KURUMUN BİLİNÇDIŞI SAVUNMA MEKANİZMALARININ ÇOCUK/GENÇ İŞÇİLERE HİZMET VERENLERİN BAKIŞ AÇISIYLA ARAŞTIRILMASI

Ece Erdemgil

YÜKSEK LİSANS YETERLİK TEZİ

Psikoloji Anabilim Dalı/ Klinik Psikoloji Programı

Danışman: Doç. Dr. Havva Özden Bademci

İstanbul

T.C. Maltepe Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ekim, 2018

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ece ERDEMGİL' in "Kurumun Bilinç Dışı Savunma Mekanizmalarının Çocuk/Genç İşçilere Hizmet Verenlerin Bakış Açısı İle Araştırılması" başlıklı tezi 21/09/2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği" nin ilgili maddeleri uyarınca, Psikoloji Anabilim Dalında Yüksek Lisans/~~Doktora~~ tezi **oy birliğiyle** / ~~**oy çokluğuyla**~~, **başarılı** / ~~**başarısız**~~ olarak kabul edilmiştir.

Unvanı. Adı ve Soyadı		İmza
Üye (Tez Danışmanı) :	Doç. Dr H. Özden BADEMCİ	.....
Üye	: Doç. Dr. E. Figen KARADAYI	.....
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Göklem TEKDEMİR YURTDAŞ	.....

Doç. Dr. Ahu TUNÇEL ÖNKAL

Enstitü Müdürü

Revizyon Takip Tablosu

REVİZYON NO	TARİH	AÇIKLAMA
00	01.03.2018	İlk yayın.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

31/08/2018

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; çalışmanın Maltepe Üniversitesinde kullanılan "bilimsel intihal tespit programı" ile tarandığını ve öngörülen standartları karşıladığını beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Ece Erdemgil



TEŞEKKÜR

2014-2015 yılında tez araştırmamı yapmak için dahil olduğum, Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar İçin Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin (Soyaç) Gençler için Gençlerle projesinde, İstanbul'un periferinde bulunan bir mesleki eğitim merkezinde, gençlere hizmet veren kurum çalışanlarıyla çalışmamı yürüttüm. En başta katılımları ve içten paylaşımları için kurum çalışanlarına teşekkürü borç bilirim.

Kurum çalışanlarıyla yaptığımız terapötik grup çalışmasında grup yöneticisi olarak bulunan, hem araştırma sürecindeki destek ve yönlendirmeleri hem de tez yazım sürecindeki ilgi ve yardımları için tez danışmanım Doç. Dr. Özden Bademci'ye ve grup kolaylaştırıcısı olarak terapötik grup çalışmasında yer alan ve her hafta yapılan grup çalışmasından sonra kurum çalışanlarının ifadelerinin yazılmasında desteğini esirgemeyen Burçe Tulpar'a teşekkürlerimi sunarım.

Her daim yanımda olan, tüm stresime ve gerginliğime katlanan, başarılı olacağıma her zaman inanan annem Aycan Erdemgil, babam Ufuk Erdemgil ve kardeşim Elif Erdemgil'e, umutsuzluğa kapıldığım zamanlarda cesaretlendirici konuşmalarıyla beni motive eden, her düştüğümde beni kaldıran, sevgisini ve desteğini her zaman gösteren Sinan Türünz'e, paniklediğim zamanlarda olaylara daha gerçekçi bakmamı sağlayan iş ortağım Melvin Kavak'a çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Ece Erdemgil

Ekim, 2018

ÖZ

KURUMUN BİLİNÇDIŞI SAVUNMA MEKANİZMZLARININ ÇOCUK/GENÇ İŞÇİLERE HİZMET VERENLERİN BAKIŞ AÇISI İLE ARAŞTIRILMASI

Ece Erdemgil

Yüksek Lisans Tezi

Klinik Psikoloji/Psikoloji

Danışman: Doç. Dr. Özden Bademci

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018

Bu araştırma, İstanbul'un periferinde bulunan bir mesleki eğitim merkezinde, çocuk/genç işçilere hizmet veren kurum çalışanlarının çalışma deneyimlerini, kurulan öğrenme ilişkilerini ve kurumun ruhsal işleyişini, çalışanların kendi bakış açılarıyla görmek ve anlamak amacıyla yapılmıştır. Verilen hizmet, hizmeti alanların ruhsal süreçlerinden de etkilendiği için çocuk/genç işçilerin hem ailelerinde hem de çalışma ortamlarında maruz kaldığı örseleyici yaşantılar ve bu yaşantıların dünyayı algılama ve ilişki kurma biçimlerini nasıl belirlediği üzerine de detaylıca düşünülmüştür. Kurum çalışanlarının bakış açılarıyla deneyimlerinin ele alınabilmesi için niteliksel yöntemlerden olan terapötik grup çalışması ve yarı-yapılandırılmış derinlemesine görüşme kullanılmıştır. Yapılan yorumlayıcı fenomenolojik analizin sonuçları, kurum çalışanlarının kendilerini yetersiz, çaresiz, umutsuz ve tükenmiş hissettiğini ve bu duyguları hissetmekten dolayı yaşadıkları suçluluk ve kaygıdan kurtulmak için uyumsuz savunma mekanizmaları geliştirdiğini göstermektedir. Aynı zamanda kurum çalışanlarının, çocukları ve kendilerini değerlendirmelerinin bire bir aynı olması göze çarpmaktadır.

Anahtar Sözcükler: 1. Kurum kültürü; 2. Kurumun ruhsal işleyişi; 3. Çocuk işçiliği; 4. Terapötik grup çalışması

ABSTRACT

EXPLORING THE UNCONSCIOUS DEFENSE MECHANISMS OF ORGANIZATION THROUGH THE SERVICE PROVIDERS' PERSPECTIVE WORKING WITH CHILD/YOUTH LABOURERS

Ece Erdemgil

Master Thesis

Clinical Psychology/Psychology

Thesis Advisor: Doç. Dr. Özden Bademci

Maltepe University Social Sciences Graduate School, 2018

This study aimed to explore and understand working experiences of the staff, provides service for child/ adolescent labourers at a vocational training center located in the periphery of İstanbul, learning relations and emotional aspects of the organization from service providers' own perspective. The service provided is influenced by the mental processes of service users. Therefore, how traumatic experiences, exposed in families and workplaces, determined the way child/adolescent labourers perceived the world and interacted with others were examined. Therapeutic group work and semi-structured in-depth interviews were used to address the experiences of service providers' perspective. The results of the interpretative phenomenological analysis showed that staff felt inadequate, helpless, desperate and exhausted thus developed nonadaptive defense mechanisms to get rid of the guilt and the anxiety due to these feelings. At the same time, the finding, that shows staff's self-evaluations and their evaluations of the children, were the same is an interesting result.

Keywords: 1. Emotional aspect of organization; 2. Therapeutic group work; 3. Vocational training center

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ v
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR LİSTESİ x
ÖZGEÇMİŞ xi
BÖLÜM 1. GİRİŞ 1
Problem 1
Çocuk İşçiliği 1
Çocuk İşçiliği Bağlamında Çocuğa Bakışın Tarihsel Süreci 5
Erken Çocukluk Deneyimlerinin Öğrenmeye Etkisi 7
Bağlanma İlişkileri ve Öğrenme 7
İhmal/İstismar ve Öğrenme 9
Öğrenme İlişkileri 11
Psikodinamik Açıdan Grup Dinamikleri 14
Okulda Grup Dinamikleri 17
Kurumların Duygusal Yaşamı 18
Tükenmişlik/İkincil Travmatik Stres 19
Kurumun Savunma Mekanizmaları 21
Kurumsal Değişime Karşı Direnç 25
Kurumun Ruhsal İşleyişi: Örseleyici Yaşantıları Olan Gençlerle Çalışmak 27
Amaç 30
Önem 30
Sınırlılıklar 31
BÖLÜM 2. YÖNTEM 32

Araştırmanın Katılımcıları 32
Veri Toplama Araçları 33
Nitel Araştırma 33
Nitel Araştırmalarda Etik 35
Etnografik Araştırma 36
Düşünümsellik 37
Terapötik Grup Çalışması 38
Yarı-Yapılandırılmış Görüşme 39
İşlem 39
Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz 40
BÖLÜM 3. BULGULAR VE YORUMLAR 42
Bulgular 42
Kurum Çalışanlarının (öğretmenler, yöneticiler, psikolog, yardımcı personel) Bakış Açışı ile Hizmet Verdikleri Çocuk/Gençler 42
Sosyal Olarak Dezavantajlı 42
Örseleyici Yaşantıları Olan: (Ailede maruz kaldığı örseleyici yaşantılar ve çalışma hayatında maruz kaldığı örseleyici yaşantılar) 44
Öğrencilerin Öğrenmeye Karşı Tutumları 46
Çalışanların Ambivalansı: Mağdur Olarak Görme-Zorba Olarak Görme 47
Kurum Çalışanlarının Bakış Açışı ile Kendi Rol ve Sorumlulukları 48
Mesleki Eğitim Merkezinde "Öğretmen - Öğrenci" İlişkileri: Rol karmaşası 48
Kurumun Ruhsal İşleyişi 50
Kurum Kültürü 50
Kurum Tarafından Bilinçdışı Olarak Geliştirilen Savunma Mekanizmaları 54
Duyguların İnkarı 54
Bölme (Splitting) 55
İdealizasyon/ İdealize Edilmiş Öğretmen 55

Duyarsızlaşma 55
Yer Değiştirme 56
Direnç 57
Kişiliksizleştirme, kategorize etme, bireyin değerini inkar etme 57
Yetkiyi hiyerarşide üst rütbede olanlara vererek sorumluluğun etkisinin azaltılması 58
Yansıtmalı Özdeşim 58
Yorumlar 59
Kurum Çalışanlarının Bakış Açısına Göre Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencileri 59
Çocuk İşçiliği 59
Çalışan Çocuk Olmanın Örseleyici Etkileri 60
Çocuk İşçiliği ve Okula Devam 61
Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Öğrenme Tutumları ve Çalışanların Ambivalansı 62
Travma Bilgisine Dayalı Toplulukların Önemi 63
Kurum Çalışanlarının Bakış Açısına Göre Kendi Rol ve Sorumlulukları- Rol Karmaşası 64
Kurumun Ruhsal Ortamı 65
Kurum Tarafından Bilinçdışı Olarak Geliştirilen Savunma Mekanizmaları 67
Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi 68
BÖLÜM 4. SONUÇ 71
Özet 71
Yargı 73
Öneriler 74
EK'LER 75
EK A: Demografik Bilgi Formu 75
EK B: Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları 76
KAYNAKÇA 77

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Kurum Çalışanlarının Bakış Açısıyla Öğrencilerin ve Kendilerinin Özellikleri

Tablo 2. Kurum Çalışanlarının Hizmet Verdikleri Grubu Zihinselleştirmesini Etkileyen Faktörler

ÖZGEÇMİŞ

Ece Erdemgil

Psikoloji Anabilim Dalı

Eğitim

(2009-2013) İstanbul Bilgi Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü.

(2004-2009) Eyüboğlu Eğitim Kurumları.

İş/İstihdam

(2014-…) Mithra Psikolojik Danışmanlık Merkezi

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı : Kadıköy/İstanbul, 1990 Cinsiyet: Kadın

Yabancı diller : İngilizce

GSM / e-posta : 05388665403/ eceerdemgil@gmail.com

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Problem

Çocuk işçiliği, dünya çapında olumsuz sonuçları fazla olan kompleks bir problemdir; fakat gelişmekte olan ülkelerde çocuklar için çalışma şartlarının daha ağır olması ve çocukların işe başlama yaşının gelişmiş ülkelere göre daha düşük olması sebebiyle gelişmekte olan ülkelerde çocuk işçiliği olgusuna odaklanılması ve kalıcı çözümlerin üretilmesi gerekmektedir (Holgado ve ark., 2014; Bharti ve Agarwal, 2013; Şahin, 2012). Mesleki eğitim merkezleri, ilköğretim okulunu bitirdikten sonra örgün eğitimden ayrılmış öğrencilere çıraklık, kalfalık ve ustalık eğitimleri vererek kalifiye meslek elemanı yetiştirmeyi hedefleyen kurumlardır. Çocuk/gençlerin haftada bir gün mesleki eğitim merkezine gelip meslek ve kültür derslerini alması ve haftanın diğer günleri çalışması gerekmektedir.

Bu araştırma, İstanbul'un periferinde bulunan bir mesleki eğitim merkezinde sürdürülmüştür. Gizlilik ilkesine dayanarak mesleki eğitim merkezinin ismi ve yeri belirtilmemiştir. Mesleki eğitim merkezinin tipik bir okul anlayışına sahip olmaması sebebiyle sadece öğrenme ilişkileri anlatılırken öğretmen-öğrenci kelimeleri kullanılmış, tezin diğer bölümlerinden kurum çalışanları-çocuk/genç kelimelerinin kullanımı daha uygun bulunmuştur. Araştırmanın amacı, çalışanlarının çalışma deneyimlerini hizmet verenlerin bakış açılarıyla anlamaya ve kurumun bilinçdışı savunma mekanizmalarını keşfetmeye odaklanmıştır. Hizmeti verenler ve hizmeti alanlar birbirinden ayrı düşünülemeyeceği için hizmeti alan, çocuk işçilerin de içinde bulundukları koşullar ve ruhsal süreçleri de anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma psikodinamik bakış açısıyla yürütülmüş ve araştırma deseni olarak yorumlayıcı fenomenolojik analiz kullanılmıştır.

Çocuk İşçiliği

Çocuk işçiliği, dünya çapında, duygusal ve ekonomik boyutlarının genişliği sebebiyle önemli ve hala çözülmeyi bekleyen bir problem olarak karşımızda bulunmaktadır. Çalışan çocuklar çoğunlukla işyerlerindeki eşitsizlik, istismar ve fiziksel

şiddet yüzünden mağduriyet yaşarlar. Aynı problemleri yaşayan, göçmenler, azınlıklar ve engelliler gibi başka sosyal gruplar da bulunmaktadır; fakat, çocukların çalışma hayatında yer alması incelenirken, diğer gruplara olan yaklaşımdan farklı olarak, amaç onların iş ilişkilerini düzenlemek, işçi olarak haklarını savunmak değil, çalışma hayatının kendisinden çocukları korumak, uzak tutmaktır (White, 2009).

Genel yaklaşımda çocuk işçiliği, çocukların yasaklanmış çalışma ve aktivitelere katılımına işaret etmektedir, fakat çocuk işçiliği kavramı farklı sosyal yapılarda farklı şekillerde tanımlanmaktadır (Bharti ve Agarwal, 2013). Ortak bir tanım üzerinde uzlaşmakta zorlanılmasının altında yatan sebep, bu tanımın, problemin kapsamını ve bu problemin karşısında durulması için gerekli politikaları net bir biçimde belirleyecek olmasıdır (Altıntaş, 2006). Türkiye'nin de onayladığı Birleşmiş Milletler çocuk hakları sözleşmesi uyarınca, on sekiz yaşına kadar her birey çocuk sayılmaktadır. Birleşmiş Milletler'e göre, çocuk işçiliği, çocuğun, tehlike içinde olabileceği ve zarar görebileceği işlerde, uluslararası hukuka ve ulusal mevzuata aykırı olarak çalıştırılmasıdır (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu, 2018). Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), çocuk işçiliğini, çocuğun yaşına ve yaptığı işin türüne bağlı olarak minimum çalışma saatini aşan iş olarak tanımlarken, Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), çocukları, kendi çocukluklarını yaşamalarından ve potansiyellerini gerçekleştirmekten mahrum bırakan, fiziksel ve zihinsel gelişimleri için zararlı olan iş olarak tanımlamıştır (Kıral ve Tıraş, 2013).

Türkiye'de çocuk işçiliği yaygınlığına rağmen, bir kamu meselesi olarak görülmeye nispeten yeni başlamıştır. 1992 yılında kabul edilen, ILO'nun Çocuk İşçiliğinin Sona Erdirilmesi programı, soruna öncelik verilmesini sağlamıştır. Ayrıca Türkiye, 1992 yılında ILO'nun 138 No'lu Asgari Yaş Sözleşmesini ve 2001 yılında ILO'nun 182 No'lu En Kötü Biçimlerdeki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Eylem Sözleşmesini kabul etmiştir (Ertürk ve Dayıoğlu, 2004). 4857 sayılı iş kanununun 71. maddesine göre de 14 yaşını bitirmiş, 15 yaşını doldurmamış ve ilköğretimini tamamlamış kişi çocuk işçi ve 15 yaşını tamamlamış, ancak 18 yaşını tamamlamamış kişi de genç işçi olarak tanımlanmaktadır (ÇSGB, Çocuk İşçiliği ile Mücadele Ulusal Programı, 2017).

ILO raporuna göre, dünyada 5-17 yaşları arasındaki 168 milyon çocuğun, çocuk işçi olduğu tahmin edilmekte, bu da tüm dünyadaki çocuk nüfusunun %11'ine denk gelmektedir. Riskli yani direk olarak sağlıklarının, güvenliklerinin ve ahlaki gelişimlerinin etkilendiği işlerde çalışan çocukların sayısı 85 milyondur; bu da tüm çocuk işçilerin neredeyse yarısı demektir. Kişi başına düşen gelirin düşük olduğu ülkelerde, çocuk işçiliğinin çok daha fazla olduğu da rapora yansımıştır. Üst-orta gelirli ülkelerde çocuk işçiliği oranı %6, alt-orta gelirli ülkelerde %9, düşük gelirli ülkelerde ise %22'dir (ILO, 2013).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından 2016 yılında yapılan Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçlarına göre 0-17 yaş grubunu içeren çocuk nüfus, toplam nüfusun %28.7'sini oluşturmaktadır. Hanehalkı işgücü araştırması ile 15-17 yaşındaki çocukların işgücüne katılım oranının %20.8, istihdam oranının %18 ve işsizlik oranının %13.5 olduğu tespit edilmiştir. Erkek çocuklarda işgücüne katılım oranı 2015 yılında %28,6 iken 2016 yılında %27,8'e düşerken kız çocuklarında bu oran 2015 yılında %13 iken 2016 yılında %13,4'e yükselmiştir (TÜİK, 2016). Ayrıca TÜİK verilerine göre, 15-17 yaşında çalışan 708.000 çocuğun %78'i yani 558.000'i kayıt dışı çalıştırılmaktadır. TÜİK işgücü istatistiklerine göre, 2017 yılında genç nüfusun (15-24 yaş) işsizlik oranı 3.8 puanlık artış ile % 19.8'e yükselmiştir (TÜİK, 2017).

Çocukluk dönemi, fiziksel, zihinsel ve psikolojik gelişimin büyük ölçüde gerçekleştiği dönem olması açısından oldukça önemlidir. Bu dönemde, aile ve toplum aracılığıyla davranış, tutum ve gelenekler çocuğa aktarılır ve bu şekilde çocuğun sosyalleşme süreci başlar. Yani çocukluk toplumsal bir yaratımdır. Bu nedenle çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevre ve katıldığı faaliyetler gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Çocuğun gelişim evresinin gerektirdiği koşulları barındırmayan bir ortamda olması fiziksel, zihinsel ve duygusal olgunlaşmasını olumsuz etkileyebilmektedir (Bharti ve Agarwal, 2013; Fidan, 2004).

Çocuklar genellikle, küçük sanayide, enformel sektörde, tarımsal alanda, esnaf ve sanatkarlar yanında, marjinal çalışma alanlarında, iş yerlerinde, evde, sokakta çalışmaktadır. Çalışma hayatındaki çeşitli etkenler nedeniyle, çocuğun iyi olma halini belirleyen alanlar olumsuz etkilenmekte, bunun sonucunda da çocuğun yaşam kalitesi ve memnuniyeti düşmektedir. Çocuğun iyi olma hali üzerinde etkili olan unsurlar;

maddi durum, sağlık, eğitim, katılım, ev ve çevre koşulları, risk ve güvenlik ve ilişkilerdir (Semerci ve ark., 2012). Çalıştıkları sektörden bağımsız olarak çalışma hayatında risk ve tehlikelerle karşılaşmakta, çalıştıkları ortam fiziksel ve ruhsal sağlıklarını tehdit etmektedir (Tor, 2010). UNICEF, çocukların çalışma hayatına katılımının, okul devamlılığını, dinlenme ve boş zamanlarını yaşlarının gerektirdiği şekilde değerlendirmelerini engellemediği durumların, çocukların fiziksel, zihinsel, ruhsal, ahlaki ve sosyal gelişimlerini desteklemesi ve arttırması açısından yararlı olabileceğini öne sürmektedir (Ajayi ve Torimiro, 2004). Fakat, bunun yanı sıra çocuğun sömürülmesini içeren işlerin tamamının da çocuk istismarı olduğunun altını çizmektedir. UNICEF'e göre, çocuğun sokakta çalışması ve yaşaması, çok erken yaşta tam zamanlı çalışması, çocuğa yetersiz ödeme yapılması, çok fazla sorumluluk verilmesi, çocuğun eğitime ulaşmasını engelleyen, onurunu ve özsaygısını sarsan, sosyal ve psikolojik gelişime zarar veren işler çocuk istismarı tanımlamasının altında yer almaktadır (UNICEF, 1997, akt., Ajayi ve Torimiro).

Çalışan çocuklarda görülen duygusal, davranışsal ve psikiyatrik problemler, özellikle gelişmekte olan ülkeler için toplumun ruhsallığı açısından önemli bir sorundur. Çocuk işçilerin karşılaşabileceği psikososyal gelişimlerini olumsuz etkileyebilecek durumlar, duygusal istismar ve ihmal, akran problemleri, başa çıkma problemleri, sosyal izolasyon ve madde kullanımıdır. Daha ileriki zamanlarda ise eğitim olanaklarından mahrum kalma, antisosyal davranışlar ve madde bağımlılığı görülebilmektedir (Al-Gamal, Hamdan-Mansour, Matrouk ve Nawaiseh, 2013).

Çocuklar çoğunlukla düşük ücrete ve uzun çalışma saatleriyle çalıştırılmakta ve kötü muameleye maruz kalmaktadır (Hindman, 2009). Uzun çalışma saatleri çocuklarda hayal kırıklığı ve yetersizlik hislerinin oluşmasına sebep olmaktadır. Bu şartlar altında çocukların psikososyal gelişimlerini tamamlama şansı kalmamaktadır. Duygusal bilişsel becerilerini geliştiremeyen çocuklar da kendilerini geri çeker, içe dönük ve çekingen olmaktadırlar (Uddin, Hamiduzzaman ve Gunter, 2009). Çalışan çocukların karşı karşıya kaldığı en büyük tehlikelerden biri de çalıştıkları yerdeki yetişkinlerin (patron, usta, vb.) fiziksel ve sözel şiddete başvurmasıdır. Bu kötü muameleyle karşılaşan çocuklarda yoğun korku ve suçluluk duygusu, özsaygı ve özgüven eksikliği görülmektedir. Diğer bir yandan da uzun çalışma saatleri sebebiyle çocuklar işten eve,

evden işe gitmek durumunda kaldıkları için sağlıklı bir büyüme için ihtiyaçları olan deneyimleri edinememekte, arkadaşlarından git gide kopmaktadır (Semerci ve ark., 2012; Tor, 2010).

9-18 yaşları arasında bulunan, 780 çalışan çocukla, Gazze Şeridi'nde yapılan bir araştırma, çocukların yoğun kaygı ve depresyon semptomları gösterdiklerini, ailelerin düşük gelirli olmasının ve aileye yardım etmek için çalışmanın kaygıyla, uzun çalışma saatlerinin, arkadaşlık ilişkilerinin zayıflığının, işverenlerle kurulan ilişkilerde karşılaşılan problemlerin depresyonla bağlantılı olduğunu göstermekte ve çocukların çoğunun şiddet ve travmaya maruz kalmış çocuklar olduğunu belirtmektedir (Thabet ve ark., 2011). İstanbul, Türkiye'de mesleki eğitim merkezine devam eden 135 çalışan çocukla yapılan başka bir araştırma da çocukların kaygı ve depresyon seviyelerinin çalışmayan çocuklara oranla yüksek çıktığını ve aynı zamanda yaptıkları nitel araştırmalarda çocukların ihmal/istismar ve okul terki gibi travmatik yaşantılara maruz kaldığını göstermektedir.

Çocuk İşçiliği Bağlamında Çocuğa Bakışın Tarihsel Süreci

Çalışan çocuklara yönelik tutumların evrimini anlamak için tarih boyunca değişim gösteren çocukluk kavramının, çocuk işçiliği ve çocuk refahına olan bakış açısı üzerindeki etkisini tanımlamak gerekmektedir. Kısacası, eski zamanlardan beri, çocukluk ve çocuk işçiliği birbirinden ayrılamaz kavramlardır (Hendrick, 2009).

Çocukluğa dair bakış açısı tarihsel dönemlere ve toplumsal yapılara göre değişim göstermektedir. Orta çağ öncesi bakış açısına göre, çocuklar küçük yetişkinlerdi, çocukluk kavramı oluşmamıştı ve hatta çocukların doğasına dair çok az şey bilinmekteydi. Ortaçağ dünyasında ise, çocukluk kavramı, önceki dönemlere göre varmış gibi gözükse de çocuklar yetişkinler gibi giydirilmekte, temel bir eğitim sürecinin olmaması nedeniyle direk olarak istihdam edilmekteydi (Hendrick, 2009; Semerci ve ark., 2012). Çocukluk incelemelerinin öncüsü olan Philippe Ariés'in tarihsel araştırmasıyla ileri sürdüğü çocukluğun sosyal olarak inşa edilmiş olduğudur. Bu da çocukluk kavramının, sosyolojik açıdan düşünülmesinin önemine işaret etmektedir (James, 2001). Sosyolojide, çocuklar geleneksel olarak öncelikle toplumsallaşma açısından anlaşılmaya çalışılmış ve çocukluk dönemi, çocukların, toplumun yetkin

bireyleri olabilmek için gerekli olan bilgi ve beceriyi kazandıkları dönem olarak görülmüştür (Matthews, 2007). Modern toplumlarda çocuğa verilen değerin artmasıyla çocukluk kavramı da güçlenmiştir (Semerci ve ark., 2012). Çocuklar hakkında yapılmış araştırmaların incelenmesi ve bu çalışmaların yetersizliğinin anlaşılmasıyla "yeni" çocukluk sosyolojisi ortaya çıkmıştır (Matthews, 2007). Çocuklar önceden, yetişkinliğe doğru giden yolda henüz olgunlaşmamış canlılar (becominigs) olarak görülürken, pasif oldukları, sosyal hayata etkilerinin olmadığı, sadece sosyal hayattan etkilendikleri düşünülürken, sonrasında kendi sosyal hayatları üzerinde etkileri olan yetkin aktörler olarak görülmeye başlanmışlardır. Bakış açısında yaşanan bu değişim ve çocukların özel bir sosyal grup olduğu düşüncesinin yaygınlaşmasıyla dikkat, çocuk hakları üzerinde yoğunlaşmıştır (Hindman, 2009).

Tarih boyunca iş, dünyadaki çocukların büyük bir kısmının hayatının bir parçası olmuştur; fakat toplumlar ve geçen zaman karşılaştırıldığında çocuk işlerinin doğası ve yoğunluğunda, çocuk işlerine karşı sosyal algı ve değerlendirmede büyük değişim olduğu görülmektedir. Çocukların çalıştırılması çok eskilere dayanıyor olsa da araştırmalarda çocuk işçiliğinin daha görünür olmaya başladığı dönem olan Sanayi Devrimine dönülmektedir (White, 2009).

Çocukluk kavramının ortaya çıkışı 19. yüzyılda, zor durumda olan çocukları korumak adına hizmet veren kurumların sayısında artış yaşanmasıyla başlamıştır. Türkiye'de çocukları korumak için 19. yüzyılın sonunda Darül Hayr-i Ali, Darüleytam ve Darülaceze kurulmuştur. Kurumların oluşturulmasını ilk aşama olarak düşündüğümüzde ikinci aşamayı, çocukların çalışma hayatının olumsuzluklarından korunması ve sonrasında da çalışma hayatından tamamen çekilmesi konusunda yapılan yasal düzenlemeler oluşturur. Türkiye'deki ilk yasal düzenleme 1930 yılında kabul edilen Umumi Hıfzıssıhha Kanunu'dur. Üçüncü aşama okullaştırılmanın yaygınlaştırılmasına ve çocukların aile içi istismar ve şiddete karşı korunmasına yönelik düzenlemelerdir. Çocukluğun yüzyılı da diyebileceğimiz 20. yüzyılda ise riskler ortaya çıkmadan çocukların aile içinde korunması ve desteklenmesi anlayışı ortaya çıkmıştır. Geçmiş yüzyıllarda çocuklar sadece geleceği kuracak özneler olarak düşünülmekte, çocukluk döneminin, insan hayatının temelini oluşturduğu bilinmemekteydi. Sadece çocuklara yönelik bakış açısının değil, çocukların bakış açılarının önem kazanmasıyla,

günümüzde çocukların, toplumsal ve siyasi ideallerden bağımsız bireyler olduğu kabul edilmeye başlanmıştır (Semerci ve ark., 2012; Altıntaş, 2006; Kılıç, 2009).

