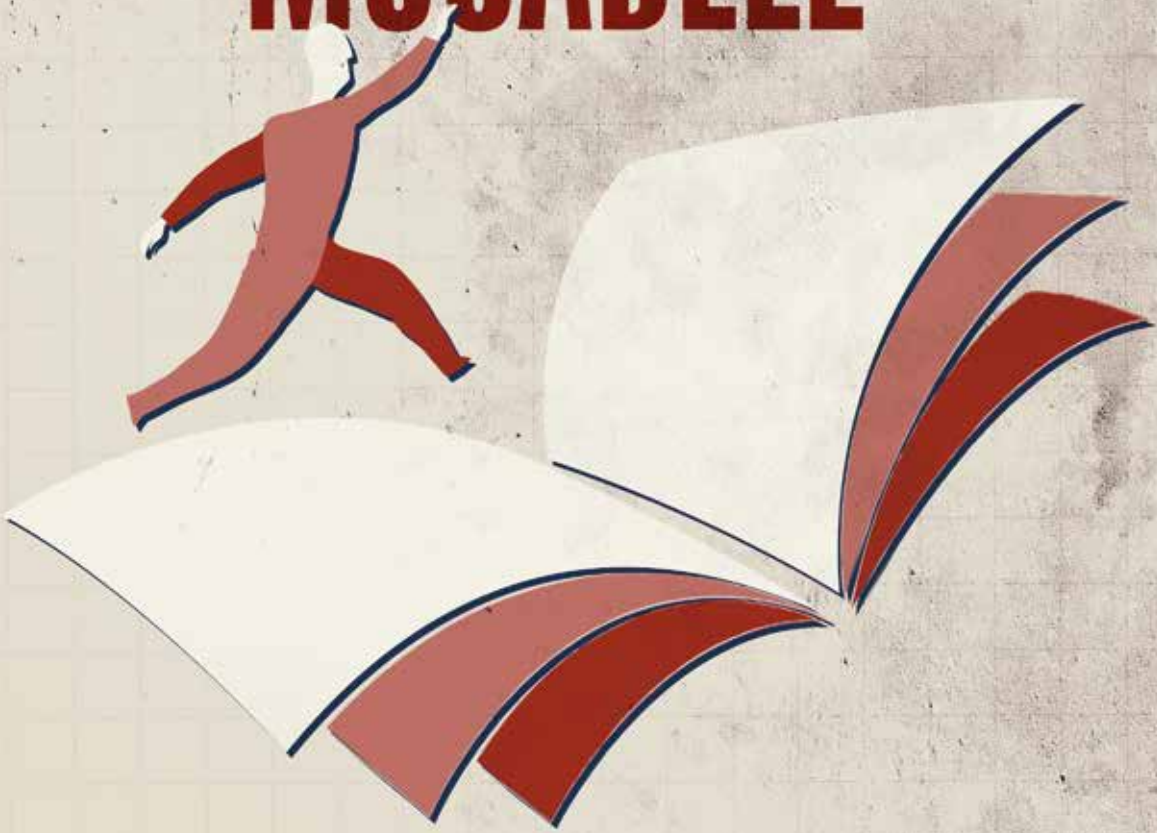


GÜVENLİ OKULLAR
NASIL MÜMKÜN OLABİLİR?

EĞİTİMDE ŞİDDETLE MÜCADELE



Eğitimiş



EĞİTİMDE ŐİDDETELE MÜCADELE

GÜVENLİ OKULLAR NASIL MÜMKÜN OLABİLİR?

Eğitim-İŞ Yayınları, Ankara
Haziran 2026

Eğitim-İŞ Adına Sahibi

Kadem Özbay | Genel Başkan

Yayın Sorumlusu

Hüseyin Selçuk | Genel Basın-Yayın ve Uluslararası İlişkiler Sekreteri

Yayın Kurulu

Seher Ergin | Genel Sekreter

Doğan Dağdelen | Genel Mali Sekreter

Bülent Metin | Genel Örgütlenme Sekreteri

Yeliz Toy | Genel Özlük-Hukuk ve TİS Sekreteri

Veli Fırat ŐimŐek | Genel Eğitim Sekreteri

Hazırlayan

Aydın Kaan Şenel

Tasarım ve Dizgi

Kerim Can Kara

İletişim

Ataç-2 Sokak, No: 43/3, Çankaya/Ankara

iletisim@egitimis.org.tr

0312 434 12 06



Bu yayını ekranlı cihazlarınızla okuyarak, sürdürülebilir bir çevre mücadelesinin parçası olabilirsiniz. Lütfen zorunlu olmadıkça bu dosyayı yazdırmayın.

EĞİTİMDE ŞİDDETLE MÜCADELE

*GÜVENLİ OKULLAR
NASIL MÜMKÜN OLABİLİR?*

Hazırlayan
Aydın Kaan Şenel



Grafikler ve Tablolar

Grafik 1 Türkiye’de Suça Sürüklenen Çocuk Sayısının Zaman İçindeki Değişimi.....	30
Grafik 2 PISA 2022 verilerine göre ülkelerdeki öğrencilerin yaşam memnuniyeti sıralaması (10 üzerinden)	59
Grafik 3 PISA verilerine göre dünyanın farklı bölgelerindeki çocukların yıllar içerisinde yaşam memnuniyeti skorlarının değişimi (10 üzerinden).....	58
Grafik 4 Okula giderken kendisini güvende hisseden öğrenci oranı (%).....	60
Grafik 5 Okula giderken kendisini güvende hissetmeyen öğrenci oranı (%).....	61
Grafik 6 “Okulumuzda bir silah veya bıçak taşıyan öğrenci gördüm.” ifadesine katılan öğrenci oranı (%)	62
Grafik 7 PISA 2022 verilerine göre ülkelerin okul aidiyet indeksi skorları	63
Tablo 1 Ergenlik döneminde temel psikososyal ihtiyaçlar	51
Görsel 1 Sosyo-ekolojik modele göre şiddeti anlamak	32
Görsel 2 Eğitimdeki şiddeti önlemeye yönelik “Bütüncül Okul” yaklaşımının bileşenleri	88

İçindekiler

Önsöz Kadem Özbay	6
Yönetici Özeti	11
Sunuş	16
Şiddeti Anlamak	18
Şiddeti Geniş Bir Düzlemde Tanımlamak:	
Bireyin Ötesindeki Şiddet Mekanizmaları	20
Türleri ve Etkileri Bakımından Şiddet	23
Çocuklar Tarafından Okula Yöneltilen Şiddeti Anlamak:	
Çocuk ve Suç Nasıl Yan Yana Gelir?	30
Şiddetle İlgili Risk Faktörlerini ve Koruyucu Faktörleri	
Anlamlandırmak: Karşılanmaya İhtiyaçların	
Dışa Vurumu Olarak Şiddet	49
Türkiye'deki Eğitim Sistemi ve Sosyal Politikalar:	
Çocukların İhtiyaçlarını Karşılatabiliyor mu?	57
Şiddeti Önlemek	66
Fiziksel Önlemler	68
Destekleyici Okul Ortamları Oluşturmaya Yönelik Önlemler	76
Ülkelerden İyi Örnekler:	89
Türkiye'de Eğitimde Şiddeti Önlemeye Yönelik Çabalar	102
Değerlendirme ve Öneriler	106
Sonuç Yerine: Okulun Rolü Büyük Ama Yeterli Değil	113
Kaynakça	115

Önsöz

*Görevi başında katledilen öğretmenimiz Fatma Nur Çelik;
Kahramanmaraş'taki okul saldırısında öğrencilerini
korumak için bedenini siper eden öğretmenimiz Ayla
Kara; Ağrı'nın Hamur ilçesinde sözleşmeli ve güvencesiz
çalıştırma, yöneticilerin duyarsızlığı, liyakatsiz
idarecilerin uyguladığı sistematik mobbingin de etkisiyle
hayattan koparılan öğretmenimiz Irmak Koparan ile
Kahramanmaraş'taki okul saldırısında yaşamını yitiren
öğrencilerimizin aziz hatırasına saygıyla...*

Türkiye'de eğitim ortamları, son yıllarda akran zorbalığından siber zorbalığa, fiziksel ve psikolojik şiddetten eğitim emekçilerimize yönelik silahlı saldırılara kadar uzanan çok boyutlu bir şiddet sarmalının pençesinde. Çocuklarımız için en güvenli yaşam ve öğrenme alanları olması gereken okullarımız, ne yazık ki adları trajik şiddet olaylarıyla anılan mekanlara dönüşmüştür. Eğitim-İş olarak hazırladığımız bu kapsamlı rapor, eğitim sistemimizi kuşatan bu acı tabloyu gözler önüne sererken, şiddeti münferit adli vakalar olarak görme sıçlığına karşı çıkmakta; sorunun kökenindeki **yapısal ve politik körlük**le yüzleştirmektedir.

Bugün okullarımızda tanık olduğumuz doğrudan şiddet, esasen derinleşen ekonomik, toplumsal ve kurumsal yapısal krizlerin okul duvarlarından içeri sızan en görünür semptomudur. Okul, toplumdan yalıtılmış bir ada değildir. Bir toplumda yoksulluk derinleşiyor, adalete olan inanç sarsılıyor, kutuplaşma dili ve

cezasızlık kültürü egemen kılınyorsa; okul gelecek vadetmiyor, öğretmen itibarsızlaştırılıyor, toplumda adalet ve güven duygusu sarsılıyorsa o toplumun okullarında kendiliğinden bir huzur ortamı bulmak mümkün değildir.

Türkiye’de eğitim sistemi; çocukların iyi oluşunu ve pedagojik gelişimini merkezine alan kamusal bir yapıdan hızla uzaklaştırılarak, öğretmeni şirket çalışanına, öğrenci ve veliyi ise müşteriye dönüştüren piyasacı, rekabetçi ve dışlayıcı bir karaktere büründürülmüştür.

Çocukları sadece sınav performansına göre sıralayan bu “kast sistemi”, evlatlarımızın erken yaşlardan itibaren kendilerini başarısız, dışlanmış ve akranlarıyla düşmanca bir rekabet içinde hissetmelerine yol açmaktadır. Yaklaşık 1,5 milyon çocuğumuzun örgün eğitim sisteminin **tamamen dışında** bırakılması, içeride kalanların ise kalabalık sınıflara ve pedagojik olarak sürdürülemez olan ikili eğitim koşullarına mahkûm edilmesi, öğrencilerimizin okulla organik ve sağlıklı bir bağ kurmasını imkânsız hale getirmektedir.

Eğitimde yaratılan bu şiddet iklimi, tesadüfi bir yönetsel başarısızlık değil, 24 yıllık iktidar politikalarının yarattığı **yapısal krizin doğrudan bir sonucudur**. Siyasi iktidarın toplumsal sorunların kök nedenleriyle yüzleşmek yerine krizleri manipüle etmeye odaklanan yaklaşımı ve yıllardır dilinden düşürmediği “kindar nesiller” yetiştirme sevdası; eğitim ortamlarında hoşgörüyü, eleştirel düşüncüyü ve bilimselliği yok etmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı ise eğitimi saran bu yangına çözüm üretmek yerine, **“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”** ve **“ÇEDES”** gibi bilimsel temelden uzak müfredat dayatmalarıyla, okulları tarikat ve cemaat uzantısı yapıların kuşatmasına açmıştır. Öğrencilerin pedagojik ihtiyaçları göz ardı edilerek, iktidarın ideolojik ve itaatkâr kadrolarını yaratma hedefi doğrultusunda hareket edilmektedir.

Bu ideolojik kuşatmanın ve sınav odaklı körlüğün en ağır darbe-lerinden biri de okullarda sanat ve spor derslerinin azaltılması, işlevsizleştirilmesi ve adeta yok sayılmasıdır. Çocukların enerjilerini sağlıklı bir şekilde yönlendirebilecekleri, kendilerini ifade

edebilecekleri, estetik duygularını, empati yeteneklerini, dayanışma ruhunu ve birlikte üretme kültürünü geliştirebilecekleri müzik, resim ve beden eğitimi gibi derslerin arka plana itilmesi, okullardaki şiddet zeminini doğrudan beslemektedir.

Akılca ve bilimsel bir eğitim modelinde okul içi şiddeti, akran zorbalığını ve öfkeyi sönmüleyen en güçlü bariyerler olan sanat ve spor; ne yazık ki bu sistemde birer yük olarak görülmektedir.

Öğrencilerin okul dışındaki zamanlarında da bu alanlara ücretsiz erişiminin kısıtlı olması, onları okul çevrelerindeki çeteleşme ve suç risklerine karşı tamamen savunmasız bırakmaktadır. Spor sahada rekabeti dostça yapmayı, sanat ise farklılıklara saygı duymayı öğretir; bunları müfredattan silmek, okulu ruhsuz bir yarış pistine ve dolayısıyla bir şiddet arenasına çevirmektir.

Tüm bunların yanı sıra öğretmenin toplumdaki yeri ve saygınlığı, bizzat Bakanlık ve yetkililerin küçümseyen, hedef gösteren siyasi söylemleriyle sistematik olarak aşındırılmıştır. Öğretmenlik meslek onurunu ve eğitim fakültesi diplomasını yok sayan "Milli Eğitim Akademisi" dayatması, öğretmenler odasını bölen uzman/başöğretmenlik hiyerarşisi ve emeği ucuzlatan kadrolu-sözleşmeli-ücretli güvencesiz istihdam modelleri, mesleki tahribatın ana unsurları olmuştur. CİMER gibi platformların okullarda adeta bir ihbar ve baskı mekanizmasına dönüştürülmesi öğretmenin mesleki otoritesini sıfırlarken; en temel hakları ve meslek onuru için direnen öğretmenlerin kolluk kuvvetleri eliyle şiddete maruz bırakılması, okul içi şiddeti toplum gözünde meşrulaştıran tehlikeli bir zemin hazırlamıştır.

Kriz anlarında iktidarın refleksi olarak gündeme getirilen metal dedektörleri, x-ray cihazları, okul çevresini saran sivil polisler veya turnikelerle okulları adeta yüksek güvenli hapis hanelere çevirme girişimi, şiddeti önleyen bir çözüm değil; aksine öğrenciyi eğitim ortamına daha da yabancılaştıran birer yanılsamadır. Olağanüstü hâl koşullarında, dedektörlerden aranarak derse giren bir çocuğun okula aidiyet duyması, öğretmeniyle güvene dayalı bir pedagojik ilişki kurması beklenemez.

Kalıcı çözüm; okulları eli silahlı personelle hapishaneye çevirmek değil, çocukların güvenlik, aidiyet, değer görme ve kendini gerçekleştirme gibi temel psikososyal ihtiyaçlarına yanıt veren güçlü bir okul iklimi ve “**Güvenli Okul, Sağlıklı Eğitim**” vizyonu inşa etmektir.

Nitekim bu raporun ortaya koyduğu en çarpıcı gerçeklerden biri, Türkiye'nin bir bilgi eksikliği değil, kronik bir irade eksikliği yaşadığıdır. Bundan tam 20 yıl önce TBMM çatısı altında kurulan araştırma komisyonunun raporunda ve 12 yıl önce toplanan Millî Eğitim Şûrası kararlarında; bugün **okul içi şiddeti besleyen rehber öğretmen yetersizliğinden güvencesiz istihdamın yarattığı yıl içinde sürekli yaşanan öğretmen değişikliklerine kadar tüm sorunlar harfiyen tespit edilmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur.** Ancak aradan geçen yirmi yıla rağmen bu hayati önerilerin sümen altı edilmesi, şiddetin tırmanmasının faturasını politik bir tercih olarak önümüze koymaktadır.

Şiddeti önlemenin yolu polisiyle önlemler değil, çocuk haklarını her şeyin üzerinde tutan, çocukların psikososyal ihtiyaçlarını merkeze alan pedagojik ve bilimsel çözümler üretmektir.

Bu doğrultuda çocukların enerjilerini doğru yönlendirebilecekleri, kendilerini ifade edebilecekleri kamusal alanlar ve etkinlikler, suça ve şiddete karşı en güçlü sosyal kalkanlardır. Akademik araştırmalar da göstermektedir ki; rehberlik hizmetlerinin tam sağlandığı, çocuk gelişiminin kültürel, sanatsal ve sportif olarak desteklendiği, **öğretmen ile öğrenci arasında güvene dayalı ilişkinin kurulabildiği okullarda şiddet oranları büyük oranda düşmektedir.**

Güvenli okul iklimini inşa etmek ve şiddet sarmalını önlemek; tarikat ve cemaat protokollerine son vererek laik ve bilimsel eğitim ilkesinin esas alınmasıyla, **piyasa odaklı değil kamusal yararı gözetilen politikalar** üretilmesiyle, öğretmenin mesleki otoritesini güçlendiren, saygınlığını ve karar alma süreçlerindeki etkinliğini artıran düzenlemelerin yapılmasıyla sağlanabilir.

EĞİTİMDE ŞİDDETLE MÜCADELE: GÜVENLİK OKULLAR NASIL MÜMKÜN OLABİLİR?

Bu yapısal dönüşümün bir gereği olarak; çocukların psikososyal gelişimini, dayanışmayı ve aidiyet duygusunu besleyen kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetler ile güçlü bir rehberlik hizmeti okul ikliminin merkezine yerleştirilmelidir.

Eğitim-İş'in mücadelesinin temel dayanağı tam da bu noktada somutlaşmaktadır: **"Güvenli Okul, Sağlıklı Eğitim"** hedefi; ancak ve ancak eşitlikçi, kamusal, demokratik, laik, bilimsel ve kapsayıcı bir eğitim sisteminin inşa edilmesiyle mümkündür.

Eşitliğin olmadığı yerde adalet, adaletin olmadığı yerde güvenlik, güvenliğin olmadığı yerde ise eğitimden söz edilemez.

Bunlar yalnızca sendikal birer talep değil; canından edilen Fatma Nur öğretmenlere, göğsünü öğrencilerine siper eden Ayla öğretmenlere, gencecik yaşta çaresizliğe terk edilen İrmak öğretmenlere ve tüm çocuklarımıza karşı en büyük tarihsel, vicdani ve ahlaki sorumluluğumuzdur.

Okullarımızı saran bu şiddetle, liyakatsizlikle ve adaletsizlikle mücadelenin tek yolu, Cumhuriyetimizin aydınlanmacı temellerine sımsıkı sarılmak ve **kamusal, bilimsel, laik eğitimi** tavizsiz savunan, boyun eğmeyen bir toplumsal dayanışmayı örmekten geçmektedir.

Kadem Özbay

Eğitim-İş Genel Başkanı

Yönetici Özeti

Eğitim ortamlarında şiddet, Türkiye'nin karşı karşıya olduğu en önemli çocuk hakları ve eğitim hakkı sorunlarından biri haline gelmiştir. Son yıllarda okullarda yaşanan fiziksel ve psikolojik şiddet, akran zorbalığı, siber zorbalık, öğretmene yönelik şiddet ve silahlı okul saldırıları daha da görünür hale gelmiştir. Buna karşın eğitimde şiddeti önlemeye yönelik **bütüncül ve sürdürülebilir politikalar** hayata geçirilmemiş, çocuklar için en güvenli yaşam alanları olması gereken okullar, adları şiddet olaylarıyla anılır mekanlara dönüşmüştür.

Raporda yer alan bulgular, öğrencilerin okula aidiyet duygusunun yüksek olduğu, öğretmenleriyle güçlü ilişkiler kurabildiği, rehberlik ve ruh sağlığı hizmetlerine erişebildiği, sosyal-duygusal öğrenme programlarının uygulandığı ve okul dışı etkinliklerle desteklendiği okullarda şiddetin anlamlı ölçüde azaldığını ortaya koymaktadır. Buna karşılık Türkiye'de eğitim sistemi giderek daha fazla sınav odaklı, **rekabetçi ve dışlayıcı** bir yapıya dönüşmektedir. Yaklaşık 1,5 milyon çocuğun örgün eğitim dışında olması, çok sayıda öğrencinin kalabalık sınıflarda ve ikili eğitim koşullarında öğrenim görmesi, öğretmen açığı ve güvencesiz istihdam uygulamaları, öğrencilerin ve eğitim emekçilerinin okulla sağlıklı bağlar kurmasını zorlaştırmaktadır.

Raporda incelenen veriler ise Türkiye'deki okulların, çocukların pek çok temel ihtiyacını karşılamayan mekanlar haline geldiğini göstermektedir.

Okula aidiyet, okulda kendini güvende hissetme, yaşam memnuniyeti gibi göstergelerde Türkiye'deki öğrenciler uluslararası araştırmalarda en son sıralarda yer almaktadır. Çocukların önemli bir bölümü okulda kendisini güvende, değerli, desteklenmiş hissetmemekte ve okulun **bir zaman kaybı** olduğunu düşünmektedir. Derinleşen yoksulluk ve eşitsizlikle birlikte gelecekte duyulan umutsuzluk, adalete güvenin zayıflaması gibi makro düzeydeki olgular da çocukların suça sürüklendiği olayların artmasına sebep olmaktadır.

Bu noktada, çocuklara iş yeri kapılarının gösterildiği, öğretmenlerin itibarsızlaştırıldığı, okulların işlevlerini kaybettiği, öğrencileri sınavlar aracılığıyla ayırtırmaya ve sıralamaya odaklı, ne öğrencilerin ne de öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayan bir eğitim sisteminde okullara, öğrencilere ve öğretmenlere yönelik şiddet olaylarının artıyor olması tesadüf değildir.

Türkiye'de şiddetle ilişkili farklı düzeydeki risk faktörleri çocukları kuşatmışken, şiddeti önlemeye ve öğrencilerin iyi oluşunu desteklemeye yönelik etkili politikalar hayata geçirilmemektedir.

Oysa eğitimde şiddetin önlenmesine ilişkin bilimsel literatür oldukça açıktır. Metal dedektörler, güvenlik kameraları ve öğrencileri örgün öğretim dışına çıkartan uygulamalar okulları daha güvenli hale getirmemektedir. Kalıcı sonuç veren uygulamalar; güçlü bir okul iklimi oluşturulması, öğrencilerin okula aidiyetlerinin güçlendirilmesi, nitelikli rehberlik ve ruh sağlığı hizmetlerinin yaygınlaştırılması, sosyal-duygusal öğrenme programlarının uygulanması, sanat ve spor faaliyetlerine erişimin artırılması ve okulun öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına yanıt veren **bir yaşam alanı** haline getirilmesidir.

Raporun dikkat çektiği önemli bulgulardan bir diğeri de 20 yıl öncesinde şiddeti önlemek için toplanan TBMM komisyonu ve 12 yıl öncesinde alınan şûra kararlarıyla okul güvenliğiyle ilgili sorunlar defalarca tespit edilmiş olsa da çözüm noktasında kağıt üzerinde kalan bir iradeden öteye geçilememiş olduğudur.

TBMM’de 2006 yılında kurulan Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu’nun raporu ile 2014 Millî Eğitim Şûrası kararlarında; okul güvenliği ile ilgili sorunlar, rehber öğretmen sayısının yetersizliği, sanat, spor sosyal etkinlik eksikliği, kurumlar arası koordinasyon yetersizliği, ikili eğitim uygulamaları ve erişilebilir ruh sağlığı hizmetlerinin eksikliği gibi bugün hâlâ karşılaşılan sorunlar tespit edilmiş, Türkiye’de çocukların ve gençlerin mağduru ve faili olduğu şiddet olaylarının önlenmesi için bir dizi öneri sıralanmıştır. Fakat aradan geçen **yaklaşık yirmi yıla rağmen bu önerilerin önemli bir kısmı hayata geçirilmemiştir**. Bu durum şiddeti önleme konusundaki eksikliğin bir bilgi eksikliğinden ziyade bir politik tercih sonucu olduğunu göstermektedir.

Bu nedenle bundan sonra gerçekleşecek şiddet olaylarının önüne geçmek için bu raporun temel çağrısı açıktır:

- » **Zorunlu eğitim çağındaki hiçbir çocuk** eğitim dışında bırakılmamalı, eğitimden uzaklaşan veya uzaklaştırılan tüm çocukların yeniden örgün eğitime kazandırılması için destekleyici ve kapsayıcı programlar hayata geçirilmelidir.
- » Her okulda yeterli sayıda rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni görevlendirilmeli, uluslararası öneri olan **250 öğrenciye 1 PDR uzmanı** standardına ulaşılmalıdır. İhtiyaç duyulan okullarda psikolog ve sosyal hizmet uzmanları istihdam edilmeli; şiddet, ihmal ve istismar bildirimlerinin etkili biçimde değerlendirilmesi güvence altına alınmalıdır.
- » **Sosyal izolasyon, yalnızlık, zorbalık ve dışlanmayla mücadele eden**, etkililiği bilimsel olarak desteklenen uygulamalar yaygınlaştırılmalı, sosyal-duygusal öğrenme programları okulun bütününe entegre edilmelidir. Okul içerisinde öğrencilerin okul aidiyetini güçlendirecek adımlar atılmalıdır.
- » Tüm öğrencilerin **ücretsiz ve nitelikli sanat, spor, kültür ve kulüp faaliyetlerine** katılımı güvence altına alınmalı, okul dışı zamanları güvenli ve yapılandırılmış etkinliklerle desteklenmelidir.
- » Her okulun, uygulanabilir ve düzenli olarak izlenen bir **şiddeti önleme planı** bulunmalı; öğrenciler, öğretmenler ve ailelerin

katılımıyla okullarda ortak şiddet karşıtı normlar geliştirilmelidir.

- » **Müfredat;** insan hakları, demokratik yurttaşlık, toplumsal cinsiyet eşitliği, barış kültürü, sağlık eğitimi ve şiddetsiz iletişim gibi şiddeti önlemede etkililiği bilimsel olarak etkililiği kanıtlanmış içeriklerle yeniden yapılandırılmalıdır.
- » Öğretmene yönelik şiddet tüm boyutlarıyla araştırılmalı, öğretmenlerin **mesleki güvencesini ve itibarını** güçlendirecek politikalar hayata geçirilmelidir.
- » Tüm öğrenciler için **ücretsiz ve sağlıklı okul yemeği ile temiz içme suyuna** erişim sağlanmalı; okul binaları, okul çevresi ve okul yolları güvenli hale getirilmelidir.
- » Öğrencilerin ve öğretmenlerin şiddete maruz kaldıklarında veya tanık olduklarında güvenle kullanabilecekleri **anonim ve erişilebilir başvuru mekanizmaları** oluşturulmalıdır.
- » Okullarda yaşanan şiddet olaylarına ilişkin **ulusal ölçekte düzenli veri** toplanmalı ve önleme çalışmalarının etkililiği izlenmelidir.
- » Eğitim **altyapısı yatırımları** arttırılarak kalabalık sınıfların önüne geçilmeli, ikili eğitim uygulamaları sonlandırılmalıdır.
- » Okul güvenliğinin yalnızca şiddeti önlemeye yönelik çalışmalardan oluşamayacağı gerçeğinden hareketle, eğitim politikaları öğrencilerin **iyi oluşunu, eşitliği ve kapsayıcılığı** merkeze alarak yapılandırılmalıdır.

Eğitim ortamlarında şiddetle karşı karşıya kalmak ne öğrencilerin ne öğretmenlerin kaderidir. Tüm çocukları ve öğretmenleri okulda maruz kalabilecekleri her türlü şiddetten koruyan, iyi oluşu ve aidiyet duygusunu destekleyen güvenli okulların oluşturulması mümkündür. Ancak çocukları koruyan güvenli okulların inşa edilebilmesi için Millî Eğitim Bakanlığının **yıllardır ertelenen sorunlarla yüzleşmesi** ve bilimsel kanıtlara dayalı politikaları hayata geçirmesi gerekmektedir. Aksi halde eğitim ortamlarında yaşanan şiddet olayları münferit vakalar olarak değil, çözülmeyen yapısal sorunların ve politik tercihlerin kaçınılmaz sonucu olarak karşımıza çıkmaya devam edecektir.

Eğitimde yaşanan şiddet olaylarına karşı etkili önleme politikaları geliştirebilmek için şiddetin hangi koşullarda ortaya çıktığını, hangi risk faktörleri tarafından beslendiğini ve hangi koruyucu faktörler tarafından engellenebildiğini anlamak gerekir. Dolayısıyla, bu raporun önemli bir kısmı çocuklar ve gençler arasında görölen şiddet davranışlarını, okul saldırılarını ve diğer şiddet biçimlerini ortaya çıkararak risk faktörlerini bilimsel araştırmalar ışığında ele almıştır.

Rapor boyunca ele alınan aile, okul, akran ilişkileri, mahalle koşulları, toplumsal eşitsizlikler, toplumsal cinsiyet normları gibi yapılarla dair faktörler, şiddetin ortaya çıkma olasılığını artıran risk faktörleri veya azaltan koruyucu faktörler olarak incelenmiştir. Örneğin, raporda da göröleceği üzere sosyal izolasyon, silahlı okul saldırılarının arkasındaki en önemli nedenlerden biridir. Fakat hayatlarında sosyal izolasyon yaşayan kişilerin büyük bir çoğunluğu bu tarz bir saldırıda veya girişimde bulunmamaktadır. Dolayısıyla, burada sunulan analizler, şiddet davranışlarını haklı çıkarmayı, mazur göstermeyi veya sorumluluğu ortadan kaldırmayı amaçlamamaktadır. Zira risk faktörlerinin varlığı hiçbir şekilde bireylerin gerçekteştirdikleri şiddet eylemlerinin sorumluluğunu ortadan kaldırmaz.

Bireyler eylemlerinden sorumludur; ancak toplumlar da şiddeti besleyen veya önleyen koşulları şekillendirir. şiddeti azaltmanın yolu yalnızca failleri cezalandırmaktan değil, aynı zamanda şiddeti üreten koşulları anlamaktan ve dönüştürmekten geçer.

Bu nedenle bu rapor, şiddeti, çocukların ve gençlerin içinde büyödükleri aile, okul, mahalle ve toplumsal koşulların etkileşimi içinde ortaya çıkan önlenebilir bir olgu olarak ele almakta ve eğitim ortamlarında yaşanan şiddetle mücadele etmek için hangi koşulların değiştirilmesi gerektiğini tespit ederek çocuklar ve gençler için güvenli, adil ve kapsayıcı eğitim ve yaşam ortamlarının oluşturulmasına katkı sunmayı hedeflemektedir.

Sunuş

Son aylarda okullarda yaşanan şiddet olayları, eğitimde şiddet ve güvenli okul tartışmalarını Türkiye'deki gündemin merkezine taşıdı. 2 Mart'ta İstanbul'da bir lise öğrencisinin bir öğretmeni öldürdüğü trajik saldırının¹ ardından, 14 Nisan'da Şanlıurfa'da gerçekleşen ve en az 16 kişinin yaralanmasıyla sonuçlanan okul saldırısı² ile 15 Nisan'da Kahramanmaraş'ta 14 yaşındaki bir çocuk tarafından gerçekleştirilen ve saldırgan dahil 11 öğrenci ile 1 öğretmenin yaşamını yitirdiği saldırı³ kamuoyunda büyük yankı uyandırdı. Kahramanmaraş saldırısıyla aynı gün Gaziantep'te bir lisenin önünde silahlı saldırı girişiminde bulunulması ve Mersin'de bir öğrencinin okulda silahla yakalanması⁴, eğitim ortamlarındaki şiddet ve güvenlik sorunlarını daha da görünür hâle getirdi. Yaşanan tüm bu olaylar, Türkiye'de milyonlarca öğrenci, veli ve öğretmende ciddi kaygılara neden olmuş, halihazırda düşük olan okullara karşı duyulan güvenlik algısınıⁱ daha da zedelemiştir.

Saldırıların ardından belirli bir süreliğine her okulun önünde iki polis görevlendirilmiş⁵, 15 yaş altına sosyal medya yasağı getirilmesine dair yasal düzenleme yapılmış⁶, okul girişlerine metal dedektör ve x-ray cihazları yerleştirilmesi⁷ gibi önlemler gündeme gelmiştir. Milli Eğitim Bakanı Yusuf Tekin, olayların ardından yaptığı açıklamada, güvenli okul politikaları kapsamında siber devriye uygulamaları ve yapay zekâ destekli erken uyarı sistemlerine daha fazla ağırlık verileceğini belirtmiştir⁸.

ⁱ Raporda da değinileceği üzere, PISA 2022 sonuçlarına göre Türkiye, öğrencilerin okulda en az güvende hissettiği ülkelerin başında gelmektedir.

Her ne kadar tüm çocukların güvenli ve sağlıklı bir okul ortamını hak ettiği konusunda geniş bir toplumsal uzlaşısı bulunsa da bu tür kriz dönemlerinde kamuoyunda oluşan korku ve panik atmosferi, çoğu zaman bilimsel verilerle yeterince desteklenmeyen, kısa vadeli ve tepkisel politikaların öne çıkmasına neden olabilmektedir⁹. Bu sebeple bu rapor, okullarda yaşanan şiddet türlerini, nedenlerini ve önleme yöntemlerini kapsamlı biçimde literatürdeki bilimsel veriler üzerinden incelemeyi ve politika önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Raporda ayrıca farklı ülkelerin eğitim sistemi içerisinde şiddetle mücadele etme yöntemlerine dair uygulamalara da yer verilmiştir. Böylece okulların yitirilmiş olan güvenli, kapsayıcı ve destekleyici ortam niteliğinin yeniden kazanılmasına katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Eğitim ortamlarında yaşanan şiddet olayları sebebiyle hayatını kaybeden eğitim emekçilerinin ve öğrencilerin hatırasına saygıyla...

ŞİDDETİ

ANLAMAK

Şiddeti Geniş Bir Düzlemde Tanımlamak

Bireyin Ötesindeki Şiddet Mekanizmaları

Şiddet, yalnızca bireysel faktörlerle açıklanamayacak, iç içe geçmiş sistemlerin sonucunda ortaya çıkan çok boyutlu bir olgudur. Şiddetin ne olduğuna dair literatürdeki en yaygın kullanım, Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) tanımıdır.

Kişinin sahip olduğu fiziksel gücünü ve kuvvetini, kendisine, bir başkasına, bir gruba ya da topluma karşı, yaralanma, ölüm, psikolojik zarar, gelişim bozukluğu veya mahrumiyetle sonuçlanacak ya da sonuçlanma olasılığı yüksek olacak şekilde doğrudan ya da tehdit yoluyla kasti bir şekilde kullanması¹⁰

Fakat bu tanım, bir kişinin uyguladığı fiziksel şiddeti tanımlamak için önemli olmakla birlikte, şiddeti yalnızca bireyin kasıtlı ve fiziksel gücünü kullanmasıyla ortaya çıkan bir davranış olarak çerçeveler.

Şiddetsizlik ve barış araştırmalarıyla bilinen Johan Galtung ise şiddeti yalnızca fiziksel saldırılarla sınırlı olmayan, çok boyutlu ve toplumsal yapılarla iç içe geçmiş bir olgu olarak görür.

Galtung şiddeti temel olarak, insanların hayatta kalma, iyi olma, aidiyet ve özgürlük gibi temel ihtiyaçlarına yönelik tehdit ve zarar verici fakat önlenabilir eylemler olarak tanımlamıştır¹¹.

