JUDY ATKINSON'ın
Önsözü ile

OKUL TRAVMALARINDAN UZAKTA

Çocukların Gelişim Çağlarında Yaşamlarını Negatif Etkileyebilecek Travmalarda Okulun Rolü



JOE BRUMMER
ve MARGARET THORSBORN

Çeviren: Demet Kılınç

Sola Unitas

OKUL TRAVMALARINDAN UZAKTA

Çocukların Gelişim Çağlarında Yaşamlarını Negatif Etkileyebilecek Travmalarda Okulun Rolü

Translated from the English Language edition of Building a Trauma-Informed Restorative School by Joe Brummer with Margaret Thorsborne, originally published by Jessica Kingsley Publishers Ltd. Copyright © 2020 Joe Brummer with Margaret Thorsborne. Turkish translation Copyright © 2022 by Sola Unitas. All rights reserved.

Tüm hakları saklıdır. İngilizce orijinali Jessica Kingsley Publishers Ltd., tarafından "Building a Trauma-Informed Restorative School" adıyla yayımlanmıştır. Bu eserin çeviri sorumluluğu Sola Koç. Eğ. Dan. Hiz. A.Ş.'ye aittir. Bu kitabın hiçbir bölümü yazılı izin alınmadan kopyalanamaz ya da çoğaltılamaz.

SOLA UNITAS - SOLA KIDZ
Şakayık Sok. No: 40/8 Kat: 2 Teşvikiye Şişli/İSTANBUL
Telefon: 0212 939 76 52 - E-posta: solaunitas@solaunitas.com
www.facebook.com/solayayinlari
www.twitter.com/solaunitas
www.instagram.com/solaunitasyayinlari
www.instagram.com/solakidz
https://kitap.solaunitas.com

ISBN: 9786258064612
Yayıncı Sertifika No: 45798
1. Baskı: İstanbul 2022
İmtiyaz Sahibi: Umut Kısa
Genel Yayın Yönetmeni: Buket Konur
Çeviren: Demet Kılınç
Editör: Gülnur Gözübek
Redaksiyon: Esin Baran
Son Okuma: Yağmur Daşlıtepe
Mizanpaj: Özkan Köse
Kapak Tasarımı: Özkan Köse
Orijinal Adı: Building a Trauma-Informed Restorative School

BASILDIĞI YER
Deren Matbaacılık Ambalaj Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi
Yakuplu Mah. 194 Sokak 3. Matbaacılar Sitesi No:337/338 Beylikdüzü/İstanbul
Sertifika No: 47881

© Bu kitabın tüm yayın hakları Sola Koç. Eğ. Dan. Hiz. A.Ş.'ye aittir. Yazılı izin alınmadan kısmen veya tamamen hiçbir yolla kopya edilemez, çoğaltılamaz ve dağıtılamaz.

OKUL TRAVMALARINDAN UZAKTA

Çocukların Gelişim Çağlarında Yaşamlarını Negatif Etkileyebilecek Travmalarda Okulun Rolü

Joe Brummer ve
Margaret Thorsborne
Judy Atkinson'ın Önsözü ile

Sola Unitas
happiness.learning.performance

İçindekiler

ÖNSÖZ 9
TEŞEKKÜR 15
GİRİŞ 17

KISIM I
TEMELLER, İLKELER VE YENİ BİR DAVRANIŞ ANLAYIŞI

1. DAVRANIŞA YENİ BİR BAKIŞ AÇISI 29
GİRİŞ 29
ŞİDDET OLARAK CEZA 30
ÖDÜLLER 35
İHTİYAÇLARIN HİZMETİNDE 36
İLİŞKİ MATRİSİ 39
GELENEKSEL DÜŞÜNCE ONARICI DÜŞÜNMEYE KARŞI 42

2. TRAVMA VE BAĞLANMA SANATI 45
EMPATİ 46
BEYİN BİR EVDİR! 48
TRAVMA 51
ZEHİRLİ STRES 52
OÇD NEDİR? 55
TRAVMA BİLGİLİ OKULLAR 57
DUYGU BULAŞICIDIR 62
EVRENSEL ÖNLEMLER 64
BAĞLANTI STRATEJİLERİ 68

3. ONARICI BİR OKUL İKLİMİ VE KÜLTÜRÜNÜN DÖRT UNSURU 81
ONARICI DİL 82
TALEPLER 89
TOPLULUK OLUŞTURMA 90
İLİŞKİLERİ ONARMA 91
TOPLULUĞUN YENİDEN İNŞA EDDİLMESİ 92

KISIM II
ONARICILIĞIN BEŞ BECERİSİ

4. ONARICILIĞIN BEŞ BECERİSİ 95

5. FARKINDALIK 97
BİR DURAKLATMA DÜĞMESİ GELİŞTİRME 100
FARKINDALIK P.A2.I.R'NİN BAŞARISINI NASIL DESTEKLİYOR 102
FARKINDALIĞI MODELLEME 103
GAYRİRESMÎ FARKINDALIĞIN RESMÎ FARKINDALIĞA KARŞI OLMA UYGULAMASI 105
ONARICI BECERİLERDE RESMÎ OLMAYAN UYGULAMA 106
TRAVMAYA DUYARLI FARKINDALIK 108

6. EMPATİ 111
ONAR 112
REKABET/SAVUNMA 114
EMPATİK DİNLEME 115

7. DÜRÜST İFADELER 121
DUYGUSAL İFADELER 121
DÜRÜST İFADELER NASIL İŞE YARAR 124

8. SORU SORMA SANATI 121
AÇIK SORULAR/İFADELER
KAPALI SORULARA KARŞI 139
ONARICI SORULAR 140
KONUŞAN ÇEMBER SORULARI
VE DİYALOG TAVSİYELERİ 141

9. İSTEK SANATI 145
EYLEM PLANLARI 148

KISIM III

ONARICI EYLEMDE

10. UYGULAMADA ONARICI 155
ONARICI UYGULAMALARIN KISA
BİR ARKA PLANI 156
ÖĞRENCİ KATILIMI 158
RESMÎ KONFERANS 158
HANGİ UYGULAMA, NE ZAMAN OLMALI? 159
UYGULAMALARDA EĞİTİM 159

11. ONARICI DİL 163
SÖZSÜZ İLETİŞİM 172

12. SAYGI ANLAŞMALARI 175
SAYGI SÖZLEŞMESİ NASIL KULLANILIR 179
SAYGI ANLAŞMALARI OLUŞTURMA 181
DERS PLANI ÜZERİNDEKİ DEĞİŞİKLİKLER 184

13. İŞBİRLİĞİNE DAYALI VE PROAKTİF
ÇÖZÜMLER 187

A PLANI: ÖNERİLEN BİR ÇÖZÜM 189
C PLANI: ÖNCELİKLENDİRME 190
B PLANI: PROBLEMLERİ İŞBİRLİĞİ İÇİNDE VE PROAKTİF BİR ŞEKİLDE ÇÖZME 192

14. ÇEMBERLERİ KULLANMAK 205
ÇEMBER SÜRECİNİN TEMEL UNSURLARI 208
BİR ÇEMBERİN AŞAMALARI/YAPISI 214
ÇEMBER İÇİN PLANLAMA 217
ZARARIN AŞAMALARI, ÇATIŞMA VEYA KAZA ODAKLI ÇEMBER 219
BİR ZARAR ÇEMBERİNİ KOLAYLAŞTIRMA 223
AKADEMİK ODAKLI ÇEMBERLERİN KULLANILMASI 224
RESMÎ BİR KONFERANSI KOLAYLAŞTIRMAK 225
SORUN GİDERME ÇEMBERİ 225

15. DÜZENLEME ALANLARI 229

KISIM IV
UYGULAMA

16. UYGULAMA 239
HİKÂYELERİMİZİN GÜCÜ: ANLATIMIN ÖNEMİ 239
OKULLARDA TRAVMA BİLGİLİ ONARICI ADALETE YOLCULUĞUM 241
ALINAN DERSLER 243
ALTI ETKİ KAYNAĞI 248
ÜÇ YILLIK PLANI OLUŞTURMAK 264

SONUÇ 269
REFERANSLAR 275
EK 283

ÖNSÖZ

"Bu kitap bir sevgi ve şifa emeği," diye ifade ediyor Joe Brummer. Ve bu 'sevgi emeğinin' açık ve anlamlı bir amaç ve temel sosyal değişim için sağlam bir araç takımı ile dengelendiği açıktır.

Onarıcı adalet (okullarda) şu anda destekleyebileceğimiz en önemli girişimlerden biridir. Kitap, travma bilgisine sahip güçlendirici bir okul olmayı kapsıyor olsa da beceriler ve yaklaşımlar tüm durumlar için, her yerdeki tüm insanlar için geçerlidir. Hepimizin içinde yaşadığımız kültürleri nasıl geliştirebileceğimizi ve davranışımızın bu kültürleri nasıl yansıttığını ve onlara nasıl katkıda bulunduğunu düşünme sorumluluğumuz var. Sağlığımızın veya refahımızın, içinde yaşadığımız sosyal koşulların ve davranışların tam olarak daha çok farkına vardıkça ve sorumlulukları kabul ettikçe, değiştirilmesi gereken şeyleri değiştirmek için Joe Brummer tarafından bize sunulan fırsatları açıkça görebiliriz. Topluluklar bir bütün olarak fayda sağlayacaktır.

Tabii ki burada hikâye önemlidir. Sekiz yıl önce -şu anda yakın bir arkadaşım olan- bir okul öğretmeni/psikolog/müdür tarafından ziyaret edildim ve o, bölgedeki diğer okullardan atılan veya uzaklaştırılan (Aborijin) çocuklar için bir okulda müdürlük görevlendirmesini değerlendirmemi istemişti. Çocuklar 'kötü -öğretilemez- olarak görüldüğünden burası bir çocuk hapishanesi' olarak görülüyordu. Arkadaşım arabayla beş saat uzaklıktaki yeni konumuna taşındı. Önümüzdeki üç ay boyunca, her öğleden sonra konuştuk, çocukların davranış-

larını anlamaya çalıştık. Sonra bir kriz. Bir çocuk psikiyatristi bulduk ve çocuklardan birine teşhis koyuldu: Paranoyayla ortaya çıkan bir ruh hastalığı. Çocuk, dünyanın güvensiz olduğuna inanıyordu; intihar düşüncesi, kompleks kayıp ve keder. Kompleks bileşik travma sonrası stres bozukluğu. Bu çocuk paranoyak değildi. Dünyası güvensizdi. Üç yaşındayken annesinin evde yaşanan bir saldırıda öldürüldüğünü görmüştü ve krize girmeden hemen önce bakıcısı olan teyzesine bir kamyonun çarptığını ve öldüğünü görmüştü. İki kez intihara teşebbüs etmişti ki bu da bizi çok endişelendirmişti. Bununla birlikte, tıbbi kayıtlarda 'ilgi çekmeye çalıştığı' belirtiliyordu. Ritalin reçete edildi ve konuşma terapisine sevk edildi.

Bu deneyimden sonra okul müdürü, okuldaki çocukların ihtiyaçlarına cevap olarak Yerli Şifa Pratiğini uygulamaya karar verdi. Bir hafta sonu boyunca travma bilgisi olan onarıcı uygulamalara dayanan bir beceri geliştirme atölyesi düzenledi ve aynı zamanda Dr. Bruce Perry'nin teorisi ve çalışma prensiplerinden yararlandı. Bir süre sonra, bir pazartesi sabahı bu beceriler hayati önem kazandı.

Uyuşturucunun hafta sonu şehre gelmesi nedeniyle, çocukların cuma öğleden sonrasındaki davranışları kaotiktir. Pazartesi okula döndüklerinde her şey daha kötü olur. Bir pazartesi günü 'Billy' okula büyük bir oyma bıçağı getirerek okuldakileri tehdit etti. Billy isyan çıkardığında okul kapandı. Müdür, ona bakmadan ya da fiziksel olarak onunla etkileşime girmeden ama onu duyacak kadar yanına yaklaştı. "Billy, ninja olmak istediğini hep biliyordum." Billy aşırı derecede dağılmıştı ama sözler ona ulaşabildi. Çılgınlığını bir anlığına bıraktı. "Ninjalar gerçekten zekidir. Bana o bıçağı nasıl fırlatıp yere diktiğini gösterebilir misin?" Duraksadı, sonra bıçağı yerde bir açıyla durduğu yere fırlatmaya odaklandı. "Evet," dedi, "Sen iyi bir ninjasın. Ama daha iyisini yapabilirsin. Tekrar dene." Bu sırada Billy ona odaklanmaya başladı. Bıçağı aldı ve tekrar fırlattı. Artık onunla ilişki kuracak kadar yakındı ve yine

ona döndüğünde becerilerini övdü ve bir kere daha yapmasını söyledi. Ona çok iyi bir ninja olduğunu söyleyince bıçağı aldı ve artık yere dikebileceğini biliyordu. Şimdi onunla göz teması kuruyordu, sonra tekrar bıçağı fırlatmaya odaklandı. Düz durdu ve ninja becerileri için övgüde bulunurken, bıçağı ona getirmesini önerdi ve o da bunu yaptı.

Müdürün bu tür becerileri nereden öğrendiğini bilmek, sorunlu çocuğa bu şekilde nasıl ulaştığını öğrenmek istedim. Pek çok profesyonelin artan, tehlikeli bir durumu tırmandırdığını gördüm. O ise, kriz zamanlarında "Sakin olun," diye açıklama yaptı. Böyle bir durumda, ilişkisinin koptuğunu ve davranışının arkasında bir hikâye olduğunu anlayacak kadar çocuğu gözlemleyin.

Hazır olduğunda bağlanmasına izin verin ancak meşgul olmasını sağlayın. Meydan okumayın veya zorlamayın; bağlantı kurun ama çatışmasız bir şekilde. İlgi ve gücüyle bağlantı kurun, mesela ninja hikâyelerini sevdiğini biliyordu. Cuma günü şehre uyuşturucu transfer edildiği söylendiğinde zaten kaosa hazırdı. Dolayısıyla hafta sonunun güvensiz olabileceğinin farkındaydı ve ailenin geçmişini bildiği için davranışının hafta sonu travmasının dili olduğunu biliyordu. Daha sonra annesinin o hafta sonu yine bıçaklandığını öğrendik. Müdürün amacı, onu güç kullanmadan silahsızlandırmak ya da zaten kırılgan olan durumuna zarar vermemekti.

'Sahada' değerli dersler öğreniyoruz. Bu kitap, bu kadar değerli derslerin sağlam teori ile pratik örnekler arasındaki iyi bir dengesidir. 1. Bölüm, "Temeller, İlkeler ve Yeni Bir Davranış Anlayışı"nda Joe, gençlerin yaşamları ve davranışlarındaki travmayı anlamak da dahil olmak üzere farkındalıkta yeni bir merceğe ihtiyaç olduğunu yazıyor. Bizden dört hayati unsuru ele almamızı isteyerek -topluluk inşasında güçlendirici dil, ilişkileri onarma ve ortak bağlılığı yeniden inşa etme- okullardaki değişimi sağlamak için önemli bir temel sağlar. Ancak bunlar sadece okullar için gerekli olan beceriler değildir, tüm topluluklar ve toplumlar için aynı önemi taşımaktadır.

Bununla birlikte, Avustralya'da tanıdığım okullardaki olasılıklar benim için İkinci Bölüm'de ortaya çıkmaya başladı. Güçlendirici Beş Beceri -farkındalık, empati, dürüst ifade, soru sorma sanatı ve istekler- müdürün Billy'nin sıkıntılı davranışına verdiği yanıtta mevcuttu. Bana, Joe'nun da belirttiği gibi, güçlendiricinin kendi içinde olduğunu öğretti. Bu bir varoluş biçimidir. Ve bunda, çocuklarla çalışan yetişkinlerin sorumluluğu, Joe'nun yazdığı gibi, disiplini geliştirmektir. Ben bahçıvanım. Covid-19'un bu döneminde toprağı çevreledim ve tohum ektim. Tohum ve fidelerin yetiştirilmesi, ekilmesi ve sulanmasında, onarıcı bir ekimin zenginliği içinde çocuklar için elde edilecek sonuçları düşündüm. Çocuklar bize öğretebilir mi?

Soğuk bir kış sabahı, ayakkabısız, üzerinde ince bir tişört ve şort olan bir çocuk okula geldi. Korkunç. Ertesi gün çocukların ona hediye etmek için giysilerle okula geldiğini gördük. Okula gelen çocukların aileleri son derece fakir ailelerdi ve yine de okuldaki farkındalık ve empatinin geliştirilmesi, sevgi dolu nezaketi eylemde görmemizi sağlayan zengin bir hasat sağladı. Daha özel olarak, bu okulda 'kötü' çocuklar için travmaya duyarlı, onarıcı bir uygulamanın uygulanmasının ilk yılında, çocuklar bize eylemde sevgi dolu nezaketi öğretmekle kalmadı, aynı zamanda Avustralya Ulusal Değerlendirme Programı kapsamında okuryazarlık ve aritmetik düzeylerini de öğrettiler. Okuryazarlık ve Aritmetik (NAPLAN) %150 ile %300 arasında iyileştirildi. (Okul Faaliyet Raporu, 2014) Bir Aborijin yaşlısının bilgeliği rehberliğinde, "Bazı ağaçların diğerlerinden daha fazla suya ihtiyacı vardır," sözleri ile bize onarıcı eylem hakkında dersler verildi.

Kısım III 'Onarıcı Eylem'de öğrenilen dersler, okulumuzun çocuklar ve aileleri ile yaptığımız çalışmalarda öğrendiklerimi yansıtmama izin verdi. Joe şöyle yazıyor: "Onarıcı eylem, yaklaşık %60'ını topluluk oluşturmak için harcadığımızda en iyi sonucu veriyor." Okul, ebeveynler, büyükanne ve büyükbabalar ve çocukların bakıcıları için bir ziyaret merkezi hâline geldi. Rastlantısal danışmanlık sık sık meydana geliyordu. Bunlar, okula

gittiklerinde iyi deneyimler yaşamamış yetişkinlerdi. 1970'lerde bu okuldaki çocukların ebeveynlerinin okula girmelerine ancak müdürün iznine bağlı olarak izin verilirdi. Baston yoğun bir şekilde kullanıldı. Aborijin öğrencilerin cuma öğleden sonraları yüzme havuzuna gitmelerine izin verilmedi ve onlar haricinde herkes öğleden sonrayı yüzme havuzunda geçirirken onlar okulun bahçesini temizlemek zorunda kaldılar. Okulumuzdaki çocukların ebeveynlerinin deneyimleri böyleydi.

Şimdi onarıcı bir yaklaşımla, okul topluluk temelli atölye çalışmaları yürüttü ve topluluk daha fazlasını da istiyor. Çocukların ihtiyaçlarını daha derinlemesine anlamak için, toplum genelinde çalışmaya kapı açıldı. Joe şöyle belirtiyor: "İyileştirme zamanının %30'u çözülmemiş sorunları, çatışmaları veya çocukların zararlarını ele almak için işbirliği içinde ve ileriye yönelik bir etkiyle çalışıyor." Hizmet sistemlerinin başarısızlığıyla yüzleşmek, çocukları savunmak, çok sayıda devlet ve sivil toplum kuruluşuna meydan okumak zor bir işti. Ancak çocukların ihtiyaçları için okul içi savunuculuk ile hizmetler değişmeye başladı.

Joe şöyle yazıyor: "Zamanın %10'u daha ciddi müdahaleleri ele almak içindi." Yapılanların bir kısmı başarısızlık gibi gelse ve bir çocuk bir süreliğine gözaltına alınsa bile, serbest bırakıldıklarında genellikle 'merhaba' demek için okula geri döndüler. Ancak burası gerçek işin olduğu yerdir ve Joe çok açıkça şunu belirtiyor: Onarıcı eylem bir bütün olarak toplum için gereklidir.

Yönetmelikler çocukların öğretmenlere karşı saygılı davranışlarını talep ederken, okul gözlemlerinde, çocuklara yönelik tutum ve eylemlerinde karşılık vermeyen öğretmenler yer aldı. Müfredat içine yerleştirilebilecek gelişimsel travmalı çocuklara olası yanıtların ana hatlarını çizen bir atölye çalışmasının ardından davranışlar değişti. Çocuklar, ailelerinin ve bakıcılarının tepkisine hemen yanıt verdi. Okulda takdir edildiğini ve kabul edildiğini hisseden çocuklar, öğretmenlere karşı tutum ve davranışlarını değiştirmeyi öğrendi.

Joe'nun kitabının ilk bölümünde, bu çalışmanın 'nedenini' öğrenmek için zaman harcıyoruz. Travmayı anlamanın, travmaya duyarlı becerileri derinleştirmek için bir neden sağladığını, böylece okulların tüm çocuklarımız ve gençlerimiz için güvenli öğrenme ortamları sağlayabileceğini öğreniyoruz. Kitap çok açık. Gelecek, çocuklarımız için işe yaramıyorsa yaptığımız şeyi değiştirmemiz gerekiyor. Okulumuzda değiştiğimizde, travmaya özel eğitim verdiğimizde ve okul değiştiğinde çocuklar değişti, aileler değişmeye başladı ve toplum değişmek için yardım istedi. Daha da önemlisi eğitim sistemi değişmeye başladı ve bu zaman içinde büyük bir hikâyeye dönüştü.

Joe'nun kitabının ikinci kısmı eylem becerilerini tanıtır. Bu tür becerilerin kullanılması ve uyarlanması, mesleki uygulamalarımızı bizden öğrenmek isteyen çocuklarla bağlantı kurma becerimizi geliştirebilir. Ancak deneyimlerimiz, bu becerileri eylem için uygularken aynı zamanda değiştiğimizdir. Şifa içeride başlar.

Kısım III, bu fikirlerin pratikte neye benzediğini düşünmemizi sağlar. Herhangi bir uygulama gibi, zaman alır ve değişim aşamalıdır. Ancak değişimi şimdiden görebiliyoruz. Kitapta örnekler arka arkaya verilmiştir. Dolayısıyla kitap, 'eğitim' kelimesinin gerçek anlamını kucaklamak için bir şablon hâline gelebilir. Yunancadan Latinceye, İngilizceye: yetiştirmek, çocukları beslemek, onlardan fikirlerini söylemesini istemek, önderlik etmek, yol göstermek. Bu öğrenmek için iyi bir fırsat çünkü Joe'nun Dördüncü Bölüm'de, 'Uygulama' olarak adlandırdığı şeye geçtiğimizde, paylaşılan hikâyelerin gücüyle birlikte öğrenebiliriz. Joe'nun da dediği gibi: "Travma bilgisine sahip güçlendirici okullara sahip olmak yolun sonu değil, yolun kendisi. Son, sağlıklı topluluklardır." Her yerde sağlıklı ailelere ve topluluklara ihtiyacımız var.

Judy Atkinson
Fahri Profesör
Avustralya Şövalye Nişanı
We Al-li'nin Kurucusu ve Patronu

TEŞEKKÜR

Bu kitabı yazma yolculuğunda bir sayfaya sığdırabileceğimden daha fazla teşekkür edilecek kişi var. Nihayetinde bu kitap hâline gelen şifa yolculuğuna doğrudan katkıları, teşvikleri ve destekleri için birkaçını ismen sizinle paylaşmak istiyorum: Chris Thomas, Tom ve Carol Hollenden, Connie ve Bill Noll, Carl ve Maryjane Brummer, Mario Florez, Sarah Diggs, Amy Miglore, Rick Kelly, Nann Starr, Martha Brown, Dorothy Vaandering, Kathy Evans, Jim and Jean Walker, Jim Collin, Miguel Cardona, Gail DeBlasio, Justin Carbonella, Joanne ve Matt Wilcox, Jim Sporleder, Dennis Littky, Kitty Tyrol, Susan Earley, Carolyn Boyes-Watson, Jen Zehler, Melissa Sadin, Suzanne Duran-Crelin, Thea Martin, Pam Guest, Eric Lopez, Leonard Jahad, Lynda Thorton, Barbara Nimmer, Geoff Kenyon, Lee Rush, Tracy Prete, David Howe ve sınıflarına girmeme izin veren düzinelerce eğitimci.

Dr. Ross Greene ve Annie O'Shaughnessy'ye, çalışmalarını içeren bölümlerin danışmanlığı için teşekkür etmek istiyorum. Bana sunduğunuz destek ve zamanı çok takdir ediyorum. Teşekkür ederim.

Son olarak, Margaret Thorsborne'a bu kitabın düzenlenmesindeki rehberliği için teşekkür etmek istiyorum. Bu projedeki cesaret ve inanç, onu bitirmeme yardımcı olan yakıttı. Ayrıca kocam ve sevgilim Rick Cain'e desteği ve bu kitap üzerindeki çalışmaları için teşekkür etmek istiyorum. O olmasaydı bunların hiçbiri mümkün olamazdı.

GİRİŞ

Bir bahar gününde, okulun son gününden sadece birkaç gün önce, danışman olarak çalıştığım okullardan birine uğradım. Migreni olan ve kafein tedavisine ihtiyacı olan bir yedek öğretmene bir fincan kahve getirip getiremeyeceğimi sordular. Acı çeken birine rahatlaması için yardım eden biri olmaktan mutluluk duyarım. Sınıfa girdiğimde, dördüncü sınıfta çok mutsuz öğrencilerle dolu bir odada, öğretmen 'bu davranışı nasıl buraya kadar getirdiği' konusunda ders veriyordu. Eğer devam ederse, sinirli bir yüzle, 'bir şeyleri almaya zorlanacağını' söyledi. Bir an için öğretmenlerin öğrencilerle yapabilecekleri hatalardan birinin davranışları kontrol etmeye ve uyum sağlamaya aşırı odaklanmak olduğunu düşündüm. Başkalarıyla yolumuza devam etmeye çalışırken, bunu onların gelecekteki seçimleri üzerinde uzun vadeli etki yaratma pahasına yaparız. Bunu ilişki pahasına yapıyoruz.

Başka bir sefer, bir yaz tatili için arkadaşlarımı ziyaret ediyor ve en yakın arkadaşının kızıyla orada olan bir kadını dinliyordum. Çeşitli etkileşimlerini izledim ve iletişimlerini dinledim, belki de biraz hassas olmamın nedeni, çocuk gelişimi, iletişimi ve disiplini üzerine birkaç kitap okuduğum zamana denk gelmesiydi. Bir noktada, çocuk annesinin yanına gitmek istedi, ki bu mümkün değildi, bu yüzden henüz eve gidemeyeceği söylendiğinde, kız çocuklarının sıkıntılı olduklarında yapabilecekleri gibi mızmızlandı. Kadın cevap olarak, "Burada yetişkin benim ve sen çocuksun," dedi. Bu, benim biraz canımı yaktı ve sanki midemde bir yumruk hissettim. Bunu, bir çocuğun gelişimsel beyin evresine sahip kulaklarına çevirirken, genç kızın duyduğu

şeyin "Ben önemliyim ama sen değilsin," olduğunu hayal ettim. Bu çocuğa gönderilen mesaj beni çok üzdü.

İlişkiler sınıfta, ailelerde ve çocukların ve gençlerin yetişkinlerle etkileşime gireceği topluluk organizasyonlarında önemlidir. Bazı çocukların ve gençlerin yetişkinler tarafından nasıl muamele gördüğüyle her zaman ilgilenmem. Sanki bir şekilde bir yetişkinin işi, onlara topluma katkıda bulunan bir birey olmak için gereken becerileri öğretmek yerine, 'çocukların ve ergenlerin terbiyeli olmalarını sağlamak' gibi. Çocuklarla -ve birbirimizle- nasıl konuştuğumuzun önemli olduğuna inanıyorum!

Bu kitapta Şiddetsiz İletişim, Onarıcı Adalet, farkındalık ve İşbirlikçi ve Proaktif Çözümler™ (CPS) kavramlarını açıklıyorum. (Şekil I.1) Bunların her birini travma bilgisine sahip bir yaklaşımın ışığında çerçevelemek için elimden gelenin en iyisini yapmak istiyorum. Bu kavramların ve felsefelerin her biri kendi başına son derece güçlüdür ve her birinin güçlü ve zayıf yönlerinin okul, iş ve toplum ortamında diğerini dengelediğine inanıyorum. Ayrıca bu yaklaşımların her birinin eşitlik ve ırksal adalet merceğinden görülmesini istiyorum.



Şekil 1.1: Entegre Bir Uygulama

Bu kitap, bu teorilerin ve modellerin uygulanmasına yönelik sentezleme girişimidir, böylece eğitimciler daha az mesleki tükenmişlik yaşar ve bizler de ilkeler ve temellerdeki kesişimlerden yararlanırız. Genellikle uygulandığında, her biri ayrı olarak yapılır ve tüm bu yaklaşımların tek bir planlanmış girişim olarak uygulandığını görmek isterim. Aynı anda çok fazla girişimi uygulamaya çalıştığımızda okul personelinin inanılmaz derecede strese girdiğine inanıyorum; yine de uygulamayı birleştirirsek, daha yapılabilir hâle getirebiliriz. Bu kavramları koordineli bir şekilde uyguladığımızda, bireysel modellere sadık kalmaya devam ederken çelişkileri yönetebiliriz. Örneğin, farkındalığa sahip bir toplulukta bir ses çanağı veya bir çan yalnızca meditasyonun başlangıcını ve bitişini işaret etmek için kullanılacaktır. Bunu, bir sınıfta dikkat çekmek için kullanmayız çünkü bu, öğrencilerin çan sesinin anlamı konusunda kafasını karıştırabilir. Diğer sınıf modellerinde, çan sesleri öğrencilerin dikkatini çekmek için kullanılır.

Bu kitapta, onarıcı terimini, insan düşüncesinde doğruluk ve yanlışlık fikirleri hakkındaki bu örnek değişimi kapsayan tüm felsefeler ve uygulamalara atıfta bulunmak için kullanacağım. Bu düşünce, herhangi birimizin neyin doğru, yanlış, iyi veya kötü olduğunu bildiği fikrinden uzaklaşır çünkü bu terimler, neyi ve neden yaptığımızın gerçek doğasını açıklamak için fazla basitleştirilmiştir. Sufi şair Rûmî bunu çok iyi ifade etmiştir: "Doğrunun ve yanlışın ötesinde bir yerlerde, seninle buluşacağım."

İşyerinde ebeveynler, eğitimciler ve hatta amirler ile çalıştıktan sonra, birçok insanın hâlâ disiplini, uygulanan bir şeyden çok insanlara yapılan bir şey olarak gördüğünü anladım. Bu ayrım, öğrencilerle, çalışanlarla ve hatta kendi çocuklarımızla kurduğumuz ilişkileri değiştirmek için önemlidir. Başkalarında disiplini beslemek istiyorsak, kullandığımız kelimeler ve yanıt olarak aldığımız eylemler de dahil olmak üzere çerçevemize dikkatlice bakmalıyız. Onarıcı dediğimiz şey, yaptığınız bir şey değildir; o kendi içinde olduğunuz bir şeydir. Bu bir varoluş biçimidir.

Disiplin, ceza, sonuçlar ve hesap verebilirlik kelimelerini birbirinin yerine geçebilirmiş gibi etrafa saçıyoruz. Bu kelimeler üzerinde düşünmek için bir dakikanızı ayırın. Sizin için ne ifade ediyorlar? Nasıl farklılar? Birbirlerinin yerine geçemezler çünkü bu kelimelerin her birinin çok farklı anlamları vardır ve dahası, çok farklı sonuçları vardır. Bu, kalkınmaya, onarıcı bir yaklaşıma geçmeye çalışırken büyük bir sorundur. Cezayı kastettiğimizde sonuçlar veya disiplin gibi kelimeleri kullanırız çünkü daha iyi görünmesini sağlarlar. Oysaki daha iyi değiller. Bu, basit anlambilimin ötesine geçer. Hem kendimize hem de başkalarına karşı niyetlerimiz konusunda gerçekten dürüst olmakla ilgilidir. İşe kullandığımız dili yeniden düşünerek başlayalım ve ne yaptığımızı ve hissettiğimizi doğru bir şekilde tanımlayan kelimeleri seçelim.

Çoğu sözlük ve hatta bazı uzmanlar da, disiplinin bir isim kadar bir fiil olduğunu da söylerler. Şahsen, disiplini fiil olarak kullanmayı sevmiyorum. Benim için disiplin yaptığımız bir şey değil, beslediğimiz bir şeydir. Disiplini, öz-denetim uygulaması için içselleştirilmiş motivasyon olarak görüyorum, oysa ceza dış denetimdir; disiplin, oturmak ve piyano çalmak için içsel istekli olmaktır çünkü pratik yapmak beceriyi geliştirir; bu bir ustalık ihtiyacıdır. Ceza, bir kişinin, yapmazsa on ne yapacağınızdan korkarak piyano çalmasına neden olur. Psikolog William Glasser'in (1998), *Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi* kitabında dış kontrol psikolojisi olarak adlandırdığı şey budur. Disiplin, kişiyi dış manipülasyona karşı iç muhakemeye dayalı olarak hareket etmeyi seçmeyi içerir.

Cezanın amaçlarından biri, genellikle acı çekerek kurallara uymayı talep etmektir. Bu tür taktikler manipülasyondan başka bir şey değildir. Dış muhakeme neredeyse her zaman cezalandırma korkusunu veya ödül vaadini içerir. Uyum, cezalandırılma korkusu veya bir ödül için istediğiniz şeyi yapan bir öğrenci veya çalışan ortaya çıkarır. Güvenlik endişesi olmadıkça itaat istemiyoruz. Dışsal kontrol ortadan kaldırıldığında ne

olur? Uyumlu olmak için hiçbir sebep olmaz. Marshall Rosenberg (2004) buna 'kibar nazik ölüler' diyor (s. 14). Bu kitapta, dünyada yeterince acı çektiğimize ve bundan daha fazlasını çocuklarımızın hayatına eklememize gerek olmadığına inandığımı tekrar tekrar söylediğimi duyacaksınız.

İstediğimiz şey birliktelik. Çocuklarımızın ve gençlerimizin veya denetlediğimiz kişilerin belirli bir şekilde davranmanın ve bunun etrafında bir disiplin duygusu geliştirmenin ardındaki nedeni görmelerini istiyoruz. Bir öğretmen itaat için dışsal kontrol kullanıyorsa, aynı uyumu elde edemeyen bir yedek öğretmen olduğunda sınıfın bir tren enkazına döneceği neredeyse garanti edilir. Çocuklar ve gençler cezalandırılmamaktan başka kendilerine bir yol bulamazlar. Bunun başka bir örneği, Alfie Kohn'un (2006) *Koşulsuz Ebeveynlik* adlı kitabında yer alan şu sözlerde geçer: "Kurallara aykırı davranışları cezalandıran ebeveynlerin evdeki çocuklarının genellikle evden uzaktayken daha yüksek düzeyde kural çiğneyen çocukları vardı." (konum 1080). Aynı fikir: Eğer tehdidi ortadan kaldırırsanız, uyumlu olma nedenini de ortadan kaldırmış olursunuz.

Bir dakikanızı ayırıp sonuç sözcüğünün çoğu kez gizli bir ceza kodu olduğunu kabul edelim. Yetişkinler genellikle sonuç terimini cezayla bağlantılı şeyler için kullanmaya çalışırlar. Birkaç yıl önce, Connecticut, New Haven'daki bir gençlik organizasyonunda stajyerler ve personel ile bazı işler yapıyordum. Stajyerler, küçük çocuklarla birlikte çalışıp onlara çevre ve liderlik görevlisi olmayı öğretecek gençlerdi. Yetişkin personelden biri ceza ve sonuçlar arasındaki farklılıklar konusunda kafa karışıklığını ifade ettiğinde, Corey adlı genç bir stajyer, anlamlı bir şekilde ve büyük bir heyecanla, "Ah, bunu anladım: Sonuçları telafi edemezsin. Cezalandırılırsın," dedi. Bunun harika bir anlayış olduğunu düşündüm ve örgütün genç bir üyesinden gelmesi şaşırtıcı değildi. Sonuçlar basittir. Yağmurda dışarı çıkarsan ıslanırsın. Süt dökerseniz ortalığı batırırsınız. Başkalarından kaba bir şekilde bahsettiğinizde, çok fazla

arkadaşınız olmayacaktır. Sonuçlar neden ve sonuçla ilgilidir ve dünyada doğal olarak var olurlar. Onarıcılık ile amacımız her zaman insanların eylemlerinin sonuçlarını görmelerine yardımcı olmaktır. Başka bir deyişle, etkiden bahsediyoruz. Bu, gelecekteki davranışları için iç muhakeme geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Bu, öğrenciler üzerinde kontrol sahibi olmak ile gelecekteki seçimlerini etkilemek arasındaki farktır.

Burada kültür ve ceza hakkında bir not verilmesi gerekiyor. Dünya çapında birçok kültürde ceza, sömürgecilik gelişine kadar ebeveynliğin veya kültürün bir parçası değildi. Sömürgeciliğin bir yönü, işleri yapmanın beyaz, Hristiyan, Avrupalı olarak yapmanın doğru yol olduğu inancıdır. Bu, birçok kültürden insanları doğal ebeveynlik tarzlarından uzaklaştırmak anlamına gelir. ABD'deki ırkçı sistem, Siyahi ebeveynleri çocuk yetiştirmede geleneksel Afrika yöntemlerini terk etmeye ve çocukları beyaz köle sahiplerinden, öfkeli kalabalıklardan ve polisten koruyan yöntemleri benimsemeye zorladı. İlk kez bir şey istendiğinde çocuklarına itaat etmeleri gerektiğini öğretmek, ebeveynler için bir hayatta kalma sorunu hâline geldi ve bu ne yazık ki Siyahi aileler için başka bir travma kaynağı oldu.

Her şey etkilemekle ilgili! Bir iç disiplin duygusu geliştirmek için, ilişkiler yoluyla geliştirilen etkiyi kullanmamız gerekir. Etki, gelecekteki davranış seçimleri konusunda girdi ve rehberlikle ilgilidir. Ceza bu süreci engeller çünkü ilişkiye zarar verir, kızgınlığa neden olur ve bu nedenle gelecekteki seçimlerimiz üzerindeki etkimizi azaltır. Bu, insanlara bir şeyler yaptıramayacağımızın kabul edilmesidir! Bizler, yalnızca gelecekteki seçimlerini etkileme gücüne sahibiz (Glasser, 1998). Tüm davranışlarımız bir seçimdir; bu nedenle, etki yaratmanın tek yolu bir ilişki kurmaktır. Sınıfta size gülümseyen otuz küçük yüz olduğunda ya da kavga nedeniyle uzaklaştırma aldıklarında ya da oturma odasını altüst ettiklerinde kendi çocuğunuzun gözlerine baktığınızda bu zordur.

Etki oluşturmak için, kendi duygularımızı kontrol etmek -yani farkında olmak- ve öfke veya hayal kırıklığıyla tepki ver-

mediğimizden emin olmak gerekir. Ardından, onu doğru ya da yanlış, iyi ya da kötü olarak yargılamak yerine davranışla bağlantı kurun. Diğer kişinin harekete geçmeyi seçtiği sırada ne düşündüğü ve hissettiğine ilişkin bağlantı kurun. Eylemlerin etkisi hakkında konuşun ve ardından yeni davranışlar hakkında konuşun. Bunu kontrol edilecek bir davranış olarak değil, çözülmesi gereken bir sorun olarak görmek herkes için faydalıdır. Bir sonraki adım, her zaman hangi sonuçların istendiği ve bunların çocuğun yararına olacak şekilde gerçekleşmesinin nasıl olacağı hakkında düşünmek olacaktır. Bu, örnek cezalandırma yoluyla öfkemizi ifade etmekten daha iyi bir davranış oluşturmak için becerilerin inşasını planlamamızı sağlar. Etki zamanla inşa edilirken, güçlendirme stratejilerini kullanan herkes tarafından uyum anında kazanılır. Etki, güven ve ilişki üzerine kuruludur. Tüm insanlar başkalarıyla iyi bir ilişki içinde olma arzusuna sahiptir (Boyes, Watson ve Pranis, 2015). Bu öncülden hareketle çalıştığınızda, başkalarının davranışını da sinirlendirmek veya kızdırmak amacına yönelik eylemler yerine, ihtiyaçları karşılama çabaları olarak görme olasılığımız çok daha yüksektir.

Öğrenci davranışlarının, yalnızca onların damarına basmak veya onları rahatsız etmek için tasarlandığına ikna olan sayısız öğretmen geldi ve gitti. Bu tür geleneksel bilgelik, öğrencilerin ya bir şey elde etmeye ya da bir şeyden kaçınmaya çalıştıklarını söyler. Böyle bir davranış görüşü, davranışın arkasında gerçekte ne olduğunu görme şansını oldukça azaltır. Bazı durumlarda, öğrenci davranışı işlenmemiş duygulardan, travmadan, can sıkıntısından veya daha büyük olasılıkla beceri eksikliğinden etkilenebilir. Bir bağlantı ve ilişki kurana kadar bunu bilemezsiniz. Connecticut, New Haven'daki bir anaokulundan 6. ve 8. sınıfa kadar sınıf öğretmenleriyle çalışıyordum. Bana sınıfta yaramazlık yapan ve diğer öğrencileri sürekli rahatsız eden bir öğrenciyi anlattılar. Bu öğrenci okula gelmediği zaman diğer öğrenciler mutlu oluyordu. Davranışını yönetmek için her şeyi denediklerini iddia ettiler. Bu öğrenciyle ne kadar birebir zaman geçirdiklerini sordum. Hemen "Bunun için vaktimiz

yok," dediler. Şüphesiz, ilk etapta çok az zaman geçirdikleri bir çocuk için, hiçbir değişiklik olmaksızın uyum sağlamaya çalışması adına ne kadar zaman harcadıklarını görebilirlerdi. Bağlantısı veya güven duygusu olmayan insanlar için davranışını neden değiştirmek istesin ki? Onun üzerinde etkilerini inşa etmediler. Tek umut edebildikleri, dış teşviklerin veya tehditlerin işe yaramış olmasıydı ama aslında gerçek bu değildi.

Gerçekten onarıcı bir sınıfta, etki her yerdedir. Gruba fayda sağlayacak şekilde davranan tek etki öğretmenler değildir. Onarıcı bir sınıfta, çevre ve onarıcı diyalog öğrenciler arasında güven inşa etmek için kullanılır, böylece birbirlerinin davranışlarını olumlu şekillerde etkilerler. Bu sadece öğrencilerin birbirleriyle ilişki içinde olmaları için zaman harcandığında olur! Travma bilgisine sahip okulların travma bilgisine sahip işyerleri olması gerekir. Denetmenler, takıma aidiyet duygusu olmayan bir çalışandan çok daha fazla verimi, bağlantı ve etkiye sahip olan bir çalışandan alma şansına sahiptir.

BÖLÜM ÖZETLERİ

Bu kitap, eğitimcilerin bu uygulamalardan en iyi şekilde yararlanabilmeleri için değiştirilmesi gereken uygulamaları ve gerekli becerileri ortaya koymaktadır. Bunların yanı sıra uygulamalar ve beceriler, çocukların ve ergenlerin davranışlarını nasıl gördüğümüze ilişkin sağlam bir değişime dayanmazsa, bunların hiçbiri kimseye yardımcı olmayacaktır.

KISIM I: (Bölüm 1-3) Temeller, İlkeler ve Yeni Bir Davranış Anlayışı

Bölüm 1, ilişkilere ve davranışlara bakış açımızı değiştirmeyi amaçlamaktadır. Bir çocuğun davranışının köklerini ve bunun travma, toplum, ilişkiler ve eğitimden nasıl etkilendiğini ortaya çıkarmaya yardımcı olmaktadır. Bakış açımızı değiştirdiğimizde, başı dertte olan çocukları ve gençleri görmek yerine onları mücadele içinde görmeye başlıyoruz.

KISIM II: (Bölüm 4–9) Onarıcı Beş Beceri

Bu bölümler, Bölüm 1'deki ilkeleri hayata geçirmek için ihtiyacımız olan beceri setlerini oluşturmamıza yardımcı olur. Bir şeyleri farklı şekilde yapmak için motive olmak, aynı zamanda, mevcut olmaktan dinlemeye ve yeni yollarla konuşmaya ve nasıl daha derin sorulacağını öğrenmeye kadar her şeyi farklı şekilde yapma becerisini gerektirir. Bu bölüm size bu değişikliği yaşamanızı sağlayacak becerileri sunacak.

KISIM III: (Bölüm 10-15) Onarıcı Eylemler İş Başında

Bu bölümler, olumlu bir okul topluluğu oluşturmak için kullanabileceğimiz çeşitli uygulamalara bazı girişler sunar. Hiçbir şekilde bu uygulamalardan herhangi birine hâkim olmanız amaçlanmasa da, bu işe doğru yolculuğunuza başlamanıza ve okulunuzu dönüştürmenize yardımcı olacaktır.

KISIM IV: (Bölüm 16) Uygulama

Bu bölümler, travma bilgisine sahip onarıcı uygulamaları pratik etmeye yönelik düşünceleri ve planlamayı ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bölge düzeyinden sınıfa, hangi değişim yönetimi sorunlarının ele alınacağını araştırır. Ayrıca, engeller karşısında ivmeyi sürdürmenin yollarını araştırıyor ve daha iyi bir okul ortamı oluşturmaya yardımcı olmak için başarılarımızı kutluyoruz.

✱ İle işaretlenmiş tüm sayfalar kişisel kullanımınız için www.jkp.com/catalogue/book/9781787752672 veya www.joebrummer.com adresinden ingilizce orijinallerini indirilebilir.

KISIM I

TEMELLER, İLKELER VE YENİ BİR DAVRANIŞ ANLAYIŞI

1. BÖLÜM

DAVRANIŞA YENİ BİR BAKIŞ AÇISI

GİRİŞ

Bazı insanlar için, Onarıcı Adaletin adil bir şekilde yaşayan bir toplum yaratmadaki etkisini anlamak zor olabilir. Onarıcı olma kavramı, toplumu refahın merkezine yerleştirir ve bu da yerli halkın yüzyıllardır bildiği bir şey. Onarıcı, ekonomik büyümeye veya hissedarların kazanımlarına odaklanmak yerine, yaptığımız her şeyin topluma ne kadar iyi hizmet ettiğine dayanır. İnsanları rekabette birbirine düşüren sistemler oluşturmak veya başkalarını nasıl geride bırakacağımızı düşünmek yerine, işbirliği arar ve böylece, başkalarını yüceltirken kendimizi de yücelttiğimizi anlarız. Onarıcı ilkeler ve uygulamalar; ceza mahkemeleri, uzaklaştırmalar, cezalar, disiplin sistemleri yaratma ya da yanlış davranışların üstesinden gelmenin yeni yollarından biri olan zarara karşılık vermekten daha fazlasıdır. Önlem alma ile alakalıdır. Bu, bazı insanlara diğerlerinden daha az güç bırakan sistemler de dahil olmak üzere, en başta zarar yaratan sistemleri ele almak ile ilgilidir. Oakland Gençleri için Onarıcı Adaletin kurucusu Fania Davis *The Little Book of Race and Restorative Justice* (Irk ve Onarıcı Adalet El Kitabı) adlı kitabında bu argümanı desteklemektedir (2019, s.21):

> Çağdaş Onarıcı Adalet, ekolojik karşılıklı ilişki ve işbirliği ahlakına dayanan yerli bilgilerinin günümüzün parçalanmış

dünyasına sunabileceği çok şey olduğuna dair yüksek uluslararası farkındalığın tarihsel arka planıyla birlikte ortaya çıkmaktadır. Bunun doğal sonucu, beş yüz yıldan fazla bir süredir ayrılık, rekabet ve boyun eğme inancına dayanan Batılı bilgi sistemlerinin bugün geleceğimizi tehlikeye atan yaygın krizlere katkıda bulunduğunun artan kabulüdür. Yıkım ölçeği eşi görülmemiş boyuttadır; ister bedenlerimiz, ailelerimiz ve topluluklarımız, ister bitkiler, hayvanlar, sular veya toprak olsun... Yıkımın akıl almaz büyüklüğü, dünyamıza şifa getiren alternatif dünya görüşleri arayışını körükledi. Onarıcı Adaletin hızlı küresel yükselişine ve yayılmasına bu tarihsel bağlamda tanık oluyoruz.

Bu bölümde, ilişkileri ve toplumu görmenin farklı bir yolunu keşfederek ve zarar görse bile bu ilişkileri bir arada tutma ve sürdürme yollarını inceleyerek nasıl onarıcı olunacağına dair daha derin bir anlayış kazanıyoruz. Davranışın bir sonucu olarak yaygın ceza ve ödül kullanımını ele alıyor ve neden basitçe motivasyona değinmenin değişim yaratmadığını inceliyoruz. Tüm insan davranışlarının temel evrensel insan ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştığını ve bu ihtiyaçları karşılamaya çalışırken başkalarıyla nasıl etkileşim ve bağlantı kurduğumuza dair birtakım temel parçaları anlamaya çalışacağız. Buradan hareketle, ilişkileri ve bağlantıyı, zorlayıcı davranışlara fırsatlar ve çözümler olarak gördüğümüz yeni bir bakış açısıyla değiştirmeye başlarız.

ŞİDDET OLARAK CEZA

Kişi, 'kötü' insanlar olduğunu düşündüğü ve hak ettiğine inandığı için alıcıyı kendi zihninde cezalandırır. Şiddetin tümü değilse de çoğu şiddet, bir kişinin eylemlerine değil, kişinin algılarına misillemedir. Cezalandırmanın temel amacı, suçluya acı çektirmektir. Göze göz, dişe diş gibi intikam biçimlerini anımsatan acıyı suça uydurmaya çalışıyoruz. Amacımız başkalarına acı çektirmek olduğunda bu nasıl şiddet olmaz? Cezayı şiddet

olarak görmek bazıları için aşırı bir fikir gibi görünse de, kullanımı diğerlerini kontrol etmenin bir yolu olarak görünür ve olumsuz sonuçları da çoktur. Çoğu çocuk ve ergen hakkında bilinmesi gereken önemli olan şey, davranışlarını düzenlemek için sadece ceza tehdidinin yeterli olmasıdır çünkü bu tehditlere cevap verme becerisine sahiptirler. Bu olumlu gibi görünse de, ne yazık ki öğrencilere tehdit kullanmanın işleri yaparken geçerli bir yol olduğunu öğretir. Aynı zamanda onlara yapacağımız şeyden korktukları anlamına da gelir.

Çocuklar yönetici işlev becerileriyle doğmazlar; bunlar gelişimseldir. Çocuklara ve ergenlere, pozitif ve destekleyici yetişkin ilişkilerinden ve stresten uzak bir ortamdan -örneğin, şiddet ve ihmalden uzak, güvenli, yaratıcılık ve keşif fırsatları ile- ihtiyaç duydukları şey sağlanmadıysa, deneyimleri geciktirilmiş ya da engellenmiş olabilir, Greene'in gecikmiş beceriler olarak adlandırdığı şeyle sonuçlanır (Harvard Üniversitesi, 2008). Bilişsel esneklik veya düşünmemizde esnek olmak, yönetici işlevi becerisine bir örnektir. Bilişsel esneklik geciktiğinde, bir oyunun kurallarını değiştirdiğinizde çığlık atan ve "Böyle oynamıyoruz ki!" diyen bir çocukta veya bir görevden diğerine geçemeyen bir çocukta ortaya çıkıyor. Diğer bir örnek, problem çözme ve diğer mevcut seçenekleri incelemek ve muhtemelen mevcut problemi en iyi çözeni seçmek için bir an için bir kişinin duygularını bir kenara koyma kapasitesine sahip olmak olabilir.

Cezalar, ilk etapta cezalandırma ihtiyacına yönelik davranışa neden olan sorunu yaratan gecikmeli düşünme becerilerini öğretmez (Greene, 2008). Öz düzenleme becerisinden yoksun olanlar için, özellikle de geçmişlerinde travma varsa, cezalandırma tehdidinin sinir sistemlerini düzensizleştirmesi, tepkiye neden olması ve muhtemelen yönetilemez ve hatta tehlikeli seviyelere yükseltmesi daha olasıdır. Bunun nedeni, yanıt verme becerilerinden yoksun olmaları veya onları kontrol altında ve güvende tutmak için hayatta kalma stratejileri geliştirmiş olmalarıdır ve bu, yetişkinlere meydan okuma gibi görünebilir.

Zaten stresli olan çocuklara ve gençlere daha fazla stres eklediğimizde, bu daha az değil, daha fazla davranış sorununa yol açabilir (Markham, 2019). Dahası, ceza nadiren davranışta olumlu değişikliklere neden olur ve yıkıcı veya geçici olarak davranış baskılanmasıyla sonuçlanabilir; en iyi durumda uyum üretir (Crawford, Bodine ve Hoglund, 1993). Çocuklara onlardan beklemediklerinizi öğretmek, beklediğinizi öğretmeniz konusunda başarısızlığa neden olur.

Cezalar moral bozucu olabilir, yani çocuklar ve ergenler yaptıklarının sonuçlarını anlamaktan ziyade kim oldukları konusunda utanç duyarlar. Ceza, başarısızlık kimliğini pekiştirir ve cezayı ne kadar çok kullanırsanız, o kimliğe ihtiyaç duyan o kadar çok çocuk ortaya çıkar. Harici bir kontrol odağı yaratır. Böylelikle çocuklar, davranışlarının sorumluluğunu kendi seçimleri olarak almaktansa, yetişkin veya ebeveyni otorite figürü olarak ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenmekten sorumlu olarak görmeye başlarlar (Markham, 2019). Ayrıca, elinizden gelenin en iyisini yapmadığınız zaman insanların size daha fazla zarar vereceği mesajını da gönderir. Ceza, güven ve motivasyon kaybına neden olur ve cezalandırılan çocuklar bazen hiçbir şeyi doğru yapamayacaklarını hissederler ve sonra denemeyi bırakabilirler.

Ceza, çocukların başkalarına vermiş olabilecekleri zarar yerine cezadan çektikleri acıya odaklanmalarına yol açar. Ceza aynı zamanda zarar vermekten sorumlu çocuğa odaklanma eğilimindedir. Genellikle etkilenenlere hitap etmekte başarısız olur. Bir öğrenciyi dersi bölmesi nedeniyle sınıftan çıkardığımızda, bu eylemden zarar gören diğer öğrencileri genellikle unutuyoruz (Zehr, 2015). Gerçekte davranışlarından sorumlu olmak, bir cezayı yerine getirmek yerine işleri doğru yapmak anlamına geldiğinde, yetişkinler cezayı empoze ederek çocuklara davranışlarından sorumlu olmayı öğrettiklerine inanma eğilimindedir. Çocuklarda ve ergenlerde ceza, sorumluluk ve hesap verebilirlik eksikliğini teşvik eder. Yalan söylemeyi, gizlenmeyi, suçlamayı ve yakalanmaktan nasıl kaçılacağını öğ-

retir. Cezalandırma modelleri, tehdit, gözdağı verme, amaçlı görmezden gelme, değerli öğeleri veya ayrıcalıkları ellerinden alma ve dışlamanın, istediğinizi elde etmenin kabul edilebilir yolları olduğunu öğreterek zorbalık yapar (Kohn, 2016). Yine, cezalar ne yazık ki çocuklara ve ergenlere tehdit kullanmanın işleri yapmanın geçerli bir yolu olduğunu öğretir.

Amerikan Pediatri Akademisi, "Sağlıklı Çocuklar Yetiştirmek İçin Etkili Disiplin" başlıklı bir bildiri yayınladı ve bu bildiri, kuruluşun politikasını güncelleyerek ebeveynleri ve bakıcıları bedensel cezaların kullanımına son vermeye çağırdı. Akademi, özellikle küçük çocuklarda, şaplak atmanın, vurmanın, sarsmanın ve diğer fiziksel şiddet biçimlerinin ciddi ve uzun süreli fiziksel ve psikolojik zararlar bırakabileceğini açıkladı. Evlerinde fiziksel cezaya maruz kalarak büyüyen çocuklar ve gençlerin madde bağımlılığı, yasaları çiğneme ve okulu bırakma olasılıkları daha yüksektir. Araştırmalar ayrıca fiziksel cezanın beyinde değişikliklere ve gelişimsel gecikmelere yol açtığını gösteriyor. Onlara zarar vermek için gençlere vurmanıza gerek yok. Wang ve Kenny (2014) sert sözlü cezalar kullanmanın -bağırmak, küfür etmek veya hakaret etmek- ergenlerin uzun vadeli refahı için onlara vurmak kadar zararlı olabileceğini gösterdi. Sorunlu davranışları dizginlemek yerine, bağırmak ve sözlü ceza bu davranışları şiddetlendirebilir. Gençken çoğumuz, ebeveynleri veya öğretmenleri onlara bağırdığında, onları küçümsediğinde, onlara aptal, saygısız veya velet gibi isimler taktıklarında veya "Sen daha iyi bilirsin!" gibi ifadelerle onları utandırdıklarında arkadaşlarımızın küçüldüğünü gördük.

İnsanlar, onarıcı veya cezalandırıcı herhangi bir müdahaleden elde etmeyi umdukları hedeflere ve sonuçlara bakarlarsa ve bu hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını değerlendirirlerse, cezayı kullanmayı bırakırlar. Okul ortamında, müdahalenin genel hedefleri davranışı değiştirmeye, okulu güvende tutmaya, topluluğu ve ilişkiyi sürdürmeye, iç disiplini geliştirmeye ve bu davranış hakkında bir dersi değiştirmeye veya öğretmeye odaklanma eğilimindedir. Okullarda uzaklaştırma yaygın bir

disiplin cezası olduğundan, amacı incelenmeye değer olabilir. Diyelim ki bir öğrenci okulda kavga etti ve yönetim okuldan uzaklaştırma stratejisini uygulamaya karar verdi.

- Uzaklaştırma davranışı değiştirir mi? Muhtemelen değil. Fiziksel şiddet kullanımı, öğrenciyi on gün eve göndermekten etkilenmeyecektir çünkü okuldan uzaklaştırma, öğrencinin şiddete başvurmasına neden olan öfke veya öfkeyi yönetme konusunda yeni beceriler öğretmez.

- Öğrenciyi eve göndermek okulu güvende tutar mı? Belki geçici bir düzeyde ancak öğrenci döndüğünde okul güvenlik düzeyini değiştirmeyecektir çünkü okuldan uzaklaştırma nedeniyle yeni beceriler kazanılmadı ve hâlâ öğrenciye meydan okuyan çözülmemiş sorunlarımız var.

- Öğrenciyi eve göndermek okulu ve okuldaki ilişkiyi korur mu? Muhtemelen hayır çünkü öğrenciyi eve göndermek aynı zamanda okul topluluğuna şiddetin getirildiği ve artık diğer öğrenciler için anlatının bir parçası olduğu gerçeğini değiştirmez.

- Öğrenciyi eve göndermek iç disiplini teşvik eder mi? Bu aynı zamanda olası değildir çünkü öğrenci uzaklaştırılmayı kendisine yapılmış bir şey olarak görür ve bu nedenle zararın sorumluluğunu başkalarına yükler. Öğrenci, makul sebeplerle uzaklaştırma almadıysa etki yoğunlaşır.

  Uzaklaştırma, öğrenciye kavgayla ilgili bir ders veriyor mu? Öğrencinin kavga ile ceza arasındaki bağlantıyı kurması şüphelidir. Bu, gelişimsel olarak cezalandırma ile şiddetin kişinin kendisi ve başkaları üzerindeki etkisi arasında bir bağlantı kuramadıklarında bir çocuk veya ergenden yüksek bir beklentidir.

  Bu son soruyu akla getiriyor: Bu öğrenciyi on günlük bir uzaklaştırma için eve göndermek, müdahale etmemiz gereken hedeflerden herhangi birini gerçekleştirdi mi?

ÖDÜLLER

Deci ve Flaste (1995)'e göre, ödüller hem özerktir (içsel) hem de kontrollüdür (dışsaldır). Bir ödül özerk olduğunda, kişi kendi özgür iradesine göre hareket eder; yani, ilgi otantiktir, birey isteklidir, bir ilgi duygusuyla meşgul olur ve hem kendi hem de başkalarının ihtiyaçlarını karşılamaya kararlıdır. Dışarıdan olduğunda, birey kendisinin ve başkalarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyum içinde hareket etmez. Bir birey, kişisel bir bağlılık duygusu olmadan davranışı gerçekleştirebilir, baskı altında, kontrol altında ve yabancılaşmış hissedebilir. Deci ve Flaste, kontrollü davranışa tepki verirken kişinin ya uyumlu -yani, söyleneni yapmak- ya da meydan okuyucu -yani beklenenin tersini yapmak- olduğunu açıklar. Öte yandan, bir kişi özerk bir şekilde hareket edebilir ancak bunu bir yükümlülük duygusuyla yapar. Ezcümle, beklendiği gibi bir davranışı sadece beklendiği için gerçekleştirirler.

Öğrencilerin ödüllere veya pekiştirme ödüllendirme sistemlerine güvenmeyi bırakmalarının birkaç faydalı nedeni vardır. Ödüller, basit görevler için harika olan ancak üst düzey düşünme becerilerini öğretme söz konusu olduğunda sorunlara yol açan bir dış motivasyon aracı hâline gelir (Pink, 2009). Ödüller, istemeyebileceğimiz davranışları da teşvik eder. Danışmanlığını yaptığım bir okul bölgesinde, müfettiş yardımcısı bir keresinde bir grup ortaokul öğrencisini, diğer öğrencilere satmak için Olumlu Davranış Müdahaleleri ve Destek kuponlarının fotokopilerini çekerken yakaladığını söyledi. Ödül teklif etmek, öğrenme etkinliğine olan ilgiyi de azaltabilir, bunun yanı sıra öğrenme ödül odaklıysa ve ödüller ortadan kaldırılırsa davranışın durma olasılığı artabilir (Deci ve Flaste, 1995; Kohn, 1993). Kohn ayrıca, insanları kontrol etmenin bir yolu olduğu için ödüllerin insanlıktan çıkarıcı olabileceğini belirtiyor ve Mulvahill (2018), kendi kendini doğrulamaları dış faktörlere dayanıyorsa ödüllerin öğrencinin özsaygısını etkileyebileceğini belirtiyor. Ödüller aynı zamanda hile yapmayı ve etik olmayan davranışları da teşvik edebilir (Pink, 2009).

Esasen, içsel motivasyonla yapılan her şey bir veya daha fazla ihtiyacı karşılar (Glasser, 1998). Cezalar gibi dışsal faktörler eklediğinizde, ödül hayatta kalmaya veya cezalandırılmamaya geçebilir. Ödüller sonuçtur ve en iyi şekilde, öğrenciler kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenirlerse ve öğretmen itaat değil, olumlu değerlerin içselleştirilmesini teşvik etmek isterse kaçınılmalıdır (Kohn, 1994).

İHTİYAÇLARIN HİZMETİNDE

Tüm insan davranışları, temel evrensel insan ihtiyaçlarını karşılamaya hizmet eder. Abraham Maslow, "İhtiyaçlar Hiyerarşisi" başlıklı makalesinde insan motivasyonunun ihtiyaçlar hiyerarşisine dayalı olduğu fikrini öne sürdüğü için bu yeni bir kavram değil (Maslow, 1943). Glasser (1998) "Seçim Teorisi" üzerine yaptığı çalışmasında tüm davranışların beş temel ihtiyaçtan birinin hizmetinde olduğunu öne sürmüştür: hayatta kalma, eğlence, sevgi, güç ve özgürlük (bkz. Tablo 1.1).

Tablo 1.1: Temel evrensel insan ihtiyaçları

Hayatta Kalma	Eğlence	Sevgi ve Aitlik	Özgürlük	Güç
Gıda	Oyun	Bağ	Özgürlük	Etki
Sağlık	Eğlenme	Güven/Dürüstlük	Özerklik	Kazanım
Barınak	Heyecan	Empati	Bağımsızlık	Tanıma
Sıcaklık	Kahkaha	Takdir	Bireysellik	Yetkinlik
Su	Tutku	Topluluk	Kendini Yetkilendirme	Verimlilik
Emniyet	Zevk	Aile	Yalnızlık	Değer
Güvenlik	Öğrenme	Dostluk	Seçim	
Koruma	Büyüme	Saygı		
Dinlenme	Ustalık	Sevgi		
Hava	Öğretim	Amaç		
		Anlam		

Kaynak: Glasser (1988)'den uyarlanmıştır.

Barış aktivisti ve klinik psikolog Marshall Rosenberg (2003b, 2015), ihtiyaçları karşılamayı "Şiddetsiz İletişim" kavramının odak noktası hâline getirdi. Motivasyon gurusu Tony Robbins (2006) bile ihtiyaçların motivasyonun odağı olduğunu, "Neyi Neden Yaparız?" adlı TED konuşmasında belirtiyor. Bazen modern Onarıcı Adalet hareketinin dedesi olarak anılan Howard Zehr (2015), *Changing Lenses: Restorative Justice for Our Time* (Merceği Değiştirmek: Zamanımız İçin Onarıcı Adalet) (s. 192) adlı kitabında bu ihtiyaç teorisini desteklemektedir:

Telafi etmeyi ve memnuniyeti hedefleyen adalet, işe insan ihtiyaçlarını belirleyerek ve karşılamaya çalışarak başlamalıdır. Suç söz konusu olduğunda, başlangıç noktası ihlal edilenlerin ihtiyaçları olmalıdır. Bir suç meydana geldiğinde -'suçlu' tespit edilip edilmediğine bakılmaksızın-, ilk soru "Kim zarar gördü?", "Nasıl zarar gördüler?" ve "İhtiyaçları neler?" olmalıdır. Elbette böyle bir yaklaşım, ilk önce "Bunu kim yaptı?" ve "Onlara ne yapılmalı?" diye soran cezalandırıcı adaletten çok uzak olacaktır. Durum, sonrasında nadiren bu noktanın ötesine geçer.

Kelimeler, yetişkinlerin duygularını ve ihtiyaçlarını etiketlemek ve deneyimlerini adlandırmak için kullandıkları şeydir. Bebekler henüz deneyimlerini adlandıracak kelimelere sahip değiller, bu yüzden bir ihtiyacın karşılanıp karşılanmadığını paylaşmak için ağlama ya da gülme davranışını kullanıyorlar. Çocuklar ergenlik döneminde büyüdükçe ve geliştikçe, ihtiyaçları karşılansa da karşılanmasa da, hissettiklerini kendilerine ve başkalarına karşı kelimelerle eşleştirmeyi öğrenirler. Bu anlayışla, yetişkinlerin bile deneyimlerini doğru kelimeleri kullanarak adlandırmakta zorluk çekeceklerini anlamak önemlidir, öyleyse bu anlayışın yetişkinlik boyunca gelişimsel olduğunu bildiğimiz hâlde neden çocuklar ve gençler hata yapsın?

İnsanların davranışlarını ihtiyaçlarını karşılama girişimi olarak görebildiğimizde, manipülasyon, zorlama, dikkat arama vb. varsayımlarımızı yeniden düşünebiliriz ve bu, suçlama ve yargı tuzağından kaçınmamıza yardımcı olur. Bu uyanış, bizi çatışma-

larımızı çözmek için ihtiyaçlar düzeyinde bağlantı kurma isteğine çekiyor. Bu aynı zamanda, hiç kimsenin ihtiyaçlarının bir başkasının ihtiyaçlarını karşılamadığını kabul etmemizi gerektirir. İhtiyaçlarımız eşittir ve hiçbir şekilde birbiriyle rekabet hâlinde değildir. Öte yandan stratejilerimiz genellikle çelişkili, rekabet hâlindedir veya kafa karıştırıcıdır ve çatışma burada yer alır.

Ahlaki yargılardan değer yargılarına geçmek istiyoruz. Onarıcılık, bizden başkalarının eylemlerini; doğru, yanlış, iyi veya kötü olarak yargılamayı suç çerçevesi dışında değerlendirmemizi ister. Doğruluğu veya yanlışlığı görmek yerine, evrensel temel insani ihtiyaçlarımızı karşılayıp karşılamadıklarına dair bir değerlendirme istiyoruz (bkz. Tablo 1. 2). Bu, düşüncede çok küçük ve hatta önemsiz bir değişiklik gibi görünebilir ama yine de dönüştürücü olabilir. Düşüncemizi, bir kişinin yaptıklarındansa insan olarak onun nasıl olduğunu düşünmeye doğru değiştirmemize yardımcı olur. Bu, düşüncemizi başkalarını yargılamak yerine insan deneyimlerimizi tanımlamaya götürür.

Tablo 1.2 Düşünme ihtiyaçları

Eski Düşünceler	Dönüşür
"Hırsızlık kötüdür."	"Hırsızlık, topluluk ve güvenlik ihtiyaçlarımı karşılamıyor"
"Gerçekten saygısızsın."	"Yaptıkların benim saygı ihtiyaçlarımı karşılamıyor."
"Ne kadar saygısız olduğunu görmüyor musun?"	"Nezakete önem veriyorum."

Uyum talebi her zaman korkunç değildir ve bazı durumlarda düzen, güvenlik ve esenlik ihtiyaçlarını karşılamak için itaat gerekir. Yine de bazen öğretmenler "Yapmam gerekeni yapmalıyım," diye düşünür. Sadece taleplerin bir bedeli olduğunu bilin. Zor davranışları olan bir öğrenciden uyum talep etmek, bir du-

rumu güvenli olmayan seviyelere yükseltebilir. İlk önce kendinize şu soruyu sormanız yararlı olur: "Şu anda daha önemli olan şey nedir: Benim yolumdan mı gitmeli yoksa bu öğrenciyi kendi düzenine geri mi döndürmeli?" Herhangi bir şekilde kavga, savaş ya da kaçma -vücudun bizi algılanan bir tehdit veya tehlikeden korumak için verdiği otomatik tepki- modunda olan bir öğrenciyle bağlantı kuramazsınız. (Bununla ilgili 2. Bölüm'de daha fazla şey anlatılacaktır.) Stres sırasında frontal korteks fonksiyonları bozulur. Histerik bir kişiyle mantık yürütmeye çalışmak, muhtemelen onları sakinleştirmez. Aslında, bir kişiye sakinleşmesini söylemek, onu sakinleştirecek son şey olabilir!