Erken Çocukluk Deneyimlerinin Öğrenmeye Etkisi

Bağlanma İlişkileri ve Öğrenme

Bağlanma teorisi, sosyal ve duygusal gelişimi anlamak için, en kapsamlı çerçevelerden birini sağlamaktadır (Brumariu, 2015). "Bowlby'e göre temel nitelikteki uyumsal, içgüdüsel güdü çocuğun anneyle bağını içeriyordu." (Mitchell ve Black, 2012). Bunu da bağlanma olarak adlandırmaktadır. Bebek, birincil bakım vereni kimse ona bağlanır ve bağlanma biçimi (güvenli ya da güvensiz) çocuğun yaşamı üzerinde büyük etkiye sahiptir (Van der Kolk, 2014). Bowlby'e göre, anne-çocuk ilişkisinin kalitesi, kişilik gelişiminin temelini oluşturmaktadır. Duygusal güvenlik, bağlanma figürlerinin çocuk ihtiyaç duyduğunda yanında olacaklarına dair verdikleri güvenin yansımadır ve erken çocukluk dönemi yaşantılarıyla edinilmektedir. Anne, bebekle uyumlu ve bebeğin ihtiyaçlarına yeterince duyarlı olduğunda, bebek anneye güvenli bağlanır ve duygusal güvenlik hissine sahip olan bebek, etrafını keşfetmek, daha geniş bir dünyaya ulaşmak, dünyayı ve içindeki nesneleri öğrenmek için kendisini rahat hisseder. Annenin, bebeğe karşı davranışları tutarsız ve tahmin edilemez olduğunda, bebek kaygılı/kararsız bağlanma örüntüsü geliştirir. Bu bağlanma stilinde, bebek sürekli olarak dikkati üzerine toplamak için ağlar, bağırır ve anneye yapışır. Annenin, tepkileriyle bebeği reddetmesi ise kaçıngan bağlanmayla sonuçlanır. Bu bağlanma biçimini geliştiren bebek hiçbir şeyden etkilenmiyormuş gibi görünür; bebek, annesi gittiğinde ağlamaz ya da annesi geldiğinde onunla ilgileniyormuş gibi görünmez. Araştırmalarda bazı bebeklerin, annenin varlığında, anneden yakınlık bekleme ve anneyi reddetme arasında kalarak, kendilerine vurdukları, transa geçmiş gibi bir ifadeyle donup kaldıkları, ağlarken yüzlerini annelerinden çevirip duvara döndükleri görülmüştür. Kime güven duymaları gerektiğini bilmedikleri için, yabancılarla derin bir yakınlık kurma eğiliminde olabilirler ya da hiç kimseye güvenemeyebilirler. Bu bağlanma örüntüsü de dağınık (disorganized) bağlanma olarak adlandırılmaktadır (High, 2012; Van der Kolk, 2014). Bağlanma araştırmacılarına göre, üç "düzenli" (organized) bağlanma tipi (güvenli, kaygılı, kaçıngan), bakım verenin sağlayabileceği en iyi bakımı göstermeleri açısından daha işlevseldir. Tutarlı bir bakım örüntüsüyle

karşılaşan bebekler, bu bakım duygusal mesafe ve duyarsızlık üzerine kurulmuş olsa bile, ilişki kurmaya ve devam ettirmeye adapte olabilirler. Bu, sorunları olmayacağı anlamına gelmemektedir; çünkü bağlanma örüntüleri, genellikle yetişkinlikte devam etmektedir. Kaygılı çocuklar büyüdükleri zaman kaygılı yetişkinler olma, kaçıngan çocuklar ise kendi duygularına ve başkalarının duygularına dokunma becerisinden yoksun olma eğilimindedir. Okullarda da, genellikle kaçıngan çocuklar, diğer çocuklara zorbalık yaparken, kaygılı çocuklar da onların kurbanı olmaktadırlar (Van der Kolk, 2014). Güvenli bağlanma ilişkisi, yaşamın ilerleyen dönemlerinde, sağlıklı uyumun sağlanmasına, güvensiz bağlanma ilişkisi ise insan ilişkilerinde zorluklara ve klinik semptomların oluşabilmesi riskine işaret etmektedir (Brumariu, 2015; Mitchell ve Black, 2012). İçsel güvenlik duygusuna sahip olmayan kişiler için güvenli ve tehlikeli olanı birbirinden ayırmak zordur. Ebeveynlerin dengesiz tutumlarını "Ben kötü biriyim." olarak içselleştiren kişi diğer insanların da kendisine aynı şekilde davranacağını düşünür; çünkü hak ettiği de budur. Diğer taraftan, anne-çocuk arasındaki samimi bağlanma ilişkisi, çocuğun, diğer insanların da kendileri gibi ve kendilerinden farklı duygu ve düşünceleri olduğunu öğrenmesini sağlar. Yani, çocuk çevresiyle ve etrafındaki kişilerle uyumlu (in sync) hale gelir ve farkındalık, empati, dürtü kontrolü ve daha geniş bir sosyal kültürün parçası olmasını sağlayacak öz motivasyonu geliştirir (Van der Kolk, 2014).

Çocukların öğrenme kapasiteleri, duygusal ve sosyal deneyimleri de kapsayan birçok faktörden etkilenmektedir (Geddes, 2005). Bağlanma örüntüleri, bebeklikte gelişir ve ilerleyen dönemlerde, öğretmenlerle kurulan ilişki de dahil olmak üzere kurulan tüm yeni ilişkilere aktarılır. Okuldaki öğrenmenin temelinde, öğrenci-öğretmen ilişkisi yatar; bu nedenle, çocuğun bu öğrenme ilişkisine getirdiği tutumlar, beklentiler, umutlar ve korkular çocuğun öğrenme kapasitesini etkiler (High, 2012). Birincil bakım vereniyle güvensiz bağlanma geliştiren çocukların, güvenli bağlanma geliştirenlere göre, dil gelişimi okuryazarlık, bilişsel gelişim, akran ve diğer yetişkinlerle kurulan ilişkilerde daha zayıf olduğu, yapılan araştırmalarca ortaya konmaktadır (Pianta, 2017).

İhmal/İstismar ve Öğrenme

Stres, günlük yaşamın bir parçasıdır. Stres miktarı az olduğunda, kişi daha iyi odaklanıp işlerinin daha hızlı bitmesini sağlayabilmektedir. Fakat kronik, hiçbir azalma göstermeyen stres, gelecekte yaşanabilecek belirsizliklerle ilgili yoğun kaygıyla sonuçlanmaktadır (Wolpow ve ark., 2011).

Kaygı, öğrenme ve gelişimin ayrılmaz bir parçasıdır; hatta öğrenmenin gerçekleşebilmesi için biraz kaygı gereklidir. Öğrenmenin temelinde merak yatar. Melanie Klein, tüm çocukların dünyayı keşfetme arzusuyla doğduğunu öne sürerek, buna "bilme dürtüsü" adını vermiştir. Bilme dürtüsüne göre, yaşamın ilk anlarında merak, tamamen anneye yöneliktir, zamanla yakın aile üyeleri ve bu üyelerin anneyle olan ilişkisini de içine alarak genişler, daha sonrasında ise ilgi yavaş yavaş dış dünyaya kayar ve bu da öğrenme arzusunun temelini oluşturur. Wilfred Bion da Klein'ın kuramını genişleterek, öğrenmenin köklerinin, anne ve bebeğin zihinlerindeki karşılaşmada yattığını öne sürer. Anne, bebeğin ilkel kaygılarını kapsayan, tutarlı bir yetişkin ise, bebek fiziksel ve zihinsel olarak annesine daha az bağımlı olduğu durumlarda, annesiyle olan olumlu deneyimlerine dayanarak kendisine odaklanabilecektir. Bion'un kapsayan-kapsanan kuramına göre, anne bebek ilişkisinde, anne, bebeğin ne hissediyor olduğunu düşünerek, tepkileriyle neye gereksinim duyduğunu anlamlandırmaya çalışarak ve bunları akılda tutup bebek bu tepkileri tekrarladığında ona anlaşıldığını hissettirerek bebeğin düşünme kapasitesinin oluşmasını sağlar. Bu nedenle anne ile bebek arasındaki bağın kurulması sırasında yaşanan zorluklar bebeğin öğrenme ile ilgili sorunlar yaşamasına sebep olabilmektedir. Bu durum, özellikle ihmal ve istismar durumlarında açıkça görülmektedir (Youell, 2015).

Aile içi ihmal ve istismara maruz kalmış ve sürekli olarak hayatta kalma modunda yaşamak zorunda kalan çocuklarla ilgili en büyük risk, bunun yaşamlarının tüm alanlarına yayılması ve yaşam biçimleri haline gelmesidir. Yetersiz bir kapsanma deneyimlemiş çocuk, ebeveyn figürünü içselleştiremez ve tüm insanların kendisini sevmediği, kendisinin sevilmeye değer olmadığı duygusuyla büyür ve bu nedenle de kendini korumak adına savunma yapılarını geliştirir. Çocuk beyninin kullanılan kısımları daha çok gelişir. Çocuğun sürekli olarak stres dolu bir çevrede bulunması beynin stres tepkisini kontrol eden kısımlarının daha fazla gelişmesine sebep olabilir.

Çocuk, kendi güvenliğine karşı bir tehdit algısıyla karşılaştığında, beyin, stres tepkisi olarak bilinen, kimyasal ve nörolojik olayları tetikler. Stres tepkisi, savaşma, donma ve tehlikeli durumdan kaçma dürtülerini aktive eder. Normal koşullar altında strese karşı verilen bu tepki, çocuğun güvende kalmasına yardım ederken, sürekli üstesinden gelinemeyen stres ve korkuya maruz kalan çocukta, bu stres tepkileri genel işleyiş haline gelir ve ortada herhangi bir tehlike yokken bile çocuk, dışarıya karşı varmışçasına tepki verir. Sonuç olarak, stres tepki sistemlerinin sürekli aktive olması beyindeki alıcılarda değişikliğe ve fonksiyon bozukluğuna sebep olur. Stres tepkileri, öğrenmeyi engellese de genellikle çocuğu kaygıdan korur. Yetersiz kapsanma sebebiyle, istenmediklerini hisseden çocuklar bu hissi öğretmenlerine yansıtabilirler ve böylece onları da değersiz, öğretecek şeyi olmayan kişiler olarak görebilirler (Cole, ve ark, 2005; Perry ve Szalavitz, 2012; Youell, 2015). Henry (1974)'e göre, çocuk ilk olarak kendi kontrolünde olmayan dış koşullar sebebiyle birinci mahrumiyeti yaşar, ikinci mahrumiyet ise çocuğun, psikologlar, öğretmenler ve sosyal hizmet uzmanları tarafından sunulan desteği engelleyen, kendi iç kaynaklarından savunmalar oluşturmasıdır. Henry, buna "çifte mahrumiyet" demiştir. Britton'a göre, üçüncü bir mahrumiyet daha vardır; bu da çocukların, destek olmaya çalışan profesyonellerle olumsuz yaşantılarını yeniden sahnelemesi sonucunda oluşmaktadır. Yeniden sahneleme sırasında çocuklar tarafından kullanılan ilkel savunma mekanizmaları ve profesyonellerin bağ kurma çabalarına karşı bilinçdışı saldırılar, profesyonellerin düşünme kapasitelerine zarar verebilir ve profesyoneller farkında olmadan çocuğun geçmişte yaşadığı ihmali tekrarlatacak şekilde davranabilirler. Bunun sonucunda da üçlü mahrumiyet oluşur (Emanuel, 2002).

"Stres sistemi çok fazla aktive olmuş biri tehdidin gelebileceği, öğretmenler ve sınıf arkadaşları gibi insanların yüzlerine aşırı dikkat gösterirken okuldaki dersler gibi daha sıradan işleri umursamayabilirdi." (Perry ve Szalavitz, 2012). Sürekli şiddet içeren ortamlara adapte olabilmek için çocuklar, sürekli tetiktedir. Çocuklar bu ortamlarda var olabilmek için, uyarıcı işaretleri yakalayabilmelerini sağlayan olağanüstü yetenekler geliştirmişlerdir. Yüz ifadelerindeki, ses tonundaki, vücut dilindeki en ufak değişiklikleri bile fark edebilirler. Okuma yazmayı öğrenmek, bir tartışmada yer almak, matematik problemleri çözmek, dikkat, örgütlenme, hafıza gerektirmekle birlikte sınıfta başarılı olabilmek için kişinin kendi dikkatini, duygularını ve davranışlarını düzenleme

becerisine sahip olması gerekmektedir. Travmatize olmuş çocuk dikkatini düzenleme becerisine sahip değildir, çünkü sürekli olarak kendisinin ve diğerlerinin güvenliklerini düşünmekten kendini alamaz. Perry'ye göre, travmatize olmuş ve olmamış çocukların, sınıf içindeki bilişsel deneyimleri birbirinden çok farklıdır. Sakin (calm) çocuk, alarm durumdaki çocukla aynı sınıfta yan yana oturabilir. IQ'ları birbirine eşit olsa bile, sakin çocuk öğretmenin anlattıklarına odaklanabilirken, alarm durumundaki çocuk öğretmenin anlattığı sözel bilgiyi işlemede ve depolamada çok daha az verimlidir (Cole ve ark., 2005; Perry ve Szalavitz, 2012). Travmatize çocuklar, insanlarla ilişki kurmak için dili kullanmakta zorluk yaşarlar; çünkü genellikle duygusal ihtiyaçları ve duyguları dile getirme konusunda başarısızdırlar. Dili, başkalarıyla aralarında köprü olarak kullanmak yerine bazı travmatize olmuş çocuklar, kendileri ve tehdit olarak algıladıkları kişiler arasına duvar örmek için kullanırlar (Cole ve ark., 2005; Wolpow ve ark., 2011).

Öğrenme İlişkileri

Sınıfın, öğretmeni gördüğü ilk anda, öğrenciler ve öğretmen karşılıklı olarak bir beklenti içine girer ve o an itibarıyla iki taraftan da sınıf ortamına umut ve kaygı yayılır. Öğretmenin konuşmaya başlamasıyla etkileşim ve öğrenme, öğretme işi başlar (Mintz, 2007).

Okul, çocuğun hayatının önemli ve geniş bir bölümünü kapsar ve öğretmenler de öğrenciler üzerinde etkili olan yetişkinler olarak öğrencilere güven ve cesaret veren deneyimler sunmaları açısından büyük sorumluluğa sahiptir (Salzberger-Wittenberg ve ark., 1999). Okula yeni başlayan çocuk, liseye başlayan genç, içsel ve dışsal olaylar arasındaki sadece bir etkileşim dizisinden değil, kişinin zihnindeki tamamen bireysel ve kişiye özgü olan sayısız etkileşimden şekillenmektedir. Dünyanın ve ilişkilerin bu içsel resmi, yeni duruma, öğrenmeye yansıtılmaktadır. İçsel resim, dış dünyayı algılama ve yorumlama biçimini ve davranışları belirler. Bir çocuğu anlayabilmek için onun geçmiş hikayesini tamamen bilmeye gerek yoktur. Öğretmen, iyi bir gözlemciyse çocuğun davranışlarından ve tepkilerinden onun inançları ve varsayımlarıyla ilgili içgörüye sahip olabilir. Yansıtma unsurlarının farkında olmak ilişkinin yapısıyla ilgili düşünme ve daha objektif bir bakış açısı kazanma şansı sağlar. Kişi, yeni duruma kendinden, geçmiş deneyimlerinden ne getirirse getirsin, öğretmen, korkulan ya da hayali olarak

arzulanandan farklı bir deneyim sunabilirse, öğrenci zihnindeki dünyayı genişletme ve yeni deneyimler geliştirme fırsatı bulabilir (Salzberger-Wittenberg ve ark., 1999).

Bion'un kapsayan-kapsanan kuramında, bebeğin içinde bulunduğu durumu annesine yansıtması gibi okulda da çocuk, içinde bulunduğu durumu öğretmenine yansıtır ve bu durumda öğretmen ve okul kapsayıcı ebeveyn rolünü edinmiş olur. Burada önemli olan öğretmenlerin kendilerine yansıtılan bu duygularla ne yaptığıdır. Duygular üzerinde düşünüp, onları anlamlandırmaya çalışırlarsa kapsayıcılığın da büyük bir bölümünü tamamlamış olurlar (Youell, 2015).

Klein'a göre, bebek, emzirilirken yaşadığı doyum hissini annenin ilgisiyle özdeşleştirmektedir (iyi meme), meme yokluğu ise engellenmişlik hissi yarattığı için kötü, nefret edilen anneyle (kötü meme) özdeşleştirmektedir. Bebeğin bunu ayırmasının sebebi ise iyi anne imgesini korumak istemesidir; fakat sağlıklı gelişim sürecinde zamanla ayrılanlar birleşir ve bebek ikisinin de aynı kişi olduğunu fark eder. Bu bölme yöntemini okulda da gözlemlemek mümkündür. Öğrenciler, tüm iyi şeyleri bir öğretmene yükleyip onu idealize ederken, tüm kötü şeyleri de başka bir öğretmene yükleyip aşağılanan bir öğretmen yaratabilirler. İdealize edilen öğretmen olmak oldukça gurur okşayıcıyken aşağılanan öğretmen olmak da bir o kadar acı vericidir. Burada dikkat edilmesi gereken, idealize edilen öğretmenin de kendisinin üstün olduğunu düşünmeye başlayarak bölmeyi daha da arttırabilecek olmasıdır. Böyle bir bölme mekanizması kullanan çocuklar, aileleri içindeki bölmeyi tekrar yaşantılıyor olabilir ve öğretmenlerin farkında olmadan çocuğun döngüsüne katılması, çocuğun, gerçekte gereksinim duyduğu deneyime hiçbir zaman ulaşamamasına sebep olabilmektedir (Youell, 2015).

Öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu ilişki ve okul sistemindeki psikolojik rolleri sebebiyle mesleği gerçekleştirirken sahip oldukları bilinçdışı güdüler de büyük öneme sahiptir. Dagley ve Salter (2004), meslek seçimini etkileyen bilinçdışı faktörlerle ilgili yaptıkları araştırmada dört ana başlık sıralamıştır. Bu başlıklar; anlamlı çocukluk dönemi deneyimlerini tekrarlamak, ailedeki ana karakterlerden biriyle özdeşleşmek, çocukluk döneminde karşılanamayan ihtiyaçların karşılanmasını sağlamak ve ailesel mirasla geçen rüyaları gerçekleştirmektir (Kazancıoğlu, 2011 ve Dagley ve Salter, 2004). Edward Liss'e göre de, öğretmenler çalıştıkları tüm gruplar içinde bilinçdışı bir

ebeveyn rolü almaktadır. Bireyin çocukluk yıllarını ve ilişkilerini algılama biçimi öğrencileri algılama biçiminin belirleyicisidir (Liss, 1965; akt. Kazancıoğlu, 2011). Çocuklar ve gençlerle çalışmak, çalışanların kendi kişiliklerinin çocuksu taraflarını uyarabilir. Ve öğretmen bu konuyla detaylı çalışmadığı sürece öğrencilerin istekleriyle özdeşleşmesi kaçınılmazdır. Örneğin; öğretmen, öğrencilerin tüm ihtiyaçlarının sonsuza kadar tatmin edilmesini isteyen taraflarıyla özdeşim kurup, onları kaşıkla besleyen hale gelebilir. Bu durumda öğretmen, bir yandan öğrencilerin çocuksu isteklerini gerçekleştirmekte bir yandan da öğrenmenin kolay olması gerektiğiyle ilgili kendi isteklerini tatmin etmektedir (Salzberger-Wittenberg ve ark., 1999).

Öğretmenler, ağırlıklı olarak rol çatışması, rol karmaşası, aşırı yük ve öğrenci problemleri ve disiplin problemleri sebebiyle iş ortamlarında stres yaşamaktadır (Mintz, 2007). Öğretmen, öğrenciler ve kendisi arasında oluşabilecek birçok gergin durumu yönetmesi gereken kişidir. Öfkesine yenik düşmekten, derste kargaşaya yol açan bir öğrenci sebebiyle diğer öğrencilerle olan çalışmasının bozulmasından ve tüm sınıfın kontrolden çıkmasından endişeleniyor olabilir (Salzberger-Wittenberg ve ark., 1999).

Kendilerinden beklenenlerin açıkça belirtilmediği koşullar öğretmenlerde stres yaratır. Fakat stresörler aynı olsa bile kişiler bunları farklı algılayabilir. Lazarus'un etkileşimsel modelinde bu, değerlendirme (appraisal) işlevleriyle bağlantılıdır. Lazarus, değerlendirmeyi, baş etmeyi ve stresi, aynı kavramın farklı boyutları olarak görür. Bir stresörün potansiyel zararının değerlendirmesi, baş etme stratejilerini etkiler ve strese yol açar (Mintz, 2007). Yeterince özgürlük tanımak fakat bir yandan da kontrolü sürdürmek çoğu zaman oldukça zordur. Bazı öğretmenler çocukları kontrol etmenin tek yolunun çok katı kurallar ve limitler koymak ve en ufak bir itaatsizlik belirtisini ağır bir şekilde cezalandırmak olduğunu düşünür (Salzberger-Wittenberg ve ark., 1999).

Öğrencilerin olumsuz davranışlarına (misbehaviour) verilecek tepkilerde değerlendirme çok önemlidir. Çoğu öğretmen, öğrencilerin olumsuz davranışlarını, tehlikeli olarak değerlendirme eğilimindedir, özellikle belli bir süre boyunca tekrar eden olumsuz davranışları deneyimlemek, öğretmenlerin sınıfı yönetmek için agresif ve baskıcı yaklaşımları, başa çıkma stratejileri olarak benimsemelerine yol açabilir. Bu da genellikle öğrencilerin davranışlarının kötüleşmesine ve buna bağlı olarak da öğretmenin stresinin artmasına sebep olur (Mintz, 2007).

Olumsuz davranışlar, ilişki kurmada yaşanan problemler ve öğrenme problemleri çocukların, büyük çoğunlukla bilinçdışı olarak duygusal acıya karşı kendilerini koruma yöntemleridir. Bu çocuklarla çalışanlar da genellikle yoğun çalışan ve karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelme konusunda desteklenmeyen kişilerdir. Bu koşullar altında, bu kişilerin, çocukların endişelerine ve kendilerini sunuş biçimlerinin arkasındaki acılarına dair anlayış geliştirmeye çabalarken bunalmış hissetmelerine ve savunmacı davranmalarına sebebiyet verebilir (Kegerreis, 2013).

Eğitim sektöründe çalışanlar, çok sayıda çocukla temas içinde olmakla birlikte, yönetilmesi zorlayıcı koşullarla da her an karşılaşmaktadır. Yemek yerken, arabada giderken, ders aralarında çocukla konuşmak, çocuğun hayatında büyük öneme sahiptir. Bu önemli anlar iyi ele alınırsa, öğretmen, çocuğun kendisini güvende hissedebilmesi, dünyayı anlamlandırabilmesi konusunda çocuğa yardım edebilir ve çocuğa, kendi duygusal deneyimlerinin önem taşıdığını ve başkalarının, onu zihninde tuttuğunu hissettirebilir. Duygusal olarak ulaşılabilir bir yetişkinle kurulan ilişki, çocuğun yeni bir ilişki kurarken güvende hissetmesine yardımcı olabilir, kolay incinebilen, saldırgan olan ve yardımcı olmayan tepkiler veren yetişkinlerle kurdukları ilişkilerden, ilişkilerin böyle olduğunu öğrenen ve kabul eden çocuklarda bu kısır döngünün kırılmasını sağlayabilir (Kegerreis, 2013).

Psikodinamik Açıdan Grup Dinamikleri

Her birey, kendi kimliğini tanımlayan gruplara aittir. İnsan, doğumuyla birlikte bir aile birimine dahil olmaktadır; sonrasında da kendisini tanımlayan, yaşamına anlam ve değer katacak başka grupların içine girme eğilimindedir (Youell, 2015).

Freud'a göre, kişi içinde bulunduğu grubun duygusal yaşantısıyla bağ kurmak zorundadır; fakat bu görev, bebeklik döneminde ilk doyum ilişkileri başarısızlıkla sonuçlanmış kişiler için oldukça zorludur. Bir grup, sadece insanların kümeleşmesiyle oluşmaz, grubun ortaya çıkabilmesi için kişilerin kendi karakter özelliklerini gruba yansıtması gerekir (Bion, 1961).

Freud'un çalışan ve iş ve çalıştığı kurum ile ilişkisini ele aldığı teorisinin merkezinde kişinin içgüdülerini dizginleme kapasitesi vardır. Bu kapasite sadece kişinin

çalışma ve hazzı deneyimlemesinin koşulu değildir, aynı zamanda topluma katkıda bulunacak üretimlerde bulunmanın da ön koşuludur. Çalışmanın anahtarı, çalışanın gerçeklik ilkesini kullanarak haz ilkesini düzenleyebilme kapasitesidir. Başka bir deyişle, çalışma kapasitesi, çalışanın ödipal nesneye harcanan enerjiyi bırakarak gerçeklik ilkesine geçmesiyle sağlanır (Czander, 1993).

Freud, bu çerçevede lider ve takipçi ilişkisinin dinamiklerinin oluşması ve grubun bir araya gelmesi konularına da katkıda bulunmuştur. Diğer insanlarla, sosyal ortamda çalışmanın psişik hazza olanak sağladığını ve bu hazzın bir gruba dahil olmaktan edinildiğini savunmuştur. Grubun oluşumunun ve grup içi bağlılığın, içgüdüsel dürtülere karşı konularak oluştuğunu fark etmiştir. Freud'a göre kişilerin ve grupların dinamikleri arasında doğal bir süreklilik vardır ve kişinin bir gruba duygusal olarak bağlanabilme derecesi, kişinin psişik olarak kendisini değiştirebilme derecesiyle bağlantılıdır. Bunun anlaşılması için de anahtar, ötekiyle kurulan en erken duygusal bağı sağlayan ve grup yaşamının temeli olan özdeşimdir (Czander, 1993).

Freud'a göre, liderle özdeşim kurmak grup ilişkilerinin yapı taşıdır. Freud özdeşim sürecini, egoda değişikliğe yol açan bir bağ olarak kullanır, egonun idealleştirilen kısmının ideal egoya dönüşümü. Özdeşimde, nesne ideal egonun içine alınır, eklenerek ya da yer değiştirerek (Czander, 1993; De Board, 2009). "Grubun lideri, temelde hala babadır; ve grup hala engellenemeyen bir şekilde kontrol edilmeyi arzular." (Freud, 1951, akt., De Board, 2009). Grupta lider, tüm üyeleri içe yansıtmacı özdeşimle (introjective identification) içine alır. (De Board, 2009).

Freud'dan sonra Klein, dış gerçekliği, kişinin iç gerçekliğini kontrol etme ve iç gerçekliğine dayanma yöntemi olarak görür. Bir kurumda çalışırken, çalışan kendi içsel çatışmalarını, ya çalışma aktivitelerine ya nesnelere aktarabilir ya da içsel çatışmalarının yerini değiştirebilir ve böylece içsel endişeyi kontrol edebilir ve çatışmalarını mutlu bir sonuca ulaştırabilir. Yani iş, içsel çatışmaları ve onların neden olduğu endişeleri kontrol etme çabası olarak görülmektedir (Czander, 1993).

İçsel çatışmaların sebep olduğu endişe, kişiyi dış gerçekliğe daha çok odaklanmaya iter. Klein'a göre, bu durumda savunmalar işlevsel olabilir ve içsel çatışmaların dış dünyaya yansıtılması ve dış dünyayla yer değiştirmesinin bir takım

avantajları olabilir. Yansıtma ve yer değiştirme, pasif olarak katlanılan içsel çatışmanın aktif olarak kontrol edilmesine imkan sağlar. Örneğin, kişi çalışırken, içsel çatışmalarıyla işinin bazı kısımlarının ve bunlarla birlikte giden kişilerarası ilişkilerinin yerini değiştirebilir ve böylece çatışmaları üzerinde daha iyi bir kontrole sahip olabilir (Czander, 1993).

