

# Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Dışsal Davranış Problemi Olarak Şiddet: Sakarya'da Bir Araştırma

Hilal KURT<sup>1</sup>

<sup>1</sup> hilalkuurt@gmail.com, 0000-0002-8296-0384

## Özet

Bu çalışmanın amacı, okullarda sıklıkla karşılaşılan şiddet problemlerinin incelenmesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin şiddet algılarına ilişkin gözlem ve tespitlerin yapılması, şiddet kavramının okul sosyal hizmeti odağında tartışılmasıdır. Okul ortamlarında öğrencilerin yaşadığı şiddet problemlerinin ve olası risklerin sosyal hizmet uygulamalarıyla azaltılması hedeflenmiştir. Araştırma, Zübeyde Hanım Ortaokulunda öğrenim gören 10 öğrenci ve 10 öğretmen olmak üzere toplamda 20 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada güdümlü örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme oluşturan katılımcılara 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat formu uygulanmış, verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği ve fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Şiddet ve okul sosyal hizmeti odağında yürütülen bu araştırmada okul ortamlarında yaşanan sorunlara, şiddet mağduru olan öğrencilere, şiddete eğilim gösteren öğrencilere, okulun güvenliğine, şiddet temasıyla okulda yürütülen çalışmalara ilişkin veriler incelenmiş, okul sosyal hizmeti bağlamında çözüm önerileri sunulmuştur. Bulgular; okullarda öğrencilerin şiddetin türlerine dair kapsamlı bilgilerinin olmadığını, şiddet temalı çalışmaların öğretmenler tarafından sınırlı gerçekleştirilmesi nedeniyle öğrencilerin şiddet bilinci konusunda farkındalık düzeylerinin de sınırlı olduğunu, okul sosyal hizmeti faaliyetlerin yaygınlaştırılmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Şiddet, Güvenli Okul, Okul Sosyal Hizmeti, Sosyal Hizmet Uzmanı

## Violence As External Behavior Problem in The Context of School Social Work: A Research in Sakarya

### Abstract

The aim of this research is to examine the violence problems frequently encountered in schools, to make observations and determinations regarding the violence perceptions of students and teachers, and to discuss the concept of violence in the focus of school social work. It is aimed to eliminate the violence problems and possible risks experienced by students in school environments through social work practices. The research was carried out with a total of 20 participants, 10 students and 10 teachers, studying at Zübeyde Hanım Secondary School. Guided sampling method was used in the research. A semi-structured interview form consisting of 6 questions was applied to the participants forming the sample, and descriptive analysis technique and phenomenological approach were used in the analysis of the data. In this research, which was carried out with the focus of violence and school social work, the data on the problems experienced in the school environment, the students who are victims of violence, the students who tend to violence, the safety of the school, the work carried out at the school with the theme of violence were examined, and solution suggestions were presented in the context of school social work. Results; It has been shown that students in schools do not have comprehensive knowledge of the types of violence, that the level of awareness of students about violence awareness is limited due to the limited implementation of violence-themed studies by teachers, and that school social work activities need to be expanded.

**Key Words:** Violence, Safe School, School Social Work, Social Worker

Atıf için,

Kurt, H. (2022). Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Dışsal Davranış Problemi Olarak Şiddet: Sakarya'da Bir Araştırma. *Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 4(2), 87-107. doi: 10.56493/nkusbmyo.1153502

## 1. Giriş

Okul, öğrencilerin yeni davranışlar kazanmasında ve var olan davranışlarının şekillenmesinde etkili bir kurumdur. Bir okuldaki öğretmen, öğrenci ve diğer okul personelinin davranışlarına yol gösteren değer ve normlar, okulun eğitim ve ekonomik düzeyi, okul ortamındaki kurallar, okulun kültürünü oluşturmaktadır (Deal ve Peterson, 1998; Akt. Özdemir, 2006, s. 416). Okulun iklimi ise, üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğerinden farklı kılan özelliklerdendir. Yani okul içerisinde bulunan öğretmen, öğrenci ve diğer personellerin tutum ve davranışları, var olan problemleri çözüme kavuşturma şekilleri okul iklimini oluşturur. Bu bakış açısıyla okul kültürü okulun sosyal kişiliği, okul iklimi ise okulun bireysel kişiliğidir (Bucak, 2002, s. 5).

Okullar; kültür, aile yapısı, inançları bakımından farklı öğrenci profillerini bir arada barındırdığından eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği okul ortamlarında birçok farklı problem yaşanmaktadır. Psikolojik, sosyal, ekonomik kaynaklı olarak ortaya çıkan problemlerin okul ortamında belirli bir disiplin anlayışıyla çözülmesi, yöneticiler ve diğer okul personelinin ortak anlayışla hareket etmesi okul iklimi açısından önem taşımaktadır (Dağ, 2018, s. 39). Olumlu okul iklimine sahip okullarda şiddet, zorbalık gibi problemlerin daha az yaşandığı ve olumlu okul ikliminin öğrencilerin davranışlarında olumlu değişiklikler yaratacağı düşünülmektedir. Çünkü okul ortamı öğrencilerin sosyal çevrelerini oluşturmaktadır. Öğrenciler akranları ve öğretmenlerinin oluşturduğu sosyal çevresinden etkilenmekte, tutum ve davranışları ile sosyal çevresini etkilemektedir. Okul genelinde risk gruplarının ve problem yaşayan öğrencilerin tespit edilmesi, problemlerin yeniden yaşanmaması için genel-geçer değil kalıcı çözümler bulunması, gerekli müdahalelerin uygulanması, sürecin takibinin yapılması, okul ortamında gerçekleştirilen faaliyetlerin okulun belli bir kesimini değil de tümünü kapsamı olumlu bir okul iklimi oluşturacaktır.