İLİŞKİ MATRİSİ

Tüm bu düşüncenin işe yaraması için, bir bağlantı ve ilişki hedefi ile başlamalıyız. Güven, bize gücenmiş bir çocuğu değil, ilişkimize ve düşüncelerimize değer veren bir çocuk gerektirir. Yetişkin irademizi empoze etmeye veya kişiyi cezalandırma yoluyla itaat ettirmeye çalıştığımızda, bu, ilişkiyi kaybetme pahasına yapılır. Yetişkinler, uzun vadede (etki) kayıp yaşarken kısa vadede (uyum) yollarını bulabilirler.

İlişki Matrisi (bkz. Şekil 1.1), yetişkinler ve genç insanlar arasında var olabilecek dört farklı ilişki türünü gösterir. İşbirlikçi ve Proaktif Çözümler (İPÇ) (Greene, 2008) hakkında bilgiler bu kitaba eklendi. Her blok bir tür ilişkiyi temsil eder ve beklentiler, sağlanan desteğin miktarı, ilişkisel güç ve bağlantı gibi başkalarını nasıl gördüğümüz ve onlarla nasıl çalıştığımız hakkında bilgi sağlar.

Öğrencileri yönetilecek nesneler olarak gördüğümüzde, onları ilişki içinde olduğumuz ve bu nedenle yüksek beklentilere sahip olduğumuz ve çok az destek verdiğimiz insanlar olarak düşünmemiz muhtemeldir. Bu tür ilişkiler öğrencinin beynini savaş ya da kaç durumuna sokabilir ve onları tetiklenmiş ve endişeli hissettirebilir. Öğrencilere çok az destek verdiğimizde,

onlara bir şeyler yapılıyormuş gibi hissedecekler ve bir süre boyun eğecekler ancak bir noktada isyan edecekler.

Beklentilerimiz düşük olduğunda ve öğrencilere çok az destek sağladığımızda, onları insan olarak değil, görmezden gelinecek nesneler olarak görürüz. Bu, temelde ihmal edilen bir ilişki anlamına gelir. Öte yandan, hedef olarak uyumu seçtiğimizde, bir yetişkini otoriter bir patron olarak gören öğrencilerle karşılaşıyoruz. Otoriter ya da iktidar olmak istemezsiniz. Böyle bir stratejiyle, öğrencilerinizin size uyum sağlaması muhtemeldir ancak böyle bir durumda onlara öğretmek istediğimiz şeyi öğrenmediklerini düşünüyorum.



Evans ve Vaandering (2016) tarafından İlişki Matrisinden Joe Brummer tarafından değiştirilmiştir.

Şekil 1.1: İlişki Matrisi

Başkalarını ihtiyaç nesneleri olarak gördüğümüzde, kendileri için bir şeyler yapma güçlerini ellerinden alırız (düşük beklenti-

ler) ve çok fazla destek sağlarız, ki bu onları çok güçsüz yapabilir. Müsamahakâr ebeveynler, destek noktasında çok fazla olan ve sınır ayarında yetersiz olanlardır. Bunlar, çocuklarının deneyimlemesine izin vermek yerine, çocuklarına cevap veren, sorunlarını çözen ve öğle vakti işlerini bırakıp çocuklarının unuttukları eşyaları okula getiren, onların kırdıkları her şeyi düzelten ebeveynlerdir. Bu işe yarayan bir tutumdur çünkü çocukların ve ergenlerin ihtiyaç duyduğu yönetme işlevi becerilerini öğretmekte başarısız olur ve aynı zamanda çocukların kendi yaşamlarının sorumluluğunu üstlenme yetkisine sahip olmalarına izin vermezken sorumluluğu öğretmekte de başarısız olur. Son olarak, düşük sınırlarınız ve düşük desteğiniz olduğunda, çocuklar ve ergenler kontrol altındadır ve bunun için yaşam becerilerine sahip değildirler. Bu sadece ihmaldir. Çocuğun yaşam becerilerini geliştirmede ebeveyn veya öğretmen ile çocuk arasında bir ortaklık olduğunu hissetmelerini istiyoruz.

Kendimizi öğrencilerle ilişki içinde gördüğümüzde, onlara yüksek beklentiler ve destekle bakarız. Kendi gücümüzü kaybetmeden güçlenmelerine izin veririz. Bu güçlü model, çocuklara ve ergenlere problem çözmeyi, eleştirel düşünmeyi, seçimler yapmayı ve bunu hem net beklentiler hem de destek için birlikte yapmayı öğretir. Uyumluluk yerine bir bağlantı tonu belirleyin. Ne olursa olsun onları desteklemek için orada olduğunuzu erkenden belirleyin. Sizler, başarısızlık, bela, uyuşturucular gibi şeylerle ortalığı karıştırdıklarında onları desteklemek için orada olan bir yetişkinsiniz ve pisliği temizlemelerine yardım edeceksiniz. Onlar, hasarları tamir ederek yaptıkları pisliği temizlemekle hâlâ sorumludurlar. Çocukların ve gençlerin, hayal kırıklığına uğramış olsanız bile, onlara olabileceklerinin en iyisi olma konusunda destek sağlamak için orada olduğunuzu öğrenmeleri gerekir. Onları çoğu zaman olduğu gibi uzaklaştırmayacaksınız. Okullarda onarıcı düşünme, çocuklar ve ergenlerle çalışmak için güç yapılarını kullanmamızı önerir.

GELENEKSEL DÜŞÜNCE ONARICI DÜŞÜNMEYE KARŞI

Zorlu davranışları; becerileri öğretme, problem çözme ve ilişkiler kurma fırsatları olarak görmeye başlamak için yeni bir örneğe ihtiyacımız var. Davranışı ihtiyaçları karşılama girişimi olarak görmeye yönelik bu yeni yaklaşım ve bazen bunu yapacak becerilerden yoksun olmak, tüm okulun travma bilgisine sahip onarıcı düşünmeyi uygulamamız için hayati öneme sahiptir. Bu, çocukların yeterince çabalamadıkları veya motivasyonları olmadığı için yanlış davrandıklarını belirten şu anda kullandığımız geleneksel düşünceden çok farklıdır. Tablo 1.3'te gösterildiği gibi, bu, çocuklarımızın bir şeyler almak veya sorumluluktan kaçmak için yanlış davrandıklarını düşünmekten uzaklaşmaktır (Greene 2014a, 2014b; Rosenberg 2003b, 2015; Zehr 2015). Greene'in (2014b) sık sık belirttiği gibi "Çocuklar yapabilirlerse iyi yaparlar," (s.10).

Tablo 1.3 Geleneksel Düşünce Onarıcı Düşünmeye Karşı

Geleneksel Düşünce	Onarıcı Düşünme
Uyulmayan kurallara odaklanır.	Zarar görmüş insanlara odaklanır.
Sorumluluk cezayla eşdeğerdir.	Sorumluluk zarara değinir.
Geçmişe odaklanır.	Geleceğe odaklanır.
Suç işleyene odaklanır.	Topluma odaklanır.
Suç işleyen işlediği suça göre tanımlanır.	Suç işleyen bütüncül olarak ele alınır.
"Senin sorunun ne?"	"Sana ne oldu?"
Adalet suçun/masumiyetin tesis edilmesine odaklanır.	Adalet, dahil olan herkesin ihtiyaç ve sorumluluklarına odaklanır.
Tüm davranışlar, dış cezalar ve ödüllerle motive edilir.	Tüm davranışlar temel evrensel insan ihtiyaçlarıyla motive edilir.

Geleneksel Düşünce	Onarıcı Düşünme
Zorlu davranışlar bir şeyler elde etmek içindir.	Zorlu davranışın arkasında çözülmesi gereken bir problem ve öğrenilmesi gereken beceriler vardır.
Dikkat arama	Bağlantı arama
Davranış, çocuğun iradesine bağlıdır.	Davranış çocuğun yeteneklerine bağlıdır.
İnsanların ne olduğuna odaklanır.	İnsanların nasıl olduklarına odaklanır.
Dışarıdan müdahaleler (mahkeme, polis)	Toplum müdahaleleri (zarardan etkilenen kişiler)
İtaat ve kontrole odaklanır.	Bağ, etki ve yeteneklere odaklanır.
Davranışa odaklanır.	Problem çözmeye odaklanır.
Güç üstü/altı	Güç ile birlikte
Ahlaki yargılara dayalı	Değer yargılarına dayalı
Dışsal motivasyon	İçsel motivasyon

***

Davranışları, kontrol edilecek veya itaat sağlayacak bir şeyden çok çözülmesi gereken sorunlar olarak görmeye başlarsak, öğrencilerde disiplini kontrol yoluyla değil şefkatle geliştirme şansımız artar. Bir kişiyi ne kadar kontrol etmeye veya bir şey yaptırmaya çalışırsanız, o kadar riski artırırsınız. Yetiştirme yurdunu değiştirdikten ve diğer tüm eşyalarını kaybettikten sonraki gün bir öğrencinin cep telefonunu almaya çalıştığınızı hayal edin. Belki de eşyalarını başkalarından korumaya alışmışlardır. Öğretmen telefonu almak için ne kadar çok talepte bulunursa, öğrencinin iç savunma mekanizmalarını o kadar tırmandırması muhtemeldir. Bir öğrencinin sahip olmadığı becerileri talep etmek veya öğrenciye tehdit tepkisini tetikleyecek şekilde sunmak, durumu daha da kötüleştirecektir. Hayal

kırıklığı toleransı düşük olan veya problem çözme becerilerini geciktiren herhangi bir çocuğu veya ergeni bir yetişkinin hayal kırıklığına uğratması sadece mantıksız değildir, hem yetişkin hem de çocuk için potansiyel olarak tehlikeli olabilir. Bilmeden öğretmenler, hayal kırıklığı toleransı, bilişsel esneklik (uyarlanabilirlik) ve problem çözme konularında gecikmiş becerilere sahip öğrencilerden uyum talep etmeye çalıştıklarında tehlikeli durumlara girerler. Diğer bir deyişle, esnekliği olmayan genç bir kişiden zihinsel esneklik talep etmek, diğer bireye daha iyi davranma konusunda herhangi bir şey öğretme olasılığı düşüktür ve neredeyse bireyin patlayacağını garanti eder.

2. Bölüm'de travmanın ne olduğunu, büyüyen bir beynin gelişimini nasıl etkilediğini ve kendini sınıfta davranışsal zorluklar olarak nasıl gösterdiğini incelemeye odaklanacağız. Okul ve sınıf ortamımızı empati kültürüne dayalı olarak yeniden şekillendirmek için stratejiler de inceleyeceğiz.

2. BÖLÜM

TRAVMA VE BAĞLANMA SANATI

Bağlanmak için temel insan ihtiyacını anlamak bu bölümün önemli parçasıdır. Biz bağlanma ihtiyacı duyan varlıklarız ve hayatı yaşamaya değer kılan da budur. Brené Brown (2012) *Daring Greatly: How the Cesage to Be Savage to Be Savage to Be the Way of Live, Love, Parent, and Lead* (Büyük Cesaret: Savunmasız Olmak Cesareti Yaşama, Sevme, Ebeveynlik ve Liderlik Şeklimizi Nasıl Değiştirir?) kitabında şöyle diyor: "Bağlanma burada olma sebebimizi açıklar. Başkalarıyla bağ kurmaya ihtiyaç duyarız, hayatımıza amaç ve anlam veren şey budur ve o olmadan acı çekeriz." (s. 7)

Bireyler ve çevreleri arasındaki uyum olan yaşam kalitesi kavramı aidiyettir. Güven ve saygı üzerine kurulu güçlü ilişkiler, topluluğun yapı taşları hâline gelir. Martha Brown (2018), *Creating Restorative Schools: Setting Schools Up to Success* (Onarıcı Okullar Yaratmak: Okulları Başarıya Hazırlamak) (s.9) adlı kitabında şöyle vurgulamaktadır:

> İlişkisel ekoloji, onarıcı uygulamaların mutlak temeli olan ilişkilere odaklanır. Ve bir okuldaki ilişkiler, doğadaki ekoloji gibi yaşayan bir sistem oluşturur. Bir okuldaki ilişkilerimizi beslediğimizde, okulun ekolojisini besliyoruz ki bu, doğada olduğu gibi, her insana ve içindeki ilişkiye değer verir ve onu sürdürür.

Siegel ve Payne-Bryson'ın (2014) *Dramsız Disiplin: Kaosu Yatıştırmak ve Çocuğunuzun Gelişen Beynini Güçlendirmek İçin Bütün Beyin Yaklaşımı* kitabında tartıştıkları gibi, bağlanmanın nasıl çalıştığını anlamak da önemlidir:

Bağlantı kurma, davranış şekillerini sevsek de sevmesek de çocuklarımıza dikkatimizi verdiğimiz, onları dinleyecek kadar saygı duyduğumuz, problem çözme katkılarına değer verdiğimiz ve onların yanında olduğumuzu onlara ilettiğimiz anlamına gelir.

Travmanın ne olduğunu ve büyüyen bir beynin gelişimini nasıl etkilediğini bilmek önemlidir ve bu bölümde birçok insanın hayatında bir tür travma yaşadığını öğreneceğiz. Öyleyse, travma ile insan bağlantısı arasında bir ilişki olup olmadığını merak ediyorsanız, cevap evet. Günlük seyahatlerimizde kimin hangi yükü taşıdığını bilmiyoruz, bu yüzden herkesin hiçbir şey bilmediği bir yük taşıdığını varsayın. Travmayı anlamak, bağlanmanın ne anlama geldiğini daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Aynı zamanda davranış sonuçlarını anlamamıza da yardımcı olur. Gerçekten travma bilgisine sahip, onarıcı bir okul ilişkilere ve topluluğa dayandığından, okul ve sınıf ortamımızı empati ve bağlantı kültürüne dayalı olarak nasıl yeniden şekillendireceğimizi ve okul topluluk üyeleriyle daha iyi bağlantılar oluşturmak için kullanılabilecek belirli stratejileri nasıl keşfedeceğimizi de inceliyoruz.

EMPATİ

Empati, bir bağlantı oluşturmanın temel bileşenlerinden biridir ve genellikle üç ana bölümden oluştuğu şeklinde açıklanır (Goleman, 2007). Bilişsel empati, zihin teorisi olarak açıklanır. Bu, başka bir kişinin bakış açısını anlama yeteneğimizdir. Tabiri caizse, sezgisel bir zihin okuma biçimidir. Duygusal empati, başkalarının duygularını okuma yeteneğimizdir. Hissetmek yerine onunla birlikte hissetme yeteneğidir. Bazen şefkatli empati olarak anılan empatik ilgi, deneyime göre hareket etme yeteneğimizdir. Şu anda birbirimizi anlayıp empati kurabildiğimizde, bu olumlu bir bağlantı ve bir tür bağdır. Bu, bağlantı kurduğumuz kişiyi sevdiğimiz veya sevmediğimiz an-

lamına gelmez. Bu onların inandıkları veya yaptıkları her şeye katıldığımız anlamına gelmez. Bu, her birimizin o anda yargılamadan birbirimiz tarafından görüldüğünü, duyulduğunu ve değer verildiğini hissettiğimiz anlamına gelir. Empati olmadan gerçekten olumlu bir bağlantı kurulamaz.

Birinin acı çektiğini gördüğünüzde, sanki siz de o acıyı yaşıyormuşsunuz gibi hissettiğinizi hiç fark ettiniz mi? Başımıza gelmese bile çoğu zaman başkalarının deneyimlerine tepki gösteririz. 1992'de İtalya, Parma'daki araştırmacılar ayna nöronlarını keşfettiler (De Waal, 2009). Bir grup araştırmacı, bir makak maymununun beynindeki motor nöronlar üzerinde tek hücre testi yapıyordu. Sayaçlar ve makineler, maymun her kuru üzüm yediğinde çalıyordu. Şaşırtıcı bir şekilde, araştırmacılardan biri içeri girip bir üzüm aldığında ve bu esnada maymun sadece araştırmacıyı izlerken ışıklar ve sesler söndü. Soru, "Maymun hareket etmediğinde ama araştırmacı hareket ederken neden bir motor nöron yanıyor?" oldu. Önerilen teori, nöronların, maymun bir şey yapsa da, birinin bir şey yapmasını izlese de aynı şekilde ateşleneceğiydi.Yani görmekle yapmak arasında fark yoktu. Ayna nöronlar, insanların talihsizliklerle dolu videoları ve televizyon programlarını izlerken yüzlerinin aldığı hâlle de kolayca açıklanabilir. *America's Funniest Home Videos* (Amerika'nın En Komik Ev Videoları) gibi şovlar 1990'larda popülerdi ve bu, YouTube gibi popüler web sitelerinde de devam etti. Birinin düştüğünü veya kafasına topla vurulduğunu gördüğümüzde sanki bizim başımıza geliyormuş gibi ürkebiliriz.

Empatiyi açıklarken eğitim katılımcılarıma bir video klip izletirim. Videoda, gişe rekorları kıran *Dr. No* (Dr. Hayır) filmindeki James Bond rolündeki Aktör Sean Connery yatakta yatıyor. Çarşafın altından yavaşça vücuduna tırmanan, karanlık, korkunç bir müzikle daha da korkutucu hâle gelen bir şey görüyoruz. Bir tarantula olduğunu anladıkça, eğitimimdeki katılımcıların gözlerini bile kapatarak kıvranıp çekişmeleri-

ni izliyorum. Filmdeki müzik yükseldikçe ve yoğunlaştıkça örümcek yavaşça Bond'un omzunu geçiyor ve yastığa doğru hareket ediyor. İkincisi, odada her zaman hep bir ağızdan ortaya çıkan bir nefes sesi vardır. Sonra, Bond zıplıyor ve örümceği bir ayakkabıyla dövmeye başlıyor. Bu yeterince komik çünkü vurduğu yer örümceğin en son görüldüğü yerin yakınında değil. Seyirci gülümser ve kendilerini gerçekten tehdit etmeyen bir tehlikenin ortadan kalkmasını kutlar. Peki, insanlar neden böyle tepki verir? Onları örümcek üzerlerindeymiş gibi korkutan nedir? Cevabım, empati ve ayna nöronları olacaktır.

Öğrencilerimizle empati ve bağlantı kurmak için -yargılama empatik bir bağlantı oluşturmamızı engelleme eğiliminde olduğundan- yargılayıcı olmamaya odaklanmalıyız. Bir çocuğun eylemleri hakkında herhangi bir yargıya varmadan önce gelişim aşamasını anlamak, güven oluşturmak için faydalı olacaktır. Davranışları yetişkinlerin beklentilerini karşılamadığında, gelişimsel olarak talebe hazır olmayabilirler. Bu, bağlantı için onlara ulaşmaya çalışırken en iyi yaklaşımı bulmamıza yardımcı olacaktır. Fikirlerimizi, teorilerimizi ve bazen insanların teşhisini bir tarafa koyduğumuz bir yerde kalmak ve onların doğru olduğuna inandıkları her şeyle orada bulunmak bizim için süregiden pratik gerektirir. 7. Bölüm: Dürüst İfade'de değerlendirme yerine gözlem alanında yaşamayı öğrenirken bu beceriyi genişleteceğiz.

BEYİN BİR EVDİR!

Siegel ve Payne-Bryson (2011), *Bütün-Beyinli Çocuk: Çocuğunuzun Gelişmekte Olan Beynini Güçlendirmek İçin Devrim Niteliğinde 12 Strateji* kitabında bir ev metaforunu kullanarak beyin üzerine konuşurlar. Alt katı, nefes alma, kalp atışı ve sıcaklık düzenleme gibi ihtiyaçların yaşadığı yer olarak tanımlarlar. Duygularımız da -yani limbik bölge- burada barındırılır. Alt kat sistemini evin tamamen eşyalı bir parçası olarak tanım-

lıyorlar. Üst kat, beyin korteksimizin, yürütme işlevlerimizin, muhakememizin ve dilimizin yaşadığı yerdir. Aynı zamanda duygusal düzenlememizin geliştiği yerdir. Evin üst katını, etrafta aletlerin bulunduğu yapım aşamasında bir yer olarak tanımlıyorlar. Tablo 2.1, yukarı ve aşağı beyin işlevleri arasındaki farkları göstermede yardımcı olur.

Table 2.1: Üst ve Alt Beyin

Alt kattaki beyin (aşağıdan yukarıya)	Üst kattaki beyin (yukarıdan aşağıya)
Savaş/kaç/don tepkisi	Sağlam karar verme ve planlama
Otonom fonksiyonlar (nefes alma, yanıp sönme, içgüdüler vb.)	Dengeli duygular ve vücut
Duyusal anılar	Kendini anlama/yansıtma
Güçlü duygular (korku, öfke, heyecan)	Empati
Düşünmeden önce hareket etmek	Etik

Kaynak: Bütün Beyinli Çocuk (Siegel and Payne-Bryson 2015)

Bir kişiyle bağlantı kurmak istediğimizde, şu soruyu sormamız gerekir: "Şu anda beynin hangi kısmındalar?" Onlarla oldukları yerde buluşmalıyız. Alt kat beyninde bir çocuk varsa ve biz onlarla üst kattaki beyin işlevleri aracılığıyla bağlantı kurmaya çalışıyorsak ve bu işlevler onlar için mevcut değilse, bu işe yaramaz. Onlarla oldukları yerde buluşmalıyız. Siegel ve Payne-Bryson (2011) bu argümanı desteklemektedir (s. 44):

> Üst kattaki beynine sürekli erişimi olmayan çocuklar yetiştirirken, bu bilginin pratikte ne anlama geldiğini bir düşünün. Onlardan her zaman rasyonel olmalarını, duygularını düzenlemelerini, iyi kararlar vermelerini, harekete geçmeden önce düşünmelerini ve empatik olmalarını beklemek gerçekçi değildir. Bunlar gelişmiş bir üst kattaki beynin onlara sundu-

ğu şeylerdir. Bu niteliklerden bazılarını yaşlarına bağlı olarak çoğu zaman değişen derecelerde gösterebilirler. Ancak çoğunlukla, çocuklar her zaman bunu yapacak biyolojik becerilere sahip değiller. Bazen üst kattaki beyinlerini kullanabilirler ve bazen kullanamazlar. Sadece bunu bilmek ve beklentilerimizi ayarlamak, çocuklarımızın sahip oldukları beyinle ellerinden gelenin en iyisini yaptıklarını görmemize yardımcı olabilir.

Greene (2008), çocukların ve ergenlerin zorlu davranışlarının, şu anda sahip olmadıkları veya erişemedikleri bilişsel becerileri aşan beklentilerden kaynaklandığını açıklar. Greene, Siegel ve Payne-Bryson'ın (2011) üst kattaki beyin dedikleri şeye atıfta bulunuyor. Öğrenci davranışını amaçlı olarak görmeye devam ettiğimizde ve hatta öğrencilerin zorlu davranışlarını doğrudan kontrol ettiklerine inandığımızda, davranışlarının gelişimsel yönünü görmezden geliriz. Henüz geliştirilmemiş kontrol sistemlerini kullanamazlar.

Siegel (2013), ortaokul öğrencilerimizin davranışlarına bakışımızı değiştirmemize yardımcı olurken, *Ergen Beyin Rehberi* adlı kitabında ergenlik yıllarında evin nasıl yeniden şekillendiğini tartışıyor. Bir tadilat sırasında, sıhhi tesisat, ısıtma vb. gibi önceden çalışan bazı sistemlerin yeni sistemler tanıtıldığında nasıl devre dışı bırakıldığından bahsediyor. Öğrencilerimizin davranışlarını genellikle duyarsız, düşünceden yoksun ve hatta acımasız olarak görüyoruz. Beyinlerinin yeniden şekillenmesi sırasında, üst kattaki beyin sistemleri her zaman çevrimiçi değildir. Bu, savaş veya kaç sistemlerinin bir tehdit varmış gibi ateşlenmesine neden olabilir. Bu sistemler tekrar çevrimiçi olduğunda ve genç insan eylemlerini yansıtabildiğinde, onların yanında olmamız gerekir. Genellikle bu düşünceler suçluluk, utanç veya pişmanlık getirir ve bazen bunun üstesinden gelmek için bizim desteğimize ihtiyaç duyarlar. Ayrıca, bu ergenlik döneminde, duygusal beyin (limbik sistem) neredeyse yetişkin boyutunda iken, ön korteks hâlâ çocuk boyutundadır. Bu, ergen insanların üç tekerlekli bisikletin fren sistemiyle bir

dağ bisikleti büyüklüğünde duygu sistemlerine sahip olduğu anlamına gelir. Bu, ergenlerin kastetmedikleri şeyleri söylemelerine, pişman oldukları şekillerde davranmalarına ve sonrasında utanç duymalarına neden olur.

TRAVMA

Travma, yaşadığımız olaylar değildir; bu olaylara cevabımızdır. Stres tepkimizin bir parçası olarak merkezi sinir sistemimizde yaşar. Her bakımdan düzensiz bir sinir sistemidir. Sinir sistemimizin taciz, zorbalık, kayıp, ihmal, acı, şiddete tanık olma veya tecrübe etme ve hatta homofobi, yoksulluk, ırkçılık veya diğer ayrımcılık biçimleri gibi sistemik sorunlarla başa çıkma yeteneğini aşan olaylara cevabımızdır.

Travma kategorileri doğal, insan yapımı veya tarihseldir. Doğal afetler arasında büyük ölçekli sel, kasırgalar, kimyasal sızıntılar, orman yangınları, depremler ve hatta nükleer kazalar yer alır. Ayrıca ev yangınları, uzun süreli elektrik kesintileri veya evinize düşen bir ağaç da olabilir. İnsan yapımı travma örnekleri arasında savaş travması, ihmal, fiziksel travma, tecavüz, cinsel istismar ve savaş yer alır. Tarihsel travmalar cinsiyet şiddetini, soykırımı, homofobiyi, ırkçılığı ve köleliği içerir.

Travmanın yeni büyüyen epigenetik alanı hâline gelen gen ifadesini etkilediği gösterilmiştir (Burke-Harris, 2018). Kuşaklar arası travma daha gizemlidir ve görülmesi daha zordur. Bireylerin ve ailelerin, DNA'daki değişiklikler yoluyla nesilden nesile travmatik tepkiler verdiği teorisidir. Nesilden nesile aktarılan anlatılar ve başa çıkma davranışlarıyla da aktarılır. Sağlığımızı etkileyen kortizoldeki değişiklikleri azaltabiliriz.

Travma, çocukların büyüyen beynini etkilediğinde gelişimsel hâle gelir. İster insan yapımı ister doğal afet olsun tek bir olay, bir çocuk -hatta bir yetişkin- için ölüm, kayıp ve kedere tanık olduğunda veya deneyimlediğinde ya da etrafındaki dünyanın tüm kontrolünü kaybettiklerinde travmatik olabilir.

Bu tecavüz, kazalar, kasırgalar veya okul saldırılarını içerebilir. Bu olaylar, akut travmatik olaylar olarak adlandırılacaktır. Kronik travma, cinsel taciz, ihmal, aile içi şiddet ve hatta savaş gibi olayların tekrarlandığı ve devam ettiği zamandır. 2011 yılında, Yeni Zelanda'daki çocuklar ve yetişkinler bir depremin ardından tekrar tekrar artçı sarsıntılar yaşadı. Bu, 2020'de, bir depremin travmasının artçı sarsıntılar gelmeye devam ederken günlerce tekrarlandığı Porto Riko'da da oldu.

İkincil travma, bireylerin diğer insanların travmasına maruz kalmaları nedeniyle travma yaşamalarıdır. Bu, polis, ambulans veya itfaiye görevlileri gibi ilk müdahalede bulunanların başına gelebilir. Acil servis personelinin defalarca kaza veya cinayet kurbanlarına maruz kaldıktan sonra başına gelebilir. Bu kavram, savaş sırasında Vietnam'da olduğu için kâbuslar gören bir psikiyatristi öğrendiğimde benim için anlam kazanmaya başladı. Sorun, hiç silahlı kuvvetlerde bulunmaması ve Vietnam'a hiç gitmemesiydi. Hastasının travma semptomlarını yaşıyordu. Bu durum, sıkıntısı olan çocuklara her gün maruz kalan eğitimcilerin başına da gelebilir. Eğitimciler, kendilerine ait olmayan tekrarlanan travma semptomlarını gösterdiklerinde dolaylı travmaya duyarlı olurlar. Eğitimciler için, her gün okula gelmek ve sürekli olarak travmaya bağlı stresten çocukların mustarip olduğunu görmek, bir eğitimciye zarar verebilir.

ZEHİRLİ STRES

Stres kendi başına olumsuz değildir. Sinir sistemimiz, acıktığımızda, yorulduğumuzda ve sıkıldığımızda stres altındadır ancak sinir sistemimiz bu durumları tehdit dışı olarak değerlendirdiğinden, bunlar bizi bir savaş veya kaç moduna gönderme eğiliminde değildir. Stres yanıt sistemimiz sürekli olarak tehlike ve tehdidi taramak için tasarlanmıştır. Uyurken bile bilinçaltı zihnimiz bizi güvende tutmak için çalışıyor. Geceleyin küçük sesler bile, tehdit olup olmadığını belirlemek için bey-

nin stres yanıt sistemleri tarafından değerlendiriliyor. Hiç gece aniden aşırı tetikte ve panik hâlinde uyandınız mı? Beyninizin akut stres yanıt sistemi devreye giriyor olabilir. Stres tepkisinin tipik fizyolojik semptomları şunları içerebilir:

Kalp atış hızı artabilir.

- Görme daralır (tünel görüşü).
- Adrenalin artışı.

Kortizol artışı.

Doğal opioidlerin (vücudun ağrı kesici etkisi) dalgalanması.

- Sindirim gibi gerekli olmayan vücut fonksiyonları azalır.

Nefes alma hızında artış. (Göğüs kafesi daha fazla oksijen almak için genişler.) Oksijen bakımından daha fazla zengin kan, savaş veya kaç tepkisi için uzuvlara gönderilir.

Duyma yeteneğini yitirmek.

Kan şekeri yükselir.

Bir tehdit tespit edildiğinde, beynin alt kısımları (alt kat) yanıt vermeye başlar. Esasen olan şey, alt kattaki beynin kontrolü ele geçirmesidir ve beynin bilişsel kısımları (üst kat) bir süre çevrimdışı olmaya başlarken fizyolojik olarak çeşitli şeyler olabilir. Alt kattaki beyin, beynin savaşma, kaçma, donup kalma, bayılma veya yaranma tepkilerinin meydana geldiği kısımdır. Savaş tepkisi, beynimizin tehditle yüzleşeceği zaman ortaya çıkar. Kaçma, tehdidin yolundan çekileceğimiz zaman meydana gelir. Donma, beynin tamamen hareketsiz kalmamız gerektiğini belirlemesi ve bu tehdidi, neredeyse orada olmadığımızı düşünerek kandırmamızdır. Bayılma, beynin en iyi cevabın ölü taklidi yapmak olduğuna karar vermesidir. Yaranma,

taviz vererek karşı tarafı yatıştırdığında ya da beyin bizi tehditle arkadaş hâle getirdiğinde yaşanır. Stres tepkilerinin sınıf ortamında davranış olarak nasıl ortaya çıktığına dair örnekler Tablo 2.2'de verilmiştir.

Şekil 2.2: Strese karşı ortaya çıkan tepki davranışlarına örnekler

SAVAŞ	KAÇIŞ	DONUP KALMA	YARANMA
Saldırganlık Tartışma Tehditler Sersemlik Karşı Koyma Bağırma/Vurma/Isırma/Tükürme Küfür/Kaba Dil Anti Patlamalar Duruş Hız Yetişkinleri Kışkırtmak Nesneleri Fırlatmak Karşılık Vermek Kapı veya Dolap kapaklarını Çarplamk Elleri Yumruk Yapmak Uzlaşmayı Reddetmek	Sınıftan Çıkıp Gitmek/Koşmak Yok Saymak Baş Aşağı,Kapüşon Kapalı! Sınıfı Gözlemlemek Okuldan Ayrılmak Uçup Gitmek Bilerek Kovulmak Bırakmak Hayal Kurmak Kulaklıklar Kulaklarında Uykuya Dalmış Gibi Görünmek Cep Telefonuyla Uğraşarak Vakit Geçirmek Masaların Altına Saklanmak	Boş Bakışlar Uyuşukluk Hâli (Olaylara Karşı Omuz Silkme) Başı Masaya Dayama Soruları Cevaplamayı veya Komutları Uygulamayı Reddetme Unutkan Görünüm Hareket Edememe Uyuşma Tanıdık Yüzleri Tanıyamama Görevden Kaçınma	Mükemmeliyetçilik Aşırı Hazırlık Aşırı Yardımcı Olma Zorbalarla Arkadaşlık Kurma Baskıya Kolayca Boyun eğme Sınırları Olmama Abartılı Olma Memnun Etme

Ölüm kalım meseleleri ya da duygusal, fiziksel zarar tehditleri, bizim kavga, kaçma, donma ya da yaranma tepkilerimize yol açar. Travmaya sürekli ve uzun süreli maruz kalma, insanları bir bireyin sinir sistemini daha uzun süre yüksek bir farkındalık düzeyinde tutan sabit bir stres durumunda bırakabilir (Burke-Harris, 2018; van der Kolk, 2014). Bu, insanların bu tür durumlarda üst kattaki beyne daha az veya çok az erişimle alt kat beyinde kalabileceği anlamına gelir. Buna kronik düzensizlik olarak bakabilirsiniz. *The Trauma-Informed School: A Step-by-Step Implementation Guide for Administrators and School Personnel* (Travmaya Duyarlı Okul: Yöneticiler ve Okul Personeli için Adım Adım Uygulama Kılavuzu) yazarları Jim Sporleder ve Heather Forbes (2016), eğitim çalışanları için yankı uyandırabilecek bir şekilde bu konuya değiniyor. Diyorlar ki (s. 20):

> Çocuklar, yaşamlarında bir yetişkin olmadan uzun süreli sıkıntı deneyimleri yaşadıklarında, sonuç zehirli strestir. Vücutları aktivasyon modunda kalır (savaş-kaç-don). Stres, artan stres hormonu seviyeleri ile vücudun fizyolojik tepkisini harekete geçirir. Normalde, daha yüksek seviyelerde stres hormonları hayatta kalmamız için gereklidir. Bununla birlikte, strese aşırı maruz kalma zararlıdır çünkü vücut, daha sonra vücut için zehirli hâle gelen yüksek seviyelerde stres hormonlarını dışarı pompalamaya devam eder. Kronik sıkıntı bağlamında bu aşırı aktif stres-tepki sisteminin kümülatif sonucu, zehirli stres olarak bilinen şeydir.

OÇD NEDİR?

Olumsuz Çocukluk Deneyimleri (OÇD), çocuklukta meydana gelen potansiyel olarak travmatik olaylardır ve gelişimi, sağlığı, refahı ve fırsatları ciddi şekilde etkileyebilir. Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri (CDC) ile Kaiser Permanente'nin San Diego'daki Sağlık Değerlendirme Kliniği arasında

bir işbirliği olan orijinal OÇD çalışması, 1990'ların sonunda başlatıldı ve 17.337 yetişkinden (CDC, 2019) alınan verileri inceledi. Tüm OÇD soruları, katılımcılardan yaşamlarının ilk 18 yılını baz almaları istendi ve amaç, çocukluk stres faktörleri ile yetişkin sağlığı arasındaki bağlantıyı incelemekti. Anket, bireylerin büyürken maruz kalmış olabileceği olumsuz çocukluk deneyimleri -örneğin, fiziksel, psikolojik ve sosyal sorunlar- hakkında on sorudan oluşan bir dizi içeriyordu. Şu on soruya odaklanılıyordu: [1]

İstismar

- duygusal
- fiziksel
- cinsel

İhmal

- duygusal
- fiziksel

- Ailevi İşlev Bozukluğu
  - şiddet uygulanan anne
  - evdeki eşyaları kötüye kullanma
  - evde akıl hastalığı
  - ebeveynlerin ayrılması
  - hapsedilmiş hane üyesi.

Bir kişinin OÇD puanı, katılımcılar tarafından bildirilen farklı OÇD kategorilerinin toplamıdır. ACEs Too High (www.Acestoohigh.org) dahil olmak üzere, OÇD çalışmasının (CDC

1 www.cdc.gov/other/agencymaterials.html adresinden uyarlanmıştır. Belirli ticari ürünlere, üreticilere, şirketlere veya ticari markalara atıf, ABD Hükümeti, Sağlık ve İnsan Hizmetleri Bakanlığı veya Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri tarafından onaylandığı veya önerildiği anlamına gelmez.

2019; Middlebrooks ve Audage 2008) sonuçlarını belgeleyen çok sayıda veri, veri özeti ve araştırma çalışması bulunmaktadır. Orijinal çalışmanın bir özeti, erkekler ve kadınlar arasında farklılıklar varken, katılımcıların %26'sının en az bir OÇD puanı bildirdiğini, yaklaşık %16'sının iki puan, %9,5'inin üç deneyim bildirdiğini ve %12,5'inin dört veya daha fazla puan bildirdiğini göstermektedir. Tüm yanıt verenlerin %64'ü en az bir OÇD bildirdi. CDC'ye göre, OÇD skoru ne kadar yüksekse, bir bireyin olumsuz sağlık davranışları (örneğin, sigara, madde bağımlılığı), çok çeşitli kronik sağlık sonuçları (örneğin kanser, diyabet, kalp hastalığı), anne ve çocuk sağlığı sorunları, mali kaygılar, genç hamilelik ve işle ilgili sorunlar da (örneğin, devamsızlık, istikrarsız çalışma geçmişleri) o kadar fazladır. OÇD'nin etkileri çocuklara da aktarılabilir. Bazı çocuklar, sistematik ırkçılık veya sınırlı eğitim ve ekonomik fırsatlardan kaynaklanan yoksulluğun etkileri nedeniyle tarihsel ve devam eden travmalardan kaynaklanan zehirli strese daha fazla maruz kalabilirler. OÇD'lerden kaynaklanan zehirli stres beyin gelişimini değiştirebilir ve dikkat, karar verme, öğrenme ve strese tepki gibi şeyleri etkileyebilir.

TRAVMA BİLGİLİ OKULLAR

Zehirli stres ve travmaya maruz kalan öğrencilerle çalışırken başlangıç noktamız, onları yeniden travmatize olmaktan korumak ve stres tepkilerinin daha fazla düzensizleşmesini önlemek için bir yer ve yol bulmak olmalıdır. Bu aşılmaz bir görev gibi görünse de yapılabilir. Genç insanımızın bağlandığımız beynin hangi kısmında olduğunu düşündükten sonra ister üst katta ister alt katta olsun, tercihimiz yargıları bir yana koymak olmalıdır. Bağlantı kurmaya çalıştığımız kişinin, hakkında hiçbir şey bilmediğimiz bir savaşa girme gibi bir olasılığını göz önünde bulundurmalıyız. Bu, özellikle bizim için anlamlı olmayan davranışları düşünürken ortaya çıkan durumdur.

Sınıflarımızdaki çoğu öğrenci için karmaşık gelişimsel travmadan bahsediyoruz. Karmaşık travma, bir çocuk veya erge-

nin hayatlarında aynı anda birden fazla travma yaşadığı, belki de ihmal, cinsel, fiziksel ve duygusal istismar yoluyla yaşadığı zamandır. Bu, çocukların ihtiyaçlarını karşılamayan koruyucu ailelerden geldiklerinde, özellikle alkolik ebeveynlerle yaşarken, teşhis edilmemiş akıl hastalığına sahipken veya belki de yiyeceğe veya elektriğe erişimi olmadan yaşadıkları yoksullukta deneyimledikleri travma türüdür. Bu, örneğin, dün gece ebeveyni tutuklanan ve tanımadığı yetişkinlere, kendisine bakıcılık yapması için gönderilen çocuktur. Ya da bu, kapüşonlu üstüyle başını kapatırken, kulaklıklarını takarak kafasını masasına dayayan ve uyumaya çalışan kız çocuğu olabilir çünkü bir önceki gece anne babasının kavgasından uyuyamamış ve hatta matematik ödevini de yapamamıştır. Nasıl yapabilirdi ki? Bunu yapmak için ihtiyaç duyduğu sessiz bir yer yoktu ve yaşadığı diğer şeylere kıyasla matematik şu anda önemsiz görünüyordu çünkü matematiğin hayatta kalmayla hiçbir ilgisi yoktu.

ACES Too High'a göre, ABD'de 35 milyondan fazla çocuk bir veya daha fazla çocukluk çağı travması yaşadı (Stevens, 2013). Travma ile yaşayan genç insanlar zorlanabilir çünkü beyinleri ya aşırı uyarılma ya da ayrılma gibi stres tepkilerine sıkışıp kalma eğilimindedir. Bu, stres tepki sistemlerinin her zaman süper tetikte olduğu anlamına gelir. Bu nedenle, davranışlarına verdiğimiz yanıtların travma bilgisine sahip olması gerekir -sakin ve cezalandırıcı değil- ve bu en iyi, sakinleşme şansı bulduktan sonra iyi uygulanmış onarıcı diyalogda bulunur ve bu yüzden onarıcı bir kültürde sakin tonlar ve onarıcı diyalog kullanarak en iyisini yaparız. Boyes-Watson ve Pranis (2015), *Circle Forward: Building a Restorative School Community* (İleri Çember: Onarıcı Bir Okul Topluluğu Oluşturma) (s.8) adlı kitablarında şöyle yazıyorlar:

> Travmaya duyarlı bir öğrenme ortamı, bir çocuğun okulda yetişkinler tarafından takdir edildiğini ve ilgilenildiğini hissettiği bir ortamdır; sınıf ve okul ortamı duygusal ve fiziksel olarak güvenlidir ve davranış için açıkça ifade edilmiş stan-

dartlar, olumlu müdahaleler ve yetişkinler ve akranlar ile ilişkiler yoluyla pekiştirilir. Travmadan iyileşmenin, güvenilir ve tekrarlanan destekleyici ve sağlıklı ilişkiler deneyiminden geldiğine inanıyoruz.

Bu fikirlerin uygulandığı bir okula başvurdum. Okulda travmadan haberdar olmanın ne anlama geldiğini henüz tam olarak anlamayan bir yetişkin vardı. Öğrencileri, üniformaları olmadığı için yüksek bir sesle salonlara çağırır, onları yargılayıcı bir tutumla uyarırdı. Bu durumla ilgili üç endişe vardır:

1. **Ne söylendi?** Travmadan haberdar bir ortamda öğrenciye seslenirken yetişkinler, "Bekle, neden üniformasını giymediğini bilmiyoruz," derler. Belki de, "Annem çamaşır yıkayamayacak kadar sarhoştu," cevabına sahiptir ya da ebeveyni tutuklanmıştır ve çocuk geceyi koruyucu ailede geçirmiştir? Göremediğimiz öğrenciye ne olduğunu bilmiyoruz. "Sor, söyleme!" kuralına uymalıyız.
2. **Yüksek bir ses ve yargılayıcı bir ton kullanmak:** Bu, evde oluyorsa ve ardından dayak ya da başka sert cezalar geliyorsa, bir çocuğa sesinizi yükseltmek onları kavga ya da kaçışa gönderebilir veya daha kötüsü, donup kalma veya bayılma gerçekleşebilir.
3. **Bir öğrenciyi alenen çağırmak:** Bu, yetişkinlere karşı çocuklara ve gençlere nasıl davrandığımız arasındaki çifte standarttır. Bir yetişkin bunu arkadaşına yapmış olsaydı, bir kavga çıkabilir veya karşılıklı sorun yaşanabilirdi.

Aynı yetişkin, bir dersin ortasında bir öğrenciyle, genellikle o kadar da rahatsız edici olmayan davranışları hakkında herkesin ortasında konuşmak için dersi durdurmada bir sakınca görmedi. Bu öğretmen, öğrencilere oturmalarını veya bir şeyler kaldırmalarını söylemek için dersi yarıda keserdi. Birden fazla durumda bu taktikler hafifletilebilirdi ancak durumu,

yükseltilmiş bir ses, kontrol kaybı ve bir utanç kombinasyonuyla tehlikeli bir yüzleşme noktasına getirdi.

Sınıfımızda, akut stres tepkileri kötü davranış, kasıtlı olarak beklentileri karşılamayan bir çocuk ve hatta saldırganlık gibi görünebilir. Geleneksel düşüncemiz, öğrencinin beklentileri karşılamak için yeterince çabalamadığını veya motive olmadığını varsaymaktır. Geleneksel düşüncemiz, öğrencinin ya bir şeyden çıkmaya ya da bir şey elde etmeye çalıştığına inanmamıza da yol açabilir. Daha çok travma geçmişi olan bir çocuk güvenlikle ilgili bir şey elde etmeye çalışıyor gibi durur. Ayrıca bir şeyden -tehlikede olduklarına dair algılarından- kurtulmaya çalışıyor olabilirler. Siz ve ben herhangi bir tehlike görmüyor olsak da, travmadan etkilenmiş bir çocuk, dünyanın tehlikeli bir yer olduğu algısının olduğu bir yerde mahsur kalabilir.

Peki bu alt kattaki beyin meselesi bir sınıfta nasıl ortaya çıkıyor? Savaş tepkisi; karşılık vermek, yumruk atmak, ısırmak, vurmak vb. gidir. Bunun dışında, bazen savaş tepkisi kıkırdamaya veya aptallığa da yol açar. Bunun nedeni, beynimiz tehdidi önemsememiz gerektiğini düşündüğünde aldığımız serotonin artışıdır. Bu ruh hâli kıkırdamalarına neden olabilir. Çocukken bir yetişkinle konuştuğunuzda kıkırdayan insanlardan biri olabilirsiniz. Bu, çocukların işleri ciddiye almadıkları için olmuyor; bunu ciddiye aldıkları için oluyor.

Kaçma eylemi, sınıftan kaçmak veya sıraların altına saklanmak gibi bariz görünen şekillerde ortaya çıkıyor. Bir gencin kulaklık takması gibi kötü bir davranışını gördüğümüzde bu duygu bize geçebilir. Bazı öğrenciler, kulaklıkları duygusal olarak yoğun buldukları işitsel duyusal bilgileri engellemenin bir yolu olarak kullanırlar. O an müzik dinlemiyor bile olabilirler. Kulaklık takmak da başkalarına beni yalnız bırak ya da benimle konuşma mesajı gönderebilir. Kaçma davranışının ortaya çıkmasının bir başka yolu da etrafında gezinmektir. Sürekli konuşan bir öğrenciyi hayal edin ve görünüşe göre onlar sizinle konuşmak, etrafınızda olmak için nedenler uyduruyorlar ve sizi

yakından takip ediyorlar. Bu kaçma davranışıdır. Bu öğrenci bir şeyden kaçıyor ve kendisini sizin yanınızda güvenli hissediyor olabilir. Ne yapıyorsanız durun ve tüm varlığınızla bu çocuğun yanında olun. Ortak düzenlemeye ihtiyaçları olabilir.

Zehirli stres ve bunun sonucunda ortaya çıkan travma başka şekillerde de ortaya çıkar. Bazı gençler için tetikleyicilere verdikleri tepkiler olaylarla orantısızdır. Beklentiler hakkında basit bir hatırlatma yaparken tepki olarak lanetlenebiliriz. Bu orantısız tepkinin nedeni, gencin beyninin sözlerimizi, bu şekilde tasarlanmamış olsa bile tehdit olarak algılamasıdır. Bunların bir kısmı, gençlik yıllarında beynin yeniden bağlanması ve yeniden yapılandırılmasının bir sonucu olabilir. Aynı zamanda travmaya bir tepki de olabilir.

Travma da ceza tehdidinden kaçınmanın başka bir nedenidir. Beyin daha stresli hâle geldikçe, neokorteksin yürütme ve düzenleme işlevlerini yerine getirmesi de sınırlı hâle gelir. Beynin bu ön kısmı, neden ve sonuç düşüncesi, dürtü kontrolü ve duygusal düzenlemenin olduğu yerdir. Bu süreçlere erişim olmadan, cezalandırma tehdidinin ek stresi altındaki gençler, tehdit karşısında kendilerini durduracak veya geri çekecek duygusal kontrole sahip değiller. Bir çocuk için ne kadar tehdit kullanırsak o kadar stresli hâle gelir ve ne kadar stresli olursa, o kadar az kontrol sağlanır. Stresli çocuklar, davranışlarını kontrol edebilmek için yeterince net düşünemeyebilirler; aslında, kendilerini kontrol etmeye çalıştıklarında ve yapamadıklarında bu durum onları daha fazla strese sokar. Bu, travmalı çocuklar için bir kısır döngüdür.

Travma uzmanı ve üretken yazar van der Kolk (2014), *Beden Kayıt Tutar: Travmanın İyileşmesinde Beyin, Zihin ve Beden* kitabında şöyle yazar:

> Saldırganlığı veya depresyonu, küstahlığı veya pasifliği öğrenilmiş davranışlar olarak görmek çok daha verim sağlar: Bir noktada hasta ancak sert, görünmez veya yokken hayatta

kalabileceğine inanmaya başladı ya da vazgeçmek o an daha güvenli geldi. Dinlenene kadar izinsiz girmeye devam eden travmatik anılar gibi, travmatik adaptasyonlar insan organizması kendini güvende hissedene ve travma ile savaşana veya onu savuşturana, sıkışmış tüm parçalarını bütünleştirene kadar devam eder.

DUYGU BULAŞICIDIR

Stres hakkında eklemeye değer başka bir şey de bulaşıcı olmasıdır. Duygularımız bulaşıcıdır. Hepimiz kahkahalarla dolu bir odadayken, içeri ciddi bir kişi içeri girdiğinde aniden odadaki ruh hâli değişir. Sadece bir kişi eklendiğinde veya çıkarıldığında sınıflarımızın nasıl değiştiğini hepimiz gördük. Hepimiz biliyoruz ki bir kişi gülümsemesiyle bir odayı aydınlatabilir ve bir başkası enerjisiyle dinamikleri karanlık ve kasvetli hâle getirebilir.

Yetişkinler olarak stres seviyelerimiz çevremizdeki öğrencileri etkiler. Onlara güven duyabilecekleri bir ortam sunmamız için bizlerden destek beklerler. Stresli olduğumuzu hissettiklerinde, sinir sistemleri stresimize tepki verir. Kaygımızı hissettiklerinde bizimle kaygılanırlar. Elinizden gelen en iyi şeklide gülümseseniz bile, bu işe yaramaz. Beynin stres-tepki tehdit algılama sistemi hilelere düşme eğiliminde değildir. Düzensiz yetişkinler, geçmişlerinde travma yaşayan gençleri ve hatta geçmişinde herhangi bir travma olmayanları bile düzensizleştireceklerdir.

Son üç yılda fiziksel olarak yeniden yapılanma altında olan bir okula danışmanlık yaptım. Bir inşaat bölgesinde eğitim almanın rahatsız edici doğası hem öğrenciler hem de personel için rahatsız ediciydi. Bunu güçlendirmek için, yeniden inşa projesi spor etkinliklerine veya okul oyunlarına izin verecek kadar tamamlanmamıştı. Okulun topluluk oluşturduğu ilk girişimlerin çoğu, binanın yenilenmesiyle de engellendi. Bu durum, okul içinde ilişkiler ve topluluk oluşturmak için sınırlı yollar bıraktı.

Bu okulda, o okula öğrenci olarak devam eden, alışılmadık derecede yüksek sayıda yetişkin çalışan görünüyordu ve yeniden yapılanmanın üçüncü yılı, binanın orijinal bölümlerinin kaybolduğu yıldı. Halıyı kaldırmadan altını onarmak gibi bir şeydi. Yetişkinlerin onlarca yıldır güvenli bir üs olarak gördükleri yer değişiyordu. Sadece okula gitmedikleri, aynı zamanda temel geçim kaynaklarının bulunduğu yer artık tam anlamıyla yok olmuştu. Personelin, bunun kendilerini ne kadar etkilediğini kendi başlarına görebildiğinden emin değildim. Bu, öğrenciler için de yıllardır öğrenim gördükleri yerin güvenli temelini kaybetme duygusuydu.

Stres herkesi tedirgin ediyordu. Öğretmenlerin huylarının kısa sürede değişmesine ve öğrencilerden çabuk etkilenmesine neden oldu. Öğrenciler huysuzdu ve yetişkinlerin arkalarından konuşuyorlardı. Hiç kimse sahip olabileceği normal düzeyde hayal kırıklığı toleransına sahip değildi. Bu, okulda her türlü davranış zorluğuna yol açtı. Bu, öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarından ve öğrencilerin öğretmenlerinin stresi ile strese girmelerinden oluşan bir kısır döngü hâline geldi. Herkesin diğerlerinin stresini beslediğini gördüm.

Okuldaki bu sakinlik ve birliktelik eksikliği, zehirli bir duygusal alan yarattı. Hem personel hem de öğrenciler kendi stresleriyle uğraşırken aynı anda birbirlerinin stresini besliyorlardı. Buna, öğrencilerin kendi travmalarından kaynaklanan stresi de eklersek felaket için bir reçete ortaya çıkıyordu. Kasım ayı sonuna kadar yapılan disiplin sevkleri, bir önceki yılın tüm sayısını aşmıştı. Öğrenciler kavga etmekten gözaltına alındı. Öğretmenler okulun öğrenciler tarafından yönetildiğinden şikâyet ediyordu. Bir öğretmen, "Burada disiplin bir şakadır," dedi.

Bu, muhalifleri de bu işe getirdi. Yönetimin davranış konularında sert olmasını istediler. Bir öğretmen, onarıcı ve travma bilgisine sahip çalışmadan "Eşeğe altın semer de vursan eşek yine eşektir," olarak bahsetti ve bu davranışı bırakmamız gerektiğini anlattı. Bu öğretmenin tepkisi beni her zaman şaşırttı

çünkü onun "Eşeğe altın semer de vursan eşek yine eşektir," veya bu konuda başka herhangi bir görüşü kabul etmesi için yeterli onarıcı uygulama yapılmamıştı. Bu öğretmen, uygulamaya henüz yeni başlamış olmamıza rağmen, onarıcı yaklaşımın ne kadar işe yaramadığını yüksek sesle haykırdı.

Pozitifliğimiz ve sakinliğimizin yanı sıra şefkatimiz ve empatimiz de bulaşıcıdır. Personel olarak ne kadar destekleyici ve sakin olursak, o kadar çok öğrenci sakinleşir ve varlığımızda daha güvende hisseder.

EVRENSEL ÖNLEMLER

Travmadan haberdar bir okul oluşturmak için yararlı bir kavram, evrensel önlemler adı verilen bir yaklaşımdır. Bulaşıcı hastalık dünyasında, yayılmasını önlemek için standart evrensel önlemler alınmaktadır. Bunlar eldiven giymeyi, elleri yıkamayı, maske ve ameliyat önlüklerini giymeyi içerir. Evrensel önlemlerin arkasındaki fikir, tüm vücut sıvılarının bulaşıcı bir yolla bulaşabileceği ve bu enfeksiyonu yaymamak için tüm önlemleri almaktır.

Travmadan haberdar bir okul yaratmak için aynı fikri kullanıyoruz. Okulda kimin travmanın etkileriyle yaşadığını bilemeyeceğimiz için, her çocuğa -ve personele- öyleymiş gibi davranırız. Önlemleri takip etmek için standart protokol yapıyoruz. Sınıfın dışına çıkan her çocuğun güvenlik aradığını varsayıyoruz. Birine dokunmanın sakıncası olup olmadığını sormadan asla kucaklaşmamayı standart hâle getiriyoruz. Bir güvenlik endişesi olmadıkça bağırmayız ve o zaman bile bağırmanın olumsuz davranışları tetikleyebileceği gerçeğine alışmış durumdayız.

Travma, gençleri alt kattaki beyinlerinde tutar, üst kata çıkamaz ve öğrenmenin gerçekleştiği yerde daha fazla yürütme işlevine erişemez. Bazı öğrenciler için güvenliğin sağlanması zordur. Travma öğrenmeyi engeller. Standart bir önlem olarak

onarıcı uygulamalar gibi sakin ve saygılı yaklaşımları kullanarak öğrencilere öğrenme için daha iyi bir şans veriyoruz çünkü ortam güvenli, tutarlı, istikrarlı ve onları cezalandırmak yerine onları destekliyor.

Evrensel önlemlerin bir kısmının ortak düzenleme olması gerekir. Yetişkinler olarak, özellikle bir öğrenci, stresimize ve sükûnetimize tepki gösterdiği için düzensiz hâle gelirse, sakin ve kontrollü olmak için elimizden gelenin en iyisini yapmalıyız. Savaş, kaç veya don modunda yaşayan bir çocuktan bahsediyorsak, bizden güvende hissettirmemizi istiyordur. Bu modellemedir; çocuklarımıza öz düzenlemeyi öğretmek istiyorsak, öz düzenlemeyi örnek almalıyız.

Evrensel önlemlerin bir parçası olarak gençlere verdiğimiz yeni yanıt, 1. Bölüm'de açıklandığı gibi İlişki Matrisine dahil edilmelidir. Destek ve bakıma karşı daha iyi bir sınır oranına ihtiyacımız var. Güçlendirme taktiklerini ve talebini kullanarak sorunları tek taraflı olarak çözmeye çalışmayı bırakmalı ve bunun yerine daha işbirlikçi ve ileriye yönelik bir problem çözme yöntemine doğru ilerlemeliyiz. Bazı evrensel önlem örnekleri şunları içerir:

İnsanlara dokunmadan veya dokunulmadan önce onay iletişimine başvurun.

Bağırmayın.

- Alay etmekten kaçının.
- Övgüyü, minnettarlık için kullanın.

Davranışı düzeltmeden önce bağlanın.

- Geçiş uyarıları verin.

Uyumlu ilişkiler kurun.

El şakası yapmayın.

Küçük çocuklara arkadan seslenmeyin. Onlara kendi hizalarında hitap edin.

Travma ile uğraşırken başka bir başlangıç noktası -ve şimdiye kadar söylediklerimizi özetlediğine inandığım şey- Souers ve Hall'un (2016) *Fostering Resilient Learners: Strategies for Creating a Trauma-Sensitive Classroom* (Esnek Öğrenmeyi Teşvik Etmek: Travmaya Duyarlı Bir Sınıf Oluşturma Stratejileri) adlı kitabından geliyor. Kitabın başında travma hakkında beş temel gerçeği çok güzel bir şekilde paylaşıyorlar (s. 10-11):

1. Travma gerçektir.
2. Travma yaygındır. Aslında düşündüğümüzden çok daha yaygındır.
3. Travma beyin için zehirlidir ve gelişimi ve öğrenmeyi çok çeşitli şekillerde etkileyebilir.
4. Okullarımızda, tam olarak kim olduklarını bilmesek bile, travma yaşamış öğrencileri desteklemeye hazırlıklı olmalıyız.
5. Çocuklar dirençlidir ve olumlu öğrenme ortamlarında büyüyebilir, öğrenebilir ve başarılı olabilirler.

Peki, olumlu bir öğrenme ortamı neye benzer? Dikkat eksikliği bozukluğu (DEB), dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB), zıtlaşma bozukluğu (ZB), obsesif kompulsif bozukluk (OKB) gibi etiketleri kullanmak yerine yapılması gereken "Senin sorunun ne?" sorusundan, daha çok şefkat ve

empati çağrıştıran "Sana ne oldu?"[2] sorusuna doğru hareket etmemizdir.

Umut, bu kitabın öğrencilerimiz için ne kadar sakin olmamız gerektiğini vurgulamasıdır. Bağlantı sanatının ilk adımı kendimizle bağlantı kurmaktır. Farkındalık pratiğimiz bize, sakin olmanın gücü olmamız için ihtiyaç duyduğumuz yargılamama ve tepki vermeme becerilerinin çoğunu sağlayacaktır. 5. Bölüm'de farkındalık uygulamasına daha derin dalacak olsak da, işimizin bir kısmı öğrencinin stres tepkisinin ortak düzenlemesi hâline gelir ve yine kendimize oksijen maskesi takmadıkça başkalarına oksijen maskesi takamayız. Zor zamanlarda kendi stres tepkimizi düzenlemeyi öğrenmeliyiz. Şimdiye kadar, bu çalışmayı yüreklerinde somutlaştıran tanıştığım öğretmenlerin çoğu, eş-düzenleme kavramında zaten ustalaştı. En sert öğrencileri sakinleştirebilir ve bir çocuğun 'başının dertte' değil 'mücadele içinde' olduğunu görmek için geçmişteki davranışlarını görebilirler.

Bu kitabın 1. Bölüm'ünde ortaya konan onarıcı çalışmanın ilkelerinin, değerlerinin ve temellerinin somutlaştırılmasına kendimizi adamalıyız. Travma bilgisi ve onarıcı adalet, ne yaptığımızla ilgili değildir; kim olduğumuz ve ortaya çıktığımızda kim olmayı seçtiğimizle ilgilidir. Benim de öğrendiğim şey, ortaya çıkmak bunun yarısıdır. Yaşadığımız anda tam olarak mevcut olmak, diğer insanlarla bağlantının sırrıdır. Kendi dayanıklılık duygumuza dikkat etmek, öğrenciler ve diğer personel üyeleri için model olmamıza da yardımcı olur.

---

2 Sandra Bloom (1997), *Creating Sanctuary: Toward An Evolution of Sane Societies* (Sığınak Yaratmak: Aklı Başında Toplumların Evrimine Doğru) (s.191) adlı kitabında buna şu şekilde değinmektedir: "Program direktörümüz (Joe Federaro), bize (Sığınak Programı) 'Senin neyin var?' temel sorusunu sormayı bırakıp bunu 'Sana ne oldu?' olarak değiştirdiğimizi söyledi."

BAĞLANTI STRATEJİLERİ

Aşağıdakiler, davranışsal zorlukları olan öğrencilerle bağlantı kurma stratejileridir. Her strateji kendi başına veya bir başkasıyla koordineli olarak kullanılabilir. Muhtemelen genç insanlarla ilişki kurma pratiğinizde zaten kullandığınız düzinelerce stratejiniz vardır. Araç kutunuzda zaten stratejileriniz varsa, her birini aşağıda listelenen önerilerle karşılaştırın.

Strateji 1: İhtiyaçları araştırın

İhtiyaçlar, insan davranışı için motive edici bir faktör olarak 1. Bölüm'de tartışıldı. Yaptığımız her şey, temelde yatan evrensel insan ihtiyaçlarından biri veya daha fazlası tarafından motive edilir. Cinsiyetiniz ne olursa olun, nerede yaşarsanız yaşayın, hepimiz aynı temel evrensel insani ihtiyaçlara sahibiz ve bu ihtiyaçları karşılamak için kullandığımız stratejilerle elimizden gelenin en iyisini yaparız.

Evrensel ihtiyaçlar asla çatışmaz. Çatışma, bu ihtiyaçları karşılamak için kullandığımız stratejiler düzeyinde yaşar. Herkesin eşit şekilde tanınması ve değer verilmesi için yaşamı en zenginleştiren stratejiyi bulduğumuzda, aynı zamanda insanların görülmesini, duyulmasını ve değer görmesini sağlamayı da başarırız. Bazen ihtiyaçlar karşılanamaz. İhtiyaçlar karşılanamadığında bile, sadece ihtiyacı olan bir kişi olarak görülmek ve onaylanmak bazen bir ihtiyacın karşılanmasından daha önemlidir.

Marshall Rosenberg'in *Şiddetsiz İletişim* çalışması (2003a, 2003b, 2015) bize bu dünyaya sahip olabileceğimiz konusunda bir umut duygusu bırakıyor. İhtiyaçlar diliyle konuştuğumuz bir dünya. Duyguların suçlanmadığı ve ihtiyaçlarımızın sinyalleri hâline geldiği bir dünya. Bir öğrencinin davranışına durup baktığımız, duygularıyla empati kurduğumuz ve kendimize şunu söylediğimiz bir dünya: "Billy hangi ihtiyacını karşılamaya çalışıyor ve bu ihtiyacın arkasında ne var?"

Adım 1: Kendi ihtiyaçlarınız ve duygularınızla bağlantı kurun

Farkında bir yaşamın parçası olarak, kendimizle birlikte olmak isteriz. Sadece entelektüel düzeyde farkında olmak istemiyoruz, aynı zamanda tüm vücut düzeyinde duygularımızla bağlantı kurmak istiyoruz. Duygularınıza ve vücudunuzdaki hislere dikkat edin. (Örneğin, göğsünüzdeki gerginliği deneyimleyin.)

Beden duyumlarını okumayı öğrenmek, bedeni beyin tepkilerine bağlamanın önemli bir yönüdür ve travma beden ile beyin arasında büyük bir kopukluk bırakabileceğinden travmanın iyileşmesinde yardımcı olabilir. Vücut taramaları farkındalık pratiğinde faydalıdır. Vücudumuzun farkında olmak ve ona bağlı olmak için eğitebilir ve vücudumuzun ihtiyaçlarımız hakkında bize gönderdiği mesajları dinlemeyi öğrenebiliriz. Atölyelerimde yoga, meditasyon ve farkındalık gibi uygulamalarla parasempatik (sakinleştirici) tepkileri güçlendirmekten bahsediyorum.

Yazar ve mizahçı Thomas d'Ansembourg, *Kibar Olma Kendin Ol!* (2007) kitabında duygularımızın nasıl bir arabanın gösterge paneli gibi olduğunu anlatıyor. Bir arabanın ön göğsünde, arabaya ne olduğunu bize anlatan ışıklar ve göstergeler bulunur. Gösterge, arabanın neye ihtiyacı olduğuna dair bize ipuçları veriyor. Bir servis motoru mesajı veya ışığı, aracın düzenli servise gönderilmesi gerektiğini -örneğin, yağ değişimi veya buji değişimi- veya elektronik arızayı, motorda ilgilenilmesi gereken küçük bir sorun olduğunu gösterir. Benzin göstergesi yandığında, bize yakıtın neredeyse bittiğini ve arabanın gaza ihtiyacı olduğunu -ve muhtemelen yakında!- ifade eder.

Duygularımız hayatımızın gösterge panolarıdır ve bizim için aynısını yapar. Hayatınızın kontrol panelini oluşturan hayal kırıklığını, neşeyi, öfkeyi, sevgiyi ve açlığı tam olarak hissedin. Aç hissettiğimizde, yemeğe veya rahatlığa ihtiyacımız olduğu varsayılabilir. Korktuğumuzu hissettiğimizde, bu vücudumuzun bize

güvenliğe ihtiyacımız olduğunu söyleme şeklidir. Kendimizi yalnız hissettiğimizde, vücudumuz bize bağlantıya ihtiyacımız olduğunu söyler. Beden duyularımıza bağlı kalarak ve mevcut kalarak, bizi motive eden şeylere, evrensel insan ihtiyaçlarımıza bağlı kalabiliriz. Ve bu, bazen şaşırtıcı şekillerde başkalarının ihtiyaçlarını anlamamıza yardımcı olur. Her zaman kendinizi nefesinizle rahatlatmayı unutmayın. Bir keresinde nefesimizin hayatımızın direksiyonu olduğunu duymuştum.

Adım 2: Başkalarıyla bağlantı kurun (empati yapın)

Başkalarının davranışlarında kendi sakinliğimizi bulmak, önce davranışın arkasındaki ihtiyaçları tanımamız gerektiği anlamına gelir. Bunun yüksek sesle yapılması gerekmez; bunu sadece kendimiz için yapabiliriz. Başkalarıyla, özellikle travmatik olaylara maruz kalan çocuklarla ve gençlerle empati kurmak, davranışların arkasındaki ihtiyaçları kabul edebildiği için çok göz açıcı olabilir. Masanın altına saklanan öğrenci artık güvenlik ihtiyaçları için görülüyor. Seni az önce lanetleyen kişi, şimdi öfkesi, korkusu ya da utancı hakkında duyulma ihtiyacıyla görülüyor. Seninle güç mücadelesine giren öğrencinin hükmetme ihtiyacı var. İhtiyaçlar onlardır. Hepimiz onlara sahibiz. İyi ya da kötü ihtiyaç yoktur; sadece ihtiyaçlar vardır. İhtiyaçlar bizi insanlaştırır.

Strateji 2: Düzeltmeden önce bağlantı kurun

2017 baharında, Travmaya Duyarlı Okullar Konferansı'nın ilk yılında Jim Sporleder, Lincoln Alternative High School in Walla Walla, Washington'da müdür olarak geçirdiği zaman hakkında konuştu. Savaşma, kaçma, donma veya bayılma belirtileri gösteren davranışları ele almak için üç adım önerdi. Her adıma daha yakından bakalım. Adımların hiçbirinin çıkartma veya askıya alma içermediğini göreceksiniz. Bu adımlarda herhangi bir ödül ya da dayatılan ıstırap yoktur. Sadece bağlantı var!

Adım 1: Aynayı bırakın (hiçbir şey kişisel değildir)

Yıllardır öğretmenlere sınıf davranışlarını kişisel olarak algılamamalarını söylüyoruz. Gerçek dünyada, saatlerinizi harcadığınız bir öğrencinin, basit bir merhaba ve bir gülümsemeden sonra size küfürle yanıt vermesi canınızı yakıyor. Eğlenceli bir ders planı hazırlamışken, ders esnasında uyuyan bir öğrenci inanılmaz derecede hayal kırıklığı yaratır. Tüm bunları kişisel olarak almamak bir sanat ve pratiktir. Davranışlarla uğraşırken de önemli bir unsurdur. Gençler zaman zaman empatik ve düşünceli olsalar da, yine de egosantriktirler ve çoğu zaman, sadece oldukça karmaşık bir dünyayı nasıl işleyeceklerini ve buna nasıl tepki vereceklerini öğreniyorlar. Şu anda sahip olduğumuz becerilerle hepimiz elimizden gelenin en iyisini yapıyoruz.

