EĞİTİME BAKIŞ
EĞİTİM - ÖĞRETİM ve BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ

ISSN: 1305-1202

Yıl: 22 / Sayı: 64/ **Eylül-Ekim-Kasım-Aralık 2026**



Eğitim Ortamlarında Şiddet Sarmalı

Akran Zorbalığına Karşı Güvenli Okul Ekosistemi: Güncel Veriler ve Müdahale Kanıtları Üzerine Bir Anlatı Derlemesi /Doç. Dr. Derya Evgin • **Dünyada Ve Türkiye'de Okul Saldırıları: Psikolojik Ve Sosyolojik Nedenler Üzerine Bir Değerlendirme /** Mürşide GONCA • **Dijital Platformlar, Eğitim Ekosistemi ve Şiddet Riskleri: Kuramsal ve Politik Bir Değerlendirme /** Prof. Dr. Selman Tunay KAMER • **Eğitim Ekosisteminde Bütün Boyutlarıyla Şiddet Sarmalı: Mesleki ve Teknik Eğitim Boyutu, Okul İklimi ve Önleyici Yaklaşımlar /** Bilal ARTUK • **Eğitim Ekosisteminde Şiddet Sarmalını Kırmak: Akran Zorbalığı ve Okul İkliminin Belirleyici Rolü /** Prof. Dr. Serdal SEVEN • **Eğitim Ekosisteminde Şiddetin Görünmeyen Yüzü: Öğretmene Yönelik Şiddet, Okul İklimi ve Güvenli Eğitim Arayışı /** Adem Ali ARSLAN • **Olumlu Okul İklimi Çerçevesinde Akran Nezaketi /** Prof. Dr. Cihat YAŞAROĞLU • **Eğitimde Şiddetin Etiyolojisi /** Hüseyin ÇETİNKARA • **Eğitimde Şiddetin Panzehiri Olarak Özen Etiği: Güven Temelli Okul Kültürünün Yeniden İnşası /** Prof. Dr. Muhammed Esat ALTINTAŞ • **Eğitim Ekosisteminde Şiddet: Nedenleri, Sonuçları ve Önleyici Yaklaşımlar /** Doç. Dr. Yaşar BARUT • **Suça Sürüklenen Çocuklar Üzerinde Yapılan Zeka Tetkikleri Üzerine Bir İnceleme: 1923-1938 Dönemi /** Erol KÖMÜR • **Gaye ve Anlamın Kaybı Ya da Öğretmenimizi Kim Öldürdü? /** Prof. Dr. Osman ÇAKMAK • **Mağduriyet Sanal Ama Şiddet Gerçek /** Prof. Dr. Bayram ÖZER • **Şiddeti Önlemede Ceza Yerine Oyunla Erdem Eğitimi /** Asuman TÜRKER SADIKOĞLU • **Şiddetin Panzehiri Olarak Empati Eğitimi /** Prof. Dr. Mehmet Zeki AYDIN • **Çocuklarda Oyun Bağımlılığı ve Eğitime Etkileri /** Doç. Dr. Rıdvan KARABULUT • **Zorbalık Kavramı Bağlamında Akran Zorbalığı /** Doç. Dr. Raziye PEKŞEN AKÇA • **Şiddetin Temel Sebepleri Ve Çözüm Önerileri /** Ramazan BALKİS

Yayın türü
Yaygın süreli

Sahibi
Eğitim-Bir-Sen adına

Ali YALÇIN
Genel Başkan

Sorumlu yazı işleri müdürü
Muammer KARAMAN
Genel Başkan Yardımcısı

Editör
Doç. Dr. Rıdvan KARABULUT

Editör yardımcısı
Dr. Öğr. Üyesi Enver TÜRKSOY

Grafik tasarım
Ertan GÜLDİBİ

Baskı, tarihi ve adeti
Semih Ofset / 16-10-2026 / 5000

İdare yeri
Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi
Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi No: 86 Kat: 14-15-16
Altındağ/Ankara-TÜRKİYE

Telefon no : (0.312) 231 23 06
Bürocell : (0.533) 741 40 26
Faks : (0.312) 230 65 28
Web adresi : www.**ebs**.org.tr
E-posta : ebs@ebs.org.tr

www.**egitimebakis**.org

Eğitim-Bir-Sen'in ücretsiz yayınıdır.
Parayla satılamaz.

Kurumlara ve eğitim çalışanlarına dağıtımı il ve ilçe teşkilatlarımız tarafından yapılmaktadır.

EĞİTİME BAKIŞ

EĞİTİM - ÖĞRETİM ve BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ
Yıl: 22 / Sayı: 64/ **Eylül-Ekim-Kasım-Aralık 2026** **ISSN:** 1305-1202

İÇİNDEKİLER

Akran Zorbalığına Karşı Güvenli Okul Ekosistemi: Güncel Veriler ve Müdahale Kanıtları Üzerine Bir Anlatı Derlemesi 8
Doç. Dr. Derya Evgin

Dünyada Ve Türkiye'de Okul Saldırıları: Psikolojik Ve Sosyolojik Nedenler Üzerine Bir Değerlendirme 23
Mürşide GONCA

Dijital Platformlar, Eğitim Ekosistemi ve Şiddet Riskleri: Kuramsal ve Politik Bir Değerlendirme 29
Prof. Dr. Selman Tunay KAMER

Eğitim Ekosisteminde Bütün Boyutlarıyla Şiddet Sarmalı: Mesleki ve Teknik Eğitim Boyutu, Okul İklimi ve Önleyici Yaklaşımlar 37
Bilal ARTUK

Eğitim Ekosisteminde Şiddet Sarmalını Kırmak: Akran Zorbalığı ve Okul İkliminin Belirleyici Rolü 43
Prof. Dr. Serdal SEVEN

Eğitim Ekosisteminde Şiddetin Görünmeyen Yüzü: Öğretmene Yönelik Şiddet, Okul İklimi ve Güvenli Eğitim Arayışı 52
Adem Ali ARSLAN

Olumlu Okul İklimi Çerçevesinde Akran Nezaketi 58
Prof. Dr. Cihat YAŞAROĞLU

Eğitimde Şiddetin Etiyolojisi 64
Hüseyin ÇETİNKARA

Eğitimde Şiddetin Panzehiri Olarak Özen Etiği: Güven Temelli Okul Kültürünün Yeniden İnşası 67
Prof. Dr. Muhammed Esat ALTINTAŞ

Eğitim Ekosisteminde Şiddet: Nedenleri, Sonuçları ve Önleyici Yaklaşımlar 74
Doç. Dr. Yaşar BARUT

Suça Sürüklenen Çocuklar Üzerinde Yapılan Zeka Tetkikleri Üzerine Bir İnceleme: 1923-1938 Dönemi 82
Erol KÖMÜR

Gaye ve Anlamın Kaybı Ya da Öğretmenimizi Kim Öldürdü? 91
Prof. Dr. Osman ÇAKMAK

Mağduriyet Sanal Ama Şiddet Gerçek 94
Prof. Dr. Bayram ÖZER

Şiddeti Önlemede Ceza Yerine Oyunla Erdem Eğitimi 100
Asuman TÜRKER SADIKOĞLU

Şiddetin Panzehiri Olarak Empati Eğitimi 105
Prof. Dr. Mehmet Zeki AYDIN

Çocuklarda Oyun Bağımlılığı ve Eğitime Etkileri 111
Doç. Dr. Rıdvan KARABULUT

Zorbalık Kavramı Bağlamında Akran Zorbalığı 116
Doç. Dr. Raziye PEKŞEN AKÇA

Şiddetin Temel Sebepleri Ve Çözüm Önerileri 121
Ramazan BALKİS

ŞİDDET, OKUL İKLİMİ VE KÜLTÜRÜ İLE ÖNLENMELİDİR



Ali DENİZ
Genel Başkan Yardımcısı

Eğitime Bakış'ın Değerli Okurları,

Şiddeti özellikle eğitim dünyamızdan uzak tutmak için gösterdiğimiz bütün çabalara rağmen, geçtiğimiz nisan ayında Kahramanmaraş ve Şanlıurfa'da yaşanan okul saldırıları hepimizi derinden sarstı. Bu acı hadiselerin faillerinin çocuk yaşta olması ise meseleyi daha da düşündürücü hâle getirdi. Ardından sosyal medya ve televizyon ekranlarında akran zorbalığı görüntülerinin sıklıkla yer bulması, bu konunun artık ertelenemez biçimde ele alınması gerektiğini ortaya koydu.

Bugün eğitim ortamlarında karşı karşıya kaldığımız şiddet meselesi, yalnızca okul içi disiplin sorununa indirgenemez. Özellikle kişiliği henüz gelişim sürecinde olan, ergenlik döneminin heyecanlarını ve sıkıntılarını yaşayan çocuklarımızın birbirlerine yönelttikleri şiddetin biçimi ve dozu kaygı verici boyutlara ulaşmıştır.

Elbette bu tür şiddet davranışlarını toplumumuzun, kültürümüzün veya gençliğimizin asli karakteri olarak görmek doğru değildir. Ancak kötü örneklerin yayılma ihtimali, çocuklarımız ve geleceğimiz adına haklı kaygılar doğurmaktadır. Şiddetin yalnızca mağdur çocuklarda değil; şiddete başvuran çocuklarda, ailelerde, okul ortamında ve giderek toplumun bütününde derin izler bırakma ihtimali, bu sorunun çok boyutlu biçimde ele alınmasını zorunlu kılmaktadır.

Akran zorbalığı adı altında gündemimize gelen planlı, amaçlı ve kimi zaman organize şiddet davranışları, basit mahalle kavgalarıyla karıştırılarak geçiştirilemez. Bu olayların sosyolojik, psikolojik, pedagojik ve kültürel sebepleri vardır.

İlgisizlik, aşırı serbestlik ya da yanlış ebeveyn tutumları; çocuğun anlamlı bir hedef ve aidiyet duygusu geliştirememesi; dijital iletişim ağlarında şiddetin görünürlük kazanması; film, dizi ve oyunlarda şiddetin normalleştirilmesi; akademik başarısızlık, arkadaş ilişkilerinde dışlanmışlık, kendini kanıtlama isteği, kabul görmeme, öç alma duygusu, kıskançlık, yoksunluk, erken ergenlik travmaları, yanlış eğitim anlayışları, okul güvenliği eksiklikleri ve çocukları etkisi altına almaya çalışan yasa dışı yapılar bu sorunu besleyen faktörler arasında sayılabilir.

Dolayısıyla akran zorbalığı çoğu zaman tek bir sebebin değil, birden fazla risk unsurunun kesiştiği bir alanda ortaya çıkmaktadır.

Burada asıl mağdur, öncelikle şiddete maruz kalan çocuklardır. Ancak her ne sebeple olursa olsun şiddeti planlayan, uygulayan ve bunu sosyal medyada marifet gibi paylaşan çocuklar da aslında başka bir yönüyle kaybedilme riski taşıyan çocuklardır. Hayatlarının ilkbaharında sevgi, kardeşlik, merhamet ve dayanışma duygularını büyütmeleri gereken çocukların, akranlarına zarar vermeyi bir gösteri veya üstünlük biçimi olarak görmeleri hepimiz için üzerinde ciddiyetle durulması gereken bir durumdur.

Bu bize şu soruyu sordurmalıdır: Çocuğun ruh dünyasında, aidiyet duygusunda, değer algısında ve sosyal ilişkilerinde nasıl bir zedelenme yaşanmaktadır ki şiddet, onun için görünür olmanın, güçlü görünmenin veya kabul edilmenin bir yolu hâline gelebilmektedir?

Akran zorbalığı yalnızca mağdur öğrenciyi değil, faili, tanığı, aileyi, öğretmeni, sınıfı ve bütün okul iklimini etkiler. Sağlıklı eğitimin en temel unsurları olan sevgi, güven ve aidiyet duygusu zedelenir. Öğrencinin okula bağlılığı, öğrenme motivasyonu ve arkadaş ilişkileri zarar görür. Güvenin zayıfladığı bir okulda ise hem eğitim başarısı hem de insani gelişim olumsuz etkilenir.

Birçok sebebi olan sorunların çözümü de çok boyutlu olmak zorundadır. Bütüncül olmayan, sadece olayı görünür olmaktan çıkarmaya çalışan geçici tedbirler, sorunu ortadan kaldırmaz; çoğu zaman daha karmaşık biçimde geleceğe erteler. Bugün yüzleştiğimiz birçok sorun, geçmişte kalıcı çözümler yerine palyatif tedbirlerle geçiştirilen meselelerin birikmiş hâlidir.

Eğitim yalnızca okul binasında başlayıp okul binasında biten bir faaliyet değildir. Eğitim; aileden sokağa, okuldan dijital ortama, arkadaş çevresinden medyaya kadar hayatın bütün alanlarına yayılan bir süreçtir. Bu nedenle şiddetin önlenmesi de yalnızca okulun, yalnızca öğretmenin veya yalnızca güvenlik tedbirlerinin sorumluluğuna bırakılamaz.

Bununla birlikte okul, bu sürecin en kritik merkezlerinden biridir. Eğitim kurumları, öğrencilere yalnızca müfredat içeriklerinin aktarıldığı mekânlar olarak görülmemelidir. Okullar; kuşatıcı, kucaklayıcı, kaynaştırıcı ve güven verici sosyal alanlar olmalıdır.

Şiddeti önlemenin en köklü yollarından biri, güçlü bir okul iklimi ve kültürü inşa etmektir. Değer, sevgi, güven, anlayış, sorumluluk ve aidiyet duygusuyla cazip hâle getirilen okul iklimi; öğrencilerin hem kişisel gelişimine hem de akademik başarısına olumlu katkı sunar. Böyle bir okulda öğrenci kendisini yalnız, değersiz veya dışlanmış hissetmez; öğretmen de eğitim-öğretim sürecinde yalnız bırakılmaz.

Bu nedenle okullarımız, öğrencisinden velisine, öğretmeninden yöneticisine, rehberlik servisinden diğer paydaşlara kadar herkesin daha iyi, daha güzel ve daha güvenli bir gelecek için buluştuğu ortak hayat alanları olmalıdır.

Bu hedefe ulaşmak için bazı somut adımlara ihtiyaç vardır.

Öncelikle rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri güçlendirilmelidir. Riskli davranışlar, devamsızlık, içine kapanma, akran ilişkilerinde bozulma, dijital paylaşımlarda sertleşme, öfke patlamaları ve dışlanma gibi işaretler erken dönemde fark edilmelidir.

İkinci olarak aile eğitimi yaygınlaştırılmalıdır. Çocuklarımız şiddet yerine sevgiyi, yardımlaşmayı, dayanışmayı ve sorumluluğu önce ailede öğrenir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuk gelişimi, dijital medya kullanımı, akran zorbalığı, mahremiyet, öfke kontrolü ve iletişim konularında desteklenmesi gerekmektedir.

Üçüncü olarak dijital okuryazarlık güçlendirilmelidir. Şiddet görüntülerinin sosyal medyada yayılması, çocukların bu görüntülere tekrar tekrar maruz kalması ve kimi davranışların dijital ortamda gö-

rünürlük kazanarak normalleşmesi ciddi bir risktir. Medya ve dijital platformlar, çocukların üstün yararını gözeten bir sorumluluk anlayışıyla hareket etmelidir.

Dördüncü olarak okul içinde sosyal, kültürel, sportif ve sanatsal faaliyetler artırılmalıdır. Çocukların kendilerini ifade edebileceği, yeteneklerini geliştirebileceği, başarı duygusunu yaşayabileceği alanların çoğaltılması; şiddetin, yalnızlığın ve dışlanmışlığın önüne geçmede önemli bir imkândır.

Beşinci olarak akran arabuluculuğu, değerler eğitimi, empati, iletişim, çatışma çözme ve birlikte yaşama becerileri okul hayatının doğal bir parçası hâline getirilmelidir. Çocukların birbirini rakip, tehdit veya öteki olarak değil; aynı okul ikliminin paydaşı olarak görmesi sağlanmalıdır.

Yeri gelmişken özellikle ifade etmek gerekir ki eğitimde şiddet ana başlığı altında değerlendirilmesi gereken akran zorbalığı, temel toplum sorunlarından ayrı düşünülemez. Aile yapısındaki değişim, dijital kültür, sosyal çevre, ekonomik ve kültürel farklılıklar, eğitim sisteminin yönlendirme kapasitesi ve çocukların ilgi-yetenek alanlarının yeterince dikkate alınmaması bu sorunu etkileyen unsurlardır.

Bu noktada çocuklarımızı tek tip başarı anlayışına mahkûm etmeden, onların ilgi, istidat ve kabiliyetlerine uygun yönlendirme mekanizmalarını güçlendirmeliyiz. Her çocuğun akademik başarı bakımından aynı çizgide ilerlemesini beklemek yerine; onu daha verimli, daha mutlu ve daha üretken olacağı alanlara yönlendirecek esnek, rehberlik temelli ve kapsayıcı bir eğitim anlayışı geliştirmeliyiz.

Çünkü kötü çocuk yoktur; yeterince anlaşılmamış, doğru yönlendirilmemiş, ilgisi ve yeteneği keşfedilememiş çocuk vardır. Eğitim sistemi, çocuklarımızı dışlamak veya etiketlemek yerine, onları kazanmayı ve doğru alana yönlendirmeyi esas almalıdır.

Kıymetli Okurlarımız,

Eğitim ekosisteminin daha sağlıklı işlemesine katkı sunmak amacıyla Eğitime Bakış'ın bu sayısında genel anlamda şiddeti, daha özel bir perspektiften ise akran zorbalığını ele aldık. Amacımız, sorunu yalnızca teşhis etmek değil; aynı zamanda çözüm yollarına ilişkin çok yönlü bir bakış geliştirmektir.

Bu sayımızda yer alan yazıların, okul iklimi, aile, dijital medya, akran ilişkileri, rehberlik hizmetleri, değerler eğitimi ve eğitim politikaları bakımından zengin bir tartışma zemini oluşturacağına inanıyoruz.

Yeni sayılarımızda yeni gündemlerle buluşmak temennisiyle...

21. MİLLİ EĞİTİM ŞURASI "OKUL GÜVENLİĞİ" GÜNDEMİYLE ACİLEN TOPLANMALIDIR



Ali YALÇIN
Genel Başkan

Eğitim, yalnızca bilgi aktarmak, sınavlara hazırlamak veya bir meslek kazandırmak değildir. Eğitim, insanı insanla, bireyi toplumla, bugünü yarınla buluşturan büyük bir inşa faaliyetidir. Bu sebeple okul, toplumun yalnızca eğitim ihtiyacını karşılayan bir kurum değil; aynı zamanda güvenin, aidiyetin, sorumluluğun, birlikte yaşama kültürünün ve ortak değerlerin üretildiği bir zemindir. Okulda meydana gelen her hadise, bu yönüyle yalnızca okulun meselesi olarak görülemez.

Eğitimde şiddet de böyledir. Son dönemde yaşanan üzücü hadiseler, eğitim ortamlarında güvenlik ve şiddet meselesini yeniden ve daha güçlü biçimde gündemimize taşımıştır. Ancak burada doğru soruyu sormak gerekir: Eğitimde şiddet yalnızca okulun içinde ortaya çıkan bir sorun mudur, yoksa toplumda biriken gerilimlerin, değer kayıplarının, aile yapısındaki dönüşümlerin, dijital kültürün ve sosyal ilişkilerde yaşanan çözülmelerin okula yansıması mıdır?

Meseleye yalnızca sonuçlar üzerinden bakmak, sorunun asıl kaynaklarını görmemize engel olur. Okulda ortaya çıkan şiddet, çoğu zaman okuldan önce başlayan bir sürecin görünür hâle gelmesidir. Bu nedenle eğitimde şiddetle mücadele, yalnızca olay gerçekleştikten sonra güvenlik tedbirleri almakla sınırlanamaz. Şiddetin hangi toplumsal, psikolojik, kültürel ve kurumsal süreçlerin sonucunda ortaya çıktığını anlamak; riskleri önceden fark etmek ve erken müdahale mekanizmalarını işletmek zorundayız.

Eğitim-Bir-Sen olarak bu meselenin yeni olmadığının farkındayız. 2019 yılında yayımladığımız "Eğitim Çalışanlarına Yönelik Şiddet Eğilimi: Tespit ve Öneriler" başlıklı çalışma, eğitim çalışanlarına yönelen şiddeti münferit hadiseler toplamı olarak değil, arkasında psikolojik, sosyolojik, hukuki ve kurumsal boyutları bulunan bir mesele olarak ele almıştı. Aradan geçen yıllar, bu yaklaşımın önemini daha da artırmıştır. Bugün geldiğimiz noktada, meselenin yalnızca eğitim çalışanlarına yönelik şiddet başlığıyla sınırlı tutulamayacağı; öğrenciden öğretmene, veliden okul yöneticisine, aileden sosyal çevreye, geleneksel medyadan dijital mecralara kadar bütün bir eğitim ekosistemi içinde değerlendirilmesi gerektiği daha açık biçimde görülmektedir.

Bu anlayışla 22 Nisan 2026 tarihinde gerçekleştirdiğimiz "Eğitim Ekosisteminde Şiddet: Kurumlar Arası Koordinasyon ve Sorumluluklar" çalıştayı ve ardından Haziran 2026'da yayımladığımız rapor, 2019 yılında ortaya koyduğumuz yaklaşımın devamı niteliğindedir. Fakat aynı zamanda meseleyi

daha geniş bir çerçeveye taşıyan bir eşik de teşkil etmektedir. Çünkü artık yalnızca "şiddet neden oluyor?" sorusunu değil, "şiddet ortaya çıkmadan önce ne yapmalıyız, hangi kurum neyi üstlenmeli, hangi mekanizmaları işletmeliyiz?" sorularını da sormak durumundayız.

Bu noktada iki hususun birbirinden ayrılması gerekir. Birincisi, eğitim ortamlarında meydana gelen münferit olayların güvenlik boyutudur. Güvenlik zafiyeti olup olmadığı elbette ayrıca incelenmeli ve gereken tedbirler alınmalıdır. Fakat ikincisi ve daha önemli olanı, şiddeti doğuran zeminin bütüncül biçimde ele alınmasıdır. Bir olay meydana geldikten sonra yalnızca failin davranışına odaklanmak, o davranışa gelinceye kadar biriken işaretleri gözden kaçırmamıza yol açabilir. Oysa eğitim politikalarının asıl başarısı, yalnızca olaylara müdahale etmekle değil, olayların ortaya çıkmasını mümkün olduğunca önlemekle ölçülmelidir.

Bunun için önce eğitim çalışanlarının mesleki konumunu ve okulun otoritesini yeniden düşünmek gerekir. Öğrenci merkezli eğitim, öğrencinin öğrenme hızını, ihtiyaçlarını, dünyasını ve farklılıklarını dikkate alan pedagojik bir anlayıştır. Bu yaklaşımın özü doğrudur ve eğitimimizin vazgeçilmez unsurlarından biridir. Ancak öğrenci merkezliliği, öğrencinin veya velinin her talebinin eğitim ortamında belirleyici otorite hâline gelmesi şeklinde yorumlamak, pedagojik bir ilkeyi kendi amacının dışına taşımaktır. Öğretmenin bilgisi, tecrübesi, pedagojik birikimi ve mesleki sorumluluğu vardır. Öğretmen, öğrencinin gelişimine rehberlik eden; gerektiğinde sınır koyan, yönlendiren ve eğiten bir otoritedir. Okul yöneticisi ise yalnızca idari işlerin yürütücüsü değil, eğitim topluluğunun lideridir.

Öğretmenin itibarı ve mesleki otoritesi zayıfladığında yalnızca öğretmen kaybetmez; okulun önleyici gücü de zayıflar. Disiplin ve rehberlik mekanizmalarının caydırıcılığını yitirmesi, küçük sorunların zamanında ele alınmaması ve riskli davranışların erken aşamada fark edilememesi, daha büyük problemlerin önünü açabilir. Bu nedenle güvenli okulun ilk şartlarından biri, eğitim çalışanlarının hak ettiği saygınlığa, mesleki güvenceye ve işini yapabilmesini sağlayacak yetkiye sahip olmasıdır.

İkinci mesele, mevzuat ile uygulama arasındaki mesafedir. Şiddetle mücadele konusunda yalnızca yeni düzenlemeler yapmak yeterli değildir. Mevcut düzenlemelerin nasıl uygulandığı, caydırıcılık mekanizmalarının ne ölçüde işlediği, kurumların sorumluluklarının ne kadar açık olduğu ve hazırlanan protokollerin sahada gerçekten karşılık bulup bulmadığı da sorgulanmalıdır. Kâğıt üzerinde güçlü görünen bir sistem, okul koridorlarında işlemiyorsa beklenen sonucu üretmez.

Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı ile güvenlik bürokrasisinin, eğitim ortamlarının değişen risklerini dikkate alarak mevzuatı ve uygulamayı birlikte yeniden değerlendirmesi önem taşımaktadır. Özellikle yüksek risk taşıyan okullardan başlamak üzere, güvenlik personeli ihtiyacının kalıcı biçimde karşılanması, okul giriş ve çıkışlarının kontrolünün güçlendirilmesi, kamera ve fiziki güvenlik tedbirlerinin ihtiyaca göre geliştirilmesi gerekmektedir. Güvenlik görevlisinin okulda bulunması yalnızca bir güvenlik hizmeti değil, aynı zamanda önleyici bir tedbirdir.

Ancak güvenliği yalnızca güvenlik görevlisine veya kameraya indirgemek de doğru değildir. Rehberlik servisleri, okul yönetimleri, kolluk birimleri, sosyal hizmet mekanizmaları ve aileler arasında işleyen bir bilgi ve müdahale ağı kurulmalıdır. Riskli davranışlar, akran zorbalığı, psikososyal sorunlar ve suça sürüklenme ihtimali taşıyan durumlar olay meydana gelmeden önce fark edilebilmelidir. Burada amaç çocuğu ya da genci damgalamak değil; tam tersine, onu suça ve şiddete sürükleyen şartları erkenden görerek koruyucu ve önleyici mekanizmaları devreye sokmaktır. Çünkü çocuk ve gençleri yalnızca ortaya çıkan son davranış üzerinden değerlendirmek, eğitim sorumluluğumuzu eksik bırakır.

Aile bu sürecin en önemli aktörlerinden biridir. Aile yalnızca çocuğun bakımını üstlenen bir yapı değil; duygusal gelişimin, değerlerin, davranış kalıpları-

nın ve toplumsal ilişkilerin ilk öğrenildiği ortamdır. Bunun yanında sosyal çevre, arkadaşlık ilişkileri, dijital mecralar, televizyon dizileri, sosyal medya ve diğer içerik üretim alanları da çocukların ve gençlerin davranış dünyasını etkilemektedir. Şiddetin normalleştirildiği, saldırganlığın görünürlük ve güç aracı olarak sunulduğu bir kültürel iklimin eğitim ortamlarından tamamen bağımsız olduğunu düşünemeyiz.

Bir yıl boyunca okulda olumlu davranış geliştirmek için emek verirken, dijital dünyada karşılaşılan tek bir şiddet görüntüsünün bu emeği etkisizleştirebildiği bir dönemdeyiz. Bu nedenle medya ve dijital içerik alanında da daha güçlü bir sorumluluk anlayışına ihtiyaç vardır. İlgili kurumların, özellikle çocukların erişimine açık içerikler bakımından koruyucu ve önleyici politikaları güçlendirmesi artık ertelenemez bir ihtiyaçtır.

Bütün bunlar bize bir başka gerçeği gösteriyor: Eğitimde şiddetle mücadele, tek bir kurumun üstesinden gelebileceği bir mesele değildir. Millî Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, yerel yönetimler, rehberlik ve sosyal hizmet birimleri, akademi ve sivil toplum kuruluşları arasında gerçek anlamda işleyen bir koordinasyon mekanizması kurulmalıdır. Kurumlar arası protokollerin varlığı tek başına yeterli değildir. Önemli olan, o protokolün okulda karşılığının bulunmasıdır. Kimin hangi durumda devreye gireceği, hangi bilginin hangi kurumla paylaşılacağı, hangi riskin nasıl izleneceği ve hangi müdahalenin ne zaman yapılacağı açık olmalıdır.

Bu noktada eğitim sisteminin büyüklüğü aynı zamanda önemli bir imkândır. Milyonlarca öğrenciyi ve yüz binlerce eğitim çalışanını aynı sistem içinde buluşturan Millî Eğitim Bakanlığı, şiddetin önlenmesinde toplumun en güçlü erken müdahale alanlarından birine sahiptir. Bakanlığın öncülüğünde akademisyenlerin, eğitimcilerin, kamu kurumlarının ve sivil toplum kuruluşlarının bir araya geldiği sürekli ve güçlü bir "çözüm mutfağı" oluşturulması, günübirlik tartışmaların ötesinde kalıcı politikalar geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Elbette eğitimde şiddet konusuna yönelik tartışmaların sağlıklı yürütülebilmesi için güvenilir veriye ihtiyacımız vardır. Toplumda eğitimde şiddetin arttığına dair güçlü bir algının bulunması önemlidir; fakat algı ile gerçeklik arasındaki farkı ortaya koyacak düzenli, şeffaf ve karşılaştırılabilir verilere de ihtiyaç vardır. Münferit ve çarpıcı hadiseler üzerinden bütün eğitim sistemini değerlendirmek kadar, sorunları görünmez kılmak da doğru değildir. Kamu kurumları, eğitim örgütleri ve sivil toplum, sahip oldukları verileri mümkün olduğunca şeffaf biçimde paylaşmalı; politika üretimi somut veriler ve sahadan gelen tecrübeler üzerinden gerçekleştirilmelidir.

Bu çerçevede, 21. Milli Eğitim Şurası'nın, "Okul Güvenliği" gündemiyle acilen toplanması çağrısını yapıyoruz. Toplanacak Milli Eğitim Şurası'nda, Milli Eğitim, İçişleri, Aile ve Sosyal Hizmetler, Gençlik ve Spor, Sağlık ve Adalet Bakanlıkları yanında eğitim sendikaları, diğer sivil toplum örgütleri, veliler, öğrenciler, öğretmenler, akademisyenler ve dijital alanın düzenleyicileri yer almalıdır. Şura'dan, takvimi, bütçesi ve sorumluları belli bir Okul Güvenliği Eylem Planı çıkmalıdır.

Bizim için mesele, yalnızca bugünün okullarını daha güvenli hâle getirmek değildir. Asıl mesele, çocuklarımızın kendilerini güvende hissettiği, öğretmenin mesleki saygınlığını koruduğu, okul yöneticisinin liderlik yapabildiği, velinin eğitim sürecinin sorumluluğunu üstlendiği ve kurumların ortak bir sorumluluk bilinciyle hareket ettiği bir eğitim iklimini inşa etmektir.

Çünkü güvenli okul, yalnızca duvarları, kameraları ve güvenlik görevlileri olan okul değildir. Güvenli okul; öğrencinin kendisini değerli hissettiği, öğretmenin saygın, yöneticinin yetkin, velinin sorumlu olduğu ve herkesin birbirine karşı sorumluluk taşıdığı okuldur. Güvenlik, fiziki tedbirlerle başlar ama aidiyet, adalet, otorite, rehberlik, dayanışma ve ortak değerlerle tamamlanır.

Eğitimde şiddet meselesine bu geniş perspektiften bakmak zorundayız. Bugün yapılması gereken, her acı olayın ardından yalnızca failin kim olduğunu veya güvenlik açığının nerede bulunduğunu tartışmak değil; o olaya giden yolu bütün yönleriyle sorgulamaktır. Aileden okula, okuldan sokağa, sokaktan dijital dünyaya uzanan bütün bir ekosistemi birlikte ele almak; sorunları ortaya çıkmadan önce fark etmek ve müdahale etmek zorundayız.

Eğitim-Bir-Sen olarak dün olduğu gibi bugün de eğitim çalışanlarının güvenliğini, itibarını ve mesleki haklarını savunurken öğrencilerimizin yüksek yararını da aynı bütünlük içinde gözetiyoruz. Çünkü öğretmenin hakkını korumakla öğrencinin hakkını korumak arasında bir çelişki değil, güçlü bir tamamlayıcılık vardır. Öğretmenin güvenli olmadığı bir okulda öğrencinin de kendisini güvende hissetmesi mümkün değildir. Öğretmenin otoritesinin zayıflatıldığı bir eğitim ortamında öğrencinin sağlıklı biçimde sınır öğrenmesi de güçleşir.

Şiddeti önlemek, yalnızca şiddete karşı çıkmakla değil; şiddeti doğuran şartları ortadan kaldırmakla mümkündür. Bu sebeple meseleye günübirlik değil, uzun vadeli; yalnızca güvenlikçi değil, eğitsel, sosyal ve kültürel; yalnızca kurumsal değil, toplumsal bir perspektifle yaklaşmalıyız. Çünkü eğitimde güvenliği korumak, yalnızca okulu korumak değildir. Eğitimin güvenliğini korumak, çocuğun geleceğini, öğretmenin itibarını ve toplumun ortak geleceğini korumaktır.

Eğitim-Bir-Sen olarak, eğitim çalışanlarının güvenli ve huzurlu bir çalışma ortamına sahip olması için üzerimize düşen sorumluluğu yerine getirmeye ve gerekli katkıyı sunmaya devam edeceğiz.



Akran Zorbalığına Karşı Güvenli Okul Ekosistemi: Güncel Veriler ve Müdahale Kanıtları Üzerine Bir Anlatı Derlemesi

Doç. Dr. Derya Evgin
Çocuk Gelişimi Bölümü, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Kayseri Üniversitesi, Kayseri, Türkiye
E-posta: deryaevgin@kayseri.edu.tr



Akran zorbalığı yalnızca rehberlik servislerinin ya da disiplin kurullarının konusu değildir. Sorun; okul iklimi, sınıf kültürü, öğretmen tutumları, aile ilişkileri, dijital medya kullanımı, kapsayıcı eğitim, çocuk koruma ve ruh sağlığıyla ilişkilidir.

Giriş

Okul, çocukların yalnızca akademik bilgi edindiği bir kurum değil; ilişki kurmayı, farklılıklarla birlikte yaşamayı, kendini ifade etmeyi, sınırları tanımayı ve sorun çözmeyi öğrendiği temel sosyal çevrelerden biridir. Bu nedenle okulda kurulan ilişkilerin niteliği, öğrencinin gelişimi ve eğitim deneyimi üzerinde kalıcı izler bırakır. Akran zorbalığı, bu ilişkisel çevrenin güvenliğini bozan en önemli sorunlardan biridir. Akran zorbalığı, genellikle bir öğrencinin başka bir öğrenci ya da öğrenci grubu tarafından kasıtlı biçimde incitilmesi, küçük düşürülmesi, dışlanması veya tehdit edilmesiyle ortaya çıkar. Zorbalığı sıradan çatışmadan ayıran başlıca özellikler zarar verme niyeti, davranışın tekrarlanması ya da tekrar etme potansiyeli ve taraflar arasındaki güç dengesizliğidir. Bu güç farkı yalnızca fiziksel üstünlükten kaynaklanmaz; sosyal statü, popülerlik, ekonomik imkânlar, akademik başarı, dijital görünürlük veya kalabalık bir arkadaş grubunun desteği de güç dengesizliği yaratabilir. Siber ortamda tekrarlılık kavramı daha geniş yorumlanmalıdır. Tek bir küçük düşürücü paylaşım, başkaları tarafından tekrar tekrar görüntülendiğinde, paylaşıldığında veya yorumlandığında mağduriyetin süreklilik kazanmasına neden olabilir. Bu nedenle siber zorbalık, klasik zorbalığın ölçütleri korunarak fakat dijital ortamın kalıcılık, erişilebilirlik ve yayılma özellikleri dikkate alınarak değerlendirilmelidir (Evangelio vd., 2021; Akdeniz ve Doğan, 2024).

Akran zorbalığı yalnızca rehberlik servislerinin ya da disiplin kurullarının konusu değildir. Sorun; okul iklimi, sınıf kültürü, öğretmen tutumları, aile ilişkileri, dijital medya kullanımı, kapsayıcı eğitim, çocuk koruma ve ruh sağlığıyla ilişkilidir. Zorbalığa maruz kalma; kaygı, depresif belirtiler, kişilerarası güvensizlik, okula yabancılaşma ve akademik katılımda azalma ile ilişkili bulunmuştur (Armitage, 2021; Han ve Demirtaş, 2021; Tsomokos ve Slavich, 2024). Bu bulguların önemli bir bölümü gözlemsel araştırmalara dayandığından, zorbalık ile sonuçlar arasındaki ilişki nedensellik iddiasıyla değil, risk ve ilişki diliyle ele alınmalıdır.

Zorbalığın eğitim hakkı bağlamında değerlendirilmesi, müdahalenin amacını genişletir. Amaç yalnızca saldırgan davranışı durdurmak değil; öğrencinin güvenli

biçimde okula devam etmesini, öğrenme etkinliklerine katılmasını, destek aramasını ve farklılıkları nedeniyle dışlanmamasını sağlamaktır. Bu bakış, zorbalıkla mücadeleyi kapsayıcı eğitim ve çocuk koruma politikalarının ayrılmaz bir parçası hâline getirir. Okula aidiyet, öğrencinin okulda kabul edildiğini, değer gördüğünü ve güvenilir ilişkilere sahip olduğunu hissetmesi anlamına gelir. Aidiyetin zayıflaması, mağdur öğrencinin yalnızlaşmasına ve yardım aramaktan kaçınmasına yol açabilir. Buna karşılık öğretmen desteği, adil kurallar ve akran dayanışması öğrencinin zorbalık deneyimine rağmen okul yaşamıyla bağını korumasına yardımcı olabilir.

Türkiye açısından güncel göstergeler dikkat çekicidir. PISA 2022 Türkiye ülke notunda kız öğrencilerin yüzde 25'i ve erkek öğrencilerin yüzde 28'i ayda en az birkaç kez zorbalık yaşadığını bildirmiştir; bu oranlar OECD ortalamalarının üzerindedir (OECD, 2023b). Türkiye Çocuk Araştırması 2022'de ise anneler veya temel bakım verenler tarafından verilen yanıtlara göre 6-17 yaş grubundaki çocukların yüzde 13,8'inin ayda en az birkaç kez zorbalık türlerinden en az birine maruz kaldığı belirtilmiştir (TÜİK, 2023). PISA 2025 sonuçları henüz yayımlanmamıştır; OECD'nin resmî takvimine göre ilk sonuçlar 8 Eylül 2026'da açıklanacaktır. Bu nedenle Temmuz 2026 itibarıyla Türkiye için kullanılabilecek en güncel karşılaştırılabilir OECD zorbalık oranları PISA 2022 verileridir (OECD, 2026a).

Derlemenin Amacı ve Yaklaşımı

Bu makalenin amacı, akran zorbalığına ilişkin güncel verileri, temel kavramsal tartışmaları ve okul temelli müdahale bulgularını öğretmenler, okul yöneticileri, psikolojik danışmanlar, politika yapıcılar ve eğitim araştırmacıları için bütüncül biçimde yorumlamaktır. Çalışmanın ikinci amacı, Türkiye'deki okullar için kanıta dayalı ilkelerle uyumlu, uygulanabilir ve izlenebilir bir okul yaklaşımı önermektir.

Çalışma bir anlatı derlemesidir. Kaynaklar; akran zorbalığı, okul zorbalığı, siber zorbalık, okul iklimi, güvenli okul, psikoeğitim ve okul temelli müdahale kavramları doğrultusunda amaçlı olarak seçilmiştir. Uluslararası sistematik derlemeler ve meta-analizlerin yanı sıra, Türkiye'de yürütülen güncel araştırmalar ile OECD, WHO/HBSC, TÜİK, UNESCO ve Millî Eğitim Bakanlığı belgeleri de değerlendirilmiştir. Kaynakların seçimi yeniden üretilebilir bir veritabanı taraması, çift araştırmacılı eleme süreci veya yanlılık riski değerlendirmesi içermediğinden, çalışma sistematik derleme olarak tanımlanmamıştır.

Anlatı derlemesi yaklaşımı, farklı yöntemlerle üretilmiş bulguları uygulama odaklı biçimde bir araya getirmeye olanak tanır. Bununla birlikte, bu yaklaşım kaynak seçimine bağlı yanlılık olasılığı taşır ve bütün yayınların kapsandığı iddiasında bulunmaz. Bu nedenle çalışmada verilen yaygınlık oranları tek bir kesin değer olarak değil, farklı örneklem ve ölçüm yöntemlerinin ortaya koyduğu genel eğilimler olarak yorumlanmıştır.

Kaynak seçiminde 2021-2026 dönemindeki yayınlara öncelik verilmiş; alanın temel kavramlarını veya güçlü müdahale kanıtlarını temsil eden daha eski çalışmalar gerektiğinde korunmuştur. Resmî göstergelerde veri yılı ile raporun yayımlanma yılı birbirinden ayrılmıştır. Örneğin, WHO'nun 2024 raporu 2021/2022 HBSC döngüsüne, OECD'nin 2026 çalışma belgesi ise ağırlıklı olarak 2015-2022 PISA verilerine dayanmaktadır.

Akran Zorbalığını Doğru Tanımak

Akran zorbalığı dört temel biçimde görülür. Fiziksel zorbalık; vurma, itme, tekmeleme, eşyaya zarar verme veya zorla eşya alma gibi davranışları kapsar. Sözel zorbalık; hakaret, lakap takma, alay etme, tehdit etme ve küçük düşürücü sözleri içerir. İlişkisel zorbalık; bir öğrenciyi gruptan dışlama, yalnız bırakma, hakkında dedikodu yayma, arkadaş ilişkilerini bozma veya sosyal statüsünü zedeleme biçiminde görülür. Siber zorbalık ise dijital araçlar üzerinden tehdit, alay, ifşa, izinsiz görüntü paylaşımı, sahte hesapla taciz veya çevrimiçi gruplardan dışlama davranışlarını içerir.

Fiziksel zorbalık görünür izler bırakabildiği için yetişkinler tarafından daha kolay fark edilebilir. Buna karşılık ilişkisel ve siber zorbalık çoğu zaman öğretmenin doğrudan gözlemi dışında gerçekleşir. Öğrencinin teneffüslerde yalnızlaşması, sınıf grubundan çıkarılması, konuştuğunda düzenli biçimde alay edilmesi, okula gelmek istememesi, telefonunu kontrol etmekten ka-

çınması veya ani duygu durum değişiklikleri göstermesi erken uyarı işaretleri olabilir.

Her olumsuz akran etkileşimi zorbalık değildir. Benzer güçteki iki öğrenci arasında ortaya çıkan, süreklilik göstermeyen anlaşmazlıklar çatışma olarak değerlendirilebilir. Buna karşılık bir öğrencinin kendisini savunmakta zorlandığı, aynı davranışın tekrarlandığı ve zarar verici ilişkinin sürdüğü durumlarda zorbalık olasılığı yüksektir. Okul çalışanlarının bu ayrımı ortak ölçütlerle yapması, hem gereksiz etiketlemeyi hem de ciddi olayların "şaka" olarak geçiştirilmesini önler.

Öğretmen tutumları, zorbalığın görünür hâle gelmesi ve durdurulması bakımından belirleyicidir. Öğretmenlerin zorbalığa ilişkin bilgisi, olayı ciddiye alma düzeyi ve müdahale biçimleri okul iklimiyle yakından ilişkilidir (Şen ve Doğan, 2021; Öztürk ve Eldeleklioğlu, 2021). Bu nedenle okulun tüm yetişkinleri, zorbalığın tanımı, bildirim yolu ve sorumluluk paylaşımı konusunda ortak bir dil geliştirmelidir.

Zorbalık rollerinin katı ve değişmez olmadığı da unutulmamalıdır. Bazı öğrenciler farklı zamanlarda hem mağdur hem zorbalık yapan öğrenci rolünde bulunabilir. Özellikle siber ortamda mağduriyetin misilleme davranışına dönüşmesi, rollerin iç içe geçmesine yol açabilir. Bu nedenle okulun değerlendirmesi etiketlemeye değil, davranışın işlevine, güce, sürekliliğe, zarara ve güvenlik riskine odaklanmalıdır.

İzleyiciler zorbalık dinamiğinde merkezi role sahiptir. Gülme, paylaşma, beğenme, sessiz kalma veya olay yerinden uzaklaşma gibi davranışlar zorbalığın sosyal ödülünü artırabilir. Buna karşılık mağdurun yanında durmak, içeriği yaymamak, yetişkine bildirmek ve güvenli akran desteği sunmak, grup normlarını dönüştürebilir. Bu nedenle önleme programları yalnızca mağdur ve zorbalık yapan öğrenciye değil, bütün sınıfa yönelik olmalıdır.

Dünya ve Türkiye'de Güncel Görünüm

UNESCO, okul şiddeti ve zorbalığın öğrencilerin eğitim hakkını, öğrenmeye katılımını ve psikolojik iyi oluşunu zedeleyen küresel bir sorun olduğunu vurgulamaktadır (UNESCO, 2025). PISA 2022 sonuçları zorbalığın farklı eğitim sistemlerinde yaygın biçimde görüldüğünü göstermektedir (OECD, 2023a). OECD'nin Şubat 2026'da yayımladığı çalışma belgesi, 2015-2022 PISA verilerini yeniden analiz etmiş; zorbalığın yüz yüze ve çevrimiçi biçimlerinin kapsayıcı ve nitelikli eğitime engel oluşturduğunu, etkilerinin okul ve toplum düzeyine taşındığını ve sistem düzeyinde tutarlı politikalara ihtiyaç bulunduğunu belirtmiştir (OECD, 2026b).

Türkiye'ye ilişkin PISA 2022 ülke notunda öğrencilerin zorbalığa maruz kalma oranlarının OECD ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Aynı belgede öğrencilerin yüzde 13'ünün sınıfta, yüzde 20'sinin ise okulun diğer alanlarında kendilerini güvende hissetmediği bildirilmiştir (OECD, 2023b). Bu bulgular yalnızca tekil öğrenci davranışlarına değil, gözetim, okul iklimi, yetişkin müdahalesi ve güvenilir bildirim yolları gibi kurumsal koşullara da işaret etmektedir. PISA 2025 sonuçlarının 8 Eylül 2026'da yayımlanacak olması nedeniyle, yeni sonuçlar açıklanana kadar Türkiye'ye ilişkin karşılaştırmalı değerlendirmelerde PISA 2022 temel alınmalıdır (OECD, 2026a).

Türkiye Çocuk Araştırması 2022'de bildirilen yüzde 13,8'lik oran, çocukların doğrudan öz bildiriminden değil, anneleri veya temel bakım verenlerinden elde edilen yanıtlara dayanmaktadır (TÜİK, 2023). Bu yöntemsel ayrıntı önemlidir; çünkü çocukların yaşadıkları ilişkisel veya siber zorbalığı yetişkinlere aktarmaması gerçek yaygınlığın olduğundan düşük görünmesine yol açabilir. Bu nedenle okulların yalnızca yetişkin gözlemlerine değil, yaşa uygun ve anonim öğrenci bildirimlerine de yer vermesi gerekir.

WHO Avrupa Bölgesi'nin 2021/2022 HBSC verilerine dayanan raporu, öğrencilerin yüzde 11'inin okulda zorbalığa, yüzde 15'inin ise siber zorbalığa maruz kaldığını bildirdiğini göstermektedir (WHO Regional Office for Europe, 2024). Bu veri seti Temmuz 2026 itibarıyla HBSC'nin en güncel uluslararası araştırma döngüsüdür. Siber zorbalığın okul saatleri dışında gerçekleşmesi, okulun sorumluluğunu ortadan kaldırmaz; çünkü dijital mağduriyet öğrencinin okul ilişkilerine, dikkatine, güvenlik algısına ve yardım arama davranışına taşınmaktadır.

Türkiye'de okul psikolojik danışmanlarının deneyimlerine dayanan nitel çalışmalar, mağdur öğren-

cilerin bazen etiketlenme, suçlanma veya misilleme korkusuyla yardım istemeyi ertelediğini; aile katılımı, öğretmen farkındalığı ve okul yönetimi desteğinin çözüm sürecinde önemli olduğunu göstermektedir (Bayar ve Balcı, 2023; Benli ve Özdemir, 2024). Okul özellikleri ve okul iklimine ilişkin çalışmalar da zorbalığın yalnızca bireysel özelliklerle açıklanamayacağını ortaya koymaktadır (Kayacık vd., 2024; Aydoğan vd., 2025).

Resmî ve bilimsel veriler arasındaki oran farkları bir çelişki olarak değil, ölçüm farklılığının sonucu olarak okunmalıdır. PISA, HBSC ve TÜİK farklı yaş gruplarını, soru biçimlerini, referans dönemlerini ve bilgi kaynaklarını kullanmaktadır. Çocuğun kendi bildirimine dayanan araştırmalar, yetişkinlerin fark etmediği ilişkisel veya dijital mağduriyeti daha görünür kılabilir; bakım veren bildirimleri ise çocuğun paylaşmadığı deneyimleri eksik yansıtabilir. Bu nedenle okul düzeyinde tek bir oran yerine birden fazla gösterge kullanılmalıdır.

OECD'nin 2026 çalışma belgesinin politika açısından en önemli katkısı, zorbalıkla mücadelenin birbiriyle bağlantılı dört ayağını öne çıkarmasıdır: düzenli yaygınlık izlemi, okul personelinin kapasitesinin güçlendirilmesi, evrensel önleme ile hedefe yönelik desteğin birleştirilmesi ve müdahalelerin sağlam etki değerlendirmelerine tabi tutulması. Bu yaklaşım, makalede önerilen Güvenli Okul Ekosistemi'nin kurumsal mantığıyla uyumludur.

Zorbalığın Öğrenci ve Okul Üzerindeki Etkileri

Zorbalığa maruz kalma, öğrencinin kendisini okulda güvende hissetmesini ve akranlarına güvenmesini zorlaştırabilir. Uzun süreli mağduriyet yaşayan öğrencilerde kaygı, depresif belirtiler, yalnızlık, kişilerarası güvensizlik, devamsızlık ve okula yabancılaşma görülebilir (Armitage, 2021; Han ve Demirtaş, 2021; Tsomokos ve Slavich, 2024). Bununla birlikte bireysel sonuçlar öğrencinin yaşı, sosyal desteği, mağduriyetin süresi ve okulun verdiği tepkiye göre değişebilir.

Zorbalığın etkileri yalnızca mağdur öğrenciyle sınırlı değildir. Zorbalık yapan öğrenciler saldırganlığı bir ilişki kurma ve statü elde etme yolu olarak öğrenebilir. Olaylara tanık olan öğrenciler ise haksızlık karşısında sessiz kalmayı normalleştirebilir veya kendilerinin de hedef olacağı korkusuyla gruba uyum gösterebilir. Bu nedenle zorbalık, okul topluluğunun tamamını etkileyen bir iklim sorunudur.

Özel gereksinimli öğrenciler, iletişim güçlükleri, sosyal ipuçlarını yorumlamada yaşanan sorunlar, farklılıkların görünür olması veya akran desteğinin sınırlılığı nedeniyle daha yüksek risk altında olabilir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ilişkin sistematik derleme bulguları, bu grubun korunmasında öğretmen farkındalığı, kapsayıcı sınıf uygulamaları ve yapılandırılmış akran desteğinin önemini göstermektedir (Çulhaoğlu ve Akmanoğlu, 2022).

Zorbalık ile akademik sonuçlar arasındaki ilişki de önemlidir. Güvenli hissetmeyen öğrencinin dikkatini öğrenmeye vermesi, sınıf etkinliklerine katılması ve okula düzenli devam etmesi güçleşebilir. Zorbalık karşıtı çalışmaların akademik başarısızlık ve gençlik suçları gibi uzun vadeli sonuçların önlenmesine katkı sağlayabileceği ileri sürülmektedir (Borgen vd., 2021).

Casaña Mohedo ve arkadaşlarının (2026) 42 çalışmayı kapsayan sistematik derlemesi, siber zorbalık mağduriyetinin depresyon, kaygı, travma belirtileri, intihar düşüncesi ve intihar girişimi gibi ciddi ruh sağlığı sonuçlarıyla güçlü biçimde ilişkili olduğunu bildirmiştir. Çalışmalar arasındaki yüksek yöntemsel farklılık nedeniyle oranlar tek bir evrensel değer olarak yorumlanmamalıdır; ancak bulgular, siber mağduriyet bildiriminin ruh sağlığı riski açısından ciddiyetle ele alınması gerektiğini açık biçimde göstermektedir.

Zorbalık olaylarına tanık olmak da nötr bir deneyim değildir. İzleyici öğrenciler korku, suçluluk, çaresizlik veya ahlaki rahatsızlık yaşayabilir. Okul iklimi öğrencinin hangi tepkiyi güvenli gördüğünü belirler: yetişkinlerin adil ve etkili müdahalesine güvenilen okullarda öğrenciler daha kolay yardım arayabilir; misilleme korkusunun yüksek olduğu ortamlarda sessizlik güçlenebilir.

Bahl ve arkadaşlarının (2026) 7.563 ergenle yürüttüğü okul temelli araştırmada öğrencilerin yüzde 18,41'i fiziksel veya siber zorbalık yaptığını, yüzde 15,60'ı mağduriyet yaşadığını bildirmiştir. Çalışma aile bağlı-



lığı ve güvenli çevre gibi koruyucu unsurların önemini; davranışsal, psikolojik ve çevresel risklerin birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermiştir. Bulgular Türkiye'ye doğrudan genellenemez, ancak ekolojik yaklaşımın farklı bağlamlarda tutarlı açıklayıcılığa sahip olduğunu desteklemektedir.

Risk ve Koruyucu Etkenler: Ekolojik Bir Değerlendirme

Akran zorbalığını açıklayan güncel yaklaşımlar, tek bir "zorba kişilik" veya "mağdur kişilik" varsayımından uzaklaşmaktadır. Davranış; bireysel özellikler, akran grubundaki statü ilişkileri, aile iletişimi, sınıf normları, okulun yetişkin gözetimi ve dijital platformların işleyişi arasında oluşur. Ekolojik yaklaşım olarak adlandırılan bu bakış, çocuğu çevresinden koparmadan değerlendirir. Ekoloji kavramı burada doğal çevreyi değil, çocuğun yaşamındaki birbirine bağlı sosyal sistemleri ifade eder. Aynı öğrenci farklı sınıf, okul veya çevrimiçi grup koşullarında farklı davranışlar gösterebilir. Bu nedenle müdahalenin yalnızca öğrenciye öğüt vermesi değil, davranışı ödüllendiren veya görünmez kılan ortamı da değiştirmesi gerekir.

Bireysel düzeyde duygu düzenleme güçlüğü, dürtüsellik, saldırganlığı sorun çözme yöntemi olarak görme, düşük empati, sosyal beceri eksikliği ve önceki mağduriyet deneyimleri zorbalık yapma riskini artırabilir. Buna karşılık sosyal problem çözme, öz düzenleme, yardım isteme becerisi ve en az bir güvenilir yetişkinle kurulan bağ koruyucu olabilir. Bu değişkenler kader değildir; eğitim ve destekle geliştirilebilir. Ayrıca mağduriyeti çocuğun çekingenliği, görünümü veya sosyal becerileriyle açıklamak, sorumluluğu zarar gören öğrenciye yükleme riski taşır. Risk değerlendirmesi, "Bu çocuk neden hedef oldu?" sorusundan önce "Bu ortamda hangi güç ilişkileri ve denetim boşlukları zarar verici davranışı mümkün kıldı?" sorusunu sormalıdır.

Akran grubu düzeyinde popülerlik, statü kazanma, gruba kabul edilme ve dışlanma korkusu önemlidir. Zorbalık yapan öğrenci bazen davranışı doğrudan maddi kazanç için değil, sınıf içinde görünürlük ve sosyal güç elde etmek için sürdürebilir. İzleyicilerin gülmesi, içeriği paylaşması veya sessiz kalması bu sosyal ödülü güçlendirir. Bu nedenle yalnızca davranışı yapan öğrenciye yaptırım uygulamak, grubun normu değişmediğinde sınırlı kalabilir. Sınıf düzeyinde adil kurallar, saygılı iletişim, farklılıkların kabulü ve sorumlu izleyicilik açıkça öğretilmeli; öğretmen bu normları gündelik etkileşimlerde tutarlı biçimde modellemelidir.

Aile düzeyinde açık iletişim, duygusal yakınlık, tutarlı sınırlar ve çocuğun okul deneyimine ilgi gösterilmesi

koruyucu bir çerçeve sağlayabilir. Virlia ve arkadaşlarının (2026) bulguları, aile işlevi ve okul ikliminin dayanıklılık üzerinden mağdur öğrencinin özsaygısını desteklediğini göstermektedir. Dayanıklılık, çocuğun yaşadığı zararı tek başına "aşması" beklentisi değildir; destekleyici ilişkiler ve güvenli koşullar içinde yeniden güç kazanabilmesidir. Bu nedenle dayanıklılık çalışmaları mağduru uyum sağlamaya zorlayan bireysel egzersizlere indirgenmemeli, aile ve okul ortamındaki koruyucu kaynaklarla birlikte yürütülmelidir.

Okul düzeyinde belirsiz kurallar, yetişkinlerin olayı küçümsemesi, öğretmenler arasında farklı müdahale biçimleri, riskli alanlarda yetersiz gözetim ve öğrencinin gizli bildirim yapamaması zorbalığın sürmesini kolaylaştırabilir. Buna karşılık öğretmenlerin hızlı, sakin ve adil müdahalesi; yöneticinin açık sorumluluk paylaşımı; okul psikolojik danışmanının erişilebilirliği; düzenli veri toplama ve olay sonrası takip koruyucu etki yaratır. Öğrenciler yetişkinlere bildirim yaptıklarında sonuç alamadıklarını düşünürse yardım arama azalabilir. Bu nedenle okulun güvenilirliği, yalnızca politika metninin varlığıyla değil, her bildirimde sergilenen tutarlı uygulamayla inşa edilir.

Dijital çevrede anonimlik, içeriklerin hızla çoğalması, algoritmik görünürlük ve çevrimiçi grubun genişliği güç dengesizliğini büyütebilir. Algoritmik görünürlük, bir platformun hangi içeriği daha çok kişiye göstereceğini otomatik sistemlerle belirlemesidir. Küçük düşürücü bir içerik çok sayıda etkileşim aldığında daha geniş kitlelere ulaşabilir ve mağduriyetin etkisi artabilir. Torun ve arkadaşlarının (2026) bulguları, problemli sosyal medya kullanımı ile düşük iyi oluş arasındaki ilişkide siber mağduriyet ve siber zorbalığın rolünü göstermektedir. Okulların dijital vatandaşlık eğitimi; ekran süresi tavsiyesinden öte, mahremiyet, paylaşım sorumluluğu, içerik bildirme, kanıt koruma, yardım arama ve duygusal öz düzenleme becerilerini kapsamalıdır.

Kırılgan gruplar açısından eşitlik ilkesi ayrıca ele alınmalıdır. Özel gereksinimli öğrenciler, göç veya yer değiştirme deneyimi yaşayanlar, dilsel ve kültürel azınlıklar, yoksulluk yaşayan çocuklar, toplumsal cinsiyet normlarına uymadığı düşünülen öğrenciler ve akran ağları zayıf olanlar farklı biçimlerde hedef hâline gelebilir. Eşitlik, herkese aynı müdahaleyi sunmak değil, öğrencinin karşılaştığı engellere göre gerekli desteği sağlamaktır. Örneğin iletişim güçlüğü yaşayan bir öğrencinin bildirim kanalı görsel destekle uyarlanabilir; hareket kısıtlılığı bulunan öğrenci için riskli alanların fiziksel erişilebilirliği ve yetişkin gözetimi birlikte planlanabilir.

Koruyucu faktörlerin güçlendirilmesi, risklerin ortadan kalkmasını beklemekten daha uygulanabilir bir başlangıç sunar. Her öğrencinin okulda en az bir güvenilir yetişkin belirleyebilmesi, sınıfta kabul gördüğünü hissetmesi, yardım yollarını bilmesi ve zorbalık karşıtı normları destekleyen akranlara erişebilmesi temel hedeflerdir. Bu göstergeler anonim anketlerle izlenebilir. Böylece okul yalnızca "kaç olay oldu?" sorusunu değil, "öğrenciler yardım isteyebiliyor mu, yetişkin müdahalesine güveniyor mu ve dışlanma karşısında akran desteği bulabiliyor mu?" sorularını da yanıtlayabilir.

Okul Temelli Müdahaleler: Ne Biliyoruz?

Okul temelli zorbalık karşıtı programları inceleyen kapsamlı derlemeler, programların zorbalık yapma ve mağduriyet oranlarını azaltabildiğini; ancak etkilerin programın niteliğine, uygulama süresine, yaş grubuna ve uygulama sadakatine göre değiştiğini göstermektedir (Gaffney vd., 2021; Hensums vd., 2023). Barba Muñoz ve arkadaşlarının (2026) sistematik derlemesi de psikoeğitim programlarının genel olarak zorbalığı azaltma ve özsaygıyı destekleme potansiyeli taşıdığını; sonuçların eğitim kademesi, okul iklimi, kültürel bağlam, aile katılımı ve programın okulun özgül gereksinimlerine uyarlanmasına göre farklılaştığını bildirmiştir.

En umut verici yaklaşım, bütün okul yaklaşımıdır. Bu yaklaşım; okul politikalarını, sınıf uygulamalarını, öğretmen eğitimini, öğrenci katılımını, aile iş birliğini, güvenli bildirim kanallarını ve olay sonrası izlemeyi birlikte ele alır. Tek seferlik konferans veya afiş çalışmaları farkındalık yaratabilir; ancak okulun gündelik ilişki kültürünü tek başına dönüştürmesi beklenmemelidir.

Türkiye'deki derleme ve müdahale çalışmaları; akran eğitimi, öğretmen eğitimi, aile katılımı, iletişim becerileri, problem çözme, empati ve arkadaşlık becerilerini geliştiren uygulamaların yararlı olabileceğini göstermektedir (Toraman vd., 2021; Karaman ve Sez-

gin, 2024; Güngördü ve Kaynak, 2024). Bu bulguların farklı örneklemlere ve araştırma tasarımlarına dayandığı dikkate alınmalı; uygulamaların yerel okul verileriyle izlenmesi gerekmektedir.

Siber zorbalığı önleme programlarında dijital okuryazarlık, çevrimiçi mahremiyet, empati, güvenli internet kullanımı, sorumlu izleyicilik ve yardım arama becerileri öne çıkmaktadır. Sistematik derleme ve meta-analizler, okul, aile ve dijital çevrenin birlikte ele alındığı sosyal-ekolojik programların daha güçlü bir kuramsal zemine sahip olduğunu göstermektedir (Lan vd., 2022; Chen vd., 2023). Torun ve arkadaşlarının (2026) Türkiye'de 1.626 ortaokul öğrencisiyle yürüttüğü çalışma, sosyal medya bağımlılığının daha düşük duygusal ve psikolojik iyi oluşla ilişkili olduğunu; siber mağduriyet ve siber zorbalığın bu ilişkide bağımsız ve ardışık aracılık rolleri üstlendiğini göstermiştir. Bu bulgu, dijital güvenliğin yalnızca teknik becerilerle değil, öz düzenleme, duygusal düzenleme ve sağlıklı sosyal medya kullanımıyla birlikte ele alınması gerektiğini düşündürmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının okul öncesinden liseye kadar farklı kademeler için kuramsal kitaplar, farkındalık programları ve psikoeğitim materyalleri yayımlaması önemli bir altyapı sunmaktadır (MEB, 2025). Ancak materyallerin etkisi; okul düzeyinde planlı uygulanmasına, öğretmen ve velilerle paylaşılmasına, öğrenci geri bildirimlerinin alınmasına ve sonuçların izlenmesine bağlıdır.

Müdahalelerin kademeli destek sistemi içinde planlanması yararlıdır. Birinci düzeyde bütün öğrencilere yönelik ortak kurallar, sosyal-duygusal öğrenme, dijital vatandaşlık ve güvenli bildirim mekanizmaları bulunur. İkinci düzeyde risk altındaki gruplara küçük grup çalışmaları, akran desteği ve beceri programları sunulur. Üçüncü düzeyde ise tekrarlayan veya ağır vakalar için bireysel güvenlik planı, psikososyal değerlendirme, aile iş birliği ve gerektiğinde sağlık, sosyal hizmet veya adli birimlere yönlendirme yürütülür.

Program başarısı yalnızca içerikten değil, uygulamanın niteliğinden doğar. Aynı etkinliğin düzenli, etkileşimli ve öğretmen modellemesiyle uygulanması ile tek seferlik sunum olarak gerçekleştirilmesi aynı sonucu üretmez. Okul yönetimi zaman ayırmalı, sorumluları belirlemeli, personele danışmanlık sağlamalı ve uygulama verilerini dönemsel olarak gözden geçirmelidir.

Türkiye İçin Öneri: Güvenli Okul Ekosistemi

Bu derlemede önerilen Güvenli Okul Ekosistemi, mevcut araştırma bulgularından ve okul temelli müdahale ilkelerinden hareketle oluşturulmuş uygulama odaklı bir çerçevedir. Model, doğrudan etkililiği sınanmış bağımsız bir program olarak sunulmamaktadır. Okulların kendi koşullarına uyarlayabileceği beş bileşenden oluşmaktadır: ölçmek, önlemek, müdahale etmek, onarmak ve izlemek.

Tablo 1. Güvenli Okul Ekosistemi yaklaşımının bileşenleri.

Bileşen	Temel amaç	Örnek uygulamalar	İzleme göstergeleri
Ölç	Okulun zorbalık örüntüsünü tanımak	Anonim öğrenci anketi, riskli alan haritası, olay kayıtlarının analizi	Güvenlik algısı, zorbalık türleri, riskli yer ve zamanlar
Önle	Zorbalık ortaya çıkmadan koruyucu iklim oluşturmak	Sınıf sözleşmesi, empati ve dijital nezaket etkinlikleri, öğretmen ve veli eğitimi	Katılım oranı, yardım yollarını bilme, sınıf iklimi
Müdahale et	Olayı durdurmak ve güvenliği sağlamak	Mağdurun korunması, ekip koordinasyonu, sorumluluk görüşmesi, gerektiğinde disiplin	Tekrarlayan olay, güvenlik planının uygulanması
Onar	Zarar gören ilişkileri ve aidiyeti güçlendirmek	Psikososyal destek, güvenli akran desteği, sınıf normlarının dönüştürülmesi	Okula aidiyet, katılım, iyi oluş, devamsızlık
İzle	Gizli veya yeniden başlayan zorbalığı fark etmek	Planlı takip görüşmeleri, öğretmen ve aile geri bildirimi, dijital durumun takibi	Yeni bildirim, tekrar oranı, öğrencinin güvenlik algısı

Modelin temel varsayımı, zorbalığın tek bir öğrenciye ait özelliklerden değil, öğrenci, akran grubu, sınıf, aile, okul ve dijital çevre arasındaki etkileşimden doğduğudur. Bu nedenle her aşama hem bireysel desteği hem de ortamın dönüştürülmesini içerir. Ölçme, yalnızca sorun sayısını belirlemek için değil; görünmeyen örüntüleri, riskli alanları ve yardım arama engellerini anlamak için kullanılır. İzleme ise döngünün sonu değil, yeni ölçme ve önleme kararlarının başlangıcıdır.

Şekil 1. *Güvenli Okul Ekosistemi'nin sürekli iyileştirme döngüsü.*



Not. Model, güncel araştırma ve politika bulgularının uygulamaya aktarılması amacıyla bu derleme kapsamında geliştirilmiştir.

Ölçmek

Okulların ilk görevi, kendi zorbalık örüntülerini görünür hâle getirmektir. Anonim öğrenci anketlerinde yalnızca "Zorbalığa uğradın mı?" sorusu yerine dışlanma, alay, tehdit, fiziksel saldırı, eşyaya zarar verme, çevrimiçi taciz ve sınıf gruplarından çıkarılma gibi somut davranışlar sorulmalıdır. Okul yolu, bahçe, koridor, kantin, tuvalet ve servis gibi alanlar ayrıca değerlendirilmelidir. Tarama sıklığına ilişkin tek bir evrensel standart bulunmadığından, okulun en azından eğitim yılı başında bir başlangıç ölçümü yapması ve uygulamaların ardından aynı göstergeleri yeniden değerlendirmesi önerilebilir. Daha sık ölçüm gereksinimi okulun risk düzeyine ve yerel mevzuata göre belirlenmelidir.

> En umut verici yaklaşım, bütün okul yaklaşımıdır. Bu yaklaşım; okul politikalarını, sınıf uygulamalarını, öğretmen eğitimini, öğrenci katılımını, aile iş birliğini, güvenli bildirim kanallarını ve olay sonrası izlemeyi birlikte ele alır. Tek seferlik konferans veya afiş çalışmaları farkındalık yaratabilir; ancak okulun gündelik ilişki kültürünü tek başına dönüştürmesi beklenmemelidir.

Önlemek

Önleme çalışmaları bütün öğrencilere yönelik olmalı ve eğitim yılına yayılmalıdır. Sınıf rehberlik etkinliklerinde zorbalık ile çatışma arasındaki fark, şaka ile incitme arasındaki sınır, sorumlu izleyicilik, empati, dijital mahremiyet ve yardım isteme yolları ele alınmalıdır. Sunumların örnek olay, rol oynama, sınıf sözleşmesi ve akran destek çalışmalarıyla güçlendirilmesi gerekir. Öğretmen eğitimi, programın temel bileşenlerinden biridir. Öğretmenler ilişkisel ve siber zorbalık belirtilerini tanımalı, olayın ilk bildiriminde öğrenciyi suçlamadan dinlemeli ve okulun ortak müdahale prosedürünü uygulamalıdır.

Müdahale Etmek

Zorbalık bildirildiğinde ilk öncelik mağdur öğrencinin güvenliğidir. Okul yönetimi, sınıf rehber öğretmeni, psikolojik danışman ve aile görev sınırları içinde aynı bilgi çizgisinde buluşmalıdır. Görüşmeler gizliliği koruyacak biçimde yapılmalı; mağdur öğrenciden tekrar tekrar ayrıntı anlatması istenmemelidir. Zorbalık yapan öğrenciyle yürütülen süreç yalnızca cezaya dayanmamalıdır. Davranışın etkisini fark etme, sorumluluk alma, alternatif davranış geliştirme ve tekrarın önlenmesi hedeflenmelidir. Ağır veya tekrarlayan vakalarda disiplin ve çocuk koruma süreçleri yürütülürken psikososyal destek de sürdürülmelidir.