Öğrencilerin; düşük akademik başarı, eğitime devam sorunu, akran zorbalığı, maddi yetersizlikler, madde kullanımı, fizyolojik, psikolojik ya da zihinsel sorunlar, öfke kontrol problemleri, şiddete eğilimli davranış paternleri, şiddete maruz kalma, şiddete tanıklık etme gibi başa çıkmakta zorlanabileceği problemleri olabilmektedir. Davranışsal ve sosyal problemlerin beraberinde okul ortamlarında 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu kapsamında hakkında koruyucu ve destekleyici tedbir kararları bulunan öğrenciler bulunmakta yahut tedbir kararı alınmasını gerektiren durumlar yaşanabilmektedir. Çocukların korunma ihtiyacına binaen 5395 sayılı kanunun 5/1. Maddesi gereğince a) danışmanlık, b) eğitim, c) bakım, d) sağlık, e) barınma tedbiri olmak üzere 5 tedbir kararı alınabilmektedir. Gerekli görülmesi halinde ise 6284 sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun kapsamında önleyici ve koruyucu tedbir kararları uygulanabilmekte, yüksek can güvenliği riskinin bulunduğu durumlarda 6284 sayılı kanunun 8/6. Maddesi gereğince adres/kimlik bilgilerinin tüm resmi kayıtlardan gizli tutulmasına dair gizlilik kararları da çıkarılabilmektedir. İlgili kanun kapsamında çocuklar hakkında alınan kararların sağlıklı uygulanabilmesi, gerekli müdahale çalışmalarının gerçekleştirilebilmesi, ek tedbir kararlarının, hizmet modellerinin sağlanabilmesi amacıyla yasalara ve müdahale yöntemlerine hâkim bilirkişilerin okulda bulunması ve takibinin yapılması son derece elzemdir. Özellikle dışsal davranış problemi olarak şiddet olaylarının okul ortamlarında sıklıkla yaşandığı göz önüne alındığında; bu çalışma ile öğrenciler ve okulun eğitim görevlilerini oluşturan öğretmenlerin okul ortamlarında karşılaştıkları şiddet olaylarına yönelik bakış açılarına ve şiddet odaklı okul çalışmalarına ilişkin bulgular incelenmiştir. Sakarya ilinin Serdivan ilçesinde bulunan Zübeyde Hanım Ortaokulu örneklem seçilerek ilk ana başlıkta öğrencilerin şiddet algıları, şiddete maruz kalma ve uygulama durumları, şiddet ile karşılaşmaları halinde verebilecekleri tepkiler, eğitim-öğretim gördükleri okulun güvenliğine dair düşünceleri, öğretmenleri ve rehberlik servisi ile iletişim düzeyleri ve okul personelinin “şiddet” temalı çalışmalarına dair düşünceleri, ikinci ana başlıkta ise; öğretmenlerin şiddet algıları, öğrencilerin şiddete maruz kalma veya şiddet uygulama durumları konusundaki gözlemleri, şiddet mağduru veya şiddet uygulayan öğrencilerin başarı düzeyleri hakkındaki düşünceleri incelenmiştir.

Yükseköğretim Kurumu Başkanlığının Tez Merkezinde “okul sosyal hizmeti” temasıyla tarama yapıldığında; ülkemizde 2000-2022 yılları arasında 38 araştırmanın yürütüldüğü görülmektedir. Yapılan araştırmalarda; okul sosyal hizmeti projesi uygulanan okullar (Dikmen, 2021), internet bağımlılığı (Doğan, 2022), boşanma sürecinin öğrenciler üzerinde etkileri (Korkmaz, 2022), covid-19 pandemisi sürecinde okula bağlılıkları (Şener, 2022), okul sosyal hizmetinin gerekliliğine dair yönetici öğretmen ve rehber öğretmenlerin görüşleri (Sağlık, 2021), film incelemesi (Şimşek, 2021), kaynaştırma eğitimleri (Sakınmaz, 2020), lise öğrencilerinin aile ilişkilerinin benlik saygısı ve davranış problemlerine etkisi (Aynacı, 2020), üstün yetenekli öğrenciler (Güneş, 2020), Suriyeli çocukların yaşadıkları sorunlar (Karakaya, 2020), okul sosyal hizmetinin Türkiye değerlendirilmesi (Kalkan, 2019), akran zorbalığı (Öztürk, 2019), bağlanma kuramı (Atabek, 2019), cezalandırıcı okul disiplini (Selçuk, 2019), aile ilişkilerinin okul yaşamına yansımaları (Çalış, 2019), üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimleri (Ünlü Baştuğ, 2019), Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunları (Karakaya, 2020), kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların sorunları (Arıkan, 2019), sosyal desteğin akademik motivasyona etkisi (Cenikli, 2019), okul sosyal hizmetinin hayata geçirilmesi (Tunç, 2019), boşanmanın lise öğrencileri üzerindeki etkisi (Arslan, 2018), ortaokul öğrencilerinin refah düzeylerinin devamsızlık durumlarına etkisi (İpek, 2018), anne baba ergen ilişkileri ile aile işlevleri arasındaki ilişki (Kılıç Ceyhan, 2018), rehber öğretmenlerin okul sosyal hizmeti ile ilgili düşünceleri (Kuli, 2018), ergenlerin iletişim ve sorun çözme becerileri (Küçük, 2018), Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim durumları (Ercan, 2018), akran zorbalığı nedenleri (Yelboğa, 2018), cinsel istismarı önleme eğitimi (Özdemir, 2018), ilköğretim öğretmenlerinin sosyal hizmet algıları (Akyüz, 2018), öğrencilerin sosyal uyum sorunları (Hezer, 2018), lise öğrencilerinin engellilere yönelik tutumları (Çetintaş, 2017), öğrencilerin akran gruplarından dışlanması (Dağ, 2017), öğrencilerin okul dışı vakitleri (Yıldız, 2017), Türkiye'de okul sosyal hizmetinin yapılandırılması (Aktan, 2016), eğitiminin kalitesini artırmada okul-aile işbirliği (Gökgez, 2014), okullarda ailenin eğitime katılımı (Karakaya, 2012), kaynaştırma eğitimi sürecindeki bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumları (Aykara, 2010),

çeteye katılma potansiyeli olan öğrenci grupları (Duman, 2000) gibi konular ele alınmış, bahsedilen kavramlar okul sosyal hizmeti ile ilişkilendirilerek incelenmiştir. Yukarıda açıklandığı üzere okul sosyal hizmeti konulu farklı çalışmaların bulunduğu, ancak okul sosyal hizmeti odağında farklı kavram ve değişkenlerin ilişkilendirildiği anlaşılmıştır. Bu doğrultuda okullarda yaşanan şiddet problemlerinin -multi-disipliner bir bilim dalı olarak- mikro, mezzo ve makro boyutlarda ele alınmasını sağlayan sosyal hizmet perspektifi ile çözümlenmeye çalışılması bu araştırmanın özgülüğünü oluşturmaktadır.