Dünyayı travma bilgisine sahip bir bakış açısıyla görmeye başladığımızda, tanıştığımız herkese neden nazik davranmamız gerektiğini anlıyoruz çünkü herkes, hakkında pek de bir şey bilmediği bir savaşta savaşıyor. 2014 yazında Hindistan'dayken, sevdiğim bir karma fikrini öğrendim: "Başkalarının size yapabilecekleri onların karmalarıdır. Nasıl cevap vereceğin ise senin karmandır." Kişisel olsa bile, kana kanla karşılık vermek zorunda değilsin. Bir tartışmayı durdurmanın en etkili yolu anlamaktır. Aynı zamanda sizi anlamaya çalışan biriyle tartışmaya devam etmek neredeyse imkânsızdır.

Adım 2: Düzensizliği birlikte düzenleyin

Hem personel hem de öğrenciler için stres düzeylerine odaklanmamız gerekir. Farklı stres biçimleri hakkında bilgi sahibi olmalıyız ve diğerleri bunu kendi başlarına yapamazken etrafımızdakilerin stres düzeylerini birlikte düzenlemeye nasıl yardımcı olabileceğimizi bilmeliyiz. Hiç kimse stresiyle her zaman başa çıkamaz. Hepimizin bu hayatta üstesinden gelemeyeceği anlar vardır. Bu, insan deneyiminin bir parçasıdır. Stres zehirli hâle gelirse, bunun nedeni kontrol ve güvenlik duygu-

muzu yeniden kazanmamıza yardımcı olacak hiçbir destekleyici yetişkin veya kişi olmaması olabilir.

Evrensel önlemlerin bir parçası olarak, muhtemelen zehirli olan tüm stresin olduğu ve stresli öğrencilerin streslerini birlikte düzenlemek için yardımımıza ihtiyaç duyabilecekleri bir yerde çalışmak istiyoruz. Önce kendi oksijen maskemizi takarak başlamalıyız. Kendi eşyalarımıza dikkat etmiyorsak, çevremizde mücadele içinde olabilecek çocuklar veya yetişkinler için duygusal olarak uygun olmayabiliriz.

Sonra, önümüzdeki insana odaklanmalıyız. Davranışlar için endişelenme. Her öğrenci için neye değil nasıla odaklanın. Onları mevcut mücadelelerinde nasıl destekleyebilirsiniz? Bu, öğrenci tarafından kötü davranışı ödüllendirme olarak algılanmayacaktır çünkü bu yaklaşımda kötü bir davranış olmadığını biliyoruz. Öğrenci açısından bakarsak, bir ihtiyacı karşılamaya çalışıyor olabilir ve kullanılan strateji işe yaramamış olabilir.

Stresimizin düzenlenmesi, stres altında olduğumuz farkındalığıyla başlar. Bu, travma ile yaşayan birçok insanın kendi içlerinde tanımadığı bir şey. Beyin ve vücut arasında bir kopukluk olur. Bu taktik çoğumuz için verimli görünmese de, duygulardan kopukluk, onu travmanın merceğinden gördüğünüzde çok mantıklı geliyor. Duygusal veya fiziksel olarak tehlikede olduğunuzda, beynimizin bizi korumak için duygularımızı kapatması mantıklıdır. Bu, stres içindeyken bazı çocukların ve ergenlerin, iyi olmasalar da neden iyiyi oynadıklarını anlamamıza yardımcı olur. Gerçekten her zaman stresli olduklarını bilmezler, özellikle de stres neredeyse başlangıç noktası olduğunda. Stresli olmak normal bir durumsa, stresli olduğunuzu nasıl anlarsınız?

Odak noktamız, çocuklara ne olduğunu öğrenmek için onları kontrol etmeye dönüşüyor. Jim Sporleder, *Paper Tigers* (Kâğıt Kaplanlar) (Pritzker, Scully ve Redford, 2015) filminde öğrencilere "1-10 ölçeğinde stresiniz nedir?" diye soruyor. On-

ları 7 ve 8 ile cevapladıklarını duyduğunda, dil işlemelerinin ve kendilerini sakinleştirme yeteneklerinin tehlikeye girdiğini anlar ve kendilerini sakinleştirici teknikler kullandıklarını anlar, örneğin, adım atma, yumruk atma, bağırma ya da sigara içme gibi. Bu, kırılma noktalarının daha yakın olduğu ve tolerans alanlarının küçüldüğü ve kendilerini kırılmaktan alıkoymak için bildikleri her şeyi yaptıkları anlamına gelir. Anahtar, nasıl yapılacağını bildikleri her şeyi yapıyor olmalarıdır. Gelişimsel travma, bilişsel becerilerin sağlıklı gelişimini etkilediğinden, büyük olasılıkla başkalarının sahip olduğu becerilere sahip değillerdir. Streslerinin yüksek olduğunu anladığımızda, işimiz başka bir şey yapmadan önce onu azaltmaktır. O anlarda yapmaya değecek başka bir şey yok. Bu, topraklanmış ve destekleyici kalabilen bir yetişkinden başlayarak herhangi bir sayıda stratejiyi içerebilir.

Burası muhtemelen bir uyarı için güzel bir yer. Hikâyeleri dinlemenin kapısını gerçekten açtığınızda, stresin ardında ne olduğunu sorduğunuzda, duymak üzere olduğunuz şeyi duymaya hazır olursunuz. Bunlar zor şeyler olabilir. Bir sonraki adımda ne yapmanız gerektiğine dair becerilerinizi ayarlamak için lütfen empati ile ilgili 6. Bölüm'e ve onarıcı dil için 11. Bölüm'e bakın. Davranışların kontrolörü veya daha fazla ıstırabın (yani cezaların) kaynağı değil, topraklama ve sakin desteğin gücü olmanız gerektiğini unutmayın.

Adım 3: İlişkiler kurun

İlişkiler, mücadelede olanlar ve mücadele etmeyenler için önemlidir. Muhtemelen mücadele içinde olmayanların mücadele içinde olmamasına yardım eden ilişkidir! Tüm gençlerin, başkalarıyla olumlu, yaşamı zenginleştiren bir ilişki içinde olmak için derin arzuları vardır. Bağlantıya fiziksel olarak bağlıyız. Bağlantıda olmamak bizim için acı verici. Onu arzularız. Onu ararız. Onun sayesinde iyileşiriz. Öğrencilerle ilişkiler kurduğunuzda, temellerin sadece akademisyenler değil, ortak

insanlık üzerine kurulduğundan emin olun. Öğrencilerin size güvenebilmeleri için önce kim olduğunuzu bilmeleri gerekir. Sadece öğretilerinizle değil, insanlığınızla da bağlantı kurmaları gerekiyor. Onlarla en sevdikleri Pokémon, en sevdikleri spor figürü, yemek pişirme sevgileri hakkında konuşun; aynı zamanda köpeğinize olan sevginizi veya kitap sevginizi duymalarını sağlayın. Bir öğrenciyle öğle yemeği yiyin, spor etkinliklerine katılın, ilgilerine ilgi gösterin. Onları kendinize davet edin. En sevdiğiniz müzikleri onlarla paylaşın, onlara en sevdiğiniz kitaplardan bahsedin, size okunan hikâyeleri okuyun. Bu kitaba devam ederken öğrencilerle nasıl ilişki kurulacağı ve sürdürüleceği hakkında daha fazla fikir keşfedeceğiz.

Strateji 3: Fiziksel ortamı kontrol edin

Travmadan etkilenenlerin strese aşırı toleranslı veya buna aşırı duyarlı olabileceğini unutmamalıyız. Fiziksel çevrenin daha fazla stres kaynağı veya savaş-kaç tepkisi için tetikleyici olmadığından emin olmak istiyoruz. Çevreden alınan çok fazla duyusal bilgi, çok az tetikleyici olabilir. Öğrenciler duyusal uyaran için açlık çekiyor olabilir veya duyuları çok fazla duyusal bilgi alamayabilir. Sınıflarımızın buna dikkat etmesi gerekiyor. Sınıftaki çok fazla dekorasyon veya neon parlak duvar renkleri aşırı uyarıcı olabilir.

Genel sınıf ortamı

Kulağa garip gelse de bir spa düşünün. Sıcak veya toprak tonlu renkler, sıcak ve davetkâr ışıklar, desenlerin aksine düz renkler ve sessizlik.

Dağınıklık

Dağınıklık olmadığından emin olun. Bir yığın kitap, kâğıt, malzeme veya kaos içinde yatan her şey kaos gibi hissettirecek. Karışıklık, travmaya maruz kalan bir çocuğun başa çıkabilece-

ğinden daha fazla duyusal bilgi sağlayabilir. Dağınıklık herkeste endişe yaratabilir! Materyallerin düzenli kutularda yer aldığı düzenli bir sınıf ortamı olsun isteriz. Mümkünse eşyaların kelimeler ve resimlerle etiketlenmesini istiyoruz. Malzemelerin ve eşyaların yeri vardır ve öğrencilere bu organize alanı nasıl koruyacaklarını öğretmek için rol model olmalıyız. Bülten tahtaları da dahil olmak üzere duvar posterlerini ve süslemelerini duvar alanının üçte ikisini geçmeyecek şekilde tutun (Sorrels, 2015).

Işıklar

Okul binalarımızdaki sınıflar ve idari ofisler genellikle parlak, beyaz floresan aydınlatma ile doldurulur. Travmaya maruz kalanlar için bu, aşırı bir duyusal bilgi yükü ve aşırı uyarıcı olabilir. Öğrencilerin streslerini düzenlemelerine yardımcı olmak için odadaki ışıkları kullanın. Kontrol etme yeteneğiyle, olabildiğince fazla doğal ışık kullanın. Işığı engellemek ve doğal ışık sağlamak için panjur kullanmak duyguları ve ruh hâllerini düzenlemeye yardımcı olabilir. Ayrıca, küçük öğrenciler için uyku saatlerine dikkat edin. Işıkların kısılması tetikleyici olabilir. Gece lambaları ve ışık çubukları sağlayın ve daha küçük çocukların bir masa ışığının yanında kestirmelerine izin verin.

Ses

Ses, herhangi birimizi yatıştırabilir veya rahatsız edebilir. Spor salonunda egzersiz yaparken metal müzik dinlemeyi seviyorum ancak aynı müzik akşamın ilerleyen saatlerinde beni rahatsız eder. Çocuklar için de aynı şekilde olabilir. Ders başlamadan önce veya şekerleme zamanı sırasında daha yumuşak bir müzik açmak, ruh hâlinizi düzenlemeye yardımcı olmanın bir yolu olabilir. Ayrıca, sunduğumuz sesler ve bunların geçmişlerinde travma geçiren çocukları nasıl etkilediği konusunda da dikkatli olmaya çalışın. Yangın tatbikatları gibi yüksek sesler veya öğrencilerin dikkatini çekmek için kullandığımız çanlar bile herhangi bir öğrenciyi saatlerce düzensizleştirmek için

yeterli olabilir. Noktaları birleştirmek de önemlidir. Bir yangın tatbikatımız veya tecrit tatbikatımız varsa ve hemen ardından zorlu davranışlarla mücadele eden bir öğrenci bulursak, gürültü ve öğrencinin mücadelesi bağlantılı olabilir.

İşitme yeteneğinde rekabete neden olabilecek ve engelleyebilecek diğer seslere -örneğin klimalar, fanlar ve açık pencereler- dikkat edin. Zor bir yerden gelen bir çocuk, tüm işitsel, duyusal bilgileri ayırmakta güçlük çekebilir. Öğretmenleri veya sınıf arkadaşları tarafından söylenenleri dinlemek isteyebilirler ancak aynı anda var olan sesler buna engel olabilir. Bu sesler aynı zamanda zaten aşırı uyarılmış bir sinir sistemine daha fazla uyaran ekleyebilir ve bu sorun yaratabilir. Diğer taraftan, öğrenci kaosa ve gürültüye alışmış ve şimdi sessizlikte yerini bulmuş olabilir. Bu da, ortam bir çocuğun normlarının dışında ise sinir sistemini uyarabilir. Uyku süresinin, sınav süresinin veya sessiz okuma süresinin, sinir sistemi sessizliği bir tehdit olarak değerlendirdiğinde, bir çocuk için rahatsız edici olabileceğini bilmek önemli olabilir.

Kokular

Koku alma duyumuz, anılarımızla yakından bağlantılıdır. Bu, belirli yiyecekleri kokladığımızda neden belirli tatilleri düşündüğümüzü anlamamıza yardımcı olur. Hatta bunu, kullandıları parfümlerle insanları bağdaştırmamıza bağlayabiliriz. Sınıflarımızda ve okul alanlarımızda güçlü kokuların kullanımını sınırlamalıyız. Ayrıca, güçlü kokular olduğunda bir öğrencinin davranışlarının belirli bir kokuya tepki olabileceğinin farkında olmak istiyoruz. Bu, özellikle sınıfları kafeteryanın veya diğer yemek hazırlama alanlarının yakınında bulunan öğretmenler için geçerlidir çünkü yiyecek kokusu, yiyeceklerle cezalandırılmışlarsa veya yiyecek durumları yoksa, bazı öğrenciler için tetikleyici olabilir. Birçok öğretmen ve hatta travma biçimindeki uygulayıcılar, sınıfta rahatlatıcı kokulara sahip difüzörlerin kullanılmasını önermektedir. Bir sınıfta koku kullanmakla ilgili en-

dişem, aynı kokuyu içeren bir ortamda kötüye kullanılması durumunda bir öğrenci için tetikleyici olabileceğidir.

Oturma

Düzensizliği olan öğrenciler için, farklı oda düzenlemeleri ve oturma düzenlemeleri önemli olabilir. Okullardaki bazı sıralar ve koltuklar çok rahatsız edicidir. O sandalyelerde bütün bir günü geçirmesi gereken herhangi bir kişi için bunun nasıl bir şey olduğunu hayal edin. Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için farklı tipte koltuklara -örneğin, armut koltuklar, kanepeler veya ayakta duran masalar- izin vermek hiperaktif çocukları sakinleştirmenin veya uykulu çocukları uyandırmanın bir yolu olabilir. Ayrıca, öğrencileri uyarmadan bu şeyleri değiştirme konusunda dikkatli olun. Özellikle koruyucu aileden gelen veya evsiz olabilecek çocuklarımız için, oda düzenini değiştirmek olumsuz deneyimleri tetikleyebilir.

Saatler

Ne kadar çılgınca görünse de saatler, travmaya maruz kalmış bir çocuk için bir fark yaratabilir ve bazılarının zamanı yönetme veya işleme yeteneklerini kaybetmesine neden olabilir. "On dakika ne kadar sürer?" ile hatta bekleme kavramı ile mücadele edebilirler. Doğru zamanı gösteren saatlere sahip olmak öğrencilerin stresini azaltmaya yardımcı olabilir. Ek olarak, olayların ne zaman ve saat kaçta olacağına dair öngörülebilirlik sunan bir gün için bir programa sahip olmak değerlidir.

Tuvaletler

Travma, gelişmekte olan bir çocuğun iç algı sistemi üzerinde önemli etkilere sahip olabilir. Bu, insanlara ne zaman susadıklarını, aç olduklarını, yorgun olduklarını veya tuvaleti kullanmaları gerektiğini söyleyen vücuttaki duyudur. Travmadan etkilenen bazı çocuklar, vücutlarının gönderdiği mesajları yorumlamakta zorlanırlar. Tuvaleti kullanmaları gerektiğini son

dakikaya kadar fark etmeyebilirler. Tuvalete gittikten sonra ihtiyaçlarını gideremediklerini düşünerek kısa bir süre sonra tekrar gitmeyi isteyebilirler. Vücutlarının gitme ihtiyacı hakkında gönderdiği sinyalleri okuyamadıkları için kabızlık sorunları ile mücadele edebilirler. Öğretmenler ve çalışanlar, bedeninin gönderdiği mesajları anlamaya çalışan bir öğrenciyi, bu davranışı sınıftan çıkmak veya işten kaytarmaya çalışmak olarak yorumlayabilir. Diğer öğrencilerin ayrılık kaygısı ve tuvaleti kullanma sorunları olabilir. Tuvalete giderken yalnız kalmaktan korkuyor olabilirler. Cinsel olarak istismara uğramış çocukların cinsel organlarıyla ilgili sorunları, banyo sorunlarını utandırıcı veya tuhaf hâle getirebilir. Son bir not: Savaş-kaç-don tepkisinde yer alan hormonlar ve kimyasallar, insanlarda idrara çıkma ihtiyacı yaratma yan etkisine de sahiptir. Gergin yetişkinler ve çocuklar, endişe veya korkuya yanıt olarak tuvalete ihtiyaç duyma eğilimindedir. Davranışlarının normal olduğuna ve bunun bir ihtiyaç olduğuna dair küçük öğrencilerimize karşı farkındalıkla yaklaşmalıyız.

***

Travma ve bunun hafıza, öğrenme, davranış ve sağlık üzerindeki etkileri hakkında her zaman bilinmesi gereken daha çok şey vardır. Travmayı inceleme alanı ve gelişim üzerindeki etkisi oldukça yenidir ve hızlı bir şekilde gelişmektedir. Bu bölüm, bu konunun gerektirdiği derinliğe girmiyor; bu yolculuğunuzun başlangıcıdır ve daha derine inmeniz gerekecektir. Bu bölümü bitirirken, sonlandıracağımız düşünce şudur: Travma, onarıcı uygulamalar dünyasında büyüyen ve yeni ortaya çıkan bir konudur. Çalışmamıza travma bilgisine sahip bakış açısını eklemek, her programın, her aktivitenin, her ders planının, her film seçeneğinin travma biçimlendirilmiş bakış açısı tarafından filtrelenmesi gerektiği anlamına gelir. Bu filtrenin, bir politika ve prosedürü nasıl oluşturduğumuza ve ayrıca ebeveynler, öğrenciler ve diğer personellerle ilişkilerimize rehberlik etmesi gerekir. Travma bilgisine sahip

bir okulun aynı zamanda travma ile biçimlendirilmiş bir işyeri olduğunu unutmayın.

3. Bölüm, travma ile biçimlendirilmiş bir onarıcı okulun dört unsurunu çözmemize yardımcı olacaktır. Dilimizi, bağlantısızlıktan ilişkisel ekolojiyi teşvik eden bir dile nasıl dönüştürüceğimizi göreceğiz. İlişki kurmanın değerini ve zarar gördüklerinde bu ilişkileri nasıl onaracağımızı keşfedeceğiz.

3. BÖLÜM

ONARICI BİR OKUL İKLİMİ VE KÜLTÜRÜNÜN DÖRT UNSURU



Şekil 3.1: Onarıcı Okul Kültürünün 4 Unsuru

Onarıcının önemli bir düşüncesi, okul ortamını ve kültürünü bu varoluş tarzına uyacak şekilde nasıl yeniden şekillendireceğimiz sorusudur. Okullarda onarıcılığın bir bağlantı kültürü oluşturan dört ana unsuru vardır: onarıcı dil, topluluk oluşturma, ilişkileri onarma ve topluluğu yeniden inşa etme. Tüm bu unsurlar, problem çözme ve çatışmayı çözme gerektirir. Davranışların temelinde yatan sorunları çözdüğümüzde,

problem çözme hem önleyici hem de onarıcıdır. Bu bölümde, onarıcı bir ortamın ve kültürün önemli unsurlarını ve eşitlik ve kapsayıcılığın tartışılabileceği cesur alanlar yaratmanın çeşitli yollarını keşfedeceğiz. Şimdi bu unsurlara bakalım.

ONARICI DİL

Birebir görüşmelerimizde ve meslektaşlarımızla olan etkileşimlerimizde onarıcı bir dil kullanıyoruz, böylece öğrencilerimize bağlantının neye benzediğini, kulağa nasıl geldiğini ve nasıl hissettirdiğini modelleyebiliyoruz. Onarıcı dil, değerlerimizi hayata geçirecek şekillerde konuşmamızı sağlar. Yetişkinlerin çocuklara ve gençlere söylemenin uygun olduğuna inandıkları şeyler var ve akranlarımızla asla konuşmayacağımız şekillerde bunu aktarabilirler. Tersinden kalkan ve iş arkadaşlarına, eşlerine veya arkadaşlarına karşı biraz huysuz davranan yetişkinler, "Sadece kötü bir gün geçiriyorum," dediklerinde büyük olasılıkla pas geçileceklerdir. Öte yandan çocuklarımız ve gençlerimiz bu geçişi nadiren alır. Terslerinden kalkarlar ve o huysuz alandan yetişkinlerle konuşurlarsa, saygısız oldukları için azarlanırlar veya daha da kötüsü, yetişkinler onlarla düşmanca güç mücadelesine girerler: "Bana ne dedin?" "Ses tonunuza dikkat edin bayım!" "Kiminle konuştuğunu sanıyorsun?" Yetişkin arkadaşlarımızla bazen çocuklarla konuştuğumuz gibi konuşursak, muhtemelen bir dünya çatışmamız olur. Her nasılsa, yetişkinlerle asla kullanmayacağımız tonları ve kelimeleri kullanarak çocuklarla ve ergenlerle konuşmanın uygun olmasa bile kabul edilebilir olduğuna inanıyoruz. Çocuklara ve ergenlere saygıyı, örnek olarak ve onlara saygılı davranarak öğretiyoruz.

Çocuklarla ve ergenlerle konuşurken zamanlamayı da dikkate almak önemlidir. Biriyle savaş ya da kaç hâlindeyken akıl yürütmeye çalışmak işe yaramaz; onlar alt kattaki beyindeler. Beyinlerindeki erişmeleri gereken sinir ağlarına erişemiyorlar ve o an eriştikleri ağlar da bize yardımcı olmaz. Akıl yürüt-

meye çalışırken düzenleyici, sakinleştirici ve gerginliği azaltıcı taktikler kullanmak daha iyidir.

Şiddetsiz İletişim, bir durumu hafifletmek için faydalı bir iletişim uygulamasıdır (Rosenberg, 2003b, 2015). Rosenberg (2015), *Şiddetsiz İletişim: Bir Yaşam Dili* kitabında sözlerimizin ne kadar suçlama ve yargılama dolu ve Şiddetsiz İletişimin nasıl bir bağlantı dili olduğundan bahsediyor. Rosenberg, bizim normumuzda, insanların bir şeyler yapmasını sağlamak için iletişimi kullandığımızı belirtiyor. Rosenberg, iletişim hedefini basitçe bağlantı hâline getirmemizi öneriyor. Tabii ki bu, şu soruyu akla getiriyor: Bağlantı derken ne demek istiyorsun? Brené Brown (2010) *Mükemmel Olmamanın Hediyeleri: Olmanız Gerektiğini Düşündüğünüz Kişiyi Bırakın Olduğunuz Kişiyi Kucaklayın* adlı kitabında "İnsanlar görüldüğünde, duyulduğunda ve duyduklarında var olan enerji değerlidir," der (2010, s. 19). Arabulucu olarak deneyimlerim, insanların arabuluculukta görüldüklerini, duyduklarını ve değer gördüklerinde hissettiği o anı hissettiğim için bu fikri doğrular. Gerginlik alanı terk eder. Ayaklar bacakların üzerinden geçer ve omuzlar rahat pozisyonlara iner. Başkalarıyla bağlantı kurmak büyülü olabilir.

Lucy Leu *Nonviolent Communication Companion Workbook: A Practical Guide for Individuals, Group, or Classroom Study* (Şiddetsiz İletişim Arkadaşı Çalışma Kitabı: Bireyler, Gruplar veya Sınıf Çalışmaları için Pratik Bir Kılavuz) adlı kitabında yaşamı yabancılaştıran iletişimi açıklamaya çalışırken iletişim arızalarımızından Tanı, Hak, Reddetme ve Talepler olarak bahseder (2003, s. 66). Terimler arasında örtüşme olabileceğini göreceksiniz. Örneğin, çoğu zaman kişinin hak ettiği şey bir tanıya bağlıdır. Bu dört Bağlantı Kesintisi'ni sizlerle inceleyeceğiz.

Teşhis koymak

İnsanlar olarak, ihtiyacımız olan şeyle bağlantı kurmak yerine birbirimize ne olduğumuzu söyleme konusunda yetenekliyiz ve bunu asi, yaramaz, sessiz vb. terimler kullandığımızda

yaparız. Genellikle ihtiyaçlarımızın karşılanma olasılığını azaltan yargı, karşılaştırma içeren ve birbirimizi eleştiren ifadeler kullanırız. Bir öğrenciye saygısız demek, muhtemelen bize saygı göstermesini ondan beklememiz anlamına gelir.

Hak edilen dili kullanmak

Hak edilen dili kullanmak aynı zamanda şiddeti ve zararı haklı çıkarmak için de kullanılabilir. Cezalandırıcı dünyamızda, iyi insanların övgülerimizi ve ödüllerimizi, kötü insanların acı çekmeyi hak ettiğine inanarak yetiştirildik. Kötü adamların başına kötü bir şey geldiğinde mutluluk duyuyoruz, çoğu zaman onlara ne olduğunu sorma merhametinde bile olmadan. Çocukları ve ergenleri iyi çocuklar ve ergenler olarak etiketlediğimizde, bu aynı zamanda bir yerde kötü çocukların ve ergenlerin olduğu anlamına da gelir.

İnsanlar olarak iyi, kötü, doğru, yanlış gibi şeyleri kategorileştirmeye geldik. Bu kelimeler genellikle çevremizdeki dünyada var olan karmaşık gri tonlarını tarif etmek için çok basittir. Görünüşe göre sadece biraz daha fazla bilgiye ihtiyacımız var ve bir zamanlar iyi olduğunu düşündüğümüz şey kötüye gidiyor ve çöp olduğunu düşündüğümüz şey artık değerli bir hazine. Çoğu zaman, bu seçimleri yapmak için ihtiyacımız olan tüm bilgilere sahip değiliz. Her zaman bir başka bilgi şeridinin fikrimizi değiştirmesi ihtimali vardır.

Glasser *Seçim Teorisi* çalışmasında, bu doğru ve yanlış ikileminin dünyadaki sefaletin büyük bir kısmının kaynağı olduğuna inanıyordu (1998, s.5):

> Dünyanın kullandığı dış kontrol psikolojisinin basit operasyonel öncülü şudur: Yanlış yapan insanları cezalandırın, böylece doğru dediğimizi yapsınlar; sonra onları ödüllendirin, böylece yapmalarını istediğimiz şeyi yapmaya devam ederler. Bu, dünyadaki çoğu insanın düşüncesine hakimdir. Bu psikolojiyi bu kadar yaygın kılan şey, iktidara sahip olanların

-neyin doğru neyin yanlış olduğunu da tanımlayan hükümet temsilcileri, ebeveynler, öğretmenler, iş yöneticileri ve dini liderler- onu tamamen desteklemesidir. Ve kendi hayatları üzerinde çok az kontrole sahip olan diğer insanlar, bu güçlü insanların kontrolünü kabul ederken biraz güvence buluyorlar. Bu kontrol edici, zorlayıcı veya dayatıcı psikolojinin, denediğimiz kadarıyla henüz azaltamadığımız yaygın bir sefaleti yarattığının neredeyse hiç kimsenin farkında olmaması talihsiz bir durumdur.

Başkalarının hak ettiği kavramını kullanan başka bir örnekte, bir an için Bandura, Underwood ve Fromson (1975) tarafından yapılan "Sorumluluğun Dağıtılması ve Kurbanların İnsanlıktan Çıkarılması Yoluyla Saldırganlığın Engellenmesi" üzerine düşünün. Araştırma metodolojisi, katılımcıları üç kategoriye ayıran bir dizi deneyde bir araştırma ekibine öncülük etti: insanlaştırılmış, insanlık dışı ve tarafsız. İnsancıllaştırılmış grup, katılımcıları anlayışlı ve zeki olarak tanımlanırken, insanlıktan çıkarılmış grup hayvansal çürük bir grup olarak tanımlandı. Kontrol grubu katılımcıları hiç tanımlanmadı.

Koşul gruplarından birinde deneklere, her birine karar alma ekibinin bir üyesi için denetim sorumluluğu verildiği ve denetçinin alacağı şok seviyesini kişisel olarak belirledikleri söylendi. Her bir grubu insanlaştırılmış (algısal ve anlayışlı), insanlıktan çıkarılmış (çürük ve hayvani grup) ve nötr olarak resmeden deneyi yürütenlerden duymamaları gereken bir tartışmaya kulak misafiri olacaklarını düşünmeleri için kandırılacak üç grup karar vericiye sahiptiler. Her birine ne olduğu olayı anlatıyor.

Tarafsız grup, makul miktarlarda ve orta yoğunlukta şok geçirdi. Bekleneceği gibi, insanlaştırılmış grup daha az şok oldu ve biraz daha düşük yoğunluklardaydı. Ayrıca, beklenebileceği gibi, insanlıktan çıkarılmış, çürümüş grup en çok ve daha yüksek yoğunlukta şok oldu. Neden? Cevap basit, insanlıktan çıkarılmış grup, kötü adamlar olarak etiketlendi.

Bu çalışma hakkında düşünmeyi bıraktığımızda, sadece bir grubu kötü ya da çürük olarak resmederek onlara daha fazla zarar vermeye hazırız. Tam tersi, bir grubu iyi olarak resmettiğimizde, onlara zarar vermek istemeyiz. Onlara uzaklaştırma cezası verdiğimizde, cezalandırdığımızda veya okuldan attığımızda öğrencileri bir düşünün. Onları ne kadar kötü çocuklar olarak yargıladığımıza bağlı olarak, ne sıklıkla daha ağır şekilde cezalandırılmasını istiyoruz? Örtülü önyargımız bize ırkları, cinsellikleri veya cinsiyetleri hakkında olumsuz etiketler söylediği için çocukları ve gençleri ne sıklıkla daha sert şekilde cezalandırırız? Tarih boyunca kötü adamları oynayan herhangi bir grubun deneyimlerine bakın, orada, o zamanın nefret suçlarına maruz kalan grubu da görebilirsiniz. Bandura ve diğerleri, makalelerinin son tartışmasında şunları yazdılar:

> Başlangıçta eşit derecede düşük saldırganlık ve farklı geribildirim koşulları altında cezalandırmanın farklı şekilde artması, insanlıktan çıkarma prosedürlerinin etkilerini, cezalandırıcı eylemlerin sosyal yaptırımı yerine insanlıklarından ayırarak ürettiğini göstermektedir. Elbette günlük yaşamda, insanlıktan çıkarıcı uygulamalara neredeyse her zaman aktif olarak teşvik ve mağdur olanlara kötü muamelenin pekiştirilmesi eşlik eder (1975, s. 267).

Sözlerimiz güçlü!

Öğrencilere bir şeyler öğretirken her şeyin doğru ya da yanlış olduğu fikri her zaman işe yaramıyor. Bu çoğu eğitimciye şaşırtıcı geliyor. Yine de, öğrencilere yanlış olduklarını söylemeden öğretebiliriz ve yine de etkili öğretmenler olabiliriz. Bir öğrenci bir matematik problemine yanlış bir çözüm sunarsa (örneğin, 2 + 2 = 5), onlara yanlış olduklarını söylemek, doğru cevabı keşfetmelerini sağlamak kadar yararlı değildir. "2 + 2'yi topladığımda sizden farklı bir sonuca varıyorum. Bu sonuca nasıl vardığını bana açıklayabilir misin?" diyerek onların cevaplarını yargılamak yerine, onları düşünmeye teşvik edin.

Doğru ve yanlış yok değil diye bir şey yok. Doğru ve yanlış vardır. Sadece doğru ya da yanlış olarak bildiğimiz şeye inanarak hayatımızı yaşamak işimize yaramaz. Hiç kimse kendisi veya bir başkası için neyin yanlıştan doğru olduğunu gerçekten bilemeyecektir. İhtiyaçlarımızı ve başkalarının ihtiyaçlarını neyin karşılayacağını bilebiliriz, öyleyse neden enerjinizi oraya yatırmayasınız?

İnkâr

Rosenberg (2003b, 2015), seçimi ve sorumluluğu reddetmek için dili nasıl kullandığımızı tartışır. Eylemlerimizi kendimiz dışındaki şeylere atfetmek için dili kullanarak eylemlerimizin sorumluluğunu reddediyoruz. Bu, bir seçeneğimiz olduğunu inkâr etmenin bir yolu ve aynı şeyi başkalarına da yapıyoruz. Herhangi bir durumda sahip olduğumuz seçimleri reddetmek için "Zorundayım,", "Bu bir zorunluluk," veya "Onlar bunu yaptırdı," gibi ifadeler kullanırız. Rosenberg, sorumluluğumuzu dış güçlere atfetmek için dilimizi kullanma yöntemlerimizden birkaçını sıraladı ve ben de kendi gözlemlerimden birkaçını ekledim: [3]

- **Cinsiyet rolleri:** "Kadınlar ... zorundalar."
- **Rolümüz veya konumumuz:** "Ben öğretmenim ve mecburum..." "Burada müdür benim, bu yüzden yapmalıyım..."
- **Diğer insanların eylemleri:** "Uzaklaştırma vermek zorunda kaldım çünkü o ... reddetti."
- **Tanı veya durumumuz:** "Kahvemi içmeliyim, bu bir bağımlılık."

3 Rosenberg, M. B. (2015), Şiddetsiz İletişim: Bir Yaşam Dili (3. baskı), s.20'den uyarlanmıştır. Bu kesin bir alıntı olmasa da ve benden eklemeler olsa da, bu kaynağı belirtmek istiyorum. Örnekleri eğitime özgü olacak şekilde değiştirdim.

- **Grup baskısı:** "Diğer öğretmenler yaptığı için ben de para veriyorum."
- **Otorite rakamları:** "Sadece Bayan Smith beni mecbur bıraktığı için özür diledim."
- **Kurallar/kurumsal politikalar:** "Sıfır tolerans politikamız var."
- **Gizemli güçler:** "Bana ne olduğunu bilmiyorum, kendime engel olamadım."
- **Din/inanç:** "Hristiyan işi." "Seni yargılamıyorum; kutsal kitap böyle söylüyor."
- **Görev/yükümlülük:** "Benden beklenen budur." "İyi bir arkadaşın yaptığı şey budur."

Bu seçim reddine 'olmalı' kelimesini ekleyin, başkalarına kendi seçimlerinin doğru olmadığını söylemenin kesin bir yolunu bulursunuz çünkü sizin 'doğru' seçim olduğunu düşündüğünüz farklı bir şeyi 'yapmalılar'. Bu kelime, kendimize ve başkalarına karşı öfkemizi beslediği için dilimizdeki en şiddetli kelimelerden biri olmalı. Kendinizi kızdırmanın kolay bir yolu, şu anda başkalarının sizin için 'yapması' gerektiğine inandığınız her şeyi düşünmektir. İnsanlara işleri nasıl 'yapmaları' gerektiğini söylemek, insanlar için neyin doğru olduğunu bildiğinizi varsayar.

Daha da iyisi, hayatınızda şimdiye kadar 'yapmanız' gerektiğini düşündüğünüz şeylerin bir listesini yapın. Bu kelimeyi kendimiz için kullanmak, elimizden gelenin en iyisini yapmanın yeterli olmadığını söylemektir. Utanç temellidir. Başarısızlığın bir öğrenme fırsatı olmaktan çok kabul edilemez olduğu mesajını "Bunu yapmalıydım," veya "Şunu yapmalıydım," haykırıyor. Basitçe 'gerekir' kelimesini 'isterdim' olarak değiştirmek, böylesine katı bir dünyaya şefkat katıyor.

Sorumluluğun ve kişinin eylemlerinden seçim yapmanın, diğer insanlara yaptığımız şeyleri hem ihtiyaçları karşılayan hem de karşılamayan yollarla haklı göstermenin yollarını bulmaya doğru ne kadar kaygan bir eğim olabileceğini görmek zor değil. Ayrıca bu kopukluğun, sahip olduğumuz seçenekleri kabul etmektense "Bunu yapmak zorundaydım," diyerek şiddet eylemlerini meşrulaştırmanın bir yolu olabileceğini görmek de zor değil. Rosenberg, "Tüm davranışların en tehlikelisi, bir şeyleri 'yapmamız gerektiği için yapmak' olabilir," diye yazar (2015, s.140).

Ayrıca öğrencilerden gelen uyum hakkındaki düşüncelerimizi ve uyumun onlara kendi seçimlerinden kopuk şeyler yapmayı öğrettiğini yeniden incelemek isteyebiliriz. Uyumlu küçük insanlar yetiştirdiğimizde, uyumlu büyük insanlar elde ederiz ve tarih kitaplarımız bu düşüncenin ne kadar yıkıcı olabileceğiyle doludur.

TALEPLER

Talep dilini olumsuz olarak görmek, bu taleplerin insanları nasıl köşeye sıkıştırdığını ve bunun beynimizdeki savaşma, kaçma veya donma tetikleyicilerini nasıl harekete geçirebildiğinden bahsetmek anlamına gelirdi. Bunun teknik terimi reaktanstır. Bu, bir kişi özgürlüğüne yönelik bir tehdit algıladığında nasıl davrandığıyla ilgilidir. Tepki, özgürlüklerini ve kişisel seçimlerini korumak isteyen insanlardan gelir. Teori, bir kişinin kendi seçimlerine yönelik bir tehdit algıladıkça, isteklerini o kadar çok dile getireceğini söylüyor. Okul açısından bu, öğrencileri bir şeyi yapmaya ne kadar zorlarsak, o kadar az yapmak istedikleri anlamına gelir. Bilim bize bunun tam tersini gösterse de, öğretmenler ve okul personeli neden öğrencilerden uyum talep ediyor?

Bir bağlantı oluşturmada seçim, özgürlük ve özerkliğin onurlandırılmasının ne kadar önemli olduğu hakkında konuşmak için bunu olumluya çevirmeyi tercih etmez misiniz?

Başlangıç olarak, tüm davranışların ihtiyaç temelli olduğu teorisini takip ediyorsak, bu aynı zamanda güç, özerklik, seçim ve özgürlüğün insanlar için önemli ihtiyaçlar olduğunu kabul etmek anlamına gelir. Gücün bir ihtiyaç olduğunu söylemek, acımasızca iktidarda kalmak isteyen diktatörleri ve yüksek güçlü CEO'ların korkutucu görüntülerini çağrıştırır. Ancak güç tarafsızdır. Dalai Lama'nın gücü var. Hitler'in gücü vardı. Her şey gücümüzü nasıl kullandığımızla ilgilidir. Şiddetsizlik özünde, gücü insanların altında ya da üstünde kullanmaktansa onlarla birlikte kullanmakla ilgilidir.

Rosenberg (2003b, 2015), bir talebe verilen yalnızca iki yanıt olduğunu söyler: boyun eğmek veya isyan etmek; ceza korkusuna ya da ödül vaadine teslim oluruz ve kin ya da güç yüzünden isyan ederiz. Söylediği her şeye katılmayı çok isterdim ama buna hâlâ katılıp katılmadığımı bilmiyorum. Sanırım birkaç karmaşık nedenden dolayı teslim olmayı seçiyoruz, bunlardan biri fedakârlık olabilir. Evet, bir talep aldık ve hayır, bir seçeneğimiz olduğunu hissetmedik (yapmış olsak bile). Teslim olmayı seçiyoruz çünkü bunun insanların yararına olduğunu ya da barışı koruyacağını düşünüyoruz ya da bazı durumlarda bize daha sonra üstünlük sağlayacağını düşünüyoruz.

Dili onarıcı diyalog olarak kullanacaksak, gözlerimizi bağlantı hedefinde tutmalıyız. Sonuçta, kelimeler önemlidir ve bu kelimelerin ardındaki niyet çok daha önemlidir. Bu kitabın beceriler bölümünde, savunmacı tepkilere veya durumların tırmanmasına neden olmak yerine, bağlantılar kurmak için dili nasıl kullanacağımızı keşfedeceğiz.

TOPLULUK OLUŞTURMA

Öğrenmeye olanak tanıyan cesur ve güvene dayalı ilişkiler kurmak için topluluk oluşturma stratejileri kullanıyoruz. Gerçekten onarıcı bir okula sahip olmak için ilişki kurmaya ihtiyacımız vardır. Bu, öğretmenler arasında, öğretmenler ve

öğrenciler arasında, öğrencilerin kendi arasında ve idare ile yukarıdakilerin tümü arasındaki ilişkilerin kurulmasını içerir.

Bu ilişkisel ekolojidir. Ekip oluşturma faaliyetlerini, sabah toplantılarını, sınıf toplantılarını, fakülte toplantılarını, belediye binası toplantılarını, rehberlik programlarını ve öğrenci liderliğindeki etkinlikleri içerir. Ayrıca öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrencilerle ve birbirleriyle bağlantı kurmasını daha uygun hâle getirmeyi de içerir. Bu, öğrencilerin ve personelin birbirleriyle topluluk içinde olmaya alışması anlamına gelir. Topluluk oluşturma, okullarda onarıcı uygulamadaki ana hedeflerimizden biridir. Buradaki fikir, davranışlara yanıt vermemize gerek olmayan bir kültür yaratmaktır çünkü herkes problemlerin nasıl çözüleceğini bilir. Çevreler bunun önemli bir parçası olabilir. Öğrencilerin birbirini tanımasına izin vermek için çevreleri kullanabiliriz. Bunları duygusal düzenleme ve problem çözme gibi sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek için kullanabiliriz. Öğrenmeyi geliştirmek için bunları akademik olarak kullanabiliriz. Nihayetinde, topluluk duygusu olan bir okul oluşturmak istiyoruz. Ayrıca idarenin, öğretim üyelerinin ve personelin sabahları öğrencileri selamlamak için orada olmasını sağlayacak bir topluluk oluşturuyoruz. Öğrencilerin yüzlerini kontrol eden ve endişeli, yorgun veya stresli görünen birilerini arayan bir idare. Bu, öğrencilerle sadece bazı bağlantılar kurmaktır.

İLİŞKİLERİ ONARMA

İlişkiler zarar gördüğünde veya kırıldığında, ilişkileri onarmak için onarıcı uygulamalar alet çantamıza dönüyoruz. Bu, zararları ele almak için çevreyi kullanmak, öğrenci çatışmalarını ele almak için akran arabuluculuğunu kullanmak veya okuldan uzaklaştırıldıktan sonra öğrencileri tekrar karşılamak için çevre sürecini kullanmak kadar basit olabilir. Bu, onarıcı sorular kullanarak arabuluculuk veya onarıcı sohbetler içerebilir. Geleneksel bilgeliğimizde, öğrenci davranışı uzun zamandır öğretmen (davranışın koruyucusu) ve öğrenci (yaramazlık yapan) arasında görülmüştür.

Onarıcı olarak, davranışı bir topluluk olarak sosyal saygı sözleşmesinde bir kırılma olarak görüyoruz. Artık bu durum kuralların çiğnenmesi değil, topluluğumuza karşı bir zarardır. 14. Bölüm'de bu çevrelerin nasıl kolaylaştırılacağına ve onarıcı dili kullanma becerimizi nasıl genişleteceğimize dair daha fazla ayrıntıya gireceğiz.

TOPLULUĞUN YENİDEN İNŞA EDİLMESİ

Ayrıca, büyük şeyler olduğunda bize yardımcı olmak için topluluktaki ortaklarımızla bağlantıda kalmalıyız, böylece koşullar veya zarar bizi ciddi şekilde etkilediğinde topluluğu yeniden inşa ederken bağlantılarımız olur. Onarıcı bir okulda, güven ve toplum ihlal edildiğinde kırılan ilişkileri yeniden inşa etmemizin nadiren gerçekleşeceğini umuyoruz. Böyle zamanlar daha büyük bir topluluğun bir araya gelmesine yardımcı olur. Ebeveynleri, koçları, papazları ve hatta polis memurlarını bir topluluk olarak zararı onarmamıza yardım etmeye davet ediyoruz. Öğrencileri zarara neden olan herhangi bir eylemden sorumlu tutarken onları destekleyebilmek istiyoruz. Bu, yerel akıl sağlığı kurumlarına, toplum hizmeti fırsatlarına ve hatta uygulanabilir olduğunda inanç topluluklarımıza sevkleri içerebilir. Kısım III'te bu sürecin nasıl işlediği hakkında daha fazla konuşacağız.

***

Tebrikler! Çocukların (ve yetişkinlerin) davranışlarını, hatta kendi davranışlarınızı bile gördüğünüz merceği değiştirmeyi amaçlayan Kısım I'i tamamladınız. Umudumuz, ceza ve ödül sistemlerinin, çocukları insan olma çabalarında desteklerken hâlâ zarar yaratmaktan sorumlu tutan destek sistemleriyle nasıl değiştirilebileceğini görmenizdir.Daha sonra, Onarıcılığın Beş Becerisi'ni keşfedeceğimiz Kısım II'ye geçeceğiz. Davranışı nasıl gördüğümüze dair bakış açısını değiştirdiğimizde, yeni şeyleri uygulamaya koymamız gerekir ve bu, çocuklarımız hakkındaki yeni görüşümüzü derinleştirme potansiyeline sahip yeni becerileri gerektirir.

KISIM II

ONARICILIĞIN BEŞ BECERİSİ

4. BÖLÜM

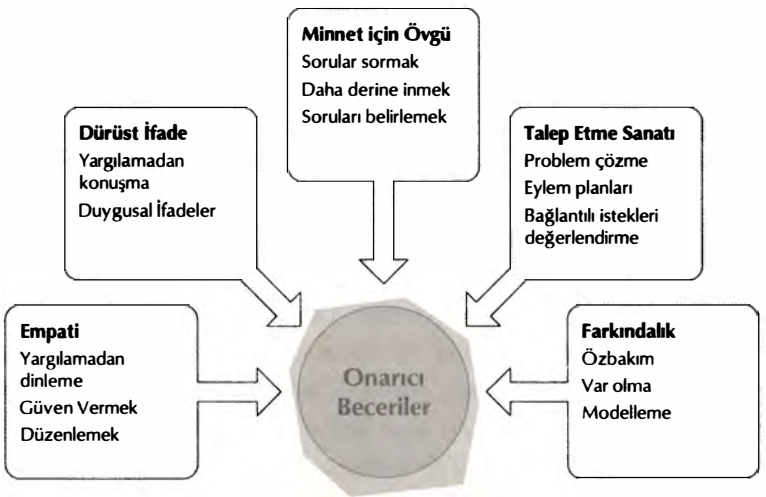
ONARICILIĞIN BEŞ BECERİSİ

The Karate Kid (Avildsen, 1984) filminde Daniel adında genç bir adam zorbalar tarafından taciz edilir. Kendisini karate kullanarak nasıl savunacağını öğrenmek için bir komşusu olan Bay Miyagi'den yardım ister. Bay Miyagi gönülsüzce onu öğrenci olarak kabul eder. İşe, Daniel'a, özel bir 'cila' tekniği öğreterek başlar. Ona arabalarla dolu bir park yerindeki arabaları cilalatır. Elleri ve kolları ile büyük daire hareketleri yaparak evinin güvertesini başka bir teknikle zımparalatmasını sağlamasıyla işe devam eder. Bunu, bir çit boyamak ve bir ev boyamak da dahil olmak üzere birkaç iş takip eder. Her görevi yapmanın belirli yolları vardır.

Birkaç hafta sonra, yorgun ve kızgın Daniel, köle olarak kullanıldığını düşünerek öğretmenini suçlar ve ona patlar. Bay Miyagi'nin ona karate hakkında bir şey öğretmeye ne zaman başlayacağını bilmek ister. Bay Miyagi Daniel'a, "Bana zemini nasıl zımparalayacağını göster," der. Meydan okuyan bir genç olan Daniel, alaycı bir şekilde Bay Miyagi'ye zemini nasıl zımparalayacağını, daire şeklinde kollarını sallayarak ve alaycı sesler çıkararak gösterir. Bay Miyagi, Daniel'ı çabucak düzeltir ve kollarıyla daha mükemmel ve yavaş daireler çizmesi için ona rehberlik eder. Miyagi daha sonra, "Parlat ve göster," der ve Daniel alaycı sesler çıkarırken yine kollarını sallar. Bay Miyagi sabırla onu düzeltir, Daniel'ın kollarını ve ellerini doğru hamleleri yapması için yönlendirir. Bu, çiti yukarı ve aşağı boyamak ve evi yana doğru boyamak için de tekrarlanır, Bay Miyagi her

seferinde Daniel'ın formunu ve hareketini düzeltir ve çocuğun her beceride ustalaştığından emin olur. Bay Miyagi daha sonra Daniel'dan ona 'parlatma' hareketini göstermesini tekrar ister ve bu sefer Daniel'ın kendine hayretle bakarken ustaca engellediği bazı yumruklar atar. Aynı şeyi Daniel'ın yapabilecekleriyle kendisini şaşırttığı 'çiti boyamak' için de yapar. Bu, Daniel'a başından beri nasıl karate öğrendiğini göstererek her beceri için tekrarlanır. Daniel'ın yapmadığı şey sadece bağlantı kurmaktı.

Sonraki beş bölümde, onarıcı olmak için gerekli olan beş ana becerinin her birine odaklanacağız. Onarıcılığın ne yapılacağından daha çok sonucun ne olacağıyla ilgili olduğunu belirtmek önemlidir. Bu nedenle, kalpte bir değişiklik başlangıç noktasıdır ve sonra beceriler gelir. Bir paradigma değişimi ve kalp değişikliği onarıcı çalışma yapmak için büyük gereklilikler olsa da, özel beceri setlerine de ihtiyaç vardır. Her bir beceriyi öğrenmek, Daniel'ın karate öğrenmesi gibi hissedilebilir, belki de sinir bozucu ve bazen imkânsız gibi görünebilir. Yine de yapılabilir. Onarıcı uygulamalarla bağlantı ilk başta her zaman belirgin değildir.



Şekil: 4.1 Onarıcılığın Beş Becerisi

5. BÖLÜM

FARKINDALIK

Farkındalık, genellikle yanlış anlaşılan bir terimdir. Onarıcı olarak, bu terimin şimdiki anda farkında veya uyanık olmakla ilgili olmasını istiyoruz. Sahip olduğumuz her düşüncede, deneyimlediğimiz her duyguda ve yaptığımız her eylemde mevcut olmak anlamına gelir. Yargılamadan, hayatın zenginliğini tamamen olduğu gibi ele almaktır. Bu, bir paket cipsin dibine inip, "Oh, o paketin tamamını yedim," dedikten sonra her ısırıktan tek tek keyfi almadığımız için üzülmekle ilgilidir. İş yerinde park yerine kadar vardıktan sonra katettiğimiz yolu hatırlamamakla ilgilidir. Sadece zihnimizin eylemlerimizle uyumlu olmadığını fark etmek için kaçımız çıkmamız gereken çıkıştan önce sağa döndük? Biz başka bir yerdeydik.

Her Adımda Huzur: Gündelik Hayatta Farkındalık Yolu (1991) kitabında, 'Engaged Buddhism'i kurmasıyla tanınan Vietnamlı bir Budist keşiş olan Thich Nhat Hanh, farkındalığın bulaşıkları yıkamaya nasıl benzediğini anlatıyor. Gelecekte yaşıyorsak, yemek sonrası çayımızı içmeyi düşünüyorsak, o zaman ılık sabunlu suyu, elimizdeki tabakların hissini ya da bir bardağı kırmamak için gereken özeni düşünmüyoruz. Zihnimiz çayımıza ulaşmak için can atıyor. Bulaşıkları gerçekten istediğimiz kadar temizleyip temizlemediğimizden habersiz yıkamak için acele edebiliriz. En önemlisi, anın tadını çıkarmak ve yaşamak için zaman ayırmayız.

Anda olmayı kendimize öğretmemiz gerekiyor, böylece temasa geçtiğimiz diğer insanlarla da var olma kapasitesine sahip oluruz. Farkındalık, meditasyon veya yoga uygulamasının minderlerinin ötesine geçer. Farkındalığı günbegün ve anbean uygulamak için elimizden gelenin en iyisini yaparız. Bu, yememize dikkat etmek, görmemize dikkat etmek veya dinlememize dikkat etmek demektir. Farkındalık, olduğunuz bir şeyden çok yaptığınız bir şeyin farkında olmaktır. Bir farkındalık durumunda olmamız gerekir.

Disiplini düşünürken de farkında olmamız gerekir. Geleneksel düşüncemize göre, kişi suça uygun olarak cezalandırılmalıdır efsanesi yer alır. Gerçek şu ki, bu, cezalandırma arzusunun bize haksızlık eden kişiye ne kadar kızdığımızı yansıttığı anlamına gelir. Bu, nadiren kişinin, verdiğimiz cezadan ne öğreneceğini düşündüğümüz anlamına gelir. Ya başkalarına suçun ne kadar ciddi olduğunu ya da bizi ne kadar kızdırdığını ya da utandırdığını göstermeye odaklanma eğilimindeyiz.

Bu noktada, utanç kavramını biraz genişletmek ve bunun daha etkili tepkilere doğru hareket etme kapasitemizi engelleyen, bize yardımcı olmayan davranışları nasıl tetikleyebileceğini, özellikle de gençler uyumsuz ve yıkıcı olduklarında, tam zamanı olabilir. Ayrıca, utandıklarında gençlerin bazı duygusal ve davranışsal tepkilerini de açıklayabilir. Farkındalık hakkındaki bu bölümde, bu sorunları özetleyen psiko-biyoloji teorisinin[4] ayrıntılı bir açıklamasına yer yokken, utanç, bir kez tetiklendiğinde (bir yetişkinde veya çocukta) bir tür 'sosyal acı yaratır'. Bu, herhangi bir anda olanlara olan ilgimizi ve/veya bunlardan zevk almamızı engelleyen bir engel olduğunu gösterir. Bu, yetişkin veya çocuğun başlarına gelenleri anlama ve tepkilerini yönetme becerisine ve bilgisine sahip olmadıkça başa çıkmak için savunma geliştirmesi için yeterince acı vericidir. Bu özellikle zehirli stres ve buna bağlı travma yaşayan yetişkinler ve çocuklar için geçerlidir. Utanç genellikle öfke ta-

4 Duygulanım ve senaryo psikolojisinin ve bunun onarıcı uygulamaya nasıl adapte edileceğinin daha ayrıntılı bir açıklaması Kelly ve Thorsborne'da (2014) mevcuttur.

rafından maskelenir ve bu onu ayırt etmeyi biraz daha zorlaştırır.

Sınıfta veya oyun alanında, bir çocuk beklentilerimizi karşılamadığında, derse veya aktiviteye olan ilgimizi ve eğlencemizi engeller ve bu, eğitimcilerde utanç uyandırabilir. Öğretmenler "Utanacak bir şey yaptım," düşüncesinden daha ziyade, "Öğrencilerim uyumlu olmalı," diye düşünürler ve hemen verilen yanıt, kendini zayıflamış veya muhtemelen yetersiz hissetme şeklinde olur. Bu, utanç için tipik davranışsal tepkilerden birini tetikler: "Ötekine saldır." Bu nedenle, patronun kim olduğunu ve gücün kimde olduğunu genç olanlara göstermek için ceza tasarlanır. Yanıtlarımızın farkında değilsek veya kendi kendini düzenleme becerimiz yoksa bir sonraki adımda ne yapacağımız konusunda daha etkili kararlar vermek için 'üst kattaki' beynimizi kullanma şansımız çok azdır. Cezalar hakkında daha eleştirel düşünmek için zaman ayırırsak, istediklerimizi öğretmediklerini ve çoğu zaman bunun tersini öğrettiklerini görebiliriz.

Bu ilk duygusal tepkilerin bizi sollamasını önlemek için kendi duraklatma düğmemizi oluşturmak faydalı olacaktır. Bu kolay bir iş değildir ve pratik gerektirir. Bu söyleyeceklerimizden dolayı pişmanlık duyduğumuz anları engeller. Çocuklarımız ve gençlerimiz için sahip olduğumuz en iyi niyetlere göre hareket ettiğimizden emin olmak için kendimizi kontrol etmemiz adına bize süre tanır. Ve kendi ihtiyaçlarımızı incelememiz için bize zaman verebilir. Şiddetsiz İletişim yaklaşımını izlersek, bu ihtiyaçlar utanç verici ve cezalandırıcı yollardan ziyade daha meraklı, yargılayıcı olmayan şekillerde ifade edilebilir.

Hepimiz ya bir uçağa bindik ya da filmlerde bir uçuş görevlisinin "Kabin basıncında ani bir düşüş olursa tavandan oksijen maskesi düşecek. Lütfen başkalarına yardım etmeden önce kendi maskenizi takın," dediğini duyduk. Bu, onarıcı olduğumuzda da ihtiyacımız olan felsefenin aynısıdır. Kendimizi desteklemiyorsak, başkalarına da destek veremeyiz. Farkındalığı kullanarak duraklatma düğmemizi geliştirmek, o anda ha-

yatta ve mevcut olmayı öğrenmek anlamına gelir. John Kabat Zinn, ağrıyı azaltmak ve diğer çeşitli tıbbi sorunlara yardımcı olmak için tasarlanmış bir meditasyon, vücut farkındalığı ve yoga biçimi olarak Farkındalık Temelli Stres Azaltma'yı (FTSA) geliştirdi. Uygulama, vücudumuzun bilinçli farkındalığına ve dikkatimizi odaklamak için bir öğrenme rutinine odaklanır. Bu, neyi kontrol edip edemeyeceğimizi öğrenmek anlamına gelir. Bu, diğer insanların eylemleri veya davranışları üzerinde sıfır kontrole sahip olduğumuz anlamına gelir.

BİR DURAKLATMA DÜĞMESİ GELİŞTİRME

Getting More Out of Restorative Practices in Schools: Practical Approaches to Improve School Wellbeing and Strengthen Community Engagement (Okullarda Onarıcı Uygulamalardan Daha Fazla Yararlanmak: Okul İyiliğini Geliştirmek ve Toplum Katılımını Güçlendirmek için Pratik Yaklaşımlar) kitabında, Annie O'Shaughnessy (2019) bizi P.A^2.I.R. ile tanıştırıyor. Bu, özellikle öğrencilerle etkileşim kurmadan önce, duraklamanın güçlü bir farkındalık uygulamasıdır. Adımlara bakalım:

- **Duraklama:** Bir öğrenciyle sınıfımızdaki davranışları veya olayları hakkında ilişki kurmadan önce topraklanmalıyız, böylece cezalandırıcı değil ortak düzenleme gücüne sahip oluruz. Topraklanmış olmak aynı zamanda kendi ön-frontal korteksimize bağlı kalabileceğimiz ve sinir sistemimizin stres tepkisi tarafından ele geçirilmeyebileceği anlamına gelir. Tepki vermek yerine cevap vermektir. Bu, basitçe nefes alıp vererek ve dikkatimizin altımızdaki toprağa bağlanarak ayaklarımıza gitmesine izin vererek yapılabilir. Bir başka etkili strateji de, görebileceğimiz, dokunabileceğimiz veya adlandırabileceğimiz şeyler için alan aramak, hatta birkaç dakika için biriyle bağlantı kurmaktır. Bu anlık duraklama en iyi şekilde devam

eden resmî bir uygulama ile desteklenir, bu yüzden ihtiyacımız olduğunda kendimizi topraklama yollarımız vardır.

Bu duraklama sırasında, aynı zamanda öğrenciye karşı sahip olduğumuz varsayımları veya yargıları bilinçli olarak bırakmaya çalışıyoruz, böylece onlara eşit davranabilir ve insanlığına saygı gösterebiliriz. Unutma, onlar mücadele içindeler, başları belada değil.

- **Değerlendirme:** Dikkatinizi kendi deneyiminize toplayın. Vücudunuz ne hissediyor ve neye ihtiyaç duyuyor? 1. Bölüm'de temel ihtiyaçlarımızı dinlemeyi öğrendiğimiz yeri hatırlıyor musunuz? Sizinki şu anda ne? Şu anda gözleminiz, hissiniz, ihtiyacınız ve hatta talebiniz nedir? Ayrıca 1. Bölüm'de tartıştığımız gibi, müdahale etme niyetinize veya hedefinize dikkat edin. Bu öğrencinin acı çekmesini mi yoksa desteklenmiş hissetmesini mi istiyorsunuz?

- **Onaylama:** Öğrencinin insanlığını yönlendirerek sözlü olarak kabul ederek 'Değerlendirme' adımından devam edin. 'Doğrulamadan önce bağlantı kurma' ruhuna uygun olarak, önce öğrenciyle ilişkinizi kabul etmek için ona zaman ayırın veya ilişkiniz yoksa onlar için doğru olduğunu tahmin ettiğiniz bir şeyi kabul edin. (Örneğin, "Okul kurallarına uymak tüm gün zor olmalı," veya "Okulda fazla özgür olmadığını hissetmenin zor olduğuna bahse girerim," gibi.) O zaman elinizdeki sorunu çözebilirsiniz. O'Shaughnessy (2019, s. 149) şöyle yazar: "Neyi fark ettiğinizi, neyin gözlemlenebilir ve doğru olduğunu kabul ederek öğrenciyle etkileşime başlayın."

- **Soruşturma:** Onarıcı konuşmaların soru sorma, empati ile dinleme ve dürüst ifade kullanma dansı olduğunu akılda tutarak, bu öğrenci için gerçekte neler olup bittiğini derinlemesine incelemeliyiz. Bu, kısmen problem

çözme ve kısmen birlikte düzenleme sağlayan kısımdır. Dürüst bir ifade kullanarak başlayabiliriz: "X'i (gözlem) fark ettiğimde, X'i (his) hissediyorum çünkü X'e değer veriyorum veya X'i önemsiyorum. Bana ne olduğunu söyleyebilir misin?"

Bu adımda, onarıcıda bir alet kutusu olduğuna dikkat edin. Onarıcı soruları kullanabilirsiniz. Bir B planı seansı kullanabilirsiniz. (Bu kitabın 13. Bölüm'ünde açıklanmıştır.) Amaç hem bizimle hem de öğrenciyle bağlantı kurmaktır. Varsayımlarımızı ve önyargılarımızı yıkmamızı ve gerçekte ne olduğunu keşfetmemizi sağlar. Geri yükleme/onarıma devam etmeleri için öğrencinin yanıtlarını onaylamanın güçlü bir yolu, söylediklerini geri yansıtmak ve "Bunu doğru mu anladım?" veya "Neyi kaçırıyorum?" diye sormaktır.

- Geri yükleme/onarma: Kendinizle, sizinle ve belki de sınıfla ilişkileri yeniden kurmak için bir plan üzerinde işbirliği yapın. Bu planlar, davranışlara yol açan sorunları düzenlemenin, özür dilemenin ve hatta çözmenin yolları olabilir.

FARKINDALIK P.A².I.R.'NİN BAŞARISINI NASIL DESTEKLİYOR

Tam olarak mevcut olmadığımız ve benliklerimize erişemediğimiz sürece hiçbir iletişim protokolü veya senaryosu işe yaramaz. Farkındalık, kendimize şefkatle baktığımızdan emin olmak kadar basit olabilir. Özbakım gençlere, çocuklara ve birlikte çalıştığımız kişilere örnek olmak için önemli olmakla kalmaz, aynı zamanda bize kavga, kaçma veya donma tepkilerimiz üzerinde daha fazla kontrol sağlar. Aç, yorgun, stresli veya acı içinde olduğumuzda şefkatli, empatik veya sevgi dolu olmak zordur. Kendimize farkında olmayı ve anda kalmayı öğretmek, başkalarıyla birlikte olmamızı sağlar. Bu, yıllarca

"Yaralı insanlar yaralar," atasözü ile özetlenmiştir. Kendimize bakmadığımızda ya da incindiğimizde ve stres altında olduğumuzda, bu stresi başkalarına geçirme ve incitme olasılığımız çok daha yüksektir. Kendimize yargıdan ziyade şefkatle yaklaşırsak, ihtiyaçlarımızla ilgilenme ve hatalarımıza şefkat gösterme olasılığımız daha yüksektir. Farkındalık, o anda mevcut olmayı öğrenmek; gördüğümüz, yaptığımız, işittiğimiz ve hatta öğrettiğimiz şeye tamamen hayatta kalmayı öğrenmek anlamına gelir. Kendimizle bir olmak isteriz ki böylece başkalarıyla birlikte olma kapasitesine sahip oluruz.

Kendinize bakmanın basit ve yapılabilir yollarını bulun. Ara verin, yemek yiyin, nefes alın, dua edin, meditasyon yapın, öğle vakti yoga yapın ve yürüyüşlere çıkın, bunu yalnızca gün içinde birkaç değerli an için yapsanız bile. Meşguliyet kültürünü yüceltmekten kaçının! Görünüşe göre bugün 'meşguliyetimizi' bir onur nişanı gibi takıyoruz. "Nasılsın?" sorusunun cevabı ise bunalmış, bitkin veya meşgul gibi kelimeler değil, o zaman bir şekilde yeterince çalışmıyoruz veya dünyadaki değerimiz için acele etmiyoruz. Yaptığımız her şey gibi, bu da çocuklara stresli olmanın sadece iyi olmadığını, tercih edildiğini belirten bir mesajdır. Böyle bir mesaj kimseye hizmet etmez.

FARKINDALIĞI MODELLEME

Beklentilerimizi, tavırlarımızı, tepkilerimizi ve becerilerimizi bilsek de bilmesek de başkalarına modellediğimiz konusunda farkında olmalıyız. Kaotik bir sınıfta bir öğretmenin herkesin sakinleşmesi için bağırıp çağırdığını hayal edebiliyor musunuz? Belki o öğretmen sizsiniz. Beklediğiniz davranışı modelliyor musunuz? Bir davranışın olmasını belerken bambaşka bir davranışı mı modelliyorsunuz? Asla ara vermeyen, uzun saatler boyunca çalışan ve ne kadar meşgul olduğunuzla övünen bir amirseniz, çalışanlarınıza onlardan görmeyi beklediğiniz davranışın da bu olduğuna dair bir mesaj gönderirsi-

niz. Sorun şu ki, yorgun, fazla çalışan ve aceleci insanlar hata yapma ve verimsiz olma eğilimindedir. Aynı fikir okuldaki yöneticiler için de geçerlidir. Birçok okulda personel stresli, bunalmış ve hayal kırıklığına uğramış görünür; sonra "Zaman yok, çok meşgulüz," diyen müdürle tanışırsınız. Ne yazık ki, stres bir zincirleme reaksiyonla modellenir ve öğrencilere aktarılır. Stresli liderler, özellikle travma geçmişi olan öğrencileri stresli personel yoluyla daha da strese sokacaklardır.

Sınıfta haykırdığımızda, bağırdığımızda ve alaycı veya diğer saygısızlık belirtilerini kullandığımızda, bu davranışı öğrencilerimize modelliyoruz. Onlara nasıl davrandığımız ve meslektaşlarımıza nasıl davrandığımızdan yola çıkarak birbirlerine nasıl davranacaklarını öğrenirler. Öğretmenlerle bazı danışmanlık çalışmaları yaptığım bir okulda, öğretmenlerin birbirleriyle o kadar çok çatışma yaşadığını öğrendim ki, öğrencilerin önünde birbirlerine bağırmak için birbirlerinin derslerini bölüyorlardı. Kendi duygularımızla bağlantı kurmamız gerekir, böylece onları öğrencilerimize duygusal düzenlemeyi modelleyecek kadar düzenlemeyi öğreniriz.

Siegel ve Payne-Bryson, *Bütün-Beyinli Çocuk Uygulama Rehberi* kitabında, çocukların modellediğimiz şeyden öğrenme fikrini pekiştirdiler (2011, s. 56):

> Ve elbette, kendi davranışınızla neyi modellediğinizi düşünün. Onlara dürüstlüğü, cömertliği, nezaketi ve saygıyı öğretirken, sizi bu değerleri bünyesinde barındıran bir hayat yaşarken görmelerini sağlayın.

İyi ve kötü için belirlediğiniz örnekler, çocuğunuzun üst kattaki beyninin gelişimini önemli ölçüde etkileyecektir. Bazı öğretmenlerin ve yetişkinlerin yaptığı bir diğer yaygın hata, bilişsel esneklik becerisini modellememek, ki bu da bir görevden diğerine geçmek, bazen bir işin tam ortasındayken veya düşünceler alıp genişletme becerisi. Bu Danny'nin okumaya geçtiği sırada matematik kitabını kaldırmasını talep etmek gibi.

Tanesha'ya kızıyoruz çünkü oyun alanından gelmiyor ve bizler de onun sınıfa geri dönmesi için tehditler savurmaya başlıyoruz. Onlardan esnek olmalarını istiyoruz ancak bu beceriye sahip değilseniz bunu sağlamak zor olabilir. Öğrencilerden esnek olmalarını talep ederken, bu esnada esnek olmamayı modelliyorsak, verdiğimiz karışık mesajlardan kafa karıştırıcı olmamayı beklemeyin. Davranışlarımıza, özellikle tepkilerimize dikkat etmemiz, öğrencilerimize onlardan ne beklediğimizi modelleyebilmemiz içindir.

Bizi şu anda tutan kendi pratiğimizi geliştirdikten sonra (her ne olursa olsun; yoga, meditasyon, yetişkin boyama kitapları, Tai Chi vb.) öğrencilerimizde bu beceriyi geliştirmeye başlamak yararlı olacaktır. Bu, dersin başında nefes alma egzersizleri yapmak için bir dakika ara vermek veya sadece oturmak kadar basit olabilir. Öğrencilerin sizinle bir uygulama geliştirmesine izin verin.

Sözlerimizin, düşüncelerimizin, eylemlerimizin, duygularımızın ve deneyimlerimizin mevcut, dikkatli ve farkında olana kadar, sadece yanıt vermek yerine yanıtlarımızı seçecek bir yerde olma ihtimalimiz düşüktür. Farkındalık, kendimize şefkatli olmamıza, kendimize uyanmamıza ve çevremizdeki hayata uyanmamıza izin verir.