Grupların ve kurumların, bilinçdışı süreçlerini anlama konusuna en çok katkıda bulunan isimlerden olan Bion'un grup çalışmaları teorisine göre, gruptaki bir kişi, kendi davranışıyla tüm grubu etkiler ve gruptaki her bir bireyin davranışından etkilenir. Grup çalışmaları, duygulardan ve bireylerin akıldışı hislerinden derinden etkilenir. Grubun, potansiyelini tam olarak kullanabilmesi, bu gerçeğin fark edilmesi ve kabul edilmesine bağlıdır (De Board, 2009; Obholzer ve Roberts, 1994)

Bion, grup yaşamında iki ana eğilim tanımlamıştır. Bunlar, birincil görev ya da çalışma grubu anlayışı ve Bion'un temel varsayım anlayışı olarak tanımladığı, genellikle bilinçdışı, birincil görev üzerinde çalışmaktan kaçınma eğilimidir. Bu eğilimler, gerçekle yüzleşme ve çalışma isteği ve acı veren veya psikolojik çatışmaya yol açan bir durumdan kurtulma isteği olarak düşünülebilir (Menzies-Lyth, 1989).

Bion'a göre, gruplarda görülen akıldışı ve kaotik davranışların çoğu tüm çalışanlarda ortak olan temel varsayımlardan doğar. Bion, her biri belirli bir duygu, düşünce ve davranışa sebep olan, bağımlılık, savaş veya kaç ve çift olma temel varsayımlarını tanımlamıştır: (Menzies- Lyth, 1989). Bağımlılık temel varsayımının egemen olduğu bir grup, birincil görevi, çalışanların arzularının ve isteklerinin doyuma ulaşmasının sağlanmasıymış gibi davranır. Grubun üyeleri tüm umut ve beklentilerini lidere yansıtır. İlahlaştırılan ve idealize edilen lider, grubun büyümesini ve gelişmesini engelleyen patolojik bir bağımlılık sunar. Bu varsayımdaki işleyişin temelinde, çalışanların başarılı bir şekilde gerçeklikten uzak tutulması vardır. Savaş veya kaç formülasyonunda, saldırılması ya da kaçılması gereken bir tehlike ya da düşman vardır. Fakat Bion'a göre, grup buna kayıtsız kalır. Grup üyeleri, uygun bir tavır sergilemek için lidere bakarlar ve görevleri, sadece takip etmektir. Bu varsayımda lider, diğer varsayımlardakine göre daha önemlidir; fakat bu liderlik paranoyaya dayanmaktadır, grup "Onlar tehlikeli, onlar şeytan, bize saldıracaklar, bizi yok edecekler." düşünceleriyle kurtuluşlarını lidere bağlarlar. Çift olma temel varsayımında, ortak ve

bilinçdışı inanç, gerçek problem ve grubun ihtiyaçları ne olursa olsun, ileride olacak bir olay onları çözecektir. Grup, grup üyelerinden bir çiftin ya da daha büyük ihtimalle grubun liderinin ve dışarıdan bir kişinin, kurtuluşu sağlayacağını düşünerek davranır. Bu varsayım, grubun içinden bir mesih doğması ve grubu bütün kaygı ve korkularından kurtarması gibi bir umutla şekillenmiştir. Grup şimdiki zamanda yaşadıkları zorluklara karşı bir savunma olarak geleceğe odaklanır (De Board, 2009; Menzies, Lyth, 1989; Youell, 2015). Tüm gruplar, yapılacak bir iş etrafında toplanır ve yapılacak olan bu aktivitede, grup üyeleri kendi kapasiteleri doğrultusunda iş birliğinde bulunur. Bu görevi yürütürken iyi işleyen grup "çalışma grubu" olarak adlandırılmaktadır (Bion, 1961).

Okulda Grup Dinamikleri

Okul, farklı iş tanımı ve kimliği bulunan birçok farklı gruptan oluşan bir organizasyon sistemidir. Sistemler, bir organizasyonun içinde, bütünün birbiriyle olan uyumunu ve bu uyumun sürekliliğini geliştirmek üzere, birbirlerine bağlı bir biçimde hareket eden birimlerden oluşmaktadır. Sınıflar, öğretmenler odası, çocuk öğretmen ilişkileri, öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkileri sistemin birer formudur ve bu formlar da bütünün özelliklerini barındırır (Pianta, çev: Şahin-Ası, Ocak-Karabay, 2017). Yani, okuldaki bir sınıf tek başına, okul sistemini bütünüyle yansıtabilmektedir. Bu yaklaşıma göre, sınıftaki problemleri tespit etmek, okulun bir bütün olarak sahip olduğu problemlerin çoğunu anlayabilmek için bir bakış açısı sağlamaktadır (Salzberger-Wittenberg ve ark., 1999).

Toplumun öncelikli amaçlarından biri çocukları yetiştirme ve çocuklara ihtiyaç duydukları eğitimi sağlayarak toplumda ayakta kalabilmelerini sağlamaktır. Bu amaç da öğretmenler, okullar ve eğitim sistemi üzerinde korkutucu bir sorumluluk yaratmaktadır. Bir yandan işin getirmiş olduğu büyük bir güç, diğer yandan da işleri üzerindeki beklentileri karşılayamama düşüncelerinin yarattığı korku vardır (Obholzer, 1994).

Psikanalitik bakış açısına göre, bir gruba dahil olma eylemi tek başına kaygı uyandırıcıdır; çünkü, gruplar, ötekiyle bir arada olabilme ve farklılıklara tahammül edebilme kapasitelerimizin sınandığı yerlerdir. Öğrenme ve öğretme de kaçınılamaz bir

kaygıya sebep olmaktadır ve bu nedenle okullarda çalışmak iki kat kaygıyla baş edebilmeyi gerektirir (Youell, 2015). Çocuk olsun yetişkin olsun pek çok insan gruplara katılmayı korkutucu bulmakta ve elinden geldiğince bu katılımı sağlamamak için uğraşmaktadır. Grupların, çoğunlukla bilinçdışı olarak oluşturduğu bir form vardır ve gruba yeni katılanlara da bu formu yansıtırlar. Okul organizasyonuna yeni bir öğretmen katıldığında, diğer öğretmenlerin bu yeni durumu nasıl karşıladığı da çoğunlukla organizasyonun bilinçdışı süreçlerinin görülmesini sağlamaktadır. Organizasyonlar, yeni katılımcılara karşı yüreklendirici, reddedici ya da rekabetçi tutumlar sergileyebilirler. Buradaki risk, çocukların, öğretmenlerin birbirlerine davranış biçimlerini ve organizasyonun bir bütün olarak işleyiş biçimini içlerine yansıtıyor (introject) olmalarıdır (Briggs, 2012; Obholzer, 1994; Salzberger-Wittenberg ve ark., 1999). Okul, bir organizasyon sistemi olarak, tüm organizasyonlardan daha fazla, öğrencilerine kendi kapsama ve öğrenme kapasitesini göstermek zorundadır. Yani öğretmenlerin öğrencilerin duygularıyla bağ kurmalarının yanı sıra öğretmenlerin diğer öğretmenlerle kurdukları bağ ve ilişki ve okulun kapsama yapısı da, öğrenciler onları gözlemlediği için büyük önem taşımaktadır (Youell, 2015). Çocuklar, öğretmenleriyle kurdukları ilişkileri, okul arkadaşlarıyla kurdukları ilişkilere yansıtırlar ve kurulan bu ilişkiler de akademik başarı ya da başarısızlık gibi okul bağlantılı bir çok sonucu etkilemektedir (Pianta, çev: Şahin-Ası, Ocak-Karabay, 2017).

Kurumların Duygusal Yaşamı

Kurumların da aynı insanlar gibi kendilerine özgü kişilik özellikleri vardır. Örneğin, kurumlar esnek ya da katı, yenilikçi ya da tutucu olabilir. Kurum kültürü, kurum çalışanlarının düşünceleri, duyguları ve davranışlarını etkileyen inançlar, değerler ve kurallar bütünüdür (Lunenburg, 2011). Kurum içerisindeki kişilerin zihinlerinde, çalıştıkları kurumla ilgili genellikle benzer resimler bulunmaktadır; bu da çoğunlukla bilinçdışı bir biçimde duygularını ve davranışlarını etkiler (Obholzer ve Roberts, 1994).

Kurumlar kişilerarası yerlerdir ve bu da zorunlu olarak, tüm kişilerarası ilişkileri, aşk ve nefret, haset ve minnet, utanç ve suçluluk, kibir ve gurur, gölgeleyen çok daha karmaşık duygu kümelerini harekete geçirir. Kurumların kişilerarası dünyaları, eş

zamanlı olarak hem grup yaşamı hem de tüm grup yaşamlarının özünde olan bir gruba ait olma isteği ve farklılaşma ihtiyacı arasında gelişen gerilimleri ve çatışmaları yaşayan özne arasında kurulmuştur. Duygular, kurumsal yaşamın temelinde vardır, çünkü duygular tüm insan deneyimlerinin temelini oluşturmaktadır. Kurumlar insan amaçlarına hizmet ederler ve insanoğlunun çalışma gücüne bağlıdırlar (Huffington ve ark., 2004).

Duygular, günümüzde yapılan işin anahtarı olarak görülmektedir. Samimiyeti göstermek örneğin göz kontağı kurmak ve gülümsemek çalışan için bir artı olmaktan çıkıp bir zorunluluk haline gelmiştir. Hochschild, insanların kendi rollerine uygun olan duygusal tutumu benimseyerek çalışmalarını tanımlamak için "duygusal iş" (emotional labour) terimini kullanmış ve duygusal işi yerine getirmenin çalışanlar üzerindeki etkilerine odaklanmıştır. Farklı işler, farklı duygusal performansları gerektirmektedir; örneğin bir hemşireden şefkat görmek beklenirken, bir spor koçundan coşku ve hırs görmek istenir. Çalışırken belli bir duyguyu vermek zorunda olmak da çalışanların kendilerine yabancılaşmasına, özgün olamamasına ve tükenmişliğe sebep olabilmektedir (Gabriel, 2004; Fox ve Spector, 2002).

Kurumun duygusal deneyimi, görevlerin, yapının, kültürün ve çevrenin karşılıklı ilişkisinin bütünüdür (Obholzer ve Roberts, 1994). Kurumdaki duygusal yaşamı düşünmek yani kurumu, kurumdaki kişilerin kendi duygularını aktardığı bir yer olarak görmek yerine kurumun duygusal yaşamı olarak düşünmek yani kurumun kendisini, duyguları açığa çıkaran bir nesne olarak görmek farklı bir bakış açısı sağlayabilir. Bu bakış açısıyla, kurum içerisindeki tüm duygusal deneyim örüntüleri, hem kişiler arasındaki ve kişilerin içindeki hem de gruplar arasındaki ve grupların içindeki, kurumsal nesneye ait bazı kaynakları taşır. Bu nesne, organizasyon yaşamının tüm duygusal değişimlerinin içinde olan örtük, üçüncü bir nesnedir (Huffington ve ark., 2004).

Tükenmişlik/İkincil Travmatik Stres

Örseleyici yaşantıları olan çocuk ve gençlere çalışan profesyoneller, sürekli olarak travma semptomlarıyla karşılaşmaları sebebiyle risk altındadırlar. Öteki tarafından deneyimlenen travmayı bilmenin sonucu olarak ortaya çıkan doğal ve

birbirini izleyen davranış ve duygular ve travmatize olmuş ya da acı çeken kişiye yardım etme isteğinden doğan stres, ikincil travmatik stres olarak adlandırılır (Figley, 2002, akt. Borntrager ve ark., 2012). Çocukları iyileştirme adına çalışan kurumların çalışanları, kendilerini olumsuz olarak etkileyebilecek çeşitli işyeri olaylarına tanıklık ederler. Bu konuda yapılan çalışmalara göre, olumsuz işyeri deneyimleri olan, travmatize olmuş kişilerle çalışanlar ikincil travma ve daha uzun dönemde tükenmişlik geliştirme riskine sahiptir. Çalışanların dolaylı travmaya maruz kaldığı durumlarda kurum kritik bir role sahiptir (Knight, 2013). Maslach ve arkadaşlarının tanımına göre mesleki tükenmişliğin üç boyutu vardır: duygusal tükenmişlik (tükenmişliğin temel ve bireysel stres boyutunu temsil eden, kişisel kaynakların aşırı genişletilmiş ve tüketilmiş olması hissi), kişisel başarı duygusunun azalması (kişinin işteki başarılarını olumsuz olarak değerlendirme eğilimi) ve duyarsızlaşmadır (kişinin işine ve birlikte çalıştığı kişilere yönelik küçümseyici ve uzak bir tutum geliştirmesi). Yapılan araştırmalarda, bazı baş etme stratejileri ile tükenmişlik ve ikincil travmatik stres arasında ilişki tespit edilmiştir. Strese rağmen çalışmalarını yoğun bir şekilde sürdürenlerin, yüksek oranda tükenmişlik, stresi yok sayanların ise yüksek oranda ikincil travmatik stres yaşadıkları görülmüştür (Rodriguez-Rey ve ark., 2018).

Tükenmişliğin önlenmesi için, profesyoneller normal yorgunluk ya da gerginlik ile tükenmişlik belirtilerini, devam eden bir öz değerlendirme süreci ile ayırt etmeyi öğrenmelidir (Grosch ve Olsen, akt., Canfield, 2005). Bu değerlendirme, işe gitmeyle ilgili yılgınlık, aşırı can sıkıntısı, yorgunluk ve geleceğe dair karamsarlık duygularına karşı duyarlılık ve farkındalığı içerir. Tükenmişlik ve yorgunluk diğer streslerden ayırt etmek zor olabilir. Grosch ve Olsen (1995) tükenmişlik belirtilerinin, işle ilgili bir değişiklikle ya da uzun süredir gecikmiş bir tatilin eksikliği anlamına gelebileceğini; fakat bu tür müdahalelerin ardından semptomlar devam ederse tükenmişlik teşhisinin konulabileceğini belirtmiştir (Canfield, 2005).

Destekleyici bir iş ortamı, ikincil travmanın etkilerini düşürebilirken, destekleyici olmayan bir iş ortamı etkilerin daha yoğun hissedilmesine sebep olabilir. Kurumda çalışanlara, ikincil travma belirtileri göstermelerinin normal olduğu ve bu tepkileri yönetmek için yapılabilecekler anlatılmalıdır. Kendine bakım stratejilerinin ilk adımı, çalışanların işleriyle ve travma maruz kalmış kişilerle ilgili duygu ve

düşüncelerini fark etmelerini ve sahiplenmelerini sağlamaktır. Tepkilerine bir ses verilmesiyle, bunlar normalize edilmeye ve geçerli kılınmaya başlar. Çalışanlar, işlerini işte bırakabilmelerine izin verecek uyumsal taktikler geliştirmeye ihtiyaç duyarlar. Ayrıca çalışanların kendi baş etme stratejilerini geliştirmeleri de gerekmektedir. Bunun için de çalışanlara eğitim ve süpervizyon desteği sağlanmalıdır (Knight, 2013).

Kurumun Savunma Mekanizmaları

Londra Tavistock Enstitüsü'nün kurumsal alan ile ilgili çalışmaları, grup içindeki bilinçdışı süreçlere dikkat çekmektedir. Gruptaki bilinçdışı süreçler, genellikle kaynağını gelişimin erken dönemlerinden alan endişelere karşı geliştirilen savunma düzenekleri olarak görülür (Huffington ve ark., 2004).

Sosyal bir kurumun geliştireceği yapı, kültür ve işleyiş biçimi, çalışanların psikolojik ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmektedir. Kurumda çalışanların kaygıyla baş etmek için kullandıkları sosyal savunma mekanizmaları kurumun yapısının, kültürünün ve işleyiş biçiminin unsurları haline gelmektedir (Menzies Lyth, 1960). Bion, sosyal savunma mekanizmalarını, tekli küçük gruplardaki bağlılığı sağlayan temel varsayımlar olarak tanımlamış fakat farklı grupların birbirleriyle koordineli ilişkilerini göz ardı etmiştir. Jaques ise kurumsal sosyal savunma mekanizmalarını, çoklu gruplar arasında, bağlılığın ve işbirliğinin sağlanmasına katkıda bulunan duygusal yapı olarak tanımlamaktadır (Halton, 2015). Jaques'e göre, kurumlardaki insanları birbirine bağlayan birincil unsurlardan biri psikotik kaygılara karşı oluşturulan sosyal savunmalardır. Kurum içerisinde sergilenen uyumsuz davranışlar, kişilerin yansıttıkları semptomların sosyal emsalini oluşturmaktadır. Başka bir deyişle, kurumsal yaşama dışarıdan dahil olan savunma düzenekleri, çalışanların psikopatolojilerinden doğar (Armstrong ve Rustin, 2015; De Board, 1978). Jaques, kurumu çalışanların kaygıları için bir kapsayıcı olarak görmekte, kişilerin dürtülerini ve içsel nesnelerini dışsallaştırdığını çünkü aksi takdirde psikotik kaygının ortaya çıkıp bağlı oldukları sosyal kurumların yaşamlarında birikeceğini düşünmektedir (Hoggett, 2015).

Sosyal savunma mekanizmaları zamanla orada çalışan kişilerin, çoğunlukla bilinçdışı olarak, kendi aralarında adeta gizli bir anlaşma yaparak nasıl bir form oluşturmaya karar vermeleriyle gelişir. Daha sonra savunma mekanizmaları, kurumun

yeni ve eski üyelerinin uzlaştığı dış gerçekliğin bir parçası olma eğilimine girer. Sosyal savunma mekanizmaları, kaygı, suçluluk, şüphe ve belirsizlik ile bilinçli deneyimlerle karşılaşmaktan kaçınmak için ortaya çıkar. Bireyler büyürken, erken dönem savunma mekanizmalarını değiştirerek ya da onları tamamen terk edip yerine yenilerini koyarak kaygı veren durumlarla baş etmeye çalışırlar. Kaygının çok yoğun olduğu durumlarda ise ilkel savunma mekanizmalarına gerileme yaşanır (Menzies Lyth, 1960).

Savunma terimi psikanaliz kuramına Freud'un Savunma Psikonevrozları konulu araştırmasıyla ortaya çıkmış ve "benin acı veren ya da katlanılamayan fantezi ve duygulanımlara karşı direnmesi anlamında kullanılmıştır." (Freud, çev: Y. Erim, 2015). Savunma teriminin yerini daha sonra bastırma almış olsa da zaman içerisinde eski savunma kuramına geri dönülmüş ve savunmanın, dürtülerin dışavurumuna karşı bir güç oluşturan yöntemlerin genel adı olduğuna, bastırmanınsa bir şeyin varlığını reddetme ve onu bilincin dışına itme anlamına gelen savunma yöntemlerinden biri olduğuna karar verilmiştir (Erwin, 2002; Cramer, 2006). Bastırmanın, savunmanın bir yöntemi olmasından sonra savunmanın diğer özel biçimleri araştırılmaya başlanmıştır (Freud, çev: Y. Erim, 2015). Savunma mekanizmalarını ilk açıklayan Sigmund Freud olmasına rağmen sistematik hale getiren ve Sigmund Freud'un gözlemlerini ego savunma mekanizmaları olarak kavramsallaştıran Anna Freud olmuştur. Anna Freud, bu çalışmalarıyla ego ve savunma mekanizmalarını psikanalizin merkezi haline getirmiştir (Willick, akt. Rivas, 2009).

Sigmund Freud, psikanaliz kuramında ayrıntılı bir biçimde açıklanan ve uygulamada da sıkça karşılaşılan dokuz savunma mekanizması tanımlamıştır. Bu savunma mekanizmaları, bastırma gerileme, tepki oluşturma, yapıp bozma, yansıtma, içe yansıtma, yalıtma, kendine yöneltme ve karşıtına çevirmedir. Anna Freud, daha sonra bu dokuz yönteme onuncu bir savunma eklemiş ve yer değiştirme olarak adlandırmıştır (Freud, çev: Y. Erim, 2015; Wright, 2014).

Klein'ın teorisinde, kaygının hakim olduğu iki kaygı tipi ve bunlara karşılık gelen iki erken gelişim dönemi tanımlanmaktadır. Bu iki kaygı tipi, paranoid ve depresif kaygıdır. Paranoid kaygının hakim olduğu dönem bebeğin ilk üç, dört ayına denk gelirken, depresif kaygı da devamındaki aydan başlayarak 1 yaşın sonuna kadar devam

etmektedir. Paranoid-şizoid konum ve depresif konum, gelişimin aşamalarını belirleyen dürtü, kaygı ve savunma biçimlerinin üstünlüğünü gösteren terimlerdir (Jaques, 1953).

Paranoid konumda, belirgin olan savunma, bölme, iyinin idealleştirilmesi ve kötünün dışa atılması, yansıtılmasıdır. Depresif konumdaki savunmalar, manik savunmalar olarak adlandırılır. Manik savunmaların ana özelliği psişik gerçekliğin inkarıdır. Bebeklik döneminin sonunda, çocuk ya da yetişkin, tüm nesne ilişkilerine yöneldiğinde, ağırlıklı olarak yansıtmalı özdeşim ve içe yansıtmacı özdeşimi (introjective identification) kullanmaya başlarlar (Jaques, 1953). Yansıtmalı özdeşim, yoğun kaygılarla baş edemeyen kişi, kendisinin, düşüncelerinin, duygularının bir parçasını düşleminde başka bir insana yansıtır (Bion, 2015, çev.Padar). İçe yansıtmacı özdeşim ise, nesnenin içe alımı, içe alınan nesnenin, ideal ego haline gelmesi ve kişinin onunla özdeşim kurması anlamına gelmektedir (De Board, 2009).

Savunma mekanizmalarının sınıflandırılmasıyla ilgili birçok farklı görüş olmasına rağmen psikanaliz teorisyenleri ve araştırmacıları arasında savunma mekanizmalarının gelişimsel sıralamasının ilkel, nevrotik, olgun savunma mekanizmaları şeklinde olduğu konusunda fikir birliğine varılmıştır (Rivas, 2009; Gürol Işık, 2016). İlkel savunma mekanizmalarının işlevi, kişilerin yoğun kaygı ve rahatsızlık hissetmesine sebep olan olaylarda, gerçekliği çarpıtarak negatif duyguların şiddetini azaltmaktır. İlişkilerinde ve işlerinde problem yaşayan ve yaşam doyumu düşük olan kişiler nevrotik savunma mekanizmalarını kullanma eğilimdedir. Son olarak, olgun savunma mekanizmaları ise, kişinin farklı yaşam koşullarında içsel psikolojik baskılarını ve dışsal gerçekliği dengelemektedir (Gürol Işık, 2016; Rivas, 2009).

Kaygıya karşı savunmalar, aynı zamanda gerçeğe karşı savunmalardır. İçsel ya da dışsal bir durum, gizlenemeyecek kadar acı veren bir strese yol açtığında, kişi, ilkel savunma mekanizmalarına geriler. Menzies Lyth, Londra'da, 550 öğrenci hemşire ve 700 hemşirenin bulunduğu bir hastaneye, hastanenin işe alım ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla öğrenci hemşirelerin atanmasıyla ilişkili probleme yardım etmek için gitmiştir. Fakat Menzies'e göre, sunulan, açıkça ifade edilen ve kabul edilen bu problem, altında yatan gerçek problemin sadece bir semptomudur (De Board, 2009). Menzies Lyth hemşirelik servisinde yaptığı çalışmasında kurum tarafından kullanılan bazı savunma mekanizmaları olduğunu fark etmiş ve kurumsal savunma mekanizmaları teorisinin

oluşumunda öncü rol oynamıştır. Kurumsal savunma mekanizmalarından biri hemşirenin hastayla ilişkisini koparması olarak adlandırdığı mekanizmadır. Hemşirenin kaygıdan kendisini korumak için hastayla sınırlı ilişki kurması anlamına gelmektedir. Kişiliksizleştirme, kategorize etme, bireyin değerini inkar etme savunma mekanizmasında hem günlük görev listesini harfiyen yerine getirmek hem de hastalarla ilgili zor kararlar vermeleri gereken durumlarda oluşabilecek acıyı minimuma indirmek için hemşireler, hastaların bireysel farklılıklarını göz ardı etmeye ve hatta hastalarla ilgili konuşmalarda onlardan isimleriyle değil oda numaralarıyla ya da aldıkları teşhisle bahsetmeye başlarlar (Menzies Lyth, 1960). Duyguların inkarı da bir diğer mekanizmadır. İlişkiden doğan rahatsız edici duyguların inkarı, sıklıkla kullanılan kişilerarası baskılayıcı tekniklerden biridir. Kurumda çalışan kişi, duygularını kontrol etmeyi, aşırı katılımdan kaçınmayı, rahatsız edici özdeşimleri önlemeyi ve "profesyonel" olmayan davranış için manipülasyonlar ve talepler karşısında kendi mesleki bağımsızlığını korumayı öğrenmelidir. Bu kopuk (detached) duruş sıklıkla duyguların bastırılmasına ve onlara karşı savunma amaçlı bir inkarın gelişmesine zemin hazırlamaktadır (Stokes, 2015). Karar verme sorumluluğunun yükünün kontrol ve tekrar kontrolle azaltılması, sadece önemli ve hayati kararlar alınırken değil verilecek en küçük kararda bile karar verme kaygısının azaltılması için kontrol listesi kullanılmasıdır. Bu savunma biçiminde, kontrol listesi kullanmak kaygıyı azaltırken, sorumluluk duygusu da azalır ve yapılan işle ilgili bilgi ve beceri gelişimi de kısıtlanmış olur (Menzies-Lyth, 1960, Whittaker, 2011). Çalışanların sorumluluk ve sorumsuzluğu yeniden dağıtması Menzies-Lyth'in hastanede gözlemlediği savunma mekanizmalarından bir diğeridir. Sorumluluğun ağır yüküyle devamlı olarak baş etmek zordur; ve aynı zamanda tüm hemşireler, sorumsuz eyleme sebep olabilecek istek ve dürtülere sahiptir, sıkıcı ve tekrar eden görevleri yerine getirmekten kaçmak ya da hastalarla duygusal bağ kurmak gibi. Bu çelişkilerle yüzleşmek strese sebep olduğu için hemşireler, kontrol etmekte zorlandıkları kendi sorumsuz istek ve dürtülerini stajyer hemşirelere yüklemektedir. Burada tüm hemşireler tarafından uygulanan inkar, yarılma ve yansıtma savunma biçimleri görülmektedir. Yetkiyi hiyerarşide üst rütbede olanlara vererek sorumluluğun etkisinin azaltılması da sorumluluğun verdiği ağır yük ve kaygıdan kurtulmanın bir diğer yöntemidir. Ast üst ilişkisinde iki taraf bilinçdışı bir şekilde bir anlaşmaya varıp ortak bir yansıtma sistemini sürdürmektedir. Astlar, kendi

iyi ve yetkin taraflarını üstlerine yansıtarak kendilerini onlara bağımlı kılmış, üstler ise kendi sorumsuz ve beceriksiz taraflarını astlarına yansıtarak onları iyice güvenilmez bir konuma sokmuş olurlar. İdealize etme ve kişisel gelişim olanaklarına önem verilmemesi mekanizması, işin iyi yapılmamasının hayati sonuçlara yol açabileceği bir yer olan hastanede çalışanların işe alım süreçlerini idealize ederek, işe alınanların yeterli olgunluk ve sorumluluğu göstereceğine güvenmesi sonucu kendi stres ve kaygılarını azaltmalarıdır. Bir yandan da işe alınanların seçilmiş kişiler olduklarını düşündükleri için birbirlerinin öğrenme süreçlerine katkıda bulunmamakta ve birbirlerine yardımdan kaçınmaktadırlar. Menzies Lyth'in araştırmasında, hem öğrenci hemşireler hem de çalışanlar yaşayabilecekleri duygusal patlamalarla ilgili panik yaşamaktadırlar, çünkü stres yaşadıklarında duygularını baskılamaları gerektiği dışında bir şey öğretilmemiştir onlara. Ve hatta duygusal stres yaşadığı zamanlarda öğrencilerin, çalışanlarla konuşması, yardım istemesi bile desteklenmemektedir (Menzies-Lyth, 1960).

Kurumsal Değişime Karşı Direnç

Kurumsal değişim, genel olarak kurumsal düzende, yapıda ve davranışta meydana gelen herhangi bir değişim olarak tanımlanabilir (Bowditch, Bruono, 2001, akt. Claiborne, 2013). Değişim, risk almayı, belirsizliği yönetebilmeyi ve başarısızlık ihtimaliyle yüzleşmeyi gerektirdiği için çalışanlarda kaygıya sebep olmaktadır (Hoyle, 2004). Kurumlar, kurumsal kademe değişimlerine gittiğinde, değişime daha fazla hazır olanlar, daha az hazır olanlara göre daha iyi sonuçlar elde etmiştir. Kurumlar değişime hazır olmadığında, değişim çabaları direnç, çatışma ve sonuç olarak başarısızlıkla sonuçlanabilir (Claiborne, 2013).