## 2. Okul Sosyal Hizmeti

Okul sosyal hizmeti; öğrencilerin yaşamış oldukları problemlerin çözümü noktasında ihtiyaç duyulan hizmetlerin sağlanması ve akademik başarılarını engelleyen faktörlerin giderilmesi amacıyla okullarda yürütülen sosyal hizmetin önemli bir uygulama alanıdır (Duman, 2000, s. 35). Öğrencilerin davranış problemlerinin kaynağına ve okul başarıları üzerindeki etkilerine odaklanır (Dağ, 2018, s. 23). Okullarda ekonomik yoksunluk yaşayan, eğitime devam problemi olan, şiddete maruz kalan ya da maruz kalma tehlikesi bulunan, şiddete tanıklık eden, şiddet davranışları gösteren, madde kullanan, suçta sürüklenen birçok öğrenci profili bulunmaktadır. Dezavantajlı ve farklı risk grubundaki öğrencilerin karmaşık sebeplerden kaynaklanan problemlerine çözüm getirmek ve ihtiyaç duyduğu hizmet modellerinden faydalanması için kamu kuruluşlarının, sivil toplum örgütlerinin, sosyal yardım vakıflarının, yerel yönetimlerin arasında bağlantı oluşturulması gereklidir. Entegrasyon gerekliliği, mikro-mezzo-makro müdahaleler gerçekleştirilen okul sosyal hizmeti uygulamalarını işaret eder (Yeşilkayalı, 2017, s. 171). Sosyal Hizmet birimi öncelikle okullarda risk grubunda bulunan çocukların, gençlerin ve ailelerinin biyo-psiko-sosyal ve ekonomik ihtiyaç ve sorunlarının çözümüne yönelik çalışmalar gerçekleştirir. Çocuğun okul başarısı ve uyumunu engelleyici davranış problemleri, bireysel, ailesel ve çevresel faktörlerden kaynaklanan sorunları varsa aile odaklı müdahalelerde bulunur (Duman vd., 2014, s. 9).

Okul sosyal hizmeti tarihi incelendiğinde; Taiwan’da 1960’lı yıllarda (Chu-li Julie Liu, 2013; Akt. Dağ, 2017, s. 44), Amerika Birleşik Devletleri’nde 1900’lü yıllarda (Tomanbay, 2013, s. 123), Hong Kong’ta 1970’lerin sonlarında (Chiu ve Wong, 2002; Akt. Dağ, 2017, s. 43) faaliyete başladığı, Çin, Yeni Zelanda, Kanada, Avustralya gibi ülkelerde sosyal hizmet uzmanları tarafından okullarda sosyal hizmet uygulamalarının gerçekleştirildiği, toplamda 49 ülkede varlığını sürdürdüğü (Yeşilkayalı, 2016, s. 136) tespit edilmiştir. Ülkemizde ise; okul sosyal hizmeti henüz kendi kavramsal ve kuramsal alt yapısını oluşturamamıştır. Hacettepe Üniversitesinin alan uygulamaları arşivinden ve arşivdeki resmi belgelerden Ankara Gazi Lisesi’nin sosyal hizmet yüksekokulundan okul sosyal hizmeti faaliyetlerini gerçekleştirmek üzere uygulama öğrencisi talep ettiği, talebe istinaden 1968 yılında bir süre Gazi Lisesinde okul sosyal hizmeti faaliyetlerinin gerçekleştirildiği görüldüğünden ülkemiz için 1968 yılının başlangıç yılı olarak kabul edilebileceği düşünülmektedir (Duman, 2014, s. 29). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının (yeni adıyla Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı) Resmi Gazete’de yayınlanan 10/12/2013 tarih ve 2013/33 Karar Nolu Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planında okul sosyal hizmeti uygulamasına değinilmiş, Eylem Planının 53. Sayfasının 4.4.3. maddesinde “şiddet öyküsü olan çocukları tespit ederek psiko-sosyal yönden desteklemek amacıyla, okul sosyal hizmet sistemi kurulacaktır.” ifadeleri yer almış, okul sosyal hizmeti birimlerinin oluşturulması planlanmıştır. İlk uygulama adımı; Hacettepe Üniversitesi Okul Sosyal Hizmeti Uygulama ve Araştırma Merkezinin 12/11/2015 tarih ve 29530 sayılı yönetmeliğin Resmi Gazete’de yayımlanmasıyla atılmıştır. Merkez araştırmaları için Sokullu Mehmet Paşa İlkokulu pilot okul seçilerek sosyal hizmet faaliyetleri yürütülmüştür (Hosmer, 2018, parag. 1). Edinilen bilgiler ülkemizde okul sosyal hizmeti faaliyetlerinin çok sınırlı olduğunu göstermektedir (Kara, 2018, s. 44).

Okullardaki sosyal hizmet çalışmaları yürüten personel okul sosyal hizmet uzmanı olarak adlandırılmaktadır. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı; okul sosyal hizmeti uzmanının yapması gereken birçok görevi psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerinden beklemektedir (Dağ, 2017, s. 53). Okul nüfusunun fazlalığı, istihdam eksikliği vb. problemler nedeniyle okullardaki tüm bu faaliyetlerin psikolojik danışman ve rehber öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesi gerçekçi bir beklenti değildir. Dünyada uygulanan örneklere bakıldığında; okullarda psiko-sosyal destek ekibinin oluşturulduğu, bu ekibin içerisinde mesleğinin getirdiği teorik ve yasal bilgiler çerçevesinde müdahaleler gerçekleştirecek farklı meslek elemanlarının bulunduğu, psikolog, psikolojik danışman ve sosyal hizmet uzmanlarının bir arada çalıştığı görülmektedir (Kılıç ve Özkan, 2014, s. 399). Psikolojik danışmanların müdahale yöntemleri daha çok bireye odaklandığından tek başına yeterli değildir ve sosyal hizmet perspektifinden farklıdır (Kılıç ve Özkan, 2014, s. 406). Bu nedenle “çevresi içinde birey” anlayışıyla müdahaleler gerçekleştiren sosyal hizmet uzmanlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul sosyal hizmeti uygulamasını diğer okul temelli meslek ve uygulamalardan ayıran vurgu, alan çalışmalarının teoriksel temelini ekolojik sistem bakışı üzerine oturtmasıdır (Yeşilkayalı, 2016, s. 141). Bu vurgu sosyal hizmetin uluslararası tanımında da yer almaktadır (Teater, 2013, s. 25). Ortaya çıkan sorunları bireyin psikolojik özelliklerinden ziyade çevresi arasındaki etkileşim yönünden ele alan ve çevresel sistemlerinde değişimler yaratmayı hedefleyen bakış, ekolojik yaklaşım olarak adlandırılır. Bu yaklaşımın anahtar kavramı “çevresi içinde birey” (Duyan, Yolcuoğlu ve Artan, 2014, s. 41) olup odak noktası bireyin çevresiyle kurduğu etkileşimidir (Teater, 2013, s. 33). Etkileşimdeki uyumu değerlendirmek, uyum düzeyini arttırmak, olumlu gelişim ve değişim oluşturmak, bireyin kaynaklarını kullanması için yönlendirmek yaklaşımın amaçlarındandır (Teater, 2013, s. 37). Ekolojik bakış açısıyla okul sosyal hizmet uygulamalarında odak ise; öğrenciler ve birbirinden farklı sosyal çevrelerinin etkileşimlerinin sosyal sürecindedir. Sorunlar, öğrencinin sorunundan ziyade sistemlerin öğrenci üzerindeki etkileri olarak ele alınır. Öğrenci; sınıftan,