Galtung'a göre şiddet sadece doğrudan ve kasıtlı eylemlerden ibaret değildir, aynı zamanda kimsenin doğrudan fail olmadığı ama insanların temel ihtiyaçlarını engelleyen yapısal koşullar (yoksulluk, eşitsizlik, dışlanma gibi) ve bu durumları meşrulaştıran kültürel normlar, ideolojiler ve söylemler de şiddetin bir parçasıdır¹¹. Yani şiddet, yalnızca "birinin bir başkasına fiziksel veya psikolojik olarak zarar vermesi" değil, aynı zamanda insanların potansiyel yaşam koşullarının sistematik olarak aşağıda tutulmasıdır. Bu noktada Galtung, şiddeti, "şiddet üçgeni" olarak adlandırdığı üç temel biçimde ele alır¹¹:

- » **Doğrudan şiddet**, öldürme, yaralama, tehdit, fiziksel saldırı, psikolojik baskı veya cezalandırma gibi görünür ve somut eylemleri ifade eder. Faili ve mağduru genellikle bellidir. Yalnızca fiili saldırılar değil, şiddet tehdidi de şiddetin bir parçası olarak değerlendirilir.
- » **Yapısal şiddet**, bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılamaını engelleyen toplumsal, ekonomik ve siyasal eşitsizliklerden kaynaklanır. Bu şiddet türü çoğu zaman görünmezdir ve kurumların işleyişine yerleşmiştir. Eğitimde fırsat eşitsizliği, ayrımcılık, dışlanma, yoksulluk veya destek hizmetlerine erişememe gibi durumlar bireylerin temel ihtiyaçlarına ulaşmasını engellediği için yapısal şiddet olarak değerlendirilebilir.
- » **Kültürel şiddet** ise doğrudan veya yapısal şiddeti haklılaştıran değerler, normlar, ideolojiler ve söylemlerden oluşur. Din, dil, medya, gelenekler veya toplumsal önyargılar aracılığıyla yayılan bu şiddet biçimi, şiddetin "normal", "haklı" veya "kaçınılmaz" olarak görünmesine yol açar. Yapısal şiddete tepki gösteren bireylerin "sorun çıkarıcı" ya da "agresif" olarak damgalanması kültürel şiddetin bir biçimi olarak değerlendirilebilir.

Galtung'a göre bu üç şiddet türü birbirinden bağımsız değildir; aksine birbirini besleyen dinamik bir yapı oluşturur.

Kültürel şiddet eşitsizlikleri ve baskıyı meşrulaştırırken, yapısal şiddet bu eşitsizlikleri kurumsallaştırır. Doğrudan şiddet ise çoğu zaman bu süreçlerin görünür sonucu olarak ortaya çıkar.

Galtung ayrıca doğrudan ve yapısal şiddetin bireylerde ve topluluklarda "ihtiyaç yoksunluğu" yarattığını vurgular¹². Bu yoksunluk toplumsal düzeyde yaşandığında ise kimilerinin öfke ve saldırganlıkla kimilerinin ise umutsuzluk, içe kapanma, kayıtsızlık ve geri çekilme ile tepki verdiği kolektif travmalara dönüşebilir. Kolektif travmanın zamanla toplumsal hafızaya yerleşerek yeni çatışmaları ve şiddet döngülerini besleyebileceğini belirtir. Bu nedenle Galtung'un yaklaşımının temel varsayımlarından biri "şiddetin şiddeti doğurduğu" düşüncesidir¹¹.

Her ne kadar bu rapor özellikle eğitim ortamlarında ortaya çıkan doğrudan şiddete odaklansa da Galtung'un çerçevesi hem eğitimde şiddetin yalnızca doğrudan şiddetle sınırlı olmadığını hem de doğrudan şiddetin tek başına ortaya çıkan bir semptom olmadığını, yapısal ve kültürel şiddetle birlikte düşünülmesi gereken bir olgu olduğunu göstermek noktasında önem taşır.

Türleri ve Etkileri Bakımından Şiddet

UNESCO'nun verilerine göre her yıl 1 milyara yakın çocuk fiziksel, cinsel veya psikolojik şiddete maruz kalıyor ve bu şiddetin önemli bir bölümü çocuklar için güvenli alanlar olması gereken okullarda gerçekleşiyor¹³. Peki, "eğitimde şiddet" nedir ve ne koşullarda ortaya çıkar?

Okullarda yaşanan şiddet, öğrencilerin fiziksel, psikolojik ve duygusal bütünlüğüne zarar veren; okul içinde, okul çevresinde, okula gidiş-geliş süreçlerinde veya dijital ortamlarda ortaya çıkabilen her türlü davranış ve tehdidi kapsar¹⁴. Bu şiddet türleri öğrenciler arasında gerçekleşebildiği gibi yetişkinlerden çocuklara yönelik veya eğitim sisteminden kaynaklı olarak da ortaya çıkabilir. Her ne kadar okullarda yaşanan şiddet öğretmenler veya okul personeli tarafından da kaynaklanabilse de mevcut veriler öğrencilerin okullarda karşılaştığı şiddetin çoğunun, akranları tarafından yöneltildiğini göstermektedir¹⁵.

Eğitimde yaşanan şiddet türleri fiziksel, psikolojik, cinsel, toplumsal cinsiyet temelli, teknoloji temelli şiddet, zorbalık, ihmal ve kurumsal şiddet gibi farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır^{13 14 16}.

- » **Fiziksel şiddet**, bir kişinin bedenine yönelik doğrudan fiziksel güç kullanımıyla gerçekleştirilen ve zarar verme niyeti taşıyan kasıtlı davranışlardır. Bu şiddet türü; kavga, vurma, tekmeleme, itme, nesnelere yaralama, nesne fırlatma, odaya kilitleme, saç çekme, haraç kesme, ısırma, tükürme gibi kişinin bedenini hedef alan saldırgan davranışları ve disipline etme aracılığıyla gerçekleştirilen bedensel cezalandırma (örn. eline cetvelle vurma, tokat atma) gibi davranışları içerir. Toplumsal cinsiyet normları sebebiyle özellikle erkek çocukları arasında daha yaygındır. Fiziksel şiddet yalnızca bedensel zarar oluşturmaz; öğrencinin güvenlik algısını, okula aidiyet duygusunu ve psikolojik iyi oluşunu da olumsuz etkiler. Okulun dışından öğrenci ve öğretmenleri hedef alınarak gerçekleştirilen saldırılar da bu kapsama girer.
- » **Psikolojik şiddet**, bir kişinin duygusal ve sosyal bütünlüğüne zarar verme amacı taşıyan sözlü veya sözsüz davranışlardır. Bu şiddet türü okul ortamında aşağılama, küçük düşürme, tehdit etme, korkutma, dışlama, görmezden gelme, gruptan uzaklaştırma, lakap takma, isim takma alay etme ve hakkında dedikodu yayma gibi davranışları içerir. Psikolojik şiddet, mağdurun özgüvenini, onurunu ve iyi oluşunu hedef alır ve depresyon, anksiyete, stres gibi psikolojik etkilere sebep olur¹⁷.
- » **Cinsel şiddet**, bir kişiye rızası olmaksızın yöneltilen, cinsel nitelikli her türlü kasıtlı ve istenmeyen davranışı ifade eder. Bu şiddet türü kişinin vücut dokunulmazlığını ihlal eden fiziksel temas içeren eylemleri ve fiziksel temas olmaksızın gerçekleştirilen cinsel içerikli şakalar, tehditler, ısrarlı takip, bakış ve mimiklerle rahatsız etme, uygunsuz görüntü paylaşımı gibi cinsel taciz biçimlerini içerir.
- » **Zorbalık**, güç dengesizliği içeren ilişkilerde, kişilere yönelik zarar verme niyeti barındıran ve sistematik olarak tekrarlanan agresif davranışlardır. Bu çerçevede zorbalığı, akran çatışmalarından ayıran üç temel özelliği vardır: davranışların zarar verme niyeti taşıması, bir süre tekrar etmesi ve güç dengesizliği içermesi¹⁸. Güç dengesizliği, fiziksel bir güç dengesizliği, sosyal veya ekonomik statüye veya kişi sayı-

sına dayalı bir güç dengesizliği anlamına gelebilir¹⁹. Zorbalık, belirli bir kişiye veya kişilere yönelik tek bir kişiden kaynaklanabileceği gibi bir grup tarafından da gerçekleştirilebilir²⁰. Zorbalık en temelde fiziksel, sözel, ilişkisel ve siber zorbalık olarak dörde ayrılır²¹.

- » **Teknoloji temelli şiddet/siber zorbalık**, mesajlaşma uygulamaları, sosyal medya platformlar, çevrimiçi oyunlar veya diğer dijital araçlar aracılığıyla gerçekleştirilen ve mağdurun mahremiyetini ve iyi oluşunu hedef alan bir şiddet türüdür. Sosyal medyada bir başkasına ait rahatsız edici veya küçük düşürücü görüntüleri izinsiz şekilde paylaşmak, bir kişi hakkında yalan, uydurma veya yanıltıcı içerikler üretmek ve bunları yaymak, bir başkasının özel ya da mahrem bilgilerini sızdırmak, tehdit içeren mesajlar göndermek, hakaret etmek veya aşağılayıcı dil kullanmak, bir kişiyi dijital ortamlarda ısrarla takip etmek (stalking) gibi davranışları içerir²². Siber zorbalık, fiziksel olarak aynı ortamda bulunmayı gerektirmez, bu nedenle zaman ve mekân sınırı olmaksızın gerçekleşebilir. İçeriklerin kalıcı olması ve geniş kitlelere hızla yayılabilmesi, mağdur üzerindeki etkiyi daha da artırabilir.
- » **İhmal**, çocuğun fiziksel veya psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmaması durumudur. Eğitim bağlamında ihmal ise bakım verenlerin gerekli imkânlara sahip olmalarına rağmen, çocuğun eğitim süreçlerinden mahrum bırakılması durumunu ifade eder.
- » **Kurumsal şiddet**, eğitim sistemi içinde yer alan politika, uygulama ve süreçler aracılığıyla ortaya çıkan sistematik ayrımcılığı ifade etmektedir. Okullarda belirli öğrenci gruplarının cinsiyet, etnik köken, engellilik durumu, dil, din veya sosyoekonomik nedenlerle dışlanması veya eşitsiz muamele görmesi kurumsal şiddet örnekleri arasında sayılmaktadır. Bu şiddet türü öğrencilerin eğitim hakkına erişimini sınırlandırarak eşitsizlikleri derinleştirir.

Maruz kalınan şiddet, çoğu zaman tek bir biçimle sınırlı kalmamakta, farklı şiddet türleri bir arada görülebilmekte ve birbirini besleyebilmektedir.

Literatürde “çoklu mağduriyet” (*poly-victimization*) olarak tanımlanan bu durum, öğrencilerin aynı anda fiziksel, psikolojik, cinsel veya dijital şiddetin farklı biçimlerine maruz kalabildiğini, bir şiddet türünün diğerlerini tetikleyebileceğini veya ağırlaştırabileceğini belirtir¹⁴.

Türkiye’de, özellikle eğitim ortamlarında, çocukların mağduru veya faili olduğu şiddet olaylarına ilişkin kamuoyuyla paylaşılan veriler sınırlı sayıdadır. Öte yandan, mevcut veriler Türkiye’deki çocukların hem fiziksel hem dijital ortamlarda önemli düzeyde şiddetle karşı karşıya kaldığını göstermektedir:

- » TÜİK verilerine göre 6–17 yaş grubundaki **çocukların %13,8’i ayda en az birkaç kez** dalga geçilme, dışlanma, hakkında dedikodu yayılması, eşyalarına zarar verilmesi veya tehdit edilme gibi zorbalık biçimlerinden en az birine maruz kalmaktadır²³. PISA 2022 verilerine göre ise Türkiye’deki öğrencilerin %12,5’i ayda en az birkaç kez, %14,1’i haftada en az bir kez zorbalığa maruz kalmaktadır. Bu oranlar OECD ortalamasında sırasıyla %10,7 ve %9,4’tür²⁴.
- » 2023 yılında güvenlik birimlerine mağdur olarak getirilen çocuk sayısı **242 bin 875’e** ulaşmıştır²³.
- » 2023 yılında **en az 25,000 çocuk cinsel suç mağduru** olmuştur. Bu çocukların %88’ini kız çocukları oluşturmaktadır²³.
- » MEB’in 2024–2025 yıllarında gerçekleştirdiği **Şiddet Algısı Araştırması** sonuçlarına göre her iki lise öğrencisinden biri az bir kez sosyal medyada hakarete uğradığını, her on lise öğrencisinden biri bilgilerinin izinsiz paylaşıldığını ifade etmiştir²⁵.

Okul ortamlarında yaşanan farklı şiddet türleri, çocukların yalnızca fiziksel güvenliğini değil, aynı zamanda ruh sağlıklarını, sosyal ilişkilerini, okula aidiyetlerini ve öğrenme deneyimlerini de olumsuz etkiler. Şiddetin etkileri çoğu zaman kısa vadeli zararların ötesine geçerek çocukların eğitim yaşamlarına ve yetişkinlik dönemindeki yaşam koşullarına etki eden uzun süreli sonuçlar doğurur.

Şiddet; çocuklarda korku, kaygı, güvensizlik, düşük benlik saygısı,

depresyon, anksiyete, içe kapanma gibi psikolojik hasarlara yol açabilmektedir¹⁶. Bazı çocuklar yaşadıkları deneyimler sonucu içe dönük depresif belirtiler ve yalnızlaşma hissedebilirken, bazıları ise yaşadıkları şiddeti öfke ve saldırganlık yoluyla dışa vurur²⁶. Araştırmalar ayrıca okulda şiddete maruz kalmanın madde kullanımını ve intihar riskiyle ilişkili olduğunu göstermektedir²⁷. Özellikle uzun süreli **zorbalığa veya şiddete** maruz kalan çocuklar yetişkinlik döneminde sağlıklı sosyal ilişkiler kurma, iş yaşamına katılma ve ekonomik bağımsızlık geliştirme süreçlerinde daha fazla güçlük yaşayabilmektedir²⁸.

Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin aynı zamanda yaşam doyumlarının daha düşük olduğu ve okula aidiyet hislerinin zayıfladığı görülmektedir²⁸. Ayrıca, sık zorbalığa maruz kalan öğrencilerin kendilerini okula yabancılaşmış hissetme olasılığı yaklaşık üç kat, okulu devamsızlık yapma olasılığı ise yaklaşık iki kat daha yüksektir²⁹.

Şiddetin etkileri yalnızca doğrudan mağdurlarla sınırlı değildir. Okul ortamında şiddete tanıklık etmek de öğrencilerde korku, kaygı ve güvensizlik duygularını artırmakta; öğrenme için gerekli güvenli ortamı zedelemektedir¹⁶. Özellikle cinsel şiddete uğramış çocuklar okulu bırakabilmekte ya da aileler çocuklarını okula göndermekten kaçınabilmektedir¹⁴.

Eğitim süreçlerinden kopan, akademik başarısı düşen veya ruh sağlığı sorunları yaşayan çocukların ilerleyen yaşamlarında istihdam, gelir düzeyi ve toplumsal katılım açısından daha dezavantajlı konuma düşme riski artmaktadır. Bu nedenle okul şiddeti **yalnızca disiplin veya güvenlik meselesi değil; çocukların sağlıklı gelişimini, ruh sağlığını, eğitim hakkını ve yaşam boyu iyi oluşunu etkileyen çok boyutlu bir çocuk hakları sorunu** olarak ele alınmalıdır.

Öğretmene Yönelik Şiddet

Öğrencilerin eğitim ortamlarında maruz kaldığı şiddete ek olarak, öğretmenler de okul ortamında veya dijital ortamlarda sıklıkla şiddete maruz kalmaktadır. Özellikle Türkiye’de, son yıllarda öğret-

menlerin karşı karşıya kaldığı şiddet medyada daha da görünür hale gelmiş, öğretmeni koruyacak caydırıcı hukuki düzenlemelerin eksikliği ve eğitim politikalarının **öğretmeni hedef haline getiren** dili öğretmene yönelik şiddete davetiye çıkartmıştır³⁰.

Araştırmalar, öğretmene yönelik şiddetin öğretmenlerin ruh sağlığı, mesleki bağlılığı ve eğitim süreçleri üzerinde ciddi sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Şiddete maruz kalan öğretmenler, yoğun stres, tükenmişlik, kaygı, mesleki tatminsizlik ve yabancılaşma hissetmekte ve fiziksel stres belirtileri yaşamaktadır¹⁴. ABD, İngiltere, Güney Kore ve Meksika'yı kapsayan bir çalışma, öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmediği okullarda iş doyumunun, öz yeterlik algılarının, öğrencilerle kurdukları ilişkilerin zayıfladığını ve mesleği bırakma eğilimlerinin artabildiğini göstermiştir³¹. Benzer biçimde New York'taki ortaokullarda gerçekleştirilen boylamsal bir çalışma, güvensiz okul ikliminin öğretmenlerin okul değiştirme veya mesleği bırakma nedenleri arasında öne çıkan bir faktör olduğunu göstermiştir³².

Türkiye bağlamında gerçekleştirilen araştırmalar da pek çok öğretmenin öğrenciler, veliler veya meslektaşları tarafından okullarda şiddetin farklı türlerine maruz kaldığını ortaya koymaktadır³³.

Türkiye'de 2018 yılında 604 öğretmenle gerçekleştirilen bir çalışma **her beş öğretmenden birinin** öğrenci veya veliler tarafından fiziksel, sözel, cinsel veya siber şiddet türlerinden en az birine maruz kaldığını göstermiştir³⁴. İstanbul, Ankara ve Düzcü'de görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen başka bir araştırma da öğretmenlerin en sık sözlü sataşma, küfür/hakaret, tehdit ve fiziksel saldırıya maruz kaldığını, özel okulda çalışan öğretmenlerin ise veliler tarafından okuldan attırılma ile tehdit edildiğini ortaya koymuştur³⁵.

Öğrenci ve velilerden öğretmene yönelen şiddete ek olarak, öğretmene yönelik şiddetin kaynağı okul yönetimi de olabilmektedir. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen bir araştırma, öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından sözlü tehdit, aşırı kontrol, aşağılama ve özlük haklarının yok sayılması gibi **çeşitli mobbing türlerine** maruz kaldığını ve bu siste-

matik yıldırma sürecinin öğretmenlerin fiziksel ve ruhsal sağlığını ve sosyal yaşantılarını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur³⁶.

Öğretmene yönelik psikolojik, fiziksel şiddet ve kurumsal ihmal tartışmaları, Türkiye’de son dönemde yaşanan bazı olaylarla yeniden gündeme gelmiştir. 2026 yılının haziran ayında Ağrı’nın Hamur ilçesinde görev yapan sözleşmeli okul öncesi öğretmeni I. A. K.’nin yaşamını yitirmesinin ardından ortaya çıkan iddialar, öğretmenlerin maruz kalabildiği çok boyutlu riskleri daha da görünür kılmıştır. Basına yansıyan bilgilere göre I. A. K.’nin göreve başladığı tarihten itibaren barınma ve ulaşım sorunları yaşadığı, görev yaptığı okulda mobbing ve fiziksel şiddet iddialarıyla ilgili çeşitli resmi başvurulara bulunduğu ve görev yeri değişikliği taleplerinin bulunduğu bilinmektedir³⁷. Olayla ilgili adli ve idari soruşturmalar devam etmekle birlikte, yaşanan süreç; öğretmenlerin yalnızca okul içindeki kişilerden kaynaklanan şiddet ve yıldırma davranışlarıyla değil, aynı zamanda güvencesiz istihdam, yetersiz destek mekanizmaları, zorlayıcı çalışma koşulları ve etkili başvuru kanallarının eksikliği gibi **bürokratik şiddet biçimleriyle** de karşı karşıya kaldığını göstermektedir³⁸.

Tüm bu tablo, eğitimde karşılaşılan şiddetin farklı biçimlerde ortaya çıkabildiğini, okul ortamlarında, çevresinde ve dijital alanlarda yaygın bir biçimde deneyimlendiğini, öğrenciler ve öğretmenler üzerinde kısa ve uzun vadeli çok boyutlu etkiler yarattığını göstermektedir.

Eğitimin ön koşullarından biri, çocukların ve eğitim emekçilerinin kendilerini güvende hissedebildiği ortamların varlığı olduğundan, okulların pedagojik ve toplumsal işlevlerini yerine getirebilmesi için eğitim ortamlarındaki şiddetin önlenmesi aciliyet teşkil etmektedir.

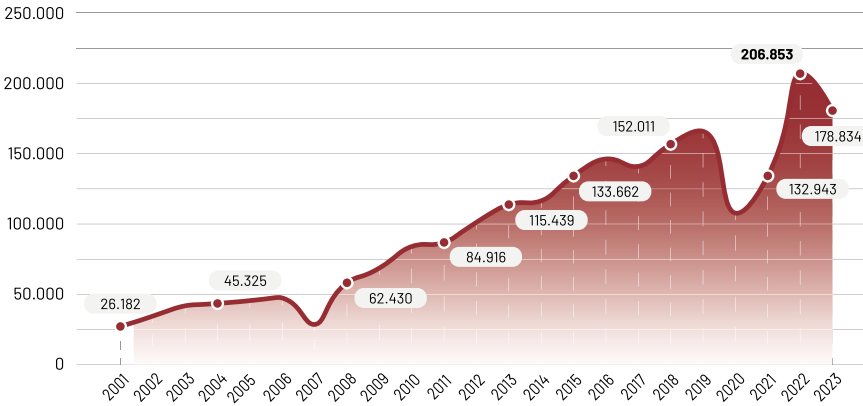
Şiddeti önlemenin ilk adımı ise şiddeti doğuran faktörleri doğru bir biçimde anlamaktır. Türkiye’de eğitim ortamlarında son dönemlerde yaşanan trajik olayların faili çocuk ve gençler olduğundan, bu rapor özel olarak çocukları ve gençleri suça iten faktörlerin analizi üzerinden şekillenmiştir.

Çocuklar Tarafından Okula Yöneltelen Şiddeti Anlamak

Çocuk ve Suç Nasıl Yan Yanı Gelir?

TÜİK verileri kullanılarak yapılan hesaplamalara göre Türkiye’de suça sürüklenen çocukların sayısı son 25 yıl içerisinde artma eğilimindedir.

Grafik 1 Türkiye’de Suça Sürüklenen Çocuk Sayısının Zaman İçindeki Değişimi³⁹



Veriler, 2001 yılında 26.182 olan güvenlik birimlerine gelen veya getirilen suça sürüklenen çocuk sayısının 2022'de 206.853'e ulaşarak **yaklaşık 8 kat arttığını**, özellikle pandemi döneminden sonra artış eğiliminde olduğunu ve 2023'e gelindiğinde 178.834'e ulaştığını göstermektedir. **Peki niçin suça sürüklenen çocuk sayısı neredeyse her yıl artmaktadır?**

Şiddetin bütüncül bir şekilde anlaşılabilmesi için Bronfenbrenner'in **Ekolojik Sistemler Kuramı** modeli önemli bir kavramsal çerçeve sunar⁴⁰.

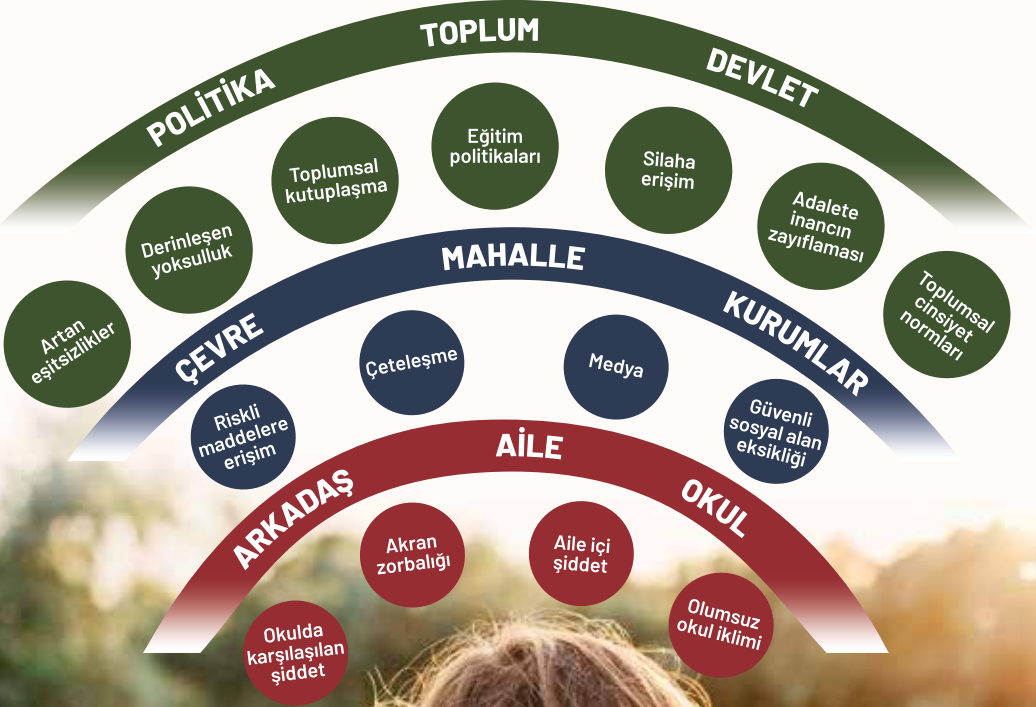
Bu modele göre şiddeti, bireysel bir sorun olarak değil, bireylerin ve onları çevreleyen çoklu ortamlar arasındaki kompleks etkileşimlerin bir sonucu olarak anlamak gerekir (**Görsel 1**).

Bronfenbrenner'in sosyo-ekolojik modelinin temel önermesi, bireylerin çevrelerindeki sistemlerden izole bir biçimde anlaşılamayacağıdır.

Bronfenbrenner, insan davranışının ve gelişiminin, en yakın kişisel ilişkilerden başlayıp daha geniş kültürel ve toplumsal bağlama uzanan iç içe geçmiş, birbiriyle sürekli etkileşim halinde olan sistemler tarafından şekillendiğini öne sürer. Eğitimde şiddeti anlamak için kullanıldığında bu model, okullarda karşılaşılan şiddetin yalnızca tek bir faktör -örneğin bir çocuğun mizacının, bir ailenin dinamiklerinin veya bir okulun kültürünün- üzerinden anlaşılamayacağını, şiddeti, **ç içe geçmiş sistemlerin** oluşturduğu risk faktörlerinin birbirleriyle etkileşimi üzerinden anlamamız gerektiğini söyler.

Görsel 1, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'ndan esinlenilerek raporun yazarı tarafından oluşturulmuştur. Her ne kadar orijinal model 5 temel katmandan (mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem) oluşsa da bu raporda açıklığı ve okunabilirliği artırmak amacıyla risk ve koruyucu faktörler üç temel düzey altında sunulmuştur.

Görsel 1 Sosyo-ekolojik modele göre şiddeti anlamak



Mikrosistem: Okul, Aile, Akranlar

Ekolojik Sistemler Kuramı'na göre mikro sistemde yer alan, okul, aile, akranlar ile ilgili faktörler çocukların davranışlarını etkileyen en önemli unsurlardır. Çocukların vaktinin büyük kısmını geçirdiği okullar, okul içerisinde ve dışında akranlarıyla kurdukları (veya kuramadıkları) ilişkiler, ev içerisindeki aile ortamı, çocukların şiddet davranışlarıyla karşılaşma, bu davranışları öğrenme veya bunlardan korunma süreçlerinde en belirleyici alanlardır.

Aile

Araştırmalar; aile içindeki şiddet, ihmal, çatışma, baskıcı disiplin yöntemleri ve zayıf ebeveyn-çocuk ilişkilerinin çocuk ve gençlerin saldırgan davranışlara yönelme riskini artırdığını göstermektedir⁴¹. Çocukların aile içinde fiziksel veya psikolojik şiddete tanık olması ya da doğrudan şiddete maruz kalması, şiddetin **normal ve meşru** bir sorun çözme yöntemi olarak öğrenilmesine neden olabilir⁴². Araştırmalar, ebeveynleri arasında şiddete tanık olan veya çocukluk döneminde istismar yaşayan bireylerin gençlik ve yetişkinlikte antisosyal ve saldırgan davranış geliştirme, partnerlerine ya da çocuklarına şiddet uygulama risklerinin daha yüksek olduğu göstermektedir^{43 44}. Bu durum, şiddetin kuşaklararası aktarılmasına sebep olmaktadır.

Aile içindeki bağlanma ilişkileri de çocukların davranış gelişimi açısından kritik önemdedir. 10-24 yaşları arasındaki çocuk ve gençleri içeren 29 derleme çalışmasını analiz etmiş bir araştırma, zayıf ebeveyn-çocuk bağlanmasının gençlerin karıştığı suç ve saldırgan davranışlar açısından en güçlü aile düzeyi risk faktörlerinden biri olduğunu ortaya koymuştur⁴⁵.

Ailesiyle güvensiz bağlanma biçimlerine sahip çocuklar, davranış bozukluğu, saldırganlık ve antisosyal davranışlara daha yatkın hale gelebilmektedir⁴⁶.

Buna karşılık sıcak, güvenli ve destekleyici ebeveyn ilişkileri ve güvenli bağlanma çocuklar için önemli bir koruyucu işlev görmekte, çocukların dış çevrede karşılaştıkları risk faktörlerinin etkisini azaltabilmektedir⁴⁷.

Ebeveyn denetimi ve çocuğun yaşamına ilişkin farkındalık düzeyi de şiddet ve suça yönelim üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Ebeveynlerin çocuklarının nerede olduğunu, kimlerle vakit geçirdiğini ve ne yaptığını bilmesi **çocukların şiddete karışma riskini** anlamlı ölçüde azaltmaktadır⁴⁸.

Aile içinde uygulanan sert, cezalandırıcı ve baskıcı disiplin yöntemleri de çocuk ve gençlerin uyguladığı şiddet açısından önemli bir risk faktörüdür⁴⁹. Benzer biçimde yüksek düzeyde aile içi çatışma, **ev içerisindeki stres ve sürekli gerilim ortamı** da çocukların duygusal iyi oluşunu olumsuz etkilemekte, bu durum okul yaşamına, akran ilişkilerine ve davranış sorunlarına da yansiyabilmektedir⁴¹. Buna karşılık sıcak, güvenli ve destekleyici ebeveyn ilişkileri çocuklar için önemli bir koruyucu işlev görmekte, çocukların aile dışında karşılaştıkları risk faktörlerinin etkisini azaltabilmektedir⁵⁰.

Okul

Okul, öğrencilerin sosyal ilişkiler kurduğu, aidiyet geliştirdiği ve davranış normlarını öğrendiği temel bir yaşam alanıdır. Bu nedenle okuldaki ilişkiler ağı, okulun iklimi, okulda pratik edilen normlar öğrencilerin şiddete yönelmesi veya şiddetten korunması üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir.

Okul düzeyindeki en önemli koruyucu faktörlerden biri olumlu okul iklimidir.

Okul ikliminin şiddet davranışları üzerindeki etkisi, farklı yöntemler ve örneklerle yürütülen pek çok çalışmayla tutarlı biçimde desteklenmektedir. Araştırmalar, öğretmenler ile öğrenciler arasında karşılıklı saygının bulunduğu, kuralların **adil ve tutarlı** biçimde uygulandığı, öğrencilerin kendilerini güvende hissettiği okullarda zorbalık ve fiziksel şiddet olaylarının daha düşük

düzeylerde görüldüğünü göstermektedir^{51 52}. On üç boylamsal çalışmayı kapsayan bir meta-analiz makalesi, olumlu okul ikliminin, yani öğrencilerin kendilerini güvende, değerli ve okula bağlı hissettikleri ortamların, **öğrencilerin sergilediği şiddeti anlamlı ölçüde azalttığını** ortaya koymuştur⁵³. Dahası, bu ilişkinin zaman içinde de geçerliliğini koruduğu görülmüş; okul ikliminin öğrenci davranışları üzerinde anlık değil, kalıcı bir koruyucu etki yarattığı sonucuna varılmıştır.

ABD genelinde 37.000'den fazla öğrenciyle yürütülen bir başka araştırma ise mahalledeki suç oranlarının okul içi mağduriyet (örneğin zorbalığa veya fiziksel saldırıya maruz kalma) üzerindeki etkisinin, okulun kendi iç iklimi devreye girdiğinde %80 oranında azaldığını ve istatistiksel olarak anlamsız hale geldiğini göstermektedir⁵². Yani **suç oranı yüksek bir mahallede bile, güçlü bir okul iklimi öğrencilerini koruyabilmektedir.**

Olumlu okul iklimiyle ilişkili bir biçimde, okula hissedilen aidiyet ve bağlılık duygusu, şiddet davranışlarına karşı en güçlü koruyucu faktörlerden biridir⁵³.

Öğretmenleri tarafından önemsendiğini hisseden, okuluyla olumlu bağlar kuran ve okul yaşamına aktif biçimde katılan öğrencilerin riskli davranışlara ve şiddet eylemlerine yönelme olasılıkları daha düşüktür.

Buna karşılık kendisini yalnız, dışlanmış veya okuldan kopmuş hisseden öğrencilerde saldırgan davranışlar, disiplin sorunları ve ciddi şiddet olaylarına karışma riski artmaktadır. Araştırmalar, birçok okul saldırısına karışan öğrencinin okuluna karşı **güçlü bir aidiyet hissine sahip olmadığını** göstermektedir⁵⁴.

Ayrıca, okula aidiyet duygusu mizaç özellikleriyle ile etki-leşim içerisine girerek aracı bir rol de üstlenebilir. Ergenlerdeki dürtüsellik, suç ile ilişkili davranışlarda risk faktörü olduğunu gösteren başka bir araştırma, okula aidiyet duygusu düşük olan okullardaki dürtüsel öğrencilerin silah taşıma olasılığının, okula aidiyet duygusunun yüksek olduğu okullardaki dürtüsel öğrencilere kıyasla iki kat daha fazla olduğunu bulmuştur⁵⁵.

Başka bir deyişle, bir öğrencinin bireysel olarak **dürtüsel kişilik özelliklerini** taşıması tek başına belirleyici değildir. Okulun yarattığı sosyal ve duygusal ortam, öğrencinin davranışsal eğilimlerini baskılayabilir ya da tam tersine besleyebilir.

Kaliforniya'daki okullarda son bir yıl içinde flört ilişkisi yaşayan 112.378 öğrenciyle yürütülen geniş kapsamlı bir çalışma da okula bağlılık duygusunun ve okulda öğrencilerin demokratik katılım olanaklarının artmasının fiziksel flört şiddetine maruz kalma olasılığını anlamlı ölçüde düşürdüğünü ortaya koymuştur⁵⁶. Bir başka deyişle, olumlu bir okul iklimi, öğrencileri yalnızca okul koridorlarındaki şiddetten değil, özel ilişkilerinde yaşanan şiddetten de koruyabilmektedir.

Okul ortamının şiddet üzerindeki etkisini belirleyen bir diğer unsur ise okulun kurumsal politika ve uygulamalarıdır¹⁴. Şiddete karşı **açık, tutarlı ve uygulanabilir okul politikalarının** bulunmaması ya da mevcut politikaların etkili biçimde hayata geçirilmemesi, şiddetin okul içerisinde normalleşmesine zemin hazırlayabilir. Benzer şekilde, öğrencilerin maruz kaldıkları şiddeti öğretmenler veya diğer okul çalışanlarıyla güven içinde paylaşabilecekleri güvenli başvuru ve destek mekanizmalarının bulunmaması da şiddetin görünmez kalmasına ve devam etmesine neden olabilir.