Kurumlarla ilgi yapılan çalışmalarda, yöneticilerin, çalışma ortamında çok fazla kontrol kurmaya çalıştıkları ve bu nedenle günümüzde yapılmaya çalışılanın, kontrolü azaltmak, yapıyı daha yatay hale getirmek ve özerk yapıyı ödüllendirmek olduğu görülmektedir. Fakat, içsel dinamiklerin analizi dikkatli bir şekilde yapılmazsa, yöneticilerin fazla kontrolle yarattığı düşünülen problemlerin aynılarının ortaya çıkması kaçınılmazdır. İçsel dinamikler, kurumda yapısal bozukluklara sebep olduğu gibi, organizasyonun değişiminde harcanan çabalara da katkıda bulunabilir ya da bu çabaların değerini düşürebilir. Yeni yönetim biçimlerinde, ideal kurumlar, kontrolün

yürürlükten kaldırıldığı değil, işbirlikçi, destekleyici çalışan takımlarının konulduğu kurumlardır (Czander, 1993).

Psikanalitik bakış açısı, değişim ile ilgili harcanan tüm çabaların ilk odağının değiştirilecek olan olgunun doğasını anlamak olması gerektiğini savunmaktadır. Değişimi engelleyen ve kayıtsızlığa, tutuculuğa, katılığa öncülük eden kuvvetlerin anlaşılması gerekmektedir. Bu aşamalarda, çalışanların da değişim faaliyetlerine katılmasını sağlamak önemlidir, aksi takdirde ters etki yaratabilir; çünkü bu, bir takım bilinçdışı motivasyonlara hizmet eder. Değişimle ilgili güncel akımlar da aslında, çalışanların değer ve inançlarını ve iş ortamını algılama şekillerini baz alan ikincil değişimi önermektedir; fakat içyüzünü kavramadan ya da bilinçli ve bilinçdışı motivasyonlarla alakalı zorlukların idrakına varmadan değişimin bu türünün de başarıya ulaşacağı meçhuldür (Czander, 1993). Başarılı bir değişim gerçekleştirmenin önündeki engel değişim sürecinin, gelecekte gerçekleşecek olan olayların ve bunların sonuçlarının tahmin edilemez olmasının yarattığı kaygıdır ve bu da psikanalitik teorinin temel öğretilerinden olan değişime karşı dirençtir. Sosyal sistemde yapılacak değişimlerin tamamı, var olan sosyal ilişkilerde ve sosyal yapıda da değişime yol açar. Bu değişim gerçekleşirken yani savunma mekanizmaları yeniden yapılandırılırken, kaygı serbest kalır ve bu nedenle de çalışanlar tarafından daha yoğun hissedilmeye başlanır ve değişime karşı direnç ortaya çıkabilir (Hoyle, 2004; Menzies-Lyth, 1960).

Değişime karşı verilen tepkiler, parazit tepki, pozitif-zorlayıcı tepki, negatif-zorlayıcı tepki ve baltalayıcı/sabote edici (sabotuer) tepki olarak dört başlık altında toplanabilmektedir. Parazit tepki terimi, düşünmeden ve sorgulamadan değişimi takip etme tepkisi için kullanılmaktadır. Bu şekilde davranıyor olmalarının sebebi yaşadıkları kaygıyı kontrol altında tutmaya çalışmalarıdır. Bu kaygının kaynağı ise, değişimin başarılı bir şekilde yürürlüğe konulamayacağı ve kariyer gelişimlerinin tehlikeye girebileceği korkusu olabilir. Pozitif-zorlayıcı tepki gösteren grup üyeleri, değişimi destekleyen, değişim sürecine aktif olarak katılan, değişimi nasıl etkileyebileceklerine karşı yaratıcı önerileri olan ve yapıcı şekilde zorlayan kişilerdir. Negatif-zorlayıcı tepki gösteren grup üyeleri ise, prensip olarak değişime karşı olan kişilerdir. Değişimle ilgili yapılan konuşmalar bile onları öfkelendirmeye yetebilir ve genellikle bu öfkeyi kurumdaki diğer gruplara yönlendirirler. Baltalayıcı/sabote edici tepki, kişilerin ya da

grupların, bilinçdışı olarak değişimi sabote etme girişimleri olarak tanımlanabilir. Bu tür tepkiyi gösterirken kimi çalışan, sabotajı herkesin göreceği şekilde gerçekleştirirken (örneğin, değişimin konuşulduğu grup çalışmalarını bozup, karışıklık yaratmak) kimi çalışan da değişim sürecini, hiç katılmayarak, tamamen pasif kalarak baltalar. Parazit tepkide, değişime aşırı destek varken, baltalayıcı/sabote edici tepkide de aşırı bir direnç görülmektedir. Bu tepkiler aslında, bu kişilerin kurumdaki, kişisel hayatta kalma korkularına dayanan kaygıya karşı direnç oluşturması bakımından aynıdır (Hoyle, 2004).

Kurumun Ruhsal İşleyişi: Örseleyici Yaşantıları Olan Gençlerle Çalışmak

İhmal ve istismar ağırlıklı olarak bir kişiden de gelse genellikle aile içindeki ve daha geniş çevredeki işlevselliği bozulmuş dinamiklerin bir sonucudur. Çocuk ebeveynlerinden biri tarafından ihmal/istismara uğradığında, aile içinden ve daha geniş çevreden kimsenin bunu engelleyememiş olması gerçeği, çocuğun tüm çevreyi başarısızlık ve hüsranla deneyimlemesi anlamına gelebilir. Sonuç olarak, çocuk, sadece belli bir kişinin bakım verme ve koruma kapasitesinden değil, tüm çevrenin kapasitesinden korkar hale gelir. Bu işlevsiz sistemin içselleştirilmesi de, çocuğun özellikle gelecekteki rollerine ve kişilerarası ilişkilerine zarar verir (Barton ve ark., 2012).

Terapötik toplulukların amacı sağlıklı ve işlevsel bir sistem oluşturmaktır. Okullarda terapötik toplulukların oluşması, çocukların sosyal yaşamdaki pozitif değerleri içselleştirmesine ve sağlıklı bağlanma biçimi oluşturmasına yardım eder (Briggs, 2012). Kurumda çalışan grubun, çocuğun davranışını anlamlandırması, travmanın çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini öğrenmesi için hem kişisel hem grup bazında süpervizyon desteği alması gerekmektedir. Bu destek tüm departmanlara verilmeli ve böylece grup zorlayıcı bir durumla karşılaştığında bile kendini bunun üstesinden birlikte gelebilecek bir bütün olarak algılamalıdır (Bloom, 2000). Çalışanlar terapötik işin karmaşıklığını kavrayamazsa, bu yargılayıcı bir tavra ve öfkeye sebep olabilir. Bunun da çocuklara bir yardımı olmamakla birlikte, çalışanların yetersizlik ve başarısızlık duygularını alevlendirir ve daha sonrasında da izolasyona ve moral bozukluğuna sebep olur. Çocukların travması, kurumdaki herkesi, direk ya da dolaylı

olarak etkiler ve herkes buna karşı duygusal bir tepki geliştirir. Aynı şekilde, herkesin tepkisinin de çocuklar üzerinde, direk ya da dolaylı olarak etkisi vardır. Tüm organizasyon, travmayı iyileştirmek için terapötik bir ortam sağlamaya çalışır (Barton ve ark., 2012). Bloom (2003, akt., Barton ve ark., 2012)'a göre, bu, çalışanların ve hastaların her birinin, şiddetsiz ve sağlıklı bir ortam yaratma konusunda başarılı olması ya da başarısız olması demektir.

Kurumda örseleyici yaşantılar deneyimlemiş gençlerin tutum ve davranışlarının anlaşılması ve ortak bir dil ve teorinin benimsenmesi önemlidir. Herkesin aynı kelimeleri ve kavramları kullanması problemlerin konuşulmasını ve çözülmesini kolaylaştırır. Teorinin tüm kurum çalışanları tarafından benimsenmesi, farklı geçmişlere ve deneyimlere sahip olan çalışanlara tutarlılık sağlar; profesyonellerin, özellikle zor ve bunaltıcı zamanlarda işleriyle ilgili düşünmelerine yardımcı olan bir kapsama biçimi sunar (Barton ve ark., 2012). Daha az faydalı olan bir diğer nokta da teorinin kesinlik algısı sağlamak, şüphenin ve ne yapacağını bilememenin yarattığı kaygıdan uzaklaşmak için bir savunma olarak kullanılmasıdır. Çalışanlar durumun üstesinden gelemediğini, faydalı olamadığını hissettiğinde ve ne olup bittiğine dair bir ipucu bulamadığında, bu rahatsız edici duygularla kalmaktansa erkenden bir açıklamaya ulaşmanın cazibesine kapılırlar, teori de buna olanak sağlıyormuş gibi görünmektedir. Fakat teori yardımcı olacak şekilde kullanılamıyorsa bir kenara bırakılıp içinde bulunulan durumun biricikliğine odaklanılmalıdır. Teori ve uygulama arasındaki ilişki karmaşık gibi görünse de çok gereklidir. Teorik anlayışa sahip olan çalışanlar işlerindeki tutumlarında, davranışlarında ve düşüncelerinde kendilerine daha çok güvenme eğilimindedir (Obholzer ve Roberts, 1994).

Bennington-Davis ve Murphy (2005)'ye göre, kültürel değişimin yapıtaşı, kurumun travma bilgisine sahip anlayış (trauma informed) benimsemesidir. Travma bilgisine sahip bakım, travmanın yaygınlığının, erken yaşta travmaya maruz kalmanın fizyolojik, nörobiyolojik ve duygusal etkilerinin, çocukların/gençlerin, çevrelerini algılama biçimlerinin ve buna karşılık olarak çalışanların nasıl tepki verdiğinin anlaşılmasıyla travma kaynaklı etkilerin hafiflemesinin sağlanmasıdır (Coughlin, 2014, Barton ve ark., 2012).

Kurumun dilinin travma bilgisine sahip anlayışla gelişmesi ve bunun da kurumun kendi süreçlerinden doğması gerekmektedir. Bunun sebebi de bakım verenlerin, terapistlerin, genç çalışanların, sosyal servis çalışanlarının, psikologların ve öğretmenlerin benimsediği bir çok farklı disiplin olmasıdır. Ayrıca, kurumdaki diğer çalışanlar da destekleyici role sahiptir. Çalışan herkesin travmayı anlaması, çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini bilmesi ve iyileşme ve gelişme sürecinin neleri içermesi gerektiğini bilmesi önemlidir. Eğer kurum kendi dilini yaratamazsa, disiplinlerden birinin dili hiyerarşinin en üstüne doğru yükselme eğiliminde olur. Bu da, bu disipline sahip olmayan çalışanları dezavantajlı konuma koyar ve bu disiplinde eğitim alan çalışan da sahte bir liderlik rolüne bürünür. Ayrıca kullanılan dilin fazla teknik olması da, çalışanların yabancılaşmasına sebep olabilir. Öncelikli olarak çalışanların iyimserliği ve hizmet verdikleri çocuk/gençlerin gelişimine olan inancı üzerine çalışılmalıdır (Barton ve ark., 2012).

Travmatik olaylar ve kronik stres, kurumlar üzerinde benzer etkiye sahiptir. Travmatize olmuş bir kurum aynı travmatize olmuş kişi gibi, öğrenmeyi, büyümeyi ve değişimi engelleyen davranış modellerini tekrarlama eğilimdedir. Ve aynı, travmaya maruz kalmış kişiler gibi, sistemler de kendi davranış modellerini görmekte zorluk çeker. Travmatize olmuş çocukların iyileşmesi için çalışan kurumların, travmanın tekrarlanma eğiliminde olunduğunun farkında olunması gereklidir. Yeniden sahnelemenin güvenli bir çevrede gerçekleşmesi travmatik olayın terapötik bir çalışmayla çözülebilmesine olanak sağlar (Bentovim, 1995). Yeniden sahneleme, sadece birine olan duyguların başka birine yansıtılması değildir; nesne ilişkilerinin yeniden yaratılması ve yeniden yaşanmasıdır (Bower, 2005). Travmatize olmuş çocuklar, bir çok farklı sebepten dolayı kendi deneyimlerini yeniden sahneleme eğiliminde olurlar. En basit nedenlerden biri buna aşina olmalarıdır ve bu nedenle sonuçları yıkıcı olsa bile güvende hissettirmektedir. Bu çocuklar özellikle değişimden korkarlar. Kurumlarda onlara sağlıklı bir ortam sağlanmaya çalışılıyor olsa da, onlar için yeni ve alışılanın dışında olduğu için potansiyel bir tehdit olarak görülebilmektedir. Travmatize olmuş çocuk, kaotik ve istismarcı ortama dönüşünün kaçınılmaz olduğunu düşünebilir ve bunun başına gelmesini beklemektense kontrolü eline alır ve olacakları daha tahmin edilir kılmak için provoke eder. Diğer yandan, eğer çocuk yeni ortamı olumlu ve umut verici olarak deneyimleyebilirse, reddedilme ve hayal kırıklığına

uğrama kaygıları azalır. Çocuk yeni ortamı sorgulayacak, test edecek ve ne kadar gerçek ve güvenilir olduğunu görmek için ortama saldıracaktır (Barton ve ark., 2012).

Çocukların neden yeniden sahneleme gerçekleştirdiğine bir diğer sebep de, travmatik yaşantıları çözme girişimidir. Çocuk yaşadıklarını kelimelere dökmekte zorlanabilir; bu durumda kapsayan ve destekleyen oyunlar kullanılarak, çocuğun sözlü iletişime geçmesi sağlanabilir. Travmanın çalışılması ve çözülmesi için geçmiş travmalar sözlü ya da sözsüz, bilinçli ya da bilinçdışı yeniden yaşanır. Geçmiş yaşantılarında ihmal ve istismarla karşılaşmış olan çocukların, bu deneyimlerin tekrarlanmayacağına inanması için kendilerine hizmet verenlerle empati ve kabul görmeyi deneyimlemeleri gerekmektedir (Archer ve Burnell, 2005). Travmayı, şimdiki zamanda bu senaryo doğrultusunda tekrar yaşayarak, geçmiş travmatik deneyim tekrar yaratılır ve farklı sonuçlara ulaşılabilir ya da en kötü ihtimalle senaryoda yaşananlar pekiştirilebilir. Kurum çalışanları bu tekrarlamalarda travmatik yaşantılara maruz bırakan rolünü üstlendikleri ve canlandırdıkları için, canlandırmaya kendilerini kaptırmamaya, canlandırma içinde kaybolmamaya dikkat etmelidir. Fakat, işteki bilinçdışı ve zorlu süreçler sebebiyle bu canlandırmalara belli bir derecede kapılmak kaçınılmazdır. Burada önemli olan çalışanların kendilerini gözlemleyebilme ve kendilerini buldukları pozisyonları derinlemesine düşünebilme kapasitesine sahip olmalarıdır. Bu sayede, bilinçdışı olarak üstlenilen rollere ve bunların geçmiş deneyimlerle ilişkisine dair iç görü kazanılabilir (Barton ve ark., 2012).

Amaç

Araştırmanın amacı, İstanbul'un periferindeki bir mesleki eğitim merkezinin ruhsal işleyişinin, kurum çalışanlarının mesleki eğitim merkezinde çocuk/genç işçilere sundukları hizmetin kurum çalışanlarının kendi bakış açısıyla, nitel yöntemler kullanılarak derinlemesine anlamaya çalışmaktır.

Önem

Türkiye'de çocuk/gençlere hizmet veren kurumlarda yapılan araştırmalar sadece çocuk/gençlere odaklanmakta, verilen hizmet sadece hizmeti alanlar açısından görülmeye ve değerlendirilmeye çalışılmakta; bu da hizmeti verenlerin ihmal edilmesine, yok sayılmasına sebep olmaktadır. Halbuki hizmeti, sadece hizmeti alanların bakış açısıyla anlayabilmek mümkün değildir; çünkü hizmetin kalitesini

belirleyen hizmeti veren ve hizmeti alanın kurduğu bağ, ilişki belirlemektedir ve bu da iki tarafın da içsel süreçlerinden etkilenmektedir. Araştırmanın bu konuya, daha önceden çalışılmayan ve çalışılmamasının büyük eksiklik olduğu düşünülen hizmeti verenlerin bakış açısıyla yaklaşması sebebiyle yenilikçi ve önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ilerde yapılacak araştırmalar için fayda sağlayabilecek niteliktedir.

Sınırlılıklar

Mesleki eğitim merkezinde verilen hizmetin, hizmeti verilenler tarafından nasıl deneyimlendiğini ortaya koymak daha önceden Türkiye'de araştırılmamış olması açısından önem taşısa da hizmeti hem hizmeti verenler hem hizmeti alanlar tarafından bütüncül bir değerlendirme olarak sunmak daha etkili bir bakış açısı sağlayabilirdi. Hizmetin, hizmeti alan çocuk/gençler tarafından ele alınmamış olması araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak düşünülmektedir.

Ayrıca nitel araştırmalarla elde edilen bulgular sadece araştırma yapılan kurumu derinlemesine anlamaya çalışmaya odaklanmaktadır; dolayısıyla başka bir mesleki eğitim merkezinin çalışanlarının deneyimlerinin, bu araştırmanın katılımcılarının deneyimleriyle benzerliği bilinememektedir.

BÖLÜM 2. YÖNTEM

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmaya verilerinin toplandığı grup çalışması ve derinlemesine görüşmelerin katılımcılarını, İstanbul'un periferinde bulunan bir mesleki eğitim merkezinde görev yapan yöneticiler, öğretmenler, kurum psikoloğu ve yardımcı personelin içinde bulunduğu 20 kişi oluşturmaktadır; öğretmenlerden 4 kişi kültür dersi öğretmeni olup 12 kişi ise meslek dersi öğretmenidir. Maltepe Üniversitesi SOYAÇ (Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar Uygulama ve Araştırma Merkezi)'ın projesi kapsamında iki eğitim öğretim dönemi boyunca görüşmeler düzenlenmiş, mesleki eğitim merkezi çalışanlarına görüşmelere katılımın gönüllülük ilkesine dayandığı bilgisi verilmiştir. Grup görüşmelerini, bir grup kolaylaştırıcı ve biri psikoloji lisans programına, biri yüksek lisans klinik psikoloji programına devam eden iki gözlemci yürütmüştür.

Mesleki eğitim merkezinin öğrencileri, mesleki eğitim almak için merkeze haftanın bir günü gelmekte, haftanın diğer altı gününde ise uzun çalışma saatleriyle ve çoğunlukla bahşiş usulü para kazanarak çalışmakta, bu durum da patronların gözünde onları kolay işçi haline getirmekte ve sömürülmelerine sebep olmaktadır. Mesleki eğitim merkezlerinin 4+4+4 sistemine dahil edilmesiyle, 4 yıllık ustalık eğitiminin sonunda verilen diplomanın lise diploması yerine geçmesi konusunda bir düzenleme yapılmıştır.

Mesleki eğitim merkezinin bulunduğu, İstanbul'un periferindeki bu bölge, sosyolojik açıdan anlayabilmek büyük önem taşımakta ve 1980 sonrasında Türkiye'de yaşanan kaçak yapılaşmanın gözlemlenebileceği en iyi bölge olarak karşımıza çıkmaktadır. 1983-1988 yılları arasında, İstanbul'un başka yerlerine daha önceden gelip o bölgeye tutunamayan kişiler buraya göç etmiştir. 1990'ların ortalarından sonra ise İstanbul dışındaki yerlerden ağırlıklı olarak da Güneydoğu'dan göç almıştır (Işık ve Pınarcıoğlu, 2015).

Kentleşme ve göç dinamiklerini ve bu süreçlerin beraberinde getirdiği sorunları anlamak için İstanbul'un periferindeki bu yerleşim alanında araştırmalarını yapan, Oğuz Işık ve Melih Pınarcıoğlu "nöbetleşe yoksulluk" kavramını geliştirmiştir. Nöbetleşe

yoksulluk, kentli yoksul kesimin kendi içinde ayrışması ve bir grubun diğer grup üzerinden zenginleşmesi ve refahını arttırması anlamına gelmektedir, yani yoksulluğun kente daha sonradan gelen gruba aktarılmasıdır. Bu da kentte toplumsal parçalanmaya ve kültürel ayrımcılığa sebep olmaktadır. Kent kültürünü koruyanlar ve kent kültürünü yok etmeye çalışan "varoş"lar olarak kutuplaşmıştır toplum. Medyada da bu kutuplaşmayı destekleyen söylemlerde bulunularak bu bölge, "hava karardıktan sonra gidilmemesi, uzak durulması gereken bir yer" olarak insanların hafızasında yer etmeye başlamıştır. Bu yerleşim yeri, kentin bir parçası değilmiş, kenti dışarıdan takip eden bir kitleymiş gibi görülmüştür (Işık ve Pınarcıoğlu, 2015). İstanbul'un periferinde bulunan bu yerleşim yeri hakkında medya üzerinden oluşturulan bu bölgenin korkulacak, gerekmedikçe uzak durulacak bir yer olduğu algısı, bu bölgede yaşayanların sosyal dışlanmasına sebep olmuş ve orada yaşayan insanlar bile kendilerini İstanbul'un diğer ilçelerinde yaşayan kişilere göre daha alt seviyede tanımlamalarına sebep olmuştur. Sosyal dışlanma, yoksulluk, eğitimden mahrum kalma, ayrımcılık sebepleriyle, kişilerin toplumun dışına itilmesi ve toplumsal hayata katılımlarının da bunun sonucu olarak engellenmesi sürecidir. Yoksulluğu, şehre daha sonradan gelen ve bir önceki gruptan teslim alan grup bir yandan da toplumsal hayata katılma süreçlerinde diğer gruba/gruplara bağımlı olmakta ve bu da kendilerini güçsüz ve aciz hissetmelerine sebep olmaktadır. Sosyal dışlanmanın mekânsal boyutu toplumun diğer gruplarıyla olan ilişkilerde kopuşa neden olmaktadır. Ayrıca mekânsal dışlanmanın çocuk işçiliğine sebebiyet verdiği ve çalışmak zorunda kalan çocukların büyük bir kısmının da eğitime ulaşmakta zorluk yaşadığı bilinmektedir (Adaman ve Keyder, 2006).

Veri Toplama Araçları

Nitel Araştırma

Nitel psikolojik araştırma, insanların anlam yaratmalarına, dünyayı nasıl algıladıklarına ve belirli olayları nasıl deneyimlediklerine kapsamlı tanımlamalar ve açıklamalar sağlamak için psikolojik bir bakış açısıyla sayısal olmayan verilerin toplanmasını ve analizini içeren araştırmalar olarak tanımlanabilmektedir (Lyons ve Coyle, 2007). Nitel araştırma, insan yaşamının deneyimsel olarak çalışılması üzerine

dizayn edilmiştir. Nitel araştırmanın birincil amacı, deneyimleri yaşandığı ve bilinçte oluştuğu haliyle tanımlamak ve açıklamaktır (Morrow, 2007).

Sosyal bilimlerde pozitivist paradigmadan post-pozitivist paradigmaya doğru bir dönüşüm yaşanmış ve bunun sonucu olarak da nitel araştırma yöntemlerinin kullanımı artmıştır (Kuş, 2007). Psikoloji bir disiplin olarak gelişirken, pozitivizmin, empirizmin ve bilimsel yöntemlerin varsayımlarıyla tanımlanmıştır (Lyons ve Coyle, 2007). 1960 ve 1970'lerde ise bilişsel-deneysel psikolojiye karşı oluşan memnuniyetsizlik sonucunda psikolojide nitel yöntemlerin kullanılmasında artış gözlenmiştir. Psikolojiye nitel araştırma yöntemlerinin girmesinin ikinci dalgası 1980'lerde ve 1990'ın başında postmodernist ve post-yapısalcı bakış açılarına verilen önemin artmasıyla gerçekleşmiştir (Madill ve Gough, 2008). Bu dönemde, nitel yöntemlerin güçlü tarafları yeniden değerlendirilmiş ve nitel araştırmalar, kişisel tecrübelere erişim, kültürel çeşitlilik ve içeriğe katkı ve konuları derinlemesine ele alma imkanları sağlamasıyla değerli kabul edilmeye başlanmıştır (Carrera-Fernandez, Guardia-Olmos ve Pero-Cebollero, 2014).

Nitel araştırma yöntemleri, tanımlanması kolay olmayan ya da henüz tanımlanmamış değişkenlerin keşfedilmesi ve aynı zamanda daha önceden çok az ya da hiç araştırma yapılmamış konuların ele alınması ve literatürdeki çelişkilerin irdelenmesi için kullanılır (Morrow, 2007).

Araştırılan konunun, kendi doğal ortamında ele alınması, toplanan verilerin bütüncüllük ilkesi çerçevesinde analiz edilmesi, araştırmaya katılan kişilerin kendi algı ve deneyimlerini ortaya konup yorumlanması nitel araştırmanın özelliklerini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel yöntemler, kişinin kendi bakış açısını bağlam içerisinde araştırırken; nicel yöntemler araştırılan konuya dışarıdan bakanın bakış açısına sahiptir (Denzin ve Lincoln, akt. Carlson, 2010). Bağlam, mikro-sosyal düzeyde, aşk ilişkilerine, aile ilişkilerine, iş ağlarına ve arkadaş çevrelerine karşılık gelmektedir. Bu mikro-sosyal düzey, daha geniş bir sosyal sistemi oluşturan toplumsal cinsiyet, sosyal sınıf ve etnik kökeni etkilemekte ve aynı zamanda ondan etkilenmektedir. Nitel yöntemler kullanılarak bu bağlamların incelenmesiyle hem katılımcıların içinde bulundukları sosyal sistemin hem de bu sosyal sistemin kişiler üzerindeki etkilerinin analizi daha derinlemesine yapılabilmektedir (Lyons ve Coyle,

2007). Nitel araştırmalarda, hipotezlerin değişkenler üzerinde belli bir kontrol sağlanarak onaylanması yerine, konu, araştırmacı ve doğal bir yaklaşımla gerçek-dünya ortamında incelenmektedir (Patton, akt. Carlson, 2010). Nicel araştırmalarda olduğu gibi test edilmek üzere belirlenen hipotezlerle araştırmaya başlanılması yerine nitel araştırmalarda tümavarımcı bir yaklaşımla toplanan verilerden bir kuram elde edilmeye çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmada, bu alanda çalışanların neler yaşadığının, nasıl yaşadığının anlaşılması ve yaratmış oldukları kurum kültürü hakkında bilgi edinilmesi adına katılımcı gözlem ve derinlemesine görüşmenin türlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Nitel Araştırmalarda Etik

Yapılan tüm araştırmalarda gözetilmesi gereken birtakım kurallar ve ihlal edilmemesi gereken etik ilkeler vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kurallar ve ilkeler, katılımcıları ve araştırmacıları korumayı, en yüksek yararı gözetmeyi, katılımcılara zarar vermemeyi, güven sağlamayı, araştırma bütünlüğünü korumayı ve yeni, zorlayıcı sorunlarla baş edebilmeyi sağlamak amacıyla oluşturulmuştur (Aluwihare-Samaranayake, 2012). Nitel araştırmaların odağı, insanları doğal ortamlarında gözlemlemek, araştırmak ve tanımlamaktır (Orb, Eisenhauer ve Wynaden, 2001). Araştırma etiği ve profesyonel ilkelerin varlığı, etik ikilemleri çözme amacı güdüyor olsa da nitel araştırmanın doğası gereği katılımcıların özel yaşam ve deneyimlerinin araştırılıyor olması ve bunun sonucunda ortaya çıkabilecek duygusal riskler, mevcut etik kuralların içerisinde tam olarak yerini almamaktadır (Aluwihare-Samaranayake, 2012). Fakat etik sınırlar, nitel araştırmaları bütünüyle ele almıyor olsa da araştırmacı en nihayetinde katılımcıları korumakla yükümlüdür (Orb, Eisenhauer ve Wynaden, 2001).

Nitel araştırmalarda veriler ağırlıklı olarak, görüşmeler, gözlemler, yazılı ve görsel işitsel materyaller aracılığı ile toplanmaktadır (Orb, Eisenhauer ve Wynaden, 2001). Görüşme ve gözlem aracılığıyla veri toplama sırasında karşılaşılabilecek zorlukları öngörmek kolay olmasa da araştırmacının, katılımcıya zarar vermemek amacıyla uyması gereken üç temel etik kural bulunmaktadır; bunlar dürüstlük, gizlilik

ve mahremiyet ile bilgilendirilmiş onam kullanımıdır. Yapılan araştırmanın katılımcılarına düzenlenen grup görüşmelerinde, Türk Psikologlar Derneği (TPD) etik yönetmeliğinin üçüncü maddesi uyarınca, gizliliğin korunması, elde edilen bilgilerin gizli tutulması konularıyla ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılara, grup görüşmelerinden toplanan verilerin eğitim amacıyla klinik psikoloji yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacağı fakat katılımcıların isimlerinin gizli tutulacağı açıklaması yapılarak izinleri alınmıştır. Ayrıca grup görüşmelerine katılmanın gönüllülük esasına dayandığı ve vazgeçme haklarının olduğu bilgisi verilmiştir (TPD İstanbul Şubesi Etik Komisyonu, 2004).