GAYRİRESMÎ FARKINDALIĞIN RESMİ FARKINDALIĞA KARŞI OLMA UYGULAMASI

Günün sonunda farkındalık, uygulanmadığı takdirde kimseye hizmet etmeyen bir beceridir. Tipik olarak, resmî uygulama, dikkatimizi ve şu anki farkındalığımızı ince ayarlamaya yönelik kasıtlı ve odaklanmış çalışmaya adadığımız zamanı bir kenara ayırdığımız yerdir. Resmî uygulama, dikkatimizi odaklayabileceğimiz farkındalık çapalarını kullanma eğilimindedir. Düşüncelerimizin, dikkatimizi dağıtan şeylerimizin ve diğer şeylerin dikkatimizi çapamızdan uzaklaştırdığını fark ettiği-

mizde, nazikçe ve nezaketle kendimizi tekrar farkındalığımıza yaklaştırırız. Bazı çapa örnekleri şunlar olabilir:

- sesler

  nefes

- vücut duyumları
- odak noktaları
- görselleştirmeler
- ilahiler veya mantralar
- topraklanmış ayaklar/vücut
- davul çalma.

MBSR modelinin *Uygulama Standartlarına* (Santorelli 2014) göre, resmî bir uygulamanın bazı örnekleri oturma meditasyonu, vücut taraması, yürüme meditasyonu ve hatta dikkatli yemek olabilir. Gayriresmî uygulama, aynı mevcut yargısal olmayan farkındalığı hayatımızın geri kalanında uygulama eğilimindedir. Bunun örnekleri, günlük yaşamlarımızda kendimizi topraklamanın bir yolu olarak dikkatli iletişim, dişlerimizi fırçalamak, dikkatli görmek, dikkatli araç kullanmak, dikkatli hareket etmek ve hatta gün boyunca nefes farkındalığıdır. Gayriresmî uygulamalarımızda başarılı olmamıza yardımcı olan, bize her gün yaşadığımız hem hoş hem de nahoş deneyimlerden daha fazla haberdar olmayı ve farkında olmayı öğreten resmî uygulamalarımızdır.

ONARICI BECERİLERDE RESMÎ OLMAYAN UYGULAMA

Onarıcı olmak için gereken tüm beceriler, gayriresmî farkındalık uygulamasını gerektirir. Kendimize ve başkalarına o anda

var olmamızı, kendimize ve başkalarına neler olduğunun farkında olmamızı ve sunmamızı gerektirir. Bu beceriler şunları içerir:

- Dürüst ifadeler: Başkalarını şu anda yaşadığımız deneyimle ilişkilendirmek için kendimize bağlı olmamız gerekir. Dürüst ifade sadece bir 'ben ifadesi' ile ilgili değildir. Bu, şu anda yaşadığımız deneyimi kendimiz ve başkaları arasında daha derin bir bağlantı yaratacak şekillerde ifade etmekle ilgilidir. Nihayetinde, şu anda nerede olduğumuz konusunda kendimize net olmamız bize yardımcı olur. Ne hissediyoruz veya neye ihtiyacımız var? Neye tepki veriyoruz? Hayatı ne daha iyi hâle getirir? Duygularımızı deneyimlememize ve onların arkasındaki ihtiyaçlara bağlanmamıza gerçekten izin vermek anlamına gelir.

  Empatik dinleme: Gerçekten dinlemek, kelimeleri duymaktan daha fazlasıdır. Derinden ve şefkatle dinlemek, kendimizle ilişki içinde bizimle konuşan kişinin farkında olmamızı ve ona sunmamızı gerektirir. Sadece kelimelerden fazlasını alıyoruz. Bir kişiyi, duygularını ve o andaki deneyimlerini alıyoruz ve tamamen onlara odaklanmış durumdayız. Dikkatle dinliyorsak konuşmacımızın karşısında hazır bulunuruz. Deneyimlerini düzeltme, doğrulama veya tartışma zamanı değildir, sadece mevcut ve farkında olma zamanıdır. Bazen insanlar sözlerimize değil, şefkatimize ve varlığımıza ihtiyaç duyar.

- Soru sormak: Bağlı kaldığımızda ve sorularımızın arkasındaki niyetleri sunduğumuzda fayda sağlıyoruz. Cevapları empatik olarak dinlemekten yararlanırız. Bir soru sorduğumuz kişiye karşı yargısız kalırız, ne zaman dikkatli kalabileceğimizin ve sözlerine verdiğimiz tepkilerin bir sonraki sorumuzu nasıl etkilediğinin farkında oluruz.

  İstek sanatı: Yaptığımız anlaşmalara, eylem planlarına ve taleplere karşı farkında olmak aynı zamanda onla-

rı onarıcı kılar. İnsan ihtiyaçlarını karşılıyorlar mı? İnsanları onlarla karşılaştığımızdan daha iyi durumda mı bırakıyorlar? İstek, talep eden herkes için yapılabilir mi? İnsanlar talepleri veya anlaşmaları tamamlayacak kaynaklara sahip mi? Onarıcı uygulamalar bağlamında bile, çemberdeyken, B Planı oturumu yaparken ve çatışmalara aracılık ederken mevcut ve farkında olmamız gerekir. Topluluk veya aile grubu konferanslarının çevre koruyucuları veya kolaylaştırıcıları olmak için farkında olmalı ve anda kalmalıyız. Boyes-Watson ve Pranis (2015, s. 411), *Circle Forward: Building a Restorative School Community* (İleri Çember: Onarıcı Bir Okul Topluluğu Oluşturma) kitabında şöyle yazıyor: "...çember sürecinin kendisi bir farkındalık uygulamasıdır çünkü katılımcıları yavaşlamaya ve kendileriyle ve başkalarıyla birlikte olmaya teşvik eder."

TRAVMAYA DUYARLI FARKINDALIK

Farkındalığın hem yetişkinler hem de çocuklar için güçlü hisler ortaya çıkarabileceği kabul edilmelidir. Travmaya duyarlı bakış açımızı beceri ve uygulama üzerinde tutmalıyız. Travma, çocukların vücutlarında hoş olmayan hisler bırakabilir. Bedenlerimiz bizimle ilgilenmede harikadır ve birçok öğrenci, bedenlerinden ve duygularından kopukluk da dahil olmak üzere güvende kalmanın yollarını geliştirmiştir. Dikkatlerini doğrudan bedenlerine ve içlerindeki hislere yöneltmek, bazıları için üzücü olabilir. Farkındalık stratejilerini tanıtırken, sesler veya görüntüler gibi daha fazla dış çapa kullanmak bir öneri olabilir. Öğrenciler kendi uygulamalarını derinleştirdikçe nefes, beden farkındalığı veya duygu çalışmasını tanıtabiliriz. Bu, öğrencilerle bazı kontroller aracılığıyla ara ara yapılmalıdır çünkü mücadele ettikleri açık olmayabilir. Meditasyon yaparken odanın sessizliği bile, eğer bu sessizlik yaşamlarındaki olumsuz

deneyimlerle ilişkilendiriliyorsa, bazı öğrenciler için tetikleyici olabilir. Işıkların kısılması, geçmiş travmatik deneyimlerin tetikleyicisi olabilir. Yani bu, geçmişte travmaya maruz kalanlarla bu uygulamalardan kaçınıyoruz demek değil; o anda neler olduğu ve öğrencilerde ne tür tepkiler gördüğümüz konusunda bilinçli ve farkında olmak anlamına gelir.

***

Farkındalık hem bir beceri hem de bir uygulamadır. Diğer dört onarıcı beceriyi destekleyen temel beceri hâline gelir. Bu işin becerilerinde ustalaşmak için ortaya çıkmak ve o anda kalmak için dikkatli bir mevcudiyete ihtiyacımız var. 6. Bölüm'de empati becerisine bakacağız. Tüm varlığımızla dinlemek için ne gerektiğine bakacağız ve varlığımızı bir hediye olarak sunacağız.

6. BÖLÜM

EMPATİ

Onarıcı olma, derin dinleme gerektirir. Bu, tüm benliğimizle ortaya konan bir dinleme şeklidir. Dikkatli dinlemek, konuşmacının beden dilini, yüz ifadelerini ve ses tonunu algılayarak tam varlığımızı vermemizi gerektirir. Sözlü kelimelerin ötesini duymamızı gerektirir, böylece bu kelimelerin bizim için çözdüğü temel evrensel insan ihtiyaçlarını duyabiliriz. Bu tür bir dinleme aynı zamanda düzensiz stres sistemlerini düzenlemeye yardımcı olmakla ilgilidir. Başka bir deyişle, onları (ve bizi) onların (bizim) stres tepkisinden kurtarın. Vietnamlı Budist Keşiş Thich Nhat Hanh, TV sunucusu Oprah Winfrey ile yaptığı röportajda derin ve şefkatli dinlemenin diğer kişinin acısını dindirecek şekilde dinlemek olduğunu belirtti (Oprah Winfrey Network, 2012).

Onarıcı uygulayıcılar, gerçekten dinlemenin çocuklar ve gençler arasında rahatsızlık vermediğini, yargılanmayacaklarını ve her şeyin yoluna gireceğini bilmenin biraz güven vermesi gerektiğini fark edebilir, bu da bağlantı kurarken uzun bir yol kateder. Bugün dünyamız, genç nesillerimizin çoğunu yargılama, ceza veya hayal kırıklığı korkusu nedeniyle savunmasız kalmaktan kaçınmaya şartlandırdı. Kendilerini ifade ederken 'kendilerine' ne yapılacağından korkarlar, bu da yetişkinlerle açık ve dürüst iletişimlerini engeller. Başkalarının kafalarında olanı söylemeden önce bize güvenmesine izin veren güven verici ifadeler kullanmamız gerekebilir. Bu, cezanın bir başka dezavantajıdır: Başkalarını bize kalplerinde gerçekte ne olduğunu söylemekten caydırır.

Bu bölümün odak noktası empatik dinlemedir. Farkındalığın, dinlediğimiz kişiye tam anlamıyla mevcut olmada nasıl bir rol oynadığını keşfederiz. İletişimde etkili olmayan stratejileri gözden geçireceğiz, yani 'düzelt' ve 'rekabet/savunma' gibi şeyler çünkü her biri etkili iletişim veya başkalarıyla gerçek anlamda bağlantı kurma yeteneğimizi engelliyor. Bu iletişim biçimleri, daha sonra ne söyleyeceğimizi düşünmemizi sağlar. Sonuç olarak, dinleyicinin dikkati bölünür, mevcut değildir veya öncelikli odak noktası nasıl yanıt verileceği konusunda dikkatli değildir. Onarıcı pratisyenler olarak, tüm duyularımızı kullanarak tüm varlığımızla dinlemeliyiz. Bu bölümde gözden geçirilen üçüncü etkili strateji -empatik dinleme- tam da bunu yapmamıza yardımcı olur.

ONAR

Hikâye sanki kişi acı çekiyormuş gibi göründüğünde, bireyin daha iyi hissetmesine yardımcı olmak ve 'onaracak' bir şey söylemek için elimizden gelenin en iyisini yaparız. Onarma modunda, problem çözme için tek taraflı bir yaklaşım isteme eğilimi vardır. Her şey gibi bunun da yeri var. Onarma yanıtının sunulduğu zamanlar her zaman olacaktır, hatta şu anda en iyi seçenek olabilir. Aslında, güvenlik sorunları olduğunda düzeltme önemli olabilir.

Diğer kişiden bir sorunu nasıl çözmek istediğini duymadan sorunları çözmek için önerilerde bulunduğumuzda veya seçenekler sunduğumuzda, onun için mevcut olan tüm seçenekleri hiç keşfetmeden tavsiyemize uyabilirler ve böylece beceri geliştirme fırsatını kaçırabilirler. Çocuklar genellikle tavsiyemizi dinler veya talimatlarımıza itaat duygusuyla uyarlar. İtaatkâr çocuklar problem çözme eğiliminde değildir. Sorunları çözmek için başkalarına (bize) bakmak için eğitilirler. Her konuşmayı bağlantı kurma, sorun çözme pratiği yapma ve birbirimize empatimizi ve desteğimizi sunma şansı olarak görürsek çok daha

iyi hissederiz. Çocuklar ve gençler, biz kendileri için bunları çözdüğümüzde ya da yaptıkları ya da yapmadıkları konusunda onlara ders verdiğimizde problemleri çözmeyi öğrenmezler. Gerçek seçenekler üzerinden çalışarak sorunları çözmeyi öğrenirler. Onlar için 'onardığımızda', bunu yapmayı öğrenmezler. Onlara problem çözme sürecinde rehberlik ettiğimizde, daha sonra kullanmak üzere hayati beceriler ve pratik kazanırlar. Tablo 6.1, 'onar' stratejilerinin örneklerini vermektedir.

Tablo 6.1: Onarma ifadelerinin örnekleri

Yaklaşım	Kulağa şöyle geliyor...
Tavsiye	"Bence yapmalısın..." "Neden sen ... yapmıyorsun?"
Üstünlük sağlamak ya da 'hile yapmak'	"Bu hiçbir şey, bana ne olduğunu duyana kadar bekle!" ya da "Kötü olduğunu düşünüyorsun!"
Eğitmek	"Bu iyi bir deneyime dönüşebilir eğer sen sadece..." veya "Bundan ne öğrendin?" veya "Bu bir his değil."
Teselli	"Bu senin hatan değildi. Elinden gelenin en iyisini yaptın." veya "Neden biri bunu sana yapsın?"
Merhamet etme	"Ah, ben de ondan hoşlanmadım." veya "Matematik konusunda da aynı şekilde hissediyorum."
Ders verme	"Size milyonlarca kez bu tür davranışları söyledim..."
Hikâye anlatımı	"Senin yaşındayken..." veya "Ne demek istediğini anlıyorum, tıpkı şu zamanki gibi..."
Konuyu kapatma	"Neşelen. O kadar kötü hissetme." veya "Kızma..."
Sempati	"Ah, seni zavallı şey..." veya "Senin için çok üzülüyorum."

Soruşturma	"Bu ne zaman oldu?" veya "Kimdi?"
Açıklama	"Arardım ama..." veya "Bunun neden olduğunu açıklamama izin verin."
Düzeltme	"Öyle olmadı," veya "Geçen haftayı mı kastediyorsun?"

Rosenberg'in dinlemek için bir blok listesinden uyarlanmış ve değiştirilmiştir (2015, s. 92-93).

Başkalarına sempati göstermek, onarmanın bir çeşididir. Bir öğrenciye sempati gösterirken, "Ah, seni zavallı şey," demek onu güçsüzleştirebilir. Daha da kötüsü, "Senin için çok üzülüyorum," sempatik ifadesi kişinin kendini daha iyi değil, daha da kötü hissetmesine neden olabilir.

Aynı hikâyenin birkaç versiyonunu onarma modunda hayal edin. Öğrenci öğretmene koşar ve "Johnny bana vurdu," der. Öğretmen "Pekâlâ, ondan uzak durun," (tavsiye) veya "Senin ve Johnny'nin birbirinizle iyi geçinmeyi öğrenmeniz gerekecek, sınıfımda öğrencilerin kavga etmesine izin veremem," (ders) diyor. "Peki, sana vurması için ona ne söyledin?" (Kurbanı suçlamak.) Öğrencilerimize problemi nasıl çözecekleri konusunda gerçek becerileri öğretirken bu yanıtlardan herhangi birini hayal edebiliyor musunuz?

REKABET/SAVUNMA

Öğrencilerin davranış sorunları için dekanlığa veya ofise gönderildiği ve yetişkinin "Ne oldu?" diye sorduğu okullardaki işimde sayısız kez bunu yaşadım ve ardından öğrenciler sözümü kesmeye, suratlarını çevirmeye, gözlerini devirmeye ve başka hareketler yapmaya devam ettiler. Ayrıca öğretmenlerin bir öğrencinin 'algılanan tavrına' intikam biçimleriyle karşılık verdiğini ve bazen tehditlere başvurduğunu gördüm. Bir öğrenci öğretmenine büyük bir sinirlilikle cevap vererek,

"Benden hoşlanmıyorsun bile," dediğinde, öğretmen şöyle cevap verdi: "Bu tavrı sürdürürsen bunu daha sonra daha çok düşüneceksin." Bu anlar, farkındalık ve empatinin başkalarıyla bağlantı kurarken daha da ileri gittiği anlardır. Hikâye, katılmadığımız veya incinmiş hissettiğimiz bir hikâye ise, sohbeti 'rekabet' ortamındaki bir fikre veya pinpon maçına dönüştürebiliriz. Tablo 6.2, rekabet/savunma ifadelerine ilişkin örnekler sunmaktadır.

Tablo 6.2: Rekabet/savunma ifadelerine örnekler

Yaklaşım	Kulağa şöyle geliyor...
Rekabet/savunma	"Yanılıyorsun (!) ve ben haklıyım. Ve haksız olsam bile, yine de senin yanıldığını kanıtlayacağım." ya da "Öyle olmadığını biliyorsun." ya da "Ah, Bayan Smith senden nefret etmiyor."
İntikam	"Neden bahsettiğini bilmiyorsun." veya "Mantıklı sorular sorabilen var mı?" veya "Sana benimle konuşmayı öğreteceğim." veya "Benimle böyle konuşmaya nasıl cüret edersin!"
Güvende kalmak için sessizlik	"Özür dileyene kadar onunla konuşmayacağım."

EMPATİK DİNLEME

Empatik dinlemenin tanımı, dinleyicinin duygularını, ihtiyaçlarını ve ifade ettikleri deneyimlerinin temel gerçeklerini konuşmacıya açıklayabileceği, geri yansıtabileceği ve özetleyebileceği bir düzeyde bağlantıya sahip başka bir kişiyi duyma ve bağlantı kurma yeteneğidir. Yargılamadan veya değerlendirmeden başkalarını tamamen açık yürekli bir ilgi ve sorgulama ile dinlemeye odaklanır. Sadece dinlemek ve konuşmacıya ifade

edilen entelektüel anlayışımızı yansıtmaktan daha fazlasını yapmak isteriz. Bizim işimiz mükemmel teknikle cevap verebilmek değil; insan bağının peşinde özgünlük ve merakla var olmaktır.

Empatik dinleme:

> Hemfikir olmaz, yargılamaz veya suçlamaz.
>
> Konuşmacıya duyulduğunu ve anlaşıldığını söyler.
>
> Konuşmacının duygularının kabul edilebilir ve hatta normalleştirilmiş olduğunu onaylar.
>
> Konuşmacının gerektiğinde düzeltmesine, hataları netleştirmesine veya yanlış anlamaları gidermesine olanak tanır.
>
> Dinleyiciye konuşmacının yerinde durma ve yaşanan, paylaşılan duygular ve ihtiyaçlarla daha derin, daha anlamlı bir bağlantı kurma fırsatı sunar.

Rosenberg (2003b, 2015), dinlemeye ilişkin yaklaşımı için bize bir formül verdi. Dinlemek, nasıl yanıt verdiğimizle ilgili değildir; başkalarının deneyimlerini alarak nasıl orada kaldığımızla ilgilidir. Hikâyelerin, duyguların, deneyimlerin ve hatta onlar için karşılanan veya karşılanmayan ihtiyaçların birleşimini nasıl yakaladığımızdır. Rosenberg, iletişimde empati fikrini sadece aktif dinlemekten veya birinin sözlerini geri yansıtmaktan biraz daha ileriye götürdü. Şiddetsiz İletişimden, tüm varlığınızla dinlemek olarak bahsetti. Empatik dinlemeyi uygularken Gözlemler, Duygular, İhtiyaçlar ve İstekler (GDİİ) sürecini kullanmamızı öneriyor. Bu kişinin ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığına dair deneyim ve bu deneyimden gelen duygu ile bağlantı kurmak istiyoruz. Duyduklarımız üzerine düşündüğümüzde, Rosenberg duyduğumuz ihtiyaçlar ve hisler hakkında tahminler yapmayı önerecektir (bkz. Tablo 6.3).

Tablo 6.3: Empatik Dinleme

Yaklaşım	Kulağa şöyle geliyor...
Diğer insanlar neyi gözlemliyor?	"Sally'nin gazeteniz hakkında söylediklerine tepki mi veriyorsunuz?"
Diğer insanlar ne hissediyor ve neye ihtiyaç duyuyor?	"Sınava hazırlanırken daha fazla destek almak isteyeceğiniz için hayal kırıklığına mı uğruyorsunuz?"
Başkaları ne istiyor?	"Bunun neden söylendiğine dair bir açıklama mı istiyorsun?"

Örneğin, bir öğrenci kızgın bir tonla şunu ifade edebilir: "Beni asla dinlemiyorsunuz. Ne düşündüğümü bile umursamıyorsunuz!" Duyduklarımıza cevap olarak şunu sorarak empati kurabiliriz:

"Duyulmak ve anlaşılmak istediğin için sinirlendiğini mi söylüyorsun?" Aşağıda, empatik dinlemeye yönelik cevaplar ve araştırma örnekleri verilmiştir:

"... ihtiyacın olduğu için mi ... hissediyorsun?"

"Sanırım ... hissediyorsun çünkü senin için ... önemli mi?"

"Ne dediğini anlamama yardım et."

"... anlayıp anlamadığıma bir bakayım."

"Şu izlenime kapılıyorum..." "Bunu bana anlat."

"Ve sonra ne...?"

"Onu genişletebilir miydin?"

"Bunu anladım mı bir bakayım." ve sonra özetle.

"Söylediğini duydum..."

Gerçekten empatik ve mevcut olmak için, yansıtıcı dinleme, özetleme, açıklama, empatik tahminler kullanabilir ve hatta netleştirmek için sorular sorabiliriz. Sırada, bir konuş-

macının onları duyduğumuzu ve tam olarak ne duyduğumuzu bilmesini sağlayan dört seçenek var.

Yansıtıcı dinleme

Birinin söylediği şeyi yansıtmayı tercih edebiliriz. Basit bir yansıtma, diğer bireyin az önce söylediği şeyin özünü tekrar etmeyi içerir. Genel olarak, konuşmacının kullandığı aynı kelimeleri (ve olabildiğince doğru) kullanarak yanıt veririz. Örneğin, bir öğrenci "Öğretmenim benden nefret ediyor," diyebilir ve biz de "Öğretmenin senden nefret ediyor. Bana bundan bahseder misin?" diye onu yansıtabiliriz. Soru olmadan da sadece bir yansıtma yapabiliriz. Örneğin, bir öğrenci "Matematiği sevmiyorum," diyebilir ve yansıtma da "Matematiği sevmediğini duydum," olabilir. Amaç, öğrencinin az önce söylediklerine yorum veya anlam katmamaktır. Birkaç örneğini verdiğimiz basit yansıtmalar, öğrenciler üzerinde derin etkilere sahip olabilir. Bu seçim, çok fazla yapılırsa bunu papağan gibi görebilen gençler için yanıltıcı olabilir. Daha genç öğrenciler buna daha iyi yanıt veriyor gibi görünüyor, çünkü çok fazla karmaşıklık olmadan duyulduklarını bilmelerini sağlıyor. Aşırı kullanmamaya dikkat edin! Bu yaklaşım, tüm dinleme becerileri gibi, diğer becerilerle daha iyi birleştirilir.

Özetleme

Konuşmacının ifade ettiği önemli gerçekler, duygular ve ihtiyaçların çoğu dahil olmak üzere hikâyeyi konuşmacıya geri yansıtmayı seçebiliriz. Özete kendi yargılarımızı eklememeye dikkat etmeliyiz, sadece gerçekleri ya da duyduğumuzu özetliyoruz. Gözlem dilini kullanmak, özetimizi yargılamadan korumanın bir yoludur.

Açıklama

Konuşmacının bizimle paylaştığı bir şeyi duyduğumuzu gösteren benzer kelimeler kullanarak birinin söylediklerini kabul edebiliriz. Örneğin, "Patronum her zaman kusurlarıma

takılıyor ama ben gerçekten çok çalışıyorum," ifadesine siz, "Gerçekten çok çalıştığınızı ve zayıf yönleriniz yerine başarılarınızla görünmek istediğinizi mi söylüyorsunuz?" şeklinde bir yanıt verebilirsiniz. Konuşmacı ile aynı fikirde değiliz veya katılmıyoruz; sadece söylediklerini kabul etmeye çalışıyoruz.

Empatik tahminler

İfade edildiğini duyduğumuz ihtiyaçlar ve duygular hakkında empatik tahminler yapmak olan daha klasik bir Şiddetsiz İletişim tepkisine bağlı kalmayı seçebiliriz. Bir öğrenci "Öğretmenim benden nefret ediyor ve her zaman beni seçiyor," dediğinde, bir tahminde bulunarak yanıt verebiliriz: "Sanırım gerçekten beğenilmek istediğin için sinirli hissediyorsun?" Sözlerimizin mükemmel olması gerekmez ve tahmininizin bağlantıyı kurmamıza yardımcı olması için 'doğru' olması gerekmez. Ayrıca, konuştuğumuz kişinin yaşının farkında olmamız gerektiğini düşünüyorum, böylece onları karıştırmayacağımızdan emin olabiliriz. İkinci sınıfa giden bir öğrenciye kabul edilme ihtiyaçları hakkında soru sormak, 'grubun parçası olma' veya 'uyum sağlama' ihtiyacı olarak daha iyi ifade edilebilir.

***

7. Bölüm'de dürüst ifade gözden geçirildi. Zaman ayırıp duygusal ifadelerin kullanımına dalacağız ve Marshall Rosenberg (2003b, 2015) tarafından oluşturulan Şiddetsiz İletişim süreci hakkında daha fazla şey öğreneceğiz. İletişim dansının nasıl soru sorma, gerçekleri dinleme ve kendi doğrularımızı ifade etmenin bir birleşimi olduğunu öğreneceğiz. Bu yaklaşımların çoğu, 8. ve 11. bölümlerde tartışılan onarıcı dilin temelini oluşturur.

7. BÖLÜM

DÜRÜST İFADELER

Açık, şefkatli, yanıltıcı veya yargılayıcı olmadan gerçeği ifade eden iletişim, onarıcı olarak önemlidir. Okulunuzda veya gençlik odaklı kuruluşunuzda onarıcı uygulamaları uygulamaya çalışıyorsanız, öğrenmiş olabileceğiniz birçok uygulamadan biri duygusal ifadeler kullanmaktır. Duygusal ifadeler, çocuklara ve gençlere duygularını daha iyi ifade etmenin güçlü bir yolu olabilir. Duygusal ifadeleri kullanmak, davranış sorunlarını öğrenci ve öğretmen arasında daha fazla bağlantı oluşturacak şekilde belirtmenin daha iyi bir yoludur. Bu bölüm, duygusal ifadelerin şu anda nasıl kullanıldığına dair bazı sınırlamaları gözden geçiriyor ve Rosenberg (2003b, 2015) tarafından oluşturulan Şiddetsiz İletişim kavramından faydalanarak başkalarıyla nasıl konuştuğumuza dair bir yaklaşım öneriyor.

DUYGUSAL İFADELER

Duygusal ifadeler genellikle başkalarının olumlu veya olumsuz davranışlarına yanıt olarak duyguların kişisel ifadeleri olarak tanımlanır. Birçoğumuza 'ben' ifadeleri öğretildi, bu genellikle "Ben X hissediyorum çünkü sen Y yaptın," gibi suçlama ifadelerini içerir ve işte gerçekten istediğim şey bu. Şiddetsiz İletişim'in yaratıcısı psikolog Marshall Rosenberg'in, bazen Şefkatli İletişim olarak adlandırılan (Rosenberg 2015) çalışmasını takiben bir 'ben' ifadesi kullanmamızı önereceğim. Rosenberg, Şiddetsiz İletişim'de "Ben senin yüzünden," yerine "Benim yüzünden sen," dememizi tavsiye eder.

Buradaki fikir, öğretmenlerin öğrencileri ile davranışlarının kendilerini veya başkalarını nasıl 'etkilediği' veya başkalarına nasıl tesir ettiği konusunda bağlantı kurmasıdır: "Duygusal ifadeler kullanmak, bir öğrencinin sergilediği davranışı belirlememize ve öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi geliştirirken veya sürdürürken bu davranışı teşvik etmemize veya caydırmamıza yardımcı olur." (Public Counsel n.d., s. 37) Güncel kitapların, araç setlerinin çoğu ve hatta bazı atölye çalışmaları, bağlantı ifadelerinden çok suçlama ifadelerine benzeyen duyuşsal ifadelere örnekler veriyor. Duygusal ifadeleri öğretmeye çalışan birçok kaynak örnekler verir, örneğin:

> "Bir sırada yürürken kollarını yanlarından tutmanı söylemem beni üzüyor." (Puplic Counsel n.d., s. 37)
>
> "Lisa, bugün dersi bozmaya devam etmen beni hayal kırıklığına uğrattı." (Costello, Wachtel ve Wachtel 2009, s. 215)
>
> "Don, ödevine not verdiğimde şok oldum. Çok daha iyisini yapabilirsin." (Costello ve diğerleri 2009, s. 216)

Yukarıdaki ifadeler kişinin duygularını ifade etme formülüne uyuyor ve sonra hissin nasıl öğrencinin hatası olduğunu açıklamaya devam ediyor. Başkalarına duygularımızın davranışlarından kaynaklandığını söylediğimizde, büyük olasılıkla suçlama ve hata olarak duyulacaktır. "Senin yüzünden böyle hissediyorum," ve 'sen' davranışını değiştirirsen, 'beni' daha iyi hissettireceksin.

Çocukların ve gençlerin, kimsenin duygularına neden olmadığını ve başka birinin duygularına neden olmadıklarını anlamaları gerekir. Herkes, duyguların diğerlerinin eylemlerinden değil, ihtiyaçların karşılanıp karşılanmadığından kaynaklandığını öğrenmekten yararlanır. Diğer insanların eylemleri duygularımıza neden olduysa, o eylemi her yaptıklarında aynı duyguyu

yaşarız, bunun doğru olmadığını bilmemiz dışında. Örneğin, bir gün öğrenci kararlaştırılan saatten sonra gelir. Bu bizi mutlu edebilir çünkü e-postaları kontrol etmek için biraz özel zamana ihtiyacımız vardır. Ertesi gün, kararlaştırılan zamanı geçtikten sonra gelmesi bizi öfkelendirebilir çünkü günümüzü daha fazla planlamaya ihtiyacımız var. O anki ihtiyaçlarımız başkalarının eylemlerini değil, duygularımızı doğurur. Rosenberg'in (2015, s.49) dediği gibi, "Başkalarının yaptığı şey duygularımız için uyarıcı olabilir ama temel nedenimiz değildir."

Yukarıdaki örnekte, Lisa'ya öğretmenin davranışlarından dolayı hayal kırıklığına uğradığı mesajı gönderiliyor. Belki de öğretmen, öğrencilerinden düzen, saygı veya işbirliğine ihtiyaç duyduğu için hayal kırıklığına uğramıştır. Öğretmenin hayal kırıklığına uğraması Lisa'nın 'hatası' değil. Karşılanmayan, hayal kırıklığı hissetmenin uyarıcısı olan öğretmenin ihtiyaçlarıdır.

Duygusal düzenlemeyi öğrenebilmeleri için öğrencilerin iç dünyalarına dikkatlice bakmalarını istiyoruz. Duygularının kendilerine ait olduğunu ve kendi içlerinden geldiğini öğrenirlerse, suçlama oyunundan çıkmayı öğrenebilirler. Duygular asla kimsenin 'hatası' değildir. Öte yandan, onlara -muhtemelen bu tür suçlama ifadeleri yoluyla- başkalarının duygularının nedeni olduklarını öğretirsek, başkalarının duygularını kontrol ettiği efsanesini de öğrenmiş olurlar. Başkalarını acınızın kaynağı olarak gördüğünüzde, duygularınız incindiğinde onları cezalandırma olasılığınızı artırırsınız. Bu şiddet döngüsünü sürdürür.

Yukarıdaki Don örneğinde, ifade sadece suçla dolu değil, aynı zamanda Don ve onun yeteneklerinin bir miktar teşhisiyle de ilişkilendirilmiştir. Don aynı fikirde değilse, bu ifade bağlantıya değil, utanç ve kopukluğa neden olabilir. Kabul ederse, değişim için motive olmaktan çok hayal kırıklığına uğrayacaktır. Bu tür ifadeler, öğrenci davranışını iyi veya kötü, doğru veya yanlış olarak eleştirmenin alternatifinden daha iyidir. Daha da iyisi, hem öğrencilere hem de öğretmenlere daha

fazla bağlantı kuracak ifadelerde bulunulabilir. Bağlantı veya ilişki temelli bir sınıf yönetimi stili, sınıfta duyuşsal ifadelerin kullanıldığı mevcut yöntemden çok daha fazla etkili olabilir.

Onarıcı uygulamalar uygulayıcıları, Rosenberg'in (2003b, 2015) duygusal ifadeler yapmanın yeni ve geliştirilmiş yolu olarak Gözlemler, Duygular, İhtiyaçlar ve İstekler (GDİİ) kullanma modeline geçerlerse fayda sağlayacaklardır. Formül basittir ve pratikle, şu anda onarıcı uygulama modellerinde öğretilen tipik ifadelerden çok daha etkili olacaktır. Elbette, onarıcı uygulama uygulayıcıları Rosenberg'in tüm materyallerini ve fikirlerini yaptıkları işte birleştirirlerse daha büyük bir fayda sağlayacaklardır. GDİİ ile başlamak, hayatınızda Rosenberg'in önerdiği her şeye hazır değilseniz güzel bir ilk adım olur.

DÜRÜST İFADELER NASIL İŞE YARAR?

Suçlamadan kullanılan 'ben' ifadeleri gibi, önce neye değinmek istediğinize dair gözleminizi, ardından bu gözlem hakkındaki hislerinizi belirtin. Ardından, bu hissin sebebi olan karşılanan ya da karşılanmayan ihtiyacı işaretleyin. Bunu, bahsettiğiniz ihtiyacı karşılayabilecek bir istek veya olası bir strateji ile takip edin. Bu parçaların her birini biraz daha parçalayalım.

Gözlemler

Gözlemler, olanları kendimize anlattığımız hikâyeden ayırmakla ilgilidir. Öğrencilere tam olarak hangi davranışı ele almak istediğimizi belirtmek istiyorsak, bunu utanç, savunmacılık ya da geribildirimlerimize karşı direnişe boğmadan yapmak en iyisidir. Rosenberg (2003b, 2015), davranışın yargılama, eleştiri, suçlama veya teşhis içermeyen bir gözlemiyle başlamayı önermektedir. Yukarıdaki Lisa örneğine baktığımızda, davranışı yıkıcı olarak değerlendirmek yerine, Lisa'nın sınıfı 'rahatsız etmek' için ne yaptığını belirtmek önemlidir. Örneğin: "Lisa, benim konuştuğumla aynı anda konuştuğunu duy-

duğumda..." bir gözlem örneğidir. Yukarıdaki alıntılardan bir başka örnek de, kulağa daha çok yargı gibi gelen "Sana söylemeye devam etmeliyim."den farklı olarak "Ellerini havada üçüncü kez görüyorum," (bir gözlem) olabilir.

Duygular

Duygusal ifadeleri kullanırken fiziksel duyguları tanımlayan bir kelime ile 'hissediyorum' kelimesini takip etmemiz çok önemlidir. Öğrencilere, duygularını olumsuz şekillerde sergilemek yerine, duygularını sözlerini kullanarak nasıl ifade edeceklerini modellemek istiyoruz. Çoğumuz, birinci sınıf öğretmenimizin, duygularımızı harekete geçirmemize karşın, "Sözlerini kullan," dediğini hatırlıyoruz. Öğretmenlerin kelimeleri hissetme konusunda güçlü bir kelime dağarcığı geliştirmeleri önemli hâle gelir. Düşünceleri ifade ederken 'hissetme' kelimelerini takip etmemeye dikkat edin. (Örneğin, kendimi hissediyorum, sanki seni hissediyorum gibi.) Ayrıca sözde duygulardan da uzak durmak istiyoruz. Bunlar, başkalarını bir davranışı değerlendiren veya suçlayan kelimeler olma eğilimindedir. Örneğin, "Hissediyorum (sözde duygu ekleyin)." Sözde duygu örnekleri arasında saygısızlık, tehdit, zorbalık ve yanlış anlaşılma sayılabilir. Duygularınızı ve hislerinizi, yaşadığınız gerçek bir fiziksel deneyimi ifade eden kelimelerle ifade ettiğinizden emin olun.

İhtiyaçlar

Diğer insanlar hakkında bir suçlama ifadesini değil, bir ihtiyacı olan bir duyguyu takip etmek önemlidir. Duygularımıza sahip çıkmalıyız ve bunu yapmanın en iyi yolu, duygularımızı onların arkasındaki ihtiyaçlarla ilişkilendirmeyi öğrenmektir. Duygularımız bir arabadaki gösterge paneli gibi davranır. Arabanızın kontrol panelinde, arabanın gaza ihtiyacı olduğunu gösteren bir ışık yanar; diğeri size lastiklerin havaya ihtiyacı olduğunu söyler. Duygularımız da bizim için benzer bir şey yapar. Kendimizi yorgun hissettiğimizde, vücudumuzun bize

dinlenmemiz gerektiğini söyleme şeklidir. Acıktığımızı hissettiğimizde, büyük olasılıkla yemeğe ihtiyacımız var. Korktuğumuzu hissettiğimizde bu, güvenliğe ihtiyacımız olduğu anlamına gelebilir. Duygusal bir açıklama yapmanın en iyi yolu budur: "... hissediyorum çünkü ihtiyacım var." Bu, "Ben böyle hissediyorum çünkü sen ..."den farklıdır.

İstekler

Davranışı gösterme ve duygularımızı ve ihtiyaçlarımızı ifade etme zahmetine gireceksek, hayatı daha harika kılan şeyin ne olduğunu da sorabiliriz! İhtiyaçlarınızı neyin karşılayacağını sorun. Yapılabilecek bir şeyle mümkün olduğunca doğrudan ve net olun. Ne istemediğinizi değil ne istediğinizi sorun. Yapamazsınız demek istemezsiniz! "...yapmak ister misiniz?" ile başlayarak seçimi onurlandırın. Hazırlıklı olun ve "Hayır!"ı duymaya hoş geldiniz.

Yapabileceğiniz iki tür istek vardır. Bunlardan biri, harekete geçme isteği olabilir: "Ben bulaşıkları yıkarken sen de kurutmak ister misin?" Diğeri bir bağlantı isteği olacaktır. Başkalarından bizden duyduklarını bize söylemelerini isteyebiliriz. Başkalarından, söylediklerimizi duyduklarında içlerinde canlı olanı söylemelerini isteyebiliriz. Başkalarından bizimle belirli bir şey hakkında konuşmalarını isteyebiliriz. Uluslararası Onarıcı Uygulamalar Enstitüsü'nden öğretmenler (Costello ve diğerleri, 2009, s. 215-216), *The Restorative Practices Handbook for Teachers, Disciplinarians and Administrators* (Disiplinliler ve Yöneticiler için Onarıcı Uygulamalar El Kitabı) çalışmasında yazılan örnekleri kullanarak bu ifadelerin nasıl göründüğünü ve neye benzediklerini ele aldı. GDİİ kullanarak Marshall'ın Şiddetsiz İletişim yaklaşımını kullandığımız gibi:

Tablo 7.1: Onarıcı uygulamada duygusal ifadelerin yenilenmesi

Tipik yanıt*	Duygusal ifade örneği*	Duygusal ifadeyle ilgili sorun	Şiddetsiz İletişim sürümü
"Sandy ile dalga geçmeyi bırak."	Sandy ile dalga geçtiğini duymak beni rahatsız ediyor.	Duygu, öğrenci davranışında suçlanır ve alay etmek bir yargıdır.	"Sandy ile senin gibi konuştuğunu duyduğumda, saygıya değer verdiğim için endişelendim. Neden bahsettiğini bana söyler misin?"
"Ders sırasında konuşmak uygun değildir."	"Beni dinlemediğin için hayal kırıklığına uğradım."	Duygu suçlama temellidir ve öğrenciyi duyulma ihtiyacını ifade etmekten çok dinlememekle suçlar.	"Konuştuğum anda senin konuştuğunu duyduğumda, hüsrana uğradım çünkü duyulmak istiyorum. Konuşmak istediğin zaman elini kaldırmaya ne dersin?"
"Bunu yapmamalısın."	"John'a böyle bir şey söylediğinde üzülüyorum."	Suçlama ve suçlamanın yanı sıra, bu açıklamada da biraz utanç var.	John'a söylediklerini duyduğumda üzüldüm çünkü saygıya değer veriyorum. Bunu söylediğinde bana ne düşündüğünü söyler misin?"

Tipik yanıt*	Duygusal ifade örneği*	Duygusal ifadeyle ilgili sorun	Şiddetsiz İletişim sürümü
""Otur ve sessiz ol."	"Derslerim sırasında konuştuğunuzda ve şaka yaptığınızda sinirleniyorum."	Suç temelli ifade. Öğretmenin duyguları öğrenci davranışına atfedilir.	"Seni sınıfta dolaşırken ve ben ders anlatırken konuşurken gördüğümde kızıyorum çünkü sınıfta işbirliğine gerçekten değer veriyorum. Bunun sana göre nasıl olduğunu söylemeni isteyebilir miyim?"
"Onunla kavga ettiğini görmek istemiyorum."	"Pete'i incittiğini görünce şok oldum."	Olanlar hakkında belki gerçekleri bilmeden bir yargıya varır. Öğrenciyi şok hissettiği için suçlar, böylece öğretmen artık duyguların sahibi olmaz.	"Ellerini Peter'ın üstüne koyduğunu gördüğümde korktum çünkü sınıfımdaki herkes için gerçekten güvenlik istiyorum. İkinizin arasında ne olduğunu bana anlatır mısınız?"

**** Costello ve diğerlerinden tipik yanıt ve örnek duygusal ifadeler. (2009, s. 230)***

Özetlemek gerekirse, formülümüz basittir ve geleneksel 'ben' ifadelerinden tamamen farklı değildir; sadece 'ben' üzerine daha çok odaklanmıştır:

"Gördüğümde, duyduğumda, deneyimlediğimde [gözlem]."

"Ben... [bir duygu kelimesi ekleyin, bir düşünce değil]."

"Çünkü ihtiyacım var, değer veriyorum, önemsiyorum [bir strateji değil, ihtiyaç kelimesi ekleyin]."

"İstekli olur muydunuz... [ihtiyacınızı karşılayacak ve yanıt olarak 'Hayır'ı duymaya istekli olacak bir strateji sunun]?"

Minnettarlık için övgü

İyiliksever niyetlere ve apaçık aşırı kullanıma rağmen, övgü yaşamı zenginleştiren bir etkinlik değildir, onarıcı da değildir. Başlangıç olarak, herhangi bir gerçek bilgiden yoksun olduğu için gereksiz bir geribildirimdir. "Aferin," veya "Harika," ifadeleri başkalarına tam olarak ne yaptıklarını ve bizim bu kadar 'harika' bulduğumuz şeyin ne olduğunu tam olarak bildirmez. 'Bunun' ne olduğunu bilmediklerinde tekrar 'bunu' yapmayı nasıl bilecekler? Övgü sadece sözlü bir ödüldür. Geleneksel bilgelikteki çoğu şey gibi, yaptığını düşündüğümüz şeyi yapmaz ve çalıştığını düşündüğümüz şekilde çalışmaz.

Övgü, çocuklarda ve ergenlerde geçmiş veya mevcut travmanın tetikleyicisi olabilir. İstismara uğrarken nasıl 'iyi bir çocuk' olduğunu duyan bir çocuk için bu övgü öğretmenlerinden duymak istemediği bir şeye dönüşür ve olumsuz duygu ve çağrışımlara neden olabilir. Aynı şey, tacizin eşlik etmesi durumunda diğer övgü türleri için de söylenebilir.

Övgü, travmanın etkileriyle yaşayanlar için zorlu davranışları daha da kötüleştirebilir çünkü zehirli stresin gömülü olduğu derinlemesine sahip olunan olumsuz inançlara aykırıdır. Heather Forbes, *Help for Billy: A Beyond Consequences Approach to Helping Challenging Children in the Classroom* (Billy için Yardım: Sınıfta Zor Olan Çocuklara Yardım Etmek İçin So-

nuçların Ötesinde Bir Yaklaşım) adlı kitabında bu argümanı desteklemektedir (2012, s. 59):

> Billy'nin dünyası o kadar öngörülemez ve güvensizdi ki, istikrarı inançlarına dayanıyordu. Hayatta kalacağına inanması gerekiyordu. Bu inançlardan vazgeçmek sadece korkutucu değil, aynı zamanda ürkütücüdür de. Dünyaya 'kötü' olduğunu kanıtlamak için çalışmak zorundadır; bu nedenle, iltifatlar ve övgüler onu daha da olumsuz davranmaya yöneltir.

Bir tür övgü olan şikâyetlerin bile travmadan etkilenen çocuklar için yararsız olabileceğini söyleyerek bu fikri daha da desteklemeye devam ediyor (s. 60):

> "Harika iş, Billy, seninle gurur duyuyorum!" gibi ifadeler Billy'nin iç yapısıyla bariz bir şekilde çelişiyor. Bu tür mesajlar, onun benlik duygusuyla doğrudan çelişir. Newberg [Newberg & Waldman 2006] şöyle yazar: "İnsan beyni, kişinin kendi görüşüne uygun olmayan herhangi bir inancı reddetme eğilimindedir." Billy'nin tüm varoluş temeli bir iltifatla tehdit edilebilir. Bu olumlu mesajları kabul etmek için iyi bir nedene izin verecek bilişsel ve rasyonel zihinden değil, daha düşük bir hayatta kalma durumundan tepki veriyor. İltifatlarla duygusal olarak ateşlenir. Negatif ve kendini engelleyen ifadeler olsa bile, tanıdık ve güvenli olanı korumak için çalışıyor. Bunlar tanıdık ve güvenli olanlardır.

Ödüllerle Cezalandırılmak kitabında Alfie Kohn (1993) da övgünün yardımcı olmadığı fikrini destekler (s. 97):

> Öncelikli amacımızın gerçekten övdüğümüz kişiye yardım etmek olduğunu varsayalım. Özellikle ne yapmaya çalışıyoruz? En sık üç hedeften bahsedilir: performansı artırmak (öğrenme, başarı vb.), uygun davranışları veya pozitif değerleri teşvik etmek ve bireyin kendisi hakkında iyi hissetmesine yardımcı olmak. Uzun vadede övgü, en azından genellikle algılandığı biçimde, bu hedeflerden herhangi birine ulaşmada başarısız olur ve hatta ters etki yaratabilir.

Övgü, özgüven sorunları olan çocuklara zarar verebilir. Brummelman ve diğerleri (2014), süreci değil, kişiyi övmenin, zaten düşük özgüvene sahip çocukları başarısızlığın ardından utanmaya yatkın hâle getirebileceğini öne sürmektedir. Tabii ki, onları canlandırma girişimlerimizde çokça övgü alma eğiliminde olduğumuz çocuklar bunlar. Bu da bize yine geleneksel bilgeliğin her zaman işe yarayan şey olmadığını gösteriyor. Şişirilmiş övgü, 'inanılmaz' veya 'mükemmel' gibi ek sıfatların eklendiği övgü olarak tanımlanır. "Bunda iyisin," gibi basit bir övgü ifadesi "Bunda inanılmaz derecede iyisin," olur. Yetişkinler olarak bizim için sorun şu hâle geliyor: "Övgüm ne zaman çok fazla veya çok az?" Övgü hâlâ bir ödüldür ve düşük performansı ödüllendirir. İçsel bir disiplin duygusu geliştirmeyi umduğumuz bir dünyada dışsal bir motivasyon kaynağıdır. Bu nedenle, övgüleri tamamen ortadan kaldırın.

3. Bölüm'de tartıştığımız dört Bağlantının Kesilmesi D'sini hatırlıyor musunuz? İnsanları ve/veya çalışmaları övme veya iltifat sunmak hâlâ bir tür ahlaki yargıdır. Bizi geleneksel doğruluk veya yanlışlık bilgeliğine sıkışıp bırakır. Onarıcı bir okulda amacımız, insanların iyi, kötü, doğru, yanlış açısından 'ne' olduğu konusunda daha az ve insanların 'nasıl' olduğu konusunda daha çok endişelendirmektir.

Şükranlarını sunmak

Rosenberg (2003b, 2015), övgü yerine bir minnettarlık ifadesi koymayı önerebilir. Minnettarlık, onarıcı bir okulun önemli bir parçasıdır. Birbirlerini, öğrenmelerini, öğretmenlerini ve hayattaki şeyleri takdir eden öğrencilerdir. Minnettarlık son derece güçlü olabilir ve insanların günlük yaşamlarını olumlu yönde etkileyebilir. Minnettarlığımızı ifade ederken, gözlemi işaret etmek için duyuşsal ifadelerimiz için kullandığımız aynı süreci kullanmak isteriz. Şükran duyduğumuz (yani bir gözlem) kişi özellikle ne yaptı? Bu eyleme (yani bir duyguya) yanıt olarak nasıl hissederiz? Bizim için hangi ihtiyaç karşılandı? Bunu basit bir "Teşekkürler," ile takip edebiliriz.

Tablo 7.2: Övgü minnettarlığa karşı

Övgü	Minnettarlık
"Harika bir iş çıkarıyorsun."	"[Gözlem] Koridorda konuşmadan yürüdüğünü gördüm, işbirliğiniz için [ihtiyaç] için minnettarım [his]. Teşekkür ederim!"
"Öğle yemeğinde iyi iş çıkardın."	"Yirmi beşinizi birden yan yana gördüğümde, işbirliğinizden mutlu oluyorum."
"Matematik testinde harika iş çıkardın."	"Beş matematik probleminden dördünü çözdüğünü gördüğümde, ilerlemeni ve büyümeni görmekten çok mutlu oluyorum! Bunun için teşekkürler."
"Sen çok kibar bir gençsin."	"Sınıf arkadaşlarına kapıyı tuttuğunu gördüğümde minnettar oldum. Bunu yaptığın için teşekkürler."

***

Şimdiye kadar empati ile dinlemekten ve kendimizi dürüstçe ifade etmekten bahsettik. 8. Bölüm'de soru sorma sanatına dalacağız. Bazen çocuklarla ve gençlerle çalışırken, sorunları çözmeyi ve olayları keşfetmeyi öğrenirken onlara rehberlik etmemiz gerekir. Sorular, bu netliği elde etmemize, olayları parçalamamıza ve birbirimiz hakkında daha fazla şey öğrenmemize yardımcı olur. Ayrıca, onarıcı becerilerden oluşan araç kutumuzda soruları bir araç olarak kullanıyoruz.

8. BÖLÜM

SORU SORMA SANATI

Sorgulamanın önemi hakkında çok şey yazıldı. Onarıcı olarak, soruları birkaç farklı şekilde kullanırız. İşin püf noktası, soruların gerçek bir bağlantı kurma niyetinden gelmesi gerektiğidir. Sorgulamada gerçekten onarıcı olmak için, kişinin dünyayı diğer kişinin gözünden görmesi ve araştırmayı empatiye dayandırması gerekir. Bu bölümde, sorgulamanın neden önemli olduğu ve olmaya devam ettiği bazı nedenleri inceleyeceğiz. Etkili sorgulamanın onarıcı olmak için neden kritik olduğuna odaklanıyoruz. Herhangi bir onarıcı sorunu başarılı bir şekilde ele aldığımızdan, sorgulama aşağıdaki şekillerde yardımcı olabilir:

- **Bağlantı kurma:** Doğru düzeyde merak, bağlantı kurma niyeti başkalarına şefkatle yapılırsa, sorular öğrencilerle veya başkalarıyla bir bağlantı oluşturmak için etkili bir araç olabilir. Sorular, onların yaşamları, dünyayı nasıl işledikleri ve hatta dünyada onları canlandıran şeyler hakkında bilgi edinmenin aracı olabilir.
- **Sorunun ayrıntılarına inmek:** Davranışları çözemeyiz. Davranışa neden olan sorunları çözebiliriz. Çözülecek sorunları belirlememize yardımcı olacak sorular sormalıyız (Greene, 2014a, 2014b).
- **Duyguları tanımlama:** İnsanlara nasıl hissettiklerini sormak kulağa klinik ve hatta bazen küçümseyici gelebilir. Birinin duygularını tahmin etmek, o anda duygu-

lar için kelime dağarcığı sınırlı veya mevcut olmadığında yardımcı olur. Çoğu çocuk için, duyguları isimlendirme ve hatta kelimeleri kullanarak duyguları ifade etme becerileri sınırlı veya hâlâ yapım aşamasında olabilir. Bilgiye dayalı tahminler yapmak, bu engelin üstesinden gelmek için yararlı bir yol olabilir. Aynı zamanda onlar için bu becerileri geliştirmeye de yardımcı olabilir.

- **Netlik arama:** Sorularımız, diğer kişiyle birlikte olduğunu düşündüğümüz şeyin gerçekte ne olduğu konusunda netlik kazanmanın bir yolu olabilir. Hatta kullanılan kelimeler üzerinde netlik kazanmanın bir yolu olabilir.

Başlangıç olarak, öğrenciyle bağlantının kopmasına neden olan soruların bazılarına çeşitli yollardan bakmak istiyoruz. Sorunları, çatışmaları veya sorunları çözmek için öğrencilerle çok sık çalışırken sorularımızı kötüye kullanırız. İşte bazı örnekler:

- **Yönlendirici sorular:** Dinleyiciyi, söylemesini istediğimiz bir cevaba yönlendiren sorular sormak bir tuzak şeklidir. Yönlendirici sorular, soruyu soran kişinin lehine düşünmeyi etkilemek için tasarlanmıştır ve bir manipülasyon biçimi olarak görülebilir. İnsanları kastetmedikleri şeyleri söylemeye veya istemedikleri şeyleri kabul etmeye zorlayabilirler. Örneğin, ödevin yapılmadığını bildiğiniz zaman "Ödevini bitirdin mi?" diye sormak. "Benim çalışma yöntemim diğer seçeneklerden daha iyi değil mi?" ise başka bir örnektir.

- **Sorgu:** Bu, soruların cevapları olan diğer kişiden daha çok cevap almak istemenizle ilgili bir durumdan ortaya çıkar. Buradaki fikir insanları sorgulamak değil. Sorunun kökenine inmek için detaya inmektir. Sorgu, insanlarda savunma tepkileri yaratma eğilimindedir. Sorularınız, onların duymak istediklerinizden ziyade söylemeleri

gereken şeyi söyleme yeteneklerini engellediğinde de hayal kırıklığı duyguları uyandırabilir.

"Neden?" soruları: Akademik olarak, 'neden' soruları son derece yardımcı olabilir. Kişiler arası diyalogda, problem çözme veya çatışmalarla uğraşırken önerilen 'neden' sorularını kullanmamaktır. Bunun nedeni, suçlayıcı/çatışmacı eğiliminde olmalarıdır ve kulağa öyle gelmeseler bile, yine de bu şekilde algılanabilirler. Davranışın ihtiyaç temelli olduğu teorisini izlersek, bu soruların cevaplarını da zaten biliyoruz. "Neden?" sorusunun cevabı her zaman "İhtiyaçları karşılar," olacaktır. Geçmişlerinde travma olan çocuklar ve ergenler için, bir 'neden' sorusu sormak, onları, verdikleri cevabın onlara 'ne yapacağınızı' belirleyebileceğine inandıklarını düşünmelerine neden olabilir. Cevabın neye yol açacağını bilmedikleri için korkabilirler veya nasıl cevap vereceklerini bilemeyebilirler. Ek olarak, 'neden' sorusunun bir sorun olmasının nedenlerinden biri, çocuğu olay yerine koymanın ötesine geçer. Sıcağı sıcağına veya bir olay sırasında, bir öğrenci, dile ve yürütme işlevine çok az erişimi olan alt kattaki beyninde olabilir. 'Neden' soruları, şu anda çevrimdışı olan bir işleve yönelik bir taleptir.

Onarıcı olarak, sorularımız bazı temel yönergeleri izlediğinde en iyi şekilde hizmet alırız:

- Vücut diliniz önemli olduğu için sözsüz sözlerinize dikkat edin. Aynı kelimelerle sorulan ancak farklı vücut dili veya tonu kullanılan sorular, sorunun amacını ve anlamını değiştirebilir. "Ödevin nerede?" sorusu, kollarını açarak ve bir gülümsemeyle sorulduğunda, kolları bağlayıp sert bir bakışla sorulduğundan farklı bir sorudur.

Bir soru sorulduktan sonra duraklamalara izin verin. Bazı öğrencilerin ve hatta yetişkinlerin sorduğunuz şeyi işlemek için zamana ihtiyacı olabilir. Yanıt vermeleri veya başka sorular sormaları için dürtmeden önce düşüncelerini toplamaları ve cevaplamaları için onlara biraz zaman tanıyın.

- Soruları basit tutun ve katmanlardan kaçının. Problem çözme sırasında karmaşık sorular sormak çok zor olabilir. Karmaşıklığı azaltmak için her seferinde bir soru deneyin.

- Soruların sonunda ses çekimlerinizi düşük tutun. Bir cümlenin veya ifadenin sonunda ses tonumuz yükseldiğinde buna bazen 'yüksek sesle konuşma' denir. Bunu yapmak, sorularınızın belirsizleşmesine neden olabilir. Bir açıklama yaparken yaptığınız gibi, ses tonunuzu kısık tutmak, sorularınızın kendinden emin ve yine de merak uyandırıcı gelmesini sağlayacaktır.

- Sorularınızı yüreğinizde özgün olarak merak edilen bir yerden sorun. Sadece bilmek istediğiniz için sormayın; sorularınız için bir yol bulmaya çalışın.

- 2. Bölüm'de tartıştığımız gibi, onarıcı dili kullanırken evrensel önlemleri hatırlayın. Bu, sakin, destekleyici ve daha da önemlisi yargılayıcı olmayan tonlar kullanmak anlamına gelir. Ses tonumuz düzensizliğimizi ortadan kaldırır ve iletişimi kesebilir.

Çözülmemiş sorunları ele almak, bağlantı kurmak veya diğer insanların durumlarına ilişkin anlayışımızı derinleştirmek için kullanılabilecek bazı yaygın soru türlerine bakalım:

- **Çözümleme soruları:** Bu sorular, sorunu bulmak için daha büyük bir sorunun bileşenlerine bakar. Örneğin, bir öğrenci "Pasta yapmak zordur," dediğinde, "Zor olan kı-

sım hangisi? Malzemeleri karıştırmak mı, miktarları ölçmek mi yoksa hamuru dökmek mi?" diye yanıtlamak.

- **Açıklama:** Bize söylenenler hakkında daha derin bir netlik sağlayacak sorular sorabiliriz. Bu, belirli kelimeler veya ifadeler hakkında netlik olabilir; insanların belirli bir kelime veya ifadeyle ne demek istediğini sormak gibi. Örneğin, 'saygı' kelimesini kullandığını duydum. 'Saygı' ile ne demek istediğini bana söyleyebilir misin?" veya "Bunun çok fazla zaman aldığını söylediğinizde, sizin için çok fazla neyi ifade ediyor?" veya "Saygının senin için önemli olduğunu söyledin. Sana saygı duymanın ne demek olduğunu bana söyleyebilir misin?"

- **Karşılaştır ve kıyasla:** Bu, çelişkiler, zıtlıklar, varyasyonlar veya istisnalar hakkında sorular sormaktır. Neden bazı koşullarda bir şeyin olduğunu, bazılarının olmadığını sorabiliriz. Karşılaştırma soruları, iki veya daha fazla şey, olay veya durum arasındaki farklılıkları sorar. Zıt sorular, farklılıkları görmek için öğeler ekleme veya çıkarma eğilimindedir. Bu, çatışma olsun veya olmasın, kavgadan önce ve sonra bir arkadaşlığın neye benzediğini sormak olabilir. Diğer örnekler şunlar olabilir: "Matematik dersinin yazma atölyesinden ne kadar farklı olduğunu söyleyebilir misiniz?" veya "Yazma partneri olmasaydınız ilişkiniz nasıl farklı olurdu?"

- **Empatik tahmin:** Bu sorular 7. Bölüm'de tartışılmış olan Şiddetsiz İletişim›e dayanmaktadır ve bize birisinin 'Y'ye ihtiyaç duyduğu veya değer verdiği için 'X' hissedip hissetmediğini sormamızı hatırlatır. Bu bir ifade gibi görünse de, yine de bir sorudur. Yanıtı başka herhangi bir soru ile aynı düzeyde merak ve istekle sorulmalıdır. Örneğin: "Saygıya ihtiyacın olduğu için kızgın mısın?"

- **Tutarsızlığın gözlemlenmesi:** Bu tür sorular Greene'in *Lost at School* (Okulda Kaybolmak) (2014b, s. 83) adlı

kitabından gelir ve genellikle başka bir şeyi gözlemlerken bir çocuk için neler olup bittiğini anlamamıza yardımcı olur. 7. Bölüm'de anlatıldığı gibi 'dürüst ifade' kullanmak bu sorular için yararlıdır. Örneğin, "Sean'la herhangi bir sorunun olmadığını söylediğini duyduğumda ve dün oyun alanında ikinizin sesinizi yükselttiğini duyduğumda, kafam karıştı. O zaman ne olduğunu açıklayabilir misin?"

- **İlişki:** Bu, nesnelerin veya insanların birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunduklarını veya bağlantılarını sormakla ilgilidir. Örneğin, "Futbol antrenmanının ev ödevlerinle nasıl bir ilgisi olduğunu bana söyleyebilir misin?"

- **Ölçekte:** Bir şeyin başka bir kişi tarafından nasıl deneyimlendiği hakkında bilgi edinmenin yollarından birisi, onu bir ölçeğe koymaktır. Örneğin, "1-5 ölçeğinde, bilim projesi sizin için ne kadar önemli?"

- **Zaman:** Zamanla ilgili kullanabileceğiniz birkaç farklı soru türü vardır. İlk olarak, bir hikâye veya problemle ilgili zaman çizelgeleri isteyebilirsiniz. Bunlar bize sorunun kronolojik bir özetini veriyor. Örneğin, çözdüğümüz sorunla ilgili olayların zaman çizelgesini isteyebiliriz. Önce ne olduğunu ve sonra ne olduğunu sorabiliriz. İkincisi, geçmiş veya gelecek ile ilgili sorular sorabilirsiniz. Örneğin, "Bu, beş yıl sonra sizin için ne anlama gelecek?" veya "Geçmişte bu sorunları nasıl çözdünüz?"

- **Önsezileri doğrulamak:** Hepimize varsayımlarda bulunmamamız söylendi ancak insanlar olarak bazı varsayımlar sadece doğaldır. Bu, bir şeyleri anlamaya çalışmak için yaptığımız bir şey. Varsayımlarda bulunmak sorun değildir; onlara inanmak sorundur. Varsayımlarınızı merak duygusuna dönüştürün. Örneğin, gördüğümüz bir tepkinin ev ödevinden kaynaklandığını

varsayarsak, bunu ilginç bir soruya çevirebilir ve "Bu tepkinin ev ödeviyle ilgili olup olmadığını bana söyleyebilir misin?" diye sorabiliriz.

- **Kim? Ne? Nerede? Nasıl?:** Bu tür sorular temel bilgileri sorgular ve problem çözme veya olayları anlama için veri toplamada yardımcı olur. 'Neden' sorularının yerine geçebilirler. Örneğin, "Otobüste yanınızda kim vardı?" veya "Olay sırasında sırt çantanız neredeydi?"

AÇIK SORULAR/İFADELER KAPALI SORULARA KARŞI

Onarıcı bir çalışma yaparken, kapalı sorular kadar açık uçlu sorulara ve ifadelere de ihtiyacımız var. Eğilim, bilgi veya bakış açısı kazanırken daha açık uçlu sorular kullanmak ve eylem planları veya anlaşmalar oluştururken kapalı sorular kullanmaktır. Açık uçlu sorular sormak, öğrencileri deneyimleri hakkında daha fazla konuşmaya davet etmenin bir yoludur. Açık uçlu soru ve ifadelerin örnekleri şunları içerir:

"Bana bundan biraz daha bahseder misin?"

"Bana bunun nasıl olduğu hakkında daha fazla bilgi verir misin?"

"John'un söylediğine yanıt olarak ne düşünüyorsunuz?"

"Hikâyede bundan sonra ne olacak?"

"Seni bugün buraya ne getirdi?"

Kapalı sorular yalnızca 'evet' veya 'hayır' cevabını veya belirli bir bilgi parçasını bulmaya çalışır. Kapalı soruların bazı örnekleri şunlar olabilir:

"Bunu senin için yapacağını mı söyledi?" (Evet/hayır cevabını sorar.)

"Araba ne renkti?" (Yalnızca belirli bir cevap arar.)

"Uzun zamandır mı savaşıyorsun?" (Evet/hayır yanıtı ister.)

ONARICI SORULAR

Onarıcı sorgulama (şu anda çeşitli okullarda, cezaevlerinde ve işyeri ortamlarında yaygın olarak kullanılan standart sorular) ilk olarak Avustralya'nın New South Wales eyaletinde, Onarıcı Adalet'in tanınmış öncüsü Terry O'Connell tarafından geliştirilmiştir (Costello ve diğerleri, 2009).

İlk olarak polisin genç suçluları uyarması için kullanıldı, birçok uygulayıcı tarafından uyarlandı. Sorular sorumlu olan kişinin sorumlu olduğu zararı keşfetmesi ve bundan sorumlu tutulabilmesi için tasarlanmıştır. Zarardan etkilenenlere, rahatsızlıkları ve acıları hakkında konuşmaları için ve dahil olan herkese zararı telafi etmenin yollarını müzakere etmeleri için bir alan sağlarlar.

Aşağıdaki sorular *Circle Forward* (İleri Çember) kitabından (Boyes-Watson ve Pranis, 2015) uyarlanmıştır.

Olayı keşfetmek (Bu sorular hikâyeyi keşfeder.)

1. Ne oldu?
2. O sırada ne düşünüyordunuz?
3. O zamandan beri ne düşünüyorsunuz?

Zararı keşfetmek (Bu sorular hikâyenin etkisini araştırır.)

1. Olay sizi nasıl etkiledi?

2. Başka kimler etkilendi? Hangi şekillerde?
3. Sizin için bunun en zor yanı neydi? Ailen ve arkadaşların için mi?
4. Sizi bu konuda en çok ilgilendiren nedir?

Zararı onarmak için eylem planlarını keşfetme (Bu sorular, zararı gidermeyi araştırır.)

1. İşleri düzeltmek için ne olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
2. Bunun tekrar olmasını önlemek için ne yapılması gerekiyor?
3. Bu durumu iyileştirmek için her biriniz neyi taahhüt ediyorsunuz?
4. Anlaşma neye benzeyebilir?
5. Herkes bu plana katılıyor mu?

Bu sorular, zarar vermekten sorumlu kişi ya da doğrudan ya da dolaylı olarak zarar görmüş bir kişi olup olmadığına bakılmaksızın, insanları deneyimleri boyunca yönlendirmede son derece çok yönlüdür. Birebir veya bir çevre içinde sorulabilir. Çevrelerin kullanımıyla ilgili 14. Bölüm'de, öğrencilerin zararları, güncel olaylar ve hatta araştırmalarına yardımcı olmak için bu soruların çevre veya toplulukta kullanılabileceği çeşitli yolları keşfedeceğiz.

KONUŞAN ÇEMBER SORULARI VE DİYALOG TAVSİYELERİ

Topluluk oluşturmak için onarıcı olarak da soruları kullanırız. İnsanları bize hayatlarını ve kim olduklarını anlatmaya teşvik etmek için soru becerilerimizi kullandığımız yer bura-

sıdır. Bu, birbirimizle olan deneyimlerimizi derinleştirmenin harika bir yoludur. Hedeflerimizi öğretmek veya kanıtlamak değil, ilişkilerimizin derinliklerine dalmak söz konusu olduğunda, çevre yönlendirmeleri en iyisidir. Sorularımız birbirimize olan anlayışımızı derinleştirmekle ilgilidir.

'Giriş-çıkış' ve 'tanıma' sorularınız için, fikirlerden ziyade hikâye anlatımını teşvik etmesi amaçlanan soruları seçin. Tartışmaya yol açabilecek sorulardan kaçının; gülümsemeleri iyileştiren soruları tercih edin. Çevrelerimizin daha içeriğe dayalı bölümleri için, sorularımız daha derine inebilir, daha tartışmalı olabilir ve belki de güncel olaylara veya sorunlara dayanabilir. Fikirleri, duyguları ve hatta sosyal sorunların keşfine değinen sorulara izin verin. Bu soruların çoğu için, bu bölümün önceki kısımlarında yer alan içerik sorularının varyasyonları yardımcı olabilir. Örneğin, bir öğrencinin bir konu hakkındaki düşüncelerini öğrenmek için netlik sorusunu kullanın. Örneğin, "[sorunu doldurun] sizin için ne anlama geldiğini söyleyin." Sınıfı neyin daha ilginç hâle getireceğini bulmak için bir zıtlık sorusu kullanabilirsiniz. Örneğin, "Testleri kaldırmak sınıf deneyimimizi nasıl değiştirir?"

Giriş/çıkış soruları

"Mevcut ruh hâlinizi hava durumuyla karşılaştırın. Bugün sizin dünyanızda hava nasıl?"

"1 ile 10 arası bir ölçekte, 1 korkunç ve 10 harika bir gün ise, bugüne kaç numara verirsiniz?"

"Ruh hâliniz bir renk olsaydı, bugün hangi renk olurdunuz?"

"Gününüzü anlatan üç kelime söyleyin."

"Gününüzü bir film veya kitapla karşılaştıracak olsaydınız, bu hangisi olurdu?"

"Bugün başınıza gelen en iyi şey neydi?"

"En kötüsü nedir?"

"Günün bir hayvan olsaydı, hangi hayvan olurdu?"

"Ruh hâlinizi tanımlamamız için bize bir kelime söyleyin."

Çevreler için tavsiyeler/tanışma soruları

"Süper gücün nedir?"

"Bu cümleyi tamamlayın: "Benim hakkımda bir şey bilseydiniz, bu ... olurdu."

"Bize ailenizdeki geleneksel bir yemeği anlatın."

"Bize, sizi harekete geçiren bir şarkı söyleyin."