Okulun büyüklüğü de öğrencilerin deneyimlerini etkileyebilmektedir. **Büyük öğrenci nüfusuna sahip okullarda** cinsel taciz, flört şiddeti ve çeşitli disiplin sorunlarının daha sık görüldüğünü ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır⁵⁷. Özellikle çok kalabalık okullarda öğrencilerin anonimleşmesi, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin zayıflaması ve öğrencilerin ihtiyaçlarının daha zor fark edilmesi nedeniyle şiddet olaylarının ortaya çıkma riski artabilir⁵⁸. Ayrıca, öğretmenlerin tüm öğrenciler için yüksek ancak ulaşılabilir beklentiler belirlediği, öğrencileri desteklediği ve sorumluluk almaya teşvik ettiği okullarda ise disiplin sorunları ve zorbalık davranışlarının daha düşük düzeylerde görüldüğü saptanmıştır³².

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, okulda şiddetin yalnızca öğrencilerin bireysel özellikleriyle açıklanamayacağı açıkça görülmektedir.

Öğrencilerin şiddete yönelme ya da şiddetten korunma olasılığı; okulun sunduğu ilişkiler ağı, aidiyet duygusu, demokratik katılım olanakları, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliği tarafından güçlü biçimde şekillendirilmektedir. Başka bir ifadeyle, güvenli okullar **yalnızca güvenlik önlemleriyle değil;** öğrencilerin kendilerini değerli, görünür ve desteklenmiş hissettikleri, adil kuralların uygulandığı, öğretmenlerin öğrencileriyle güçlü bağlar kurabildiği ve şiddet karşısında etkili destek mekanizmalarının bulunduğu eğitim ortamlarıyla inşa edilmektedir.

Akranlar

Akran ilişkileri, özellikle ergenlik döneminde, çocukların davranışlarını şekillendiren en güçlü sosyal etkenlerden biridir. Çocuklar ve gençler **yalnızca ailelerinden veya öğretmenlerinden değil, akran gruplarından da davranış normlarını öğrenmekte,** hangi davranışların kabul gördüğünü, ödüllendirildiğini veya dışlandığını bu ilişkiler aracılığıyla deneyimlemektedir.

Özellikle ergenlik döneminde artan akran baskısı çocukların ve gençlerin şiddete yönelimini etkileyebilen önemli faktörlerden biridir.

Yaklaşık 14 yaş civarında zirveye ulaşan akran etkisi, gençlerin grup tarafından kabul görmek veya statü kazanmak amacıyla riskli davranışlara yönelme ihtimalini arttırır⁴¹. Özellikle yetişkin denetiminin sınırlı olduğu durumlarda olumsuz davranış örüntülerine sahip akranlarla vakit geçirmenin, çocukların şiddet ve suç davranışlarına sürüklenmesinde en belirleyici faktörlerden biri olduğu bilinmektedir⁵⁹.

Ayrıca, akranları tarafından dışlanan, alay edilen veya reddedilen öğrencilerde de saldırgan davranışların ortaya çıkma olasılığı artmaktadır^{60 61}. Araştırmalar, sosyal dışlanmanın ve akran reddinin birçok okul saldırısının arkasındaki ortak faktörler arasında yer aldığını göstermektedir (**Kutu 1**). Ayrıca, okul yıllarında **zorbalığa maruz kalan veya uygulayan** öğrencilerin yetişkinlik döneminde suça karışma riskinin daha yüksek olduğu bulunmuştur⁶².

Buna karşılık, olumlu ve destekleyici akran ilişkileri şiddete karşı güçlü bir koruyucu işlev görür. Çocukların ve gençlerin prososyal akran gruplarına dahil olması, arkadaşlarından sosyal destek görmesi ve okul içinde olumlu ilişkiler kurması, onların strese başa çıkma becerilerini güçlendirir ve saldırgan davranışlara yönelme ihtimalini azaltır⁶³. **Güçlü akran desteği**, öğrencilerin yalnızlık, dışlanma ve aidiyetsizlik hislerini azaltarak şiddete karşı önemli bir koruma sağlar.

| Kutu 1

Silahlı Okul Saldırılarını Anlamak: Risk Faktörleri ve Çözüm Önerileri

Silahlı okul saldırıları kamuoyunda sıklıkla ani, öngörülemez ve bireysel patolojilerin sonucu olan olaylar olarak ele alınmaktadır. Ancak son yirmi yılda yürütülen araştırmalar, tek tip bir **“okul saldırganı portresi”** çizmenin mümkün olmadığını, bu olayların çoğunlukla uzun bir süreç içerisinde geliştiğini ve bireysel, ilişkisel, okul temelli ve toplumsal risk faktörlerinin bir araya gelmesiyle ortaya çıktığını göstermektedir. Bu nedenle okul saldırılarını anlamak için saldırganların kim olduğundan çok, onları saldırıya götüren süreçlere ve içinde buldukları sosyal ekolojiye odaklanmak gerekir.

| Okul Saldırıları Genellikle Ani Değildir

Okul saldırılarına ilişkin en kapsamlı çalışmalardan biri olan ABD Gizli Servisi ve Eğitim Bakanlığının iş birliğiyle yürütülen ve 1974-2000 yılları arasındaki 37 okul saldırısını inceleyen araştırma, saldırıların büyük bölümünün dürtüsel kararlar sonucu gerçekleşmediğini ortaya koymuştur⁶⁴. İncelenen vakalarda saldırılar; öfke, kırgınlık veya mağduriyet deneyimlerinin ardından başlayan düşünsel süreçlerin, planlamanın, hazırlığın ve silaha erişimin sonucunda ortaya çıkmıştır.

Bu sürecin en çarpıcı boyutlarından biri “sızıntı” (leakage) olgusudur. Saldırganların büyük çoğunluğu saldırıdan önce çevrelerine **çeşitli işaretle vermiş, düşüncelerini veya planlarını doğrudan ya da dolaylı biçimde paylaşmıştır**. Vakaların %81’inde saldırıdan önce en az bir kişinin saldırıdan önce planlarından haberdar olduğu, saldırıdan haberi olan kişilerin %93’ünün ise saldırıdan önce bir akranı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır⁶⁴. Bu durum, okul saldırılarının çoğu zaman **“bilinemez” değil**, uygun mekanizmalar kurulduğunda **fark edilebilir** olaylar olduğunu göstermektedir.

Sosyal İzolasyon, Zorbalığa Maruz Kalma, Aidiyet Eksikliği

2000-2024 yılları arasında gerçekleşen 123 toplu saldırıyı inceleyen bir çalışma, okul saldırıdan önce yaşam öykülerinde merkezi bir rol oynayan temel risk faktörünün **sosyal izolasyon** olduğunu göstermektedir⁶⁵. Araştırmada, toplu saldırılar gerçekleştirmiş sosyal olarak izole kişilerin %50’sinin madde kullandığı, %44,6’sının şiddet içeren dijital oyunlar oynadığı, %30,4’ünün çevrimiçi bir nefret grubuyla ilişkilendiği, %28,6’sının ise çocukluk travması yaşadığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde, 1999 – 2016 yılları arasında 6 ülkeden 20 vakayı inceleyen başka bir çalışma da sosyal dışlanmaya uğramanın gerçekleştirilen saldırıların **%90’ındaki ortak faktör** olduğunu ortaya koymuştur⁶⁰.

Otuz yedi okul saldırısını inceleyen bir araştırma, saldırıdan önce zorbalığa maruz kalmış kişiler olduğunu göstermiştir⁶⁴. Verlinden ve diğerlerinin 9 okul saldırısı üzerine gerçekleştirdiği bir çalışmada ise saldırıdan önce zorbalığa maruz kaldığı veya dışlandığı bulunmuştur⁶⁶. **Zorbalığa maruz kalmanın silah içeren olaylara yol açabilen olumsuz etkisi, öğrenciler kendisini okul topluluğunun dışında, değersiz ve görünmez hissettiği zamanlarda daha da artmaktadır**. Silahlı olaylara karışan pek çok saldırıdan önce zorbalığa maruz kalmanın okulunuyla güçlü bir bağ kurmadığı, öğretmenleri veya akranları tarafından desteklenmediğini hissetmediği bilinmektedir⁵⁴. Wike ve Fraser’in deyişiyle **“hiçbir okul saldırısı okuluna bağlı ve sadık bir öğrenci tarafından gerçekleştirilmemiştir.”** (s.167)⁵⁴.

Buna karşılık okula bağlılık duygusunun hem silah taşıma davranışına karşı hem de okuldaki silahlı şiddeti azaltmada en güçlü koruyucu faktör olarak tespit edilmiştir⁶⁷.

Bu bulgular, önceki bölümlerde tartışılan aidiyet ve yakınlık ihtiyaçlarının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Kendisini **okulun bir parçası** olarak hisseden gençler, yaşadıkları sorunlara rağmen destek arayabilirken; dışlanmış ve yalnız hisseden gençler öfkelerini giderek daha yıkıcı biçimlerde ifade edebilmektedir.

Silaha Erişim

Araştırmaların en net bulgularından biri, okul saldırılarının silahlara erişim olmaksızın gerçekleşemeyeceğidir. İncelenen vakaların büyük bölümünde saldırganlar kullandıkları silahları kendi evlerinden veya yakın akrabalarının evlerinden temin etmiştir.

Silaha kolay erişim, risk faktörlerinin birer trajediye dönüşen olaylarla sonuçlanmasının önünü açabilmektedir.

Bu nedenle silaha erişimi kısıtlayacak hukuki düzenlemeler ve silah kullanımının kişilerarası problemlerin çözümü olabileceğine ilişkin temsillerin dönüştürülmesi önem teşkil etmektedir.

Fiziksel Çevre

Araştırmalar, fiziksel çevrenin niteliğinin silahlı şiddet riskini etkileyen önemli faktörlerden biri olduğunu göstermektedir. Bakımsız boş araziler, terk edilmiş binalar, çöp birikintileri ve fiziksel ihmalin görünür olduğu alanlar, hem suç faaliyetleri için uygun ortamlar yaratabilmekte hem de **şiddetin, düzensizliğin, denetimsizliğin** normalleştiğine dair sembolik mesajlar verebilmektedir⁶⁸. Buna karşılık, boş alanların yeşillendirilmesi, düzenli bakımının yapılması ve fiziksel çevrenin iyileştirilmesi gibi müdahalelerin, bu bölgelerdeki silahlı şiddet olaylarını anlamlı düzeyde azalttığı ve şiddetin kümelenmediği alanların oluşmasını engelleyebildiği bilinmektedir⁶⁸.

Şiddetin Yayılması ve Taklit Etkisi

Araştırmalar okul saldırılarında “taklit etkisi” (copycat effect) adı verilen bir olguya dikkat çekmektedir⁶⁹. Bir okul saldırısının ardından aynı bölgede veya yakın çevrede 14 gün boyunca yeni bir saldırı yaşanma olasılığı artmaktadır⁶⁸.

Araştırmalar, ayrıca bazı saldırganların şöhret elde etmek ve toplumsal görünürlük kazanmak amacıyla hareket edebildiğini göstermektedir⁶⁵. Bu nedenle uzmanlar **medyanın saldırganları aşırı görünür kılan** haberleştirme biçimlerinden kaçınması gerektiğini vurgulamaktadır⁷⁰. Bunun yanı sıra yaşanan saldırıların yoğun medya yansımaları, okullarında hiçbir şiddet olayı yaşanmamış öğrencilerde dahi kaygı, panik bozukluğu ve depresyon belirtilerinin ortaya çıkmasına yol açabilmektedir⁷¹.

Çözüm Önerileri

Silahlı okul saldırılarıyla mücadelede iki temel yaklaşım hatası dikkat çekmektedir: Birincisi, **profilleme odaklı yaklaşımlar**, yani “bu öğrenci bir saldırgan gibi mi görünüyor?” sorusuna odaklanmak⁶⁴. Bu tarz damgalayıcı yaklaşımlar sosyal izolasyonu daha da arttırarak risk faktörlerini besler. İkincisi, yalnızca metal dedektörler, kameralar ve **fiziksel güvenlik önlemlerine** odaklanmak⁶⁷. Bu yaklaşım şiddetin sosyal ve duygusal köklerine dokunmamaktadır. Hatta aşırı güvenleştiren ortamların öğrencileri bu sistemleri aşmaya yöneltebileceği ileri sürülmektedir⁶⁷. Dolayısıyla etkili önleme stratejileri yalnızca güvenlik önlemlerine değil; öğrencilerin kendilerini **güvende, değerli, görülmüş ve bir topluluğun parçası** olarak hissedebilecekleri okul ortamlarının inşasına dayanmalıdır.

Bu noktada, bu kutu içerisinde atıf verilen araştırmaların işaret ettiği en etkili önleme stratejileri şunlardır:

- » Ders içi ve ders dışı uygulamalarla öğrencilerin okula **aidiyet ve bağlılık** duygusunu güçlendirmek,
- » Okullarda **zorbalık ve sosyal dışlanma** ile mücadele edecek çok paydaşlı müdahaleler tasarlamak,

- » Öğrencilerin güvenle başvurabileceği, okul içerisindeki şiddete karşı “sessizlik kültürünü” kırarak **anonim bildirim mekanizmaları** oluşturmak,
- » Öğretmenlerin ve okul çalışanlarının “**uyarı işaretlerini**” tanıyabilmesini sağlamak,
- » Özellikle psikolojik sıkıntı yaşayan ve travmaya maruz kalmış öğrenciler ve aileler için **erişilebilir ruh sağlığı hizmetleri** sunmak,
- » **Sosyal-duygusal öğrenme** (SEL) ve olumlu davranış programlarını yaygınlaştırmak,
- » Okul, aile, ruh sağlığı hizmetleri ve **yerel kurumlar arasında koordinasyon** kurmak,
- » Okul çevresindeki **harap ve bakımsız alanların** rehabilitasyonunu sağlamak,
- » Çocukların ve ergenlerin **silahlara erişimini** azaltacak politikalar geliştirmek.

Ayrıca, silahlı okul saldırılarının ardından eğitimden kopuş riskinin arttığı göz önünde bulundurularak⁷², travmaya maruz kalan öğrenciler, öğretmenler ve aileler için **uzun süreli ve izlenen psikososyal destek hizmetleri** sağlanmalı; kriz sonrası müdahaleler bireysel iyileşmeyi ve okul topluluğunun güven duygusunun yeniden inşasını da hedeflemelidir.

Ekzosistem: Mahalle, Kurumlar, Çevre, Medya

Çocuklar şiddeti yalnızca aile veya okul içinde öğrenmez. Yaşadıkları çevrenin sunduğu fırsatlar, riskler ve sosyal ilişkiler ağı da çocukların ve gençlerin **şiddete maruz kalma veya şiddete yönelme** olasılıklarını önemli ölçüde etkiler.

Araştırmalar, yoksulluğun yoğunlaştığı, sosyal bağların zayıf olduğu ve kamusal hizmetlerin yetersiz kaldığı mahallelerde çocuk ve gençlerin suça sürüklenme olasılığının daha yüksek

olduğunu göstermektedir^{41 73}. Komşuluk ilişkilerinin zayıfladığı, yetişkinlerin kamusal yaşamdan çekildiği ve **ortak sorumluluk duygusunun** aşındığı mahallelerde çocuklar için koruyucu sosyal ağlar da zayıflamaktadır. Özellikle şiddetin gündelik yaşamın bir parçası haline geldiği çevrelerde büyüyen çocuklar, zamanla şiddeti sorun çözmenin olağan bir yolu olarak görebilir¹⁶. Nitekim araştırmalar da silahlı şiddete tanıklık eden gençlerin ilerleyen dönemlerde şiddet davranışları sergileme riskinin belirgin biçimde arttığını göstermektedir⁴¹. Ayrıca, alkol, uyuşturucu ve diğer bağımlılık yapıcı maddelere erişimin kolay olduğu çevrelerde çocukların ve gençlerin hem mağdur hem de fail olduğu şiddet olaylarına karışma olasılığı artmaktadır⁷⁴.

Mahallelerin sunduğu sosyal olanaklar da önemli bir koruyucu veya risk faktörü oluşturmaktadır. Çocukların **okul sonrasında** güvenli biçimde vakit geçirebilecekleri spor tesisleri, gençlik merkezleri, kütüphaneler, sanat ve kültür faaliyetleri gibi kamusal alanların yetersiz olması, gençlerin denetimsiz fiziksel veya sanal ortamlarda daha fazla zaman geçirmesine neden olur.

Araştırmalar, suç ve şiddet olaylarının özellikle öğrencilerin okuldan çıktığı ancak ebeveynlerin henüz eve dönmediği saatlerde yoğunlaştığını göstermektedir⁴¹.

Buna karşılık çocukların sosyal, sportif ve kültürel etkinliklere erişiminin artırılması; aidiyet geliştirebilecekleri güvenli alanların yaratılması ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurabilecekleri destekleyici ortamların sağlanması, şiddete karşı önemli bir koruyucu işlev görür⁷⁵.

Medya ve dijital ortamlar da günümüzde artarak çocukların gelişimsel çevresinin önemli bir parçası haline gelmiştir. Araştırmalar, medyanın çocuklar üzerindeki etkisinin yalnızca ekran başında geçirilen süreyle değil, maruz kalınan **içeriklerin niteliğiyle** ilişkili olduğunu göstermektedir (**Kutu 2**). Özellikle yoğun şiddet içeriklerine maruz kalmak, küçük yaşlardaki çocuklarda şiddetin normalleşmesine katkıda bulunabilirken, uzun vadede gerçek dünyanın olduğundan daha tehlikeli algılanmasına ve şiddete karşı duyarsızlaşmaya yol açabilmektedir⁷⁶.

Bununla birlikte, medyanın etkileri her çocukta aynı biçimde ortaya çıkmamakta; yaş, gelişim düzeyi, aile desteği ve mevcut risk faktörleri bu etkileri önemli ölçüde şekillendirmektedir.

Dijitalleşmeyle birlikte sosyal medya platformları da çocuk ve gençlerin şiddet deneyimlerini etkileyen önemli bir ekosistem oluşturmuştur.

Siber zorbalık, çevrimiçi taciz, nefret söylemi, şiddet içeriklerinin yaygın dolaşımı ve algoritmalar aracılığıyla sorunlu içeriklere maruz kalma riski, özellikle ergenler açısından yeni kırılganlık alanları yaratmaktadır. Buna karşılık dijital ortamlar yalnızca risk üretmemekte; **sosyal destek ağları kurma, yardım arama ve aidiyet geliştirme** açısından da önemli fırsatlar sunabilmektedir.

Yerel yönetimler, sosyal hizmet kurumları, gençlik hizmetleri, sağlık ve ruh sağlığı destek mekanizmaları gibi kurumların yokluğu da çocukların şiddet karşısındaki kırılganlığını etkiler. Sorun yaşadığında başvurabileceği kurumlara, güvenilir yetişkinlere ve destek mekanizmalarına erişebilen çocuklar risklerle daha etkili biçimde başa çıkabilir⁷⁷. Bu nedenle eğitimde şiddetin önlenmesi yalnızca **okulun sorumluluğu** olarak görülemez; çocukların yaşadığı mahallelerin güvenli, kapsayıcı ve destekleyici hale getirilmesi ve çocukların sosyalleşme, otonomi, risk alma gibi ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri kamusal alanların varlığı ve erişilebilirliği de şiddeti önleme politikalarının ayrılmaz bir parçasıdır.

| Kutu 2

Çocuk ve Ergenlerin Şiddet Davranışı Üzerinde Medya ve Dijital Ortamın Etkisi

Çocukların ekran (televizyon, tablet, bilgisayar) karşısında geçirdikleri zaman göz önünde bulundurulduğunda, medya içeriklerinin olası etkileri toplumda paniğe yol açmaktadır. OECD PISA 2022 verilerine göre Türkiye'deki öğrencilerin yaklaşık %10'u günde **4 saatten fazla ekran başında** vakit geçirmektedir⁷⁸.

Tüketilen içeriklere bakıldığında ise, yıllardır toplumsal ve akademik çevrelerde en büyük paniğe yol açan içerikler medyadaki şiddet temsilleridir. Ancak araştırmalar, asıl belirleyici olanın ekran süresi değil, tüketilen içeriklerin niteliği olduğunu vurgulamaktadır⁷⁹.

Şiddet içeriklerine maruz kalmanın üç temel etkisi belgelenmiştir. Birincisi normalleşmedir: Sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde⁸⁰, ebeveyn yönlendirmesi olmaksızın şiddet içeriklerine sürekli maruz kalan çocuklar bu davranışları **modelleme yoluyla** öğrenme riski taşımaktadır. İkincisi çarpık gerçeklik algısıdır: Yetiştirme kuramına göre yoğun şiddet içeriğine maruz kalan çocuklar gerçek dünyayı olduğundan çok daha tehlikeli bir yer olarak algılama eğilimi taşıyabilmektedir⁷⁶. Üçüncüsü ise duyarsızlaşmadır: Şiddet içeriklerine tekrarlayan biçimde maruz kalan çocukların zamanla bu içeriklere karşı hem duygusal hem fizyolojik tepkilerinin azaldığı⁸¹, gerçek hayatta şiddete tanıklık ettiklerinde ise bunu bildirme konusunda daha yavaş tepki verdikleri saptanmıştır⁸².

Kurgusal içeriklerin yanı sıra haber içerikleri de önemli bir risk oluşturmaktadır. Haberler **gerçek olarak algılandığından** çocuklarda çok daha yoğun korku ve kaygı tepkilerine yol açabilmektedir⁸³. Sosyal medya ve anlık haber akışlarının yaygınlaşmasıyla birlikte çocukların bu tür içeriklerle kazara karşılaşma olasılığı da belirgin biçimde artmıştır.

Sosyal medya platformları ise ek ve özgün riskler barındırmaktadır. Araştırmalar, YouTube, Instagram ve TikTok gibi platformların kullanıcı davranış örüntülerine dayanarak kullanıcıların psikolojik kırılganlıkları hakkında çıkarımlar yapabildiğini ve özellikle psikolojik sıkıntı belirtileri sergileyen hesaplara yönelik tetikleyici içerik önerilerini anlamlı düzeyde artırdığını ortaya koymaktadır⁸⁴. Ayrıca, çevrimiçi riskli davranışların çoğunlukla çevrimdışı alana taşındığı ve çetelerin sosyal medyayı tehdit aracı olarak kullandığı da saptanmıştır⁸⁵.

Tüm bu bulgular, söz konusu platformların yasal düzenlemelere rağmen çocuk ve ergenleri koruma konusunda yetersiz kaldığına işaret etmektedir.

Bu tablo karşısında ebeveyn yönlendirmesi kritik bir işlev üstlenmektedir. Araştırmalar, yalnızca erişimi kısıtlamaya dayanan stratejilerin sınırlı ve zaman zaman ters tepkili sonuçlar doğurabildiğini göstermektedir⁸⁶. Buna karşılık çocuklarla **birlikte içerik izlemek** ve izlenenler hakkında konuşmak çok daha etkili bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Ancak bu konuşmaların biçimi de belirleyicidir: Şiddet içeren bir sahneden sonra kurbanın duygularına odaklanan bir yorum saldırganlık eğilimlerini azaltırken, yalnızca olgusal bilgi vermek bu eğilimleri pekiştirebilmektedir⁸⁶. Dolayısıyla medya ortamında önemli olan yalnızca “ne izlendiği” değil, “nasıl konuşulduğudur”⁸⁷.

Makrosistem: Toplumsal Normlar, Politikalar, Yoksulluk, Adalet Sistemi, Kutuplaşma

Toplumun ekonomik, siyasal ve kültürel yapısını şekillendiren makrosistem düzeyindeki dinamikler, çocuk ve gençlerin şiddete yönelmesini doğrudan etkilediği gibi; aile, okul, akran grupları ve mahalle gibi yakın çevrelerin işleyişini de belirlemektedir. Derinleşen yoksulluk, artan gelir eşitsizlikleri, toplumsal kutuplaşma, adalet mekanizmalarına duyulan güvenin zayıflaması, silahlara erişimin kolaylaşması, toplumsal cinsiyet normları, rekabetçi eğitim politikaları gibi süreçler ile **gücün belirleyici olduğu toplumsal kültür**, çocukların içinde büyüdüğü ekosistemi dönüştürerek şiddet riskini arttırır.

Araştırmalar, gelir eşitsizliğinin yüksek olduğu toplumlarda zorbalık ve şiddet davranışlarının daha yaygın olduğunu göstermektedir⁸⁸. Bunun temel nedenlerinden biri, ekonomik eşitsizliklerin gençlerde dışlanmışlık ve değersizlik hissini beslemesi ve gelecek umudunu zayıflatmasıdır⁸⁹. Özellikle **yoksulluğun belirli bölgelerde yoğunlaştığı** mahallelerin sosyal dokusu zayıflamakta, çocuklar ise aidiyet ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılamak için çetelere yönelmektedir⁹⁰.

Makrosistemin bir diğer önemli boyutu, hukukun işleyişine ve adalet mekanizmalarına duyulan toplumsal güvendir. Şiddet davranışlarının etkili biçimde soruşturulmadığı, yaptırımların caydırıcı olmadığı veya adaletin eşit uygulanmadığı yönündeki **yaygın algılar**, çocuklar ve gençler arasında da şiddetin sorun çözmenin meşru bir yolu olduğu düşüncesini güçlendirir¹⁴. Literatürde “hukuki sinizm” olarak tanımlanan bu durum, bireylerin haklarını kurumsal yollarla aramak yerine kendi güçlerini veya şiddeti kullanarak çözüm üretmeye yönelmelerine neden olabilmektedir⁸¹.

Toplumsal düzeydeki bir diğer risk faktörü, silahlara erişimin kolaylaşması ve silah kullanımının kültürel olarak normalleşmesidir.

Silahların erişilebilir olduğu ortamlarda sıradan akran çatışmaları veya anlık öfke durumları çok daha ağır sonuçlar doğurabilmektedir⁸². Nitekim **15 Nisan’da Kahramanmaraş’ta** yaşanan okul saldırısının bu denli trajik sonuçlarının olmasının temel sebeplerinden biri de saldırganın silaha erişiminin kolaylığı olmuştur.

Eğitim politikaları da makrosistemin önemli bir parçasıdır. Öğrencileri erken yaşlardan itibaren sınav performanslarına göre sıralayan, seçen ve ayırıştırın eğitim sistemleri; başarıyı dar bir akademik ölçüte indirgerken çok sayıda öğrencinin kendisini yetersiz, başarısız veya dışlanmış hissetmesine yol açabilir. Okulla kurduğu bağ zayıflayan, kendisini okul topluluğunun değerli bir parçası olarak görmeyen öğrencilerde aidiyet duygusu azalmakta; bu durum ise şiddet davranışları, okuldan kopuş ve antisosyal akran gruplarına yönelim açısından önemli bir risk oluşturmaktadır. Nitekim **14 Nisan’da Şanlıurfa’da** yaşanan okul saldırısını gerçekleştiren saldırganın örgün eğitim dışına itilmiş bir genç olduğu bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında, eğitimde eşitsizlikleri derinleştiren ve öğrencileri rekabet temelinde ayırıştırın politikalar bir kurumsal şiddet biçimidir¹⁴ ve eğitim ortamlarındaki diğer şiddet türlerini besler.

Toplumsal kutuplaşma da çocukların sosyal dünyasını etkiler. Kimlikler üzerinden keskinleşen “biz ve onlar” ayrımları, farklı gruplara yönelik önyargı ve düşmanlığı artırır, toplumsal sorunların **şiddet ve düşmanlaştırma diliyle** tartışıldığı ortamlarda çocuklar da benzer davranış kalıplarını öğrenir⁴². Böyle durumlarda şiddet, grup aidiyetini göstermenin, güç kazanmanın veya karşıt görülen grupları cezalandırmanın aracı haline gelebilmektedir.

Makrosistem düzeyinde şiddeti şekillendiren önemli unsurlardan biri de toplumsal cinsiyet normları ve erkekliğe ilişkin kültürel beklentilerdir. Özellikle erkek çocuklarının **sertlik, güç gösterisi, duygularını bastırma ve baskınlık** gibi özelliklerle özdeşleştirildiği toplumsal bağlamlarda şiddet, erkeklik kimliğinin inşasının veya statü kazanmanın bir aracı olarak kullanılır⁹³. Connell’in hegemonik erkeklik kavramı, toplumda ideal ve makbul erkeklik biçimi olarak sunulan bu normların yalnızca kadınlar üzerinde değil, erkekler üzerinde de baskı kurduğunu ve şiddetin meşurlaştırılmasına sebep olduğunu göstermektedir⁹⁴. Nitekim araştırmalar da erkek çocuklarının akranları tarafından **kabul görmek** veya erkekliklerini kanıtlamak amacıyla fiziksel kavga ve saldırgan davranışlara daha sık yöneldiğini ortaya koymaktadır¹⁶. Benzer biçimde “erkektir yapar”, “erkek adam kavga eder” gibi kültürel kabuller, şiddeti sıradanlaştırarak yetişkinlerin müdahale etme eğilimini azaltabilmekte, böylece şiddetin normalleştirilmesine katkıda bulunmaktadır⁹⁵.

Sonuç olarak, eğitimde şiddet yalnızca okulun veya ailenin sınırları içerisinde ortaya çıkan bir sorun değildir. Yoksulluktan eğitim politikalarına, adalet sistemine duyulan güvenden toplumsal kutuplaşmaya, derinleşen eşitsizlikten toplumsal cinsiyet normlarına kadar uzanan makrosistem düzeyindeki koşullar, çocukların gündelik yaşamlarında karşılaştıkları şiddet risklerini doğrudan şekillendirmektedir. Bu nedenle eğitimde şiddetin önlenmesi, **yalnızca okul temelli müdahalelerle değil**; eşitsizlikleri ve yoksulluğu ortadan kaldırmayı hedefleyen, çocuk haklarını güçlendiren, demokratik katılımı ve toplumsal adaleti geliştiren bütüncül sosyal politikalarla mümkündür.

Şiddetle İlgili Risk Faktörlerini ve Koruyucu Faktörleri Anlamlandırmak Karşılanmayan İhtiyaçların Dışa Vurumu Olarak Şiddet

Raporun bir önceki bölümü şiddete yol açan tek bir sebebin olmadığını gösterdi. Şiddet, tek bir risk faktörünün değil; aileden okula, akran ilişkilerinden mahalle koşullarına ve toplumsal politikalara kadar uzanan çok sayıda risk faktörünün bir araya gelmesiyle ortaya çıkar. Benzer şekilde koruyucu faktörler de tek başlarına değil, birbirleriyle etkileşim içinde çocukları ve gençleri şiddetten uzaklaştıran bir güvenlik ağı oluşturur. Bu yaklaşım, geçtiğimiz aylarda Türkiye’de yaşanan şiddet olaylarını faillerin yalnızca bireysel özellikler, ruh sağlığı sorunları veya biyolojik yatkınlıklarla açıklayan yaklaşımın aksine şiddeti, çocuğun içerisinde yaşadığı içe geçmiş sistemlerin etkileşimlerinden doğan bir sonuç olarak açıklar (Kutu 3).

| Kutu 3

Şiddet eğilimi genetik tarafından mı belirlenir?⁴²

Şiddet ve saldırganlık davranışlarının daha çok genetik yakınlıkla mı yoksa çevresel faktörlerle mi ilişkilidir? Psikolojide bu ve benzeri “doğuştan mı (natüre) çevre mi (*nurture*)?” sorularında genellikle ikizler üzerine yapılan çalışmalar aydınlatıcı olmaktadır.

Tellegen ve diğerlerinin 1988’de yaptığı bir araştırmada, **tek yumurta ikizlerindeki** suç ve saldırganlık davranışları arasında yaklaşık 0.70 düzeyinde bir benzerlik olduğu, buna karşılık çift yumurta ikizlerinde bu oranın yaklaşık 0.40 düzeyinde olduğu ortaya konulmuştur⁸⁶.

Dolayısıyla bu bulgu, şiddet eğiliminin genetikle yakından ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Fakat, sonraki araştırmalar şiddet davranışının yalnızca genetik faktörlerle açıklanamayacağını ortaya koymuştur. Örneğin 2002’de yürütülen bir çalışma, **çevresel koşulların** daha güçlü bir etkileşim içinde olduğunu göstermiştir⁸⁷. Bu araştırmada, şiddeti baskılayan serotonin hormonunun üretimiyle ilişkili MAOA gen aktivitesi düşük ve yüksek olan, çocukluğunda istismara maruz kalmış ve kalmamış kişiler incelenmiştir.

Sonuçlara göre çocuklukta istismara maruz kalmayan bireylerde gen aktivitesi oranı fark etmeksizin antisosyal davranış gösterme oranı arasında anlamlı bir fark gözlenmezken, çocuklukta istismara maruz kalmış bireyler arasında MAOA gen aktivitesi düşük olan kişilerde daha yüksek antisosyal davranış eğilimi görülmüştür. **Yani genetik risk, yalnızca olumsuz çevresel koşullar (örneğin ihmal, istismar veya ağır stres) ile birleştiğinde belirgin hale gelmektedir.** Bu durum, bireylerin davranışlarını biyolojik yakınlıklar ve çevrenin etkileşiminin etkileşimi sonucu ortaya çıktığını öne süren, “kişi-çevre etkileşimi” (*person-by-situation interaction*) yaklaşımını desteklemektedir.

Ancak burada kritik bir soru daha ortaya çıkmaktadır: Risk faktörleri neden risk faktörüdür, koruyucu faktörler neden koruyucudur? Bu sorunun yanıtı, çocukların ve gençlerin gelişimsel ihtiyaçlarında yatmaktadır.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre insanların fizyolojik ihtiyaçlarının yanı sıra güvende olma, ait olma ve sevilme, başkalarınınca saygı görme ve kendini gerçekleştirme gibi temel psikolojik ihtiyaçları bulunmaktadır⁹⁸. Ergenlik döneminde ise bu genel ihtiyaçlara ek olarak **kimlik geliştirme, otonomi kurma, başarılı hissetme, topluluklara ait olma** gibi gelişimsel açıdan kritik olan psikososyal ihtiyaçlar daha da belirginleşir (**Tablo 1**)⁴¹.

Tablo 1 Ergenlik döneminde temel psikososyal ihtiyaçlar

İhtiyaç	Açıklama
Kimlik	Bireyin kim olduğunu keşfetmesi; başkaları tarafından biricik ve değerli görülme ihtiyacı
Otonomi	Bağımsızlık, öz yönetim ve kendi kararlarını alabilme ihtiyacı
Yakınlık	Özellikle akranlar ve aileyle yakın, şefkatli ve güvenli ilişkiler kurma ihtiyacı
Cinsellik	Cinsel duygularını ifade edebilme ve bu duyguları normal kabul etme ihtiyacı
Başarma	Yetkin ve başarılı hissetme; geleceğe dair umut ve hedef sahibi olma ihtiyacı
Bağlılık	Bir gruba, bir anlama ve bir amaca ait olma ihtiyacı

Bu ihtiyaçların sağlıklı yollarla karşılanması çocukların iyi oluşunu destekler. Örneğin, Norveç'teki 3273 ergenle yapılan bir araştırma özellikle gençlerin başarma ve bağlılık ihtiyaçlarına yönelik tatmin duygusu uyandıran boş zaman aktivitelerinin ergenlerin yaşam memnuniyetini artırdığını göstermiştir⁷⁵. Öte yandan, bu ihtiyaçlar **sağlıklı yollarla** karşılanamadığında, ergenler bu ihtiyaçlarına ulaşabilmek için alternatif yollar arayışına girerler. Bu

noktada şiddet, karşılanmamış ihtiyaçların bir dışı vurumu olarak ortaya çıkabilir.