Nitel araştırmalardaki önemli kriterlerden bir diğeri ise güvenilirliktir. Nitel araştırmalarının birincil odağının katılımcı ve araştırmacı arasındaki iletişim, bağ olması sebebiyle güvenilirliğin sağlanması, araştırmacının, katılımcıların incinebilir olabileceğinin ve onların refahını sağlamak adına bir sorumluluk taşıdığının farkında olması büyük önem taşımaktadır. Güvenilirliğin sağlanamaması, araştırmanın bütünlüğünün bozulmasına ve hatalı bilgilerin, verilerin toplanmasına sebebiyet verebilmektedir (Haverkamp, 2005). TPD etik yönetmeliğinin dördüncü maddesi de dürüstlükten bahsetmektedir. Kendini doğru tanıtma ve doğru bilgilendirme konularına grup görüşmelerinde büyük önem verilmiş ve bunların da sayesinde katılımcılarla grup kolaylaştırıcısı ve gözlemciler arasında güven ilişkisi sağlanmaya çalışılmıştır.

Etnografik Araştırma

Nitel araştırma içerisinde yer alan etnografik yaklaşım, kişilerin davranışlarının kültürel yönlerini anlamak ve bu kültürün içindeki kişilerin bakış açısını tanımlamak için kullanılır (Yazıcı, Reisoğlu ve Altun, 2012). Bir toplumun kültürü, bir kurumun kültürü ya da belli bir amaçla bir araya gelmiş bireylerin oluşturmuş olduğu kültür, bu grupların içerisindeki kişilerin ortak meydana getirdiği bir gerçeklik olması sebebiyle nitel araştırma açısından oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da araştırmanın katılımcılarının içinde bulundukları çevrenin sosyolojik sembollerini anlamaya önem verilmiş ve etnografik olarak ele alınan araştırmanın durum çalışması yapılmıştır.

Etnografik araştırma, doğası gereği muğlaktır ve bu nedenle standardize edilmiş veri toplama araçları ile ölçmek anlamlı bir sonuç vermeyecektir; özenli gözlem, empatik dinleme ve cesur bir analiz gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Anzul ve ark., 2003). Bu araştırma yöntemini kullananların, sahada çok çeşitli kişilikleri gözlemlemek ve etkileşimde bulunmak için çok fazla zaman harcaması gerekmektedir (Anzul ve ark., 2003).

Etnografik araştırma perspektifini benimseyen araştırmacıların fenomenoloji, holizm, içeriklendirme ve önyargısız oryantasyona önem vermeleri gerekmektedir. Fenomenoloji, empati becerisine vurgu yapar. Gözlemci, araştırma katılımcılarının öznel deneyimlerini ve o grubun kültürünü kavrayabilmek için daha önceki deneyimlerini parantez içine almalıdır (Yazıcı, Reisoğlu ve Altun, 2012). Araştırmanın başlangıcında, gözlemcinin farklı bir dünya ile karşılaşması kafa karıştırıcı ve zorlu olduğu için yabancılığın aşinalığa dönüşmesinin önüne geçilmesi önemlidir. Bilmediği bir kültür karşısında kişi, gözlemlediklerini daha önceden bildiği bir şeye dönüştürme eğilimine girebilmektedir ve bu da grup kültürünün farklılıklarının buharlaşmasına sebep olmaktadır (Parker, 2004). Holizm, bütüncül bakış açısı, kültürün öğelerinin tek tek anlaşılmasından çok sistemin bir bütün olarak anlaşılmasına, öğelerin birbirleriyle olan ilişkilerine ve sürece odaklanmaktadır. Önyargılar yanlılığa sebebiyet vermektedir. Önyargısız oryantasyonla yürütülmeyen çalışmalarda keyfi çıkarımlar yapma, seçici algılama ve genelleme riskleri bulunmakta ve bu da araştırma sonucunu olumsuz etkilemektedir. İçeriklendirme, araştırma katılımcılarının içinde bulunduğu çevre anlaşılmadan insanların davranış ve duygularının anlaşılamayacağını öne sürmektedir. (Yazıcı, Reisoğlu ve Altun, 2012).

Düşünümsellik

Düşünümsellik, nitel araştırmacının analitik dikkatini kendi rolüne yöneltmesi anlamına gelmektedir. Düşünümsellik, bu açıdan hem bir kavram hem de bir süreçtir. Düşünümsel bir yaklaşım edinmek, araştırmacının, araştırmanın konusundan başlayarak, amacın ve soruların belirlenmesi, yapılan nitel çalışmalar ve verilerin analizi sırasında yani araştırmanın her aşamasında kendisine ve yaptığı araştırmaya eleştirel bir biçimde bakabilmesini gerektirir. Bir süreç olarak düşünümsellik, araştırma

sürecindeki öznelliğin rolüne dair iç gözlemdir. Araştırmacının değerleri hakkında sürekli bir düşünme süreci ve "sosyal arka planı, yeri ve varsayımlarının araştırma pratiklerini nasıl etkilediğini" incelemek ve anlamaktır (Seggie ve Bayyurt, 2017; Palaganas ve ark., 2017). Bu konunun seçilmesinin sebeplerinden biri araştırmacının zorlayıcı gruplarla çalışan kişilerin içsel süreçlerine ve bu durumları nasıl deneyimlediklerine olan ilgisi olmakla birlikte yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak hizmeti alanlara yönelik olması ve araştırmacının hizmeti verenlerin seslerinin de duyulmasının gerekliliğine inanıyor olmasıdır. Araştırmada nitel yöntemlerin tercih edilmesi ise, klinik psikolojide edinilen psikodinamik yönelimli bir arka planla ve psikanalitik okumalara olan ilgiyle ilişkili olarak açıklanabilmektedir.

Kurum çalışanlarının bazılarının projeye direnç gösteriyor olması ve yapılan terapötik grup çalışmalarına katılmıyor olması hem öğrencilerden hem de İstanbul'un periferindeki bu mesleki eğitim merkezindeki eğitimci rollerinden umudu kestiklerini düşündürmektedir. Bu durum, araştırmanın bazı aşamalarında kurum çalışanlarına karşı öfke hissedilmesine sebep olmuş ve süpervizyonun önemi ve etkisi bu sayede anlaşılmış olmuştur.

Terapötik Grup Çalışması

Terapötik grup çalışmaları, küçük gruplarla görüşme üzerine tasarlanmış, aynı psikoterapide olduğu gibi katılımcıların belirlediği konular üzerinden devam eden, katılımcıların deneyimlerini ve duygularını anlamayı hedefleyen nitel araştırma yöntemlerinden biridir. Terapötik grup çalışmalarında amaç, katılımcıların kendi içlerine bakabilmesini ve var olan problemlerin çözümü için stratejiler geliştirebilmelerini sağlamaktır (Seggie ve Bayyurt, 2017; Kahramanoğlu, 2000). Bu araştırmada da terapötik grup çalışmasının kullanılmasının sebebi hem deneyimlerin derinlemesine anlaşılmasına olanak vermesi hem de katılımcıların sıklıkla dile dökmedikleri duygu ve düşüncelerini grup içinde paylaşabilmesi ve bu sayede hem kendilerine yönelik farkındalık geliştirmeleri hem de katılımcıların birbirleriyle olan ilişkilerinin gelişip birbirlerine sosyal destek sağlayabilecekleri düşüncesinin yerleşmesi idi.

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme

Bu görüşme yaklaşımı, araştırmacının önceden sormayı planladığı soruları içeren bir görüşme formu aracılığıyla belli konular özelinde farklı insanlardan bilgi alınmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Türnüklü 2000). Yarı-yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış görüşmenin önceden tanımlanmış sorularını yapılandırılmamış görüşmenin açık uçlu keşif sorularıyla birleştirmektedir. Araştırmacılar, yarı-yapılandırılmış görüşmeyi, araştırılan konu ile ilgili belli miktarda bilgilerinin olduğu fakat daha derinlemesine bilgi edinmek istedikleri durumlarda kullanmayı tercih ederler. Bu görüşme yönteminde soruların ve konuların kaynağını genellikle yapılandırılmamış görüşmelerden ya da grup görüşmelerinden edinilen bilgiler oluşturur (Wilson, 2013). Araştırmacı, önceden hazırlamış olduğu soruları sorarken, gerek duyduğu takdirde bu sorulara ek soru sorma ya da bazı soruları atlama esnekliğine sahiptir; yapılandırılmış görüşmede olduğu gibi soru sayısı ve soruların sıralamasıyla ilgili katı kurallar yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

İşlem

Mesleki eğitim merkezinde, eğitim öğretim yılının birinci döneminde, kurum çalışanlarıyla terapötik grup çalışmaları düzenlenmiş; ikinci dönemde ise terapötik grup çalışmasında belirlenen bazı temalar hakkında derinlemesine ve birebir bilgi alabilmek adına yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Terapötik grup çalışmaları, küçük gruplarla görüşme üzerine tasarlanmış, aynı psikoterapide olduğu gibi katılımcıların belirlediği konular üzerinden devam eden, katılımcıların deneyimlerini ve duygularını anlamayı hedefleyen nitel araştırma yöntemlerinden biridir. Terapötik grup çalışmalarına maksimum katılımı sağlayabilmek adına, öğretmenlerin ders programları incelenerek biri sabah, biri öğlen olmak üzere günde iki grup çalışması düzenlemesi kararlaştırılmış, grup çalışmalarının süresi bir ders saati, kırk dakika olarak belirlenmiştir. Yapılan ilk grup çalışmalarında, iki grupta da katılımın gönüllülük ve gizlilik esasına dayandığı, kişisel bilgilerinin kendi izinleri olmadan kesinlikle kullanılmayacağının bilgisi verilmiştir; aynı açıklama birebir derinlemesine görüşmelerin de her birinde yapılmıştır. Terapötik grup çalışmalarının iki oturumu da tamamlandıktan sonra grup kolaylaştırıcısı ve iki gözlemci hem grup çalışmalarından çıkan günlük verileri düzenlemek hem de süpervizyon yapmak için toplanmıştır; bu da

araştırmada iç güvenirliğin sağlandığını göstermektedir. Bu araştırmada terapötik grup çalışmasının kullanılmasının sebebi hem deneyimlerin derinlemesine anlaşılmasına olanak vermesi hem de katılımcıların sıklıkla dile dökemedikleri duygu ve düşüncelerini grup içinde paylaşabilmesi ve bu sayede hem kendilerine yönelik farkındalık geliştirmeleri hem de katılımcıların birbirleriyle olan ilişkilerinin gelişip birbirlerine sosyal destek sağlayabilecekleri düşüncesinin yerleşmesi adına onlar için güvenli alan yaratabilmek idi. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, hem terapötik grup çalışmasında elde edilen bilgilerin bir bölümünün derinlemesine öğrenilmesi isteği hem de yarı-yapılandırılmış görüşmelerin esnek yapısı, soru sayısı ve soruların sıralamasıyla ilgili katı kurallar olmaması ve terapötik grup çalışmalarıyla kurulan ilişki için daha uygun olacağının düşünülmesi sebebiyle tercih edilmiştir.

Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz

Yorumlayıcı fenomenolojik analiz (YFA), gerçek bilginin, her olayın aslının ve özünün deneyim olduğuna inanan ve bu nedenle deneyimin keşfedilmesine odaklanan nitel araştırma yöntemidir (Seggie ve Bayyurt, 2017). Araştırmacının amacı, tüm katılımcıların öznel deneyimlerine ulaşabilmek için, onların iç dünyasına girebilmektir (Christensen, Johnson ve Turner, 2011).

Yorumlayıcı sosyal bilimin temelleri, sosyolog Max Weber ve filozof Wilhem Dilthey tarafından oluşturulmuştur. Weber'e göre sosyal bilimin amaçlarından biri toplumsal eylemlerin araştırılması, anlaşılmasıydı (Neuman, 2006). Yorumlayıcı sosyal bilimin teorik yapıtaşları, fenomenoloji, yorum bilgisi (hermenötik) ve sembolik etkileşimciliktir (Lyons ve Coyle, 2007). Husserl'e göre fenomenoloji, gerçeğin yalnızca bilimsel bilgiden, doğrulanmış algılar yoluyla edinilmiş bilgiden ibaret olduğunu savunan pozitivist geleneklerden farklı olarak gerçeğin deneyim olduğunu düşünen, gerçeği anlayabilmek için bir durumun nasıl deneyimlendiğinin anlaşılmasının esas alındığı bir akımdır (Seggie ve Bayyurt, 2017). Yorum bilgisi, sosyal bilimlerde önemli bir yere sahiptir. Yorum bilgisi, araştırmacının deneyimi hem özümsemesini hem de derinlemesine anlayış geliştirmeye çalıştığı bu deneyime kendi düşünme ve parçaları bütünle ilişkilendirme yetilerini kullanmasını vurgular (Neuman, 2006; Seggie ve Bayyurt, 2017). Bu araştırmada da amaç, fenomenoloji ve yorum bilgisine

dayanarak, kurum çalışanlarının mesleki eğitim merkezinde dezavantajlı çocuklarla çalışıyor olmayı nasıl deneyimlediklerini anlamak, onların gerçeğinin ne olduğuna dair bir anlayış geliştirmek ve hem yapılan terapötik grup çalışmalarında paylaşılanları hem de derinlemesine görüşmelerde aktarılanları birleştirerek bir anlam çıkarmaktır. Sembolik etkileşimciliğe göre, insan deneyimlerinin anlaşılması kişilerarası sosyal etkileşimlerin ve kullanılan sembollerin anlaşılabilmesine bağlıdır (Güngör, 2013). "Semboller, toplumsal süreçlerde ortaya çıkar, paylaşılır ve insanın olgularla ilişkisini belirlemede oldukça önemlidir." (Güngör, 2013). Toplumdan doğan süreçleri anlayabilmek için toplumun üyelerinin birbirleriyle olan ilişkilerini nasıl yaşadıkları, içinde bulundukları toplumu nasıl algıladıkları ve sembolleri nasıl içselleştirdikleri üzerine düşünülmelidir (Güngör, 2013).

YFA'ya göre, katılımcının öznel dünyasına doğrudan erişilemez. Erişim ancak, araştırmacının, katılımcının içsel dünyasını anlamlandırmak için yorumbilimsel bağlantıyı kurmasıyla mümkün olur (Hussain ve Bhushan, 2013). Katılımcı, kendi deneyimlerine bakmaya, deneyimlerini anlamlandırmaya çalışmakta, araştırmacı ise katılımcının sürecinden anlam çıkarmaya çalışmaktadır (Seggie ve Bayyurt, 2017).

Yapılan araştırmada, kurum kültürünü ve kurum süreçlerini anlamak için çalışanların hem birbirleriyle hem de öğrencilerle kurduğu iletişim ve etkileşime ve kuruma dışarıdan gelen bizlerle kurdukları etkileşime özellikle önem verilmiş ve dikkat edilmiştir. Bu ilişkilerdeki semboller ve dinamikler anlaşılmaya çalışılmış ve bunların meydana getirmiş olduğu kurum kültürü üzerine düşünülmüştür. Analiz için, her hafta düzenli olarak veriler üzerinde çalışılmış, benzer anlamları içerdiği düşünülen ifadeler bir araya getirilmiş, belirli temalar belirlenmiş, süreç içerisinde verilerin toplanmaya devam etmesiyle bazı temalar anlamı daha iyi ifade edeceği düşünülerek değiştirilmiş, bazıları üst başlık ya da alt başlığa taşınmış ve analiz, son halini terapötik grup çalışmaları ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerin bitiminden sonra almıştır.

BÖLÜM 3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bulgular

Araştırmada İstanbul'un periferindeki bir mesleki eğitim merkezi çalışanlarıyla yapılan terapötik grup çalışmaları ve yarı-yapılandırılmış derinlemesine görüşmelerin yorumlayıcı fenomenolojik analizi sonuçları üç ana bölüm altında toplanmıştır. Birinci bölüm, çalışanların bakış açısıyla, hizmet verdikleri grubu nasıl tanımladıklarını göstermektedir. İkinci bölüm, öğretmenlerin bakış açısıyla kendilerinin rol ve sorumluluklarına odaklanmakta, yaşadıkları rol karmaşası ve öğrencileriyle ilgili ambivalant düşünceleri anlatılmaktadır. Son olarak üçüncü bölümde, kurumun ruhsal işleyişi ortaya konulmaktadır. İlk iki bölüm, bu bölümdeki kurumun ruhsal ortamı ve kurumun savunma mekanizmalarının belirleyicileri niteliğindedir. Bulgular bölümünde, katılımcıların duygu ve düşüncelerini en doğru biçimde yansıtmak için katılımcıların kendi ifadelerinden alıntılara ağırlıklı olarak yer verilecektir.

Kurum Çalışanlarının (öğretmenler, yöneticiler, psikolog, yardımcı personel) Bakış Açışı ile Hizmet Verdikleri Çocuk/Gençler

Kurum çalışanları, hizmet verdikleri grubu sosyal olarak dezavantajlı, ailesinde ve işyerinde örseleyici yaşantılara maruz kalmış, öğrenmeye karşı isteksiz ve gayretsiz olarak tanımlamaktadır. Çocuk/gençlerin olumsuz yaşam deneyimleri olduğunun bilinmesi kurum çalışanlarının bazen onları mağdur olarak görmesine ve onları için üzülmelerine, bazen de çocukların davranışlarını anlamlandıramadıkları, kendilerini değersiz hissettikleri ve bu duygularla baş etmekte zorlandıkları durumlarda çocuklara karşı öfkelenmelerine sebep olmaktadır.

Sosyal Olarak Dezavantajlı

İstanbul'un periferindeki yerleşim alanına İstanbul'a daha önceden göç etmiş fakat o bölgede tutunamayarak bu ilçeye taşınmış ve Güneydoğu Anadolu'dan bu bölgeye göç etmiş kişilerden oluşması, bu bölgeyi toplumun en alt tabakası olarak

nitelendirilmesine sebep olmuştur (Işık ve Pınarcıoğlu, 2015). Yerleşim alanının bu sosyo-ekonomik durumu sebebiyle de mesleki eğitim merkezi öğrencileri sosyal dışlanmaya maruz kalmakta ve hatta kendi kendilerine bile toplumun başka kesiminden olan kişileri üstün görme eğilimine girmektedirler. Aşağıda yer alan söylemler öğrencilerin hem sosyal hem de eğitim dezavantajına örnek niteliğindedir:

"Toplumun en alt grubu, hayatını kazanmaya çalışan, sıkıntılı, fakir, akademik başarısı düşük." (43 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

"Derslerinde başarısız olmuş, okulu bırakmış, ailesinin "Hadi git çalış bari." dediği çocuklar." (45 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

"Okumak istemeyen öğrenci olmaz; çeşitli nedenlerden dolayı okuyamamış çocuklar, aile, çevre, öğretmen, eğitim sistemi." (45 yaşında, Kadın, Meslek dersi öğretmeni)

"Çocuğun babası gelmiş bana "Adam olacak diye illa okuması mı gerekiyor?" diyor." (37 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

"Kendi fırsatlarını yaratmaya çalışan çocuklar." (31 yaşında, Kadın, Meslek dersi öğretmeni)

"Ailelerine bakmak için çalışmak zorunda kalan o kadar çok çocuk var ki burada." (45 yaşında, Kadın, Meslek dersi öğretmeni)

"Keşke aileleri bu bölgeden çıkmalarına izin verse, farklı bir sosyal çevre görürdü en azından çocuklar." (46 yaşında, Kadın, Meslek dersi öğretmeni)

İfadelerde görüldüğü üzere kurum çalışanları çocuk/gençlerin okuyamamasını ve çalışma hayatına dahil olmasını, yaşadıkları sosyal çevreyle ilişkilendirmekte, çocuk/gençlerin ağırlıklı olarak ailesinin yönlendirmesiyle ya da ailesine bakmak için çalışmaya başladığını aktarmakta bu da aile için çocuğun işlevini gözler önüne sermektedir.

Örseleyici Yaşantıları Olan: (Ailede maruz kaldığı örseleyici yaşantılar ve çalışma hayatında maruz kaldığı örseleyici yaşantılar)

İhmal ve istismar, genellikle işlevselliği bozulmuş ailelerin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Çocuk ailede bir kişi tarafından ihmal/istismara uğrasa bile çevresinden kimse tarafından korunmamış olması çocuğun kurduğu diğer ilişkilerde de ihmal/istismarı normalleştirmesine sebep olmaktadır.

"Parçalanmış ailelerin çocukları." (30 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

"Ailede öyle şeyler yaşıyor ki çocuk ruh sağlığını koruması mümkün değil. Dizilerde görünce amma abartmışlar bu kadarı da olmaz dediğim şeylerin beterlerini burada görüyorum." (46 yaşında, Kadın, Meslek dersi öğretmeni)

"Ailelerinin veremediklerinden bahsediyorlar ve bunlar yüzünden nefret ediyorlar ailelerinden." (46 yaşında, Kadın, Meslek dersi öğretmeni)

"Umutsuz vaka değiller ama ailelerinden ilgi, sevgi görmemişler, dünyaları geniş değil." (45 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

"Kızların ruhsal durumları daha kötü, aileden çok şiddet ve baskı görüyorlar." (31 yaşında, Kadın, Meslek dersi öğretmeni)

"Paylaşacak şeyleri çok ama paylaşacak kimseleri yok, aileleri bile dinlemiyor bu çocukları." (26 yaşında, Erkek, Psikolog)

"Aileden, çevreden dışlanmış, darbe yemiş, sahip çıkılmadığı an suç makinesine dönüşebilir." (30 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

"%90'ının psikolojisi bozuk dışlanmadan dolayı." (27 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

Yukarıdaki ifadelerde kurum çalışanlarının hizmet verdikleri çocuk/gençlerin ailelerinde travmatik yaşantılara maruz kaldığını gösterirken aşağıda yer alan ifadeler ise bu olumsuz yaşantıların kurumsal ortama nasıl yansıdığıyla ilgili bilgi vermektedir. Burada kurum çalışanlarının çocukların travmasını iki farklı biçimde yorumladığı görülmektedir. Kurum çalışanlarının bir kısmı çocukların değer görme ihtiyacı içinde

olduklarını düşünüp bu değer ve ilgiyi vermeye çalışırken bir kısmı ise çocukların alışık olduğu biçimde bağırarak onlara yaklaştıklarını ifade etmektedir.

"Elinizi çocuğun omzuna atmaya çalışsanız irkilir, vuracaksınız sanır, başka türlüsünü görmemiş, o el başını okşamak için kalkmamış hiç." (32 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

"Çocuğa gel beraber bir çay içelim dediğimde, değer verildiğini hissediyor, kimse değer vermemiş ki." (45 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

"Bunlara bağırsan da vursan da hiçbir şey olmaz, arsız bunlar." (32 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

Öğrenciler, mesleki eğitim merkezine haftada bir gelmekte, haftanın geri kalanında ise uzun saatler boyunca ve düşük ücretle çalışmaktadır. Çalıştıkları işlerde, işin çeşidine göre çocuklar, kimyasal maddeler solumakta, kesik ve yaralanmalar yaşamaktadır. Çoğunun, ustasının sözel ve fiziksel şiddetine maruz kaldığı öğretmenleri tarafından bildirilmektedir. Ayrıca çalışma saatlerinin uzunluğu ve çalışma koşullarının ağırlığı sebebiyle çocuklar "çocuk" olamamakta, yaşlarının gerektirdiği gibi arkadaşlarıyla sosyalleşememektedir. Çocuk işçiliğinin fiziksel, psikolojik ve sosyal alanlardaki olumsuz etkilerinin tamamını aşağıda yer alan söylemlerde görmekteyiz.

"Küçük yaşta çalışmaya başlayınca kendini korumak için şiddete başvuruyor çocuk. O yüzden şimdi her yerde şüpheciler, hem ailelerinden hem çalıştıkları yerden dolayı güvensizler." (46 yaşında, Kadın, Meslek dersi öğretmeni)

"Çalışan çocuklar oldukları için sosyal hayatları yok, evden işe işten eve, burası sosyalleşmeleri için tek alan." (25 yaşında, Kadın, Meslek dersi öğretmeni)

" "Hocam siz bizim yaşadıklarımızı anlayamazsınız, ben arkadaşlarımın yanına gittiğimde ellerimi saklamak zorunda kalıyorum insanlar benden uzaklaşmasın diye." dedi çocuk. Siz bu psikolojiyi düşünebiliyor musunuz?" (45 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

"Daha çocuklar ama iş yükü altında eziliyorlar." (31 yaşında, Kadın, Meslek dersi öğretmeni)

“Sanayiye gidip çocukların çalıştığı yerleri görünce çocukların bu kadar küfür etmesi normal diyor insan. Ustası öyle davranınca çocuk da öyle davranmak zorunda kalıyor ezilmemek için.” (44 yaşında, Erkek, Yönetici)

“Ustasının üçkağıtçılığından bahsediyor çocuk, ne kadar vazgeçirmeye çalışsan da çocuğu etki etmiyor artık.” (32 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

“Ustalar çok acımasız, çocuk küfre, dayağa rağmen çalışıp parasını kazanmak zorunda.” (37 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

Öğrencilerin Öğrenmeye Karşı Tutumları

Travmatize olmuş çocuklar derslerde öğrenme için gerekli olan dikkati ve odaklanmayı sağlamakta zorlanırlar. Bunun sebebi ise, dikkatlerinin sürekli olarak kendi güvenliklerini sağlamak adına çevrelerindeki kişilerden gelebilecek olumsuz davranışları tahmin etmek üzerinde yoğunlaşmasıdır (Perry ve Szalavitz, 2012). Kurum çalışanları, çocukları ağırlıklı olarak ilgisiz, sıkılgan ve öğrenmeye niyeti olmayan şeklinde tanımlamaktadır.

“Amacı olmayan, eğitimin bilincinde olmayan, önemini bilmeyen, paldır küldür yaşayan.” (43 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

“Öğrenciler dirençli, bir şey öğrenme niyetinde değiller.” (33 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

“Öğrenci derse hazır gelmiyor, kalem kağıt bile getirmiyorlar.” (33 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

“Çocuklar buraya ders dinlemeye gelmiyor, dinlenmeye, sosyalleşmeye geliyor.” (45 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

“Eğlenceye, arkadaş ortamına geliyorlar, öğrenme önemli değil, ilgisizler.” (27 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

“Toplama-çıkarma öğretmeye çalışıyorum, kafamı yormak istemiyorum diyor çocuk.” (30 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

“Kültür derslerine ilgili değiller ama meslek derslerine ilgililer, yapmak istedikleri iş ile ilgili konular ilgilerini çekiyor.” (45 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

Aşağıda bulunan ifadelerde kurum çalışanları, çocukların öğrenmeye uzak oluşunu sosyal açıdan dezavantajlı oluşlarıyla ve ailelerinin olumsuz eğitim tutumlarıyla ilişkilendirmiştir.

“Aileleri çocukları başarı seviyesine göre değerlendirdiği için, bu çocuklar da başarısız olduğu için aileleri ve toplum tarafından dışlanıyorlar, bu da çocukları küstürüyor eğitime karşı.” (46 yaşında, Kadın, Meslek dersi öğretmeni)

“Çocuklar sıkıntılı, dezavantajlı olduğu için öğrenmeye de kapalılar. Dalgın oluyorlar, kafaları başka şeylerle meşgul sürekli, motivasyonları da düşük.” (35 yaşında, Kadın, Meslek dersi öğretmeni)

Bu ifadeler ise kurum çalışanlarının, çocukların ilgisiz ve sıkılgan olmaları karşısında nasıl bir tutum sergilediğini anlatmaktadır; burada iki farklı yaklaşım görülmektedir. Bazı kurum çalışanları, dersleri çocukların ilgisini çekecek şekilde değiştirmeye çalışırken bazıları ise bu durum karşısında yapacakları bir şey bulunmadığını belirtmektedir.

“Çok çabuk sıkılıyorlar, bu yüzden dersleri onların seviyesine ve ilgisine göre ayarlamaya çalışıyorum.” (43 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

“Çocukların seviyesi çok düşük, biz de seviyemizi düşürmek zorunda kalıyoruz, onların yapabileceği soruları soruyoruz sınavlarda.” (27 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

“İstekleri yok, benim de sihirli değneğim yok.” (33 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

Çalışanların Ambivalansı: Mağdur Olarak Görme-Zorba Olarak Görme

Kırılgan gruplarla çalışıyor olmak çalışanlarda stres yaratabilmektedir ve genellikle bu gruplarla çalışan kişilere eğitim ve destek hizmetleri sağlanmamaktadır. Çocukların içinde bulundukları zor koşulları bilseler bile eğitim ve süpervizyonla

desteklenmeyen çalışanlar için çocukların davranışlarını anlamlandırmak oldukça zordur. Bu durum da kimi zaman acımaya kimi zaman ise yargılayıcı bir tavra ve öfkeye sebep olabilmektedir (Barton ve ark., 2012).