"Adını nasıl aldın?"

"Çizgi film karakteri olsaydın kim olurdun?"

"Kendini bir kahraman gibi hissettiğin bir zamanı tarif et?"

"Herhangi bir yere bir uçak biletiniz var. Nereye giderdiniz?"

"En büyük kahramanınız kimdir? Neden?"

"Siz hangi müzik aleti olurdunuz?"

"Mutlu bir anınızı paylaşın."

"Tarihten biriyle öğle yemeği yiyebilseydiniz, bu kişi kim olurdu?"

"Ailenizde bir yemek geleneğini paylaşın." (Bu bir tatil geleneği veya haftalık bir yemek ritüeli olabilir.)

"Yetişkinlerin çocuklar hakkında ne bilmesini isterdin?"

"Size rahatlık sağlayacak bir şey söyleyin."

"Sizi harekete geçiren bir şarkı söyleyin."

"Limondan limonata yapmak gibi bir deneyiminizden bahsedin."

"Seni gerçekten tanıyan insanların bileceği tek şey nedir?"

"Korktuğun tek şey nedir?"

"Bize en iyi beş dakikalık şöhretinizden bahsedin."

"Size umut veren bir şey söyleyin."

Bir sonraki bölümde, istek sanatını keşfedeceğiz. Bu, öğrencilerden yaşa uygun yollarla hasarı nasıl onarmalarını isteyeceğimizi anlamamıza yardımcı olacaktır. Onarıcı B.G.Ö.U.O.Z.'yi tanıtacağız ve öğrencileri ve topluluklarımızı sorumlu tutan eylem planlarının nasıl oluşturulacağını öğreneceğiz.

9. BÖLÜM

İSTEK SANATI

Bu çalışmada öğretmenler ve yöneticiler tarafından sıkça sorulan bir soru olan 'onarıcı sonuçları' nasıl ele aldığımızdır. Bu, ceza ve ıstırabın şifresidir. Bu, onarıcı sonucun olmadığı anlamına gelmez. Okul personelinin istediği şey de bu değildir. Onlar onarıcı cezalar isterler ve bu bir tezattır. Bu bölümde, sonuçların ne olduğunu, zararın onarılmasının neye benzediğini ve neden çocukların zararı onaracağıyla ilgili bir alternatife sahip olamayacağını daha derinlemesine inceleyeceğiz. Hem gençliğimizi hem de toplumumuzu sorumlu tutan somut bir eylem planının nasıl oluşturulacağını öğreneceğiz.

Sonuçları veya cezaları düşünmek yerine, sorunların çözümlerini düşünebiliriz. Bir çocuk sınıfta patladığında, ceza basitçe öfkesini ve hayal kırıklığını pekiştirecek veya buna ek olarak daha kötüsü olacaktır. Bunun sonucu, öğrencinin diğer öğrencilerle olan ilişkilerini etkilemiş olmasıdır. Kimse başkalarının önünde soğukkanlılığını kaybetmeyi sevmediğinden, bahse girerim öğrenci zaten utanıyor. Öğrenciye özür dilemeye veya ilişkileri geliştirmek için bir şeyler yapmaya istekli olup olmayacağını sormak bir ceza veya sonuç değil, davranışlarından kaynaklanan ilişki sorununa bir çözümdür. Belki çözümlere daha çok odaklanmaya, sonuçlara ve cezalara daha az odaklanmaya ihtiyacımız var.

Öğretmenler genellikle öğrenci davranışları tarafından 'haksızlığa uğramış' hissederek acı çekerler ve tabii ki öğrenci bundan nasibini alır. Bu, sorumlu olmanın ne anlama geldiği-

ne dair zihnimize geri dönen eski geleneksel düşüncedir. Eski geleneksel düşüncemizde, hesap verilebilirliği cezanın hizmet ettiği gibi görüyoruz. Onarıcı düşüncede hesap verebilirlik, öğretmen için bunun kişisel olmadığı gerçeğini asla gözden kaçırmadan verilen zararı ele almakla ilgilidir. Öfkemizi bir kenara bırakmalıyız ki cezalandırmayı değil, disiplini öğrenmeyi destekleyen sonraki adımlara açık ve dikkatli bir yaklaşım kullanabilelim. Bu, aynayı elden bırakmanız için bir hatırlatmadır. Watson ve Pranis (2015, s. 287) hesap verebilirliğin beş boyutu olduğunu yazarlar:

1. Eylemleriniz veya davranışlarınızla zarar verdiğinizi kabul etmek.
2. Başkalarının sizin eylemlerinizden nasıl etkilendiğini anlamak.
3. Etkilenenlere verilen zararı gidermek için adımlar atmak.
4. Topluma geri vermek.
5. Bir daha olmaması için somut bir plan yapmak.

Neden 'onarıcı sonuçlar' sunamayacağımızın daha açık hâle gelmesini umuyorum. Hesap verilebilirliği bir cezaya hizmet etmek değil, zararı ele almak olarak gören bir sürecin parçası olmalıdırlar. 1. Bölüm'de tartıştığımız gibi, ceza gerçek bir hesap verebilirlik değildir ve nedeni basittir; ceza, yukarıda açıklandığı gibi beş boyuttan hiçbirinin doğru olmasını gerektirmez. İnsanlar, birilerine zarar verdiklerini kabul etmeden de cezalarını çekebilirler. Bu basit nedenden ötürü herhangi birinin cezayı hesap verebilirlikle eşit tutması şaşırtıcıdır. Onarıcı olarak, 'sonuçlar' aşağıdaki kriterleri karşılamalıdır:

- **Sonuçların problemleri çözmesi gerekir:** Öğrencilerden davranışlarından veya eylemlerinden kaynaklanan karışık-

lıkları düzeltmelerini istediğimizde, sonucun bir çözüm olarak hareket etmesi gerekir. Örneğin, bir öğrenci bir pencereyi kırarsa, şimdi bir pencerenin kırılması sorunu yaşıyoruz. Pencereyi tamir ettirmek bir çözüm olabilir. Öğrenci çözümde nasıl bir rol oynayabilir? Öğrenci maliyeti aşabilir mi? Öğrenci pencereleri tamir etmeyi öğrenebilir mi? Öğrenci, tamirciye yardım edebilir mi?

- **Sonuçların topluluğa verilen zararı onarması gerekir, bu da etkilenen topluluk tarafından belirlenen ihtiyaç ve sorumluluklardan gelmeleri gerektiği anlamına gelir:** Zararı telafi etmenin sonuçları, etkilenen kişinin veya topluluğun talebi üzerine olduğunda veya olayların yazarından kaynaklandığında en iyisidir. Eylemlerden etkilenmeyen üçüncü bir şahıs tarafından yok edilemezler. Yetişkinlere dayatılamazlar ya da basitçe ceza hâline gelirler.

- **Sonuçların yaşa ve gelişime uygun olması gerekir:** Her çocuk farklıdır. Onlardan talep ettiğimiz ve zarar ve kefareti onarmak için gönüllü olarak yaptıkları şey, yaşlarına ve koşullarına göre yapılabilir ve bunlar makul olmalıdır.

- **Sonuçların gönüllü olması gerekir:** Bir öğrenciyi bunu yapmaya zorluyorsak, sonuç artık bir cezadır. Öğrencilerden zararın giderilmesine katkıda bulunmayı kabul etmelerini istiyoruz ve bu, yaptıklarının görev veya utanç duygusundan ziyade empati ve şefkatle vermek için enerjiden yapılması gerektiği anlamına gelir.

- **Sonuçların ayrıca topluluğun ihtiyaçlarını hem eylemi yapan kişi hem de bu eylemlerden etkilenenlerle dengelemesi gerekir:** Bu, eylemlerden etkilenenlerin yaşamlarını ve bu eylemleri yapan kişinin yaşamını iyileştiren bir sonuca sahip olmak anlamına gelir. Etkilenenlerin, işleri kendileri için yeniden 'doğru' yapan şeyi

istemesi veya zararı neyin onaracağını sorması tamamen adildir.

EYLEM PLANLARI

Onarıcı bir süreçte geliştirilmiş bir eylem planına sahip olmak faydalı olabilir. Eylem planlarının her zaman resmîleştirilmesi gerekmese de, bazen bunu yapmak faydalı olabilir. Neyin, kimin tarafından, kimin sorumlu olduğu ve ne zaman yapılacağına dair bir zaman çizelgesi oluşturmak gibi ayrıntılı planlar önemlidir (bkz. Şekil 9.1).

Bir eylem planı geliştirmeye yardımcı olmak için bir B.Ö.A.G.Z. çerçeve (Doran, 1981) kullanılması yararlı bir formül olur. Bu formül başlangıçta örgütsel yönetimde kullanılmak üzere geliştirilmiş bir süreçtir. Orijinal kısaltma, belirli, ölçülebilir, atanabilir, gerçekçi ve zamana bağlı anlamına geliyordu. O zamandan beri, çeşitli insanlar, modeli çeşitli koşullara uyacak şekilde kısaltmaya eklemeler yaptı, üzerinde ince değişiklikler yaptı. Bu bölümde B.G.Ö.U.O.Z.'yi kullanacağız. Eylem planlarımızın bu yapısı, herkesi birbirine karşı sorumlu tutmaya yardımcı olur. Ayrıca, hesap verebilirliğin boyutları çerçevesinde öğrencilerin tutulmasına yardımcı olur. Bu kısaltmanın her adımını onarıcı merceğinden açıklamama izin verin:

- **(B) Belirlidir:** Planımızın öğrencilerimizden ve toplumdan ne beklendiğini gerçekten detaylandırmasını istiyoruz. Kimin, neyin ve nasıl olduğuyla ilgili ayrıntılar istiyoruz. Plandan kim sorumlu? Planı kim izleyecek? Her bir kişinin taahhüt etmesini beklediğimiz belirli eylemler nelerdir? Nasıl başarılacak?

- **(G) Güç Temelli:** Zarara neden olan kişinin yetenekleri, becerileri, ilgi alanları ve güçlü yönleri nelerdir ve bunlar zararın giderilmesinde kullanılabilir mi? Bir öğrenci sa-

natta başarılıysa, sanat, zararı onarmak için bir araç olabilir mi?

- **(Ö) Ölçülebilir:** Planın tamamlandığını ve herkesin plana uygun yaşadığını nasıl bileceğiz?
- **(U) Ulaşılabilir:** Öğrencilerden yaşa uygun, kendi özel koşullarında yapılabilecek şeyler yapmalarının istendiğinden ve planın karşılanması için yerinde uygun desteklerin olduğundan emin olmak istiyoruz.
- **(O) Onarıcı:** Nihayetinde, "İyileştirme ve merhamete katkıda bulunmaya mı çalışıyoruz yoksa onarıcı bir uygulama olarak gizlenmiş acı ve intikam peşinde miyiz?" sorusunu sormalıyız. Topluluk üyeleri olarak kendimize ve birbirimize karşı dürüst olmamız bu iş için hayati önem taşıyor. Birçoğumuz cezalandırıcı düşünme kültüründe büyüdüğümüz için, kimin neyi hak ettiği ve bunu onlara nasıl uyguladığımız açısından düşünmeyi bildiğimiz şeye geri dönmek kolaydır. Planımızın, incitme ve ıstırapla değil, iyileşme ve onarma yoluyla, hesap verebilirlikle ilgili olması gerekir.
- **(Z) Zamanlama:** İşlerin ne zaman başarılacağı veya ihtiyaçların ne zaman karşılanacağını anlayabilmemiz için bir zaman çizelgesine ihtiyacımız var. Kimin ne yapacağına ve ne zaman yapılacağına karar vermeliyiz. Bu, özellikle zarar görenleri veya zarar verenleri desteklediğimizde önemlidir. Bir şeyler yapmaktan bahsetmek istemiyoruz ve sonra bunu başarmayı takip etmiyoruz.

Bu planı oluştururken, aynı zamanda bir çocuğun güçlü yönlerine ve ilgi alanlarına da odaklanmalıyız, böylece onları zararı onarmak için kullanabiliriz, öğrenciyi veya çocuğu bir bütün olarak görebiliriz ve onları sadece bir olayın merceğinden görmeyiz. Bu, bir öğrencinin sanatçı olması, liderlik bece-

rilerine sahip olması veya video çekmede iyi olmasının zararın giderilmesi için avantajlı olabileceği yerdir.

Eylem: **Bitiş Tarihi:** **Destekçi:**

Zarar Gören Kişiler İçin Eylem:

Topluluk İçin Eylem:

Aile İçin Eylem:

Kişi İçin Eylem:

Şekil 9.1: Onarıcı eylem planı formatı

Plan parçalara ayrılabilir. Sorumlu bir genç, doğrudan etkilenenlere, ailelerine, toplumlarına ve kendilerine verilen zararı nasıl telafi edecek? Olayın şartlarına bağlı olarak, zararı yaratan bir öğrencinin kendisini nasıl iyileştireceğini ve kendine verdiği zararı nasıl onaracağını tanımlamak güzel bir başlangıç noktasıdır. Daha sonra, doğrudan zarar verdikleri kişilerle ilişkilerini nasıl telafi edeceklerini tanımlamak yararlıdır. Bazıları bu insanlara kurban diyebilir. Sorumluluk veya iyileşmenin mümkün olması için doğrudan zarar görenlere hissetmeleri gerekenleri sormamız ve ardından sorumlu gençlere dönüp bu ihtiyaçları karşılamaya istekli olup olmadıklarını ve nasıl yapılabileceğini sormamız bizim için önemlidir. Süreç dahil olan herkes için tekrar edilir.

Onarıcı soruları kullanmak, zararı onarmak veya bir durumu yeniden dengeye getirmek için insanların ne yapması gerektiğine bakmakla ilgili sohbeti açmanın bir yoludur. İnsanların neler olduğunu, kimlerin nasıl etkilendiğini ve işleri düzeltmek için neyin yapılması gerektiğini anlatmasına yar-

dım ederek, iyileşme sürecinin başlamasına izin veriyoruz. Her kişiye neyi taahhüt etmek istediklerini sormak faydalıdır.

***

Onarıcı becerilerle ilgili Kısım II'nin sonuna ulaştığımızda, bu becerilerin bu işin 'yapma' kısmını oluşturduğunu hatırlamak önemlidir. Bunu Kısım I'deki temeller ve ilkeler materyali ile birleştirdiğimizde, 3. Bölüm'de takip edilen uygulamaların içimizdeki hayatı zenginleştiren bir yerden gelme şansımızı artırıyoruz. Kısım III'te, bu yeni merceği davranışa ve yeni becerilerimize nasıl adapte edeceğimizi ve bunları nasıl eyleme geçireceğimizi keşfedeceğiz.

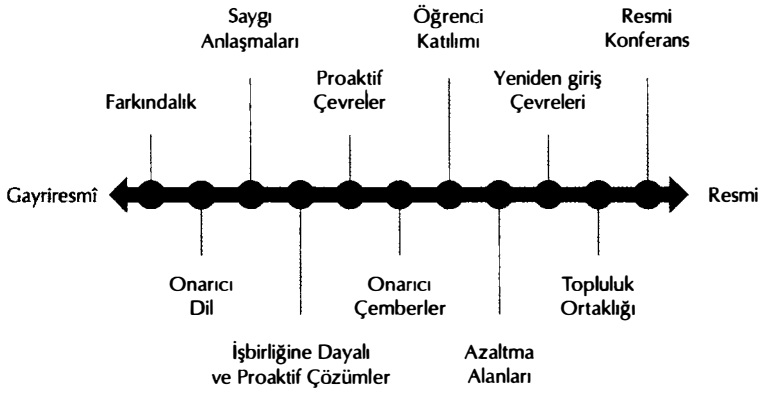
KISIM III

ONARICI EYLEMDE

10. BÖLÜM

UYGULAMADA ONARICI

Onarıcının pratikte neye benzeyebileceğine dair sonsuz olasılıklar vardır çünkü bu yapmaktan çok bir varoluş biçimidir. İşte bu bölümde, diğer insanlarla birebir etkileşimlerimiz gibi en gayriresmî uygulamalardan başlayarak, konferansın resmî kullanımına kadar, onarıcı uygulamaların genişletilmiş sürekliliğine bakacağız. Aradaki birkaç şeyi ele almaya çalışacağız. Ayrıca bu uygulamaların okullara nasıl getirildiğinin geçmişine de bakacağız.



Şekil 10.1: Onarıcının genişletilmiş devamlılığı

ONARICI UYGULAMALARIN KISA BİR ARKA PLANI

Bu uygulamaların ilk kez 1994 yılında Avustralya'nın Queensland kentinde, bir lisedeki okul personeli saldırı olayını ele almaya çalışırken (Davis, 2019) okullara girdiğine inanılıyor. Okul personeli, söz vermiş genç suçlular için ceza adaleti sisteminde kullanılan bir konferans modelini ödünç aldı ve öğrenciler için yeniden işledi. Daha sonra Avustralya, Yeni Zelanda ve Birleşik Krallık'ta genişletildi (Thorsborne ve Blood, 2013). ABD'de, okullarda küçük miktarlarda uyuşturucu veya küçük silahlar (örneğin, plastik bir meyve bıçağı) bulundurmak gibi bazen küçük suçlar için okuldan uzaklaştırma ve okuldan atma gerektiren yaygın sıfır tolerans politikalarına yanıt olarak öğrencilerin neden bu öğelere sahip olduğunu keşfetmek için (Brown, 2018) onarıcı uygulamalar yürürlüğe girdi. Pennsylvania'daki kâr amacı gütmeyen bir kuruluş, Onarıcı Adalet ilkelerini yönettikleri alternatif bir okula taşıdı (Evans ve Vaandering, 2016), ondan onarıcı uygulamaları destekleyen uluslararası bir kuruluş doğdu: Uluslararası Onarıcı Uygulamalar Enstitüsü (IIRP).

Okullarda Onarıcı Adalet ve onu destekleyen uygulamalar, son 25 yılda dünya çapında genişledi. Uygulamalar, zarar ve yanlış davranışlara yanıt verme yollarından, bu tür zararları teşvik etmeyen topluluklar oluşturmaya kadar genişledi. Onarıcı uygulamaların tam olarak ne olduğu konusunda çok az fikir birliği olsa da, bu çalışmanın merkezinde hangi değerlerin ve ilkelerin olduğu konusunda hiçbir soru yok gibi görünüyor.

ABD'de, okullarda onarıcı uygulamaların bu yükselişi, travma bilgisine sahip okullar hareketiyle paralel gitti. Bu hareket, ideal olmayan koşullarda evlat edinilmiş koruyucu çocukların yer aldığı sınıflarda savaşan klinisyenlerden ve ebeveynlerden geldi. Attachment & Trauma Network gibi kuruluşlar, 'travma bilgisine sahip' terimi popüler hâle gelmeden çok önce bu

suçlamaya liderlik ediyorlardı. Hareketin ayrıntılı bir geçmişi yokmuş gibi görünse de, travmadan etkilenen çocukların nasıl iyileştirilebileceğiyle ilgili klinik ortamlarda kullanılan modellerden doğduğuna dair bazı görüşler vardır. Travma ve etkileri hakkında öğrenilen dersler de travmadan etkilenmeyen öğrenciler için sonuçları iyileştiriyor gibi görünüyor. Buradaki fikir, güvenli öğrenme ortamları yaratmamız ve öğrencilerin öğrenmelerine olanak tanıyan ilişkiler kurarken öğrencilerin duygularını onlarla birlikte düzenlemeye yardımcı olmamızdır. Bu kitap yazılırken travma bilgisine sahip okullar ve eğitimde Onarıcı Adalet yeni yeni bir arada düşünülmeye başlanıyor.

Onarıcılığın gayriresmî sonunda, dürüst ifade, empatik dinleme ve soru sormayı meslektaşlarımız, öğrencilerimiz ve hatta ebeveynlerimizle bağlantı ve ilişki duygusu yaratan ve sürdüren onarıcı bir dil olarak kullanırız. Duygusal soruları, insanların eylemlerinin etkisini kendi zihnimizde ya da bir grupla yüksek sesle gözden geçirmemiz gerektiğinde kullanırız. Birbirimizle işbirliği içinde çalışmak ve birlikte nasıl hareket ettiğimiz konusunda herkesin söz sahibi olduğu bir topluluk duygusu yaratmak için saygı anlaşmaları kullanıyoruz. Greene'in (2008, 2014a, 2014b) İşbirlikçi ve Proaktif Çözümler modelini ve öğrencilerle etkileşim kurmaya yönelik güçlü üç planını kullanıyoruz, her zaman ihtiyaçlarımızı karşılamayan ve öğrencilerin mücadele ettiği davranışları nasıl ele alacağımız konusunda seçeneklerimiz olduğunu aklımızda tutuyoruz. Tüm bu uygulamalar, kendimize ve meşgul olduğumuz uygulamaya tamamen adapte olmakla başlar.

Öğrenciler veya personel ile olan bağlantılarımızı oluşturmak, sürdürmek, onarmak ve yeniden kurmak için çevre sürecini kullanırız. İnsanlar nesillerdir birlikte çevre içinde oturma sürecini kullanmaktadır. Onarıcı olarak, bu uzun süredir devam eden geleneğin yaşamı son derece zenginleştirdiğini kabul ediyoruz.

ÖĞRENCİ KATILIMI

Bizler aynı zamanda arabuluculuğu da kullanıyoruz. Arabuluculuk, çatışmamızın dışında olan bir kişinin bizimle sorunları işbirliği içinde çözmek için onarıcı araçları kullanmasına izin vererek bizi desteklemeye yardımcı olur. Çocuklar, anaokulu yaşlarında küçük yaşlardan itibaren tarafsız üçüncü şahıslar olarak eğitilebilir. Çok fazla okulda, okul personeli, arabuluculuğu eğitime dayandırmadan kullanır. Personelin arabulucunun rolünü anladığından emin olmalıyız, bu nedenle arabuluculuğu gönüllü, gizli ve sonuca bağlı olmayan bir kişi tarafından yapılması gibi en iyi arabulucu uygulamalarına saygı duyarız. Okul temelli arabuluculuk yapan yetişkinlerin sonuçta bir payı vardır ve tarafsız üçüncü şahıslar olmadıklarını kabul etmek en iyisi olacaktır. Öğrenciler, topluluk oluşturma çemberlerinin başlaması için çember konusunda eğitilebilir, ardından becerilerini geliştirdikçe iyileştirme çemberleri için eğitim alabilir. Öğrenciler, okullarda travma ile bilgilendirilmiş onarıcı harekette kesinlikle lider olabilirler. Bu, sosyal ve duygusal öğrenme ve toplum hizmeti ile iyi bir şekilde eşleşir. Öğrencilerin mezun olmak için toplum hizmeti saatlerine ihtiyaç duydukları okullarda, hizmetlerini okullardaki onarıcı çalışmalar için kullanmak, onlar için hem çok tatmin edici hem de okul için sağlıklı olabilir.

RESMÎ KONFERANS

Onarıcı uygulamalar yelpazesinin en resmî ucunda, çevre sürecinin en resmî versiyonlarını tutmak için konferans olarak adlandırılan şeyi kullanıyoruz. Onarıcı pratisyenlerin tümü konferans modelini kullanmaz ve bazıları bunu tepeden inme veya baskılayıcı bulur ve tüm uygulayıcılar çevreyi bu kitapta anlatılan şekilde kullanmazlar. Bu kitapta açıklanan beş beceriyi kullanarak, bu konferans sürecinin, ortaya çıkabilecek ciddi sorunları (örneğin, kavgalar, şiddet, kesme, okuldan kaç-

ma vb.) ele almak için değerli ve etkileyici bir yol olabileceğine inanıyorum. Bu öğrenciler devamsızlıktan, uzaklaştırma işleminden veya hapishaneden yeniden topluluklarımıza geri döndüklerinde, onlara sevildiklerini anlatan yeniden giriş sürecine geri dönmeleri çok önemlidir. Yeniden giriş çemberleri, öğrencilerin destek sistemleri kurmalarına ve başarılı olmalarına yardımcı olacak hangi kaynakların mevcut olduğunu öğrenmelerine de yardımcı olur.

HANGİ UYGULAMA, NE ZAMAN OLMALI?

Onarıcı bilgi bir başucu kitabıyla birlikte gelmez. Hangi olayla hangi uygulamanın kullanılması gerektiğine dair bir algoritma veya akış şeması yoktur. Tüm bu uygulamalar ilişkisel ekoloji bağlamında gerçekleşmelidir. Hem travmaya dayalı çalışmanın hem de Onarıcı Adalet'in anahtarı ilişkidir. Çevrede olup olmama, konferans yapma, arabuluculuk yapma veya sohbet etme temel sorulara bağlıdır: Zarar neydi? Kim zarar gördü? Ve zararları nasıl ele alır ve iyileştiririz?

İnsanlar ellerinde bir kitapçıkla gelip bu uygulamaları yapmaz. Bu kitapta, bu uygulamaların okulunuza nasıl hizmet edebileceğine dair bir rehber olması amaçlanmıştır ve nihayetinde zarara yanıt vermek, doğrudan etkilenen paydaşlar tarafından en iyi şekilde belirlenir.

UYGULAMALARDA EĞİTİM

Herkesin her bir uygulama hakkında temel bir bilgiye sahip olması yararlı olsa da, herkesin her uygulamada yetenekli olması gerekmez. Başlamak için, okul topluluğundaki çocuklarla temas kuran herkesin travma ve eşitlik/örtük önyargı etkileri konusunda eğitilmesine ihtiyacımız var. Okul personelinin ırkçılığın, sınıfçılığın, homofobinin, cinsiyetçiliğin ve güçsüzlüğün (güçlü vücutlara sahip insanların lehine ayrımcılık) etkilerini anlamasına ihtiyacımız var. Okulunuzdaki herkesin örtük önyargıyı, baskıyı ve ayrıcalığı ve bunların okul

sistemlerimizde oynadığı rolleri anlaması gerekir. Orantısız bir şekilde, Siyahi, Yerli, Renkli İnsanlar, Lezbiyen, Gey, Biseksüel ve Trans öğrenciler daha sık ve daha sert şekilde cezalandırılıyor (Brown 2018; Davis 2019). Okulda, Onarıcı Beş Beceri konusunda eğitilecek mümkün olduğunca çok kişiye ihtiyacımız var. Bunlar topluluğun yapı taşlarıdır. Ayrıca tüm personelin farkındalık uygulamaları, çevre tutma ve onarıcı dil kullanma konusunda eğitilmesi önerilir. Süreklilik boyunca ilerlerken, sınıf personelinin (öğretmenler, davranış uzmanları/teknisyenler ve yardımcı meslek mensupları dahil) sınıf topluluğumuzu oluşturmaya yardımcı olan uygulamaları (yani çevre süreci, saygı anlaşmaları, onarıcı sorular ve İşbirliğine Dayalı ve Proaktif Çözümler dahil) bilmeleri gerekir. Tablo 10.1, işe veya role göre personel eğitiminin seviyesini göstermektedir.

Table 10.1: İş veya role göre personel eğitiminin seviyesi

Tüm okul topluluğu	Öğretmenler, davranış uzmanları, öğretim görevlileri, yardımcılar	Öğrenciler	Yöneticiler, orta düzey yöneticiler, dekanlar	Kilit personel/Onarıcı Adalet ekibi
Onarıcı Adaletin Beş Becerisi Travmanın Etkileri Onarıcı Adalet Çemberinin Temelleri Farkındalık uygulamalarını sürdürmek Onarıcı dil Eşitlik/örtük önyargı	Onarıcı çevreler İşbirlikçi ve Proaktif Çözümler Saygı anlaşmaları Onarıcı sorular	Onarıcı Adalet Farkındalığın Temellerini Koruma Akran arabuluculuğu	Konferans Yeniden giriş çevreleri İşbirliğine Dayalı ve Proaktif Çözümler	Değişim yönetimi Resmî konferans İşbirlikçi ve Proaktif Çözümler

***

İstediğimiz okul kültürünü yaratmak için, bir ara verip, öğrencilerle ve birbirimizle kullandığımız dile derinlemesine bakmamız gerekiyor. Bir sonraki bölüm tam da bu konuya girecek: onarıcı dil. Okulumuzu, topluluğumuza dahil etmeye çalıştığımız değerleri ve ilkeleri dilin desteklediği bir yere getirmek istiyoruz.

11. BÖLÜM

ONARICI DİL

Bu kitabın önceki bölümlerinde, farkındalık, sorular sorma, empatik dinleme ve dürüst ifade becerilerini ele aldık. Bunlar onarıcı dilin temelleridir. Bu bölümde tartışılan yaklaşım, okul çapında onarıcı bir dil oluşturmak için bazı ek desteklerin yanı sıra diyalog becerilerini bir araya getirme girişimidir. Bazı okuyucular, öğrencileri özel bir sohbet için kenara çektiğimiz onarıcı diyaloğa/sohbete aşina olabilir. Sadece onarıcı soruların standart formatını kullanmak, mekanik bir şekilde yapılırsa, tek başına gerçek bağlantı sağlamayacaktır. Bu, tüm dilimizin ve sözcüklerimizin bu varoluşu desteklediğinden emin olmasıyla ile ilgilidir. Onarıcı dil, yanlış etiketleme davranışlarından kaçınmak için iletişimi yeniden düşünmemizi ve kullandığımız kelimelere, cümlelere, tonlara ve sözsüz iletişimimize dikkat etmemizi gerektirir. Dili değiştirebilirsek kültürü de dönüştürebiliriz.

Onarıcı dili yargılayıcı olmayan bir deneyim alışverişine benzetebilirsiniz. Çoğunlukla, belki de diyalog yoluyla, yaşadığımız deneyimi paylaşmak isteriz veya başkalarının sahip olduğu deneyimle bağlantı kurmak isteriz. Bu süreç tıklandığında, bu bir insan bağlantısıdır. Brown (2012) bağlantıyı, insanların 'görüldüğünü, duyulduğunu ve değer verildiğini' hissettiği zaman olarak tanımlamıştır (s. 145). Her birimiz çaresizce başkalarıyla bağlantı kurmaya ve içimizde olanı bilsek de bilmesek de iletişim kurmaya çalışıyoruz. Bazı mücadele eden çocuklar ve ergenler için bu, uyumsuz davranış olarak ortaya çıkabilir. Başkalarının tepkisi yargılama, eleştiri ve hatta karşılaştırmalar olarak tezahür edebilir. Sonunda, hepimiz diğer in-

sanlara içimizde olup biteni anlatmaya çalışıyoruz. Deneyim, evrensel insani hayatta kalma, eğlence, sevgi, güç veya özgürlük ihtiyaçlarına dayanır.

Bu deneyim alışverişi yaşamı zenginleştiren ve onarıcı yollarla gerçekleştiğinde, bir dinleyiciye bağlanan bir konuşmacı ile bir konuşmacıya bağlanan bir dinleyici arasındaki bir dans olabilir. Herhangi bir anda içimizde yaşayan biriyle bağlantı kurmak için dürüst bir ifade kullanırız. Empatiyi, içlerinde canlı olanı duymanın bir yolu olarak kullanıyoruz. Bazen başkaları bizimle iletişim kurmak için dili kullanmakta zorlanırken, onların kalbine ve orada yaşayanlara giden yolu bulmak için sorgulama becerilerimizi kullanabiliriz. Bu, onarıcı soruları içerebilir veya belki başka soru becerilerini kullanırız. Fikir, eksiksiz bir alet çantasına sahip olmaktır. Bazı durumlarda, bu çember içinde başımıza gelebilir. Çember içinde yapıldığında, bu güçlü ve iyileştirici bir olay olabilir, çeşitli insanlar kendilerinde canlı olanı ve deneyimlerini paylaşmak ve sonra başkalarında canlı olanı ve deneyimlerini dinlemek arasında gidip gelir (bkz. Tablo 11.1).

Tablo 11.1: Onarıcı diyalog seçeneklerinin örnekleri

Öğrenci diyor ki:	Örnek ifadeler:	
"Bu sınıftan nefret ediyorum." (kızgın bir tonla)	Dürüst ifade:	"Bunu söylediğini duyduğumda endişeleniyorum çünkü bu sınıfa katılımına değer veriyorum. Özellikle sınıfla ilgili nefret ettiğin bir şeyi bana söylemeyebilir misin?"
	Empati tahmini	"Daha iyisini yapmak istediğin için sınıfta hayal kırıklığına uğradığını tahmin ediyorum?"
	Yansıtıcı dinleme	"Bu sınıftan nefret ediyorsun. Bana daha fazlasını söyleyebilir misin?"
	Sorular (karşılaştırın)	"Beğendiğin sınıflara kıyasla bu sınıfta neyin farklı olduğunu bana söyleyebilir misin?"
	Sorular (netlik)	"Sevmediğin konu mu yoksa grup çalışması mı?"
	Sorular (zıtlık)	"Grup çalışmasını hâlledersek bu sınıf nasıl farklı olur?"
	Destek	"Nasıl yardımcı olabilirim?"

Genellikle diyalog sırasında, kelimelerin arkasındaki deneyimden ziyade kelimelere kapılırız. Bir kişi yere bakarak ve sessiz sessiz ağlarken "İyiyim," diyebilir. Kelimelere takılıp kalırsak, kişinin kendini memnun hissettiği anlamına gelen 'iyi' kelimesinin kullanıldığına inanabiliriz. O an onların deneyimini ele alıyorsak, empatik bir tahminde bulunabilir ve şöyle sorabiliriz: "Şu anda üzgün hissediyor musunuz [yani, bir his] çünkü bir bağı [yani, bir ihtiyacı] takdir edersiniz?" Diğer bir seçenek de tutarsızlık hakkında bir gözlem yapmak olabilir. (Örneğin, "İyi olduğunu söylüyorsun ama gerçekten üzülmüş görünüyorsun. Yardımcı olabileceğim bir şey var mı?").

Kelimelere kapılmak her zaman bize hizmet etmeyebilir an-

cak kelimelerin hâlâ güçlü olduğunu bilmek de yararlıdır. Sözlüğümüzden belirli kelimeleri çıkarmak faydalı olabilir. Düzenli olarak kullandığımız bazı kelimeler var (İngilizce dilinde) ancak onları kullanmayı bırakmalıyız. Diyalogda, bu kelimeler aslında bize hizmet etmez. Bu, bu kelimelerin bir amacı olmadığını söylemek demek değildir; çoğumuzun asla sahip olamayacağı yoğun iletişim becerileri gerektiriyorlar. Aşağıda, gerçekten onarıcı bir diyaloğa sahip olmak istiyorsanız, dilinizden kaldırabileceğiniz kelime ve cümle örnekleri verilmiştir (onarıcı diyalog seçeneklerinin örnekleri Tablo 11.1'de verilmiştir.):

'Olmalı', 'olmak zorunda' ve 'yapmalı': Bunların tümü seçim ve sorumluluğu reddeden kelimelerdir. Kendimizi ve başkalarını olumsuz şekilde değerlendirdiğimiz kelimelerdir. 'Olmalı' kelimesi, dilimizdeki en şiddetli kelimelerden biri olmalı. Başkaları için neyin doğru olduğunu bildiğimiz efsanesini sürdürür ve gerçekliği o kişi için olduğu gibi görmemizi engeller. 'Olmalı' aynı zamanda öfkenin kalbinde yatan kelimedir. Çoğu zaman sinirli olduğumuzda, kafamızda bir diyalog olur ve 'olmalı' kelimesi de bunun merkezinde yer alır: "Daha saygılı olmalısın," veya "Beni daha sık aramalısın," veya "Daha dikkatli sürmelisin." Bu gibi kelimeler öfkemizi harekete geçirir. Bu, 'öteki'nin beklentilerimizi karşılamadığı ve bizi karşılanmamış ihtiyaçlarla bıraktığı anlamına gelir. 'Olmalı' kelimesi utanç, suçluluk ve diğer olumsuz duyguları tetikleyebilir. Bu teoriyi test etmek için, hayatınızda 'yapmanız' gerektiğini düşündüğünüz ve yapmadığınız her şeyin bir listesini yapın. Şimdi listeyi yazdıktan sonra nasıl hissettiğinizi inceleyin. "Bunu söylememeliydim," veya "Daha iyi anlamalıydım," veya "Daha iyi giyinmeliydim." Sizlere, 'olmalı' kelimesinin basit bir şekilde 'isterdim', 'seçerim' veya 'yapabilirdim' ifadeleri ile değiştirilmesini öneriyorum. "Bunu yapma-

malıydın," cümlesi, "Bunu yapmasaydın çok sevinirdim," cümlesine dönüşür. 'Yapmalı' veya 'zorunluluk' ifadesi "Seçeneğim yok," havasına sahip olma eğilimindedir. Seçimimizin tehdit edildiğini veya kaldırıldığını hissettiğimiz her an, psikolojik tepki veya geri tepme riski taşırız. Bu düşünceyi kendimiz için kullandığımızda, kendimize başka seçeneğimiz olmadığını söyleyerek sık sık sıkıntıya neden oluruz. Bazı zorunluluklardan veya korkulardan dolayı 'yapmamız gerektiğine' inandığımızda, sıkıcı ev işleri bile hoş görevler hâline gelir. Marshall Rosenberg (2015), *Şiddetsiz İletişim: Bir Yaşam Dili* kitabında "Korku, suçluluk, utanç veya zorunluluktan ziyade hayata katkıda bulunma arzusuyla harekete geçmek istiyoruz," diye yazmıştır (s. 136). Eylemlerimiz tarafından karşılanan temel insan ihtiyacını ekleyerek, 'zorunda olma'dan 'seçme' ifadesine basit bir geçiş yapın. "Yapmalıyım," veya "Yapmak zorundayım," demek yerine, "İhtiyacım olduğu için bunu seçiyorum," diyebilir ve ardından eylemin arkasındaki yaşamı zenginleştiren ihtiyaçla bağlantı kurabiliriz. Örneğin, şu anda yapmak zorunda olduğunu hissettiğin bir şeyi, 'yapman gereken' bir şeyi hayal et. Şimdi, bunu yaptığınızda hangi ihtiyacın karşılandığını kendinize sorun. Şahsen, çamaşır katlamayı sevmiyorum ve bunu yaparken de söyleniyorum. Düşüncelerimi "Çamaşırları katlamayı seçiyorum çünkü bir şeyleri sıraya koymaya değer veriyorum," ile değiştirdiğimde, bu, görevle ilgili görüşümü değiştiriyor ve bir şekilde odağımı yapmaya zorlanmaktan ihtiyaçlarımı nasıl karşılayacağımı görmeye kaydırıyor.

- **'Ama' ve 'ancak':** Bu kelimeler, kendilerinden önce söylenen her şey için bir silgi görevi görür. "O kazağı seviyorum ama..." Bu sözlerden önce söylediğinizi gerçekten kimse duymuyor çünkü 'ama' ya da 'ancak' daha önce söylediklerinizi olumsuza dönüştürüyor. Bu olum-

suz dönüş savunmaya neden olabilir. 'Ama' kelimesi biraz savaş veya kaç anlamı verebilir. Bir 'ama' geldiğinde, bunu genellikle hissedebiliriz. Kafamızda "Ama geliyor, hissedebiliyorum," diyoruz ve bununla kendimizi buna hazırlıyoruz. Kendinizi bu kelimeye hazırlama süreci bağlantı yaratmaz, ne olacağına dair korku yaratır. "Evet, ama," yerine mümkünse "Evet ve," yazın ve değilse, sadece yeni bir cümle başlatın. Bu oyunu değiştirici olabilir. Hatta e-posta oluşturucunuzdan 'ama' ifadenizi otomatik olarak 've' olarak değiştirecek şekilde programlayabilirsiniz, böylece e-postalarınıza daha olumlu bir dönüş yapabilirsiniz.

- **Ara ifadeler:** Başkalarının işitmekten hoşlanmayacağı bir şey söylemeden önce önleyici ifadeler kullanma eğilimindeyiz. "Kusura bakmayın ama..." veya "Söylediğim için üzgünüm..." veya "Bunu yanlış anlama ama..." diyoruz. Bu ifadeler dinleyiciyi bir savunma moduna sokar. Açık değiller ve sözleriniz için beklenti oluştururlar. Muhtemelen bir tür savaş ya da kaç tepkisi oluştururlar. "Kusura bakmayın ama..." kelimelerini nadiren saygıyla ilgili herhangi bir şey takip eder.

  'En azından': Bir başkasının acısına karşılık verirken, hiçbir şey "En azından..." sözlerinden daha kibirli olamaz. Evinizin yandığı, üzüldüğünüz ve endişelendiğiniz bir anda komşunuz gelip "En azından sigortalısınız," dediğini hayal edin. Bu ifadeler, kişiyle empati kurmak yerine, deneyimini en aza indirebilir. Empatiden çok bir sempati biçimidir. Brené Brown (2007, s. 55) *I Thought It Was Just Me (but it isn't): Telling the Truth About Perfectionism, Inadequacy, and Power* (Sadece Ben Olduğumu Düşündüm (ama değil): Mükemmeliyetçilik, Yetersizlik ve Güç Hakkında Gerçeği Söylemek) adlı kitabında Bu 'en azından tepkisinin öncelikle kendi rahatsızlığımızla

ilgili olduğunu' ve en azından kullanmanın empatik olmak ve anlamaya çalışmak yerine '[birini] susturmakla eşdeğer olduğunu' söylüyor.

"Başı belada": Bu terim cezalandırıcı sistem içinde yer alır. Öğrencilere neredeyse acı çekmeyi hak ettiklerini ve yakında sıkıntıların geleceğini söylüyor. Bu, çok az destek sunar. Bizlerin hem yetişkinleri hem de öğrencileri 'başlarının belada' olduğu fikrinden, 'mücadele içinde' oldukları fikrine çekmemiz gerekiyor. Çocuklar ve ergenler sizinle veya başka herhangi biriyle bağlantısının kesilmesini istemezler. Hepimizin yaptığı gibi, hata yaptıklarında, bizi daha fazla stres kaynağı olarak değil, stresle başa çıkmak için ihtiyaç duydukları destek sistemi olarak görmeleri önemlidir. Öğrencileri problemlerle ve çözülmemiş sorunlarla boğuşurken gördüğümüzde, zehirli stres veya travmanın kaynağı değil, onların destek sistemi olduğumuz ortaya çıkar.

Bu 'belada' olmaktan 'mücadele içinde' olmaya geçme fikri, 'hayat' denen şeyden geçerken onları desteklemek yerine çocukların davranışlarını kontrol etmenin bizim işimiz olduğu fikrinden uzaklaştığımız için bizim için önemlidir. Pek çok düzeyde, çocuklara hükmeden yetişkinlerin bizler olduğunu söylemek kibirli ve küçümseyicidir. Biz bunu yapmıyoruz. Gençlerimiz bizi 'cellat' yerine destek olarak gördüklerinde, eylemleri konusunda bize karşı dürüst olma olasılıkları çok daha yüksektir. Hataları nedeniyle onlara yapacaklarımızdan korkmadıkları için daha fazla hesap verebilirliği destekleyebiliriz. Bunun yerine hataları oldukları gibi görmeliyiz. Hepimiz hata yaparız ve bazen onları temizlemek için yardıma ihtiyacımız olur.

- **Alay:** Bu, alay etmek veya alay etmek için ironi kullanmaktır ve asla sınıfa ait bir terim değildir! Alay, arkadaş-

larınızı güldürmenin eğlenceli bir yoludur. Bazı öğretmenler alaycılığı öğrencilerle bağlantı kurmak için bir strateji olarak kullanır. Diğerleri bunu, öğrencilerden rahatsızlıklarını bir mizah dokunuşu ile ifade etmenin bir yolu olarak kullanır. Kelimelerin ötesine geçerler. Alay, onu faydaya dönüştüren (ya da dönüştürmeyen) beden dili ve tonu içerir. Genel olarak, söylediklerimiz hakkında ciddi olmadığımızı gösteren bir üslup ve vücut dili ile kastetmediğimiz bir şey söyleriz. Çoğunlukla, öğrencilerin çok büyük bir kısmı (özellikle de genç olanlar) alayları anlamıyor ya da algılamıyor, bunu gerçek olarak algılıyor ve acı verici olarak deneyimliyorlar. Küçük beyinleri bunun için yeterli değil, bu yüzden şaka yaptığınızı her zaman anlamıyorlar. 8 yaş civarındaki daha genç öğrenciler, bir ses tonu veya beden dili ile yapılan alay ifadelerini yakalamaya başlayabilir. Yakalamama ihtimalleri de yüksektir. Ayrıca, alaycılık düz tonlarda yapılırsa, hiç anlamayabilirler. Ortaokul civarında veya 11 veya 12 yaşlarında, çocuklar ses veya ton ipuçları olmadan bağlamla alay etmeye başlarlar.

Tabii ki, onu algılayan ve algılamayan bazı çocuklar olacaktır. Alay, empati ve bilişsel esnekliğe bağlıdır. Başkalarının 'algılaması' için, sizin yerinizde olabilmeleri gerekir. Bu yakınlık gerektirir ve duygusal zekâya sahip bir öğrenci gerektirir. Davranış becerileriyle mücadele eden çocuklar, empati ve sosyal becerilerle de mücadele edebilir, bu nedenle alay, algılarını sıyırıp geçebilir. Anlasalar bile, öğrencilerin bizden öğrenmesini istediğimiz şeyin bu olup olmadığını sorabiliriz (yani farkındalık). Alay bir dalga geçme biçimidir ve öğrencilerin istemediğimiz davranışları model almasına neden olur, öyleyse bunu neden yapalım? Alay kullanmak, öğrencilere ince şekillerde başkalarıyla alay etmenin sorun olmadığını söyler. Gelişimlerinin çoğu için, bunun ne zaman uygun

ve ne zaman uygun olmadığını anlayacak sosyal becerilere sahip değiller. Bunun, okul kültüründen çıkarılması gerekiyor.

- **Yanlış etiketleme:** Gördüğümüz davranışları etiketlerken seçtiğimiz kelimelere de dikkat etmek isteriz. Çok uzun bir süredir, ceza adaleti sisteminden alınan kelime dağarcığını kullanarak çocukların davranışlarını etiketledik. Tehlike, travmaya tepki veren davranışları veya gelişimsel olarak normal davranışları suçlu hâle getirmemizdir. Örneğin, yiyeceğe erişememiş ve anne karnında açlık yaşamış çocuklar, şimdi erişimleri olsa bile yiyecekleri tıka basa tüketebilir veya istifleyebilirler. Bazı yetişkinlerin kafasında hırsızlık olarak kabul edilen veya etiketlenen şeyi yapabilirler. Hatta onlara 'yemek hırsızı' diyebiliriz. Bunun gibi etiketler sorunludur çünkü davranışlarını tanımlamak için suçlu bir terim kullanmak bizi bir cezayla tepki vermeye sevk edebilir. Aynı davranışı açlıktan korunma olarak kullanılan uyarlanabilir bir strateji olarak görürsek, bizi desteklerle yanıt vermeye sevk edebilir. Suç kelime dağarcığı kullandığımızın bir başka örneği de okuldaki küçük kavgalardan 'saldırı' veya 'düzensiz davranış' olarak bahsettiğimiz zamandır. Çocuklar ara sıra kavga eder. İdeal değildir ve gelişimsel olarak da normaldir. İki ilkokul çocuğunun kavga ettiğini gördüğümüzde, bunu saldırı olarak nitelendirirsek, amacımız cezalandırmak olabilir. Bunu saldırgan davranış olarak etiketlersek, öfke, özdenetim ve çatışma çözme dersleriyle karşılık veririz. Bazı okullar, ceza adaleti sisteminin dilini kullanarak davranış kurallarını yazacak kadar ileri gitmişlerdir. Küçük ihlaller veya davranış sorunları, sınıf düzeyinde suçlar olarak etiketlenir. Bu kelime dağarcığı yine suç sistemlerinden ödünç alınmıştır. Bu kelime dağarcığı seçimleri, bazı ABD okullarının okul disiplinini mahkemelere ve polise devretmesine yol açtı.

Özünde, onarıcı bir dil kullanmak, bir öğrencinin dünyasına adım atmaktır. Bağlantısız öğrenciler onları "Bizi görmezden geliyor," olarak yargıladığımız dünyalarındadır ve biz de öğrencilerin bizi onları umursamadığımız konusunda yargıladıkları dünyadayız. Bağlantı kurduğumuzda, seçeneklerimiz var. Ya onların dünyamıza adım atmasını ve bağlantı kurmasını sağlayabiliriz ya da nazikçe onların dünyasına adım atıp bağlanmayı öğreniriz. Bu bağlantı sürecinde dil son derece önemlidir. Sözlerimizi bizi bir araya getirecek şekilde kullanmalıyız, kısa vadeli uyum yerine uzun vadeli hedeflere odaklanmalıyız. Yargıdan ziyade bir destek dili ile konuştuğumuz yerdir bu. Yargı öğrencileri kapatır ve onlarla bağlantı kurmamız ve ilişki kurmamız gerekir. Sözlerimiz ve ses tonumuz öğrencilerimize "Hey, hepimiz hata yaparız. Bunu düzeltmeniz için size nasıl destek olabilirim?" olmalıdır. Unutmayın ki gençken kullandığımız ses, büyüdüklerinde kafalarındaki ses hâline gelir. Öğrencileri sohbet etmek için kenara çektiğimizde ve onlarla anda kaldığımızda onarıcı bir dil kullanırız. Onarıcı soruları kullanabiliriz veya sadece "N'aber?" diye sorarak cevaplarını derinlemesine dinleyebiliriz. Bu onların cezalandırıcısı değil, destekçisi olduğumuza dair onlara güven vermeyi içerir!

SÖZSÜZ İLETİŞİM

Burada tüm iletişimin sözlü olmadığını ve sözsüz dilimizin de ele alınması gerektiğini belirtmeliyiz. Kullandığımız el hareketleri, yüz ifadeleri ve vücut duruşları mesajımızı farklılaştırabilir ve değiştirebilir. Bunları travmadan haberdar etmek için, sözlerimizin iletmediğini vücudumuzun ilettiğine dikkat çekmek istiyoruz. Travmadan etkilenen çocukları (ve yetişkinleri) farklı şekillerde etkilediğini hatırlamalıyız. Bir çocuğu sinirlendiren şey diğerini sakinleştirebilir. Çocuğu tanımalı ve ona göre tepki vermeliyiz ve bu tahmin edilemez olabilir. İşte bununla ilgili birkaç önemli nokta.

Yükseklik

Özellikle bazı küçük öğrencilerle, kendinizi çocuğunuzun seviyesine indirin. Bir çocuğun önünde dikilmek onlar için korkutucu olabilir. Aynı zamanda, bu durum bir güç gösterisi olarak da görülebilir. Onların seviyesine inmek, onlara saygı göstermenin bir yolu olabilir ve aynı zamanda onları sakinleştirmenin bir yolu olabilir.

Duruş

İnsanlar birbirlerini çok hızlı okuma eğilimindedir. Beyinlerimiz düzenli olarak tehlike taraması yapma eğilimindedir. Geçmişte travmatik durumlara maruz kalanlar için bu tarama artabilir. Duruşumuzun, vücudumuzla ilettiğimiz bu yargılayıcı olmayan, tehdit oluşturmayan, destekleyici mesajla örtüşmesini istiyoruz. Başımız önde kollarımızın bağlı olması koruyucu veya güvensiz olarak algılanabilir. Ellerin göğüs hizasında bağlanması sert bir duruş, bir tehdit veya yargı olarak görülebilir. Hızlanma veya kıpırdanma gergin veya endişeli olarak görülebilir. Bu yaklaşımda, ellerinizi omuz genişliğinde daima belinizin altında olacak şekilde ayırarak gevşek bir şekilde yanda tutmalısınız.

Göz teması

Kültürel olarak göz temasının, çoğu güç, otorite ve saygı ile iç içe geçmiş farklı anlamları olduğu her zaman söylenmelidir. Kültüre bağlı olarak, göz teması saygısızlık işareti olabilir veya bir yetişkinin gözlerine bakarak onu dinlediğinizi gösteren bir işaret olabilir.

Bazı Doğu kültürleri, uzun süreli göz temasını otoriteye bir meydan okuma olarak görür. Kültürünüzün öğrencilerinizin kültürü ile aynı olup olmadığına dikkat edin. Bazı ebeveynler çocuklarına kendileriyle konuşulurken yere bakmalarını söylerken, diğerleri göz teması talep etmiş olabilir. Öğrenci-

lerinizi tanıyın ve sizinkinden farklı olsa bile geldikleri yere saygı duymaya çalışın. Göz teması veya eksikliği de korkunun tetikleyicisi olabilir. Öğrencilerle veya zor yerlerden gelenlerle hem göz teması kurmak hem de onlardan kaçınmak tetikleyici olabileceğinden, bunu düşünmek çok zor olabilir. Travma bilgisine sahip onarıcı okulları oluşturan tüm bu fikir yelpazesinin, yapmakla değil, olmakla ilgili olduğunu hatırlatmak isteriz. Bu doğru olanı veya yanlış olanı yapmakla ilgili değildir. Bu, göz teması kurduğunuzda ve küçük Billy çıldırdığında, bunun neden 'olabileceğinin' farkına varmakla ilgilidir. Küçük Deshawn'ın taşkınlığı ile ilgili konuşurken küçük Deshawn'ın ayaklarına bakması daha rahat hissetmenize yardımcı olabilir.

Yakınlık

Düzenli davranmakta güçlük çeken öğrencilerin yanında yer almak, bazıları için destekleyici ve diğerleri içinse zorbalık olarak görülebilir. Yine öğrencilerinizin tepkilerini izlemek istersiniz. Zor yerlerden gelen birçok öğrenci için fiziksel sınırlar çarpıtılabilir. Bazıları kimin yakınında olacağına dair sınırlar koyabilirken, diğerleri zayıf bir sınır duygusuna sahip gibi görünebilir. Bazıları başkalarının kişisel alanına girebilir, bazıları ise güvenlik için mesafesini korur. Bu, dikkatli olmak ve öğrenci tepkilerini izlemekle öğrenilir. Travmalı öğrenciler için basit bir akış şemasının olmaması sinir bozucu olabilir, bu nedenle tepkileri ve ruh hâllerini izlemek son derece önemli ve dikkatli hâle gelir.

***

12. Bölüm'de saygı anlaşmalarının kullanımını inceleyeceğiz. Davranışın neye benzediğine dair sınıfta bir fikir birliği oluşturmaya yönelik bu yaklaşım, 2. Bölüm'de açıklanan beş becerinin yanı sıra bu bölümdeki onarıcı dilimizi gerektirecektir. Saygı dili üzerine inşa edilmiş bir saygı anlaşması yapmak isteriz.

12. BÖLÜM

SAYGI ANLAŞMALARI

Bu bölüm, okul topluluğumuzda saygı anlaşmalarının oluşturulması ve kullanımına odaklanacaktır. Saygı ile ilgili hikâyelerin, kuralları sıralamaktan çok davranış üzerinde nasıl daha etkili olabileceğine bakmak için normlar veya sınıf sözleşmeleri oluşturduğumuz geleneksel yöntemlere bir ara vereceğiz.

Yerel bir okulda 7. sınıfta bir sınıfı gözlemlemem ve belki öğretmene öğrencilerle nasıl daha iyi etkileşime girebileceği konusunda geribildirimde bulunmam istendi. Öğretmen, öğrencilerin konuştuklarını, uyuduklarını, kendisini görmezden geldiklerini ve bazı durumlarda onu korkunç şakalar yapan bir stand-up komedyeni gibi kandırdıklarını bildirdi. Konuyla ilgilenmelerini sağlamak için elinden gelenin en iyisini yaparak odanın önünde durdu, onların sözünü haykırarak kesti: "Kapşonunu çıkar," ve "Tamam, bu kadar şaka yeter," ve "Bunu ciddiye almalıyız eğer sınavı geçmek istiyorsan." Öğretmen bana "Bir grup anlaşmamız var ve herkes imzaladı," dedi. Bülten tahtasında bir sürü karalanmış imzayla asılı güzelce lamine edilmiş postere baktım. "İçeri girin ve kitaplarınızı çıkararak yerinize geçin," ve "Öğretmen konuşurken konuşmayın," gibi kurallar gördüm. Bana yeterince makul göründü, ben de sordum, "Bu anlaşmayı kim yaptı. Bunu öğrenciler mi yazdı?" "Hayır, ben yaptım ama hepsi kabul ettiklerini söylediler!" dedi.

Sözleşmeli bir okulda, bir öğretmenle konuşuyordum. Bana, ders sırasında cep telefonlarını kullanan öğrencilerin yaşadığı zorlukları anlattı. Cep telefonlarını alması gerekiyordu ama

bunu yapmak için güç mücadelesine girmek istemiyordu. Ayrıca telefonlarını kullanan öğrenciler için ofise yönlendirildikten sonra tavsiye yazmaktan da bıkmıştı. Ona herhangi bir sınıf normu veya öğrencilerin birbirleriyle nasıl etkileşim kuracakları konusunda bir anlaşma geliştirip geliştirmediğini sordum. "Hayır, kurallar okulun kural kitabında. Hepsi kuralların ne olduğunu biliyor," dedi. Bu öğretmenin kuralları bildiklerini söylediğinde haklı olduğunu deneyimledim. Öğrenciler çoğu zaman kendilerinden ne beklendiğini bilirler, tıpkı hepimizin bildiği gibi, birçok yerde siz de araç kullanırken cep telefonunuzla konuşmamanın bir kural olduğunu biliyorsunuz.

Öğrenciler kuralların ne olduğunu biliyorlar diye, onlara uyacaklarının kesin bir garantisi yoktur. Burada göz önünde bulundurulması gereken üç nokta vardır: Birincisi, öğrenciler genellikle kuralları veya daha doğrusu 'onlardan ne beklendiğini' bilirler. İkincisi, her zaman gerçekleştirecek becerilere sahip değiller. Üçüncüsü, çocuklar ve gençler (ve yetişkinler) kuralları çiğnemek için bir sebebi haklı çıkarmada yeteneklidirler çünkü karşılama ihtiyaçları vardır ve bunu nasıl karşılayacakları konusunda seçeneklerden yoksundurlar.

Onarıcı okullar ilişkiler üzerine inşa edilir ve ilişkiler saygı üzerine kurulur. Rhode Island, Providence'daki Big Picture Learning ve Met School'un kurucusu Dennis Littky, *The Big Picture: Education is Everyone's Business* (Büyük Resim: Eğitim Herkesin İşi) (2004, s. 55) adlı kitabında saygı hakkında öne çıkan bir şey yazdı:

> Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim söz konusu olduğunda, çoğu insan saygının çocukların öğretmenleri soyadlarıyla çağırması, "Evet efendim," demesi ve öğretmenlerin veya müdürlerin önünde kötü şeyler yapmamasıyla ilgili olduğunu düşünüyor. Bana göre saygı herkesi -çocukları, ebeveynleri, bakıcıları- ve her şeyi kapsar. Başkalarına, kendimize ve okul binasının kendisine saygı duymalı ve göstermeliyiz. Çocuklar saygılı olacaksa kendilerine saygı duyulmalıdır. Ve on-

lara saygı duymak, onları etkileyen şeyler hakkında kararlar almalarına izin vermek ve en önemlisi potansiyellerine inanmak anlamına gelir.

Claassen ve Claassen (2008), *Discipline That Restores: Strategies to Create Respect, Cooperation, and Responsibility in the Classroom* (Yenileyen Disiplin: Sınıfta Saygı, İşbirliği ve Sorumluluk Yaratma Stratejileri) kitabında, saygı anlaşmaları oluşturarak sınıf normları oluşturmanın yeni bir yolunu sunuyor. Grup için neyin kabul edilebilir olup ne olmadığı konusunda bir anlaşma oluşturmaktan daha fazlası, bu anlaşmalar öğrencileri kendi bakış açıları aracılığıyla saygıyı ve neye benzeyeceğini tanımlamaya zorlama eğilimindedir.

Karışıma kültür, aile, yaş, din vb. eklendiğinde saygının tanımlanması zor bir şeydir. Her şeyden çok, saygı anlaşmaları, iletişimin bizi saygıya bağlamasına izin verme fırsatı verir. Saygı konusunda gerçekten diyaloğumuz olmadığında ortaya çıkabilecek nesil, kültür ve cinsiyet uçurumlarını kapatmamıza yardımcı olur. Hakim bir grup tüm okula saygıyı tanımladığında ortaya çıkabilecek güç dengesizliklerini etkisiz hâle getirmek bir topluluk olarak bizim için önemlidir. Saygı tek bir kişi, yaş grubu, cinsiyet veya kültürle tanımlanamaz. Bundan etkilenecek olan insanlar için saygının ne anlama geldiğini öğrenmemiz gerekiyor. Amacımız kültürel alçakgönüllülüğü teşvik etmekse, eğitimde tartışılmaz olması gereken eşitliktir.

Yetişkinler eğitim verdikleri öğrencilerle aynı kültürü, ırkı, dini, cinsiyeti vb. paylaşmasa bile okulların şu anda saygıyı tanımlama şekline genellikle onlar hakimdir. Daha basit bir ifadeyle, eğitimciler her zaman öğrettikleri öğrencilere benzemiyorlar. Ayrıca saygının 'kazanıldığı' efsanesiyle de savaşıyoruz. Saygı, toplulukların ilişkilere öncelik verirken birbirleriyle olan varsayılan durumudur. Saygıyı kazanmıyorsun. Saygı, birbirimizin insanlığını onurlandırmak için birbirimize sunduğumuz şeydir. Kazanılan saygısızlıktır.

Danışman ve eğitmen olarak yaşadığım tecrübeye göre, öğrencilere, kendilerine nasıl saygı göstermemi istediklerini sorduğumda, gözlerine ışık tutulmuş tavşan gibi olurlar. "Ne demek istiyorsun?" ve "Ciddi misin?" gibi sorular alıyorum. Bunu genellikle öğrencilerin öğretmenlerin ve yetişkinlerin saygı ihtiyaçlarını karşılamayan deneyimlerine veya öğrencilerin derinden incinecek ve saygı duymaya yetecek kadar ileri gittiklerine dair hikâyeler takip eder. Sonunda, öğrenciler saygı görmek istedikleri yolları ararlar ve bu "Bizi aşağılamayın,", "Bize bağırmayın," ve "Bir şeyleri bilmediğimizi varsaymayın çünkü belki de biliyoruz," gibi ifadeler kullanırlar. Bu, öğrencilere saygı göstererek saygı duyduğumuzda en çok yararlandığımız başka bir hatırlatıcıdır. Dinlemek istemeseniz veya fikirlerine katılmasanız bile onların fikirlerini dinleyin. Bizimle saygılı bir şekilde konuşmalarını istiyorsak, onlarla saygılı konuşmalıyız.

Saygı anlaşmalarına kurallar demekten kaçının. Bireysel eşyaları talepler, anlaşmalar veya eylem planları olarak isimlendirmenin faydası vardır. İsteklerden çok kurallardan oluşan anlaşmalar, daha çok talepler gibi görünebilir. Öğrencilerimizin itaatten körü körüne takip ettikleri bir 'kurallar' belgesi oluşturmalarını istemiyoruz. Topluluk içinde nasıl birlikte 'olmak' istediğimize dair bir anlaşma yaratıyoruz. Bunu, öğrencilerin ve öğretmenlerin topluluk içinde nasıl bir arada 'olmak' istedikleriyle ilgili bir sohbetten alınan notlar olarak düşünmek en iyisidir. Bu basit dil değişikliği, öğrencilerden bunları yapmalarını ister çünkü bu sadece uyum veya insanların hoşuna gitmekten ziyade birbirlerinin iyiliğine katkıda bulunur.

Bu odağı anlatıya ve konuşmalarınızın notlarına odaklamak, öğrencilerin yaptıkları anlaşmalar hakkında derinlemesine diyaloğa girmelerine ve bunları anlamlı hikâyelere eklemelerine de olanak tanır. 6. sınıf için bir saygı anlaşması oluşturmaya yardım ettiğim bir okulda, konuşma parçasını çemberin etrafından dolaştırıyor ve öğrencilerden öğretmenlerimize saygının neden önemli olduğu hakkında konuşmalarını istiyorduk. Bir kız konuşma sırasını aldı ve öğretmenlerin öğrencilerden her zaman

saygı görmediğine inanmaya başladığından bahsetti. "Öğretmenlerimize annelerimize davrandığımız kadar iyi davranmalıyız çünkü akşamları evlerine gittiklerinde onlara davrandığımız şekli deneyimlemeleri gerekiyor," dedi. Yanımda oturan öğretmen gözyaşlarına boğuldu. Daha sonra bu öğrenci ve öğretmeninin birlikte iyi bir yıl geçirmediklerini öğrendim.

Saygı anlaşmalarının bir kurallar listesi olmadığını vurgulamanın bir başka nedeni de, anlaşmalar yapılmadığında ne olacağı konusunda farklı düşünebilmemizdir. İnsanlar anlaşmayı ihlal ettiğinde, bu, ihlal edilen kuralla değil, verilen zararla ilgilidir. Saygı anlaşmaları bir çalışma belgesi, süregiden bir konuşmayı başlatma görevi görebilir. Bir anlaşma bozulduğunda her zaman ilk olarak "Ne oldu?" denir. Soruyu başka birine yönlendirme zamanı gelmiş olabilir. Onarıcı soruları kullanarak onarıcı bir diyalog oluşturma zamanı gelmiş olabilir.

Saygı anlaşmalarının bir ikramiyesi de, yetişkinler olarak yaptığımız anlaşmayı bozduğumuzda hesap verebilirliği modellemek için öğretilebilir bir an elde etmemizdir. Öğrenciler, kurallara uymayan ya da saygısızlık yapan bir öğretmenin özür dilemeye istekli olmasına saygı duyar. Ertesi gün gelerek, "Sana olmak istediğim kadar saygılı değildim, lütfen özrümü kabul et," demek, hesap verebilirliğe ve onlara saygı göstermeye yardımcı olur. Hatta bağırmayı bırakıp, "Özür dilerim. Saygı anlaşmamızda bağırmayacağımı kabul ettim ve öyle olacağım," deyin. Öğrenciler, sizin de yaptığınızı gördüklerinde davranışları uygulamaya çok daha isteklidirler! Hesap verebilirlik kültürü istiyorsak, kendimiz de hesap vermeliyiz. Onarıcının bir kısmı, davranışı kontrol edilecek bir şey olarak değil, öğrenilecek bir şey olarak tanımaktır. Bu, yetişkin olarak davranışınızı içerir.

SAYGI SÖZLEŞMESİ NASIL KULLANILIR

Anlaşma, işlerin beklendiği gibi gitmediğinde sınıfta bir iletişim aracı hâline gelir. Öğrenciler sözleşmeye uymadıklarında,

düzenleme veya tartışma gerekip gerekmediğini görmek için onlarla birlikte durur ve kontrol ederiz. Bir sınıf topluluğu olarak kabul ettiğimiz beklentileri tekrar kontrol etmenin bir yoludur. Bunu bir kurallar listesi olarak kullanmıyoruz. Onu saygının ne olduğu ve bunu nasıl yaptığımızla ilgili devam eden bir iletişim olarak kullanıyoruz. Devam eden sosyal ve duygusal bir derstir. Anlaşmayı hiç gündeme getirmek zorunda bile kalmayabilirsiniz. Claassen ve Claassen (2008, s. 41) şöyle yazıyor:

> Duvarda asılı olan saygı sözleşmesinin yanına yürüyerek sadece başkalarını ve kendilerini rahatsız edenlere bir mesaj gönderiyorum. İçgüdüsel olarak onlara dolaylı olarak hitap ettiğimizi biliyorlar. Hatta sürüklendiğini fark etmediğim bazılarının dikkatini bile çekebildim. İşin güzelliği, çoğu zaman bir şey söylememe bile gerek kalmamasıdır. Onlarla benim için konuşuyor çünkü onları kendi kendilerine konuşmaya davet ediyor ve onlara ne yapmaları gerektiğini hatırlatıyor.

'Kurallar' kelimesinin kullanılması konusunda da bir uyarıda bulunulması gerekir. Bu terim, kuralları çiğnemeyi cezalandırmakla ilişkilendiren bazı öğrenciler için bazı olumsuz çağrışımlar yaratma eğilimindedir. Riestenberg (2012, s. 1455) *Square in the Square: Building Community and Repairing Harm in School* (Meydandaki Meydan: Topluluk İnşa Etme ve Okuldaki Zararı Onarma) adlı kitabında bu argümanı şöyle desteklemektedir:

> Pek çok [çevre] sahibi, 'kurallar' kelimesi yerine 'ortak anlaşmalar' veya 'yönergeler' terimlerini kullanmayı tercih ediyor. 'Kurallar' katı bir fikir verir ve yasal bir belge olan öğrenci el kitabında bulunur. Kurallar, yetkililer tarafından belirlenme eğilimindedir. Topluluklarda katılımcılar, herkesin uymayı kabul ettiği yönergeleri oluşturur. 'Yönergeler' veya 'ortak anlaşmalar' ruhu, bir ortaokul çemberindeki bir çocuğun önerdiği şiirsel anlaşmada bulunabilir: Başkasının rüyasına adım atmayın.

SAYGI ANLAŞMALARI OLUŞTURMA

Aşağıda saygı anlaşmaları oluşturmak için ders planı taslağı yer alıyor:

1. Çevre içinde, farkındalıklı bir açılış anı yaratarak bir kontrol sorusu ve ortamı yumuşatan bir soru olarak öğrencilerden saygıyı tanımlamalarını ve cevaplarını yazmalarını isteyin. Öğrenciler kendi tanımlarını yazdıktan sonra, sınıfın büyüklüğüne, yazdıklarına bağlı olarak üçer kişilik küçük gruplar hâlinde veya bütün bir grup olarak birbirleriyle cevaplarını paylaşmalarını isteyin.

   - Öğrencilere saygı duyuldukları zamanları ve bunu nasıl tarif ettiklerini sorun.
   - Ailelerinde saygı neye benziyor?
   - Öğrencilerden saygısızlık ve bunun nasıl hissettirdiği hakkında konuşmalarını isteyin.
   - Yine de saygının neden önemli olduğunu sorun.