Örneğin, kimlik geliştirme ihtiyacı karşılanamadığında “olumsuz kimlik inşası”, yani toplumsal normlara meydan okuma yoluyla var olma durumu ortaya çıkar.

Gençler yalnızca “kim olduklarını” değil, aynı zamanda başkalarının gözünde “kim olarak görüldüklerini” de anlamlandırmaya çalışırlar.

Sürekli başarısız olarak etiketlenen, akademik olarak yetersiz görülen, ailesi tarafından yalnızca eleştirilen, okulda görünmez hisseden veya akranları tarafından dışlanan bir genç zamanla şu hissi geliştirebilir: **“Ne yaparsam yapayım iyi biri olarak görülmeyeceğim.”** Bu noktada bazı gençler olumlu bir kimlik geliştirmekten vazgeçerek, en azından fark edilmelerini sağlayacak olumsuz kimliklere yönelebilirler. Erikson’un ifadesiyle, birçok genç “hiç kimse olmaktansa kötü biri olmayı” tercih eder⁴¹. Olumsuz kimlik inşası, rastgele ya da anlamsız bir isyan değildir. Aksine, olumlu yollarla tanınma çabası defalarca başarısızlıkla sonuçlandığında, ergenin başvurduğu alternatif bir görünür olma stratejisidir. Şiddet, bu bağlamda “ben buradayım, beni görmek zorunda kalacaksınız” mesajını vermenin bir aracı haline gelir.

Ergenlerin otonomi ihtiyacı karşılanmadığında ise, ergenler kendilerine inisiyatif ve güç hissi verecek başka yapılar arayışına girerler. Akran grupları, çeteler ya da çevrimiçi aşırı gruplar bu boşluğu doldurabilir (**Kutu 4**). Yakınlık ve başarı ihtiyaçları karşılanmadığında, akranlar tarafından reddedilen, aile içinde şiddete maruz kalan, okulunda başarısız olan, geleceğe dair umudu olmayan çocuklarda saldırıcılık, bir başa çıkma mekanizması, popüler olma veya toplumda bir yerlere gelme yolu olarak kullanılabilir.

Bu dinamiği en çarpıcı biçimde ortaya koyan örneklerden biri çeteleşme olgusudur. ABD'de yürütülen araştırmalar, gençlerin çetelere katılmasının arkasında aslında son derece anlaşılır psikolojik ihtiyaçların yattığını göstermektedir. Çeteler, gençler için üç temel ihtiyacı yerine getirir⁹⁰:

1. Aile, okul ve mahalle düzeyinde koruma ve düzen eksikliği yaşayan çocuklar için çete; yapı, koruma ve destek sunan bir sistem haline gelerek **güvenlik ihtiyacını** karşılar.
2. Özellikle aile veya okul ortamında kötü muameleye maruz kalan veya ayrımcılık yaşayan gençler, kabul edilmek ve bir yere ait olmak için çetelere yönelirler. Çeteler gençlere birlikte vakit geçirebilecekleri, eğlenebilecekleri ve ihtiyaç duyduklarında birbirlerine güvenip yaslanabilecekleri güçlü bir sosyal ağ ve sunarak **aidiyet ve yakınlık ihtiyaçlarını** karşılar.
3. Çeteler, düşük öz saygıya sahip gençlere çetenin itibarı, grup içi başarılar ve başkaları üzerinde kurulan güç aracılığıyla kendilerini değerli hissetme fırsatı sunarak **saygı, öz değer ve otonomi ihtiyaçlarını** karşılar. Okul başarısızlığı ya da olumlu rol modellerinden yoksun gençler için çete kültürünün sunduğu kriminal başarı yollarını bir çıkış yolu olarak görülür. Ayrıca araştırmalar, özellikle toplumsal olarak dışlandıklarını hisseden erkek gençlerin çeteye katılarak erkeklik statülerini pekiştirmeye çalıştıklarını göstermektedir⁹⁹.

Okul ve aile sistemleri gencin güvenlik, sevgi ve başarı ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığında, çetelerin niçin bu boşluğu dolduran "telafi edici" bir yapı haline geldiğini gösteren bu bulguları şiddeti anlamaya uyarladığımızda önemli bir sonuç ortaya çıkar:

Özellikle ergenlik döneminde belirginleşen temel psikososyal ihtiyaçlar karşılanmadığında ve saldırganlık bu ihtiyaca ulaşmanın tek geçerli yolu olarak algılandığında, şiddet araçsal bir işlev üstlenir.

Karşılanmayan İhtiyaçlardan Çevrimiçi Radikalleşmeye: İncel (İstemsiz Bekarlık) Toplulukları

Ergenler aidiyet, görülme, değerli hissetme ve kimlik geliştirme ihtiyaçlarını karşılayamadıklarında, bu ihtiyaçları karşılayacak alternatif topluluklara yönelebilmektedir. Günümüzde bu topluluklar yalnızca fiziksel akran grupları veya çetelerden ibaret değildir, **çevrimiçi ortamda örgütlenen** radikal altkültürler de benzer bir işlev görebilmektedir.

2014 yılında Kaliforniya'da altı kişiyi öldüren Elliot Rodger'ın bazı incel topluluklarında bir "kahraman" figürü olarak yüceltilmesi¹⁰⁰ ve Kahramanmaraş'taki okul saldırısını gerçekleştiren 14 yaşındaki öğrencinin WhatsApp profil fotoğrafında Rodger'ın yer alması, bu çevrimiçi aidiyet ağlarının gençler üzerindeki etkisinin Türkiye açısından da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

"İncel" (involuntary celibate / istemsiz bekar) terimi, istedikleri halde romantik veya cinsel bir ilişki kuramadıklarını düşünen erkeklerin oluşturduğu çevrimiçi bir altkültürü tanımlar¹⁰¹. İncel grupları, yaşadıkları reddedilme deneyimlerini toplumsal bir adaletsizlik olarak yorumlar. Onlara göre modern toplum ve feminist hareketler erkekleri dezavantajlı duruma düşürmüştür. Kadınların ise sadece fiziksel olarak çekici, güçlü veya zengin erkekleri tercih ettiğine inanırlar¹⁰².

Araştırmalar, genç erkeklerin çoğunun başlangıçta ilişki kurmada zorlanma, sosyal izolasyon, yalnızlık, düşük özgüven, yoğun utanç ve akran zorbalığı gibi sebeplerle bu topluluklara katıldığını göstermektedir¹⁰³. İncel toplulukları ağırlıklı olarak internet forumlarında ve sosyal medya platformlarında bir araya gelir. Bu dijital alanlarda yalnızlık, dışlanmışlık, romantik başarısızlık ve öfke etrafında ortak bir kimlik geliştirirler¹⁰⁴. Başka bir ifadeyle, birçok genç başlangıçta **görülme, kabul edilmek, değer görmek** ve bir topluluğa ait hissetmek gibi ihtiyaçlarını karşılamak için bu topluluklara katılır.

Toplumun erkeklere yüklediği “her zaman güçlü görün, duygularını belli etme, başarılı ve dominant ol” gibi katı roller ise bu gençlerin yardım istemesini zorlaştırmaktadır¹⁰⁵.

Bu nedenle incel topluluklarının çekiciliği yalnızca sundukları ideolojiden değil, karşıladıkları psikolojik ihtiyaçlardan kaynaklanmaktadır. Eski incellerle yapılan görüşmelerde, bu forumların kendilerine ilk kez “**Sorun sende değil, dünyada**”, “**Buraya aitsin**” ve “**Sen özelsin**” mesajı verdiği belirtilmiştir¹⁰³. Ancak bu aidiyet duygusu zamanla daha da problemlerle evrilebilmektedir. Forumlarda sıkça kadın düşmanı söylemler, çaresizlik, değersizlik hissi ve “toplum tarafından dışlanmış erkek” hikayeleri paylaşılır¹⁰⁶. Çevrimiçi forumlarda sürekli benzer hikâyelere maruz kalmak, kadınları veya toplumu suçlayan söylemlerin tekrar tekrar yeniden üretilmesi ve saldırgan içeriklerin normalleşmesi bir “yankı odası” etkisi yaratır. Bazı radikal çevrelerde kadın haklarının geri alınması, kadınların erkeklere cinsel olarak “borçlu” olduğu fikri ya da **şiddetin meşrulaştırılması** gibi uç görüşler savunulur¹⁰⁷. Bu topluluklardaki bireylerin büyük çoğunluğu fiziksel bir şiddet eyleminde bulunmasa da psikolojik şiddetin, kadın düşmanlığının ve şiddet fantezilerinin normalleştiği çevrimiçi ortamlar; özellikle yalnızlık, dışlanmışlık ve öfke duygularıyla mücadele eden gençler için risk oluşturur¹⁰⁸.

Bu nedenle önleyici çalışmaların odağında yalnızca radikal içerikleri yasaklamak değil; gençlerin aidiyet, yakınlık, saygı görme ve kimlik geliştirme ihtiyaçlarını karşılayabilecek sağlıklı sosyal ortamlar yaratmak yer almalıdır. Okullarda sosyal dışlanma ile mücadele edilmesi, **psikolojik yardım aramanın normalleştirilmesi** ve psikolojik desteğe erişimin sağlanması, okulun öğrencilerin anlam ihtiyacını karşılayacak bir alan haline getirilmesi, toplumsal cinsiyet normlarını tartışan ve dönüştüren alanların oluşturulması, radikalleşme konusunda öğretmenlere eğitimler verilmesi ve bu görüşlerin tartışılabileceği alanların oluşturulması, eleştirel düşüncenin geliştirilmesi gibi uygulamalar bu tür radikalleşme süreçlerine karşı en önemli koruyucu faktörler arasında yer almaktadır.

Tüm bu örnekler ortak bir noktaya işaret etmektedir: Şiddet çoğu zaman yalnızca öfkenin değil, aynı zamanda karşılanmamış ihtiyaçların da bir dışı vurumudur. Kimlik geliştiremeyen, ait hissedemeyen, saygı görmeyen, geleceğe dair umudu olmayan veya güvenlik ihtiyacı karşılanmayan gençler, **bu ihtiyaçlarını karşılayabilecek alternatif yollar** ararlar. Çeteler, radikal çevrimiçi topluluklar, şiddeti yücelten ideolojiler veya antisosyal akran grupları bu noktada yalnızca birer risk faktörü değil, aynı zamanda karşılanmayan ihtiyaçlara sunulan çözümler olarak işlev görür.

Bu nedenle şiddeti önleme çalışmaları yalnızca saldırgan davranışları caydırmaya odaklanmamalıdır. Daha temel bir soru, bir toplumdaki eğitim sisteminin ve sosyal politikaların çocukların güvenlik, aidiyet, yakınlık, otonomi, başarı ve anlam gibi temel psikososyal ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılayabildiği sorusudur. Bir toplumun çocukları aidiyet duygusunu çetelerde, görülme ihtiyacını şiddette, saygı görme ihtiyacını korku yaratmakta veya anlam ihtiyacını radikal topluluklarda buluyorsa, **sorun yalnızca bireylerde değil, bu ihtiyaçları karşılayamayan sosyal sistemlerde de** aranmalıdır.

Türkiye'deki Eğitim Sistemi ve Sosyal Politikalar Çocukların İhtiyaçlarını Karşılatabiliyor mu?

Önceki bölümler, şiddetin farklı düzeylerdeki risk faktörlerinden ve aynı zamanda çocuk ve gençlerin karşılanmayan temel ihtiyaçlarından beslendiğini ortaya koydu. Güvende hissetme, aidiyet duygusu, yakın ilişkiler kurma, değer görme, başarı hissi ve geleceğe umutla bakabilme gibi çocuk ve ergen gelişiminin temel ihtiyaçları karşılanmadığında şiddet davranışları ortaya çıkabilmektedir. Bu noktada hem gelecek trajedileri önlemek hem de çocuk ve gençlere **hak ettikleri yaşam deneyimlerini** sunabilmek için sorulması gereken en kritik sorulardan biri şudur: Türkiye'deki eğitim sistemi ve sosyal politikalar çocukların bu temel psiko-sosyal ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılayabiliyor?

Yaşam Memnuniyeti: Türkiye'deki Çocuklar İyi Hissetmiyor

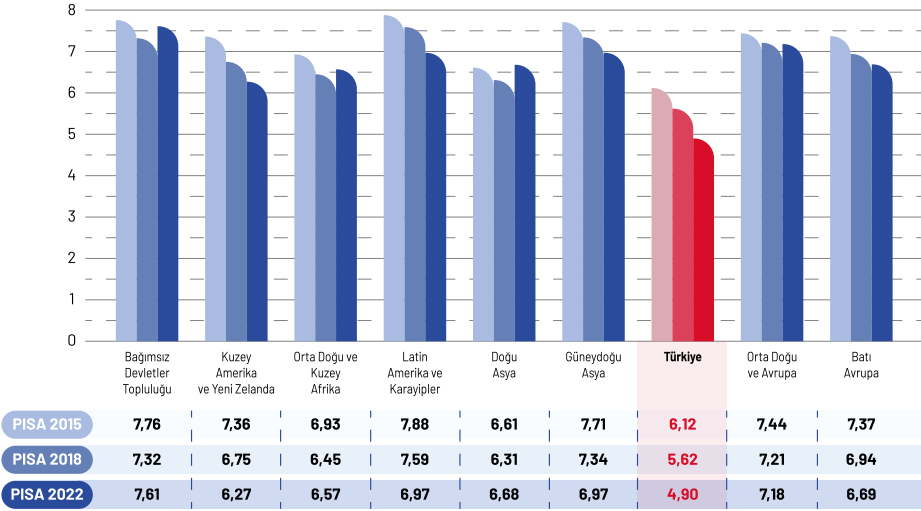
PISA 2022 verilerine göre Türkiye, 75 ülke arasında çocukların yaşam memnuniyetinin en düşük olduğu ülkedir (**Grafik 2**). Türkiye'deki çocukların yaşam memnuniyeti skoru 10 üzerinden 4,9

EĞİTİMDE ŞİDDETLE MÜCADELE: GÜVENLİK OKULLAR NASIL MÜMKÜN OLABİLİR?

iken, aynı skor Türkiye'den sonra gelen ülke olan Jamaika'da 5,8, OECD ortalamasında 6,7, Kolombiya'da 7, Romanya'da 7,5, listenin başındaki Kazakistan'da ise 8,4'tür²⁴. Bu bulgu başka uluslararası araştırmalarla da tutarlıdır. Uluslararası Çocuk İyi Oluşu Anketi verilerine (ISCWeB) göre Türkiye, 21 ülke arasında 12-13 yaşındaki çocukların yaşamlarından **en az memnun olduğu ülke** konumundadır¹⁰⁹.

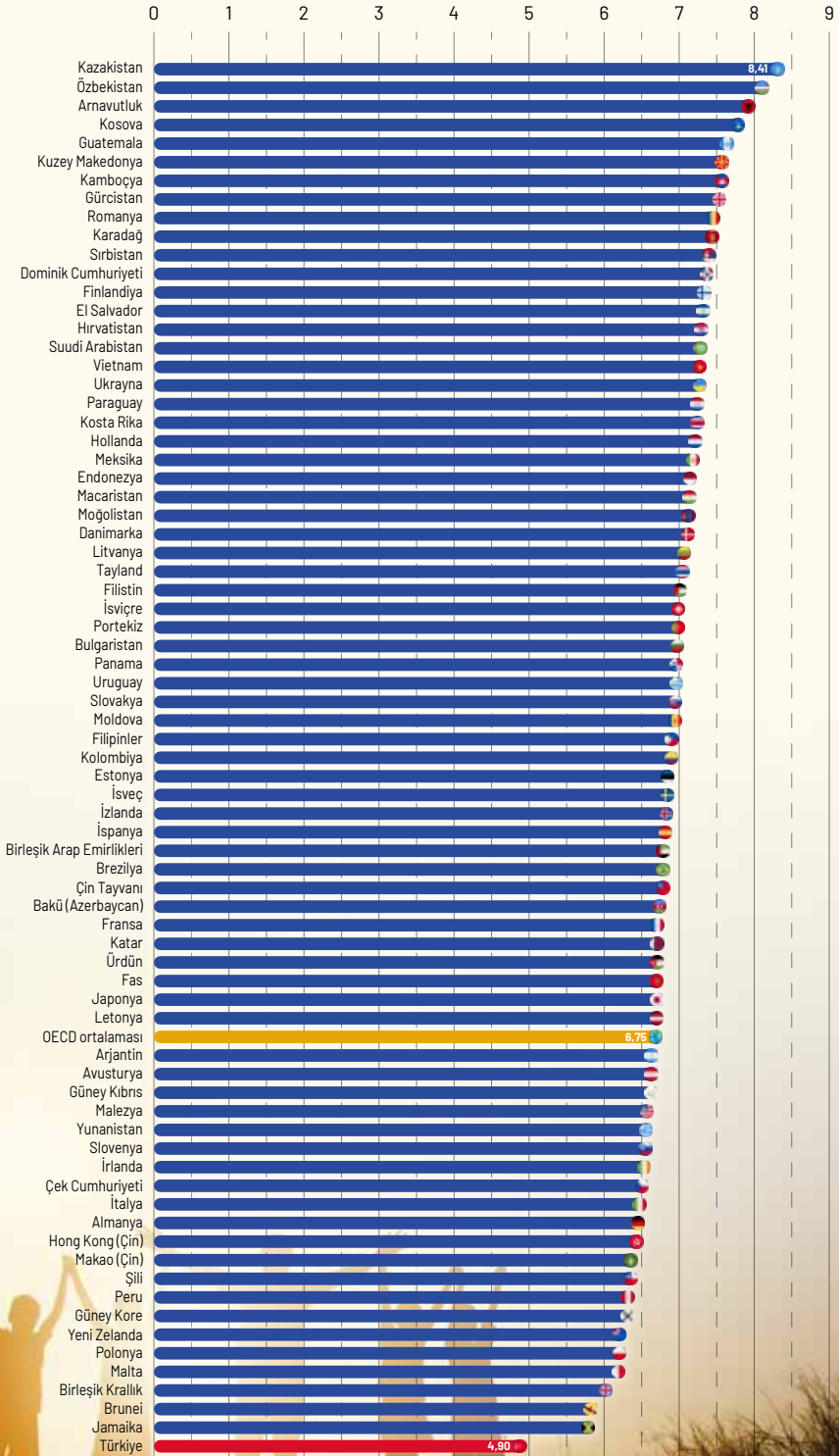
Daha da dikkat çekici olan nokta, Türkiye'deki çocukların yaşam memnuniyetinin yıllar içerisinde düzenli olarak gerilemesidir. PISA'nın tüm ölçüm dönemlerinde Türkiye ortalamaları uluslararası ortalamaların altında kalmış ve zaman içerisinde düşüş göstermiştir (**Grafik 3**).

Grafik 3 PISA verilerine göre dünyanın farklı bölgelerindeki çocukların yıllar içerisinde yaşam memnuniyeti skorlarının değişimi (10 üzerinden)¹¹⁰



Olumsuz duygu durumunun şiddet davranışını yordayan güçlü bir değişken olduğu göz önünde bulundurulduğunda⁴², Türkiye'deki çocukların mutlu hissetmedikleri bir sistemin ortasında yaşaması şiddet yönelimi açısından başlı başına bir risk faktörü teşkil etmektedir.

Grafik 2 PISA 2022 verilerine göre ülkelerdeki öğrencilerin yaşam memnuniyeti sıralaması (10 üzerinden)

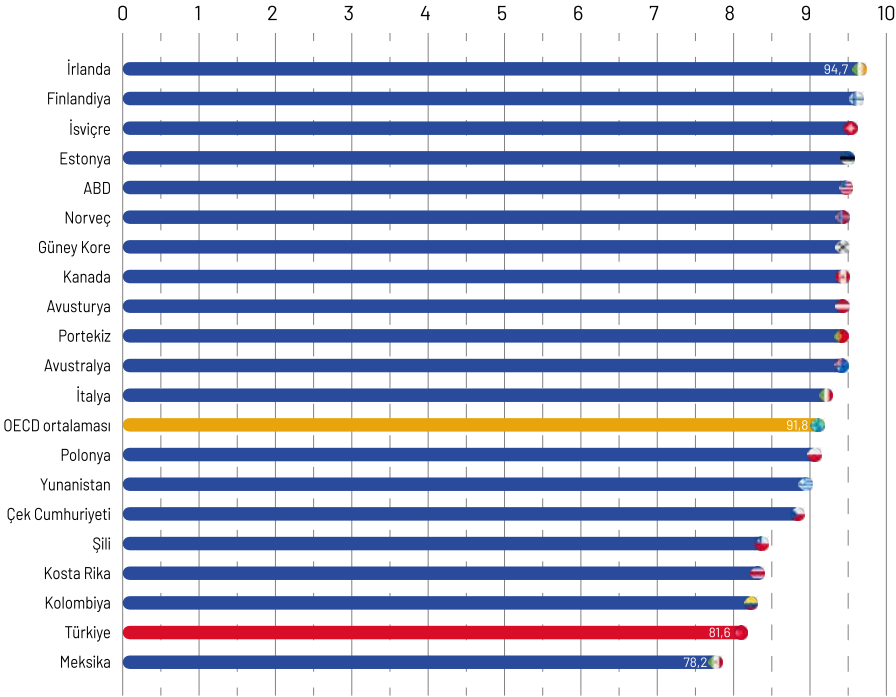


Güvenlik İhtiyacı: Okul Artık Güvenli Bir Yer Değil

Çocukların en temel ihtiyaçlarından biri fiziksel ve psikolojik güvenlidir. Ancak Türkiye'deki veriler bu ihtiyacın özellikle okullarda karşılanamadığını göstermektedir.

PISA 2022 sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrencilerin %18,4'ü okula giderken kendini güvende hissetmediğini belirtmektedir. Bu oranla Türkiye OECD ülkeleri arasında Meksika'nın ardından sondan ikinci sırada yer almaktadır (**Grafik 4**).

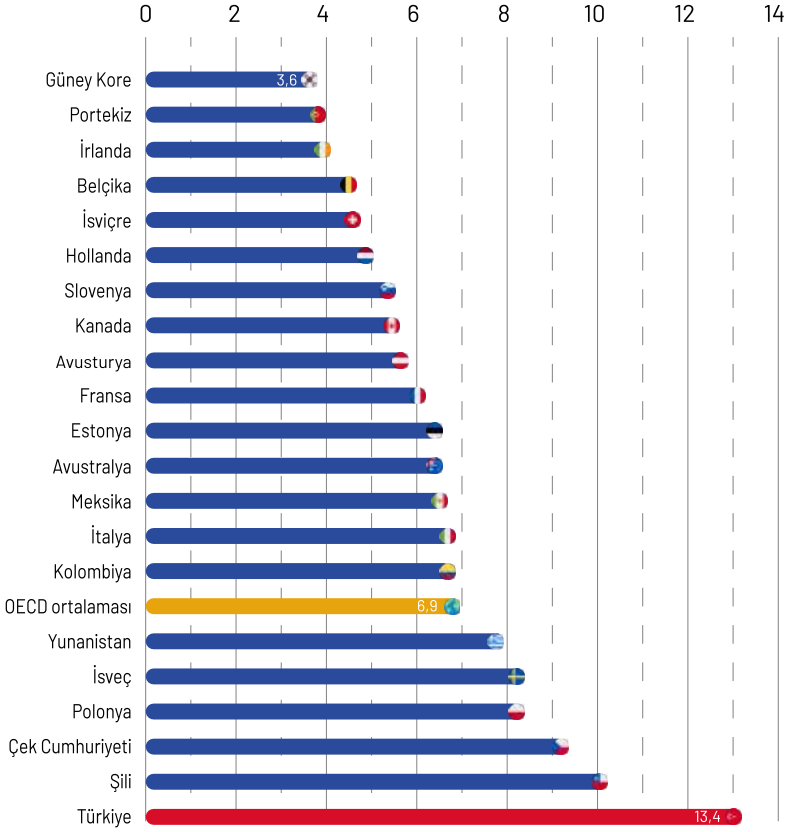
Grafik 4 Okula giderken kendisini güvende hissedenden öğrenci oranı (%)



Not: PISA 2022 verileri kullanılarak "Okula giderken kendimi güvende hissediyorum." cümlesine katılan veya tamamen katılan öğrenci oranlarının toplanmasıyla oluşturulmuştur.

Sınıf ortamında güvende hissetmeme oranı ise %13,4 ile OECD ülkeleri arasında en yüksek değere sahip olan Türkiye'ye aittir. Bir başka deyişle, Türkiye'de yaklaşık olarak her 7 çocuktan 1'i kendini güvende hissetmemektedir. Bu oran, OECD ortalamasında her 15 çocuktan 1'ine, Hollanda'da her 20 çocuktan 1'ine, Güney Kore'de ise her 28 çocuktan birine denk gelmektedir.

Grafik 5 Okula giderken kendisini güvende hissetmeyen öğrenci oranı (%)

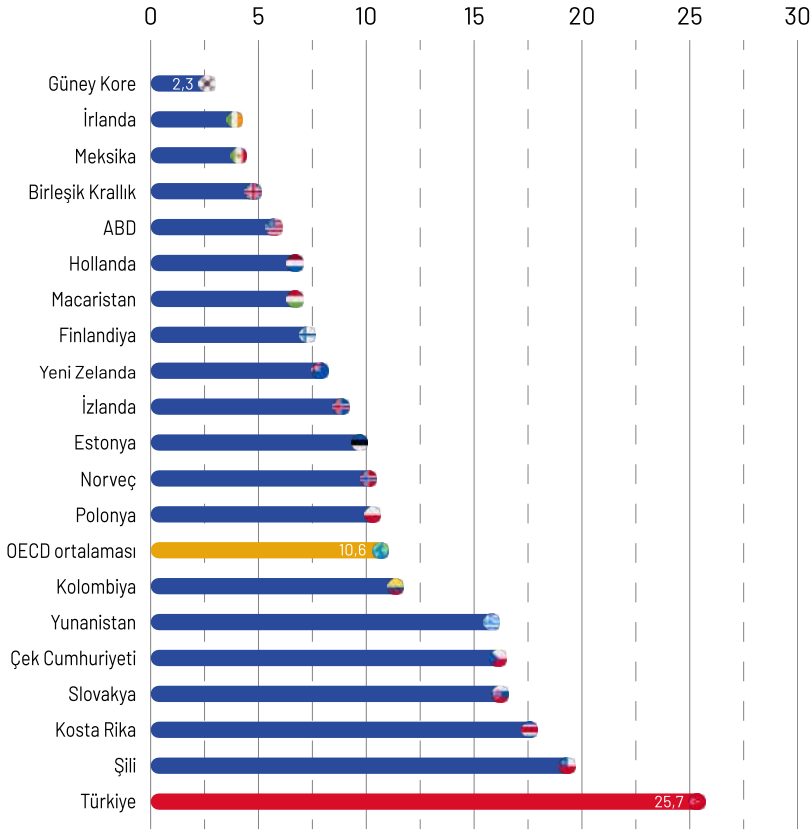


Not: PISA 2022 verileri kullanılarak "Sınıfta kendimi güvende hissediyorum." cümlesine katılmayan ve kesinlikle katılmayan öğrencilerin oranlarının toplanmasıyla oluşturulmuştur.

EĞİTİMDE ŞİDDETLE MÜCADELE: GÜVENLİK OKULLAR NASIL MÜMKÜN OLABİLİR?

Aynı veri setine göre Türkiye’de her dört öğrenciden biri okulunda silah veya bıçak taşıyan bir öğrenci gördüğünü belirtmiştir. Bu oranla Türkiye, OECD ülkeleri arasında ilk sıraya yerleşmektedir.

Grafik 6 “Okulumuzda bir silah veya bıçak taşıyan öğrenci gördüm.” ifadesine katılan öğrenci oranı (%)



Tüm bu veriler, çocukların en güvende hissetmesi gereken yerlerin başında gelmesi gereken okulların Türkiye’de bu temel işlevini yerine getiremediğini açıkça ortaya koymaktadır.

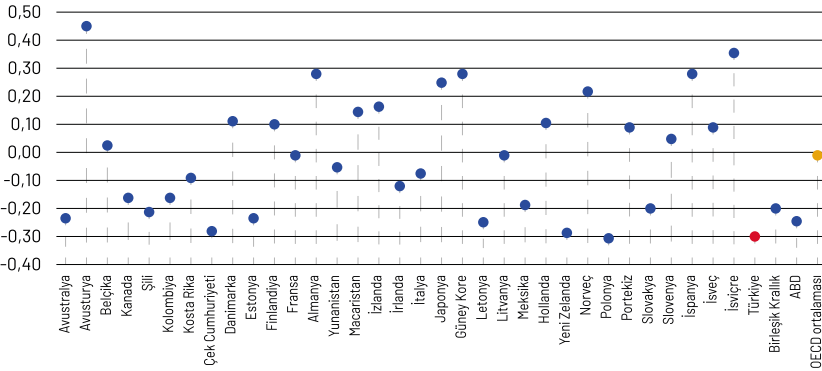
Yakınlık, Bağlılık, Aidiyet İhtiyacı: Bağlar Zayıflıyor

Çocukların gelişiminde güvenli ve destekleyici ilişkiler merkezi bir rol oynar. Ancak Türkiye'deki öğrencilerin önemli bir bölümü **okula kendisini ait hissetmediğini**, kolayca arkadaş edinemediğini ve aileleriyle düzenli iletişim kuramadığını belirtmektedir.

PISA 2022 verilerine göre Türkiye'deki öğrencilerin %14,9'u ailesiyle okul gününün nasıl geçtiğini konuşmadığını, %13,6'sı okulda yaşadığı problemleri paylaşmadığını ifade etmektedir. Ayrıca, yaklaşık her sekiz öğrenciden biri ailesiyle sohbet etmediğini, her on iki öğrenciden biri ise ana öğünlerini ailesiyle birlikte yemediğini belirtmektedir. Türkiye bu göstergelerde OECD ülkeleri arasında son sıralarda yer almaktadır.

Okulla kurulan ilişkide de benzer bir durum söz konusudur. PISA 2022 verilerine göre Türkiye, Polonya'dan sonra OECD ülkeleri arasında çocukların okullarına en az aidiyet hissettikleri ikinci ülke konumundadır (**Grafik 7**). Türkiye'deki her üç öğrenciden biri kendisini okula ait hissetmediğini belirtmiştir. Ayrıca, Türkiye'de **sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bırakılmış** öğrenciler, avantajlı öğrencilere kıyasla kendilerini okula daha az ait hissetmektedir.

Grafik 7 PISA 2022 verilerine göre ülkelerin okul aidiyet indeksi skorları



Dahası, aynı veri setine göre Türkiye'deki öğrencilerin;

- » %25,7'si okulda kendini **dışarıda bırakılmış** hissettiğini,
- » %30,7'si diğer **öğrencilerin kendisini sevdiğini** düşünmediğini,
- » %28,3'ü okulda kendisini **yalnız hissettiğini**
- » %26,6'sı ayda **en az birkaç kez zorbalığa** maruz kaldığını

belirtmiştir.

Bu durum, Türkiye'deki çocukların önemli bir kısmının vakitlerinin üçte birini geçirdikleri mekanlar olan okullarda sağlıklı ve destekleyici ilişkiler kuramadığını; pek çok öğrenci için okulun yalnızlık, dışlanma ve reddedilme deneyimlerinin yaşandığı bir mekân haline geldiğini göstermektedir.

Eşitsizlik ve Umutsuzluk Derinleşiyor

Başarma ve geleceğe umutla bakabilme ihtiyacı açısından da tablo kaygı vericidir. Ergenlik döneminde gençlerin kendilerini yetkin hissetmeye, emeklerinin karşılığını alabildiklerini görmeye ve geleceklerine ilişkin gerçekçi bir umut geliştirmeye ihtiyaçları vardır.

Ancak Türkiye'de hem yüksek gelir eşitsizliği, yaygın çocuk yoksulluğu hem de eğitimin gelecek vadetme rolünün aşındırılması bu ihtiyacı tehdit etmektedir.

UNICEF verilerine göre Türkiye, Kosta Rika, Şili ve ABD ile birlikte hem gelir eşitsizliğinin hem de çocuk yoksulluğunun en yüksek olduğu dört ülkeden biri arasında yer almaktadır¹¹¹. Ayrıca gençlerin **geleceklerine dair bir umuda** sahip olabilmesi için eğitimin kendilerine anlamlı fırsatlar sunduğuna inanması gerekir. Küresel Ölçekte Gençlerin Kariyer Hazırlığı Durumu Raporu'na göre Türkiye'de öğrencilerin %35'i okulun bir zaman kaybı olduğunu düşünmektedir¹¹².

Bu oran, %25 olan OECD ortalamasının oldukça üzerindedir ve Türkiye'yi Polonya'nın ardından okulun zaman kaybı olduğunu düşünen öğrenci oranının en yüksek olduğu ikinci OECD ülkesi haline getirmektedir. Bir başka ifadeyle, her üç öğrenciden biri okulun kendisini geleceğe hazırlamadığına veya yaşamında anlamlı bir karşılığı olmadığına inanmaktadır. Buna paralel olarak Türkiye'de yapılan en güncel gençlik araştırmalarından biri olan Türkiye'de Gençlerin İyi Olma Hali Araştırması, Türkiye'deki gençlerin yarısından fazlası gelecekte umutsuz hissettiğini göstermiştir¹¹³.

Bu rapor boyunca ele alınan risk faktörlerine yeniden dönecek olursak; yaşam memnuniyetinin düşüklüğü, güvensizlik hissi, zayıf aidiyet duygusu, yalnızlık, sosyal izolasyon, zorbalığa maruz kalma, sosyal eşitsizlikler ve geleceğe yönelik umutsuzluk, çocuk ve gençlerde şiddet davranışlarıyla ilişkilendirilen risk faktörleri arasında yer almaktadır. Türkiye'deki veriler ise, bu risk faktörlerinin aynı anda çocukların hayatında var olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, Türkiye'de çok sayıda çocuk gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanmadığı, şiddet davranışı açısından risk faktörlerinin iç içe olduğu bir ekosistem içinde büyümektedir.

Bu nedenle okulda yaşanan şiddet olaylarını münferit vakalar, "sorunlu çocuklar" veya beklenmedik sapmalar olarak değerlendirmek yanıltıcı olur. Eğer çocuklar kendilerini güvende hissetmiyor, ait oldukları bir topluluk bulamıyor, destekleyici ilişkiler kuramıyor ve geleceklerine umutla bakamıyorsa şiddeti yalnızca bireysel bir tercih olarak açıklamak mümkün değildir. Bu kadar çok risk faktörünün pek çok çocuğun hayat deneyiminin bir parçası olduğu bir durumda, şiddetle mücadele etmek çocukların güvenlik, aidiyet, yakınlık, saygı görme ve umut gibi temel psikososyal ihtiyaçlarını karşılayan, eşitlikçi bir toplumsal yapı ve eğitim sistemi inşa etmekten geçmektedir.