okulundan, okulun bölgesinden, ailesinden, yaşamış olduğu toplumundan, tarihsel bağlamından bağımsız değildir. Tüm bu grupların, okul kültürünün ve okul ikliminin içerisindeki rolleri üzerinden değerlendirilir (Yeşilkayalı, 2016, s. 141).

Okul sosyal hizmet uzmanlarının perspektifinden okul ortamında en muhtemel müdahale ise öğrencilerle doğrudan çalışmak ve müdahale yöntemleri ile şiddeti önlemektir (Astor, Behre, Fravil ve Wallace, 1997, s. 56). Danış (2007, s. 63)'a göre; sosyal hizmet uzmanlarının, güçlerini yasalardan alan uygulayıcılar olarak, sosyal politikayı, kurum politikasını ve sosyal hizmet mevzuatını olabildiğince bilmeleri gerekmektedir. Böylelikle müracaatçıların iyilik hallerinin geliştirilmesine katkı verebilirler. Dupper (2013, s. 8)'a göre; ekolojik bakış açısını kullanan sosyal hizmet uzmanlarının görevleri, risk altında bulunan öğrencilerin ve ailelerin desteklenmesini, ailelerin okul çalışanları ile paylaşımında bulunabilmeleri için güçlendirilmelerini, ev ve okul arasında akıcı iletişim sağlanmasını, çocukların eğitim ihtiyaçlarının anlaşılmasını, öğrencilerin yaşam koşullarını ve yaşadıkları ortamı tanımayı, toplumsal kurumlara yönlendirmeler yapmayı, farklı kurumlara yönlendirilmiş olan öğrencilerin takip edilmesini, risk altında bulunan öğrencilere ve onların ailelerine daha iyi hizmetler sunmak için kaynakların tanımlanıp geliştirilmesini ve bu süreçte işbirliği yapılmasını içerir. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı da bu ihtiyaca binaen 2019 yılında Mobil Çocuk Sosyal Hizmet Birim ve ekiplerini oluşturmuştur. Mobil Çocuk Sosyal Hizmet Birimleri, II. 100 Günlük İcraat Programı kapsamında 30 ildeki okullarda pilot olarak başlatılmış, Cumhurbaşkanlığı III. 100 Günlük İcraat Programıyla ise 81 ilde uygulanmış, toplamda 174 ekip oluşturulmuş, 3 bin 741 okulun eşleşmesi yapılmış, 2020 yılı Mart ayı itibarıyla toplam 15 bin 348 sosyal hizmet müdahalesi gerçekleştirilmiştir. 2019-2023 dönemini kapsayan 11. Kalkınma Planında da uygulamaya yer verilmiştir (Aile Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2020, s. 76-77). Mobil Sosyal Hizmet Uygulaması ile dezavantajlı kesimin yoğun olduğu bölgelerdeki eğitim kurumlarının belirlenmesi, birimlerle kurumların eşleştirilmesi, eşleştirilen kurumlarda okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşmelerin gerçekleştirilmesi, mevcut problemleri olan yahut risk grubunda olabileceği düşünülen öğrencilerin tespit edilmesi, tespit edilen öğrencilerin mobil sosyal hizmet birimi ile paylaşılması, öğrencilerin ikamet adreslerine gidilmesi ve gerekli incelemelerin yapılması hedeflenmektedir. Uygulamanın varlığı eğitim kurumlarında sosyal hizmet uzmanına ve sosyal hizmet uygulamalarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Ancak uzmanların fiili olarak başka bir kurumda görevli olması nedeniyle çalışmalarını yalnızca belirli aralıklarda ve belirli okullarda uygulanması, uzmanların tam zamanlı olarak okulda bulunmaması, ileride müracaatçı konuma gelebilecek öğrencilere erken müdahale edilmesi fırsatının kaçırılması, personel yetersizliği yahut iş yükü nedeniyle detaylı bir müdahalenin ve izleme takip çalışmalarının yapılamaması, okul ile koordinasyon konusunda aksaklıkların yaşanması uygulamanın dezavantajlarının olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle okul sosyal hizmeti uygulamasının mobil çocuk sosyal hizmeti uygulamasından daha kapsamlı olduğu, şiddet olaylarının ve cinsel şiddet/istismar olarak kabul edilen erken evliliklerin önlenmesi noktasında başarılı olabileceği, okulda tam zamanlı bulunan sosyal hizmet uzmanlarının gözlemleri ve becerileri doğrultusunda mevcut sorunların daha ciddi problem ve risklere yol açmadan erken müdahale edilebileceği düşünülmektedir.

## 2.1 Güvenli Okul Kavramı

İnsanların gelişim dönemi ve içinde bulunduğu ortama bağlı olarak yaşam boyunca farklı istekleri ve ihtiyaçları bulunmakta, ihtiyaçlarını gidermek için birtakım eylemler gerçekleştirmektedir. Maslow "Temel ihtiyaçlar hiyerarşisi" kuramını geliştirerek insanların temel ihtiyaçlarını fizyolojik, güvenlik, sevgi, saygınlık ve kendini gerçekleştirme olmak üzere beş basamakta açıklamıştır. Temel ihtiyaçlar hiyerarşisinde yaşamsal faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için ilk sırada fizyolojik ihtiyaçların bulunduğu, bu ihtiyaçların karşılanmasından ardından önemli nedeniyle güven ihtiyacının ikinci basamakta yer aldığı görülmektedir. (Pegem Akademi, 2021, s. 2). Buradan hareketle güven duygusunun, insanın gelişimi ve yaşamını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için gerekli olduğu, gelişim sürecinin önemli bir parçası olan okul ortamlarında da güven ve aidiyet hissi oluşturulabilmesinin önemli bir husus olduğu düşünülmektedir.