"Bir öğrenciyi tuttuğunda elinde kalıyor, bir sıkıntı, bir dezavantaj var." (25 yaşında, Kadın, Meslek dersi öğretmeni)

"Sevilmediğini düşünen, fakirliklerinden dolayı eziklik hisseden çocuklar. Psikolojik desteğe ihtiyaçları var." (46 yaşında, Kadın, Meslek dersi öğretmeni)

"İçine kapanık, agresif, haylaz." (45 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

"Sevgiye, şefkate muhtaç, ailesi kafasını okşamamış, öğretmenleri ilgilenmemiş." (45 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

"Bazen acıyorum, bazen de çileden çıkarıyorlar insanı." (32 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

"Utanma, arlanma yok bu çocuklarda." (55 yaş, Erkek, Yardımcı personel)

"İlk okul çocuğu gibi davranıyorlar, sınırlarını bilmiyorlar, laubaliler."

"Çok yaramazlar ya da çok başarılı olanlar hatırlanır." (32 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

Kurum Çalışanlarının Bakış Açışı ile Kendi Rol ve Sorumlulukları

Mesleki Eğitim Merkezinde "Öğretmen - Öğrenci" İlişkileri: Rol karmaşası

Öğretmenlerin, çalıştıkları okulla ve öğrencileriyle kurdukları ilişkilerde, bilinçdışı güdüleri büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin, genellikle öğrenci gruplarıyla olan ilişkilerinde ebeveyn rolü üstlendiği bilinmektedir; fakat bu durum ilerleyen zamanlarda rol karmaşasına, stres ve gerginliğe sebep olmaktadır. Öğretmenler öğrencilere, öğrencilerin ailelerinden göremedikleri ya da belki de öğretmenlerin kendi ailelerinden göremedikleri sevgi ve ilgiyi göstermek istemekte ama bu yakınlık

sebebiyle çocukların olumsuz yaşam olaylarına daha çok tanık olarak bu durumla baş etmekte zorlanmaktadırlar.

“ “Keşke benim babam da sizin gibi yönlendirseydi beni.” diyor çocuk.” (32 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

“Örgün eğitimde net bir sınır vardır öğretmen öğrenci arasında, burada o yok, abi diyor çocuklar, baştan zorlandım ama şimdi hoşuma gidiyor, hiyerarşi yok burada.” (30 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

“Sabahları arayıp okula gel demişliğim var, cebine para koymuşluğum var.” (45 yaşında, Kadın, Meslek dersi öğretmeni)

“Ders anlatmaya giriyorum, çocuk arka sırada uyuyor, ama biliyorum ki gece 12’ye kadar çalışmış, izin veriyorum ne yapayım.” (45 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

“Nöbetçi öğretmen sigara içen çocukları kontrol ediyor, gizli saklı içmesinler diye bizim gözetimimizde içiyorlar.” (44 yaşında, Erkek, Yönetici)

“1 ders saatini sadece sohbete ayırıyorum, çocukların bunlara ihtiyacı var.” (46 yaşında, Kadın, Meslek dersi öğretmeni)

“Sosyolog, psikolog gibi davranıyoruz burada.” (27 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

“Ailelerinden, önceki okullarından göremedikleri rahatlığı burada görüyorlar.” (46 yaşında, Kadın, Meslek dersi öğretmeni)

“Çocukla çocuk olursan ipin ucu kaçar, o zaman her şeyi yapar, hakaret bile eder.” (27 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

“Bir yandan arkadaş gibi olmak, bir yandan da saygıyı korumak gerekiyor, öğretmenim yerine yanlışlıkla abla diyen çok olur.” (31 yaşında, Kadın, Meslek dersi öğretmeni)

“Sabahları çocukların geçiş güzergahlarından gitmeye çalışıyorum, gördüğüm öğrencileri arabayla okula getiriyorum, böyle bir rol üstleniyor insan burada.” (27 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

“Bakıyoruz çocuk mart ayında, havalar daha ısınmamışken tişörtle gelmeye başlıyor okula, hemen bir proje geliştiriyoruz, kıyafet toplayıp dağıtıyoruz.” (32 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

Kurumun Ruhsal İşleyişi

Kurum Kültürü

Kurumlar kişilerarası yerlerdir ve bu nedenle kurum yaşamının temelinde duygular bulunmaktadır (Huffington ve ark., 2004). Dezavantajlı/Travmatize çocuklara eğitim vermeye çalışmanın, eğitim sadece bilişsel değil ilişkisel de bir eylem olması, öğretmenlerin sürekli olarak çocukların ailelerinde ve iş yerlerinde deneyimledikleri olumsuz yaşantılarla yüzleşiyor olması ve aynı zamanda çocukların işlevsel olmayan ilişki dinamiklerini bilinçdışı bir biçimde öğretmenlerine yansıtıyor olması sebebiyle araştırmanın katılımcıları ağırlıklı olarak çaresiz, yetersizlik ve suçluluk hissetmektedir.

“Eğitimi boş verin, bu çocuk okula gelsin yeter, devam problemi yoksa geçirin diyorlar, hiçbir etkimiz yok.” (33 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

“Çocuğa yardım etmek istiyorum ama bir şey yapamayacağımı hissediyorum bazen. Çocuğun madde kullandığını fark ediyorum ama ne yapacağım. Polise söylesem polis bir şey yapmıyor, aileye söylesem çocuğa şiddet uygular, ustasına söylesem çocuğu işten atar.” (44 yaşında, Erkek, Yönetici)

“Fabrikadaki işçi gibiyim, saatimi doldurup gidiyorum.” (27 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

“Derste bir uyardım, iki uyardım yok, sıraya vurunca dinledi, geri çekildi, korktu. Çare bırakmıyorlar ki insana.” (32 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

“Bizim amacımız eğitim falan değil, çocuklar sokağa çıkmasın, sokak çocuğu olmasın diye çocukları burada tutmak.” (45 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

Verilen hizmetin kalitesini etkileyen faktörlerden biri hizmeti verenlerin, verdikleri hizmetin hizmeti alanlar için yararlı olacağına inanmasıdır. Bu inanca sahip olunmadığı, verilen hizmet değersizleştirildiği takdirde kurumun vermesi gereken hizmeti, eğitimi ve çocukların psikososyal gelişimlerine katkı sağlayabilmek için kapsanma deneyimlerini sunması mümkün görünmemektedir. Aşağıdaki ifadeler çalışanların inançsızlığını gösterir niteliktedir.

“Eskiden uğraşıyordum, ama öğrenme ihtiyacı hissetmeyen insana ne öğretebilirsin ki.” (27 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

“Burada bizim çocuğa öğretebildiğimiz bir şey yok, süreyi kısaltsınlar 3 ay gelsinler bitsin.” (44 yaşında, Erkek, Yönetici)

“Biz burada –mış gibi yapıyoruz. Derse giriyormuş gibi yapmak, faydalıymış gibi yapmak, alışmış gibi yapmak.” (27 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

Okulda öğretmenler çoğu zaman öğrencilere yeterince yardım edemediklerini düşündüklerini ve kendilerini mesleklerinde yetersiz ve başarısız olarak hissettiklerini belirtmektedir.

“Buradaki öğretmenler işe yarayabilecek bilgileri verebilme kapasitesinde değiller, kendi önemlerinin farkında değiller, salla başı al maaşı.” (45 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

“Samimi, işini layıkıyla yapan, vicdanlı, görev bilincinde hareket eden öğretmenlerin sayısı az.” (27 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

“Çocukların piyasada kullandığı araç gereci bazen biz hiç görmemiş oluyoruz, sektörün gerisindeyiz.” (32 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

“Öğretmenlerin kendilerini yenilemesi, geliştirmesi lazım, bu müfredatı işlersek bu çocuklar okula bile gelmez, dersi işlemek için farklı yöntemler lazım.” (46 yaşında, Kadın, Meslek dersi öğretmeni)

“İş yerinde görmeleri gerekenleri fazlasıyla görüyorlar zaten, bizim pek etkimiz yok.” (43 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

Kurumun ruhsal işleyişi, ülkenin mevcut eğitim sisteminden de etkilenmektedir. Kurumdaki çalışanları, eğitimin siyasallaştığını düşünmekte ve bu nedenle çok sevdikleri ve kurum için, çocuklar için çok emek harcayan müdürlerinin, müdürlükten alınıp başka okula öğretmen olarak gönderildiğini belirtmektedir. Bu da hem hayal kırıklığına hem de kendi durumlarıyla ilgili belirsizliğe sebep olmaktadır. Ayrıca, bu ifadeler yukarıda değinilen inançsızlıkla da bağlantılı düşünülebilmektedir. Kurum için çok emek harcayan müdürlerinin yüceltileceği yerde siyasi durumlardan dolayı müdürlükten alınması çaba harcasalar bile bu çabanın görülmeyeceği kaygısını yaşamalarına sebep olmaktadır.

“Eskiden meslekte ilerleyebileceğimi düşünürdüm ama artık inanmıyorum, her şey siyasi oldu artık.” (33 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

“Sendikamı değiştirmezsem meslekte ilerleyebileceğimi düşünmüyorum artık.” (37 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

“Eskiden okulda forma zorunluluğu vardı, forması uygun olmayan çocuğu kapıdan çevirmek zorunda kalıyorduk. Eski müdürümüz zaten bu çocuklar haftada bir geliyor bunları sırf forma yüzünden göndermeyelim dedi, formayı kaldırdı. Okul için o kadar uğraşan adamı gönderdiler, mesleğin durumu bu şu anda.” (44 yaşında, Erkek, Yönetici)

“Şuan Türkiye’de öğretmenin rolü sıfır, sistem tamamen siyasallaşmış.” (45 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

Tükenmişlik, kişinin, azalmayan, sürekli var olan strese nasıl tepki verdiğidir. Mesleki tükenmişlik, kişiyi psikolojik olarak zayıflatan, enerjiyi tüketen, duygusal tükenmeyi sebep olan, hastalığa karşı direnci azaltan, memnuniyetsizliği ve karamsarlığı artıran, kişilerarası ilişkilerde kişilerin birbirlerine karşı duyarsızlaşmasına ve çalışma verimsizliğine yol açan dinmeyen, kronik strese verilen tepkidir (Daugherty, 2002). Tükenmişlik, kurum çalışanları arasında sıklıkla dile getirilen bir konu olmuş; kurum çalışanları çocukların öğrenmek istemediklerini düşündükleri için artık onlara

faydalı olmak için çaba sarf etmediklerini, öğrencilerin derslere istekli girmemesine karşı öğretmenlerin de artık derslere istekli giremediğini belirtmektedir.

"Bitse de eve gitsem diye bekliyorum her gün." (27 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

"Burada öğretmenler bile derse istekli girmiyor, karşı taraf anlatılanları almak istemiyor çünkü." (33 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

"Burada müfredatı işlemek mümkün değil, doğaçlama gidiyorum artık." (33 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

"Çocukların seviyesi çok düşük sen de seviyeni düşürmek zorunda kalıyorsun." (27 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

"Karşımda dersle alakası olmayan bir kitle, benim de motivasyonum düşüyor tabi." (30 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

"Yüksek lisans yapmış adamım ama bildiğimi kimseye anlatamıyorum burada." (33 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

"Atölye için çocukları almaya geliyorlar, al al hepsini al diyorum, derste bir şey yapmıyoruz ki." (45 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

İnançsızlık, çaresizlik, yetersizlik ve tükenmiş hisseden kurum çalışanları, bir yandan da böyle hissetmenin ve mesleklerini gerektiği gibi yerine getirememenin duygusal yükünü ve suçluluğunu sürekli olarak omuzlarında hissettiklerini dile getirmektedir.

"İyi niyetimizi kaybettik biz burada, kötüleştik. Memnun musun deseniz değilim ama ne yapayım?" (33 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

"Aslında bu mesleğin bana çok uygun olduğunu düşünmüyorum, yapmam gerektiği kadarını yapayım diyorum ama belki de yapmıyorum, etkili olmak niyetinde değilim ve bundan kaygı duyuyorum." (32 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

Olumsuz duygular ağırlıkta olsa da öğretmenlerin değindiği olumlu duygular da bulunmaktadır; fakat bu duyguların kadın öğretmenlerden ve bir dönem öğretmenliğe ara verdikten sonra okula geri dönen bir öğretmenden gelmiş olması dikkat çekicidir.

"Çocukların iyi işlerde çalıştığını görünce çok seviniyorum." (46 yaşında, Kadın, Meslek dersi öğretmeni)

"Hayatını kazanmaya çalışan çocuklara destek olmak umutlandırıyor beni." (31 Yaşında, Kadın, Meslek dersi öğretmeni)

"Buraya gelince çok mutlu oluyorum." (37 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

"Çocuklar için çaba harcayınca manevi açıdan çok iyi hissediyorum." (37 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

"Bir yandan da kendimizi geliştiriyoruz burada, o keyif verici." (25 Yaşında, Kadın, Meslek dersi öğretmeni)

Kurum Tarafından Bilinçdışı Olarak Geliştirilen Savunma Mekanizmaları

Duyguların İnkarı

Olumsuz yaşam olaylarına maruz kalan kişilerle çalışıyor olmaktan doğan rahatsız edici duyguların inkarı, sıklıkla kullanılan kişilerarası baskılayıcı tekniklerden biridir (Stokes, 2015). Mesleki eğitim merkezi öğretmenleri tarafından da sıklıkla kullanıldığı aşağıda bulunan söylemlerden anlaşılmaktadır.

"Ruhsal dayanıklılığım yüksek, çocuk için üzülüyorsun ama ona kapılmadan ne yapabilirim diye düşünüyorum." (30 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni).

"Benim duygusal yönüm o kadar gelişmiş değildir, gereksiz olduğunu düşünüyorum, soğukkanlı olmak lazım ama belki de çok kontrol ediyorum böyle yaparak, bilmiyorum." (33 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

"Her rahmetin zahmeti olacak, benim işim bu, böyle düşünüyorum." (45 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

“Olumsuz durumlar çok burada ama bunların üstüne düşünüp, eleştirisini yapmıyorum, diğer türlü yapamazsın.” (27 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

Bölme (Splitting)

İyinin idealleştirilmesi ve kötünün dışa atılması, yansıtılmasıdır. Fakat sadece kötü nesnenin inkarı olarak düşünülmemelidir; çünkü bu nesne egonun bir parçasıdır. Bu yüzden yarılma süreci egonun bir parçasının da yok edilmesi anlamına gelmektedir (De Board, 2009).

“Eve gidince şalteri kapatıyorum, yoksa bu iş yürümez.” (43 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

“Okul ayrı, dışarıdaki hayatım ayrı. Kesişen kümem yok.” (33 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

“Kendi hayatımda mutluyum. Okulu onların içine katarsam orda da mutlu olamam.” (27 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

İdealizasyon/ İdealize Edilmiş Öğretmen

Bölme savunma mekanizmasında bir taraf idealize edilirken, bir taraf da kötülenir, aşağılanır (Youell, 2015). Aşağıdaki alıntılarda öğretmenlerin, kendi meslekleri için yapmış oldukları ideal öğretmen tanımları yer almaktadır.

“Yaşam koçu gibi olmalı, öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmeli, böyle bir ortam sağlansa bilgi de kendiliğinden gelir zaten.” (37 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

“Baba gibi olmalı. Otoriter, duygularını paylaşmayan. Çocuklar model almalı.” (62 yaşında, Erkek, Yönetici)

Duyarsızlaşma

Tükenmişliğin boyutlarından biridir. Kişinin, birlikte çalıştığı ve hizmet verdiği kişilerle kurduğu ilişkilerin kaygı verici olması ve kişinin bununla baş edememesi

sebebiyle, hissedilen duygunun var olan durumdan yalıtılması, hizmet verilen kişilerin içlerinde bulundukları zor durumların normalleştirilmesi ve bu kişilere karşı mesafeli bir tavır takınılması sürecidir.

"İlk zamanlar üzülüyordum ama insan zaman içinde alışmaya başlıyor." (44 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

"Burada bunlar çok normal, artık bunları sorun olarak görmüyorum, yardım edebileceksem ediyorum yoksa yönlendiriyorum." (32 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

Yer Değiştirme

İd dürtülerinin, gerçek kaynağı olan nesneye, bu nesnenin güçlü ve tehditkar olması sebebiyle yöneltilememesi sonucunda dürtülerin, bilinçdışı bir biçimde daha güçsüz ve daha kabul edilebilir bir kaynağa yönlendirilmesi sürecidir (De Board, 2009; Clark, çev.: Ersever, 1991).

"Burada bir çocuğa bağırdıysam kendimi çok kötü hissediyorum ve evde eşime surat asıyorum, her zaman keyif aldığım şeyler keyif vermiyor, mesela maç izliyorum hiç keyif vermiyor." (32 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

"Geçen gün okuldan eve gittim, yeğenlerime bağırdım. Eşim artık benden korktuklarını söylüyor, böyle olunca da üzülüyorum." (32 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

"Hayatımda hiç sigara içmemiştim. Burada 3-4 ay önce sigaraya başladım." (27 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

"İnsanın burada sabrı tükeniyor, eve kalmıyor. Mecbur oraya patlıyorsun." (44 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

"Uykularım bile rahatsız çoğu zaman." (32 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

Direnç

Direnç, kurumsal değişim sürecinde sıklıkla karşılaşılan, gelecekte yaşanacak olayların tahmin edilememesi ve bunun kaygı uyandırıcı olması sebebiyle eskiye, bilindik olana tutunma eğilimidir (Hoyle, 2004). Aşağıda yer alan alıntılar direnç tepkilerinin baltalayıcı/sabote edici olanına örnek olacak niteliktedir. Bu tepkileri gösteren çalışanlar, tepkilerini herkesin katıldığı tanışma toplantısında ve haftalık yaptığımız grup görüşmelerinde göstermişlerdir.

"Bakalım bizi bu toplantılara ne kadar bağlayabileceksiniz, bu da sizin yeteneğinize kalmış artık." (45 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

"Ee biz ne yapacağız şimdi burada? Çay içip sohbet mi edeceğiz?" (44 yaşında, Erkek, Yönetici)

"Sizin projede yaptıklarınızı biz yapıyorduk zaten." (30 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

"Nasıl gidiyor projeniz? Hedefe ulaşabilecek misiniz bakalım?" (45 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

Kişiliksizleştirme, kategorize etme, bireyin değerini inkar etme

Bu savunma mekanizmasında, hem günlük görev listesini harfiyen yerine getirmek hem de hizmet verilen grupla (öğrencilerle) ilgili zor kararlar vermeleri gereken durumlarda oluşabilecek acıyı minimuma indirmek için hizmeti sağlayanlar (öğretmenler), öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı etmeye ve hatta öğrencilerle ilgili konuşmalarda onlardan isimleriyle değil numaralarıyla bahsetmeye başlarlar (Menzies Lyth, 1960).

"Toplumda herkese ihtiyaç var, hiyerarşi olmak zorunda. Çiftçiye de fırıncıya da herkese ihtiyaç var. Tabiatta nasıl her canlıya ihtiyaç varsa, mesela solucan bile döngü içinde önemliyse, buradaki çocuklara da ihtiyaç var." (45 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

Yetkiyi hiyerarşide üst rütbede olanlara vererek sorumluluğun etkisinin azaltılması

Ast üst ilişkisinde iki taraf bilinçdışı bir şekilde bir anlaşmaya varıp ortak bir yansıtma sistemini sürdürmektedir. Astlar, kendi iyi ve yetkin taraflarını üstlerine yansıtarak kendilerini onlara bağımlı kılmış, üstler ise kendi sorumsuz ve beceriksiz taraflarını astlarına yansıtarak onları iyice güvenilmez bir konuma sokmaktadır.

"Ben çocukların sıkıntılarını o kadar bilmiyorum Hatice hocalar daha iyi bilir tabi." (44 yaşında, Erkek, Yönetici)

"Çocuklar bana sıkıntılarını çok anlatmaz, ben çok duygusal değilimdir; şu zamana kadar 1-2 çocuk anlatmıştır. Hatice hoca çocukları daha iyi tanır." (33 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

"Ben az derse giriyorum zaten, özel durumlarını, sıkıntılarını çok bilmem. Bayan hocalarla daha çok konuşuyorlar." (30 yaşında, Erkek, Kültür dersi öğretmeni)

Yansıtmalı Özdeşim

Yansıtmalı özdeşim, yoğun kaygılarla baş edemeyen kişi, kendisinin, düşüncelerinin, duygularının bir parçasını düşleminde başka bir insana yansıtır (Padar, 2011). İçe yansıtmacı özdeşim ise, nesnenin içe alımı, içe alınan nesnenin, ideal ego haline gelmesi ve kişinin onunla özdeşim kurulması anlamına gelmektedir (De Board, 2009).

"Eski müdürümüz sırf siyasi sebeplerden başka okula öğretmen olarak gitti, şimdi onun psikolojisini düşünün, artık bu koşullarda çalışıyoruz." (44 yaşında, Erkek, Yönetici)

"Milli eğitimden, ilçeden kimse gelip sizin projenize destek vermedi. Hiçbir konuda gelmezler zaten, biz yalnızız burada." (33 yaşında, Erkek, Meslek dersi öğretmeni)

Yorumlar

Yapılan araştırmanın amacı, elde edilen bulgular ışığında örselenmiş, İstanbul'un periferinde yaşayan, zorlayıcı bir grupla çalışmanın mesleki eğitim merkezi çalışanları tarafından nasıl bir deneyim olduğunun keşfedilmesi, derinlemesine anlaşılmaya çalışılmasıdır.

Kurum Çalışanlarının Bakış Açısına Göre Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencileri

Çocuk İşçiliği

Araştırmanın katılımcıları, İstanbul'da bir mesleki eğitim merkezinin çalışanları olması sebebiyle hizmet verdikleri öğrenci grubu haftanın bir günü okula gidip diğer günler çalışmak zorunda olan çocuklardır. Yoksulluk, eğitim olanaklarının yetersizliği ya da ailelerin eğitimin önemini yadsıması, ailelerin eğitim seviyesinin düşüklüğü, çocuk işgücünün ucuz olması ve bu sebeple işverenler tarafından tercih edilip kolaylıkla iş bulabiliyor olmaları çocuk işçiliğinin sebepleri arasındadır (Kılıç, 2009; Karaman ve Özçalık, 2007). Mesleki eğitim merkezindeki çocukların da iş verenler tarafından tercih edilmesinin sebebi çocukların sabit bir ücretle değil bahşişle çalışıyor olmaları ve sigortalarının mesleki eğitim merkezi tarafından yapılıyor olmasıdır. Bulgular kısmında, mesleki eğitim merkezi çalışanlarının ağırlıklı olarak çocukların sosyal olarak dezavantajlı oldukları bir ortamda ve işlevselliği bozulmuş ailelerde büyümüş olmalarını çocukların çalışmaya başlamasına sebep olan faktörler olarak gösterdikleri görülmektedir.

İstanbul'un periferileri, hem İstanbul içinden hem de Güneydoğu Anadolu'dan aldığı göçler ile oluştuğu için bu bölgede yaşayan aileler düşük sosyo-ekonomik düzeylere sahiplerdir. Çocuk işçiliği, yoksulluğun hem sebebi hem sonucudur. Ebeveynler düşük ücretli işlerde çalıştıklarında çocuklarından da çalışmalarını beklerler (He, 2016). Fakat aile ekonomisine katkıda bulunması için çocuk işgücünün kullanılması hem ailelerin ekonomik sıkıntılarına çözüm olamamakta hem de çocuğun ruhsal ve bedensel sağlığı çalışma hayatından olumsuz etkilenmektedir (Şen ve Kahraman, 2012). Araştırmanın katılımcıları, mesleki eğitim merkezindeki çocukları

toplumun en alt kesimini, yoksul ve sıkıntılı olarak nitelendirmekte ve hayatlarını kazanmak zorunda olduklarını belirtmektedirler.

İşlevselliği bozulmuş aileler, görev ve sorumluluklarını yerine getiremeyen ve aile fertlerini koruma kapasitesini kaybetmiş olan ailelerdir. Bunun bir yönü yoksulluktan dolayı çocukların çalışmaya itilmesi iken bir diğer yönü de çocukların aile içinde ihmal/istismara maruz kalmasıdır. Çocukların sosyal gelişimlerini sağlıklı bir biçimde tamamlayabilmelerinin en önemli ön koşulu aile içi ilişkilerin, iletişimin sağlıklı olmasıdır (Kılıç, 2009). Çocuğun, çalışmaya başlaması ailenin beklentisi ve kararıdır; bu nedenle ailenin, çocuğun çalışma hayatında karşılaşabileceği problemleri öngörerek çocuğu koruması beklenir. Fakat, çocuk aile içinde de ihmal/istismara maruz kalırken bu beklenti gerçekçi olamamaktadır (Şişmanlar, 2016-2017). Ailenin kendi içinde bile çocuğu koruyamamış olması, çocuğun hem ailesinin hem de tüm çevresinin koruma kapasitesinden korkmasıyla sonuçlanır. Bu işlevsiz aile dinamiklerinin içselleştirilmiş olması çocuğun tüm ilişkilerine etki eder ve çoğu durumda çocuğun şiddeti normalleştirmesine sebep olmaktadır (Barton ve ark., 2012). Araştırmanın katılımcıları çocukların aile içinde maruz kaldıkları ihmal/istismar konusuna özellikle ağırlık vermişlerdir. Çocukların sevgi ve şefkat görmediklerinden, ailelerinden baskı gördüklerinden bahsetmişler, mesleki eğitim merkezinde başlarını okşamak için uzatılan elin bile onları korkuttuğunu çünkü daha önce ellerin hep vurmak için kalktığını vurgulamışlardır.

Çalışan Çocuk Olmanın Örseleyici Etkileri

Çocukluk dönemi, çocuğun, bilişsel ve duygusal gelişiminin büyük ölçüde sağlandığı yılları içermesi sebebiyle insan yaşamının en önemli dönemi ve yetişkinlik yaşantılarının belirleyicisi olarak görülmektedir. Çocukları korumak adına Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda kabul edilen çocuk hakları bildirisinde çocuklara sosyal güvence ve sağlıklı gelişim hakkı tanınmasının önemi yanı sıra çocuğun her türlü ihmal istismar ve sömürüden korunmasının gerekliliği de vurgulanmaktadır (Şen ve Kahraman, 2012). Fakat, hem yapılan araştırmalarda hem de bu araştırmanın

bulgularında çalışan çocukların fiziksel ve ruhsal sağlıklarını tehdit eden işlerde çalıştırıldığı açıkça görülmektedir (Büken ve Büken, 2013).

Çocuk işçiler, emeğin en savunmasız ve en sessiz halidir. Çocuk işçiler, uzun saatler boyu, düşük ücretle ve tehlikeli işlerde çalıştırılmakta, iş kazaları ve yaralanmalar yaşayabilmekte, toplumsal süreçlere sağlıklı bir katılım sağlayamamakta ve hatta sosyal dışlanmaya maruz kalmaktadır (Şen ve Kahraman, 2012). Çocukluk döneminde, akranlarla oyun oynama, yaşlarına uygun ve yaşlarının gerektirdiği etkileşime geçme ve iletişim içinde olma çocukların sosyal gelişimi açısından oldukça önemlidir (Şişmanlar, 2016-2017). Fakat çalışan çocuklar, uzun çalışma saatleri sebebiyle sadece ev-iş-okul üçgeninde yaşamakta ve sağlıklı bir sosyal gelişim sağlayamamaktadır. "Çalışan çocuklarla yapılan bir çalışmada boş zamanlarında evde ve işte çalışanların kendine yönelik düşünce, dış öfke, depresyon, kaygılı davranışlar ve umursamaz tepkiler alt ölçek puanları boş zamanlarında eğlenen ve dinlenenlere göre daha yüksek bulunmuştur." (Bozkurt ve Çam, akt. Şişmanlar, 2016-2017). Araştırmanın katılımcıları da sıklıkla çocukların uzun saatlerde çalışmalarından yakınmış, çocukların sosyal hayatlarının bulunmadığını, onlar için okulun tek sosyalleşme alanı olduğunu, derste uyuyan çocuklara bazen izin verdiklerini çünkü çalışmaktan dinlenmeye bile fırsat bulamadıklarını bildiklerini belirtmiştir.