Bugün bu tabloyu değiştirmek için yapısal, bütüncül ve acil bir müdahaleye ihtiyaç vardır. Peki okullara bu noktada nasıl bir rol düşmektedir?

Bir sonraki bölüm eğitimde şiddeti önlemeye yönelik okul temelli müdahaleleri ve bunların etkililiğini değerlendirmektedir.

ŞİDDETİ

“
ÖNLEMEK

Fiziksel Önlemler

Okullarda yaşanan şiddet olaylarının ardından kamuoyunda en sık gündeme gelen politika önerilerinden biri, okul binalarının fiziksel olarak daha “güvenli” hâle getirilmesidir. Literatürde “**sıkılaştırma**” adı verilen bu yaklaşım genellikle okul girişlerinin sınırlandırılması, metal dedektörlerin veya X-ray cihazlarının yerleştirilmesi, güvenlik kameralarının yaygınlaştırılması, okul polisi veya silahlı güvenlik görevlilerinin artırılması gibi önlemleri kapsar.

Okul giriş-çıkışlarının kontrollü hale getirilmesi

Özellikle ABD’de birçok okulda ziyaretçilerin kayıt yaptırması, kimlik kartı kullanımı ve okul girişlerinin kontrol altına alınması zaman içerisinde yaygın uygulamalar hâline gelmiştir. ABD’de 2019-2020 itibarıyla neredeyse tüm okullarda okul saatleri içerisinde bina girişleri kontrol edilmekte ve ziyaretçilerin okula girişlerinde kimlik kartları üzerinden kayıt yapılmaktadır.

Bununla birlikte, bu uygulamaların okul güvenliği üzerindeki etkisini doğrudan inceleyen **araştırmalar oldukça sınırlıdır**. Öte yandan, okullara giriş çıkışların kontrollü hale getirilmesi risk yönetiminin temel unsurlarından biri olarak değerlendirilmektedir¹¹⁴.

Güvenlik kameraları

Güvenlik kameraları, okullarda suçun caydırılması ve olayların kayıt altına alınması amacıyla kullanılan en yaygın araçlardan

biri olsa da araştırmalar, güvenlik kameralarının okul şiddetini azaltma konusunda **sınırlı bir etkiye** sahip olduğunu göstermektedir¹¹⁴. ABD’de gerçekleştirilen bir boylamsal çalışmada, okullarda güvenlik kamerası kullanımının okul güvenliğini artırdığına ya da suç ve sosyal düzensizlik davranışlarını azalttığına dair kanıt bulunamamıştır¹¹⁵.

Araştırmada ABD’de okulların büyük çoğunluğunda güvenlik kameraları kullanılmasına rağmen, kamera bulunan okullarla bulunmayan okullar arasında suç oranları açısından anlamlı bir fark saptanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma ayrıca, son yirmi yıldaki en ölümcül okul saldırılarının çoğunda güvenlik kameralarının mevcut olmasına rağmen **saldırıları önleyemediğini** göstererek, bu güvenlik kameralarının şiddeti caydırma konusunda sınırlı etkisi olduğunu vurgulamaktadır. ABD’de yürütülen bir başka araştırma ise okul içindeki kameraların öğrenciler tarafından okulun daha az güvenli, eşitlikçi ve destekleyici olarak algılanmasıyla bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur¹¹⁶.

Metal dedektörler

Metal dedektörler, okulların güvenliğini artırma konusunda önerilen en maliyetli yöntemlerden biridir. Ancak okullarda metal dedektörü kullanımının şiddetini azalttığına veya fiziksel güvenliğini artırdığına dair bilimsel bir kanıt bulunmamaktadır¹¹⁴. Örneğin, metal dedektör kullanan okullar ve bu okullarda rapor edilen şiddet olaylarının ilişkisini inceleyen bir literatür taraması, metal dedektörlerin okullardaki şiddet olaylarını azaltmadığını, dahası, fiziksel güvenlik önlemlerinin öğrencilerin silah taşıma davranışını tamamen ortadan kaldırmak yerine, öğrencilerin **güvenlik sistemlerini aşmaya yönelik** alternatif yollar aramalarına yol açabileceğini göstermiştir¹¹⁷.

Ayrıca, okullarda metal dedektörlerin bulunmasının öğrencilerde daha yüksek stres, damgalanma ve güvensizlik hissi yarattığı, yoğun fiziksel güvenlik önlemlerinin okul iklimini olumsuz etkileyerek okulları baskıcı ortamlar hâline getirebildiği vurgulanmaktadır¹¹⁸.

Okul kaynak memurları (OKM)

Özellikle ABD’de okul güvenliği politikalarının merkezinde okul polisi veya okul kaynak memurları (school resource officers) yer almaktadır. Tam zamanlı ya da yarı zamanlı olarak okullarda görev yapan okul kaynak memurları, göz altına alma yetkisine sahip kolluk görevlileridir¹¹⁴. ABD Ulusal Okul Kaynak Memurları Birliği’ne göre, OKM’lerin görevleri üç temel başlık altında toplanmaktadır: kolluk görevi, informel mentorluk ve güvenlik eğitimi¹¹⁹. Bazı bölgelerde bu görevliler doğrudan polis memurlarından oluşurken, bazı yerlerde yerel polis birimleri tarafından eğitilen sivil personeller de bu görevi üstlenebilmektedir¹²⁰.

Okullardaki OKM’lerin varlığı son yirmi yılda önemli ölçüde artmıştır. 1997 yılında devlet okullarının yalnızca %10’unda haftada en az bir kez görev yapan okul kaynak memuru bulunurken, 2019–2020 döneminde bu oran ilkokullarda %41’e, ortaokullarda %68’e ve liselerde %71’e yükselmiştir⁹. Araştırmacılar bu artışın önemli ölçüde okul saldırılarının ardından gelişen güvenlik kaygılarıyla bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Özellikle 1999’daki Columbine Lisesi saldırısının ardından okullarda polis varlığını artırmaya yönelik yoğun talepler ortaya çıkmıştır⁹. Amerikan Sivil Özgürlükler Birliği’ne göre ABD genelinde bazı eyaletlerde okullarda **sosyal hizmet uzmanı ve hemşirelerden daha fazla** OKM bulunmaktadır¹²¹.

OKM’lere ilişkin **ilk araştırmalar**, bu personellerin güvenli okul ortamı oluşturmadaki etkisini incelemiştir. Erken dönem çalışmaların bir kısmı, OKM bulunan okullarda öğrencilerin suç korkusunun azaldığını ve güvenlik algısının arttığını ortaya koymuştur¹²².

Ancak sonraki yıllarda yapılan araştırmalar daha karışık sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Araştırmalar, özellikle öğrencilerin OKM’lerle etkileşimlerinin okul aidiyeti ve güvenlik algısı üzerindeki etkilerini incelenmiştir. ABD’deki 12 ortaokul ve lisede 2.015 öğrenciyle gerçekleştirilen bir araştırma, öğrenciler ile OKM’ler arasındaki etkileşim sayısı arttıkça, öğrencinin OKM’lerin adil, yardımsever ve yetkin olduğuna dair inancının da arttığını fakat aynı zamanda okula **bağlılık hissinin de azaldığını** göstermiştir¹²³.

Araştırmacılar, diğer öğrencilerin OKM'ler tarafından tutuklanmasına veya dersten çıkarılmasına tanık olmanın, öğrenciler üzerinde stres yaratabildiğini ve en küçük hataların bile kendi tutuklanmalarıyla sonuçlanabileceğine dair bir “tekrarlayan korku” tetikleyebildiğini belirtmiştir.

Ayrıca OKM'lerin varlığının ve faaliyetlerinin okulda suça daha fazla dikkat çekebileceğini, öğrenciler arasında şiddetle ilgili endişe veya korku yaratarak öğrencilerin okuldaki konforunu ve okula aidiyetini azaltabileceği belirtilmiştir. Bir başka araştırma ise halihazırda okula karşı güçlü bir bağlılık duygusu hisseden öğrencilerin OKM'lere karşı daha olumlu tutum beslediğini, buna karşın Afrikalı Amerikalı öğrenciler ile okulda daha önce şiddet veya mağduriyet yaşamış olan öğrencilerin OKM'lere karşı kendilerini daha “güvensiz” hissettiğini ortaya koymuştur¹²⁴. Bu durum, bir OKM'nin varlığının öğrenci deneyimine etkisinin öğrencinin geçmişteki şiddet deneyimlerine ve okul topluluğuyla kurduğu bağın gücüne bağlı olabileceğini göstermektedir. Öte yandan, okullarda güvenlik görevlilerinin varlığının, öğrencinin sosyo-demografik arka planından bağımsız olarak daha güvenli hissetmesiyle ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır¹¹⁶.

OKM varlığının en çok tartışılan yönlerinden biri, disiplin süreçleri üzerindeki etkisidir. Araştırmalar, okul yönetimlerinin disiplin sorunlarını çözmek için OKM'lere daha fazla başvurduğu okullarda öğrencilerin daha ağır yaptırımlarla karşılaştığını göstermektedir. OKM bulunan okullarda özellikle düşük düzeyli disiplin ihlallerinde polise yönlendirme ve öğrenci tutuklama oranlarının belirgin biçimde artmaktadır¹²⁵.

OKM'lerle ilgili yapılmış en kapsamlı ve güncel çalışmalardan biri olan ve 3.443 okulu kapsayan 2023 tarihli bir araştırma, OKM bulunan okullarda silah tespit oranlarının arttığını ve kavga ile tehdit olaylarında belirli bir azalma yaşandığını göstermiştir¹²⁵. Ancak OKM'lerin silahlı saldırıları **azaltmadığı** da ortaya çıkmıştır. Buna karşılık, OKM bulunan okullarda uzaklaştırma, okuldan atılma, polise sevk ve öğrenci tutuklama oranlarının arttığı görülmüştür.

Bu olumsuz etkilerin özellikle siyah öğrenciler ve engelli öğrenciler açısından daha belirgin olduğu hem siyah hem de engelli öğrenciler için ise en yüksek düzeye ulaştığı saptanmıştır.

Her ne kadar okullardaki polis ve OKM'lerin varlığının artırılması çoğu zaman okul saldırılarına karşı temel çözüm olarak sunulsa da bazı olaylar bu yaklaşımın sınırlılıklarını göstermektedir. Örneğin, 2018'de gerçekleşen Marjory Stoneman Douglas Lisesi saldırısı sırasında kampüste dört ayrı kolluk görevlisinin bulunmasına rağmen saldırı engellenememiştir⁹. Benzer şekilde, ABD'deki Wisconsin-Madison Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen bir sistematik derleme çalışması, okul polislerinin varlığının okuldaki suç ve şiddet olaylarını azaltmadığını, buna karşına uzaklaştırma gibi ceza içeren uygulamaları arttırdığını ortaya koymuş ve okul polislerine yatırım yapmanın doğru bir strateji olmadığını altını çizmiştir¹²⁶.

Tüm bu bulgular, okul polisi veya OKM gibi uygulamaların tek başına okul şiddetini önlemekte yeterli olmadığını göstermektedir.

Her ne kadar bazı araştırmalar güvenlik görevlisi bulunan okullarda öğrencilerin kendilerini daha güvende hissettiğini gösterse de daha fazla araştırma okullardaki silahlı güvenlik görevlilerinin varlığının okul güvenliği üzerinde sınırlı olumlu etkileri olduğunu, öğrencilerin okul aidiyeti, disiplin süreçleri ve eğitim eşitliği açısından riskler içerdiğini göstermektedir. Bu nedenle birçok araştırmacı, okul güvenliğinin **yalnızca kolluk temelli yaklaşımlarla değil**; psikososyal destek, olumlu okul iklimi, rehberlik hizmetleri ve önleyici müdahalelerle birlikte ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Fiziksel Güvenlik Önlemlerinin İstenmeyen Etkileri

Okullarda yaşanan şiddet olaylarının ardından kamuoyunda en sık gündeme gelen çözüm önerileri; güvenlik kameralarının artı-

rilması, okul girişlerinde arama yapılması, metal dedektörlerin kullanılması, güvenlik görevlilerinin sayısının artırılması ve okul binalarının daha sıkı biçimde korunmasıdır. Bu tür uygulamalar öğrencileri doğrudan fiziksel zarardan korumayı amaçlamakta ve belirli koşullarda caydırıcı bir işlev görebildiği düşünülmektedir. Ancak araştırmalar, fiziksel güvenlik önlemlerinin tek başına okul güvenliğini sağlamada yeterli olmadığını net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Öncelikle, şiddet davranışlarının ortaya çıkmasına yol açan temel nedenler çoğu zaman fiziksel güvenlik eksikliğinden değil; sosyal, duygusal ve psikolojik ihtiyaçların karşılanamamasından kaynaklanmaktadır. Sosyal dışlanma, zorbalık, okul aidiyetinin zayıf olması, akran reddi, travma yaşantıları, yalnızlık, umutsuzluk veya radikalleşme gibi faktörler; **metal dedektörler, kameralar ya da güvenlik personeli aracılığıyla ortadan kaldırılamaz.** Bu nedenle yalnızca fiziksel güvenliğe odaklanan yaklaşımlar, şiddetin nedenlerini değil sonuçlarını hedef alma riski taşır.

Araştırmalar ayrıca aşırı güvenlikçi uygulamaların istenmeyen olumsuz sonuçlar doğurabileceğine işaret etmektedir. Okulların yoğun fiziki güvenlik önlemleriyle donatılması, öğrencilerde okulun tehlikeli ve güvensiz bir yer olduğu algısını güçlendirebilmekte, bazı öğrencilerin kendilerini destekleyici bir eğitim ortamından çok denetlenen ve kontrol edilen bir mekânda hissetmelerine yol açabilmektedir.

Araştırmalar, yoğun güvenlik uygulamalarının öğrencilerde okulun riskli olduğu yönündeki algıyı artırabildiğini göstermektedir¹²⁷.

Ayrıca, aşırı fiziksel güvenlik çabalarının okulu bir "hapisane gibi" hissettirebileceğini, bunun da öğrencilerde güvenlik hissini artırmak yerine **endişe, korku ve yabancılaşmayı** beslediğini vurgulanmaktadır⁹.

Bunun yanı sıra, silahlı okul saldırıları ve okula silah taşıma davranışları üzerine yapılan güncel derlemeler, yüksek güvenliikli ortamların bazı durumlarda öğrencileri güvenlik sistemlerini aşmanın

yollarını aramaya teşvik edebileceğini ve şiddetin altında yatan sosyal sorunları çözmediğini göstermektedir¹¹⁷. Dahası, Okullardaki yüksek denetim ve gözetim sistemlerinin öğrencilere “suçlu” muamelesi yapılmasına yol açtığını ve bunun bir “kendini gerçekleştiren kehanet” gibi şiddet eğilimini tetikleyebileceği vurgulanmaktadır¹²⁸. Bu nedenle okul güvenliğini yalnızca bina güvenliği veya giriş kontrolü meselesi olarak görmek yanıltıcı olur.

Fiziksel güvenlik önlemlerine dair bulgular Türkiye için ne söylüyor?

Okulun güvenliğini sağlamaya yönelik fiziksel uygulamaların gösterdiği şudur: Metal dedektör, güvenlik kameraları veya okul polisi gibi uygulamalar okullarda yaşanan suç ve şiddet olaylarını azaltmamaktadır. Özellikle okulun içerisine yerleştirilen güvenlik kameraları ve okul binasının içerisindeki disipline müdahil olan güvenlik görevlileri de **gözetim hissini arttırarak** okulun daha az güvenli bir yer olarak hissedilmesine sebep olmakta ve okul iklimine zarar verme riski taşımaktadır.

Öte yandan, okulun etrafındaki harabe alanların düzenlenmesi, çöplerin ve düzensizlik hissi veren yığıntıların ortadan kaldırılması, okul yollarının güvenli hale getirilmesi ve okulun etrafındaki terk edilmiş alanların rehabilite edilmesi okulun etrafındaki şiddet olaylarını ve dışarıdan okula yönelen şiddet olaylarını önlemede oldukça önemlidir. Ayrıca, okula kimin girip çıktığının bilinmesi ve okulun okul giriş çıkış alanlarının sınırlandırılıp güvenli hale getirilmesi okul güvenliğini sağlamak açısından önemli uygulamalardan biridir. Bu, yalnızca okulun dış kapısının kilitlenip yalnızca içeriden açılan hale getirilmesiyle yapılabileceği gibi doğru seçilmiş, pedagojik eğitim almış ve denetlenen kadrolu güvenlik görevlilerinin bulunmasıyla da gerçekleştirilebilir¹²⁹. Bu noktada, **istihdam edilecek güvenlik görevlilerinin görev tanımının net olması** ve **çocuk güvenliği eğitimlerinden geçmesi önem taşımaktadır.**

Fakat burada atlanmaması gereken önemli bir nokta, özellikle fiziksel okul güvenliği ile ilgili çalışmaların ağırlıklı olarak ABD’deki araştırmalardan oluştuğu gerçeğidir.

Okul güvenliği üzerine, örneğin okullardaki güvenlik görevlilerinin okuldaki güven ortamına ve dışarıdan okula yönelen şiddeti önlemeye dair etkisi, Türkiye’de yapılan çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Bu nedenle, en etkili politikaların oluşturulabilmesi için bu konuda **pilot uygulamalar** geliştirilmeli ve titiz bir izleme değerlendirme yapılmalıdır. Fakat en temelde fiziksel alanlarda yapılacak öncelikli yatırımın güvenlik kameraları, x-ray cihazları, metal dedektörler veya okul polislerine değil; okulun ve civarının fiziksel olarak iyileştirilmesine ve görev sınırları net olarak tanımlanmış, binasının çevresindeki güvenlikten sorumlu, eğitilmiş güvenliklere yapılmalıdır.

Sonuç olarak, fiziksel güvenlik önlemleri gerekli olmakla birlikte tek başına yeterli değildir. Gerçek anlamda güvenli okullar yaratılmak için güvenlik politikalarının; okul aidiyetini güçlendiren, zorbalığı azaltan, öğrencilerin psikolojik destek hizmetlerine erişimini artıran ve olumlu okul iklimini geliştiren daha kapsamlı önleme stratejileriyle birlikte uygulanması gerekmektedir. Güvenli okul, yalnızca güvenlik önlemlerinin alındığı değil aynı zamanda **öğrencilerin kendilerini değerli, desteklenmiş ve ait hissettikleri** okuldur.

Destekleyici Okul Ortamları Oluşturmaya Yönelik Önlemler

Okulu, çocukların zamanlarının büyük bir kısmını geçirdiği, içerisinde ilişkiler kurduğu, davranış kurallarını ve beklentileri öğrendiği bir ortak yaşam alanı olarak düşündüğümüzde eğitim ortamlarında ortaya çıkan şiddeti önlemek için alınan önlemlerin önemli bir kısmını destekleyici okul ortamları oluşturmaya yönelik önlemler oluşturmaktadır. Araştırmalar, eğitim ortamlarında şiddeti önlemede en etkili yaklaşımların, sorunu bütüncül bir bakış açısıyla ele alan ve **okulun tüm bileşenlerini** sürece dahil eden yaklaşımlar olduğunu göstermektedir¹⁴. Bu anlayışın en yaygın ve en güçlü örneklerinden biri Bütüncül Okul Yaklaşımı (*Whole School Approach*) olarak adlandırılmaktadır.

Bütüncül Okul Yaklaşımı

Bütüncül okul yaklaşımı, bu raporda da değinildiği üzere, okullarda yaşanan şiddet olaylarını yalnızca belirli öğrencilerin davranışlarıyla açıklanan **bireysel bir sorun olarak değil**; okulun kültürü, okul içerisindeki ilişkiler ve okulun politikalarıyla bağlantılı bir mesele olarak ele alır⁹⁵. Bu nedenle bu yaklaşım, şiddetle mücadele etmek için öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri

leri, öğretmen dışı personeller, ebeveynler, okul aile birliği, yerel topluluklar ve dış paydaşları kapsayacak şekilde, okul topluluğunun tüm bileşenlerini harekete geçirir.

Ayrıca bu yaklaşımda yasama, politika geliştirme, bütçe tahsisleri, istihdam politikaları, öğretmen eğitimi, okul yönetimi ve müfredat geliştirme gibi birbirinden farklı görünen alanlar tek bir bütünlüklük çerçeve içinde ele alınır.^{130 16}

Araştırmalar, bütüncül okul yaklaşımının yalnızca şiddeti azaltmakla kalmadığını, aynı zamanda öğrencilerin ruh sağlığını, okula bağlılıklarını, akademik başarılarını ve genel iyi olma hallerini de güçlendirdiğini göstermektedir^{14 131}. Bütüncül okul yaklaşımının temel bileşenlerini (1) müfredat, öğretme ve öğrenme süreçleri, (2) okul ortamı ve okul iklimi, (3) raporlama ve müdahale mekanizmaları, (4) eğitim politikaları, yasalar ve sistemler, (5) aile ve toplumla kurulan ortaklıklar ve (6) veri temelli izleme ve değerlendirme oluşturur¹⁴.

Müfredat, öğretme ve öğrenme süreçleri

Şiddeti önleme bağlamında müfredat ve öğretim süreçleri, çocukların şiddeti tanıyabilen, şiddetten korunabilen, gerektiğinde yardım arayabilen ve güvenli ilişkiler kurabilen bireyler olarak gelişimini desteklemek amacıyla çocuklara gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazandırmayı hedefler¹⁵.

Bu **değerler** arasında başkalarına ve farklılıklara saygı, ayrımcılık yapmama, çatışmaların barışçıl biçimde çözülebileceğine dair inanç, müzakereye açıklık, öz saygı, adalet, eşitlik ve şiddetsizliğe bağlılık yer alır⁹⁵. **Beceriler** açısından ise çocukların çatışma çözme konusunda fikir üretebilmesi, uzlaşmayı öğrenmesi, şiddeti önlemek için ne zaman ve nasıl müdahale edeceğini bilmesi, duygularını ve ihtiyaçlarını tanımlayabilmesi ve şiddetsiz bir biçimde ifade etmeyi öğrenmesi, başkalarının duyguları ve ihtiyaç-

larına karşı daha duyarlı hale gelerek empati yapmayı geliştirmesi hedeflenir. Ayrıca, özellikle radikalleşmenin önüne geçilmesi için eleştirel düşünce becerisinin kazandırılması da önem arz etmektedir¹³². **Bilgiler** açısından ise öğrencilerin şiddetin doğası, çocuk hakları, şiddete tanık olan kişilerin şiddeti azaltmadaki rolü gibi konularda bilgi sahibi olmalarının sağlanması amaçlanır.

Bu bilgi, beceri ve değerlerin müfredat ve öğretim süreçleri aracılığıyla kazandırılmasına örnek olarak yaşam becerileri eğitimi, cinsellik eğitimi, sağlık eğitimi, sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) ve şiddete özel önlemeye yönelik müfredat temelli özel programlar gösterilebilir¹³.

Şiddeti önleyecek bu bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasında özellikle sosyal-duygusal öğrenme öne çıkmaktadır. SDÖ, çocukların ve gençlerin sağlıklı kimlik geliştirmelerini, duygularını yönetmelerini, kişisel ve ortak hedeflere ulaşmalarını, başkalarına empati göstermelerini, destekleyici ilişkiler kurmalarını ve sorumlu kararlar almalarını sağlayan bilgi, beceri ve tutumları edinme süreci olarak tanımlanmaktadır¹³³. Araştırmalar, bu programların çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirdiğini, **zorbalık, saldırganlık ve diğer davranış problemlerini azalttığını**; buna karşılık iş birliği, yardımseverlik ve prososyal davranışları artırdığını göstermektedir¹¹⁴.

Anaokulundan lise son sınıfa kadar 270.034 öğrenciyi kapsayan 213 okulu içeren bir meta analiz, SDÖ programlarına katılan öğrencilerin kontrol gruplarına kıyasla sosyal-duygusal beceriler, öz saygı ve başkalarına yönelik tutumlar, olumlu sosyal davranışlar ve akademik performans alanlarında anlamlı iyileşmeler yaşadığını ortaya koymuştur¹³⁴.

Benzer şekilde, 12 meta-analizin incelendiği 2023 tarihli bir derleme araştırması da okul temelli SDÖ programlarının öğrencilerin sosyal ve duygusal yetkinlikleri geliştirdiğini, zorbalık ve saldırganlık dahil olmak üzere problemleri davranış oranlarını azalttığını ve prososyal davranışları artırdığını ortaya koymuştur¹³⁵.

Ayrıca, SDÖ programlarının etkisi kısa dönemle sınırlı kalmamaktadır. SDÖ programlarının uygulanmasından 6 ay ila 18 yıl sonrasını kapsayan uzun vadeli etkilerin incelendiği bir çalışma, SDÖ'nün davranışsal, ruh sağlığı ve akademik çıktılar üzerindeki olumlu etkilerin **uzun döneme de yayıldığını** göstermiştir¹³⁶.

SDÖ'nün yanı sıra kapsamlı cinsellik eğitimi de özellikle cinsel şiddeti ve toplumsal cinsiyete dayalı şiddeti önlemede güçlü bir araç olarak öne çıkmaktadır¹⁴. Müfredata entegre edilen cinsellik eğitimi, öğrencilere farklı şiddet biçimlerini tanımayı ve şiddete maruz kalındığında ya da tanık olduğunda nasıl hareket edileceğini de öğretir¹³⁷. Ayrıca barış eğitimi de yapısal ve kültürel şiddeti sorgulamayı öğreterek ve barışın bizzat okul yaşamı içinde deneyimlenmesine alan açarak şiddetin azaltılmasına katkı sağlar¹³⁸.

Müfredatın içeriği kadar, bu içeriğin **nasıl öğretildiği** de önemlidir. Rekabetçi yaklaşımlar yerine öğrencilerin birbirine yardım ettiği, fikir paylaştığı ve müzakere ettiği işbirlikçi grup çalışmaları, öğrencilerin öz saygısını ve pozitif kimliğini güçlendirerek şiddet eğilimini azaltır⁹⁵. Öğretmenlerin öğrencilerle olan etkileşimlerinde **şiddet içermeyen bir dil** kullanmaları ve **nezakete dayalı** davranışlarda bulunmaları öğrencilerin bu davranışları modellemesini sağlar¹³⁹. Ayrıca öğretmenlerin olumlu sınıf yönetimi, pozitif disiplin gibi uygulamaları da öğretmen-öğrenci ilişkisini destekleyerek eğitim ortamlarındaki şiddetle mücadeleye katkı sağlar¹⁴⁰.

Okul ortamı ve okul iklimi

Şiddeti önleme bağlamında destekleyici bir okul ortamı, çocukların içerisinde anlamlı ve güçlü ilişkiler kurabildiği, okula aidiyet hissettiği bir okul iklimini gerektirir. **Pozitif bir okul iklimi şiddete karşı güçlü bir koruyucu** kalkan oluştururken, olumsuz bir atmosfer ise saldırganlık ve zorbalığı besleyen önemli bir risk faktörü haline gelmektedir⁵¹.

36.000'den fazla ortaokul ve lise öğrencisiyle yürütülen bir araştırma, öğrencilerin **okula aidiyet hissini şiddeti, madde bağımlılığını ve devamsızlığı azaltan en güçlü koruyucu faktör** oldu-

ğunu göstermiştir¹⁴¹. Ayrıca, okula ve öğretmenlerine güven duyan öğrencilerin, olası bir saldırı tehdidini veya tehlikeli durumları yetişkinlere bildirme olasılığı anlamlı derecede daha yüksektir¹⁴². Araştırmalar ayrıca öğretmenlerin ve okul personelin şiddete müdahale etme niyetinin ve hazırlığının yüksek olduğu okullarda; taciz, cinsel saldırı ve flört şiddeti oranlarının belirgin şekilde düştüğünü göstermektedir⁵⁷.

Okullarda sağlanan ruh sağlığı ve rehberlik sistemleri şiddeti önleme ve azaltmada önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, okul rehberlik hizmetlerinin disiplin olaylarını ve bu olayların tekrarlanma oranlarını anlamlı ölçüde düşürdüğünü göstermektedir^{143 144}.

İlkokul düzeyinde sunulan ruh sağlığı hizmetlerine ilişkin meta-analizler, bu hizmetlerin çocukların psikolojik gelişimi üzerinde doğrudan ve ölçülebilir olumlu etkiler yarattığını göstermiştir¹⁴⁵.

Öte yandan, araştırmalar, okullarda şiddeti önlemek amacıyla uygulanan **"sıfır tolerans"** politikalarının beklenen sonuçları vermediğini göstermektedir¹⁴⁶. Belirli davranışlar karşısında olayın bağlamı ve öğrencilerin gelişimsel özellikleri koşulları dikkate alınmaksızın okuldan uzaklaştırma ve okuldan atma gibi ağır yaptırımlara dayanan bu yaklaşımın, okul güvenliğini artırmadığı, okul iklimini iyileştirmediği ve şiddeti azaltmadığı ortaya konmuştur¹⁴⁶. Aksine, **dışlayıcı disiplin uygulamalarının** öğrencilerin okula aidiyetini zayıflattığı, akademik başarılarını olumsuz etkilediği ve özellikle dezavantajlı bırakılmış gruplar üzerindeki eşitsizlikleri derinleştirdiği görülmektedir¹⁴⁶. Dahası, suç işleme davranışı üzerinde 'caydırıcılık' yaratması beklenen bu politikaların, okuldan uzaklaştırılan öğrencilerin ilerleyen dönemlerde daha yüksek oranlarda kural ihlali ve disiplin sorunu sergilemesine yol açabildiği de ortaya konmuştur⁹.

Çeşitliliği, eşitliği ve kapsayıcılığı teşvik eden sosyal etkinlikler, kulüpler, spor faaliyetleri, sanat çalışmaları ve akran etkileşimlerini güçlendiren uygulamalar öğrencilerin aidiyet duygularını artırarak şiddete karşı koruyucu bir işlev görür¹⁴. Özellikle okul

dışında şiddet, ihmal veya travma yaşayan öğrenciler için okul, güvenli ve destekleyici bir sığınak işlevi görebilir. Güçlü ilişkiler, güvenli okul ortamlarının temelini oluşturur. Bu sebeple, okul içerisindeki ilişkileri güçlendirecek;

- » Büyük okullar içinde **daha küçük öğrenme topluluklarının** oluşturulması,
- » Öğretmenlerin **daha az sayıda öğrenciyle** daha uzun süre çalışmasını sağlayan ders planlamaları,
- » Öğrencilerin **birden fazla yıl aynı öğretmenle** devam etmesini sağlayan uygulamalar,
- » **Sınıf mevcutlarının** azaltılması,
- » **Ailelerle düzenli ve anlamlı iletişim** kanallarının oluşturulması

gibi uygulamalar öğrencilerin okul içinde görünür ve desteklenmiş hissetmelerini sağlayarak okul bağlılığını artırır ve eğitimde şiddete karşı koruyucu işlev görür¹¹⁴.

Şiddeti bildirme ve müdahale mekanizmaları

Okullarda şiddetin önlenmesi aynı zamanda ortaya çıkan risklerin erken fark edilmesi ve etkili biçimde yönetilmesiyle de ilişkilidir. Araştırmalar, birçok şiddet olayının aniden ve hiçbir uyarı vermeden gerçekleşmediğini; aksine çoğu zaman öncesinde çeşitli işaretler, tehditler veya yardım çağrıları içerdiğini göstermektedir⁶⁴. Bu nedenle güvenli okullar yaratmanın temel koşullarından biri, tüm öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında yardım isteyebilecekleri ve seslerini duyurabilecekleri güvenilir sistemlerin oluşturulmasıdır.

Bildirim mekanizmalarının etkili olabilmesi için çocuk dostu, erişilebilir ve gizliliği koruyan yapılar olarak tasarlanması gerekir. Misilleme görme korkusu, arkadaşları tarafından **"ispiyoncu" olarak damgalanma endişesi** ya da yetişkinlerin durumu ciddiye almayacağı düşüncesi, öğrencilerin şiddeti bildirmesinin önündeki en

önemli engeller arasındadır¹⁶. Bu nedenle anonim bildirim sistemleri, çevrimiçi başvuru platformları, güvenilir okul personeline doğrudan erişim imkânı, danışma hatları ve düzenli öğrenci geri bildirim mekanizmaları önemli araçlar olarak değerlendirilmektedir¹⁴. Ancak araştırmalar, şiddet olaylarının bildirilebilmesi için erişilebilir mekanizmaların varlığı kadar öğrencilerin gizliliklerinin korunacağına ve bildirimlerinin gerçekten değerlendirileceğine dair inançlarının da belirleyici olduğunu göstermektedir¹⁶.

Bildirimin ardından verilen yanıtın niteliği, bildirim kendisi kadar belirleyicidir. Literatür, belirli bir ‘potansiyel saldırgan profili’ oluşturmaya yönelik yaklaşımların hem bilimsel açıdan sorunlu hem de ayırıcı sonuçlar doğurabileceğini ortaya koymaktadır¹⁴⁷.

Bunun yerine öğrencilerin sergiledikleri davranışlara, dile getirdikleri tehditlere ve içinde buldukları koşullara odaklanarak öğrencilere ihtiyaç duydukları desteğin sağlanması, şiddetin tırmanmasını önlemenin en etkili yoludur^{146 147}. Bu nedenle müdahale mekanizmaları, olumlu disiplin süreçleri ile ruh sağlığı desteğini **bütüncül bir şekilde** ele almalıdır.

Etkili müdahale mekanizmaları yalnızca failin davranışına odaklanmaz, mağdurları ve tanıkları da sürecin bir parçası olarak görür¹⁴. Şiddete maruz kalan öğrencilerin **psikolojik ve sosyal destek hizmetlerine** erişebilmesi, olayın etkilerini azaltmak açısından büyük önem taşımaktadır.

Benzer şekilde, görgü tanıklarının şiddeti güvenli biçimde durdurma, yardım isteme ve bildirimde bulunma konusunda güçlendirilmesi okulda kolektif sorumluluk kültürünün gelişmesine katkı sağlar¹⁴. Onarıcı uygulamalar (*restorative practices*) ise yalnızca cezalandırmaya dayalı yaklaşımlara alternatif sunarak zarar gören ilişkilerin yeniden kurulmasına ve okul topluluğunun güven duygusunun güçlendirilmesine yardımcı olur¹⁴⁸.

Eğitim politikaları, yasalar ve sistemler

Okul düzeyindeki müdahaleler ne kadar güçlü olursa olsun, bunların kalıcı ve sürdürülebilir sonuçlar üretebilmesi için şiddetin kabul edilemez olduğu mesajını içeren yasal çerçevelere ve politikalara ihtiyaç vardır¹⁴. Her türlü şiddeti açık biçimde yasaklayan ve önlemeyi kamusal bir sorumluluk olarak gören **güçlü hukuki düzenlemeler**, güvenli öğrenme ortamlarının oluşturulmasının arkasındaki ön koşullardan biridir¹⁶. Bu alandaki öncü örneklerden biri olan İsveç, çocuklara yönelik fiziksel cezayı yasaklayan ilk ülke olmuş, daha sonraki düzenlemelerle okulların ayrımcılık, zorbalık ve diğer şiddet biçimlerini önleme konusundaki yükümlülüklerini güçlendirmiştir²⁹.