Okulda güvenliği etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarla; okulun büyüklüğü, fiziksel koşulları, okulun konumu ve çevresi (Schneider, Sprague ve Walker, 2000, s. 3), okulun mevcudu, okul yönetimi, okul disiplin anlayışı, okul kültürü, okul iklimi, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi, çete faaliyetleri, madde kullanımı ve şiddet davranışlarının okul güvenliği ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Mihçı, 2018, s. 28). Öğrenciler, öğretmenler, okul ve okul yöneticileri gibi okul içi faktörlerin (Mihçı, 2018, s. 29) yanı sıra; aile, toplum, medya ve küreselleşme gibi okul dışı faktörlerin de etkili olduğu kabul edilmektedir (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011, s. 74). Mabie (2003, Akt. Çalık, Kurt ve Çalık, 2011, s. 74)'e göre güvenli okul; eğitim ortamının korkudan, kaygıdan, şiddetten, zorbalıktan uzak olan bir yerdir. Okul ortamında hiçbir öğrencinin kendisini yalnız hissetmediği, tüm öğrenciler için özen ve kabul duygusunun hâkim olduğu eğitimsel bir iklim sağlanması gerekmektedir. Güvenli okul kavramı; fiziksel, psikolojik, cinsel şiddetin ve saldırganlığın olmadığı, erken yaşta evliliklere, madde kullanımı gibi kriz durumlarına çok rastlanılmadığı bir okul ortamı olarak imajine edinilebilir (Dönmez ve Özer, 2009, s. 7). Güvenli bir okul; öğrencilerin bilişsel, duysal ve psikomotor öğrenmelerinin desteklendiği, öğrenmeleri için uygun ortamın hazırlandığı, öğrenmelerini etkileyebilecek olumsuz etkenlerden arındırıldığı, tehlike oluşturabilecek durumlar hakkında gerekli tedbirlerin alındığı, etkili iletişimin sağlandığı okul iklimi olarak da ifade edilebilmektedir (Mihçı, 2018, s. 10). Özetle okul güvenliği; okul ortamlarında öğrencilerin ve öğretmenlerin fiziksel, psikolojik ve sosyal açıdan kendilerini rahat ve özgür hissetmeleri şeklinde açıklanmaktadır (Dönmez, 2001, s. 64).

Okulların güvenliği ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi ilişkilidir. Çünkü öğrencilerin güvende olmadıklarını hissetmeleri öğrenmelerinin önünde bir engel teşkil etmektedir. Güvenlikleri hakkında kaygılı olan öğrenciler, eğitim faaliyetleri üzerine odaklanmakta güçlük çekmektedir. Bu anlamda okul güvenliğinde yaşanan problemlerin sadece öğrencilerin kaygı yaşamalarıyla sınırlı kalmadığını, öğrenme ortamı üzerinde de olumsuz etkilere yol açtığını, güvenli okul ortamının öğrencilerin eğitim hayatları için bir önkoşul olduğunu söylemek mümkündür (Çalık vd., 2011, s. 74).

(Dwyer, Osher, ve Jimerson, 1998, s. 3-5)'e göre güvenli bir okulun sahip olması yahut okulların güvenli okul ortamına dönüştürülmesi için gerekli olan bazı nitelikler bulunmaktadır. Akademik başarıyı artırma hedefleri olan, ebeveynleri sürece dâhil etmek için velilere yönelik programlar düzenleyen, diğer kurumlarla bağlantıları güçlendiren, özellikle şiddet riski olan öğrenciler için kurumları harekete geçiren, öğrencilerin etkili iletişim becerilerini kullanabilmesi için çalışmalar yürüten, okulda uyumlu ve olumlu davranış kültürü oluşturma gayesi olan, güvenlik konularını öğrencilerle birlikte açıkça konuşan, duyguları tanıma ve zorlu duygularla başa çıkma yöntemlerini anlatan, problem çözüme becerilerinin edinilmesini sağlayan, öğrencilerin eylemlerinden sorumlu olduklarını öğreten, etnik köken, ırk, cinsiyet, sosyal sınıf, din, engel durumu, fiziksel görünüm ya da başka herhangi bir faktör ayırt etmeksizin tüm öğrencilere eşit ölçüde davranan, öğrencilerin endişelerini paylaşan, akranları arasında olumlu ilişkilerin gelişmesi için çalışmalar yürüten, olası şiddet durumlarından öğrencilerini koruyan, erken uyarı işaretlerini fark eden, tehlike arz eden durumlarda ne yapması gerektiğini anlatan, etkili müdahale yöntemleri uygulayan, haklarını öğreten, iyi bir vatandaş olabilmeleri için gerekli bilgileri aktaran, dürüstlük, nezaket, sorumluluk gibi temel insani ve ahlaki değerleri kazandıran, öğrencilerin kendilerini ifade ederken kendilerini güvende hissetmesini sağlayan, geleceklerini planlamalarında mentorluk yapan ve ihtiyacı olduğunda danışmanlık alabileceği görevliler bulduran, gerektiğinde sosyal hizmet faaliyetleri sunan, gelişim süreçlerinde umut ve güven duyguları aşılayan, uzatılmış gün sonu programlarıyla şiddetle mücadele eden, gerçekleştirilmesi hedeflenen faaliyetleri denetleyen okullar güvenli okul olarak nitelendirilmektedir.

Olumlu bir okul iklimi ve güvenli okul ortamının oluşturulması amacıyla; okulda davranış problemleri yaşayan öğrencilerin tespit edilmesi, okula devam ve uyum sorunu yaşayan öğrencilerin takip edilmesi, okula bağlılıklarının artırılması için faaliyetler düzenlenmesi, farklılıklara saygı gösterilmesinin aşılması, akademik başarılarının kurs ve benzeri programlarla desteklenmesi, okul personelinin kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik çalışmaların planlanması, olumlu davranış kazandırma konusunda yöneticiler ve öğretmenlerin rol model olması, akran zorbalığı gibi okul iklimini olumsuz etkileyen davranışlar hakkında bilgilendirici çalışmaların yapılması hedeflenmektedir (Pişkin, Ögülmüş, ve Boysan, 2011, s. 2).