   Saygının otomatik mi, kazanılmış mı yoksa her ikisi birden mi olduğunu sorun.

2. Daha sonra öğrencilerden bir kâğıdı dörde katlamalarını isteyin. Her üç aylık dönemin başında, öğrencileri her bölümü aşağıdaki gibi etiketlemeye yönlendirin:
   - Öğrencilere saygı duyan öğrenciler.
   - Öğretmenlere saygı duyan öğrenciler.
   - Öğrencilere saygı duyan öğretmenler.
   - Alana saygı.

3. Daha sonra, her seferinde bir blok giderek bu konuların her biriyle ilgili hikâyeleri arayın.

   "Öğrencilerin birbirlerine saygı gösterdiğini gördüğünüz bir zamanı bana anlatın."

"Bana öğrencilerin birbirlerine saygı göstermediğini gördüğünüz bir zamandan bahsedin."

"Öğretmenler size saygı gösterdiğinde bunun nasıl bir his olduğunu açıklayın."

"Hiçbir öğretmenin sana saygı gösterdiğini hissettin mi?"

"Nasıl saygı görmek istersiniz?"

"Bir sınıf arkadaşın, öğretmenin veya bir yetişkinin sana saygı duymadığını hissettiğin zamanlar oldu mu?"

"Başkalarına sizin kendinizin isteyeceği saygıyı göstermediğiniz zamanlar var mı?" gibi yönlendirici sorular kullanabilirsiniz.

4. Ardından, hikâyelerden bazı anlaşmalar geliştirin. Hikâyelerdeki insan ihtiyaçlarını, istekleri ve duyguları dinleyin. Gerçek deneyimlere ve saygı ile ilgili hikâyelere dayandıklarında anlaşmalarımız çok daha iyi olur.

Tablo 12.1: Örnek Saygı Anlaşması

Öğrencilere saygı duyan öğrenciler	**Öğretmene saygı duyan öğrenciler**
• Doğru olduğunu düşündüğünüz şeyin arkasında durun. • Herkese karşı nazik olun, ne olursa olsun! • Birbirinizin malına saygı gösterin. • Altın Kural: Başkalarına size davranılmasını istediğiniz gibi davranın. • Eğer bir hata yaparsanız, onu kabullenin. • Konuşmalara saygı gösterin. • Söyleyecek güzel bir şeyiniz yoksa hiçbir şey söylemeyin.	• İlk verildiklerinde talimatları izleyin. • Herkes için altın kural - Nazikçe ve kibarca konuşun. - Cevap vermeden önce dinlemek ve düşünmek için zaman ayırın. - Esnek olun. - En iyisini varsayalım. - Öğretmenin lider olmasına izin verin. - Öğrenmeye hazır olun.
Öğrencilere saygı duyan öğretmen	**Alan**
• Sesinizi kontrol edin (bağırmayın). • Kelimeleri akıllıca seçin. • Bir ebeveyni aramadan önce uyarı/açıklama yapın. • Öğrencilerin duygularına karşı düşünceli olun. • Hazır değilsek öğrencilere zaman verin. • Direkt seslenmeyin. Özel olarak konuşun. • Zamanı takip edin.	• Sizden sonra temiz bırakın. • Sınıf topluluğumuza (eşyalarımıza) karşı nazik olun. • Başkalarının eşyalarına zarar vermeyin. • Kendi eşyalarınızla ilgilenin. • Havayı kirletmeyin. • Sizin değilse bırakın. • Okulla gurur duyun.

Connecticut'taki K-12 sınıflarından alınan örnek sözleşmeler.

DERS PLANI ÜZERİNDEKİ DEĞİŞİKLİKLER

Dersi yapmadan önce öğrencilere saygı üzerine bir şeyler okuyun.

- Öğrencilerin, kültürlerinde nasıl saygı gösterildiğine dair aile üyeleriyle röportaj yapmalarına izin verin.

Her kadranı ayrı bir günde yapın, her zaman günün temasını hikâye ve anlatıya dayandırın. Bunun bir liste yapmakla ilgili değil bir konuşma yapmakla ilgili olduğunu unutmayın.

Misafirler veya yedek öğretmenler için bir bölüm ekleyin.

Yedek öğretmenler için

Sınıf için hâlihazırda bir saygı anlaşması olup olmadığını kontrol edin. Varsa, öğrencilerden sizinle birlikte gözden geçirmelerini ve 'öğrencilere saygı duyan öğretmen' bölümüne eklemek istedikleri herhangi bir şey olup olmadığını kontrol etmelerini isteyin. Burası aynı zamanda 'öğretmene saygı duyan öğrenciler' alanındaki öğrencilerden isteyebileceğiniz her şeyi ekleyebileceğiniz bir alandır.

Personel saygı anlaşmaları

Eğitimcilerle saygı anlaşmaları fikrini paylaşmaya başladıktan kısa bir süre sonra, işyeri çatışmalarıyla mücadele eden bir grup öğretmenle bir anlaşma oluşturmam istendi. O kadar kötüleşmişti ki, bir öğretmen başka bir öğretmenin sınıfına girdiği ve ödünç bir zımba aldığı için çığlıklarla azarlanmıştı. O okuldaki öğrencilerin, personelin çatışmalarını davranış mücadeleleriyle onlara yansıtmaları şaşırtıcı değil.

Bir personel saygı sözleşmesi oluşturmak, sadece gençlerle topluluk oluşturmanın ve beklentiler belirlemenin bir yolu de-

ğil, aynı zamanda yetişkinlerin saygılı bir işyerinin ne olduğu hakkında bir konuşma başlatmasının bir yoludur. Bazen travma bilgisine sahip bir okulun aynı zamanda travma bilgisine sahip bir işyeri olduğunu unutuyoruz. Personel ile, öğrencilerde olduğu gibi, onları çevre içine alarak benzer bir format izleyin. Gruba uygun olan her şey için son çeyreği kullanarak, personelden personele, yönetimden personele ve personel yönetim kadranlarını oluşturun. Örneğin, son kadran, normları karşılamak, dinlenme odası bakımı ve hatta okul ortamındaki anlaşmalar için kullanılabilir.

Personel saygı sözleşmesini parçalar hâlinde oluşturun. Sohbetin grupla en alakalı olduğu yerden başlayın. Personelin sahip olabileceği çatışmalara doğru yürüyün, onlardan uzaklaşmayın. Bir okuldaki personel birbiriyle çeliştiğinde, bu öğrencilere ve okulun genel iklimine ve kültürüne taşar. Personeli bu çatışmaları tartışmak için çevre içinde tutmak son derece güçlü olabilir. Personel güçlü bir eğitimciler topluluğu hâline geldiğinde, güçlü bir öğrenen topluluğu oluşturabilirler.

***

Saygı Anlaşmaları, tutarlı ve şefkatle kullanılırsa büyük getirileri olan önceden yapılan bir zaman yatırımıdır. Öğrenciler anlaşmalara uymada başarısız olacaklardır ve yetişkinler de. Bu durum, kurallara uymakla ilgili değil, bir diyalog ve topluluk oluşturmakla, ilişki kurmakla ve sürdürmekle ilgilidir.

13. Bölüm'de, Ross Greene tarafından geliştirilen ve bir öğrencinin eksik olabileceği gecikmeli becerileri öğretirken aynı zamanda zorlu davranışları önlemek için yeni araçlar sağlayan İşbirlikçi ve Proaktif Çözümleri keşfedeceğiz.

13. BÖLÜM

İŞBİRLİĞİNE DAYALI VE PROAKTİF ÇÖZÜMLER

İşbirliğine Dayalı ve Proaktif Çözümler (CPS) modelinin yaratıcısı çocuk psikoloğu Dr. Ross Greene, çocuklarda yanlış davranışların zayıf motivasyondan kaynaklanmadığı (Greene, 2008) ve bu nedenle motivasyon stratejilerinin bunların ihtiyaçlarını karşılamada etkisiz olduğu fikrini öne sürmektedir. Greene, sinir bilimlerindeki onlarca yıllık araştırmalara dayanarak, gecikmiş becerilerin zorlu davranışa katkısının birincil derecede olduğunu öne sürüyor. Gecikmiş becerileri, dil işleme ve iletişim becerileri, duygu düzenleme becerileri, bilişsel esneklik becerileri ve sosyal becerilerin genel kategorilerine giren bu gecikmeli beceriler, çocuklar belirli beklentileri karşılamada güçlük çekerken her türlü zorlayıcı davranışa katkıda bulunur. Bu 'karşılanmamış beklentiler' çözülmemiş sorunlar olarak adlandırılır ve son derece öngörülebilirdir. CPS modelinde müdahalenin birincil amacı, bu sorunları işbirliği içinde ve proaktif olarak çözmektir. Motivasyona ve davranışı değiştirmeye odaklanan stratejilerin genellikle bu çocukların ihtiyaçlarını karşılamamasının nedeni, bu tür stratejilerin problem çözme ve öğretme becerilerine uygun olmamasıdır.

Bu bölümde Greene'in modeline daha yakından bakacağız. Modelin çeşitli unsurlarını ve onunla birlikte gelen araçları keşfedeceğiz. Bu bölüm size bu stratejileri edinmeyi 'öğretmeye-

cek', bunun yerine bu modeli travma ile bilgilendirilmiş onarıcı alet çantanıza ve uygulama planlarınıza eklemenin inanılmaz olanakları hakkında sizi bilgilendirmeye çalışacak. Greene, bu modelde resmî eğitimin önemini ve aslına uygun olarak yaygınlaştırılacağını vurguluyor. Uygulamayla ilgili bu kitabın son bölümüne girerken, bu bölümdeki bilgiler, Greene'in çalışmalarını bu tüm okul değişiminin bir parçası olarak okulunuza getirmek için nasıl planlayacağınızı, eğiteceğinizi ve kaynakları nasıl bulacağınızı görmek için size yeterli bilgi sağlayacaktır.

Greene (2014a), *Zor Çocuk: Kolay Sinirlenen, İnatçı ve Sürekli İtiraz Eden Çocukları Anlamak İçin Yeni Bir Yaklaşım* adlı kitabında, zorlayıcı davranışların, bir çocuğa yüklenen talepler veya beklentiler, uyarlanabilir yanıt verme becerilerini aştığında ortaya çıktığını ifade ediyor. Şimdi bu becerilerden bazılarını ve bunlara sahip olmayan öğrencilerde neye benzeyebileceklerini inceleyelim. Bu davranışları, itaat sağlamak için kontrol edilecek bir şeyden ziyade çözülmesi gereken sorunlardan kaynaklandığını görmeye başlarsak, çocuklarda disiplini kontrolden ziyade şefkat yoluyla geliştirme şansımız artar.

Bahsettiğimiz beceriler arasında problem çözme, hayal kırıklığına tolerans, dil süreci, kişinin orijinal fikrinden veya çözümünden sapma, empati, başkasının bakış açısını alma, birinin davranışının diğerlerini nasıl etkilediğini takdir etme ve anlaşmazlıkları çatışma olmadan çözme yer alır. Çevre bu becerileri talep ettiğinde, zorlayıcı davranış, bir çocuğun bu taleplere uyum sağlamakta güçlük çektiğini ilettiği araç hâline gelir. Örneğin, bir çocuktan matematik atölyesinden fen bilimine geçmesi istenirse ve bu beklentiyle başa çıkmak için gerekli becerilere sahip değilse, bunu zorlayıcı davranışlar izleyebilir. Çocuğun bu beklentiyi karşılamada güçlük çekmesi oldukça öngörülebilirdir, bu nedenle problem proaktif olarak tanımlanabilir ve çözülebilir olmalıdır.

Bu, çocukların yeterince çabalamadıkları veya motivasyonları olmadığı için yanlış davrandıklarını söyleyen şu anda sa-

hip olduğumuz geleneksel bilinçten çok farklıdır. Öğrencilerin istediklerini elde etmek veya sorumluluktan kaçmak için uygunsuz davranışlar sergilediğini düşünmekten uzaklaşmaktır. Greene'in (2014b) sık sık belirttiği gibi bu yeni felsefe, "Çocuklar yapabilirlerse iyi yaparlar," felsefesidir (s. 12).

Greene, yetişkinlerin çocuklarla çözülmemiş sorunları çözebilmelerinin üç yolu olduğunu öne sürüyor. A planı, bir çözümün tek taraflı dayatılmasını içerir. B planı, sorunları birlikte çözmeyi içerir. C Planı, önceliklendirme amacıyla şimdilik bir sorunu bir kenara bırakmayı içerir. A planı, acil, şaşırtıcı güvenlik sorunları dışında nadiren kullanılır. B planı üç adımdan oluşur: Birincisi, birincil amacın çocuğun belirli bir beklentiyi karşılamasını zorlaştıran şeyi anlamak için çocuktan bilgi toplamak olduğu Empati adımıdır. Bu adım, Marshall Rosenberg'in kendine empati (veya farkındalık), empatik dinleme ve gözlem, duygu, ihtiyaç ve talep ifadelerini kullanarak dürüst ifadenin bir kombinasyonunu içeren Şiddetsiz İletişim (NVC) ile bazı benzerlikler taşıyor. İkincisi, Yetişkin Endişelerini Tanımlama adımında, yetişkinler, özellikle beklentinin karşılanmasının neden önemli olduğu ile ilgili endişelerini dikkate alıyorlar. (Yetişkinlerin endişeleri genellikle çözülmemiş sorunun çocuğu veya diğer insanları nasıl etkilediğiyle ilgilidir.) Üçüncü olarak ise Davet adımında, çocuk ve bakıcı, her iki tarafın da endişelerini ele alan çözümler üzerinde işbirliği yapıyor.

Sorunları işbirliği içinde çözmek, Kısım II'de tartışılan Onarıcı Beş Beceri'nin tamamını gerektiren bir bağlantı dansıdır. Önce A planı ve C planına bakalım, ardından Plan B'yi daha ayrıntılı olarak açıklayacağız.

A PLANI: ÖNERİLEN BİR ÇÖZÜM

Bu planda, yetişkinler bir sorunu çocuğun katkısı, katılımı veya imzası olmadan çözmeye çalışır. Bu bir güçlendirme taktiğidir. Bu aynı zamanda 1. Bölüm'de bahsettiğimiz talep dilidir. A Planı, esnekliği modellerken çocuklarda esneklik talep

eden yetişkinlerdir. Ayrıca, onu azaltmaktan ziyade zorlayıcı davranışları da beraberinde getirmesi muhtemeldir. Çocuğun eksik olabileceği gecikmeli düşünme becerilerini tanımlayamaz veya öğretemez. Öğrencilere beklentileri belirlemekten veya hatırlatmaktan farklıdır. Öğrencilere beklentileri belirlerken veya hatırlatırken bir plan kullanmıyorsunuz.

Yetişkinler proaktif ve işbirliği içinde çocuklarla sorunları çözmekle meşgullerse, A Planı nadir görülen bir olay olabilir. Bazen A Planına ihtiyaç vardır ve yerine göre kullanılabilir. Sadece koruma durumlarında yapılacaktır. Rosenberg bundan 'koruyucu güç kullanımı' olarak bahsetmiştir (Rosenberg 2015, s. 185). Çocukları korumak ve güvende tutmak için irademizi çocuklara dayatmamız gereken zamanlar vardır. Niyetimiz güvenlik olmalı ve son çare olmalı. İki öğrenci fiziksel bir tartışmaya girmek üzereyken, onları ayırmak A Planıdır ve bu uygun olur. İki öğrenci arasında çatışmaya neden olan anlaşmazlıklar son derece öngörülebilirse, A Planı sadece geçici bir önlemdir ve bu anlaşmazlıkları çözme olasılığı düşüktür. A Planı ile ilgili bir uyarı, bunu sıklıkla kullanmak, öğrencilerin kötü yanıt verme olasılığını büyük ölçüde artırdığı için güvenliği azaltır.

Okullardaki yetişkinler sadece çocukları saf dışı bırakarak ve çocuklardan uyum talep ederek sınıftaki durumları tırmandırdığında A Planı oyununu kaç kez izlediğimi size anlatamam. Yetişkin belirli bir sonucu ne kadar çok isterse, öğrenci o kadar çok direnir, bu da elbette ebeveynleri çağırma, uzaklaştırma veya diğer cezaları beraberinde getirir. Ne yazık ki, bu genellikle diğer öğrencilerin yanında yapılır, bu nedenle sınıfta iktidarın tonunu ve kültürünü belirlemeye yardımcı olur. A Planı her zaman bir şeylere mal olur.

C PLANI: ÖNCELİKLENDİRME

Yukarıda belirtildiği gibi, C Planı, en azından şimdilik, belirli bir çözülmemiş sorunu bir kenara bırakmayı içerir. Bu bir

geçiş değil, önceliklendirmedir: Şu anda çözmeniz gereken en önemli sorunlar hangileri ve bu onlardan biri mi? Bazen, biz yüksek öncelikli çözülmemiş sorunlara odaklanırken diğer çözülmemiş sorunların bir kenara bırakılması gerekir. Bu 'teslim olma' ya da yatıştırma değildir; stratejik olarak hangi sorunları çözmeye çalışacağımızı seçmektir. Aynı zamanda savaşmayı seçmiyoruz. Çocuklar hakkında konuşurken "Savaşınızı seçin," mantrasını duymak hiç hoşuma gitmez. Bu bir savaş değil ve çocuklar da düşman değil.

C Planı, planlı görmezden gelmekten farklıdır. Davranışı görmezden geldiğinizde, bu davranışla ilgilidir. C Planı, bu davranışa neden olan sorunları bir kenara bırakmakla ilgilidir. Örneğin, Sam matematikte kelime problemlerini tamamlamada güçlük çekiyorsa ve bu çözülmemiş problem yüksek öncelik olarak seçilmediyse, o zaman bu beklenti şimdilik bir kenara bırakılacaktır. (Bazı yüksek öncelikli çözülmemiş problemler çözülene kadar.) Muhtemelen Sam ile matematik sırasında ne yapacağını belirlemek için -belki de gerçekten yapabileceği problemler üzerinde çalışarak- bu problem bir öncelik hâline gelene kadar çalışacağız. C Planı pes etmekle ilgili değildir. Teslim olmak, kendi yolunuzu bulmaya çalıştığınız ve teslim olarak pes etmeye başladığınız zamandır.

Bir gün bir ortaokulda mesleki gelişimi kolaylaştırmaya gittiğimde ve öğretmenlerden C Planını kullanmanın sınıf yönetimine ne kadar yardımcı olduğunu duyduğumda şaşırdım. Üzerinde çalıştığımız sorunlara odaklanırken, üzerinde çalışmadığımız sorunlara dair pek bir şey yapmamak farklılaştırılmış öğretim ve kişiselleştirilmiş öğrenmeyle çok tutarlı ve öğrencilerden henüz tanışmadıkları beklentilerden açıkça yapabilecekleri şeyleri yerleştirmeye tercih ediliyor gibi görünüyordu.

B PLANI: PROBLEMLERİ İŞBİRLİĞİ İÇİNDE VE PROAKTİF BİR ŞEKİLDE ÇÖZME

B Planı, problemleri çözmek ve bu problemlerle ilişkili zorlu davranışları azaltmak için bir fırsatı temsil eder. Aynı zamanda becerileri geliştirme, ilişkileri geliştirme ve iletişimi geliştirme şansıdır. İlişki Matrisi, bu 'ile' çeyreğinde yer alır veya 'onarıcı' olarak bahsedilir. Bir yandan yüksek beklentileri korurken bir yandan da insan olmak için yüksek düzeyde destek gösterir. Bu, zorlayıcı davranışlara neden olan sorunları önlemek için çalışarak onarıcı bir şekilde çözmek ve ele almaktır. B Planının odak noktası, davranışları suçlamak, yargılamak veya cezalandırmak yerine çözülmemiş sorunları ele almak için öğrenciyle bağlantı kurmak ve ortaklık oluşturmaktır. Çocukların ve yetişkinlerin herkesin 'görüldüğü, duyulduğu ve değer verildiği' bir tür yaşam boyu bağlantı kurmasını sağlamakla ilgilidir (Brown, 2012, s. 145).

Proaktif B Planı

İki tür B Planı vardır: Acil Durum B Planı ve Proaktif Plan B. Bir olay sırasında -dahil olanlar muhtemelen uyarılma durumunda olduğunda- B Planını uygulayabilmemize rağmen bu tercih edilen bir zamanlama değildir ya da bakıcılar çözülmemiş sorunları proaktif olarak belirlediyse gerekli değildir. Sorunları çözmek için en iyi zaman daha sonradır. CPS bir kriz yönetimi stratejisi olarak tasarlanmamıştır; bu, daha çok kriz önlemeye yöneliktir.

Amaç, zorlayıcı davranışlar ortaya çıkmadan ve herkes sakin olduğu zaman hazırlıklı olmak ve öğrenciyle konuşma anını yakalamaktır. Hem çocuk hem de yetişkin tetiklendiğinde ve düzensizleştiğinde çözülmemiş bir sorunu çözmeye çalışmak ideal değildir ve muhtemelen işe de yaramayacaktır. Bu nedenle çözülmemiş sorunların bir listesini yapmamız gerekiyor. Ross Greene'in *Lost at School: Why Our Kids with*

Behavioral Challenges are Falling through the Cracks and How We Can Help Them (Okulda Kaybolmak: Davranışsal Zorlukları Olan Çocuklarımız Neden Zorluklardan Geçiyor ve Nasıl Yardımcı Olabiliriz?) adlı kitabının mantrası şöyledir: "Bir çocuğa yönelik talepler ve beklentiler becerilerin ötesine geçtiğinde ve çocuğun adapte olarak yanıt vermesi gerektiğinde ortaya çıkar." (Greene, 2014b, s. 27) Bu listeyi oluşturmanın en iyi yolu, yine Dr. Greene tarafından oluşturulan Gecikme Becerilerinin ve Çözülmemiş Sorunların Değerlendirilmesi'ni (ALSUP) kullanmaktır.1 ALSUP, gecikmeli becerilerin temsili bir listesini sağlar. Bu gecikmeli beceriler, bakıcılara yeni bir bakış açısı sağlar ve dikkat arama, manipülasyon, zorlama, motivasyon eksikliği ve sınır testi gibi özelliklerin yerini alır. Kontrol edeceğiniz bir şey bulduğunuzda, durup, bu gecikmiş beceriyi düşünürken aklınıza gelen çözülmemiş sorunların bir listesini tamamlamanız önerilir. Greene, çözülmemiş becerilerin sorunların tümünü tüketene kadar bir sonraki gecikmeli beceriye geçmememizi hatırlatıyor. Nihai hedef, bir davranış listesi değil, çözmek için öncelik vermeye hazır olduğumuz çözülmemiş sorunların bir listesidir. Çözülmemiş sorunları listelerken, bir çocukla konuşulduğunda bu durumun ona neler hissettirdiğini test edin. Ne olduğuna dair bir gözlem mi yoksa olanlarla ilgili bir hikâye mi? Yargılamaları yok mu? Tablo 13.1, sol sütunda ALSUP'tan iki gecikmeli beceri örneğini ele alıyor ve sağ sütunda, bu gecikmeli becerilerle bağlantılı çözülmemiş sorunların örnekleri vardır.

ALSUP ve bu modeli takip etmek için diğer birçok kaynak www.livesinthebalance.org adresinde ücretsiz olarak mevcuttur.

Tablo 13.1: Örnek ALSUP

Gecikmeli beceriler (ALSUP'ta listelendiği gibi)	**Çözülmemiş sorunlar (gözlem dilini kullanın ve spesifik olun)**
Geçişlerle başa çıkmada güçlük, bir zihniyet veya görevden diğerine geçme	Teneffüsün sonunda içeri girerken sıraya girme zorluğu Matematikten, okuma atölyesine geçme zorluğu
Kurallardan, rutinden sapma zorluğu	Matematik atölyesi günün sonuna taşındığında yaşanan zorluk Müzik iptal edildiğinde yaşanan zorluk Diğer öğrencilerin okuma seansları esnasında parmak kaldırmadan konuşma zorluğu

Greene (2014b) tarafından ALSUP listesinde çözülmemiş sorunlar yaratma hakkında önerilen bazı yönergeler şunları içerir:

- Çözülmemiş sorunları bir araya toplamayın. Bir çocuğun, bir sınıftan diğerine geçişte mücadele etmesinin nedeni diğerinden farklı olabilir. Dolayısıyla geçişler, kümelenmiş çözülmemiş tek bir sorun değildir. Her olay, kendi çözümünü gerektirebileceğinden kendi çözülmemiş sorunudur.
- Çocuk hakkındaki teoriyi, -örneğin, onlar sadece ilgi arıyorlar- çözülmemiş sorunlara dönüştürmeyin. B Planının Empati adımında bir çocuğun belirli bir beklentiyi karşılamasını neyin zorlaştırdığını öğreneceksiniz.
- Çözülmemiş sorunlar ve davranışlar arasındaki fark konusunda net olun. Davranışları gerçekten çözemeyiz. Bu davranışlara yol açan çözülmemiş sorunları ele alabiliriz.

Kendimizi B Planı toplantısı için hazırlamak

Greene, modelinde B Planı oturumumuza hazırlık hakkında konuşmazken, ilerlemeden önce doğru alanda olduğumuzdan emin olmak bizim için önemlidir. Geciken düşünme becerilerinden çözülmesi gereken sorunları belirledikten sonra, bu öğrenciyle bir B Planı konuşması yapmak için buluşmayı düşünebiliriz. Bunu yapmadan önce, öğrenciyle konuşmadan önce kendinizi hazırlamanızı öneriyorum. Bu, farkındalık becerisini kullanmaktır. Niyetimizin kontrol, intikam veya ceza değil bağlantı etrafında şekillendiğinden emin olmak istiyoruz. Bu öğrenci ile tanıştığımızda hangi ihtiyaçlarımızın karşılanacağı konusunda netleşmek istiyoruz. Bu öğrenciye dair sahip olduğumuz, endişeleriyle gerçekten bağlantı kurmamıza ve onlara empati kurmamıza engel olacak herhangi bir yargı var mı? İçimizdeki karşılanmamış ihtiyaçlar için bu yargıları tanıyabilir miyiz? Örneğin, öğrencinin 'çalışmalarını gerçekten umursamadığını' düşünürsek, bizim için temelde yatan ihtiyaç ilgi olabilir. Öğrenciyi 'gürültücü' veya 'rahatsız edici' olarak değerlendirirsek, kendi saygı ihtiyacımızla bağlantı kurmamız gerekebilir. Kafamızı dolduran düşman imgelere sahip olduğumuzda bir kişiyle bağlantı kurmak zordur. Bu kendi kendine hazırlık, işbirliği yapacağımız öğrenciyle tam anlamıyla var olmamıza yardımcı olur.

Ekipten kimlerin çocukla buluşacağını düşünürsek, B Planı toplantımız için yaptığımız hazırlığımızdan da yararlanırız. B Planı seansını yönetecek en iyi kişi, çocuğun beklentileri karşılamada güçlük çektiği kişidir. Bu ilişki zehirliyse veya yararsız olacaksa, çocuğun güvendiği başka bir yetişkin seçin. Çocuğun beklentilerini karşılamada güçlük çeken yetişkinin yine de sürecin bir parçası olması gerekecektir; sadece süreci yöneten kişi olmayacaklar. Yukarıda da belirtildiği gibi, Empati adımının birincil amacı, çocuktan belirli bir beklentiyi karşılamasını zorlaştıran şey hakkında bilgi toplamaktır. Yetişkin Endişesini

Tanımla adımında, yetişkin endişelerini dikkate alıyor; yani beklentinin karşılanmasının neden önemli olduğunu anlıyor. Davet adımında, çocuk ve yetişkin, her iki tarafın endişelerini gideren bir çözüm üzerinde işbirliği yapıyor.

B Planının üç adımı

1. Empati adımı

Bu adımda, farkındalık becerilerimizi, empatik ve yansıtıcı dinleme becerilerimizi öğrencilerimizi anlamak ve sahip oldukları endişeleri ve ihtiyaçları öğrenmek için kullanıyoruz. Öğrencinin endişeleriyle ve davranışlarıyla ilgili önceden sahip olduğumuz bilgilere direnmeniz gerekecek. Bu adım, yargılamadan mevcut, farkında ve o ana kadar hayatta olmamızı gerektirir. Ayrıca, onlar 'başlarının belada' olmadıklarına veya cezalandırılmak üzere olmadıklarına dair bizden güvence isterler. Bu bir veri avı değil. Bu bir bağlantıdır. Güçlü bir bağlantı kurarsanız, veriler de gelecektir.

Empati adımı bir Giriş ile başlar. Giriş, "Bunu fark ettim..." sözleriyle başlar ve "N'aber?" sözleriyle biter. Arada çözülmemiş sorun tartışılır:

Giriş: Bu hafta okuma ödevine başlarken zorluk çektiğinizi fark ettim. Nasıl gidiyor?

Daha sonra empati becerilerimize giriyoruz (bkz. 6. Bölüm) ve ayrıntılara inmek için sorular soruyoruz (bkz. 7. Bölüm). Bu çocuktan, şu anda olanlara şimdiden varabilmeliyiz. Bu sessizlik, geri konuşma, öfke veya utanç olabilir. Bazı öğrenciler, belirli beklentileri karşılamayı neyin zorlaştırdığını dürüstçe bilmiyor olabilir, bu nedenle "Bilmiyorum," demek veya sessizlik dürüst bir yanıttır. Empatik, yargılayıcı olmayan ve şimdiki zamanda kalmak size bağlantı için en iyi fırsatı verecektir ve bağlantı, gerekli bilgileri toplamak için en iyi fırsatı sunacaktır. Aynı zamanda bir oturuşta olması gerekmez. B Planının farklı adımları farklı zamanlarda gerçekleşebilir. Her şeyin bir masada veya bir oturuşta olması gerekmez. Bu tartışmayı bazı öğrenciler yürür-

ken ya da halı üzerinde yapboz yaparken yapmak etkisiz hâle getirebilir ve çocuğu rahatlatmaya yardımcı olabilir.

2. Yetişkinlere Yönelik Endişeler adımını tanımlayın

Bu adımda, yetişkinlerin endişelerini veya mevcut çözülmemiş soruna bakış açısını paylaşıyoruz. Bu bir 'ama' değil, 've'dir. "Pekâlâ, endişelerini duydum 'ama' işte bu benim," diyemeyiz. 'Ama'yı 've' ile değiştirin. Bu adımda herhangi bir noktada Empati adımına geri dönmeniz gerekebileceğini bilin.

Bazı çocukların endişelerinin yetişkinlerin endişeleri kadar aynı derecede önemli olduğuna dair güvence almaları gerekebileceğini unutmamak önemlidir. Endişelerimizi bir öğrencinin anlayabileceği şekillerde ifade etmek zor olabilir.

Dürüst ifade, bu endişeleri dile getirmede yardımcı bir destek olabilir. Şimdiye kadar, konuşma şöyle görünebilir:

Yetişkin: Hey Sam, bu hafta okuma ödevine başlarken zorluk çektiğini fark ettim. Nasıl gidiyor?

Sam: Okumaktan nefret ediyorum!

Yetişkin: Okumaktan nefret ediyorsun. Bunu bana söylemene sevindim. Peki, neden okumaktan nefret ediyorsun?

Sam: Çok sessiz ve sakin olmasından nefret ediyorum çünkü böyle olunca odadaki en ufak sesi bile duyabiliyorum ve bu beni rahatsız ediyor.

Yetişkin: Anlıyorum. Sessiz olduğunda, diğer seslerin öne çıktığını ve bundan nefret ettiğini mi söylüyorsun?

Sam: Evet, herkesin nefes aldığını, ayakkabılarını tekmelediğini ve sayfaları çevirdiğini duyabiliyorum. Onları görmezden gelemiyorum. Bir şey duyarsam, ne olduğunu görmek için bakmak istiyorum.

Yetişkin: Bunun ne kadar rahatsız edici olacağını görebiliyorum.

Sam: Etrafta gürültü yapacak kimse yokken okumayı seviyorum.

Yetişkin: Ah, yani kendi başına okumayı seviyorsun?

Sam: Evet!

Yetişkin: Okumayı insanların olmasına aldırmadan sevdiğin zamanlar var mı?

Sam: Bazen, sanırım sadece etrafta bazı insanlar varsa, sorun değil. Rick'i umursamam mesela. Fazla ses çıkarmaz.

Yetişkin: Yani Rick birlikte okumaya uygun birisi. Okumanızı engelleyen başka şeyler var mı?

Sam: Hayır, sadece sessizlikten ve sessiz olduğunda duyabildiğim küçük gürültülerden hoşlanmıyorum.

Yetişkin: [Yetişkin Endişelerini Tanımlayın] Bunu duydum. Endişelendiğim şeyi sizinle paylaşabilir miyim?

Sam: Sanırım.

Yetişkin: Tüm okuma ödevlerinizi zamanında yapmak konusunda endişeliyim, bu yüzden hızlanıyorsunuz.

3. Davet adımı

Bu, sorunu karşılıklı olarak tatmin edici ve gerçekçi bir şekilde çözecek bir plan oluşturmak için ortak olduğumuz yerdir. Bu adım genellikle ilk iki adımdan itibaren herkesin endişelerinin bir özetiyle başlar ve ardından olası çözümleri değerlendirmeye davet edilir. Greene, öğrenciye sorunu çözmek için ilk fırsatı sunmayı önerir. Bu, fikirlerinin de önemli olduğunu bilmelerini sağlar. Sam ile konuşmamıza Davet aşamasında devam edersek, şöyle olabilir:

Yetişkin: Sam, Bugün neyle karşı karşıya olduğumuzu anlarsak eğer okumak çok sessiz olduğu için hoşuna gitmiyormuş gibi görünüyor çünkü sesler çıktığında dikkat dağıtıcıları artırıyor ve ben de okumanızın yolunda gitmesi konusunda endişeliyim. Dikkat dağıtıcı şeyler hakkında bir şeyler yapmamızın ve yine de okumanızı takip ettiğinizden emin olmanın bir yolu olup olmadığını merak ediyorum. Bir fikrin var mı?

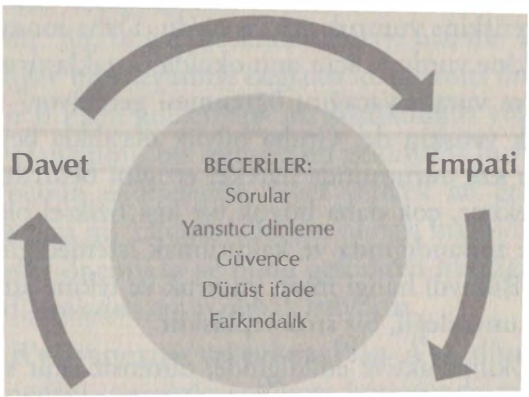
Sam: Okurken biraz müzik açabilir miyiz?

Yetişkin: Bunu kulaklık kullanarak yapabilir miyiz, böylece herkesi duymazsın ve başka kimsenin dikkati müzikten etkilenmez mi?

B Planının özünde empati vardır (bkz. Şekil 13.1). Bu sadece entelektüel bir egzersiz değil. Birbirlerinin bakış açısını anlamaya yarayan insan deneyimidir. Bir çocuğun mücadelesini büyütmek de utanç yaratabilir. Onlardan savunmasız olmalarını istiyoruz ve bu, çocuklar bir yana, yetişkinler için bile zor olabilir. Günümüz dünyasında çocuklar, yetişkinlerin endişeleriyle ilgilenmediklerine ve çoğu zaman ihtiyaçları sorulmadan 'başlarının belaya gireceğine' inanmaya koşullandırılabilir. Empatinin bu kadar önemli olmasının nedeni budur. Brown (2012, s. 81) şöyle yazar:

> Empati, garip ve güçlü bir şeydir. Komut dosyası yok. Bunu yapmanın doğru ya da yanlış yolu yoktur. Basitçe dinlemek, yer tutmak, yargılamaktan vazgeçmek, duygusal olarak bağlantı kurmak ve "Yalnız değilsiniz," şeklindeki inanılmaz iyileştirici mesajı iletmektir.

Bu yüzden B Planının entelektüel jimnastikten fazlası olduğuna inanıyorum. Çocuklarla en çok uğraştıkları şey hakkında bağlantı kurmak ve "Senin için buradayım ve seni destekleyeceğim," demekle ilgilidir.



Şekil:13.1: B Planı

Acil Durum B Planı

B Acil Durum B Planı, bazı 'yerinde' problem çözme işlemlerinin yapılması gerektiğinden, B Planına atladığımız zamandır. Bunun nadir görülen bir olay olması en iyisidir ancak yetişkinler bir çocuğun çözülmemiş sorunlarını belirlemek için ALSUP›u zaten kullanmışsa, muhtemelen savaş-kaç-don durumunda olan herhangi biriyle uğraşırken akılda tutulması gereken birkaç önemli nokta şudur:

1. Beynin düşünen kısımlarına oksijen bakımından zengin kan akışı yoktur bu yüzden üretken olmayabilir.
2. Çocuğa ayrıca bir A Planı, talep dili veya yetişkin iradesi empoze etmeye çalışmak, durumu sakinleştirmek yerine durumu güçlendirecektir.
3. Birine 'sakinleşmesini' söylemek onu sakinleştirecek son şeydir.

Genellikle uyumsuz davranış olarak etiketlenen şey, bir insan stres tepkisidir. Uyarlanabilir olabilir. Bir keresinde, onu sınıftan kaldırmaya çalışan bir yetişkinin elini yumruklayan bir 3. sınıf öğrencisini görmüştüm. Kolunu bırakmaya çalışmak için yetişkine yumruk attı ve vurdu. Daha sonra okul, öğrenci yetişkine vurduğu için onu okuldan uzaklaştırmak istedi. "Yetişkinlere vuramayacağını öğrenmesi gerekiyor," dedi odadaki birçok yetişkin de. Gruba büyük olasılıkla beyninin bir savaş ya da kaç durumunda hareket ettiğini belirttim. Dürüst olmak gerekirse, çok daha büyük bir kişi fiziksel olarak hareket etmeye zorlandığında ve kaldırılmak istemediğinde kaldırılmaya çalışılsaydı hangi insan yumruk ve tekme atmazdı? Bu meydan okuma değil, bir stres tepkisidir.

Stres tepkimiz aktive edildiğinde, düzensiz sinir sistemi dediğimiz şeyi yaratmak için iki ana tepki devreye girer. Biri aşırı uyarılma, diğeri ise ayrışmadır. Aşırı-uyarılma, çoğumuzun aşina olduğu savaş ya da kaç sistemidir. Bu tepkiler bir spektrum-

da mevcuttur. Duyguları artan birçok öğrenci için, gördüğümüz aşırı uyarılmanın stres tepkisidir. Bu olay sırasında, dış tehdidin mesane işlevi, sindirim veya sahip olduğumuz baş ağrısı gibi iç işlevlerden daha öncelikli olduğu durumlarda beynin odağı dışsallaşmaktadır. Tehdit karşısında savaşmaya veya kaçmaya hazırlanırken kalp atış hızı artar ve oksijen bakımından zengin kan, gerekli olmayan işlevlerden yönlendirilir ve kaslarımıza gönderilir. Duygularda azalma gibi görünebilen bir öğrencinin tepkisinde bunun tersini gördüğümüzde, çözülme görüyor olabiliriz. Kalp atış hızı azalır ve dış dünyadan ayrılırken nefes alma yavaşlayabilir. Bu, aşırı uyumlu, robotik bir davranış gibi görünebilir. Bu yanıtın genellikle yetişkinler tarafından 'umursamayan çocuklar' olarak etiketlenmesinin nedeni budur.

Aksi takdirde, Acil Durum B Planı süreci Proaktif B Planı ile aynıdır. Empati adımında çocuktan bilgi topluyoruz. Daha sonra yetişkinlerin endişelerine geçiyoruz. Daha sonra gerçekçi ve her iki taraf için de tatmin edici çözümler düşünüyoruz. Unutmayın, B Planı bir kriz yönetimi aracı olmaktan çok bir önleme olarak daha çok işe yarar.

B Planımızdaki sorunların giderilmesi yolunda Greene, başarılı bir B Planı oturumunu rayından çıkarabilecek, alabileceğimiz birkaç yanlış adımı listeler. İlki, Plan A'ya düşmüş olabileceğinizdir. Bu, birkaç nedenden dolayı olabilir. Biri niyettir. Greene, önce niyetlerimizle bağlantı kurmamızı öneriyor. Gerçekten bir B Planı kullanmayı mı düşündünüz yoksa oturuma önceden planlanmış bir sonuçla mı geldiniz? Oturuma gerçekten öğrencinin endişelerine değer vererek mi geldiniz yoksa kendi başınıza mı kaldınız? Bunun olması insanidir ve olağandır. Niyetler önemlidir ve bunu gerçekten işbirliği içinde çözmek istediğimizden emin olmak istiyoruz.

Plan B'yi yapmaya çalışırken Plan A'ya düşmemizin bir sonraki nedeni, ne söyleyeceğimiz konusunda takılıp kalmamızdır. Ya etkili soru stratejilerimiz yoktur ya da 6. Bölüm'deki empati becerilerimizi kullanmıyoruzdur. Bu bazen olabilir

çünkü çocuklar kendi endişelerinin ne olduğunu da bilmeyebilirler. Bu, endişeler etrafında nasıl bir bağlantı oluşturacağımız konusunda kendimizi şaşkın hissetmemize neden olabilir. Greene, 'empati adımını olabildiğince çabuk koşturma eğilimi' (2014, s.118) dediği başka bir neden daha öne sürüyor. (O, buna 'Kusursuz Empati' diyor.) Bunun birkaç sorunu var, ilki en bariz olanı: Öğrencinin endişelerini veya sorunlarını gerçekten öğrenemeyeceksiniz. Bu adımı aceleyle geçiştirmek -ya da daha kötüsü tamamen atlamak- sorunları gerçekten derinlemesine araştırmak için zamanınız kalmayacaktır. Okullardaki birçok yetişkin çok yoğundur ve acele etme hâli normal hâle gelmiştir. Becerilerimizi yeniden düşünüp ele alın, bu kez farkında olarak bakın duruma. Durmamız gerekebilir. Farkındalık, açıkça Greene modelinin bir parçası olmasa da, belki de P. A^2.I.R'nin ilk birkaç adımını kullanır. 5. Bölüm, anda kalmamıza yardımcı olacaktır. Duraklama, kendi niyetlerimizi değerlendirme, ortak insanlığımızı kabul etme ve bu öğrenci için aslında neler olup bittiğini gerçekten sorgulama (O'Shaughnessy, 2019).

Zor davranışları olan öğrencilerimizin çoğu, akranlarıyla gergin ilişkiler içindedir. Bu oyun alanını düzleştirmenin bir yolu, B Planını tüm öğrencilerle uygulamaktır. Bu modelin kullanımını tüm sınıfla B Grubu Planı yapmak dahil, tüm öğrenciler için kullandığımızda normalleştirebiliriz. Bu muazzam bir görev gibi görünse de, bu kitapta öğrendiğimiz araçları, uygulamaları ve becerileri kullanarak bunu kolaylaştırabiliriz. Empati adımında tüm öğrencilerden kaygıların toplanması, özellikle öğrenciler döngü sürecine alışık olduklarında, çevre içinde yapılabilir. Çözülmemiş sorunlar tüm grubu etkilediğinde bunu yapmak faydalı olabilir. Bu, araç kutumuzdaki topluluk oluşturma araçlarına CPS'yi ekler. Bir grubu bir araya getirmenin bir yolu, sorunları birlikte çözmektir.

Dr. Greene'in modelinin bu büyük resmine genel bakışı tamamlarken, şu hatırlatıcıya son vermek önemlidir: Bu mode-

lin tamamı, bu kitabın başka yerlerinde de bahsettiğimiz yeni bakış açısına çok benziyor. Bu durum hem yetişkinler hem de çocuklar için geçerlidir. Okulumuzdaki liderlik büyük ölçüde A Planına bağlıysa, o zaman bir 'hedef' kültürümüz var demektir. Liderlik B Planının düşüncesinde kaldığında, okul kültürümüz her açıdan daha işbirlikçi ve proaktif hâle gelir. Bunu, 'birliktelik' kutusundan öğretiyoruz.

***

Bir sonraki bölümümüz, çevrelerin onarıcıdaki rolünü ve onları topluluk yaratmak ve iyileştirmek için nasıl kullanabileceğimizi anlamamıza yardımcı olacaktır. Planlandığı gibi gitmediklerinde sorunları giderebileceğimiz çeşitli yolların yanı sıra çevre öğelerine ve aşamalarına da bakacağız. Çevrelerin nasıl tasarlanacağına da bakacağız.

14. BÖLÜM

ÇEMBERLERİ KULLANMAK

Şimdiye kadar, topluluk üyeleri arasında daha iyi bireysel ilişkilere zemin hazırlayabileceğimiz çeşitli yolları araştırdık. Bu bölümde, bir topluluk olmak için çember sürecini nasıl kullanabileceğimizi konuşmak için bu düşünceyi genişleteceğiz. Bir topluluk olmak kasıtlı olarak inşa etmeyi, sürdürmeyi ve iyileştirmeyi gerektirir. Topluma, beslenmesi gereken bir eko-sistem gibi davrandığımızda, zorluklara rağmen gelişebilecek ilişkiler geliştiririz, yaygın bir direnç duygusu oluştururuz. Çemberler, onarıcı sürecin önemli bir parçasıdır.

Çemberler, onarıcı bir topluluğun üyelerinin diyalog içinde bir araya gelme şeklidir. Bir topluluk oluşturmak, topluluğu onarmak veya trajediden sonra yeniden inşa etmek için bir araya gelebilirler. Çemberler ayrıca akademik materyalleri dağıtmak veya işlemek için de kullanılabilir. Çemberler birlikte olmanın bir yoludur. Topluluklar yüzyıllardır çevreler hâlinde oturdular. Afrika, Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda ve ABD'den birçok millet, çemberler hâlinde, konuşan bir parçayı ileterek ve insan olarak topluluk içinde olma geleneğine sahiptir. Dil hakkında kısa bir not: Farklı ülkeler, çevrenin kullanılabileceği farklı yolları için farklı terminolojiler kullanır. Bu kitabın amaçları doğrultusunda, onarıcı veya iyileştirici bir çevre ile daha resmî bir onarıcı konferans arasında bir ayrım yapılmaktadır. Üç ana çember türü vardır:

- Topluluk/güven oluşturma: Topluluk oluşturma çemberleri, güven oluşturmak, beklentileri belirlemek ve okul topluluklarının birbirleriyle ilişkiler kurmasına izin vermek için kullanılır. Topluluk oluşturma çemberleri, okul kültüründe çevre sürecinin temeli olmalıdır. Onarıcı veya iyileştirici çemberlere geçerken, hatırlatma, asla inşa etmediğiniz bir topluluğu geri yükleyemeyeceğinizdir. Bu çemberler ekip oluşturma alıştırmaları, topluluk diyaloğu ve hatta ilişki kurma olabilir. Onlar aynı zamanda birbirimizi ve başarılarımızı kutlamak için minnettarlık çemberleridir. İyileştirme çemberleri zarar veya kaybı ele alırken, topluluk oluşturma çemberleri, çemberlerin önleyici kullanımıdır. Çoğu zaman okullarda, binanın etrafında koşturan yöneticiler sınıflarda mecazi yangınlar çıkarır. Topluluk oluşturma çemberleri, çok fazla yangına sahip olmayan bir topluluk oluşturmamıza yardımcı olur.

  İyileştirici/onarıcı: İyileştirme çemberleri zarar, çatışma, destek eksikliği veya kedere değinen duyarlı çemberlerdir. Olaylara yanıt olarak kendiliğinden oluşan çemberler veya belirli insanları bir olaya yanıt vermek için bir araya getiren dikkatlice planlanmış konferanslar olabilirler. Bu olaylar, mutlaka birinin zarar verecek bir şey yaptığı anlamına gelmez. Kayıptan veya trajediden iyileşiyor olabilirler. Topluluklar olarak bir araya gelmemiz ve birbirimizi desteklememiz gereken zamanlar var ve bu çemberler tam da bunu yapıyor. İyileştirme çevreleri ayrıca ırkçılık, homofobi, topluluk şiddeti veya sınıfçılık gibi sosyal sorunların iyileştirilmesine yönelik bir yol olabilir. Ayrıca bir kişinin neden olduğu zararı ele almak için de var olabilirler. O kişiyi ve eylemlerinden etkilenenleri iyileştirmenin, duyulmanın ve adalet getirmenin bir yolunu bulmanın yollarını bulmak için bir araya getiriyoruz.

Öğrencilerin anlaşmakta güçlük çektiği bir 4. sınıfta sabah kontrollerini kolaylaştırmam istendi. Çevremizdeki öğrencilerden şimdiye kadarki günlerini 1-5 ölçeğinde değerlendirmelerini istedik, 1 en kötü ve 5 en muhteşem günü temsil ediyordu. 5'lerle başladık ve bir veya iki öğrenciden neden 5 olduklarını paylaşmalarını istedik. Bir öğrenci, "Arkadaşlarımla birlikte olmak için bugün okula geldiğim için çok heyecanlıydım," dedi. Başka bir öğrenci, "Ben 5 verdim bugüne çünkü bugün güneş çıktı ve yağmurdan sıkılmıştım," dedi. "Bugün 3 çünkü bu sabah kalkmak istemedim," diyen 4'ler ve 3'ler listesine indik ve bir diğeri, "Bugün 4 çünkü kendimi yorgun hissediyorum," dedi. Her zaman 1'leri ve 2'leri birleştiririm ve tüm bunlar sırasında özellikle sessiz olan bir öğrenci, "Bugün benim için 1 çünkü erkek kardeşim dün gece tutuklandı ve onu götürdüler. Onu özledim," dedi. Görünür şekilde üzgündü. Birden başka bir öğrenci konuşma sıramızı aldı ve "Kardeşim Güney Carolina'ya taşınmak zorunda kaldı ve onu gerçekten özlüyorum. Nasıl hissettirdiğini biliyorum," dedi. Diğer öğrenciler tek tek hayatlarında özledikleri biri olduğunu anlattılar. Birkaç öğrenci vefat eden bir akrabadan söz ederken, diğerleri hapsedilen akrabalarından bahsetti. Üzgün hisseden öğrencinin empati ve desteği son derece etkileyiciydi.

- Akademik: Akademik çemberler müfredatı ve öğrenmeyi tartışmak için kullanılır. Bunlar, öğretilen materyalle ilgili tartışmalar veya insanların mücadele ettiği veya öğrendiği şeyler hakkında kontrol çemberleri olabilir. Akademik çemberler, didaktik bir dersten sonra içeriği işlemek, öğrencilerin materyal hakkında anlamlı diyaloğa girmelerini sağlamak ve materyallerin hayatlarıyla alakalı olmasını sağlamak için birbirlerine yardımcı olmak için de kullanılabilir. Çalıştığım bir okulda, 7. sınıfta kahramanın yolculuğunu keşfetmek üzerine bir çember kullandı ve "Kahraman nedir? Macera çağrısı nedir? Mentorlar ve yardımcılar

kimlerdi?" gibi soruları keşfetmeye çalıştılar. Bu etkinlik, öğrencilere müfredatı keşfetme ve aynı zamanda topluluk ve sosyal beceriler geliştirme şansı verdi.

Bu tür çemberler birbirini dışlamaz. Bir topluluk oluşturma çemberi iyileştirici olabilir ve akademik bir çevre kesinlikle bir topluluk oluşturabilir. Bazı çemberler iyileştirici, akademik olabilir ve güven ve topluluk oluşturabilir. Tüm çevrelerin amacı bağlantıdır. Çember içinde bir araya gelmeyi seçmemizin nedeni, topluluk içinde birbirimizle bağlantı kurmaktır.

Okul ortamında öğrencilerle birlikte çevreler, zorlu davranışları olanlar için geciken düşünme becerilerinin çoğunu öğretir. Konuşan bir parçayı kullanma deneyimi, öğrencilerin hayal kırıklığına tolerans geliştirmelerine yardımcı olabilir. Sorunları ele alan bir çember içinde birlikte çalışmak, problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Çemberlerden gelen bağlantı ve topluluk, sosyal becerilerini de geliştirir.

ÇEMBER SÜRECİNİN TEMEL UNSURLARI

Konuşma parçası

Konuşan bir parça, konuşma sırasının kimin olduğunu belirlemek için kişiden kişiye aktarılan anlam taşıyan bir şeydir. Hemen hemen her şey hakkında olabilir ve daha da iyisi, çember koruyucusu veya grup için anlamı ve değeri olan bir şey olabilir. Bazı yerliler ve Kızılderili kabileleri tüy kullanır. Bazı Yeni Zelanda sınıfları, Maori oymalı bir konuşma parçası kullanır. ABD'deki birçok sınıf, okullarının maskotunu temsil eden doldurulmuş bir oyuncak kullanıyor. Konuşma parçası, gücü eşitlemeye yardımcı olarak çemberin bir kolaylaştırıcısı olarak hareket eder. Kimin neyi konuşacağına karar vermek yerine, bizim konuşma parçamız bunu yapar.

Konuşan parçayı her zaman sırayla verin. Sıranın konuşmak isteyen herhangi bir kişiye atlamasına izin vermeyin. Her zaman her bir kişinin, konuşan parçayı tutmalarını sağlayarak kendi gerçeklerini söylemeleri için bir alan sunulmasını isteyin. Konuşan parçanın sırayla insandan insana gitmesine izin vermek, her sesin duyulmasına izin verir. İnsanların konuşan parçayı kimin alacağını, insanların konuşmasına izin veren konuşmanın kim olduğunu belirlemelerine izin verdiğimizde, sürecin anlamını, değerini ve gücünü ortadan kaldırır. İsterlerse geçebilirler ve isterlerse, konuşan parçaya tutunurlar ve kendilerine üç kez konuşmak isteyip istemediklerini sorarlar; biri kalplerinden, biri zihninden, biri de ruhlarından. Hâlâ geçmek istiyorlarsa, geçebilirler. Ayrıca 'on saniye kuralı'nı da kullanabilirsiniz. Bu, geçmek isteyen katılımcılardan, geçmeden önce parçayı on saniye boyunca tutmalarını isteyen bir çevre kılavuzu olarak kullanılır. Bu, öğrencilerin düşünmeden etrafta dolaşmasını engeller.

Bazen konuşan parçayı askıya almak mantıklı olabilir. Bu, çemberin etrafından atlamasına tercih edilir. İnsanların konuşacak parçayı kimin alacağını belirlemesine izin verdiğimizde anlamını kaybeder. Biri sadece konuşan parçayı kapıp konuşursa, önemini yitirebilir. Çember biraz tartışma gerektiriyorsa, konuşan parçayı bir süre askıya alabilirsiniz. Tartışma sona erdiğinde, konuşma parçasının turlar hâlinde devam ettirilmesine geri dönmek çemberin yararına olabilir.

Nikita'nın tasması

İnsanlara her zaman konuşan parçanın anlamı olan bir şey olması gerektiğini öneririm. Bir lastik topu kapmak işe yarayabilir ama yine de anlamı olan bir şey kadar iyi değildir. Kullandığım birkaç konuşma parçası varken, en sevdiğim parça eski köpeğim Nikita'nın tasması. Barınaktan evlat edinilmiş bir kurtarma köpeğiydi. Bir köpeği evlat edinmeye ilk karar

verdiğimde, köpeği seçmektense bir köpeğin beni seçmesini istiyordum. Sadece bunun nasıl olacağını bilmiyordum. Bu köpeğin beni seçeceğini biliyordum. Nikita ile tanıştığımda, beton blok kulübesindeydi ve ben başını ovuştururken bana daha yakın olmak için tüm vücudunu çitlere bastırdı. Barınak temsilcisi, barınağın diğer kısmında aynı cinsten başka bir köpeği olduğunu söyledi. Ayağa kalktığımda ve Nikita'dan uzaklaşmaya başladığımda, sızlanmaya ve ağlamaya başladı. O zaman onu evlat edinmemi istediğini biliyordum ve yaptım.

Nikita, travmadan haberdar olma konusunda çalışırken benim dersim oldu. Anlaşıldığı üzere, kötü bir şekilde istismar edilmiş ve kötü muamele görmüştü. Ciddi derecede zayıftı ve tüyleri inceliyordu. Elimi sadece başımı kaşımak için kaldırdığımda, küçük kulakları aşağıda, kuyruğu aşağıda olacak şekilde çömeliyor, titriyordu ve altına kaçırıyordu. Partnerim onu sığınağa geri götürmek isteyip istemediğimi sordu ve bu nedenle travmayla ilgili ilk dersim pes etmemeyi öğrenmekti.

Sonra ikinci dersim başladı; bıkmadan usanmadan sevmek. Sebat galip geldi ve bolca sevgi, sabır vererek bizimle güvende hissetmesini sağladık. Onun korkusuna verdiğimiz tepkiyi değiştirmemiz gerekiyordu. Ayrıca hayatımızda bazı düzenlemeler yapmamız ve en önemlisi köpeğimizden asla vazgeçmemiz gerekiyordu. Hayatının sonraki on yılını birinin hayal edebileceği en mutlu köpek olarak geçirdi.

Köpeğimize ve bize yardımcı olan en büyük şeylerden biri, bir köpek davranışçısını dahil etmekti. İlk randevumuzu hatırlıyorum. Nikita'yı aldı ve oynaması için diğer köpeklerle birlikte köpek kulübesine yerleştirdi. Biraz kafam karıştı ve "Köpeğimizi eğiteceğinizi sanıyordum," dedim. Biraz kıkırdadı ve 'köpekleri değil, sahiplerini eğittiğini' haykırdı. Bu benim üçüncü dersimdi; ne yaptığınızı bilmiyorsanız, yapan birini bulun.

Ne yazık ki Nikita beyin kanseri oldu ve onu gökkuşağı köprüsüne göndermek zorunda kaldım. Bana öğrettiği şeylere dönüp baktığımda, bana travmayı yeniden düşünmeyi öğret-

tiğini fark ettim. Tetikleyicileri ve korku sisteminin tetikleyicilere nasıl tepki verdiğini anlamama yardım etti. Çoğunlukla bana dayanıklılığı öğretti. Bana bazı zorlu işlerden geçip sevgimizi sürdürebileceğimizi öğretti. Bana travma yaşayabileceğimizi ve diğer taraftan da daha güçlü olabileceğimizi öğretti.

Tasmasını bir konuşma parçası olarak kullanarak bu hikâyeyi anlatıyorum. İnsanların, ellerinde tuttuklarında dayanıklılık hakkında düşünmelerini istiyorum. Güvenlik ve sevgi sağlandığında kişinin toplayabileceği gücü düşünmelerini istiyorum. Nikita'nın tasmasından çemberde kendilerine ne kadar dokunduklarını bana söyleyenlerin sayısına hayret ettim.

İnsanlara üç büyük dersi hatırlatalım:

1) Vazgeçmeyin.
2) Bıkmadan usanmadan sevin.
3) Ne yaptığınızı bilmediğinizde, yapan birini bulun.

Bir çember koruyucusu/kolaylaştırıcı

Bu, çemberi kolaylaştırmaktan ve aynı zamanda katılımcı bir topluluk üyesi olmaktan sorumlu bir kişidir. Alanı korumakla görevli kişi oldukları kadar çemberin 'sorumlusu' değildirler. Çember sorumlularına, çemberi 'düzeltme' veya 'yönetme' görevi verilmiyor. Çember sorumlularının onarıcı becerileri -örneğin, farkındalık, soru sorma, empatik dinleme ve dürüst ifade- modellemesi gerekir. Bir çember bekçisi sorular sorar, katılımcıları anlaşmaların içinde tutar ve bir arabulucunun aksine hem katılımcı hem de kaleci olarak hareket eder. Bekçi, grubun içeriğini yönetmez, sadece süreci yönetir. Bir bakıcı genellikle konuşan bir parçanın mevcut olduğundan emin olmaktan sorumludur. Çember sorumlularından çevre için bir yer seçmeleri, sorulacak soruları hazırlamaları, bir tartışma konusu seçmeleri ve çembere ulaşan takip planlarını veya anlaşmaları yazmaları istenebilir.

Bir Tur

Bir tur, konuşan parçanın tam daire etrafında döndüğü zamandır.

Çember yönergeleri/anlaşmalar

Her grup, toplulukta nasıl bir arada olacaklarına dair kendi anlaşmalarını isteyecektir. Bu anlaşmaların fikir birliği ile yapılması en iyisidir. Bir süreç olarak fikir birliği bizden kabul etmemizi, kenara çekilmemizi veya bir kararı engellememizi ister. Bu, genellikle çoğunluk kuralına dayanan grup onayı almanın yaygın yolundan farklıdır. Burada, bazı sesler karşı çıksa bile, herkesin dikkate alınarak anlaşmalar yapmasını istiyoruz. Yalnızca seçtiğimiz yönergeleri ortak bir şekilde anlamamız için bir çevre ayırmamız gerekebilir. Grupların benimsemeye karar verebileceği olası anlaşmalar veya kılavuzlardan bazıları şunlardır:

- **Gizlilik (mahremiyete saygı):** Her çember grubu, özellikle tavsiye veya sabah çemberi gibi devam eden çevre grupları hakkında konuşurken, başkalarıyla nelerin paylaşılabileceği konusunda kendi anlaşmalarını isteyecektir. Bu konu her zaman personelin zorunlu raporlama yasaları konusundaki endişelerini uyandırır. Öğrencilerin zorunlu raporlamanın ve eğitimciler olarak bu kurallara uyma yükümlülüklerimizin farkında olmaları önemlidir. Öğrenciler, hayatlarıyla ilgili hassas ve bazen açıklayıcı bilgileri paylaşmak için çemberin güvenliğini kullanabilirler. Ayrıca, desteğimizi ve yardımımızı istemenin zamanı da olabilir. Öğrencilerin istismarı ifşa etmeleri için çevreler en uygun yer değildir. Çember koruyucuları, öğrencilerin veya başkalarının, eğer gerçekleştiğini düşünürsek, bu bilgiyi açıklamalarını engellemeyi seçebilirler.
- **Konuşan parçaya saygı gösterin:** Bir çember koruyucusu, katılımcılardan konuşma parçasını onur ve say-

gıyla tutmaları konusunda fikir birliğine varmalarını isteyerek konuşma parçasının anlamına daha fazla anlam eklemeyi seçebilir.

- **Kalpten konuşmak ve dinlemek:** Konuşma parçasını bir rehber olarak kullanarak, katılımcılardan yalnızca konuşan parçayı tutarken konuşmaları istenir. Konuşan parçayı ellerinde tutarken kendi gerçeklerinden savunmasız bir şekilde konuşmaya ve başkalarının savunmasız olmasına izin verecek şekilde dinlemeye davet edilirler.

- **Gerektiği kadar söylemek ve daha fazlasını söylememek:** Katılımcıların zamana dikkat edecekleri ve birbirlerine saygı duyacaklarına dair anlaşmalara sahip olmak, yalnızca ihtiyaç duyduklarını söyleyeceklerini ve daha fazlasını söylemeyeceklerini kabul etmek, herkese gönülden paylaşma ve konuşma şansı verir. Her kişiden aceleye gelmeden başkalarına karşı düşünceli olmayı istemektir. Bu anlaşma değerli sosyal becerilerin öğretilmesine yardımcı olur.

Merkezi Konumdaki Obje

Bazı ABD merkezli ve Kanadalı çember koruyucuları çember için bir obje kullanır. Bu genellikle Kızılderili veya yerli geleneklerinden etkilenmiştir. Bu bir mum, renkli bir kumaş veya hatta katılımcılar için anlamlı nesnelerden oluşan bir koleksiyon olabilir. Onarıcı çemberler için katılımcılardan bunun için anlamlı nesneler getirmeleri istenebilir. Bu, çemberin içinde taraf olmadığını sembolize eder. Enerjimizi şifanın ve topluluğun merkezine odaklamak için buradayız. Geleneğin nereden geldiğini kabul etmeden bir obje kullanmanın ve bu gelenekleri kökenlerine saygı duymadan kullanmanın kültürel tahsis çizgisini aşabileceğine dikkat edilmelidir. Öğrencilere, merkeze eklenmesini isteyecekleri özel öğeler olup olmadığını sorun. Obje aynı zamanda bir ritüel unsurunu çevreye taşıyor. Öğrencilere bir ri-

tüel duygusu vermek, daha çabuk iyileşme gücü geliştirmelerine yardımcı olur. Çember pratiğini kaldırır, öğrencilerin zorluklardan geri dönmeleri gerektiğinde kendileri için orada olacak bir şeyin parçası olduklarını hissetmelerini sağlar.

Açma/kapama

Çemberin, başladığı ve bittiği yeri işaretleyen ayrı ve birleştirici bir açılış ve kapanışa sahip olduğundan emin olmak, çemberin katılımcılarının mekânı ve zamanı normal bir toplantıdan farklı tutmasına yardımcı olur. Birbirimize "Bir çemberdeyiz," demenin bir yoludur ve bu bir anlam ifade ediyor. Açılışlar ve kapanışlar bir alıntı, bir okuma veya hatta kısa bir nefes alma meditasyonu kadar basit olabilir.

BİR ÇEMBERİN AŞAMALARI/YAPISI

Boyes-Watson ve Pranis (2015), *Circle Forward: Building a Restorative School Community* (İleri Çember: Onarıcı Bir Okul Topluluğu Oluşturma) kitabında, çemberin bazı olası aşamalarını sunuyor. Aşamalar, bir çember sırasında hangi eylemlerin gerçekleştirileceğinin bir taslağıdır. Follestad ve Wroldsen (2019), *Using Restorative Circles in Schools: How to Build Strong Learning Communities and Foster Student Wellbeing* (Okullarda Onarıcı Çevreleri Kullanmak: Güçlü Öğrenme Toplulukları Nasıl Oluşturulur ve Öğrenci Refahı Nasıl Desteklenir) kitabında, bazı olası aşamaları veya çemberin 'yapısı' dedikleri şeyi sunar. Bir çevre tasarlamak için kullanılabilecek bazı olası aşamalar şunlardır:

- **Hoş geldiniz:** Herkesi selamlamak için zaman ayırın ve onları çembere getirin. Bu, yapılması gereken duyuruların veya bahsedilmesi gereken lojistiklerin zamanıdır.
- **Farkındalıklı an:** Bazen insanlardan bir -veya iki- dakika nefes almalarını istemek, odadaki herkesi merkez-

lemek ve sakinleştirmek için harika bir yoldur. Bu aynı zamanda bir farkındalık etkinliği için bir fırsat olabilir.

- **Açılış/birleştirici başlangıç:** Açılış, çemberin tonunu ayarlamak ve çember başladığında sinyal vermek için bir alıntı, kısa bir okuma, bir şiir ve hatta bir şarkı olabilir.

- **Amaç:** Bu, karşılamanın bir parçası olarak veya ayrı bir parça olarak yapılabilir. İnsanlara çemberin neye hitap edeceği konusunda bir vizyon verir. Örneğin, arkadaşlık, saygı veya dinleme üzerine bir çember.

- **Giriş/kontrol turu:** Giriş turu ve kontrol turu -aşağıya bakın- önemlidir. Bu, çember katılımcılarının duygusal alanlarında nerede olduklarını ölçmenin bir yoludur. Bu giriş veya kontrol turlarını yapmanın bazı popüler yolları, karşılaştırma sorularını kullanmaktır. "Gününüz hava durumu, renk, şarkı gibi olsaydı, ne olurdu?" veya cümle yarışması "Eğer beni gerçekten tanıyorsan, ne olduğunu bilirsin," gibi.

- **Buz kırıcı:** Bu, öğrencilerin çemberde kendilerini rahat hissetmelerini sağlamanın eğlenceli bir yoludur ve aynı zamanda bir topluluk oluşturmanın bir yolu olabilir. Buradaki fikir, kısa oyunlar oynamak veya katılımcıların birbirlerini daha iyi tanımalarına ve hatta birlikte daha iyi çalışmalarına yardımcı olmak için tasarlanmış etkinlikler yapmaktır.

- **Değerler:** Bazı çember sorumluları, grubun değerlerini keşfetmeye karar verebilir ve hatta bunları çember oluşturma kurallarını bilgilendirmek için kullanabilir.

- **Anlaşmalar (yönergeler):** Katılımcıların birlikte iyi çalışabilmeleri için yapılan grup anlaşmalarının bir hatırlatıcısı.

- **Hikâye anlatımı:** Özellikle zarar çemberlerinde, her kişiye hikâyesini kendi bakış açısından anlatma fırsatı ve-

rilmesi önemlidir. Genellikle zarardan etkilenenler için bu, deneyimleri ve acıları hakkında konuşulduğunda bir rahatlık duygusu hissetme şansıdır. Zarar verenler için açıklama yapmak, başkaları üzerindeki etkisini anlamak ve kefaret aramak bir şanstır. Topluluk oluşturma çemberlerinde bu, çemberin temasıyla ilgili deneyimleri paylaşma zamanı olabilir.

- **Onarıcı sorular:** Bir zarar veya onarıcı çember sırasında, bu, onarıcı soruları öyküyü ve zararı keşfetmek için kullanma zamanı olabilir, bu zararın onarımı hakkındaki soruları konuların araştırıldığı bir sonraki adıma kadar saklı tutar.

- **Konuların keşfi:** Bu, bir çevre görevlisinin konuları keşfetmek ve herkesin bu konulara ilişkin anlayışını derinleştirmek için yönlendirici sorular kullandığı zaman olabilir. Örneğin, çemberin bir teması adalet gibi görünüyorsa, çember sorumlusu/kolaylaştırıcısı, adaletin her bir kişi için ne anlama geldiğine dair bir soru sormak isteyebilir.

- **Kontrol turu:** Çember kapanmaya yaklaştıkça, bu, katılımcılara çemberde ne olduğuna dair kalan düşüncelerini toparlayabilmeleri için bir alan sağlayabilir. Katılımcılar nasıl ayrıldıklarına veya çemberde neler yaşadıklarına dair bir kelime veya cümle kullanabilirler.