Onarmak

Onarıcı yaklaşım, mağdur öğrenciyi zorbalık yapan öğrenciyle zorla yüzleştirmek değildir. Güvenlik ve gönüllülük sağlanmadan yapılan yüzleştirmeler mağduriyeti artırabilir. Onarma; öğrencinin sınıfta yeniden güvende hissetmesini, akran ilişkilerine katılmasını, öğretmen desteğini algılamasını ve okul aidiyetini yeniden kurmasını hedefler. Sınıf düzeyinde onarma, yalnızca olaya karışan öğrencileri değil, zorbalığı destekleyen sessiz normları da ele almalıdır. İzleyici öğrencilerin paylaşımı yaymaması, mağdurun yanında durması ve güvenilir bir yetişkine haber vermesi desteklenmelidir.

İzlemek

Bir olayın görüşmeyle kapatılması zorbalığın sona erdiğini göstermeyebilir. Bazı vakalarda davranış daha gizli biçimde devam edebilir. Bu nedenle takip süresi vakanın niteliğine göre belirlenmeli; ilk haftalarda daha sık, sonraki dönemde aralıklı görüşmeler yapılmalıdır. İzlemede öğrencinin güvenlik algısı, devamsızlığı, sınıf içi katılımı, akran ilişkileri ve dijital ortamda karşılaştığı davranışlar değerlendirilmelidir. Önceki metinde önerilen "4-6 hafta" sabit bir bilimsel standart olarak değil, okulun olayın ağırlığına göre uyarlayabileceği örnek bir takip aralığı olarak düşünülmelidir.

İzleme verileri gizlilik ve veri minimizasyonu ilkelerine uygun tutulmalıdır. Veri minimizasyonu, yalnızca gerekli bilgilerin toplanması ve gereksiz kişisel ayrıntıların kaydedilmemesi anlamına gelir. Okul raporlarında öğrenci isimleri yerine anonimleştirilmiş örüntüler kullanılabilir; bireysel dosyalara erişim görevle sınırlandırılmalıdır. Böylece hem hesap verebilirlik hem de çocuğun mahremiyeti korunur.

Uygulama Yol Haritası ve Değerlendirme

Güvenli Okul Ekosistemi'nin uygulanması bir eğitim yılına yayılan planlı bir süreç olarak ele alınmalıdır. Hazırlık aşamasında okul yönetimi, psikolojik danışman, öğretmen temsilcileri, öğrenci temsilcileri ve uygun olduğunda veli temsilcisinden oluşan bir koordinasyon ekibi kurulabilir. Ekibin görevi bütün vakaları tek başına çözmek değil; ortak tanımı, bildirim yollarını, görev dağılımını, veri toplama planını ve yönlendirme prosedürlerini netleştirmektir. Her görev için sorumlu kişi, yedek sorumlu ve tamamlanma tarihi belirlenmesi uygulamanın kişilere bağımlı kalmasını önler.

Başlangıç değerlendirmesinde anonim öğrenci anketi, öğretmen gözlemleri, olay kayıtları, devamsızlık verileri, riskli alan haritası ve yardım arama deneyimleri birlikte incelenebilir. Riskli alan haritası, öğrencilerin kendilerini güvensiz hissettikleri yerleri ve zamanları işaretlediği basit bir araçtır. Koridor, tuvalet çevresi, servis bekleme alanı, kantin, soyunma odası, okul çıkışı ve sınıfın öğretmensiz kaldığı zamanlar bu değerlendirmede öne çıkabilir. Amaç öğrencileri izlemek

değil, yetişkin gözetimini ve çevresel düzenlemeyi daha akıllı planlamaktır.

İlk eğitim döneminde bütün öğrencilere zorbalık-çatışma ayrımı, ilişkisel zorbalık, siber zorbalık, güvenli bildirim, izleyici sorumluluğu ve dijital mahremiyet konularında yaşa uygun etkinlikler uygulanmalıdır. Etkinliklerin öğrencinin gündelik deneyimine yakın örnek olaylar içermesi önemlidir. "Birbirinize iyi davranın" gibi genel mesajlar yerine, sınıf grubundan kasıtlı çıkarma, küçük düşürücü ekran görüntüsü paylaşma, lakapla çağırma, oyuna almama ve tehdit etme gibi somut davranışlar tartışılmalıdır. Öğrencilerden yalnızca doğru cevabı söylemeleri değil, güvenli eylem seçeneklerini uygulamalı olarak prova etmeleri beklenmelidir.

Öğretmen eğitimi, zorbalığın işaretlerini tanımanın yanında ilk müdahale becerilerini de içermelidir. İlk müdahalede davranış açıkça durdurulur, güvenlik sağlanır, taraflar kalabalık önünde sorgulanmaz ve mağdur öğrenci suçlanmadan dinlenir. Öğretmen olayın tamamını tek başına araştırmaya çalışmak yerine okul prosedürünü işletir. "Sen de karşılık verseydin", "Bunlar çocuklar arasında olur" veya "Şaka yapmışlar" gibi ifadeler yardım aramayı zayıflatabilir. Öğretmenin sakin ve tarafsız dili, hem güvenliği hem de sonraki değerlendirmenin niteliğini artırır.

Veli katılımı yalnızca bir seminer davetiyle sınırlı kalmamalıdır. Velilere zorbalığın tanımı, erken işaretler, çocuğu dinleme biçimi, dijital kanıtları koruma, okulla iletişim kurma ve misillemeden kaçınma konusunda kısa ve erişilebilir rehberler sunulabilir. Ailelerin doğrudan diğer öğrenci veya aileyle çatışmaya girmesi süreci ağırlaştırabilir. Okul, iletişimin belirlenmiş kanallardan yürütülmesini sağlamalı ve her iki ailenin de çocuğun yararı merkezinde bilgi almasına dikkat etmelidir.

Dönem ortasında süreç göstergeleri incelenmelidir. Kaç öğretmen eğitime katıldı, öğrencilerin ne kadarı bildirim yolunu biliyor, riskli alanlarda gözetim düzenlendi mi, bildirilen vakaların ne kadarında takip görüşmesi yapıldı ve mağdur öğrencinin güvenlik algısı nasıl değişti gibi sorular uygulamanın niteliğini gösterir. Sonuç göstergeleri ise zorbalık sıklığı, tekrar oranı, devamsızlık, aidiyet ve iyi oluş gibi daha uzun

> Türkiye'de MEB tarafından yayımlanan materyaller ve yerel psikoeğitim çalışmaları önemli bir başlangıç noktasıdır. Bununla birlikte ulusal düzeyde standart veri toplama, uygulama niteliğini izleme ve uzun dönemli etki değerlendirmesi güçlendirilmelidir. Özellikle özel gereksinimli öğrenciler, göç deneyimi yaşayanlar, sosyal açıdan dışlanan gruplar ve dijital ortamda görünür hâle gelen öğrenciler için kapsayıcı ve hedefe yönelik destekler geliştirilmelidir.

dönemli değişkenleri içerir. Süreç göstergeleri kötü olduğunda sonuç alınamaması programın kuramından değil, yetersiz uygulamadan kaynaklanabilir.

Eğitim yılı sonunda aynı temel göstergeler yeniden ölçülmeli ve başlangıç verileriyle karşılaştırılmalıdır. Değerlendirme cezalandırıcı bir performans denetimi değil, sürekli iyileştirme aracı olarak kullanılmalıdır. Örneğin fiziksel zorbalık azalırken siber bildirimler artmışsa bu sonuç yalnızca kötüleşme anlamına gelmeyebilir; öğrencilerin siber olayları daha iyi tanıması ve bildirim kanalına güvenmesi de etkili olabilir. Nicel veriler öğrenci ve öğretmen görüşmeleriyle birlikte yorumlandığında değişimin anlamı daha doğru anlaşılır.

Sürdürülebilirlik için uygulamalar yıllık çalışma takvimine, öğretmen uyum programına, sınıf rehberlik planlarına ve okulun kriz prosedürlerine yerleştirilmelidir. Tek bir istekli öğretmen veya psikolojik danışmanın çabasına dayanan programlar personel değişiminde kesintiye uğrayabilir. Yeni çalışanlara kısa oryantasyon verilmesi, materyallerin ortak bir kla-

sörde tutulması, görevlerin yazılı hâle getirilmesi ve yönetimin düzenli geri bildirim toplantıları yapması kurumsal hafızayı güçlendirir.

Okul Paydaşlarının Sorumlulukları

Okul yöneticisi sürecin koordinatörüdür. Bildirilen olaylar, okulun itibarını zedeleyen ve saklanması gereken durumlar olarak değil, okul güvenliğini geliştirmeye yarayan göstergeler olarak ele alınmalıdır. Açık görev dağılımı, kayıt sistemi, kriz ve yönlendirme prosedürleri yönetim tarafından oluşturulmalıdır. Öğretmen, sınıfın gündelik ilişki dilini kuran kişidir. Hangi öğrencinin sürekli yalnız kaldığını, kimin konuştuğunda alay edildiğini ve küçük düşürücü dilin nasıl normalleştiğini gözlemleyebilir. Öğretmenin görevi yalnızca olay gerçekleştiğinde müdahale etmek değil, güvenli sınıf normlarını sürekli olarak güçlendirmektir.

Okul psikolojik danışmanı önleyici ve iyileştirici görevleri üstlenir. Sınıf rehberlik etkinlikleri, öğretmen danışmanlığı, veli bilgilendirmesi, mağdur öğrenciye destek, zorbalık yapan öğrenciyle yapılandırılmış görüşmeler ve olay sonrası izleme bu rolün parçalarıdır. Ancak tüm sorumluluğun psikolojik danışmana bırakılması bütün okul yaklaşımıyla bağdaşmaz.

Veliler özellikle siber zorbalıkta sürecin vazgeçilmez paydaşıdır. Çocuk zorbalık yaşadığını söylediğinde önce dinlenmeli, suçlanmamalı ve karşılık vermeye teşvik edilmemelidir. Dijital olaylarda ekran görüntüsü, tarih ve saat gibi kanıtların korunması; okul yönetimiyle iş birliği kurulması ve çocuğun güvenlik ayarlarının yeniden değerlendirilmesi yararlı olabilir.

Öğrenciler yalnızca korunması gereken bireyler değil, çözümün aktif ortaklarıdır. Sorumlu izleyicilik, yardım arama, akran desteği ve farklılıklara saygı okul kültürünün parçası hâline getirilmelidir. Öğrenci katılımı, zorbalık karşıtı ilkelerin yetişkinler tarafından tek yönlü biçimde aktarılmasından daha güçlü bir sahiplenme sağlayabilir.

Sağlık profesyonelleri ve okul hemşireleri bulunan sistemlerde, psikoeğitim, erken belirti fark etme, ruh sağlığı risk taraması ve uygun yönlendirme süreçlerine katkı sağlayabilir. Özellikle kendine zarar verme veya intihar düşüncesi şüphesi bulunan durumlarda okulun tek başına değerlendirme yapması yeterli değildir; acil risk protokolü işletilmeli ve yetkin sağlık hizmetlerine hızlı erişim sağlanmalıdır.

Yerel ve ulusal politika yapıcıların görevi, okulların yalnız bırakılmadığı bir destek altyapısı kurmaktır. Ortak tanımlar, asgari müdahale standartları, personel eğitimi, izleme göstergeleri ve kanıta dayalı materyaller merkezi düzeyde sağlanmalı; okullara bağlama ve uyarlama konusunda esneklik tanınmalıdır.

Uygulamaya Yönelik Kısa Kontrol Listesi

- Öğrenciler zorbalığı kime ve hangi yolla bildireceklerini biliyor mu?
- Öğretmenler fiziksel zorbalığın yanı sıra ilişkisel ve siber zorbalığı tanıyabiliyor mu?
- Okulun riskli alanları ve zamanları öğrenci görüşleriyle belirlenmiş mi?
- Mağdur öğrenci için güvenlik ve destek planı hazırlanıyor mu?
- Zorbalık yapan öğrenci için sorumluluk alma ve davranış değiştirme süreci yürütülüyor mu?
- Veliler dijital güvenlik ve yardım yolları konusunda bilgilendiriliyor mu?
- Her olay sonrasında tekrar riskini değerlendiren planlı izleme yapılıyor mu?
- Okul, uygulamalarının etkisini aynı göstergelerle dönemsel olarak değerlendiriyor mu?

Kontrol listesi dönem başında planlama aracı, dönem sonunda ise öz değerlendirme aracı olarak kullanılabilir. “Evet/hayır” yanıtlarının yanında kanıt kaynağı da belirtilmelidir: öğrenci anketi, olay kaydı, öğretmen gözlemi, veli geri bildirimi veya uygulama katılım verisi. Böylece okulun yalnızca politika belgesine sahip olup olmadığı değil, politikanın öğrenci deneyimine yansıyıp yansımadığı da değerlendirilir.

Etik İlkeler, Mahremiyet ve Çocuk Koruma

Zorbalıkla mücadelede veri toplama gerekli olmakla birlikte, öğrencinin mahremiyeti ve güvenliği temel bir sınırdır. Anketlerde mümkün olduğunca isim alınmamalı; bireysel olay kayıtlarında yalnızca müdahale için gerekli bilgiler tutulmalıdır. Öğrencilerin hassas bilgileri genel öğretmen gruplarında, mesajlaşma uygulamalarında veya yetkisiz kişilerle paylaşılmamalıdır. Dijital kanıtlar güvenli biçimde saklanmalı ve olayın yayılmasına yol açacak şekilde çoğaltılmamalıdır.

Gizlilik mutlak bir sır verme sözü değildir. Öğrenci kendine zarar verme, intihar düşüncesi, ciddi fiziksel tehdit, cinsel şiddet, istismar veya suç riski bildirdiğinde, okulun koruma ve bildirim yükümlülükleri doğabilir. Bu nedenle yetişkin, görüşmenin başında bilgilerin yalnızca güvenliği sağlamak için gerekli kişilerle paylaşılabileceğini yaşa uygun biçimde açıklamalıdır. Böyle bir riskte öğrenci yalnız bırakılmamalı ve ilgili mevzuat ile kurum protokolleri doğrultusunda yetkin birimlere yönlendirilmelidir.

Onarıcı uygulamalar gönüllülük, güvenlik ve güç dengesi koşullarına bağlıdır. Mağdur öğrencinin zorbalık yapan öğrenciyle yüzleşmeye, özür kabul etmeye veya ilişkiyi sürdürmeye zorlanması onarıcı değildir. Onarımın ölçütü, yetişkinlerin süreci kapanmış sayması değil; öğrencinin güvenlik algısının ve okul yaşamına katılımının yeniden güçlenmesidir. Zorbalık yapan öğrenci açısından da amaç damgalama değil, davranışın etkisini anlama, sorumluluk alma ve alternatif davranış geliştirmedir.

Disiplin uygulamaları açık, orantılı ve ayrımcılıktan uzak olmalıdır. Aynı davranışa öğrencinin sosyal statüsüne, akademik başarısına, ailesinin etkisine veya özel gereksinimine göre farklı tepki verilmesi okul adaletine güveni zedeler. Bununla birlikte, eşitlik her vakaya aynı yaptırımın uygulanması değildir; olayın ağırlığı, tekrar durumu, güç dengesizliği, güvenlik riski ve öğrencilerin gelişimsel özellikleri birlikte değerlendirilmelidir. Bu makaledeki öneriler genel eğitim ve psikososyal destek ilkelerine dayanmaktadır; tek tek vakalarda hukuki veya klinik değerlendirme yerine geçmez. Okullar ulusal mevzuat, Millî Eğitim Bakanlığı düzenlemeleri, çocuk koruma yükümlülükleri ve kurum içi kriz protokolleri doğrultusunda hareket etmelidir. Ruh sağlığı açısından acil bir risk olduğunda gecikmeden sağlık hizmetlerine başvurulması gerekir.

Tartışma

Güncel veriler ve araştırma bulguları, akran zorbalığının bireysel bir davranış sorunu olarak ele alınmasının yetersiz olduğunu göstermektedir. Zorbalığın görülme biçimi; sınıf normları, öğretmen müdahalesi, öğrenci aidiyeti, aile tutumları ve dijital çevreyle birlikte şekillenmektedir. OECD'nin 2026 yeniden analizi, zorbalığın yalnızca mağdur öğrencinin iyi oluşunu değil, kapsayıcı eğitim hedeflerini, okul performansını ve toplumsal uyumu da etkileyebilen sistemik bir sorun olduğunu vurgulamaktadır (OECD, 2026b). Bu nedenle okulların yalnızca olay ortaya çıktığında tepki veren değil, riskleri düzenli ölçen ve önleyici kapasitesini sürekli geliştiren kurumlara dönüşmesi gerekir.

Bütün okul yaklaşımına ilişkin bulgular umut verici olsa da her program her okulda aynı sonucu vermemektedir. Uygulama sadakati, çalışanların eğitimi, okul yönetiminin desteği, öğrenci katılımı ve yerel ihtiyaçlara uyarlama sonuçları etkileyebilir (Gaffney vd., 2021; Hensums vd., 2023; Barba Muñoz vd., 2026). Bu durum, hazır bir program paketinin mekanik biçimde uygulanması yerine, çekirdek bileşenlerin korunarak okulun kültürüne ve risk profiline uyarlanmasını gerektirir. Program etkisinin değerlendirilmesi yalnızca olay sayısına değil, öğrencinin güvenlik algısı, aidiyeti, yardım yollarını bilmesi ve yetişkin müdahalesine güvenmesi gibi ara göstergelere de dayanmalıdır.

Türkiye'de MEB tarafından yayımlanan materyaller ve yerel psikoeğitim çalışmaları önemli bir başlangıç noktasıdır. Bununla birlikte ulusal düzeyde standart veri toplama, uygulama niteliğini izleme ve uzun dönemli etki değerlendirmesi güçlendirilmelidir. Özellikle özel gereksinimli öğrenciler, göç deneyimi yaşayanlar, sosyal açıdan dışlanan gruplar ve dijital ortamda görünür hâle gelen öğrenciler için kapsayıcı ve hedefe yönelik destekler geliştirilmelidir. 2026 literatürü, koruyucu faktörlerin yalnızca bireysel dayanıklılıktan ibaret olmadığını; işlevsel aile ilişkileri ve olumlu okul ikliminin dayanıklılık üzerinden özsaygıyı desteklediğini göstermektedir (Virlia vd., 2026).

Literatürün ortak mesajı, risk ve koruyucu faktörlerin çok düzeyli olduğudur. Torun ve arkadaşları (2026) dijital davranışlar ile iyi oluş arasındaki aracılık ilişkilerini; Virlia ve arkadaşları (2026) aile işlevi, okul iklimi ve dayanıklılığın özsaygı üzerindeki yollarını; Casaña Mohedo ve arkadaşları (2026) siber mağduriyetin ruh sağlığı yükünü; Barba Muñoz ve arkadaşları (2026) müdahalelerin bağlama duyarlılığını; Bahl ve arkadaşları (2026) ise bireysel, ailevi ve çevresel etkenlerin birlikte ele alınmasını öne çıkarmıştır. Bu çalışmalar farklı ülkelerde ve farklı yöntemlerle yürütülmüş olsa da tek boyutlu müdahalelerin yetersizliği konusunda birleşmektedir.

Bu anlatı derlemesinin temel sınırlılığı, sistematik veri tabanı taraması ve biçimsel kalite değerlendirmesi yapılmamış olmasıdır. Ayrıca ele alınan çalışmalar farklı yaş grupları, ölçme araçları, zaman aralıkları ve araştırma tasarımlarına sahiptir. Bu nedenle yaygınlık oranları doğrudan karşılaştırılırken ölçüm tanımı, bilgi kaynağı ve referans dönemi dikkate alınmalıdır. Çalışma, belirli bir programın etki büyüklüğünü hesaplamayı veya nedensel sonuç üretmeyi amaçlamamaktadır. Önerilen Güvenli Okul Ekosistemi modeli de bağımsız bir etkililik çalışmasıyla sınanmış standart program değil, mevcut kanıtların uygulamaya aktarılması amacıyla geliştirilmiş bütünleştirici bir çerçevedir.

Sonuç

Akran zorbalığı, eğitim ekosisteminde şiddetin erken, yaygın ve kimi zaman görünmez biçimlerinden biridir. Fiziksel, sözel, ilişkisel ve siber zorbalık; öğrencinin güvenlik algısını, okula aidiyetini, akademik katılımını ve psikolojik iyi oluşunu olumsuz etkileyebilir. Türkiye ve uluslararası veriler, zorbalığın münferit olaylar toplamı olarak değil, okul iklimi ve eğitim hakkı sorunu olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Etkili mücadele; yalnızca disiplin yaptırımına değil, veri temelli izleme, öğretmen eğitimi, öğrenci katılımı, aile iş birliği, psikososyal destek, dijital güvenlik ve kapsayıcı okul politikalarının birlikte yürütülmesine dayanmalıdır. Bu makalede önerilen Güvenli Okul Ekosistemi yaklaşımı, okulların zorbalıkla mücadeleyi "ölç, önle, müdahale et, onar ve izle" döngüsü içinde planlamasına yardımcı olabilir. Güvenli okul, yalnızca öğrencinin fiziksel zarar görmediği değil; görüldüğü, dinlendiği, kabul edildiği, korunabildiği ve güvenli akran ilişkileri kurabildiği okuldur.

Kaynakça

Akdeniz, B. ve Doğan, A. (2024). Cyberbullying: Definition, prevalence, effects, risk and protective factors. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 16(3), 425-438. https://doi.org/10.18863/pgy.1325195

Armitage, R. (2021). Bullying in children: Impact on child health. BMJ Paediatrics Open, 5(1), e000939. https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000939

Aydoğan, İ., Mukba, G. ve Aydoğan, R. (2025). Akran zorbalığı sıklığının okul özellikleri yönüyle incelenmesi. Cumhuriyet International Journal of Education, 14(3), 608-617. https://doi.org/10.30703/cije.1499390

Bahl, D., Mehra, D., Patel, N., Mohanty, S., Das, S. S., et al. (2026). Bullying among students: Ecological insights from a school-based adolescent health survey, Himachal Pradesh, India. PLOS ONE, 21(4), e0345468. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0345468

Barba Muñoz, M., Zafra-Agea, J. A., Martí Marco, E., Flores-Saldaña, M., Vera-Remartínez, E. J., Esteve-Clavero, A. ve Molés-Julio, M. P. (2026). Effectiveness of school-based psychoeducational program in reducing bullying and improving self-esteem: A systematic review. Healthcare, 14(3), 330. https://doi.org/10.3390/healthcare14030330

Bayar, A. ve Balcı, M. (2023). Okul rehber öğretmenlerinin bakış açısından akran zorbalığı ve çözüm yolları. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 10(4), 87-105.

Benli, E. ve Özdemir, A. (2024). Okul psikolojik danışmanlarının akran zorbalığına ilişkin deneyimleri: Nitel bir çalışma. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 61, 2436-2454. https://doi.org/10.53444/deubefd.1474880

Borgen, N. T., Olweus, D., Kirkebøen, L. J., Breivik, K., Solberg, M. E., Frønes, I., Cross, D. ve Raaum, O. (2021). The potential of anti-bullying efforts to prevent academic failure and youth crime. Prevention Science, 22(8), 1147-1158. https://doi.org/10.1007/s11121-021-01254-3

Casaña Mohedo, J., Murillo-Llorente, M. T., Perez-Bermejo, M., Legidos-García, M. E. ve Martínez-Peris, M. (2026). Study of the relationship between cyberbullying and mental health in adolescents: A systematic review. Children, 13(3), 367. https://doi.org/10.3390/children13030367

Chen, Q., Chan, K. L., Guo, S., Chen, M., Lo, C. K. M. ve Ip, P. (2023). Effectiveness of digital health interventions in reducing bullying and cyberbullying: A meta-analysis. Trauma, Violence, & Abuse, 24(3), 1986-2002. https://doi.org/10.1177/15248380221082090

Çulhaoğlu, Ö. ve Akmanoğlu, N. (2022). Peer bullying experienced by children with autism spectrum disorder: A systematic review. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51(2), 1315-1358. https://doi.org/10.14812/cuefd.1069494

Evangelio, C., Saiz-González, P., Fernández-Río, J. ve González-Víllora, S. (2021). Cyberbullying in elementary and middle

school students: A systematic review. Computers & Education, 176, 104356. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104356

Gaffney, H., Ttofi, M. M. ve Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. Campbell Systematic Reviews, 17, e1143. https://doi.org/10.1002/cl2.1143

Güngördü, B. ve Kaynak, Ü. (2024). Arkadaş ilişkileri geliştirme psikoeğitim programının akran zorbalığı ile baş etmeye etkisinin incelenmesi. Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 296-315.

Han, F. ve Demirtaş, H. (2021). Zorbalığa maruz kalmanın sınıf iklimine ve okula yabancılaşmaya etkisi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 2297-2322. https://doi.org/10.17679/inuefd.987106

Hensums, M., de Mooij, B., Kuijper, S. C., Cross, D., DeSmet, A., Garandeau, C. F., Joronen, K., Leadbeater, B. J., Menesini, E., Palladino, B. E., Salmivalli, C., Solomontos-Kountouri, O., Veenstra, R., Fekkes, M. ve Overbeek, G. (2023). What works for whom in school-based anti-bullying interventions? Prevention Science, 24(8), 1435-1446. https://doi.org/10.1007/s11121-022-01387-z

Karaman, Ö. ve Sezgin, S. (2024). Akran zorbalığını önlemeye yönelik psikoeğitim programının zorbalık düzeyi ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. https://doi.org/10.7822/omuefd.1386833

Kayacık, M., Kurtoğlu, M. B. ve Ayaz, A. (2024). Ergenlerde akran zorbalığının belirleyicileri: Algılanan okul iklimi ve öğretmenden algılanan duygusal istismar. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 59, 418-434. https://doi.org/10.53444/deubefd.1381554

Kuran, N. ve Koç, Z. (2025). Türkiye'de 2015-2024 yılları arasında siber zorbalığı önlemeye ve müdahale etmeye yönelik olarak geliştirilen eğitim/psikoeğitim programları: Bir alanyazın taraması. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 23(1), 438-454. https://doi.org/10.37217/tebd.1490737

Lan, M., Law, N. ve Pan, Q. (2022). Effectiveness of anti-cyberbullying educational programs: A socio-ecologically grounded systematic review and meta-analysis. Computers in Human Behavior, 130, 107200. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107200

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). Akran zorbalığı: Kuramsal kitap, farkındalık programları ve psikoeğitim materyalleri. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/www/akran-zorbaligi/icerik/3132

OECD. (2023a). PISA 2022 results (Volume II): Learning during—and from—disruption. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a97db61c-en

OECD. (2023b). PISA 2022 results (Volume I and II): Country notes—Türkiye. OECD Publishing.

OECD. (2026a). PISA: Programme for International Student Assessment—PISA 2025 results release information. OECD.

OECD. (2026b). Bullying in education: Prevalence, impact and responses across countries (OECD Education Working Papers No. 341). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/d9f8bd9f-en

Öztürk, A. ve Eldeleklioğlu, J. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin zorbalığa müdahale biçimleri. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1), 203-226. https://doi.org/10.33400/kuje.912298

Şen, Z. ve Doğan, A. (2021). An examination of teachers' attitudes towards bullying, their coping strategies for handling bullying, and perceived school climate. Eğitim ve Bilim, 46(207), 43-62. https://doi.org/10.15390/eb.2021.8942

Toraman, A. U., Dağhan, Ş. ve Kısa, Ö. (2021). Akran zorbalığını önlemede okul tabanlı müdahale programları: Sistematik derleme. Humanistic Perspective, 3(2), 359-399. https://doi.org/10.47793/hp.936791

Torun, G., Akgenç, F. ve Can Öz, Y. (2026). The mediating effect of cyber victimization and cyberbullying on the relationship between social media addiction and emotional and psychological well-being in adolescents. BMC Psychology, 14, 355. https://doi.org/10.1186/s40359-026-04148-7

Tsomokos, D. I. ve Slavich, G. M. (2024). Bullying fosters interpersonal distrust and degrades adolescent mental health as predicted by Social Safety Theory. Nature Mental Health, 2, 328-336. https://doi.org/10.1038/s44220-024-00203-7

Türkiye İstatistik Kurumu. (2023). Türkiye Çocuk Araştırması 2022. TÜİK.

UNESCO. (2025). Behind the numbers: Ending school violence and bullying—Global status and trends, drivers and consequences. UNESCO.

Virlia, S., Pudjibudojo, J. K. ve Rahaju, S. (2026). How adolescent bullying victims recover self-esteem: Is family function or school climate more important? Educational and Developmental Psychologist, 43(1), 221-234. https://doi.org/10.1080/20590776.2025.2607057

WHO Regional Office for Europe. (2024). A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, Central Asia and Canada: HBSC international report from the 2021/2022 survey. World Health Organization.

Dünyada Ve Türkiye'de Okul Saldırıları: Psikolojik Ve Sosyolojik Nedenler Üzerine Bir Değerlendirme

Mürşide GONCA
Kayseri Büyükşehir Belediyesi Aile Danışma Merkezi Müdürü

Türkiye bağlamında ise okul şiddeti tartışmaları özellikle akran zorbalığı, öğrenci-öğretmen çatışmaları, okul iklimi, sosyal destek ve dijital etkileşimler çevresinde şekillenmektedir. Bu çalışmanın amacı, dünyada ve Türkiye'de okul saldırılarını psikolojik ve sosyolojik boyutlarıyla değerlendirmek ve önleme yaklaşımlarını tartışmaktır. Bu doğrultuda üç soru ele alınmaktadır: (1) okul saldırılarıyla ilişkili psikolojik risk alanları nelerdir? (2) sosyal ve çevresel faktörler nasıl rol oynamaktadır? ve (3) bireysel, okul temelli ve toplumsal düzeylerde hangi önleme yaklaşımları kullanılabilir?



1. Giriş

Okullar yalnızca akademik öğrenmenin gerçekleştiği kurumlar değil, aynı zamanda çocuk ve ergenlerin sosyal ilişkiler kurduğu, aidiyet geliştirdiği ve toplumsal yaşamın normlarını öğrendiği temel gelişim ortamlarıdır. Bu nedenle güvenli ve destekleyici okul ortamları öğrencilerin gelişimi açısından önem taşımaktadır. Bununla birlikte okul ortamında ortaya çıkan zorbalık, fiziksel ve sözel saldırganlık, tehdit ve diğer şiddet biçimleri eğitim sürecini ve okul topluluğunun güvenlik algısını olumsuz etkileyebilmektedir. Okul şiddeti kavramı bu geniş davranış alanını kapsarken, daha ağır ve hedefli okul saldırıları daha dar bir olgu grubunu ifade etmektedir. Bu ayrım, farklı şiddet biçimlerinin aynı nedensel mekanizmaya sahip olduğu varsayımından kaçınmak açısından önemlidir (Centers for Disease Control and Prevention «CDC», 2024).

Güncel yaklaşım, okul saldırılarını tek bir psikopatolojiye veya tek bir sosyal nedene indirgememektedir. Sosyal izolasyon, reddedilme, zorbalık, aidiyet kaybı, duygu düzenleme güçlükleri ve olumsuz yaşam deneyimleri bazı olaylarda risk alanları olarak tartışılmaktadır. Bununla birlikte bu özelliklerin tek başına saldırgan davranışı öngörmediği; risk ve koruyucu faktörlerin bireysel, ilişkisel, okul temelli ve toplumsal düzeylerde birlikte değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Agnew, 1992; Bronfenbrenner, 1979; CDC, 2024).

Türkiye bağlamında ise okul şiddeti tartışmaları özellikle akran zorbalığı, öğrenci-öğretmen çatışmaları, okul iklimi, sosyal destek ve dijital etkileşimler çevresinde şekillenmektedir. Bu çalışmanın amacı, dünyada ve Türkiye'de okul saldırılarını psikolojik ve sosyolojik boyutlarıyla değerlendirmek ve önleme yaklaşımlarını tartışmaktır. Bu doğrultuda üç soru ele alınmaktadır: (1) okul saldırılarıyla ilişkili psikolojik risk alanları nelerdir? (2) sosyal ve çevresel faktörler nasıl rol oynamaktadır? ve (3) bireysel, okul temelli ve toplumsal düzeylerde hangi önleme yaklaşımları kullanılabilir?

2. Yöntem ve Kuramsal Çerçeve

2.1. Yöntem

Bu çalışma, dünyada ve Türkiye'de okul saldırıları ve okul şiddetinin psikolojik ve sosyolojik boyutlarını incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımına dayalı anlatı temelli bir literatür değerlendirmesi olarak hazırlanmıştır. Çalışmada eğitim bilimleri, psikoloji, sosyoloji ve kriminoloji alanlarındaki ulusal ve uluslararası çalışmalar değerlendirilmiş; literatür bireysel psikolojik faktörler, sosyal ve çevresel faktörler ve önleme yaklaşımları başlıklarında sentezlenmiştir. İncelemede tek boyutlu nedensel açıklamalardan kaçınılarak risk ve koruyucu faktörlerin etkileşimine odaklanılmıştır.

2.2. Kuramsal Çerçeve

Biyopsikososyal yaklaşım, davranış ve sağlık sorunlarının biyolojik, psikolojik ve sosyal süreçlerin etkileşimi içinde değerlendirilmesini önerir (Engel, 1977). Okul şiddeti açısından bu yaklaşım, bireysel özelliklerin aile, akran, okul ve kültürel çevreden bağımsız ele alınmaması gerektiğini düşündürmektedir.

Ekolojik sistemler kuramı, bireyin gelişimini iç içe geçmiş sosyal sistemler içinde ele alır (Bronfenbrenner, 1979). Aile, akran grubu ve okul mikrosistem düzeyinde; aile-okul ilişkisi mezosistem düzeyinde; sosyal hizmetlere erişim ve ekonomik koşullar ekzosistem düzeyinde; kültürel normlar ve politikalar ise makrosistem düzeyinde değerlendirilebilir. Böylece okul şiddeti, yalnızca bireyin davranışı değil, farklı çevresel sistemlerin etkileşimi olarak ele alınır.

Sosyal öğrenme kuramı, davranışların gözlem, taklit ve pekiştirme süreçleri yoluyla öğrenilebileceğini ileri sürmektedir (Bandura, 1977). Bu çerçeve, saldırgan davranış modellerinin ve bunların sosyal olarak pekiştirildiği bağlamların değerlendirilmesine olanak sağlar. Ancak şiddet içeren modellere maruz kalmanın tek başına şiddet davranışına yol açtığı sonucuna varılamaz.

Genel Gerilim Kuramı ise engellenme, kayıp, reddedilme ve adaletsizlik gibi gerilimlerin olumsuz duygular yaratabileceğini ve uygun başa çıkma kaynak-

ları sınırlı olduğunda sorun davranışlar açısından risk oluşturabileceğini savunur (Agnew, 1992). Bu nedenle kuram, olumsuz yaşam deneyimlerini doğrudan saldırı nedeni olarak değil, bireyin başa çıkma kaynaklarıyla birlikte değerlendirilmesi gereken bir risk alanı olarak görmeyi sağlar.

2.3. Kuramsal Sentez

Bu dört yaklaşım birlikte değerlendirildiğinde okul saldırılarının çok katmanlı bir süreç içinde incelenmesi gerektiği görülmektedir. Bireysel kırılganlıklar sosyal çevre tarafından şekillenir; sosyal çevredeki gerilimler bireyin başa çıkma kaynaklarıyla etkileşir ve davranış örüntüleri sosyal öğrenme süreçleriyle güçlenebilir veya zayıflayabilir. Bu nedenle önleme çalışmalarının hedefi belirli öğrenci profillerini etiketlemek değil, risk faktörlerini azaltırken koruyucu faktörleri güçlendirmektir.

3. Dünyada Okul Saldırıları: Psikolojik ve Sosyolojik Boyutlar

Uluslararası literatür okul şiddetini heterojen bir olgu olarak ele almaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde ağır okul saldırıları; okul güvenliği, tehdit değerlendirmesi ve daha geniş şiddet dinamikleriyle birlikte tartışılırken, okul temelli önleme literatürü daha geniş biçimde zorbalık, saldırgan davranış, okul iklimi ve psikososyal destek üzerinde durmaktadır. CDC'nin okul şiddeti çerçevesi zorbalık ve siber zorbalık, fiziksel kavgalar ve diğer şiddet biçimlerini okul ortamında gerçekleşen şiddet alanı içinde değerlendirmektedir (CDC, 2024).

Ağır okul saldırılarıyla ilgili tehdit değerlendirmesi literatüründe, bazı olaylarda öncesinde tehdit veya endişe yaratan davranışların bildirilebildiği; ancak gelecekteki şiddeti kesin olarak öngören bir profil oluşturmanın mümkün olmadığı vurgulanmaktadır. Bu nedenle tehdit değerlendirmesi, öğrencileri belirli özelliklerine göre sınıflandırmak yerine bildirilen davranışı, bağlamı ve öğrencinin destek ihtiyacını değerlendiren disiplinler arası bir süreç olarak ele alınmalıdır (Cornell, 2020).

Sosyolojik açıdan aile, akran ilişkileri, okul iklimi ve sosyal destek önemli koruyucu veya risk alanları-

> Dünya ve Türkiye literatürü birlikte değerlendirildiğinde sosyal dışlanma, aidiyet kaybı, zorbalık, psikolojik destek ihtiyacı ve okul ikliminin niteliği ortak inceleme alanlarıdır. Buna karşın şiddetin biçimi ve politika öncelikleri ülkelerin hukuki, kültürel ve kurumsal koşullarına göre değişmektedir. Bu nedenle başka ülkelerdeki modellerin Türkiye'ye doğrudan aktarılması yerine, kanıt temelli ilkelerin Türkiye'nin eğitim sistemi ve okul yapısı içinde uyarlanması daha uygun olacaktır.

dır. Okulun sosyal çevresi güvenliği destekleyebilir; öğretmenler, yöneticiler, aileler, öğrenciler ve toplumun birlikte yürüttüğü önleme çabaları okul ortamını iyileştirebilir (CDC, 2024). Dünya Sağlık Örgütü de okul temelli şiddet önlemenin okulun rutin işleyişine ve okulun çocuklar, aileler ve toplumla etkileşimlerine entegre edilmesini önermektedir (WHO, 2019).

4. Türkiye'de Okul Şiddeti ve Okul Saldırıları

ürkiye'de okul şiddeti, uluslararası literatürdeki ağır okul saldırılarıyla bütünüyle özdeşleştirilmemelidir. Türkiye bağlamında akran zorbalığı önemli bir araştırma alanıdır; örneğin Çankaya'nın (2011) ilköğretim öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada sözel ve fiziksel zorbalık davranışlarının öne çıktığı bildirilmiştir. Daha güncel bir araştırmada Kayacık, Kurtoğlu ve Ayaz (2024), 396 ortaöğretim öğrencisiyle yürüttükleri yordayıcı korelasyonel çalışmada algılanan okul iklimi ile öğrencilerin zorba ve kurban olma durumları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler; öğretmenden algılanan duygusal istismar ile zorba ve kurban olma arasında ise pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bildirmiştir. Çoklu regresyon analizinde okul iklimi ve öğretmen-

> Türkiye açısından öncelikli yaklaşım, okul temelli ruh sağlığı ve rehberlik hizmetlerinin koruyucu niteliğinin güçlendirilmesi; zorbalık ve sosyal dışlanmanın sistematik biçimde önlenmesi; öğretmenlerin psikososyal farkındalık ve yönlendirme becerilerinin geliştirilmesi; okul aidiyeti ve kapsayıcı okul kültürünün desteklenmesi; aile-okul iş birliğinin artırılması ve dijital okuryazarlığın yaygınlaştırılmasıdır.

den algılanan duygusal istismarın zorbalık durumunu anlamlı biçimde yordadığı, kurban olma durumunda ise öğretmenden algılanan duygusal istismarın anlamlı yordayıcı olduğu bulunmuştur (Kayacık et al., 2024). Bu bulgular okul ikliminin Türkiye bağlamında da önemli bir araştırma değişkeni olduğunu düşündürmektedir; ancak araştırmanın korelasyonel tasarımı ağır okul saldırıları hakkında nedensel sonuç çıkarmaya izin vermez. Bunun yanında Millî Eğitim Bakanlığının 2024/56 sayılı Okullarda Şiddetin Önlenmesi Genelgesi, okul ortamlarında şiddetin önlenmesine yönelik güncel kurumsal çerçeveyi ortaya koymaktadır.

Ergenlik döneminde kimlik gelişimi, sosyal kabul ve akran grubuna ait olma ihtiyacı önem kazanmaktadır (Erikson, 1968). Türkiye'de lise öğrencileriyle yürütülen bir araştırmada geleneksel zorbalığa maruz kalmanın sınıf iklimiyle negatif, okula yabancılaşmayla pozitif yönde ilişkili olduğu; sınıf ikliminin de okula yabancılaşmayla negatif yönde ilişkili olduğu bildirilmiştir (Han & Demirtaş, 2021). Bu bulgu, zorbalık deneyimlerinin öğrencinin okul deneyimiyle ilişkisini Türkiye bağlamında tartışmak açısından önemlidir. Bununla birlikte bu ilişkiler ağır okul saldırılarının nedeni olarak yorumlanmamalıdır. Duygu düzenleme güçlükleri, yoğun öfke, düşük hayal kırıklığı toleransı ve çatışma çözme becerilerindeki yetersizlik de okul şiddeti açısından değerlendirilebilecek psikolojik alanlardır; ancak bu değişkenlerin Türkiye'de okul saldırılarına doğrudan neden olduğuna ilişkin bu çalışma kapsamında doğrulanmış bir nedensel kanıt ileri sürülmemektedir.

Akran zorbalığı Türkiye'de okul şiddeti açısından önemli bir çalışma alanıdır. Zorbalık fiziksel ve sözel biçimlerde görülebilmekte; Çankaya'nın (2011) çalışmasında öğrencilerin en sık karşılaştıkları zorba davranışların sözel ve fiziksel davranışlar olduğu bildirilmiştir. Han ve Demirtaş'ın (2021) 1367 lise öğrencisiyle yürüttükleri araştırmada da geleneksel zorbalığa maruz kalmanın sınıf iklimi ve okula yabancılaşma ile anlamlı ilişkileri olduğu bulunmuştur. Zorbalığa maruz kalmanın psikososyal sonuçları olabilse de mağduriyetin tek başına şiddet davranışının nedeni olduğu ileri sürülemez. Dolayısıyla Türkiye literatürü, zorbalık ile okul deneyimi arasındaki ilişkileri tartışmak için önemli veriler sunmakla birlikte ağır okul saldırılarının doğrudan açıklanması için tek başına yeterli değildir (Olweus, 1993).

Aile ilişkileri ve okul iklimi önemli koruyucu bağlamlar olarak değerlendirilebilir. Ancak Türkiye'ye özgü aile ilişkileri veya okul iklimi hakkında bu kısa kaynak taramasının doğrulamadığı genellemeleri kesin bulgu gibi sunmamak gerekir. Daha güvenli bir çerçeve, okulun güvenli ve destekleyici bir ortam oluşturmasının ve ailelerle iş birliği yürütmesinin önleme açısından önemli olduğunu uluslararası ve kurumsal kaynaklarla temellendirmektir (CDC, 2024; MEB, 2024; WHO, 2019).

Dijitalleşme okul şiddetinin çevrimiçi boyutunu da gündeme getirmektedir. Türkiye'deki okullarda siber zorbalık üzerine yapılan bir literatür değerlendirmesinde Uluçay ve Melek (2017), Ulakbim-DergiPark veri tabanlarında öğrenciler ve siber zorbalık bağlamında yapılmış 31 çalışmayı incelemiş ve öğrenci, öğretmen, ebeveyn ve okul yönetiminin farkındalığının artırılması ile önleyici eğitim ve rehberlik çalışmalarının önemini vurgulamıştır. Ayrıca Bolat ve Korkmaz'ın (2021) Tokat'ın Erbaa ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören 478 öğrenciyle yürüttükleri araştırma, siber zorbalık davranışları ile sosyal medya kullanımıyla ilişkili değişkenleri Türkiye bağlamında

incelemiştir. Han ve Demirtaş'ın (2021) çalışması da geleneksel ve siber mağduriyeti birlikte ele almış; siber mağduriyetin sınıf iklimi ve okula yabancılaşma üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını bildirmiştir. Bu çalışmalar, siber zorbalığın Türkiye'de araştırılmış bir okul şiddeti boyutu olduğunu göstermektedir; ancak bunlardan ağır okul saldırılarının nedeni olduğuna ilişkin nedensel sonuç çıkarılamaz.

5. Karşılaştırmalı Değerlendirme ve Önleme

Dünya ve Türkiye literatürü birlikte değerlendirildiğinde sosyal dışlanma, aidiyet kaybı, zorbalık, psikolojik destek ihtiyacı ve okul ikliminin niteliği ortak inceleme alanlarıdır. Buna karşın şiddetin biçimi ve politika öncelikleri ülkelerin hukuki, kültürel ve kurumsal koşullarına göre değişmektedir. Bu nedenle başka ülkelerdeki modellerin Türkiye'ye doğrudan aktarılması yerine, kanıt temelli ilkelerin Türkiye'nin eğitim sistemi ve okul yapısı içinde uyarlanması daha uygun olacaktır.

Önleme açısından yalnızca güvenlik tedbirlerine dayanan yaklaşımlar sınırlı kalabilir. CDC, okul şiddetinin önlenmesinde bireysel davranışların yanı sıra ilişki, aile, okul, toplum ve toplumsal düzeylerdeki risk ve koruyucu faktörlerin birlikte ele alınmasını önermektedir (CDC, 2024). Evrensel okul temelli şiddet önleme programlarının saldırgan davranışlarda azalma sağlayabildiğine ilişkin sistematik kanıt bulunmaktadır (Hahn et al., 2007). Dünya Sağlık Örgütü ise okul temelli şiddet önlemenin okulun günlük işleyişine, ailelere ve toplumla iş birliğine entegre edilmesini önermektedir (WHO, 2019).

Türkiye açısından bu çerçevede beş öncelik öne çıkar: (1) okul temelli psikolojik danışmanlık ve psikososyal destek hizmetlerinin koruyucu-önleyici kapasitesinin güçlendirilmesi; (2) zorbalık ve sosyal dışlanmanın sistematik biçimde önlenmesi; (3) öğretmenlerin davranış değişiklikleri, zorbalık, kriz ve yönlendirme süreçlerine ilişkin bilgi ve becerilerinin artırılması; (4) öğrencilerin okul aidiyetini ve olumlu akran ilişkilerini destekleyen kapsayıcı okul iklimlerinin oluşturulması; ve (5) aile-okul iş birliği ile dijital okuryazarlığın güçlendirilmesi. Bu öneriler, öğrencileri etiketlemekten çok riskleri azaltmaya ve koruyucu faktörleri artırmaya odaklanmalıdır.

6. Tartışma

Bu çalışmanın temel sonucu, okul saldırılarının tek bir psikolojik veya sosyolojik değişkenle açıklanamayacağıdır. Biyopsikososyal yaklaşım, ekolojik sistemler kuramı, sosyal öğrenme kuramı ve Genel Gerilim Kuramı birlikte değerlendirildiğinde bireysel özelliklerin sosyal ilişkiler ve çevresel koşullarla sürekli etkileşim içinde olduğu görülmektedir. Bu yaklaşım, okul saldırılarını yalnızca "sorunlu birey" üzerinden açıklayan modellerin sınırlarını göstermektedir.

Bununla birlikte literatürde risk faktörleri ile nedensel faktörler arasındaki ayrımın korunması gerekir. Sosyal izolasyon, zorbalık, travmatik yaşam deneyimleri veya duygu düzenleme güçlükleri bazı olaylarda görülebilir; ancak bu özelliklere sahip bireylerin büyük çoğunluğu şiddete yönelmez. Dolayısıyla önleme sistemlerinin belirli öğrenci özelliklerini otomatik olarak tehlike göstergesi kabul etmesi hem bilimsel açıdan sorunlu hem de damgalayıcı olabilir. Daha uygun yaklaşım, davranışsal ve bağlamsal göstergeleri birlikte değerlendirmek ve ihtiyaç duyulan desteğe erişimi kolaylaştırmaktır.

Önleme literatürü okul ortamının merkezi rolünü desteklemektedir. Okul iklimi, öğretmen desteği, zorbalığın önlenmesi ve sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesi okul güvenliği ve öğrenci iyi oluşu açısından önemli uygulama alanlarıdır (CDC, 2024; WHO, 2019). Tehdit değerlendirmesi konusunda Cornell (2020), öğrencileri önceden belirlenmiş profillere göre sınıflandırmak yerine bildirilen tehditleri ve öğrencinin eğitimsel/psikososyal ihtiyaçlarını değerlendiren disiplinler arası yaklaşımı öne çıkarmaktadır. Bu nedenle Türkiye'de okul güvenliği politikalarının fiziksel güvenlik ile psikososyal güvenliği birbirinin alternatifi olarak değil, birbirini tamamlayan bileşenler olarak ele alması daha uygun görünmektedir.

7. Sonuç ve Öneriler

Okul saldırıları ve okul şiddeti, bireysel psikoloji, aile ve akran ilişkileri, okul iklimi ve daha geniş toplumsal koşulların kesişiminde bulunan çok boyutlu bir sorundur. Bu çalışmanın değerlendirmesi, risk faktörlerinin tek başına saldırgan davranışı açıklamadığını ve önleme politikalarının risk faktörlerini azaltırken koruyucu faktörleri güçlendirmesi gerektiğini göstermektedir.

Türkiye açısından öncelikli yaklaşım, okul temelli ruh sağlığı ve rehberlik hizmetlerinin koruyucu niteliğinin güçlendirilmesi; zorbalık ve sosyal dışlanmanın sistematik biçimde önlenmesi; öğretmenlerin psikososyal farkındalık ve yönlendirme becerilerinin geliştirilmesi; okul aidiyeti ve kapsayıcı okul kültürünün desteklenmesi; aile-okul iş birliğinin artırılması ve dijital okuryazarlığın yaygınlaştırılmasıdır. Erken fark etme ve tehdit değerlendirme mekanizmaları ise öğrencileri etiketleyen profilleme uygulamaları yerine, bildirilen davranışları ve destek ihtiyaçlarını disiplinler arası biçimde değerlendiren sistemler olarak tasarlanmalıdır (Cornell, 2020; MEB, 2024).

Sonuç olarak güvenli okul yalnızca fiziksel olarak korunan okul değildir. Güvenli okul, öğrencilerin kendilerini değerli ve ait hissettikleri, sorunlarını güvenle paylaşabildikleri, zorbalığa karşı korundukları ve gerektiğinde psikososyal desteğe erişebildikleri kapsayıcı bir eğitim ortamıdır.

Kaynakça

Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. Criminology, 30(1), 47–87. https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1992.tb01093.x

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice Hall.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.

Centers for Disease Control and Prevention. (2024, April 19). About school violence. National Center for Injury Prevention and Control.

Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(1), 81–92.

Cornell, D. G. (2020). Threat assessment as a school violence prevention strategy. Criminology & Public Policy, 19(1), 235–252. https://doi.org/10.1111/1745-9133.12471

Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. Science, 196(4286), 129–136. https://doi.org/10.1126/science.847460

Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. Norton.

Hahn, R. A., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M., Johnson, R., Liberman, A., Moscicki, E., Price, L. S., Snyder, S., Tuma, F., Cory, S., Stone, G., Mukhopadhaya, K., Chattopadhyay, S., & Dahlberg, L. (2007). Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behavior: A systematic review. American Journal of Preventive Medicine, 33(2 Suppl), S114–S129. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04.012

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024, 26 Ağustos). Okullarda Şiddetin Önlenmesi Genelgesi (Genelge 2024/56).

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Blackwell.

World Health Organization. (2019). School-based violence prevention: A practical handbook. World Health Organization. https://doi.org/10.2471/9789241515542

Bolat, D., & Korkmaz, Ö. (2021). Ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları, sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal medya bozuklukları. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 25(1), 253–268.

Han, F., & Demirtaş, H. (2021). Zorbalığa maruz kalmanın sınıf iklimine ve okula yabancılaşmaya etkisi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 2297–2322. https://doi.org/10.17679/inuefd.987106

Kayacık, M., Kurtoğlu, M. B., & Ayaz, A. (2024). Ergenlerde akran zorbalığının belirleyicileri: Algılanan okul iklimi ve öğretmenden algılanan duygusal istismar. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 59, 418–434. https://doi.org/10.53444/deubefd.1381554

Uluçay, D. M., & Melek, G. (2017). Türkiye'deki okullarda siber zorbalık: Bir literatür değerlendirmesi. AJIT-e: Academic Journal of Information Technology, 8(30), 91–106. https://doi.org/10.5824/1309-1581.2017.5.005.x

Dijital Platformlar, Eğitim Ekosistemi ve Şiddet Riskleri: Kuramsal ve Politik Bir Değerlendirme

Prof. Dr. Selman Tunay KAMER
Kastamonu Üniversitesi Yapay Zekâ Çalışmaları Koordinatörü
tkamer@kastamonu.edu.tr

Dolayısıyla temel soru, "dijital platformlar şiddete neden olur mu?" sorusundan ibaret değildir. Daha doğru soru şudur: Dijital platformlar mevcut kırılganlıkları, dışlanma deneyimlerini, öfke duygusunu, şiddetin normalleşmesini veya saldırgan içeriklerin yayılımını hangi koşullarda artırmaktadır? Bu soru, eğitim kurumlarını yalnızca fiziksel güvenlik önlemlerine değil; dijital okuryazarlık, psikososyal destek, aile katılımı ve platform sorumluluğu gibi çok boyutlu alanlara yöneltmektedir.



1. Dijitalleşen Eğitim Ekosisteminde Şiddet Riskini Yeniden Düşünmek

Dijital platformlar, eğitim çağındaki çocuk ve gençlerin gündelik hayatında iletişim araçlarının ötesine geçen bir işlev üstlenmektedir. Öğrenciler arkadaşlık ilişkileri kurmakta, oyun oynamakta, kısa videolar üretmekte, toplumsal ve siyasal tartışmalara katılmakta, duygusal deneyimlerini paylaşmakta ve dijital topluluklar aracılığıyla aidiyet duygusu geliştirmektedir. Bu bakımdan sosyal medya, çevrim içi oyunlar ve mesajlaşma uygulamaları okul, aile ve akran grupları kadar öğrencinin gelişimsel çevresinin parçasıdır.

Ancak bu dönüşüm, eğitim ekosisteminde yeni risk alanları da doğurmaktadır. Şiddet içeriklerinin kolayca yayılması, zorbalığın okul sınırlarını aşarak günün her saatine taşınması, nefret söyleminin kapalı topluluklarda güçlenmesi, travmatik görüntülerin hızla dolaşıma sokulması ve algoritmik öneri sistemlerinin yoğun duygusal içerikleri daha görünür kılması bu alanların başında gelmektedir. Buna rağmen dijital platformlar ile şiddet arasındaki ilişkiyi mekanik ve tek yönlü bir nedensellik içinde ele almak doğru değildir. Şiddet; bireysel, ailesel, psikolojik, kültürel, ekonomik ve kurumsal etkenlerin kesişiminde oluşan karmaşık bir olgudur.

Dolayısıyla temel soru, "dijital platformlar şiddete neden olur mu?" sorusundan ibaret değildir. Daha doğru soru şudur: Dijital platformlar mevcut kırılganlıkları, dışlanma deneyimlerini, öfke duygusunu, şiddetin normalleşmesini veya saldırgan içeriklerin yayılımını hangi koşullarda artırmaktadır? Bu soru, eğitim kurumlarını yalnızca fiziksel güvenlik önlemlerine değil; dijital okuryazarlık, psikososyal destek, aile katılımı ve platform sorumluluğu gibi çok boyutlu alanlara yöneltmektedir.

Ülkemizde de gündeme gelen okul güvenliği olayları ve bu olaylar etrafında oluşan yoğun dijital içerik dolaşımı, dijital ortamların hem erken uyarı sinyallerinin üretildiği hem de travmatik materyallerin yayılabildiği alanlar olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, sosyal medya paylaşımlarına, henüz tamamlanmamış soruşturmalara veya doğrulanmamış haberlere dayanarak fail profili ya da olayların nedenleri hakkında kesin hüküm kurulması bilimsel değildir. Yerel olaylar, bu makalede nedensellik kanıtı olarak değil, okul güvenliği, dijital riskler ve çocukların çevrim içi korunması tartışmasını güncel hâle getiren bağlamsal örnekler olarak değerlendirilmiştir.

2. Dijital Ortamda Rutinler, Riskler ve Koruyucu Eksikliği

Rutin Aktivite Teorisi, bir suç veya zarar verici davranışın ortaya çıkmasını, motivasyonlu failin, uygun hedefin ve yeterli koruyucunun bulunmaması arasındaki kesişimle açıklar (Cohen & Felson, 1979). Dijital platformlara uyarlanan bu yaklaşım, çevrim içi ortamın risk üretme biçimlerini anlamaya yardımcı olur.

Dijital ortamdaki motivasyonlu fail; öfke, intikam, sosyal dışlanma, nefret, görünürlük arayışı ya da yoğun psikososyal kırılganlıklar yaşayan bir birey olabilir. Uygun hedef, doğrudan belirli bir öğrenci, okul topluluğu, öğretmen veya toplumsal grup olabileceği gibi, siber zorbalık yoluyla hedef hâline getirilen herhangi bir kullanıcı da olabilir. Koruyucu yokluğu ise okulun risk sinyallerini tanıma kapasitesinin zayıflığı, ailelerin dijital dünyaya ilişkin sınırlı bilgisi, platformların yetersiz içerik denetimi uygulamaları ve başvuru-bildirim mekanizmalarının etkisizliği şeklinde görülebilir. Oğuz Özgür ve Özkul'un (2023) araştırma bulguları, dijital şiddet mağdurlarının çoğu zaman faili engelleme, hesabı

> Okulların dijital riskleri tanıma ve bunlara müdahale etme kapasitesi, eğitim ekosisteminin en kritik başlıklarından biridir. Öğretmenlerin platform kültürüne ilişkin bilgi eksikliği, rehberlik servislerinin yoğun iş yükü, aile-okul iletişimindeki zayıflık ve standartlaşmış bildirim mekanizmalarının bulunmaması; risk sinyallerinin zamanında fark edilmesini güçleştirebilir.

kapatma veya yeni bir hesap açma gibi bireysel korunma stratejilerine başvurduğunu göstermektedir. Buna karşılık resmî mercilere bildirim, hukuki başvuru veya kurumsal destek mekanizmalarına erişim sınırlı kalabilmektedir. Bu durum, dijital ortamdaki "koruyucu yokluğu"nun yalnızca teknik içerik denetimi eksikliği değil; aynı zamanda öğrencilerin, ailelerin ve okulların başvurabilecekleri etkili, erişilebilir ve güvenilir destek kanallarının yetersizliği anlamına geldiğini düşündürmektedir.

Bu çerçeve, öğrencilerin dijital davranışlarının sürekli gözetlenmesi gerektiği anlamına gelmez. Tersine, güvenlik politikalarının çocukların mahremiyetini ihlal etmeden, ölçülülük ve çocuğun üstün yararı ilkelerine uygun biçimde kurulmasını gerektirir. Okul rehberlik servisleri, aileler, öğretmenler, akran destek mekanizmaları ve platform güvenlik sistemleri; risklerin erken fark edilmesinde birbirini tamamlayan koruyucu aktörler olarak konumlandırılmalıdır.

3. Algoritmaların Şiddet İçeriğini Görünür Kılma Potansiyeli

YouTube, TikTok ve Instagram Reels gibi platformlar, kullanıcıların ilgisini sürdürmek için çalışan öneri sistemlerine dayanmaktadır. Yüksek duygusal uyarılma oluşturan öfke, korku, şaşkınlık, çatışma veya kutuplaşma içeren paylaşımlar daha yüksek etkileşim sağlayabilmektedir. Bu durum, şiddet ve nefret içeren materyallerin bazı kullanıcı grupları tarafından daha görünür hâle gelmesine yol açabilmektedir.

Algoritmaların kullanıcılara otomatik biçimde radikal veya şiddet içerikli materyal sunduğu yönündeki iddialar ise bilimsel literatürde tartışmalıdır. Ribeiro ve arkadaşları (2020), YouTube'da bazı kullanıcıların zaman içinde alternatif ve aşırılıkçı içerik ağlarına yöneldiğini göstermektedir. Buna karşılık Ledwich ve Zaitsev (2020), algoritmaların her kullanıcıyı sistematik biçimde aşırılıkçı içeriklere taşıdığı iddiasına ihtiyatla yaklaşılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu iki çalışma birlikte düşünüldüğünde, algoritmaların tek başına belirleyici olmadığı; fakat kullanıcı tercihleri, akran ağları, izleme geçmişi ve platform tasarımıyla birleştiğinde belirli risk örüntülerini güçlendirebildiği söylenebilir.

Öğrencilerin bu süreçten korunması için yalnızca içerik engelleme yöntemleri yeterli değildir. Dijital okuryazarlık eğitiminin; algoritmaların hangi içerikleri neden öne çıkardığını fark etme, kaynak sorgulama, manipülasyonu tanıma, şiddet içeren içerikler karşısında destek talep etme ve paylaşımın toplumsal sonuçlarını değerlendirme becerilerini içermesi gerekir.

4. İncel ve Manosphere Toplulukları: Dijital Aidiyetin Karanlık Yüzü

İncel ve manosphere toplulukları, özellikle genç erkeklerin yalnızlık, reddedilme, ilişki sorunları ve toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili deneyimlerine anlam verme iddiasındaki çevrim içi ağlardır. Bu toplulukların tamamını şiddetle özdeşleştirmek bilimsel olarak doğru değildir. Bununla birlikte, bazı alt grupların kadın düşmanlığı, mağduriyet, düşmanlaştırma ve intikam söylemi etrafında şekillendiği bilinmektedir.

Ging (2019), "manosphere" içindeki erkeklik biçimlerinin çevrim içi ortamda yeniden üretildiğini ve bazı söylemlerin hegemonik, saldırgan ya da kadın karşıtı anlayışlarla kesişebildiğini belirtmektedir. Baele ve arkadaşları (2021) ise şiddetle ilişkilendirilen incel anlatılarında mağduriyet, kadercilik, hiyerarşik toplumsal cinsiyet düşüncesi ve düşmanlaştırma unsurlarının bulunduğuna dikkat çekmektedir. Papadamou ve arkadaşları (2021), YouTube'daki "incel" topluluklarının görünürlük ve erişim pratiklerinin platform yönetişimi bakımından incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Eğitim ekosistemi bakımından asıl risk, öğrencinin internet ortamında tesadüfen belirli bir dijital kavramla, jargonla ya da görselle karşılaşması değildir. Asıl yapısal risk, öğrencinin kapalı çevrim içi ağlarda, anonim forumlarda ve yankı odalarında şiddeti olağanlaştıran, intikamı yücelten, cinsiyet temelli nefreti meşrulaştıran ve dünyayı "biz" ile "onlar" arasında keskin, uzlaşmaz bir kutuplaşmayla kurgulayan radikalleştirici anlatılara sürekli maruz kalmasıyla ortaya çıkmaktadır. Gerçek dünyada akran zorbalığına uğrayan, akademik veya sosyal alanda yetersizlik hisseden ve derin bir yalnızlık yaşayan gençler, bu kapalı dijital alt kültürlerde sahte bir aidiyet, anlaşılma hissi ve kimlik onayı bulabilmektedir. Zamanla bu sanal aidiyet, gencin gerçeklikle bağını zayıflatarak şiddeti

tek meşru çıkış yolu gibi algılamasına zemin hazırlayabilmektedir.

Bu karmaşık süreç karşısında eğitim kurumlarının, öğretmenlerin ve ailelerin sergileyeceği refleks kesinlikle peşin hükümlü bir cezalandırma, güvenlikçi bir aşırılık ya da öğrenciyi etiketleyip ötekileştiren bir damgalama olmamalıdır. Zira dışlayıcı yaklaşımlar, zaten marjinalleşme eğiliminde olan genci bu kapalı dijital yankı odalarına daha fazla itmekte ve radikalleşme döngüsünü derinleştirmektedir. Bunun yerine; öğrencinin gösterdiği içe kapanma, sosyal izolasyon, ani akademik düşüş, yoğun öfke patlamaları, şiddet figürlerini veya eylemlerini örtük biçimde idealize etme ve dildeki kutuplaştırıcı dönüşüm gibi erken uyarı sinyallerine karşı duyarlı bir kurumsal iklim inşa edilmelidir.

Okullardaki rehberlik ve psikolojik danışmanlık servislerinin vaka temelli izleme kapasitesi güçlendirilmeli; öğrenciyi suçlu değil, desteğe ve rehberliğe muhtaç bir gelişim öznesi olarak gören onarıcı bir yaklaşım benimsenmelidir. Aile, okul yönetimi, rehberlik uzmanları ve gerektiğinde çocuk-ergen ruh sağlığı profesyonelleri arasında gizlilik ve güven esasına dayalı, kapsayıcı ve koruyucu bir iş birliği ağı kurulmalıdır. Böylece öğrencinin çevrim içi dünyada aradığı aidiyet ve duygusal kabul, okulun ve ailenin sağlıklı, güvenli ve kapsayıcı sosyal ortamında yeniden inşa edilebilir.

5. Oyunlar, Çevrim İçi Topluluklar ve Yaşa Uygunluk Meselesi

Dijital oyunlar konusunda en yaygın tartışma, şiddet içerikli oyunların gerçek hayatta şiddet davranışına yol açıp açmadığıdır. Ancak bu soruya ilişkin literatür net, tek yönlü ve tartışmasız değildir. Bazı çalışmalar, şiddet içerikli oyunlarla saldırgan düşünce, duygu ve davranış eğilimleri arasında bir ilişki bulunduğunu ileri sürmektedir. Örneğin, Anderson ve arkadaşlarının (2010) çalışması, farklı kültürel bağlamlarda şiddet içerikli oyunlara maruz kalma ile saldırganlık göstergeleri arasında anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Benzer biçimde Amerikan Psikoloji Derneği'nin ilgili çalışma grubu, şiddet içerikli video oyunlarının saldırganlıkla ilişkili olabileceğini; ancak bu ilişkinin ciddi şiddet suçları bakımından doğrudan bir nedensellik kanıtı olarak yorumlanamayacağını vurgulamıştır (American Psychological Association «APA», 2015).

Buna karşılık eleştirel çalışmalar, saptanan ilişkilerin büyüklüğünün sınırlı olabileceğini; aile ortamı, akran ilişkileri, ruh sağlığı, sosyoekonomik koşullar ve okul iklimi gibi değişkenler yeterince dikkate alınmadığında sonuçların yanıltıcı yorumlanabileceğini belirtmektedir. Ferguson (2015), mevcut bulguların şiddet içerikli oyunlar ile ağır şiddet davranışları arasında güçlü ve doğrudan bir neden-sonuç ilişkisi kurmaya yeterli olmadığını savunmaktadır. Przybylski ve Weinstein'ın (2019) çalışmasında da ergenlerin şiddet içerikli oyunlarla etkileşimi ile saldırgan davranışları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Lobel ve arkadaşları (2017), şiddet içerikli oyunlarla fiziksel saldırganlık arasında küçük düzeyde bir ilişki olabileceğini; ancak bu ilişkinin bireysel özellikler ve ailevi-sosyal bağlamdan bağımsız olarak yorumlanamayacağını ortaya koymuştur. Dolayısıyla oyunları şiddetin tek nedeni, hatta her kullanıcı için belirleyici bir risk unsuru olarak değerlendirmek bilimsel açıdan isabetli değildir. Daha dengeli bir yaklaşım; oyunun içeriği, oyuncunun yaşı ve gelişimsel özellikleri, oyun süresi, çevrim içi etkileşim ortamı, aile rehberliği ve öğrencinin psikososyal koşullarını birlikte değerlendirmeyi gerektirir.

Türkiye'deki alanyazın da benzer bir tartışmayı yansıtmaktadır. Mansız ve Kolburan'ın (2022) çalışması, şiddet içerikli dijital oyunlara maruz kalma, oyun süresinin artması ile saldırganlık göstergeleri arasında ilişki bildiren araştırmaları bir araya getirirken, bu ilişkinin bireysel, ailesel ve sosyal etkenlerden bağımsız değerlendirilemeyeceğini de vurgulamaktadır.

Bu nedenle oyunları şiddetin tek nedeni veya temel kaynağı olarak görmek doğru olmayabilir. Bununla birlikte, oyun ekosisteminde yaşa uygunsuz içerik, çevrim içi sohbet ortamlarında zorbalık, kullanıcı üretimli içerikler, denetimsiz mikro ödeme mekanizmaları ve yetişkinlerle kontrolsüz etkileşim gibi riskler bulunmaktadır. Politikanın odağı, oyunları toptan dışlamak değil; çocukların yaşına ve gelişimsel ihtiyaçlarına uygun bir dijital oyun ortamı oluşturmak olmalıdır.

Okulların dijital riskleri tanıma ve bunlara müdahale etme kapasitesi, eğitim ekosisteminin en kritik başlıklarından biridir. Öğretmenlerin platform kültürüne ilişkin bilgi eksikliği, rehberlik servislerinin yoğun iş yükü, aile-okul iletişimindeki zayıflık ve standartlaşmış bildirim mekanizmalarının bulunmaması; risk sinyallerinin zamanında fark edilmesini güçleştirebilir.

Bu çerçevede PEGI ve ESRB benzeri bir ***Yerli ve Millî Oyun Derecelendirme Birimi*** kurulması değerlendirilebilir. Küresel ölçekte faaliyet gösteren mevcut derecelendirme sistemleri ve oyun platformları, toplumumuzun kültürel kodlarını, dinî hassasiyetlerini ve millî değerlerini çoğu zaman göz ardı edebilmekte; milletimize özgü pedagojik ve ahlaki öncelikleri karşılamada yetersiz kalabilmektedir. Kurulacak yerli ve millî bir birim; oyunların şiddet, korku, cinsel içerik, kumar benzeri mekanikler, çevrim içi etkileşim ve kullanıcı üretimli içerik yönlerinin yanı sıra toplumsal ve kültürel dokumuza uygunluk açısından da şeffaf biçimde sınıflandırılmasını sağlayabilir. Ancak bu modelin temel amacı yasaklama değil; ebeveynleri, öğretmenleri ve öğrencileri bilinçlendirmek olmalıdır. Uluslararası derecelendirme ölçütleriyle uyumlu çalışan, bilimsel ve pedagojik danışma kurullarından yararlanan ve düzenli olarak güncellenen dinamik bir yapı daha işlevsel olacaktır.