### 3. Bir Sosyal Davranış Problemi Olarak Şiddet

Öğrenciler eğitim hayatlarında gelişim dönemlerine göre farklı ihtiyaç ve problemler yaşamakta, içinde bulunduğu gelişim dönemleri ile bağlantılı olarak davranış problemleri geliştirebilmekte, dönemselsel olarak atlatmaları gereken kriz ve kimlik bunalımları ile karşılaşmaktadır. Ego psikolojisinin önde gelen isimlerinden Erik Erikson, bu süreçlerin, her bireyin yaşam boyunca belirli yaş dönemlerinde belirli temalarla atlatması gereken özellikler olduğunu ifade etmiştir. Erikson, Psiko-Sosyal Gelişim Kuramını geliştirerek kimlik gelişim süreçlerini ayrıntılı olarak açıklamıştır. Güvene karşı güvensizlik (0-1 yaş), özerkliğe karşı utanç (1-3 yaş), girişime karşı suçluluk (3-5 yaş), beceriye karşı aşağılık (6-11 yaş), kimliğine karşı rol karmaşası (11-20 yaş), yakınlığa karşı soyutlanma (20-30 yaş), üretkenliğe karşı kısırlık (30-60 yaş), bütünlüğe karşı umutsuzluk (60 ve üzeri) olmak üzere yaşamı 8 evreye ayırarak incelemiştir (Duyan, Yolcuoğlu, ve Artan, 2014, s. 64) Özellikle çocukluk ve ergenlik olmak üzere bahsedilen gelişim dönemlerinde yaşanan değişim ve sürekliliğin ise şiddet davranışlarına ortam hazırlayabilmesi, çocukluk döneminde ortaya çıkan ve ileriki dönemlere taşınan eğilimlerin şiddet örüntülerine sebep olabilmesi nedeniyle gelişim dönemleri ve şiddet arasında güçlü bir ilişki olduğu düşünülmektedir (Ekerim ve Selçuk, 2016, s. 110).

Yapılan çalışmalar; erken çocukluk döneminde şiddete maruz kalan çocukların beyin gelişimlerinde yavaşlamalara sebep olduğunu, şiddetin sıklığı ve süresiyle bağlantılı olarak sosyal ilişkilerinde bozulmalara yol açtığını, özgüven problemleri oluşturduğunu, ruhsal ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkilediğini, okul başarılarını düşürdüğünü, yetişkinliklerinde geçmişinde şiddet öyküsü bulunmayan kişilere göre şiddet eğilimlerinin daha fazla olduğunu, kendine zarar verme davranışlarına sebebiyet verdiğini, madde kullanma ve psikolojik problem yaşama olasılıklarını arttırdığını, bağlanma problemleri ve toplumdan kendini çekme davranışları oluşturduğunu, kronik ağrı, mide ve bağırsak problemleri yaşama risklerini arttırdığını göstermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015, s. 8-9). Aile ortamlarında doğrudan ya da dolaylı olarak yaşanan şiddetin çocuklar üzerindeki en büyük etkilerinden biri ise; çocukların şiddeti olağan bulmalarına, aile içinde işlerin bu şekilde ilerlediğini düşünmelerine, şiddeti aile ilişkilerinin bir parçası olarak görmelerine, çatışma çözüme yöntemi olarak kabul etmelerine, şiddet davranışları ile diğer insanları kontrol edebileceğine inanmalarındır. Bu nedenle şiddete maruz kalan ya da tanıklık eden çocukların yetişkinliklerinde şiddet uygulama ve şiddeti problem çözüme amacıyla kullanma ihtimalleri artmaktadır (Lök, Başoğlu, ve Öncel, 2016, s. 157-158).

Öğrencilerin yaşamlarının ileriki dönemlerine sağlıklı hazırlanabilmesi, sağlıklı ilişkiler geliştirebilmesi için önce aile içinde sonra okul ortamında ve toplumda birey olarak kendisini değerli görmesini sağlayan, merak duygusunu destekleyen, hoşuna gitmeyen davranışlarla karşılaştığında itirazını kabul eden bir anlayış gereklidir (Polat, 2015, s. 15). Zamanlarının büyük bir bölümünü okulda geçirdikleri göz önüne alındığında; okullarda davranış problemleri yaşayan ve özellikle şiddet eğilimleri olan risk

grubundaki öğrencilerin eğitim ortamlarında fark edilmesi, gerekli müdahalelerin erken gelişim dönemlerinde yapılması, gelecekte oluşma ihtimali olan şiddet vakalarının önüne geçilmesi açısından önem arz etmektedir (Ekerim ve Selçuk, 2016, s. 117).

Sağlıklı gelişimin önünde engel oluşturan şiddet problemini anlamak için şiddet kavramlarının, hangi eylem ve söylemlerin şiddet olduğunu ifade eden şiddet türlerinin ayrıntılı olarak açıklanması gerekmektedir. Dünya Sağlık Örgütü'nün (2002) tanımına göre şiddet; sahip olunan gücün, fiziksel ya da ruhsal bir yaralanmaya veya kayba neden olacak biçimde bir başka insana, kendine, bir gruba ya da bir topluma doğrudan ya da dolaylı yolla uygulanmasıdır. Şiddetin tanımındaki en önemli boyutlardan biri, içinde bir kasıt, yani bir zarar verme amacı taşınmasıdır. Özetle şiddet, gücün kasıtlı olarak bedensel veya ruhsal zarar verecek ya da verme riski yaratacak biçimde kullanılmasıdır.