Ayrıca çalışan çocuklar karşılaştıkları en büyük risklerden biri yanlarında çalıştıkları yetişkinlerin sözel, fiziksel ve cinsel şiddetine uğramalarıdır (Büken ve Büken, 2013). Araştırma bulguları da bunları destekler ve açıklar niteliktedir. Çocuklar, küçük yaşta çalışmak zorunda bırakıldıkları ve aileleri tarafından da korunmadıkları için kendilerini korumak, ezilmemek adına şiddete başvurmaktadırlar. Mesleki eğitim merkezleri belirli aralıklarla çocukların çalıştıkları yerlere ziyaretler düzenlemektedir. Öğretmenlerin çoğu ancak oraya gittiklerinde çocukların davranışlarını anlamlandırabildiklerini, sürekli küfürlü konuşmalarının, kimseye güvenmemelerinin, herkese, her olaya şüpheyle bakmalarının altındaki sebepleri tahmin edebilmektedirler.

Çocuk İşçiliği ve Okula Devam

Çocuk işçiliği ve eğitim ilişkisi, günümüzde bir çok araştırmanın odağı halindedir ve genel kanaat çalışma hayatının çocukların eğitim hayatı üzerinde olumsuz

etkisi olduğu yönündedir; çocuklar uzun çalışma saatlerinden dolayı okula zaman ayıramamaktadır. Kuşaklar arası eğitime katılımın düşük olması, çocuk işçiliğinin ve yoksulluğun devam etmesine sebep olmakta ve bir kısır döngü oluşturmaktadır (He, 2016, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu, 2011). Eğitim sisteminin yetersizliği, ailelerin eğitim seviyelerinin düşük olması, ders anlatımlarının ilgi çekici olmayışı, derslerdeki başarısızlık, çalışma hayatının yükü ve uzun çalışma saatleri çocukların örgün eğitimi bırakmalarının sebepleri olarak düşünülmektedir (Şişmanlar, 2016-2017). Kurum çalışanlarının söylemleri de çocukların kendi istekleriyle okulu bırakmadıkları, imkansızlıklar sebebiyle, ailenin kararı, öğretmenlerin, eğitim sisteminin yetersizliği dolayısıyla örgün eğitimden çıkmak zorunda kalmış oldukları yönündedir. Ailelerin eğitim sistemine güvenmemesi ve eğitimle edinilecek işlerin sınırlılığı da ailelerin çocukları çalışmaya yönlendirmesinin sebeplerindendir. Bulgular kısmında yer alan mesleki eğitim merkezinde eğitim gören çocuklardan birinin babasının "Adam olacak diye illa okuması mı gerekiyor?" söylemi tam olarak bu durumla örtüşür niteliktedir.

Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Öğrenme Tutumları ve Çalışanların Ambivalansı

Bilme dürtüsü, tüm çocuklarda olan, doğuştan gelen bir olgudur. Bion'un deneyimden öğrenme kavramını geliştirmesiyle bilgi edinmenin, tüm zihinsel süreçler ve kişilik gelişimiyle bağlantılı olduğu düşünülmeye başlanmıştır. Bebeğin annesiyle kurduğu ilişkide kendini güvende hissetmesi ve annesi tarafından anlaşıldığını düşünmesi olumlu öğrenme süreçlerine işaret ederken, anne bebek arasındaki ilişkide yaşanan bağ kurma ile ilgili zorluklar bebeğin öğrenme ile ilgili de sorunlar yaşamasına sebep olabilmektedir (Meltzer ve Harris, 2013). Kötü muameleye maruz kalma, ihmal/istismar çocukların iletişim biçimlerini, ilişki kurma becerilerini ve akademik başarılarını etkiler. Neurosequential modele göre, kötü muameleye maruz kalmış çocukların okuldaki öğrenme süreçlerine tüm potansiyellerini kullanarak katılabilmeleri için önce duygularını düzenlemeyi öğrenebilmeleri gerekmektedir (Walter, 2016). Araştırmanın katılımcıları daha önceden de değinildiği üzere çocukların aileleri tarafından sevgi ve değer görmediğini, hem ailelerinin hem de iş yerlerindeki yetişkinlerin fiziksel, sözel ve duygusal şiddetine maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Kurum çalışanlarının tamamı çocukların derslere karşı ilgisiz olduğundan bahsederken, bu ilgisizliği anlamlandırma ve anlatma konusunda bir iki farklı görüş söz konusudur. Çalışanların bir kısmı çocukları amacı olmayan, sıkılgan, eğitimin önemini bilmeyen ve başarısız olarak nitelendirirken bir kısmı çocukları sıkıntılı, dezavantajlı bu nedenlerle derslere odaklanamayan, başarılı olamayan olarak tanımlamaktadır. Çocukların derslere odaklanamıyor olmaları, akademik başarılarının düşük olması da bu bağlamda literatürle uyumludur. Çoklu mağduriyet yaşayan çocuklar, stres sistemleri çok fazla aktive olduğu için girdikleri ortamlarda da etraflarındaki kişilerden gelebilecek, kendi, geçmiş yaşantılarına göre şiddetle ilişkilendirdikleri uyaranları kontrol etmeye tüm dikkatlerini vermiş oldukları için derslerine gerekli dikkati verememektedirler. Kurum çalışanlarının, öğrencilerle ilgili ambivalant söylemleri, öğrencileri bazı katılımcıların zorba, utanması arlanması olmayan, laubali, agresif olarak bazılarının ise mağdur, sevgi, şefkat görmemiş olarak tanımlaması, öğretmenlerin eğitim verdikleri grubun tepkilerini anlamlandırmakta zorluk çektiklerini düşündürmektedir.

Travma Bilgisine Dayalı Toplulukların Önemi

Travma bilgisine dayalı toplulukların kurulmasının amacı, örselenmiş çocuklarla çalışanların, travmanın çocukların duygusal, davranışsal, akademik ve sosyal gelişimi üzerindeki etkileri konusunda bilinçlenmesini sağlamaktır (Kramer ve ark., 2013). Bunun hizmeti alanlar yani çocuklar açısından kurumlarda tekrar travmatize edilmemeleri konusunda önemi büyük olmakla birlikte çalışanların da çocuklarla kurdukları ilişkilerde çocukların davranışlarını ve tutumlarını anlamlandırabilmeleri ve kendilerini konumlandırabilmeleri açısından önem taşımaktadır. Çocukların travma kaynaklı zedelenmiş güvenlik duygularının üst seviyelere taşınması, travmanın etkisini ve çocuğun davranışlarında, gelişiminde ve ilişkilerinde meydana gelen değişikliklerin ele alınması, olumlu ve istikrarlı ilişkiler kurabilmesi konusunda çocuklara ve çocuklarla çalışan profesyonellerin, zor gruplarla çalışmanın yarattığı stresle başa çıkmaları konusunda çalışanlara destek verilmesi travma bilgisine dayalı uygulamaların odak noktalarıdır (Kramer ve ark., 2013). Okul ortamında travma bilgisine dayanan yaklaşımların kullanılmasının gerekliliği ve kullanılmamasının hem çocuklar hem de kurum çalışanları üzerinde yarattığı olumsuz duygular ve bu duyguların kurumun ruhsal

ortamını oluşturması ve yeni gelenleri de bu ruh haline çekiyor olması araştırma boyunca gözlemlenmiştir. Çocuklarla çalışan profesyonellerin bağlanma ve duygusal sorunlara karşı uyanık olması hala çok yaygın değildir. Bu da sistemin önemli eksiklerinden biri olarak kendisini göstermektedir. Okullarda çalışan profesyonellerin çoğu çocukların yaşadığı travmatik yaşantılar ve öğrenme arasındaki ilişkiyi kurabilecek teorik alt yapıya ve travma bilgisine sahip olmadıkları için yukarıda da söz edilen ambivalant söylemlerin ortaya çıkması çok normaldir. Okullar, çocukların sadece okuma-yazma öğrenmek için geldikleri yerler değildir; toplumsal ve duygusal gelişimin merkez üsleridir (Paccione-Dyszlewski, 2016). Fakat, kurum çalışanları travma bilgisine dayanan bir eğitimden geçmedikleri için kendi önemleri ve etkilerinin de farkında değildir. Çocuklar işlerinden arta kalan önemli bir vakti okulda geçirmekte ve çalışanlar da çocukların çoğunun okula eğitim için gelmediklerini, sosyalleşmeye geldiklerini, özellikle öğretmenlerinden değer görme beklentisi ve ihtiyacı içinde olduklarını dile getirmekte; fakat bu durumları nasıl ele alacaklarını bilememektedirler. Okullarda travma bilgisine dayanan yaklaşımların yürürlüğe konması öğretmenler ve okul personeli için travma farkındalığı ve travmanın çocuk öğrenimi üzerindeki etkileri ile ilgili kursların verilmesi ve süpervizyon desteği sağlanması, çalışanların hem kendi önemlerinin bilincinde olması hem de bu sorumlulukla ve karşılaşılan zor durumların yaratacağı stresle başa çıkabilecek alt yapıyı oluşturmalarını sağlayacaktır.

Kurum Çalışanlarının Bakış Açısına Göre Kendi Rol ve Sorumlulukları-Rol Karmaşası

Okul ortamı, öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirlerine yönlendirdikleri aktarımlarla oluşur. Okul ve öğretmen, öğrenciler için kapsayıcı ebeveyn rolündedir (Youell, 2015). Okulun kapsayıcılığı tüm öğrenciler için öneme sahipken, öğrencilerinin çoğunun örseleyici yaşantılar deneyimlemiş olduğu İstanbul'un periferilerinde yaşayan hem çalışıp hem öğrenimlerini tamamlamak için mesleki eğitim merkezine gelen öğrenciler için okulun ve okulda çalışan profesyonellerin kapsayıcılığı daha kritik bir role sahiptir. Buradaki çocuklar aileleri tarafından yeterince kapsanamamış, aileleri ve iş yerlerindeki yetişkinler tarafından ihmal/istismara maruz kalmış oldukları için okul ortamına da bu olumsuz deneyimlerini aktarırlar. Bunun sebebi hem çocukların alışkın olduğu ilişkilerin bu şekilde olmasıdır hem de bilinçdışı

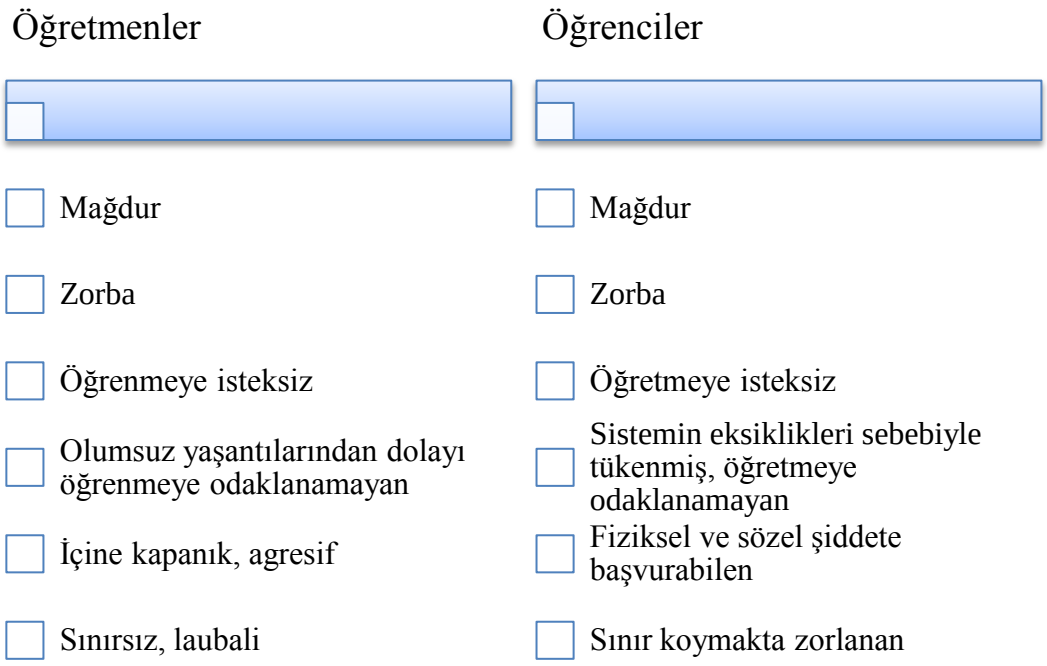
olarak bu travmaların çözülmesi ve güvenli ilişkilerin kurulması arzusudur (High, 2012). Burada önemli olan öğrenciler tarafından yansıtılan bu duyguların kurum çalışanları tarafından nasıl ele alınacağıdır. Kurum çalışanlarının söylemlerinden bu durumda kendilerini nasıl konumlandıracakları konusunda çelişkili düşünceleri oldukları yönündedir. Çocuklarla yakın ilişki ve iletişim içinde olmak, onların eksiklerini ihtiyaçlarını karşılamak istiyorlar, yeri geliyor sabahları okula gelmesini söylemek için çocukları telefonla arıyorlar, yeri geliyor para veriyorlar, kıyafeti olmayan çocuklar için kıyafet toplayıp dağıtıyorlar; fakat bir yandan da kurdukları bu yakın ilişkiler onları tedirgin ediyor; çünkü onlara her zaman mesafeli olmaları ancak böyle çocukların onlara saygı duyacağı öğretilmiştir. Bu mesafeli duruşun başka bir boyutu da çocuklarla yakınlık kurmanın, çocukların olumsuz yaşantılarına daha çok şahit olmayı beraberinde getirecek olması ve bunun yaratacağı kaygıdır; ilerleyen bölümlerde kurum çalışanlarının mesafeli duruşu kaygıya karşı kullanılan bir savunma mekanizması olarak açıklanacaktır.

Kurumun Ruhsal Ortamı

Duygular, her tür insan iletişimini yaratan önemli sosyal ürünlerdir. Çalışan herkes, çalıştığı kuruma sevgisini, nefretini, endişelerini, heyecanlarını ve hayal kırıklıklarını getirir ve birlikte çalışan kişilerin duygusal ajandaları birbiriyle bütünleşerek kurumun ruhsal ortamını oluşturur. (Fineman, 2003; Fineman, 2008). Bu bakış açısıyla duygular, yapılan işin merkezine oturtulmuştur. Araştırmanın yürütüldüğü kurumun ruhsal ortamına bakıldığında çaresizlik, inançsızlık, suçluluk, belirsizlik/hayal kırıklığı ve tükenmişliğin hakim olduğu görülmektedir. Bu duyguların sebebi, önceden bahsedilen travma bilgisine dayanan uygulamaların kullanılmıyor olmasına bağlanabilmektedir. Çocukların geçmiş, olumsuz yaşantılarını yansıtıyor oldukları bağlantısını kuramayan kurum çalışanları aktarılan duyguları kişisel algılayıp ağırlıklı olarak öfke ve acıma duyguları geliştirmektedir. Bir yandan da çocukların hayatındaki rollerinin tam anlamıyla farkında olamadıkları ve sadece öğrenmeye odaklanmaya çalıştıkları ve çocuklar da travmatik yaşantılarından dolayı öğrenme süreçlerine odaklanamadıkları için çocuklara ulaşamadıklarını düşünmekte ve kendilerini yetersiz ve çaresiz hissetmekte, çocuklara verebileceklerini bir şey olmadığına inanmaktadırlar. Bulgularda yer alan "çocuğa yardım etmek istiyorum ama bir şey yapamayacağımı

hissediyorum.” , “eskiden uğraşıyordum ama öğrenme ihtiyacı hissetmeyen bir insana ne öğretebilirsin ki?” söylemleri bu duyguları özetler niteliktedir. Bir yandan yapabilecek bir şeyleri olmadığını düşünmekte bir yandan da bundan dolayı suçluluk hissetmekte, zamanla çocuklardan umudu keserek yapmaları gerekenleri bile yeterince yapmıyor olabileceklerini düşünüp bu duygusal yükün altında ezilmektedirler. Baş etmekte çok zorlandıklarını sıklıkla dile getiren kurum çalışanlarından bazıları ara ara şiddete de başvurabildiklerini, sonradan pişmanlık ve suçluluk duyduklarını fakat nasıl davranmaları gerektiğini bilmediklerini açıklıkla dile getirmiştirler. Öğretmenlerden, fiziksel ve sözel şiddete sıklıkla başvuran ve öğrenciler tarafından “kasap” lakabı takılan öğretmen yoğun suçluluk ve çaresizlik duygularını paylaşmış; bu durum da kurum çalışanlarının süpervizyon desteğine ne kadar ihtiyaç duyduğunu göstermiştir. Bir taraftan da sistem içerisinde de mağdur edildiklerini, sistemin siyasallaşmış olması sebebiyle hem belirsizlik ve hayal kırıklığı içinde olduklarını hem de bu siyasallaşma sebebiyle eğitim ve öğretmenlik mesleğinin değerinin azaltıldığını belirtmiştirler. Bütün bunların karşısında da tükenmişlik semptomları geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Derslere girme konusunda isteksiz olduklarından, okulu sadece eve dönmek için saat doldurdukları bir yer olarak gördüklerinden, motivasyonlarının düşük olduğundan, burada çalışarak bir nevi harcandıklarını düşündüklerinden bahsetmişlerdir.

Bulgular değerlendirildiğinde ortaya çıkan önemli ve ilgi çekici sonuçlardan biri de kurum çalışanlarının öğrencileriyle ilgili söylemlerinin kendileriyle ilgili söylemleriyle birebir aynı olmasıdır. Çalışanların hem öğrencileriyle ilgili hem de kendileriyle ilgili ambivalant söylemleri bulunmaktadır ve bunlar birbirleriyle örtüşür niteliktedir.



Tablo 1. Kurum Çalışanlarının Bakış Açısıyla Öğrencilerin ve Kendilerinin Özellikleri

Kurum Tarafından Bilinçdışı Olarak Geliştirilen Savunma Mekanizmaları

Savunma mekanizması Sigmund Freud tarafından kavramsallaştırılmış ve kişiyi çatışan düşüncelerden ve kabul edilemeyen duygulardan korumak için geliştirilen zihinsel kontrol süreçleri olarak tanımlanmıştır (Prunas ve ark., 2017). Araştırma bulgularına göre, kurum çalışanları tarafından kabul edilmesi zor olan duyguların ağırlıklı olarak kaygı ve öfke olduğu görülmektedir. Savunma mekanizmalarından inkar, bölme, idealizasyon, duyarsızlaşma, yer değiştirme, direnç, yansıtmalı özdeşim, yetkiyi hiyerarşide üst rütbede olanlara vererek sorumluluğun etkisinin azaltılması, kişiliksizleştirme, kategorize etme, bireyin değerini inkar etmenin kullanıldığı tespit edilmiştir. Çocukların travmatik yaşantılarını nasıl ele almaları, çocuklara nasıl davranmalarının iyi olacağını bilemeyen kurum çalışanları bu durumlarla karşılaşmamak için bilinçdışı bir biçimde çocuklara mesafeli davranmakta ve duygularını inkar etmekte, duyarsızlaşmakta ve burada çalışmak için bunları yapmalarının zorunlu olduğunu, zaten duygulara kapılmanın gereksiz olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Kaygı ve çaresizliklerini azaltmak için hayatlarını okul ve okul dışı olarak iki farklı küme gibi nitelendiren çalışanlar kesişen kümelerinin

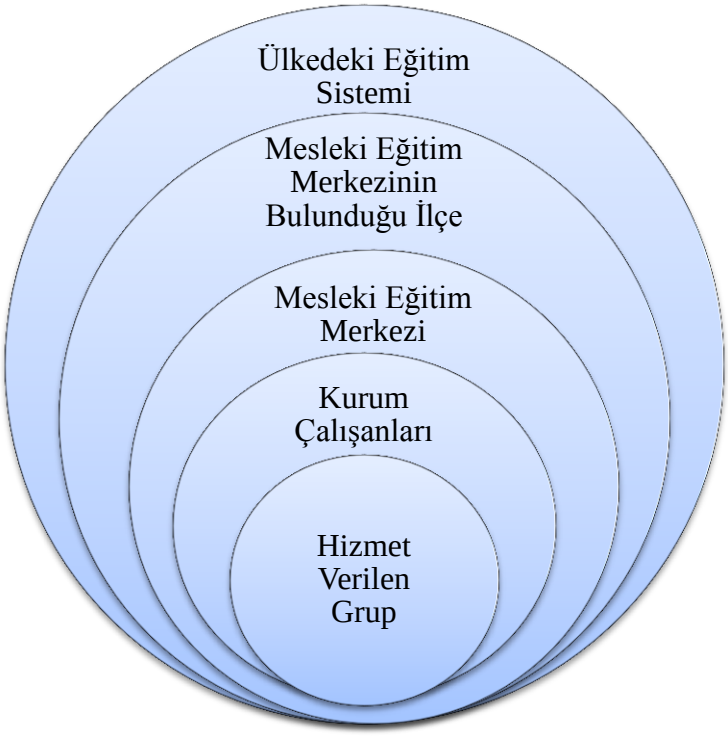
olmadığını, okul dışındaki hayatlarında mutlu olduklarını iki hayatı birleştirdikleri takdirde iki kümede de mutluluğa ulaşamayacaklarını düşündüklerini vurgulamışlardır. Fakat bastırılan duygular yer değiştirerek benliğe geri dönmekte, ağırlıklı olarak hissedilen öfke kurum çalışanlarının özel hayatlarında çıkmakta, kurum çalışanları yakınlarına bağırmakta, baş edemedikleri öfke ve kaygı uykularını kaçırmaktadır. Bazı kurum çalışanlarının zorlayıcı duygularla karşılaşmamak için çocuklarla olan bağı tamamen kopardıkları, ders anlatmak dışında çocuklarla iletişim kurmadıkları, bu durumu da ben zaten duygusal değilimdir diyerek rasyonalize etmeye çalıştıkları ve yetkiyi çocuklarla iletişiminin daha kuvvetli olduğunu düşündükleri çalışma arkadaşlarına vererek kendi üstlerindeki sorumluluğu azalttıkları görülmüştür. Bireyin değerini inkar etme savunma mekanizmasıyla kurum çalışanları, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve değerlerini görmezden gelme eğilimine girerek aslında mesleklerinde, öğrencilerinin hayatlarında kendilerini önemsizleştirmekte ve değersizleştirmektedir; bu mekanizmanın belirsizlik, çaresizlik ve tükenmişlikle mesleklerinin gerekliliklerini tam olarak yerine getiremeyen ve bundan da suçluluk duyan kurum çalışanlarının suçluluk duygularını hafifletmeye hizmet ettiği düşünülmektedir.

Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu araştırmanın amacı, İstanbul'un periferinde bulunan bir mesleki eğitim merkezinin çalışanlarının deneyimlerini kendi bakış açılarıyla incelemektir. Araştırmacı, araştırma boyunca kurum çalışanlarının kendi deneyimlerini, duygularını, düşüncelerini, hayata ve dünyaya bakış açılarını anlamaya çalışmıştır; araştırmanın başında belirlenen ve araştırma sonunda doğrulanması gereken bir hipotez bulunmamaktadır.

Bu araştırmada kavramsal çerçeve, nitel araştırma yöntemleriyle edinilmiş olan bulgular sonucunda oluşmaktadır. Hem yapılan terapötik grup çalışmaları hem de derinlemesine görüşmeler üzerine odaklanıldığında çalışanların mesleki eğitim merkezinde çalışma deneyimlerinin ve kurumun ruhsal işleyişi ile ilgili problemlerin ülkedeki eğitim sistemi ve mesleki eğitim merkezinin İstanbul'un periferinde olmasından etkilendiğini ve bunun da çalışanların kendileriyle ilgili rol ve sorumluluk algılarını ve hizmet verdikleri grubu zihinselleştirme biçimlerini etkilediği

görülmektedir. Ülkedeki eğitim sisteminin durumu düşünüldüğünde kurum çalışanlarının, travma bilgisine sahip bir anlayışla yetişmemesinin ve hizmeti verenlere zorlayıcı durumlarla baş edebilmeleri konusunda destek verilmemesinin eksikliği araştırma boyunca görülmüş ve bununla bağlantılı olarak çalışanların ağırlıklı olarak yetersiz ve çaresiz hissettiği çalışanların kendileri tarafından ifade edilmiştir. Bu konunun bir diğer boyutu da öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitimin siyasallaştığını, bu durumun mesleklerinin itibarını düşürdüğünü ve belirsizlik içinde mesleklerini devam ettirmeleri gerektiğini düşünmeleridir.



Tablo 2. Kurum Çalışanlarının Hizmet Verdikleri Grubu Zihinselleştirmesini Etkileyen Faktörler

Kurum çalışanları kendilerini, hem eğitim sistemi içerisinde problem olarak tanımladıkları durumlardan hem İstanbul'un periferinde yaşayan, hizmet verdikleri çocukların ailelerinin eğitimi ve dolaylı olarak öğretmenleri önemsememelerinden hem de çocukların travmatik yaşantılarını okul ortamında yeniden sahnelerken genellikle öğretmenlerine karşı takınmış oldukları umursamaz tavırlarından dolayı değersiz hissetmektedirler.

Kurumun ruhsal ortamını etkileyen bir diğer faktör de kendilerini yetersiz, çaresiz ve değersiz hisseden kurum çalışanlarının mesleki eğitim merkezi öğrencilerini zihinlerinde nasıl konumlandırdığıdır. Zihinselleştirme, insan davranışlarını, arzular, duygular, inanışlar ve hedefler gibi yönelimsel zihinsel durumlar üzerinden yorumlayan, çoğunlukla bilinç öncesine ait, imgesel zihinsel aktivite olarak tanımlanabilmektedir (Boldrini ve ark., 2018), bir diğer tanımla zihni zihin içinde tutmaktır (Bateman ve Fonagy, 2013). Zihinselleştirmenin okullardaki önemi de büyüktür; çünkü yaratıcı ve üretken bir sınıf ortamının sağlanabilmesi öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiye bağlıdır. Zihinselleştirme sürecinde, öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını ve aynı zamanda kendi davranışlarını, kendi zihinsel durumlarını dayanak alarak anlamlandırmaya çalışırlar (Swan ve Riley, 2012). Yorumlar bölümünün önceki başlıklarında kurum çalışanlarının, kendilerini ve hizmeti sundukları öğrencileri zihinlerinde benzer bir şekilde tuttukları detaylıca açıklanmıştır. Halbuki çalışanların yaptıkları işe inanması, kendilerini ve hizmet verdikleri çocukları olumlu zihinselleştirmeleri, olumsuz yaşam deneyimleri olan çocuklara sağlıklı ve işlevsel bir sistem sunmalarını ve çocukların duygusal ve psikososyal gelişimine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın yapıldığı projenin bir diğer bölümünde travmatize olmuş çocuklara akran temelli psikososyal destek sağlanmış ve sekiz ayın sonunda çocukların depresif ve somatik semptomlarının azaldığı tespit edilmiştir. Bu çalışma, terapötik toplulukların, öğrenme ortamı aracılığıyla çocukların travmatik yaşantılarının etkisinin azaltılabileceğini göstermektedir (Bademci ve ark., 2017). Bu nedenle, kurum çalışanlarına süpervizyon desteği verilmesi ve kurum çalışanlarının çocukların gelişimine olan inançları ve iyimserlikleri üzerine çalışılmalıdır.

BÖLÜM 4. SONUÇ

Özet

Bu tezde sunulan araştırma, İstanbul'un periferinde bir mesleki eğitim merkezinin çalışanlarının çalışma deneyimlerini duyurmak ve kurumun ruhsal ortamının anlaşılmasını sağlamak düşüncesiyle tasarlanmıştır. Kurum çalışanlarının hizmet verdiği grup, çalışan çocuklar olmaları ve aynı zamanda İstanbul'un periferinde yaşamakta olmaları sebebiyle örseleyici yaşantılara maruz kalmış ve kalmaya devam etmektedir. Öğretme ve öğrenmenin temeli öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki olduğu için ve bu ilişki de çocukların olumsuz yaşantılarından etkilenmekte olduğu için araştırmada çocukların içinde bulundukları koşullar ve bu koşulların ilişki kurma biçimlerini nasıl belirlediğine de yer verilmiştir.

Araştırma sadece, kurum çalışanlarının çalışma deneyimlerini anlaşılır kılmayı değil, öğrenme ilişkileri, kurumdaki grup dinamikleri, kurumun ruhsal işleyişi ve kullanılan savunma mekanizmalarını da kapsayan daha geniş çaplı bir literatür çalışmasıyla temellenmiş ve araştırma yapılan kurumda bu konuları en ayrıntılı ve güvenilir biçimde ele almak için nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Türkiye'de daha önce araştırılmamış olan mesleki eğitim merkezinde sunulan hizmetin, hizmeti sunanların bakış açısıyla anlaşılması konusu üzerine çalışılırken, kurum çalışanlarıyla güvenli bir bağ kurulması doğru bilgiye ulaşabilmek adına oldukça önemliydi. Bu nedenle nitel yöntemlerden terapötik grup çalışması ve grup çalışmalarından edinilen bilgiler doğrultusunda daha ayrıntılı bilgiye ulaşabilmek için derinlemesine görüşme, araştırmanın yöntemi olarak belirlenmiştir.