6. Dezenformasyon ve Travmatik İçeriklerin İkincil Etkileri

Şiddet olaylarının ardından sosyal medya hem bilgi paylaşımının hem de dezenformasyonun hızla yayıldığı bir alana dönüşebilir. Doğrulanmamış görüntüler, yanlış kimliklendirmeler, olayın faillerini yücelten anlatılar ve mağdurların mahremiyetini ihlal eden içerikler, kamuoyunun doğru bilgilenmesini zorlaştırdıkları gibi çocuklar ve gençler bakımından ikincil travma riski de oluşturmaktadır.

Travmatik görüntülere tekrar tekrar maruz kalmak, kaygı, korku, çaresizlik, güvenlik algısında bozulma ve uyku problemleri gibi sonuçlar doğurabilir. Özellikle algoritmik öneri sistemleriyle bu tür içeriklerin tekrar ortaya çıkması, çocukların olaylardan uzaklaşmasını zorlaştırabilir. UNESCO (2019), okul şiddeti ve zorbalıkla mücadelenin fiziksel güvenlik önlemlerinin yanı sıra psikososyal iyi oluşu, güvenli öğrenme ortamını ve siber zorbalıkla mücadeleyi de içermesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Şiddet olaylarının ardından medyada ve dijital platformlarda ortaya çıkan yoğun içerik dolaşımı, olayın toplumsal etkilerini daha da karmaşık hâle getirebilmektedir. Bu nedenle şiddet olayları sonrasında sorumlu iletişim ilkelerine sıkı biçimde uyulması büyük önem taşımaktadır. Failin kimliğinin, fotoğrafının veya kişisel geçmişinin öne çıkarılması; saldırı yöntemine ilişkin teknik detayların paylaşılması, manifesto, manifesto benzeri metinler veya şiddet görüntülerinin yayınlanması; faili "ünlü" hâle getirebilecek anlatıların üretilmesi gibi yaklaşımlar, kopya suç davranışlarını teşvik edebilmekte, şiddeti olağanlaştıran bireyler için bir referans noktası oluşturabilmektedir. Özellikle ergenlik dönemindeki gençler açısından failin medyada merkezi bir konuma taşınması, yalnızlık ve dışlanma yaşayan bireylerde "görünür olma" ve "etki oluşturma" arzusunu güçlendirebilmektedir.

Bunun yerine, şiddet olayları sonrasında iletişim stratejisi mağdur ve toplum odaklı bir çerçevede yapılandırılmalıdır. Doğrulanmış ve resmi kaynaklara dayalı bilgi paylaşımı önceliklendirilmelidir; olayla ilgili spekülasyon, dedikodu ve doğrulanmamış iddiaların yayılması engellenmelidir. Mağdurların ve yakınlarının mahremiyetine saygı gösterilmeli, travmatik görüntüler ve kişisel detayların yayımlanmasından kaçınılmalıdır. Bunun yanı sıra, olaydan etkilenen çocuklar, gençler ve eğitim toplulukları için psikolojik destek hatları, rehberlik servisleri ve kriz müdahale merkezleri gibi yardım mekanizmalarının görünür kılınması; olayın açığa çıkardığı korku ve güvensizlik duygusunun yönetilmesine katkı sağlayacaktır.

Eğitim kurumları ve aileler de bu süreçte pasif kalmamalıdır. Okullar, velilere ve öğrencilere yönelik doğ-

ru bilgi akışını sağlamalı, çocukların sosyal medyada travmatik içeriklere maruz kalmasını sınırlamak için rehberlik etmelidir. Dijital platformlar ise şiddet içeren görüntülerin ve fail odaklı içeriklerin yayılımını algoritmik olarak sınırlamak, zararlı içerikleri hızla kaldırmak ve resmî kurumlarla iş birliği içinde hareket etmekle yükümlüdür. Sorumlu iletişim, yalnızca haberin doğruluğunu değil, aynı zamanda toplumun ve özellikle çocukların ruh sağlığını koruma sorumluluğunu da içermektedir.

7. Okulun Dijital Riskleri Tanıma Kapasitesi

Okulların dijital riskleri tanıma ve bunlara müdahale etme kapasitesi, eğitim ekosisteminin en kritik başlıklarından biridir. Öğretmenlerin platform kültürüne ilişkin bilgi eksikliği, rehberlik servislerinin yoğun iş yükü, aile-okul iletişimindeki zayıflık ve standartlaşmış bildirim mekanizmalarının bulunmaması; risk sinyallerinin zamanında fark edilmesini güçleştirebilir.

Bu noktada dijital güvenlik yaklaşımının öğrencileri potansiyel suçlu olarak gören bir izleme modeline dönüşmemesi önemlidir. Öğrencilerin özel mesajlarını veya kişisel hesaplarını sistematik biçimde takip etmek; mahremiyet, veri güvenliği ve güven ilişkisi açısından ciddi sorunlar doğurabilir. Bunun yerine okul içinde güvenli bildirim kanalları oluşturulmalı, siber zorbalık ve tehdit içeriklerine yönelik açık müdahale protokolleri hazırlanmalı ve öğretmenlere düzenli farkındalık eğitimi verilmelidir.

Dijital platformların oluşturduğu çok katmanlı risklerle mücadelede, münferit ve parçalı tedbirler yerine bütüncül bir kurumsal mekanizmaya duyulan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Bu doğrultuda kurulacak bir ***Dijital Denetleme Kurulu***, başta çocuklar ve gençler olmak üzere tüm bireylerin dijital esenliğini, güvenliğini ve gelişimsel haklarını korumayı hedefleyen stratejik bir güvence mekanizması işlevi görecektir. Bireylerin özel hayatını kısıtlayan bir gözetim aracından ziyade; güvenli dijital alan standartlarını belirleyen, algoritma şeffaflığını ve platform hesap verebilirliğini denetleyen, eğitim kurumları ile ailelere pedagojik rehberlik sunan ve risk anında kurumlar arası eşgüdümü sağlayan proaktif bir yapıda kurgulanmalıdır.

> Dijital platformlar, eğitim ekosistemindeki şiddet sarmalının tek başına kaynağı değildir. Buna karşın, şiddet içeriklerinin görünürlüğü, nefret söyleminin yayılımı, siber zorbalık, dijital dışlanma, travmatik içeriğin dolaşımı ve kapalı radikalleşme toplulukları belirli riskleri artırabilir. Bu nedenle okul güvenliği politikaları yalnızca kamera, fiziki kontrol veya disiplin uygulamalarına indirgenmemelidir.

Kurulun işleyişi, kanıta dayalı karar alma, bağımsız bilimsel denetim, şeffaflık, veri mahremiyeti ve çocuğun üstün yararı ilkeleri üzerine inşa edilmelidir. Bu çok boyutlu yapının etkinliğini sağlamak amacıyla kurulda: Millî Eğitim Bakanlığı, Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, İçişleri Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı gibi kamu otoritelerinin yanı sıra bilişim hukuku uzmanları, çocuk ve ergen ruh sağlığı profesyonelleri, eğitim bilimciler, psikolojik danışmanlar, siber güvenlik uzmanları ve sivil toplum temsilcileri yer almalıdır. Böylece hem önleyici hem de koruyucu politikalar disiplinlerarası bir uzlaşıyla hayata geçirilebilecektir.

8. Dijital Ebeveynlik: Denetimden Diyaloğa

Ailelerin dijital dünyaya ilişkin bilgi ve becerileri, çocukların çevrim içi güvenliği açısından belirleyicidir. Dijital ebeveynlik yalnızca ekran süresini belirlemek, cihazları kontrol etmek veya teknik filtre uygulamak anlamına gelmez. Çocuğun hangi dijital topluluklarda bulunduğunu, ne tür içeriklere maruz kaldığını, çevrim içi akran ilişkilerini ve dijital ortamda yaşadığı duygusal deneyimleri anlamayı gerektirir.

Etkili dijital ebeveynlik için aile içi iletişim, birlikte öğrenme ve yaşa uygun sınırlar önemlidir. Çocuğun

siber zorbalık, dışlanma, tehdit, nefret söylemi veya uygunsuz içeriklerle karşılaştığında suçlanma korkusu yaşamadan ailesine başvurabilmesi gerekir. Ebeveynlerin de gizlilik ayarları, yaş sınırlamaları, bildirim araçları ve oyun derecelendirme sistemleri hakkında temel bilgi sahibi olması önemlidir.

Dijital şiddet deneyimi, bireylerin çevrim içi ve çevrim dışı ilişkilerinde güven kaybına, kaygıya ve kişisel bilgi paylaşımında daha temkinli davranmaya yol açabilmektedir. Oğuz Özgür ve Özkul'un (2023) araştırmasında bazı katılımcıların yaşadıkları olaylardan sonra tanımadıkları kişilerin takip taleplerini kabul etmemeye, hesaplarını gizlemeye ve dijital ilişkilerini sınırlamaya başladıkları görülmektedir. Bu nedenle dijital ebeveynlik, çocuğu yalnızca çevrim içi ortamdan uzak tutmaya yönelik bir kontrol pratiği olarak görülmemelidir. Esas ihtiyaç, çocuğun rahatsız edici bir içerik, tehdit, taciz veya zorbalık deneyimi karşısında suçlanma endişesi taşımadan ailesine ve okuluna başvurabilmesini sağlayacak bir güven ilişkisi kurmaktır.

Okullar aracılığıyla düzenlenecek dijital ebeveynlik seminerleri; siber zorbalık, çevrim içi şiddet, oyun içi riskler, travmatik içeriklerle başa çıkma, güvenli bildirim kanalları ve ruh sağlığı desteği gibi başlıkları kapsamalıdır. Bu tür eğitimler, aileleri çocukların dijital dünyasından dışlayan bir denetim anlayışı yerine, çocuklarla birlikte öğrenmeyi ve güvene dayalı rehberliği merkeze almalıdır.

9. Sonuç Yerine: Çok Katmanlı Bir Önleme Politikası

Dijital platformlar, eğitim ekosistemindeki şiddet sarmalının tek başına kaynağı değildir. Buna karşın, şiddet içeriklerinin görünürlüğü, nefret söyleminin yayılımı, siber zorbalık, dijital dışlanma, travmatik içeriğin dolaşımı ve kapalı radikalleşme toplulukları belirli riskleri artırabilir. Bu nedenle okul güvenliği politikaları yalnızca kamera, fiziki kontrol veya disiplin uygulamalarına indirgenmemelidir.

Etkili bir yaklaşım; okulun psikososyal kapasitesini, ailenin dijital ebeveynlik becerisini, öğrencilerin medya okuryazarlığını, platformların çocuk güvenliği sorumluluğunu ve kamu kurumlarının eşgüdümünü birlikte güçlendirmelidir. Bu kapsamda aşağıdaki politika öncelikleri öne çıkmaktadır:

- Okullarda dijital vatandaşlık, medya okuryazarlığı, siber zorbalıkla mücadele, çatışma çözme ve empati eğitimleri yaygınlaştırılmalıdır.
- Rehberlik servislerinin dijital riskleri tanıma, öğrenciyle güven ilişkisi kurma ve ailelerle eşgüdüm sağlama kapasitesi geliştirilmelidir.
- Şiddet olaylarından sonra travmatik görüntülerin ve fail odaklı içeriklerin dolaşımını azaltmak için sorumlu iletişim ilkeleri benimsenmelidir.
- Dijital Denetleme Kurulu; çocuk haklarını, mahremiyeti ve veri güvenliğini önceleyen şeffaf bir koordinasyon mekanizması olarak oluşturulmalıdır.
- Yerli ve Millî Oyun Derecelendirme Birimi; oyunları yasaklama aracı olarak değil, yaşa ve kültüre uygunluk ve ebeveyn bilgilendirmesi mekanizması olarak tasarlanmalıdır.
- Ailelere süreklilik arz eden dijital ebeveynlik eğitimleri sunulmalıdır.
- Platformların çocuk ve gençleri koruyacak yaş doğrulama, varsayılan güvenlik ayarları, etkili bildirim sistemleri ve içerik şeffaflığı uygulamaları bağımsız olarak değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak, güvenli eğitim ortamı okulun fiziksel sınırları içinde başlayıp dijital ortamda sona ermeyen bir bütün olarak ele alınmalıdır. Şiddetin önlenmesi için öğrenciyi izleyen değil destekleyen; teknolojiyi yasaklayan değil bilinçli kullanımı güçlendiren, kurumları birbirinden ayıran değil eşgüdüm içinde çalıştıran bir eğitim politikası gereklidir.

Kaynakça

American Psychological Association. (2015). *APA review confirms link between playing violent video games and aggression*. https://www.apa.org/news/press/releases/2015/08/violent-video-games

Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., Rothstein, H. R., & Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 136*(2), 151-173. https://doi.org/10.1037/a0018251

Baele, S. J., Brace, L., & Coan, T. G. (2021). From "incel" to "saint": Analyzing the violent worldview behind the 2018 Toronto attack. *Terrorism and Political Violence, 33*(8), 1667-1691. https://doi.org/10.1080/09546553.2019.1638256

Cohen, L. E., & Felson, M. (1979). Social change and crime rate trends: A routine activity approach. *American Sociological Review, 44*(4), 588-608. https://doi.org/10.2307/2094589

Ferguson, C. J. (2015). Do angry birds make for angry children? A meta-analysis of video game influences on children's and adolescents' aggression, mental health, prosocial behavior, and academic performance. *Perspectives on Psychological Science, 10*(5), 646-666. https://doi.org/10.1177/1745691615592234

Ging, D. (2019). Alphas, betas, and incels: Theorizing the masculinities of the manosphere. *Men and Masculinities, 22*(4), 638-657. https://doi.org/10.1177/1097184X17706401

Ledwich, M., & Zaitsev, A. (2020). Algorithmic extremism: Examining YouTube's rabbit hole of radicalization. *First Monday, 25*(3). https://doi.org/10.5210/fm.v25i3.10419

Lobel, A., Engels, R.C.M.E., Stone, L.L. *et al.* (2017). Video Gaming and Children's Psychosocial Wellbeing: A Longitudinal Study. *J Youth Adolescence* 46, 884–897 https://doi.org/10.1007/s10964-017-0646-z

Mansız, A. S., & Kolburan, Ş. G. (2022). Dijital oyunlar ile şiddet ve saldırganlık arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(83), 1389-1407. https://doi.org/10.17755/esosder.842442

Oğuz Özgür, H., & Özkul, M. (2023). Dijital şiddeti farklı kuşakların anlatıları üzerinden okumak. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *(51)*, 356–373. https://doi.org/10.52642/susbed.1289590

Papadamou, K., Zannettou, S., Blackburn, J., De Cristofaro, E., Stringhini, G., & Sirivianos, M. (2021). "How over is it?" Understanding the incel community on YouTube. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, 5*(CSCW2), Article 443, 1-25. https://doi.org/10.1145/3479556

Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2019). Violent video game engagement is not associated with adolescents' aggressive behaviour: Evidence from a registered report. *Royal Society Open Science, 6*(2), Article 171474. https://doi.org/10.1098/rsos.171474

Ribeiro, M. H., Ottoni, R., West, R., Almeida, V. A. F., & Meira, W., Jr. (2020). Auditing radicalization pathways on YouTube. *Proceedings of the 2020 Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 131-141. https://doi.org/10.1145/3351095.3372879

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483

Eğitim Ekosisteminde Bütün Boyutlarıyla Şiddet Sarmalı: Mesleki ve Teknik Eğitim Boyutu, Okul İklimi ve Önleyici Yaklaşımlar

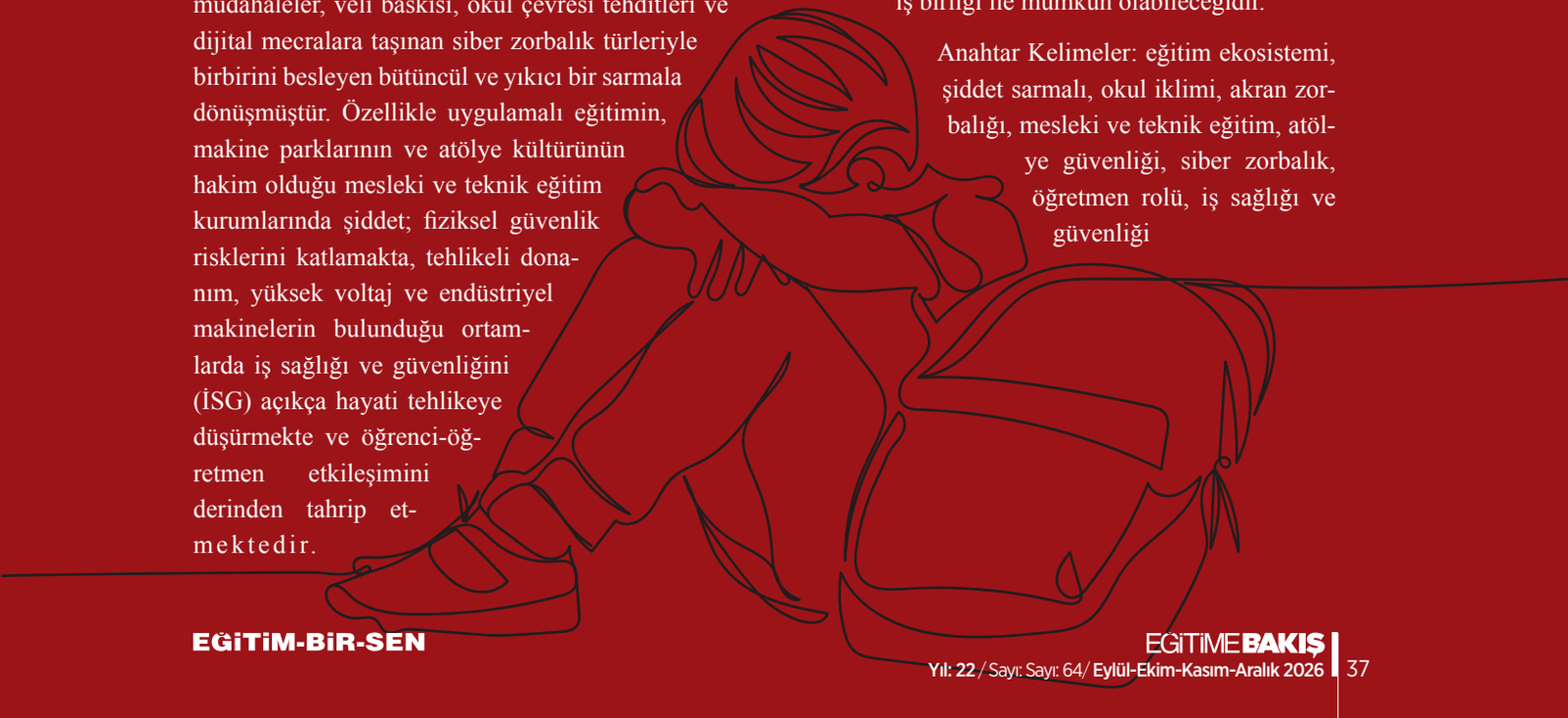
Bilal ARTUK
Elektrik-Elektronik Teknolojisi Alanı Öğretmeni,
Mennan Usta Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Özet

Eğitim sistemleri, bireylerin yalnızca akademik becerilerini ve mesleki yeterliklerini geliştirmeyi değil; aynı zamanda duygusal, sosyal ve etik yönlerden olgunlaşarak güvenli bir ortamda topluma entegre olmalarını hedefleyen karmaşık ve dinamik ekosistemlerdir. Güvenli, adil ve destekleyici bir öğrenme ortamı, nitelikli bir eğitim sürecinin sürdürülebilmesi için vazgeçilmez ön koşuldur. Ancak son yıllarda küresel ve yerel düzeyde eğitim kurumlarında tırmanışa geçen şiddet olgusu, eğitim ekosistemini ve okul güvenliğini ciddi şekilde tehdit etmektedir. Şiddet; akran zorbalığı, öğretmen ve eğitim çalışanlarına yönelik fiziksel/sözel müdahaleler, veli baskısı, okul çevresi tehditleri ve dijital mecralara taşınan siber zorbalık türleriyle birbirini besleyen bütüncül ve yıkıcı bir sarmala dönüşmüştür. Özellikle uygulamalı eğitimin, makine parklarının ve atölye kültürünün hakim olduğu mesleki ve teknik eğitim kurumlarında şiddet; fiziksel güvenlik risklerini katlamakta, tehlikeli donanım, yüksek voltaj ve endüstriyel makinelerin bulunduğu ortamlarda iş sağlığı ve güvenliğini (İSG) açıkça hayati tehlikeye düşürmekte ve öğrenci-öğretmen etkileşimini derinden tahrip etmektedir.

Bu çalışmada, eğitim ekosisteminde ortaya çıkan şiddet sarmalı sosyo-psikolojik, kurumsal, teknolojik ve mesleki eğitim boyutlarıyla kapsamlı bir şekilde ele alınmaktadır. Makalede, mesleki ve teknik Anadolu liselerindeki elektrik-elektronik, otomasyon ve makine atölyelerinden elde edilen somut saha gözlemleri ve derinlemesine örnek olaylar sunularak şiddetin öğrenme iklimi üzerindeki yıkıcı etkileri analiz edilmektedir. Çalışmanın temel savı, şiddetle mücadelenin yalnızca olay sonrası reaktif yaptırımlar veya disiplin cezalarıyla yürütülemeyeceği; aksine pozitif okul iklimi, proaktif rehberlik mekanizmaları, atölye güvenlik kültürü, siber etik bilinci ve bütüncül okul-aile-sektör iş birliği ile mümkün olabileceğidir.

Anahtar Kelimeler: eğitim ekosistemi, şiddet sarmalı, okul iklimi, akran zorbalığı, mesleki ve teknik eğitim, atölye güvenliği, siber zorbalık, öğretmen rolü, iş sağlığı ve güvenliği



Bu çalışmada, eğitim ekosisteminde ortaya çıkan şiddet sarmalı sosyo-psikolojik, kurumsal, teknolojik ve mesleki eğitim boyutlarıyla kapsamlı bir şekilde ele alınmaktadır. Makalede, mesleki ve teknik Anadolu liselerindeki elektrik-elektronik, otomasyon ve makine atölyelerinden elde edilen somut saha gözlemleri ve derinlemesine örnek olaylar sunularak şiddetin öğrenme iklimi üzerindeki yıkıcı etkileri analiz edilmektedir.

Giriş

Eğitim ekosistemi; öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri, rehberlik servisleri, veliler, destek personeli, fiziki öğrenme ortamları ve toplumsal çevre unsurlarının sürekli etkileşim içinde olduğu canlı ve hassas bir yapıdır. Bu yapının nitelikli ve sürdürülebilir bir şekilde işleyebilmesi, tüm paydaşların kendilerini bedensel, ruhsal ve sosyal yönden güvende, değerli ve kabul görmüş hissettikleri pozitif bir okul ikliminin tesis edilmesine bağlıdır. Ancak küresel ölçekte yaşanan sosyo-ekonomik dalgalanmalar, dijitalleşme hızının getirdiği kültürel aşınmalar, aile yapılarındaki değişimler ve toplumsal gerilimler eğitim kurumlarına doğrudan yansımakta ve okulları karmaşık bir şiddet sarmalının odağı hâline getirmektedir. Okul güvenliği, artık sadece okul kapısındaki fiziksel önlemlerle sınırlı olmayan, eğitim ekosisteminin tüm bileşenlerini içine alan geniş ölçekli bir halk sağlığı ve toplumsal refah konusudur.

Eğitim ortamlarındaki şiddet olgusu, geçmiş yıllarda genellikle öğrenciler arasında yaşanan münferit fiziksel kavgalar veya geleneksel disiplin ihlalleri çerçevesinde dar bir bakış açısıyla ele alınmaktaydı. Oysa günümüzde şiddet son derece karmaşık, çok katmanlı ve sinsi bir görünüm kazanmıştır. Fiziksel saldırıların ötesinde; sözel taciz, psikolojik baskı, akranlar arası sosyal dışlama ve itibar zedeleme, öğretmenlik mesleğinin saygınlığına yönelik sistemli yıpratma girişimleri ve akıllı teknolojilerin yaygınlaşmasıyla 7/24 kesintisiz devam eden siber zorbalık türleri eğitim hayatını kuşatmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı Okullarda Güvenli Ortamın Sağlanması ve Şiddetin Önlenmesi Genelgesi (2023/18), eğitim ortamlarındaki şiddetin yalnızca sonuçlarına odaklanmak yerine, onu besleyen kök nedenlerin derinlemesine incelenmesini ve koruyucu-önleyici mekanizmaların kararlılıkla işletilmesini emretmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2023). Benzer şekilde UNESCO'nun yayımladığı küresel eğitim raporları da okullardaki şiddet ve zorbalık vakalarının öğrencilerin akademik başarılarını dramatik şekilde düşürdüğünü, kronik devamsızlık ve okul terki oranlarını artırdığını ve bireyler üzerinde yetişkinlik yıllarına kadar uzanan derin psikolojik travmalar bıraktığını kanıtlamaktadır (UNESCO, 2019, 2023).

Bu çalışmanın temel amacı, eğitim ekosisteminde gitgide derinleşen şiddet sarmalını sosyo-psikolojik, kurumsal, teknolojik ve mesleki eğitim boyutlarıyla bütüncül bir yaklaşımla analiz etmektir. Çalışmada özellikle uygulamalı eğitimin temel direği olan Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında (MTEK) yaşanan özgül risk durumları, atölye güvenlik krizleri ve öğrenme iklimi üzerindeki yıkıcı yansımalar mercek altına alınmaktadır. Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Endüstriyel Otomasyon, Makine ve Motor Teknolojileri gibi alanlarda yürütülen uygulamalı eğitimlerde şiddet ve disiplinsizlik; sıradan bir davranış bozukluğunun ötesine geçerek doğrudan canlı hayatını ve fiziki sermayeyi tehdit eden İş Sağlığı ve Güvenliği (İSG) krizlerine dönüşmektedir. Makalede bu özgül koşullar, saha gözlemleri ve somut atölye senaryolarıyla incelenmekte ve eğitim paydaşlarına yönelik proaktif çözüm önerileri sunulmaktadır.

1. Şiddet Sarmalının Çok Boyutlu Yapısı ve Kaynakları

Eğitim kurumlarında ortaya çıkan şiddet olayları, tek bir nedene veya anlık bir parlamaya indirgenemeyecek

kadar karmaşıktır. Şiddet; bireysel, ailevi, teknolojik, çevresel ve kurumsal faktörlerin bir araya gelerek birbirini beslediği ve sürekli büyüttüğü dinamik bir 'sarmal' niteliği taşımaktadır. Bu sarmalı besleyen temel kaynaklar ve alt boyutlar şu şekilde analiz edilebilir:

a) Bireysel ve Sosyo-Psikolojik Faktörler: Ergenlik dönemi, bireyin kimlik arayışı, hormonal değişimler ve duygusal dalgalanmalar yaşadığı hassas bir evredir. Öfke kontrolü sağlama becerisinin gelişmemiş olması, dürtüsellik, düşük empati yeteneği ve sorunları müzakere yerine kaba kuvvetle çözme eğilimi öğrencileri şiddete açık hâle getirmektedir. Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda detaylandırıldığı üzere, bireyler şiddet davranışını doğuştan getirmez; tam aksine ailede, sokakta, televizyon dizilerinde veya dijital oyunlarda gözlemleyerek modeller ve pekiştirirler (Bandura, 1977). Kendini ifade etme kanalları tıkalı olan veya özgüven eksikliği yaşayan gençlerin, akran grubunda statü kazanmak ya da itibar görmek amacıyla şiddet söylem ve eylemlerine başvurdukları sıkça gözlemlenmektedir.

b) Ailevi ve Çevresel Etkenler: Çocuğun ilk sosyal çevresi olan aile, davranış kalıplarının şekillenmesinde belirleyici bir role sahiptir. Aile içi şiddete tanık olan veya doğrudan fiziksel/duygusal istismara uğrayan çocuklar, şiddeti doğal bir iletişim yöntemi olarak içselleştirmektedir. İlgisiz, aşırı tutarsız veya baskıcı ebeveyn tutumları, parçalanmış aile yapıları ve düşük sosyo-ekonomik koşulların getirdiği geçim sıkıntıları çocukların duygusal gelişimini olumsuz etkilemektedir. Buna ek olarak, okulun bulunduğu coğrafi çevredeki suç oranları, madde kullanımı, çeteleşme eğilimleri ve gayriresmî gruplar okul sınırlarından içeri sızmakta ve okul içi şiddet vakalarını tırmandırmaktadır.

c) Siber Zorbalık ve Dijital Mecraların Yıkıcı Etkisi: Akıllı telefon kullanım yaşının düşmesi ve sosyal medya platformlarının (TikTok, Instagram, WhatsApp vb.) gençlerin günlük yaşamının odağına yerleşmesi, şiddet sarmalına zaman ve mekan sınırlarını aşan yeni ve sinsi bir boyut kazandırmıştır. Siber zorbalık; öğrencilerin anonim hesaplar arkasına saklanarak akranlarını tehdit etmesi, izinsiz çekilen mahrem veya utandırıcı fotoğrafları/videoları gruplarda yayması, dijital linç kampanyaları düzenlemesi şeklinde tezahür etmektedir. Siber alanda başlayan bir siber zorbalık veya tartışma, okul saatleri dışında da 7/24 devam etmekte ve ertesi gün okul koridorlarında ve atölyelerde sıcak fiziksel çatışmalara ve çete kavgalarına dönüşmektedir (Şahin, 2012).

d) Kurumsal, Yönetsel ve Fiziki Boyut: Okul içi fiziki ve idari koşullar da şiddetin önlenmesinde ya da tetiklenmesinde kritik role sahiptir. Aşırı kalabalık sınıflar, havalandırma ve aydınlatması yetersiz fiziki mekanlar, sosyal ve sportif alanların eksikliği öğrencilerin biriken enerjilerini olumlu kanallara yönlendirmelerini engellemektedir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık servislerinin öğrenci sayısına kıyasla yetersiz kalması, okul idaresinin disiplin süreçlerini sadece cezalandırıcı veya aksine tamamen görmezden gelen tutarsız yaklaşımları şiddet sarmalını derinleştiren kurumsal faktörlerdir (Akiba vd., 2002).

2. Mesleki ve Teknik Eğitimde Şiddet Sarmalı ve Atölye Güvenliği Riskleri

Mesleki ve teknik eğitim kurumları (MTEK), teorik bilginin doğrudan üretime, uygulamaya ve beceriye dönüştürüldüğü, öğrencilerin sanayi ve teknoloji dünyasına hazırlandığı özgün eğitim ortamlarıdır. Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Endüstriyel Otomasyon, Kimya Teknolojisi ve Motorlu Araçlar Teknolojisi gibi alanlarda öğrenciler; yüksek gerilim hatları, lehim havyaları, dönen mekanik aksamlar, CNC ve torna tezgahları, PLC panoları, 3D yazıcılar ve kesici/delici el aletleri ile doğrudan çalışmaktadır. Bu fiziki ve teknik gerçeklik, meslek liselerinde yaşanan şiddet, akran zorbalığı ve disiplinsizlik vakalarını genel liselerdeki olaylardan ayırmakta ve doğrudan İş Sağlığı ve Güvenliği (İSG) krizine dönüştürmektedir.

Elektrik-Elektronik ve otomasyon atölyelerinde yürütülen bir uygulama dersini somut bir örnek olay üzerinden inceleyelim: Öğrenciler gruplar hâlinde çalışma masalarında (deney setleri) breadboard üzerinde doğrultmaç devreleri kurmakta veya lehim istasyonlarında baskı devre hazırlamaktadır. Böyle bir ortamda öğrenciler arasında yaşanabilecek sözel bir tartışma, anlık bir itme veya dikkat dağıtıcı bir fiziksel şaka; hayati tehlike arz eden sonuçlar doğurabilir. 350-400°C sıcaklığa ulaşan bir lehim havyasının arkadaşının cildine teması, yüksek akım çekilen bir panoda bilerek veya şaka amacıyla kısa devre yaptırılması, kutupları

ters bağlanan elektrolitik kondansatörlerin patlatılması veya mikrodenetleyici kartlarına (Arduino, ESP32 vb.) aşırı gerilim verilerek patlatılması gibi eylemler hem ciddi yaralanmalara hem de pahalı laboratuvar donanımlarının mahvolmasına neden olmaktadır. Genel bir lisede sıradan bir sözlü atışma olarak kalabilecek bir gerilim, elektrik atölyesinde yüksek voltaj ve yangın riskiyle birleşerek ölümcül bir kazaya dönüşme potansiyeli taşımaktadır.

Meslek liselerinde gözlemlenen bir diğer tehlikeli boyut ise akran zorbalığının 'atölye şakası' veya 'usta-çırak raconu' adı altında meşrulaştırılmaya çalışılmasıdır. Fiziksel olarak daha güçlü veya üst sınıftaki öğrencilerin, alt sınıftaki ya da çekingen öğrencilere yüksek basınçlı havalı kompresörleri doğrultması, lehim pastası, tiner veya kimyasal maddeleri eşyalarına sürmesi, el aletlerini ve ölçü aletlerini (multimetre) saklaması görünüşte basit şakalar gibi sunulsa da sistemli bir psikolojik ve fiziksel şiddet türüdür. Bu tür zorbalıklara maruz kalan öğrenciler, atölye derslerinde sürekli bir kaygı ve korku durumu yaşamakta, dikkatlerini teknik uygulamaya verememektedir. Dikkati dağılan bir öğrencinin tezgahta elini kaptırması veya elektrik akımına kapılması işten bile değildir. Yapılan araştırmalar, atölye ortamındaki akran zorbalığının iş kazası risklerini katlayarak artırdığını ve öğrencilerin meslekten soğuyarak okul terkine yönelmelerine yol açtığını göstermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024; Olweus, 1993).

3. Öğretmen ve Eğitim Çalışanlarına Yönelik Şiddet ve Mesleki Tükenmişlik

Şiddet sarmalının en yıkıcı ve derin yaralar açan boyutlarından biri de eğitim çalışanlarına öğretmenlere, atölye şeflerine, okul yöneticilerine ve destek personeline yönelik artan fiziksel, sözel ve psikolojik şiddettir. Öğretmenler, bir yandan sınıfta ve atölyede disiplini sağlamak ve müfredatı uygulamakla yükümlüyken, diğer yandan disiplin süreçleri, devamsızlık takibi veya not değerlendirmeleri nedeniyle öğrenci ve velilerin açık tehditlerine maruz kalmaktadır. Özellikle velilerin okul basarak öğretmeni tehdit etmesi, idari süreçlere haksız müdahalelerde bulunması veya öğretmenlerin itibarını zedeleyici asılsız şikayetlerde bulunması mesleki otoriteyi kökünden sarsmaktadır.

Dijital mecralar ve sosyal medya platformları, öğretmenlere yönelik şiddetin boyutunu farklı bir noktaya taşımıştır. Öğrencilerin ders veya atölye sırasında öğretmenlerinin gizlice videolarını çekerek TikTok veya Instagram gibi platformlarda rıza dışı paylaşması, görüntüler üzerine alaycı ve aşağılayıcı sesler ekleyerek dijital linç başlatması siber şiddetin en ağır örneklerindendir. Bu durum öğretmenlerin mesleki saygınlığını, toplumsal itibarını ve psikolojik iyi oluşunu ağır şekilde zedemektedir. Kendini sürekli kayıt altına alınıp alay konusu olma riski altında hisseden bir öğretmenin sınıftaki pedagojik liderliği sekteye uğramaktadır.

Mesleki ve teknik eğitim öğretmenleri açısından durum daha da çetrefillidir. Atölye öğretmeninin temel sorumluluğu, yalnızca teorik bilgi aktarmak değil; onlarca öğrencinin tehlikeli makinelerle çalıştığı bir ortamda can güvenliğini ve İSG kurallarını eksiksiz uygulamaktır. Atölyede sürekli bir şiddet, saygısızlık veya disiplinsizlik tehdidi altında çalışan bir öğretmen, dikkatini teknik güvenlikten ve rehberlikten savunma refleksine kaydırmak zorunda kalır. Bu durum öğretmende kronik stres, mesleki yabancılaşma, tükenmişlik sendromu (burnout) ve meslekten soğuma yaratmaktadır (Özgür, Yörükoğlu & Arabacı, 2014). Güvenliğin, huzurun ve karşılıklı saygının bulunmadığı bir ortamda ne nitelikli bir teknik eğitimden ne de öğrencileri geleceğe hazırlayan yenilikçi projelerden (TÜBİTAK, Teknofest, Bilimfest vb.) söz etmek mümkün değildir.

4. Şiddetin Okul İklimine ve Öğrenme Çıktılarına Etkisi

Okul iklimi; bir okul topluluğunun üyeleri tarafından paylaşılan normlar, değerler, kişilerarası ilişkiler, öğretme-öğrenme pratikleri ve kurumsal yapıların bütünüdür. Şiddet sarmalının egemen olduğu ve emniyet hissinin ortadan kalktığı bir eğitim kurumunda pozitif bir okul ikliminden ve sağlıklı bir öğrenme sürecinden bahsetmek imkansızdır. Kaygı, güvensizlik ve korku ikliminin baskın olduğu okullarda ortaya çıkan olumsuz sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

• Akademik Motivasyon ve Başarı Kaybı: Stres ve güvensizlik altındaki öğrencilerin odaklanma süreleri kısalmakta, öğrenme kapasiteleri düşmekte ve akademik başarıları belirgin şekilde gerilemektedir.

• Okula Aidiyetin Zayıflaması ve Okul Terki: Okulda akran zorbalığına veya şiddete maruz kalan öğrenciler, okulu emniyetli bir yuva olarak değil, tehdit içeren

Dijital mecralar ve sosyal medya platformları, öğretmenlere yönelik şiddetin boyutunu farklı bir noktaya taşımıştır. Öğrencilerin ders veya atölye sırasında öğretmenlerinin gizlice videolarını çekerek TikTok veya Instagram gibi platformlarda rıza dışı paylaşması, görüntüler üzerine alaycı ve aşağılayıcı sesler ekleyerek dijital linç başlatması siber şiddetin en ağır örneklerindendir.

bir alan olarak görür. Bu durum kronik devamsızlığa, okuldan kaçma davranışlarına ve nihayetinde okul terkinin artmasına yol açar.

• Şiddetin Kanıksanması ve Zorbalık Döngüsü: Kendini korumak isteyen çekingen öğrenciler, zamanla okul içindeki şiddet uygulayan gruplara eklemlenmekte veya kendilerini savunmak adına şiddeti bir araç olarak benimsemektedir. Böylece zorbalığa maruz kalan kurban, zamanla zorba hâline gelmekte ve sarmal katlanarak büyümektedir.

• Yenilikçi ve Üretken Eğitimin Felç Olması: Özellikle meslek liselerinde yenilikçi fikirlerin, proje çalışmalarının ve AR-GE faaliyetlerinin gelişebilmesi için özgür, yaratıcı ve güvenli bir çalışma ortamı şarttır. Şiddet iklimi, öğrencilerin risk alma, sorgulama ve üretim yapma arzusunu köreltmekte; pasif, savunmacı ve içe kapanık tutumları tetiklemektedir.

5. Şiddet Sarmalını Kırmaya Yönelik Bütüncül ve Proaktif Çözüm Önerileri

Eğitim ekosistemindeki şiddet sarmalını kırmak, yalnızca olaylar meydana geldikten sonra uygulanan cezalandırıcı (reaktif) yöntemlerle veya kâğıt üzerindeki disiplin cezalarıyla mümkün değildir. Şiddetle mücadele; koruyucu, önleyici, kapsayıcı ve iyileştirici (proaktif) bir stratejinin tüm paydaşlarca kararlılıkla uygulanmasını gerektirir. Bu kapsamda öne çıkan çözüm önerileri şunlardır:

1. Pozitif Okul İkliminin İnşası ve Sosyal-Duygusal Öğrenme: Okullarda yalnızca akademik bilgiye değil, duygusal düzenleme, öfke kontrolü, empatik iletişim, çatışma çözme ve akran arabuluculuğu gibi sosyal-duygusal becerilere müfredatta geniş yer verilmelidir. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri sanatsal, sportif ve kültürel kulüp faaliyetleri güçlendirilmeli, okul meclisleri vasıtasıyla karar alma süreçlerine katılımları sağlanmalıdır.

2. Atölye Güvenlik Kültürü ve İSG Eğitimlerinin Niteliğinin Artırılması: Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında eğitim-öğretim yılının başında öğrencilere verilen İSG eğitimleri yalnızca teknik kurallardan ibaret kalmamalıdır. 'Atölyede İletişim, İş Etiği, Saygı ve Akran Güvenliği' konuları İSG eğitimlerinin zorunlu bir modülü hâline getirilmelidir. Atölyede sergilenen saygısız ve riskli bir davranışın, iş güvenliğini doğrudan ihlal eden ağır bir kusur olduğu bilinci yerleştirilmelidir.

3. Rehberlik Hizmetlerinin Güçlendirilmesi ve Erken Uyarı Sistemleri: Okullardaki psikolojik danışman/rehber öğretmen sayısı öğrenci nüfusuna oranla optimize edilmelidir. Sosyometrik testler, risk analiz haritaları ve atölye öğretmenlerinin saha gözlemleri kullanılarak şiddete eğilimli veya zorbalık kurbanı olma riski taşıyan öğrenciler erken aşamada tespit edilmelidir. Bu öğrencilere ve ailelerine yönelik bireysel danışmanlık ve öfke yönetimi programları uygulanmalıdır.

4. Dijital Etik, Medya Okuryazarlığı ve Siber Zorbalıkla Mücadele: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) ve BTK iş birliğiyle okul genelinde bilinçli teknoloji kullanımı, siber etik ve dijital ayak izi eğitimleri düzenlenmelidir. Öğrencilere siber zorbalığın hukuki ve psikolojik sonuçları somut örneklerle anlatılmalı, siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerin korkmadan başvurabilecekleri güvenli bildirim mekanizmaları (okul içi siber ihbar hatları) kurulmalıdır.

5. Eğitim Çalışanlarına Yasal ve Kurumsal Güvence Sağlanması: Öğretmenlere ve eğitim çalışanlarına yönelik şiddet eylemlerinde cezai yaptırımları artıran yasal düzenlemeler (Öğretmenlik Meslek Kanunu vb.) tavizsiz bir şekilde uygulanmalıdır. Okul giriş-çıkışlarında güvenlik personeli ve kamera kontrol sistemleri etkinleştirilmeli, öğretmenlerin veli görüşmelerini

Eğitim ekosisteminde tırmanan şiddet sarmalı; bireysel psikolojiden aile yapısına, dijital mecraların kontrolsüzlüğünden kurumsal iklim eksikliklerine kadar pek çok etkenin kesişim noktasında duran sistemik ve hayati bir problemdir. Bu sarmalın kararlılıkla kırılması, okullarımızı sadece müfredat bilgilerinin aktarıldığı soğuk binalar olarak değil; tüm paydaşların fiziksel, duygusal ve sosyal açıdan kendilerini tamamen güvende hissettikleri canlı, kapsayıcı ve huzurlu yaşam alanları olarak yeniden inşa etmekle mümkündür.

düzenli ve güvenli mekanlarda (veli kabul salonları) yapmaları sağlanmalıdır.

6. Bütüncül Okul-Aile-Sektör İş Birliği Ekosistemi: Şiddetle mücadele okul duvarları arasına sıkıştırılamaz. Veli eğitim programlarıyla aile içi iletişim ve evdeki şiddetsiz dil desteklenmelidir. Ayrıca meslek liselerinin en büyük paydaşı olan sanayi ve sektör temsilcileri ile iş birliği yapılarak, öğrencilere işletmelerde mesleki eğitim süreçlerinde iş yeri etiği, kurumsal kültür ve profesyonel iletişim seminerleri verilmelidir.

Sonuç

Eğitim ekosisteminde tırmanan şiddet sarmalı; bireysel psikolojiden aile yapısına, dijital mecraların kontrolsüzlüğünden kurumsal iklim eksikliklerine kadar pek çok etkenin kesişim noktasında duran sistemik ve hayati bir problemdir. Bu sarmalın kararlılıkla kırılması, okullarımızı sadece müfredat bilgilerinin aktarıldığı soğuk binalar olarak değil; tüm paydaşların fiziksel, duygusal ve sosyal açıdan kendilerini tamamen güvende hissettikleri canlı, kapsayıcı ve huzurlu yaşam alanları olarak yeniden inşa etmekle mümkündür.

Özellikle uygulamalı eğitimin ve üretimin kalbi olan mesleki ve teknik eğitim kurumlarında; atölye ortamlarının gerektirdiği yüksek dikkat, sorumluluk, takım çalışması ve teknik disiplin, şiddete ve akran zorbalığına karşı ‘sıfır tolerans’ ilkesini zorunlu kılmaktadır. Elektrik-elektronik atölyelerinden makine parklarına kadar tüm alanlarda barışçıl, saygılı, adil ve üretken bir öğrenme iklimi sağlandığında; öğretmenlerin mesleki doyumu ve güvenliği artacak, öğrencilerin yetenekleri en üst düzeyde ortaya çıkacak ve geleceğin iş dünyasına hem teknik açıdan donanımlı hem de etik değerleri yüksek, özgüvenli bireyler kazandırılacaktır.

Dipnotlar

1. Bu çalışma, Eğitime Bakış Dergisi’nin 64. sayısı (Eylül-Ekim-Kasım-Aralık 2026) için ilan edilen ‘Eğitim Ekosisteminde Bütün Boyutlarıyla Şiddet Sarmalı’ dosya konusu çerçevesinde hazırlanmış genişletilmiş araştırma makalesidir.
2. Mesleki ve teknik eğitimdeki atölye güvenlik riskleri ve iş sağlığı güvenliği (İSG) değerlendirmelerinde Milli Eğitim Bakanlığı İş Sağlığı ve Güvenliği Hizmetleri Genelgesi esas alınmıştır.

Kaynakça

Akiba, M., LeTendre, G. K., Baker, D. P., & Goode, W. (2002). Student victimization: National and international trends. Journal of Educational Administration, 40(5), 403-417.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). Okullarda Güvenli Ortamın Sağlanması ve Şiddetin Önlenmesi Genelgesi (2023/18). Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi. Ankara: Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Oxford: Blackwell.

Özgür, G., Yörükoğlu, G., & Arabacı, L. B. (2014). Lise Öğrencilerinin Şiddet Algısı ve Şiddet Eğilimleri. Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 5(1), 15-23.

Şahin, M. (2012). Siber zorbalık: Liselerdeki yaygınlığı ve okul iklimi ile ilişkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(2), 1323-1338.

UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms? UNESCO, Paris.

Eğitim Ekosisteminde Şiddet Sarmalını Kırmak: Akran Zorbalığı ve Okul İkliminin Belirleyici Rolü

Prof. Dr. Serdal SEVEN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Öğretim Üyesi

Bu yazıda eğitim ekosisteminde görülen şiddet, bir sarmal olarak ele alınmıştır. Bu çerçevede önce şiddet sarmalının bilimsel temelleri üzerinde durulmuş, ardından güncel veriler ışığında dünyada ve Türkiye'de mevcut durum ortaya konmuş, son olarak sarmalın iki kritik halkası olarak değerlendirilen akran zorbalığı ve okul iklimi boyutları tartışılmıştır. Yazıda, şiddet döngüsünün kanıta dayalı ve kapsamlı eğitim politikaları aracılığıyla tersine çevrilebileceği temel tezi ileri sürülmektedir.

Giriş

Şiddet sarmalı kavramının etkili ve sistematik açıklamalarından biri Câmara (1971) tarafından ortaya konmuştur. Câmara'ya göre (1971) şiddet zincirleme bir nitelik taşımaktadır. Bir şiddet biçimi başka bir şiddet biçimini doğurmakta, mağduriyet öfkeye, öfke yeni bir saldırganlığa, saldırganlık ise daha sert bir karşılığa dönüşmekte ve döngü kendi kendini besleyerek sürmektedir. Yaklaşık 50 yıldır yapılan araştırmalar, bu döngünün en açık biçimde gözlendiği ortamlardan birinin okullar olduğunu göstermiştir. Ailede şiddete şahit olan çocuğun okulda akranlarına yöneldiği, akranlarından şiddet gören öğrencinin kendinden güçsüz olana yöneldiği, öfkesini yönetemeyen velinin ise öğretmene yöneldiği görülmektedir. Ayrıca dijital ortamlarda yaygınlaşan şiddet içerikli paylaşımların bu döngüyü normalleştiren bir işlev gördüğü son güncel çalışmalardan anlaşılmaktadır.

Türkiye'de 2025-2026 eğitim öğretim yılı, okul güvenliği tartışmalarının yoğunlaştığı bir dönem olmuştur. Şanlıurfa ve Kahramanmaraş'ta okullara yönelik saldırılar yaşanmış, çeşitli illerde öğretmenlerin darp edildiği, öldürüldüğü ve yaralandığı olaylar kamuoyunda geniş yankı uyandırmıştır. Ülkemizdeki farklı kurumların değerlendirme raporları ve medya izleme çalışmaları, 2026 yılının ilk aylarında okullara ve eğitim çalışanlarına yönelik çok sayıda şiddet olayının kamuoyuna yansıdığını göstermektedir. Bununla birlikte ulusal ölçekte standartlaştırılmış ve düzenli bir okul şiddeti kayıt sisteminin henüz kurulmamış olma-



sı, olayların gerçek yaygınlığını belirlemeyi güçleştirmektedir. Dolayısıyla sorunun sistemik bir nitelik kazandığı ve bu bütünlük içinde ele alınması gerektiği söylenebilir. Nitekim aynı dönemde TBMM bünyesinde akran zorbalığını araştırmak üzere bir alt komisyon kurulmuş, 22 Nisan 2026'da Eğitim-Bir-Sen tarafından da eğitim ekosisteminde şiddet konulu bir çalıştay düzenlenerek kapsamlı bir rapor yayımlanmıştır (Eğitim-Bir-Sen, 2026; TBMM, 2026).

Bu yazıda eğitim ekosisteminde görülen şiddet, bir sarmal olarak ele alınmıştır. Bu çerçevede önce şiddet sarmalının bilimsel temelleri üzerinde durulmuş, ardından güncel veriler ışığında dünyada ve Türkiye'de mevcut durum ortaya konmuş, son olarak sarmalın iki kritik halkası olarak değerlendirilen akran zorbalığı ve okul iklimi boyutları tartışılmıştır. Yazıda, şiddet döngüsünün kanıta dayalı ve kapsamlı eğitim politikaları aracılığıyla tersine çevrilebileceği temel tezi ileri sürülmektedir.

Şiddet Sarmalının Bilimsel Temelleri: Şiddet Öğrenilir, Devredilir ve Birikir

Şiddetin bir sarmal hâlinde ilerlediği görüşü çok bilinmese de sosyal bilimler alanyazınında güçlü ampirik dayanaklara sahiptir. Bu dayanakların ilki, Bandura, Ross ve Ross (1961) tarafından gerçekleştirilen ve alanyazında Bobo bebek deneyleri olarak bilinen çalışmalardır. Söz konusu deneylerde, yetişkin bir modelin şişme bir bebeğe saldırdığını izleyen okul öncesi dönem çocuklarının, herhangi bir ödül ya da yönlendirme olmaksızın aynı saldırgan davranışları taklit ettikleri görülmüştür. Dahası, izlediklerine yeni saldırganlık biçimleri de eklemişleridir. Bu bulgular, çocukların gözlemledikleri saldırgan davranışları sosyal modelleme yoluyla öğrenip taklit edebildiklerini ve gördükleri şiddeti yeni biçimlerle genişleterek uyguladıklarını ortaya koymaktadır.

İkinci dayanak olarak, şiddetin kuşaklar arasında devredildiğini gösteren boylamsal çalışmalardır. Widom (1989) tarafından Science dergisinde yayımlanan ve şiddet döngüsü hipotezinin ampirik temeli olarak kabul edilen araştırmada, çocukluğunda istismar ya da ihmale maruz kalan bireyler kontrol grubuyla birlikte uzun yıllar izlenmiştir. Resmî kayıtlar üzerinden yapılan karşılaştırmalarda, istismar ya da ihmale uğrayan grubun çocuk adalet sistemiyle karşılaşma riskinin kontrol grubuna göre yaklaşık yüzde 59, yetişkinlikte şiddet suçu nedeniyle tutuklanma riskinin ise yaklaşık

yüzde 30 daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Widom, 1989; Widom ve Maxfield, 2001). Diğer taraftan, aynı araştırmada mağdurların çoğunluğunun şiddete başvurmadığı da görülmüştür. Dolayısıyla şiddete maruz kalmanın riski önemli ölçüde artırdığı, ancak yine de döngünün kırılabilir nitelikte olduğu söylenebilir.

Üçüncü dayanak ise, şiddete maruz kalmanın gelişimsel etkilerinin bedende ve beyinde biriktiğini gösteren araştırmalardır. Felitti ve arkadaşları (1998) tarafından dokuz binden fazla yetişkinin katılımıyla yürütülen Olumsuz Çocukluk Deneyimleri (ACE) çalışmasında, çocuklukta yaşanan istismar, ihmal ve aile içi şiddet gibi deneyimler ile yetişkinlikteki ruhsal sorunlar, riskli sağlık davranışları ve önde gelen hastalıklar arasında doz-yanıt ilişkisi gösteren güçlü bağlantılar bulunmuştur. Dört ve üzeri olumsuz deneyim bildiren bireylerde risklerin belirgin biçimde arttığı tespit edilmiştir. Sonraki ACE araştırmaları, bu birikimli riskin erken ölümle de ilişkili olabileceğini göstermiştir. Bunun yanında, nörogörüntüleme araştırmalarında, kronik şiddete ve tehdide maruz kalan çocukların stres sistemlerinin sürekli teyakkuz hâline geçtiği, tehdit algısının keskinleştiği ve dürtü denetimini sağlayan ön beyin bölgelerinin gelişiminin olumsuz etkilendiği ortaya konmuştur (Teicher ve Samson, 2016). Bu değişikliklerin saldırganlık dâhil farklı içselleştirme ve dışsallaştırma tepkileriyle ilişkili olabildiği, sonuçların ise çocuktan çocuğa farklılaştığı bilinmektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, kronik şiddet maruziyetinin bazı çocuklarda tehdit algısını ve saldırgan tepki olasılığını artırarak sarmalın sürmesine zemin hazırlayabildiği ifade edilebilir.

Dünyada ve Türkiye'de Güncel Tablo

Küresel veriler, okul şiddetinin dünya genelinde yaygın bir sorun hâline geldiğini göstermektedir. UNESCO (2024) tarafından farklı uluslararası araştırmalardan derlenen verilere göre, araştırmalara dâhil edilen ülkelerde her ay yaklaşık üç öğrenciden birinin akran zorbalığına maruz kaldığı, her on çocuktan birinin siber zorbalık mağduru olduğu ve yaklaşık üç öğrenciden birinin yılda en az bir kez fiziksel saldırıya uğradığını bildirdiği belirtilmektedir. Aynı raporlarda, zorbalık mağdurlarının şiddetli yalnızlık, uykusuzluk ve intihar düşüncesi yaşama olasılığının akranlarının iki katı olduğu ifade edilmektedir. Ancak dünyada yalnızca 32 devletin okul şiddetiyle mücadeleye ilişkin kapsamlı bir yasal çerçeveye sahip olması, sorunun büyüklüğü ile politika yanıtı arasında önemli bir açık bulunduğunu göstermektedir. Bunun yanında WHO Avrupa Bölgesi tarafından Avrupa, Orta Asya ve Kanada'daki 44 ülke ve bölgeyi kapsayan okul çağı çocukları (HBSC) araştırmasında, her altı ergenden birinin siber zorbalık mağduriyeti bildirdiği tespit edilmiştir (WHO, 2024).

Türkiye'ye ilişkin veriler, özellikle okula aidiyet ve öğrenci güvenliği bakımından kaygı verici göstergeler bulunduğuna işaret etmektedir. PISA 2022 sonuçlarına göre Türkiye'de öğrencilerin okula aidiyet duygusu OECD ortalamasının belirgin biçimde altındadır ve 2018 uygulamasına göre gerilemiştir. Öğrencilerin yüzde 28'i okulda kendini yalnız hissettiğini, yüzde 26'sı ise kendini okulda dışlanmış ya da olup bitenlerin dışında hissettiğini bildirmiştir. OECD ortalamaları bu maddelerde sırasıyla yüzde 16 ve yüzde 17 düzeyindedir. Ayrıca öğrencilerin önemli bir bölümünün, uygulamadan önceki dört hafta içinde okulda ya da okul çevresinde tehdit, kavga ya da eşyalarına zarar verilmesi gibi çeşitli güvenlik riskleriyle karşılaştığını bildirdiği görülmüştür (OECD, 2023; TEDMEM, 2024). TIMSS 2023 bulguları da eğilimin yönü bakımından dikkat çekicidir. 2019 uygulamasında akran zorbalığına hemen hemen hiç maruz kalmadığını bildiren 8. sınıf öğrencilerinin oranı yüzde 72 iken bu oran 2023'te yüzde 47'ye gerilemiştir. Ayda en az bir kez zorbalığa uğrayanların oranı yüzde 24'ten yüzde 39'a, haftada en az bir kez uğrayanların oranı ise yüzde 4'ten yüzde 14'e yükselmiştir. Benzer bir bozulma 4. sınıf düzeyinde de izlenmiş, haftalık mağduriyet yüzde 9'dan yüzde 16'ya çıkmıştır (MEB, 2024). Dört yıllık bir aralıkta gözlenen bu değişim, öğrenci bildirimlerine dayalı zorbalık göstergelerinde belirgin bir kötüleşmeye işaret etmektedir.

TBMM Dilekçe Komisyonu bünyesinde kurulan Akran Zorbalığının Araştırılması Alt Komisyonu tarafından 2026 yılında tamamlanan ve içeriği basına yansıyan kapsamlı raporda, tablo ulusal ölçekte ele alınmıştır. Rapora ilişkin değerlendirmelerde, farklı araştırmalarda zorbalığa maruz kaldığını bildiren öğrenci oranlarının yüksek düzeylere ulaştığı ve 18 milyonluk öğrenci nüfusu içinde sorundan doğrudan etkilenen öğrenci sayısının milyonlarla ifade edildi-

> Küresel veriler, okul şiddetinin dünya genelinde yaygın bir sorun hâline geldiğini göstermektedir. UNESCO (2024) tarafından farklı uluslararası araştırmalardan derlenen verilere göre, araştırmalara dâhil edilen ülkelerde her ay yaklaşık üç öğrenciden birinin akran zorbalığına maruz kaldığı, her on çocuktan birinin siber zorbalık mağduru olduğu ve yaklaşık üç öğrenciden birinin yılda en az bir kez fiziksel saldırıya uğradığını bildirdiği belirtilmektedir.

ği aktarılmaktadır. Raporda ayda en az bir kez kasıtlı dışlanma oranı yüzde 7,2, alay edilme yüzde 7,7, hakkında kötü söylenti yayılması yüzde 4,8, itilip kakılma yüzde 4,4 ve tehdit edilme yüzde 2,1 olarak ifade edilmektedir. Komisyonun akran zorbalığının milli güvenlik meselesi olarak ele alınması yönündeki çağrısı, sorunun ulaştığı boyutun resmî düzeyde kabulü olarak değerlendirilebilir (TBMM, 2026). Bu veriler birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye'de okul şiddetinin eğitim ekosisteminin gündelik bir gerçeği hâline geldiği söylenebilir.

Şiddetin Görünmeyen Maliyeti

Okul şiddetinin fiziksel ve ruhsal zararlarının yanında akademik ve ekonomik sonuçları da bulunmaktadır. Öğrenmenin ön koşullarından birinin güvenlik duygusu olduğu kabul edilmektedir. Zorbalık kaygısının, öğrencinin dikkatini ve öğrenmeye ayırabileceği zihinsel kaynakları azaltabileceği kuramsal olarak ileri sürülmektedir. Nitekim uluslararası değerlendirmelerde, sık zorbalığa maruz kalan öğrencilerin akademik performansının akranlarının belirgin biçimde gerisinde kaldığı vurgulanmaktadır. Ayrıca, okula aidiyeti düşük öğrencilerde ise devamsızlık ve okul terki riskinin arttığı tutarlı biçimde gösterilmiştir (OECD, 2023). Dolayısıyla akran zorbalığının bir disiplin sorunu olmasının yanında bir öğrenme kaybı ve fırsat eşitliği sorunu olduğu da söylenebilir. Mağduriyetin yoğunlaştığı okulların çoğu zaman dezavantajın da yoğunlaştığı okullar olması, şiddetin eğitimdeki eşitsizlikleri derinleştirdiğini düşündürmektedir.

Makro ölçekte yapılan hesaplamalar da bu değerlendirmeyi desteklemektedir. Wodon ve arkadaşları (2021) tarafından Dünya Bankası bünyesinde küresel veri setleriyle yürütülen analizlerde, okullarda ve okul çevresinde yaşanan şiddetin yol açtığı öğrenme kayıpları, okul terkleri ve sağlık sonuçları üzerinden hesaplanan yaşam boyu kazanç kaybının, model temelli senaryolara göre dünya genelinde 11 trilyon ABD doları düzeyinde olabileceği tahmin edilmiştir. Aynı yatırım gerekçesi çalışmasında, önleme programlarına yapılan yatırımın uzun vadede önemli getiriler sağlayabileceği değerlendirilmektedir. Önlenen her zorbalık vakasının, ileride ortaya çıkabilecek ruh sağlığı harcamalarını, adalet sistemi maliyetlerini ve işgücü kayıplarını azaltma potansiyeli taşıdığı ifade edilmektedir. Çocukluk dönemindeki zorbalık mağduriyetinin etkilerinin onlarca yıl sonra bile izlenebildiği dikkate alındığında (Takizawa, Maughan ve Arseneault, 2014), okul şiddetini önlemenin getirisi yüksek bir kamu yatırımı olarak değerlendirilmesi gerektiği ifade edilebilir. Türkiye'nin genç nüfus yapısının bu yatırımın getirisini artıran bir etken olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır.

Şiddet Sarmalının Görünmez Motoru: Akran Zorbalığı

Okul şiddeti denildiğinde akla öncelikle silahlı saldırılar ve fiziksel şiddet görüntüleri gelmekle birlikte, sarmalı asıl sürdüren mekanizmanın çoğu zaman görünür olmayan akran zorbalığı olduğu açıkça söylenebilir. Olweus (1993) zorbalığı kasıtlı, tekrarlayan ve taraflar arasında güç dengesizliğine dayanan saldırgan davranış olarak tanımlamıştır. Bu üç ölçüt, zorbalığı sıradan akran çatışmasından ayırmaktadır. Akran çatışmaları sosyal etkileşimde olağan olduğu halde bu zorbalık tanımına haiz davranışlar mutlaka birbirinden ayrı tutulmalıdır. Zorbalıkta mağdur kendini savunamamakta, olay bir kez yaşanıp sona ermemekte ve fail bu davranışı bilerek gerçekleştirmektedir. Güncel çalışmalar,

fiziksel zorbalığın yanı sıra dışlama, alay ve söylenti yayma gibi psikolojik ve ilişkisel biçimlerin de önemli bir sorun alanı oluşturduğunu göstermektedir. Görünürlüğü düşük ve kanıtlanması güç olan bu biçimlerin öğretmenler tarafından daha geç fark edildiği, mağdurun ise uzun süre yalnız kaldığı ifade edilmektedir. Ayrıca siber zorbalık, okul çıkışıyla sona eren geleneksel zorbalıktan farklı olarak mağdura günün her saatinde ulaşabilmekte ve zorbalığı mekân ve zaman sınırından bağımsız hâle getirmektedir.

Akran zorbalığının bir çocukluk sorunu olarak geçiştirilemeyeceği, alanyazındaki boylamsal çalışmalarla ortaya konmuştur. Copeland, Wolke, Angold ve Costello (2013) tarafından bin dört yüzden fazla çocuğun 9 yaştan 16 yaşa izlendiği araştırmada, zorbalığın etkilerinin tanı düzeyinde ruhsal bozukluklara uzandığı görülmüştür. Olumsuz sonuçların özellikle hem zorbalığa uğrayan hem de zorbalık yapan zorba-kurban grubunda yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu grupta genç yetişkinlikte depresyon, anksiyete ve intihar düşüncesi riskinin birçok gösterge bakımından belirgin biçimde yüksek olduğu bulunmuştur. Zorba-kurban kategorisi, şiddet sarmalının bireysel düzeydeki en somut örneği olarak değerlendirilebilir. Bazı çocuklarda mağduriyet ve zorbalık rolleri aynı anda ya da farklı zamanlarda bir arada görülebilmektedir. Bununla birlikte mağdurların büyük çoğunluğunun şiddet faili olmadığı, mağduriyetin failliğe kendiliğinden dönüşmediği de unutulmamalıdır. Öte yandan Takizawa, Maughan ve Arseneault (2014) tarafından İngiltere'de 1958 doğum kohortu üzerinde yürütülen çalışmada, yedi ve on bir yaşlarında zorbalığa maruz kalan bireylerde depresyon, anksiyete ve intihar eğiliminin 45 yaşında, yaşam doyumu ve bilişsel işlev kayıplarının ise 50 yaşında hâlâ ölçülebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Türkiye örnekleminde de altı yaşında problem davranışları belirlenen çocukların on üç yıl sonraki sosyal etkileşimlerinin incelendiği boylamsal araştırmada, erken dönem problem davranışlarının genç yetişkinlik dönemindeki sosyal ilişkilere yansıdığı görülmüştür (Seven, Seven ve Işık, 2020). İlkokul döneminde yaşanan bir mağduriyetin izlerinin yaklaşık yarım asır sonra sürülebilmesi, zorbalığın etkilerinin kalıcı olabildiğini göstermektedir.

Zorbalık araştırmalarının önemli bulgularından biri de zorbalığın grup düzeyinde işleyen bir olgu olduğudur. Salmivalli (2010) tarafından yürütülen çalışmalarda, zorbalık durumlarında failin ve mağdurun yanında destekçilerin, güldürücülerin, sessiz seyircilerin ve az sayıda savunucunun yer aldığı, zorbalığın sürüp sürmeyeceğini büyük ölçüde bu seyirci grubunun tepkisinin belirlediği ortaya konmuştur. Zorbalık yapan öğrencinin izleyicilerden elde ettiği statü nedeniyle davranışını sürdürdüğü, seyircilerin sessiz kalmasının ise onay işlevi gördüğü ifade edilmektedir. Bu bulgu, müdahalelerin odağını da değiştirmiştir. Yalnızca zorbayı cezalandırmaya ya da mağduru güçlendirmeye odaklanan yaklaşımların sınırlı kaldığı, buna karşılık seyirciyi savunucuya dönüştürmeyi hedefleyen programların alanyazındaki en etkili müdahaleler arasında yer aldığı görülmektedir.

Dijital Halka: Algoritma Çağında Şiddetin Normalleşmesi

Günümüzdeki şiddet sarmalını önceki dönemlerden ayıran en önemli değişkenlerden biri dijital katmandır. Çocuklar ve ergenler, zamanlarının giderek artan bölümünü dijital platformlarda geçirmektedir. Etkileşimi ve kullanıcı dikkatini artırmak üzere tasarlanan bu platformların, bazı durumlarda çatışmalı ya da duygusal açıdan yoğun içeriklerin daha görünür hâle gelmesine katkıda bulunabildiği tartışılmaktadır. Şiddet içerikli medyanın etkilerine ilişkin alanyazın da bu durumun ciddiye alınması gerektiğini göstermektedir. Anderson ve arkadaşları (2010) tarafından Doğu ve Batı toplumlarından yüz otuz binden fazla katılımcıyı kapsayan meta-analizde, şiddet içerikli dijital oyun kullanımı ile saldırgan biliş, duygu ve davranış göstergeleri arasında küçük düzeyli ancak kültürler arasında tutarlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, yoğun kullanımın düşük empati ve yardım davranışıyla da ilişkili olduğu bildirilmiştir. Diğer taraftan, bu alanda etki büyüklükleri, ölçüm biçimleri ve nedensel yorumlar konusunda bilimsel tartışmaların sürdüğü belirtilmelidir. Alanyazında üzerinde durulan risklerden biri, sürekli ve denetimsiz maruziyetin şiddeti zamanla sıradanlaştırabilmesi, bir başka deyişle duyarsızlaşmadır. Türkiye'de yürütülen çalışmalarda da erken ergenlik döneminde şiddet içerikli televizyon programlarını tercih eden çocukların saldırganlık eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiş (Damar, Gülay Ogelman ve Seven, 2011); 7-10 yaş grubu çocukların resimlerine yansıyan şiddet algılarının içinde

yaşadıkları toplumsal bağlamdan izler taşıdığı görülmüştür (Hiçyılmaz, İnci ve Seven, 2015).

Siber zorbalık, bu dijital katmanın en görünür sonucudur. WHO Avrupa Bölgesi'nin 44 ülke ve bölgeyi kapsayan HBSC araştırmasında her altı ergenden birinin siber zorbalık mağduriyeti bildirmesi ve Türkiye'de lise öğrencileriyle yapılan araştırmalarda benzer oranlara ulaşılması, sorunun ölçeğini ortaya koymaktadır (WHO, 2024). Suler (2004) tarafından çevrimiçi ketlenmesizlik olarak kavramsallaştırılan etkiye göre, çevrimiçi ortamın görece anonim yapısı ve yüz yüze temasın azalması, yüz yüze söylenmeyecek ifadelerin ekran arkasından daha kolay yazılabilmesine zemin hazırlamaktadır. Bununla birlikte, günümüzde siber zorbalığın önemli bir bölümünün mağdurun tanıdığı kişilerce gerçekleştirildiği, dolayısıyla anonimliğin açıklayıcı etkenlerden yalnızca biri olduğu da bilinmektedir. Ayrıca dijital içerik kalıcı olmakta, paylaşıldıkça çoğalmakta ve mağduriyeti süreklileştirmektedir. TBMM (2026) raporunda dijital platformlardaki çocuk içerikleri için zorbalık içermeyen içerik sertifikası geliştirilmesi ve küçük yaş gruplarında akıllı telefon kullanımının sınırlandırılması yönünde öneriler yer almaktadır. Ancak kalıcı çözümün, yasaklayıcı tedbirlerin ötesinde, çocuklara dijital ortamda karşılaştıkları şiddeti tanıma, sorgulama ve reddetme becerisi kazandıran sistematik bir dijital vatandaşlık eğitiminden geçtiği söylenebilir.