Eğitim politikaları aynı zamanda şiddetle mücadeleyi okulun sınırları içinde yürütülen münferit uygulamaların ötesine taşıyarak ulusal ölçekte bir çocuk koruma ve gençlik politikası haline getirmelidir.

Şiddet; eğitim, sağlık, sosyal hizmetler, çocuk koruma ve adalet sistemlerini ilgilendiren çok boyutlu bir olgu olduğundan, etkili politikalar **bu sistemler arasında koordinasyon ve iş birliği mekanizmalarının** kurulmasını gerektirir²⁹. Özellikle eğitim sisteminin çocuk koruma mekanizmalarıyla bütünleşik çalışması, risk altındaki çocukların erken dönemde tespit edilmesi ve gerekli destek hizmetlerine yönlendirilmesi açısından kritik öneme sahiptir¹⁶.

Yasal mevzuatın, aynı zamanda eğitim kurumlarının ve ilgili diğer kurumların çocukları şiddetten koruma konusundaki yükümlülüklerini net biçimde tanımlayarak hesap verebilirliği güvence altına alması gerekir. Bunun yanında şiddete maruz kalan ya da tanıklık eden herkese eşit olacak biçimdeki bir adalet mekanizmasının varlığı ve işler olması da mağdurların misillemeden korunarak bildirimde bulunmalarını kolaylaştırması ve şiddetle karşılaşan bireylerin sisteme güvenini pekiştirmesi açısından önem teşkil eder¹⁴.

Son olarak, güvenli okul politikalarının etkili biçimde uygulanabilmesi için gerekli insan kaynağı, bütçe ve izleme mekanizmalarının da politika düzeyinde güvence altına alınması gerekir²⁹. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri, sosyal hizmet desteği, öğretmen eğitimleri ve şiddeti önleme programları ancak yeterli kaynaklarla desteklendiğinde sürdürülebilir hale gelebilir.

Aile ve toplumla kurulan ortaklıklar

Şiddetin ortaya çıkışında etkili olan risk faktörlerinin önemli bir bölümü okulun sınırları dışında şekillendiğinden, bütüncül okul yaklaşımının bir diğer önemli bileşeni, aileler ve toplumla kurulan ortaklıklardır. Okulun **aileler, yerel topluluklar ve diğer kamu kurumlarıyla** kurduğu güçlü iş birlikleri öğrenciler için koruyucu bir destek ağı oluşturur¹⁴².

Aileler, çocukların değer yargılarının, davranış örüntülerinin ve sosyal ilişkilerinin şekillenmesinde temel bir role sahiptir. Bu nedenle, okulda kazandırılmaya çalışılan sosyal-duygusal becerilerin, şiddetsiz iletişim anlayışının ve demokratik değerlerin aile ortamında da desteklenmesi önem taşır. Okulun ailelerle kurduğu düzenli ve anlamlı iletişim; çocukların gelişim süreçleri, ihtiyaçları ve karşılaşılabilecekleri riskler konusunda ortak bir farkındalık yaratılmasını sağlar¹⁴. Ayrıca, ailelerin okulun şiddeti önleme politikaları ve uygulamaları hakkında bilgilendirilmesi, ebeveynlerin çocuklarda şiddet mağduriyeti, zorbalık, ihmal, istismar veya şiddet eğilimlerine işaret edebilecek belirtileri tanımalarına ve uygun biçimde müdahale etmelerine yönelik **farkındalık çalışmalarının** yürütülmesi erken müdahale açısından kritik öneme sahiptir¹⁴⁰.

Araştırmalar, olumlu ebeveynlik ve şiddetsiz disiplin yöntemlerini destekleyen ebeveyn eğitim programlarının hem aile içi şiddetin hem de çocukların şiddet davranışlarının azaltılmasında etkili olduğunu göstermektedir⁴¹. Bu nedenle ailelerle kurulan ortaklıklar yalnızca okul-aile iletişimini güçlendirmeyi değil, aynı zamanda ebeveynlerin çocuk gelişimi, çatışma çözümü, duygusal

destek ve şiddetsiz disiplin konularında desteklenmesini de içermelidir¹⁴⁰.

Yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve topluluk örgütleriyle geliştirilen ortaklıklar da okul dışındaki koruyucu faktörlerin güçlendirilmesine katkı sunmaktadır.

Spor kulüpleri, sanat ve kültür etkinlikleri, okul sonrası programlar ve gençlik çalışmaları, çocukların ve gençlerin güvenli ve yapılandırılmış ortamlarda zaman geçirmelerine olanak tanırken okul çevresindeki risk faktörlerinin azaltılmasına da yardımcı olmaktadır⁴¹. Benzer biçimde, okul yollarının güvenli hale getirilmesi, çocuk dostu kamusal alanların artırılması ve mahalle düzeyinde yürütülen önleme çalışmaları da güvenli okul yaklaşımının önemli bileşenleri arasında yer almaktadır¹⁴⁰.

Veri temelli izleme ve değerlendirme

Bütüncül okul yaklaşımının son bileşeni, veri temelli izleme ve değerlendirmedir. Eğitimde şiddeti önlemeye yönelik politikaların ve uygulamaların etkili olabilmesi, bu müdahalelerin hangi sorunlara karşılık geldiğinin ve ne ölçüde sonuç ürettiğinin sistematik biçimde izlenmesine bağlıdır. Veri temelli yaklaşım, okulun mevcut durumunun anlaşılmasına, **risklerin önceden fark edilmesine** ve uygulanan stratejilerin gerçekten işe yarayıp yaramadığını değerlendirmesine olanak tanır²⁹.

Veri temelli izleme ve değerlendirmenin ilk işlevi, şiddeti görünür kılmak ve sorunu doğru biçimde tanımlamaktır. Sistematik veri toplama süreçleri sayesinde hangi şiddet türlerinin daha yaygın olduğu, olayların en çok hangi mekânlarda gerçekleştiği, hangi öğrenci gruplarının daha yüksek risk altında bulunduğu ve **okul ikliminin hangi yönlerinin güçlendirilmesi gerektiği** ortaya konulabilir¹⁴⁰.

Özellikle öğrencilerin önemli bir bölümünün maruz kaldıkları şiddeti öğretmenlere veya okul yönetimine bildirmedikleri düşünülduğünde, anonim öğrenci anketleri gibi araçlar şiddetin görünmeyen boyutlarının tespit edilmesinde kritik öneme sahiptir¹⁶.

İkinci olarak, veri toplama süreçleri ihtiyaç analizinin ve stratejik planlamanın temelini oluşturur. Her okulun öğrenci profili, okul iklimi, fiziksel koşulları ve karşı karşıya olduğu riskler farklıdır. Bu nedenle etkili bir şiddeti önleme planı geliştirebilmek için öncelikle okulun mevcut durumunun kapsamlı biçimde değerlendirilmesi gerekir⁹⁵. Müdahaleler öncesinde yapılan temel ölçümler, ilerleyen süreçte uygulamaların etkisini değerlendirmek için bir karşılaştırma noktası oluşturur. Böylece okullarda uygulanan çalışmaların ne ölçüde değişim yarattığı da izlenebilir. Bir programın başarılı olup olmadığı, yalnızca katılımcı memnuniyeti ya da uygulama sayısı üzerinden değil; zorbalık oranlarının azalması, öğrencilerin okula aidiyet duygularının güçlenmesi, devamsızlıkların düşmesi veya öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmeleri gibi somut sonuç göstergeleri üzerinden de değerlendirilmelidir¹⁴⁰. Bu değerlendirmeler sayesinde etkililiği sınırlı olan uygulamalar gözden geçirilebilir, başarılı sonuçlar üreten yöntemler ise yaygınlaştırılabilir.

Ulusal düzeyde, eğitimi izlemeye yönelik sistemlere şiddetle ilgili göstergelerinin entegre edilmesi, verilerin sürdürülebilir biçimde toplanmasını ve farklı bölgeler arasında karşılaştırmalar yapılabilmesini mümkün kılar¹⁴. Bu yaklaşımın örnekleri farklı ülkelerde görülmektedir. Güney Kore'de 2012'den bu yana yılda iki kez öğrencilerin okul şiddeti ve zorbalıkla ilgili algı ve deneyimlerini ölçen ulusal anketler yürütülmektedir. Hollanda, okulların zorbalığı izleyebilmesi için özel bir araç geliştirmiştir. İsveç ise okul güvenliğini ve önleyici tedbirlerin uygulanmasını izleyen ulusal bir sistem kurmuş, hesap verebilirliği güçlendirmek amacıyla raporları okullara ve çevrimiçi ortama açık hale getirmiştir. Jamaika'da bağımsız bir Ulusal Eğitim Denetim Kurumu oluşturulmuş ve bu kurumun değerlendirme alanlarından birini öğrencilerin güvenliği, sağlığı ve iyi oluşunu destekleyen düzenlemelerin kalitesi olarak belirlenmiştir²⁹.

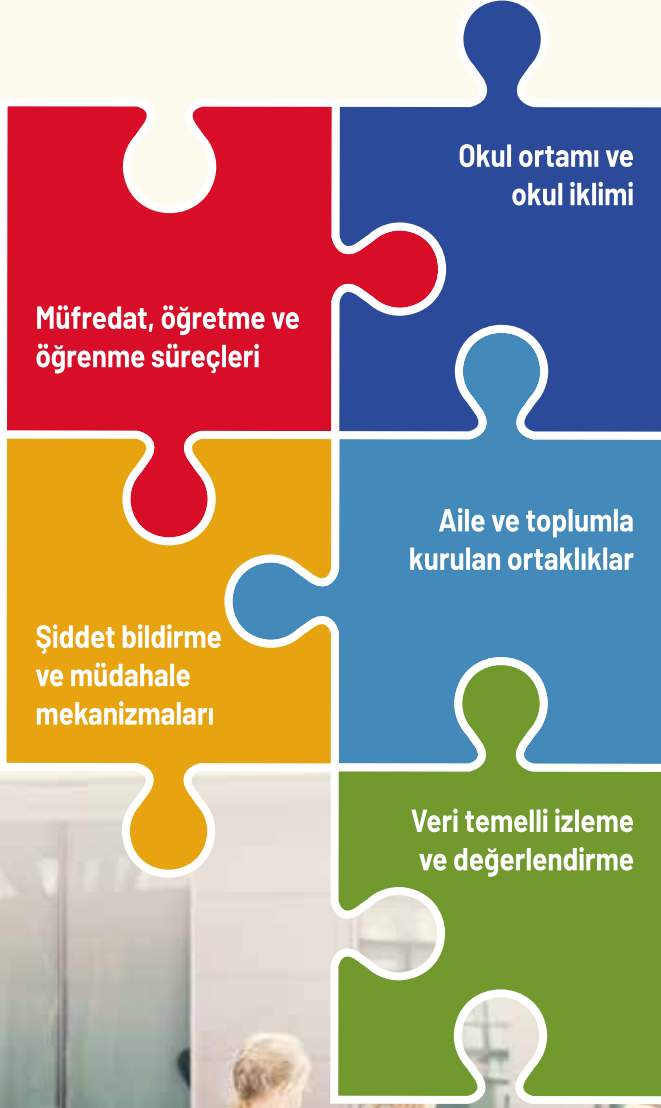
Sonuç olarak, eğitimde şiddeti önlemeye yönelik çalışmaların başarısı yalnızca hangi müdahalelerin uygulandığına değil, bu müdahalelerin ne kadar etkili olduğunun sistematik biçimde izlenmesine bağlıdır.

Veri olmadan okullar, şiddetin nedenlerini ve örüntülerini anlamakta zorlanır ve müdahaleler çoğu zaman sorunların kök nedenlerinden ziyade yalnızca görünür sonuçlarına yönelebilir¹⁴⁶.

Bu nedenle veri temelli izleme ve değerlendirme, şiddeti önleme çalışmalarının sürdürülebilirliğini ve etkililiğini güvence altına alan temel bir bileşeni oluşturur¹⁴.

Özetle, müfredat, öğrenme temelli ve okul iklimine yönelik önleme çalışmalarına ek olarak güvenli bildirim mekanizmalarının oluşturulması, her türlü şiddeti açık biçimde yasaklayan ve önlemeyi kamusal bir sorumluluk olarak tanımlayan güçlü hukuki düzenlemeler, aileleri ve yerel toplulukları sürece dahil eden önleme çalışmaları ile uygulanan politikaların etkililiğini izleyen **veri temelli değerlendirme mekanizmaları**, güvenli ve destekleyici okul ortamları oluşturmanın ayrılmaz bileşenleridir. Dolayısıyla, destekleyici okul ortamları oluşturmaya yönelik önlemlerin kalıcı ve sürdürülebilir sonuçlar üretebilmesi için okul temelli müdahalelerin diğer sistemlerle birlikte bir bütünün parçaları halinde çalışması gerekir (**Görsel 2**).

Görsel 2 Eğitimdeki şiddeti önlemeye yönelik "Bütüncül Okul" yaklaşımının bileşenleri



Ülkelerden İyi Örnekler

Destekleyici Okul Ortamları Oluşturmaya Yönelik Önlemler

Eğitimde şiddet dünyanın birçok ülkesinde önemli bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Bu alanda dikkat çeken uygulamalar incelendiğinde, başarılı ülkelerin okul güvenliğini yalnızca fiziksel güvenlik önlemleriyle ele almadığı görülmektedir. Bunun yerine öğrencilerin ruh sağlığını destekleyen, okul aidiyetini güçlendiren, toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik eden, rehberlik ve psiko-sosyal destek hizmetlerini yaygınlaştıran, şiddetin güvenli bir şekilde rapor edilmesini sağlayan, öğrencilerin karar alma süreçlerine katılımını sağlayan ve şiddeti ortaya çıkmadan önlemeyi amaçlayan bütüncül yaklaşımlar benimsenmektedir. Aşağıda yer verilen örnekler, ülkelerin eğitimde şiddetle mücadele için özel bütçeler ayırdığını, uzun vadeli stratejiler geliştirdiğini, gerekli mali kaynakları sağladığını ve farklı kurumlar arasında güçlü iş birlikleri kurduğunu göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri **Şiddeti önlemeye yönelik eyalet ve ülke bazında yasal düzenlemeler¹⁴⁹**

Amerika Birleşik Devletleri'nde 2022 yılında, ruh sağlığı hizmetlerinin güçlendirilmesi, okul güvenliğinin artırılması ve silah güvenliğine ilişkin düzenlemeleri kapsayan kapsamlı bir federal yasa olan

“Bipartisan Safer Communities Act” başlıklı bir yasayı uygulamaya koymuştur. Yasanın kabul edilmesinde, 2022 yılında Teksas’ın Uvalde kentinde meydana gelen ve 19 öğrenci ile 2 öğretmenin yaşamını yitirdiği, 18 kişinin yaralandığı okul saldırısının önemli bir etkisi olmuştur. Yasa kapsamında, 21 yaşın altındaki kişiler için adli sicil kontrollerinin genişletilmesi gibi silah kontrolüne ilişkin düzenlemeler yer almaktadır. Ayrıca, bu yasayla çocuk ve ergenlere yönelik ruh sağlığı hizmetleri ile okul güvenliği uygulamalarına önemli ölçüde finansal destek sağlanmıştır. Bu kapsamda eyaletlere, **okul güvenliği programlarının geliştirilmesi**, **kriz müdahale planlarının hazırlanması ve okul personelinin intiharı önleme konusunda eğitilmesi amacıyla toplam 1 milyar dolarlık kaynak ayrılmıştır.** Ayrıca, okullarda sunulan ruh sağlığı hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve daha fazla öğrenciye ulaşılabilmesi için okul temelli ruh sağlığı hizmetleri hibe programlarına 500 milyon dolar ek bütçe tahsis edilmiştir. Ayrıca, okullarda görev yapacak ruh sağlığı profesyonellerinin yetiştirilmesi ve etkili uygulama modellerinin yaygınlaştırılması amacıyla da ek 500 milyon dolarlık destek sağlanmıştır. Genel olarak yasa, **okul güvenliğini yalnızca fiziksel güvenlik önlemleri üzerinden değil, öğrencilerin ruh sağlığını güçlendirme, erken müdahale mekanizmaları oluşturma ve okullarda uzman desteğini artırma yoluyla ele alan bütüncül bir yaklaşım benimsemektedir.**

Amerika Birleşik Devletleri’ndeki eyaletler de federal yasalara ek olarak okullarda şiddeti önlemek için çeşitli stratejiler hayata geçirmektedir. Örneğin;

- » **Arizona**, “Project AWARE” fonunu ruh sağlığı hizmet altyapısını geliştirmek, gençlerin, ailelerin ve okulların bu hizmetlere katılımını artırmak ve ruh sağlığı okuryazarlığını yükseltip damgalamayı azaltmak için kullanmaktadır.
- » **California**, 2022’de başlattığı “Çocukların Ruh Sağlığı için Ana Plan” kapsamında 4,7 milyar dolar yatırım yaparak çocuklar ve ebeveynler için ruh sağlığı ve madde bağımlılığı desteklerine erişimi artırmayı ve 40.000 yeni ruh sağlığı profesyoneli işe alıp eğitmeyi hedeflemiştir.
- » **Maine**, K-12 sağlık müfredatına ruh sağlığını dahil ederek öğrenci iyi oluşunu desteklemeyi ve intiharı önleme politika-

ları ile partnerlikler geliştirmeyi zorunlu kılmıştır.

- » **Texas**, 2019'da çıkardığı yasayla öğretmen ve okul personeline sağladığı ruh sağlığı eğitimini artırmış, ayrıca beden sağlığı müfredatına ruh sağlığı ve intiharı önleme içeriklerini dahil etmiştir.
- » **North Dakota**, öğrenciler için akademik ve davranışsal destek sistemlerini geliştirmek amacıyla çok katmanlı destek sistemi çerçevesi ve mesleki gelişim eğitimleri sunmaktadır.
- » **Colorado**, öğretmenlerin ve okul personelinin ruh sağlığı ile intiharı önleme konularında mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla yıllık 400.000 dolara kadar hibe sağlayan bir program uygulamaktadır.
- » **Iowa**, 2019'dan itibaren okullara intiharını önleme, olumsuz çocukluk deneyimlerini ele alma ve sağlıksız stresi tanıma konularında zorunlu yıllık eğitimler vermektedir.
- » **Virginia** da okul personelinin mesleki lisanslarını alabilmeleri veya yenileyebilmeleri için ruh sağlığı eğitimini tamamlamaları şartını koşmaktadır¹¹⁴.

Sırbistan

Ruh Sağlığı Desteği ve Akran Şiddetini Önleme Programları¹⁵⁰

Sırbistan Eğitim Bakanlığı, 2024 yılında okullarda gençlere yönelik ruh sağlığı desteğini güçlendirmeyi amaçlayan kapsamlı bir eğitim programı başlatmıştır. Programda, ülke genelindeki tüm ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan iki binden fazla **psikolojik danışman ve okul uzmanı** eğitim almıştır. Eğitimler; öğrencilerde ruh sağlığı sorunlarının erken fark edilmesi, riskli davranışların tespiti, kriz müdahalesi, davranış bozukluklarının önlenmesi ve öğrencilerin yeniden uyum süreçlerinin desteklenmesi gibi başlıklara odaklanmıştır. Ayrıca eğitim alan uzmanlardan kendi okullarında somut eylem planları uygulamaları istenmiştir.

Sırbistan'da dikkat çeken bir diğer uygulama ise Eğitim Bakanlığı'nın Avrupa Konseyi ve Almanya'nın desteğiyle yürüttüğü "**Okullarda Akran Şiddetinin Önlenmesi**" projesidir. Bu proje, okul ortamlarında şiddetin önlenmesi için hem koruyucu hem de müdahale edici mekanizmaların geliştirilmesini amaçlamaktadır. Proje kapsamında öğrencilerin iyi oluş hâlini ölçmeye yönelik ulusal çapta bir araştırma yürütülmekte; özellikle dijital şiddet, siber zorbalık ve akran istismarı gibi alanlara odaklanılmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler, risk alanlarının belirlenmesi ve politika geliştirme süreçlerinin bilimsel verilere dayandırılması amacıyla kullanılmaktadır.

Yunanistan

Okullarda Zorbalık ve Şiddetle Mücadele Ulusal Stratejisi¹⁵¹

Yunanistan Eğitim, Din İşleri ve Spor Bakanlığı, okullarda şiddet ve zorbalıkla mücadele amacıyla ulusal düzeyde kapsamlı bir strateji geliştirmiştir. Bu strateji kapsamında oluşturulan **stop-bullying.gov.gr adlı resmi çevrimiçi platform üzerinden** ortaöğretim öğrencileri ile ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin ebeveynleri zorbalık vakalarını bildirebilmektedir. Bildirilen vakalar gizlilik ilkesiyle ele alınarak hem ilgili okul yönetimine hem de Eğitim Müdürlükleri bünyesinde görev yapan uzman öğretmen ve psikologlardan oluşan eylem ekiplerine yönlendirilmektedir. Bunun yanı sıra platform aracılığıyla öğrenciler, ebeveynler ve eğitimciler için rehber materyaller, beceri atölyeleri ve dijital eğitim içerikleri sunulmakta, okul öncesinden ortaokul düzeyine kadar farklı yaş gruplarına yönelik geliştirilen materyaller aracılığıyla farkındalık çalışmaları gerçekleştirilmektedir.

Yunanistan Eğitim Politikası Enstitüsü ise öğretmenlere yönelik şiddet ve zorbalık vakalarını tanıma, önleme ve yönetme konularında eğitim programları yürütmektedir. Eğitimlerde özellikle ırk, engel durumu, dini inanç, cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği gibi nedenlerle dezavantajlı bırakılmış gruplara yönelik zorbalık vakalarına odaklanılmaktadır. Ayrıca ulusal stratejinin geliştirilmesi amacıyla üniversitelerle akademik iş birlikleri sürdürülmektedir.

Karadağ

Okullarda psikososyal destek ve şiddeti önleyici personel kapasitesinin güçlendirilmesi^{152 153}

Karadağ'da 2025 yılında kabul edilen düzenlemelerle, okullarda psikososyal destek kapasitesinin artırılması ve şiddetin önlenmesine yönelik insan kaynağının güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Eğitim kurumlarının kamu kaynaklarından yararlanma koşullarını düzenleyen yönetmelikte yapılan değişikliklerle, 100'den fazla öğrencisi bulunan okullarda **en az bir psikolog veya pedagoğ**, 450'den fazla öğrencisi olan okullarda **hem bir psikolog hem bir pedagoğ** bulundurulması, 1.400'ü aşkın öğrencisi bulunan kurumlarda ise **her iki alanda ikişer uzman** istihdam edilmesi zorunlu hale getirilmiştir. Düzenlemeler ayrıca, 700'den fazla öğrencisi bulunan okullara kurumun ihtiyaçlarına göre bir "Şiddet ve Vandalizmi Önleme Asistanı" görevlendirme yetkisi vermektedir. Bunun yanında, 35'ten fazla Roman ve Mısırlı öğrencinin bulunduğu okullarda sosyal kapsayıcılığı güçlendirecek bir profesyonelin görevlendirilmesine imkân tanınmıştır. Bu uygulama ile farklı toplumsal arka planlara sahip öğrencilerin dışlanma riskinin azaltılması, okul aidiyetinin güçlendirilmesi ve sosyal uyumun desteklenmesi hedeflenmiştir.

İsveç

Eğitim kurumlarında "namus temelli şiddet ve baskı" ile mücadele^{154 155}

İsveç hükümeti, Mart 2025'te yayımladığı "Okul öncesi eğitim kurumlarında, okullarda ve okul sonrası merkezlerde namus temelli şiddet ve baskıyla mücadeleyi güçlendirme" başlıklı direktifle, eğitim sisteminde namus temelli şiddet ve baskının önlenmesine yönelik kapsamlı bir çalışma başlatmıştır. Hükümet tarafından görevlendirilen bir araştırmacının, okul güvenliği ve çocuk hakları perspektifiyle yeni önlemler ve yasal düzenleme önerileri geliştirmesi, nihai raporunu ise Ağustos 2026'ya kadar sunması planlanmaktadır.

İsveç hükümeti, namus temelli şiddet ve baskının yalnızca fiziksel şiddeti değil; psikolojik baskıyı, toplumsal kontrol mekanizmalarını ve faileri koruyan bir “**sessizlik kültürünü**” içerdığını vurgulamaktadır. Bu baskı biçimlerinin eğitim ortamlarında kız ve erkek çocukların birlikte oyun oynamasının engellenmesi, öğrencilerin kıyafetlerine müdahale edilmesi, yüzme veya cinsellik eğitimi gibi zorunlu derslere katılımın kısıtlanması ya da okul personeli tarafından cinsiyete dayalı ayrıştırmanın teşvik edilmesi gibi uygulamalarla ortaya çıkabildiği belirtilmektedir.

Rapor aracılığıyla öğretmen ve okul personeline daha güçlü destek mekanizmalarının sağlanması, okul sağlığı hizmetlerinin erken tespit ve müdahaledeki rolünün güçlendirilmesi, mağdur öğrenciler için bireyselleştirilmiş destek sistemleri oluşturulması ve tüm eğitim kurumlarının demokratik değerler ile insan hakları temelinde faaliyet göstermesini güvence altına alacak yasal düzenlemelerin hazırlanması hedeflenmektedir.

Güney Kıbrıs Rum Kesimi Okul şiddetini önlemeye yönelik bütüncül yaklaşım¹⁵⁶

Güney Kıbrıs Rum Kesimi (GKRC), okul şiddeti ve suça yönelimle mücadelede son yıllarda kapsamlı bir kurumsal yapı ve ulusal strateji geliştirmiştir. 2020 tarihli “Okul Şiddetinin Önlenmesi ve Yönetimi Yasası”nın 2024 yılında güncellenmesinin ardından Eğitim, Spor ve Gençlik Bakanlığı, hem bakanlık hem okul düzeyinde yeni uygulamaları hayata geçirmiştir. Bu kapsamda farklı bakanlıklar ve akademisyenlerden oluşan Ulusal Danışma Komitesi, Güvenli Okul Koordinasyon Komitesi ve Güvenli Okul Ekibi gibi yapılar oluşturulmuştur.

Bu doğrultuda okul şiddeti ve suça yönelim konusunda hedefe yönelik bir ulusal stratejik plan hazırlanmış; öğretmenler, okul yöneticileri, veliler ve eğitim komitelerine yönelik eğitim ve bilgilendirme çalışmaları başlatılmıştır. Ayrıca okullarda yaşanan **şiddet olaylarının kayıt altına alınması ve izlenmesi** amacıyla elektronik bir raporlama sistemi kurulmuş; mevcut politika,

genelge ve protokoller gözden geçirilerek okullar için rehber niteliğinde ortak bir çerçeve oluşturulması hedeflenmiştir.

2024–2028 Ulusal Okul Şiddetini Önleme ve Yönetme Stratejisi ise güvenli okul ikliminin oluşturulmasını merkeze almaktadır. Strateji kapsamında kapsayıcı okul kültürünün güçlendirilmesi, öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve tüm paydaşların şiddeti önleme süreçlerine aktif katılımının sağlanması amaçlanmaktadır. Bu çerçevede okul içi kriz yönetimi mekanizmaları ve okullar ile psikolojik danışmanlık ve acil müdahale ekipleri arasındaki iş birliği güçlendirilmiştir.

GKRK ayrıca önleyici müdahalelere erken yaşlardan itibaren ağırlık vermektedir. Okul öncesi dönemden başlayarak şiddeti önleme programları uygulanmakta; çeşitliliğin kabulü, kapsayıcılık ve demokratik okul kültürünü geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütülmektedir. 2024'te kabul edilen yeni ilkokul yönetmelikleri ile **her okulun zorbalık ve şiddetle mücadele için özel bir eylem planı hazırlaması** zorunlu hâle getirilmiş; öğrenci katılımı, sınıf rehber öğretmenliği ve öğrenci konseyleri gibi demokratik katılım mekanizmaları güçlendirilmiştir. Bunun yanında, ilkokuldan ortaokula geçiş sürecinin öğrenciler açısından önemli bir psikososyal risk dönemi olduğu kabul edilerek, Eğitim Psikolojisi Servisi koordinasyonunda öğretmenlere yönelik geçiş destek programları ve eğitimler planlanmıştır.

İrlanda

Zorbalığı Önlemeye Yönelik Cineáltas Eylem Planı¹⁵⁷

İrlanda, okullarda zorbalığı önlemek amacıyla Cineáltas Eylem Planı adlı bir strateji geliştirmiştir. Cineáltas, İrlanda dilinde “nezaket”, “şefkat” ve “insaniyet” anlamına gelen bir kelimedir. UNESCO'nun “Bütüncül Okul Yaklaşımı” modeline dayanan ve öğrenciyi merkeze alan bu strateji dört temel alan üzerine inşa edilmiştir. **İlk alan, okul kültürü ve ortamıdır.** Bu çerçevede her okulun, zorbalığa karşı tutumunu ve okul değerlerini açıklayan bir “Cineáltas Şartı” hazırlaması beklenmekte, zorbalıkla mücade-

lede başarılı olan okullar "Cineáltas Bayrağı" ile ödüllendirilmektedir. Ayrıca, tüm ortaöğretim okullarında zorbalığı önlemekle görevli öğrenci destek ekipleri kurulması zorunlu hale getirilmiştir. Ortaöğretim kurumlarına ek olarak, büyük ilkokullar için de bu konuda rehberlik sağlanmaktadır. Bunlara ek olarak yeni inşa edilecek okul binalarının tasarımında koridorlar, tuvaletler, oyun alanları gibi yerlerde kör noktaların olmaması, aydınlık ve erişilebilir olması gibi zorbalık riskini azaltacak fiziksel düzenlemelerin yapılması planlanmaktadır. **İkinci alan, müfredat ve öğretimdir.** Müfredatın çeşitlilik, saygı, ırkçılık karşıtlığı ve önyargılar gibi konuları kapsayacak biçimde güncellenmesi hedeflenmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarına zorbalık, ırkçılık, cinsiyetçilik ve cinsel tacizle mücadele konuları eklenmiştir. Bilimsel temellere dayanan bir zorbalık önleme ve çevrimiçi güvenlik programı olan FUSE, okullarda yaygınlaştırılmaktadır. Ebeveynler için ise özellikle siber zorbalıkla başa çıkmalarına yardımcı olacak eğitim materyalleri hazırlanmaktadır. **Üçüncü alan, politika ve planlamadır.** Okulların bildirilen zorbalık vakalarını anonim olarak kaydetmesi sağlanacak ve bu verilerden yıllık ulusal raporlar oluşturulacaktır. **Dördüncü alan, ilişkilerdir.** Öğrenciler kendi zorbalıkla mücadele girişimlerini başlatmaya teşvik edilmekte, çocukların sesinin politikalara yansıtılması için bakanlık bünyesinde özel bir birim kurulmaktadır. Son olarak okulların iyi uygulamalarını ve yenilikçi çalışmalarını birbirleriyle paylaşabilmeleri amacıyla okul kümelerinin oluşturmaları teşvik edilmektedir.

Güney Afrika Cumhuriyeti Stepping Stones ve Ulusal Okul Güvenliği¹⁵⁸

Güney Afrika Cumhuriyeti, eğitimde ve toplumda şiddeti önlemek için hem toplum temelli müdahale programlarını hem de ulusal politika araçlarını bir arada kullanan bir yaklaşım benimsemiştir. Bu alandaki en bilinen uygulamalardan biri 6-8 hafta süren ve toplamda yaklaşık 50 saatlik bir sürece yayılan grup temelli bir müdahale programı olan "Stepping Stones" (Basamak Taşları) programıdır. **Bireylerin tutum ve davranışlarını köklü biçimde değiştirmeyi** hedefleyen bir müdahale programı olarak tasar-

lanan bu program, 15 – 26 yaş arasındaki gençlerle uygulanmaktadır. Temel odak noktaları arasında yakın partner şiddeti ile cinsel şiddetin azaltılması yer almaktadır. Program, erkek ve kadın grupları ile her biri 3 saatlik 13 oturum şeklinde yürütülmekte, sürecin sonunda iki grup topluluk toplantısında bir araya gelmektedir. İçerik olarak katılımcıların kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkılarak toplumsal cinsiyet rolleri, şiddet, cinsellik, cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve iletişim becerileri gibi konular ele alınmaktadır. Yapılan araştırmalar, programın erkek katılımcılar arasında yakın partner şiddetini ve riskli cinsel davranışları **anamlı ölçüde azalttığını** ortaya koymuştur.

Yasal ve kurumsal çerçeve açısından ise Güney Afrika Cumhuriyeti, 2015 yılında Ulusal Okul Güvenliği Çerçevesi (NSSF) kapsamında okullarda uygulanan bedensel cezayı tamamen yasaklayan yasal düzenlemeler yapmıştır. Ayrıca, cinsel taciz vakalarının nasıl ele alınacağı ve raporlanacağı da Standart Uygulama Prosedürleri aracılığıyla net kurallara bağlanmıştır. Cinsellik eğitimi ve sağlıklı ilişkiler gibi konular 2001 yılından bu yana “Yaşam Yönelimi” dersi kapsamında zorunlu müfredatın bir parçası haline getirilmiştir. Ayrıca öğrencileri cinsel taciz ve istismar konusunda bilgilendiren, haklarını ve başvurabilecekleri kanalları açıklayan “Speak Out” (Sesini Duyur) adlı bir el kitabı yayımlanmıştır. Eğitim Bakanlığı, hesap verebilirlik için okulları bedensel ceza ve cinsel şiddet vakalarını düzenli olarak raporlamakla yükümlü kılmıştır.

Sierra Leone, Mozambik ve Zimbabve’de Eğitimde Cinsiyet Temelli Şiddeti Önleme Stratejileri¹⁵⁹

Sierra Leone, Mozambik ve Zimbabve, okullarında cinsiyet temelli şiddeti önlemek amacıyla Birleşmiş Milletler Kız Çocuklarının Eğitimi Girişimi’nin (UNGEI) “bütüncül okul” yaklaşımını temel alan stratejiler uygulamıştır. Bu uygulamalar kapsamında öğretmenler, okul müdürleri ve okul yönetim kurulu üyeleri cinsiyet

temelli şiddet ve raporlama mekanizmaları konularında eğitim almış, okul düzeyinde raporlama sistemleri kurulmuş ve öğrenciler için güvenli alanlar oluşturulmuştur. Öğrencilere yaşa uygun **yaşam becerileri müfredatı** aracılığıyla bu konularda farkındalık kazandırılmıştır. Ayrıca, okulun kendi imkânlarıyla çözülmeyen şiddet, istismar veya sağlık vakalarında öğrencilerin okul dışındaki uzman kurum ve yetkili makamlara yönlendirilmesi için gerekli mekanizmalar sunmuştur. Öğrencilerin güvenle bildirimde bulunabilmesi için anonim şikâyet kutuları, gizli raporlama için görevlendirilmiş personel ve çevrimiçi raporlama platformlarından oluşan çok kanallı bir sistem hayata geçirilmiştir. Ayrıca kız ve erkek çocukların eşit temsil edildiği öğrenci kulüpleri kurularak toplumsal cinsiyet eşitsizliğiyle mücadelede öğrenci liderliği ön plana çıkarılmıştır.