Çocuk/genç işçiler haftanın bir günü mesleki eğitim merkezine gelmekte, diğer günlerde ise uzun çalışma saatleri boyunca ve düşük ücretle çalışmaktadır. Bu çalışma koşulları da fiziksel, zihinsel, psikolojik ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Bunların yanı sıra çocukların, işyerlerindeki yetişkinlerin fiziksel ve psikolojik şiddetine maruz kalması da hem çocukların gelişimini hem de ilişki kurma biçimlerini etkileyen önemli risklerden biridir. Ayrıca çalışma hayatının yoğunluğu sebebiyle çocuklar yaşıtlarıyla geçirmeleri gereken süreyi geçirememekte ve sosyal gelişimlerini sağlayamamaktadırlar. Bu koşullar altında mesleki eğitim merkezinde geçirdikleri bir günlük zaman sosyalleşmeleri için tek alan gibi görülmektedir; fakat mesleki eğitim

merkezi de aslında onlara eğitim haklarını sağlayan yerdir. Bu noktada da çocukların öğrenme kapasiteleri ve öğrenme ilişkileri üzerine odaklanılmalıdır.

Öğrenmenin temelinde annenin, bebekle olan ilişkisinde tutarlı, bebeğini zihninde tutan ve onun kaygılarını kapsamaya çalışan bir yetişkin olması ve bu olumlu deneyimlerin sonucunda bebeğin de düşünme kapasitesi geliştirmesi yatar. Bu nedenle anne-bebek arasındaki güvensiz bağlanma bebeğin öğrenme ile ilgili problemler yaşayabilmesine sebep olmaktadır. Aile içinde ihmal/istismara maruz kalan, yetersiz bir kapsanma deneyimlemiş olan çocuk öğrenme için gerekli olan dikkat, hafıza ve organize olma becerilerini gösteremez; çünkü daha önceden maruz kaldığı ihmal/istismardan dolayı sürekli olarak etrafında güvenliğini tehdit edebilecek bir risk olup olmadığına odaklanmaktadır. Bu da öğretmenler tarafından çocukların öğrenmeye karşı ilgisiz oldukları şeklinde yorumlanabilmekte ve öğretmenler kendilerini değersiz hissedebilmektedir. Kurum çalışanlarının kendilerini, bu olumsuz duygulara kaptırmalarının önüne geçebilecek olan kurumun travma bilgisine sahip olmasıdır. Travmanın ne olduğunu, çocuklar tarafından nasıl deneyimlendiğini ve ilişki kurma biçimlerini nasıl etkilediğini bilen çalışanlar, çocukların davranışlarını anlamlandırma yetisi geliştirebilir ve hem kendi ruhsallıklarını koruyabildikleri, sağlıklı baş etme stratejileri oluşturabildikleri hem de çocukların gelişimine olanak sağlayabilecek tutarlı ve güvenilir bir ortam sunabilirler.

Araştırmanın bulgularını, yapılan terapötik grup çalışmaları ve yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmelerden elde edilen kurum çalışanlarının kendi ifadeleri oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları incelenen literatür taramasıyla uyumlu olup kurumun ruhsal işleyişiyle ilgili ciddi problemlere işaret etmektedir. Kurum çalışanları, çocukların hem aile içerisinde hem de çalışma ortamında olumsuz yaşantılar deneyimlediğini ve travmatize olduğunu bildirmekte fakat; travma bilgisine dayalı bir anlayışa sahip olmadıkları için çocukların tutum ve davranışlarını anlamlandıramamakta ve ambivalant duygu ve düşünceler geliştirmektedirler. Kurum çalışanlarının büyük çoğunluğu, ihmal/istismara maruz kalmış ve ilişki kurmakta zorluk yaşayan çocuklara hem yardım etmek istemekte hem de çocuklarla daha yakın iletişim içerisinde olmak olumsuz yaşantılarını da daha çok bilmek anlamına geldiği için bundan kaygı duymaktadır. Bu kaygıyı kontrol etmek için de savunma mekanizmalarının devreye girdiği; fakat savunma mekanizmalarının da hizmeti verenlerin hizmeti sundukları

grupla sınırlı iletişim kurmalarına sebep olduğu ve bu şekilde de vermeleri gereken hizmeti vermelerinin mümkün olmadığı görülmektedir. Bu durum da çalışanlara süpervizyon desteğinin sağlanmasının gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır.

Bu tez araştırması, Türkiye'de benzeri yapılmamış bir çalışma olmakla birlikte farklı ülkelerde kurumların işleyişi ve hizmeti verenlerin bakış açılarına yer verilen araştırmaların yapılmış olduğu ve bulguların birbirini destekler doğrultuda olduğu görülmüştür. Türkiye'de yapılan araştırmalar hizmeti alanlara odaklanmakta ve hizmeti verenler neredeyse yok sayılmaktadır. Yapılan bu araştırma, Türkiye'de eksik kalan bu konunun ve bu alandaki problemlerin fark edilmesi ve çözüm sağlanması konusunda yararlı olabilme beklentisi taşımaktadır.

Yargı

Araştırma, amacına uygun olarak kurum dinamiklerini ve kurumun ruhsal ortamını, kurum çalışanlarının bakış açısından ve kendi ifadeleriyle sunmuştur. Elde edilen bulgular, Türkiye'deki mesleki eğitim merkezlerinin problemlerini, dezavantajlı ve örseleyici yaşantılara maruz kalmış çocuklara hizmet veren kurum çalışanlarına destek verilmemesinin hem hizmet verenleri hem hizmeti alanları hem de kurumun işleyişini nasıl etkilediğini ve görünürde ele alınmaya çalışılan çocuk işçiliği sorununun çözülmeye ne kadar uzak olduğunu gözler önüne sermektedir. Türkiye'de mesleki eğitim merkezinde hizmet verenlerin yaşadığı zorlukları derinlemesine ele alan bir çalışma yapılmamış olması sebebiyle araştırma, ilk olarak böyle bir problemin varlığını ortaya koymuş olması açısından değerlidir. Hem örseleyici yaşantıları olan hem de örgün eğitimden ayrılmak durumunda kalmış bu çocukların tekrardan eğitime ve kalifiye eleman olarak işgücüne katılması büyük önem taşımakta fakat kurumun standartları değerlendirildiğinde bu kadar önemli bir kurumun hem maddi hem de kurumda hizmet verenlere sunulabilecek eğitim ve psikososyal yardım açısından daha çok desteklenmesinin gerekliliği açıktır. Kurumun teorik açıdan vermesi gereken desteği verebilmesi ve çocukların hem eğitimine hem de duygusal ve psikososyal gelişimlerine katkıda bulunabilmesi için kurumları terapötik topluluklar haline gelmesi şarttır. Bu da kurum çalışanlarına travma bilgisine dayalı eğitimlerin verilmesi ve süpervizyon sağlanmasıyla mümkün olabilmektedir.

Öneriler

Sonraki araştırmalarda, hizmeti alanların, aldıkları hizmete bakış açısının ele alınması ve derinlemesine anlaşılmaya çalışılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir. Güvenilir bilgiye ulaşabilmek için, katılımcılarla kurulacak bağın önemi ve araştırmanın süresinin bu bağı kurmak için yeterli olmasının dikkate alınmasının ve nitel araştırma yöntemlerinin de bu konuda yardımcı olduğu yapılan araştırmada açıkça ortaya konmuştur.

EK'LER

EK A: Demografik Bilgi Formu

1. Doğum yılınız nedir?
2. Medeni durumunuz nedir?
3. Çocuğunuz var mı? Varsa kaç tane?
4. Kaç yıldır çalışıyorsunuz?
5. Daha önceden örgün eğitimde de çalıştınız mı? Çalıştıysanız ne kadar süreyle çalıştınız?
6. Mesleki eğitim merkezinde kaç yıl çalıştınız?
7. Branşınız nedir?
8. Bu kurumda ne kadar zamandır çalışıyorsunuz?

EK B: Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Genel olarak eğitimle ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Eğitimde öğretmenlerin rolünü nasıl görüyorsunuz?
3. Eğitimde öğrencinin rolü nedir?
4. Örgün eğitime devam edemeyen gençlerin mesleki eğitim merkezine yönelmeleri hakkındaki görüşleriniz neler?
5. Gençlere verilen mesleki eğitim hakkındaki görüşleriniz neler?
6. Mevcut/burada verilen meslek eğitimi hakkındaki görüşleriniz/değerlendirmeleriniz nelerdir?
7. Burada nasıl bir öğrenci grubuna hizmet verdiğinizi anlatır mısınız? Öğrenci grubunun özelliklerinden biraz bahseder misiniz?
8. Az önce genel olarak öğretmenliğe ilişkin düşüncelerinizi anlattınız, öğretmenin burada/bu koşullarda nasıl bir rol üstlendiğini düşünüyorsunuz?
9. Çalıştığınız öğrenci grubunun özelliklerinden dolayı, onların öğrenmeye bakış açısını nasıl değerlendiriyorsunuz?
10. Öğrencinin öğretmene karşı tutumları bundan nasıl etkileniyor?
11. Bu durumun öğretmen-öğrenci ilişkisini etkilediğini düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız nasıl?
12. Bunları anlattınız, bu durumun sizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Özel yaşamınızı, ilişkilerinizi nasıl etkiliyor/nasıl hissettiriyor?
13. Bahsettiğiniz durumlardan kendinizi korumak için ne gibi stratejiler uyguluyorsunuz, ne gibi yollara başvuruyorsunuz?
14. Neler olsaydı işleriniz daha kolaylaşır?

KAYNAKÇA

Adaman, F., & Keyder, Ç. (2006). Türkiye'de büyük kentlerin gecekondu ve çöküntü mahallelerinde yaşanan yoksulluk ve sosyal dışlanma. *ec. europa. eu/employment_social/social_inclusion/docs/2006/study_turkey_tr. pdf*.

Ajayi, A. O., & Torimiro, D. O. (2004). Perspectives on child abuse and labour: Global ethical ideals versus African cultural realities. *Early Child Development and Care*, *174*(2), 183-191.

Al-Gamal, E., Hamdan-Mansour, A. M., Matrouk, R., & Nawaiseh, M. A. (2013). The psychosocial impact of child labour in Jordan: A national study. *International Journal of Psychology*, *48*(6), 1156-1164.

Altıntaş, E. (2006). *Child labour in Turkey from a global perspective: Case study of working children in İstanbul* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Koç University, İstanbul.

Aluwihare-Samaranayake, D. (2012). Ethics in qualitative research: A view of the participants' and researchers' world from a critical standpoint. *International Journal of Qualitative Methods*, *11*(2), 64-81.

Anzul, M., Ely, M., Freidman, T., Garner, D., & McCormack-Steinmetz, A. (2003). *Doing qualitative research: Circles within circles*. Routledge.

Archer, C., & Burnell, A. (Eds.) (2005). *Trauma, Attachment and Family Permanence: Fear can stop you loving*. Jessica Kingsley Publishers.

Armstrong, D., & Rustin, M. (Eds.). (2014). *Social defences against anxiety: Explorations in a paradigm*. Karnac Books.

Bademci, H. Ö., Karadayı, E. F., Pur Karabulut, İ. G., Kurt, Z., & Warfa, N. (2017). Improving psychosocial well-being of child laborers and young people who are engaged in low-income economic activities in Istanbul, Turkey. *Child & Youth Services*, *38*(4), 272-284.

Barton, S., Gonzalez, R. ve Tomlinson, P. (2012). *Therapeutic residential care for children and young people: an attachment and trauma-informed model for practice.* Jessica Kinsley Publishers.

Bateman, A., & Fonagy, P. (2013). Mentalization-based treatment. *Psychoanalytic Inquiry*, *33*(6), 595-613.

Bentovim, A. (1995). *Trauma-organized systems: Physical and sexual abuse in families*. Karnac Books.

Bharti, S., & Agarwal, S. (2013). Physical & psychological Hazards faced by child labour–a review article. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, *13*(6), 29-33.

Bion,W. R. (2015). *Psikanaliz yazıları Wilfred R. Bion.* (Padar, P. Çev). İstanbul: Bağlam Yayınları.

Bion, W. R. (1961). *Experiences in groups: And other papers*. Routledge.

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu. Türkiye'de çocukların durumu raporu. 07.01.2018 tarihinde http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/s/i/sitan-tur.pdf adresinden indirildi.

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu. Child Labour. 07.01.2018 tarihinde http://www.un.org/en/events/childlabourday/background.shtml adresinden erişildi.

Black, M. J., & Mitchell, S. A. (2012). Melanie Klein ve çağdaş Kleincı kuramlar. *Freud ve sonrası- modern psikanalitik düşüncenin tarihi.* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Bloom, S. L. (2000). Creating sanctuary: Healing from systematic abuses of power. *Therapeutıc Communıtıes-London-Assocıatıon Of Therapeutıc Communıtıes*, *21*(2), 67-92.

Boldrini, T., Nazzaro, M. P., Damiani, R., Genova, F., Gazzillo, F., & Lingiardi, V. (2017). Mentalization as a predictor of psychoanalytic outcome: An empirical study of transcribed psychoanalytic sessions through the lenses of a computerized text analysis measure of reflective functioning. *Psychoanalytic Psychology*, *35*(2), 196-204.

Borntrager, C., Caringi, J. C., van den Pol, R., Crosby, L., O'Connell, K., Trautman, A. ve McDonald, M. (2012). Secondary traumatic stress in school personnel. *Advances in School Mental Health Promotion*, *5*(1), 38-50.

Bower, M. (2005). *Psychoanalytic theory for social work practice: Thinking under fire*.

Briggs, A. (Ed.). (2012). *Waiting to be Found: Papers on children in care*. Karnac Books.

Brumariu, L. E. (2015). Parent–child attachment and emotion regulation. *New directions for child and adolescent development*, *2015*(148), 31-45.

Büken, E., & Büken, B. (2013). Çalışma Süreleri ve Ücretler Çalışan Çocuğun Kabullenilmiş İstismarı mı Çıraklık Okullarında Yapılan Bir Çalışma. *Adli Tıp Bülteni*, *18*(2), 48-55.

Canfield, J. (2005). Secondary traumatization, burnout, and vicarious traumatization: A review of the literature as it relates to therapists who treat trauma. *Smith College Studies in Social Work*, *75*(2), 81-101.

Carlson, M. A. (2010). *A qualitative investigation of the resolution of adolescent problem behavior: The perspectives of emerging adults*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Chestnut Hill College.

Carrera-Fernández, M. J., Guardia-Olmos, J., & Pero-Cebollero, M. (2014). Qualitative methods of data analysis in psychology: An analysis of the literature. *Qualitative Research, 14*(1), 20-36.

Claiborne, N., Auerbach, C., Lawrence, C. ve Schudrich, W. Z. (2013). Organizational change: the role of climate and job satisfaction in child welfare workers' perception of readiness for change. *Children and Youth Services Review, 35,* 2013-2019.

Clark, A. J. (1992). Psikolojik danışmada savunma mekanizmalarının tanınması ve şekillendirilmesi. (H. Ersever, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *25*(2), 579-596.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2011). *Research methods, design, and analysis.* Pearson.

Cole, S. E., Gadd, M. G., Greenwald O'Brien, J., Gregory, M., Ristuccia, J., & Wallace, D.L. (2005). The impact of trauma on learning. *Helping traumatized children learn* içinde (ss. 14-42).

Coughlin, M. (2014). *Transformative nursing in the NICU: Trauma-informed age-appropriate care*. Springer Publishing Company.

Cramer, P. (2006). *Protecting the self: Defense mechanisms in action*. Guilford Press.

Czander, W. M. (1993). *The psychodynamics of work and organizations: Theory and application*. Guilford Press.

Dagley, J. C., & Salter, S. K. (2004). Practice and research in career counseling and development—2003. *The Career Development Quarterly*, *53*(2), 98-157.

Daugherty, J. M. (2002). Burnout: how sonographers and vascular technologists react to chronic stress. *Journal of Diagnostic Medical Sonography*, *18*(5), 305-312.

De Board, R. (2009). *The psychoanalysis of organizations: A psychoanalytic approach to behaviour in groups and organizations*. London ve New York: Routledge.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, *62*(1), 107-115.

Emanuel, L. (2002). Deprivation 2 3. *Journal of Child Psychotherapy*, *28*(2), 163-179.

Ertürk, Y., & Dayıoğlu, M. (2004). *Gender, education and child labour in Turkey*. Geneva: International Labour Organization.

Erwin, E. (Ed.). (2002). *The Freud encyclopedia: theory, therapy, and culture*. Taylor & Francis.

Fidan, F. (2004). Çalışan çocuk olgusuna sosyo-psikolojik bakış sanayide çalışan çocuklar örneği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,4*(1), 30-49.

Fineman, S. (2003). *Understanding emotion at work*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Fineman, S. (Ed.). (2008). *The emotional organization: Passions and power*. Blackwell Publishing.

Freud, A. (2015). *Ben ve savunma mekanizmaları.* (Y. Erim, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Gabriel, Y. (2004). *Organizations in depth: The psychoanalysis of organizations*. Sage.

Geddes, H. (2005). Attachment and learning: Part II: The learning pro? le of the avoidant and disorganized attachment patterns. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *10*(2), 79-93.

Güngör, Ö. (2013). Sosyolojik bir teori olarak sembolik etkileşimciliğin ontolojik temeli ve din olgusu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.

Gürol Işık, İ. (2016). *Object relations, perceived parental rearing styles, and defense mechanisms in relation to personality traits and symptoms of personality disorders.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Halton, W. (2015). Obsessional-punitive defences in care systems: Menzies Lyth revisited. Armstrong, D., & Rustin, M. (Eds.). (2014). *Social defences against anxiety: Explorations in a paradigm*. (ss. 27-39). London: Karnac Books.

Harris, M., & Meltzer, D. (2013). *The Educational Role of the Family: A Psychoanalytical Model*. Karnac Books.

Haverkamp, B. E. (2005). Ethical perspectives on qualitative research in applied psychology. *Journal of counseling psychology*, *52*(2), 146.

He, H. (2016). Child labour and academic achievement: Evidence from Gansu Province in China. *China Economic Review*, *38*, 130-150.

Hendrick, H. (2009). Periods of history: childhood and child work, c. 1800-present. Hindman, H. D., & Hindman, H. (Eds). *The world of child labor: An historical and regional survey* içinde (ss. 97-104). New York: Routledge.

Hindman, H., D. (2009). Editor's Introduction: Child Labor in Global and Historical Perspective. Hindman, H. D., & Hindman, H. (Eds). *The world of child labor: An historical and regional survey* içinde (ss. 34-39). New York: Routledge.

High, H. (2012). *Why Can't I Help this Child to Learn?: Understanding Emotional Barriers to Learning*. London: Karnac Books.

Hoggett, P. (2015). A psycho-social perspective on social defences. Armstrong, D., & Rustin, M. (Eds.). (2014). *Social defences against anxiety: Explorations in a paradigm* (ss. 50-59). London: Karnac Books.

Hoyle, L. (2004). From sychophant to saboteur- responses to organizational change. Huffington, C., Armstrong, D., Halton, W., Hoyle, L., & Pooley, J. (Eds.). (2004). *Working below the surface: The emotional life of contemporary organizations*. London: Karnac Books.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, *15*(9), 1277-1288.

Huffington, C., Armstrong, D., Halton, W., Hoyle, L., & Pooley, J. (Eds.). (2004). *Working below the surface: The emotional life of contemporary organizations*. London: Karnac Books.

Işık, O. ve Pınarcıoğlu, M., M. (2015). *Nöbetleşe yoksulluk Sultanbeyli örneği.* İstanbul: İletişim Yayıncılık.

James, A. (2001). 'Yeni' çocukluk sosyolojisinde sorunlar, yaklaşımlar ve pratikler. Onur, B. (Ed.). *3. Ulusal çocuk kültürü kongresi dünyada ve Türkiye'de değişen çocukluk* içinde (ss. 27-36). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Jaques, E. (1953). On the dynamics of social structure: A contribution to the psycho-analytical study of social phenomena. *Human Relations*, *6*(1), 3-24.

Kahramanoğlu, E. (2000). *Therapeutic social group work.* Ankara.

Karaman, B., & Özçalık, M. (2007). Türkiye'de gelir dağılımı eşitsizliğinin bir sonucu: Çocuk işgücü. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 25-42.

Kazancıoğlu, F.G. (2011). Ben neden öğretmen oldum? "aşikar ve bilinçdışı nedenler". *Psikanaliz ve okul*. 57-69. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Kegerreis, S. (2013). 'Knowing all this just makes it harder': Psychodynamic Ideas on the Frontline: 2011 Ellen Noonan Annual Counselling Lecture, Birkbeck College, University of London. *Psychodynamic Practice*, *19*(1), 4-21.

Kıral, G. ve Traş, M. F. (2013). Understanding of Child Labour in Turkey: An Emprical Analysis. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *27*(2).

Kılıç, F. (2009). Çocuk işçiliği ve ailenin rolü (Kütahya örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). T.C. Dumlupınar Üniversitesi.

Knight, C. (2013). Indirect Trauma: Implications for Self-Care, Supervision, the Organization, and the Academic Institution. *The Clinical Supervisor*, *32*(2), 224-243.

Kramer, T. L., Sigel, B. A., Conners-Burrow, N. A., Savary, P. E., & Tempel, A. (2013). A statewide introduction of trauma-informed care in a child welfare system. *Children and Youth Services Review*, *35*(1), 19-24.

Kuş, E. (2007). Sosyal bilim metodolojisinde paradigma dönüşümü ve psikolojide nitel araştırma. *Türk Psikoloji Yazıları*, *10*(20), 19-41.

Lunenburg, F.C. (2011). Understanding organizational culture: A key leadership asset. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal, 29*(4), 1-12.

Lyons, E., & Coyle, A. (Eds.). (2007). *Analysing qualitative data in psychology*. Sage.

Madill, A., & Gough, B. (2008). Qualitative research and its place in psychological science. *Psychological methods, 13*(3), 254-271.

Matthews, S. H. (2007). A window on the 'new'sociology of childhood. *Sociology Compass*, *1*(1), 322-334.

Menzies Lyth, I. (1960). Social systems as a defence against anxiety. *Human Relations, 13*, 95-121.

Menzies Lyth, I. (1989). The dynamics of the social. *Selected Essays, 2*. Free Association Books.

Mintz, J. (2007). Psychodynamic perspectives on teacher stress. *Psychodynamic practice, 13*(2), 153-166.

Morrow, S. L. (2007). Qualitative research in counseling psychology: Conceptual foundations. *The Counseling Psychologist, 35*(2), 209-235.

Neuman, W. L. (2017). *Toplumsal araştırma yöntemleri- nitel ve nicel yaklaşımlar* (Cilt 1,2). (S. Özge, Çev.). Ankara: Yayın Odası.

Obholzer, A. (2003). Managing social anxieties in public sector organizations. Obholzer, A., & Roberts, V. Z. (Eds.). *The unconscious at work: Individual and organizational stress in the human services*. (ss. 169-179). London ve New York: Routledge.

Obholzer, A., & Roberts, V. Z. (Eds.). (1994). *The unconscious at work: Individual and organizational stress in the human services*. London ve New York: Routledge.

Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of nursing scholarship, 33*(1), 93-96.

Paccione-Dyszlewski, M. R. (2016). Trauma-informed schools: A must. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, *32*(7), 8-8.

Palaganas, E. C., Sanchez, M. C., Molintas, M., Visitacion, P., & Caricativo, R. D. (2017). Reflexivity in qualitative research: A journey of learning. *The Qualitative Report*, *22*(2), 426-438.

Parker, I. (2004). *Qualitative psychology*. McGraw-Hill Education (UK).

Perry, B., D. ve Szalavitz, M. (2012). *Köpek Gibi Büyütülmüş Çocuk*. (E. Söğüt, Çev.). İstanbul: Okuyan Us.

Pianta, R.C. (2017). *Çocuklar ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin zenginleştirilmesi*. (D. Şahin Ası, Ş. Ocak Karabay, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Prunas, A., Di Pierro, R., Huemer, J., & Tagini, A. (2017). Defence mechanisms, remembered parental caregiving and adult attachment style. *Psychoanalytic Psychology*.

Rivas, E., M. (2009). A comparison of attachment-related defenses and ego defense mechanisms (yayımlanmamış doktora tezi). University of Tennessee, Knoxville.

Rodríguez-Rey, R., Palacios, A., Alonso-Tapia, J., Pérez, E., Álvarez, E., Coca, A., ... & Gómez, F. (2018). Burnout and posttraumatic stress in paediatric critical care personnel: Prediction from resilience and coping styles. *Australian Critical Care*.

Salzberger- Wittenberg, I., Williams, G. ve Osborne, E. (1999). *The emotional experience of learning and teaching* [Adobe Digital Editions]. London: Karnac Books.

Seggie, F., N. & Bayyurt, Y. (2017). *Nitel araştırma-yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Semerci, P., Müderrisoğlu, S., Karatay, A., Akkan, B., E., Kılıç, Z., Oy, B. ve Uran, Ş. (2012). *Eşitsiz bir toplumda çocukluk: Çocuğun "iyi olma hali"ni anlamak*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Spector, P. E., & Fox, S. (2002). An emotion-centered model of voluntary work behavior: Some parallels between counterproductive work behavior and organizational citizenship behavior. *Human resource management review*, *12*(2), 269-292.

Srivastava, K. (2011). Child labour issues and challenges. *Industrial psychiatry journal*, *20*(1), 1.

Stokes, J. (2015). Defences against anxiety in the law. Armstrong, D., & Rustin, M. (Eds.) *Social defences against anxiety*. (ss. 222-239). London: Karnac Books.

Swan, P., & Riley, P. (2012). " Mentalization": A Tool to Measure Teacher Empathy in Primary School Teachers. *Australian Association for Research in Education (NJ1)*.

Şen, B. ve Kahraman, F. (2012). Oyun Hakkının Uzağında Yaşamak: Türkiye'de İçgöç ve Çocuk Emeği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2012*(27).

Şişmanlar, Ş. G. (2017). İstismar ve ihmal bağlamında çocuk işçiliği ve ruh sağlığı. *Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, *16*, (62-63).

Thabet, A. A., Matar, S., Carpintero, A., Bankart, J., & Vostanis, P. (2011). Mental health problems among labour children in the Gaza Strip. *Child: care, health and development*, *37*(1), 89-95.

Tor, H. (2010). Türkiye'de çocuk işçiliğinin boyutları. *Journal of World of Turks*, *2*(2), 25-42.

Türk Psikologlar Derneği İstanbul Şubesi Etik Komisyonu. Türk Psikologlar Derneği Etik Yönetmeliği. 10.03.2018 tarihinde https://www.psikolog.org.tr/turkey-code-tr.pdf adresinden indirilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu. Hanehalkı İşgücü Araştırması. 22.12.2017 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24645 adresinden erişilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu. 2017 İşgücü İstatistikleri. 22.12.2017 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/HbGetirHTML.do?id=24629 adresinden erişilmiştir.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *6*(4), 543-559.

Uddin, M. N., Hamiduzzaman, M., & Gunter, B. G. (2009). Physical and psychological implications of risky child labor: A study in Sylhet city, Bangladesh.

Van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score*. New York: Viking.

Walter, S. L. (2016). The Neurosequential Model in Education and School Improvement. *Online Submission*.

Wright, V. C. (1991). *Adolescents' defense mechanisms and associations with behavioral symptomatology: A longitudinal study.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Massachusetts Amherst.

Whitaker, D. S. (2003). *Using groups to help people*. Routledge.

White, B. (2009). Social science views on working child. Hindman, H. D., & Hindman, H. (Eds). *The world of child labor: An historical and regional survey* içinde (ss. 58-71). New York: Routledge.

Wilson, C. (2013). *Interview techniques for ux practitioners : Ac user-centered design method*. Retrieved from https://ebookcentral.proquest.com.

Wolpow, R., Johnson, M. M., Hertel, R., & Kincaid, S. O. (2009). *The heart of learning and teaching: Compassion, resiliency, and academic success*. Office of Superintendent of Public Instuction (OSPI) Compassionate Schools.

Yazıcı, H., Reisoğlu, S., Altun, F. (2012). Etnografik araştırmacının değerleri ile araştırma yöntem ve sonuçları arasındaki ilişki. Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 1(1), 649-657.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel arastirma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.

Youell, B. (2015). *Öğrenme ilişkileri eğitimde psikanalitik düşünce.* (E. Uğuzalp, E. Tilki, A. Şahin, Çev.). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.