Ailenin Halkası: Sarmal Okuldan Önce Başlar

Okul, şiddet sarmalının en görünür alanıdır. Ancak, sarmalın ilk halkasının çoğu zaman ailede kurulduğu görülmektedir. Bu konudaki önemli kanıtlardan biri, Gershoff ve Grogan-Kaylor (2016) tarafından 75 çalışmada 160 binden fazla çocuğu kapsayan verilerle gerçekleştirilen meta-analizdir. Bu analizde, disiplin amacıyla uygulanan fiziksel cezanın incelenen 17 gelişimsel çıktıdan 13'üyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu ve bu ilişkilerin tamamının olumsuz yönde olduğu, fiziksel ceza kullanımının daha yüksek saldırganlık, antisosyal davranış ve ruh sağlığı sorunlarıyla tutarlı biçimde ilişkili olduğu ve bu ilişkilerin yetişkinlik döneminde de izlendiği tespit edilmiştir. Ayrıca aile içi şiddete yalnızca şahit olmanın bile, ACE araştırmasının ortaya koyduğu üzere, çocuğun gelişimsel risk yükünü artırdığı bilinmektedir (Felitti ve ark., 1998). Şiddeti bir sorun çözme yöntemi olarak öğrenen çocuğun bu öğrenmeyi okul ortamına taşıdığı ifade edilmektedir.

Bu nedenle okul temelli önleme programlarında kalıcı başarının ancak ailenin sürece dâhil edilmesiyle mümkün olduğu söylenebilir. Araştırmalarda ebeveyn sıcaklığının, tutarlı ve şiddet içermeyen disiplinin ve çocuğun yaşamına katılımın, riskli çevrelerde büyüyen çocuklar için dahi güçlü bir koruyucu etken olduğu gösterilmiştir. TBMM (2026) raporunda okullarda veli akademisi modelinin hayata geçirilmesi ve özellikle babaların çocukların sosyal-duygusal gelişim sürecine etkin biçimde dâhil edilmesi yönünde öneriler yer almaktadır. Çocuğun yaşamında güvenli, duyarlı ve süreklilik gösteren bakım ilişkilerinin bulunması, ebeveyn katılımı ve şiddet içermeyen disiplin uygulamaları, alanyazında koruyucu etkenler arasında gösterilmektedir. Nitekim Türkiye'de erken ergenlik dönemindeki çocuklarla yürütülen bir araştırmada, ebeveyne güvenli bağlanma düzeyi yükseldikçe saldırganlık eğiliminin azaldığı belirlenmiştir (Seven, Gülay Ogelman ve Damar, 2011). Çocuklarda problem davranışların anlaşılması ve önlenmesine ilişkin güncel değerlendirmeler de erken dönemde kurulan güvenli ilişkilerin önleyici işlevine işaret etmektedir (Seven ve Kaya, 2024). Bunun yanında okul-aile iş birliğinin dönem başı toplantılarıyla sınırlı bir ilişki olmaktan çıkarılması, ebeveynlik becerilerini güçlendiren, riskli aileleri erken dönemde belirleyip destekleyen ve gerektiğinde sosyal hizmet mekanizmalarını harekete geçiren yapısal bir ortaklığa dönüştürülmesi gerekmektedir.

Okul İklimi: Sarmalı Besleyen ya da Kıran Zemin

Benzer sosyoekonomik koşullara ve öğrenci profiline sahip iki okuldan birinde şiddet olaylarının süreklilik kazanması, diğerinde ise istisna düzeyinde kalması, alanyazında büyük ölçüde okul iklimi kavramıyla açıklanmaktadır. Okul iklimi, okul yaşamının niteliğini, ilişkileri, normları, öğretme-öğrenme süreçlerini ve örgütsel yapıyı kapsayan bütüncül bir kavramdır. Thapa, Cohen, Guffey ve Higgins-D'Alessandro (2013) tarafından yapılan geniş kapsamlı derlemede, olumlu okul ikliminin şiddeti ve zorbalığı azalttığı, devamsızlığı ve okul terkini düşürdüğü, akademik başarıyı ve öğretmenlerin mesleki doyumunu ise artırdığı ortaya

konmuştur. Bu bakımdan okul iklimi, şiddet sarmalının hem üzerinde işlediği zemin hem de kırılabileceği nokta olarak değerlendirilebilir. Adaletsizliğin, dışlanmanın ve ilgisizliğin hâkim olduğu iklimlerde sarmal güçlenmektedir. Tam tersi olarak, güvenin, aidiyetin ve adil kuralların hâkim olduğu iklimlerde ise zayıflamaktadır.

Türkiye'de okula aidiyet düzeyinin OECD ortalamasının altında kalması ve 2018'e göre gerilemiş olması, bu çerçevede bir erken uyarı göstergesi olarak okunmalıdır (TEDMEM, 2024). Kendini okula ait hissetmeyen öğrencinin okulun normlarını da benimsemediği, aidiyet boşluğunun ise akran grupları, dijital topluluklar ya da şiddeti statü aracı olarak sunan alt kültürler tarafından doldurulduğu ifade edilmektedir. Öte yandan, ilişkinin koruyucu gücünün oldukça erken dönemde kurulduğu görülmektedir. Hamre ve Pianta (2001) tarafından yürütülen boylamsal araştırmada, anaokulu öğretmeniyle çocuk arasındaki ilişkinin niteliğinin, çocuğun 8. sınıftaki davranış sorunlarını ve akademik sonuçlarını yordadığı rapor edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenle çatışmalı bir ilişkiyle okula başlayan çocukların yıllar sonra dahi daha fazla disiplin sorunu yaşadığı tespit edilmiştir. Erken dönemde kurulan öğretmen-çocuk ilişkisinin izlerinin dokuz yıl sonrasında dahi gözlenebilmesi, erken öğretmen-çocuk ilişkilerinin uzun dönemli akademik ve davranışsal gelişim bakımından önemli bir koruyucu alan olabileceğine işaret etmektedir.

Okul ikliminin somut bileşenleri de araştırmalarla belirlenmiştir. Bunlar arasında tutarlı ve adil uygulanan kurallar, öğrencilerin karar süreçlerine katılımı, koridorlar, tuvaletler, bahçe ve servisler gibi denetimsiz alanların azaltılması, rehberlik kapasitesinin yeterliliği ve yetişkinlerin model davranışları sayılabilir. TBMM (2026) raporunda kalabalık sınıflara yapılan vurgu bu bakımdan önemlidir. Öğretmenin öğrencilerini tanıyamadığı ve izleyemediği sınıf mevcutlarında zorbalığın görünmez kaldığı, görünmeyen zorbalığın ise büyüdüğü belirtilmektedir. Okul ikliminin, okuldaki yetişkinlerin gündelik tepkilerinin toplamıyla kurulduğu unutulmamalıdır. Koridorda tanık olduğu hakarete tepki göstermeyen bir yetişkinin, o okulda neyin normal kabul edildiğini bütün tanıklara öğretmiş olduğu söylenebilir.

Öğretmene Yönelik Şiddet: Sarmalın Yetişkin Halkası

Şiddet sarmalı yalnızca öğrenciler arasında işlememektedir. Veliden öğretmene, öğrenciden yöneticiye uzanan bir yetişkin halkasını da içermektedir. Öğretmenine hakaret edilen ve öğretmeninin mesleki otoritesi sistematik biçimde zayıflatılan bir okulun, öğrencilerine güvenli bir iklim sunmakta zorlanacağı açıktır. Çünkü öğretmene yönelen her şiddet eylemi, buna şahit olan öğrencilere şiddetin sonuç alıcı bir yöntem olduğu mesajını vermektedir. Bu bakımdan 2024 yılı sonunda kabul edilen ve hükümleri kademeli olarak yürürlüğe giren 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nda, eğitim ve öğretim hizmetini yerine getiren personele karşı görevleri sırasında veya görevleri sebebiyle işlenen kasten yaralama, tehdit, hakaret ve görevi yaptırmamak için direnme suçlarında cezaların yarı oranında artırılmasına ve hapis cezasının ertelenmesi hükümlerinin uygulanmamasına yönelik düzenlemeler, caydırıcılık açısından önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir (Öğretmenlik Mesleği Kanunu, 2024). Ancak ceza hukuku, niteliği gereği şiddet gerçekleştikten sonra devreye girmektedir. Dolayısıyla şiddet sarmalının kırılmasında belirleyici olanın cezanın ağırlığından çok, şiddeti doğuran koşulların ortadan kaldırılmasıdır. Böylece, yasal korumanın okul içi önleme mekanizmaları, veli iletişim protokolleri ve öğretmeni yalnız bırakmayan yönetsel destekle tamamlanması gerektiği ifade edilebilir.

Sarmalı Kırmak: Kanıt Temelli Müdahaleler ve Türkiye İçin Yol Haritası

Alanyazındaki bulgular, okul şiddetinin ve akran zorbalığının önlenebilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Gaffney, Ttofi ve Farrington (2019) tarafından yüz program değerlendirmesinin incelendiği güncel meta-analizde, okul temelli zorbalık önleme programlarının zorbalık yapmayı ortalama yüzde 19-20, mağduriyeti ise yüzde 15-16 oranında azalttığı tespit edilmiştir. Bu değerler, göreli azalmaları yansıtan ortalama etkilerdir. Sağlanacak toplam fayda, programın kapsamına, uygulama niteliğine ve başlangıçtaki zorbalık düzeyine bağlı olarak değişmektedir. Bununla birlikte Türkiye gibi büyük bir öğrenci nüfusuna sahip ülkede, ortalama düzeyde etkili bir ulusal programın dahi çok sayıda çocuğun mağduriyetini azaltma potansiyeli taşıdığı söylenebilir.

Programlar arasında en öğretici örneklerden biri, Finlandiya'da geliştirilen ve seyirci araştırmalarının bulgularını doğrudan uygulamaya aktaran KiVa programıdır. KiVa, evrensel sınıf dersleri ve çevrimiçi materyaller ile olay ortaya çıktığında yürütülen hedefli görüşmeleri birleştiren, akran grubunun zorbalığı pekiştiren tepkilerini değiştirmeyi merkeze alan bütüncül bir okul programıdır. Kärnä ve arkadaşları (2011) tarafından sekiz binden fazla öğrenciyle yürütülen seçkisiz kontrollü değerlendirmede, programın zorbalığı ve mağduriyeti anlamlı düzeyde azalttığı, en güçlü etkilerin ise ilkokul kademesinde ortaya çıktığı görülmüştür. Programın ortaokul yıllarındaki etkisinin zayıflaması önemli bir politika dersi içermektedir. Müdahalenin en verimli dönemi, tutum ve normların henüz esnek olduğu ilkokul yıllarıdır. Benzer biçimde Durlak ve arkadaşları (2011) tarafından iki yüz on üç programın ve 270 binden fazla öğrencinin incelendiği sosyal-duygusal öğrenme meta-analizinde, duyguları tanıma, öfke yönetimi, empati ve çatışma çözme becerilerini sistemli biçimde öğreten programların olumlu sosyal davranışları desteklediği ve akademik performansta kontrol grubuna göre ortalama 11 yüzdelik dilimlik göreli üstünlükle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla şiddeti önlemenin ve başarıyı yükseltmenin birbirini destekleyen hedefler olduğu söylenebilir.

Bütün bunlar mevcut ulusal raporlar birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye için izlenmesi gereken yolun ana hatları belirginleşmektedir. Öncelikle okul iklimi ve zorbalık düzeyi her okulda düzenli aralıklarla, karşılaştırılabilir araçlarla ölçülmelidir. Sonuçlar okul gelişim planlarına ve il düzeyinde erken uyarı sistemlerine bağlanmalıdır. Bu amaçla ulusal alanyazında geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ölçme araçlarından yararlanılabilir (Seven, 2010). Ayrıca, seyirciyi savunucuya dönüştüren ve sosyal-duygusal becerileri öğretim programlarının ayrılmaz parçası hâline getiren kanıt temelli bir ulusal program, kültürel uyarlaması titizlikle yapılarak okul öncesi dönemden itibaren uygulanmalıdır. TIMSS verilerinin 4. sınıf düzeyinde dahi olumsuz bir tabloya işaret etmesi, başlangıç noktasının erken çocukluk dönemi olması gerektiğini göstermektedir. Bunun yanında rehberlik ve psikososyal destek kapasitesi, öğrenci başına düşen uzman sayısı bakımından güçlendirilmelidir. Riskli çocuklar için okul, aile, sağlık ve sosyal hizmet kurumlarını birleştiren vaka yönetimi yapıları kurulmalıdır. TBMM (2026) raporunda belirtildiği üzere sınıf mevcutları yönetilebilir düzeye çekilmeli, veli akademileri yoluyla aileler ve özellikle babalar sürece etkin biçimde katılmalı, dijital platformlardaki çocuk içerikleri için koruyucu standartlar geliştirilmelidir. Eğitim-Bir-Sen (2026) çalıştay raporunun temel tezine uygun olarak, ceza odaklı ve parçalı yaklaşımlardan aileyi, medyayı, güvenlik birimlerini ve yerel yönetimleri bir araya getiren, erken uyarı ve önleme merkezli bütüncül bir modele geçilmelidir. Son olarak öğretmenin mesleki itibarını koruyan yasal çerçeve, okul içinde öğretmeni güçlendiren yönetsel ve psikolojik destek mekanizmalarıyla tamamlanmalıdır. Öğretmenin öğrencilerine güven aktarabilmesi için önce kendisinin güvende ve değerli hissetmesi gerektiği açıktır.

Sonuç: Sarmaldan Sağaltıma

Eğitim ekosisteminde görülen şiddet, birbirini besleyen halkalardan oluşan bütüncül bir sorundur. Evde şiddete maruz kalma okulda saldırganlık ve zorbalık riskini artırabilmekte, zorbalık mağduriyeti okul aidiyetini zayıflatabilmekte, düşük aidiyet ve güvensiz okul iklimi yeni saldırganlıkların ortaya çıkmasına elverişli bir zemin oluşturabilmekte, öğretmene yönelen şiddet ve dijital ortamlardaki şiddet içerikleri ise bu süreçleri besleyebilmektedir. Güncel veriler, bu sarmalın Türkiye'de kaygı verici biçimde ivme kazandığını göstermektedir. Ancak aynı bilimsel birikim, sarmalın kırılabilir olduğunu da ortaya koymaktadır. Bandura, Ross ve Ross (1961) saldırgan davranışların sosyal modelleme yoluyla öğrenilebildiğini göstermiştir. Aynı mekanizmayla olumlu davranışların da öğretilebileceği açıktır. Widom (1989) mağdurların çoğunluğunun faile dönüşmediğini ortaya koymuş, koruyucu ilişkilerin gücüne işaret etmiştir. KiVa deneyimi ise sessiz seyircinin savunucuya dönüştürülebildiğini göstermiştir (Kärnä ve ark., 2011). Câmara'nın (1971) ifade ettiği sarmal, ancak döngünün bir halkasının bilinçli biçimde kırılmasıyla durmaktadır. Bu halkanın eğitim olduğu açıktır. Okullar, şiddet sarmalının en görünür alanı olduğu kadar, toplumun bu sarmaldan çıkışının da en gerçekçi kapısıdır. Bu noktada temel soru, sarmalın kırılmasına ilişkin mevcut bilginin ne zaman kararlı bir politikaya dönüştürüleceğidir.

Kaynakça

Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., Rothstein, H. R. ve Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. Psychological Bulletin, 136(2), 151-173.

Bandura, A., Ross, D. ve Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. Journal of Abnormal and Social Psychology, 63(3), 575-582.

Câmara, H. (1971). Spiral of violence. Londra: Sheed & Ward.

Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A. ve Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. JAMA Psychiatry, 70(4), 419-426.

Damar, M., Gülay Ogelman, H. ve Seven, S. (2011). Assessing the relationship between television programme choices and aggression tendencies in children going through early adolescence. International Journal of Academic Research, 3(4), 257-261.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. ve Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405-432.

Eğitim-Bir-Sen (2026). Eğitim ekosisteminde şiddet: Kurumlar arası koordinasyon ve sorumluluklar çalıştayı raporu. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P. ve Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. American Journal of Preventive Medicine, 14(4), 245-258.

Gaffney, H., Ttofi, M. M. ve Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. Aggression and Violent Behavior, 45, 111-133.

Gershoff, E. T. ve Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses. Journal of Family Psychology, 30(4), 453-469.

Hamre, B. K. ve Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. Child Development, 72(2), 625-638.

Hiçyılmaz, Y., İnci, M. A. ve Seven, S. (2015). 7-10 yaş grubu çocukların şiddet algılarının resimler aracılığı ile sosyal güçler bağlamında incelenmesi. Journal of Turkish Studies, 10(15).

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. ve Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6. Child Development, 82(1), 311-330.

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). TIMSS 2023 Türkiye ön raporu. Ankara: MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

OECD (2023). PISA 2022 results (Volume II): Learning during – and from – disruption. Paris: OECD Publishing.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Oxford: Blackwell.

Öğretmenlik Mesleği Kanunu (2024). Kanun No. 7528. T.C. Resmî Gazete (Sayı: 32696, 18 Ekim 2024).

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. Aggression and Violent Behavior, 15(2), 112-120.

Seven, S. (2010). Saldırganlık Eğilimi Ölçeği'nin Türk çocuklarına uyarlanması. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 5(1), 75-84.

Seven, S., Gülay Ogelman, H. ve Damar, M. (2011). Assessing the relationship between aggression tendencies and the secure parental attachment of children going through early adolescence. World Applied Sciences Journal, 13(3), 257-261.

Seven, S. ve Kaya, İ. (2024). Çocuklarda problem davranışlar: Anlama ve önleme. İstanbul: İÜC Yayınevi.

Seven, S., Seven, Z. D. ve Işık, İ. (2020). Examination of social interactions by problem behaviours (13 years of longitudinal research). New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences, 7(1), 126-133.

Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. CyberPsychology & Behavior, 7(3), 321-326.

Takizawa, R., Maughan, B. ve Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. American Journal of Psychiatry, 171(7), 777-784.

TBMM (2026). Akran Zorbalığının Araştırılması Alt Komisyonu raporu (içeriği basına yansıyan komisyon raporu). Ankara: TBMM Dilekçe Komisyonu.

TEDMEM (2024). PISA 2022 Türkiye için neler söylüyor? (Analiz dizisi 10). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Teicher, M. H. ve Samson, J. A. (2016). Annual research review: Enduring neurobiological effects of childhood abuse and neglect. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57(3), 241-266.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. ve Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. Review of Educational Research, 83(3), 357-385.

UNESCO (2024). Safe to learn and thrive: Ending violence in and through education. Paris: UNESCO.

WHO (2024). A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Kopenhag: WHO Regional Office for Europe.

Widom, C. S. (1989). The cycle of violence. Science, 244(4901), 160-166.

Widom, C. S. ve Maxfield, M. G. (2001). An update on the "cycle of violence". Washington, DC: National Institute of Justice.

Wodon, Q., Fèvre, C., Malé, C., Nayihouba, A. ve Nguyen, H. (2021). Ending violence in schools: An investment case. Washington, DC: The World Bank ve Global Partnership for Education.

Eğitim Ekosisteminde Şiddetin Görünmeyen Yüzü: Öğretmene Yönelik Şiddet, Okul İklimi ve Güvenli Eğitim Arayışı

Adem Ali ARSLAN
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi



Eğitimde şiddet denildiğinde çoğu zaman ilk olarak öğrenciler arasındaki fiziksel çatışmalar veya akran zorbalığı akla gelmektedir. Oysa günümüzde eğitim kurumlarında yaşanan şiddet bundan çok daha geniş bir çerçevede değerlendirilmelidir. Öğrenciden öğrenciye, öğrenciden öğretmene, veliden öğretmene veya eğitim çalışanına yönelen şiddetin yanı sıra psikolojik baskı, tehdit, hakaret, sosyal dışlama ve dijital ortamlar üzerinden gerçekleştirilen saldırılar da eğitim ekosisteminin güvenliğini etkileyebilmektedir (UNESCO, 2019; UNICEF, 2018).

1. Giriş

Şiddet, insanlık tarihinin hemen her döneminde farklı biçimlerde ortaya çıkan önemli toplumsal sorunlardan biridir. Ancak şiddetin eğitim kurumlarında görülmesi, soruna ayrı bir önem kazandırmaktadır. Çünkü okul, çocukların ve gençlerin yalnızca akademik gelişimlerinin değil, aynı zamanda kişiliklerinin, sosyal ilişkile-

rinin ve toplumsal değerlerinin şekillendiği temel kurumlardan biridir. Güven duygusunun zedelendiği bir eğitim ortamında öğrencilerin akademik başarılarının ve psikososyal gelişimlerinin olumsuz etkilenmesi kaçınılmazdır. Benzer biçimde öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmedikleri bir çalışma ortamında eğitim faaliyetlerinin sağlıklı biçimde sürdürülebilmesi güçleşmektedir (Cornell & Mayer, 2010; Cohen et al., 2009).

Eğitimde şiddet denildiğinde çoğu zaman ilk olarak öğrenciler arasındaki fiziksel çatışmalar veya akran zorbalığı akla gelmektedir. Oysa günümüzde eğitim kurumlarında yaşanan şiddet bundan çok daha geniş bir çerçevede değerlendirilmelidir. Öğrenciden öğrenciye, öğrenciden öğretmene, veliden öğretmene veya eğitim çalışanına yönelen şiddetin yanı sıra psikolojik baskı, tehdit, hakaret, sosyal dışlama ve dijital ortamlar üzerinden gerçekleştirilen saldırılar da eğitim ekosisteminin güvenliğini etkileyebilmektedir (UNESCO, 2019; UNICEF, 2018).

Dünya Sağlık Örgütü şiddeti, fiziksel güç veya iktidarın kişinin kendisine, başka bir kişiye, gruba veya topluluğa karşı tehdit ya da fiilî olarak kullanılması ve bunun yaralanma, ölüm, psikolojik zarar veya gelişim bozukluğu gibi sonuçlara yol açması ya da açma ihtimalinin bulunması şeklinde geniş bir çerçevede değerlendirmektedir (World Health Organization, 2002). Bu yaklaşım şiddetin yalnızca fiziksel saldırıdan ibaret olmadığını göstermektedir.

Eğitim ortamında da benzer şekilde görünür fiziksel şiddetin yanında sözel ve psikolojik şiddetin dikkate alınması gerekir. Öğretmene yönelik hakaret, tehdit, aşağılama veya sosyal medya üzerinden hedef gösterme gibi davranışlar fiziksel bir saldırı meydana gelmese dahi eğitim çalışanının mesleki motivasyonunu ve psikolojik güvenliğini olumsuz etkileyebilir.

Bu nedenle eğitimde şiddet sorununun yalnızca "güvenlik problemi" şeklinde değerlendirilmesi yeterli değildir. Sorun aynı zamanda eğitim politikası, okul kültürü, aile yapısı, iletişim biçimleri, toplumsal değerler ve dijitalleşme ile bağlantılıdır. Ekolojik yaklaşım açısından bireyin davranışları içinde bulunduğu aile, okul, arkadaş çevresi ve daha geniş toplumsal yapıdan bağımsız düşünülemez (Bronfenbrenner, 1979). Bu çalışma, eğitim ekosistemindeki şiddeti özellikle öğretmene yönelik şiddet üzerinden değerlendirmekte ve güvenli eğitim ortamlarının oluşturulmasına ilişkin çözüm önerileri geliştirmektedir.

2. Eğitimde Şiddetin Değişen Görünümü

Eğitim kurumlarında yaşanan şiddet geçmişte daha çok öğrenciler arasındaki fiziksel çatışmalar üzerinden tartışılırken günümüzde şiddetin kapsamı önemli ölçüde genişlemiştir. Fiziksel şiddetin yanı sıra hakaret, tehdit, psikolojik baskı, dışlama, mobbing, akran zorbalığı ve siber zorbalık eğitim ortamının güvenliğini etkileyen unsurlar arasında bulunmaktadır (Espelage & Swearer, 2003; UNESCO, 2019).

Özellikle dijital iletişim teknolojilerinin günlük hayatın merkezine yerleşmesi, okulda başlayan bir çatışmanın okul sınırlarının dışına taşınmasını kolaylaştırmıştır. Öğrenci, öğretmen veya başka bir eğitim çalışanı hakkında sosyal medya platformlarında yapılan paylaşımlar, izinsiz görüntülerin yayımlanması, hakaret içerikli mesajlar veya dijital gruplar üzerinden gerçekleştirilen toplu baskılar yeni şiddet biçimleri ortaya çıkarmaktadır (Kowalski et al., 2014; Hinduja & Patchin, 2015).

UNESCO'nun okul şiddeti ve zorbalık konusundaki çalışmaları, güvenli olmayan eğitim ortamlarının öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımını ve öğrenme deneyimini olumsuz etkileyebildiğini ortaya koymaktadır (UNESCO, 2019). Benzer biçimde OECD'nin öğrenci yaşamı ve okul ortamlarına ilişkin değerlendirmeleri, öğrencilerin okulda kendilerini güvende ve ait hissetmelerinin eğitim deneyimleri açısından önem taşıdığını göstermektedir (OECD, 2019). Dolayısıyla şiddet yalnızca bireysel bir davranış problemi değildir. Eğitim ortamının niteliğini doğrudan etkileyen yapısal bir sorun niteliği taşımaktadır.

Eğitimde şiddetin bir başka önemli özelliği ise olayın yalnızca saldırgan ve mağdur arasındaki ilişkiyle sınırlı kalmamasıdır. Bir öğretmene sınıfta veya okul içerisinde gerçekleştirilen saldırıya tanık olan öğrenciler de olaydan etkilenmektedir. Öğretmenin aşağılandığını, tehdit edildiğini veya fiziksel saldırıya uğradığını gören öğrencilerde okulun güvenli bir ortam olduğu yönündeki algı zayıflayabilir. Aynı zamanda öğretmenin sınıf içerisindeki otoritesi ve eği-

tim sürecinin düzeni zarar görebilir (Cornell & Mayer, 2010).

Bu nedenle eğitim kurumlarında meydana gelen tek bir şiddet olayının dahi eğitim ekosisteminde zincirleme etkiler oluşturabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

3. Öğretmene Yönelik Şiddet

Öğretmen, eğitim sisteminin temel aktörlerinden biridir. Eğitim politikaları, müfredatlar ve teknolojik imkânlar ne kadar gelişmiş olursa olsun bunların öğrenciyle buluşmasını sağlayan temel unsur öğretmendir. Bu nedenle öğretmenin mesleğini güvenli ve saygın bir ortam içerisinde gerçekleştirmesi eğitim sisteminin başarısı açısından önemlidir.

Öğretmene yönelik şiddet fiziksel saldırıyla sınırlı değildir. Hakaret, tehdit, küçük düşürme, baskı oluşturma, sosyal medya üzerinden hedef gösterme veya öğretmenin mesleki kararlarına yönelik saldırgan müdahaleler de bu kapsamda değerlendirilebilir. Okuldaki güvenlik algısı ve kurum içerisindeki ilişkilerin niteliği, öğretmenlerin çalışma koşulları ve eğitim ortamının işleyişi üzerinde etkili olabilmektedir (Cohen et al., 2009; Cornell & Mayer, 2010).

Özellikle öğretmen-veli ilişkisinin niteliği burada önem kazanmaktadır. Sağlıklı bir eğitim sisteminde veli, öğretmenin rakibi değil öğrencinin gelişimi konusunda iş birliği yaptığı paydaşıdır. Ancak bazı durumlarda öğrencinin akademik başarısı, disiplin problemi, devamsızlığı veya aldığı değerlendirme üzerinden öğretmen ile veli arasında çatışma ortaya çıkabilmektedir.

Velinin çocuğuyla ilgili her olumsuz durumu doğrudan öğretmenin hatası olarak değerlendirmesi, öğretmen üzerinde baskı oluşturabilmektedir. Öğretmenin eğitim ve disiplin konusundaki mesleki kararlarına yönelik sürekli müdahaleler zaman içerisinde okul-aile iş birliğini zayıflatmaktadır.

Buradaki temel mesele velinin eğitim sürecinden dışlanması değildir. Aksine güçlü bir okul-aile iş birliği öğrencinin gelişimi açısından son derece önemlidir. Ancak bu ilişkinin karşılıklı saygı, sorumluluk ve belirli kurumsal sınırlar içerisinde yürütülmesi gerekir.

4. Öğretmenin Mesleki Otoritesinin Zayıflaması

Eğitimde şiddet tartışmasının üzerinde durulması gereken boyutlarından biri öğretmenin toplumsal ve mesleki konumundaki değişimdir. Öğretmenin otoritesinden söz edildiğinde otoriter veya baskıcı bir eğitim anlayışı anlaşılmamalıdır. Burada kastedilen, öğretmenin mesleki uzmanlığının tanınması ve sınıf içerisinde eğitim faaliyetlerini sürdürebilmesini sağlayacak meşru otoriteye sahip olmasıdır.

Öğretmenin sürekli sorgulandığı, mesleki kararlarının değersizleştirildiği veya öğrenci karşısında yalnız bırakıldığı bir ortam, zaman içerisinde sınıf yönetimini güçleştirebilir. Öğrencinin haklarının korunması modern eğitim anlayışının vazgeçilmez unsurlarından biridir. Ancak hak kavramının sorumluluk kavramından bağımsız ele alınması da çeşitli sorunlar ortaya çıkarabilir.

Eğitim ortamında öğrencinin hakları bulunduğu gibi öğretmenin ve diğer öğrencilerin de güvenli bir ortamda eğitim alma ve çalışma hakkı bulunmaktadır. Dolayısıyla okul kültürünün hak ve sorumluluk dengesine dayanması gerekmektedir. Araştırmalar, açık kuralların ve destekleyici disiplin uygulamalarının bulunduğu okul ortamlarının zorbalık ve mağduriyetin azaltılması bakımından önem taşıyabildiğini göstermektedir (Gregory et al., 2010).

Öğretmenin saygınlığının korunması yalnızca öğretmenlerin mesleki çıkarları açısından değerlendirilmemelidir. Öğretmenin sınıf içerisindeki meşru otoritesinin korunması aynı zamanda öğrencinin düzenli ve güvenli bir eğitim ortamında bulunmasının koşullarından biridir.

5. Akran Zorbalığı ve Şiddet Döngüsü

Eğitim ekosistemindeki şiddetin önemli bir diğer boyutu öğrenciler arasındaki zorbalıktır. Olweus'un çalışmaları, zorbalığı öğrenciler arasında tekrarlanan ve güç dengesizliğinin bulunduğu saldırgan davranışlar çerçevesinde değerlendirmektedir (Olweus, 1993). Zorbalık ve mağduriyetin öğrenciler ve okul çalışanları tarafından farklı biçimlerde algılanabildiği de araştırmalarda ortaya konulmaktadır (Bradshaw et al., 2007).

> Eğitimde şiddetin bir başka önemli özelliği ise olayın yalnızca saldırgan ve mağdur arasındaki ilişkiyle sınırlı kalmamasıdır. Bir öğretmene sınıfta veya okul içerisinde gerçekleştirilen saldırıya tanık olan öğrenciler de olaydan etkilenmektedir. Öğretmenin aşağılandığını, tehdit edildiğini veya fiziksel saldırıya uğradığını gören öğrencilerde okulun güvenli bir ortam olduğu yönündeki algı zayıflayabilir. Aynı zamanda öğretmenin sınıf içerisindeki otoritesi ve eğitim sürecinin düzeni zarar görebilir (Cornell & Mayer, 2010).

Akran zorbalığı fiziksel saldırı şeklinde gerçekleşebileceği gibi hakaret, dışlama, alay etme, tehdit veya dijital ortamda küçük düşürme biçiminde de görülebilmektedir (Espelage & Swearer, 2003).

Özellikle siber zorbalık geleneksel zorbalıktan farklı özelliklere sahiptir. Geleneksel zorbalık çoğunlukla belirli bir fiziksel mekân ve zamanla sınırlıyken dijital ortamda gerçekleştirilen saldırılar günün her saatinde devam edebilir ve kısa süre içerisinde geniş bir kitleye ulaşabilir (Kowalski et al., 2014; Hinduja & Patchin, 2015).

Bu durum okulun şiddetle mücadele sorumluluğunu da değiştirmektedir. Artık yalnızca okul koridorlarında veya sınıfta meydana gelen olayları önlemek yeterli değildir. Öğrencilerin dijital davranışları konusunda bilinçlendirilmesi, dijital etik eğitimi verilmesi ve ailelerin siber zorbalık konusunda farkındalıklarının artırılması gerekmektedir.

Okul temelli programların zorbalığın azaltılmasında belirli ölçülerde etkili olabildiğini gösteren sistematik araştırmalar da bulunmaktadır (Ttofi & Farrington, 2011). Dolayısıyla akran zorbalığının yalnızca olay meydana geldikten sonra cezalandırılması yerine önleyici programlarla ele alınması önem taşımaktadır.

6. Şiddetin Okul İklimine Etkisi

Okul iklimi, öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların okul içerisindeki ilişkiler ve güvenlik hakkındaki ortak algılarıyla yakından ilişkilidir. Güvenli ve destekleyici bir okul iklimi öğrencinin okula aidiyetini güçlendirebilirken şiddetin normalleştiği ortamlar güvensizlik ve kaygı oluşturabilir (Cohen et al., 2009).

Şiddetin yoğun olduğu veya şiddet riskinin yüksek algılandığı bir okulda öğretmenlerin davranışları da değişebilir. Öğretmen öğrencilerle iletişim kurarken daha çekingen davranabilir, disiplin sorunlarına müdahale etmekten kaçınabilir veya velilerle sorun yaşamamak için bazı problemlerin üzerine gitmemeyi tercih edebilir.

Bu durum uzun vadede okulun eğitim kapasitesini zayıflatabilir. Çünkü etkili eğitim yalnızca ders içeriğinin aktarılmasına değil, düzenli ve güvenli bir öğrenme ortamının oluşturulmasına bağlıdır. Okul düzeni ve güvenliğinin akademik ve sosyal sonuçlarla ilişkili olması bu nedenle önem taşımaktadır (Cornell & Mayer, 2010).

Şiddet aynı zamanda öğretmenlerde mesleki tükenmişliği artırabilecek faktörlerden biridir. Kendisine yönelik bir saldırı ihtimalinin bulunduğunu düşünen öğretmenin sürekli stres altında çalışması, mesleki motivasyonunun azalmasına ve kurumuna olan aidiyetinin zayıflamasına yol açabilir.

Dolayısıyla öğretmene yönelik şiddet yalnızca öğretmenin kişisel problemi olarak görülmemelidir. Öğretmenin yaşadığı güvensizlik öğrencilerin eğitim deneyimine ve kurumun genel işleyişine kadar uzanan sonuçlar oluşturabilir.

7. Medya, Sosyal Medya ve Şiddetin Normalleşmesi

Dijitalleşmeyle birlikte eğitim kurumlarındaki olayların görünürlüğü önemli ölçüde artmıştır. Geçmişte

okul içerisinde kalan bir tartışma bugün cep telefonu kamerasıyla kaydedilerek birkaç dakika içerisinde binlerce kişiye ulaşabilmektedir. Siber zorbalık literatürü de dijital teknolojilerin kişiler arası saldırganlığın kapsamını ve sürekliliğini değiştirdiğini göstermektedir (Kowalski et al., 2014).

Bu durumun olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. Şiddet olaylarının görünür hâle gelmesi kamuoyunda farkındalık oluşturabilir ve kurumların önlem almasını hızlandırabilir. Buna karşılık şiddet görüntülerinin sürekli dolaşıma sokulması, saldırının eğlence veya popülerlik aracına dönüşmesine de neden olabilir.

Özellikle gençlerin yoğun biçimde kullandığı sosyal medya platformlarında görüntülenme ve etkileşim elde etme isteği, bazı olumsuz davranışların teşhir edilmesine hatta yeniden üretilmesine zemin hazırlayabilmektedir. Dijital ortamda gerçekleşen zorbalığın geleneksel okul sınırlarının dışına taşması, öğrenciler, aileler ve eğitimciler açısından yeni sorumluluk alanları ortaya çıkarmaktadır (Hinduja & Patchin, 2015).

Bu nedenle medya okuryazarlığı ve dijital etik eğitimi, eğitimde şiddetle mücadele politikalarının bir parçası hâline getirilmelidir.

8. Güvenli Eğitim İçin Bütüncül Bir Yaklaşım

Eğitimde şiddet çok boyutlu bir sorun olduğundan çözümünün de tek bir tedbire dayandırılması mümkün değildir. Okul girişlerinde güvenlik önlemlerinin artırılması bazı riskleri azaltabilir; ancak şiddeti ortaya çıkaran sosyal ve psikolojik nedenleri tek başına ortadan kaldıramaz. Okul güvenliğinin bütüncül biçimde ele alınması gerektiği farklı araştırmalarda vurgulanmaktadır (Astor et al., 2009; Cornell & Mayer, 2010).

İlk olarak önleyici yaklaşım güçlendirilmelidir. Öğrencilerde saldırgan davranışlar, sosyal dışlanma, yoğun öfke veya zorbalık eğilimleri erken dönemde fark edilerek rehberlik mekanizmaları devreye sokulmalıdır. Okul temelli önleme programlarına ilişkin araştırmalar, planlı müdahalelerin zorbalığın azaltılmasına katkı sağlayabileceğini göstermektedir (Ttofi & Farrington, 2011).

İkinci olarak öğretmenlerin kriz yönetimi, çatışma çözümü ve şiddet riski taşıyan davranışların erken fark edilmesi konularında desteklenmesi önemlidir. Ancak burada sorumluluğun bütünüyle öğretmenin üzerine bırakılmaması gerekir. Öğretmen eğitim faaliyetini gerçekleştiren profesyoneldir; okul güvenliği ise yönetimden rehberlik hizmetlerine, ailelerden ilgili kamu kurumlarına kadar birçok aktörün ortak sorumluluğudur.

Üçüncü olarak okul-aile ilişkilerinin yeniden güçlendirilmesi gerekmektedir. Veli toplantılarının yalnızca öğrencinin notlarının konuşulduğu ortamlar olmaktan çıkarılarak ailelerin dijital zorbalık, şiddetsiz iletişim, okul kuralları ve öğrenci sorumlulukları konusunda bilinçlendirildiği süreçlere dönüştürülmesi yararlı olabilir.

Dördüncü olarak öğretmene veya eğitim çalışanına yönelik şiddet olaylarında kurumsal destek mekanizmaları açık ve erişilebilir olmalıdır. Şiddete uğrayan eğitim çalışanının olay sonrasında kendisini yalnız hissetmemesi, hukuki ve psikososyal destek mekanizmalarına ulaşabilmesi önem taşımaktadır.

9. Eğitim Ekosistemi Modeliyle Şiddetin Önlenmesi

Eğitimde şiddetle mücadelede temel paradigma değişikliği, şiddeti yalnızca saldırgan bireyin davranış problemi olarak görmekten vazgeçmek olmalıdır. Öğrenci; ailesinden, arkadaş çevresinden, okulundan, sosyal medyadan ve içinde yaşadığı toplumsal ortamdan etkilenmektedir. Bu yaklaşım Bronfenbrenner'ın bireyin gelişimini iç içe geçmiş çevresel sistemlerle açıklayan ekolojik yaklaşımıyla ilişkilendirilebilir (Bronfenbrenner, 1979).

Bu nedenle eğitimde şiddetle mücadelede bir **"Güvenli Eğitim Ekosistemi Modeli"** geliştirilebilir. Model beş temel unsur üzerine kurulabilir: öğrenci, öğretmen, aile, okul yönetimi ve dijital çevre.

Öğrenci boyutunda sosyal-duygusal beceriler, empati, öfke kontrolü ve çatışma çözme becerileri desteklenmelidir. Öğretmen boyutunda mesleki saygınlık, güvenli çalışma koşulları ve kriz durumlarında kurumsal destek sağlanmalıdır.

Aile boyutunda okul ile iletişimin güçlendirilmesi ve velilerin eğitim sürecindeki hak ve sorumluluklarının açık biçimde ortaya konulması gerekir. Okul yönetimi

boyutunda risk analizi, olay kayıt sistemleri ve erken müdahale mekanizmaları oluşturulmalıdır. Güvenli okul ortamlarının oluşturulmasında okul yönetiminin merkezi rolünün bulunduğu da literatürde vurgulanmaktadır (Astor et al., 2009).

Dijital çevre boyutunda ise siber zorbalık, izinsiz görüntü paylaşımı, tehdit, hakaret ve dijital hedef gösterme gibi yeni şiddet biçimlerine yönelik farkındalık çalışmaları yürütülmelidir (Kowalski et al., 2014).

Bu modelin temel özelliği, güvenliği yalnızca okul kapısındaki fiziksel tedbirlerden ibaret görmemesidir. Güvenli okul; öğrencinin, öğretmenin ve diğer çalışanların kendilerini fiziksel, psikolojik ve dijital açıdan güvende hissettikleri kurumdur.

10. Sonuç

Eğitim kurumlarında yaşanan şiddet, yalnızca bireysel saldırganlık veya disiplin problemi şeklinde değerlendirilemeyecek kadar kapsamlı bir toplumsal sorundur. Öğrenciler arasındaki akran zorbalığından öğretmene yönelik fiziksel ve sözel saldırılara, veli kaynaklı baskılardan dijital ortamda gerçekleştirilen şiddete kadar farklı biçimler eğitim ekosisteminin işleyişini etkileyebilmektedir (UNESCO, 2019; UNICEF, 2018).

Özellikle öğretmene yönelik şiddetin yalnızca öğretmenin kişisel güvenliği üzerinden değerlendirilmesi eksik olacaktır. Öğretmenin kendisini güvende hissetmediği bir eğitim kurumunda sınıf yönetiminin, öğrenci-öğretmen iletişiminin ve eğitim kalitesinin zarar görmesi mümkündür. Bu nedenle öğretmenin güvenliği aynı zamanda öğrencinin nitelikli eğitim alma hakkının bir parçası olarak görülmelidir.

Şiddetle mücadelede cezai yaptırımlar ve fiziksel güvenlik tedbirleri gerekli olmakla birlikte tek başına yeterli değildir. Asıl amaç şiddetin ortaya çıkmasını engelleyen bir okul kültürü oluşturmaktır. Bunun için öğretmenin mesleki saygınlığının desteklenmesi, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesi, ailelerin eğitim sürecine sağlıklı biçimde katılması, okul yönetimlerinin riskleri erken tespit edebilmesi ve dijital ortamların oluşturduğu yeni şiddet biçimlerine karşı bilinç geliştirilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak güvenli eğitim, yalnızca okul içerisinde şiddet olayının meydana gelmemesi anlamına gelmemektedir. Güvenli eğitim; öğrencinin korkmadan öğrenebildiği, öğretmenin kaygı duymadan mesleğini gerçekleştirebildiği, velinin eğitim kurumuyla sağlıklı iletişim kurabildiği ve tüm paydaşların karşılıklı saygı temelinde hareket ettiği bir eğitim ekosisteminin kurulmasıdır. Eğitimdeki şiddet sarmalının kırılması da ancak bu bütüncül yaklaşımın hayata geçirilmesiyle mümkün olacaktır.

Kaynakça

Astor, R. A., Benbenishty, R., & Estrada, J. N. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal, 46*(2), 423–461.

Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review, 36*(3), 361–382.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180–213.

Cornell, D., & Mayer, M. J. (2010). Why do school order and safety matter? *Educational Researcher, 39*(1), 7–15.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*(3), 365–383.

Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 483–496.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2015). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Corwin.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1073–1137.

OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell.

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*, 27–56.

UNESCO. (2019). *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*. UNESCO.

UNICEF. (2018). *An Everyday Lesson: #ENDviolence in Schools*. UNICEF.

World Health Organization. (2002). *World Report on Violence and Health*. World Health Organization.

Olumlu Okul İklimi Çerçevesinde Akran Nezaketi

Prof. Dr. Cihat YAŞAROĞLU
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

Giriş

Okullarda son günlerde yaşadığımız birkaç elim olay, ülkemizde yakın zamanda benzeri pek görülmeyen, daha çok batıdaki okul saldırısı haberlerinden edindiğimiz bilgiler çerçevesindeydi. Ancak önce Siverek, ardından Kahranmanmaraş'ta yaşanan elim hadiseler, genelde "şiddet" özelde ise okullardaki şiddet kavramının daha derinlemesine ve çözüm odaklı olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Okul ortamlarına odaklanan çalışmaların çoğu saldırgan davranışlar ve akran zorbalığı gibi olumsuz özelliklere yoğunlaşmıştır. Binfet ve Gaertner, eğitim ve psikoloji veri tabanlarını kullanarak 2004-2014 yılları arasında "nezaket" (kindness) veya "zorbalık" (bullying) kelimelerinden birini içeren yayınları incelediklerini bir çalışmada zorbalık üzerine yapılan makalelerin sayısının nezaket üzerine yapılanlardan çok daha fazla olduğunu bulmuşlardır (Binfet ve Gaertner, 2015; Shillington vd., 2026).

Binfet ve Gaertner'in çalışmasında dikkat çeken hususlardan biri de olumsuzu çağrıştıran ifadenin, olumluyu ifade eden kelimelerden daha fazla kullanıldığı gerçeğidir. Ancak yapılmamasını arzu ettiğimiz davranışlar için genellikle olumsuzu veya olumsuzluğu içeren cümelerin kurulması, akılda olmayan şeylerin akla gelmesine de neden olabilmektedir. Mesela karşınızdaki kitlenin "beyaz tavşan" düşünmesini istemi-



> Okuldaki diğer kişilerle kurulan olumlu ilişkiler, diğer okul üyeleriyle saygı, şefkat ve samimiyet içeren destekleyici ve güvene dayalı ilişkilerle karakterize edilir. Okul üyelerinin okulu ne ölçüde nazik, şefkatli ve yardımsever bir ortam olarak algıladıkları, okulda olumlu kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesi açısından önemlidir.

yorsunuzdur ancak "Lütfen beyaz tavşanı düşünmeyin!" dediğinizde, aklında beyaz tavşan olmayanların bile aklına bu kavramı getirmiş oluyoruz (Yaşaroğlu, 2022). Bu bakış açısı ile değerlendirilidiğinde "şiddet" kavramının kullanılması bile zihinlerde olumsuz çağrışımlara neden olabilmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde Milli Eğitim Bakanlığının son dönemde kullandığı dil açısından zorbalık veya şiddet gibi kavramlar yerine "akran nezaketi" kavramını kullanmış olmasının olumlu bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada akran nezaketi kavramı, kavramsal bir çerçevede ele alınacaktır. Okulda akran nezaketindan hareketle, okullarda istenmeyen durumlarla başa çıkmada akran nezaketinin önemine çeşitli vurguların yapılması planlanmaktadır.

Akran Nezaketi Kavramı ve Eğitim Açısından Önemi

Nezaket kavramı "*başkalarına karşı saygılı ve incelikli davranma*, naziklik" (TDK, t.y) "terbiye, edep, kibarlık, zarâfet, incelik, naziklik " (Kubbealtı Lugatı, t.y.) olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramın zıddı olarak ise kabalık ifadesi olarak kullanılmaktadır (Kubbealtı Lugatı, t.y.). "Akran nezaketi" ise öğrencilerin sosyal ilişkilerinin temelinde nezaketin yer almasını amaçlayan bir kavramdır (MEB, 2025). Akran nezaketi, kendi anlam dünyasına, kural ve değer temelli çerçevesine ve ilişkisel işlevlerine sahip, bağımsız bir sosyal olgu olarak ele alınmalıdır. Nezaket; yalnızca zarar vermemek değil, aynı zamanda ilişkileri sürdürmeye, sosyal uyumu korumaya ve etkileşimlerde "uygun" davranış sınırlarını gözetmeye yönelik kültürel olarak yapılandırılmış bir pratiktir (Sarıdaş, 2026).

Nezaket; karşısındakini fark etme, duygularını gözetme, sözlü ve davranışsal sınırları tanıma, farklılıklara saygı gösterme becerilerini içerir. Bu becerilerin erken yaşta kazandırılması, zorbalığa dönüşebilecek davranışların normalleşmesini engeller ve çocukların "zarar vermeden ilişki kurma" pratiğini öğrenmelerini sağlar. Bu nedenle nezaket, akran zorbalığıyla mücadelede etik bir refleks ve davranışsal bir kalkan işlevi görür (Kızılay, 2026).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere nezaket ve ilişkili olan kavramların hayat bulacağı, ortaya çıkacağı bağlamlar; sosyal ortamlar ve beşeri münasebetler ile bu ilişkilerin nasıl olması gerektiğini tayin eden değerler ve kurallardır. Yani kişilerarası ilişkilerde değerlerin de tesiriyle bu ve benzeri kavramlar hayat bulmaktadır. Bu haliyle nezaket ve akran nezaketi kavramlarını daha iyi anlamak için karakter güçleri ile prososyal davranış kavramlarının da bilinmesinde fayda vardır.

Nezaket kavramı, karekter ve değer eğitimi ile de yakından ilişkili bir kavramdır. Pozitif psikolojinin kurucularından olan Seligman ve Peterson'ın "karakter güçleri" olarak ifade ettiği altı erdem ve bu erdemlerin altında da toplamda 24 karakter gücü veya değer ifadesi yer almaktadır. Nezaket de insaniyet erdeminin altında yer alan karakter güçlerinden biridir (VIA Institute on Character, 2026; Yaşaroğlu, 2024). Karakter güçlerinin açıklamaları yapılırken aynı zamanda nezaket de kısaca tanımlanmakta ve açıklanmaktadır. Burada nezaket başkalarına iyi davranmak olarak ifade edilmektedir (VIA Institute on Character, 2026).

Nezaket kavramının dayanaklarını anlamak için farkında olunması gereken diğer bir kavram da *prososyal davranış*tır. Eisenberg ve arkadaşları (2016), prososyal davranışı "başkasına fayda sağlamayı amaçlayan, yardım etme, bağışta bulunma, paylaşma ve teselli etme gibi gönüllü davranışlar" olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma bakıldığında, prososyal davranış tanımında aslında nezaketin kapsamını oluşturan tanımla-

maların olduğu görülmektedir. Zira nezaket dediğimiz olgu, sosyal ilişkiler esnasında ortaya çıkar. Haliyle prososyal davranışlar da sosyal bağların oluşmasını sağlamaktadır. Sosyal bağlar genellikle prososyal davranışların ardından oluşur. Hem iyi niyet hem de şefkat, prososyal davranışların temelini oluşturur ve genellikle birbirinin yerine kullanılır (Snijder vd. 2026). Başkalarına karşı nezaket, prososyal davranışın bir biçimidir (Shillington vd., 2026).

Sosyal ilişkilerde ortaya çıkan bu becerilerin ve değerlerin çocuklar açısından önemli yaşam becerileri kapsamında değerlendirilebileceğini de söyleyebiliriz. Zira çocukların yakın ilişkiler kurma ve akran grubu içinde başarılı bir şekilde yer alma yetenekleri, giderek artan bir şekilde sosyal yeterliliğin önemli göstergeleri olarak görülmektedir (Thapa vd., 2013). Denilebilir ki bu becerilere sahip olan çocuklar sosyal açıdan da daha yeterli bir hale gelebileceklerdir.

Yardım etmek, gönüllü çalışmak, paylaşmak ve işbirliği yapmak tipik prososyal davranışlardır (Lee, & Huang, 2021). Nezaketi ortaya çıkarabilecek eylemler, aynı zamanda insanın toplumsal yaşamında da çeşitli olumlu katkılar sağlar. Bu yönüyle değerlendirildiğinde nezakele yakından ilişkili olan iyilik eylemleri, bireysel refahın güçlü itici güçleri olarak değerlendirilebilir (Johnson vd., 2026). Hayır kurumlarına bağış yapmak, organ bağışçısı olmak için kayıt yaptırmak ve işini kaybeden arkadaşlara destek olmak gibi davranışlar da yine prososyal davranışlar arasında sayılabilir. Prososyal davranış, bireysel farklılıklar, gelişim, refah, kişilerarası ilişkiler ve grup işleyişi konularının incelenmesi açısından hayati öneme sahiptir (Binfet vd., 2016). Mesela Gallup Dünya Anketi'ne göre, yaşam memnuniyeti açısından en üst sıralarda yer alan dört ülkede (Danimarka, Finlandiya, Norveç ve Hollanda), ankete katılanların yüzde 95'i, zor durumlarda kendilerine yardım edecek, güvenebilecekleri akrabaları veya arkadaşları olduğunu belirtmiştir (Layous & Lyubomirsky 2014). Bu araştırma bize sosyal desteğin ne kadar önemli olduğunu ve gelişim açısından çocuk ve gençler için ne kadar önemli olduğunu da ortaya koymaktadır.

Son olarak bu başlık altında nezaket sahibi insanların sahip olması gereken bazı davranışlardan da bahsetmek yerinde olacaktır. Nezaketli insanlar; arkadaşlarını kırmamaya dikkat eder, büyüklerine saygılı davranır ve çevresindeki insanlara yardım etmeye çalışır (Kızılay, 2026). Bir kişiye hitap ederken "beyefendi", "hanımefendi" sözcüklerini kullanmak, birinin seslenmesine karşılık "efendim" sözcüğüyle cevap vermek, "arkadaşım", "öğretmenim" vb. ifadelerini kullanmak nezaket için küçük adımların oluşmasını sağlar. Yine istek durumlarında "lütfen", "affedersiniz", "rica ederim", "izninizle" vb. kelime ve kelime gruplarını kullanmak sosyal hayatı nezaket temelinde yaşamanın yollarını açabilir (MEB, 2025). Nezaket kapsamında değerlendirilecek davranışlara baktığımızda ise başkalarına karşı cömert olmak, ihtiyaç sahiplerini desteklemek için zaman, para ve yeteneklerin kullanılması, harcanması karşımıza çıkmaktadır (VIA Institute on Character, 2026).

Nezaketi Besleyen Değerler ve Beceriler

Nezaketi besleyen bazı değerler ve becerilerden bu başlık altında bahsedilecektir. Nezaketin ilişkili olduğu ilk kavramın empati olduğu söylenebilir. Empati, bir kişinin kendisini bir başkasının yerine koyabilmesi ve onun duygu, düşünce ve davranışlarını anlayabilmesidir (Ersoy ve Köşger, 2016). Pek çok tanımı inceleyen Eisenberg ve Fabes (1990) empatiyi "başkasının duygusal durumundan veya koşulundan kaynaklanan, diğer kişinin duygusal durumu veya koşuluyla uyumlu olan ve kendiyle öteki arasında asgari düzeyde bir farklılaşma içeren duygusal bir tepki" olarak tanımlamaktadır. Nezaket, empatiyle çok yakından ilişkili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu fikri destekleyen bir dizi araştırma, nezaket ile empati arasında güçlü bir korelasyon olduğunu göstermektedir (Brandao & Fratantoni, 2024). Empati ile ilgili araştırmalar; empatinin çocuk ve gençlerin ilişkileri üzerinde değerler bilinciyle birleşerek, şefkat duygusuyla birlikte görülen sosyal sorumluluk bilincine sahip davranışları öngördüğünü göstermektedir. Başkalarına yardım etme sorumluluğu hisseden çocukların, prososyal davranış sergileme olasılığı en yüksek olanlar olduğu görülmektedir (Saarni vd., 2006).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde nezaket, saygı değeri ile ilişkilendirilmiştir. Saygı değerinin açıklamasında ve eylemlerinde "Nezaketli olmak" (D14.1.) yer almaktadır. Yine eylemlerin bileşenlerine bakıldığında "D14.1.2. Söz hakkı vermek, söz kesmemek, etkin

Öğretmenler, sınıflarda nezaket üzerine yapılan tartışmalar yoluyla öğrencileri nezaketli olmaya yönlendirir. Okuldaki nezaket, okul bağlamında yüksek kaliteli kişilerarası ilişkilerin tipik bir örneği olarak değerlendirilebilir.

dinlemek gibi etkili iletişim becerilerini kullanır.”; “D14.1.4. Aile fertlerine nazik ve anlayışlı davranır.”; “D14.1.5. Gerektiğinde teşekkür ve takdir etmenin önemini bilir.”; “D14.1.6. Sosyal hayatında görgü kurallarına uygun davranır.”; “D14.1.7. Başkasının onurunu zedeleyecek söz ve davranışlardan kaçınır.”; “D14.1.8. Nezaketin ince, ölçülü ve zarif davranmak olduğunu bilir.” gibi nezaket içeren açıklamaların yer aldığı görülmektedir (MEB, 2024b). Hem değerin açıklaması hem de eylem ve eylemin bileşenlerinde yer alan cümelelerin nezaket ile ilişkili olduğu görülmketedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “Akran Nezaketi Etkinlik Kitabı” incelendiğinde, akran nezaketinin alçak gönüllülük, yardımseverlik, duyarlılık, öz denetim, mahremiyet, sabır, adalet, sevgi ve saygı kavramları ile ilişkilendirildiği (MEB, 2024a) görülmektedir. Aynı şekilde Kızılay tarafından hazırlanan ve akran nezaketi ile ilgili etkinlik ve afişlerin yer aldığı web sayfasında ise hem akran nezaketi ile alakalı açıklamaların yer aldığı hem de öğrenciler için etkinlik örneklerinin sunulduğu görülmektedir. Bu web sayfasında akran nezaketi büyük ölçüde değerler ile ilişkilendirilmekte ve akran nezaketinin referans noktalarından birinin de değerlerimiz olduğu ifade edilmektedir. Sevgi, empati, yardımseverlik, kararlılık, dürüstlük, saygı, adalet, cömertlik, temizlik ve hoşgörünün (Kızılay, 2026) nezaketle ilgili kavram ve değerler olarak sıralandığı görülmektedir.

Nezaketin ilişkili olduğu diğer bir kavram da *şefkatli olmak*tır. Şefkat ve merhamet kavramları anlam açısından birbirine çok yakın değerlerdir. Şefkat ve merhamet kavramları birçok disiplinin ele aldığı kavramlardır. Bu kavramlara daha çok ilahiyat, felsefe ve eğitim bilimleri literatüründe rastlanmaktadır. Ancak son zamanlarda psikoloji, psikiyatri ve sağlık bilimlerinde de bu kavramlar ele alınmaktadır. Bu durum, şefkat ve merhamet değerlerinin çok boyutlu oluşlarından kaynaklanmaktadır (Kartal vd., 2023). Şefkat, gerçekten ihtiyacı olan birilerinin yanında olmak ve acılarını dikkatle dinlemektir (VIA Institute on Character, 2026). Şefkat, gençlik gelişiminin olumlu gelişiminde sayılan bileşenlerden biri olarak görülmektedir (Lerner vd., 2005).

Okulda Akran Nezaketi

Çocukların ilk öğrenmeleri ailede başlar. İlerleyen aşamalarda çocukların farklı deneyimleri ve etkileşimleri de öğrenme süreçlerini zenginleştirir. Haliyle ailede başlayan öğrenme süreci, akran gruplarında, okullarda ve sosyal mecralarda da devam eder. Bu başlık altında okul kurumunun çocuklardaki nezaketi geliştirmedeki önemi üzerinde durulacaktır.

Okullar, çocukların sosyal ve duygusal refahının artırılabileceği, kritik yaşam becerilerinin öğrenilip öğretilebileceği benzersiz ortamlardır (Shillington vd., 2026). Olumlu okul iklimi dikkate alındığında nezaket, okul ikliminin bir bileşenidir. Okul iklimi, öğrencilerin ve diğer kişilerin ihtiyaçlarının dikkate alındığı, prososyal davranışların ve olumlu ilişkilerin teşvik edildiği okul ortamını yansıtır. Okul iklimi ile doğrudan ilişkili olan okulda nezaket, Binfet ve arkadaşları tarafından öğrencilerin hem sınıflarında hem de okullarında nezaketin yaygınlığı veya derecesi hakkındaki algıları ile öğretmenlerinin ve genel olarak okul ortamının nezaket içeren davranışları ne ölçüde teşvik ettiğine dair algıları olarak kavramsallaştırılmaktadır (Lee, & Huang, 2021).

Okullarda nezaket kültürünün oluşmasının genelde okul iklimine, özelde ise çocukların okul hayatlarına olumlu katkılarını özetleyen Kızılay (2026); bu katkıları daha güvenli ve huzurlu okul ortamı oluşturma; akran ilişkilerinin olumlu yönde güçlenmesine katkı sağlama; empati ve sosyal becerileri geliştirme; aidiyet duygusunu güçlendirime ile gönüllülük ve iyilik kültürünü destekleme; öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmeleri; dışlanmanın azalması ile sınıf içi iletişim güçlendirme ve katılım artırma olarak sıralamaktadır.

Nezaketin hangi durumlarda teşvik edildiği, hangi durumlarda sınırlandığı, okul kültürünün değerler sistemiyle yakından ilişkilidir. Bu nedenle akran nezaketini anlamak, öğrencilerin bu davranışı hangi normlar ve beklentiler çerçevesinde tanımladıklarını ve okul ortamında nasıl deneyimlediklerini incelemeyi gerektirir (Sarıdaş, 2026). Bu deneyimleri ortaya çıarabilecek faktörlerden biri de okuldaki yetişkinlerin ne ölüçde rol model olduklarıdır. Okul ortamının önemli göstergeleri arasında, yetişkinlerin ne ölçüde nezaket örneği sergiledikleri ve okulda nezaketin taşıyıcıları olarak algılandıkları da dahil olmak üzere, nezaketin yaygınlığının değerlendirilmesi yer almaktadır (Binfet vd., 2015). Yapılan bir dizi araştırmada olumlu okul ortamı güven duygusunun pekiştirilmesi; sağlıklı ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesi, uygunsuz davranışların azalması, öğrencilerin okulda akademik, duygusal ve davranışsal başarılarının artması; öğrencilerin ilgisini çeken ve öğrenmeyi teşvik eden öğretim ile okulların genel kalitesinde iyileşmeler (Binfet vd., 2015) ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir.

Diğer yandan öğrencilerin okula aidiyet duygusu da okuldaki nezaket algıları ile yakından ilişkilidir (Lee, & Huang, 2021). Olumlu okul ikliminin sağlanması durumunda nezaketi de içerecek şekilde sağlıklı ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesinin de sağlanabileceği ayrıca öğrencilerin okul aidiyetlerinin de olumlu yönde etkileneceği söylenebilir. O halde okulda akran nezaketi için olumlu bir okul ikliminin de olması gerektiği söylenebilir. Biraz daha açmak gerekirse okuldaki ilişkilerin niteliği genelde okul iklimini özelde ise akran nezaketini olumlu yönde etkileyecektir. Zira kişilerarası ilişkilerin kalitesi, okul personeli ve öğrencileri ile öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimlerinin temel özelliklerini gösterir. Öğrenciler ve öğretmenler arasında yüksek kaliteli kişilerarası ilişkiler, iletişim, uyum ve aidiyet duygusuyla karakterize edilen okullar, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilir ve akademik alanlarda en iyi şekilde gelişmelerini destekleyebilir (Macneil vd., 2009).

Okuldaki diğer kişilerle kurulan olumlu ilişkiler, diğer okul üyeleriyle saygı, şefkat ve samimiyet içeren destekleyici ve güvene dayalı ilişkilerle karakterize edilir. Okul üyelerinin okulu ne ölçüde nazik, şefkatli ve yardımsever bir ortam olarak algıladıkları, okulda olumlu kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesi açısından önemlidir. Dolayısıyla, okulda görülen nezaket, olumlu kişilerarası ilişkilerin bir göstergesi olarak hizmet edebilir (Lee, & Huang, 2021). Bu tür okul ortamlarında ayrıca karşılıklı destek, güven, saygı ve şefkat duygularının da ön plana çıktığı görülmektedir (Wang,& Degol, 2016). Olumlu akran ilişkilerine sahip öğrencilerin, okula yönelik daha olumlu tutumlar geliştirdikleri, sınıf içi etkinliklere daha etkin biçimde katıldıkları ve sosyal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Buna karşılık, olumsuz akran deneyimleri yaşayan öğrencilerin akademik geri çekilme, okuldan kaçınma ve duygusal sorunlar yaşama risklerinin arttığı vurgulanmaktadır (Şener ve Başar, 2026).

İnsanlar yüksek kaliteli bir kişilerarası ilişki içinde olduklarında, diğer bireyler tarafından büyük önem verilen ve belirli ortamlardaki taleplerle başa çıkmak için kullanılabilecek belirli inançları ve değerleri öğrenip içselleştirme eğilimindedirler (Wentzel, 1999). Bu nedenle, her bireyin inanç sistemi, diğer önemli kişilerden içselleştirilen inanç ve değerlere dayalı olarak oluşur. Genel olarak, tüm okul personeli, öğrencilerin okul topluluğu içinde nazik, dostane ve yardımsever olmalarını bekler**.** Öğretmenler, sınıflarda nezaket üzerine yapılan tartışmalar yoluyla öğrencileri nezaketli olmaya yönlendirir. Okuldaki nezaket, okul bağlamında yüksek kaliteli kişilerarası ilişkilerin tipik bir örneği olarak değerlendirilebilir. Öğretmenler ve akranların nezakete büyük değer vermesi ve okulda nezaketle davranması durumunda, öğrencilerin onları bir güvenlik temeli olarak görme ve nezaketle ilgili inanç ve değerleri içselleştirme olasılığının yüksek olduğu ve bunun da okulda nezaket içeren davranışlarına yol açtığı sonucuna varılmaktadır (Lee, & Huang, 2021).

Farklı ülkelerden oluşan geniş bir uluslararası örneklemde, sosyal ortamı daha zayıf olan okullardaki ergenlerin, sosyal ortamı daha kaliteli olan okullardaki ergenlere kıyasla daha kötü duygusal sağlık durumları olduğu raporlanmaktadır (Freeman vd., 2009). Bu ve benzeri bulgular, okul içindeki kişilerarası ilişkilerin kalitesinin psikolojik uyumun en güçlü belirleyicilerinden biri olduğunu göstermektedir (Wang,& Degol, 2016). Benzer şekilde, sıcak öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrenmeye elverişli bir akademik ortam oluşturduğu ve öğrenciler arasında en yüksek başarı ve motivasyonu teşvik ettiği görülmektedir (Wang,& Degol, 2016).

Kaynaklar

Binfet, J. T., & Gaertner, A. (2015). Children's conceptualizations of kindness at school. *Canadian Children, 40*(3), 27-40.

Binfet, J. T., Gadermann, A. M., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Measuring kindness at school: Psychometric properties of a school kindness scale for children and adolescents. *Psychology in the Schools, 53*(2), 111–126. https://doi.org/10.1002/pits.21889

Brandao, B. M., & Fratantoni, J. M. (2024). Social media kindness intervention increases innovation in college students. *Computers in Human Behavior Reports,* 13, 100362.

Eisenberg, N., VanSchyndel, S. K., & Spinrad, T. L. (2016). Prosocial motivation: Inferences from an opaque body of work. *Child Development, 87*(6), 1668–1678. https://doi.org/10.1111/cdev.12638

Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion* 14, 131–149 . https://doi.org/10.1007/BF00991640

Ersoy, E., & Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi, 38*(2), 9-17.

Freeman, J. G., Samdal, O., Klinger, D. A., Dur, W., Griebler, R., Currie, D., & Rasmussen, M. (2009). The relationship of schools to emotional health and bullying. *International Journalof Public Health,* 54, 251–259.

Johnson, M. K. P., Xue, H., Pohlmeyer, A. E., Hekkert, P., Desmet, P. M. A., & Schifferstein, H. N. J. (2026). Exploring everyday kindness: A framework of motives, facilitators, and barriers for kindness intervention design. *Advanced Design Research, 4*(1), 29–39. https://doi.org/10.1016/j.ijadr.2026.03.007

Kartal, B., Tutal, Ö., & Kansizoglu, B. (2023). Üniversite öğrencilerinin şefkat ve merhamet değerlerine sahip olma durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 10*(4), 1138-1152.

Kızılay. (2026). https://www.kizilay.org.tr/kizilaykolu/akran_nezaketi.html#sunumlar adresinden 23.07.2026 tarihinde alınmıştır.

Kubbealtı Lugatı. (t.y.). https://www.lugatim.com/s/nezaket adresinden 23.07.2026 tarihinde alınmıştır.

Layous, K., & Lyubomirsky, S. (2014). The how, why, what, when, and who of happiness: Mechanisms underlying the success of positive activity interventions. In J. Gruber & J. T. Moskowitz (Eds.), Positive emotion: Integrating the light sides and dark sides (pp. 473–495). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199926725.003.0025

Lee, C. K. J., & Huang, J. (2021). The relations between students' sense of school belonging, perceptions of school kindness and character strength of kindness. *Journal of school psychology,* 84, 95-108.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... & Von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *The journal of early adolescence, 25*(1), 17-71.

MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education, 12*(1), 73–84. https://doi.org/10.1080/13603120701576241

McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health,* 72, 138–146.

MEB. (2024a). *Akran Nezaketi Etkinlik Kitabı*. MEB

MEB (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni.* MEB.

Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 226–299). John Wiley & Sons, Inc..

Sarıdaş, G. (2026). Zorbalığın ötesinde bir kavram olarak akran nezaketi: Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü perspektifinden Türkiye örneği. *Journal of Educational Philosophy and Sociology, 7*(1), 1-26. https://doi.org/10.29329/jeps.2026.1436.3

Shillington, K. J., Yates, J., & Johnson, A. M. (2026). A scoping review of kindness measurement tools. *Personality and Individual Differences*, 253, 113616. https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113616

Snijder, L. L., Stallen, M., Gross, J., & de Dreu, C. K. W. (2026). Strategically prosocial: Using acts of kindness to secure more valuable interaction partners. *Journal of Experimental Social Psychology,* 125, 104939. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2026.104939

Şener, N. Ü., & Başar, M. (2026). Akran nezaketi ölçek geliştirme çalışması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 49-62.

TDK. (t.y). https://sozluk.gov.tr/ adresinden 23.07.2026 tarihinde alınmıştır.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357–385.

VIA Institute on Character. (2026). https://www.viacharacter.org/ adresinden 23.07.2026 tarihinde alınmıştır.

Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational psychology review,* 28(2), 315-352.

Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology, 91*(1), 76–97. https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.76

Yaşaroğlu, C. (2022). *Değerli hissettiren eğitim*. Aktif Yayınevi.

Yaşaroğlu, C. (2024). *Kuram ve eğitimde uygulama boyutlarıyla karakter ve değer*. Vizetek.

Eğitimde Şiddetin Etiyolojisi

Hüseyin ÇETİNKARA
Talas Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürü

İlk insan ve ilk peygamber Hz Âdem'in (a.s.) çocukları olan Hz. Habil ve Kabil öz kardeşti. Kabil öz kardeşini öldürme sürecine geldi. Kendine göre bazı nedenlerin arkasına sığındı. Tüm bu nedenlere rağmen, kutsal kaynaklarda ilk öldürme, ilk kaybedenlerden olma veya içindeki kötülüğün yansıması ifadeleri ile yer aldı. Bu davranış, her zaman için istenmeyen, sapkın(patolojik) bir davranış olarak işaret edildi. Birçok inanç sisteminde de yasaklandı. Habil ise öz kardeşinin kendisini öldüreceğini bilmesine rağmen, Allah'ın rızası dışına çıkmayı göze alamadı. Bir anlamda sergilediği bu sabırlı tutumla, salih bir insan oldu. Şiddet karşısında tavır aldı. Gösterdiği bu davranış yüzyıllarca örnek bir davranış olarak gösterildi. Hep övgü ile anlatıldı(Yetik, 1985).