“Connect with Respect” Programı¹⁶⁰

“Connect with Respect” (Saygıyla Bağ Kur) programı, okul temelli toplumsal cinsiyete dayalı şiddeti önlemek amacıyla Zambiya, Tanzanya, Eswatini, Tayland ve Doğu Timor’da pilot olarak uygulanmıştır. Programın amacı şiddeti önlemeyi ayrı bir ders olarak sunmak yerine şiddeti önlemeye yönelik stratejileri okuma-yazma, sosyal bilgiler, yurttaşlık eğitimi, sağlık ve yaşam becerileri gibi mevcut derslerin içine entegre eden bir müfredat oluşturmaktır. Programın içeriği toplumsal cinsiyet ve eşitlik, toplumsal cinsiyete dayalı şiddet farkındalığı, saygılı ilişkiler için iletişim becerileri, şiddete tanık olanlar için müdahale becerileri ve yardım arama yöntemleri gibi konular etrafında şekillendirilmiştir. Programın pedagojik yaklaşımı sosyal ve duygusal öğrenmeyi merkeze almaktadır. Öğrenciler, grup tartışmaları ve rol yapma gibi yöntemlerle öğrendiklerini güvenli bir ortamda prova etme fırsatı bulmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenciler, okul içinde kendilerini güvende hissetmedikleri noktaları belirlemek amacıyla **“okul haritalandırması”** etkinlikleri gerçekleştirmektedir. Müdahale ve yardım arama mekanizmaları da programın önemli bir parçasıdır.

Şiddete tanık olan öğrencilerin gülmek ya da görmezden gelmek yerine durumu bir yetiškine bildirmeleri teşvik edilmektedir. Öğrencilere ayrıca ne zaman, nerede ve nasıl yardım isteyecekleri, okul içi ve dışındaki destek mekanizmalarına nasıl ulaşacakları öğretilmektedir. Pilot uygulamanın sonuçları değerlendirildiğinde, öğrencilerin yardım arama konusundaki bilgi düzeylerinin arttığı, şiddete tanık olduklarında görmezden gelme oranlarının düştüğünü ve akranlar arası saygılı davranışların güçlendiği görülmüştür.

Finlandiya

KiVa Programı Aracılığıyla Zorbalığı Önleme¹⁶¹

Finlandiya, okullarda zorbalığı önlemek için Turku Üniversitesinde geliştirilen KiVa programını uygulamaktadır. KiVa programı, zorbalıkla mücadelede zorbayı cezalandırmak yerine zorbalığı ayakta tutan dinamiği değiştirmeyi hedefleyen bir yaklaşıma sahiptir. Programın temel tezi, zorbanın davranışını sürdürmesinin başlıca nedeninin çevresinden ilgi, statü ve onay gibi sosyal ödüller alması olduğunu söyler. Bu ödülleri ortadan kaldırmadan davranış kalıcı biçimde değiştirmek mümkün değildir. Bu anlayışla, her okulda öğretmen ve personelden oluşan bir KiVa ekibi kurulmaktadır. Bir vaka bildirildiğinde ekip önce mağdur çocukla görüşerek yaşananları anlamaya, çocuğun yalnız hissetmemesini sağlamaya ve gerekli desteği planlamaya çalışmaktadır. Ardından zorbalık yapan çocukla görüşülmekte, ancak bu görüşme ceza odaklı değil, davranışın etkisini fark ettirme ve empati geliştirme üzerine kurulmaktadır. Programın en kritik bileşeni ise **tanık konumundaki akranların sürece dahil edilmesidir.**

KiVa'ya göre zorbalığı asıl besleyen şey çevredeki öğrencilerin sessiz kalması ya da gülmesidir. Bu nedenle program, zorbalığa tanık olanların mağduru desteklemelerini, onu sosyal olarak dışlamamalarını ve zorbalığa ortak olmamalarını teşvik etmektedir. Böylece zorbalık davranışında bulunan öğrencinin sosyal ödülü kesilirken mağdurun sosyal desteği artırılmakta ve sınıfın genel grup normu dönüştürülmektedir. Ekiplerin müdahale ettiği vakalarda **öğrencilerin %98'i durumlarının iyileştiğini** belirtmiştir.

Her yıl düzenlenen KiVa öğrenci anketleriyle okuldaki zorbalık ve mağduriyet yaygınlığı düzenli olarak takip edilip bu sayede programın etkisi somut verilerle ölçülmüştür. KiVa, Finlandiya genelinde uygulandığı ilk yıldan itibaren zorbalığın tüm biçimlerinde kayda değer bir düşüş sağladığı rapor edilmektedir. Program yalnızca Finlandiya ile sınırlı kalmamış, Hollanda, Estonya, İtalya ve Galler gibi farklı ülkelerde de etkili olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur.

UNICEF'in "Safe to Learn" Girişimi¹⁶²

UNICEF, 2018-2020 yılları arasında 28 ülkede yürüttüğü "Safe to Learn" (Öğrenmek İçin Güvende) girişimi kapsamında okullarda şiddeti önlemeye yönelik stratejileri üç ana sütun altında hayata geçirmiştir.

İlk sütun, şiddeti önlemeye yönelik politika ve mevzuatın genişletilmesidir. Bu alanda hükümetlerin yasal çerçeveler oluşturması ve bunları okul sistemine entegre etmesi hedeflenmiştir. Örneğin, Kazakistan, şiddeti önleme programını ulusal eğitim sistemine dahil ederek 3-7. sınıflar için sosyal ve duygusal öğrenme müfredatı uygulamıştır. Senegal, okullarda risk durumlarının tespiti ve yönetimi için ulusal standartlar ve rehberler yürürlüğe koymuştur. Kamboçya ise pandemi döneminde okul kapanışlarının çocuk koruma risklerini artıracaklarını öngörerek çocuk koruma mevzuatını pandemi ile mücadele planına dahil etmiştir.

İkinci sütun, okul düzeyinde önleme ve müdahaledir. Örneğin, Ürdün ve Güney Afrika Cumhuriyeti, okullarda yaşanan cinsel istismar, taciz ve bedensel cezalandırma vakalarının raporlanması ve yönetilmesi için ayrıntılı uygulama protokolleri geliştirmiştir. Lübnan, okul danışmanları aracılığıyla çocukların yılmazlığını artırmak için psikososyal destek materyalleri yayımlamış ve öğretmenlere bu konuda eğitimler vermiştir. Kazakistan'da ise okul yöneticileri, uzman personel ve öğretmenlerden oluşan "Okul Güvenlik Ekipleri" şiddeti izlemek ve müdahale etmekle

görevlendirilmiştir. Ürdün'de öğrencilerin okulda, evde veya çevrimiçi ortamda maruz kaldıkları şiddeti aylık olarak bildirebilecekleri sesli seçenekli bir dijital anket sistemi kurmuştur.

Üçüncü sütun, sosyal normlar ve davranış değişikliğidir.

Örneğin, Jamaika ise cezalandırma yerine olumlu davranışları ödüllendiren bir okul geneli pozitif davranış müdahale sistemini pilot uygulama olarak hayata geçirmiştir. Malavi'de ise "IMPower" programı aracılığıyla erkek çocuklarıyla toplumsal cinsiyet farkındalığı ve saygılı ilişkiler üzerine çalışmıştır.

Türkiye’de Eğitimde Şiddeti Önlemeye Yönelik Çabalar

Türkiye’de okul şiddeti meselesi, özellikle 2006 yılında okullarda meydana gelen ve ölüm ve yaralanmayla sonuçlanan olayların ardından^{163 164} 14 Aralık 2006’de TBMM’de kurulan “Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayların Araştırılması Komisyonu” ile politik düzlemde sistemli bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır¹⁶⁵. Bu doğrultuda komisyonun 60 ilde 26.009 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırma, o dönemdeki şiddetin boyutlarını çarpıcı verilerle ortaya koymuştur:

- » Öğrencilerin %53’ü sözel, %36,3’ü duygusal, %22’si fiziksel ve %15,8’i cinsel şiddetle karşılaştığını beyan etmiştir¹⁶⁶.
- » Gençlerin %9,2’sinin delici-kesici alet, %5,9’unun ateşli silah taşıdığı ve %7,7’sinin bir çete üyesi olduğu saptanmıştır¹⁶⁷.
- » Şiddet en sık sokakta (%39) ve okul ve çevresinde (%34) gerçekleşmektedir¹⁶⁸.

Hazırladığı raporla komisyon, Türkiye’de çocuk ve gençlere yönelik şiddetle mücadele alanında önemli yapısal eksikliklerin bulunduğunu ortaya koymuştur¹⁶⁸. Komisyonun tespitlerine göre, okul öncesi eğitime erişimin yetersizliği, öğrencilerin okul dışındaki zamanlarını değerlendirebilecekleri sosyal, kültürel ve sportif olanakların sınırlı olması, sınav odaklı eğitim sisteminin öğrenciler üzerinde yarattığı başarısızlık ve dışlanma duyguları,

rehberlik hizmetlerindeki yetersizlikler ve okul çevrelerindeki güvenlik sorunları şiddeti besleyen temel risk faktörleri arasında yer almaktadır.

Ayrıca öğrencilerin şiddete maruz kaldıklarında başvurabilecekleri destek mekanizmaları konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları, birçok okulda rehber öğretmen ve destek personeli eksikliği bulunduğu ve okul çevresinde çeteleşme gibi risklerin önlenmesinde ciddi sorunlar yaşandığı belirlenmiştir.

Komisyon, şiddetin yalnızca eğitim sisteminin değil, sağlık, sosyal hizmetler, güvenlik ve yerel yönetimler gibi birçok alanı ilgilendiren çok boyutlu bir sorun olduğunu vurgulamış, buna karşın kamu kurumlarının birbirinden bağımsız ve parçalı çalışmalar yürüttüğünün altını çizmiştir¹⁶⁷. Raporda, çocuk ve gençlerle çalışan kurumlar arasında etkili bir koordinasyonun bulunmadığı, şiddeti önlemeye yönelik ülke genelinde uygulanacak ortak hedeflere sahip bütüncül bir ulusal stratejinin eksik olduğu ve mevcut uygulamaların büyük ölçüde şiddet ortaya çıktıktan sonraki müdahale süreçlerine odaklandığı belirtilmiştir. Buna karşılık iletişim becerileri, öfke kontrolü, sosyal-duygusal gelişim ve koruyucu ruh sağlığı hizmetleri gibi şiddet ortaya çıkmadan önce **riskleri azaltmaya yönelik önleyici çalışmaların yetersiz kaldığı** ifade edilmiştir.

Türkiye'de eğitimde şiddetle mücadeleyle ilişkin ilk kapsamlı politika önerilerinden birini ortaya koyan Komisyon, sorunun yalnızca güvenlik tedbirleriyle çözülemeyeceğini, erken çocukluktan başlayarak koruyucu, önleyici ve çok paydaşlı bir yaklaşımın gerekli olduğunu vurgulamıştır¹⁶⁸. Bu kapsamda yaşam becerileri eğitiminin eğitim kademeleri boyunca süreklilik göstermesi, öğrencilerin iletişim, problem çözme ve öfke kontrolü becerilerinin güçlendirilmesi, sanat, spor ve kültürel etkinliklere erişimlerinin artırılması, okul devamsızlığının sistematik biçimde izlenmesi ve akademik açıdan risk altında olan öğrencilerin sosyal ve psikolojik olarak desteklenmesi önerilmiştir.

Raporda ayrıca rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetle-

rinin güçlendirilmesi, öğretmen ve okul yöneticilerinin şiddeti önleme konusunda özel eğitimler alması, çocuk ve gençlere yönelik ulusal bir koruyucu ruh sağlığı programının geliştirilmesi ve sağlık, eğitim ile sosyal hizmet kurumları arasında etkili iş birliği mekanizmalarının kurulması gerektiği belirtilmiştir. Aile içi şiddete maruz kalan çocukların erken dönemde tespit edilmesi ve desteklenmesi, bağımlılık riski taşıyan gençlere profesyonel danışmanlık sunulması, silah taşıma ve çeteleşme eğilimlerinin izlenmesi, okul çevrelerinin güvenli hale getirilmesi ve ailelerin okul yaşamına düzenli katılımının sağlanması da raporun öne çıkan önerileri arasında yer almıştır.

2-6 Aralık 2014 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen 19. Millî Eğitim Şûrası'nda da okul güvenliği ile ilgili somut öneriler dile getirilmiştir. Şûrada okul güvenliği ile ilgili kabul edilmiş önerilerden bazıları şu şekildedir¹⁶⁹:

- » Okul güvenliği konusunda **uzmanlar yetiştirilmeli** ve bu uzmanlar il veya ilçe düzeyinde istihdam edilmelidir.
- » Bütün okullarda **güvenlik görevlisi ve sağlık personeli** hizmet alımı yoluyla görevlendirilmelidir.
- » Büyük okullarda daha fazla güvenlik sorunu yaşandığı göz önünde bulundurularak, okul arsalarının ve büyüklüğünün belirlenmesinde nüfus hareketliliği dikkate alınmalı, okullar **optimal büyüklükte** olacak şekilde planlamalıdır.
- » **Okul tip projeleri** bölgenin, okulun ve öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak tasarlanmalı, okul binaları planlanırken öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerde bulunmalarına olanak sağlayacak özellikte olmasına özen gösterilmelidir.
- » **Okul sağlığı ve hijyeni** açısından okullarda temiz içme suyu olanağı sağlanmalı, okullarda bulunan su depoları kontrol edilmeli ve periyodik aralıklarla klorlanması sağlanmalı, imkânlar ölçüsünde yemek hizmeti okullar tarafından sunulmalıdır.
- » Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, **rehber öğretmenlerin okul güvenliği konusundaki rol ve sorumluluklarını** da kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.

- » Okul güvenliğine ilişkin ulusal ve yerel sorunları belirlemek ve analiz etmek amacıyla bu konuda bir **veri tabanı** oluşturulmalı, bu veri tabanından hareketle bölgelere hatta okullara göre risk haritaları çıkarılmalıdır.
- » Okullarda yaşanan güvenlik sorunlarının önemli bir kısmı ikili eğitimden **tam gün eğitime** geçmekle çözülebilir. Bu nedenle ikili eğitim yapılan okullarda en kısa sürede tam gün eğitime geçilmelidir.
- » Öğrencilerin okula **bağlılıklarını ve aidiyet duygularını** artırmak amacıyla okulda sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler düzenlenmelidir. Okulda bu türden faaliyetler düzenlenirken öğrencilerin görüş, öneri ve talepleri alınmalı, öncelikler öğrencilerin görüşlerine göre belirlenmelidir.
- » **Okul-aile arasındaki bağları** güçlendirmeye dönük önlemler alınmalı, bu bağlamda "0-18 Yaş Aile Eğitim Semineri"ne katılım özendirilmelidir.
- » Okul personeli ve öğrencilere yönelik şiddeti önlemek amacıyla caydırıcı ve uygulanan **yaptırımları ağırlaştırıcı nitelikte yasal düzenlemeler** yapılmalıdır.

Dikkat çekici olan nokta, 2007 ve 2014 yıllarında dile getirilen önerilerin önemli bir bölümünün günümüzde uluslararası literatürde "bütüncül okul yaklaşımı" başlığı altında önerilen uygulamalarla büyük ölçüde örtüşmesidir. Ancak aradan geçen yaklaşık yirmi yıla rağmen özellikle okul öncesi eğitim, rehberlik hizmetleri, ikili eğitim, öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklere erişimi, veri temelli izleme sistemleri, etkili bildirim sistemlerinin eksikliği, okul dışı kalan çocuk sayısının 1,5 milyona yaklaşması, özellikle mesleki ve teknik eğitimdeki yüksek devamsızlık oranları, psiko-sosyal destek ve ruh sağlığı hizmetlerine erişim ve kurumlar arası koordinasyon gibi alanlarda benzer sorunların varlığını koruyor olması, eğitimde şiddetin önlenmesinin önündeki temel engelin bilgi eksikliği değil, çocukların ve eğitim emekçilerinin ihtiyaçlarını önceleyen kamusal eğitim politikalarının hayata geçirilmemesi olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, **eğitimde şiddetin nedenleri ve çözüm yolları uzun yıllardır bilinmesine rağmen**, bu bilgiyi kamusal politikalara yeterli ölçüde yansıtacak tercihler yapılmamıştır.

Değerlendirme ve Öneriler

Bu rapor boyunca ele alınan bulgular, eğitim ortamlarında ortaya çıkan şiddetin çok katmanlı, mikro düzeyden makro düzeye uzanan iç içe geçmiş sistemlerin etkileşiminden beslendiğini göstermiştir. Ayrıca, çocukların ve gençlerin psikososyal ihtiyaçlarını karşılayamayan sistemler tarafından çevrelendiği durumlarda şiddete yönelebildiği vurgulanmıştır.

Fakat, eğitimde yaşanan şiddet ne kaçınılmazdır ne de çözümsüzdür. Onlarca yıllık araştırma ve uygulama deneyimi, çocukların ihtiyaçlarını merkeze alan, eşitlikçi ve kapsayıcı politikaların hayata geçirildiği koşullarda şiddetin önemli ölçüde azaltılabildiğini ortaya koymaktadır.

Güvenli okul; tüm çocukları okulda, okul çevresinde, okula gidiş-geliş süreçlerinde ve dijital ortamlarda maruz kalabilecekleri her türlü şiddet, tehlike ve eğitime yönelik saldırıdan koruyan, eğitim hakkını güvence altına alan ve öğrenmeyi, iyi oluşu ve aidiyet duygusunu destekleyen bir eğitim ortamıdır¹⁷⁰. Raporun da gösterdiği üzere, **“Güvenli okullar nasıl mümkün olabilir?”** sorusuna verilecek yanıt güvenliğin yalnızca fiziksel koşullar ile sınırlı olmadığını, öğrencilerin kendilerini güvende, değerli, desteklenmiş ve ait hissettikleri kapsayıcı bir okul ikliminin inşasını gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

Okullar, öğrencilerin aidiyet duygusunu güçlendirdikleri; gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayabildikleri, iş birliği yapabildikleri, psikolojik iyi oluşlarının desteklendiği, anlamlı ilişkiler kurabildikleri, duygu ve ihtiyaçlarını tanıyarak kendilerini ifade etmeyi ve sorumlu karar almayı öğrendikleri, oyun oynadıkları, gördükleri, duydukları ve takdir edildikleri, kurallara uymayı ve birlikte yaşamayı, sabretmeyi, risk almayı ve gerektiğinde karşı çıkmayı deneyimledikleri alanlar olduğu sürece öğrencileri şiddetten koruyan ve suça sürüklenmelerini engelleyen mekânlar olabilir.

Ancak Türkiye’de okulun mevcut durumu ile olması gereken işlevi arasında giderek derinleşen bir mesafe bulunmaktadır. Raporda da değinildiği üzere;

- » **Okulun iklimi, okula hissedilen aidiyet ve bağlılık** eğitim ortamlarındaki şiddetin önüne geçilmesi için en önemli koruyucu faktörlerken; Türkiye’de 1,5 milyona yakın çocuğun örgün eğitim dışına itilmiş olması¹⁷¹, örgün eğitimdeki öğrencilerin ise önemli bir kısmının kalabalık sınıflarda okuyan ve ikili eğitimde öğrenim görenlerden oluşması öğrencilerin okulla bağ kurmasını zorlaştırmaktadır. Ayrıca, Türkiye’de eğitim sisteminin giderek daha fazla seçme, sıralama ve eleme işlevi üzerinden şekillenmesi öğrencilerin okulla anlamlı bir bağ kurmasını zorlaştırmakta, öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarında ve yakın ilişkilerinde hasar oluşturmaktadır.
- » Öğrencilerin öğretmenleriyle kurduğu sağlam ilişkileri çocukların karşı karşıya kaldığı veya suça sürüklendiği şiddet olaylarında önemli bir koruyucu faktörken; **Türkiye’de ücretli öğretmenlik sistemi öğretmen-öğrenci bağıni zayıflatmakta**, özellikle dezavantajlı bırakılmış bölgelerdeki yüksek öğretmen sirkülasyonu, çocukları istikrarlı bir öğretmen ilişkisinden mahrum bırakmaktadır. Dünyada öğretmenlik mesleğini daha cazip kılmaya yönelik adımlar atılırken, Türkiye’de Millî Eğitim Akademisi gibi uygulamalar öğretmenlik mesleğini itibarsızlaştırmakta, bunun sonucunda okullar, yalnızca öğrencilerin değil öğretmenlerin de şiddete maruz kaldığı, CİMER üzerinden tehdit edildiği alanlar haline gelmektedir.

- » Okullarda sunulan nitelikli rehberlik ve ruh sağlığı hizmetleri çocukların iyi oluşunu destekleyecek birimlerken; Türkiye’de hâlâ **psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmeni bulunmayan okulların mevcut olması**, var olan rehberlik hizmetlerini sağlayan öğretmenlerin büyük ölçüde akademik başarıya odaklanmak zorunda bırakılması, okullarda sosyal çalışmacıların ve psikologların yer almaması öğrencilerin ihtiyaç duydukları psikolojik desteğe erişememelerine sebep olmaktadır. Bu durum, şiddet olayları gerçekleşmeden önce ortaya çıkan risk sinyallerinin gözden kaçabilmesine, sinyaller fark edilse bile etkili müdahale ve kriz yönetim mekanizmalarının yetersizliği sebebiyle şiddetin önlenememesine ve öğrencilerin korunmasız kalmasına yol açmaktadır.
- » Okullarda sunulan sanat, spor etkinlikleri, yapılandırılmış ders dışı etkinlikler öğrencilerin başarma, ait olma, risk alma, yetkin hissetme gibi ihtiyaçlarına seslenerek şiddete karşı koruyucu birer faktör oluştururken; Türkiye’de **sınav odaklı eğitim sistemi sebebiyle müzik, resim, beden eğitimi gibi dersler ya hiç işlenmemekte** ya da haftada birkaç saate indirgenmektedir. Ayrıca, Türkiye’de ders dışı etkinliklerin alanı, MEB’in cemaat kökenli yapılarla gerçekleştirdiği protokoller aracılığıyla doldurulmaya çalışılmaktadır¹⁷².
- » Şiddeti önleme konusunda dünya genelinde toplumsal cinsiyet eşitliği, kapsamlı cinsellik eğitimi, barış eğitimi, insan hakları eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve sosyal-duygusal öğrenme uygulamaları yaygınlaşırken; **bilimsel temelden yoksun ideolojik bir model olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli müfredatıyla eğitim, çocuklar için giderek daha da anlamsız hale gelmektedir.** Ülkeler, toplumsal cinsiyet eşitliğine dair değerlerin müfredata entegre ederken Türkiye’de, Cumhuriyet’in karma eğitim kazanımına aykırı biçimde kız ortaokullarının açılması, toplumsal cinsiyet rollerini eğitim aracılığıyla yeniden üretmek kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulmasının önünde engel oluşturmaktadır.
- » Çocukların okul dışında güvenli biçimde vakit geçirebileceği kamusal alanların varlığı şiddeti önlemek noktasında önemli bir koruyucu faktör iken, **çocukluk deneyimini yetişkinleş-**

tiren MESEM uygulamaları aracılığıyla öğrencilere okul dışında geçirebilecekleri zamanlarda işyerlerinin kapıları gösterilmektedir¹⁷³.

Özetle, Türkiye'deki okulların ve eğitim politikalarının mevcut durumu, okulun çocuklar için koruyucu bir yaşam alanı olmaktan uzaklaşması, eğitim ortamlarında şiddeti besleyen risk faktörlerinin güçlenmesine yol açmaktadır. Çocukların psikososyal gelişimlerine ve ihtiyaçlarına cevap vermesi gereken okul, Türkiye'de şiddeti doğuran risk faktörlerini bünyesinde barındıran, işlevini yitirmiş ve **çocuklar ile öğretmenlerin adeta günlerini geçirmek zorunda olduğu** bir alana dönüşmüştür. Nitekim raporda da vurgulandığı üzere, Türkiye'deki çocukların dünyadaki en mutsuz çocuklar arasında yer alması, pek çok çocuğun okulda kendini güvende hissetmemesi, gençler arasında artan umutsuzluk ve eğitimin birçok öğrenci için anlamını yitirmesi gibi olgular, bu durumun doğruluğunu ortaya koyan güçlü göstergelerdir.

Bu noktada, eğitimde şiddetin önlenmesi ve güvenli okulun sağlanmasının ön koşulu öğrencileri rekabete sokan, okulları “nitelikli” ve “niteliksiz” diye ayrıştıran, öğretmenliği teknokratik bir kariyer mesleği haline getiren neoliberal eğitim politikalarının terk edilmesidir.

Bunların yerine; eşitlikçi, adil, kapsayıcı, öğrenci iyi oluşunu merkeze alan, iş birliğini teşvik eden ve çocukların psikososyal ihtiyaçlarına karşılık bulabildiği, geleceklerini eğitim aracılığıyla inşa edebildikleri, okulda geçirilen vaktin anlamlı hale geldiği bir eğitim politikası inşa edilmelidir. Eğitimde şiddetle mücadele ancak eşitlikçi, kamusal, demokratik, laik, bilimsel ve kapsayıcı bir eğitim anlayışıyla mümkün olabilir. Tüm bu tespitler ışığında, eğitimde şiddetin önlenmesi için aşağıdaki adımların birbirlerini tamamlayacak biçimde hayata geçirilmesi gerekmektedir:

- » Çocukları şiddetten korumanın ve suça sürüklenmelerini engellemenin ilk adımı, onları okulda tutmaktır. Bu sebeple, **zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitimden kopuşunu önlemek temel öncelik olmalı**, eğitim dışına itilmiş tüm çocukların yeniden örgün eğitime kazandırılması amacıyla

- destekleyici ve kapsayıcı programlar oluşturulmalıdır.
- » Okullardaki rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin sayısı artırılmalı, **uluslararası önerilen standart olan 250 öğrenciye 1 PDR uzmanı oranıyla**¹⁷⁴ uyum sağlanmalıdır. Ayrıca, PDR uzmanı bulunmayan okul kalmamalı, gerekli görülen okullara ayrıca psikolog ve sosyal hizmet uzmanları atanmalıdır. PDR öğretmenlerinin şiddet, ihmal ve istismar risklerine ilişkin yaptığı bildirimlerin ilgili kurumlar tarafından titizlikle değerlendirilmesi ve gerekli müdahalelerin gerçekleştirilmesi güvence altına alınmalıdır.
 - » Okullarda sosyal izolasyon, **zorbalık ve yalnızlıkla mücadele eden uygulamalar geliştirilmeli**, sosyal-duygusal öğrenme programları ve okul iklimini iyileştirecek çalışmalar okula bütüncül bir şekilde entegre edilmelidir. Ayrıca, tüm öğrencilerin katılım sağlayabileceği sanat, spor, kültür ve okul kulüpleri aracılığıyla öğrencilerin bütünsel gelişimi desteklenmeli, kendilerini ifade edebilecekleri, uzmanlar tarafından yapılandırılmış, ücretsiz alanlar oluşturulmalıdır.
 - » **Müfredat**; insan hakları, demokratik yurttaşlık, toplumsal cinsiyet eşitliği, barış kültürü, cinsellik eğitimi, sağlık eğitim, şiddetsiz iletişim gibi şiddeti önleme konusunda etkililiği kanıtlanmış elementleri içerecek doğrultuda yeniden yapılandırılmalıdır.
 - » Okullarda fiziksel, duygusal şiddet, zorbalık, toplumsal cinsiyet temelli şiddet, teknoloji temelli şiddet, radikalleşme ve ayrımcılıkla mücadele için **özel bütçeler ayrılmalı, her okulun uygulanabilir ve izlenebilir bir şiddeti önleme planı** hazırlaması zorunlu hale getirilmelidir.
 - » 2026-2027 eğitim-öğretim yılının ilk haftası, eğitimde şiddetle mücadeleye ayrılarak öğrencilerin **akran nezaketi, barış eğitimi ve çatışma çözümü gibi konularda uygulamalar yapabilecekleri eğitimler oluşturulmalı**; bu kapsamda okul idarecileri ve öğretmenlere şiddeti önleme, olumlu okul iklimi oluşturma ve öğrenci iyi oluşunu destekleme konularında eğitimler verilmelidir. Ayrıca her okulun, tüm paydaşların katılımıyla oluşturulmuş şiddet karşıtı norm ve politikalar geliştirmesi teşvik edilmelidir. Bununla birlikte, eğitimde şiddetin önlenmesi yalnızca belirli bir hafta

veya etkinlik dizisine sıkıştırılmamalı; güvenli, kapsayıcı ve şiddetsiz okul anlayışının eğitim-öğretim yılının tamamına yayılan, okulun kurumsal kültürünün ayrılmaz bir parçası haline gelmesini sağlayacak politikalar geliştirilmelidir.

- » Okulun, öğrencilerin temel fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan mekanlar haline getirilmesini sağlayacak düzenlemeler yapılmalı, **tüm öğrenciler için ücretsiz ve sağlıklı okul yemeği ile temiz içme suyuna erişim** güvence altına alınmalıdır. Ayrıca okul binaları, okulların çevresi ve okul yolları çocuklar açısından güvenli hale getirilmelidir.
- » Tüm okullarda öğrencilerin **temel sağlık ihtiyaçlarına müdahale edebilecek revirler** kurulmalı, okul büyüklüğü ve öğrenci sayısı dikkate alınarak sağlık personelleri görevlendirilmelidir. Sağlık hizmetleri yalnızca acil durumlarla sınırlı kalmamalı, koruyucu sağlık hizmetlerini de kapsamalıdır.
- » Öğrencilerin ve öğretmenlerin şiddete maruz kaldıklarında veya tanık olduklarında başvurabilecekleri **güvenli ve anonim mekanizmalar** oluşturulmalı; her şikâyet, kişinin mahremiyeti ve iyi oluşu korunarak değerlendirilmelidir.
- » Okullarda yaşanan şiddet olaylarına ilişkin **kapsamlı veri toplanmalı**; gerçekleştirilen müdahale ve önleme çalışmalarının etkililiği düzenli olarak izlenmelidir.
- » Okulların fiziksel güvenliği, metal dedektör, güvenlik kameraları, okul polisi gibi güvenlikleştirilmiş uygulamalarla değil; giriş-çıkışları kontrollü hale getirecek, **pedagojik eğitim almış, denetlenen ve görev tanımları belirli kadrolu güvenlik görevlilerinin** istihdamıyla sağlanmalıdır. Okuldaki fiziksel şiddet olaylarıyla mücadele anlamlı etkisi bulunmayan güvenlikçi uygulamalar üzerinden yeni rant alanlarının oluşturulmasına izin verilmemelidir.
- » Okullarda öğrencilerin okul aidiyetini güçlendirecek **demokratik katılım mekanizmaları** kurulmalı ve kulüp etkinlikleri için zaman ve bütçe ayrılmalıdır.
- » Şiddetle mücadelede **çocuklar ve gençler pasif özneler olarak görülmemeli**, öğrencilerin neyi şiddet olarak tanımladığı araştırılmalı ve geliştirilecek ilgili uygulamalara ilişkin görüşlerini oluşturabilecekleri ve ifade edebilecekleri

alanlar yaratılmalıdır.

- » Okullarda öğretmene yönelik şiddetin mevcut durumu kapsamlı bir biçimde araştırılmalı, öğretmene yönelik şiddetin önüne geçilmesi için gerekli politikalar hayata geçirilmelidir.
- » Öğretmenlerin **mesleki itibarı ve otoritesi** güçlendirilmeli, öğretmenlerin şiddetin her türüsünden korunmaları yasal ve kurumsal mekanizmalarla güvence altına alınmalıdır.
- » Devlet okullarında, özellikle genel ortaöğretim, ilkokul ve okulöncesi eğitimde yüksek olan **öğretmen başına düşen öğrenci sayısı** kadrolu öğretmenlerin istihdam edilmesiyle azaltılmalıdır. Ayrıca eğitim altyapısına yönelik yatırımlar öğrenci talepleri ve mevcut ihtiyaç göz önüne alınarak Türkiye eğitim sisteminin kemikleşmiş sorunları haline gelen kalabalık sınıflar azaltılmalı ve ikili eğitim uygulamaları sonlandırılmalıdır.

Sonuç Yerine

Okulun Rolü Büyük Ama Yeterli Değil

Kuşkusuz okullar ve eğitim sistemi, şiddetle mücadelede kritik bir role sahiptir fakat **şiddetin çok boyutlu doğası** göz önüne alındığında, eğitimde şiddet ne yalnızca okulların ne de yalnızca öğretmenlerin çözebileceği bir sorundur.

Raporun da atıfta bulunduğu üzere, eğitim ortamlarında şiddeti önlemeye yönelik güçlü bir bilimsel birikim ve kapsamlı uygulama deneyimi mevcuttur. Dünyanın farklı ülkelerinde hayata geçirilen başarılı örnekler ve araştırmalardan elde edilen sonuçlar, şiddetin kaçınılmaz olmadığını; doğru politikalar, yeterli kaynaklar ve kararlı bir irade ile azaltılabileceğini göstermektedir. Bu rapor, ayrıca kamuoyunda ses getiren şiddet olaylarından sonra gündeme gelen geçici ve reaktif önlemlerin niçin şiddeti kalıcı olarak önleyemeyeceğini de göstermiştir. Bu noktada ihtiyaç duyulan şey, **veriye dayalı, bilimsel, önleyici ve onarıcı bütünsel bir sistemin** inşasıdır.

Eğitim ortamlarındaki şiddetle gerçek anlamda mücadele etmek, çocukların şiddet olayları ortaya çıktından sonra fark edildiği değil, ihtiyaçlarının zamanında görüldüğü, öğretmenlerin yalnız bırakılmadığı, öğrencilerin ve öğretmenlerin iyi oluşunun merkeze alındığı bir eğitim sistemini gerektirir.

Çocukların suça sürüklenmelerini veya şiddetin mağduru olmalarını önleyecek kalıcı bir dönüşüm ise ancak eğitim politikala-

EĞİTİMDE ŞİDDETLE MÜCADELE: GÜVENLİK OKULLAR NASIL MÜMKÜN OLABİLİR?

rının, sosyal politikaların, çocuk koruma mekanizmalarının, ruh sağlığı hizmetlerinin, adalet sisteminin, yerel yönetimlerin, okulların, üniversitelerin ve ailelerin ortak bir sorumluluk üstlendiği bütüncül bir yaklaşımla sağlanabilir. Eğitim sistemi bu mücadelenin tek aktörü değildir, ancak dönüşümün başlaması gereken en kritik alanlardan biridir.

Dolayısıyla bugün önümüzde duran temel soru, şiddeti önlemek için gerekli bilgiye, deneyime ya da kaynaklara sahip olup olmadığımız değildir.

Asıl soru, çocukların güvenli, eşit ve umut dolu bir geleceğe sahip olabilmesi için bu bilgi ve kaynakları harekete geçirecek siyasal ve toplumsal iradeyi gösterip göstermeyeceğimizdir.