Ruh sağlığı uzmanları tarafından şiddet öyküsünün çeşitli sağlık problemlerine yol açtığı belirtilmekle beraber çocukların şiddetten korunmaları için yasal olarak da düzenlenmeler yapılmıştır. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi; çocukların her türlü şiddete karşı korunma hakkını ele almış, taraf devletlerden de çocukların her türlü istismar ve kötü muameleden korunması için yasal, eğitsel, idari ve toplumsal tüm gerekli önlemleri almasını zorunlu kılmıştır. Sözleşmenin 19. Maddesinde çocuğa yönelik şiddet; bedensel, zihinsel saldırı, ihmal ve istismar davranışları olmak üzere her türlü kötü muamele olarak tanımlanmış ve çocuk hakları ihlali olarak açıklanmıştır. Bu tanım, çocuğun yaşamış olduğu ev ortamında, okul ortamında yahut başka bir ortamda maruz kaldığı bütün şiddet formlarını kapsamaktadır. Çocuklara yönelik şiddet; anne-babaları, aile üyeleri, bakım personelleri gibi en yakınındaki yetişkinler tarafından yöneltildiği gibi öğretmenleri ve akranları tarafından da uygulanmaktadır (Ulukol ve Köseli, 2013, s. 20). Bu nedenle araştırmalarda farklı şiddet kavramlarına rastlanmaktadır. Örneğin aile içi şiddet kavramı; aile içinde genellikle ebeveynler tarafından çocuklara yöneltilen cezalandırma, disipline etme, öfkeyi boşaltma, aşağılama amacıyla fiziksel, duygusal, cinsel ve ihmalkâr davranışlar olarak ifade edilirken (Ayan, 2007, s. 32); okulda şiddet kavramı öğrencilerin öğrenme süreçleri, gelişimleri ve okul iklimi üzerinde olumsuz etkilere yol açan, akranları, öğretmenleri yahut diğer okul personeli tarafından uygulanan saldırgan davranışlar olarak tanımlanmıştır (Kızmaz, 2006, s. 48). Bu bağlamda öğrenci şiddeti; okulda öğrenciler arasında yaşanan ve öğrencilerin fiziksel, sözel ve cinsel olarak zarar görmesi, dışlanması, eşyalarına zarar verilmesi gibi farklı çeşitleri olan yıkıcı davranışlar olarak (Pişkin vd., 2011, s. 5), “akran şiddeti” ise bir ya da birden fazla öğrencinin belirli bir öğrenciye yönelik olumsuz söylem, tavır ve davranışlarda bulunarak tekrar eden fiziksel veya sözel davranışlarla rahatsız etme olarak tanımlanmıştır (Smith vd., 1999, s. 10). Genel olarak şiddet davranışlarına farklı ortam ve farklı formlarda rastlanırsa farklı kavramlarla ifade edilse de şiddet türlerini fiziksel, cinsel, psikolojik, ekonomik ve siber şiddet olarak ele almak mümkündür.

### 3.1 Fiziksel Şiddet

Şiddet türleri içerisinde görünür olması nedeniyle en çok gözlemlenen, fiziksel gücün yöneltildiği davranışlar fiziksel şiddet olarak adlandırılmaktadır. El kaldırma, dövme, dayak atma, tekmeleme, tokatlama, hırpalama olarak ifade edilmekle birlikte ölüme kadar sonuçlanabilen davranışlardır (Polat, 2016, s. 25). Çocuğun kaza dışı nedenlerle ebeveynleri tarafından yeterince gözetilmemesi gibi ihmal davranışlarına bağlı fiziksel olarak zarar görmesi yahut herhangi biri tarafından kasıtlı olarak darp etme, çeşitli şiddet araçları ile vücutlarına kalıcı veya geçici hasar veren her türlü yaralanmalar fiziksel şiddet olarak ifade edilmektedir (Şenol ve Mazman, 2014, s. 14).

Avrupa Birliği tarafından finanse edilen ve Uluslararası Çocuk Merkezi tarafından çocuğa karşı şiddeti önleme, çocukların daha iyi korunması için politikalar geliştirme, şiddet olgusunu anlama, yapılan araştırmalarda elde edilen verileri derleme ve doğru analiz ederek ülkemize dair profil oluşturma ihtiyacıyla “Türkiye’de Çocuğa Karşı Şiddet 2020 Durum Raporu” hazırlanmıştır. Durum raporunda Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 2019 araştırmasına yer verildiği, araştırmaya göre çocuk nüfusunun 22.876.798 olduğu, çocuk nüfusunun toplam nüfusa oranının 27,5 olarak hesaplandığı görülmektedir (Akbaş, 2020, s. 25).

### 3.2 Cinsel Şiddet

Henüz cinsel gelişimini tamamlamayan bir çocuk yahut ergene yönelik, bir erişkinin cinsel ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılamak için güç, tehdit, baskı uygulamak cinsel şiddet olarak adlandırılmaktadır (Alpaslan, 2014, s. 194). Cinsel içerikli söylemlerde bulunma, özel bölgelerine izinsiz bakma/ dokunma, cinsel içerikli fotoğraflar gönderme ya da talep etme, cinsel ilişki kurmak için baskı uygulama ve erken yaşta evlendirme davranışları cinsel şiddet olarak ifade edilmektedir. Çocuğun cinsel bölgelerine dokunma, müstehcen sözlerle rahatsız etme, yetişkinin cinsel organlarına dokunmaya zorlama, çocuğa pornografik görsellerin gösterilmesi, çocuğun bedenine ait görüntülerin kaydedilmesi ve paylaşılması, rızası olsun ya da olmasın irza geçme vb. tüm teşhircilik eylemleri cinsel şiddet davranışlarıdır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005; Akt. Şenol ve Mazman, 2014, s. 14).

TÜİK 2019 Toplumsal Cinsiyet İstatistikleri araştırmasında, 20-24 yaş grubunda olup 18 yaşından önce evlenen bireylerin oranı incelenmiştir. % 5,6 oranında kız çocuğun ve % 0,2 oranında erkek çocuğun ebeveynleri tarafından erken yaşta evlenmeye zorlandıkları, insan hakları ihlali olan cinsel istismar türüne maruz bırakıldıkları anlaşılmıştır (Akbaş, 2020, s. 36). 2017 yılı Adli İstatistiklerine göre; güvenlik birimlerine mağdur olarak gelen veya getirilen çocuklara ilişkin toplam sayının 137.482 olduğu, 18.623'ünün cinsel istismar suçuna maruz kalan çocuklardan oluştuğu anlaşılmıştır. 2018 yılı Adli İstatistiklerine göre; güvenlik birimine cinsel suç mağduru olarak gelen veya getirilen 11 yaşındaki kız çocuk sayısının 2.536, 12-14 yaş aralığındaki kız çocuk

sayısının 4.076, 15-17 yaş aralığındaki erkek sayısının 9.586, 11 yaşındaki erkek çocuk sayısının 1.133, 12-14 yaş aralığındaki erkek çocuk sayısının 661, 15-17 yaş aralığındaki erkek sayısının 609 olarak kayıtlara geçtiği, verilerin güncellenmemesi nedeniyle son yıllara ait toplam bir sayının olmadığı görülmüştür (Akbaş, 2020, s. 46). Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırmasında ise; 2021 yılında resmi kayıtlara geçen evliliklerin % 2,5'inin 16-17 yaş grubundaki çocuklar tarafından gerçekleştiği, erken yaş grubunda evlenenlerin % 90'ının kız çocuk, % 10'unun ise erkek çocuk olduğu yer almıştır (Tokuç vd., 2022, s. 5).

### 3.3 Psikolojik Şiddet

Fiziksel bir eylemde bulunmaksızın kişinin ruh sağlığına etki eden davranışlar sergileme psikolojik şiddet olarak adlandırılmakta olup en sık rastlanan şiddet türüdür. Bağırma, azarlama, sözünü kesme, alay etme, lakap takma, gururunu incitecek sözlü davranışlarda bulunma, küçümseme, korkutma, tehdit etme, dışlama gibi hareketlerdir (Özbey, 2012, s. 38).