Bu başlangıç birçok tarih ve kutsal kitaplarda yerini aldı. O zamanlar bu olay bireysel (bir kişinin yaptığı) bir şiddet gibi görünse de aslında bir fitilin ateşlenmesiydi. Tarih boyunca sayfalarca anlatılan birçok şiddet olayları olageldi. Maalesef olmaya da devam ediyor. 2002 yılına geldiğimizde Dünya Sağlık Örgütü şiddeti; yaralanma, ölüm, psikolojik zarar veya kayıp ile sonuçlanan veya bunlarla sonuçlanması muhtemel olan, kişinin kendisine, başka bir kişiye, bir gruba veya topluluğa karşı fiziksel şiddet ve gücün tehdit veya fiili olarak kasıtlı kullanımı şeklinde tanımlanmıştır.

Saldırganlık doğuştan mı? Yoksa sonradan öğrenilen bir şey mi? Saldırganlık süreçleri neleri kapsar? Şiddet nasıl oluşur? Şiddet engellenebilir mi? Öfke Kontrolü Mümkün mü? İnsan neden şiddette başvurur? Eğitim Ortamlarında şiddet neden olur?

Bu tarz soruları çok daha artırabiliriz. Hatta her bir soruyu ciddiyetle incelemek çok önemli. Bu tarz soruların hem kendileri oldukça zor sorular hem de cevapları. Psikoloji Kuramlarına göz attığımızda, bu tarz sorulara çok farklı bakış açıları ile ele almışlar. Çok çeşitli cevaplar vermişler. Bu yaklaşımlarda temel soru şiddetin yaşamın veya insan türünün zorunlu bir parçası olup olmadığı sorusudur. Bu soru insanın aynı zamanda kötü olmasına dair içsel yönüne ait görüşler öne sürülmesine neden olmaktadır. Şiddetin temelinde yaşam mücadelesi, nefis, iktidar istenci, egemenlik-başatlık arayışı, ölüm dürtüsü (yıkıcılık-sinizm) olduğu gibi görüşler öne sürülmüştür. Bu görüşleri ileri sürenler arasında Machiavelli, Hobbes, Hegel, Darwin, Nietzsche, Freud, Lorenz, Malthus ve Smith gibi ünlü isimler bulunmaktadır. Bu yazarlar doğal denge, yaşama güdüsü/dürtüsü, rekabet, irade, güç, egemenlik arayışı gibi kavramların altında şiddeti, sanki doğal ve zorunlu bir durummuş gibi kabul etmişlerdir. Ancak şiddetin zorunlu olup olmadığını da yeterince ortaya koymamaları, yırtıcılık, doğada hayatta kalma ve irade istencinin yeterince açıklayıcı olmadığı şeklinde eleştirilmişlerdir. Bu eleştirilerin devamında, insanın haydut genlere sahip olup, nedensiz de saldırganlaşabilen, bunun için bir duygu veya vicdan azabı çekmeyen, hiçbir zaman da çaresi olmayacak doğal bir canavarlığa da sahip olması sonucu çıkmasının doğru olmayacağı da öne sürülmektedir(Güleç, 2012).

Davranışçı kurama göre kızgınlık ve saldırganlık tepkileri, ortaya çıkarıcı nedene ikincil olarak ortaya çıkmaktadır. Başkalarını inciten ya da incitebile-

cek her türlü davranış biçiminde tanımlanmaktadır. Saldırgan davranışın cinsi, şiddeti, tekrarlama özelliği ve kendi aralarındaki ilişki önemsenmektedir(-Güleç, 2012).

Şiddete etiyolojik bir bakış açısından sonra eğitim ortamlarına doğru ilerlediğimizde karşımıza çok daha farklı durumlar çıkmaktadır. Çünkü eğitimde esas olan davranış değişikliğidir. Bu süreçlerde eğitim ortamlarında olumlu davranış değişiklikleri ile olumsuz davranış değişiklikleri de birbirine eşlik etmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal okul Birliği'nin (National School Board Association) yaptığı bir araştırmada 700 okul taranmış, taranan okullarda şiddetin 5 yıl önceki durumu ile karşılaştırma yapılmış ve sonuç olarak önceki döneme göre şiddet olaylarının arttığı tespit edilmiştir(Terzi, 2007). Türkiye de ise durum bundan çok farklı değil. Giderek de şiddetin arttığını Milli Eğitim Bakanlığı'nın tespitleri arasında. Bu tespitler maalesef okulları güvenli bir şekilde eğitim alınabilecek yerler olmaktan uzaklaştırmaktadır(Milli Eğitim Bakanlığı «MEB»-AB, 2015). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (*EARGED*) tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin şiddet Konusunda Bilgileri, Gözlemleri, Değerlendirmeleri ve Çözüm Önerileri" adında yapılan araştırmada da şiddete dair önemli tespitler bulunmaktadır.(2008) Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin yarısına yakını şiddete eğilimli çocukları tespit etmeye yönelik bir çalışma yapmamaktadır. Yine öğretmenlerin yarıdan fazlasına göre kalabalık okullarda şiddet olayları artmaktadır. Öğretmenlerin çoğu şiddetin tek bir nedene bağlanamayacağını ve okullardaki şiddetin tam olarak önlenemeyeceğini düşünmektedirler. Ayrıca okullarda öğrencilere yönelik çatışma ve stresle başa çıkma kursu verilmesini desteklemekte ve akran arabuluculuğu yöntemini benimsemektedirler.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü okul şiddetini; Öğretmen ve öğrenciye karşı gösterilen bilinçli saldırı, müdahale eğitim-öğretim ortamının güvenliğini zedelemesi olarak tanımlanmıştır (Koç, 2011). Şiddet eğilimi için aşağıda belirtilen yedi maddeyi öncelikleri risk faktörü olarak göstermektedir(MEB, 2008);

Şiddete etiyolojik bir bakış açısından sonra eğitim ortamlarına doğru ilerlediğimizde karşımıza çok daha farklı durumlar çıkmaktadır. Çünkü eğitimde esas olan davranış değişikliğidir. Bu süreçlerde eğitim ortamlarında olumlu davranış değişiklikleri ile olumsuz davranış değişiklikleri de birbirine eşlik etmektedir.

1. Şiddettin yaygınlığı,

2. Sosyoekonomik düzeyin düşüklüğü ve dengesiz nüfuslanma,

3. Suça sürüklenmiş arkadaşların olması,

4. Silahların varlığı, ulaşılabilir ve ekonomik olması,

5. Bağımlılık yapıcı maddelerin ulaşılabilirliğinin kolay olması ve kullanılması,

6. Şiddet ile ilgili algının normal ve olumlu olarak görüldüğü toplumsal çevrenin bulunması,

7. Kitle iletişim araçlarının şiddetin yaygınlaşmasında etkili olması,

Tüm bu analizler göstermektedir ki eğitim ortamlarında, akademik çalışmaların yanında; sosyal, duygusal ve değer odaklı etkinlikleri artırmalı ve sistemli bir şekilde uygulanmalıdır. Görsel medyada ve sanal medyada şiddet ile ilgili ciddi önlemler alınması gerekmektedir. Tüm bu önlemler belirli düzeylerde Hem STK hem de devlet kurumları ile entegre çalışmalar yaparak sistemli bir mekanizma ile yürütülmelidir.

Bu tarz sorunların çözümünde Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinize ve okullarımızda kurulan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Servislerinde önemli görevler

düşmektedir. Öğrencilere yönelik rehberlik hizmetlerinin ortak amacı, eğitim sürecindeki bütün alanların yanı sıra, arkadaş ilişkilerinde, aile ve toplum ilişkilerinde, hayatında mutlu ve başarılı bir birey olabilmesi için öğrenciye gerekli desteğin sağlanmasıdır. Okullardaki Rehberlik Servisi çalışmaları kapsamında öğrencilerin güçlendirilmesi amacıyla aşağıda belirtilen temel rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri yürütülmektedir:

a. Kişisel Rehberlik ve Psikolojik Danışma,

b. Eğitsel Rehberlik ve Psikolojik Danışma,

c. Mesleki Rehberlik ve Psikolojik Danışma,

d. Yönlendirme Hizmetleri.

Okullardaki Rehberlik Servisi'nin çalışmaları temel olarak 3 konuda çocuğun güçlendirilmesini hedeflemektedir;

• Kişisel ve sosyal gelişimin desteklenmesi,

• Okul ile ilgili problemler,

• Aile ile ilgili problemler. Okul Rehberlik Servisi okul içi çalışmalarında Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) ile işbirliği içerisinde çocuk ve ailelerine yönelik gerekli güçlendirme çalışmalarını gerçekleştirmektedirler. Okullarda şiddetin azaltılması ve önlenmesine yönelik çalışmalarda okul-RAM işbirliği son derece önemlidir. Okul ve RAM tarafından yapılan uygulamaların beklenen etkiyi göstermemesi ya da risk koşullarının tekrarlaması ya da artması durumunda gereken Koruma Tedbirlerinin alınabilmesi için; Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın (mülga SHÇEK'in) il ve ilçe düzeyindeki kuruluşlarına yönlendirme yapılması gerekmektedir(Milli Eğitim Bakanlığı «MEB»-AB, 2015).

Kaynakça

Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, *"Öğretmenlerin Şiddet konusundaki Bilgileri, Gözlemleri, Değerlendirmeleri ve Çözüm Önerileri"* Ankara: 2008,http://yegitek.meb.gov.tr/tamamlanan/ogrt_siddet_konu_gorusleri.pdf 24.01.14.

Koç, B. (2011). *Okullarda şiddet: Lise öğrencilerinde şiddet, saldırganlık ve dindarlık ilişkisi*. E-Yazı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Öğrencilerin şiddet algısı.* Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=41766

Terzi Ş (2007) Okullarda yaşanan şiddeti önleyici bir yaklaşım: Kendini toparlama

gücü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 3*(12): 58-83.

MEB-AB (2015) *Çocuğa Yönelik Şiddetin Önlenmesi Teknik Destek Projesi: Revize*

Erken Uyarı Uygulamaları (Faaliyet 1.2.4 Proje Ofisi, Ankara).

Yetik Z. Kabil. İstanbul, Beyan Yayınları, 1985.

Wolf R, DaichmanL, Benett G. Abuse of the elderly. In World Report on Violence and Health (Eds EG Krug, LL Dahlberg, JA Mercy, AB Zwi, R Lozano):125-127. Geneva, WHO, 2002.

Güleç, H., Topaloğlu, M., Ünsal, D., & Altıntaş, M. (2012). Bir Kısır Döngü Olarak Şiddet. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *4*(1), 112-137. https://doi.org/10.5455/cap.20120408

Eğitimde Şiddetin Panzehiri Olarak Özen Etiği: Güven Temelli Okul Kültürünün Yeniden İnşası

Prof. Dr. Muhammed Esat ALTINTAŞ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı

1. GİRİŞ

Modern toplumlarda eğitim, sadece bilgi aktarımının yapıldığı teknik bir süreç değil; bireyin ahlaki, sosyal ve duygusal gelişiminin şekillendiği dinamik bir ekosistemdir. Ancak günümüzde dünya genelinde ve özellikle Türkiye'de eğitim ortamları ciddi bir krizle karşı karşıyadır: Şiddet sarmalı. Okullarda akran zorbalığından öğretmene yönelik fiziksel saldırılara, okul içi çeteleşmelerden psikolojik ve siber şiddete kadar uzanan geniş bir yelpazede kendini gösteren bu şiddet, eğitim ekosisteminin işleyişini, güvenliğini ve huzurunu derinden sarsmaktadır. Politika yapıcılar ve okul idareleri bu krize genellikle asayiş odaklı, güvenlikçi yaklaşımlarla (güvenlik kameraları, dedektörler, turnikeler, nöbetçi öğretmen sayısının artırılması) ve hukuki/idari cezaları sertleştiren disiplin yönetmelikleriyle yanıt vermektedir. Ne var ki, alınan bu tedbirler şiddet olaylarını kalıcı olarak azaltmamakta, aksine şiddetin biçim değiştirerek okulun görünmeyen köşelerinde (örtük müfredatta, koridorlarda veya dijital mecralarda) daha da derinleşmesine neden olmaktadır.

Bu makalede, eğitim ekosistemindeki şiddet sarmalının temel nedeninin salt bireysel psikopatolojiler veya güvenlik zafiyetleri olmadığı; bilakis öğretmen, öğrenci, aile ve yönetim arasındaki ahlaki ve pedagojik 'özen' ilişkilerinin çöküşü olduğu tezi savunulmaktadır. Çözüm ise, rasyonel ve cezalandırıcı 'adalet etiği' yerine, felsefeci Carol Gilligan ve eğitim felsefecisi Nel Noddings tarafından temelleri atılan 'Özen Etiği' (Care Ethics) yaklaşımıdır.

Eğitim ortamlarındaki bu yapısal tıkanıklık, ahlak eğitimi ve okul kültürü yaklaşımlarımızı felsefi düzeyde yeniden gözden geçirmemizi zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim felsefesi ve psikolojisi, özellikle Lawrence Kohlberg'in öncülük ettiği bilişsel gelişim teorisi çerçevesinde, ahlaki gelişimi soyut kuralların, hakların ve evrensel adalet ilkelerinin içselleştirilmesi olarak tanımlamıştır. Bu rasyonel adalet yaklaşımı, okulu da kurallarla yönetilen, kurallara uymayanların nesnel ve tarafsız cezalarla yansız bir şekilde cezalandırıldığı bürokratik bir mekanizmaya dönüştürmüştür. Okul ortamının bu mekanikleşmesi, eğitim ekosisteminin can damarı olan insan ilişkilerini ve duygusal bağları arka plana itmiştir. Sonuçta, öğrencilerin 'hiç kimse bizimle ilgilenmiyor/bizi umursamıyor' duygusunu yaşadığı, kendilerini yalnız ve değersiz hissettiği yabancılaşmış bir okul atmosferi ortaya çıkmıştır. Şiddetin en verimli yetişme zemini ise tam olarak bu yabancılaşma, ilişkisel kopuş ve yalnızlık hissidir.

Bu makalede, eğitim ekosistemindeki şiddet sarmalının temel nedeninin salt bireysel psikopatolojiler veya güvenlik zafiyetleri olmadığı; bilakis öğretmen, öğrenci, aile ve yönetim arasındaki ahlaki ve pedagojik 'özen' ilişkilerinin çöküşü olduğu tezi savunulmaktadır. Çözüm ise, rasyonel ve cezalandırıcı 'adalet etiği' yerine, felsefeci Carol Gilligan ve eğitim felsefecisi Nel Noddings tarafından temelleri atılan 'Özen Etiği' (Care Ethics) yaklaşımıdır. Özen etiği, eğitimi soyut kuralların dayatılması olmaktan çıkarıp, insan ilişkilerinin biricikliğine, empatiye, karşılıklı güvene ve sorumluluk duygusuna dayalı güvenli ve şefkatli bir okul ikliminin inşası olarak yeniden kurgular. Çalışmamız, özen etiğinin kuramsal temellerini ortaya koyarak, bu yaklaşımın okullardaki şiddet sarmalını kırmada nasıl somut bir pedagojik modele (model olma, diyalog, pratik, onaylama) dönüştürülebileceğini analiz etmekte ve Türkiye eğitim sistemine yönelik yapısal ve kurumsal reform önerileri sunmaktadır.

2. Kohlberg'in Soyut Adalet Teorisi ve Disiplin Odaklı Yaklaşımların Çıkmazı

Eğitim ortamlarındaki geleneksel disiplin mekanizmalarını anlamak için öncelikle bu mekanizmaların gerisinde yatan felsefi temellere bakmak gerekir. Uzun yıllar ahlak eğitiminin ve okul düzeninin inşasında Lawrence Kohlberg'in rasyonel ahlaki gelişim kuramı baskın olmuştur. Kohlberg, Immanuel Kant ve John Rawls'ın rasyonel adalet felsefelerinden esinlenerek, ahlaki gelişimi 'bireysel özerklik', 'evrensellik' ve 'ahlaki akıl yürütme' becerilerinin kazanılması olarak tasvir etmiştir. Bu yaklaşıma göre ahlaki kararlar ve davranışlar, duygulardan arındırılmış, tarafsız, soyut ve evrensel yasalara bağlı kalarak alınmalıdır. Kohlberg'in kuramında ahlaki gelişimin zirvesi, evrensel adalet ilkelerine göre akıl yürütebilmektir. Bu yaklaşım, okullarda ahlak eğitimini soyut ahlaki ikilemler üzerinde tartışmaya ve rasyonel gerekçelendirmelere indirgemektedir.

Bu rasyonalist ve kuralcı yaklaşım, okul yönetimlerinde kendisini 'disiplin yönetmelikleri', 'sıfır tolerans kuralları' ve standart cezalandırma yöntemleri olarak somutlaştırmaktadır. Sistem, ahlaki ve disipliner sorunları bireysel eylemin kurallara uygunluğu üzerinden değerlendirir. Eğer bir kural ihlal edilmişse, kuralı ihlal edenin kim olduğuna, hangi bağlamda bu eylemi gerçekleştirdiğine ve ilişkisel geçmişine bakılmaksızın nesnel ve tarafsız bir ceza mekanizması devreye girer. Ancak bu rasyonel cezalandırma mantığı, öğrencide ahlaki bir gelişme sağlamadığı gibi okul iklimindeki güvensizliği ve öfkeyi körüklemektedir. Nel Noddings'in de vurguladığı gibi, soyut ahlaki ilkelere ve kurallara uymanın asıl amaç haline geldiği bu sistemlerde, ahlaki öznenin en temel özelliği olan 'öteki ile ilgilenme' ve onun somut ihtiyaçlarına duyarlı olma kapasitesi (caring) görmezden gelinmektedir. Öğrencilere dayatılan katı kurallar ve ağır cezalar, onlarda içselleştirilmiş bir ahlak bilinci yerine, ceza almaktan kaçınma odaklı ikiyüzlü bir davranış kalıbı ya da adaletsizlik hissi yaratmaktadır.

Dahası, okul ortamında katı ve cezalandırıcı bir iklimin egemen olması, şiddetin bizzat kendisini besleyen psikolojik süreçleri tetikler. Sert kurallar karşısında hata yapan çocuk, okul yönetimi ve öğretmenler tarafından damgalanmakta, dışlanmakta ve utandırılmaktadır. Noddings, sert cezalandırmanın ve sert üsluplaların çocuklarda suçluluk duygusundan ziyade derin bir utanca ve nihayetinde içi öfke dolu bir düşmanlığa yol açtığını belirtir. Kendisine özen gösterilmediğini, öğretmenleri ve idare tarafından umursanmadığını düşünen öğrenci, bu dışlanmışlık hissine kızgınlık ve şiddetle karşılık vermektedir. Dolayısıyla, okullardaki

akran zorbalığı ve şiddet vakaları, aslında bu ilişkisel boşluğun, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmemelerinin ve okul topluluğuna ait olamamalarının yıkıcı birer dışavurumudur. Şiddet sarmalı, güven vermeyen kurallar hiyerarşisinin ve ilişkisel kopukluğun doğal bir sonucudur.

3. Özen Etiğinin Teorik Temelleri: Farklı Bir Ahlaki Ses

Kohlberg'in rasyonel-evrensel adalet merkezli teorisine en güçlü felsefi eleştiri, 1980'lerde feminist felsefecilerden ve özellikle onun eski öğrencisi olan Carol Gilligan'dan gelmiştir. Gilligan, 1982 yılında yayınlanan 'Farklı Bir Sesten' (In a Different Voice) adlı çığır açıcı eserinde, psikoloji biliminin ahlaki gelişim teorilerini oluştururken neredeyse tamamen erkek deneklerden elde edilen verilere dayandığını ve bu bulguları kadınlara da genellediğini belirterek bu duruma karşı çıkmıştır. Gilligan, kadınların ahlaki sorunları haklar, kurallar ve soyut ilkeler çerçevesinde değil; sorumluluklar, ilişkiler ve bağlam odaklı düşündüklerini keşfetmiştir. Erkekler ahlaki çatışmaları çözerken bireysel özerklik ve adalet duygusu ile hareket etme eğilimindeyken; kadınlar insanlar arası ilişkileri önemsemenin bir neticesi olarak merhamet, acıma ve özen gösterme (caring) duygularıyla hareket etmektedirler. Gilligan'a göre özen etiği, ötekinin ihtiyaçlarına duyarlı olmak, onun zarar görmesini önlemek, ilişkileri korumak ve sorumluluk üstlenmektir.

Özen etiğini eğitim alanına sistemli bir şekilde uyarlayan ve okul ikliminin dönüşümünü öneren ilk düşünür ise Nel Noddings olmuştur. Noddings, 1984 tarihli 'Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education' başlıklı eserinde özen etiğini ontolojik ve ilişkisel bir zemine oturtmuştur. Bu felsefenin ve eğitim yaklaşımının anlaşılabilmesi için özen etiğinin üç temel özelliğinin derinlemesine kavranması gerekmektedir:

• İlişki Merkezlilik (Ontolojik Öncelik): Liberal ve rasyonalist felsefenin aksine, özen etiğinde birey yalıtılmış, tamamen özerk ve izole bir varlık değildir. İnsan, varoluşsal olarak bir ilişkiler ağı (web of relations) içinde doğar ve kimliğini bu ilişkilerle tanımlar. Noddings, özenin bireysel bir 'erdem' (bireyin içinde taşıdığı soyut bir özellik) olmaktan ziyade, 'özen gösteren' (one-caring) ile 'özen gösterilen' (cared-for) arasında kurulan dinamik ve canlı bir ilişki olduğunu savunur. Özen gösteren kişi özen gösterilenin durumunu hissetmeye çalışır (meşgul olma/engrossment), özen gösterilen kişi de bu özeni tanıdığı ve karşılık verdiği zaman ilişkisel özen tamamlanmış olur. Okulda da öğrenci-öğretmen ilişkisi teknik bir bilgi alışverişi değil, bu ontolojik ilişkiye dayanmalıdır.

• Bağlama Duyarlılık (Ahlaki Biriciklik): Özen etiği, evrensel ahlak yasalarının her duruma körlemesine uygulanmasını reddeder. Her ahlaki karşılaşma ve ilişki kendine has özellikler barındırır. Noddings, kopya çeken öğrenciler örneğiyle bunu açıklar: David, ailesinin geçimine katkıda bulunmak için okul dışında çok uzun saatler çalışmak zorunda kaldığı ve sınava hazırlanamadığı için kopya çekerken; Tom sadece televizyonda bir dizi izlemek için vaktini harcadığından kopya çekmiştir. Bu iki öğrenciyi sadece kural üzerinden değerlendirip aynı cezayı vermek, onların biricik koşullarını göz ardı etmektir. Şiddet sorununun çözümünde de, her bir şiddet eyleminin arkasındaki bireysel ve ailevi bağlamı, çocuğun geçmiş travmalarını ve ilişkisel yaralarını anlamak hayati önem taşır.

• Duyguların Merkezi Önemi (Ahlaki Motivasyon): Kantçı rasyonel ahlak geleneği duyguları kararsız, değişken ve akıldışı bularak ahlaktan dışlarken; özen etiği ahlaki eylemin ve karar almanın temel saikinin rasyonel akıl değil, ahlaki duygular (merhamet, empati, sevgi, duyarlılık) olduğunu savunur. Felsefi köklerini David Hume'un ahlak duygusu anlayışından alan bu yaklaşıma göre, ahlaki davranışların arkasındaki asıl motor güç empati ve öteki ile kurulan duygusal bağdır. Eğitimde ahlak eğitimi, öğrencilerin zihinlerine soyut yasaları ezberletmek değil, onların başkalarının acılarına karşı duyarlılıklarını, şefkat ve merhamet duygularını geliştirmektir.

4. Şiddet Sarmalını Kırmada Nel Noddings'in Dört Boyutlu Ahlak Eğitimi Modeli

Nel Noddings'e göre okullar, sadece akademik başarının ölçüldüğü ve sınav odaklı çalışmaların yapıldığı yerler olmamalıdır. Eğitim sisteminin en birincil ve kutsal görevi, ahlaki yeterliliğe sahip, özen gösterebilen, merhametli ve duyarlı bireyler yetiştirmektir. Noddings, okul ortamında özen ilişkilerini inşa etmek

> Özen etiği felsefesi, sadece teorik bir tartışma alanı değil; okullarımızın fiziksel, kurumsal ve idari yapısını kökten dönüştürmeyi hedefleyen pratik bir eğitim politikası vizyonudur. Bugün Türkiye'de eğitim ekosisteminde yaşanan şiddet sarmalının gerisinde; aşırı kalabalık sınıflar, öğretmenlerin yoğun ders ve idari yükleri, sürekli değişen ve güvensizlik yaratan kurumsal kadrolar ile öğrencileri birbirinin rakibi haline getiren aşırı sınav odaklı sistem yatmaktadır.

ve dolayısıyla şiddeti ve ahlaki yozlaşmayı önlemek için pratik, uygulanabilir dört temel bileşenden oluşan bir ahlak eğitimi modeli önermektedir. Bu dört boyut, okullardaki şiddet sarmalını kırabilecek en güçlü pedagojik araçlardır:

4.1. Model Olma (Modeling)

Özen etiğine dayalı eğitim modelinin kalbini 'model olma' oluşturur. Karakter eğitiminde olduğu gibi öğrencilere 'dürüstlük', 'saygı' gibi soyut erdem listelerini ezberletmek ya da panolara asmak anlamsızdır. Özen, ancak bizzat yaşanarak ve tecrübe edilerek öğrenilebilen bir ilişkidir. Öğretmenler ve okul idarecileri, öğrencilerle kurdukları her etkileşimde onlara özen göstermenin, saygının ve nezaketin canlı birer modeli olmalıdırlar. Şiddetin yoğun olduğu bir okulda, öğretmenin sınıf yönetiminde bağırması, aşağılaması, fiziksel veya sözel şiddete (örneğin tebeşir fırlatma, hakaret etme) başvurması, çocukların zihnine şiddeti meşru bir problem çözme aracı olarak kazır. Noddings, özellikle zorbalık ve şiddet durumlarında öğretmenin her iki tarafa da (hem mağdur hem de zorbalık uygulayan çocuk) özen göstermesi gerektiğinin altını çizer. Mağdur çocuğun güvenliği ve esenliği tehlikededir, bu yüzden acil korunmaya ihtiyacı vardır. Ancak zorbalık yapan, şiddete başvuran çocuğun da ahlaki gelişimi ağır hasarlıdır ve onun da rehabilitasyona, rehberliğe ve özenli bir müdahaleye ihtiyacı vardır. Öğretmen her iki çocuğa da şefkatle yaklaşıp sorunlarını çözmeye çalıştığında, sınıftaki diğer öğrencilere de öfkesiz ve şiddetsiz bir problem çözme modelini fiilen göstermiş olur.

4.2. Diyalog (Dialogue)

Ahlak eğitiminde diyalog, sıradan bir sohbetten veya öğretmen merkezli telkinlerden tamamen farklıdır. Noddings, ebeveynlerin ve öğretmenlerin sıklıkla 'sahte diyalog' (pseudo-dialogue) yollarına başvurduklarını ifade eder. Bu sahte iletişimde yetişkinler konuşur, nasihat eder ve sonunda kendi kurallarını dayatarak konuşmayı bitirir. Paolo Freire'nin felsefesini takip eden özen etiğine göre gerçek diyalog, karşılıklılığın ve özenin egemen olduğu bir yaratım faaliyetidir. Hakiki diyalog açık uçludur; taraflar birbirini yargılamadan, kesmeden ve tahakküm kurmadan dinler. Okul ortamında diyalog, öğrencilerin hissettikleri değersizlik ve öfke duygularını paylaşabilecekleri, sorunlarını şiddete başvurmadan konuşarak çözebilecekleri güvenli ortamlar yaratır. Diyalog esnasında öğretmen sadece tartışılan konuya değil, öğrencinin bizzat kendisine ilgi gösterir; eğer tartışma hararetlenirse veya öğrenciyi incitecek bir boyuta ulaşırsa, onun güçlü yanlarını hatırlatarak diyaloğu özenli ve yapıcı bir şekilde sonlandırır. Böylece diyalog, şiddeti besleyen yalnızlık ve anlaşılmama duygusunun panzehiridir.

4.3. Pratik (Practice)

Özen gösterme becerisi, tıpkı bir enstrüman çalmak gibi, pratik yapılarak geliştirilebilecek ahlaki bir yeterliliktir. Öğrenciler sadece sınıfta oturarak ve ahlaki teorileri dinleyerek özenli bireyler olamazlar. Okul idaresi ve öğretmenler, öğrencilerin özen göstermeyi pratiğe dökebilecekleri kurumsal imkanlar sunmalıdır. Bu doğrultuda öğrencilerin huzurevi ziyaretleri, yetimlere yönelik projeler, çevre temizliği etkinlikleri, akran rehberliği ve okul içi sosyal sorumluluk kulüplerinde (toplumsal hizmet faaliyetleri) aktif rol alması sağlanmalıdır. Öğrenciler kendilerinden daha dezavantajlı varlıklara (hastalara, yaşlılara, yetimlere, çocuklara, bitki ve hayvanlara) özen göstermeyi bizzat

tecrübe ettiklerinde, içlerindeki empati ve diğerkâmlık duyguları gelişir. Bu pratikler sayesinde, başkalarının ihtiyaçlarına karşı duyarlı hale gelen çocukların okul içinde akranlarına şiddet uygulama veya zorbalık yapma eğilimleri radikal biçimde azalır.

4.4. Onaylama (Confirmation)

Onaylama, özen etiğinin belki de en özgün ve dönüştürücü bileşenidir. Martin Buber'in felsefesinden esinlenen onaylama, hata yapan, kuralları çiğneyen veya şiddete başvuran öğrenciyi doğrudan damgalamak veya cezalandırmak yerine; onun eyleminin gerisinde yatan 'muhtemel en iyi ve kabul edilebilir nedeni' (the best possible motive) bulup çıkarma ve bunu ona iade etme sürecidir. Örneğin, sınavda kopya çeken ya da arkadaşıyla kavga eden bir öğrenciye yaklaşıp 'Sen yalancısın/zorbasın' demek onaylamanın tam aksidir. Bunun yerine öğretmen, 'Sen aslında aileni mutlu etmek, onların takdirini kazanmak istediğin için bu yola başvurdun, biliyorum; senin niyetinin iyi olduğunu görüyorum ama yaptığın bu eylem bu amaca ulaşmak için doğru bir yol değil' diyerek öğrencideki olumlu potansiyeli onaylar. Bu tutum, öğrencide değersizlik ve utanç yerine, kendisini anlayan bir yetişkinin varlığıyla birlikte ahlaki onarım arzusu yaratır. Onaylama, bir teknik veya reçete değil; öğrenciyi derinlemesine tanımayı, onun içindeki iyi yana inanmayı ve güven ilişkisi kurmayı gerektiren yüce bir ahlaki eylemdir.

5. Karakter Eğitimi ile Özen Yaklaşımının Karşılaştırılması ve Şiddet Algısı

Son yıllarda okullardaki şiddet ve ahlaki erozyon sorununa çözüm olarak 'Karakter Eğitimi' (Character Education) hareketi de yoğun bir şekilde savunulmaktadır. Aristotelesçi erdem etiğine dayanan karakter eğitimi, öğrencilere toplum tarafından kabul görmüş belirli erdemlerin (saygı, sorumluluk, adalet, dürüstlük) doğrudan aşılanmasını, telkin edilmesini ve bu erdemlerin karakterin bir parçası haline getirilmesini hedefler. Özen yaklaşımı ile karakter eğitimi; iyi insan yetiştirmeyi amaçlama, soyut akıl yürütmenin tek başına ahlaki motivasyon sağlamayacağına inanma ve okulların karşı karşıya olduğu güncel ahlaki krizleri (şiddet, intihar, vandalizm) dert edinme noktalarında ortak paydalara sahiptir. Ancak pedagojik yöntem ve felsefi öncelikler açısından bu iki yaklaşım arasında derin ve yaşamsal farklar bulunmaktadır.

Karakter eğitimi, erdemleri bireysel düzeyde kazanılması gereken soyut nitelikler olarak görür ve bunları genellikle öğretmen-öğrenci ilişkisinden ve somut bağlamdan bağımsız olarak, didaktik yöntemlerle öğretmeye çalışır. Noddings, erdemlerin doğrudan telkin edilmesini ve ders kitapları üzerinden doğrudan öğretimini etkisiz ve boşuna bir çaba olarak niteler. Nitekim Hartshorne ve May tarafından yapılan klasik ve kapsamlı çalışmalar, okullardaki didaktik karakter eğitiminin öğrencilerin gerçek davranışları üzerinde kalıcı bir etkisi olmadığını; çocukların yetişkin gözetimindeyken istenen davranışları sergilediklerini ancak gözetim kalktığında veya bağlam değiştiğinde bu erdemleri sürdüremediklerini ampirik olarak ortaya koymuştur. Karakter eğitimindeki temel yanılgı, erdemleri insan ilişkilerinden kopuk birer formül gibi sunmasıdır.

Buna karşın özen etiği, ahlaki gelişimin ve erdemlerin ancak ve ancak güvenli, şefkatli ve özenli 'insan ilişkileri' zemininde doğal bir şekilde yeşerebileceğini savunur. Özen, tüm diğer erdemlerin (adalet, sorumluluk, dürüstlük vb.) üzerine inşa edildiği temel ontolojik zemindir. Çocuklar, kendilerine değer veren, onları dinleyen ve ihtiyaçlarına duyarlı olan yetişkinlerle (öğretmenler ve ebeveynler) güvenli bağlar kurduklarında, bu yetişkinlerin ahlaki yönlendirmelerine ve değerlerine çok daha açık hale gelirler. Bu ilişkisel bağ kurulmadan yapılan her türlü ahlak ve karakter telkini, öğrencide baskı, direnç ve yabancılaşma yaratmaktan başka bir işe yaramaz. Eğitim ortamlarındaki şiddeti önlemenin yolu da çocuklara soyut 'şiddet karşıtlığı' dersleri vermek değil; onlara bizzat değer verildiğini, korunduklarını ve önemsendiklerini hissettiren özen merkezli ilişkisel bir atmosfer kurmaktır.

6. Türkiye'deki Eğitim Ekosistemi İçin Yapısal Reform Önerileri: Güvenli ve Şefkatli Okul İkliminin İnşası

Özen etiği felsefesi, sadece teorik bir tartışma alanı değil; okullarımızın fiziksel, kurumsal ve idari yapısını kökten dönüştürmeyi hedefleyen pratik bir eğitim politikası vizyonudur. Bugün Türkiye'de eğitim ekosisteminde yaşanan şiddet sarmalının gerisinde; aşırı kalabalık sınıflar, öğretmenlerin yoğun ders ve idari yükleri, sürekli değişen ve güvensizlik yaratan kurumsal kadrolar ile öğrencileri birbirinin rakibi haline ge-

Eğitim ekosisteminde tırmanışa geçen şiddet sarmalı, sadece asayiş tedbirleri veya disiplin cezalarını artırarak çözülebilecek yüzeysel bir asayiş sorunu değildir. Şiddet, okulun ahlaki ikliminin kuruduğunun, insan ilişkilerinin mekanikleştiğinin ve öğrencilerin sistem içinde yalnızlaştığının en somut alarm verici işaretidir.

tiren aşırı sınav odaklı sistem yatmaktadır. Bu yapısal engeller ortadan kaldırılmadan okullarda özenli ilişkilerin gelişmesi ve şiddetin önlenmesi mümkün değildir. Türkiye'deki eğitim kurumlarının ve sendikal politikaların gündemine alması gereken somut reform önerilerimiz şunlardır:

• Sınıf Mevcutlarının Radikal Biçimde Düşürülmesi: Özen göstermenin ilk ve en temel şartı, karşıdaki insanı derinlemesine tanımaktır. Noddings'in de vurguladığı gibi, hakiki anlamda özen, özen gösterilecek şahsın biricik ihtiyaçlarını, ailesini, ilgilerini ve korkularını bilmeyi gerektirir. Sınıf mevcutlarının 40-50 kişiyi bulduğu kalabalık okullarda, bir öğretmenin her bir öğrenciyle birebir ilgilenmesi, onun ruhsal durumunu takip etmesi ve derin bir bağ kurması fiziksel olarak imkansızdır. Sınıf mevcutlarının en fazla 20-25 öğrenci düzeyine düşürülmesi, öğretmenlerin öğrencileri nesneler değil, birer özne olarak kucaklamalarına ve okulda şiddeti tetikleyen yalnızlık hissini kaynağında kurutmalarına imkan tanıyacaktır.

• Öğretmen-Öğrenci Birlikteliğinde Sürekliliğin Sağlanması: İlişkisel güven ve özen zaman içinde inşa edilir. Sürekli değişen öğretmen kadroları ve her yıl sınıfı değişen öğrenciler okulda aidiyet duygusunun kurulmasını engeller. Noddings, güven ve özen ilişkilerinin gelişebilmesi için ilkokulda öğrencilerin en az 3 yıl, ortaokul ve lisede ise öğretmenlerin aynı öğrenci gruplarıyla en az 4-5 yıl boyunca birlikte kalması (süreklilik ilkesi) gerektiğini önermektedir. Bu süreklilik sayesinde öğretmen, öğrencilerin ahlaki ve duygusal gelişim süreçlerini yakından takip edebilir; öğrenciler de öğretmenlerinin beklentilerini ve güvenli sınırlarını öğrenerek kendilerini okulda huzurlu ve emniyette hissederler.

• Öğretmenlerin Aşırı Ders ve İdari Yüklerinin Hafifletilmesi: Günümüzde öğretmenler, yoğun müfredat yetiştirme baskısı, aşırı ders saatleri, nöbet görevleri, geçim kaygısı ve bitmek bilmeyen bürokratik idari işler altında ezilmektedir. Tükenmişlik yaşayan, kendisine ve mesleğine özen gösteremeyen bir öğretmenin öğrencilerine şefkat ve sabırla özen göstermesi beklenemez. Eğitim politikasında öğretmenlerin ders yükleri hafifletilmeli; onlara öğrencileriyle okul bahçesinde, kantinde veya rehberlik odalarında gayriresmi zamanlar geçirebilecekleri, onlarla serbest diyaloglar kurup arkadaş olabilecekleri nitelikli zaman dilimleri ve sosyal alanlar sunulmalıdır.

• Sınav Odaklı Sağlıksız Rekabetin Azaltılması ve İşbirliğinin Teşvik Edilmesi: Bugün Türkiye eğitim sisteminin en büyük patolojilerinden biri, öğrencileri çocuk yaştan itibaren acımasız bir akademik yarışın içine sokan, merkezi sınav odaklı yapıdır. Noddings'in belirttiği gibi, birinin başarısının diğerinin başarısızlığına göre tanımlandığı, yüksek test skorları elde etmek için öğrencilerin birbirleriyle bilgi paylaşmaktan imtina ettiği rekabetçi bir atmosfer ahlaki açıdan son derece sağlıksızdır. Bu durum okul içi haset, düşmanlık, kopya çekme ve nihayetinde akran zorbalığı gibi şiddet türlerini doğrudan tetiklemektedir. Eğitim müfredatında ve okul ikliminde, öğrencilerin ortak projeler ürettiği, birbirlerinin öğrenme süreçlerine yardımcı olduğu akran öğretimi, küçük grup çalışmaları ve işbirlikli öğrenme modelleri teşvik edilmelidir. Sınav odaklı başarı yerine, 'birlikte başarma' ve birbirine özen gösterme başarı kriteri olarak kabul edilmelidir.

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim ekosisteminde tırmanışa geçen şiddet sarmalı, sadece asayiş tedbirleri veya disiplin cezalarını artırarak çözülebilecek yüzeysel bir asayiş sorunu değildir. Şiddet, okulun ahlaki ikliminin kuruduğunun, insan ilişkilerinin mekanikleştiğinin ve öğrencilerin sistem içinde yalnızlaştığının en somut alarm verici işaretidir. Lawrence Kohlberg'in soyut adalet ilkelerine ve didaktik kurallara dayanan geleneksel ahlak eğitimi ve

karakter eğitimi modelleri, okulları birer kurallar bürokrasisine dönüştürerek insan ilişkilerinin sıcaklığını ve empati bağlarını yok etmiştir.

Carol Gilligan ve Nel Noddings'in kuramsallaştırdığı 'Özen Etiği' yaklaşımı, eğitimde şiddet sarmalını kıracak ve güvenli okul kültürünü yeniden inşa edecek en güçlü ahlaki ve pedagojik panzehirdir. Özen etiği, okulu kurallarla yönetilen mekanik bir bina olmaktan çıkarıp; öğretmenlerin öğrencilerine, öğrencilerin akranlarına, doğaya, dünyaya ve kendine özen gösterdiği yaşayan bir 'şefkat ve güven topluluğu' haline getirmeyi amaçlar. Noddings'in dört boyutlu modeli (model olma, diyalog, pratik, onaylama) okullarda cezalandırma mantığının yerine ilişkisel onarımı ve ahlaki gelişimi koymaktadır.

Eğitim-Bir-Sen gibi güçlü eğitim sendikalarının ve politika yapıcıların öncelikli hedefi, sadece müfredatın akademik içeriğini zenginleştirmek veya okul binalarının fiziki güvenliğini artırmak olmamalıdır. Asıl büyük hedef, öğretmenlerin öğrencileriyle derin ve kesintisiz bağlar kurabileceği, sınıf mevcutlarının düşürüldüğü, sınav baskısının yerini dayanışmanın aldığı yapısal ve kurumsal reformları hayata geçirmektir. Unutulmamalıdır ki; akademik olarak dünyanın en başarılı öğrencilerini yetiştirsek bile, eğer o çocuklara başkalarının acılarına karşı merhamet duymayı, bir canlıya özen göstermeyi ve empati kurmayı öğretememişsek, eğitim sistemimiz ahlaki olarak çökmüş demektir. Okullarımızı şiddetten arındırmanın ve eğitim ekosistemini kurtarmanın tek yolu, onu 'özen' felsefesi ışığında yeniden inşa etmektir.

Kaynakça

Altıntaş, M. E. (2014). 'Ahlak Eğitimine Feminist Bir Yaklaşım: Özen Yaklaşımı'. Bilimname, XXVI (1), 99-120.

Aristotle. (1985). Nicomachean Ethics. Indianapolis: Hackett.

Benhabib, Ş. (1999). Modernizm, Evrensellik ve Birey. İstanbul: Ayrıntı.

Bergman, R. (2004). 'Caring for the Ethical Ideal: Nel Noddings on Moral Education'. Journal of Moral Education, 33(2), 149–162.

Freire, P. (1993). Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum.

Fromm, E. (1947). Man for himself: An Inquiry into the Psychology of Ethics. New York: Rinehart and Co.

Gilligan, C. (1982). In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Hartshorne, H., May, M. A., (1928). Studies in the Nature of Character I. New York: Macmillan.

Hartshorne, H., May, M. A., & Maller, J. B. (1929). Studies in the Nature of Character II. New York: Macmillan.

Kant, I. (1956). Grounding for the Metaphysics of Morals. Indianapolis: Bobbs-Merrill.

Kohlberg, L. (1981). The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice. San Francisco: Harper & Row.

Kymlicka, W. (2002). Contemporary Political Philosophy: An Introduction. Oxford; New York: Oxford University Press.

Mesa, J. (2008). Moral Education in the Age of Individualism: Community, the Individual, and the Challenge of Moral Education. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Noddings, N. (1984). Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education. Berkeley: University of California Press.

Noddings, N. (1988, December 7). 'Schools face "crisis in caring'. Education Week.

Noddings, N. (1992). The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education. New York: Teachers College Press.

Noddings, N. (1994). 'Conversation as Moral Education'. Journal of Moral Education, 23(2), 107–118.

Noddings, N. (2000, March 23). Caring or Coercion? What are the Costs of High Stakes Testing and Other Methods of Coercing Students? Retrieved from http://teachers.net/archive/testing032300.html

Noddings, N. (2001). 'The Caring Teacher'. Handbook of research on teaching (4th ed., pp. 99–105). Washington, D.C.: American Educational Research Association.

Noddings, N. (2002). Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education. New York: Teachers College Press.

Noddings, N. (2010a). 'Moral Education and Caring'. Theory and Research in Education, 8, 145–151.

Noddings, N. (2010b). 'Moral Education in an Age of Globalization'. Educational Philosophy and Theory, 42(4), 390–6.

Noddings, N., & Slote, M. (2003). 'Changing Notions of the Moral and Of Moral Education'. The Blackwell Guide to the Philosophy of Education Edited by Nigel Blake, Paul Smeyers, Richard Smith, and Paul Standish (pp. 341–355). USA.

Nucci, L. P., & Narváez, D. (2008). Handbook of Moral and Character Education. New York: Routledge.

Oliner, S. P., & Oliner, P. M. (1988). The Altruistic Personality: Rescuers of Jews in Nazi Europe. New York; London: Free Press; Collier Macmillan.

Solomon, R. C. (2004). Adalet Tutkusu. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Stengel, B. S., & Tom, A. R. (2006). Moral Matters: Five Ways to Develop Moral Life of Schools. New York: Teachers College Press.

Thayer-Bacon, B. J. (2011). 'Feminist Theory and Moral Education'. Character And Moral Education: A Reader (pp. 240–53). New York: Peter Lang.

Watson, M., & Ecken, L. (2003). Learning to Trust: Transforming Difficult Elementary Classrooms through Developmental Discipline. San Francisco: Jossey-Bass.

Eğitim Ekosisteminde Şiddet: Nedenleri, Sonuçları ve Önleyici Yaklaşımlar

Doç. Dr. Yaşar BARUT
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölüm Başkanı

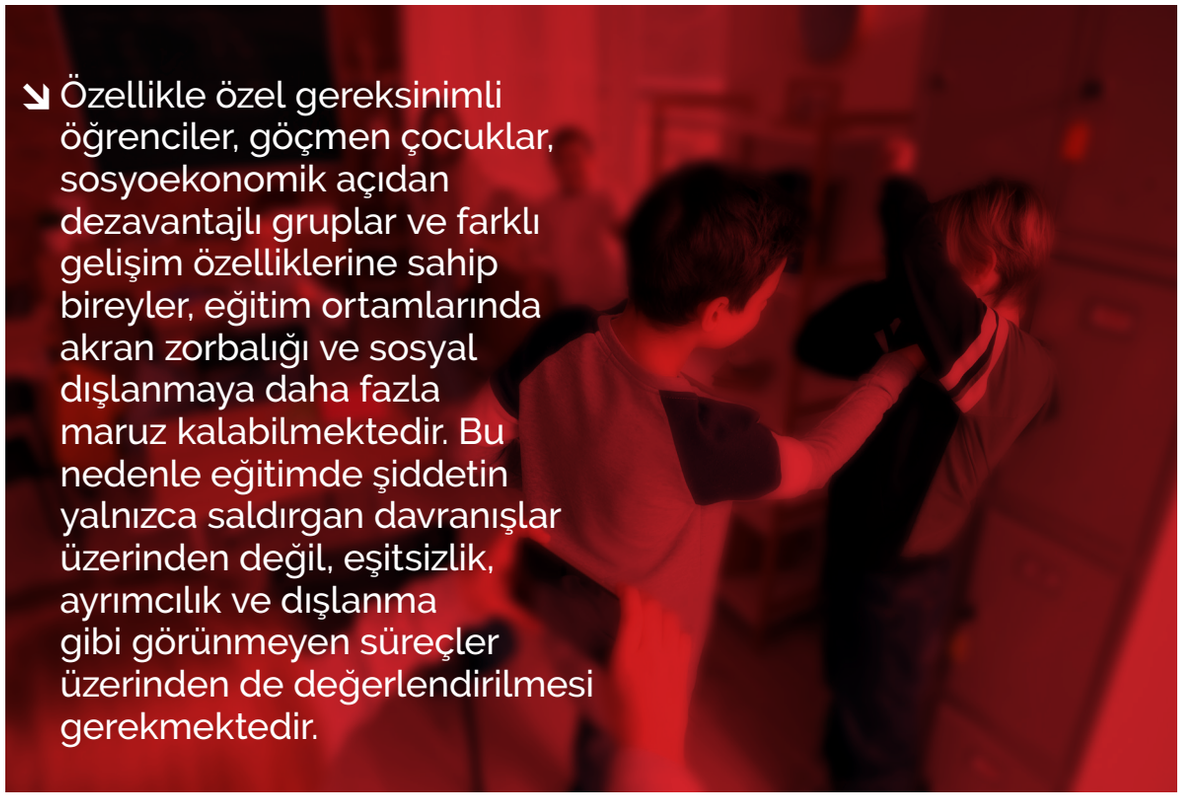
1. Giriş

Eğitim, bireyin sosyal, ahlaki, duygusal ve bilişsel gelişimini destekleyen toplumun temel kurumlarından biridir. Bu işlevini etkili biçimde yerine getirebilmesi ise öğrencilerin kendilerini fiziksel ve psikolojik açıdan güvende hissettikleri, kapsayıcı ve destekleyici öğrenme ortamlarının varlığına bağlıdır. Ancak son yıllarda eğitim ortamlarında yaşanan şiddet olayları, yalnızca okul güvenliğini tehdit eden bireysel davranışlar olarak değil, eğitim ekosisteminin bütün bileşenlerini etkileyen çok boyutlu bir sorun olarak ele alınmaktadır. Geleneksel olarak şiddet denildiğinde akla fiziksel saldırılar gelse de günümüzde psikolojik, sözel, sosyal, ekonomik ve dijital boyutları içeren görünmeyen şiddet biçimlerinin çocuk ve ergenlerin gelişimi üzerinde en az fiziksel şiddet kadar hatta bazı durumlarda daha kalıcı etkiler oluşturduğu kabul edilmektedir (World Health Organization «WHO», 2022; UNESCO, 2023).

Şiddetin eğitim bağlamında değerlendirilmesi, yalnızca okul sınırları içerisinde yaşanan olaylara odaklanmayı değil, öğrencinin gelişimini etkileyen tüm çevresel sistemlerin birlikte ele alınmasını gerektirmektedir. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'na göre çocuğun gelişimi; aile, okul, akran ilişkileri, medya, kültürel yapı ve toplumsal politikalar gibi birbiriyle etkileşim hâlindeki çok katmanlı sistemlerin ortak etkisiyle şekillenmektedir (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Bu bakış açısı, eğitim ekosistemini yalnızca öğretmen ve öğrenciden oluşan bir yapı olmaktan çıkararak aileleri, okul yöneticilerini, rehberlik servislerini, dijital platformları, sosyal medya ortamlarını ve toplumun diğer paydaşlarını kapsayan dinamik bir sistem olarak değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır. Dolayısıyla eğitim ortamlarında ortaya çıkan şiddet davranışlarının nedenleri ve sonuçları da bu çok katmanlı yapı içerisinde değerlendirilmelidir.

Dijital teknolojilerin çocukların günlük yaşamının ayrılmaz bir parçası hâline gelmesi, eğitim ekosisteminde şiddetin görünümünü önemli ölçüde değiştirmiştir. Özellikle sosyal medya platformları, çevrim içi oyunlar, anlık mesajlaşma uygulamaları ve dijital iletişim araçları, öğrenciler arasındaki etkileşimin okul sınırlarının dışına taşınmasına neden olmuş; buna bağlı olarak siber zorbalık, çevrim içi dışlanma, dijital taciz, nefret söylemi ve sosyal itibarı zedelemeye yönelik davranışlar giderek yaygınlaşmıştır (Kowalski vd., 2014; UNESCO, 2023). Fiziksel şiddetten farklı olarak bu tür davranışlar çoğu zaman görünmez olmakta, günün her saatinde sürdürülebilmekte ve geniş kitlelere hızla ulaşabilmektedir. Bu durum mağdur öğrenciler üzerinde sürekli bir tehdit algısı oluşturarak psikolojik iyi oluşu, akademik motivasyonu ve okul bağlılığını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Benzer şekilde psikolojik şiddet, akran dışlaması, etiketleme, ayrımcılık, sözel aşağılama ve sosyal izolasyon gibi görünmeyen şiddet biçimleri de çocukların gelişimsel süreçlerinde önemli risk faktörleri arasında yer almaktadır. Araştırmalar, bu tür yaşantılara maruz kalan çocukların kaygı, depresyon, yalnızlık, düşük



benlik saygısı, akademik başarısızlık ve okul terkine kadar uzanabilen olumsuz sonuçlarla karşılaşabildiklerini göstermektedir (OECD, 2019; UNICEF, 2021). Özellikle özel gereksinimli öğrenciler, göçmen çocuklar, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı gruplar ve farklı gelişim özelliklerine sahip bireyler, eğitim ortamlarında akran zorbalığı ve sosyal dışlanmaya daha fazla maruz kalabilmektedir. Bu nedenle eğitimde şiddetin yalnızca saldırgan davranışlar üzerinden değil, eşitsizlik, ayrımcılık ve dışlanma gibi görünmeyen süreçler üzerinden de değerlendirilmesi gerekmektedir.

Türkiye'de de eğitim ortamlarında yaşanan şiddet olayları son yıllarda yalnızca öğrenciler arası akran zorbalığıyla sınırlı kalmamakta; öğretmene yönelik şiddet, öğrenciye yönelik psikolojik baskılar, dijital zorbalık, sosyal medya kaynaklı çatışmalar ve okul iklimini olumsuz etkileyen çeşitli risk faktörleri eğitim politikalarının önemli gündemlerinden biri hâline gelmektedir. Bu durum, eğitimde güvenli okul anlayışının yalnızca disiplin uygulamalarıyla sağlanamayacağını; koruyucu, önleyici ve gelişimsel yaklaşımların bütüncül biçimde planlanmasını zorunlu kılmaktadır. Nitekim UNESCO (2023) ve WHO (2022), eğitim ortamlarında şiddetin önlenmesinde okul ikliminin güçlendirilmesi, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin desteklenmesi, aile katılımının artırılması ve çok disiplinli iş birliğine dayalı önleyici uygulamaların temel stratejiler olduğunu vurgulamaktadır.

Bu doğrultuda eğitim ekosisteminde şiddetin nedenlerini ve sonuçlarını yalnızca bireysel davranışlar çerçevesinde açıklamak yeterli değildir. Şiddet; bireysel özellikler, aile dinamikleri, akran ilişkileri, okul iklimi, dijital yaşam ve toplumsal koşulların karşılıklı etkileşimi sonucunda ortaya çıkan karmaşık bir olgudur. Bu bölümde ele alınacak değerlendirmeler doğrultusunda eğitim ekosisteminde şiddet; çocuk gelişimi, psikolojik danışma ve rehberlik ile özel eğitim perspektiflerinden bütüncül bir yaklaşımla incelenecek; güncel risk faktörleri, görünmeyen şiddet biçimleri ve güvenli okul kültürünün geliştirilmesine yönelik önleyici yaklaşımlar tartışılacaktır.

2. Eğitim Ekosisteminde Şiddetin Değişen Yüzü

Eğitim ortamlarında şiddet olgusu uzun yıllar boyunca daha çok fiziksel saldırılar, disiplin sorunları ve okul güvenliğini tehdit eden davranışlar üzerinden ele alınmıştır. Ancak çocukların gelişimsel gereksinimle-

Teknolojik gelişmelerle birlikte eğitim ortamlarında dijital şiddet ve siber zorbalık da giderek önem kazanmaktadır. Sosyal medya platformları, çevrim içi oyunlar, mesajlaşma uygulamaları ve dijital öğrenme ortamları üzerinden gerçekleştirilen hakaret, tehdit, dışlama, kişisel bilgilerin izinsiz paylaşılması veya küçük düşürücü içeriklerin yayılması dijital şiddetin başlıca örnekleridir.

ri, dijital teknolojilerin yaşamın ayrılmaz bir parçası hâline gelmesi ve okulun sosyal bir ekosistem olarak değerlendirilmeye başlanmasıyla birlikte şiddet kavramının kapsamı da önemli ölçüde genişlemiştir. Günümüzde eğitimde şiddet; fiziksel zarar verme davranışlarının ötesinde psikolojik baskı, sözel istismar, sosyal dışlanma, ayrımcılık, ekonomik istismar ve dijital ortamlarda gerçekleşen saldırgan davranışları kapsayan çok boyutlu bir olgu olarak değerlendirilmektedir (UNESCO, 2019; World Health Organization «WHO», 2020). Bu nedenle eğitim ortamlarında güvenliğin sağlanabilmesi yalnızca fiziksel saldırıların önlenmesine değil, görünmeyen şiddet biçimlerinin de tanımlanması ve önlenmesine bağlıdır.

2.1. Eğitim ekosistemi nedir?

"Eğitim ekosistemi" kavramı, öğrencinin öğrenme ve gelişim sürecini etkileyen tüm bireyleri, kurumları ve çevresel faktörleri kapsayan dinamik bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımda okul yalnızca bilgi aktarımının gerçekleştiği fiziksel bir mekân değil; öğrenciler, öğretmenler, aileler, okul yöneticileri, rehberlik servisleri, akran grupları, dijital ortamlar ve toplumun diğer kurumları arasında sürekli etkileşimin yaşandığı sosyal bir sistemdir. Dolayısıyla eğitim ortamlarında ortaya çıkan olumlu ya da olumsuz yaşantılar, bu sistemin herhangi bir bileşeninden bağımsız olarak değerlendirilemez.

Bu bakış açısının kuramsal temelleri Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'na dayanmaktadır. Bronfenbrenner (1979), bireyin gelişiminin birbirini etkileyen çevresel sistemler içerisinde gerçekleştiğini ileri sürmüş; daha sonra Bronfenbrenner ve Morris (2006) tarafından geliştirilen Biyoekolojik Model ile birey ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimin gelişimin temel belirleyicisi olduğu vurgulanmıştır. Kurama göre çocuğun gelişimi yalnızca bireysel özellikleriyle açıklanamaz; aile, okul, akran grupları, mahalle, medya, kültürel yapı ve toplumsal politikalar gibi farklı sistemlerin karşılıklı etkileşimi gelişim üzerinde belirleyici rol oynamaktadır.

Bronfenbrenner'in tanımladığı mikrosistem, çocuğun doğrudan etkileşimde bulunduğu aile, okul ve akran çevresini kapsamaktadır. Mezosistem ise bu çevreler arasındaki ilişkileri ifade etmektedir. Örneğin aile ile okul arasındaki iş birliği, öğrencinin akademik başarısı ve psikososyal uyumu üzerinde doğrudan etkili olabilmektedir. Ekzosistem, çocuğun doğrudan içinde bulunmadığı ancak dolaylı olarak etkilendiği sosyal çevreleri (ebeveynlerin çalışma koşulları, yerel yönetimler, medya vb.) içerirken; makrosistem kültürel değerleri, eğitim politikalarını, toplumsal normları ve hukuki düzenlemeleri kapsamaktadır. Son olarak kronosistem ise bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı toplumsal ve teknolojik değişimleri ifade etmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Bu kuramsal çerçeve eğitim ortamlarında yaşanan şiddetin yalnızca bireysel saldırganlık eğilimlerinden kaynaklanmadığını göstermektedir. Aile içi iletişim sorunları, olumsuz okul iklimi, akran ilişkileri, sosyal medya kullanımı, toplumsal şiddetin normalleşmesi ve eğitim politikaları gibi birçok faktör birbirini etkileyerek öğrencilerin şiddete maruz kalma ya da şiddet davranışı gösterme riskini artırabilmektedir. Bu nedenle eğitim ekosisteminde şiddetin önlenebilmesi için yalnızca öğrenciyi hedef alan müdahaleler yeterli olmayıp aile, okul ve toplumun bütüncül biçimde sürece dâhil edilmesi gerekmektedir (OECD, 2019).

2.2. Eğitimde şiddetin boyutları

Eğitim ortamlarında şiddet farklı biçimlerde ortaya çıkabilmekte ve her bir şiddet türü çocukların gelişimi üzerinde farklı düzeylerde olumsuz sonuçlar

oluşturabilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020) şiddeti yalnızca fiziksel zarar verme davranışı olarak değil, bireyin fiziksel ya da psikolojik gelişimini olumsuz etkileyebilecek güç kullanımı veya güç tehdidi olarak tanımlamaktadır. Bu kapsamda eğitim ortamlarında görülen şiddet davranışları görünür ve görünmeyen boyutlarıyla ele alınmalıdır.

Fiziksel şiddet; vurma, itme, tekme atma, eşyaya zarar verme ya da bedensel zarar oluşturabilecek her türlü saldırgan davranışı kapsamaktadır. Bu tür davranışlar okul ortamlarında en kolay fark edilen şiddet biçimleri arasında yer almakta ve çoğu zaman disiplin süreçleriyle ilişkilendirilmektedir (Olweus, 1993). Bununla birlikte fiziksel şiddet, eğitim ortamlarında karşılaşılan şiddetin yalnızca görünen kısmını oluşturmaktadır.

Psikolojik şiddet ise bireyin benlik saygısını zedeleyen, korku oluşturan, aşağılayan veya duygusal açıdan örseleyen davranışları içermektedir. Sürekli eleştirilme, tehdit edilme, küçük düşürülme, görmezden gelinme ve baskı altında bırakılma gibi davranışlar psikolojik şiddetin en yaygın örnekleridir. Araştırmalar psikolojik şiddetin çocuklarda kaygı, depresyon, düşük benlik saygısı ve okuldan uzaklaşma gibi uzun dönemli sonuçlara yol açabileceğini göstermektedir (UNESCO, 2019).

Sözel şiddet; hakaret etme, alay etme, lakap takma, küçümseyici ifadeler kullanma ve tehdit içeren söylemler gibi davranışları kapsamaktadır. Özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde sözel saldırılar, bireyin sosyal kabul algısını ve psikolojik iyi oluşunu olumsuz etkileyerek akran zorbalığının temel bileşenlerinden biri hâline gelebilmektedir (Espelage & Swearer, 2011).

Ekonomik şiddet eğitim ortamlarında diğer şiddet türlerine göre daha az görünür olmakla birlikte öğrencinin ekonomik kaynaklarına zarar verme, harçlığına el koyma, eşyalarını zorla alma ya da maddi yetersizlik nedeniyle öğrenciyi aşağılayıcı tutumlar sergileme şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Özellikle sosyoekonomik eşitsizliklerin belirgin olduğu okul ortamlarında ekonomik şiddet ve ayrımcılık, öğrencilerin okul aidiyetini olumsuz etkileyebilmektedir (WHO, 2020).

Sosyal dışlama ise öğrencinin bilinçli olarak grup etkinliklerinden uzak tutulması, arkadaş çevresinden dışlanması, yalnızlaştırılması veya sosyal ilişkilerinin engellenmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Günümüzde akran zorbalığının en yaygın ancak en güç fark edilen boyutlarından biri olarak kabul edilen sosyal dışlama, öğrencilerin psikososyal gelişimi üzerinde fiziksel şiddet kadar yıkıcı etkiler oluşturabilmektedir. Özellikle özel gereksinimli öğrenciler, göçmen çocuklar ve farklı sosyokültürel özelliklere sahip bireylerin sosyal dışlanmaya daha fazla maruz kaldıkları bildirilmektedir (UNESCO, 2019; OECD, 2019).

Teknolojik gelişmelerle birlikte eğitim ortamlarında dijital şiddet ve siber zorbalık da giderek önem kazanmaktadır. Sosyal medya platformları, çevrim içi oyunlar, mesajlaşma uygulamaları ve dijital öğrenme ortamları üzerinden gerçekleştirilen hakaret, tehdit, dışlama, kişisel bilgilerin izinsiz paylaşılması veya küçük düşürücü içeriklerin yayılması dijital şiddetin başlıca örnekleridir. Fiziksel zorbalıktan farklı olarak siber zorbalık zaman ve mekân sınırı olmaksızın devam edebilmekte, geniş kitlelere ulaşabilmekte ve mağdur üzerinde sürekli bir tehdit algısı oluşturabilmektedir (Kowalski vd., 2014). Bu nedenle dijital şiddet, günümüzde eğitim ekosisteminin en önemli risk alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak eğitim ortamlarında şiddetin yalnızca fiziksel saldırılarla sınırlı olmadığı; psikolojik, sözel, ekonomik, sosyal ve dijital boyutlarıyla öğrencilerin gelişimini etkileyen çok yönlü bir olgu olduğu görülmektedir. Özellikle görünmeyen şiddet biçimleri çoğu zaman fark edilmemekte, uzun süre devam edebilmekte ve çocukların akademik başarıları, psikolojik iyi oluşları, okul bağlılıkları ve sosyal gelişimleri üzerinde kalıcı etkiler bırakabilmektedir. Bu nedenle eğitim ekosisteminde şiddetin önlenmesine yönelik çalışmaların yalnızca disiplin uygulamalarına değil, okul ikliminin güçlendirilmesine, aile katılımının artırılmasına, sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesine ve kapsayıcı eğitim anlayışının yaygınlaştırılmasına odaklanması gerekmektedir.

3. Rehberlik ve Psikolojik Danışma (PDR) Açısından Eğitimde Şiddet

Rehberlik ve Psikolojik Danışma (PDR) hizmetleri, öğrencilerin bilişsel, duygusal, sosyal ve akademik gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan gelişimsel ve

önleyici bir anlayış üzerine temellenmektedir. Bu bağlamda eğitim ortamlarında şiddetin önlenmesi, yalnızca problem davranışların ortaya çıkmasından sonra gerçekleştirilen müdahalelerle sınırlı olmayıp, risk faktörlerinin erken dönemde belirlenmesini, koruyucu faktörlerin güçlendirilmesini ve güvenli okul ikliminin oluşturulmasını da kapsamaktadır. Günümüzde PDR hizmetlerinin temel amaçlarından biri, öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını destekleyen, aidiyet duygusunu geliştiren ve şiddetin her türlüsünü önlemeye yönelik sistematik uygulamaların planlanmasıdır (American School Counselor Association «ASCA», 2023).

3.1. Akran zorbalığı

Akran zorbalığı, bir öğrencinin kendisini savunmakta güçlük çektiği, kasıtlı ve süreklilik gösteren olumsuz davranışlara maruz bırakılması olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1993). Bu davranışlar fiziksel saldırı, sözel aşağılama, psikolojik baskı, sosyal dışlama veya dijital yollarla gerçekleştirilebilmekte; mağdur üzerinde uzun süreli psikososyal etkiler bırakabilmektedir. Akran zorbalığını diğer çatışmalardan ayıran temel özellikler davranışın bilinçli olması, belirli bir süre devam etmesi ve taraflar arasında güç dengesizliğinin bulunmasıdır (Olweus, 1993).

PDR açısından değerlendirildiğinde akran zorbalığında üç temel öğrenci profili öne çıkmaktadır: mağdur, zorba ve zorba-mağdur.

Mağdur öğrenciler, genellikle sosyal becerileri sınırlı, akran desteği düşük, kaygı düzeyi yüksek ve kendilerini savunmakta güçlük yaşayan bireylerdir. Bu öğrencilerde zamanla okul korkusu, akademik başarıda düşüş, yalnızlık, depresif belirtiler ve düşük benlik saygısı görülebilmektedir (Cook vd., 2010). Özellikle özel gereksinimli öğrenciler, göçmen çocuklar ve farklı gelişim özelliklerine sahip bireylerin akran zorbalığına maruz kalma risklerinin daha yüksek olduğu bildirilmektedir (UNESCO, 2019).

Zorba öğrenciler ise çoğu zaman saldırgan davranışları problem çözme yöntemi olarak kullanan, empati becerileri sınırlı, dürtü kontrolünde güçlük yaşayan ve akranları üzerinde güç kurma eğiliminde olan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte her zorbanın düşük benlik saygısına sahip olduğu yönündeki geleneksel görüş günümüzde yerini daha karmaşık açıklamalara bırakmıştır. Araştırmalar, zorbalık davranışlarının aile içi şiddet, olumsuz disiplin uygulamaları, akran normları ve okul iklimi gibi çevresel faktörlerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Espelage & Swearer, 2011).

Son yıllarda üzerinde önemle durulan üçüncü grup ise **zorba-mağdur** öğrencileridir. Bu öğrenciler hem zorbalığa maruz kalmakta hem de başkalarına zorbalık davranışı göstermektedir. Alan yazın, zorba-mağdur grubunun davranış problemleri, akademik uyumsuzluk, duygu düzenleme güçlükleri ve ruh sağlığı sorunları açısından en yüksek risk grubunu oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Cook vd., 2010). Bu nedenle PDR hizmetlerinde yalnızca mağdurların değil, zorbalık davranışı gösteren öğrencilerin ve zorba-mağdur grubunun da çok yönlü psikososyal değerlendirmeye alınması önem taşımaktadır.

Günümüzde akran zorbalığının önlenmesinde bireysel danışma hizmetlerinin yanında sosyal-duygusal öğrenme programları, akran arabuluculuğu, empati eğitimi, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve okul genelinde yürütülen önleyici programların daha etkili olduğu belirtilmektedir (Durlak vd., 2011).

3.2. Siber zorbalık

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişim, öğrenciler arasındaki sosyal etkileşim biçimlerini önemli ölçüde değiştirmiş; buna paralel olarak siber zorbalık eğitim ortamlarının en önemli psikososyal risk alanlarından biri hâline gelmiştir. Siber zorbalık; dijital teknolojiler aracılığıyla kasıtlı, tekrarlayıcı ve zarar verme amacı taşıyan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Kowalski vd., 2014). Fiziksel zorbalıktan farklı olarak zaman ve mekân sınırı bulunmaması, geniş kitlelere hızla ulaşabilmesi ve mağdurun sürekli erişilebilir durumda olması siber zorbalığın etkisini artırmaktadır.

Öğrencilerin yoğun olarak kullandıkları sosyal medya platformları, çevrim içi oyunlar ve mesajlaşma uygulamaları siber zorbalığın en sık görüldüğü ortamlardır. Hakaret içerikli mesajlar gönderme, küçük düşürücü görseller paylaşma, dedikodu yayma, kişisel bilgile-

ri izinsiz yayımlama veya sosyal medya gruplarından bilinçli olarak dışlama gibi davranışlar öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Kowalski vd., 2014).

Anonim kullanıcı hesapları, siber zorbalığın yaygınlaşmasını kolaylaştıran önemli etkenlerden biridir. Kimliğin gizlenebilmesi, saldırgan davranışların daha rahat sergilenmesine ve faillerin sorumluluk duygusunun azalmasına neden olabilmektedir. Çevrim içi ortamlarda anonimlik algısının artması, empati düzeyinin azalmasına ve saldırgan söylemlerin normalleşmesine zemin hazırlayabilmektedir (Patchin & Hinduja, 2015).