- **Yakınlaşmak/daha yakından birleştirmek:** Açılışa çok benzer şekilde, bu kısa bir alıntı, hatta çemberin sonunu işaret etmek için sessiz bir dikkat anı egzersizi olabilir. Bu, pek çok çevrenin duygusal anları olduğu için güçlü olabilir ve bu anları asılı bırakmaktan ziyade kapanış sunmanın bir yolu olabilir. Bu, yaktığınız mumu törenle söndürdüğünüz veya çemberin sonunu veya kapanışını işaret etmek için zilleri çaldığınız zaman olabilir.

- **Teşekkürler:** Seçtiğiniz kapanışa bağlı olarak, geldikleri için insanlara teşekkür etmek ve sonra çemberi bitirmek uygun olabilir. Benim kişisel deneyimim, bunun sadece "Teşekkür ederim," cümlesini kullanıp daha sonra çemberin sona erdiğini belirtmek için daha iyi olduğudur.

ÇEMBER İÇİN PLANLAMA

Bir çember planlarken dikkate alınması gereken birçok husus vardır. Devam eden, sosyal yanlısı ve topluluk oluşturma çevrelerimiz için bu planlar daha süreklidir ve geliştirilmesi için daha az zaman gerektirir. Ayrıca yeniden kullanılabilirler. Çemberin temasına karar vermek, hangi yönlendirici soruları kullanacakları ve çemberi koruyanın kim olacağı gibi basit şeyleri içerir. Öğrencileri çevrelerin tutulmasına ve onlar için planlama sürecine dahil etmek harika bir beceri geliştirme aracı olabilir.

Çemberi kurmak

Öğrencilerden mobilyaları hareket ettirmelerini istemek ve çember için yer açmak kulağa zahmetli gelebilirken, öğrenciler bir çember oluşturma alışkanlığı ya da ritüeline girdiklerinde, oldukça rutin hâle gelebilir. Bazı öğrenciler, eğer kullanıyorsanız, obje kurma 'işine' sahip olabilirler. Ortada herhangi bir engel olmadan bir sandalye çemberi oluşturmak en iyisidir. Küçük öğrenciler için halının üzerinde bir çember oluşturmak işe yarar ancak çevre görevlisinin de halının üzerine oturduğundan emin olun.

İyileştirme çemberi için planlama

Bir çember kullanarak toplumumuzdaki zararlara yanıt verirken, çemberin daha fazla zarar vermeden zararı onarmaya odaklanmasını sağlamak için büyük özen göstermek istiyoruz. Mağdur hissedenlerin daha fazla travma yaşamasına neden olacak bir durum yaratmak istemiyoruz. Birkaç önemli durumu dikkate almak önemlidir:

1. **Katılımcıların seçilmesi:** Çemberde doğru kişileri bulundurduğunuzdan emin olmak önemlidir. Zarar verenlerin ve bu zarardan etkilenenlerin çemberde söz sahibi olmasını sağlayın. Olaydaki kilit paydaşların kimler olduğunu bulmak, dahil olan herkesin ihtiyaçlarını karşılayan bir sonuca sahip olmak için önemlidir. Bir soruna dahil olanlar sorunu en iyi bilirler.

2. **Çember öncesi toplantılar:** Çember sorumlusu veya Onarıcı Adalet koordinatörünün, süreci açıklamak için çemberle ilgilenecek her bir kişiyle konuşmasını, çemberden ne çıkarmayı umduklarını sormasını ve belki de onlara kendi hikâyelerini anlatmalarında öncülük etmesini sağlayın. Bu çember öncesi toplantı, her bir kişiye çembere gelip bunun bir ceza seansı değil alternatif bir yaklaşım olduğunu tam olarak anladığından emin olma şansı sağlar. Onarıcı soruları veya izlenebilecek diğer çember unsurlarını açıklama şansı sunar. Ayrıca, bazı öğrencilere ve katılımcılara bir güvenlik duygusu sunabilen çevre koruyucusu ile güven oluşturur. Bir katılımcının şu anda çembere hazır olmadığını belirleyebileceğimiz gene çember öncesi toplantıdır. Orada olmaya istekli veya hazır olmayan insanları çevreye çekmek akıllıca değildir ve hatta tehlikeli olabilir.

3. **Hesap verebilirliğin değerlendirilmesi:** Zarar yaratan bir öğrenciyi veya öğrencileri içeren bir şifa çemberi yapıyorsak, çember olayın tam resmine odaklanacaktır. Bir öğrencinin eylemleri için yalnızca asgari sorumluluk aldığı veya eylemleri için hiçbir sorumluluk almadığı bir döngü veya herhangi bir onarıcı süreç yapmak zor bir iştir. Sorumluluk sahibi olmak veya kendini açıklamak istemeyen bir öğrenci yine de bir çevreden yararlanabilir. Eylemlerinin etkilerini etkilenenlerin hikâyeleri aracılığıyla duyarak, eylemlerinin zarar verdikleri kişiler üzerin-

deki etkisini işlemekten faydalanabilirler. Zararı onarmak için talep ettiğimiz sorumluluğu dikkate almadıklarında, çevredeki diğer kişiler için hayal kırıklığı yaratabilir. Bize daireye sahip olma ya da olmama seçeneği bırakır. Çembere sahip olmak, onlara zarar verdiklerini dinledikten sonra sorumluluklarını nihayet kabul etme fırsatı sağlayabilir. Fırsatı değerlendiremeyebilirler ve bu herkes için bir risktir. Riski yönetmek önemlidir. Zarar görenlere daha fazla zarar verilecekse, o riski almayın. Davranışı travma bilgisine sahip bir mercek aracılığıyla görürken, çocukları hayatta kalma veya başa çıkma davranışları olan davranışlardan sorumlu tutmaktan kaçınmak istiyoruz. Bir öğrenciyi, kendisini mağdur eden bir öğrenci arkadaşına karşı dururken kavga etmekten 'sorumlu' tuttuğunuzu hayal edin. Sadece dünden beri hiçbir şey yemediği için öğretmeninden çikolata çalan bir öğrenciyi sorumlu tuttuğunuzu hayal edin. Onarıcı uygulamalarımızın iyileştirdiğinden ve hâlihazırda mücadele eden öğrencilerimizi daha fazla travmatize etmediğinden emin olmak isteriz.

4. **Alan:** Alan hakkında düşünmek de önemlidir. Sandalyeleri fiziksel olarak masa veya başka engellerin olmadığı bir daireye yerleştirmek, bağlantı oluşturmak için çok önemlidir. Bir daire içindeki masalar korkunç olmasa da ideal de değildir. Alanın kesintiye uğramayan ve biraz mahremiyet sağlayacak bir alan olduğundan emin olmamız yararlıdır. Bu, katılımcılara hikâyeleri hakkında bir miktar gizlilik duygusu sağlar.

ZARARIN AŞAMALARI, ÇATIŞMA VEYA KAZA ODAKLI ÇEMBER

Hangi ülkede bulunduğunuza veya sizi kimin eğittiğine bağlı olarak, zarar çemberlerini tanımlamak için farklı terminolojiler olabilir. Bazıları onlara konferanslar, onarıcı çember-

ler veya onarım çemberleri diyebilir. Bu kitap için bir zarar çemberi, iyileşme ihtiyacını ele alan bir çemberdir. Bazı durumlarda böyle bir kişi olmadığı için sorumlu bir tarafa sahip olması gerekmez. Zarar gören çemberler, çatışmaları ve hatta ortaya çıkabilecek trajedileri -örneğin, bir öğretmenin veya öğrenci arkadaşının ölümünü- ele alabilir. Hiçbir onarıcı uygulamanın adım adım yaklaşımını kullanmadığının farkına varmak için elimizden geleni yapıyoruz çünkü bu yapmakla ilgili değil, varlıkla ilgili. Çember, duyguların, düşüncelerin ve soruların özgürce ifade edilebildiği bir yerdir. Suçluya odaklanılmaz; bunun yerine, zarar veren olaylardan veya koşullardan etkilenen herkesi iyileştirmeye dikkat edilir.

Konferans, bir çembere benzer bir süreçtir ve tipik olarak çember içinde yapılır. Konuşan bir parçası olabilir veya olmayabilir. Kolaylaştırıcı, kimin ve hangi sırayla konuşacağına karar veren bir konuşma parçasından ziyade, ilgili paydaşlarla önceden çember çizer ve kimin önce konuşması gerektiğini belirler. Çoğunlukla, zarar gören birincil kişi önce konuşmak ve hikâyesini anlatmak isteyebilir. Diğer durumlarda, aynı kişi önce bu zarardan sorumlu olan öğrenci veya öğrencilerden haber almayı seçebilir.

Aşama I: Çemberden önce

Farkındalık becerilerimizi kullanarak, çemberdeki görevlilerin ve çemberde yer alacak katılımcıların konuya dair engellerinin olmadığından emin olmak için kendilerini kontrol etmeleri gerekir. Bu çember veya içinde bulunduğunuz koşullar mevcut ve şefkatli olmanızı engelleyecek herhangi bir şey içeriyor mu?

Aşama II: Katılımcıları davet etme

Telefonla veya şahsen, çembere davet edilen her biriyle iletişime geçin. Onlara çemberi ve amacını açıklamak için zaman ayırın. Onları dinlemek için zaman ayırın ve zararı ele almanın bir yolu olarak bu süreci seçmelerine izin verin. Her katılımcıya, davet etmeyi seçebileceğimiz zararlardan etkile-

nen başkaları olduğuna inanıp inanmadıklarını sorun ve eğer öyleyse, gerekli iletişim bilgilerini toplayın. Çemberdeki her bir kişinin, kendisini bu olayda çemberin gördüğünden farklı bir şekilde görebilen bir destek kişisi bulundurması şiddetle tavsiye edilir. Zarar vermekten sorumlu olan bir genç, zarar olayının ötesinde kendisini tanıyan bir destekçi isteyebilir. Bir zarar mağduru, olayın kendisi üzerindeki etkisine tanıklık edebilecek birini isteyebilir. Bu aşamada, çevre sorumluları orada kalmak ve çemberi zarar veya intikam için kullanmak isteyebilecek katılımcıların farkında olmak isteyebilirler. Henüz çembere girmeye hazır olmayan hiç kimsenin çembere gelmesi tavsiye edilmez. İnsanlar çemberde olmaya hazır ve istekli olmalıdır. İnsanlar hazır görünmüyorsa, daha fazla koçluğa, empatiye ihtiyaç duyabilirler veya belki de cevaplanmamış soruları olabilir. Anda kalmak en iyi yaklaşım yöntemidir.

Aşama III: Çemberden önce

Çember öncesi toplantının amacı, herkesin çemberin nasıl gideceğini anladığından emin olmak ve çemberin belirli yönlerini tahmin etmelerine ve beklemelerine izin vermektir. Size ve sürece güvenmeleri gerekir ve kendilerinin veya sevdiklerinin bir daha zarar görmeyeceğinden emin olmaları gerekir. Katılımcıları çember öncesi görüşmelerde onarıcı sorularla tanıştırmak ve aşağıdaki soruları sormak önemlidir: [5]

"Ne oldu?"

"Etkinlik ânında -veya bu olayı duyduğunuzda- ne düşünüyordunuz?"

"O zamandan beri ne düşünüyorsun?"

"Kimler nasıl etkilendi?"

"Senin için en zor şey neydi?"

---

5 Onarıcı soruların tam listesi 8. Bölüm'de bulunuyor.

"Bu durumla nasıl başa çıkılabileceğini düşünüyorsun?"
"Kimin çember sürecinin bir parçası olması gerekiyor?"
"Seni nasıl destekleyebilirim?"

Etkilenenlere, çembere girdiklerinde, bir şeye ihtiyaçları olup olmadığını sormak önemli olabilir. Onların gözünde işleri düzeltecek şeyler var mı? Bu, geri ödenen mali kayıpları, özür dilemelerini veya talep etmek istedikleri zararları onarmanın diğer yollarını içerebilir.

Her zaman bazı insanların çemberde yer almaya hazır olmayabileceğini unutmayın. Bunu daha sonra düşünebilirler. Çember koruyucusuna veya sürece daha fazla güvenmeye ihtiyaçları olabilir. Ayrıca zamana da ihtiyaçları olabilir. Geri tepebileceğinden, insanları zorlamayın veya 'onları ikna etmeye' çalışmayın.

Burası aynı zamanda gizlilik ve zorunlu raporlama hakkında konuşulacak yer olacaktır. Çemberdeki herkesin, bildirilmeyen çocuk istismarının, yaşlı istismarının ve kendine veya başkalarına zarar verme tehditlerinin uygun yetkililere bildirilmesi gerektiğini bilmesi gerekir.

Aşama IV: Çember sırasında

Tüm katılımcıların hazır ve gönüllü olarak ilerlemeye istekli olduğu belirlendikten sonra, bir çember planlayın. Bir zarar çemberinin ana hatları veya gündemi, diğer tüm çemberlere çok benziyor. Zarar çemberi oluştururken, konuşan parça onarıcı sorulara yanıt olarak çemberin etrafında dönebilir. Turu bir hikâye anlatma turuna, etkiler hakkında bir tura ve zararı gidermeye yönelik başka bir tura bölmek faydalı olabilir. Burada 9. Bölüm'de tartıştığımız eylem planlarını kullanma zamanıdır.

Aşama V: Takip (gerekirse)

Çember sırasında yapılan herhangi bir eylem planını veya anlaşmayı takip etmek için kararlaştırılan bir sürenin ardından

insanları tekrar bir araya getirmek faydalı olabilir. Grup, kimin takip çemberinin bir parçası olması gerektiğini belirleyebilir. Yine, bu, en iyi bir eylem olarak gönüllü yapılır.

BİR ZARAR ÇEMBERİNİ KOLAYLAŞTIRMA

Hazırlık çalışmanız tamamlandığında ve çemberiniz programlandığında, çemberi tutma zamanı olacaktır. Katılımcılar alana girdiklerinde, kendilerini rahat hissettikleri bir yere oturmaya davet edin. Onları çember içine davet ettiğinizde, lojistik duyurularla ilgilenin ve bir karşılama yapın. Birleştirici alıntı, şarkı, okuma veya başka bir gelenekle başlamak güzel olur. İnsanların gelip yerleşmelerine izin vermek için bunu bir anlık farkındalıkla takip edin. Daha sonra, başlangıç olarak ilk turda konuşan parçayı döndürün, böylece insanların nasıl göründüğünü bilirsiniz.

Bazen, her bir kişinin duygusal durumunu kabul etmek çevreye yardımcı olur. Herkese empati kurma fırsatı verir. Çemberin özünü başlatmak için, neden herkesin çember içinde toplandığını kabul ettikten sonra, ilk grup onarıcı soruları sorun: "Ne oldu?", "O sırada ne düşünüyordun?", "O zamandan beri ne düşünüyorsun?" gibi. Her kişiye cevap vermesi için zaman tanıyın. Sonra ikinci tura geçin ve bir sonraki soru grubunu sorun: "Kimler nasıl etkilendi?", "Bu, ailenizi veya arkadaşlarınızı etkiledi mi?", "Sizin için en zor şey neydi?" gibi. Yine, her kişiye cevap verme fırsatı tanıyın. Son tur, daha sonra ne olacağını sormak olabilir. Bu bir olaya yanıt olacak bir çember ise, işleri düzeltmek için ne olması gerektiğini sormak faydalı olabilir. Katılımcıların neyi taahhüt etmeye istekli olduklarını sormak da yardımcı olabilir. Bu çember bir trajediye yanıt olarak toplandıysa, "Desteklendiğini hissetmek için neye ihtiyacın olur?", "Topluluğunuzdan ne isterdiniz?" diye sormak faydalı olabilir. İyileşme planlarının yapılabileceği yer burasıdır.

Grubun görebilmesi için fikirleri yazmak için bir kâğıtlı sunum tahtası veya beyaz tahta bulundurmanız yararlı olabilir. 9. Bölüm'de tartıştığımız gibi, bir eylem planı oluşturmak da gerekli olabilir. Zarar çemberlerini kolaylaştırmak sabır ve eğitim gerektirir. Tecrübeli bir eğitmen ile en azından bir temel çember eğitimine katıldıktan sonra bir zarar çemberiyle çalışmanız şiddetle tavsiye edilir.

AKADEMİK ODAKLI ÇEMBERLERİN KULLANILMASI

Akademik çevreler diğer herhangi bir çemberle aynı formatı takip edebilirken, içeriği işlemek, içerik sunmak ve hatta bir öğrenme hasadı yapmak için kullanılabilirler. Örneğin, dersin sonundaki bir çember şu soruları sorabilir: "Bu dersten eve dönerken elde ettiğiniz en büyük şey neydi?", "Mücadele ettiğin kavram neydi?", "Bugünkü dersin en sevdiğin kısmı neydi?" gibi.

Minnettarlık ve Kutlama Çemberleri

Takdir ve minnettarlık çemberleri, topluluk oluşturmanın ve insanları birbirine bağlamanın harika bir yoludur. Minnettarlık, güçlü bir topluluk kurucusudur. Bu aracı, onarıcı araç kutusunda kullanmanın çeşitli yolları vardır. Öğrencilerin birbirlerine takdirlerini ve minnettarlıklarını paylaşmalarını sağlayabilirsiniz. Öğrencilerin öğrendiklerini kutlamalarını ve paylaşmalarını sağlayabilirsiniz. Ayrıca öğrencilerin bir sepetten veya kâğıt torbadan birbirlerinin adlarını çekmelerini ve birbirlerini veya birbirleri hakkında takdir ettikleri şeyleri kutlamalarını da sağlayabilirsiniz. Birbirlerinin haftanın en iyi anlarını veya dönemin en iyi anlarını kutlamalarını sağlayabilirsiniz.

RESMÎ BİR KONFERANSI KOLAYLAŞTIRMAK

Ele aldığımız zarar daha ciddi veya korkunç olduğunda resmî bir konferans kullanılır. Terminoloji ülkeden ülkeye değişiklik gösterse de tipik olarak konferans bir konuşma parçası kullanmaz ve katılımcılar, mağdurların ilk önce kimden haber almak istediklerine veya ilk önce kendileri konuşmak isteyip istemediklerine bağlı olarak önceden belirlenmiş bir sırayla konuşabilirler. Resmî konferanslar ayrıca topluluk ortaklarını, kanun yaptırımını, aile üyelerini veya diğerlerini içerebilir. Bu çemberlerin etkisi derin olabilir. Bu tür konferanslar da yoğun bir hazırlık gerektirir. Resmî konferanslar gerektiren şeylerin örnekleri saldırılar, ırksal olaylar, kavgalar ve hatta vandalizm olabilir. Şifa çemberleri gibi, bunlar da ek eğitim gerektirir ve bu tür çevrelerin bu eğitime sahip bireyler tarafından yapılması önerilir. Okulunuz bunu tek başına yapmaya hazır değilse, bu konferanslara gelip koordine etmek için topluluk ortaklarını kullanmaktan korkmayın.

SORUN GİDERME ÇEMBERİ

Çevrelerimizin beklediğimiz gibi gideceğinin hiçbir garantisi yoktur. Bazen kimse konuşmaz; başka bir zaman ise kimse susmaz! Öğrenciler, takdir ettiğinizden daha derin bir şekilde paylaşımda bulunabilirler veya sizin paylaşmadığınız görüşleri paylaşabilirler. Bu olaylar için yer tutmak zor olabilir. Aşağıdaki tabloya çevrenizdeki sorunu gidermek için bazı fikirler ekledim.

Table 14.1: Sorun Giderme Çemberi

Eğer bunu deneyimliyorsanız...	**Şunu deneyin...**
Çember çok zaman alıyor.	• Her kişi için bir zamanlayıcı kullanın. • Tek kelimelik veya tek cümlelik yanıtlar isteyin. Örnek olduğunuzdan emin olun! • Öğrencilerden öneri isteyin ve sorunu işbirliği içinde çözün.
Hiç kimse konuşmuyor ya da çok fazla öğrenci pas geçiyor.	• Çizim, serbest stil şiir, günlük tutma, sözcük içermeyen hareketli etkinlikler gibi alternatif ifade yöntemlerini kullanın. • Eğlenceli egzersizler için daha büyük çember içinde daha küçük çemberler deneyin. • Öğrencilerin cevaplamak isteyebilecekleri sorular sorun, örneğin "Yetişkinlerin gençlik hakkında ne anlamasını istiyorsun?" • Her öğrencinin tüm sınıfla konuşmak zorunda kalmadan konuşma şansı elde edebilmesi için ortak paylaşımlı bir buz kırıcı veya eşmerkezli çemberler kullanın. • Uygunsa çemberi başka bir dilde yapın. • Daha az kişiselleştirilmiş sorular içeren bir çember kullanın.

Eğer bunu deneyimliyorsanız...	**Şunu deneyin...**
Belirli davranışlar çemberi raydan çıkarıyor	• Birlikte oluşturduğunuz ortak yönergeleri ve değerleri tekrar gözden geçirin. (Bunları tekrarlamak çok etkili olabilir.) • Sınıf saygı sözleşmesine bakın. (Bu da tekrarlanabilir.) • Küçük saçmalıklardan kurtulmak faydalı olabilir. Öğrenciler bazen konu veya durum onları tedirgin ettiği için aptalca davranırlar. Buna önem vermeyerek durumun geçmesine izin verebilirsiniz. • Yanlış ifade edilen temel duygu ve ihtiyaçları belirlemeye çalışın ve davranışın kendisinden çok bunlara odaklanın. • Çember etkinliğini duraklatın ve öğrencilerin yerleşmesini bekleyin. • Öğrencilerin oturdukları yerleri değiştirmesini gerektiren aktiviteler kullanın. Bu, yıkıcı grupları ayırmaya yardımcı olabilir. • Yaramazlık yapan öğrencilere çember bekçileri görevi verin veya onlardan bir sonraki çember için soruları planlamalarına yardımcı olmalarını isteyin. • Sorunun kökenine inmek için yaramazlık yapan öğrencilerle başka bir zaman birebir onarıcı görüşmeler yapın. • İşbirlikçi ve Proaktif Çözümler uygulandıysa, B Planını kullanın. • Geribildirim veya koçluk için uygulama ekibiyle görüşün.

Eğer bunu deneyimliyorsanız...	**Şunu deneyin...**
Bütün konuşma bir ya da birkaç şey üzerinden gerçekleşiyor.	• Öğrencilerin kendileri veya kültürleri için anlamlı olan kendi konuşma parçalarını yapmalarını veya getirmelerini sağlayın ve onlardan daire içinde konuşmalarını isteyin. • Çember bekçisi olmak veya çember için bir obje yapmak gibi 'doğal liderler' işleri vermeyi düşünün. • Daha sessiz öğrencilerle özel görüşmelerde, daha tam katılım için kendilerini güvende hissetmeleri gereken herhangi bir şey olup olmadığını sorun.

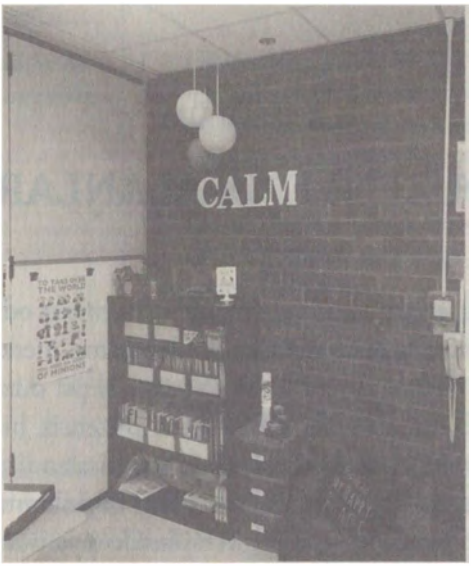
Oakland Unified School District'den (n.d.) uyarlanmıştır: Restorative Justice Implementation Guide: A Whole School Approach (Onarıcı Adalet Uygulama Rehberi: Bütün Bir Okul Yaklaşımı) (s. 25-26).

15. Bölüm, sınıflarımız ve okullarımız içinde gerilimi azaltma alanları yaratmaya odaklanacaktır. Okuyucuların hem duyusal özlem sorunları hem de duyusal engelleme sorunları olan öğrencilerin ele alınabileceği bir alan oluşturmalarına yardımcı olacaktır. Ayrıca alanı kullanmanın çeşitli yollarını ve kötüye kullanılmasının nasıl önleneceğini de açıklayacaktır.

15. BÖLÜM

DÜZENLEME ALANLARI

Zen köşesi, uyanma odası, duyusal oda, huzur odası, farkındalık odası, konfor köşesi, yeniden yönlendirme merkezi, sakinleşme köşesi, boşlukta zaman ve sessiz köşe, hepsi düzenleme alanlarının isimleridir. Bunlar, öğrencilerin düzensiz hissettiklerinde veya düzensiz hâle gelebileceklerinden endişelendiklerinde gidebilecekleri alanlardır. Bunlar, öğrencilerin beyinlerinde eksik veya bunaltıcı olabilecek duyusal bilgileri almak veya bunlardan uzaklaşmak için gidebilecekleri alanlar da olabilir. Bu bölüm, okulunuzda veya sınıfınızda öğrencilerin varlıklarını düzenlemek için gidebilecekleri bir alana sahip olma ve alanı kullanma fikirlerinde size yol gösterecektir. Nasıl kurulacağına, neleri içermesi gerektiğine ve nasıl kullanılacağına bakacağız. Ayrıca, bundan kaçınabilmemiz için kötüye kullanım yollarına da dikkat etmek istiyoruz.



Şekil 15.1: Yükseltme alanı

Erken çocukluk çağı travmasına maruz kalmak her çocuğu farklı şekilde etkileyebileceğinden, muhtemelen çeşitli stratejilere ihtiyaç duyulacaktır. Bazı öğrenciler duyusal girdiye can atarken, diğerleri düzenlenebilir hâle gelebilmeleri için duyusal girdiyi köreltmeye veya engellemeye çalışıyor olabilir. Öğrencilerin zor anlarda gevşemeye gidebilecekleri bir alana sahip olmak, erimeleri ve davranışsal zorlukları önlemenin bir yoludur ve öz düzenleme ve öz bakımı öğretmeye yardımcı olur.

Travmatik durumlar veya olaylar yaşamış çocukların çoğu kez düzensiz olduklarında kendilerini desteklemeye yardımcı olacak beceriler ve davranışlar geliştirmiş olabileceklerinin farkında olmak her zaman önemlidir. Öğrenciler, travmaya maruz kalma sırasında veya hemen sonrasında olabilecek davranışları geliştirdiklerinde, bu beceriler ve başa çıkma mekanizmaları onlar için hayat kurtarıcı değilse de hayat hizmetiydi. Aynı davranışlar artık onlara hizmet etmiyor olsa da, bu,

çocuğun henüz farklı bir şey yapma becerisine sahip olduğu anlamına gelmez. Yeni beceriler ve dünyada var olmanın yeni yollarını öğrendikçe, kendi kendini düzenlemeyi öğrenmek için bazı desteklere ihtiyaç duyabilirler.

Sorrels'e (2015) göre, öz düzenlemenin beş ana alanı vardır: fiziksel, bilişsel, duygusal, sosyal ve toplum yanlısı. Vücudumuzu düzenleme yeteneğimiz fizyolojik düzenlemedir. Hepimiz dalgalı, kıpır kıpır anaokulu öğrencileriyle tanıştık ve fiziksel durumumuzu kendi kendini düzenlemeye baktığımızda ilk düşündüğümüz şey onlar oluyor. Bu durum, bundan daha ileri gider. Duyularımıza gelen duyusal girdiye yanıt olarak bedenlerimizi düzenlemeyi ve dengemiz (yani vestibüler sistem) gibi doğrudan bedenimizden gelen duyusal girdiyi, içimizdeki açlık hissini veya banyoyu kullanma ihtiyacını (örneğin, interoseptif sistem) veya çevremize tepki olarak bedenlerimizi nasıl hareket ettirdiğimize dair hisleri (yani propriyoseptif sistem) içerir. Bir sonraki alan, zihinlerimizi kontrol etme ve bilinçli olarak kullanma yeteneğimiz olan bilişsel düzenlemedir. Bu, bilgiyle bir şeyler yapana kadar kafamızda bir şeyler tutma yeteneğimizdir. Ayrıca dikkat dağıtıcı unsurları engelleme ve bir göreve veya düşünceye odaklanma becerimizi de içerir. Elbette, öz düzenleme hakkında konuşurken en çok odaklandığımız şey duygusal düzenlemedir. Bu, hoş olmayan veya ezici duyguları kontrol etme ve yönetme veya hoş olanları hissetme ve bunlardan zevk alma yeteneğimizi içerir. Çocuklar, kelimeler, sanat, müzik veya el hareketleri gibi stratejiler kullanarak güçlü duyguları yönetme veya düzenleme yeteneğinden yoksun olduklarında, nihayetinde bu duyguları zorlayıcı davranışlarla ifade edebilirler. Duygusal düzenleme eksikliği, bir çocuğun okul çalışmalarına konsantre olma veya arkadaş edinme becerisini de engelleyebilir. Travma, bu becerinin gelişimini büyük ölçüde etkileyebilir. Bazı çocuklar için, duygularını kontrol etme yeteneği, travma deneyimleriyle azalabilir. Diğerleri bu beceriyi bir hayatta kalma stratejisi olarak geliştirmeye zorlan-

mış olabilir. Son olarak, sosyal ve sosyal yanlısı bir düzenlemeye sahibiz, bu, diğer insanlarla ilişki içindeki etkileşimimizle ve kendimizi nasıl düzenleyeceğimizle ilgilidir. Sosyal düzenleme, bir çocuğun davranışlarını başkalarını nasıl etkilediğine bağlı olarak kendi davranışlarını değiştirme veya uyarlama yeteneğidir. Sosyal beceriler, ilişkileri hakkında hayati bilgiler veren, akranlarından aldıkları empatiyi, yüz ipuçlarını, ses tonlarını ve diğer mesajları okumak gibi becerileri içerir. Travmatik olaylara veya durumlara maruz kalan bazı çocuklar, bu sosyal ipuçlarını yanlış okuyabilir veya bu ipuçlarına yanıt olarak davranışlarını değiştiremeyebilir. Sosyal yanlısı düzenleme, bir çocuğun empati kurma ve sonra bu bilgilere göre hareket etme kapasitesidir. Sosyal düzenleme ile aynı becerilerin birçoğunu içerse de (örneğin, yüz ipuçlarını veya beden dilini okumak), aynı zamanda bir çocuğun bir arkadaşının sıkıntısına şefkatli bir şekilde veya bir arkadaşının heyecanına olumlu yollarla davranma veya tepki verme becerisini de içerir.

Travma, kendi kendini düzenlemenin herhangi bir alanının gelişimini büyük ölçüde etkileyebilir. Bazı durumlarda, çocukların onları kurtarmaya yarayan düzenleme yetenekleri artmıştır; örneğin, bir tacizciyle karşılaşmamak için evlerinde çok sessiz ve duyulmamış bir şekilde yürüyebilme yeteneği. Diğer durumlarda, istismar, ihmal, fetal alkol sendromu ve diğer çocukluk çağı travmatik olayları bu yeteneklerin gelişimini kesintiye uğratabilir. Okul binasında veya sınıfın bir köşesinde bir düzenleme alanına sahip olmak onlara bu becerileri geliştirme şansı sağlayabilir.

Bir düzenleme alanı, öğrencilerin güvende ve kontrol altında olduklarını hissetmelerine izin verdiğinde en iyisidir. Kılavuzlu meditasyon içeren boyama kitapları veya Mp3 oynatıcılar gibi düzenleme araçlarıyla doldurulabilir. Alanın, öğrenciler mekandayken onlara bir sığınak verecek şekilde kurulması gerekiyor. Alanı kullanmayla ilgili bazı yönergeler şunlardır:

Bunu asla bir ödül veya ceza, sonuç veya mola alanı olarak kullanmayın. Düzenleme alanı, 'mola' yerine 'anda kalma' yeri olarak kullanıldığında daha iyi fayda sağlar.

Davranışsal sorunları önlemek için kullanın, bunlara yanıt vermek için değil.

Bunu olumlu bir seçim olarak öğrencilere tanıtmak için zaman ayırın, böylece alanı kullanırken utanç duygularını sınırlayabilir veya bunlardan kaçınabiliriz.

- Öğrencilerin kendilerini dışlanmış hissetmelerine neden olmadan alanda öğrenciler için biraz mahremiyet yaratın. Bunu başarmak için duş perdeleri veya mahremiyet perdeleri kullanabilirsiniz.

- Yapı ve zaman sınırları, öğrencilerin düzenleme alanını kötüye kullanmasını önlemeye yardımcı olur. Bir kum saati zamanlayıcısı kullanmak, zaman konusunda adil olmak için yardımcı olabilir. Zamanlayıcıyı sınır için ayarlayın ve ardından kontrol edin. Çocuğun birkaç dakikaya daha ihtiyacı varsa, zamanlayıcıyı ilkinden daha kısa bir süre için tekrar ayarlayın.

- Yansıtma çalışma sayfalarını, onarıcı sorularla veya öğrencilerin duygularını tanımlamalarına ve düzenlemelerine olanak tanıyan diğer türden yansıtıcı sorularla birlikte kullanmak da yardımcı olabilir ve onları alt kattaki beyinlerinden (limbik + beyin sapı) alıp üst kattaki beyne taşıyabilir (ön-frontal korteks).

Alanı oluştururken, sakinleştirmeye ve kendi kendini düzenlemeye yardımcı olmak için herhangi bir sayıda farklı araç eklemek yararlı olacaktır. Bunlar aşağıdaki gibi seçenekleri içerebilir:

- hafif aydınlatma

- rahat sandalyeler

  kulaklıklar

- parıltılı kavanoz

  kitaplar

- battaniyeler
- gürültü önleyici kulaklıklar
- güneş gözlüğü

  renkli kalemler veya boya kalemleri ile boyama kitapları

  Rehberli meditasyon, rahatlatıcı müzik veya doğa sesleri içeren mp3 çalarlar

- akvaryum

  macun, kil veya oyun hamuru

  masaj koltuğu kılıfları

  ses makinesi

  bulmacalar

- yastıklar
- puf koltuklar
- stres topları
- olumlu mesajlar içeren posterler
- duyguları tanımlamaya yardımcı olacak emoji bildirileri veya posterler.

Danışmanlık yaptığım bir okulda, burada Blake diye bahsedeceğim bir 7. sınıf öğrencimiz vardı. Yaşına göre birden faz-

la özdenetim sorunu vardı ve arkadaş edinmekte zorlanıyordu. Ne yazık ki, bu özdenetim eksikliği aynı zamanda kendisiyle ilgili kendi olumsuz inançlarını pekiştiren olumsuz konuşma hâline geldi. Sinirlendiğinde, kendini sakinleştirmek ve düzenlemek için sık sık duyusal odaya giderdi. Bir mini-Mp3 çaları, kullanması için ona uygun bazı meditasyon parçalarıyla doldurmuştuk. Başlarda, ona müzik çaları verirdik ve o da alıp uzaklaşırdı. Daha sonra, onunla istediği şeyleri yapmaya çalıştığını gözlemledik. Ancak onunla hiçbir oyunun oynanamayacağını ve başka müzik bulunamadığını keşfettiğinde, rehberli meditasyonları dinlediğini gördük. Haftanın bir günü bize gelip Mp3 çaları istiyordu ve sonra dinlenmek için duyu odasına giriyordu. Duyusal odada ne kadar zaman geçirdiği zamanlanmış ve öğrenmeye hazır hissettiğinde sınıfa geri gönderilmişti. Bu, mücadele ettiği travmanın yelpazesi için her derde deva olmasa da, onun için açıkça bir fark yaratıyordu.

Öğrencilerimizin çoğunun cezadan daha fazlasına ihtiyaç duyduğu şey, sistemlerini düzenleme becerileridir, böylece zor davranışlar olarak tezahür etmesinler. Cezalar ve ödüller, bir çocuğun sonunda düzenleme becerilerini öğrenmesine yol açarken, bunları şefkat yerine korku veya manipülasyon yoluyla öğrenmiş olacaklardır. Gerilimi azaltma alanları veya duyusal köşeler, öz düzenlemeyi öğretmenin şefkatli bir yoludur.

***

Şimdi, onarıcı olmanın pratikte neye benzediğine dair Kısım III'ü tamamladık. Bir kitabın orada bulunan tüm şaşırtıcı onarıcı uygulamaları kapsaması imkânsız olurdu. Ayrıca yaptığımız uygulamaların her detayını anlatmak da imkânsız. Şimdi yapmamız gereken en iyi hareket, yolculuğumuzu uygulamalara doğru derinleştirmeye devam ettirmektir, her zaman bunun yapmaktan çok olmakla ilgili olduğunu aklımızda bulundurarak... Kısım IV'te, bu çalışmayı tüm okul veya bölge düzeyinde uygulamak için ne gerektiğine bakacağız.

KISIM IV

UYGULAMA

16. BÖLÜM

UYGULAMA

Bu bölümün amacı, bu işi başarıyla uygulamak için okulunuzda veya bölgenizde olması gereken altyapı, değişim yönetimi, planlama ve eğitim hakkında düşünmenize yardımcı olmaktır. Bu noktada, tekerleği yeniden icat etmeye gerek yok çünkü dünya çapında düzinelerce okul bu çalışmayı benimsiyor. Onların başarılarından ve hatalarından öğrenebiliriz. Ayrıca uygulama biliminden değişimin gerçekleştiği en etkili yolları öğrenebilir ve bu dersleri değişimi uygulamak için kendi çabalarımızda kullanabiliriz.

HİKÂYELERİMİZİN GÜCÜ: ANLATININ ÖNEMİ

Bu onarıcı çalışmanın büyük bir parçası vizyon, kimlik ve hikâyedir. Anlatı, herhangi bir organizasyonun kültürünün önemli bir bileşenidir. Kim olduğumuz ve bizim için neyin önemli olduğu hakkında kendimize anlattığımız hikâyedir. "Biz ... okul tipiyiz," ifadesinin geri kalanını dolduruyor.

Böyle bir anlatının bir örneği, fakülte ve personelin bir okul olarak kendileri hakkında bir dizi hikâyesi olduğu bir Connecticut lisesidir: "Öğretmenlerin anlaşamadığı okuluz," veya "İnsanlar burada birbirlerini umursamaz," veya "Burada saygı yok," gibi hikâyeler. Bir mesleki gelişim seansı sırasında, birbirleri ve kendileri hakkında anlattıkları hikâyeler hakkında konuştular. Kendileri hakkında anlattıkları hikâyeleri fark etmeye başladık-

ça, hikâyeyi de değiştirmeye başladılar. "Anlaşamıyoruz," yerine "İyi geçinmek için çalışıyoruz," demeye başladılar.

Hikâyeler okullarımızda ve topluluklarımızda her yerdedir. Bu öykülerden bazıları doğrudur ve diğerleri yargılarımızı, korkularımızı veya hayal kırıklıklarımızı yansıtır. Okul ortamını değiştirmek, hikâyeye hakim olmak ve bazen yeni bir hikâye anlatmak anlamına gelir. Bu nasıl bir okul olacak? Kendimiz hakkında kendimize anlatacağımız hikâye nedir?

Providence, Rhode Island'daki Met School'un kurucusu ve müdürü Dennis Littky, *Big Picture Learning: Why Education Is Everyone's* (Business Büyük Resimde Öğrenme: Eğitim Neden Herkesin İşi?) (2004, s. 60) adlı kitabında şöyle yazıyor:

> Ben bir hikâye anlatıcısıyım ve bir okula başladığımda, kültürü inşa etmeye yardımcı olacak hikâyeleri arıyorum. Güçlü bir sözlü geleneğe sahip herhangi bir kültür gibi, bir okul kültürü de kendi öykülerine göre gelişebilir ve büyüyebilir. Bu, olanların ve olabileceklerin hikâyeleri.

Okulunuzda, ailenizde ve iyerinizde hikâyeleri dinleyin. Hikâyeler neler? Bizi güçlendiren söylediğimiz şeyler veya öğrenilmiş çaresizliğimizin hikâyeleri olabilirler: "Burada işler asla değişmeyecek," veya "Dokunaklı bir konuya değinmiş olabilirsin ama yine de uzaklaştırma alacaksın." Bunlar sadece hikâyeler. Yeni bir hikâye yazmaya hazır olduğumuz sürece hikâyelerimizi bizi güçlendirmek için değiştirebiliriz, anlattığımız hikâyelerin sonlarını yeniden yazabiliriz.

Avustralya, Kanada, Avrupa, Yeni Zelanda, Güneydoğu Asya, Birleşik Krallık ve ABD'deki birçok okul onarıcı yaklaşımlar uygulamıştır. Bazıları büyük ilerlemeler kaydederken, diğerleri hepimizin ne yapmamamız gerektiğini öğrenebileceğimiz birçok hata yapıyor. ABD'deki en büyük başarılardan bazıları Oakland (California), Baltimore (Maryland) ve Denver (Colorado)'dan geldi. Bu eyaletlerdeki birçok okul bölgesi, neyin işe yarayıp neyin yaramadığına ilişkin ayrıntılı raporlar sunmuş-

tur. İşlerin nerede işe yaradığından ve bunun gerçekleşmesi için okulların ne yapması gerektiğinden çok şey öğrenebiliriz.

OKULLARDA TRAVMA BİLGİLİ ONARICI ADALETE YOLCULUĞUM

2015 yılında Connecticut'taki en büyük beş pilot okulundan biri benimle temasa geçti. Okulların, on kişilik uygulama ekiplerinin Onarıcı Adalet, travma bilgili okullar, eşitlik ve değişim yönetimi alanlarında altı tam günlük yoğun eğitim almaları için yalnızca beş üye göndereceği bir grubun parçası olmak için başvurması gerekiyordu. Eğitim için müfredatı geliştirdikçe, bunun ne kadar destansı olabileceği konusunda giderek daha fazla heyecanlandım. Başkalarının onarıcı ve Şiddetsiz İletişim'i birleştirdiğini biliyordum ancak İyileştirici, Şiddetsiz İletişim, Farkındalık, İşbirlikçi ve Proaktif Çözümler, travma çalışması ve eşitliği tek bir uygulamada birleştiren hiç kimse görmemiştim.

Bir bilgilendirme toplantısı yaparak başladık ve başvurmak isteyen her okul katılabiliyordu. Bilgilendirme oturumu, neyin beklendiği ve hangi verileri toplamaları gerektiği konusunda net bir görünüm sağladı ve ayrıca ekiplerini nasıl oluşturacakları konusunda destek sağladı. Bilgilendirme toplantısı katılımcılarına, onarıcı yaklaşımların ve uygulamaların genişletilmiş sürekliliği olan beş beceriye genel bir bakış sunuldu ve onarıcı uygulamaların hâlihazırda uygulandığı diğer okullardan başarı hikâyeleri anlatıldı. Bir düzine okul başvururken, bölgedeki bu değişikliğin ilk aşamasının bir parçası olacak altı okul seçildi. İki günlük bloklar hâlinde verilen eğitimler arasında birkaç hafta bırakarak altı günlük eğitimi planladık. Okulları, ekiplerinin beş üyesini eğitime göndermeye davet ettik ve her ekipten en az bir kişinin yönetici olmasını şart koştuk çünkü yöneticiler sistemsel değişiklikler yapmanın anahtarıdır ve bu değişiklikleri gerçekleştirmek için onarıcı bir arka plana ihtiyaçları vardır. Ayrıca, ebeveyn eğitime katılmasa bile her takımın bir ebeveyn sesi olmasını iste-

dik. Her okulun planlama sürecinde veli seslerinin olmasını istedik. Ayrıca, uygun olduğu durumlarda, okulların mümkün olan her şekilde öğrenci seslerine yer vermesini önerdim.

Hayatlarının altı gününü bu kitabın içeriğinin ne olduğunu keşfetme yolculuğunda geçirmeye gelen müdürler, öğretmenler, davranış uzmanları, sosyal hizmet uzmanları, rehberlik danışmanları ve paraprofesyonellerden oluşan 30 kişilik ilk grubumuzla çok keyifli zaman geçirdik. Her takımdan okullarında onarıcıyı nasıl hayata geçireceklerine dair üç yıllık bir değişim planı geliştirmeye başlamalarını istedik. Kişisel bir not olarak, bu materyali bu kadar derinlemesine öğretmek için altı gün geçirmemiştim ve benimle aynı fikirde olmadıklarında bile bu konuya kafa yormaya hevesli bir dinleyiciyle olmak benim için harika bir yolculuktu. Bu başlangıcın bu kadar sorunsuz gitmesinin bir diğer nedeni, eğitimin gerçekleşmesini sağlayan, lojistiği ele alan ve kaynak kitaplarımız, yiyeceklerimiz ve en önemlisi kahvemizin olmasını sağlayan ilçe düzeyindeki ekipti. Her katılımcıya bu kitabın tamamlanmamış bir taslağı, *Circle Forward: Building a Restorative School Community* (İleri Çember: Onarıcı Bir Okul Topluluğu Oluşturma) (Boyes-Watson ve Pranis 2015) kitabının bir kopyası ve ek kaynaklarla dolu bir Dropbox klasörüne erişim verildi. Yukarıdakilerin hepsine ek olarak, her takıma kendilerini destekleyecek herhangi bir şekilde kullanılmak üzere iki yarım günlük teknik yardım sağladık. Ekipler, teknik yardım zamanını sınıflarda eğitmen modeli çemberlerinin olması, saygı anlaşmalarının oluşturulmasını modellemek ve ek eğitim almak ve hatta değişim yönetimi planlarını geliştirmeye yardımcı olmak için kullanabildi. Bazıları bu zamanı, çalışanlarına fikirleri tanıtmak ve insanların ne kadar anlayışlı olduklarını ölçmek için onarıcıya temel kısa genel bakışlar sağlamak için kullandı.

ALINAN DERSLER

Birincisi, travma konusunda bilgilendirilmiş bir onarıcı okulun neye benzediğini daha derin bir şekilde anlamaktı. Bu, topluluk oluşturma/sürdürme, problem çözme ve zarara yanıt vermenin bir kombinasyonudur. Ayrıca, onarıcı olarak harcanan zamanın, yaklaşık %60'ını topluluk oluşturmak, %30'unu işbirliği içinde ve proaktif olarak çözülmemiş sorunları, çatışmaları veya zararları ele almak ve %10'unu daha ciddi müdahaleleri ele almak için harcadığımızda en iyisi olduğunu öğrendik. Okulların içine düştüğü süregelen bir efsane, onarıcının, onu bir topluluk inşa etmenin ve kültür yaratmanın bir yolu olarak görmekten ziyade, disiplinle başa çıkmanın bir yöntemi olarak görmesidir. Oluşturmadığınız bir topluluğu onaramazsınız. Değişim süreci yavaştır ve aceleye getirilmemesi en iyisidir. Bu değişikliğin dikkatle ve özenle yapılması gerekiyor. Süreci hızlandırmak geri tepmeye sebep olabilir. Daha sürdürülebilir olan yol, tek seferde çok fazla şey yapmaya çalışmak yerine, kademeli olarak gitmek ve cezalandırıcı sistemleri onarıcı ile değiştirmektir. Bu çalışma bir maraton, kısa mesafe koşusu değil. Kendinizi ve ekibinizi uzun mesafeye hazırlayın. Farkına varılması gereken bir başka ders de, bunu personel ile yapmadıysanız öğrencilerle topluluk oluşturamayacağınızdır. Personelinizin ne yaptığı gerçekten önemli. Topluluğa model olamayan personel, öğrencilerle bir topluluk oluşturmak için mücadele edecektir. Beş beceriyi ve çember sürecini personele işlememiz gerekiyor. Öğrencilerle denemeden önce uygulamaları yetişkinlerle yerinde görmemiz gerekiyor. Okulunuzun ne kadar büyük olduğunu ve hangi kaynaklara sahip olduğunuzu düşünmek de önemlidir. Tüm okul değişimini uygulamak, eğitim, politika değişiklikleri, satın alma ve birden çok yerden destek içerir ve bu, değişiklikleri sürdürmek için bir bütçe gerektirir. Yaygınlaştırma, tüm okulu bir kerede veya kademeli bir yaklaşımı içerebilir.

Bir ekiple başlayın

İlk önce yapılacaklar: Okulların, eğitim alacak ve okulda çalışmaya başlayacak çalışma grubunu veya uygulama ekibini seçmesi gerekir. İdeal olarak, bunun küçük-orta ölçekli öğretmenler, idareciler, ebeveynler ve diğer okul personelinden oluşan bir gruptan oluşması gerekir. Okulda değişimin nasıl yapılacağı konusunda en fazla bilgiye sahip olan ön büro personelinin gücünü de küçümsemeyin. Ön büro personeli genellikle ebeveynleri, öğrencileri ve personeli tanır ve bu kişilikleri bir topluluğa nasıl bağlayacaklarını bilir. Okul kaynak görevlilerine ve güvenliğe sahip olmak çok faydalı olabilir. Ekipte temsil edilen okul topluluğundaki her bir sesin olması, her yönün dikkate alındığından emin olmak için çok önemlidir. Toplumu temsil eden tüm seslere sahip olmak en iyisidir. Dinlenmesi gereken meşru endişeleri olabilir.

Ekibin kurulduktan sonra, onarıcı felsefe ve onarıcıyla ilgili beceriler ve uygulamalar hakkında temel bir anlayış etrafında algılarını toparlamak için yeterli eğitim alması gerekir. Bu, iki günlük temel bir eğitimdir veya hatta Connecticut'taki birkaç bölgede yaptığımız yoğun altı günlük eğitim daha iyi olabilir. Ekipler bu anlayışa sahip olduktan sonra, personelin hazır olup olmadığını ve değişikliği yapmak için mevcut kaynakları değerlendirebilecekler. Personel bunun arkasında değilse, bu zor olacaktır ve değişimin arkasında onlar olsalar ancak kaynak olmasa bile, bu da bir zorluk olacaktır. Ekibi sadece onarıcı yolculuğunda olan insanlarla doldurmayın. Bazı muhalifleri de davet etmenizi öneririm. Takımda söz sahibi olmakla ilgili önemli endişeleri olabilir. Bu endişelerin duyulmasına ve ele alınmasına izin vermek, onların destekçi olmalarına da yardımcı olabilir. Değişim yönetimi ve uygulama bilimini öğrenmeye biraz enerji odaklamak da önemlidir. Çoğu zaman, okullar değişim yönetiminin 'eğit ve dua et' sistemini kullanırlar, körü körüne insanlar eğitildiği için değişimin geleceği-

ni düşünürler. Bu nadiren işe yarayan bir durumdur. Sadece eğitim personeli, yapmak için eğitildikleri şeyi yapmak zorunda kalmalarını desteklemek için gereken sistemik değişiklikleri yapmayacaktır. Değişim, malzemenin sürekli olarak yönlendirilmesini ve güçlendirilmesini gerektirir. Bu değişiklikleri büyütmek biraz desteklemeyi gerektirir, bu nedenle bu anlayış insanların kafalarının içindeki bir şeyden hareket eder ve kalplerinde kök salmaya başlar.

En büyük ders

Connecticut'taki ve danışmanlık yaptığım diğer birkaç eyaletteki çalışmalar devam ederken, bazı okulların başarılı olduğunu ve diğerlerinin, aynı desteklerle bile, açılmadığını fark ettim. Destekler, araçlar, işi yapma zamanı verildiğinde bile birçok okul iyiye gitmiyordu.

Okulun değişim hazırlığı hakkında konuştukları konferanslarda birkaç oturuma katıldım. Nadiren danıştığım okulları seçme fırsatına sahip oldum ve okulun hazır olup olmamasının, liderliğin travma ile bilgilendirilmiş onarıcı uygulamaları uygulamak istemesinin gerçekten önemli olmadığını düşündüm. Hazırlığın bu okulların neden başarısız olduğuna dair en mantıklı açıklama olduğu netleşene kadar bu duruşu sürdürdüm. Onarıcıyı uygulamaya çalışmadan önceki yıllarda çok fazla değişiklik yaşamışlardı. Köklü kişiler arası çatışmaları olan personel, değişime güvenmeyebilir. İstikrarsız liderlik genellikle başarıya giden bir engeldi. Başarısız olan bazı okullarda, personelin üç yıl içinde daha fazla değişiklik yapan dört ile beş müdürü veya yöneticisi olmuştu. Değişimde hazırlık önemlidir, bu yüzden belki de değişime hazır olup olmadığını değerlendirmek akıllıca olacaktır. Değişiklik ve uygulama için hazırlık önemlidir çünkü uygulama 'herkesin elinden alınmasını' gerektirir. Bu değişikliğin gerçekleşmesi için orada çalışan herkese ihtiyacımız var. Attrill, Thorsborne ve Turner (2019, s. 27) şunları ifade ediyor:

Başarılı bir değişim sürecinin önemli bir bileşeni, katılım meselesidir -katılım, okul topluluğunun tüm üyelerinin uygulama süreci çalışmalarına katılım derecesidir- diyalog, tartışma, yeni beceriler deneme, karar verme, geribildirim. Bir okulun hazırlık durumunu belirleme işinde bile, kilit paydaşların katılımının uygulama süreci ve başarısı için temel olduğuna inanıyoruz.

Attrill ve diğerleri (2019), üç değerlendirme alanının bir okulun değişime hazır olup olmadığını ele almaya hizmet ettiğini öne sürüyor: Değişime Hazırlık Anketi, İlişki Anketi ve Organizasyonel İklim Anketi. Değişime Hazırlık Anketleri, bir sonraki değişim sürecine nasıl gidebileceğinin bir göstergesi olarak geçmiş girişimleri inceler. Anket kaynakları, barikatlar ve okul koşulları uygulamanın başarısını etkileyebilir. İlişki Anketleri -bazen "Okul İklimi ve Kültür Anketleri" olarak anılır- okulun ilişkisel ekolojisini ölçmenin bir yoludur. Bu anketlerin çoğu aile katılımını, okulun çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına uygunluğunu, okul iklimini, okul güvenliğini ve öğrenciler ile personel arasındaki güven düzeylerini ölçecektir. Okuldaki ilişkilerin kalitesini anlamak, okulun bu çalışmanın uygulanmasına sahip olmak için nasıl bir ekip oluşturacağını anlamamıza yardımcı olacaktır. Tipik olarak, bu anketler ebeveynler, öğrenciler ve personel dahil olmak üzere tüm okul topluluğu tarafından doldurulur. Bu anketlerden elde edilen veriler, ilişkilerin durumunu, nerede bozulduğunu ve iyileşmeye ihtiyacı olduğunu ölçmeye yardımcı olabilir. Travma bilgisine sahip bir okulun ilişki temelli bir okul olduğunu her zaman aklınızda bulundurun. Örgütsel İklim Anketleri, okul personelinden liderlik, personele destek, saygı düzeyleri ve beklentilerdeki tutarlılığın yönü hakkında bilgi toplar. Bu anketler, personel ve liderlik arasındaki ilişkilerde olabilecek engelleri görmeye yardımcı olabilir; bu, bir organizasyondaki herhangi bir değişiklik yönetiminin başarısı için hayati önem taşır.

Okul kültürünün durumu hakkında bu arka plan bilgisine sahip olduğumuzda, travma ile bilgilendirilmiş onarıcı uygula-

maları uygulamaya doğrudan atlayıp atlayamayacağımızı veya ilişkiler ve genel okul kültürü etrafında yapmamız gereken bazı uygulama öncesi çalışmalarımız olup olmadığını daha iyi değerlendirebiliriz. Ek olarak, bu, sınırlı kaynaklarımızı daha akıllıca kullanmamıza yardımcı olur çünkü bir okul değişime hazır olmadığında uygulamaya tonlarca fon ayırmak sadece para kaybı değil, aynı zamanda zaman kaybıdır.

Etki ve değişim hakkında bilgi edinmek

Bu günlerde piyasada birçok değişim kitabı var. Kitap bağımlısı olarak favorilerimden bazıları *Switch-Değiştir!: Değişim Zor Olduğunda Nasıl Değişiklik Yapılır* (Heath ve Heath, 2010) ve *Değişime Liderlik Etmek* (Kotter, 2012). Son birkaç yıldır çeşitli okullarda onarıcı uygulamalar yaptığım için, değişimin yönetimine ve insanlardan yapmalarını istediğimiz değişikliğe daha fazla vurgu yapılması gerektiğini görüyorum. Bu değişim, okullarda işleri nasıl yaptığımıza dair hem esas hem de yapısal bir süreçtir. İnsanların kalbini ve yönlendirme formlarını değiştirmemiz gerekiyor, çevreleri barındıracak programları, uzaklaştırma süreçlerini daha fazla düşünme ve yeniden giriş çevrelerini içerecek şekilde ve personel için hem içeride hem de dışarıda eğitim uygulamak için bütçeleri değiştirmemiz gerekiyor. Bu değişim, tüm okul ve tüm kişilerle olacaktır.

Margaret Thorsborne ve Peta Blood (2013, s. 89-90), çok satan *Implementing Restorative Practices in Schools: A Practical Guide to Transforming School Communities* (Okullarda Onarıcı Uygulamaların Uygulanması: Okul Topluluklarını Dönüştürmek İçin Pratik Bir Kılavuz) kitabında şunları aktarıyolar:

> Büyük kültür değişimi girişimleri, bazıları için ilgi, heyecan, keyif; diğerleri için sıkıntı, korku, kaygı ve öfke gibi bir dizi olumsuz etkiyi beraberinde getirir. Bir işim olacak mı? Gereksinimler ne olacak? Değiştirmem gerekecek mi? Bu beni nasıl etkiler? İş tatmini açısından ne anlama geliyor? Anlamlı diyalog ve katılımı içermeyen değişim, değişimden etkilenen

insanları tam anlamıyla başarısızlığa mahkûm eder. Bu olmadan, değişimden başlangıçta heyecanlanmış olabilecekler, uygulayıcılar bu süreçten ne kadar kaçınmaya çalışırsa çalışsın, süreçten şüphe etmeye ve inisiyatife sırt çevirmeye başlayacaktır. Değişim duygusal bir süreçtir.

ALTI ETKİ KAYNAĞI

Davranışın, sadece motivasyon değil birçok daha fazla etkiye sahip olduğunu fark etmemiz gerektiğini öğrendim. Tıpkı çocukların davranışının bir beceri meselesi olduğunu tartıştığımız gibi, yetişkin davranışı da öyle. İnsanların her yıl aldığı yeni yıl kararlarını ve kaç kişinin en iyi niyetlerini bile asla yerine getirmediğini bir düşünün. Bu, motivasyon eksikliği değildir. İnsanlar içkiyi bırakmaya, kilo vermeye, sigarayı bırakmaya vb. motive ederler kendilerini. Soru, davranışlarını kişisel motivasyonun ötesinde başka neler etkiler? İnsanlar bunları yapmak için motive oluyorlar, yoksa bir karar veremezlerdi. Peki, neden başarılı olamıyorlar?

Yukarıdaki sorunun cevabı *Change Anything: The New Science of Personal Success* (Her Şeyi Değiştirin: Kişisel Başarının Yeni Bilimi) (Patterson ve diğerleri, 2011) ve *Influencer: The Power to Change Anything* (Influencer: Her Şeyi Değiştirme Gücü) (Patterson ve diğerleri, 2008) içinde bulunabilir. Her kitapta, yazarlar bizi kişisel veya sistemsel değişimle ilgili Altı Etki Kaynağı ile tanıştırıyorlar. Davranışlarımız üzerinde altı güçlü etki kaynağı olduğunu ve ne olduklarına kör olduğumuzda değişiklik yapmak için mücadele ettiğimizi iddia ediyorlar. Ayrıca, altıda en az dördünü kullandığımızda, başarılı değişim şansımızı on kat artırdığımızı iddia ediyorlar. Eğer altı tanesini de kullanırsak, davranışta bazı değişiklikler yapmada garanti sağlamış oluruz. Son birkaç yıldır okullarla çalıştığım için, kendimi Altı Etki Kaynağına ve bunların okulları onarıcı uygulamanın çeşitli davranışlarını uygulamada nasıl başarılı veya başarısız kıldıklarına geri dönerken buluyorum.

Öğretmenler ve okul personeli bana kapüşonlu giymek veya sınıfta cep telefonu kullanımını azaltmak gibi belirli bir davranışı nasıl değiştireceğimi de içeren sorular sorduğundan, atölye çalışmalarında ve eğitimlerde de gündeme gelmeye devam ediyor. Kendimi *Influencer*'dan Altı Etki Kaynağı ve Her Şeyi Değiştir modellerine geri dönerken buluyorum.

Peki bu model nedir? VitalSmarts'taki araştırmacılar, değişim yaratanlara, yani dünyadaki ciddi değişiklikleri başarılı bir şekilde etkilemiş olan insanlara baktılar; daha sonra ortak yönlerine baktılar. Başlangıç olarak, hepsi Albert Bandura hayranıydı. Bandura'nın (1975) araştırma yazılarının büyük bir hayranı olduğum için bunu okumaktan mutluluk duydum. Özellikle, Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Teorisi'nin hayranlarıydılar ve özünde birbirimizin davranışlarını izlemekten büyük ölçüde etkilendiğimizi söylüyorlardı. Çocukların ve ergenlerin yetişkinlerden etkilenen davranışlarından bahsediyorsak, bu daha doğru görünüyor. VitalSmarts'taki ekip (Patterson ve diğerleri, 2008, s. 20) bu argümanı destekleyen bir şey söylüyor:

> Başkalarının değişmesini istiyorsanız, kritik çocukluk anlarını öğrenmek için onları 10 yıl kanepeye yatırmanıza gerek yok. Ayrıca, onları bir labirentte ilerletmek için başkalarının önüne Reese'in parçalarının bir izini koyarak kendinizi rahatsız etmenize gerek yok. İnsanlar, doğru miktarda şekere sahip olsanız bile, istediğiniz her şeyi yapmak için kolayca manipüle edilebilen basit fikirli piyonlar değildir.

Bu sözler, Kısım I'de çocuklar ve ergenler hakkında öğrendiklerimizin, bu fikirleri okullarda uygulamaya çalışırken yetişkinler için de geçerli olacağının bir kanıtı niteliğindedir. Öğretmenler ve okul personeli, çevre veya arabuluculuk gibi yeni davranışlara yönlendirilmek istemiyor. Okullarını daha iyi öğrenim yerleri hâline getirmek için destek istiyorlar. Bunu nasıl yaparız? Cevap, gençliğimizle aynı şekilde: Onları yargılamayı bırakın ve davranışlarının temel köklerine bakmaya başlayın.

İnsan olarak, davranışlarda yer alan temel ihtiyaçlara bakmak yerine, insanların karakteri ve varlıkları hakkında yargılarda bulunma eğilimindeyiz. Bu genellikle 'temel ilişkilendirme hatası' olarak adlandırılır. Ben buna 'ölümcül ilişkilendirme hatası' diyorum çünkü hayat boyu bağlantı kurma şansımızı azaltıyor. Birisi bir şeyi yaptığında ya da yapmadığında ve biz onların 'yapması' ya da 'yapmaması gerektiğini' düşündüğümüzde, bu kişinin kim olduğu konusunda bir kusur olduğu temel fikirdir. Ders planlarını tembel oldukları için teslim etmediler. Yetersiz oldukları için sınıflarını susturmadılar. Elbette, aynı şeyleri yaptığımızda, teori, iyi nedenlerimiz olduğuna inandığımızı ve bunun bir kusur olmadığını söylüyor.

Diğer eğilim, başkalarının davranışlarını motivasyon eksikliği veya VitalSmarts'taki ekibin 'İrade Gücü Tuzağı' olarak adlandırdığı şey olarak değerlendirmektir. Bu, insanların değişim konusundaki başarısızlığına ya yeterince çabalamadıkları ya da sadece eski olduklarından istemedikleri için baktığımız zamandır. Bunu kendimize de yapıyoruz! Açıkçası, eğer başarısız olursak, yeterince gönülden değişmek istemedik demektir. Değil mi? Bu işin bu kadar basit olmadığını öğrendim.

Tıpkı çocukların ve ergenin davranışlarının irade değil beceri meselesi olması gibi, aynı şey hepimiz için geçerlidir. Ross Greene, bu fikirleri zorlu davranışları olan çocuklara odakladı ve VitalSmarts'taki ekip bunun herkes için geçerli olduğunu belirtti. İnsanlar ve davranışları küçük bir ödül ceza zihniyetiyle saptanacak kadar basit değildir. Okul öğrenme ortamlarımızda gerçekten kalıcı bir değişiklik yapmak istiyorsak, davranışlarımızı neyin etkilediğini netleştirmemiz gerekir. B. F. Skinner'ın (1974) davranışçılık modelinden uzaklaşmalı ve Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Teorisi'ne gitmeliyiz. Dürüst olmak gerekirse, bunu yapmamızın bu kadar uzun sürmesine şaşırdım.

Travmadan haberdar ve onarıcı olduğumuzda okulumuzun nasıl görüneceğine dair vizyona odaklanmalıyız. Bu, sonu veya varış noktası olmadığını akılda tutmak anlamına gelir. Bu, sürekli bir

yolculuktur. Okulumuz değiştiğinde görmek istediğimiz bazı şeyler var. Neyi ölçeceğiz? Anlamlı sonuçlar neye benzeyecek? Bu kitabın ek bölümü size travma konusunda bilgilendirilmiş bir onarıcı okulun neye benzediğine dair bir kontrol listesi sunmaktadır. Zaman dilimi nedir? Aradığınız sonuçları ne zaman alacaksınız?

Sonu düşünerek başladığımızda, bu durum değişimi nasıl değerlendireceğimizi de düşüneceğimiz anlamına gelir. Bu, verilerimiz için bir başlangıç noktasına sahip olmamızı sağlar ve neyin işe yarayıp neyin yaramadığına ilişkin geribildirim vermek için ileriye dönük verileri kullanmamıza olanak tanır.

Bir sonraki adımımız hayati davranışı veya neyi değiştirmek istediğimizi belirlemektir. Uzaklaştırma sürelerini düşürmeye odaklandığımızda, sorun bunun bir davranış olmamasıdır. Askıya alma sürelerini azaltmaya odaklanmak, insanlara hangi davranışı değiştirmek istediğimizi söylemez; yöneticilerin ciddi sorunları ele alma konusunda karar verme şeklindeki bir değişikliği içerir. *Influencer: The Power to Change Anything* (Influencer: Her Şeyi Değiştirme Gücü) (Patterson ve diğerleri, 2008) kitabından harika bir örnek el yıkama olabilir. Hastanelerde enfeksiyonları azaltmak istiyorsak, soruna katkıda bulunan bir davranışa odaklanmalıyız. Peki, daha fazla insanın ellerini yıkamasını nasıl sağlayabiliriz? Odak noktamız enfeksiyonu azaltmanın sonucu değil; enfeksiyonlara neden olan davranış üzerinedir. VitalSmarts ekibinin davranışlar hakkında dikkat çektiği bir şey, olumlu sapmaya (Etkileyici Veriler) bakmaktır; bu, okulunuzda zaten başarılı olan insanları aramak ve nedenini bulmak anlamına gelir. Hâlihazırda onarıcı ve travma konusunda bilgilendirilmiş çalışmalar yapan okulların araştırmalarına ve hikâyelerine bakın ve başarılı olmak için ne yaptıklarını öğrenin. Tekerleği yeniden icat etmenize gerek yok. VitalSmarts'taki ekip davranışla ilgili diğer bazı fikirlere odaklanmaya devam ederken, ben doğrudan davranışların Altı Etki Kaynağına (bkz. Tablo 16.1) atlıyorum ve okulların uyanık ve canlı olarak bu güçlü değişim kaynaklarına ne kadar fayda sağlayacağına inanıyorum.

Tablo 16.1: Altı Etki Kaynağı

	Motivasyon	Yetenek
	İstenmeyeni istenir kılmak	**Sınırları aşmalarına yardım edin**
Kişisel	Yeni deneyimler yaratın: Çevreyi deneyimlemelerine, anlaşmalara saygı duymalarına veya Onarıcı Adalet sorularını şahsen deneyimlemelerine veya bir video izlemelerine izin verin. Verileri insancıllaştırmak için insan sonuçlarını ön plana çıkarın: Personel toplantılarında belki de personelin deneyimleri hakkında bazı hikâyeler anlatmasını sağlayın. Onarıcı Adaleti personel değerlerine bağlayın. Personelden şunları düşünmelerini isteyin: "Yaptığım şey değerlerin amacını karşılıyor mu?"	Mesleki gelişim programları: Eğitimin gücünü küçümsemeyin. Onarıcının Beş Becerisini Öğretin. Ustalığı mini hedeflere ayırın. Kasıtlı uygulama: Personel toplantılarındaki faaliyetler. Geribildirim ekleyin: öğrenme yürüyüşleri, kontrol listeleri, geribildirim çemberleri.
	Akran baskısından yararlanma	**Rakamlarda gücü bulun**
Sosyal	Sosyal destek alın. Doğru takımı kurun. Tartışılmazı tartışılabilir hâle getirin: Zor konuşmalar yapmaya başlamak için çember sürecini kullanın.	Takımın diğer personeli eğitmesini sağlayın. Profesyonel öğrenim topluluklarını kullanın. Uygulamaların kullanımını desteklemek ve ilişkisel ekolojiyi teşvik etmek için arkadaş sistemleri kurun.
	Hesap verebilirlik için tasarım	**Ortamı değiştirin**
Yapısal	Uygulamaları kullanmak için olumlu sonuçlar yaratın: Başarıları dile getirin ve iyileştirilmiş verileri gösterin. Bu işi ödüllendirici hâle getirmek için altyapı oluşturun.	Kalıcı bir çember alanı oluşturun. Tüm sınıfların çevre içinde yer alması için belirli bir zaman ayarlayın (örneğin, danışma). Değişikliği kaçınılmaz hâle getirin.