Çocukların güvenliği bir tercih değil, kamusal bir sorumluluk ve hukuki bir yükümlülüktür. Güvenliğin olmadığı bir ortamda ne öğrenme süreci sağlıklı bir biçimde yürütülebilir ne de eğitim emekçileri görevlerini özgürce yerine getirebilir¹⁷⁵. Bugün bu sorumluluğu yerine getirecek iradenin gösterilmesi için mücadele etmek, yalnızca eğitim ortamlarındaki şiddeti azaltmakla kalmayacak, aynı zamanda vatandaşlarının Cumhuriyet değerleri etrafında birleştiği, demokratik, eşitlikçi, güvenli ve dayanışmacı bir toplumun da temelini oluşturacaktır.

Kaynakça

- 1 BBC Türkçe. (2026, 3 Mart). *Öğretmen Fatma Nur Çelik bıçaklanarak öldürüldü, 17 yaşındaki şüpheli tutuklandı*. <https://www.bbc.com/turkce/articles/c875r2gej4po>
- 2 BBC Türkçe. (2026, 14 Nisan). *Şanlıurfa'daki lise saldırısıyla ilgili 20 gözaltı*. <https://www.bbc.com/turkce/articles/cvgee73klyvo>
- 3 Euronews. (2026, 3 Mayıs). *Kahramanmaraş'taki okul saldırısında yaralanan bir öğrenci daha hayatını kaybetti*. <https://tr.euronews.com/2026/05/03/kahramanmarastaki-okul-saldirisinde-yaralanan-bir-ogrenci-daha-hayatini-kaybetti>
- 4 Nefes Gazetesi. (2026, 15 Nisan). *Mersin ve Gaziantep'teki liselerde silahlı saldırı paniği*. <https://www.nefes.com.tr/mersin-ve-gaziantep-teki-liselerde-silahlı-saldiri-panigi-118306>
- 5 T24. (2026, 16 Nisan). *Okul saldırılarının ardından İçişleri'nden yeni karar: Her okulun önüne iki polis görevlendirildi*. <https://t24.com.tr/gundem/okul-saldirilarinin-ardindan-icislerinden-yeni-karar-her-okulun-onune-iki-polis-gorevlendirildi,1314724>
- 6 T24. (2026, 26 Nisan). *15 yaş altına sosyal medya yasağı getiren ve doğum izni süresini uzatan kanun teklifi Meclis'ten geçti*. <https://t24.com.tr/politika/kanun-teklif-kabul-edildi-15-yas-altina-sosyal-medya-yasaklandi-dogum-izni-suresi-uzatildi,1316155>
- 7 Hürriyet. (2026, 25 Nisan). *Bakan Tekin önlemleri anlattı: Okullara dedektör ve x-ray çalışması*. <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/bakan-tekın-onlemleri-anlattı-okullara-dedektör-ve-x-ray-calismasi-43158882>
- 8 MEB. (2026, 24 Nisan). *Bakan Tekin, okullarda alınacak tedbirlere ilişkin basın açıklaması düzenledi*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-tekın-okullarda-alinacak-tedbirlere-iliskin-basin-aciklamasi-duzenledi/haber/40537/tr>
- 9 Mann, A., & Brock, S.E. (2020). Analysis of Safety Policy Making: Implications for School Psychologists. *Contemporary School Psychology*, 24, 279-294. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00297-7>

- 10** WHO. (t. y.). *Violence*. <https://www.emro.who.int/violence-injuries-disabilities/violence/>. WHO'nun şiddet tanımının Türkçe ifadesi Cinsel Şiddetle Mücadele Derneği'nin *Gençlerin Toplumsal Cinsiyet ve Flört Şiddeti Algılarına Yönelik Araştırma Raporu*'ndan (2017) alınmıştır. <https://cinselsiddetlemucadele.org/wp-content/uploads/2017/07/arastirma-raporu.pdf>
- 11** Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305. <https://www.galtung-institut.de/wp-content/uploads/2015/12/Cultural-Violence-Galtung.pdf>
- 12** Galtung, J. (1980). The Basic Needs Approach. s. 55-125. Lederer, K., Antal D. & Galtung, J. (Ed.), *Human Needs: A Contribution to the Current Debate* içinde Cambridge, MA: Oelgeschlager. <https://www.transcend.org/galtung/papers/The%20Basic%20Needs%20Approach.pdf>
- 13** UNESCO. (2025). *Nurturing safe learning environments to realize the right to education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396302>
- 14** UNESCO. (2024). *Safe to learn and thrive. Ending violence in and through education*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391797>
- 15** UNESCO. (2020). *What you need to know about school violence and bullying*. <https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-school-violence-and-bullying>
- 16** UN Office of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children. (2014). *Tackling Violence in Schools: A Global Perspective*. New York, UNESCO. <https://sdgs.un.org/publications/tackling-violence-schools-global-perspective-18095>
- 17** Dye, H. L. (2020). Is emotional abuse as harmful as physical and/or sexual abuse?. *Journal of child & adolescent trauma*, 13(4), 399-407. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7683637/#Sec14>
- 18** Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>

- 19** 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>
- 20** Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, Blackwell.
- 21** Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368–375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>
- 22** Görzig, A., Milosevic, T., & Staksrud, E. (2017). Cyberbullying victimization in context: The role of social inequalities in countries and regions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(8), 1198–1215. <https://doi.org/10.1177/0022022116686186>
- 23** TÜİK. (2025). Türkiye'deki çocuklar 2024: İstatistiklere bakış. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu. https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/Turkiye_Cocuk_2024TR.pdf
- 24** OECD. (t. y.). PISA 2022 Database. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html>
- 25** MEB. (2025, 5 Mart). *Lise öğrencileri arasında yürütülen "Şiddet Algısı Araştırması" sonuçları açıklandı*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/lise-ogrencileri-arasinda-yurutulen-quotsiddet-algisi-arastirmasi-ot-sonuclari-aciklandi/icerik/3159>
- 26** Blum, Robert W., Mengmeng Li, & Gia Naranjo-Rivera. (2019). Measuring Adverse Child Experiences Among Young Adolescents Globally: Relationships with Depressive Symptoms and Violence Perpetration. *Journal of Adolescent Health*, 65, s 86–93. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6599173/#bib23>
- 27** Turanovic, J., & Siennick, S. (2022). The causes and consequences of school violence: A review. *U.S. department of Justice, National Institute of Justice*. <https://www.ojp.gov/pdffiles1/nij/302346.pdf>
- 28** OECD. (2023). PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption. Paris, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>

- 29** UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- 30** Eğitim İş. (2026). 2025 - 2026 1. Dönem Sonu Değerlendirme Raporu. <https://www.egitimis.org.tr/raporlar/egitim-is-2025-2026-1-donem-sonu-degerlendirme-raporu-15-01-2026>
- 31** Yang, Y., Qin, L., & Ning, L. (2021). School violence and teacher professional engagement: A cross-national study. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628809>
- 32** Kraft, M. A., Marinell, W. h., & Yee, d. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411-1499
- 33** Erdemli, Ö. (2018). Öğretmene yönelik şiddet: Medyaya yansıyan olayların incelenmesi. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Ed.). *Prof. Dr. Emine Akyüz'e armağan: Akademisyenlikte 50 yıl içinde* (s. 583-594). Ankara, Pegem Akademi.
- 34** Özdere, M., & Terzi, Ç. (2018). Liselerde öğretmene yönelik şiddetin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Niğde ili örneği. *Eğitim, Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 68-88.
- 35** Atmaca, T., & Öntaş, T. (2014). Velilerin öğretmenlere uyguladığı şiddete yönelik nitel bir araştırma. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 47-62.
- 36** Çelebi, N., & Taşçı, G. (2014). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (yıldırma). *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (9), 43-65.
- 37** soL Haber. (2026, 10 Haziran). Ağrı'da öğretmen Irmak Ayşe Koparan'ın ölümü: Barınma, ulaşım sorunları ve mobbing şikayetleri ortaya çıktı, soruşturma başlatıldı. <https://haber.sol.org.tr/haber/agrida-ogretmen-irmak-ayse-koparanin-olumu-barinma-ulasim-sorunlari-ve-mobbing-sikayetleri>
- 38** Anka Haber. (2026, 11 Haziran). Eğitim İş Ağrı'dan Irmak Koparan için seslendi: İhmali olan herkes yargılanmalı. <https://ankahaber.net/haber/egitim-is-agri-dan-irmak-koparan-icin-seslendi-ihmali-olan-herkes-yargilanmalı-f505affd>

- 39** Tablo, Can ve Atan'ın (2025) araştırmasındaki veriler (s. 22 ve 25) kullanılarak oluşturulmuştur. Can, O. & Atan, S. (2025). Çocuk Suçluluğu, Mağduriyeti ve Kayıp Olaylarının Analizi: Markov Zinciri Perspektifi. *İstatistik Araştırma Dergisi*, 15 (2), 13-31. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4917604>
- 40** Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- 41** Steinberg, L. (2017). *Adolescence*. 11th edition. New York, McGraw-Hill Education.
- 42** Jhangiani, R., & Tarry, H. (2022). *Principles of social psychology*. BCcampus. <https://opentextbc.ca/socialpsychology/>
- 43** Braga, T., Gonçalves, L. C., Basto-Pereira, M., & Maia, A. (2017). Unraveling the link between maltreatment and juvenile antisocial behavior: A meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 33, 37-50. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.01.006>
- 44** Heyman, R. E., & Slep, A. M. S. (2002). Do child abuse and interparental violence lead to adulthood family violence? *Journal of Marriage and Family*, 64(4), 864-870.
- 45** Ayano, G., Rooney, R., Pollard, C. M., Dantas, J. A., Lobo, R., Jeemi, Z., ... & Alati, R. (2024). Risk and protective factors of youth crime: An umbrella review of systematic reviews and meta-analyses. *Clinical psychology review*, 113, 102479.
- 46** Allen, J. P., Porter, M., McFarland, C., McElhaney, K. B., & Marsh, P. (2007). The relation of attachment security to adolescents' paternal and peer relationships, depression, and externalizing behavior. *Child development*, 78(4), 1222-1239.
- 47** Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press
- 48** Flanagan, I. M. L., Auty, K. M., & Farrington, D. P. (2019). Parental supervision and later offending: A systematic review of longitudinal studies [Criminal Behavior & Juvenile Delinquency 3236]. *Aggression and Violent Behavior*, 47, 215-229. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.06.003>

- 49** Fenimore, D. M., Perez, N., & Jennings, W. G. (2019). Early risk factors for violence among Hispanic youth: Evidence from a systematic review. *Aggression and violent behavior*, 49, 101305.
- 50** Aceves, M. J., & Cookston, J. T. (2007). Violent victimization, aggression, and parent-adolescent relations: Quality parenting as a buffer for violently victimized youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(5), 635-647.
- 51** Li, S., Lin, Y., Liu, H., Gong, N., & Xing, S. (2026). School climate and cyberbullying perpetration: A meta-analysis. *Psychology of Violence*, 16(2), 227.
- 52** Figueroa, C. I., & Pierce, L. (2026). Understanding School Victimization: Influences of Neighborhood and School Contexts. *Journal of School Violence*, 1-15.
- 53** Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N., & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100-108. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.006>
- 54** Wike, T. L., & Fraser, M. W. (2009). School shootings: Making sense of the senseless. *Aggression and violent behavior*, 14(3), 162-169.
- 55** Vogel, M., & Barton, M. S. (2013). Impulsivity, school context, and school misconduct. *Youth & Society*, 45(4), 455-479.
- 56** Jain, S., Cohen, A. K., Paglisotti, T., Subramanyam, M. A., Chopel, A., & Miller, E. (2018). School climate and physical adolescent relationship abuse: Differences by sex, socioeconomic status, and bullying. *Journal of Adolescence*, 66(1), 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.001>
- 57** Siller, L., Edwards, K. M., & Banyard, V. (2021). School and community correlates of interpersonal violence among high school students. *Psychology of violence*, 11(3), 244.
- 58** Lu, Y., Low, S., Bhoohibhoya, S., Dragicevic, A., Baumler, E., & Temple, J. R. (2025). A multilevel latent class analysis of adolescent engagement in interpersonal violence: The role of stressful life events, school climate, and school characteristics. *Psychology of violence*, 15(2), 192.

- 59** Caravita, S. C., Sijtsema, J. J., Rambaran, J. A., & Gini, G. (2014). Peer influences on moral disengagement in late childhood and early adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 43(2), 193-207.
- 60** Timm, J. D., & Aydin, N. (2020). Culturally independent risk factors of school and campus rampages: An analysis of international case studies of educational institution violence. *Aggression and violent behavior*, 55, 101514.
- 61** Opozda-Suder, S., Łopatkiewicz, A., & Michel, M. (2026). The relationship between self-esteem and aggressive behavior: Exploring the mediating role of loneliness and sympathy for violent radicalization. *Psychology of Violence*, 16(1), 117.
- 62** Ttofi, M. M., Farrington, D. P., L'osel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 80-89. <https://doi.org/10.1002/cbm.808>
- 63** Lenzi, M., Furlong, M. J., Dowdy, E., Sharkey, J., Gini, G., & Altoè, G. (2015). The quantity and variety across domains of psychological and social assets associated with school victimization. *Psychology of Violence*, 5(4), 411.
- 64** Vossekuil, B., Fein, R. A., Reddy, M., Borum, R., & Modzeleski, W. (2004). *The final report and findings of the safe school initiative*. U.S. Secret Service and U.S. Department of Education. <https://www.ed.gov/media/document/final-report-and-findings-of-safe-school-initiative-implications-prevention-of-school-attacks-united-states-2004-42956.pdf>
- 65** Lankford, A., & Silva, J. R. (2025). The psychological and behavioral effects of social isolation on mass shooters. *Frontiers in Psychiatry*, 16, 1686510. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/41195343/>
- 66** Verlinden, S., Hersen, M., & Thomas, J. (2000). Risk factors in school shootings. *Clinical Psychology Review*, 20, 3-56. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10660827/>

- 67** Stilwell, S. M., Guzmán M, P., Heinze, J., & Zimmerman, M. (2025). Securing schools, protecting minds: a scoping review of limited evidence for weapon carriage prevention in K-12 schools. *Cogent Mental Health*, 4(1), 2603596. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/28324765.2025.2603596>
- 68** Dong, B., Houser, T., & Koper, C. S. (2024). Gun violence research from a micro-place perspective: A scoping review. *Aggression and Violent Behavior*, 78, 101951. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1359178924000417>
- 69** The Violence Prevention Project. (t.y.). *Mass shooter database*. <https://www.theviolenceproject.org/databases/mass-shooters>
- 70** Schildkraut, J., Gruenewald, J., Gilliam, M., & Novak, M. (2021). Framing mass shootings as a social problem: A comparison of ideologically and non-ideologically motivated attacks. *Aggression and violent behavior*, 60, 101533.
- 71** Riehm, K. E., Mojtabai, R., Adams, L. B., Krueger, E. A., Mattingly, D. T., Nestadt, P. S., & Leventhal, A. M. (2021). Adolescents' concerns about school violence or shootings and association with depressive, anxiety, and panic symptoms. *JAMA network open*, 4(11).
- 72** Cabral, M., Bokyoung, K., Rossin-Slater, M., Schnell, M., & Schwandt, H. (2021). Trauma at school: The impacts of shootings on students' human capital and economic outcomes. NBER Working Paper No. w28311. *National Bureau of Economic Research*.
- 73** Wolfowicz, M. (2025). What about the neighborhood? An examination of the role of neighborhood disadvantage and disorder in radicalization. *Psychology of Violence*.
- 74** US Centers for Disease Control and Prevention. (2010). *Understanding School Violence Fact Sheet*.
- 75** Leversen, I., Danielsen, A. G., Birkeland, M. S., & Samdal, O. (2012). Basic psychological need satisfaction in leisure activities and adolescents' life satisfaction. *Journal of youth and adolescence*, 41(12), 1588-1599.
- 76** Shanahan, J., & Morgan, M. (1999). *Television and its viewers: Cultivation theory and research*. Cambridge University Press.

- 77** Çavdar, A., Üstünel, A. Ö., Maçkalı, Z. (2024). *Şiddetsiz birey, aile ve toplum. Ruh sağlığı alanında şiddetsizlik odaklı yaklaşım ve uygulamalar*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. <https://bilgiyay.com/wp-content/uploads/2024/07/siddetsiz-birey-aile-ve-toplum.pdf>
- 78** OECD. (2025). *PISA 2022 Finite time to learn and play. Whole student development and students' digital leisure outside of school*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/10/finite-time-to-learn-and-play_8dd83eff/ed-baa4bb-en.pdf
- 79** Potter, W. J. (1999). *On media violence*. Sage.
- 80** Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- 81** Thomas, M. H., Horton, R. W., Lippincott, E. C., & Drabman, R. S. (1977). Desensitization to portrayals of real-life aggression as a function of television violence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(6), 450-458. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.6.450>
- 82** Drabman, R. S., & Thomas, M. H. (1974). Does media violence increase children's toleration of real-life aggression? *Developmental Psychology*, 10(3), 418-421. <https://doi.org/10.1037/h0036439>
- 83** Atkin, C. (1983). Effects of realistic TV violence vs. fictional violence on aggression. *Journalism Quarterly*, 60(4), 615-621.
- 84** Hilbert, M., Cingel, D. P., Zhang, J., Vigil, S. L., Shawcroft, J., Xue, H., Thakur, A., & Shafiq, Z. (2025). #BigTech @Minors: Social media algorithms have actionable knowledge about child users and at-risk teens. *Telematics and Informatics*, 103, 102341. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2025.102341>
- 85** Patton, D. U., Hong, J. S., Ranney, M., Patel, S., Kelley, C., Eschmann, R., & Washington, T. (2014). Social media as a vector for youth violence: A review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 35, 548-553. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.043>
- 86** Nathanson, A. I. (2002). The unintended effects of parental mediation of television on adolescents. *Media Psychology*, 4(3), 207-230. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0403_01

- 87** Riddle, K. (2014). The case of media violence: Who is responsible for protecting children from harm? E. Minette (Ed.), *Ethical issues in communication professions* (1st ed.) içinde. Routledge/Taylor & Francis.
- 88** Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M., Holstein, B., Hetland, J., Currie, C., et al. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: a comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Journal of Public Health*, 99, 907-915.
- 89** Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*, 30(1), 47-87..
- 90** Sharkey, J. D., Shekhtmeyster, Z., Chavez-Lopez, L., Norris, E., & Sass, L. (2011). The protective influence of gangs: Can schools compensate? *Aggression and violent behavior*, 16(1), 45-54. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1359178910000716>
- 91** Jahnke, S., Koch, T., Goede, L. R., Schroder, C. P., Lehmann, L., & Beelmann, A. (2022). Legal cynicism, but not depression, mediates the link between adverse environmental factors and youth's political violence support. *Psychology, Crime and Law*, 28(5), 470-488. <https://doi.org/10.1080/1068316X.2021.1909022>
- 92** Cook, P. J., & Ludwig, J. (2004). Does gun prevalence affect teen gun carrying after all?. *Criminology*, 42(1), 27-54. <https://harris.uchicago.edu/files/inline-files/CookLudwig-TeenGunCarry-2004.pdf>
- 93** Kimmel M. (2008). *Guyland: The perilous world where boys become men*. HarperCollins Publishers.
- 94** Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & society*, 19(6), 829-859.
- 95** Cowie H. & Jennifer D. (2007). *Managing violence in schools: A whole-school approach to best practice*. Sage.
- 96** Tellegen, A., Lykken, D. T., Bouchard, T. J., Wilcox, K. J., Segal, N. L., & Rich, S. (1988). Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1031-1039.

- 97** Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W. Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W., Poulton, R. (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science*, 297(5582), 851-854.
- 98** Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. doi:10.1037/h0054346
- 99** Stretesky, P. B., & Pogrebin, M. R. (2007). Gang-related gun violence: Socialization, identity, and self. *Journal of Contemporary Ethnography*, 36(1), 85-114.
- 100** Woodward, A., Gironda, M., Silverberg, R., Vargas, C., & Wozniak, C. (2022). Incels: Inside the world of involuntary celibates. <http://hdl.handle.net/2451/63962>
- 101** Rodríguez, R., Maldonado, M. A., & Moyano, M. (2025). Deciphering the incels: A scoping review on empirical research. *Aggression and Violent Behavior*, 102093.
- 102** Fowler, K., Green, R., & Palombi, A. (2023). From Stacys to Foids, a discursive analysis of the Incel's gendered Spectrum of political agency. *Deviant Behavior*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/01639625.2023.2233668>
- 103** Maryn, A., Keough, J., McConnell, C., & Exner-Cortens, D. (2024). Identifying pathways to the incel community and where to intervene: A qualitative study with former incels. *Sex Roles*, 90(7), 910-922.
- 104** Lindsay, A. (2022). Swallowing the black pill: Involuntary celibates(Incels) anti- feminism within digital society. *International Journal for Crime, Justice and Social Democracy*, 11(1), 210-224. <https://doi.org/10.5204/ijcjsd.2138>.
- 105** Wong, Y. J., Ho, M.-H.R., Wang, S.-Y., & Miller, I. S. K. (2017). Meta-analyses of the relationship between conformity to masculine norms and mental health-related outcomes. *Journal of Counseling Psychology*, 64(1), 80-93. <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/cou-cou0000176.pdf>
- 106** Isla-Joulain, G. L. (2020). Involuntary celibates: Terrorists? Qualitative analysis of the "InCel" phenomenon and conceptual discussion on "terrorism". *Revista De Derecho Penal Y Criminología*, 24, 193-244. <https://doi.org/10.5944/rdpc.24.2020.28400>

107 Blake, K. R., & Brooks, R. C. (2023). Societies should not ignore their incel problem. *Trends in Cognitive Sciences*, 27(2), 111-113. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2022.11.007>

108 Speckhard, A., Ellenberg, M., Morton, J., & Ash, A. (2021). Involuntary celibates' experiences of and grievance over sexual exclusion and the potential threat of violence among those active in an online incel forum. *Journal of Strategic Security*, 14 (2), 89-121. <https://doi.org/10.5038/1944-0472.14.2.1910>

109 Marquez, J., Taylor, L., Boyle, L., Zhou, W., & De Neve, J. E. (2024). *Child and adolescent well-being: Global trends, challenges and opportunities*. doi.org/10.18724/whr-91b0-ek06

110 Bu grafik; Marquez, J., Taylor, L., Boyle, L., Zhou, W., & De Neve, J. E. (2024). Child and adolescent well-being: Global trends, challenges and opportunities. doi.org/10.18724/whr-91b0-ek06 isimli kaynaktaki veriler kullanılarak oluşturulmuştur.

111 UNICEF. (2026). *Unequal Chances. Children and economic inequality. Innocenti Report Card 20*. <https://www.unicef.org/innocenti/reports/report-card-20>

112 OECD. (2025). *The State of Global Teenage Career Preparation*. <https://doi.org/10.1787/d5f8e3f2-en>

113 Habitat Derneği & Infacto RW (2026). *Türkiye'de gençlerin iyi olma hali araştırma raporu 6*. https://habitatdernegi.org/wp-content/uploads/2026/05/GIOH6_Detayli-Rapor.pdf

114 DePaoli, J., & McCombs, J. (2023). *Safe schools, thriving students: What we know about creating safe and supportive schools*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/701.445>

115 Fisher, B., Higgins, E., & Homer, E. (2021). School crime and punishment and the implementation of security cameras: Findings from a national longitudinal study. *Justice Quarterly*, 38(1), 22-46. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07418825.2018.1518476>

116 Johnson, S. L., Bottiani, J., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2018). Surveillance or safekeeping? How school security officer and camera presence influence students' perceptions of safety, equity, and support. *Journal of Adolescent Health*, 63(6), 732-738. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.06.008>

- 117** Hankin, A., Hertz, M., & Simon, T. (2011). Impacts of metal detector use in schools: Insights from 15 years of research. *Journal of School Health*, 81(2), 100–106. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00566.x>
- 118** Gastic, B. (2011). Metal detectors and feeling safe at school. *Education and Urban Society*, 43(4), 486–49. <https://doi.org/10.1177/0013124510380717>.
- 119** National Association of School Resource Officers (NASRO). (2019). *About NASRO*. <https://www.nasro.org/about/>
- 120** Finnigan, K. S., Jellison Holme, J., Jenkins, D. A., & Swain, W. A. (2025). Learning across boundaries: Connecting education policy and social policy research to advance equity. L. Cohen-Vogel, J. Scott, & P. Youngs (Ed.). *American Educational Research Association handbook of education policy research* (2nd ed.) içinde. American Educational Research Association.
- 121** Whitaker, A., Torres-Guillén, S., Morton, M., Jordan, H., Coyle, S., Mann, A., & Sun, W. L. (2019). *Cops not counselors: How the lack of school mental health professionals is harming children*. American Civil Liberties Union. <https://www.aclu.org/wp-content/uploads/publications/030419-acluschooldisciplinereport.pdf>
- 122** Kenney, D., & Watson, S. (1998). *Crime in the schools: Reducing fear and disorder with student problem-solving*. U.S. Department of Justice. <https://www.ojp.gov/pdffiles1/177618.pdf>
- 123** Theriot, M. T. (2016). The impact of school resource officer interaction on students' feelings about school and school police. *Crime & Delinquency*, 62(4), 446–469. <https://doi.org/10.1177/0011128713503526>
- 124** Theriot, M. T., & Orme, J. G. (2016). School resource officers and students' feelings of safety at school. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 14(2), 130–146. <https://doi.org/10.1177/1541204014564472>
- 125** Sorensen, L. C., Avila-Acosta, M., Engberg, J. B., & Bushway, S. D. (2023). The thin blue line in schools: New evidence on school-based policing across the U.S. *Journal of Policy Analysis and Management*, 42(4), 941–970. <https://doi.org/10.1002/pam.22498>

- 126** Black, H. (2024, 4 Ocak). *Research insights: Police may not make schools safer*. School of Human Ecology, University of Wisconsin-Madison. <https://humanecology.wisc.edu/research-insights-police-may-not-make-schools-safer/>
- 127** Cowan, K. C., Vaillancourt, K., Rossen, E., & Pollitt, K. (2013). *A framework for safe and successful schools*. National Association of School Psychologists. https://www.nysed.gov/sites/default/files/programs/student-support-services/frameworkforsafeandsuccessfulschoolenvironments_final.pdf
- 128** American Civil Liberties Union. (2023, 3 Ekim). *New ACLU report shines light on shadowy EdTech surveillance industry and the dangerous consequences of surveillance in schools*. <https://www.aclu.org/press-releases/new-aclu-report-shines-light-on-shadowy-edtech-surveillance-industry-and-the-dangerous-consequences-of-surveillance-in-schools>
- 129** Seo, C., & Kruis, N. E. (2022). The impact of school's security and restorative justice measures on school violence. *Children and youth services review*, 132, 106305
- 130** Government of Norway, Council of Europe, & United Nations Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children. (2011). *Tackling violence in schools: High-level expert meeting programme*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/programmet.pdf>
- 131** CDC. (t. y.). *Whole School, Whole Community, Whole Child (WSCC)*. <https://www.cdc.gov/whole-school-community-child/about/index.html>
- 132** European School Education Platform Editorial Team. (2025, 27 Kasım). *The role of schools in addressing safety and security threats*. European School Education Platform. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/practice/role-schools-addressing-safety-and-security-threats>
- 133** CASEL. (t.y.). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>

- 134** 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, 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- 135** Greenberg, M. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/928.269>
- 136** Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- 137** UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>
- 138** Arystanbek, A., Bukutova, A., Toleu, G., Parmenter, L., Cremin, H., & Ospanbek, A. (2025). Implementing positive peace education in schools: A systematic literature review of global practices. *Educational Research Review*, 100759. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100759>
- 139** UNGEI. (2019). *Ending School-Related Gender-Based Violence A Series of Thematic Briefs*. <https://www.ungei.org/sites/default/files/Ending-school-related-gender-based-violence-a-series-of-thematic-briefs-2018-eng.pdf>
- 140** World Health Organization. (2019). *School-based violence prevention: a practical handbook*. <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/9971db81-2451-4a8c-9511-84ad9d196a4a/content>
- 141** 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(4), 138–146. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x>
- 142** Pollack, W. S., Modzeleski, W., & Rooney, G. (2008). *Prior knowledge of potential school-based violence: Information students learn may prevent a targeted attack*. U.S. Secret Service and the U.S. department of Education. https://www.secretservice.gov/sites/default/files/2020-04/bystander_study.pdf

- 143** Carrell, S. E., & Carrell, S. A. (2006). Do lower student to counselor ratios reduce school disciplinary problems? *Contributions to Economic Analysis and Policy*, 5(1). <https://doi.org/10.2202/1538-0645.1463>
- 144** Reback, R. (2010). Schools' mental health services and young children's emotions, behavior, and learning. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(4), 698–725. <https://doi.org/10.1002/pam.20528>
- 145** Sanchez, A. L., Cornacchio, D., Poznanski, B., Golik, A. M., Chou, T., & Comer, J. S. (2018). The effectiveness of school-based mental health services for elementary-aged children: A meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 57(3), 153–165. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.11.022>
- 146** American Psychological Association Zero Tolerance Task Force. (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools?: An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, 63(9), 852–862. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.9.852>
- 147** Mayer, M. J., & Astor, R. A. (2023). Is school safety mainly about school shootings? Research-informed guidance for the field. *Preventing School Failure: Alternative Education For Children and Youth*, 67(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2022.2124220>
- 148** Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L., & Patrizi, P. (2021). Use of restorative justice and restorative practices at school: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 96. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>
- 149** Horwitz, J., & Cantrell, S. (2022). Seizing a critical opportunity to reduce gun violence: The bipartisan safer communities act. *Health Affairs Forefront*. <https://www.healthaffairs.org/content/forefront/seizing-critical-opportunity-reduce-gun-violence-bipartisan-safer-communities-act>
- 150** Eurydice. (2024, 7 Ekim). *Serbia: Supporting mental health and prevention of peer violence in schools*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/serbia-supporting-mental-health-and-prevention-peer-violence-schools>

- 151** Eurydice. (2024, 4 Kasım). *Greece: National strategy for preventing and tackling bullying in schools*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/greece-national-strategy-preventing-and-tackling-bullying-schools>
- 152** Eurydice. (2026, 15 Nisan). *Montenegro- Ongoing reforms and policy developments*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurygedia/montenegro/national-reforms-school-education>
- 153** Government of Montenegro. (2025). *Pravilnik o normativima i standardima za sticanje sredstava iz javnih prihoda za ustanove koje realizuju javno važeće obrazovne programe*. <https://www.gov.me/en/documents/d632c9e5-db0c-4a55-9f5c-cbf8e309d7f2>
- 154** Eurydice. (2025, 18 Eylül). *Sweden - Ongoing reforms and policy developments*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurygedia/sweden/national-reforms-early-childhood-education-and-care>
- 155** Government Offices of Sweden. (2025) *Ökade insatser för att motverka hedersrelaterat våld och förtryck i förskolan, skolan och fritidshemmet*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/kommitte-direktiv/2025/03/dir.-202531>
- 156** Eurydice. (2026, 16 Mayıs). *Cyprus - Ongoing reforms and policy developments*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurygedia/cyprus/national-reforms-school-education>
- 157** Department of Education. (2022). *Cineáltas: Action Plan on Bullying: Ireland's Whole Education Approach to preventing and addressing bullying in schools*. <https://antibullyingcentre.ie/fuse/wp-content/uploads/2023/08/cinealtas-action-plan.pdf>
- 158** Jewkes, R., Nduna, M., Levin, J., Jama, N., Dunkle, K., Puren, A., & Duvvury, N. (2008). Impact of stepping stones on incidence of HIV and HSV-2 and sexual behaviour in rural South Africa: Cluster randomised controlled trial. *BMJ*, 337, Article a506. <https://doi.org/10.1136/bmj.a506>
- 159** United Nations Girls' Education Initiative. (2024, Mayıs). *School-related gender based violence: Case studies from Mozambique, Sierra Leone and Zimbabwe*. https://www.ungei.org/sites/default/files/2024-06/UNGEI_SRGBV_CASE_STUDIES_0.pdf

- 160** Cahill, H., Dadvand, B., Suryani, A., & Farrelly, A. (2021). *Analysis of experience and outcomes of connect with respect violence prevention programme: A five country study*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380634>
- 161** KiVa Program. (t.y.). *KiVa is effective*. <https://www.kivaprogram.net/kiva-is-effective/>
- 162** UNICEF. (2021). *Action to end violence against children in schools: UNICEF review of programme interventions illustrating actions to address violence against children in and around schools 2018-2020*. <https://www.unicef.org/media/101891/file/CSAE-Programme-Review-2021.pdf>
- 163** Akyol, K. (31 Mayıs, 2006). *Okulda şiddet, toplumsal şiddetin yansıması*. BBC Türkçe. https://www.bbc.co.uk/turkish/europe/story/2006/05/060531_turkey_violence.shtml
- 164** BirGün. (2006, 22 Aralık). *Okulda şiddet aldı başını gidiyor*. <https://www.birgun.net/haber/okulda-siddet-aldi-basini-gidiyor-30618>
- 165** Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2007). *Çocuklarda ve gençlerde artan şiddet eğilimi ile okullarda meydana gelen olayların araştırılarak alınması gereken önlemlerin belirlenmesi amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu*. <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/item-s/98591493-6bcf-48a4-86ec-4b2f24a419c5>
- 166** TBMM. (2007). *Çocuklarda ve gençlerde artan şiddet eğilimi ile okullarda meydana gelen olayların araştırılarak alınması gereken önlemlerin belirlenmesi amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu - 1* <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/server/api/core/bitstreams/1d69e17f-c41a-4119-806e-e642632055ce/content>
- 167** TBMM. (2007). *Çocuklarda ve gençlerde artan şiddet eğilimi ile okullarda meydana gelen olayların araştırılarak alınması gereken önlemlerin belirlenmesi amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu - 2* <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/server/api/core/bitstreams/49646ecc-2aab-491a-becb-0eb71fe44d63/content>
- 168** TBMM. (2007). *Çocuklarda ve gençlerde artan şiddet eğilimi ile okullarda meydana gelen olayların araştırılarak alınması gereken önlemlerin belirlenmesi amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu - 3* <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/server/api/core/bitstreams/7540c624-2f7e-4bc1-b63a-1ce977ee51fd/content>

- 169** MEB. (2014). 19. Milli Eğitim Şurası Kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf
- 170** UNESCO. (t.y.). *Safe school*. <https://www.unesco.org/en/quer-y-list/s/safe-school>
- 171** Eğitim Reformu Girişimi. (2025). *Eğitim izleme raporu 2025*. https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2025/11/EIR_2025.pdf
- 172** Evrensel. (2023, 18 Aralık). *Millî Eğitim Bakanı Tekin: Tarikat ve cemaatlerle protokol yapmaya devam edeceğiz*. <https://www.evrensel.net/haber/505963/milli-egitim-bakani-tekin-tarikat-ve-cemaatlerle-protokol-yapmaya-devam-edecegiz>
- 173** Eğitim-İş. (2026). *MESEM'ler üzerine mitler ve gerçekler*. <https://www.egitimis.org.tr/raporlar/mesemler-uzerine-mitler-ve-gercekler-18-05-2026>
- 174** American School Counselor Association. (t. y.). *School counselor roles & ratios*. <https://www.schoolcounselor.org/About-School-Counseling/School-Counselor-Roles-Ratios>
- 175** Eğitim-İş. (2026). *2025 - 2026 1. dönem sonu değerlendirme raporu*. <https://www.egitimis.org.tr/assets/files/basin-yayin/6968df6168d14176848060980.pdf>