Yapay zekâ teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte eğitim ortamlarında yeni risk alanları ortaya çıkmaktadır. Özellikle yapay zekâ destekli görsel ve video üretim araçlarının kötüye kullanılması sonucunda öğrencilerin gerçek dışı görüntülerinin oluşturulması (deepfake), seslerinin taklit edilmesi veya dijital içeriklerle itibarsızlaştırılmaları yeni nesil siber zorbalık örnekleri arasında gösterilmektedir. Benzer şekilde üretken yapay zekâ araçları kullanılarak hakaret içeriklerinin, manipülatif mesajların veya yanıltıcı görsellerin kısa sürede üretilebilmesi dijital şiddetin etkisini artırabilecek potansiyele sahiptir (UNESCO, 2023).

Son yıllarda sosyal medya platformlarında yaygınlaşan **dijital linç kültürü** de öğrenciler açısından önemli bir psikososyal risk oluşturmaktadır. Dijital linç; bireyin tek bir paylaşımı veya davranışı nedeniyle çok sayıda kişi tarafından sistematik biçimde hedef alınması, aşağılanması, dışlanması ve itibarsızlaştırılması sürecini ifade etmektedir. Özellikle ergenlik döneminde akran onayının gelişimsel açıdan büyük önem taşıması nedeniyle dijital linç deneyimleri öğrencilerin benlik saygısı, okul aidiyeti ve psikolojik iyi oluşları üzerinde ciddi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Bu nedenle PDR hizmetlerinde dijital vatandaşlık, etik teknoloji kullanımı, medya okuryazarlığı ve çevrim içi güvenlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik önleyici çalışmaların giderek daha fazla önem kazandığı görülmektedir (UNESCO, 2023).

3.3. Okul iklimi

Okul iklimi, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve diğer okul çalışanları arasındaki ilişkilerin niteliğini, okulun güvenlik düzeyini, aidiyet duygusunu, adalet algısını ve öğrenme ortamının genel atmosferini ifade eden çok boyutlu bir kavramdır (Cohen vd., 2009). PDR perspektifinden değerlendirildiğinde olumlu okul iklimi, öğrencilerin psikososyal gelişimini destekleyen en önemli koruyucu faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir.

Okula aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin akademik motivasyonlarının arttığı, psikolojik dayanıklılıklarının güçlendiği ve zorbalığa katılma olasılıklarının azaldığı bildirilmektedir (OECD, 2019). Aidiyet duygusu aynı zamanda öğrencilerin öğretmenleriyle güven temelli ilişkiler kurmalarını, okul etkinliklerine katılım göstermelerini ve problem davranışlardan uzaklaşmalarını desteklemektedir.

Güven duygusu da sağlıklı okul ikliminin temel bileşenlerinden biridir. Öğrencilerin fiziksel ve psikolojik olarak kendilerini güvende hissettikleri okullarda zorbalık davranışlarının daha düşük düzeyde görüldüğü; öğretmen-öğrenci ilişkilerinin daha olumlu olduğu ve akademik başarının arttığı belirtilmektedir (Cohen vd., 2009). Bu nedenle okul güvenliği yalnızca güvenlik kameraları veya disiplin uygulamalarıyla değil, karşılıklı saygı, açık iletişim ve kapsayıcı okul kültürüyle birlikte değerlendirilmelidir.

Psikolojik iyi oluş ise okul ikliminin hem belirleyicisi hem de sonucu olarak değerlendirilmektedir. Kendisini değerli hisseden, duygularını ifade edebilen ve sosyal destek algısı yüksek olan öğrencilerin zorbalığa maruz kalma veya zorbalık davranışı gösterme olasılıklarının daha düşük olduğu bildirilmektedir (Durlak vd., 2011). Bu doğrultuda PDR hizmetleri; bireysel danışma, grup rehberliği, sosyal-duygusal öğrenme programları, aile eğitimleri ve öğretmen danışmanlığı yoluyla okul ikliminin güçlendirilmesinde merkezi bir role sahiptir.

UNESCO (2019), UNICEF (2021) ve OECD (2019) tarafından yayımlanan uluslararası raporlar, okul ikliminin güçlendirilmesinin akran zorbalığı ve diğer şiddet türlerinin önlenmesinde en etkili stratejilerden biri olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla eğitim ekosisteminde şiddetle mücadele yalnızca problem davranışlara müdahale etmeyi değil; öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, aidiyet geliştirdikleri ve

psikolojik olarak desteklendikleri kapsayıcı okul ortamlarının oluşturulmasını gerektirmektedir.

6. Sonuç

Eğitim ortamlarında şiddet, günümüzde yalnızca öğrenciler arasında yaşanan fiziksel saldırılar ya da disiplin sorunları olarak değerlendirilemeyecek kadar karmaşık ve çok boyutlu bir olgu hâline gelmiştir. Dijital teknolojilerin eğitim ve günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası olması, akran ilişkilerinin çevrim içi ortamlara taşınması, aile yapısındaki değişimler, toplumsal kutuplaşma, sosyoekonomik eşitsizlikler ve okul iklimine ilişkin sorunlar eğitim ekosisteminde şiddetin ortaya çıkış biçimlerini ve etkilerini önemli ölçüde değiştirmiştir. Bu nedenle eğitimde şiddeti yalnızca bireysel saldırganlık eğilimleriyle açıklamak, sorunun nedenlerini ve çözüm yollarını anlamada yetersiz kalmaktadır (Bronfenbrenner & Morris, 2006; UNESCO, 2019).

Bu çalışma kapsamında ele alınan kuramsal ve güncel bulgular, eğitimde şiddetin birey, aile, okul ve toplum düzeyinde birbirini etkileyen çok sayıda risk ve koruyucu faktörün etkileşimi sonucunda ortaya çıktığını göstermektedir. Özellikle akran zorbalığı, siber zorbalık, sosyal dışlanma ve psikolojik şiddet gibi görünmeyen şiddet biçimleri; çocukların akademik başarılarını, psikolojik iyi oluşlarını, benlik saygılarını, okul aidiyetlerini ve sosyal gelişimlerini fiziksel şiddet kadar, hatta bazı durumlarda daha uzun süreli biçimde etkileyebilmektedir (OECD, 2019; Kowalski vd., 2014). Bunun yanında öğretmene yönelik şiddet, öğretmen tükenmişliği, sınav baskısı ve dijital medya kaynaklı riskler de güvenli okul ortamlarının oluşturulmasını zorlaştıran önemli güncel sorunlar arasında yer almaktadır.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma perspektifinden bakıldığında eğitimde şiddetin önlenmesi yalnızca kriz durumlarına müdahale etmekten ibaret değildir. Gelişimsel ve önleyici rehberlik anlayışı doğrultusunda öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin desteklenmesi, duygu düzenleme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, empati eğitimlerinin yaygınlaştırılması ve psikolojik dayanıklılıklarının güçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin travma bilgili eğitim yaklaşımı konusunda desteklenmeleri, ailelerin dijital ebeveynlik ve olumlu disiplin uygulamaları konusunda bilinçlendirilmeleri ve okul yöneticilerinin kapsayıcı okul kültürünü güçlendirecek liderlik anlayışını benimsemeleri gerekmektedir (Durlak vd., 2011; ASCA, 2023).

Güvenli okul ekosisteminin oluşturulması, yalnızca okul içinde yürütülen uygulamalarla sınırlı değildir. Eğitim politikalarının bilimsel kanıtlara dayalı olarak planlanması, psikolojik danışmanlık hizmetlerinin güçlendirilmesi, okul temelli çok disiplinli ekiplerin yaygınlaştırılması, erken risk tarama sistemlerinin geliştirilmesi ve okul iklimine ilişkin düzenli değerlendirme mekanizmalarının oluşturulması sürdürülebilir çözümler açısından kritik öneme sahiptir. Uluslararası kuruluşlar tarafından yayımlanan raporlar da okul güvenliğinin yalnızca fiziksel güvenliği değil; psikolojik güvenlik, sosyal katılım, kapsayıcılık ve öğrenci iyi oluşunu birlikte ele alan bütüncül politikalarla sağlanabileceğini vurgulamaktadır (UNESCO, 2019; World Health Organization «WHO», 2020).

Türkiye açısından değerlendirildiğinde, son yıllarda eğitim ortamlarında şiddetin önlenmesine yönelik önemli yasal düzenlemeler, rehberlik hizmetleri ve farkındalık çalışmaları yürütülmekle birlikte; dijital şiddetin önlenmesi, okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi, öğretmenlerin mesleki destek sistemlerinin geliştirilmesi ve okul temelli ruh sağlığı hizmetlerinin yaygınlaştırılması konularında daha kapsamlı uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle okul ikliminin güçlendirilmesi, öğrencilerin aidiyet duygularının desteklenmesi ve tüm paydaşların ortak sorumluluk anlayışıyla hareket etmesi, eğitim ekosisteminde şiddetin azaltılmasında temel belirleyiciler olacaktır.

Sonuç olarak eğitimde şiddet, yalnızca bireysel davranışlardan kaynaklanan bir disiplin sorunu değil; okul iklimi, aile yapısı, dijital kültür, sosyal eşitsizlikler ve eğitim politikalarının karşılıklı etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu bir eğitim ekosistemi sorunudur. Dolayısıyla bu sorunun çözümü de yalnızca cezalandırıcı uygulamalara veya disiplin süreçlerine dayandırılamaz. Kalıcı ve sürdürülebilir çözümler; önleyici ruh sağlığı hizmetlerini önceleyen, kapsayıcı eğitim anlayışını benimseyen, sosyal-duygusal gelişimi destekleyen ve tüm paydaşların iş birliğini esas alan bütüncül politikalarla mümkün olacaktır. Çocukların

kendilerini güvende, değerli ve ait hissettikleri okul ortamlarının oluşturulması yalnızca şiddetin azaltılmasına değil, aynı zamanda daha sağlıklı, üretken ve demokratik bir toplumun inşasına da önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

American Psychological Association. (2020). *Resolution on violent video games*. https://www.apa.org/about/policy/resolution-violent-video-games

American School Counselor Association. (2023). *ASCA national model: A framework for school counseling programs* (5th ed.). ASCA.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). John Wiley & Sons.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180–213.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2024). *What is SEL?* https://casel.org/fundamentals-of-sel/

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65–83. https://doi.org/10.1037/a0020149

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2011). *Bullying in North American schools* (2nd ed.). Routledge.

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). Implementing the "teaching students to be peacemakers program". *Theory Into Practice, 43*(1), 68–79.

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior, 32*(6), 540–550. https://doi.org/10.1002/ab.20154

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1073–1137. https://doi.org/10.1037/a0035618

Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 52*(4), 581–599. https://doi.org/10.1080/08838150802437396

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Burnout*. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 351–357). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Akran zorbalığı ile mücadele ve önleme rehberi*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Nelsen, J. (2015). *Positive discipline* (Revised ed.). Ballantine Books.

OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives.*

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.* Blackwell Publishing.

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2015). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (2nd ed.). Corwin.

Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence, 11*(1), 1–19.

Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2014). *SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach* (HHS Publication No. SMA 14-4884). U.S. Department of Health and Human Services.

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all.* UNESCO.

UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms?* UNESCO. https://doi.org/10.54676/UZLO3889

United Nations Children's Fund. (2021). *The state of the world's children 2021: On my mind—Promoting, protecting and caring for children's mental health.* UNICEF. https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021

World Health Organization. (2020). *Global status report on preventing violence against children 2020.* World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789240004191

Suça Sürüklenen Çocuklar Üzerinde Yapılan Zeka Tetkikleri Üzerine Bir İnceleme: 1923-1938 Dönemi

Erol KÖMÜR
Uzlaştırmacı, İstanbul Cumhuriyet Başsavcılığı

GİRİŞ

Hukuki anlamda suç; Suçu ceza normu belirler. Eğer norm yoksa suçta yoktur. Normsuz (kanun) suç ve ceza olmayacağı Ceza Hukukunun temel ilkelerindendir. Geniş anlamda suç, ceza tehdidi altında kanunun yapılmasını yasakladığı müsbet veya menfi bir harekettir. Suçlu ise kanunun suç olarak tarif ettiği fiili gerçekleştirendir (Soyaslan, 2020, 31). Suçun ve suçluluğun nedenleri üzerine 19. yüzyılda başlayan metodik çalışmalar kriminolojinin oluşmasına neden olmuştur. Kriminoloji, sosyal fenomen olarak suçluluğu, suçun nedenlerini, sonuçlarını, cezalandırılan davranışın (suçun) mağdur ve toplumda yarattığı etkileri inceleyen deneysel bilimdir (Demirbaş, 2020, 32). 5237 Sayılı Türk Ceza Kanunu Madde 31'de "Fiili işlediği sırada oniki yaşını doldurmamış olan çocukların ceza sorumluluğu yoktur. Bu kişiler hakkında, ceza kovuşturması yapılamaz; ancak, çocuklara özgü güvenlik tedbirleri uygulanabilir" denilmektedir. Ayrıca 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu Madde 3-2/a'da suça sürüklenen çocuğu "Kanunlarda suç olarak tanımlanan bir fiili işlediği iddiası ile hakkında soruşturma veya kovuşturma yapılan ya da işlediği fiilden dolayı hakkında güvenlik tedbirine karar verilen çocuğu" şeklinde tanımlamıştır. Normdaki bu tanımlar günümüz koşullarını yansıtmakla birlikte araştırmamıza konu 1923-1938 döneminde suça sürüklenen çocuklara atfedilen suçlar "çocuk cürümleri" olarak ifade edilmektedir. Aynı dönemde ceza ehliyeti noktasından farklı yaş hadleri tayin edilmiştir. "...Suç oluşturan fiili işlediği sırada henüz on iki yaşını bitirmemiş olan çocukların ceza sorumluluğu bulunmamaktadır… 12-15 yaş arası küçüklerin "ceza sorumluluğunun olup olmadığı, çocuk hakimi tarafından tespit edilir. Ancak, bu belirlemeden önce, yaş küçüğünün içinde bulunduğu aile koşulları, sosyal ve ekonomik koşullar ile psikolojik ve eğitim durumu hakkında uzman kişilerce rapor hazırlanması istenir…. Fiili işlediği sırada onbeş yaşını doldurmuş ve fakat henüz onsekiz yaşını tamamlamamış gençler, normal koşullarda, gerçekleştirdikleri davranışların hukukî anlam ve sonuçlarını kavrama yeteneğine sahip olmakla birlikte; bu kişilerin, davranışlarını yönlendirme yetenekleri yeterince gelişmemiş olabilmektedir. Bu nedenle, suç yoluna girmiş olan gençlerin, işledikleri suçlar bağlamında irade yeteneğinin zayıf olduğu normatif olarak kabul edilmiştir. Azalmış kusur yeteneğine sahip bulunan gençler hakkında kural olarak indirilmiş cezaya hükmedilir." (Gerçeker, 2017, 395-396) Hakimin, suça sürüklenen çocuk hakkında talep etmesi halinde uzman kişilerce hazırlanan raporlar klinik ve adli ölçümlerle hazırlanmaktadır. Bu bağlamda; psikolojik testler adli ölçümlerde çok etkili ve geniş ölçüde kullanılmaktadır (Polat, 2022, 22). Çocuk mahkemelerinde "Tanık, zanlı ve mağdurun değerlendirilmesinde veya kanıtların güvenilirliğinin incelenmesinde, psikologlar tanık bilirkişi rolünü üstlenerek mahkemede görev alırlar" (Polat, 2022, 226). Günümüzde uygulanan suçlunun psikolojik profilini çıkarma üzerine metodolojik çalışmalardan



yaygın olarak kullanınanı FBI'ın Davranış Bilimleri Biliminin araştırmalarına dayanmakta ve bu yaklaşımda da suçlunun "Eğitim düzeyi ve mental işleyişe ilişkin tahminler" çalışmanın ikinci basamağında yer almaktadır (Köksal, 2021, 388).

Suçlu davranışının açıklanmasına yönelik yaklaşımlardan Psikobiyolojik Ekole göre; "... biyopsikolojik konu zeka ve suçluluk arasında şüphe edilen ilişkidir. Bazı kriminologlar bir çok çocuk suçlunun normalin altında IQ seviyesine sahip olduklarını, bunun da düşük zekanın suçluluğa neden olduğunu gösterdiğini kabul ederler." (Günşen İçli, 2021, 94). Zeka ve suç, cürüm ve iptidailik, ırk ve zeka, ırk ve suçluluk üzerine antropolojik ve kriminolojik araştırmaların geniş eleştirisi ülkemizde ilk olarak Dr. Muzaffer Şerif Başoğlu tarafından yapılmıştır (Başoğlu, 1943, 11-123). Araştırmaların birlik sağlanamayan sonuçları, zeka ve suç arasında doğrudan doğruya bir bağlantının mevcut olmadığını göstermektedir. Bu sonuç şaşırtıcı değildir, çünkü, zeka bir insanın davranışını tek başına belirlemez (Demirbaş, 2020, 144). Bu çocukların her türlü kötü etkilere açık bir şekilde bırakılmaları ve iyi-yi kötüden, doğruyu eğriden ayırt edebilecek durumda olmamaları onları sık sık suça yöneltebilir. Çünkü bunlar, davranışlarını kontrol etmeyi kolay öğrenemedikleri gibi, başkalarının telkinlerine de açıktırlar ve kötü bir çevre içinde yanlış yola kolaylıkla yönelebilirler (Enç, 1984, 158).

Erken Cumhuriyet Dönemi'nde (1923-1938) suça sürüklenen çocukların (çocuk cürümleri) durumunu inceleyen kriminolojik, hukuki ve sosyo-psikolojik veriler, dönemin uzmanları tarafından çocuğun mental kapasitesini ve zeka düzeyini merkeze alan bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, zeka testlerinin adli süreçlere entegrasyonu, zeka ile suç arasındaki ilişkinin kuramsal tartışmaları ve bu tetkiklerin ışığında şekillenen kurumsal reformlar ekseninde aşağıda sunulmaktadır.

Suç, sadece zeka geriliği olan bireylerce işlenmemektedir. Beyaz yaka suçluluğu olarak tanımlanan suçlar genelde üstün zeka ve yetenek sahibi bireyler ya da bu bireylerin organize oldukları teşekkülerce gerçekleştirilmektedir. Beyaz yaka suçluluğu Sutherland tarafından "bir suçun yüksel sosyal itibara sahip saygın

bir kişi tarafından, mesleği çerçevesinde ve kendine gösterilen güvenin ihlal edilmesi altında işlenmesidir" şeklinde tanımlanmıştır (Demirbaş, 2020, 294). Beyaz yaka suçları arasında; yanlış finans bilgileri verme, borsayı etkileme, sözleşmeleri ve ihaleleri garanti etmek için ilgili memurlara rüşvet verme, reklam ve satış bilgilerinde kasıtlı gerçek dışı beyanlar, emniyeti suistimal, değerli kağıt sahtekarlığı, hileli iflas, kripto para dolandırıcılıkları, nitelikli bilişim suçları, casusluk vb. sıralanabilir. Beyaz yakalı suçların maliyeti çok yüksektir. Sadece ekonomik maliyetleri adi suçlara oranla kat kat fazla olduğu hesaplanmıştır. Beyaz yakalı suçların, suçlunun itibarı ve konumunun baskısından dolayı adli istatistiklere yansımadığı, herhangi bir skandala dönüşmediği sürece kamuoyuna yansımadığı değerlendirilmektedir. Bu sorun kriminoloji literatüründe karanlık alan olarak nitelendirilmektedir (Artuk & Alşahin, 2022, 140). Karanlık alan araştırmaları resmi kayıtlara geçmeyen suçları araştırdığı için, suç istatistiklerinin dışında farklı araştırma teknikleri kullanmaktadır.

Zeka ile suç olgusu arasında doğrudan bir bağ bulunmamakla birlikte; 20. yüzyılda zeka suça etki eden faktörlerden biri olarak kabul edilmiştir. Gerek suçun ve suçluluğun araştırılması, gerekse suça sürüklenen çocuk hakkında verilecek ceza ya da tedbirin belirlenmesinde bireyin mental durumunu tespit etmek önemli bir yer tutmaktadır. Günümüzde uzmanlarca titizlikle uygulanan psikolojik testlerin geçmişi çok eski olmamakla birlikte çalışmamızda 1923-1938 Türkiyesi'nde benzer adli vakalarda; adli tıp tetkikler ile kriminolojik araştırmalarda suça sürüklenen çocuklar için psikolojik testlerin, zeka testlerinin uygulanıp uygulanmadığı araştırılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma; Erken Cumhuriyet Dönemi'nde (1923-1938) suça sürüklenen çocuklara yönelik kriminolojik, adli-psikolojik ve sosyo-hukuki yaklaşımları incelemeyi amaçlayan nitel bir alan araştırmasıdır. Nitel araştırma yaklaşımı; incelenen olgu, olay ve süreçleri kendi doğal tarihsel bağlamı içinde derinlemesine anlamlandırmayı ve dönemin zihniyet kalıpları ile kurumsal uygulamalarını çok boyutlu olarak analiz etmeyi mümkün kıldığı için tercih edilmiştir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden **doküman analizi** (belge incelemesi) tekniği temel araştırma deseni olarak benimsenmiştir. Doküman analizi; araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı, görsel ve basılı materyallerin sistemli bir şekilde incelenmesini kapsar. Bu araştırmada; 1923-1938 yılları arasındaki çocuk suçluluğuna, adli tıp uygulamalarına, zeka ve kişilik testlerine ve hukuki düzenlemelere dair birincil ve ikincil tarihsel belgeler titizlikle taranmış; metinler tarihsel-sosyolojik ve kriminolojik bağlamları göz önünde bulundurularak çözümlenmiştir.

Araştırmanın evreni, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yılı olan 1923 ile 1938 yılları arasında Türkiye'de suça sürüklenen çocuklar hakkında elde edilen kriminolojik veriler ve bu verileri yorumlayan uzmanların değerlendirmeleri ile sınırlandırılmıştır. Veri kaynaklarının odak noktasını; adli ve tıbbi kurumların merkezileştiği laboratuvar ve ıslah kurumlarının bulunduğu merkezler oluşturmaktadır. Suç, suçluluk, suça neden olan davranış, ceza ve suça sürüklenen çocuk kavramları hukuk literatüründen taranmıştır. Ceza normunun bireyin ayırt etme gücü, yaş küçüklüğü ve ceza hadleri uzman görüşlerinin değerlendirmeleri ile tespit edilmiştir (Artuk & Alşahin, 2022; Gerçeker, 2017; Soyaslan, 2020).

Araştırmada veri çeşitlemesi ilkesine uygun olarak hukuk, tıp, eğitim ve istatistik alanlarından çok sayıda birincil ve ikincil kaynağa ulaşılmıştır. Devlet arşivleri, kurum arşivleri ve dönem alan yazınından kriminolojik veriler sağlanmış ve değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi kararnameleri, İstatistik Umum Müdürlüğü'nün adli mahkumiyet neşriyatları ve resmi cetveller taranarak nicel kriminolojik veriler elde edilmiştir (Malik, 1932). Tıbbi ve psikolojik muayene kayıtları çerçevesinde Toptaşı ve Bakırköy Bimarhaneleri Tecrübi Ruhiyat Laboratuvarı muayene cetvelleri, Emraz-ı Akliye ve Asabiye Seminer notları ile Şişli Müessesesi kayıtları incelenmiştir (Gökay, 1938; Şişli Müessesi, 1334). Ayrıca dönemin dönüm noktası yayınları, özellikle dönemin uzmanlarının araştırmaları ve dergileri veri seti olarak kullanılmıştır (Başoğlu, 1943; İş Mecmuası, 1943). Pedagojik, zihinsel ve psikolojik değerlendirmeler bağlamında ise dönemin öncü akademisyenlerinin eserlerine başvurulmuştur (Antel, 1952; Balaban,

1934; Baltacıoğlu, 1930; Kanad, 1938; Kazanoğlu, 1955; Şemin Uğurel & Peters, 1943; Uğurel, 1956).

Elde edilen verilerin analizinde **betimsel analiz** ve **içerik analizi** birlikte kullanılmıştır. Dönemin hapishane verileri, çocuk suç tipleri, suçlu çocukların yaş ve eğitim durumları ile istatistiki oranlar önceden belirlenen temalara göre sınıflandırılmış ve sayısal veriler tablolar halinde düzenlenerek okuyucuya sunulmuştur. Arşiv belgeleri, tıbbi raporlar ve makalelerde yer alan ifadeler derinlemesine analiz edilerek kodlanmış; Cumhuriyet döneminin çocuk suçluluğuna bakış açısı, zeka testlerinin adli süreçteki işlevi ve biyopsikolojik/sosyolojik kuramsal yaklaşımlar ortaya konmuştur (Demirbaş, 2020; Günşen İçli, 2021; Köksal, 2021). Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacıyla elde edilen bulgular farklı kaynaklarla çapraz doğrulamaya tabi tutulmuş; tarihsel metinler ve kriminolojik-tıbbi kavramlar orijinal yapısına sadık kalınarak aktarılmıştır.

BULGULAR

Erken Cumhuriyet Dönemi'nde (1923-1938) suça sürüklenen çocukların (çocuk cürümleri) durumunu inceleyen kriminolojik, hukuki ve sosyo-psikolojik veriler, dönemin uzmanları tarafından çocuğun mental kapasitesini ve zeka düzeyini merkeze alan bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, zeka testlerinin adli süreçlere entegrasyonu, zeka ile suç arasındaki ilişkinin kuramsal tartışmaları ve bu tetkiklerin ışığında şekillenen kurumsal reformlar ekseninde aşağıda sunulmaktadır.

Hukuki Bağlamda Zeka ve Temyiz Kudretinin Tespiti

Türk hukuk sisteminde "suça sürüklenen çocuk" kavramı, bireyin mental ve fiziksel gelişim evreleri dikkate alınarak özel hükümlere bağlanmıştır (Soyaslan, 2020). 5237 Sayılı Türk Ceza Kanunu Madde 31 uyarınca fiili işlediği sırada on iki yaşını doldurmamış olan çocukların ceza sorumluluğu bulunmamakta ve bu kişilere yalnızca çocuklara özgü güvenlik tedbirleri uygulanabilmektedir. Ancak 1923-1938 döneminde, özellikle 12-15 yaş arası küçüklerin ceza sorumluluğunun olup olmadığı (temyiz kudretine sahip olup olmadıkları), çocuk hakimi tarafından tespit edilmek zorundaydı (Gerçeker, 2017). Bu belirlemeden önce, yaş küçüğünün psikolojik durumu ve zihinsel kapasitesi hakkında uzman kişilerce rapor hazırlanması yasal bir zorunluluk haline gelmiştir. On beş yaşını doldurmuş fakat on sekiz yaşını tamamlamamış gençlerde ise davranışlarını yönlendirme yeteneklerinin (irade zayıflığı/bilişsel olgunlaşmamışlık) yeterince gelişmemiş olması nedeniyle "azalmış kusur yeteneği" kabul edilmiştir. Yargı süreçlerinde irade ve zihinsel gelişimin kanıtlanması ihtiyacı, adli kurumlarda çocuklara yönelik **zeka testlerinin** uygulanmasını zorunlu kılmıştır.

Zeka-Suç İlişkisi Üzerine Kuramsal Tartışmalar ve Zeka Testlerinin Rolü

20. yüzyılda zeka, suça etki eden en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmiştir. Suçlu davranışının açıklanmasına yönelik Psikobiyolojik Ekole göre; çocuk suçluların çoğunun normalin altında IQ seviyesine sahip oldukları ve düşük zekanın suçluluğa neden olduğu ileri sürülmüştür (Günşen İçli, 2021). Ancak bu dönemde zeka ve suç, cürüm ve iptidailik arasındaki doğrudan bağlantı kuran antropolojik varsayımların geniş eleştirisi, Türkiye'de ilk olarak Dr. Muzaffer Şerif Başoğlu tarafından yapılmıştır (Başoğlu, 1943). Dönemin uzmanları, zekanın bir insanın davranışını tek başına belirleyemeyeceği gerçeği üzerinde uzlaşmıştır.

Zeka testleri, yalnızca düşük zekayı tespit etmek için değil; çocuğun iyiyi kötüden ayırt edebilecek muhakeme yeteneğinden yoksun olup olmadığını ve "nehy" (inhibition/dürtü kontrolü) mekanizmasını ne ölçüde kullanabildiğini ölçmek amacıyla kullanılmıştır (Enç, 1984). Ayrıca suçun sadece zeka geriliği olan bireylerce işlenmediği, kriminolojide "beyaz yaka suçluluğu" olarak tanımlanan ve üstün zeka gerektiren suçların da (hileli iflas, rüşvet, casusluk vb.) bulunduğu tespiti, zeka testlerinin adli tıptaki yerini yalnızca "suçluluk potansiyelini" değil, "suçun işleniş dinamiklerini" anlama aracına dönüştürmüştür (Demirbaş, 2020).

Adli Süreçlerde Kurulan Psikoloji Laboratuvarları ve Uygulanan Zeka Tetkikleri

Cumhuriyetin ilk yıllarında kurulan psikoloji laboratuvarları diğer kuruluş amaçları ile birlikte adli tıp

tetkiklerinde suça sürüklenen çocukların mental durumunu, zeka yaşını ve bilişsel kapasitelerini tespit etme çalışmaları da yürütmüştür.

Dönemin bu alandaki öncü kurumları ve uzmanları şunlardır:

- **Gülhane Emraz-ı Serirriyat- Akliye ve Asabiye:** Dr. Raşid Tahsin (1894-1897).
- **Toptaşı Bimarhanesi, Tecrübi Ruhiyat Laboratuvarı:** Dr. Mazhar Osman, Prof. Dr. Fahreddin Kerim Gökay.
- **Bakırköy Bimarhanesi Tecrübi Ruhiyat Laboratuvarı:** Prof. Dr. Fahreddin Kerim Gökay.
- **İstanbul Üniversitesi Tecrübi Ruhiyat Laboratuvarı:** Prof. William Peters, Prof. Mustafa Şekip Tunç, Prof. Sadrettin Celal Antel, Prof. Sabri Esat Siyavuşgil, Dr. Mümtaz Turhan, Dr. Refia Şemin.

1924'te hükümet kararıyla Reşadiye Kışlası'nda faaliyete geçen Bimarhane (Bakırköy Mazhar Osman Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi) yürüttüğü sağlık hizmetleri ile birlikte yetiştirdiği uzmanlar ile Türkiye'nin farklı vilayetlerindeki bimarhanelerin uzman ihtiyacını karşılamıştır.

Bu laboratuvarlarda cürüm işleyen çocukların zeka yaşlarını ve bilişsel profillerini çıkarmak için oldukça kapsamlı test bataryaları kullanılmıştır. Bu tetkikler arasında; *9-11 Yaşındaki Çocuklarda Terkip Kabiliyeti Basari Psikomotor Testler, Bender Gestalt Testi, Binet-Terman (5-6 ve 15-16 yaş) Testleri, Buhler Zeka Testi, Burdon Dikkat Testleri, California Testi, Ebbinghaus Testleri, Rorschach Şahsiyet Testi, Stanford-Binet Zeka Testleri* ve *Ordu Alfa Testleri* yer almaktadır (Balaban, 1934; Şemin Uğurel & Peters, 1943). Prof. Dr. Fahreddin Kerim Gökay, 1939 tarihli Maarif Şurası'nda bu testlerin önemini şu sözlerle vurgulamıştır: *"Mektebe gelen bir çocuğun... normal veya anormal olduğunu tesbit etmek mecburiyetindeyiz. Evvela zekadan işe başlamalıyız... Asıl cezayı icap ettiren, suçları yapan bir kısım çocuklar var, bunların noksan tarafları tetkik edilirse ona göre terbiye edilir"* (Gökay, 1938).

Bakırköy Hastanesinde mücrim hastalara mahsus özel bir adli kısım bulunmaktaydı. Çocuğun psikolojik profilinin nasıl tespit edildiği, Dr. Mazhar Osman Bey'in asistanı Dr. Şükrü Hazım tarafından 1334 tarihli Emraz-ı Akliye ve Asabiye Seminerlerinde detaylı vaka örnekleriyle anlatılmıştır. Dönemin laboratuvarlarında uygulanan başlıca zeka ve yetenek testleri oldukça kapsamlıdır:

1. 9-11 Yaşındaki Çocuklarda Terkip Kabiliyeti Basari Psikomotor Testler ve Kelami Test
2. Bender Gestalt Testi
3. Bestiyer Testi
4. Binet-Terman 15-16
5. Binet-Terman 5-6
6. Buhler Zeka Testi
7. Burdon Testleri
8. California Testi
9. Çocukta Para Kıymet Testi
10. Dikkat Testleri
11. Ebbinghaus Testleri
12. Hafıza Testleri
13. Hildelgart Testi
14. Kafiye ve Sinonim Bulma
15. Ordu Alfa Testleri
16. Resim Yapma Kabiliyeti
17. Rorschach Şahsiyet Testi
18. Sefalik İndeks Umumi Zeka Testi
19. Stanford-Binet Testi 11-15
20. Stanford-Binet Testi 5-6
21. Terkibi Öğrenme

22. Terman Anlayış Testi 9-11
23. Terman Zeka Testi
24. WESCSHLER Testi
25. Whipper Kelime Teşkili Testi
26. ZAZZO Testi
27. Zeka ve El Mahareti Arasındaki İlişki
28. Zihni İş Üçlü Metod

Prof. Dr. Fahreddin Kerim Gökay, 1939 tarihli Maarif Şurası'nda yaptığı konuşmada bu testlerin önemini şu sözlerle vurgulamıştır: *"Mektebe gelen bir çocuğun ilk mektepten itibaren hangi nevi karakterde olduğunu, bunun normal veya anormal olduğunu tesbit etmek mecburiyetindeyiz. Evvela zekadan işe başlamalıyız... Asıl cezayı icap ettiren, suçları yapan bir kısım çocuklar var, bunların noksan tarafları tetkik edilirse ona göre terbiye edilir."*.

1937'de kurulan İstanbul Pedagoji Enstitüsü öğrencilerinin Bakırköy Bimarhanesi'nde tetkik ve çalışma ziyaretleri yaptıkları suça sürüklenen çocuklara yönelik yapılan zeka tetkiklerini yerinde inceledikleri bu kurumun evrakından anlaşılmaktadır.

Zeka Testi Sonuçlarını Etkileyen Kriminolojik ve Sosyo-Ekonomik Veriler

Uygulanan zeka testleri, çocukların bilişsel gerilikleri-nin çoğunlukla genetik (ırsi) olmadığını; eğitim eksikliği, metrukiyet ve yoksulluk gibi çevresel faktörlerden kaynaklanan bir "sosyolojik zeka geriliği" olduğunu ortaya koymuştur. Dr. Hilmi A. Malik'in 1932 yılı verilerine göre; 393 hapishanenin 80'inde suçlu çocuklara rastlanmış ve vasati suçlu çocuk sayısı 1311 olarak kayıtlara geçmiştir (Malik, 1932). Eşkiyalık, sirkat (hırsızlık), cerh, fiili livata ve kız kaçırma en sık rastlanan suçlardır. 1935'ten 1941'e kadar 21 yaş altı suçlu sayılarında dramatik bir artış (10.107'den 16.156'ya) yaşanmıştır.

Anket çalışmaları, zeka testlerinde düşük performans gösteren ve suça sürüklenen çocukların %57'sinin parçalanmış ailelerden geldiğini (metrukiyet) ve %36'sının okuma-yazma bilmediğini göstermiştir. Dönemin uzmanları, eğitimsizliğin ve şehir hayatındaki kontrolsüz eğlence kültürünün (örneğin Frankenstein veya Dr. Mabuse gibi şiddet içerikli sinema filmlerinin) çocukların psikolojik gelişimlerini sekteye uğrattığını, zeka gelişimini yavaşlattığını ve onları serseriliğe ittiğini tespit etmiştir (İş Mecmuası, 1943).

Dönemin kriminologları, hekimleri ve pedagogları, çocuk suçluluğunu açıklarken antropolojik (ırsi) faktörlerden ziyade, sosyal ve ekonomik faktörlere odaklanmışlardır.

- **Ailevi Nedenler ve Metrukiyet:** Sulhi Dönmezer'in Üsküdar ve İstanbul hapishanelerinde 124 çocuk üzerinde yaptığı anket çalışmasında, çocukların %57'sinin ana-babasının olmadığı veya parçalanmış ailelerden geldiği tespit edilmiştir. Ebeveynlerin çocukların ahlaki terbiyesiyle ilgilenememesi, içki ve kumar gibi kötü alışkanlıklar, çocukları doğrudan sokağa ve suça iten en büyük etkendir. Gertrud Isaac'ın belirttiği gibi, "Çocuklarınızın mukadderatını tayin eden sizlersiniz!" ilkesi, ailenin çocuğun ruhsal şekillenmesindeki mutlak rolüne işaret eder.

- **Eğitim Eksikliği:** Ankete katılan çocukların %36'sının okuma-yazma bilmediği, yalnızca %25'inin ilkokul mezunu olduğu görülmüştür. Eğitimsizlik, çocukların ahlaki muhakeme yeteneklerini (nehy/inhibition) geliştirmelerine engel olmuştur.

- **Sinema ve Şehir Hayatı:** Şehirlerdeki eğlence yerleri ve özellikle cinayet/macera odaklı sinema filmlerinin (örneğin Frankenstein veya Dr. Mabuse tarzı filmler), çocukların henüz gelişmemiş psikolojileri üzerinde yıkıcı etkiler yarattığı, onları suça ve serseriliğe teşvik ettiği savunulmuştur. Suçlu çocukların, normal okul çocuklarına kıyasla sinemaya daha fazla gittikleri ve bunu hayatın gerçeklerinden bir kaçış olarak gördükleri tespit edilmiştir. Prof. Dr. Fahreddin Kerim Gökay aynı dönemde müstehcen filmlerin

Suça sürüklenen çocukların hayatlarına yeniden kazandırılması için sadece yasal cezaların yeterli olmadığı, bireyin mental durumunun tespitine yönelik psikoteknik muayenelerin, özel eğitim kurumlarının ve sosyo-ekonomik destek mekanizmalarının entegre bir biçimde çalıştırılması gerektiği 1930'ların Türkiye'sinde yüksek bir akademik vizyonla ortaya konmuştur. Politika üreticiler ve karar alıcılar için dönemin problemleri için yol gösterici bilimsel, pedagojik ve insani tutum, günümüz kriminoloji ve çocuk koruma sistemleri için de geçerliliğini koruyan köklü bir mirastır.

çocuk ruhu ve zihnine olumsuz etkileri üzerine müstakil makaleler yayımlamıştır.

Sanayide Çocuk Emeğinin Zihinsel Gelişime ve Zeka Düzeyine Etkisi

Çocukların çok küçük yaşlarda ağır sanayi ve atölye koşullarında çalıştırılması, yalnızca fiziksel (hıfzıssıhha) değil, zihinsel gelişimi de baltalayan bir unsur olarak zeka tetkiklerine yansımıştır. Dr. Julius Hirsch ve Ord. Prof. Dr. G. Kessler'in çalışmalarına göre; 12 yaşından küçük işçi çocukların yetersiz beslenmesi, temiz havadan mahrumiyeti ve günde 10-12 saate varan çalışma süreleri, çocukların fiziksel inkişafını bozduğu gibi nörolojik ve bilişsel kapasitelerini de düşürmüştür. Fiziksel ve ruhsal çöküntü, çocukların zeka testlerinde akranlarının gerisinde kalmasına neden olmuş; ahlaki dirençleri kırılan bu çocuklar hırsızlık ve diğer cürümlere yönelmiştir.

Ahlaki Gelişim (Nehy Kudreti) ve Bilişsel Kapasite İlişkisi

Zeka testleri, sadece analitik zekayı değil, korteks tabakasının gelişimiyle ilişkili olan "dürtü kontrolünü" de ölçmeyi hedeflemiştir. Prof. H. Ziya Ülken ve Prof. Peters'ın analizlerine göre, çocuğun arzularını idare edebilmesi "nehy" (inhibition/engelleme) kudretinin gelişmesine bağlıdır. Zeka testleri sonucunda "nehy" kudreti eksik çıkan çocukların, dürtüsel hareket ederek suç işlemeye en yatkın grubu oluşturduğu görülmüştür. Ahlaki otonominin sağlanabilmesi için, çocuğun sağlıklı bir zihinsel altyapıya ve destekleyici bir sosyal çevreye sahip olması gerektiği saptanmıştır (Antel, 1952; Kanad, 1938). Ayrıca Fındıkoğlu'nun "Çocuklarımızın İsimleri" başlıklı çalışmasında görüldüğü gibi, kültürel aidiyetten kopuşun ve Batı özentisi (Frik, Bill, Yanti vb.) isimlerin çocukların toplumsal kimlik ve zihinsel bütünlüklerinde yarattığı karmaşanın da sapkın davranışlara zemin hazırladığı tartışılmıştır.

Kriminolojik Veriler: Çocuk Suçluluğunun İstatistiksel Boyutu

Dr. Hilmi A. Malik'in 1932 yılında yayımlanan "Türkiye'de Suçlu Çocuk" adlı eserinde, Cumhuriyetin ilk yıllarına ait çarpıcı istatistikler sunulmuştur. Türkiye'deki 393 hapishanenin 80'inde suçlu çocuklara rastlanmıştır. 1931 yılı itibarıyla hapishanelerdeki mevcut çocuk sayısı 732, yıllık vasati suçlu çocuk sayısı ise 1311 olarak kayıtlara geçmiştir.

Bu dönemde çocukların en çok karıştığı suç tipleri şunlardır:

- **Eşkiyalık ve Sirkat (Hırsızlık):** Afyonkarahisar (24), Adana (22), İstanbul (20), İzmir (12), Diyarbakır (11) vakaları ile başı çekmektedir.
- **Cerh (Yaralama):** Adana, Gümüşhane, Konya ve Kars'ta yoğunlaşmıştır.
- **Fiili Livata ve Şeni Hareketler:** Çorum, Anamur, Kırşehir ve Edirne'de görülmüştür.
- **Zina ve Irza Geçmek:** Afyonkarahisar (11 vaka) öne çıkmaktadır.

- **Kız Kaçırmak:** Kütahya, Uşak, Aydın ve Zonguldak'ta tespit edilmiştir.

Ord. Prof. Ömer Celal Sarç ve Doç. Dr. Sulhi Dönmezer'in aktardığı istatistiklere göre ise 1935'ten 1941'e kadar 21 yaş altı suçlu sayılarında dramatik bir artış yaşanmıştır. Rakamlar şöyledir:

- 1935: 10.107
- 1936: 13.008
- 1937: 13.375
- 1938: 13.120
- 1939: 14.775
- 1940: 16.727
- 1941: 16.156

Bu istatistikler, genel suçlu nüfusuna oranlandığında, 18 yaş altı suçluların oranının 1935'te %8 iken, 1941'de %12'ye yükseldiğini göstermektedir. Dönmezer'e göre bu artışın temel nedenleri arasında I. Dünya Savaşı'nın sosyolojik yıkıntıları, ekonomik buhranlar, kırdan kente göç, aile yapısının çözülmesi ve çocukların metruk kalması yatmaktadır. Özellikle İstanbul'da suçların hırsızlık (sirkat) ağırlıklı olduğu, Anadolu'da ise "şövalyelik/kabadayılık" hisleriyle işlenen adam öldürme (katl) suçlarının daha yaygın olduğu gözlemlenmiştir.

Zeka Tetkikleri Işığında Kurumsallaşma: Mahkemeler ve Kurtarma Yurtları

Psikolojik değerlendirmeler ve zeka testleri, suça sürüklenen çocukların çoğunun ıslah edilebilir bir mental kapasiteye sahip olduğunu kanıtlamıştır. Bu bulgular, çocukların yetişkinlerle aynı hapishanelere gönderilmesinin yaratacağı yıkıma karşı hukuki bir paradigma değişikliği yaratmıştır (Kazanoğlu, 1955). Kazım Zafir'in ifadesiyle, yargıcın sadece "nakdi ceza ve hapis" veren bir Orta Çağ hakimi gibi davranmaması gerektiği; çocuğun zeka ve psikolojik profiline uygun bir rehabilitasyon (nezaret altında serbestlik/probation) sürecine tabi tutulması gerektiği savunulmuştur.

Bu bilimsel testlerin ve kriminolojik verilerin doğrudan bir sonucu olarak, 1933 yılında Galata'da "İstanbul Belediyesi Çocukları Kurtarma Yurdu" açılmıştır. Zeka ve kabiliyet testlerinden geçirilen metruk ve serseri çocuklar; yeteneklerine göre kunduracılık, elektrikçilik, mürettiplik gibi zanaatlara yönlendirilerek topluma dürüst birer vatandaş olarak kazandırılmaya çalışılmıştır. Hukuki bağlamda da Doç. Dr. Ferit H. Saymen'in işaret ettiği gibi, çocuğun bedeni ve fikri (zihinsel) gelişimini ağır tehlikeye atan, "fahiş ihmal" gösteren ailelerin velayet hakkının kaldırılarak (nez'edilerek) çocuğun bu tür uzman kurumların gözetimine verilmesi, zeka testlerinin adli ve sosyal politikalara yön veren en önemli somut çıktılarından biri olmuştur (Artuk & Alşahin, 2022). Belediyenin yedine verilen Çocukları Kurtarma Yurdu'nda kalan cürüm işleyen çocuklar üzerinde zeka tetkikleri ve ruhi tetkikleri gerçekleştirmek üzere Prof. Dr. Fahreddin Kerim Gökay'ın Cumhurbaşkanlığı kararnamesi ile görevlendirilmesi konuya verilen önemi açıkça ortaya koymaktadır. Aynı dönemde kimsesiz çocuklar, öksüz ve yetim çocuklar ile suça sürüklenen çocuklar için farklı projeler geliştirildiği bu çocukların benzer eğitim ve barınma koşullarına sahip oldukları anlaşılmakla birlikte barınma mekanlarının birbirinden farklı olduğu anlaşılmaktadır. Suça sürüklenen çocukların ıslahı için İmralı'daki tesislerin bir dönem bu amaçla kullanıldığı anlaşılmaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

1923-1938 dönemi, Türkiye Cumhuriyeti'nde suça sürüklenen çocukların durumunun bilimsel, tıbbi, psikolojik ve hukuki boyutlarıyla ele alındığı; modern kriminoloji ve pedagoji prensiplerinin kurumsallaşmaya başladığı kritik bir evredir. Dönemin akademisyen ve uzmanları, çocukların suça sürüklenmesinin temelinde zeka geriliğinden ziyade, eğitimsizlik, yoksulluk, parçalanmış aile yapıları ve erken yaşta ağır sanayide çalıştırılma gibi çevresel faktörlerin yattığını bilimsel verilerle ortaya koymakla birlikte; sözkonusu çocukların özellikle ayırt etme güçlerinin mental olarak gelişip gelişmediğinin anlaşılması için bu çocuklarda zeka testi uygulamalarını titizlikle sürdürdükleri anlaşılmaktadır.

Kurulan psikoloji laboratuvarlarında uygulanan zeka ve yetenek testleri (Binet-Simon, Rorschach, Ben-

der Gestalt vb.), çocukların mental profillerinin çıkarılmasında ve ceza ehliyetlerinin tayininde devrim niteliğinde bir adım olmuştur. Hukuki süreçlerde ise çocukların büyük suçlularla aynı cezaevlerinde tutulmasının yaratacağı ahlaki yıkım öngörülmüş; "Çocuk Mahkemeleri", "Nezaret Altında Serbestlik" sistemleri ve "Çocuk Kurtarma Yurtları" (ıslah evleri) gibi çağdaş rehabilitasyon merkezlerinin kurulması önerilmiştir. Ayrıca, Maarif Şuralarına katılan dönem psikiyatristlerinin okullarda disiplin kurullarına sevk edilen öğrenciler için de zeka testi uygulama önerileri, bu çocukların psikolojik ve psikiyatrik tetkiklere tabi tutma önerileri dönemine göre önde bilimsel ve insani öneriler olarak kayıtlara geçmiştir.

Suça sürüklenen çocukların hayatlarına yeniden kazandırılması için sadece yasal cezaların yeterli olmadığı, bireyin mental durumunun tespitine yönelik psikoteknik muayenelerin, özel eğitim kurumlarının ve sosyo-ekonomik destek mekanizmalarının entegre bir biçimde çalıştırılması gerektiği 1930'ların Türkiye'sinde yüksek bir akademik vizyonla ortaya konmuştur. Politika üreticiler ve karar alıcılar için dönemin problemleri için yol gösterici bilimsel, pedagojik ve insani tutum, günümüz kriminoloji ve çocuk koruma sistemleri için de geçerliliğini koruyan köklü bir mirastır.

Günümüz ceza hukuku normunda bireyin ayırt etme gücünün mental gelişim özelliklerine göre psikoteknik yöntemlerle tespiti hala geçerliliğini korumaktadır. Reşit olmayan bireyler için suça sürüklenme yolları, zihin geriliği olan bireylerin suça alet olma potansiyelleri günümüz büyük veri, yapay zeka teknolojileri ve siber ağların sağladığı avantajlarla suç potansiyeli oluşmadan izale edilebilir. Kamu otoritesinin suç ve suçluyla mücadele çalışmalarının yanında henüz suça bulaşmamış bireylerini potansiyel suç ağları ve alanlarına karşı önleyici, koruyucu ve bu tehditleri sonlandırmaya yönelik hizmetlerini güçlendirmesi elzemdir.

Kaynaklar

Antel, S. C. (1952). *Umumi Didaktik*. Doğan Kardeş.

Artuk, M. E., & Alşahin, M. E. (2022). *Kriminoloji*. Adalet.

Balaban, M. R. (1934). *İlk Mekteplerde Ruhi Tetkikler*. Hafız Ali Matbaası.

Baltacıoğlu, İ. H. (1930). *Umumi Pedagoji Muhit, Mevzu, Mürebbi Gaye ve Usul*. Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi.

Başoğlu, M. Ş. (1943). *Irk Psikolojisi*. Üniversite Kitapevi.

Demirbaş, T. (2020). *Kiriminoloji*. Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

Enç, M. (1984). *Ruh Sağlığı Bilgisi*. İnkılap ve Aka.

Gerçeker, H. (2017). *Türk Ceza Kanunu: Yorumlu, Uygulamalı* (Vol. 1). Seckin Yayincilik.

Gökay, F. K. (1938). *Türkiyede Çocuk Cürümleri*. Kader Basımevi.

Günşen İçli, T. (2021). *Kriminoloji*. Seçkin.

İş Mecmuası. (1943). *Cumhuriyetin XX. nci Yılında Çocuk Meselesi* (Cumhuriyetin ilanından bugüne kadar Türkiyede çocuk hakkında neşriyat). İş Mecmuası.

Kanad, H. F. (1938). *Pedagoji* (Vol. 2). Gazi Terbiye Enstitüsü.

Kazanoğlu, A. (1955). *Ailede-Okulda Ceza ve Mükafat*. Pedagoji Cemiyeti Yayınları.

Köksal, T. (2021). *Hukukçular İçin Adli Psikoloji*. Bilge.

Malik, H. A. (1932). *Yaratıcı Küçük İnsan ve Kabiliyeti*. İkbal Kitaphanesi.

Polat, O. (2022). *Adli Psikolojiye Giriş*. Seçkin.

Polat, O. (2022). *Kriminoloji ve Kriminalistik Üzerine Notlar*. Seçkin.

Şemin Uğurel, R., & Peters, W. (1943). *Ordu Alfa Testleri*. İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Pedagoji Enstitüsü.

Şişli Müessesi. (1334). *Emraz-ı Akliye ve Asabiye Müesseseleri*. Kader Matbaası.

Soyaslan, D. (2020). *Kriminoloji (Suç ve Ceza Bilimleri)*. Yetkin Yayınları.

Uğurel, R. (1956). Türkiyede Zeka Testleri Nerede ve Nasıl Kullanılmalıdır?. *Pedagoji Hareketleri* (ss. 82-87). Pedagoji Cemiyeti.

Gaye ve Anlamın Kaybı Ya da Öğretmenimizi Kim Öldürdü?

Prof. Dr. Osman ÇAKMAK
Yıldız Teknik Üniversitesi Öğretim Üyesi

Kalıcı çözüm, idari ve polisiye tedbirlerden ziyade, "ne öğretiyoruz" sorusundan önce "niçin öğretiyoruz" sorusuna dönmekten, yani eğitimin varlık gayesini (ontolojik temelini) yeniden inşa etmekten geçiyor. Sezai Karakoç'un ifadesiyle eğitim, salt bir müfredat işi değil, bir "diriliş" ve varoluş şuuru meselesidir; genci kendi ruh kökleriyle buluşturma davasıdır.

Bir yanda okul kapılarına çaresizce kurulan x-ray cihazları, mesaiyi zapturapt altına almaya çalışan nöbet çizelgeleri ve "güvenlik tedbiri" başlıklı soğuk genelgeler… Öbür yanda Siverek, Kahramanmaraş, Mersin ve Çekmeköy gibi birbirinden habersiz şehirlerde birbirine ürpertici biçimde benzeyen sahnelerle, gencecik bir evladın elinde son bulan muallim hayatları. Kamuoyunda derin bir sarsıntı hasıl eden eğitim ortamlarındaki bu şiddet tablosunu yalnızca münferit bir güvenlik, asayiş veya disiplin meselesi olarak okumak; tabiri caizse ateşi görüp dumana kızmaktan farksızdır. Zihinleri kurcalaması gereken asıl ve yakıcı soru şudur: Katil yalnızca o sorunlu çocuk mudur; yoksa asıl fail, o çocuğu fıtratına (yaratılıştan gelen mizaç ve kabiliyetine) taban tabana zıt bir sıraya yıllarca zorla çivileyen bu mekanik sistemin ta kendisi midir?

Elinizdeki bu yazı, eğitim ekosistemini kuşatan şiddetin görünür semptomlarından, polisiye tedbirlerinden ve idari yansımalarından ziyade; meselenin derin, yapısal ve kök nedenlerine odaklanmaktadır. Okullarımızdaki şiddet sarmalını tek tek vakalar üzerinden okumak yerine; meseleyi üç temel katmanda düğümlenen bir kriz olarak analiz etmek artık kaçınılmazdır: Birincisi, eğitimin çocuğa artık kim olduğunu ve niçin var olduğunu söyleyemeyişinin doğurduğu varlık gayesi (ontolojik) krizi. İkincisi, bilgi tasavvurunun (epistemolojinin) merkezi sınavlara endekslenerek mekanikleşmesi ve anlamını yitirmesi. Üçüncüsü ise, insanın doğuştan getirdiği eşsiz fıtratı yok sayarak, tekçi ve standart bir müfredatla herkesi aynı kalıba dökmeye çalışan sistemin iflasıdır.

Anlam Boşluğunu Her Zaman Biri Doldurur: Varlık Gayesi (Ontoloji) Krizi

Bir çocuğa kim olduğunu, neden var olduğunu ve neye bağlı olduğunu söylemeyen okul, onu boş bırakmaz — sadece bu vazifeyi başkasına devreder. Varlık gayesi ve kimlik muhasebesi (ontoloji) dediğimiz şey aslında bundan ibarettir. Psikoloji literatüründe Erikson'un da vurguladığı üzere, ergenlikte kimlik inşası toplumsal rol modelleri ve anlamlı bir görev duygusuyla şekillenir. Baumeister ve Leary, anlam ve aidiyet ihtiyacını temel insan motivasyonu olarak tanımlarken; bu ihtiyaçların karşılanmadığı durumlarda bireyin saldırgan ve yıkıcı davranışlara yöneldiğini deneysel olarak göstermiştir.

Bugün okulun bıraktığı o anlam boşluğunu dolduran "başkası", çoğu zaman şiddeti estetize eden bir dizi, çevrimiçi bir oyun veya sosyal medya akımıdır. Mafya estetiğiyle süslenmiş bir yapım, ekranın öbür ucundan çocuğa sahte bir aidiyet, bir statü ve hazır bir "düşman" tarifi sunar. Yani okulun veremediği her şeyi. Anlam boşluğu en ucuz malzemeyle dolar, o malzeme de çoğunlukla dijital şiddetin bizzat kendisidir. Okul

"Niçin buradayım?" sorusunu sormaktan vazgeçeli çok oldu; sormayı bırakınca cevabı ne yazık ki ekran veriyor.

Fıtrata Vurulan Pranga ve Bilgi Tasavvurundaki (Epistemolojik) Çöküş

"Herkes okuyacak, herkes üniversiteye gidecek" cümlesi kulağa ne kadar hoş geliyor değil mi? Peki hakikatte ne yaptık? Enerjisi zanaatta filizlenecek, eli yatkın, aklı pratiğe çalışan çocuğu on iki yıl boyunca dört duvar arasına kapattık. Bu durum, bilginin ne olduğu ve nasıl aktarılacağı konusundaki derin çöküşümüzün bir sonucudur. Bilgiyi yalnızca "sınavda doğru seçeneği işaretleme becerisi" ile özdeşleştiren bu mekanik paradigma, bizi kendi ruh köklerimizden kopardı.

Tam bu noktada meseleye kendi mütefekkirlerimizin penceresinden bakmak elzemdir. Nurettin Topçu'nun *Türkiye'nin Maarif Davası* adlı eserinde feryat ettiği yara tam da budur: Mektebin, şahsiyet yoğuran bir tezgâh olmaktan çıkarılıp ezber yarıştıran ruhsuz bir fabrikaya dönüştürülmesi. Topçu'nun altını çizdiği üzere, kalbe dokunmayan, irfanla yoğrulmayan salt pragmatik bilgi talebeyi inşa etmez, aksine köreltir. Elbette Dewey'in deneyimden kopuk eğitimin kalıcı bir dönüşüm sağlayamayacağı yönündeki uyarısı ve Freire'nin öğrenciyi pasif bir nesneye indirgeyen "bankacı eğitim" eleştirisi de evrensel ölçekte bu yapısal krizi doğrulamaktadır. Ancak bizim asıl kaybımız, Topçu'nun idealize ettiği o "ruh sanatkârı muallim" vasfının yitirilmesi ve bilginin hikmetten koparılarak test kutucuklarına hapsedilmesidir.

Sonuç ortada: Okumak istemeyen çocuk sırada patlamaya hazır bir yük gibi bekliyor. Öğretmen ise ders anlatmaya değil, orada zorla tutulan bir kalabalığı zapturapt altında tutmaya çalışıyor. Bugün pek çok öğretmenin tek derdi, akşamı kazasız belasız edip eve dönmek.

Ecdat bu meselede daha isabetliydi. Önce meslek dedi; her meslek kurumunu bir mektep gibi işletti. Çıraklık yalnız bir zanaat öğrenme süreci değil, klasik İslam eğitim geleneğimizdeki "terbiye" kavramının bizzat yaşatıldığı bir şahsiyet inşası süreciydi. Usta, talebesine hem işi hem edebi öğretirdi; zira tıpkı Gazâlî'nin bilgi tasavvurunda (epistemolojisinde) olduğu gibi ilim, ancak ahlak ve amelle (eylemle) bütünleştiğinde bir mana ifade ederdi. Bugün ise ne o ahlakı aşılayacak usta kaldı ne de çırak; ikisi de bu sınav merkezli sistemin birer figüranı haline geldi.

Şartlı Refleks: Sınav Bir Pedagoji Değildir

Merkezi sınav sistemimiz talebenin ne aklına, ne kalbine, ne de o pırıltılı zekâsına hitap ediyor. Dayandığı şey pedagoji değil, düpedüz bir şartlı refleks stratejisidir. Bu rekabetçi ve bireyselci sistem, empati ve sorumluluk gibi değerlerin içselleştirilmesini imkânsız kılmaktadır. Dürüstlük, sabır ve ahlaki muhakeme bir seçenek kutucuğuna sığmaz. "Değerler Eğitimi" adıyla müfredata konan içerik bile test sorusuna dönüştürülüyor, ahlaki değerler ezberlenecek bilgi parçacıklarına indirgeniyorsa, mesele daha en baştan kaybedilmiştir.

Peki bu kadar aşikâr bir çürüme neden yıllardır değişmiyor? Cevap pedagojik değil, iktisadi. Dershanesinden yayıncısına kadar uzanan geniş bir menfaat halkası, statükonun devamından besleniyor. Mesleki eğitimi en gür sesle savunması gereken kurumların ve iş dünyasının bu meselede sessiz kalması; "ameliyat başarılı geçerse koğuşa bakan hemşireler boşta kalır" diye cerrahın elinden neşteri alan bir hastane yönetimine benziyor. Bir neslin istikbali, birkaç kadronun endişesinden daha mı ucuz?

Çıkış Yolu: Eğitimi Fıtrata ve Anlama Göre Yeniden Kurmak

Kalıcı çözüm, idari ve polisiye tedbirlerden ziyade, "ne öğretiyoruz" sorusundan önce "niçin öğretiyoruz" sorusuna dönmekten, yani eğitimin varlık gayesini (ontolojik temelini) yeniden inşa etmekten geçiyor. Sezai Karakoç'un ifadesiyle eğitim, salt bir müfredat işi değil, bir "diriliş" ve varoluş şuuru meselesidir; genci kendi ruh kökleriyle buluşturma davasıdır.

1. Öğretmenin Pedagojik Otoritesi İade Edilmelidir: Öğretmen; yapıcı otoritesi elinden alınmış bir memur değil, şahsiyet inşasının asli mimarı olarak yeniden konumlandırılmalıdır. Batı literatüründe Baumrind ve Foucault'nun otorite ve disiplin teorileri yahut Bowlby'nin güvenli bağlanma kuramıyla işaret edilen o "koruyucu zırh", aslında bizim irfan geleneğimizdeki muallim-talebe ilişkisinin modern psikolojideki karşılığıdır. Nurettin Topçu'nun *Türkiye'nin Maarif Davası*'nda altını çizdiği gibi muallim, "ruhumuzun sanatkârı"dır; otoritesi bürokratik baskıdan değil, ilmine ve hürmete dayanan şefkatinden doğar. Şiddeti önleyecek ilk temel, bu muallim saygınlığının yeniden tesisidir.

2. Lise, Akademik İddiası Olanların Mekânı Olmalı:

Okumaya niyeti olmayan evladı sırada çürütmek hem ona hem öğretmene zulümdür. Disiplinli ve nitelikli meslek yolları acilen açılmalıdır. Burada, Ahi Evran'ın temellerini attığı, zanaatı ahlakla yoğuran Ahilik geleneğinin o derin felsefesine dönmek elzemdir. Herkesi akademik kalıplara zorlamak yerine, her çocuğun fıtratındaki (mizacındaki) cevheri işleyecek, mesleği bir şahsiyet mektebi gibi görecek gerçek merkezler inşa edilmelidir.

3. Müfredat Merkezin Tekelinden Çıkarılmalıdır: Ankara'dan tasarlanıp ülkenin her köşesine aynı kalıpla giydirilen tekçi müfredat, yerel kimlikleri ve çocuğun anlam bağını zedelemektedir. Nurettin Topçu'nun işaret ettiği gibi, eğitim öncelikle çocuğun kendi kültürel toprağına, yani medeniyetine kök salmalıdır. Araştırmaların (Finn, 1989) da teyit ettiği üzere, kendi yerel hayatıyla bağ kuramadığı müfredatı yabancı bulan öğrencinin devamsızlık ve şiddet eğilimi artmaktadır. Anlam; soyut ve standart metinlerden değil, yerelden, tanıdıktan ve kökten beslenir.

4. Dijital Ekosisteme Karşı Eleştirel Bakış : Bir çocuğa telefonun "nasıl çalıştığını" öğretmek yetmez. O cihazın hangi hikmete vesile olduğunu, neyi tükettiğini sorgulatacak bir medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerisi kazandırılmalıdır. Yığınla veriye (enformasyona) maruz kalmak "bilmek" demek değildir. Ekranın esiri olmadan, eşyaya ve hadiselere Yunus Emre'nin "İlim kendin bilmektir" düsturuyla bakabilen, tüketme hırsı yerine "hayret etme kabiliyetini" kuşanan bir nesil yetiştirmeliyiz.

5. Ailenin Rolü ve Değer Aktarımı: Ekolojik gelişim kuramının (Bronfenbrenner) işaret ettiği gibi; hızlı kentleşme ve ekran bağımlılığı aile yapısını derinden aşındırmıştır. Erol Güngör'ün kültür değişmeleri üzerine yaptığı tespitlerde vurguladığı üzere, geleneksel aile bağlarının çözülmesi nesilleri derin bir normsuzluğa itmektedir. Okul varoluşsal bir anlam üretemiyor, aile ocağı kendi değerlerini aktaramıyor ve sokak belirsiz kurallar sunuyorsa, geriye kalan yegâne muallim ekrandır. Şiddetin en büyük besleyicisi de bu terk edilmişliktir.

Yüzleşme Vakti: Hangi Tercih?

Eğitim ekosistemindeki şiddet sarmalı; kök nedenleri ele alınmadan, salt x-ray cihazları, güvenlik kameraları ve nöbet çizelgeleri gibi idari tedbirlerle kontrol altına alınamaz. Bu tür polisiye adımlar yalnızca kanayan yaranın üzerini örter, belirtiyi bastırır. Asıl ve kalıcı çözüm; çocuğa yeniden kim olduğunu, hangi kabiliyetle yaratıldığını ve neye emanet edildiğini öğretmekten, yani o derin ontolojik (varoluşsal) kimlik krizini onarmaktan geçer. Çocuğa varlık gayesini aşılamak, onun ontolojik açlığını gidererek yalnızca şiddeti önlemekle kalmaz; aynı zamanda onda hakiki bir öğrenme merakını ve anlam arayışını filizlendirir.

Bedenimizde her uzuv kendi vazifesini bilip yerinde durduğu için kusursuz bir nizam (düzen) kurulur. İnsan da ancak fıtratına (yaratılış gayesine ve yeteneklerine) uygun bir yerde durduğunda huzur bulur. Eğitimin salt mekanik bir bilgi aktarım süreci (epistemoloji) olmadığını, asıl gayesinin şahsiyet inşası ve anlam üretimi olduğunu unutan bir sistem yolunu şaşırır. Fıtratı yok sayan, çocuğu sadece bir sınav nesnesine indirgeyen bu paradigma; nihayetinde okullara anarşiyi, düzensizliği ve şiddeti kendi elleriyle davet eder. Öğretmeni korumanın ve okulu yeniden bir irfan yuvası kılmanın yegâne yolu, eğitimi fıtrata ve değer aktarımına göre yeniden inşa etmektir.

Şimdi, eğitim ekosistemini kuşatan bu derin krizin tam kalbinde, toplum olarak kendimizle yüzleşme vaktidir. Evimizdeki yahut sınıfımızdaki çocuğa yaklaşırken ona kendi varlık gayesini hissettirecek o doğru soruları sorabiliyor muyuz? Onu amansız bir rekabetin içinde yarış atına çeviren ve bilgiyi mekanik bir veri yığınına indirgeyen "Kaç net yaptın?" sorusuyla mı eziyoruz; yoksa onu insan olmanın şerefi ve vakarıyla muhatap alıp "Sen neye kabiliyetlisin, fıtratında hangi cevher gizli?" diye mi soruyoruz?

Asıl o ağır, o can yakıcı muhasebe ise şudur: "Öğretmenimizi kim öldürdü?" sorusunun gerçek faili olan bu sınav merkezli, anlam ve fayda üretmekten uzaklaşmış, insanın fıtratına bütünüyle yabancılaşmış düzeni değiştirmek için daha ne kadar bekleyeceğiz? Harekete geçmek ve eğitimde şahsiyet inşasını merkeze almak için, bir sonraki acı haberin hangi muallimin adı olmasını bekliyoruz?

Mağduriyet Sanal
Ama Şiddet Gerçek

Prof. Dr. Bayram ÖZER
On Dokuz Mayıs Üniversitesi Öğretim Üyesi

Başka bir yazıda Türkiye'nin yetiştirdiği en rahat kuşağın neden bu kadar mağdur hissettiğini yazmıştım (https://www.star.com.tr/acik-gorus/en-rahat-kusagin-bitmeyen-dertleri-haber-1993274/).

O yazıda özet olarak: *"Mevcut lise ve özellikle üniversite nesli bütün Türkiye'nin kendilerine borçlu olduğunu düşünüyor. Ama anladığım kadarıyla bu basit bir memnuniyetsizlikten kaynaklanmıyor. Bayağı köklü ve yerleşik zihinsel bir algı ve kimlik haline gelmiş. Çünkü bu gençlerin önemli bir kısmı büyük bir fedakarlık yaptıklarını ama fedakarlıklarının bilinmediğini ve kendilerine haksızlık yapıldığını düşünüyor. Ama bu gençlerin yaşam koşulları, eğitim olanakları, iletişim imkânları ve bireysel özgürlükler açısından bakıldığında Türkiye'nin şimdiye kadar yetiştirdiği en rahat kuşak olduğu görülecektir. Buna rağmen yaygın bir şikâyet dili hâkim ve bunu ne anlamak ne de anlamlandırmak mümkün."* Şeklinde ifade etmeye çalışmıştım.

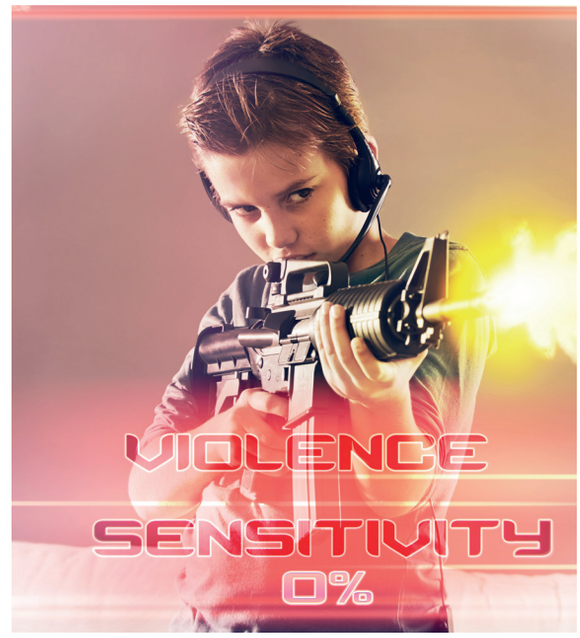
Bugün o yazının devamını getiriyorum.

Ama bu kez meselenin okul saldırılarıyla ilgili olan kısmını analiz etmeye çalışacağım.

Çünkü söz konusu mağduriyet algısının yalnızca bir ruhsal sorun ya da toplumsal huzursuzluk meselesi olmadığını düşünüyorum.