Kaynak 1: Kişisel motivasyon

İlk etkilenme kaynağı kişisel motivasyondur. Çoğu zaman, insanlardan katılmalarını istediğimiz davranış külfetli olur. Öğretmenlerden B Planına katılmalarını istemek zaman

alır. Döngü yapmak için ders gününden itibaren zamanı kullanmak korkutucu olabilir. Öğrencilerle onarıcı bir diyalog kurmak ekstra bir görev gibi görünebilir. Ve başka bir girişim planlamak için başka bir takımda hizmet vermek çok zor olabilir. Öğrencileri okuldan uzaklaştırmanın ve onlarla ebeveynlerinin ilgilenmesine izin vermenin daha hızlı olduğu algılanabilir. Ne yazık ki, bu yaklaşım öğrenciler için gerçek sorunları çözmek için çok az şey yapıyor. Kişisel motivasyonu artırmak istiyorsak, VitalSmarts'taki ekip bize birkaç strateji sunuyor.

İlk strateji, davranışla yeni deneyimler yaratmaktır. Bu, "Sadece dene," demenin basit bir yoludur. Öğretmenlerin veya personelin döngü sürecine, saygı anlaşmalarına veya bir B Planı oturumuna katılmasını sağlamak, onları bu değişikliklerle birlikte işe almanın güçlü bir yolu olabilir. Yeni bir sürece veya davranışa katılmalarını sağlayamazsak, belki onlara bir çember veya B Planı seansı izlemelerini sağlayabiliriz. Belki onlara çemberin bir videosunu izlettirebiliriz. Onarıcı ile olumlu bir deneyim yaratmalıyız ve denerlerse başlarına ne gelebileceği konusundaki düşüncelerini değiştirmelerine izin vermeliyiz. Olumsuzdan -örneğin, sınıfım kaosa düşecek veya öğrenciler fazla paylaşacak- olumluya -örneğin, öğrenciler birbirleriyle bağlantı kuracak veya bu öğrenci benimle bir ilişki geliştirecek- olasılıklarını yeniden düşünmeye ihtiyacımız var.

Ekip, *Influencer: The Power to Change Anything* (Influencer: Her Şeyi Değiştirme Gücü) (Patterson ve ark., 2008) kitabında, insanların kendilerine olacağını düşündüklerine dayalı olarak davranışları nasıl seçtiklerinden bahsediyor. Zihinsel hikâyelerimizin çok büyük bir etkisi var. Personelin "Bu ders zamanımı alacak," ve "Bu ders zamanımı artıracak," fikrine inanması arasında büyük bir fark var. Onlara yeni deneyimler vererek, bu zihinsel hikâyeleri yeniden şekillendirmelerine de yardımcı oluyoruz.

Patterson ve diğerleri (2008), birinden bir şey yapmasını istediğimizde -herhangi bir şey- harekete geçmeyi ya da yapmamayı seçmeden önce, kişinin kendisine iki ana soru soracağını yazıyor:

"Buna değer mi?"

"Bunu yapabilir miyim?"

İnsanları bu soruların cevabının "Evet," olduğuna inandırmak için her türlü şeyi deniyoruz. Maalesef çoğu zaman başarısız olan gerçeklerle sözlü olarak ikna etmeye çalışıyoruz. İnsanlar sözle ikna olarak fikirlerini değiştirmezler. Dirençli insanları değiştirmek istiyorsak, onları asıl harekete geçiren ve sarsan şey kalplerine ulaşmaktır. Başka bir deyişle, onarıcı bir sürece katıldıklarında duygusal bir değişim yaşamaları gerekir ve nihayet birçoğunu ikna eden şey de budur.

Yazarların "Buna değer mi?" sorusunu insanlara yöneltirken buna anlam katmaları için insani sonuçlara ışık tutmaları gerekir. 1. Bölüm'de, eylemlerimizi sahip oldukları etkilerden ayırmanın ne kadar kolay olduğunu derinlemesine tartıştık. Kendi iyilikleri için yaptıklarının farkına varmadığımızda veya 'hikâyenin perde arkasını' düşünmediğimizde öğrencileri okuldan uzaklaştırmak kolaydır. Bazen hayata geçmek için verilere ihtiyacımız var. Sıfır tolerans politikalarına odaklanmamayı seçmemin nedenleri budur. Verileri gerçek hayattaki insanlara ve durumlara odaklayarak insancıllaştırmak istiyorum. Benimle bir çevre eğitimine katılan ve sonra geri gelip bana ilk onarıcı girişimlerini anlatan öğretmenlerden defalarca duyduğum hikâyeleri size anlatmaya daha başlamadım. Bu hikâyelerden bazıları iyi gitmediğini söylese de, çoğu bana bunun ne kadar şaşırtıcı olduğunu anlattı. Eğitimciler, onarıcı olma yolculuğunda denemek için bir şans bulduklarında işler çok daha kolaydır, özellikle de öğrencinin neden olduğu zararı ele alan ve onu iyileştirme ile takip eden onarıcı bir çember ise bu çok daha kolaydır.

VitalSmarts ekibinin bahsettiği bir sonraki strateji, kişisel motivasyonu artırmak için favorilerimden biri: hikâye/anlatı. Bu kitapta ve bu bölümde daha önce anlatı ve hikâye ile bunların okul kültürü üzerindeki etkisinden bahsettik. Yazarlar, çalışmalarında insanları motive etmek için hikâyeyi kullanarak nasıl

'derin dolaylı deneyimler' yarattığımızdan bahseder (Patterson ve diğerleri, 2008, s. 53). ABD'de eşcinsel hakları, kürtaj, bekâr anneler, bağımlılık ve iyileşme, akıl hastalığı vb. gibi büyük konularda toplumsal değişimin tarihine baktığımızda, kitaplardaki, televizyon ve radyo programlarındaki güçlü karakterlerden değişimin nasıl büyük ölçüde etkilendiğini sık sık görüyoruz. Bu karakterler aldıkları rollerle zor sorunları kişiselleştirdi ve insanlaştırdı. *Maude* (1972'den 1978'e kadar yayınlanan), aktris Bea Arthur'un canlandırdığı liberal feminist, bu konunun açıkça anlatılamaz olduğu bir zamanda kürtajı kişisel bir hikâye ile ele alan bir karakterdi. *All in the Family* (1971'den 1979'a kadar yayınlanan) adlı bir şov vardı, burada Archie Bunker'in muhafazakar ve bazen de cahil sosyal meseleler hakkındaki görüşleri, Siyahlarla, eşcinsellerle ve buna benzer kalıplara uymayan diğerleriyle tanışırken kişisel olarak sorgulanırdı. Daha yakın zamanlarda TV'de, *Parenthood* bize otizmle yaşayan bir aile üyesiyle empati kurmamızı sağlayan ve bize bilgi veren karakterler sağladı ve *The Fosters* cinsellik, aynı cinsiyetten ebeveynlik ve hatta bağımlılık ve iyileşme hakkındaki görüşlerimize meydan okudu. Hem Birleşik Krallık'ta hem de ABD'de, bağımlılık ve yoksulluk karşısında kardeşlerini büyütmesi için tek başına bırakılan genç bir kadını takip ederken nesiller arası travmanın mücadelesini vurgulayan Shameless gibi programlarımız vardı. Bu karakterler, aksi takdirde günlük hayatımızdan tamamen bağımsız sorunları kişiselleştirmemizi sağladı. Okullarda Onarıcı Adalet ile yapmamız gereken şey bu. İnsanları, veri ve istatistiklerin yapamayacağı şekilde insanlaştıran hikâyelerle bu çalışmaya bağlamamız gerekiyor. Hikâyeler anlatmalı ve sahip olduğumuz başarıları kutlamalıyız; belki öğretmenlerin her personel toplantısında sınıflarında onarıcı uygulama hikâyeleri hakkında konuşmalarını veya bunları aylık bir bültende paylaşmalarını sağlamalıyız.

Derin bir temsili deneyim yaratmanın bir başka yolu da okul çapında okumadır. ABD'deki birçok okul, öğrencilerinden ve çalışanlarından, yasalarla, alkolik ebeveynleriyle ve şart-

lı tahliye memuruyla yaşadığı deneyimlerle mücadele eden 15 yaşındaki bir çocuktan *Touching Spirit Bear* (Ayının Ruhuna Dokunmak) (Mikaelsen, 2005) kitabını okumasını istiyor. Ana karakter Cole'un bir öğrenciyi dövdüğü için Onarıcı Adalet çemberine gönderildiği bir olaydan sonra, kitap hem Cole'u hem de çemberin sonuçları nedeniyle iyileşme sürecinde zarar verdiği öğrenciyi takip eder. Bu işi ele alan bir okulda, 5-8. sınıfların hepsi bu kitabı birlikte okuyor. Öğrenciler, kitaptaki karakterler tarafından insanlaştırılan çevre adaleti, şifa, alkol ve diğer konular hakkında derin tartışmalar yaşıyorlar. Bütün bir bülten panosu karakterlerle tanışmaya ayrıldı. Bu tartışmaların bir çember içinde gerçekleştiğini belirtmekte fayda var. Hem öğrenciler hem de öğretmenler burada yeni deneyimler etrafında ortak bir dil kullanır.

Personel çapında kitap kulüplerine sahip olmak, değişim sürecini desteklemeye ve yönetmeye yardımcı olmanın başarılı bir yolu olabilir. *Implementing Restorative Practice in Schools: A Practical Guide to Transforming School Communities* (Okullarda Onarıcı Uygulamanın Uygulanması: Okul Topluluklarını Dönüştürmek İçin Pratik Bir Kılavuz) Thorsborne ve Blood (2013) veya *Influencer: The Power to Change Anything* (Influencer: Her Şeyi Değiştirme Gücü) (Patterson vd. 2008) harika seçeneklerdir. Personel ayrıca, okulların bu işi yapması için var olan devasa kaynak yığınlarını aşmanın bir yolu olarak personele yönetici özetleri sunabilecek kitap grupları oluşturabilir.

Kitaplarımı fosforlu kalemlerle işaretleyen biri değilim. Bunu *Influencer: The Power to Change Anything* (Influencer: Her Şeyi Değiştirme Gücü) (Patterson ve diğerleri 2008) kitabında yaptım ve aşağıdaki paragrafı fosforlu kalemimle işaretledim (s. 61):

> Somut ve canlı hikâyeler, insanları eleştirmen rolünden katılımcı rolüne taşıdığı için olağanüstü bir etki yaratır. Hikâye ne kadar dokunaklı, canlı ve alakalı olursa, dinleyici içsel argümanlarını düşünmekten hikâye unsurlarını deneyimlemeye o kadar geç geçer. Hikâyeler, karşı iddiaları çürüterek yal-

nızca sözlü iknayı gölgede bırakmaz; hikâyeler dinleyicinin ilk etapta karşı argümanlar sunmasını engeller.

Kişisel motivasyonu kullanarak değişiklik yapmak istiyorsak, hikâye anlatımı ile yeni deneyimler yaratmayı birleştirmek isteyebiliriz. Arkalarında gerçek hikâyeleri olan gerçek çemberlerin drama esnasında bunu yaptığına inanıyorum. Personele başarılı bir çemberi anlatmanın ötesine geçmekten korkmayın; deneyimini canlandırmalarını sağlayın.

Kişisel motivasyonun değişim yaratmak için yeterli olmadığını tekrar söylemek önemlidir. Dünyanın dört bir yanındaki binlerce insan forma girme, sağlıklı beslenme ve daha düzenli bir şekilde egzersiz yapma konusunda motive olur. Ancak motive olmak yeterli değildir. Bir sonraki etki kaynağına ihtiyacımız var ve bu kişisel yetenektir. Yüzmeyi istemek, yüzmeyi bilmekle aynı şey değildir.

Kaynak 2: Kişisel yetenek

Patterson ve diğerleri (2008), ikinci etki kaynağının beceri olarak da bilinen kişisel yetenek olduğunu söyler. Bu, Kısım II'de çalışmasını tartıştığımız Ross Greene'in (2014a), çocukların bir şeyleri iyi yapmak için motive olduklarını ve engel olanın motivasyon değil beceri meselesi olduğunu ifade ettiğinde söylediklerinden farklı değildir.

Değişimi etkilemek istediğimizde, becerilerin ve yeteneğin değişimi yapma arzusu kadar önemli olduğunu kabul etmeliyiz. İnsanlar dünyada başarılı olmayı tercih eder. Ne çocuk ne de yetişkin kimse işleri kötü yapmayı tercih etmez. Öyleyse neden insanlar bazen davranışlarında değişiklik yapmıyor? Çünkü genellikle nasıl yapılacağını bilmiyorlar. Kişisel yeteneklerden yoksundurlar, motivasyondan değil. Şunu bir düşünün: Çaresizce bile olsa kilo vermek istiyorsanız motive olursunuz. Nasıl besleneceğinizi biliyor musunuz? Kalori alımını nasıl hesaplayacağınızı biliyor musunuz? Aksi takdirde, moti-

vasyon tek başına kilo vermenize yardımcı olmaz. Becerilere ihtiyacınız var.

Kişisel yetenek aynı zamanda eğitimin de ötesine geçer. Eğitim dünyası yıllardır 'eğit ve dua et' uygulama modeline bağlı. Çoğu zaman programları sıfırlamada başarısız olur çünkü bu uygulamalarda sadece öğretmenleri eğitmek insanların onları kullanmaya başlaması için yeterli değildir. Bu, kişisel yeteneğin bir parçasıdır. Pratik ve koçluk eklememiz gerekiyor. Geribildirim eklememiz gerekiyor. Ayrıca, işe yaramayan bir uygulama çemberimiz olduğunda, başarısızlık için direnç ve başa çıkma becerileri eklememiz gerekir.

Kasıtlı uygulama

Şaşırtıcı bir şekilde, bir şeyi uzun süre yapmak sizi o konuda daha iyi yapmaz. Tekrarlamak, pratik yapmakla aynı şey değildir. İyileştirme, kasıtlı olarak bir konuda daha iyi olmaya çalışmaktan gelir. Çocuklara müzik aletlerini çalmayı nasıl öğrettiğimizi düşünün. Onlara sadece sürekli çalmalarını söylemiyoruz. Onlara aynı zamanda alıştırma yapmaları gereken aralıkları da söylüyoruz. Çalma pratiklerinin belirli yönlerini geliştiren özel egzersizler veriyoruz. Yeteneklerini geliştirmeleri için onlara böyle bilinçli bir uygulama vermek mantıklıdır. Peki, bunu diğer yeni beceriler için neden yapmayalım? Örneğin, öğrencilerin daha iyi iletişim becerilerini öğrenebilmeleri için bir zorbalığa dur deme veya öğretmenlerin ebeveynlerle zor konuşmalar yapmasını sağlama alıştırması yapmak. Küçüklerin atıştırmalık yemeden önce ellerini yıkamasını istiyorsak, bunun etkili olması için nasıl yapmalarını istediğimizi uygulamalı olarak göstermez miyiz?

Geribildirim ekleyin. Pratik, anında geribildirimle geldiğinde daha iyi ve daha yararlı hâle gelir. Yıllardır, insanları çatışma senaryolarının rol oyunlarını kullanarak arabulucu olmaları için eğitiyorum. Her rol oyununun sonunda ya ben ya da gönüllü olan bir koç, eğitim katılımcılarına neyin iyi gittiği

konusunda geribildirimde bulunur. Ayrıca, nelerin iyi gittiği ve nelerin iyileştirilebileceği konusunda kendilerine bazı geribildirimler sunarak, arabulucu olarak performansları üzerinde kendi kendilerine düşünmelerini teşvik ediyoruz.

Öğretmenler ve personel, çevre becerileri hakkında geribildirime ihtiyaç duyacaktır. B Planı oturumları[6] hakkında geribildirim isteyeceklerdir. İnsanların, nerede iyileştirebileceklerini görmek için her zaman onarıcı süreci sorgulamaları gerekir. Geribildirim almak, bir tür standarda göre yapılırsa daha da iyidir. İnsanların bir standarda karşı nasıl durduklarını bilmeleri gerekir. Bunlar, kriterler veya yönergeler olabilir. İnsanların ne kadar başarılı olduğuna dair bir tür pusulaya sahip olmaya çalışın. Bu, eğitimlerin uygulamaları desteklediğinden ve politika değişikliklerinin uyguladığınız uygulamalarla koordine edildiğinden emin olmanız gereken alandır. Çalışmanızı nasıl değerlendireceğinizi uygulamanızın başlangıcından itibaren düşünmeye başlayın. "Bu işe yarıyor mu?" diye sormak için uygulamanın üç yıl geçmesini beklemek çok geç.

VitalSmarts'taki ekibin bahsettiği bir başka öneri de, ustalığı mini hedeflere bölmek. Küçük zaferleri nasıl kutlayabileceğinize dair fikirlerle en az üç yıllık bir sunum planına sahip olmak, değişim için hayati önem taşır. Belki de birinci yıl, çemberleri ve onarıcı diyalogları başlattığınız zamandır ve ikinci yıl, İşbirliğine Dayalı ve Proaktif Çözümleri başlattığınız ve bu arada personel ve öğrencilere bunun işe yarayıp yaramadığını sorguladığınız zamandır. Ne işe yarıyor ve ne yaramıyor? Üç yıllık planımızı, bu çalışmanın toplamını her yıl daha küçük hedeflere ayırmak için kullanabiliriz. Tüm bu becerilere, uygulamalara ve altyapısal değişikliğe bakmak, siz onu yıllara göre daha küçük parçalara ayırana kadar bunaltıcı olabilir. Birinci yılda bir şeyin yapılamayacağını düşündüğümüzde, buna 'henüz' kelimesini ekleyin: "Henüz yapılamaz." Kısa vadeli değil uzun vadeli düşünmeyi planladıysanız yapılabilir.

---

6 Plan B ve İşbirliğine Dayalı ve Proaktif Çözümler için kaynaklara www.livinginthebalance.org adresinden ulaşabilirsiniz.

Kaynak 3: Sosyal motivasyon

Öğretmenler için önemli bir etki kaynağı diğer öğretmenlerdir. Öğretmenleri motive etmeye çalışırken, birbirlerini ne kadar etkilediklerini genellikle gözden kaçırırız. İnsanlar kişisel olarak motive olabilir ve istediğimiz şeyi tamamlama yeteneğine sahip olabilir. Buna değeceğine inanabilirler ve yapabilirler. Sonra başkalarının yaptıklarının etkisi gelir. Bazı personel üyeleri etrafta nasıl çember yapmadıklarından bahsediyorlarsa, onarıcı diyalog için zamanları yoksa veya uyum için cezaya ihtiyaç duyuluyorsa, onları onarıcı bir şey denemeye zorlayamayız. Birbirlerini motive edecek öğretmenlere ve personele ihtiyacımız var. Başarı hikâyeleri anlatmak, bunu yapmanın bir yoludur. Her personel toplantısını çevrelerin bazı başarı hikâyeleriyle veya başarılı B Planı oturumlarıyla başlatın. Diğer çalışanları motive etmek ve onlara ilham vermek için her bir personelin motivasyonuna ve ilhamına ihtiyacımız var. Bu hikâyeler, isteksiz veya güven eksikliği yaşayanlar için denemeyi daha güvenli hâle getiriyor. Akran baskısı yetişkinler için de işe yarar!

Sosyal motivasyon (ve yetenek) oluşturmanın bir yolu, profesyonel öğrenme topluluklarını kullanmaktır. Bu, kitap kulüplerini, film gecelerini, eğitimleri ve profesyonel gelişimi içerebilir. Daha önce tartıştığımız bir okulda, tüm öğrenciler ve öğretmenler Ben Mikaelsen'in (2005) *Touching Spirit Bear* (Ayının Ruhuna Dokunmak) adlı kitabını okuyordu. Kitap hem personeli hem de öğrencileri onarıcı çevre fikirleriyle tanıştırdı. Her sınıfta karakter çalışmalarını ve onarıcı felsefenin keşfini gösteren ilan panoları vardı. Bu hem personele hem de öğrencilere bu kavramların etrafını sarma ve bunu bir topluluk olarak yapma şansı verdi. Bülten tahtaları, okulun gittiği yönün bu olduğunu günlük olarak hatırlattı.

Sosyal motivasyon oluşturmanın bir başka yolu da doğru oyuncularla doğru takımı oluşturmaktır. Birkaç sosyal yönü güçlü kişi bulduğunuzdan emin olun. Diğer öğretmenleri et-

kileyen üyelerden oluşan bir ekip oluşturun. Sizinle aynı fikirde olmayan veya endişeleri olan birkaç personele dokunduğunuzdan emin olun. Bunlar, endişelerinin önemli olduğunu ve ele alınacağını gördüklerinde değişiklik yapan kişilerdir.

Okulunuzda zorlu tartışmalara başlamak için döngü sürecini kullanın. Bunlar, desteklenmediğini düşünen personeli içerebilir; bunlar ırkçılık ve eşitlik konusunda zorlu tartışmalar olabilir. Bazen bu, gerçek insanlar ve zor konular hakkındaki hikâyeler, tartışmaya ihtiyaç duyulan konular arasında köprü kuran faaliyetler veya sadece insanların tartışma için genellikle popüler olmayan konuları tartışmalarına olanak tanıyan çevreye sorular yöneltme yoluyla yapılabilir.

Kaynak 4: Sosyal yetenek

Okullarda birbirimizi onarıcı şeyler yapıp yapmamaya nasıl olanak tanıdığımıza bakmak da bizim için önemlidir. Sosyal yetenek, personelin birbirini nasıl desteklediğini veya bu uygulamaları nasıl yapılabilir kıldığını ifade eder. Kişisel olarak motive misiniz ve yeteneğiniz var mı? Akranlarınız tarafından sosyal olarak motive ediliyor musunuz? Arkadaşlarınız size yardımcı oluyor mu veya becerileri ve uygulamaları kullanmanızı engelliyor mu? Bunun basit bir örneği, onarıcı bir sohbet/diyalogdur. Bu, personelin bir öğrenciyle görüşmek için zamana sahip olmasını gerektirecektir. Çoğu zaman, bir öğrenciyi dışarı çıkarmak ve sınıftaki bir davranış probleminde onlara yardımcı olmak için bir sınıfa yardım uzmanlarının veya davranış uzmanlarının çağrıldığını görüyorum. Ya uzman öğrenciyi dışarı çıkarmaz ve bunun yerine öğretmen öğrenciyle çalışırken sınıfı yönetirse? Bu, sosyal beceri kazanmamızın bir yoludur; başkalarının yolumuza çıkmak yerine araçları kullanmamızı desteklemesidir.

Burası, idari ekiplerin ne kadar etkiye sahip olduklarını anlamaları için önemli bir yerdir. Personeli hikâyeler ve eğitimlerle sadece kişisel olarak motive etmek asla yeterli olmayacak. Personeli de desteklememiz gerekiyor. Bu, birkaç program ayarlaması

yapmak ve idari destek, zaman, yedek öğretmenler ve para sağlamak anlamına gelir. Personelin bu değişiklikleri birbirleri için mümkün kılması gerekir ve bu, birbirlerinin sınıflarını ele almayı, muhtemelen eğitim için ekip oluşturmayı ve değişiklikleri mümkün kılmak için birbirlerinin iş yükünü azaltmayı içerir.

Personel çember, onarıcı sohbetler veya B Planı gibi hayati davranışların kullanımında birbirlerini nasıl destekleyecek? İnsanların başarısı olarak hiper-bireyciliğin teşvik edildiği mevcut Batı kültürümüzün aksine, onarıcı bize sürekli olarak dünyada kimsenin tek başına başarılı olamayacağını hatırlatır. Başarılı insanların arkasında bir şeyler gerçekleştiren ekipler vardır. Aynı şey, eğitimde fikirlerin, programların ve modellerin başarılı bir şekilde uygulanması için de geçerlidir. Tüm binanın hedefe doğru çalışmasına ihtiyacımız var. Mücadele edenleri kucaklamak ve kaynakların uygulamaları yapma becerisine imkân verecek şekilde paylaşıldığından emin olmak isteriz.

Kaynak 5: Yapısal motivasyon

Ortamın bizi harekete geçmeye nasıl motive ettiği oldukça şaşırtıcıdır. İşaretler, posterler, duvar boyası, müzik, aydınlatma ve mobilyaların hepsi bir şeyler yapmamızı etkileyen faktörlerdir. İnsanlara her zaman bir IKEA mağazasının tasarımındaki parlaklığı hatırlatırım. Benim yaşadığım yerde bir tane var ve mağazada gezinmek için, zeminde yukarıdan yansıtılan oklarla yönlendirilen bir yolu takip ediyorsunuz. Oklar sizi mağazaya yönlendirerek neredeyse her departmana göz atmaya zorlar. Tabii ki, bu tasarım daha fazla ürün satın almanızı veya en iyi ihtimalle onlara bakmanızı istiyor. Aynı şey markete ekmek ve süt almaya gidip 200 dolar harcayarak çıktığınızda da geçerlidir. Stratejik şeyler, ürün yerleştirilmesine, arka planda duyduğunuz müziğin ve mağazadaki renk seçimlerine kadar uzanır. Tüm seçimler, sizi alışveriş yapmaya motive etmek için psikolojik olarak yapılır.

Aynı stratejik düşünceyi okullarımıza da uygulamalıyız. Koridorun ortasına oklarla çizgiler koymak, öğrencilerin koridor-

larda birbirlerine çarpmadan yürümelerine yardımcı olabilir. Gerginliği azaltmak için odamızdaki sıcak ışıklı sakin renkler, öğrencilerin stres seviyelerini düşürmelerini sağlayabilir. Okulda hâlihazırda bir çemberin oluşturulmuş olduğu bir yer olması, insanları çember oluşturmaya teşvik etmeye yardımcı olabilir.

Bizi travmadan haberdar bir alanda onarıcıyı kullanmaya motive eden bir alan yaratmalıyız. Personele ve öğrencilere onarıcı soruları ve onarıcı diyaloğu kullanmalarını ve dikkatli olmalarını hatırlatan posterlere ihtiyacımız var; okulda onarımı teşvik eden posterlere bile ihtiyacımız var. Hem personelin hem de öğrencilerin travma konusunda bilgilendirilmesini, onarıcı bir okulun farkında olmasını ve bunu sahiplenmesini istiyoruz.

Kaynak 6: Yapısal yetenek

İçinde bulunduğumuz alan bir çembere izin veriyor mu? Laboratuvar masaları monteli mi? Sakin bir oda için yerimiz var mı? Bir şeyleri ne sıklıkla yapmak istememiz şaşırtıcı. Bunları yapmak için motive oluyoruz ancak alan buna izin vermiyor. Çevreyi değiştirmemiz gerekiyor, böylece travma bilgisine sahip Onarıcı Adaleti teşvik edebiliriz. İlişkiler yaratmak için alanlara ihtiyacımız var.

Bir zamanlar tadilatta olan bir okulda çalışıyordum. Spor salonu hazır değildi, bu yüzden büyük moral toplantısı yapamazlardı. Oditoryum da bitmemişti, bu yüzden o yıl okulda oyun oynamak mümkün değildi. Alan bu şeylere izin vermiyordu. Okul iklimi, ilişkisel ekolojiyi yaratmanın ve sürdürmenin bu önemli yöntemleri olmadan darbe aldı. Okul, geçmişte olduğu gibi topluluk yaratma konusunda yapısal beceriden yoksundu.

Yapısal yetenek, işleri kolaylaştırarak işleri nasıl mümkün kıldığımızdır. Örneğin, insanları ellerini yıkamaya motive etmek için posterler asabiliriz ve el yıkamanın sağlık için ne kadar önemli olduğu hakkında hikâyeler anlatabiliriz. Personelin, diğer personelin ellerini yıkamasını teşvik etmesini ve zaman ayırmasını sağlayabiliriz. Tüm bunlardan sonra, el yı-

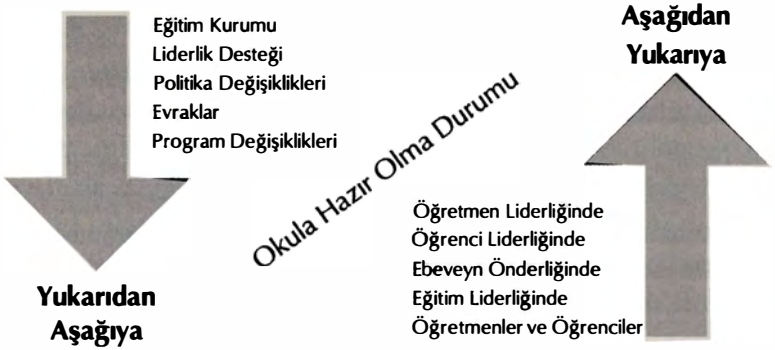
kama alanları yoksa, yapısal bir sorunu engelleme yeteneğimiz var demektir. Aradığımız hayati davranışlara izin vermek için yapısal kurulumumuza ihtiyacımız var. Çember istiyor olabiliriz, peki program bir çembere izin veriyor mu? Onarıcıyı izlemek istiyorsak, tavsiye formunda onarıcı sohbetler için bir onay kutusu var mı? Sevk formu çevrelere izin veriyor mu?

Değişikliği kaçınılmaz hâle getirin. Personel toplantılarını çember şeklinde yapın. Bir iletişim aracı olarak kullanılan bir personelden personele saygı sözleşmesi oluşturmak için personelinize zaman ayırın. Sevk belgelerine hangi onarıcı uygulamaların denendiğini sormasını sağlayın. Her gün liderlik modeli travma bilgisine sahip uygulamalara sahip olun. Sabah duyurularına bir farkındalık etkinliği ekleyin. Okulun günlük yapısının bir parçası olarak onarıcıya geçiş yapın.

ÜÇ YILLIK PLANI OLUŞTURMAK

Bu Altı Etki Kaynağını, onarıcıyı hayata geçirmek için eylem planlarımıza dahil ettiğimizde, kişisel, sosyal ve çevresel etkileyicilerimizde, yaptığımız değişimi destekleyen ya da değişimi önleyen engelleri ve/veya destekleyicileri görebiliriz.

Bu çalışmanın uygulanması, aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya, yan yana bir yaklaşım olmalıdır (bkz. Şekil 16.1). Yukarıdan aşağıya, fonlama, politika değişiklikleri ve onarıcı, eşitlikçi ve ırkçılık karşıtı olduklarından emin olmak için okul davranış kurallarının gözden geçirilmesi amacıyla sürece rehberlik edecek yöneticilere ve liderliğe ihtiyacımız var. Bu, çevrelerin ve B Planı oturumlarının gerçekleşmesine izin vermek için program değişikliklerini içerebilir.



Şekil 16.1: Uygulama

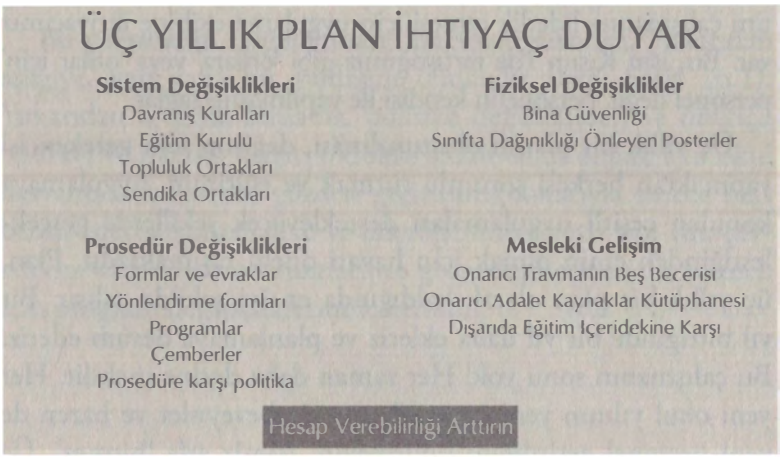
Ayrıca öğretmen liderliğinde, öğrenci odaklı ve ebeveyn onaylı olma çabasına ihtiyacımız var. İçeriden bir iş olabilmek için elimizden geldiğince çok işe ihtiyacımız var. Hiç kimse bu okulu ve topluluğunu içindeki insanlardan daha iyi tanımıyor. Dış eğitimler, konferanslar, kitaplar, filmler veya danışmanlarla birlikte eğitim çalışmasına liderlik etmesi için uygulama ekibine ihtiyacımız var. Bu, işin Kısım I'de tartıştığımız gibi 'onlara' veya 'onlar için' personel değil, personelin kendisi ile yapılmasını sağlar.

Üç yıllık bir planın oluşturulması, değişim için gereken işi yapmaktan herkesi sorumlu tutmak ve eğitimin, uygulamaya konulan çeşitli uygulamaları destekleyecek şekillerde gerçekleştiğinden emin olmak için hayati önem taşımaktadır. Plan, üç yıllık bir plan olarak kaldığında en iyi şekilde çalışır. Bir yıl bittiğinde bir yıl daha ekleriz ve planlamaya devam ederiz. Bu çalışmanın sonu yok! Her zaman daha derine inebilir. Her yeni okul yılının yeni öğrenciler, yeni ebeveynler ve bazen de yeni personel getirdiğini unutmayın. İşimiz asla 'bitmez'. Üç yıllık plan oluşturulurken ne zaman ne olacağına odaklanılma-

sı gerekiyor. Hangi değişikliklerin olması gerektiğine ve ne zaman olması gerektiğine bakmak önemlidir. Bu iki şeyi koordine etmek anahtardır. Personeli, saygı anlaşmaları yapmalarını isterken çevreler konusunda eğitmeyin. Sıraya sokun!

Planın her yılı için dört ana unsuru eklerseniz planınız bütünsel olacaktır: sistem değişiklikleri, binada fiziksel değişiklikler, politikanın nasıl yürürlüğe konulduğuna ilişkin prosedür değişiklikleri ve her yıl üzerinde yoğunlaştığınız alanların her biri için bir eğitim/mesleki gelişim planı. Örneğin, birinci yıl çemberlerin uygulanmasını içeriyorsa, farklı türdeki çemberlerde mesleki gelişim önerilebilir.

Planı oluştururken sorumluluğu da geliştirdiğinizden emin olun. Kimin ne için ne zaman sorumlu olduğunu nasıl bileceksiniz? Buna 'henüz değil' düşüncesini de eklemek faydalı olacaktır, bu basitçe finansman sorunları nedeniyle belki de birinci yılda bir şey yapamayacağımız anlamına gelir. Bu, 'hiç değil' yerine 'henüz değil' olduğu anlamına gelir. Önümüzdeki yıllarda bu şeyler için finansman aramak için birinci yılı kullanma fırsatınız olduğu anlamına gelir.



Şekil 16.2: Üç yıllık plan

***

Bu bölümün sonuna geldiğimizde, bir sonraki ve son bölümümüz, tüm bu fikirleri tek bir alana getirmeye yardımcı olacaktır. Sonuç bölümü, bu fikirlerin, uygulamaların, felsefelerin ve becerilerin bu kadar önemli şekillerde nasıl örtüştüğü konusunda henüz bağlantılı olmayan noktaları birleştirmeye yardımcı olacaktır. Bu noktaları birleştirdiğimizde, okullarımız, topluluklarımız, nihayetinde çocuklarımız ve daha iyi bir dünya için daha büyük bir olasılık resmine sahip olabiliriz.

SONUÇ

Bu kitap bir sevgi ve şifa emeği oldu. Umudum, şimdiye kadar benim kendi yolculuğumda bulduklarımın bir kısmını sizin de görmenizdir. Okulları travmadan haberdar ve onarıcı olacak şekilde yapılandırma olasılığı herkesin yaşam kalitesini artıracaktır çünkü böylelikle travmaları geleceğimizi daha az etkileyecek şekilde yaşayabiliriz. Ayrıca, fikirlerin uygulanmasının ve birleştirilmesinin okul personeli için işleri nasıl daha kolay, daha ucuz ve daha az stresli hâle getireceğini şimdi görmenizi umuyorum.

Kısım I'de bu çalışmanın 'nedenini' öğrenmek için zaman harcadık. Motivasyona dayalı müdahalelerin sadece ihtiyacı olmayan çocuklar için işe yaradığını ve ihtiyacı olanlarda başarısız olduğunu öğrendik. Çocukların ihtiyaç duyduğu şeyin yapıştırma veya askıya alma olmadığı şeklindeki güçlü fikri öğrendik. Yürütme işlevi becerilerine ve öz düzenlemeye ihtiyaçları vardır. Bu becerilerin ve okulların öğretme becerilerinin geliştirilmesinde travmanın nasıl bir rol oynadığını araştırdık. Travmanın bağımlılar yaratarak, ilişkileri koparak, öğrenmeyi engelleyerek ve hapishanelerimizi insanlara zarar verecek şekilde doldurarak geleceğimizi nasıl etkilediğini de gördük. Travmanın sağlığımızı ve sosyal sonuçlarımızı nasıl etkilediğini gösteren çalışmaları inceledik. Sonuçta, yaptığımız şeyi değiştirmemiz gerektiğini öğrendik çünkü açıkçası bu hiç işe yaramıyordu.

Kısım II, bir dizi beceriyi tanıttı. Bu becerilerin birbirimizle ve eğitmek istediğimiz çocuklarla bağlantı kurma becerimizi nasıl geliştirebileceğini keşfettik. Daha derin sorular sormanın, cevapları duyacak kadar hazır bulunmanın ve gerçeğimizi suçlamadan veya yargılamadan söylemenin travmadan haberdar

ve onarıcı kalmamıza nasıl yardımcı olduğunu öğrendik. Bununla birlikte, zarar vermekten sorumlu olanlardan, onarıcı B.G.Ö.U.O.Z hedeflerini kullanarak güçlü yönlere dayalı, cezalandırıcı olmayan ve iyileştirici bir yoldan zararın onarılmasını istemenin ne gerektiğini öğrendik.

Kısım III, bu fikirlerin pratikte neye benzediğini keşfetmemize izin verme ile ilgiliydi. Her uygulama gibi, ustalığa ulaşmak zaman alır. 3. Bölüm, dünyada bu 'var olma' biçiminden kurtulmamıza yardımcı olmak için okullarda 'yapabileceğimiz' pratik şeyler sundu. Okul genelinde onarıcı dil kullanmanın herkes için nasıl daha güvenli olduğunu ve travmadan daha bilgili bir ortam yaratabileceğini inceledik. Travma konusunda bilgilendirilmiş bir okul olacaksak, aynı zamanda travma bilgisine sahip bir işyeri olmamız gerekiyor. Bunu yaparken dilimiz önemlidir.

Kısım III, ayrıca öğrencilerin daha iyi davranışlarını ve her yerde daha iyi bir kültürü desteklemek için çember sürecini, saygı anlaşmalarını ve barış köşeleri gibi düzenleme alanlarını da inceledi. Zorlu davranışları önleyici yöntemlerle ele almanın yeni bir yolu olarak İşbirlikçi ve Proaktif Çözümlere de kısaca bir göz attık.

Kısım IV'de, değişimin nasıl gerçekleştirileceğini de inceledik. Bu bölüm size okuldaki değişimin içeriden bir iş olduğunu hatırlattı. Bunu kimse 'sizin için' yapamaz ve liderlik bunu size sağlayamaz. Bu çalışmanın okulunuza getirmeye çalıştığı aynı ilke ve değerlerle uygulanması gerekir. İlişki Matrisinin 'birlikte' kutusundan topluluklarımıza öğretiyor, liderlik ediyor ve gösteriyor. Kısım IV, çevremizdeki her şeyin, davranışlarımızı yaşamlarımızda bir şeyler yapıp yapmamaya yöneltebilecek etki kaynakları olduğunu hatırlattı.

Yolculuğunuzun başlangıcı olmasını umduğum bu kitabın sonuna yaklaşırken, umarım bir eğitim veya konferansa katılmak, okulunuzda travma ile ilgili bir onarıcı kitap kulübü kurmak veya kendi yolunuzu taramak gibi sonraki adımları atarsınız.

Bu kitabın kaynakçasını inceleyerek okumaya başlayın. Travma konusunda bilgilendirilmiş onarıcı okullara sahip olmak yolun sonu değil. Yolun kendisidir. Son ise, sağlıklı topluluklardır.

Bu çalışma, tüm insanların onurlandırılmaya ve değer verilmeye değer olduğuna dair temel inanca dayanan 'saygı, haysiyet ve karşılıklı ilgi değerleri' üzerine inşa edilmiştir (Gregory ve Evans, 2020, s. 8). Bu çalışmayı okul topluluğunuzda gerçekten uygulamak için uymamız gereken bazı temel ilkeler var:

1. **İnsanları bulduğunuzdan daha iyi bırakın:** Bu, 'zarar verme' şeklindeki asırlık mantraya eşdeğerdir. Bu çalışmaya dalarken, bazıları her zaman gelişen ve bazıları da günü atlatmak için mücadele eden birçok ruhla karşılaşacağız. Onları koşullar, şartlar ve içinde bulunduğunuz durumdan daha iyi bir durumda bırakmak için elinizden gelenin en iyisini yapın. Bu mümkün değilse, işleri daha da kötüleştirmeyin.

2. Travma yaygındır: Travmanın toplumumuz üzerindeki etkileri çevremizdeki her yerde görülmektedir (Souers ve Hall, 2016). Hapishanelerimiz travmadan etkilenen insanlarla dolu. Bağımlılık kliniklerimiz travmadan etkilenen insanlarla dolu. Bu, yaptığımız diğer her şeyi gördüğümüz mercek olmalı. Travma yaygın olsa da dayanıklılık da yaygın olabilir.

3. **Kesişimsellik ve ırksal adalet itici güçler olmalıdır:** Bu çalışmada ırk, cinsiyet, cinsiyet ifadesi, din, cinsel yönelim, sınıf ve yeteneklere dayalı tarihsel ve devam eden baskının travma biçimleri olduğunu kabul etmemiz gerekir. Çalışmalarımızı, zulmün verdiği zararları onarmaya ve bu zararları devam ettiren sistemleri aktif olarak sökerek bu zararları önlemeye odaklamalıyız.

4. **Travma ile bilgilendirilmiş onarıcı okullar ilişki temellidir:** Okullarımızın ve topluluklarımızın hiper bireysellik ahlakını terk etmeleri, düşüncemizde daha fazla 'biz' için 'ben' düşünme biçimini terk etmeleri gerekir. Afrika bilgeliğinde buna 'ubuntu' denir. Bu, "Biz olduğumuz için öyleyim ve ben olduğum için öyleyiz," anlamına gelir (Davis, 2019, s. 17). İnsanların, çevrelerindeki ilişkilerin güvenliği ve güveninde travmadan iyileştiğini hatırlatır. Bu nedenle okullarımızda ilişkisel ekoloji çok önemlidir. İlişkileri kurmanın, sürdürmenin ve onarmanın bu işin özü olduğu fikrini desteklemeye devam etmemiz gerekiyor. Bu, ilişkileri geliştirmemiz ve bu ilişkiler tehlikede olduğunda çatışma çözme planlarına sahip olmamız gerektiği anlamına gelir.

5. **Güvenlik tartışılamaz:** Öğrencileri strese tepki sistemlerinden ve beynin yeni bilgiler öğrenmelerine izin veren bölümlerine çıkarmak için hem duygusal hem de fiziksel olarak kendi güvenliklerine güvenmelerini sağlamamız gerekir.

6. **Herkes elinden gelenin en iyisini yapıyor:** Ross Greene'in (2014b) "Çocuklar yapabilirlerse iyi yaparlar," (s. 10) mantrasıyla şunu da hatırlayalım, bu durum yetişkinler için de geçerlidir. Herkes sahip olduğu koşullarda sahip olduğu becerilerle elinden gelenin en iyisini yapıyor. Hepimiz bazen karıştırırız ve bazılarımız için bu karışıklık diğerlerinden daha kötüdür. Hepimiz hâlâ sevgiye ve aidiyete değeriz.

7. **Kabul etsek de etmesek de hepimiz birbirimize bağlıyız:** Birimizin yaptığı şey hepimizi etkiler. Bir boşlukta yaşamıyoruz ve eylemlerimiz veya eksikliklerimiz başkalarını etkiliyor.

8. **Güvenilirlik ve şeffaflık:** Madde Suistimali ve Ruh Sağlığı Hizmetleri İdaresi'nden (ABD Sağlık ve İnsan Hizmetleri Bakanlığı, 2014) güvenilirlik ve şeffaflık fikri buraya eklenmiştir çünkü kuruluşların travmadan haberdar olmak için böyle davranması gerekir. Topluluklarımızda ve okullarımızda kararlar şeffaf bir şekilde ve güven oluşturmak ve sürdürmek amacıyla alınır. Uygun olduğu durumlarda, kararların nasıl ve neden alındığı konusunda şeffaf olmamız gerekir. Karardan etkilenecek olanların seslerini bu karar sürecine dahil etmek için elimizden gelenin en iyisini yapmalıyız. Bu, güveni ve daha kaliteli ilişkileri sürdürür ve inşa eder.

9. **Zararlara karşılık vermek, zarar görenlerin seslerini gerektirir:** Okullarımızda veya toplumumuzda bir olaya karışan tüm paydaşların seslerinin zararın onarımına dahil edilmesi zorunludur. Sesi dışarıda bırakmak, zararı daha da artırmaktır. Masaya davet edip ona söz vermek, kişinin uğradığı acıyı onurlandırmanın yollarıdır.
10. **Saygı varsayılandır:** Herkesin yaşamı saygıya layık bir değere ve bilgeliğe sahiptir. Kazanılmasına gerek yoktur. Saygı, başkalarının yaşam gücünü onurlandırmanın bir yolu olarak verilir. Bu, başkalarının saygı gördükleri zaman kim oldukları ve saygıyı onlara sunduğunuz zaman kim olduğunuzla ilgilidir. Başkalarına 'bunu hak etmediklerinde' saygı göstermek, onların değişim potansiyellerini onurlandırmak ve gelecekte en iyi benlikleri olmaktır.

Garip bir şekilde, aramızdaki en savunmasız olanlar için yararlı ve gerekli olan şey, geri kalanımız için de yararlı oluyor. Bu çalışmayla ilerlerken bunu unutmayın.

REFERANSLAR

Attrill, S., Thorsborne, M. and Turner, B. (2019) 'Assessing Readiness for Restorative Practice Implementation.' In M. Thorsborne, N. Riestenberg and G. McCluskey (eds.) Getting More Out of Restorative Practices: Practical Approaches to Improve School Wellbeing and Strengthen Community Engagement. London: Jessica Kingsley Publishers.

Avildsen, J. G. (Director) (1984) The Karate Kid [Motion Picture]. United States of America: Sony.

Bandura, A. (1977) Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A., Underwood, B. and Fromson, M. E. (1975) 'Disinhibition of aggression through diffusion of responsibility and dehumanization of victims.' Journal of Research in Personality 9, 253–269.

Bloom, S. (1997) Creating Sanctuary: Toward an Evolution of Sane Societies. New York, NY: Routledge.

Boyes-Watson, C. and Pranis, K. (2015) Circle Forward: Building a Restorative School Community. St. Paul, MN: Living Justice Press.

Brown, B. (2007) I Thought It Was Just Me (but it isn't): Telling the Truth About Perfectionism, Inadequacy, and Power. New York, NY: Gotham Books.

Brown, B. (2010) The Gifts of Imperfection: Let Go of Who You Think You're Supposed to Be and Embrace Who You Are. Center City, MN: Hazelden.

Brown, B. (2012) Daring Greatly: How the Courage to Be Vulnerable Transforms the Way We Live, Love, Parent, and Lead

[Kindle version]. New York, NY: Gotham.

Brown, M. (2018) Creating Restorative Schools: Setting Schools Up to Succeed. St. Paul, MN: Living Justice Press.

Brummelman, E., Thomaes, S., Overbecek, G., de Castro, B., van den Hout, M. and Bushman, B. J. (2014) 'On feeding those hungry for praise: Person praise backfires in children with low self-esteem.' Journal of Educational Psychology, 143(1), 9–14.

Burke-Harris, N. (2018) The Deepest Well: Healing the Long-Term Effects of Childhood Adversity. Boston, MA: Mariner.

Caplan, A. (2015) Trauma and Restorative Practices in Schools. Accessed on 2020/3/19 at https://prezi.com/wzftai4_9zit/trauma-and-restorative-practices-in-schools.

Centers for Disease Control and Prevention (2019) About the CDC-Kaiser ACE Study. Accessed on 2020/25/1 at www.cdc.gov/violenceprevention/childabuseandneglect/ acestudy/about.html.

Claassen, R. and Claassen, R. (2008) Discipline That Restores: Strategies to Create Respect, Cooperation, and Responsibility in the Classroom. Charleston, SC: Booksurge Publishing.

Costello, B., Wachtel, J. and Wachtel, T. (2009) The Restorative Practices Handbook for Teachers, Disciplinarians and Administrators [Kindle version]. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices.

Crawford, D. K., Bodine, R. J. and Hoglund, R. G. (1993) The School for Quality Learning: Managing the School and Classroom the Deming Way. Champaign, IL: Research Press. d'Ansembourg, T. (2007) Being Genuine: Stop Being Nice, Start Being Real. Encinitas, CA: PuddleDancer Press.

Davis, F. E. (2019) The Little Book of Race and Restorative Justice. New York, NY: Good Books.

Deci, E. and Flaste, R. (1995) Why We Do What We Do: Understanding Self-Motivation (2nd ed.). New York, NY: Penguin Books.

De Waal, F. (2009) The Age of Empathy: Nature's Lessons for a

Kinder Society. New York, NY: Crown Publishing.

Doran, G. T. (1981) 'There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives.' Management Review 70(11), 35–36.

Evans, K. and Vaandering, D. (2016) The Little Book of Restorative Justice in Education: Fostering Responsibility, Healing, and Hope in Schools. New York, NY: Skyhorse Publishing.

Follestad, B. and Wroldsen, N. (2019) Using Restorative Circles in Schools: How to Build Strong Learning Communities and Foster Student Wellbeing. London: Jessica Kingsley Publishers.

Forbes, H. (2012) Help for Billy: A Beyond Consequences Approach to Helping Challenging Children in the Classroom. Boulder, CO: Beyond Consequences Institute.

Glasser, W. (1998) Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom [Kindle version]. New York, NY: HarperCollins.

Goleman, D. (2007) Three Kinds of Empathy. Accessed on 2020/31/1 at www.danielgoleman. info/three-kinds-of-empathy-cognitive-emotional-compassionate.

Greene, R. W. (2008) Lost at School: Why Our Kids with Behavioral Challenges are Falling Through the Cracks and How We Can Help Them. New York, NY: Scribner.

Greene, R. W. (2014a) The Explosive Child: A New Approach for Understanding and Parenting Easily Frustrated, Chronically Inflexible Children [Kindle version]. New York, NY: Harper.

Greene, R. W. (2014b) Lost at School: Why Our Kids with Behavioral Challenges are Falling Through the Cracks and How We Can Help Them [Kindle version]. New York, NY: Scribner.

Gregory, A. and Evans, K. R. (2020) The Starts and Stumbles of Restorative Justice in Education: Where Do We Go from Here? Boulder, CO: National Education Policy Center. Accessed on 2020/6/2 at http://nepc.colorado.edu/publication/restorative-justice.

Hanh, T. N. (1991) Peace Is Every Step: The Path of Mindfulness

in Everyday Life. New York, NY: Bantam Books.

Harvard University, Center on the Developing Child (n.d.) Executive Function and SelfRegulation. Accessed on 2020/25/1 at https://developingchild.harvard.edu/science/keyconcepts/executive-function.

Heath, C. and Heath, D. (2010) Switch: How to Change When Change is Hard. New York, NY: Crown Publishing Group.

Kelly, V. and Thorsborne, M. (eds.) (2014) The Psychology of Emotion in Restorative Practice: How Effect Script Psychology Explains How and Why Restorative Practice Works. London: Jessica Kingsley Publishers.

Kohn, A. (1993) Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Kohn, A. (1994, December) The Risk of Rewards (ERIC Document Reproduction Service No. ED376990). Accessed on 2020/25/1 at www.alfiekohn.org/article/risks-rewards.

Kohn, A. (2006) Unconditional Parenting: Moving from Rewards and Punishments to Love and Reason [Kindle version]. New York, NY: Atria Books.

Kohn, A. (2016, September 7) 'On punishment for bullying – and punishment as bullying.' Education Week. Accessed on 2020/24/1 at www.alfiekohn.org/article/punishmentbullying

Kotter, J. (2012) Leading Change. Boston, MA: Harvard Business Review Press.

Leu, L. (2003) Nonviolent Communication Companion Workbook: A Practical Guide for Individuals, Group, or Classroom Study. Encinitas, CA: PuddleDancer Press.

Littky, D. (2004) The Big Picture: Education Is Everyone's Business. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Markham, L. (2019) Why Punishment Doesn't Teach Your Child Accountability. Accessed on 2020/25/1 at www.ahaparenting.

com/blog/Why_Punishment_Doesnt_Teach_Your_ Child_Accountability.

Maslow, A. H. (1943) 'A theory of human motivation.' Psychological Review 50(4), 370–396.

Middlebrooks J. S. and Audage N. C. (2008) The Effects of Childhood Stress on Health across the Lifespan. Atlanta (GA): Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control. Accessed on 2020/2/3 at https://stacks.cdc.gov/view/ cdc/6978.

Mikaelsen, B. (2005) Touching Spirit Bear [Kindle version]. New York, NY: HarperCollins.

Mulvahill, E. (2018) Understanding Intrinsic vs. Extrinsic Motivation in the Classroom: What's the Magic Formula? Accessed on 2020/24/1 at www.weareteachers.com/understandingintrinsic-vs-extrinsic-motivation-in-the-classroom.

Newberg, A. and Waldman, M. R. (2006) Why We Believe What We Believe: Uncovering Our Biological Need for Meaning, Spirituality, and Truth. New York, NY: Free Press.

Oakland Unified School District (n.d.) Restorative Justice Implementation Guide: A Whole School Approach. Accessed on 2020/6/2 at www.ousd.org/Page/1054.

Oprah Winfrey Network (2012, May 6) Thich Nhat Hanh on Compassionate Listening [Video file]. Accessed on 2020/1/24 at www.youtube.com/watch?v=lyUxYflkhzo.

O'Shaughnessy, A. (2019) 'Transforming Teaching and Learning through Mindfulness-Based Restorative Practices.' In M. Thorsborne, N. Riestenberg and G. McCluskey (eds.) Getting More Out of Restorative Practices: Practical Approaches to Improve School Wellbeing and Strengthen Community Engagement. London: Jessica Kingsley Publishers.

Patterson, K., Grenny, J., Maxfield, D., McMillan, R. and Switzler, A. (2008) Influencer: The Power to Change Anything. New York, NY: McGraw-Hill.

Patterson, K., Grenny, J., Maxfield, D., McMillan, R. and Switzler, A. (2011) Change Anything: The New Science of Personal Success. New York, NY: VitalSmarts.

Pink, D. (2009) Drive: The Surprising Truth about What Motivates Us. New York, NY: Riverhead Books.

Pritzker, K. (Producer), Scully, R. K. (Producer) and Redford, J. (2015) Paper Tigers [Motion picture]. United States of America: Passion River Studios.

Public Counsel (n.d.) Fix School Discipline: How We Can Fix School Discipline Toolkit for Educators. Accessed on 2020/2/1 at https://view.joomag.com/fix-school-disciplinetoolkit-for-educators/0264187001429224353?short.

Riestenberg, N. (2012) Circle in the Square: Building Community and Repairing Harm in School [Kindle version]. St. Paul, MN: Living Justice Press.

Robbins, T. (2006, February) Why We Do What We Do [Video file]. Accessed on 2020/25/1 at www.ted.com/talks/tony_robbins_why_we_do_what_we_do.

Rosenberg, M. (2003a) Life-Enriching Education: Nonviolent Communication Helps Schools Improve Performance, Reduce Conflict, and Enhance Relationships. Encinitas, CA: PuddleDancer Press.

Rosenberg, M. (2003b) Nonviolent Communication: A Language of Life. Encinitas, CA: PuddleDancer Press.

Rosenberg, M. (2004) The Heart of Social Change: How to Make a Difference in the World. Encinitas, CA: PuddleDancer Press.

Rosenberg, M. (2015) Nonviolent Communication: A Language of Life (3rd ed.). Encinitas, CA: PuddleDancer Press.

Santorelli, S. F. (2014) Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR): Standards of Practice. Accessed on 2020/5/1 at www.umassmed.edu/contentassets/24cd221488584125835 e2eddce7dbb89/mbsr_standards_of_practice_2014.pdf.

Sege, R. D. and Siegel, B. S. (2018) 'Effective discipline to raise he-

althy children.' Pediatrics 142(6), e20183112.

Siegel, D. J. (2013) Brainstorm: The Power and Purpose of the Teenage Brain. New York, NY: Penguin Books.

Siegel, D. J. and Payne-Bryson, T. (2011) The Whole-Brain Child: 12 Revolutionary Strategies to Nurture Your Child's Developing Mind [Kindle version]. New York, NY: Delacorte Press.

Siegel, D. J. and Payne-Bryson, T. (2014) No-Drama Discipline: The Whole-Brain Way to Calm the Chaos and Nurture Your Child's Developing Mind [Kindle version]. New York, NY: Bantam Books.

Siegel, D. J. and Payne-Bryson, T. (2015) The Whole-Brain Child Workbook: Practical Exercises, Worksheets and Activities to Nurture Developing Minds. Eau Claire, WI: Random House Publishing Group.

Skinner, B. F. (1974) About Behaviorism. New York, NY: Knopf. Sorrels, B. (2015) Reaching and Teaching Children Exposed to Trauma. Lewisville, NC: Gryphon House.

Souers, K. and Hall, P. (2016) Fostering Resilient Learners: Strategies for Creating a TraumaSensitive Classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Sporleder, J. and Forbes, H. T. (2016) The Trauma-Informed School: A Step-by-Step Implementation Guide for Administrators and School Personnel. Boulder, CO: Beyond Consequences Institute.

Stevens, J. E. (2013) Nearly 35 million U.S. children have experienced one or more types of childhood trauma. Accessed on 2020/19/3 at https://acestoohigh.com/2013/05/13/nearly35-million-u-s-children-have-experienced-one-or-more-types-of-childhood-trauma.

Thorsborne, M. and Blood, P. (2013) Implementing Restorative Practice in Schools: A Practical Guide to Transforming School Communities [Kindle version]. London: Jessica Kingsley Publishers.

U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration (2014) SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a TraumaInformed Approach. Accessed on 2020/6/2 at https://store.samhsa.gov/system/files/ sma14-4884.pdf.

van der Kolk, B. (2014) The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma. New York, NY: Penguin.

Wang, M. T. and Kenny, S. (2014) 'Longitudinal links between fathers' and mothers' harsh verbal discipline and adolescents' conduct problems and depressive symptoms.' Child Development 85, 908–923.

Zehr, H. (2015) Changing Lenses: Restorative Justice for Our Times [Kindle version]. Harrisonburg, VA: Herald Press.

EK

TARİH:..... **OKUL:**.....

TRAVMA BİLGİLİ ONARICI UYGULAMALARI (OU) KONTROL LİSTESİ

Lütfen okulunuzu her öğe için aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

1. Öğeler TAM OLARAK YERLİ YERİNDE DEĞİL.
2. Öğeler KISMEN yerinde.
3. Öğeler GENEL OLARAK yerinde.
4. Öğeler TAMAMEN yerinde.

Lütfen okulunuzun travma bilgisine sahip onarıcı uygulamalarını ve bunların aşağıdaki taslak bölge genelindeki özelliklerle nasıl karşılaştırıldığını düşünün. Okulunuz için en önemli uygulama önceliklerini belirlemek için değerlendirmenizi kullanın.

✶

Okulun Genel Havası		
Oran	**OU benziyor/gibi geliyor**	**Yorumlar**
1 2 3 4	Ebeveynler okulda travma bilgisine sahip Onarıcı Adaletin olduğunun fakındadırlar.	
1 2 3 4	Öğrenciler okulda travma bilgisine sahip Onarıcı Adaletin olduğunun fakındadırlar.	
1 2 3 4	Okul genelindeki tüm personel, okul topluluğundaki travma bilgisine sahip Onarıcı Adaletin farkındadır.	
1 2 3 4	Yeni üyeleri (personel, öğrenciler ve ebeveynler) topluluğa kabul etmek için açık ve tutarlı süreçler mevcuttur. ('Giriş Süreci')	
1 2 3 4	'Aidiyet Duygusu' veya İlişkisel Ekoloji, tüm seviyeler (yönetici, personel, öğrenciler, ebeveynler) için bir ölçüm olarak izlenir.	
1 2 3 4	Her öğrenci, binadaki bir yetişkine destek ve hedef belirleme için bağlanır ve bu yetişkinle haftada en az iki kez görüşür.	

	Çevreler (öğrenci liderliğindeki dahil) aşağıdakiler için düzenli olarak bir araç olarak kullanılır:	
1 2 3 4	• topluluk oluşturma ve sosyal duygusal öğrenme	
1 2 3 4	• kritik olaylar (öğrenci veya personel kaybı, öğrenci tutuklaması, şiddetli kavgalar, kilitlenmeler, kavgalara tanıklık)	
1 2 3 4	• akademik çevreler	
1 2 3 4	• hasarı onarmak	
1 2 3 4	• yeniden giriş	
1 2 3 4	• ebeveyn katılımı	
1 2 3 4	• personel ve ekip toplantıları	
	Okul ortamı hem travma bilgisine sahip hem de travmaya duyarlıdır:	
1 2 3 4	• Tüm personel, öğrenciler ve ebeveynler travma konusunda bilgilidir.	
1 2 3 4	• Personel, öğrenci ve ebeveyn stres faktörlerinin birlikte düzenlenmesine odaklanır.	
1 2 3 4	• Tüm personel, kendi olumsuz çocukluk deneyimleri puanlarının farkındadır.	
1 2 3 4	• Stres yönetimi hem öğrenciler hem de personel için okul kültürünün temel bir uygulamasıdır.	
1 2 3 4	• Endişeli öğrencileri belirlemek ve yönlendirmek için bir süreç mevcuttur.	

	Eşitlik politikası, iklim ve kültürde ve okul disiplini prosedürlerinde dikkate alınmıştır:	
1 2 3 4	• Öğrenciler ve personel güç, ayrıcalık ve baskı ile ilgili sorunların farkındadır.	
1 2 3 4	• Kıyafet kuralları dahildir.	
1 2 3 4	• Cinsiyet kurallarına uygun olmayan öğrencilerin tuvaletlere erişmeleri için değerlendirmeler/ düzenlemeler yapılmıştır.	
1 2 3 4	• OU, dil engellerini dikkate alır.	
1 2 3 4	Farkındalık ve sosyo-duygusal öğrenme, tüm müfredatla iç içe geçmiş yaşamsal uygulamalar olarak kabul edilir.	
1 2 3 4	Öğrenciler her sabah binaya gelirken personel tarafından karşılanmaktadır. Endişeli öğrenciler girişte belirlenir.	

Okulun Genel Havası

Oran	OU benziyor/gibi geliyor	Yorumlar
	Saygı anlaşmaları, sık sık etkileşim içeren canlı belgelerdir:	
1 2 3 4	• sınıflarda	
1 2 3 4	• personel ve yönetici arasında; personel ve personel arasında	
1 2 3 4	• katılım için bir araç olarak ebeveynlerle birlikte	

1 2 3 4	Okul, geçişlere ve duyusal ihtiyaçlara özen gösteren öngörülebilir ve güvenli ortamlar (sınıflar, koridorlar, oyun alanları ve okul otobüsü dahil) içerir.	
1 2 3 4	Ruh sağlığı ve temel ihtiyaçlar (danışmanlık, yiyecek, kaynaklar, atıştırmalıklar, sırt çantası programları, yiyecek kilerine erişim) dahil olmak üzere kaynaklara erişimi kolaylaştırmak için devlet ve toplum kurumları ile devam eden ortaklıklar mevcuttur.	
	Onarıcı diyalog şunlar arasında mevcuttur:	
1 2 3 4	• yönetici ve öğretmen/personel/ ebeveynler	
1 2 3 4	• yönetici ve öğrenci	
1 2 3 4	• öğretmen/personel ve öğretmen/personel	
1 2 3 4	• öğretmen/personel ve öğrenci	
1 2 3 4	• öğrenci ve öğrenci	
1 2 3 4	• ebeveynler ve yönetici personel	
	Bağlantıları ve aidiyet duygusunu (topluluk oluşturma) kolaylaştırmak için yapılan topluluk etkinlikleri şunları içerir:	
1 2 3 4	• okul temelli olmayan topluluk	
1 2 3 4	• gelen öğrenciler	
1 2 3 4	• moral toplantısı.	
1 2 3 4	Öğretmenler ve personel için bir arkadaşlık sistemi veya destek sistemi mevcuttur.	

1 2 3 4	Topluluğun görünür sembolleri mevcuttur. (Örneğin, tüm öğrenci kimlikleri için güçlendirmeyi yansıtan posterler, endişe taşları, ortama uyumlu görseller, Onarıcı Adaleti/OU'yu destekleyen posterler.)	
	Disiplin	
1 2 3 4	OU, uzaklaştırma/gözaltına alma işlemlerinin yerine veya onlarla ortaklık içinde mevcuttur.	
1 2 3 4	Disiplin politikaları kültürel ve ırksaldır ve kıyafet yönetmeliği, madde kullanımı, zorbalık dahil olmak üzere travmaya duyarlıdır.	
1 2 3 4	Topluluktan dışlanmış öğrencileri topluma geri kazandırmak için açık ve tutarlı bir süreç vardır ('yeniden giriş süreci').	
1 2 3 4	Kriz müdahale planları ve ekipleri, ruh sağlığı, polis ve toplum sağlığı dahil olmak üzere uygun insan hizmetleri kurumları ve topluluk ortaklarıyla bağlantılarla yürürlüktedir.	
1 2 3 4	Gelişmiş sevk dokümantasyon formları OU ile ilgili hususları yansıtır.	
1 2 3 4	Eğitimli personele sahip sakin odalar, öğrencinin stresini düzenlemeye ve davranışları yansıtmaya odaklanan (örneğin, yeniden yönlendirme odası, Zen Odası, farkındalık odası, dinlenme odası) uzaklaştırma ve gözaltına almalara alternatif olarak kullanılabilir.	

1 2 3 4	'Riskli' ve/veya endişeli öğrencilerin olduğu düzenli kontroller için bir OU süreci oluşturulur.	

Disiplin

Oran	OU benziyor/gibi geliyor	Yorumlar
1 2 3 4	Topluluk üyelerinin ilişkileri kurmak ve/veya onarmak için çember tartışmaları talep etmesini sağlamak için 'Topluluk bağlantı formu' veya daire istek formu mevcuttur.	
1 2 3 4	Gecikme Becerilerinin ve Çözülmemiş Sorunların Değerlendirilmesi yürürlüktedir ve B Planı, disiplin sisteminde sık sık yer alan öğrenciler için kullanılır.	
1 2 3 4	Akran arabuluculuğu/akran izleme/gençlik mahkemesi/gençlik paneli mevcuttur. Panel gençlerin liderliğindedir.	

Onarıcı Adalet/OU Uygulaması

1 2 3 4	Ortam uzmanı veya Onarıcı Adalet koordinatörünün geliştirilmesi. Rolleri, tüm veliler, öğrenciler ve personel ile açık ve nettir.	
1 2 3 4	Personel desteği, bir travma uzmanı, Onarıcı Adalet danışmanı ile süpervizyon ve/veya danışma, sınıf gözlemleri ve ekip çalışması fırsatları dahil olmak üzere düzenli olarak mevcuttur.	

1 2 3 4	Danışmanlık müfredatı, OU'da öğrenci eğitimi dahil olmak üzere OU'yu yansıtır. (Yani, sorunların nasıl çözüleceği, hesap verebilir olunması ve bir kişinin neden olabileceği zararın nasıl onarılacağı.)	
1 2 3 4	OU alanında eğitimli bir kişi gün boyunca yardımcı olmaya hazırdır. (Örneğin, 'çember bekçileri').	
1 2 3 4	'İyimserler' okul genelinde (öğrenciler ve personel) tanınır.	
1 2 3 4	En az on kişiden oluşan uygulama ekibi, yönetici liderliği ve desteğinin yanı sıra veli katılımı ile mevcuttur.	
1 2 3 4	Uygulama ekibi düzenli olarak toplanır. (Ayda iki kez önerilir.)	
	Personel için devam eden eğitim aşağıdaki konuları ele almak için mevcuttur:	
1 2 3 4	• Şiddetsiz İletişim	
1 2 3 4	• İşbirliğine Dayalı ve Proaktif Çözümler	
1 2 3 4	• Onarıcı Beş Beceri	
1 2 3 4	• Çember eğitimi	
1 2 3 4	• Farkındalık	
1 2 3 4	• Eğitimde eşitlik	
1 2 3 4	• Gerilimi azaltma, OÇD'ler ve direnç dahil olmak üzere travmadan haberdar sınıflar	
1 2 3 4	• Temel inançlar hakkında tazeleme	
1 2 3 4	• Personel çapında kalibrasyonlar	
1 2 3 4	• Öğrenci liderliğinde ve öğretmen liderliğinde eğitim.	

Okul Travmalarından Uzakta, öğrenciler, ebeveynler ve eğitimciler için daha sağlıklı bir okul ortamı oluşturmayı hedefliyor.

Birçok çocuk, sevilen birinin ani veya şiddetli kaybı, savaş deneyimleri, yaşamı tehdit eden hastalık veya askeri disipline sahip bir aileyle ilgili travmatik deneyimlerini destekle iyileştirerek üstesinden gelebilir. *Okul Travmalarından Uzakta*, eğitim ortamlarında onarıcı uygulamalar geliştirme konusunda bilinmesi gereken her şeyi travma bilgilerini de içeriğe dahil ederek anlatıyor.

Joe Brummer, paylaşılan hikâyeler ile onarıcı uygulamayı daha anlaşılabilir bir hâle getirerek çözüm yolunun nasıl olması gerektiğini okuyucuyla paylaşıyor.

Hem teoriye hem de pratiğe yer verilen bu kitap, nesiller boyunca gizli kalmış travmalarla mücadele eden çocukların iyileşmesi için bir rehber niteliğinde.

Sola Unitas
happiness.learning.performance

10533
9 786258 064612