Ya da gençlerin bir cinnet hali olmadığını.

Günümüzde gençlerin büyük çoğunluğunda bulunan mağduriyet algısının doğru koşullar altında şiddete dönüşen bir zemin hazırladığını son olaylar bize gösterdi. Yani çok da masum bir durum değil yaşanan ve bizim fark etmediğimiz şey.



Geçtiğimiz hafta yaşanan okul saldırısı olaylarının ardından kaçınılmaz olarak aynı refleks devreye giriyor. Okullara polis, kapılara X-ray cihazı ve mevcut güvenlik kameralarına bir kaç kamera daha ekleyelim.

Bu adımlar belki çocukları ve velileri biraz rahatlatır ve bir güvenlik hissi oluşturarak çocuklara psikolojik olarak destek olur.

Ama bu olayları üretenin ne olduğuna dair hiçbir şey söylemez ve benzer olayları engelleme ihtimali de oldukça düşüktür.

Ve bilindiği üzere teşhis yanlış konulduğunda tedavi ne kadar iyi niyetli olursa olsun işe yaramaz.

O yüzden asıl üzerinde durulması gereken soru şu:

Çocuklarda ve gençlerdeki bu öfkenin kaynağı ne?

Ve bu öfke nasıl üretiliyor?

Önce konuya akademik olarak bakalım.

Amerikalı sosyolog Robert Agnew'ın Genel Gerilim Teorisi şunu söylüyor: bireyler hedeflerine ulaşamadıklarında, değer verdikleri şeyleri kaybettiklerinde ya da kendilerine haksızlık yapıldığına inandıklarında içlerinde bir gerilim birikiyor ve bu gerilim her zaman suç ya da şiddete dönüşmüyor. Ama dönüştüğünde, faillerin neredeyse tamamında şu duygu ortak: Hak ettiğimi almadım. Ve bunun sorumlusu ben değilim.

Beni buna mecbur bıraktılar.

Beni buna zorlayanlar utansın.

Agnew'ın teorisine göre bu gerilimin nesnel olması gerekmiyor.

Algılanan gerilim yaşanan gerilim kadar hatta zaman zaman daha fazla harekete geçirici olabilir. Yani biri gerçekten mağdur olmak zorunda değil. Mağdur olduğuna yeterince inandırılmış olması yetiyor. İnandıktan sonra mağduriyetini gerçek zannediyor ve bu mağduriyeti gidermek için harekete geçiyor.

Başka bir uzman olan Sosyal psikolog Leon Festinger'ın bilişsel çelişki teorisi ise buraya başka bir boyut ekliyor. Festinger'a göre insanlar kendi inançlarıyla çelişen bilgiyi kabul etmek yerine reddetme eğilimindeler. Dolayısıyla sen mağdursun anlatısını bir kez içselleştiren genç, bunu çürüten her kanıtı sistematik olarak görmezden geliyor. Bu bir karakter zaafiyeti değil, insan zihninin normal işleyişi. Ama manipüle edildiğinde son derece tehlikeli bir mekanizma olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla böyle bir durumda mağdur edildiğini düşünen kişiyi haksız ve yanlış olduğuna inandırmak ya da ikna etmek çok mümkün değil. Onun yerine mağduriyetinin nasıl giderileceğine yoğunlaşmak ve bu duyguyu besleyen kaynağa müdahale etmek gerekir. Bir nevi algı yönetimini tersine çevirmek gerekir. Ancak burada asıl mesele algıyı besleyen kaynağı doğru teşhis etmek ve doğru yöntemle müdahale etmektir. Ama biz bu tür müdahaleleri yapıldığı zaman karşı çıkıyoruz (bilgi alma özgürlüğüne müdahale, sansür ya da özgürlüklerin kısıtlanması şeklinde isimlendiriliyor çoğu zaman) yapılmadığında da ortaya çıkan sorundan dolayı yetkilileri suçluyoruz. Niye önlem almadınız, niye zamanında müdahale etmediniz diye.

Başka bir bakış açısı da şöyle:

Sosyolog Randall Collins şiddetin nasıl gerçekleştiği ile ilgili çalışmalarında şu sonuca ulaşıyor.

Şiddet öfkenin kendiliğinden patlamasından çok, belirli bir duygusal ivmenin birikmesiyle ve fırsatın yaratılmasıyla gerçekleşir. Collins'e göre şiddet eylemini anlayabilmek için failin o ana kadar hangi duygusal anlatıyla beslendiğini anlamak gerekir.

Yani Urfa'daki ya da Kahramanmaraş'taki katilleri (muhtemelen burada niye katil dediğimi eleştirenler olacaktır. Çünkü bizim ülkemizde katile katil diyemiyorsunuz. Derseniz insan haklarına aykırı oluyor. Sadece iddia ediliyor diyebiliyorsunuz. Ya da suça sürüklenen çocuk diyebiliyorsunuz. Bu arada ben suça sürüklenen erkekler diye bir kavram ürettim. Onu yazılarımda kullanmaya başlayacağım) anlamak istiyorsak olayı ve olay anını anlamanın ötesinde önceki aylara ve yıllara, yani o gencin zihnini hangi içeriklerin şekillendirdiğine ve nelere maruz kaldığına bakmak zorundayız.

Bana göre bu sonucu doğuran en önemli söylem:

Sen çok kıymetlisin ama kıymetini bilmiyorlar söylemidir

Bu cümle masum görünüyor.

Hatta ilk bakışta şefkatli ve bireyi destekleyici, özgüven kazandırıcı bir ifade gibi duruyor.

Ama içinde tehlikeli bir anlam ve yanlış yönlendirildiğinde ve abartıldığında kişiye kendisini haklı gösteren bir dayanağa dönüşüyor.

Çünkü bu cümle bir kez kabul gördüğünde aynı anda iki şeye sebep oluyor.

Birincisi kişinin kendisine dair ölçüsüz ve abartılı bir değer algısı.

İkincisi bu değeri göremeyen bir dış düşman.

Ve dış düşman somutlaştıkça (ki onlar devlet, okul, aile, toplum, ya da sistem oluyor) ona yönelik öfke meşrulaşmaya başlıyor.

Michael Kimmel bunu "kırgın yetke" olarak kavramsallaştırıyor.

Kimmel özellikle ABD'deki okul saldırılarını incelerken şöyle bir tespit yapıyor:

Faillerin büyük çoğunluğu gerçek anlamda ezilmiş ya da dışlanmış değil. Ama kendilerine hak ettiklerini düşündükleri şeyin verilmediğine derinden inanıyorlar. Bu inanç zamanla kimliklerine işliyor ve en sonunda "beni görmeyenlere göstereceğim" düşüncesine kapı aralıyor. Bildiğimiz kadarıyla bu algı Urfa'da ve Kahramanmaraş'ta gördüğümüz profilin teorik karşılığı sanki.

Bu yüzden asıl sorun sosyal medya içerikleri gibi görünse de onunda arkasındaki algoritmalardır aslında.

Yani bu anlatının nereden geldiği ve nasıl geldiğini anlamak zorundayız.

Bir suçlu aramak ve faturayı birine çıkarmak değil derdim.

Ama konuyu anlamak için de sebebi bulmak zorundayız.

Aklımıza ilk gelen sosyal ve geleneksel medya oluyor.

Günümüzde gençler televizyonu çok izlemediği için ve şimdiye kadar paylaşılan bilgilerden anlaşıldığı kadarıyla her iki fail de sosyal medya kullandıkları için sebep olarak karşımıza sosyal medya çıkıyor.

Hem mesele sadece bu olaylar değil aslında

Bütün gençlerin ruh hali ve psikolojik durumları bir anlamda.

Ve bu yüzden medyanın her türlüsünün ülke gündemini sürekli meşgul eden zararlı içerikleri hep sorun.

Ama asıl sorumlu sosyal medya platformlarının bizzat kendi tasarımı diyebiliriz.

Çünkü sadece Türkiye'de değil. Dünyada gerçekleşen bir takım olaylardan anladığımız kadarıyla algoritmalar bu tür içerikleri şansa bırakmıyor.

Sen değerlisin ama anlaşılmıyorsun duygusu, kullanıcıyı platforma kilitleyen, içerik ürettiren, yorum ve tepki verdiren bir duygusal durum ve platformların gelir modeli etkileşim üzerine kurulu olduğu için öfke, kıskançlık, mağduriyet ve dışlanmışlık duyguları etkileşimi en yüksek tutan içerikler olarak insanlara daha çok sunuluyor ve başka bir tabirle gözlerine sokuluyor.

Dolayısıyla algoritmalar bu duyguları kazara değil, en iyi ihtimalle sistematik ve kâr odaklı biçimde üretiyor ve besliyor. Daha kötü düşünecek olursak. Kasıtlı bir şekilde toplumu manipüle etmek ve kargaşa çıkarmak için özellikle bu tür içerikleri belli ülkelerde daha yoğun bir şekilde kullanıcılara sunuyorlar. Bazı ülkelerde seçim dönemlerinde kullanıcıların ne tür içeriklere maruz kaldıkları ile ilgili araştırmalarda bunu görmüştük.

Yani platform yöneticileri ve mühendisleri belli dönemlerde belli toplumları istedikleri belli bazı içeriklere daha fazla maruz bırakarak istedikleri tepkileri vermeleri ya da tercihlerini yönetmeyi başardıklarını söyleyebiliriz.

Ayrıca bunu bir komplo teorisi olarak görmemek gerek.

Çünkü bir şeye komplo dediğinizde içindeki bütün gerçek olma ihtimalini ortadan kaldırıyor bu sihirli kelime.

Bu ifade etmeye çalıştığım durum algoritmaların mühendislik mantığının kaçınılmaz bir çıktısı aslında. Ve hatta sosyal medyanın çalışma mantığı böyle diyebiliriz. Bunun için var zaten. Ve bunun için milyonlarca insan ücretsiz bir şekilde kullanabiliyor bu platformları.

Bu sayede insanları toplumsal şekilde yönlendirmeyi başarıyorlar ve bunu da bizim tercihlerimiz ve isteğimiz doğrultusunda yapıyorlar. Ya da biz öyle zannediyoruz.

Ama bu konuda artık bir hareketlenme de olduğunu bilmemiz gerek.

Bu ifade etmeye çalıştıklarımı dünyada pek çok ülke artık konuşuyor ve harekete geçiyor.

Örneğin Avustralya'da 2024 sonunda 16 yaş altı çocukların sosyal medya platformlarına erişimini yasaklayan bir yasa çıkarıldığı medyaya yansımıştı.

> Güvenlik kamerasıyla dolu, X-ray cihazından geçilerek girilen, silahlı personelin bahçede gezdiği bir okul artık eğitim yuvası değil, cezaevine benzer. Ve bu atmosfer içinde büyüyen neslin devlete, kuruma, topluma olan güveni daha da erozyona uğrar.

Bu yasa Online Safety Amendment (Social Media Minimum Age) Act 2024 olarak kaynaklarda geçiyor. Avustralya Parlamentosu'ndan 29 Kasım 2024'te geçti ve 16 yaş altındaki çocukların sosyal medyada hesap açmasını yasaklıyor. Yasaya uymayan platformlara ise yaklaşık 50 milyon dolar para cezası öngörülüyor. Instagram, Facebook, TikTok, Snapchat, YouTube, X, Reddit, Threads, Twitch ve Kick bu kapsamda. Yasanın 10 Aralık 2025'te yürürlüğe girdiği biliniyor.

Yasanın gerekçesi olarak çocukların zararlı içeriklere ve bağımlılık yaratan algoritmalara maruz kalması, siber zorbalık ve artan intihar oranları gösterilmiş.

Avrupa Birliği, 2023'te yürürlüğe giren Dijital Hizmetler Yasası (*Digital Services Act*) ile platformlara kendi algoritmalarının toplumsal zararını ölçme ve raporlama zorunluluğu getirdi. Meta, TikTok ve YouTube gibi büyük platformlar AB'de artık algoritmik tasarımlarının ruh sağlığı, radikalleşme ve dezenformasyon üzerindeki etkisini düzenli olarak açıklamak zorunda.

Tüm hükümleri Şubat 2024'ten itibaren geçerli olmaya başlayan yasaya göre AB'deki en büyük platformlar (YouTube, TikTok, Facebook, X gibi aylık 45 milyonun üzerinde kullanıcıya sahip olanları) kendi algoritmik sistemleri de dahil olmak üzere ürünlerinin toplumsal riskleri nasıl artırabileceğini resmi olarak değerlendirmek ve bu riskleri azaltmak için somut adımlar atmakla yükümlü kılınıyor.

Bu değerlendirmelerde ruh sağlığına olumsuz etkiler, çocukların korunması, seçimler üzerindeki etkiler ve dezenformasyon gibi başlıklar yer alıyor. Raporlar bağımsız denetime tabi tutuluyor ve platformların büyük çoğunluğu bu risk değerlendirme raporlarını her yıl Kasım ayında yayımlıyor. Yani bu raporları hazırlamak ve ilgili kurumlara ulaştırmak platformların sorumluluğunda. Ve ortaya çıkabilecek olası etkilere bu raporlara göre geriye dönük olarak hesap sorulabiliyor.

ABD Senatosu 2024'te algoritmik tasarımdan kaynaklanan zararlara karşı platformlara özen yükümlülüğü getiren Kids Online Safety Act'i neredeyse oybirliğiyle kabul etti ama yasa Temsilciler Meclisi'nde takıldı. Benzer bir yasa 2026 başında yeniden Senato'ya sunuldu. Tartışmanın bu noktaya gelmesi bile önemli. Çünkü bu yasayla ve diğer örnekleriyle anladığımız kadarıyla artık mesele platformlar içerikten sorumlu mu? Meselesinden çok, algoritmik tasarım zarar üretiyorsa bunun hesabını nasıl verecekleri konusu etrafında gelişiyor. Yalnız ülkemizde bu konuda da bir geç kalmışlık durumu var maalesef.

Son örnek olarak İngiltere'ye bakacak olursak. 2022 yılında İngiltere'de görülen bir soruşturmayla dijital platform sorumluluğu konusu gündeme geldi. Bu soruşturmada 14 yaşında hayatını kaybeden Molly Russell'ın ölümünü inceleyen İngiliz hâkimi, Instagram ve Pinterest algoritmalarının intihar ve öz zarar içeriklerini sistematik biçimde Molly'ye önerdiğini ve bu platformların ölüme katkıda bulunduğunu hükme bağladı. Bu karar bir algoritmanın mahkeme kararıyla çocuk ölümüne katkı sağladığının tescil olarak alınan ilk karar gibi görünüyor. Bu karar üzerine İngiltere'de siyasi irade harekete geçerek yasa hazırladı.

Bu çalışmaların sonunda Ekim 2023'te Çevrimiçi Güvenlik Yasası İngiltere'de yürürlüğe girdi. Yasa sosyal medya platformlarına ve arama motorlarına üç temel yükümlülük getiriyor. Birincisi yasadışı içerikleri tespit edip kaldırmak, ikincisi çocukların erişebildiği platformlarda intiharı özendiren, yeme bozukluklarını teşvik eden ya da öz zarar içeren materyallere karşı proaktif önlem almak ve üçüncüsü ise bunlar için düzenli risk değerlendirmesi yapmak. Uygulamanın Mart 2025'ten itibaren zorunlu olduğu bilinmektedir.

Bu yasanın en önemli yeniliği ise yaptırım mekanizmasında. Denetim kurumu Ofcom'a (Birleşik Krallık'ın bağımsız iletişim düzenleyici ve denetleme kurumudur) yalnızca rehberlik değil, gerçek bir yaptırım yetkisi tanınmış oldu yasayla. Bu yetkiye göre Ofcom platformlara 18 milyon sterline ya da küresel yıllık cirolarının yüzde onuna kadar (hangisi daha yüksekse) para cezası kesilebiliyor. Daha da önemlisi, platform yöneticileri Ofcom'un bilgi taleplerini veya uygulama bildirimlerini kasıtlı olarak yerine getirmeyi reddettiklerinde bireysel cezai sorumlulukla karşılaşabiliyorlar. Bu uygulama biz sadece aracıyız savunmasının artık kabul görmediğini ve geçersiz bir savunma olduğunu göstermesi açısından oldukça önemli.

Bunların yanında İngiliz parlamenterler, yasanın yasal ama zararlı içerikleri yeterince kapsamadığını ve öneri algoritmalarının denetiminin hâlâ yetersiz kaldığını eleştirerek algoritmik şeffaflığı zorunlu kılacak ek düzenleme çağrısında bulundular. Yani İngiltere doğru yönde ciddi bir adım atmış görünüyor.

Ama her konuda örnek aldığımız bu ülkelerdeki buna benzer gelişmeleri her ne hikmetse örnek alamıyoruz.

Peki biz yaşadığımız sorunları nasıl çözüyoruz.

Okul kapılarına Polis ve X-ray cihazı koyarak

Bunlar yanlış değil şu aşamada

Ama asıl çözüm bu değil.

Bu anlık ve göstermelik bir pansuman. Yarayı tedavi etmez. Sadece kan akışını yavaşlatır belki. Ya da durdurur.

Şu anda olayın sıcaklığı ile gergin olan çocukları ve velileri biraz rahatlatır.

Daha doğrusu, yalnızca son halkayı hedef alır. Ama saldırıyı üreten zincirin geri kalanına dokunmaz. Bir gencin zihnini aylarca, yıllarca "sen mağdursun, toplum sana borçlu, kıymetini bilmiyorlar" diye programlayan sisteme hiçbir X-ray cihazı dokunamaz. Kapıya koyulan polis memuru o gencin içindeki bu anlamı ve duyguyu okuyamaz.

Üstelik bu yaklaşımın başka bir tehlikesi daha var.

Okulu bir çatışma alanı olarak normalleştirir.

Güvenlik kamerasıyla dolu, X-ray cihazından geçilerek girilen, silahlı personelin bahçede gezdiği bir okul artık eğitim yuvası değil, cezaevine benzer. Ve bu atmosfer içinde büyüyen neslin devlete, kuruma, topluma olan güveni daha da erozyona uğrar.

Yani güvenlik gerekçesiyle alınan önlem sorunu daha da derinleştirebilir.

Doğru teşhis şöyle ifade edilebilir.

Türkiye'deki gençlerin önemli bir kısmı şu anda gerçek bir nesnel mağduriyeti olmaksızın kendini derin biçimde mağdur hissediyor.

Bu his sosyal medya platformlarının algoritmik yapısı tarafından büyük ihtimalle bilinçli (kesin olarak söyleyemiyorum. Bunun için kanıt yok elimde) ve sistematik biçimde üretildi. Ve bu his, belirli koşullar altında (sosyal izolasyon, somut bir hedef, uygun araçlar ve fırsatlar bir araya geldiğinde) şiddete dönüşebiliyor.

Bunu gençleri suçlamak için söylemiyorum.

Tam tersine

Aslında gençlerin ve çocukların gerçek mağduriyeti bu aslında.

Yani şu anda gençlerin asıl mağduriyeti kendilerini sürekli mağdur hissetmelerine sebep olan anlatı ve paylaşımlar. Ve buna sebep olan algoritmalar.

Doğru tedavi için ise en temel öneriyi ifade ettim. Ama şunları da ekleyebilirim.

Öncelikle devlet kararlı ve sürekli bir şekilde bu platformlara algoritmik tasarımlarının sosyal etkisini raporlama zorunluluğu getirilmeli ve içerikler yerine algoritma denetlenmeli. Hem bu şekilde olunca sansüre uğruyoruz baskısı da görmezler. Ancak bunu yaparken son yıllarda vatandaşı soyan gıda teröristlerine ceza uyguladıkları gibi olmamalı.

Bu denetimler herkesin göreceği, bileceği ve duyacağı bir gerçeklikte olmalı ve uygulanmalı. Ortada bir sorun varsa cezası olmalı ve bu ceza da caydırıcı gücü olacak kadar güçlü olmalı. Cezamı yerim ama işime devam ederim diyen marketlerde olduğu gibi olmamalı.

Yani gençleri yalnızca öfkeye ve mağduriyete yönlendiren öneri sistemleri hukuki sorumluluk doğurma-

lı ve bu görülmeli. İnsanları sokaklarda tahrik eden, birbiriyle kavga ettiren, toplumun sinir uçlarıyla oynayan içerikler çekenler en çok izlenenler listelerine girememeli, bu içerikleri üretenler ürünlerinin itibar görmediğini anlayıp kendileri vazgeçmeli bundan. Diğer türlü çok izleniyor yanılgısıyla bütün toplumsal sorunlarımız insanların gözlerine sokulur derecesinde yaygınlaşıyor ve bunların önüne geçemiyoruz.

Ayrıca okullarda psikolojik destek birimleri hem idari olarak hem de teknik altyapı bakımından işlevselliği güçlendirilmeli, öğrencileri izlemeli ve takip etmeli. Okul idarelerinin ve idarecilerinin sorumluluk ve yetkileri bu bakımdan gözden geçirilmeli. Mevcut şartlarda okullardaki PDR bölümlerinin yeterince fonksiyonel olmadığını ve çocukların sorunlarına ilgi göstermediklerini (tabiki hepsini kastetmiyorum. Bu alanda çalışanların verimliliğinin yetersiz olduğunu düşünüyorum) ifade eden akademik çalışmalar oldukça fazla. Bu birimler yeteri kadar çalışmalı ve semptomları yönetirken kaynağa da işaret edebilmeli.

Bireysel medya okuryazarlığı kampanyaları iyi niyetli olsa da tek başına bu sorunu çözmez. Çünkü karşımızdaki şey bireysel bir algı hatası değil, mühendislik ürünü bir sistem. Bu sistemin oluşturduğu hasarı bireyleri eğiterek tamir etmeye çalışmak, sigara içmeye devam eden birini sigaranın oluşturduğu hastalıkları tedavi etmeye uğraşmak gibi bir şeye benziyor. Sigarayı bırakmadan sigaranın zararlarını tedavi etmek mümkün olmayacağı gibi algoritmaların planlı ve kasıtlı bir şekilde oluşturduğu bir algıyı ve psikolojiyi, bu algı çalışmaları devam ettiği ve denetlenerek engellenmediği sürece tedavi etmek mümkün değildir.

Bireysel medya okuryazarlığı kampanyaları iyi niyetli olsa da tek başına bu sorunu çözmez. Çünkü karşımızdaki şey bireysel bir algı hatası değil, mühendislik ürünü bir sistem.

Ayrıca bu algı çalışmaları sadece sosyal medyada karşımıza çıkmıyor. Geleneksel medyada da aynı dezenformasyon sürekli yapılıyor. Ve halk bunu uzun zamandır yana yakıla dile getiriyor. Ama bu memlekette mi yaşadığını tam olarak anlayamadığımız karar verici ve denetleyici kurumlar ya iş işten geçtikten sonra ya da hiçbir zaman harekete geçerek soruna zamanında müdahale edemiyor.

Bu da gösteriyor ki.

İş başındakiler ya işin başında değil, işlerine bakıyorlar.

Ya da işin ehli değiller.

Şiddeti Önlemede Ceza Yerine Oyunla Erdem Eğitimi

Asuman TÜRKER SADIKOĞLU
Milli Eğitim Bakanlığı

Bu çalışmanın amacı, şiddet içerikli dijital oyunların çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak ve bunun yerine oyunlaştırılmış değerler eğitimi yoluyla erdem kazandırmaktır. Özellikle zekâ oyunları, robotik kodlama ve aile katılımlı etkinlikler aracılığıyla çocukların şiddetsiz problem çözme becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir.

Giriş

Teknolojinin hızlı gelişimi, çocuk ve gençlerin dünyasını köklü biçimde dönüştürmüş; ancak bu dönüşüm beraberinde ciddi bir "ekran şiddeti" sorununu da getirmiştir. Özellikle çevrim içi savaş ve rekabet oyunları, çocukların beynindeki ödül sistemini manipüle ederek şiddeti cazip bir davranış biçimi hâline getirmektedir. Bu oyunlarda sürekli tekrar eden çatışma ve yok etme sahneleri, çocukların empati yeteneğini zayıflatmakta ve şiddeti bir problem çözme aracı olarak kodlamaktadır. Bunun



> Teknoloji, insanın elindeki en büyük güçtür; ancak bu gücün efendisi mi yoksa kölesi mi olacağımızı pedagojik seçimlerimiz belirler. Değerlerimizi teknolojinin hızıyla birleştirdiğimizde, geleceğin erdemli, analitik düşünen ve empati sahibi nesillerini yetiştirmemiz mümkündür. Şimdi, çocukların dijital ekranlarda gördükleri şiddeti silip, yerine kendi kodladıkları sevgi ve mantık dolu dünyaları inşa etme vaktidir.

yanı sıra, sosyal medya platformlarında yayılan şiddet içerikli şakalar ve zorbalık videoları, çocuklarda "başkasına zarar vererek popüler olma" dürtüsünü tetiklemektedir. Bu süreç, çocukların yalnızlaşmasına, sosyal becerilerinin körelmesine ve öfke patlamalarını dijital ortamda bir savunma mekanizması olarak geliştirmelerine yol açmaktadır. Dolayısıyla günümüzde eğitimciler ve aileler, çocukların teknolojiye bağımlılığı karşısında şiddet içerikli dijital oyunların etkilerini azaltacak, aynı zamanda değerler eğitimini merkeze alacak yeni pedagojik yaklaşımlara duyulan ihtiyacı derinden hissetmektedir

Bu çalışmanın amacı, şiddet içerikli dijital oyunların çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak ve bunun yerine oyunlaştırılmış değerler eğitimi yoluyla erdem kazandırmaktır. Özellikle zekâ oyunları, robotik kodlama ve aile katılımlı etkinlikler aracılığıyla çocukların şiddetsiz problem çözme becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir. Çalışmada, Türkçe literatürde yer alan değerler eğitimi yaklaşımları temel alınmıştır. Öncelikle şiddet içerikli dijital oyunların mekanizmaları incelenmiş, ardından aile katılımlı kodlama etkinlikleri ve geleneksel zekâ oyunları örnekleri üzerinden alternatif pedagojik yöntemler önerilmiştir. Bu yöntem, çocukların dijital tüketici kimliğinden üretici kimliğine geçişini sağlayarak, şiddet yerine iş birliği ve sorumluluk değerlerini içselleştirmelerine katkı sunmayı amaçlamaktadır.

DOST TEKNOLOJİ VE DİJİTAL DÖNÜŞÜM

Dijital şiddetin temelinde, çocuğun ekran karşısında pasif bir "tüketici" olarak bulunması vardır. Tüketici kimliği, çocuğu oyunun kurallarına ve yazılımcının belirlediği şiddet döngüsüne mahkûm eder. Ancak "Dost Teknoloji" yaklaşımı, bu pasif konumu kökten değiştirerek çocuğu bir "üretici" konumuna taşır. Robotik kodlama ve algoritma geliştirme süreçleri, ekranı bir eğlence aracı olmaktan çıkarıp tasarım ve problem çözme zemini hâline getirir (Sadıkoğlu, 2025; Sadıkoğlu, 2026).

Kodlama, yalnızca teknik bir beceri değil; bilişsel ve ahlaki bir disiplindir. Şiddet içerikli oyunlar çocuğa "birini yok etmeyi" öğretirken, kodlama süreci "bir problemi yapılandırmayı" öğretir. Bu süreçte çocuk:

1. Analitik Düşünme: Karmaşık bir problemi küçük parçalara ayırarak çözmeyi öğrenir. Bu beceri, öfke kontrolü süreçlerine de yansır; öfkeyi bir patlama değil, çözülmesi gereken bir problem olarak görür (Aydın, 2018).

2. Hata Ayıklama ve Sabır: Kodlama sürecinde karşılaşılan hatalar, yok edilmesi gereken düşmanlar değil; mantıksal analizle düzeltilmesi gereken durumlar olarak görülür. Bu yaklaşım, çocuğa başarısızlık karşısında saldırganlaşmak yerine sabır ve sebat etmeyi öğretir (Sadıkoğlu, 2026).

Robotik kodlama projeleri, değerler eğitimini soyut kavram olmaktan çıkarıp somut çıktıya dönüştürür. Örneğin; "doğayı koruma" veya "yardımlaşma" temaları kod bloklarıyla senaryolaştırıldığında, çocuk değerleri içselleştirir.

- Problemden Çözüme: Kodlanan robotun etik kurallar çerçevesinde hareket etmesi, çocuğun kurallara uyma bilincini geliştirir.

- Şiddet Yerine İş Birliği: mBot, Arduino veya Micro:-bit gibi robotik setlerle yapılan takım çalışmaları, şiddet odaklı rekabeti değil; ortak hedefe ulaşmayı teşvik eder. Çocuk, başkasıyla savaşmak yerine faydalı bir iş üretmenin hazzını yaşar (Sadıkoğlu, 2026).

"Dost Teknoloji", teknolojiyi terk etmek değil; onun direksiyonuna geçmektir. Çocuğun eline bir kontrolcü verip başkalarını yok etmesini izlemek yerine, eline bir kod bloğu verip dünyayı inşa etmesine rehberlik etmek günümüzün en büyük pedagojik sorumluluğu-

dur. Bu süreçte ebeveyn ve eğitimci, yalnızca bir gözlemci değil; çocuğun dijital üretim yolculuğunda bir kolaylaştırıcı rolünü üstlenmelidir (Sadıkoğlu, 2026).

AİLE KATILIMLI DEĞERLER EĞİTİMİ: EVDEKİ PRATİK UYGULAMALAR

Dijital şiddetin panzehiri, yalnızca yasaklarla değil; ailelerin çocuklarıyla birlikte ürettikleri nitelikli zamanla mümkündür. Çocuğun dijital dünyada tek başına kalması, şiddet içerikli algoritmalara maruz kalmasını kolaylaştırır. Bu nedenle ailelerin sürece aktif biçimde katılması, teknolojinin ahlaki bir süzgeçten geçirilerek kullanılmasına imkân tanır. Sadıkoğlu'nun (2022, 2026) geliştirdiği **Tekno Nafi** ve **Meraklı Merve & Bilge Arif** serilerinde yer alan hikâyeli kodlama etkinlikleri ve zekâ oyunları, çocukların teknolojiyle tanışırken ebeveyn rehberliğine duydukları ihtiyacı karşılamaktadır.

Pratik Uygulama 1: "Robotun Yolu" Oyunu ve Sorumluluk Bilinci

Amaç: Çocuğun şiddet içermeyen stratejilerle problem çözme kapasitesini artırmak.

Yöntem: Kâğıt üzerine çizilen bir labirentte çocuk, "robot" karakterini engellere takılmadan bitiş noktasına ulaştırmak için kodlama becerisini kullanır.

Değer Kazanımı: Bu oyun, çocuğa hedefe ulaşmada hızdan ziyade kurallara uymanın başarıyı getirdiğini öğretir. Çocuk, şiddete başvurmadan zihinsel stratejiyle hedefe ulaşabileceğini bizzat deneyimler (Sadıkoğlu, 2026).

Pratik Uygulama 2: "Duygu Yönetimi ve Kodlama" Köprüsü

Yöntem: Çocuğun kodladığı karaktere belirli duygusal tepkiler tanımlanır. Örneğin; bir engelle karşılaştığında "yardım iste" veya "derin nefes al" komutları verilir.

Değer Kazanımı: Bu uygulama, çocuğun yalnızca bir karakteri değil, kendi duygusal tepkilerini de yönetmesini sağlar. Kodlama sürecindeki "hata ayıklama" deneyimi, çocuğun öfkesini ayıklayıp sakinleşmesine yardımcı olan bir metafora dönüşür (Sadıkoğlu, 2026).

Aileler, teknolojiye dair korkularını çocuklara yansıtmaktan ziyade, onları üretim sürecine katarak bir denetim mekanizması kurmalıdır. Ebeveyn, çocuğun oyununa dahil olup "Şimdi bu robotu daha yardımsever yapabilir miyiz?" veya "Öğrendiğin Scratch programıyla çevreyi temizleme temalı dijital bir oyun tasarlayabilir miyiz?" gibi sorular yönelterek, dijital şiddetin yerini değerler odaklı üretime bırakmasını sağlayabilir. Böylece teknoloji, aile içinde bir öğrenme ve değer inşası aracına dönüşür (Sadıkoğlu, 2026).

GELENEKSEL VE EĞİTSEL OYUNLARLA DEĞER EĞİTİMİ

Dijital dünyada şiddet içerikli oyunlar, çocuklarda hızlı ve yüzeysel tepkileri tetiklerken; geleneksel zekâ oyunları derinlemesine düşünmeyi, stratejik planlamayı ve kurallara bağlı kalmayı gerektirir. Mangala, Tangram, Katamino ve Koridor gibi oyunlar, çocuğun zihnini "anlık yok etme" dürtüsünden uzaklaştırarak geleceği kurgulama ve kuralları anlama noktasına yönlendirir. Bu oyunlar, değerler eğitimiyle birleştirildiğinde dijital bağımlılığa karşı güçlü bir alternatif hâline gelir (Aydın, 2018; Sadıkoğlu, 2023).

Pratik Uygulama 3: Değerler Odaklı Zekâ Oyunları

Amaç: Çocuğun hem bilişsel hem de ahlaki disiplin kazanmasını sağlamak.

Yöntem: Ahlaki değerleri oyun kurallarıyla ilişkilendiren uygulamalar geliştirilir. Örneğin, "Tangram oyunuyla arkadaşlık değerini öğretmek için, arkadaşlık ilişkilerini temsil eden tangram parçalarının farklı problem çözümleriyle birleşmesiyle hem değeri hem de sistemli düşünmeyi öğretir.

Değer Kazanımı: Çocuk, oyunun kurallarına riayet ederek iradesini güçlendirir ve doğruluk, dürüstlük, nezaket gibi evrensel değerleri oyunun ana kuralı olarak kabul eder (Sadıkoğlu, 2023).

Duygu Analizi ve Yapay Zekâ Destekli Etkileşim

Teknolojiyi bir tehdit olarak kullanmak yerine, onu ahlaki bir çerçevede kullanmak gerekir. Yapay zekâ destekli duygu analizi uygulamaları, çocukların öfke, sevinç ve merak gibi duygularını ifade etmelerini kolaylaştıran bir "ayna" işlevi görebilir. Quick Story Builder gibi araçlarla çocuklar, şiddetsiz ve yardımlaşma içerikli hikâyeler kurgulayarak dijital tüketici kimliğinden üretici kimliğine geçebilir. Bu süreç, ailelerin rehberliğiyle birleştiğinde, teknolojiyi bir "iyilik ara-

cı" olarak kodlamaya imkân tanır (Sadıkoğlu, 2025; Sadıkoğlu, 2026).

AKILLI DEĞERLER MODELİ

Dijital şiddet ile mücadele, parçalı çözümlerle değil; bütüncül bir pedagojik yapı ile mümkündür. "Akıllı Değerler Modeli", teknolojiyi yasaklamak yerine onu ahlaki değerler ve bilişsel becerilerle yeniden inşa etmeyi hedefler. Bu yaklaşım, çocuğun dijital dünyadaki her hareketini etik bir süzgeçten geçirerek, onu şiddetten uzaklaştırıp değerlerle donatmayı amaçlar (Aydın, 2018; Sadıkoğlu, 2026).

1. Algoritmik Düşünme Sütunu

Şiddet içerikli oyunlar, çocuklara sorunları şiddetle çözme alışkanlığı kazandırır. Bu sütun ise çocuklara:

Problem Çözme: Karmaşık sorunları küçük parçalara bölerek şiddetsiz çözüm yolları üretme becerisi kazandırır.

Hata Ayıklama Disiplini: Hataları birer düşman değil, öğrenme fırsatı olarak görme alışkanlığı kazandırır (Sadıkoğlu, 2026).

2. Duygusal Farkındalık Sütunu

Şiddet oyunları empatiyi zayıflatırken, bu sütun teknolojiyi bir "duygu aynası" olarak kullanır:

Duygu Yönetimi: Çocukların öfke, sevinç ve merak gibi duygularını analiz etmelerine ve ifade etmelerine imkân tanır.

Dijital Empati: Çocuğun dijital dünyada attığı her adımın gerçek insanlar üzerindeki etkisini fark etmesini sağlar (Sadıkoğlu, 2025).

3. Aile Katılımlı Etkileşim Sütunu

Teknoloji, ailenin ortaklaşa yönettiği bir üretim alanı olmalıdır.

Ortak Üretim: Tekno Nafi ve Meraklı Merve & Bilge Arif serilerinde sunulan kodlama ve zekâ oyunları, ebeveynin çocuğun üretim sürecine eşlik etmesini sağlar.

Değer Temelli İçerik: Çocukların kendi şiddetsiz, yardımlaşma içerikli hikâyelerini oluşturarak dijital tüketici kimliğinden üretici kimliğine geçişini destekler (Sadıkoğlu, 2022; Sadıkoğlu, 2026).

"Akıllı Değerler Modeli", öğretmen merkezli soyut eğitimden, yaşantısal ve iş birliğine dayalı bir eğitim sürecine geçişi zorunlu kılar. Bu modelde çocuk, yalnızca bir kod yazarı değil; aynı zamanda dijital dünyayı kendi değerleriyle inşa eden bir "dijital vatandaş" adayıdır. Böylece çocuk, teknolojiyi bir "iyilik aracı" olarak kullanmayı öğrenir (Sadıkoğlu, 2026).

EĞİTİMCİLER İLE AİLELERE ÖNERİLER

Şiddet içerikli dijital oyunlar, çocukların gelişmekte olan sinir sistemini saldırganlığa hazırlar ve onları sanal bir yıkım döngüsüne hapseder. Buna karşılık, kodlama, robotik ve zekâ oyunları gibi "Dost Teknoloji" araçları ve alternatif uygulamalar çocukları inşa etmeye, mantık yürütmeye ve yardımlaşmaya hazırlar. Geliştirilen Akıllı Değerler Modeli**,** ailelerin ve eğitimcilerin teknoloji karşısındaki çaresizliğini gideren, çocukları dijital çağın şiddetinden koruyan pedagojik bir kalkan görevi görmektedir (Aydın, 2018; Sadıkoğlu, 2026).

Eğitimcilere ve Ailelere Beş Adımlı Eylem Planı

Dijital şiddeti bertaraf etmek ve teknolojiyi bir gelişim aracına dönüştürmek için şu adımlar uygulanmalıdır:

1.Dijital Tüketimden Üretim Disiplinine Geçiş Çocukların yalnızca oyun oynaması değil, kendi oyunlarını veya dijital hikâyelerini kodlamaları teşvik edilmelidir. Böylece çocuk, "yok edici" konumdan "tasarımcı" konuma taşınır (Sadıkoğlu, 2026).

2.Ekran Paylaşımı İlkesi Teknoloji, çocuğun odasında yalnız başına bırakılacak bir araç olmaktan çıkarılmalı; aile içi diyalog ve ortak öğrenme aracı olarak kullanılmalıdır. Tekno Nafi ve Meraklı Merve & Bilge Arif serilerindeki kodlama ve zekâ oyunları bu sürece örnek teşkil etmektedir (Sadıkoğlu, 2022, 2026).

3.Değer Odaklı Oyunlaştırma Zekâ oyunları ve kodlama görevleri, ahlaki disiplin ve değerler eğitimi ile birleştirilmelidir. Kurallara uyumun başarıyı getirdiği oyunlaştırma yoluyla pekiştirilmelidir (Sadıkoğlu, 2023).

4.Duygusal Okuryazarlığı Teşvik Çocukların öfke ve hayal kırıklıklarını kodlama sürecindeki "hata ayıklama" deneyimiyle yönetmeleri sağlanmalıdır.

Bu yaklaşım, duygusal farkındalığı artırır ve empatiyi güçlendirir (Sadıkoğlu, 2025).

5.Teknolojiye Sınır ve Anlam Kazandırma Teknolojiyi tamamen yasaklamak yerine, kullanım süresi ve amacı net biçimde belirlenmelidir. Örneğin; çevre koruma veya yardımlaşma projeleri için teknolojinin kullanılması, çocuklara değer odaklı bir amaç kazandırır (Sadıkoğlu, 2026).

Sütun **Alt Kavram** **Açıklama**
Algoritmik Düşünme Sütunu
Problem Çözme Karmaşık sorunları küçük parçalara bölerek şiddetsiz çözüm yolları üretme.
Hata Ayıklama Disiplini Hataları birer düşman değil, öğrenme fırsatı olarak görme alışkanlığı.
Duygusal Farkındalık Sütunu
Duygu Yönetimi Çocukların öfke, sevinç ve merak gibi duygularını analiz edip ifade etmesi.
Dijital Empati Dijital dünyada her adımın gerçek insanlar üzerindeki etkisini fark etme.
Aile Katılımlı Etkileşim Sütunu
Ortak Üretim Ailenin çocuğun üretim sürecine aktif biçimde katılımını sağlama.
Değer Temelli İçerik Yardımlaşma ve şiddetsiz hikâyeler oluşturarak üretici kimliğe geçişi destekleme.

SONUÇ

Şiddet içerikli dijital oyunlar, çocukların gelişmekte olan sinir sistemini saldırganlığa hazırlar ve onları sanal bir yıkım döngüsüne hapseder. Buna karşılık, kodlama, robotik ve zekâ oyunları gibi "Dost Teknoloji" araçları, çocukları inşa etmeye, mantık yürütmeye ve yardımlaşmaya hazırlar. Geliştirilen Akıllı Değerler Modeli, ailelerin ve eğitimcilerin teknoloji karşısındaki çaresizliğini gideren, çocukları dijital çağın şiddetinden koruyan pedagojik bir kalkan görevi görmektedir.

Teknoloji, insanın elindeki en büyük güçtür; ancak bu gücün efendisi mi yoksa kölesi mi olacağımızı pedagojik seçimlerimiz belirler. Değerlerimizi teknolojinin hızıyla birleştirdiğimizde, geleceğin erdemli, analitik düşünen ve empati sahibi nesillerini yetiştirmemiz mümkündür. Şimdi, çocukların dijital ekranlarda gördükleri şiddeti silip, yerine kendi kodladıkları sevgi ve mantık dolu dünyaları inşa etme vaktidir.

Kaynakça

Aydın, Mehmet Zeki, ve Akyol Gürler, Şebnem. (2018). **Okulda Değerler Eğitimi: Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar** (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sadıkoğlu, Türker, Asuman. (2022). **Meraklı Merve ve Bilge Arif.** İstanbul: Mosquito Yayınları.

Sadıkoğlu, Türker, Asuman. (2023). **Oyunlarla Dinî Değerler**. İstanbul: Timaş Gülce Çocuk Yayınları.

Sadıkoğlu, Türker, Asuman. (2025). *Yapay Zekâ Ve Robotik Kodlama Teknolojileri Aracılığıyla Çocuklara Değerler Eğitimi*. **1. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Sempozyumu Bildiri Kitabı.**

«https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/125202988/Genclik_Teknoloji_ve_Toplum-libre.pdf»

Sadıkoğlu, Türker, Asuman. (2026). **Tekno Nafi: Hikâyeli Kodlama ve Değerler Eğitimi.** İstanbul: Mosquito Yayınları.

Sadıkoğlu Türker, Asuman. (2026). *Aile Katılımlı Değerler Eğitiminin Robotik Kodlama ve Zekâ Oyunları İle Desteklenmesi.* **Milli Savunma Üniversitesi ve İstanbul Aile Vakfı, IV. Uluslararası Aile Sempozyumu: "Vatan Müdafaasında Aile ve Nüfus**".

Şiddetin Panzehiri Olarak Empati Eğitimi

Prof. Dr. Mehmet Zeki AYDIN
Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

1. Giriş

Türkiye'de eğitim kurumlarında gözlemlenen şiddet olaylarındaki niceliksel ve niteliksel artış, öğrencilerin ruh sağlığını, akademik kimlik gelişimini ve okula bağlılık düzeylerini olumsuz etkilemekle kalmamakta; aynı zamanda toplumsal güven duygusunu zedeleyerek ortak değerler sisteminde derin bir erozyona yol açmaktadır. Eğitim kurumları, çocukların sosyalleşme süreçlerinde aileden sonra gelen en kritik durak olmasına rağmen, şiddetin bu ortamlarda görünürlük kazanması, geleceğin yetişkin bireylerinin ahlaki ve vicdani gelişimini tehdit eden önemli bir risk faktörü hâline gelmiştir.

Akademik literatür, okul ortamında şiddetin fiziksel, sözel, psikolojik ve dijital boyutlarda giderek yaygınlaştığını ortaya koymaktadır. Bu olgunun altında yatan nedenler oldukça çok katmanlıdır. Hoşgörür ve Orhan (2017), aile içi şiddetin model alınması, akran baskısı, akademik başarısızlık, denetim eksikliği, çeteleşme eğilimleri ve şiddet içerikli medya ürünlerinin normalleştirici etkisini öne çıkarırken; Tatlılıoğlu (2016), makro düzeyde göç, hızlı kentleşme, sosyoekonomik yetersizlikler ve aile içi iletişim kopukluklarının tetikleyici rolüne dikkat çekmektedir. Daha yakın tarihli bir çalışmada Akyol ve Bulut (2023) ise bu listeye dijital zorbalık, sınav baskısı, öfke kontrol yetersizliği ve en önemlisi empati eksikliği ile değerler eğitimindeki boşlukları eklemektedir. Tüm bu bulgular, şiddetin yalnızca okul içi disiplin sorunu olarak görülemeyeceğini, toplumsal ve kültürel bağlamdan beslenen yapısal bir kriz olduğunu göstermektedir. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı (2024) genelgeleri ve Türkiye Büyük Millet Meclisi (2024) komisyon raporları da bu tespitleri destekleyerek, gelişimsel ve önleyici rehberlik hizmetlerinin aciliyetine vurgu yapmaktadır.

Mevcut uygulamalarda şiddetle mücadele çoğunlukla disiplin cezaları ve yaptırımlar üzerinden yürütülmektedir. Ancak gerek ulusal gerekse uluslararası literatür, salt cezalandırıcı yaklaşımların kalıcı çözüm üretmede yetersiz kaldığını; aksine öğrencilerde öfke, ötekileştirme ve mağduriyet algısını pekiştirebildiğini ortaya koymaktadır. Şiddetin derinlerde yatan psikolojik ve ahlaki kökenleri (empati yoksunluğu, ahlaki duyarsızlaşma, bencillik ve güç tutkusu) dikkate alındığında, okul iklimini dönüştürecek önleyici ve yapıcı yaklaşımlara duyulan ihtiyaç açıkça görülmektedir. İşte tam bu noktada, sosyal-duygusal öğrenme ve vicdan temelli değerler eğitiminin bir alt bileşeni olan empati eğitimi**,** şiddete karşı güçlü bir panzehir olarak akademik ilginin odağına yerleşmektedir. Empati, bireyin karşısındakinin duygu ve düşüncelerini onun bakış açısıyla anlamasını sağlayan bilişsel, duygusal ve davranışsal bir süreçtir ve bu sürecin sistematik eğitimle geliştirilebileceği bilinmektedir.

Bu çalışma, eğitim bilimleri alanında nitel araştırma desenlerinden biri olan derleme türünde kurgulanmıştır. Araştırmanın amacı, Türkiye'de okullarda artan şiddet olaylarına karşı empati merkezli eğitim modellerinin önleyici rolünü, mevcut akademik literatür ve resmî kurum raporları üzerinden bütüncül bir bakış açısıyla analiz etmek ve empati uygulama önerileri geliştirmektir.

2. Şiddet Kavramı ve Eğitim Ekosisteminde Boyutları

Şiddet, en genel tanımıyla bireyin veya grubun başka bir bireye ya da gruba zarar verme amacıyla gerçekleştirdiği davranışlar bütünüdür. Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) 2002 tarihli Dünya Şiddet ve Sağlık Raporu'na göre şiddet, fiziksel güç veya iktidarın kasıtlı tehdit ya da fiilî biçimde kendine, başkasına, gruba veya topluluğa karşı kullanılması sonucu yaralanma, ölüm, psikolojik zarar veya yoksunlukla sonuçlanan eylemlerdir (WHO, 2002). Eğitim ortamlarında şiddet, yalnızca fiziksel saldırılarla sınırlı değildir; sözel, psikolojik, dijital, sembolik ve ahlaki boyutlarda da kendini göstermektedir (Tatlılıoğlu, 2016).

Fiziksel Şiddet: Okullarda en görünür şiddet biçimidir. Öğrenciler arasında kavga, itme, vurma gibi davranışlar fiziksel şiddetin örnekleridir. Bu tür şiddet, öğrencilerin güven duygusunu zedeler ve okul ikliminiolumsuz etkiler (Hoşgörür ve Orhan, 2017).

Psikolojik ve Sözel Şiddet: Hakaret, alay, dışlama ve tehdit gibi davranışlar psikolojik ve sözel şiddet kapsamında değerlendirilir. Bu tür şiddet, öğrencilerin özgüvenini ve sosyal uyumunu zayıflatır. Araştırmalar, psikolojik şiddetin fiziksel şiddet kadar yıkıcı sonuçlar doğurduğunu göstermektedir (Saral, 2023).

Dijital Şiddet: Teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte dijital zorbalık, eğitim ortamlarında önemli bir sorun hâline gelmiştir. Sosyal medya üzerinden yapılan hakaretler, tehditler veya dışlayıcı paylaşımlar öğrencilerin ruh sağlığını olumsuz etkilemektedir (Güneş, 2019).

Sembolik ve Yapısal Şiddet: Sembolik şiddet, öğrencilerin kimlikleri, kültürleri veya değerleri üzerinden yapılan dışlamaları içerir. Yapısal şiddet ise okul politikalarının veya toplumsal eşitsizliklerin öğrenciler üzerinde yarattığı baskıyı ifade eder. Örneğin, deza-



Bu çalışma, eğitim bilimleri alanında nitel araştırma desenlerinden biri olan derleme türünde kurgulanmıştır. Araştırmanın amacı, Türkiye'de okullarda artan şiddet olaylarına karşı empati merkezli eğitim modellerinin önleyici rolünü, mevcut akademik literatür ve resmî kurum raporları üzerinden bütüncül bir bakış açısıyla analiz etmek ve empati uygulama önerileri geliştirmektir.

vantajlı grupların eğitimde fırsat eşitsizliği yaşaması yapısal şiddet olarak değerlendirilebilir (Özer, 2025).

Ahlaki ve Kültürel Şiddet: Ahlaki şiddet, öğrencilerin değer sistemlerinin yok sayılması veya küçümsenmesiyle ortaya çıkar. Kültürel şiddet ise farklı kültürlerden gelen öğrencilerin ayrımcılığa uğramasıdır. Bu tür şiddet, empati eksikliğinin en belirgin göstergelerinden biridir (Hökelekli, 2007).

3. Şiddetin Psikolojik ve Ahlaki Kökenleri

Şiddet olgusunun yalnızca dışsal davranışlarla sınırlı olmadığı, aynı zamanda bireyin içsel dünyasında kök salan psikolojik ve ahlaki dinamiklerle bağlantılı olduğu bilinmektedir. Eğitim ortamlarında gözlemlenen şiddet davranışlarının temelinde empati eksikliği, ahlaki duyarsızlaşma, öfke kontrol sorunları, değer çatışmaları, bencillik ve güç tutkusu bulunmaktadır (Politika Akademisi, 2026).

Empati Yoksunluğu: Şiddetin kökeninde empati eksikliği yer almakta; bu durum öğrencilerin başkalarının acısını önemsememesine ve şiddeti sıradanlaştırmasına yol açmaktadır. Akran gruplarında şiddetin bir aidiyet veya üstünlük aracı olarak kullanılmasına neden olabilir.

Ahlaki Duyarsızlaşma: Bandura'nın ahlaki duyarsızlaşma kuramına göre bireyler, şiddet davranışlarını meşrulaştırmak için sorumluluğu başkasına yükleme, zararı küçümseme ve mağduru suçlama gibi mekanizmalar kullanırlar. Eğitim ortamında bu durum, vicdani denetimin kaybolmasına neden olur (Morkoç, Merve ve Oya Güler, 2026.)

Öfke Kontrol Yetersizliği: Duygusal kontrol becerileri zayıf olan öğrenciler, öfke anında saldırganlığa yönelir. Empati, bireye karşısındakinin zarar göreceğini fark ettirerek öfkeyi denetleme imkânı sunar.

Bencillik ve Güç Tutkusu: Bencillik, başkalarının ihtiyaçlarını görmezden gelmeye; güç tutkusu ise şiddeti bir üstünlük kurma aracına dönüştürmeye yol açar.

4. Empati Kavramı, Boyutları ve Şiddet ile İlişkisi

Empati; bireyin kendi benliğini ve duygusal sınırlarını koruyarak, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini onun bakış açısıyla doğru biçimde anlaması, bu anlayışı aktarabilmesi ve gerektiğinde davranışlarına yansıtması sürecidir (Ahlak Terimleri Sözlük ve Ansiklopedisi). Empati üç temel boyutta incelenir:

Bilişsel Empati: Karşıdakinin düşüncelerini ve bakış açısını kavrama yeteneğidir (zihin kuramı).

Duygusal Empati: Karşıdakinin duygularını hissetme ve paylaşma kapasitesidir.

Davranışsal (Şefkat Temelli) Empati: Anlaşılan ve hissedilen duyguların yardım etme, destek olma ve şiddetten kaçınma gibi eylemlere dönüşmesidir.

Empati ve şiddet birbiriyle ters orantılı çalışan iki mekanizmadır. Empatik birey, karşısındakinin acısını fark ettiği an saldırgan dürtülerini engeller. Şiddet uygulandığında ise empati, suçluluk ve pişmanlık duygularını harekete geçirerek davranışın tekrarını önler. Empatinin köreldiği durumlarda şiddet sıradanlaşırken; empati geliştiğinde barış kültürü ve toplumsal uyum güçlenir (Yüksel, 2004).

5. Empati Eğitiminin Temelleri, Unsurları ve İlkeleri

Empati doğuştan gelen bir potansiyel olmakla birlikte, çevresel faktörler ve sistemli eğitimle geliştirilebilir. Empatinin eğitiminin temelleri; aile, okul ve çevredir.

Aile: Çocuğun duygularının kabul edildiği ve empatik modeller gördüğü ilk ortamdır (Aydın, 2022; Yüksel, 2004).

Okul ve Öğretmen: Müfredatın değerlerle zenginleştirildiği, öğretmenin tutumuyla model olduğu kurumsal yapıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaması için "empati yorgunluğu" riskine karşı desteklenmeleri gerekir (Aydın, 2022; Tatlılıoğlu, 2016).

Akranlar ve Medya: Akran ilişkileri ile dijital medya içeriklerinin bilinçli yönlendirilmesi empatiyi destekler (Aydın, 2022).

Empati Eğitiminin Temel Unsurlarını Kavramsal bilginin ötesinde bir empati eğitimi olarak şöyle sıralayabiliriz: (Elevify. (t.y.; Milli Eğitim Bakanlığı. (2025).

-Duygusal Farkındalık ve Öz-Farkındalık

-Bilişsel Perspektif Alma

-Etkin Dinleme ve İletişim Becerileri

-Değerler ve Ahlaki Duyarlılık

-Yaşantısal Öğrenme ve Uygulama (Drama/Rol Oynama)

-Güvenli ve Kapsayıcı Öğrenme İklimi

Empati eğitiminin başarıyla uygulanabilmesi için kaynaklardaki şu 11 temel ilke gözetilebilir: (Character Education Journal, t.y.; Character.org, t.y.)

-Empati Temelli Yaklaşım İlkesi: Eğiticinin bizzat empatik tutum sergilemesi.

-Model Olma İlkesi: Yaşantısal davranışlarla örnek olunması.

-İçselleştirme İlkesi: Empatinin vicdani bir değere dönüşmesi.

-Uygulama ve Yaşantı İlkesi: Drama ve örnek olaylarla pratik yapılması.

-Süreklilik ve Sabır İlkesi: Gelişimsel sürecin zamana yayılması.

-Bütüncül Yaklaşım İlkesi: Aile, okul ve medyanın iş birliği.

-Aşırılıktan Uzak (Dengeli) Olma İlkesi: Öz-farkındalık ve kişisel sınırların korunması.

-Bireysel Farklılıkları Gözetme İlkesi: Yaş ve mizaç özelliklerine uygunluk.

-Duygusal Güven ve Kabul Ortamı İlkesi: Yargısız ve emniyetli ortam sağlanması.

-Koşullara ve Bağlama Uygunluk İlkesi: Somut yaşam sorunlarıyla örtüşme.

-Yansıtıcı Düşünme ve Öz-Değerlendirme İlkesi: Bireyin kendi davranışlarının etkilerini sorgulaması.

6. Öğretmenlerin Okulda Empatiyi Gösterme Biçimleri

Öğretmenlerin empatiyi sınıfta somut davranışlara dönüştürmesi güvenli öğrenme iklimi oluşturur.

Davranış Alanı	Empatik Olmayan Tutum	Somut Empatik Tutum
İletişim Kurma	Yukarıdan bakarak dinleme, söz kesme.	Göz hizasına inme, yargısız dinleme.
Duygusal Tepki	Duyguyu küçümseme/ abartma.	Duyguyu tanımlama ve onaylama.
Disiplin ve İkaz	Yargılayıcı "Sen Dili" kullanımı.	"Ben Dili" kullanımı ve özel görüşme yapma.
Hata Durumu	Mahcup etme, nota odaklanma.	Sürece odaklanma, çabayı takdir etme.
Model Olma	Hatalı davranışı savunma.	Samimiyetle özür dileyebilme.

7. Okullarda Empati Merkezli Eğitim Uygulamaları

Empatik bir okul iklimi inşa etmek için aşağıdaki somut uygulamalar hayata geçirilmelidir:

-Müfredat Düzenlemeleri: Tüm derslere empati temelli temaların entegre edilmesi.

-Ahlaki İkilem Tartışmaları: Ahlaki dilemmaları içeren örnek olay incelemeleri üzerinden öğrencilere farklı perspektifleri değerlendirme becerisi kazandırılması (Aydın, 2011).

-Onarıcı Adalet: Şiddet disiplin süreçlerinde cezalandırma yerine, mağdurla empati kurma ve telafi etme toplantılarının yürütülmesi (Tatlılıoğlu, 2016).

-Hizmet Öğrenmesi (Yaparak Yaşayarak Öğrenme): Yaşlı bakımevleri veya dezavantajlı gruplara yönelik toplumsal sorumluluk projelerinin düzenlenmesi (Aydın M. Z. 2014).

-Aile Katılımı ve Medya: Velilere yönelik empatik iletişim seminerleri ve dijital mecralarda empati kampanyaları yürütülmesi (Hoşgörür ve Orhan, 2017).

8. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, eğitim sisteminde giderek yaygınlaşan şiddet olgusuna karşı empati eğitiminin önleyici ve iyileştirici gücü incelenmiştir. Disiplin cezalarının tek başına yetersiz kaldığı aşikârdır. Şiddetin panzehiri; öğrencilerin duygusal farkındalıklarını, vicdani denetimlerini ve bilişsel perspektif alma becerilerini geliştiren empati eğitimidir.

Politika Önerileri:

Millî Eğitim Bakanlığı müfredatına empati ve vicdan eğitimi dersleri/temaları sistemli olarak dahil edilmelidir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde "Empati Eğitimi" ile birlikte "Empati Yorgunluğunu Önleme" programlarına yer verilmelidir.

Disiplin yönetmeliklerinde cezalandırıcı modelden "Onarıcı Adalet" yaklaşımına geçilmelidir.

Araştırma Önerileri

Empati eğitiminin şiddeti önlemedeki etkisi farklı kademelerde boylamsal çalışmalarla takip edilmelidir.

Dijital mecraların ve oyunların empati gelişimindeki etkileri üzerine deneysel araştırmalar artırılmalıdır.

Kaynakça

Ahlak Terimleri Sözlük ve Ansiklopedisi. Empati. Erişim adresi: https://ahlakterimleri.com/terim.php?id=13058

Akbulut, Emine. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akyol, Zeynep, ve Bulut, Sefa. (2023). Okullarda şiddet ve ruh sağlığı. S. Bayram (Ed.), Eğitimde psikopatolojik sorunlara yaklaşımlar içinde (ss. 77-83). Türkiye Klinikleri.

https://www.turkiyeklinikleri.com/article/tr-okullarda-siddet-ve-ruh-sagligi-105295.html

Aydın, Mehmet Zeki. (2011). Okulda ahlak eğitimi ve ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, Mehmet Zeki. (2014). Empati: Değer Sandığı 2 - Okulda değerler eğitimi materyalleri (2. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık

Aydın, Mehmet Zeki. (2022). Ailede ve okulda ahlak eğitimi. Timaş Yayınları.

Character Education Journal. (t.y.). The 11 principles of character: Overview. Journal of Character Education, 16(2), 11.

https://www.emerald.com/jced/article/16/2/11/1349468/The-11-Principles-of-CharacterOverview

Character.org. (t.y.). 11 principles in schools. https://character.org/11-principles-in-schools/

Dursun, Mücahit. (2024). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve empati düzeyleri arasındaki ilişki. Herkes için Spor ve Rekreasyon Dergisi, 6(3), 229-236. https://doi.org/10.56639/jsar.1527411

EBSAM Stratejik Araştırmalar Merkezi. (2023). Öğretim programlarının değerler yönünden incelenmesi: Tespit ve öneriler I. Cilt.

https://www.ebs.org.tr/storage/publication/662ab0bc255ee1714073788.pdf

EBSAM Stratejik Araştırmalar Merkezi. (2026). Eğitim ekosisteminde şiddet: Kurumlar arası koordinasyon ve sorumluluklar çalıştay raporu.

https://www.ebs.org.tr/storage/publication/6a4625b7373ba1782982071.pdf

Elevify. (t.y.). Empati ve duygusal farkındalık kursu.

https://www.elevify.com/tr-tr/kurslar/sanat-tasarim-ve-iletisim/iletisim/empati-ve-duygusal-farkindalik-kursu

Güneş, Hatice. (2019). Uygarlığın gölgesinde şiddet temsilleri. 55. Ulusal Psikiyatri Kongresi. https://psikiyatri.org.tr/uploadFiles/Konusma-Ozetleri_55-UPK-170220201534.pdf

Hoşgörür, Vural ve Asil, Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla Merkez İlçe örneği). Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(24), 859-880. https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/article/292827

Hökelekli, Hayati. (2007). Çocuk ve gençlerde şiddet olgusu ve önlenmesine yönelik öneriler. Değerler Eğitimi Dergisi, 5(14), 61-78.

https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302524

Hökelekli, Hayati. (2011). Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi. Timaş Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2025). Veli bireysel müdahale programı. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_02/04120843_velibireyselmudahaleprogrami.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Okullarda şiddetin önlenmesi genelgesi (2024/56). https://ercisram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/65/06/963632/dosyalar/2024_09/03142341_okullardasiddetinonlenmesigenelgesi.pdf

Morkoç, Merve ve Oya Güler. (2026) "Gündüz Kuşağı Televizyon Programlarının Nörososyolojik Etkileri: Medya Maruziyetinin Ahlaki Kayıtsızlık Üzerindeki Rolü." Ankara. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/5086940

Öğretmen Rehberi. (2023). Şiddetin önlenmesinde öğretmenlerin rolü. Yalova Rehberlik ve Araştırma Merkezi.

https://yalovaram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/77/01/363601/dosyalar/2025_11/04104039_siddetinoenlenmesiogretmen.pdf

Özer, Beril. (2025). Kitap incelemesi: Eğitimde, toplumda ve kültürde yeniden üretim. Eğitim Bilim Toplum, 23(4), 104-110. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/5373993

Politika Akademisi. (2026). Kötülüğün sıradanlığı: Okul şiddetinin ardındaki sessiz tehlike. https://politikaakademisi.org/2026/07/21/kotulugun-siradanligi-okul-siddetinin-ardindaki-sessiz-tehlike/

Saral, İldeniz. (2023). Lise öğrencilerinin psikolojik şiddet olarak algıladıkları öğretmen söz, tutum ve davranışları. Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi, 6(2), 169-205. https://doi.org/10.55150/apjec.1299883

Tatlılıoğlu, Kasım. (2016). Okullarda şiddet ve zorbalık: Risk faktörleri, koruma, önleme ve müdahale hizmetleri: Konya örneği. Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(12), 1-25. https://www.researchgate.net/publication/320762050

Türkiye Büyük Millet Meclisi. (t.y.). Okullarda şiddeti araştırma ve önleme komisyonu raporu. https://acikerisim.tbmm.gov.tr/items/98591493-6bcf-48a4-86ec-4b2f24a419c5

World Health Organization. (2002). World report on violence and health. https://www.who.int/publications/i/item/9241545615

Yenişehir Rehberlik ve Araştırma Merkezi. (2024). Okullarda şiddet, saldırganlığı önleme ve öfke yönetimi.

https://yenisehir33ram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/33/13/752679/dosyalar/2025_11/26110749_okullardasiddet-saldirganligionlemeveofkeyonetimi.pptx

Yumrukuz, Özlem. (2017). Şiddete karşı duyarsızlaşma ve sosyal medya ilişkisi üzerine bir inceleme. Marmara İletişim Dergisi, 28, 89-106.

https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruid/article/363670?issue_id=34097

Yüksel, Asuman. (2004). Empati eğitimi ve şiddet davranışlarının önlenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2), 123-137.

Çocuklarda Oyun Bağımlılığı ve Eğitime Etkileri

Doç. Dr. Rıdvan KARABULUT



Röportaj

Uzun süreli ve kontrolsüz dijital oyun kullanımı çocukların dikkat, motivasyon ve sosyal becerilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Özellikle oyun bağımlılığı geliştiren çocuklarda dikkat süresinin kısaldığı, derslere odaklanmada güçlük yaşandığı ve akademik görevleri sürdürmede zorlanıldığı görülmektedir. Motivasyon açısından bakıldığında, çocuklar zamanla okul çalışmaları, kitap okuma veya sosyal etkinlikler gibi faaliyetlere karşı ilgilerini kaybedebilir ve yalnızca oyun oynamaktan keyif almaya başlayabilir.

Hocam, öncelikle kendinizi ve akademik çalışmalarınızı okurlarımıza tanıtır mısınız?

Ben Prof. Dr. Neriman Aral. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktayım. Çocuk gelişimi alanında eğitim, araştırma ve uygulama çalışmalarını yürütüyor, erken çocukluk dönemi, oyun, çocuk hakları, aile eğitimi, teknoloji kullanımı, bağımlılık, özel gereksinimli çocuklar ve çocukların sağlıklı gelişimlerinin desteklenmesi gibi konularda çalışmalar yapıyorum. Akademik yaşamım boyunca çok sayıda ulusal ve uluslararası araştırma projesinde görev aldım, bilimsel makaleler yayımladım ve çocukların gelişimini desteklemeye yönelik çeşitli eğitim programları geliştirdim.

Son yıllarda özellikle günümüz dijital çağında çocukların teknoloji ile sağlıklı etkileşim kurmaları ve teknolojinin gelişimsel açıdan uygun kullanımına ilişkin araştırmalar yürütmekteyim. Bu kapsamda çocukların dijital medya kullanımı, teknoloji ve oyun bağımlılığı,

medya okuryazarlığı, dijital dünyada çocukların korunması ve ailelerin bu süreçteki rolü üzerine yoğunlaşmış bulunuyorum. Dijital teknolojilerin çocukların yaşamında önemli fırsatlar sunduğunu kabul etmekle birlikte, bilinçsiz ve kontrolsüz kullanımın gelişimsel, sosyal ve akademik açıdan çeşitli riskler oluşturabileceğini düşünüyorum. Bu nedenle çocukların dijital dünyayla sağlıklı bir ilişki kurabilmeleri için ailelerin, eğitimcilerin ve toplumun birlikte hareket etmesi gerektiğine inanıyorum.

↘ Çocuklarda oyun bağımlılığı kavramını nasıl tanımlıyorsunuz? Her oyun oynayan çocuk bağımlı sayılır mı?

Kesinlikle hayır. Her oyun oynayan çocuğu bağımlı olarak değerlendirmek doğru değildir. Oyun, çocukluk döneminin doğal ve vazgeçilmez bir parçasıdır. Oyun oynamak çocuklar için eğlence, öğrenme ve sosyalleşme aracı olabilir. Çocuklar oyun aracılığıyla öğrenmekte, sosyalleşmekte, problem çözme becerileri geliştirmekte ve duygularını ifade edebilmektedir. Bu nedenle oyun oynamak sağlıklı gelişimin önemli bir göstergesidir. Ancak oyun oynama davranışı çocuğun yaşamının merkezine yerleşmeye başladığında, günlük işlevselliğini bozduğunda ve kontrol edilemez bir hal aldığında oyun bağımlılığından söz edebiliriz.

Oyun bağımlılığı, çocuğun giderek daha fazla süre oyun oynama isteği duyması, oyunu bırakamaması, oyun nedeniyle günlük yaşam sorumluluklarını aksatması ve olumsuz sonuçlara rağmen oyuna devam etmesi, oyun oynayamadığında huzursuzluk yaşaması ve okul, aile, arkadaşlık ilişkileri gibi yaşam alanlarını ihmal etmesi durumudur. Örneğin; bir çocuk derslerini aksatıyor, uyku düzeninde bozulmaların olduğu gözleniyor, aile üyeleriyle vakit geçirmek istemiyor, sürekli oyun düşünüyorsa ve oyun süresi sınırlandırıldığında yoğun öfke tepkileri gösteriyorsa burada riskli bir durumun olabileceği düşünülebilir. Araştırmalar, oyun bağımlılığının dikkat sorunları, akademik başarının düşmesi, sosyal ilişkilerden uzaklaşma ve çeşitli duygusal-davranışsal problemlere yol açabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla değerlendirilmesi gereken yalnızca çocuğun ne kadar süre oyun oynadığı değil, oyunun çocuğun eğitimini, sosyal yaşamını, aile ilişkilerini ve genel gelişimini ne ölçüde etkilediğidir. Oyun çocuğun yaşamını zenginleştiriyorsa sağlıklı bir etkinliktir. Ancak çocuk oyun nedeniyle derslerini, uyku düzenini, aile ilişkilerini ve sosyal yaşamını ihmal etmeye başlamışsa, bu durum bağımlılık açısından dikkatle değerlendirilmelidir.

↘ Dijital oyunların çocukların gelişimi üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?

Dijital oyunlar günümüz çocuklarının yaşamının önemli bir parçası haline gelmiştir. Bu nedenle dijital oyunları yalnızca zararlı ya da yalnızca yararlı olarak değerlendirmek doğru değildir. Önemli olan oyunun içeriği, süresi, çocuğun yaşı ve ebeveyn denetimidir. Dijital oyunlar uygun içerik ve süreyle kullanıldığında, yaşa uygun olduğunda; çocukların dikkat, problem çözme, stratejik düşünme, el-göz koordinasyonu ve bazı bilişsel becerilere katkı sağlayabilir. Bazı oyunlar çocukların hızlı karar verme, planlama yapma ve görsel algı becerilerini geliştirebilir. Ayrıca çocuklar için eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturabilir ve motivasyonu artırabilir. Bunlarla birlikte iş birliği gerektiren oyunlar sosyal etkileşimi destekleyebilir.

Kontrolsüz ve uzun süreli dijital oyun oynama ise önemli riskleri beraberinde getirmektedir. Dijital oyunlara aşırı yönelen çocuklar zamanla derslerinden ve günlük sorumluluklarından uzaklaşabilmekte, aileleri ve akranlarıyla geçirdikleri süre azalabilmekte, sosyal ilişkileri zayıflamakta, uyku sorunları yaşayabilmekte, psikolojik iyi oluş üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir Bunun sonucunda dikkat sorunları, akademik başarıda düşüş, sosyal izolasyon ve davranış problemleri görülebilmektedir. Bunun yanında uzun süre hareketsiz kalmak fiziksel sağlık açısından da risk oluşturmaktadır. Fiziksel aktivitenin azalması obeziteye, duruş bozukluklarına, kas-iskelet sistemi problemlerine ve göz sağlığıyla ilgili sorunlara yol açabilmektedir. Özellikle oyun süresi sınırlandırıldığında öfke patlamaları ve saldırgan davranışlar ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca gelişim düzeyine uygun olmayan şiddet içerikli oyunlar da çocukların bilişsel,

sosyal ve ahlaki gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle ailelerin amacı dijital oyunları tamamen yasaklamak değil, çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygun oyunları seçmek, oyun süresini dengelemek ve çocuklara alternatif sosyal, sportif ve kültürel etkinlikler sunmak olmalıdır. Dijital oyunlar doğru kullanıldığında bir öğrenme aracı olabilir.

Bir çocuğun oyun bağımlılığı yaşadığını gösteren en önemli belirtiler nelerdir?

Bir çocuğun oyun bağımlılığı yaşadığını anlamak için yalnızca ne kadar süre oyun oynadığına bakmak yeterli değildir. Burada önemli olan, oyunun çocuğun günlük yaşamını ve işlevselliğini ne ölçüde etkilediğidir. Öncelikle aşırı dijital oyun oynayan çocuklar giderek daha fazla oyun oynama isteği duymaya başlar ve oyun süresini kontrol etmekte zorlanır. Oyun oynayamadığında huzursuzluk, gerginlik, öfke veya mutsuzluk yaşayabilir. Oyun oynamak, çocuğun gün içerisindeki en önemli uğraşı haline gelir. Bunun yanında akademik yaşamda da bazı değişiklikler görülmeye başlar. Ders çalışma süresinde azalma, dikkat dağınıklığı, ödevlerin ihmal edilmesi ve okul başarısında düşüş en sık karşılaşılan belirtiler arasındadır. Öğretmenler genellikle çocuğun derse odaklanmakta güçlük çektiğini ve performansında gerileme olduğunu fark eder.

Sosyal yaşamda da önemli değişiklikler ortaya çıkabilir. Çocuk ailesiyle ve arkadaşlarıyla vakit geçirmek yerine yalnız kalmayı ve oyun oynamayı tercih etmeye başlar. Yüz yüze sosyal ilişkilerden uzaklaşabilir, akran etkinliklerine katılmak istemeyebilir ve günlük sorumluluklarını ihmal edebilir. Duygusal ve davranışsal açıdan ise oyun süresi sınırlandırıldığında aşırı tepki verme, öfke nöbetleri, saldırgan davranışlar, sabırsızlık ve sinirlilik görülebilir. Bazı çocuklar oyun oynama sürelerini ailelerinden gizleyebilir veya oyun oynayabilmek için çeşitli bahaneler üretebilir. Fiziksel belirtiler de göz ardı edilmemelidir. Uyku düzeninin bozulması, hareketsiz yaşam nedeniyle fiziksel aktivitenin azalması, göz yorgunluğu, duruş bozuklukları ve yorgunluk gibi sorunlar zamanla ortaya çıkabilir.

Kısacası, bir çocuğun oyun bağımlılığı yaşadığını düşündüren en önemli göstergeler, oyun süresini kontrol edememesi, oyunu bırakamaması, akademik başarının düşmesi, sosyal ilişkilerden uzaklaşması, günlük sorumluluklarını ihmal etmesi ve oyun engellendiğinde yoğun duygusal tepkiler göstermesidir. Bu belirtilerin bir arada görülmesi durumunda ailelerin durumu ciddiye alması ve gerektiğinde profesyonel destek alması önemlidir.

Oyun bağımlılığı çocukların akademik başarısını ve okul yaşamını nasıl etkiliyor?

Oyun bağımlılığı çocukların dikkat, öğrenme ve akademik performanslarını olumsuz etkileyebilmektedir. Oyun oynamaya ayrılan sürenin artmasıyla birlikte ders çalışma, ödev yapma ve okul sorumluluklarına ayrılan zaman azalmakta; bu durum akademik başarıda düşüşe yol açabilmektedir. Ayrıca oyun bağımlılığı yaşayan çocuklar derse odaklanmakta güçlük çekebilmekte, okul motivasyonlarında azalma görülebilmekte ve arkadaşlarıyla olan sosyal ilişkileri zayıflayabilmektedir. Özellikle gece geç saatlere kadar oyun oynayan çocuklarda uyku yetersizliği nedeniyle dikkat ve öğrenme süreçleri olumsuz yönde etkilenmekte, öğrenme performansı düşebilmektedir. Kısacası, oyun bağımlılığı, dikkat sorunları, ders başarısında düşüş, sorumlulukların ihmal edilmesi ve okul yaşamına uyum güçlükleri ile kendini gösterebilmektedir.

Uzun süreli dijital oyun oynamanın çocukların dikkat, motivasyon ve sosyal becerileri üzerindeki etkileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Uzun süreli ve kontrolsüz dijital oyun kullanımı çocukların dikkat, motivasyon ve sosyal becerilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Özellikle oyun bağımlılığı geliştiren çocuklarda dikkat süresinin kısaldığı, derslere odaklanmada güçlük yaşandığı ve akademik görevleri sürdürmede zorlanıldığı görülmektedir. Motivasyon açısından bakıldığında, çocuklar zamanla okul çalışmaları, kitap okuma veya sosyal

> Ailelerin en sık yaptığı hataların başında teknoloji kullanımına ilişkin net ve tutarlı kurallar belirlememeleri gelmektedir. Bir gün izin verilen bir davranışın ertesi gün yasaklanması çocukların sınırları anlamasını zorlaştırmaktadır. Ayrıca birçok ebeveyn, çocuklarını oyalamak, yemek yedirmek veya uyutmak amacıyla dijital oyunlara başvurabilmektedir. Bu durum çocukların teknolojiye daha fazla bağımlı hale gelmesine neden olabilmektedir.

etkinlikler gibi faaliyetlere karşı ilgilerini kaybedebilir ve yalnızca oyun oynamaktan keyif almaya başlayabilir. Bu durum akademik motivasyonun azalmasına neden olabilmektedir. Sosyal beceriler açısından ise çocukların aileleri ve akranlarıyla geçirdikleri süre azalabilmekte, yüz yüze iletişim becerileri zayıflayabilmekte ve sosyal ortamlardan uzaklaşma görülebilmektedir. Bazı çocuklar yalnız kalmayı tercih ederek gerçek yaşam ilişkileri yerine sanal ortamlara yönelmektedir. Bu nedenle dijital oyunların tamamen yasaklanması değil, süre ve içerik açısından dengeli ve bilinçli kullanılması büyük önem taşımaktadır.

Ailelerin çocuklarına teknoloji ve oyun konusunda sınır koyarken en sık yaptığı hatalar nelerdir?

Ailelerin en sık yaptığı hataların başında teknoloji kullanımına ilişkin net ve tutarlı kurallar belirlememeleri gelmektedir. Bir gün izin verilen bir davranışın ertesi gün yasaklanması çocukların sınırları anlamasını zorlaştırmaktadır. Ayrıca birçok ebeveyn, çocuklarını oyalamak, yemek yedirmek veya uyutmak amacıyla dijital oyunlara başvurabilmektedir. Bu durum çocukların teknolojiye daha fazla bağımlı hale gelmesine neden olabilmektedir. Bir diğer önemli hata ise ebeveynlerin kendilerinin teknoloji kullanımında iyi bir rol model olmamalarıdır. Çocuklar ebeveynlerini gözlemleyerek öğrenirler. Sürekli telefon veya tablet kullanan ebeveynlerin çocuklarından teknoloji kullanımını sınırlandırmalarını beklemeleri gerçekçi olmayabilir. Ayrıca bazı aileler çocuklarının oynadığı oyunların içeriğini takip etmemekte, yaşına uygun olup olmadığını kontrol etmemekte veya teknoloji kullanımına alternatif sosyal ve fiziksel etkinlikler sunmamaktadır. Araştırmalar, ebeveyn rehberliğinin ve planlı dijital araçları kullanımının çocukların teknoloji ile daha sağlıklı ilişkiler geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Oysa etkili bir yaklaşım, yasaklamak yerine rehberlik etmek, çocuğun yaşına uygun süre sınırları belirlemek, kuralları birlikte belirlemek, içerikleri takip etmek, çocukla kaliteli zaman geçirmek ve teknoloji kullanımını aile içinde ortak kurallarla düzenlemektir.

Öğretmenler ve okullar oyun bağımlılığı konusunda nasıl bir rol üstlenebilir? Eğitim ortamında hangi önlemler alınabilir?

Öğretmenler ve okullar, oyun bağımlılığının erken fark edilmesi ve önlenmesinde önemli bir role sahiptir. Öncelikle öğretmenlerin öğrencilerde dikkat dağınıklığı, akademik başarıda düşüş, sosyal ilişkilerden uzaklaşma ve sürekli oyunlardan bahsetme gibi belirtileri gözlemlemeleri önemlidir. Bu belirtiler fark edildiğinde ailelerle iş birliği kurulmalıdır. Okullarda öğrencilere teknoloji ve dijital oyunların bilinçli kulla-

nımı konusunda eğitimler verilmesi, dijital okuryazarlık çalışmalarının yaygınlaştırılması ve sağlıklı teknoloji kullanımına yönelik farkındalık oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin spor, sanat, oyun ve sosyal etkinliklere katılımlarını artıracak uygulamalar desteklenmelidir. Bunun yanında okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi, ebeveynlere yönelik bilgilendirme seminerleri düzenlenmesi ve gerektiğinde psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönlendirme yapılması etkili önlemler arasında yer almaktadır. Böylece oyun bağımlılığı ortaya çıkmadan önce koruyucu çalışmalar yürütülebilir.

Çocukların dijital oyunlarla sağlıklı bir ilişki kurabilmesi için ailelere önerileriniz nelerdir?

Ailelerin öncelikle çocuklarıyla teknoloji kullanımına ilişkin açık, net ve tutarlı kurallar belirlemeleri gerekmektedir. Oyun süreleri çocuğun yaşına uygun şekilde planlanmalı ve bu kurallar tüm aile bireyleri tarafından tutarlı biçimde uygulanmalıdır. Ebeveynler çocuklarının en önemli rol modeli olduklarını unutmamalı, kendi teknoloji kullanımlarına da dikkat etmelidir. Ayrıca çocukların oynadıkları oyunları tanımaları, yaş ve gelişim düzeyine uygun içerikleri tercih etmeleri önemlidir. Bunun yanında çocuklara spor, sanat, kitap okuma, açık hava oyunları ve ailece yapılan etkinlikler gibi alternatif uğraşlar sunulmalıdır. Aile içi iletişimin güçlü olması, çocukların duygu ve düşüncelerini rahatça paylaşabilmeleri de koruyucu bir faktördür. Kısacası, yasaklayıcı bir yaklaşım yerine rehberlik eden, sınır koyan ve çocukla kaliteli zaman geçiren bir ebeveyn tutumu, çocukların dijital oyunlarla sağlıklı bir ilişki kurmalarında en etkili yoldur.

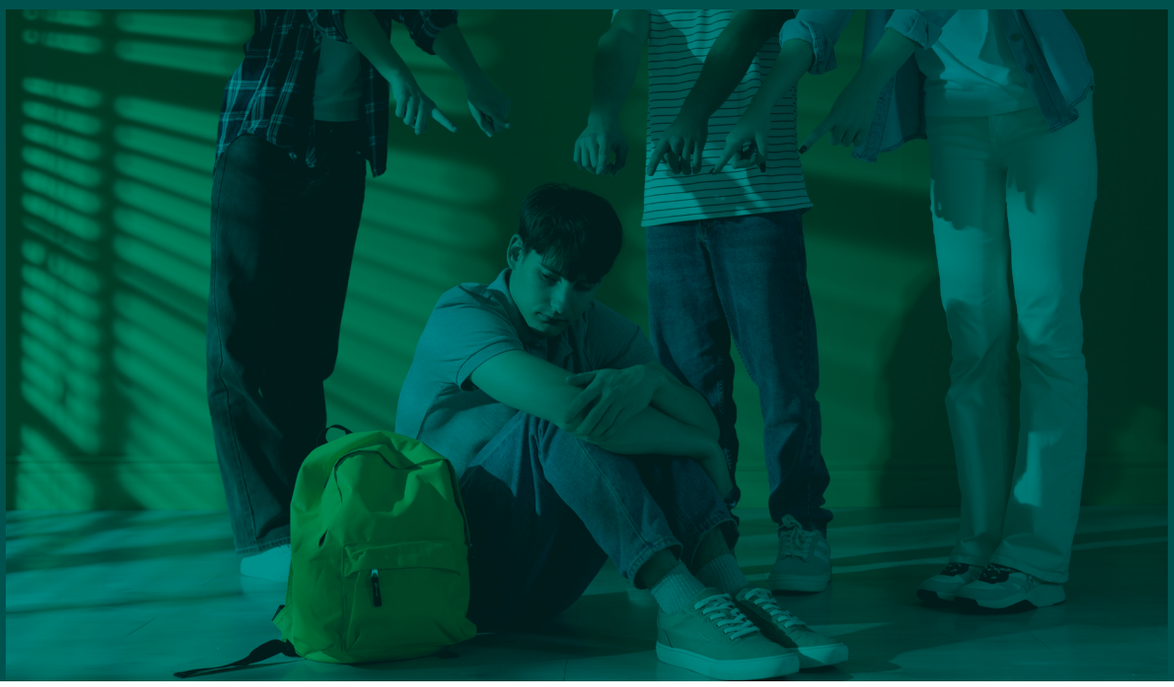
Son olarak, çocuklarda oyun bağımlılığı ve eğitim ilişkisi konusunda topluma vermek istediğiniz en önemli mesaj nedir?

Çocuklar için oyun vazgeçilmez bir gelişim aracıdır. Dijital oyunlar doğru içerik ve uygun sürelerle kullanıldığında çocuklara katkı sağlayabilirken, bağımlılık düzeyine ulaştığında eğitimden sosyal yaşama kadar birçok alanda olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Bu nedenle ailelerin, öğretmenlerin ve toplumun ortak sorumluluğu, çocukları teknolojiden tamamen uzaklaştırmak değil, teknolojiyi bilinçli ve dengeli kullanmayı öğretmektir. Çocukların gelişimini destekleyen en önemli unsur; sevgi dolu aile ilişkileri, nitelikli eğitim ortamları ve dengeli yaşam alışkanlıklarıdır. Dijital dünya bu sürecin bir parçası olmalı, ancak merkezinde her zaman çocuğun gelişimi ve iyi oluşu yer almalıdır. Bu nedenle ailelerin, eğitimcilerin ve toplumun birlikte hareket ederek çocuklara bilinçli teknoloji kullanımına yönelik rehberlik etmesi büyük önem taşımaktadır. Çocukların gerçek yaşam deneyimlerini, sosyal ilişkilerini, oyunlarını, spor ve sanat etkinliklerini desteklemek, onların dijital dünya ile sağlıklı bir denge kurmalarına yardımcı olacaktır.

Unutmamalıyız ki, çocukların geleceğini şekillendiren şey ekran süresi değil, ekranın ötesinde kurdukları ilişkiler, yaşadıkları deneyimler ve aldıkları eğitimdir. Bu nedenle amacımız dijital dünya ile büyüyen değil, dijital dünyayı bilinçli kullanan nesiller yetiştirmek olmalıdır.

Zorbalık Kavramı Bağlamında Akran Zorbalığı

Doç. Dr. Raziye PEKŞEN AKÇA
Kayseri Üniversitesi, DMYO, Çocuk Bakımı ve Genç. Hiz. Bölümü



Giriş

Zorbalık olgusu gerek dünyada gerekse ülkemizde her geçen gün yaygınlaşan önemli konulardan biridir. Evrensel bir sorun olmanın yanında multidisipliner bir yaklaşımla ele alınması gereken zorbalık kavramı; kasıtlılık, süreklilik ve güç dengesizliğini içeren üç temel öğeyi barındırmaktadır. Zorbalığı bilimsel düzlemde ilk kez tanımlayan Olweus (1993), zorbalık eyleminin kasıtlı olarak zarar verme amacıyla yapılması, zaman içinde tekrarlanması ve taraflar arasında güç dengesizliğine bağlı olarak mağdurun kendini koruyamayacak durumda bulunması gerektiğini savunmaktadır Bu üç şartın birleşimiyle oluşan zorbalık; literatürde genel olarak sistematik güç istismarı olarak da adlandırılmakta ve bir veya daha fazla kişi üzerinde olumsuz etkiler bırakan eylemler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1993; Bulut, 2026). Amerikan Psikoloji Derneğine (APA, 2021) göre zorbalık "Bir kişinin başka bir kişiye karşı yaptığı tekrarlayıcı, yaralayıcı ve onu rahatsız edici saldırgan davranışlar" olarak tanımlanırken, Salmivalli (2010) zorbalığı "Bir kişinin veya bir grubun kendisinden daha düşük düzeyde olana sürekli olarak küçümseyici ve agresif eylemlerde bulunması" şeklinde ifade etmektedir.

İlk dönem araştırmacılarınca zorbalık kavramı; yapan kişi ya da kişileri "zorba", zorbalığa maruz kalan kişileri de "kurban" olarak keskin roller üzerinden tanımlamış olsa da güncel çalışmalar çocukların önemli bir kısmının hem zorbalık yapan hem de zorbalığa uğrayan olabileceği, zorba- kurban rollerinin geçişken olduğunu göstermektedir (Siyez & Kaya, 2011). Bir kişinin kasıtlı bir şekilde başkasına zarar verme-

si, güçlü olanın güçsüz olana sistematik bir şekilde saldırganlık göstermesi (Gürhan, 2017; Wang, 2011; Griffin & Gross, 2004; Bulut, 2026), mağdur olanı içine çeken fiziksel ve psikolojik şiddet döngüsü yaratmaktadır. Eylemin türü, sıklığı ve mağduriyet oranları üzerinde yapılan çalışmalar, zorbalık olgusu üzerinde cinsiyet ve yaş gibi değişkenlerinin belirleyici olduğunu (WHO, 2024), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında zorbalığın oldukça ciddi ve yaygın bir sorun olduğunu da göstermektedir (Özkan & Çiftçi, 2010). Alan yazında erkek çocukların yaygın olarak fiziksel zorbalığa, kız çocuklar ise ilişkisel zorbalığa (dışlanma, dedikodu vb.) maruz kaldığını göstermektedir. Dahası bu güncel veriler, bu farklılıkların coğrafi ve yaş odaklı ciddi değişimler gösterdiğine de dikkat çekmektedir (Bulut, 2026).

Zorbalık kişinin ya da bir grubunun karşı tarafa istikrarlı olarak küçümseyici ve agresif eylemlerde bulunması sonucunda (Dinçer, 2022) zorbalığa uğrayanın; korku, mutsuzluk ve güvensizlik duygularını yaşamasına neden olabilmektedir. Zorbalığı gerçekleştiren bireylerde ise otoriteyi koruma ve üstünlük kurma motivasyonuyla güçlü hissetme arzusuyla sonuçlandığı belirtilmektedir (Wolke, Tippett, Dantchev, 2015). Nitekim yapılan çalışmalar incelendiğinde; akranlarınca zorbalığa uğrayan çocukların huzursuz, kederli, üzgün oldukları, asosyal davranışlar sergiledikleri ve fiziksel olarak tutarsız davranışlar sergiledikleri, psikosomatik semptomlardan yakındıkları saptanmıştır (Fekkes, Pijpers & Verlove-Vonherick, 2004). Akranlarına zorbalık yapan çocukların ise sert, saldırgan, başkalarının duygularını anlamakta güçlük çeken, düşüncesizce hareket eden ve akademik açıdan daha düşük beceriye sahip oldukları belirtilmiştir (Perren & Alsaker, 2006; Ayaş & Pişkin, 2011). Bu nedenle zorbalık olgusunun tüm boyutlarıyla ele alınması, kapsamlı bir şekilde irdelenmesi ve ortaya çıkış biçimlerini yansıtan zorbalık türlerinin ele alınması önemlidir.

Zorbalık Türleri

Literatürde zorbalık türleriyle ilgili pek çok sınıflandırma yapılmış olsa da fiziksel zorbalık, sözel zorbalık ve sosyal-duygusal zorbalık en çok kullanılan zorbalık türlerindendir (Olweus, 1993). Bununla birlikte Pişkin (2005), zorbalığı; fiziksel, sözel, dışlanma, söylenti yayma, eşyalarına zarar verme şeklinde sınıflandırmıştır. Ayaş ve Pişkin (2011) ise bu sınıflandırmaya ek olarak cinsel içerikleri şakalar, kişiye dokunma, öpme gibi davranışları içeren "cinsel zorbalık" boyutunu da bu kategoriye ilave etmektedir (Bkz Şekil-1).

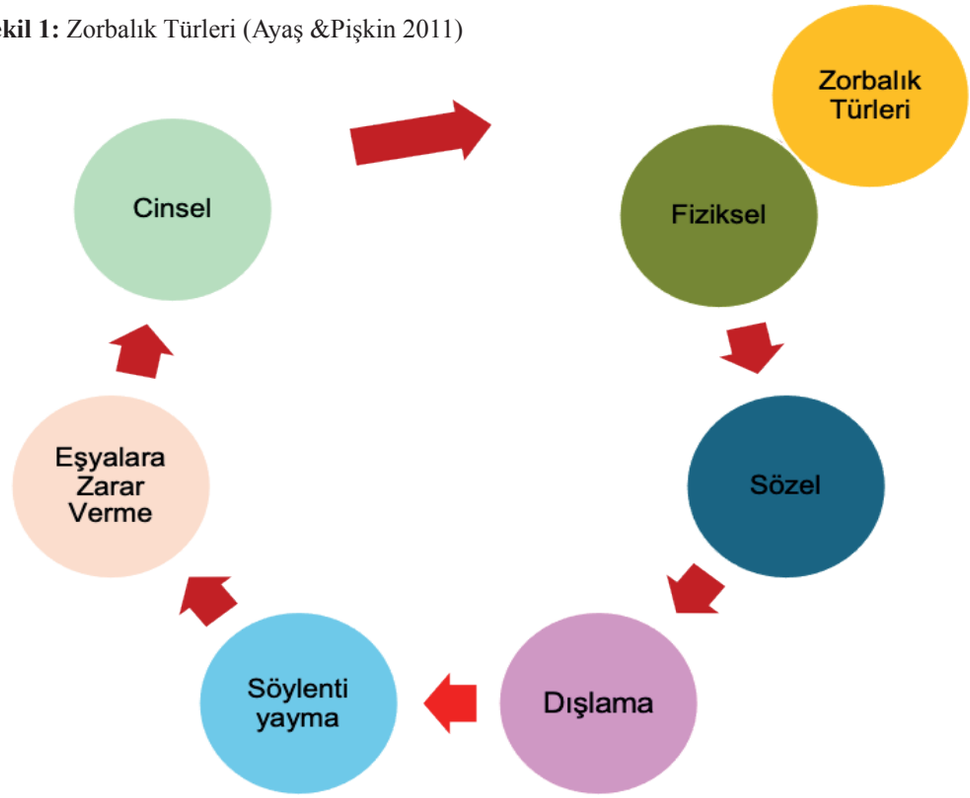
Çocukluk ve ergenlik döneminde en sık rastlanan zorbalık biçimlerinden biri olan fiziksel zorbalık (Eriksen & Jensen 2009) mağdura bedensel zarar vermeyi hedefleyen ve doğrudan fiziksel temas içeren eylemler bütünü olarak tanımlanır. İtme, tokat atma, boğaz sıkma, yumruklama, saç çekme, ısırma ve odaya kilitleme gibi doğrudan saldırıların yanı sıra, giysilere ve kişisel eşyalara verilen zararları da içermektedir (Colorose, 2013; Bulut, 2026). Öte yandan zorbalık olgusu sadece fiziksel temasla kalmayıp lakap takma, alay etme ve hakaret gibi eylemleri de kapsamaktadır. Sözel zorbalık; bireyi dışlayarak yalnızlaştırma, hakkında söylenti yayma ve iftira atma biçiminde beliren sosyal-duygusal zorbalık ve kişisel sınırları ihlal eden söylem veya temasları barındıran cinsel zorbalık gibi farklı boyutları da içermektedir (Çetin, 2019; Bulut, 2026).

Tüm bunlara ek olarak bazı çalışmalar zorbaların aslında destekleyici akran ilişkilerine sahip olduğu bu nedenle akran ilişkilerinin gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Demaray & Malecki, 2003). Zorbalar başkalarıyla arkadaşlık kurma konusunda oldukça yetenekli, ortalama bir popülerlik düzeyine sahip ve sınıfın sosyal ağına iyi entegre olmuşlardır (Veenstra vd. 2005). Akranlarıyla olumlu ilişkiler kurarak da zorbalık durumlarında akranlarını etkili bir şekilde manipüle ederek onlardan faydalanabilirler (Kaukiainen vd. 2002; Cho & Chung,2012). Bu nedenle zorbalık olgusunun bir sonucu olarak farklı biçimlerde ortaya çıkan davranışların tamamı; bireyin gelişimsel, sosyal ve psikolojik iyilik halini doğrudan tehdit eden genel bir akran zorbalığı çatısı altında birleşmektedir.

Akran Zorbalığı

Okullarda en sık rastlanan düşük düzeyli şiddet biçimi olan akran zorbalığı önlenmediği takdirde ölümcül boyutlara varabilen ciddi riskler doğurmaktadır. Eskiden gelişimsel bir süreç olarak görülen zorbalığın, günümüzde öğrenme ortamını derinlemesine zedelediği ve öğrenci başarısını düşürdüğü netleşmiştir. Buna karşın, özellikle zorba davranış sergileyen çocukların ailelerinde konuyla ilgili farkındalığın yetersiz kaldığı görülmektedir (Genç, 2007).

Şekil 1: Zorbalık Türleri (Ayaş &Pişkin 2011)



Bir birey ya da grup tarafından bir başkasına yönelik saldırgan eylemler bütünü olarak tanımladığımız zorbalık (Borgen vd., 2021) kavramında olduğu gibi akran zorbalığı da kasıtlı ve yineleyici bir şekilde rahatsız edici tutumların tekrarlanması, benzer yaş aralığında olan çocukların, haz alarak yönelttiği saldırganlık olarak tanımlanmaktadır (Gürhan, 2017; Seven & Uçar Çabuk, 2023). Kasten, isteyerek psikolojik ve fiziksel olarak güçsüz olan kişiye yönelik gerçekleştirilen bu eylemi uygulayan öğrenciler çoğunlukla kavganın etkili bir problem çözme yolu olduğu düşünmektedir. Kurbanın bunu hak ettiğine duyulan hatalı inanç, saldırganlığa olumlu tutum geliştirerek zorbalığın kronikleşmesine neden olmaktadır (Cole vd., 2026). İlaveten zorbalık uygulayan çocuğun yanı sıra bazı çocukların da zorba davranışlara destek veren, cesaretlendiren, müdahale etmeden seyirci kalan rolünde oldukları görülmektedir. Bu davranışlar fiziksel şiddet içermesinin yanında oyuna dahil edilmeme, selamlaşmama gibi psikolojik şiddetleri de bünyesinde barındırmaktadır (Bulut, 2026). Bu yüzden çocukların akranlarıyla etkileşime girerek sosyal davranışları denemeye başladıkları ilk yıllardan itibaren dikkatlice gözlemlenmesi elzemdir. Yaşamın erken yıllarında sergilenen zorbalık davranışlarının ilerleyen yıllar için yordayıcı olduğu ve davranışların kalıcı hale gelmemesi için sorunların erken yaşlarda çözümlenmesi yadsınamaz bir öneme sahiptir (Besnili, 2019; Çetin 2019). Alarm veren duyuşsal ve davranışsal değişikliklerin anne-babalar ve öğretmenler tarafından bilinmesi, müdahale sürecinin başarısı açısından kilit bir rol oynamaktadır. Alarm veren duyuşsal ve davranışsal işaretler aşağıdaki verilmiştir.

- Uykuya dalmada zorlanması ve abuslar görmeye başlaması
- İştahında ani artış ya da azalış gibi belirgin şekilde iştah probleminin yaşanması
- Ani başlayan içe kapanma, öncesinde keyif alarak yaptığı aktivitelerden vazgeçme, aşırı kaygılı, öfkeli ve kırılgan olması
- Okula gitmek istememesi, karın ağrısı, baş ağrısı gibi somatik bahaneler üretmesi
- Okul başarısında belirgin düşüş olması

- Kişisel eşyalarda/giysilerde tanımlanamayan hasar (giysilerin yırtılması, defterinin zarar görmesi vb.)

Günlük rutinlerin takip edilmesi, sık ve ani görülen bedensel sinyallerin bilinmesinin süreç için kritik değere sahip olduğu unutulamamalıdır. Bu durum çocukların kendi başları çözebileceği bir değildir. Zorbalığın yetişkin müdahalesi ve destek gerektiren sistematik bir şiddet biçimi olduğu, çocuğun kendisini güvende hissetmesi yetişkinlerin sorumluğundadır. Çocuğun ebeveynleriyle iletişime geçmesi, onlara güvenmesi için anne-babanın ya da bakım verenin doğru yaklaşım sergilemesi gerekmektedir. Kaygı uyandırmayacak bir ses tonu, yüz ifadesi, rutin konuşma hızı, iletişim kurulan ortama dikkat edilmelidir. Doğru etkileşim çocuğun kendisini güvenli hissetmesini sağlayacaktır. Ebeveynlere rehber olması adına bu kurallar aşağıdaki şekilde özetlenebilir;

- Bugün seni okulda mutlu eden ya da üzen şey oldu mu? gibi dolaylı sorular sorabilir. Gün içinde şiddet/ zorbalık konularını içeren bir video/ film sahnesinden yola çıkarak "Bu karakter sence burada ne yapmalı?" şeklinde sohbet başlatılabilir. Okulda sana biri zorbalık mı yapıyor? şeklinde doğrudan yönetilen bir soru cümlesinin çocuk tarafından "Hayır" yanıtıyla kapatılabilmesi muhtemeldir.

- O sana vururken sen ne yaptın? Sende ona vursaydın? Sen kesin bir şey yaptın ki o da sana sataştı şeklinde suçlayıcı ifadelerden kaçınılmalıdır. Bu yaklaşım çocuğun kabuğuna çekilerek iletişime kendisini kapatmasına neden olabilir.

- Sakin kalmak, çocuğun duygularını onaylamak önemlidir. Önce onu dinleyin, duygusunu kabul edin, sakin ve güven veren bir liman olup "Çok haklısın, bu durum yüzünden kendini kötü ve yalnız hissetmiş olmalısın" gibi ifadelere yer verilebilir. Bu durumun nedeninin kendisi olmadığı, benzer sorunları, duyguları başkalarının da yasayabildiğine dikkat çekmek adına " Aaaa, biliyor musun senin yaşlarında bende böyle bir şey yaşamıştım" şeklinde ifadelere yer verilebilir.

- Okulla iş birliği yapmanın önemini göz ardı etmeden, durumdan emin olduğunuzda abartmadan, gerçekçi ve panik yaratmadan sınıf öğretmeni ya da rehberlik hizmetiyle iletişime geçerek okul yönetiminin süreci kontrol altına almasına olanak sağlayın.

- Çocuğunuzun öz güvenini destekleyecek ev içi sorumluklar vermek, sosyal aktivitelere yönlendirmek (sanat, spor vb.) çocuğun kendisini yetkin ve değerli hissetmesine katkı sağlayarak kendisini iyi hissetmesi sağlanabilir.

Gün ve Gültekin Akduman (2022) göre zorbalığa uğrayan çocukların devamsızlıklarında artış, okul başarısında düşüş olmasının yanında depresif semptomlar, kaygı bozukluğu, enürezis, abdominal ağrı, sefalji gibi fiziksel belirtilerde ortaya çıkabilir (Yurdakul & Dağcıoğlu, 2021). İrritabilite, beslenme ve yeme bozuklukları, şiddet davranışı sergileme, suça eğilim, psikoaktif madde kullanımı gibi duygusal belirtiler ve riskli davranışlarda görülebilir (Bulut, 2026). Bu risklerin önüne geçebilmek adına; okullarda psikolojik danışmanlık hizmetlerinin erişilebilir kılınması, ebeveynlerin erken uyarı sinyallerine ilişkin farkındalıklarının artırılması ve çocukların duygusal düzenleme becerilerini destekleyen sosyal-duygusal öğrenme programlarının müfredata entegre edilmesi büyük önem taşımaktadır.

Sonuç

Günümüzde dünya genelinde önemli bir sorun olarak kabul edilen zorbalık hem maruz kalanlar hem de uygulayanlar üzerinde bir dizi olumsuz sonuca yol açmakta ve topluma ciddi maliyetler yüklemektedir. Bu durum; çocuk sağlığını korumak, zorbalık risklerini tespit etmek ve teorik temellere dayalı etkili eğitim programları geliştirmek için sağlıklı eğitim ortamlarının korunmasını elzem kılmaktadır. Zorbalığa uğrayan çocuklarda sağlık problemleri daha yüksek oranda görülmekte hatta intihar fikrini akla getirebilmektedir. Birçok çocuk bu sürecin zorba, mağdur veya izleyici tarafında yer alabilmekte; eylem farklı zaman ve ortamlarda gerçekleşebildiği için çok boyutlu bir önleme yaklaşımı gerektirmektedir. Farklı disiplinlerde ele alınan akran zorbalığı literatürü, zaman içindeki gelişimi ve boşlukları açısından henüz bütüncül bir biçimde değerlendirilmemiştir.

Eğitim sistemi içerisinde varlığını sürdüren bu sorun, yaygın olarak okul yöneticileri tarafından kabul edilmekten kaçınılmakta; şiddet davranışlarının varlığı

yönetimsel bir zafiyet olarak algılanabilmektedir. Bu hatalı tutumlar ise çözüm sürecini zorlaştırmaktadır. Oysa sorunun varlığının kabul edilmesi, birim bazında önleyici tedbirlerin alınması, güvenlik kurallarının kararlılıkla uygulanması ve öğrencilere yönelik farkındalık eğitimlerinin düzenlenmesi akran zorbalığıyla mücadelede büyük bir gerekliliktir.

Kaynakça

American Psychological Association. (2022). *Bullying*. https://www.apa.org/topics/bullying

Besnili, Z. N. (2019). *Okul öncesi akran zorbalığı ölçeği öğretmen formu: Bir ölçek geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Borgen, N. T., Olweus, D., Kirkeboen, L. J., Breivik, K., Solberg, M. E., Frønes, I., Cross, D., & Raaum, O. (2021). The potential of anti-bullying efforts to prevent academic failure and youth crime: A case using the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Prevention Science*, 22(8), 1147–1158. https://doi.org/10.1007/s11121-021-01254-3

Bulut, A. (2026). *Kardeş zorbalığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Cho, Y., & Chung, O. B. (2012). A mediated moderation model of conformative peer bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 21(3), 520–529. https://doi.org/10.1007/s10826-011-9495-2

Cole, J. C., Cornell, D. G., & Sheras, P. (2006). Identification of school bullies by survey methods. *Professional School Counseling*, 9(4), 305–319. https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-9.305

Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander*. HarperCollins.

Çetin, D. (2019). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları ve duyarlı sevgileri ile siber zorbalık ve siber mağduriyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32(3), 471–489. https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086213

Dinçer, R. (2022). *Kardeş zorbalığının 14–22 yaş arası bireyler üzerindeki etkileri ve ebeveynlerin kardeş zorbalığına yaklaşımı* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Eriksen, S., & Jensen, V. (2009). A push or a punch: Distinguishing the severity of sibling violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(1), 183–208. https://doi.org/10.1177/0886260508316298

Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *The Journal of Pediatrics*, 144(1), 17–22. https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2003.09.042

Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Gürhan, N. (2017). Her yönü ile akran zorbalığı. *Turkiye Klinikleri Journal of Psychiatric Nursing-Special Topics*, 3(2), 175–181.

Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Tamminen, M., Vauras, M., Poskiparta, E., & Maki, H. (2002). Learning disabilities, social intelligence and self-concept: Associations with bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43(1), 21–33. https://doi.org/10.1111/1467-9450.00266

Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240–253. https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740

O'Brien, S. O., Campbell, M., & Whiteford, C. (2024). A review of factors affecting teacher intervention in peer bullying incidents: A call for more nuanced professional development. *Journal of School Violence*, 23(3), 308–318. https://doi.org/10.1080/15388220.2024.2318118

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.

Özkan, Y., & Çifci, E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576–586.

Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45–57. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x

Pişkin, M. (2005, 12 Ocak). *Okulda akran zorbalığı* «Bildiri sunumu». Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü "Okullarda Şiddet" Paneli, Ankara, Türkiye.

Pişkin, M., & Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: Çocuk formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1–12.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007

Seven, Z. D., & Uçar Çabuk, F. (2023). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *International Journal of Arts and Social Studies*, 6(10), 1–17. https://izlik.org/JA63LW55KD

Siyez, D. M., & Kaya, A. (2011). Akran zorbalığı gruplarında empatik eğilim. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23–43.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B. J. H., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary school: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672–682. https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.672

Wolke, D., Tippett, N., & Dantchev, S. (2015). Bullying in the family: Sibling bullying. *The Lancet Psychiatry*, 2(10), 917–929. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00262-X

Yurdakul, E., & Dağcıoğlu, B. F. (2021). Investigation of knowledge levels of family physicians and pediatrists about peer victimization. *Ankara Medical Journal*, 21(1), 49–56. https://doi.org/10.5505/amj.2021.05030

Şiddetin Temel Sebepleri Ve Çözüm Önerileri

Ramazan BALKİS
Aydın İl Milli Eğitim Şube Müdürü, Eğitim-Bilim Uzmanı

> Aynı zamanda şiddet çağımızın bir çelişkisi. Çünkü bütün gelişmişliğine rağmen, oluşturulan bütün uygarlık değerlerine rağmen, şiddet maalesef yok edilemiyor. Özellikle Aydınlanma'dan sonra, insanlığın ilerleyeceğine ve yaşam standardını yükselterek her türlü sıkıntıdan, saldırı ve şiddetten kurtulacağına ilişkin bir anlayış doğmuştu. Fakat geldiğimiz yerde daha çok dert, saldırı ve daha çok şiddet var. Bu nedenle insanlığın çelişkisidir şiddet.

Günümüzde de insanlık devasa boyutlarda savaş, soykırım, sömürü, zulüm, şiddet, saldırganlık vb. durumlarla karşı karşıyadır. Dünya nüfusunun önemli bir kısmı, bugün en temel haklarını bile koruyamayacak durumdadır. Her yıl on milyonlarca insan yapılanlardan dolayı yaşamını yitirmekte ya da sakat kalmaktadır. Kitlesel imha silahları yeryüzünde yaşayan insanların onlarca katını yok edebilecek boyutlara ulaşmıştır. Çıkan savaşlarda, şehirler top yekûn bütün canlılarla birlikte tamamen yok edilebilir hale gelmiştir.

Yeraltı ve yer üstü zenginlikler uğruna yapılan savaşlar, işgaller ve soykırımlar bu durumun en somut örnekleridir. İşin en ilginç tarafı da bu yapılanların güya çağdaş ve gelişmiş (!) ülkeler tarafından demokrasi, barış ve çağdaşlık adına yapılıyor olmasıdır. Ne var ki, söz konusu ülkelerin gerçek niyetleri ortaya çıktıkça; ne kadar vahşi, barbar, gaddar, insan hatta dünyada yaşayan bütün canlıların düşmanı oldukları da gözler önüne serilmektedir. (Afrika, Irak, Libya, Cezayir, Suriye, Filistin vb. ülkelerde yaşananlar bu duruma şahittir).

Bütün bu yapılanlar ortada iken gerek dünyada gerekse ülkemizde hâlâ birtakım mihrakların yapılanları doğru okuyamadığı ve yapılanları sadece seyrettikleri görülmektedir. Maalesef üçüncü dünya ülkelerinin aydınları da bu gerçeği idrak etmiş değillerdir. Bu yüzden savaş, zülüm, soykırım, şiddet, saldırı, yok etme senaryoları hep onların üzerine kurulmuştur.

Günümüz uygarlığının ulaştığı teknolojik, sosyal ve bilimsel gelişmişliğine rağmen insanlığın en temel sorunlardan bir tanesi olan şiddet, çağımızın hem bir krizi hem de bir çelişkisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir kriz, çünkü her toplumun başının belası. Şiddet her türlü kötülüğün sebebi olarak, kendini yeniden üretmekte ya da yapılan her şiddet yeni bir şiddeti doğurmakta ve sosyal barışı adeta tehdit etmektedir.

Aynı zamanda şiddet çağımızın bir çelişkisi. Çünkü bütün gelişmişliğine rağmen, oluşturulan bütün uygarlık değerlerine rağmen, şiddet maalesef yok edilemiyor. Özellikle Aydınlanma'dan sonra, insanlığın ilerleyeceğine ve yaşam standardını yükselterek her türlü sıkıntıdan, saldırı ve şiddetten kurtulacağına ilişkin bir anlayış doğmuştu. Fakat geldiğimiz yerde daha çok dert, saldırı ve daha çok şiddet var. Bu nedenle insanlığın çelişkisidir şiddet.

Bütün toplumlar insanlığın en temel problemlerinden birisi olan şiddet ile mücadele konusunda çok çaba sarf etmek zorundadırlar. Çünkü şiddet aynı zamanda hem toplumlarda hem de dünyada birlikte yaşama iradesini zayıflatmakta veya birlikte yaşamayı imkânsız hale getirerek sosyal barışı da adeta tehdit etmektedir. Şiddetin son aşaması ise savaştır ve savaşlar bütün dünyada insanlığın onurunu ayaklar altına almaktadır. Uluslararası düzeyde ise şiddet sadece Afrika'ya, Ortadoğu'ya-üçüncü dünya ülkelerine ait değildir; bilakis dünyanın her tarafında şiddet alabildiğine ön plana çıkmaktadır.

Dünyadaki diğer bütün ülkelerde olduğu gibi, ülkemizde de şiddetin giderek çeşitlenmesinden ve yaygınlaşmasından dolayı ciddi anlamda sıkıntılar çekilmektedir. Şiddet neredeyse her yere, her kuruma ve her birime sirayet etmektedir. Evde şiddet, okulda şiddet, sokakta şiddet, hastanede şiddet, işyerinde şiddet, kışlada şiddet, trafikte şiddet, kentte şiddet, köyde şiddet. Kısacası her yerde ve her alanda şiddet. O halde şiddet tesadüfî ya da istisnai bir durum değil, tam tersine çok yaygın olduğu gibi çeşitliliği ve dozu giderek artan bir olgudur.

Şiddetin başlıca sebeplerine ve çözüm önerilerine geçmeden önce, şiddetin tanımı ve şiddetin türlerinin neler olduğuna değinilecektir.

Şiddetin Tanımı

Şiddet kelimesinin etimolojik kökeni Arapça'dır ve "bir gücün derecesi", "sertlik", "peklik" anlamlarını barındırır. Kelimenin İngilizce ve Almanca kullanımı ise Latince birkaç kavramın birleşiminden oluşmaktadır ve bir yandan "ihlal etmek" ve "zarar vermek" anlamlarını taşırken, diğer yandan "kuvvet", "hız" ve "aşırılık" anlamlarını da karşılamaktadır. Bu bağlamda şiddet kavramı; en geniş tanımıyla gücün, kuvvetin, otoritenin ve üstünlüğün kötüye kullanımı ile ortaya çıkan sınır ve hak ihlalini ifade eder.

Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımına göre ise şiddet; sahip olunan gücün ve iktidarın, fiziksel ya da ruhsal bir yaralanmaya ve kayba neden olacak biçimde bir başka insana, kendine, bir gruba ya da bir topluma (bugün Siyonist İsrail Devletinin, Filistinlilere yaptığı gibi) doğrudan ya da dolaylı yolla uygulanmasıdır.

Şiddet, bir kontrol kaybı değildir; ya da medyanın o çok sevdiği ifade ile bir "cinnet" hali değildir. Aksine, bilinçli, kontrollü, planlı ve sistematik bir eylemdir, bir seçimdir, rastgele değildir. Şiddetin tanımındaki en önemli boyutlardan biri, içinde bir kasıt, yani bir zarar verme amacı taşımasıdır.

Şiddet; amaçlı, kasıtlı olarak, gücün bedensel ve/veya ruhsal zarar verecek ya da verme riski yaratacak biçimde kullanımıdır. Şiddette amaç ruhu kaldıramayacağı bir yükün altına koymaktır. Şiddetin en kötüsü gelişmek isteyen kişiye çıkarılan engellerin yarattığı ruhsal sarsıntıdır, bu sarsıntı ile gelen yabancılaşmadır. Bu nedenle ruhsal anlamda uygulanan şiddet daha çok etkili olmaktadır.

Şiddetin Türleri

Şiddet, bir kişiye, bir gruba, bir kitleye, bir ırka, bir topluma-millete-halka yönelebildiği gibi, bir hayvana, bir bitkiye, bir nesneye, bazen bir fikre, yönetim anlayışına ya da bir değere, bir dine ve bir inanca yönelik olarak da ortaya çıkabilir.

Şiddet bazen de kişinin kendine yönelik olarak ortaya çıkar; intihar bunun en uç örneğidir. Sigara kullanmak, uyuşturucu ya da uyarıcı maddeler kullanmak, riskli araba kullanmak, bulanımda olmak, kendine ruhsal ya da bedensel olarak zarar verebilecek tutum ve davranışların hepsi de aslında kendine yönelik şiddetin ve saldırganlığın örnekleri arasında kabul edilir.

Genellikle şiddet ve saldırganlık dendiğinde ilk ve en çok akla gelen fiziksel şiddet olur. Ancak şiddet olgusu sadece fiziksel şiddetten ibaret değildir, birçok farklı türü ve farklı dışavurumu vardır.

Fiziksel şiddetin dışında; psikolojik şiddet, duygusal şiddet, ruhsal şiddet, cinsel şiddet, ekonomik şiddet,



iş yeri şiddeti (mobbing), teknoloji şiddeti (dijital şiddet), ısrarlı takip şiddeti (stalking), düşük ve aşırı düzeyde saldırganlık, taşınmaz ve taşınır mala karşı saldırganlık, tehdit etmek, küfür etmek, taciz etmek vb. şiddetin farklı türleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Şiddetin Temel Sebepleri

Şiddet bazen bir kültür biçimi yani yaşam tarzı, hayatın bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Şiddetin sebepleri elbette çoktur, farklıdır ve insanlara, devletlere ve toplumlara-milletlere göre de değişebilir. Şiddetin temel sebeplerini; geçmişten günümüze kadar hâkim olan mevcut dünya görüşleri, sistemleri ve işleyişleri ile günümüzde şiddeti tetikleyen ve sürekli-sistematik olarak var eden diğer önemli sebepler olarak incelenecektir.

16. ve 17. yüz yılda modern (!) dünya görüşü inşa edilmeye başlar. Şiddeti, savaşı, sömürüyü, yoksulluğu ve temel insan hakları ihlallerini üreten de bu söz konusu görüştür. Böyle bir anlayışla kurulan dünyada bugün hâkim olan güçtür, ergdir, sömürüdür. Çağı, Garaudy'nin deyimiyle "kuvvet, korku ve şiddet" karakterize etmektedir. O zaman, başkaları bu güce-hırsa hizmet ettikleri ölçüde dikkate alınır. Aksi halde onlar "cehennem"dir. Böylece aşkı, sevgisi, merhameti olmayan, dinden ve ahlaktan yoksun olarak tasarlanan bir insan, onun uzantısı bir toplum ve sistem var edilir. Bu bağlamda üretilen savaştır, sömürüdür, soykırımdır, zulümdür, şiddettir, başkalarını ezmedir ve tamamen yok etmedir.

Yine sanayi devrimi ile başlayan sürecin sonunda tabiî denge alt üst olmuş, kirlenen çevre tüm canlı türlerinin yaşamını tehlikeye sokmuştur. Hiroşima'lar, Nagazaki'ler, Halepçe'ler, Çernobil'ler, yaşanmaz hale gelen denizler, çölleşen araziler, yok edilen ormanlar, alt üst olan mevsimler, kirlenen hava, delinen ozon tabakası, sakat doğan çocuklar, açlıktan ölen insanlar, ırkçılık, soykırım, şiddet, cinsel sapmalar ve toplu katliamlar. Söz konusu bu yapılanların çoğu, önemli ölçüde modern (!) dönemlerin ve devletlerin ürünüdür.

Batı'ya ve çağdaş ülkelere (!) özgü ikiyüzlülükle Hakk'ı, Güç ile aynîleştiren, gücü olanın her şeyde hakkı da olduğuna iman eden zihniyetin sebep olduğu vahim sonuç; dünyanın adeta bir kan gölüne çevril-

mesinden, yok edilmesinden, sömürülmesinden, yakılıp-yıkılmasından ve yağmalamasından-talan edilmesinde başka bir şey değildir.

Çağımızda ise korkunç vahşet, istila, sömürü, şiddet, bölüp-parçalama-yok etme vb. her türlü gayr-i insani uygulamalar maalesef en güçlü ve güya en çağdaş (!) devletlerce yürütülmektedir. Savaş, şiddet, sömürü, yıkım, soykırım, onların planı, onayı ve teşvikiyle icra edilmekte ve pazar ekonomisinin temel dinamiği savaşa endekslenmektedir. Barıştan dem vuran güçlü devletler; pratikte savaşı ve şiddeti temel bir hayat prensibi olarak işletmekte, başka toplumların ezilip yok olmaları ve sefaletleri üzerine refaha ulaşılarak gelişmektedirler.

Günümüz medeniyetin sosyal hayattaki dayanak noktası kuvvettir. Bildiği ana hedef menfaattir. Bu medeniyete göre hayatın esası kavgadır. Cemaatlerin ve toplumların bağı, menfi milliyettir. Bu medeniyetin gayesi, nefsi tatmin ve onun için haram eğlencedir. Bu düsturlar beraberinde şu vahim sonuçları getirir: Kuvvetin gereği her türlü hakka tecavüzdür, menfaatin gereği boğuşmaktır, kavganın gereği çarpışmaktır, menfi milliyetçiliğin gereği ise başkalarını yutmaktır ve yok etmektir. İşte mevcut medeniyetin bu söz konusu düsturlarından dolayı, günümüzde insanlığın ancak %20 'si şekilsel bir saadete erişmiş oysa %80'i ise sefahat ve rahatsızlık içindedir.

Şiddet, sömürü, zulüm, savaş, soykırım, talan etme ve yok etme ile sadece geri kalmış ülkelerin insanları karşı karşıya değildir. Aynı şekilde batılı egemen devletler de kendi toplumlarını helâke götürmektedirler. Nitekim Batı'da günbegün artan şiddet, cinsel sapmalar, aile kurumunun çökmesi, toplumsal çözülme, uyuşturucu kullanımının ve intiharın yaygınlaşması bunun apaçık göstergesidir. Ayrıca batılı ülkelerin uyguladığı gayri insani ve gayri ahlaki politikalar, kendilerine "terör" olarak yansımaktadır.

Üzülerek belirtmek gerekir ki çağdaş uygarlık ve güya çağdaş (!) olduğunu beyan eden toplumlar günümüzde bütün gelişmişliğine rağmen, şiddeti dışarıda tutamamış, gerektiğinde kaçınamamıştır. Bugün uluslararası toplumlarda yaşananlar bunun en canlı örneğidir. Güya çağdaş (!) olduğunu ileri süren toplumlar (Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Fransa, Almanya, Hollanda, Avustralya, Danimarka vb. ülkeler) maalesef en fazla şiddeti, sömürüyü, soykırımı, işkenceyi, insan hakları ihlallerini, kısacası insanlığı tamamen yok edecek her türlü gayrı insanı ve gayrı meşru işleri gerçekleştirmektedirler.

Yukarıda yazılan mevcut dünya sistemleri ve işleyişlerinden kaynaklı önemli temel sebeplerden başka, aşağıda değineceğimiz diğer başlıca sebepler de şiddeti tetikleyen ve sürekli-sistematik olarak var olmasını sağlayan en önemli sebeplerdir.

Modern zamanlara ait bir illet olan ırkçılık, trendini günbegün artırmaya başlamış, yükselen ırkî fanatizm, kadın, çocuk ayırmaksızın kendi dışındakileri topyekûn imhaya yönelmiştir. Bugün Siyonist İsrail'in Gazze'de Filistinlilere yaptığı tam da budur. (Tarihte Alman faşist lider Hitler tarafından soykırıma tabii tutulan Yahudilerin bugün güç ellerine geçince aynısını yapması çok ilginç ve düşündürücüdür).

Yine dünyada ve ülkemizde cereyan eden ve ideolojik bağnazlığın bir sonucu olan tarafgirlik (taraf tutma), haksızlığın, zulmün ve şiddetin artmasının bir sebebi olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü tarafgir nazarı, taraftar olduğu düşüncenin kusurunu görmez, zulmüne-şiddetine rıza gösterir; hatta yeri geldiğince taraf olduğu zulmü-şiddeti alkışlamaktadır. Hâlbuki zulme-şiddete razı olmak dâhi zulümdür.

Diğer bir sebep; güçlü olanın, zengin olanın, büyük olanın, soylu olanın, çok olanın ve her bakımdan gücü elinde bulunduranların haklı oldukları anlayışının dünyada ve ülkemizde yer edinmesidir. Oysaki hak, haktır; güçlüye güçsüze, küçüğe büyüğe, aza çoğa, zenginliğe fakirliğe, soyluya ve soylu olmayana bakılmaz.

Zaman zaman şiddette bir hiyerarşi vardır. Güçlü-güçsüz hiyerarşisi. Güçlü olan gücü diğerine uyguluyor. Kişi ailede, sokakta, oyunda, okulda, işyerlerinde, sosyal medyada, televizyonlarda, çevrede ve toplumda şiddet görüyor, o da güçlü olduğunda şiddeti kendisi uyguluyor. Hiyerarşinin ölçütü, maalesef güç oluyor.

Günümüz toplumlarında yer edinen "gayeye (amaca) ulaşmak için her şey mubahtır", "bana dokunmayan yılan bin yaşasın" gibi menfaatçilik (çıkarcılık) ben-

Şiddet ile mücadele ve şiddeti önleme hareketinin en önemli ayaklarından birisi, şiddetin ne olduğuna dair toplumu bilgilendirmek ve bilinçlendirmektir. Günümüzde bu kadar yaygın olan şiddet karşısında takip edilebilecek en etkili yol ise toplumda, sosyal medyada, sivil toplum örgütlerinde, okullarda, işyerlerinde, resmi ve gayri resmî bütün kurumlarda, kısacası insanın ve canlıların olduğu her yerde şiddet karşıtı bir bilinç oluşturmaktır.

cillik, (egoizm) vb. gayri insani ve gayri ahlaki anlayışlar da şiddetin sebepleri arasında sayılabilir.

Dünyadaki ve ülkemizdeki mevcut eğitim anlayışlarının, insan yetiştirme konusunda problemli olduğu ve her geçen gün daha da çıkmaza sürüklendiği görülmektedir. Yetiştirdiği öğrencilerin, gençlerin; anne-babalarıyla, arkadaşlarıyla, çevreleriyle ve yaşadıkları toplumla ilişkileri sıkıntılıdır. Dolayısıyla bu kişilerin insanlara ve topluma karşı vazifelerini yerine getirme konusunda yetersiz-aciz kaldığı görülmektedir. Maalesef dünyada hâkim olan mevcut eğitim sistemlerinde insanlara verilmesi gereken insani, ahlaki, milli ve manevi değerler verilememekte, hatta giderek bu değerlerden uzaklaştırdığı ve bu değerleri yozlaştırdığı açıkça görülmektedir.

Eğitimsizlik, bilinçli olmamak, adaletsizlik, eşitsizlik, fakirlik, işsizlik, yoksulluk, yolsuzluk, adam kayırmacılık, sosyal iletişimsizlik, sarhoşluk, uyuşturucu ve bağımlılık yapan maddelerin kullanımı, stres, öfke, bulanım, cinnet geçirme, yetersizlik, acizlik vs. birer neden olarak ileri sürülebilir.

Mutsuzluğun, kaosun, gaddarlığın, şiddetin temel sebeplerinden biri de insanın, temel değerlerini ve ilkelerini ayaklar altına almasıdır. Sosyal hayatı idare eden en mühim esas olan hürmet ve merhametin gayet sarsılması ve giderek hayatımızdan çıkmasıdır.

Yine günümüzde gerek dünyada gerekse ülkemizde İslami, ahlaki ve insani değerler olan hak, hukuk, adalet, eşitlik, liyakat, özgürlük, insan onuru, erdem, doğruluk, dürüstlük, hoşgörü, kardeşlik, paylaşım, emniyet, haram ve helali bilmek, empati kurmak, başkasının acısını ve sevincini paylaşmak, yardımlaşmak, sevgi, saygı vb. değerlerin içinin tamamen boşaltılmasıdır.

Üzülerek belirmek gerekir ki İslami, ahlaki ve insani olan bütün bu söz konusu değerlerin günümüzde insanların ve toplumların, yaşantılarında yer almadığı ve işlerine, çıkarlarına-menfaatlerine geldiği gibi bu söz konusu değerleri kullandıkları görülmektedir.

Yapılması Gerekenler (Çözüm Önerileri)

Şiddet olgusu, çok boyutlu ele alınması gereken ve disiplinler arası iş birliği ile mücadele verilmesi gereken bir problemdir. Çünkü şiddet, toplum genelinde ruh ve beden sağlığını tehdit eden, sürdürülebilir sosyal gelişimi engelleyen; kişinin hayata ve insanlara olan güvenini sarsan, benlik değerini ve özgüvenini azaltan, korku ve çaresizlik hisleri yaratan ve bu şekilde de hem bireysel hem de toplumsal sağlığı tehdit eden sistemik bir problemdir.

Şiddete karşı önlem almak için öncelikle; çağdaş (!) geçinen dünya devletlerinin ortaya çıkışının, geçmişten günümüze kadar yaptıkları uygulamaları ile işleyişlerinin çok boyutlu olarak bilinmesi gerekir. Bunun yanında dünyadaki önemli olayların; (savaşların, sömürünün, zulmün, soykırımın, şiddetin, en temel insan hakları olan yaşam hakkı ve diğer hakların yok edilmesi vb.) doğru okunması, yorumlanması ve söz konusu sistemlerin bizatihi sebep olduğu sorunlar konusunda insanların mutlaka bilinçlenmesi gerekmektedir.

Şiddet ile mücadele ve şiddeti önleme hareketinin en önemli ayaklarından birisi, şiddetin ne olduğuna dair toplumu bilgilendirmek ve bilinçlendirmektir. Günümüzde bu kadar yaygın olan şiddet karşısında takip

edilebilecek en etkili yol ise toplumda, sosyal medyada, sivil toplum örgütlerinde, okullarda, işyerlerinde, resmi ve gayri resmî bütün kurumlarda, kısacası insanın ve canlıların olduğu her yerde şiddet karşıtı bir bilinç oluşturmaktır.

Bunun ilk basamağı; ailelerde, okullarda, resmi ve gayri resmî bütün kurumlarda, yerel yönetimlerde, tüm sosyal medya platformlarında ve sivil toplum örgütlerinde eğitim verilerek yapılabilir. Böylece eğitim yoluyla şiddeti en aza indirme imkânı da bulunabilir.

Yetişkinler için de sosyal medyaya, yerel yönetimlere, üniversitelere ve sivil toplum kuruluşlarına çok büyük görevler düşmektedir. Söz konusu kurum ve kuruluşlar; genel ve yerel düzeyde yapılacak toplantılar, paneller, kurslar, seminerler, konferanslar ve çalıştaylar ile toplumdaki yetişkinleri bilinçlendirmeli ve şiddete karşı bir duyarlılık oluşturulmalıdır.

Toplumda şiddete karşı bir duyarlılık oluşursa, toplum şiddeti ve şiddet eğilimini dışlarsa, şiddet bu kadar yaygın ve yoğun olmaktan çıkarak istisnai bir duruma dönüşecektir. Şiddetin en kötü hak ihlali olduğu konusunda bilinçlenen insanlar da kendini kontrol etme becerisi göstererek, dolayısıyla şiddetten uzaklaşacak ve normalleşecektir.

Şüphesiz şiddetin gerilemesi, yok olması için topyekûn bir seferberlik gereklidir ve bu seferberliğin en önemli ayağı da eğitimdir. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında sorunlara erken müdahale çok önemlidir. Özellikle problemin (şiddet, saldırganlık, taciz vb.) oluşmadan önlenmesine yönelik, gelişimsel yaklaşımlar ve önleyici rehberlik hizmetleri esas alınmalıdır.

Yine eğitim yoluyla şiddet ve saldırganlık duygusunun şiddet davranışına dönüşmesini önleyebilmenin ya da şiddeti, öfkeyi kontrol edebilmenin insani bir gereklilik olduğu anlayışı yerleştirebilir. Böylece insanın değeri anlatılacak, şiddetin ne olduğu ve ne olmadığı üzerinde durulacaktır. Şiddetin bütün türleri hakkında öğrenciler, aileler ve toplum bilgilendirilecektir.

Bu süreçte tarihimizde önemli yerleri olan Akşemseddin, Bediüzzaman Said-i Nursi, Cemil Meriç, Mehmet Akif Ersoy, Mevlâna, Necip Fazıl Kısakürek, Necmettin Erbakan, Nurettin Topçu, Şeyh Edebali, Yunus Emre gibi bazı düşünürlerimizin ve kanaat önderlerinin şiddet ile ilgili düşünceleri de eğitimde materyal olarak kullanılabilmelidir.

Okullardaki meydana gelen disiplin, şiddet, saldırganlık, taciz, tehdit akran zorbalığı vb. olayların sebepleri tüm boyutlarıyla araştırılmalı ve bunları ortadan kaldıracak çalışmalar acilen yapılmalıdır. Ayrıca saldırganlık ve şiddet içeren davranışların önlenmesinde alınacak tedbirler aile, eğitim ve program temelli olmalıdır. Eğitim temelli önleme programlarının hazırlanıp uygulanabilmesi için de okul yöneticilerinin, rehberlik öğretmenlerinin, diğer bütün öğretmenlerin ve ailelerin gerekli yeterliklere sahip olmaları sağlanmalıdır.

Eğitim sistemleri sadece öğrenci merkezli olmamalı, önemli okul kuralları tekrar getirilmelidir. Ailelerin de çocuklarına her konuda gerekli insani, ahlaki kuralları, davranışları kazandırmaları ve tüm sorumlulukları okul yöneticileri ile öğretmelere bırakmamaları gerekir.

Şiddeti önleme ya da azaltma konusunda; aile içi iletişim temel argüman olarak alınmalıdır. Belli aralıklarla, düzenli yapılacak veli ziyaretleri ile öğrencilerin aile ortamında gözlemlenmesi gerekir. Okulların çevresindeki esnaflar, servis şoförleri ve mahalle muhtarına kadar herkesin, şiddet konusu ile ilgili fikirleri alınmalı ve ortak çalışmalar yapılmalıdır.

Öğrenciler ve aileler; cep telefonları kullanımı, internet kullanımı ile televizyonlarda ve sosyal medyada yayınlanan şiddet ve kötü içerikli oyunlar, programlar, diziler ve filmler konusunda uzmanlar tarafından belli aralıklarla mutlaka bilinçlendirilmelidir.

Yine çocuklarımızı/geçlerimizi medya, şiddet bağımlısı haline getiren; sosyal medya ve televizyonlarda yayınlanan şiddet içerikli, gayri ahlaki filmler ve diziler ile bilgisayar, tabletler ve cep telefonlarında ki kötü, ahlaksız oyunlara karşı tüm kurum/kuruluşlarca yasal ve caydırıcı farklı önlemler acilen alınmalı ve hayata geçirilmelidir.

Gerek dünyada gerekse ülkemizde silahlara ve kesici aletlere ulaşımın kolay olmaması ve mutlaka belli şartlara, görevlere ve ihtiyaca göre olması gerekir. Silahlara ve kesici aletlere sahip olmak yasal olarak

çok zorlaştırılmalı, isteyen herkese kesinlikle verilmemelidir.

Güvenlik önlemleri acil tedbirler olarak şiddeti önlemede etkili olabilir. Ancak güvenlik önlemleri sadece tek başına kullanıldığında olumsuz davranışların geçici olarak bastırılmasına, ilk fırsatta da tekrar ortaya çıkmasına neden olur. Dolayısıyla şiddet olgusuna sadece güvenlik boyutu ile bakılmamalı ve farklı yöntemler/yollar denenmelidir.

Diğer bir önemli yol ise "empati kurma" ve "sana yapılmasını istemediğin bir şeyi başkasına yapma" anlayışlarının; öğrencilere, insanlara ve tüm topluma yerleşmesidir. Çünkü empati kurarak şiddete maruz kalan insanların yaşadıklarını, neler hissettiklerini, psikolojik ve ruhi durumlarını ancak o zaman anlayabiliriz.

Yine insan olarak kendimizi aşmalıyız. Kendimiz ile sınırlı düşünce ve duygu evrenimizi başkalarına da açmalıyız. Çünkü kendimizle sınırlı kalmak, ötekilere açılmamak, ötekilere nefreti uyandırdığı gibi, ötekilerin de nefretini besler. Aşkı, sevgiyi ve muhabbeti var etmeli, başkasının acısını da duymalı ve onlara içten bakmalıyız.

Devletleri, toplumları ve yeryüzünde yaşayan tüm insanları; nereden gelirse gelsin her türlü işgale, sömürüye, soykırıma, yıkıma, zulme, şiddete, vahşete, ırkçılığa, ötekileştirmeye, bağnazlığa ve fanatizme karşı ortak ve onurlu bir tavır sergilemeye davet etmeliyiz. Bunlara karşı çıkmak hem insan olarak hem de müslüman olarak hepimizin ortak görevidir.

Şiddetten kurtulmanın diğer önemli bir çaresi ise hürmet, merhamet, saygı, sevgi ve hoşgörünün sosyal hayatımızı yeniden kuşatmasıdır. Hayatımızda şiddetin olmaması; hem toplumun çekirdeği olan ailenin hem de toplumun saadeti için hürmet, merhamet, saygı, sevgi ve hoşgörünün sosyal hayatımıza tekrar girmesi ve her alanı kuşatması gerekmektedir.

Son olarak -belki de en önemlisi olaraktan- maddi ve manevi bunalımdan, her türlü kötülükten ve şiddettin her türünden kurtulmanın yegâne yolu; sahih inanç (iman), salih amel ve iyi bir kul olmaktır. **"**Karıncayı dahi incitmeyiniz" diyen yüce bir dine iman etmiş insanlar olarak, dinimizin emrettiği gibi yani yaratılış gayemize göre yaşarsak, şiddeti ve her türlü kötülüğü tamamen hayatımızda çıkarabilir, huzurlu ve güvenli bir toplum olarak yaşayabiliriz.

Kaynaklar

Alptekin, Serap. Şiddet Nedir? Makalesi, Şubat 2013.

Balkis, Ramazan. "İnsan Hakları Eğitiminin Hukuksal Temelleri ve Türkiye'de Yapılan Çalışmaların İncelenmesi" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, 2005.

Çiçek, Hasan. "Şiddet Karşıtı Bilinç Eğitimi", Çağın Sorunları Karşısında Eğitim Sempozyumu, 6-7 Mayıs 2014, Bayburt Üniversitesi Yayınları.

Dursun, Yücel. "Şiddet Nedir?", FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi), 2011 Güz, Sayı: 12.

Hocaoğlu, Durmuş. "Kürelleşme, Küresel Köy, Küresel Yağma ve Küresel Yoksulluk". Yoksulluk Sempozyumu, İstanbul: Bilge Yayınları, 2003

Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Okullarda Şiddetin Önlenmesi, 2006/26 Sayılı Genelgesi.

Tozlu, Necmettin. İnsandan Devlete Eğitim, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2003.

"Modern İnsanı İnşa Düşüncesi Temelinde Yoksulluk". Yoksulluk Sempoz. İstanbul: Bilge Yay, 2003.

Yavuzer, Yasemin Okullarda Şiddet/Saldırganlık Makalesi, Millî Eğitim Dergisi Sayı 192. Güz/2011.

Mehmet Akif İnan
Külliyatı





Vefatının 25. Yılında
Rahmetle Anıyoruz.



MEMUR-SEN
MEMUR SENDİKALARI KONFEDERASYONU
1995

EĞİTİM-BİR-SEN
EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI
1992


10.
EĞİTİM TEMALI ULUSLARARASI KISA FİLM YARIŞMASI
EDUCATION THEMED INTERNATIONAL SHORT FILM COMPETITION
ÖDÜLLERİMİZ
Birincilik 150.000₺
İkincilik 125.000₺
Üçüncülük 100.000₺
Mehmet Akif İnan Özel Ödülü 80.000₺
Erol Battal Sendikal Kadraj Ödülü 60.000₺
Seyirci Özel Ödülü 50.000₺
Son Başvuru 14 ARALIK 2026
www.ebskisafilm.org
ebskisafilm


EĞİTİMDEN BİR KARE
9. FOTOĞRAF YARIŞMASI
hayat akar fotoğraf kalır
Son Başvuru 14 ARALIK 2026
ÖDÜLLERİMİZ
Birincilik 40.000₺
İkincilik 30.000₺
Üçüncülük 20.000₺
Mehmet Akif İnan Özel Ödülü 15.000₺
Ailede Eğitim Özel Ödülü 15.000₺
Mesleki Eğitim Özel Ödülü 15.000₺
Sergileme 5.000₺
egitimden1kare
www.egitimdenbirkare.org



A.Akil
Yazıcılı