2020 Durum Raporunda; çocuk yetiştirme anlayışının kültürel olarak farklılaştığı, fiziksel şiddetin çocuk yetiştirmenin bir parçası olarak görüldüğü, disipline etme amacıyla şiddetin uygulandığı, odaya kapatma (% 8,9), oyun oynamasını yasaklama (% 39,0), harçlığını kesme (% 14,2), televizyon izlemesine müsaade etmeme (% 40,8), azarlama (% 72,6), bir süre konuşmama (% 22,5), bir süre istediklerini almama (% 34,4), arkadaşları ile görüştürmeme (% 14,3), dövme (% 20,7), tokat atma (% 32,6), interneti yasaklama (% 48,7), cep telefonunu yasaklama (% 30,3) vb. şekilde çocuklara cezalar verildiği, oranlara bakıldığında en çok azarlama yoluyla psikolojik şiddet davranışlarının uygulandığı ortaya konulmaktadır (Akbaş, 2020, s. 32).

### 3.4 Ekonomik Şiddet

Kişilerin çalışma ve gelir sağlama özgürlüklerinin elinden alınması, ticaretlerinin engellenmesi, gelirlerine el konulması ya da çalışmaya zorlanması gibi eylemlerdir (Özbey, 2012, s. 38). Çocuğun yaşadığı çevre ve ailenin ekonomik durumu, öğrencinin şiddete maruz kalma ve şiddet uygulama durumunu etkileyebilmektedir. Okulun bulunduğu ortam, okul ortamındaki şiddet durumunu da etkilemektedir (Brunson ve Miller 2009 Akt. Teyfur, 2014, s. 1316).

TÜİK Hane Halkı İşgücü Araştırmasına göre 2017 yılında; ciddi maddi yoksunluk içindeki çocuk oranının % 38,1, yoksul çocuk oranının % 30,2, yoksul çocuk sayısının 6.893 olduğu görülmektedir (Akbaş, 2020, s. 68).

### 3.5 Siber Şiddet

Siber şiddet eylemleri iki temel bilişim teknolojisi aracıyla gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki saldırganın dijital ortamlarda sürekli olarak mesaj veya müstehcen taciz mesajı göndermesi ya da internet sitesi hazırlayarak içerik paylaşmasıdır. İkincisi ise rahatsız edici mesajların cep telefonu yoluyla iletilmesidir. Siber şiddet davranışları psikolojik, duygusal ve sosyal açıdan bireylere ciddi zararlar vermektedir (Polat, 2016, s. 33). Öğrenciler; akranları yahut tanımadığı kişiler tarafından özel görüntülerinin talep edilmesi/ ele geçirilmesi, cinsel içerikli hakaretler, aşağılayıcı sözler, iftiralar içeren iletiler alma vb. şekilde sosyal medya uygulamalarında siber zorbalık davranışlarıyla sıklıkla karşılaşmaktadır. UNICEF Çocuklara Yönelik Şiddet Özel Temsilcisi tarafından paylaşılan anket sonuçlarında; 30 ülkede her üç gençten birinin çevrimiçi zorbalığa maruz kaldığı, her beş çocuktan birinin de siber zorbalık ve şiddet gibi sebeplerle okula gidemediği, 8-12 yaş arasındaki çocukların yaklaşık üçte ikisinin en az bir siber türüne maruz kaldığı, siber şiddete maruz kalan çocukların % 45'inin siber zorbalığa, % 29'unun şiddet ve cinsellik içeriklerine maruz kaldığı, % 28'inin siber tehdit aldığı yer almaktadır (Akbaş, 2020, s. 85-87).

## 4. Amaç-Yöntem

Bireylerin algılarının ve deneyimlerinin anlaşılması nitel araştırmanın en önemli amaçlarından biridir. Ele alınan şiddet olgusunu derinlemesine betimlemenin, yorumlamanın ve bireylerin bu olguya karşı bakış açılarını anlamının nitel araştırma ile mümkün olacağı ön görülmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin okul ortamlarındaki şiddet olgusu hakkındaki düşüncelerinin değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler sonucunda okul ortamlarındaki şiddet problemlerinin sosyal hizmet uygulamaları bağlamında incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların bir fenomenle ilgili yaşam deneyimlerinin ve bakış açılarının ortak anlamına ulaşma fırsatı sunması nedeniyle ise niteliksel fenomenolojik yaklaşım tercih edilmiştir (Kıral, 2021, s. 93).

Araştırmada konuya içerik oluşturabilmek için literatür taraması yapılmış, görüşmelerin gerçekleştirilmesi için Sakarya ilinin Serdivan ilçesinde bulunan Zübeyde Hanım Ortaokulu örneklem seçilmiştir. Öğrenci ve öğretmenlere yöneltilen sorular ve araştırmaya dahil edilecek katılımcı sayıları Sakarya Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümünde görev yapan akademisyenlere danışarak kararlaştırılmıştır. Soruların içeriği Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile paylaşılmış, gerekli resmi izin ve onamlar alındıktan sonra çalışma yürütülmüştür. Görüşmelerden önce katılımcılara görüşme esnasında ses kaydı alınacağı hakkında bilgi verilmiş, ses kaydını reddeden katılımcı ile karşılaşılmamıştır. Tüm katılımcıların onamları alındıktan sonra, okul tarafından tahsis edilen boş bir odada gönüllülük esasına dayalı yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kendilerini ifade ediş biçimlerine bağlı olarak görüşmeler 10-30 dakika arasında gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık 3 haftada veri toplama işlemi tamamlanmıştır. Ses kayıt cihazı ve not tutma yoluyla elde edilen veriler deşifre yapılarak yazılı hale getirilmiştir.

Form soruları ve araştırma içeriğini oluşturma aşamasında birden fazla akademisyenin görüşünün alınması, veri toplama aşamasının kayıt altına alınması ve tarafsız yürütülmesi, edinilen bilgilerin gerçeklerle örtüşmesi, bulguların kendi içinde tutarlı olması ve belirli başlık ve temalar altında incelenmesi nedeniyle geçerlik sağlanmıştır.

İlk ana başlıkta öğrencilerin şiddet algıları, şiddete maruz kalma ve uygulama durumları, şiddet ile karşılaşmaları halinde verebilecekleri tepkiler, eğitim-öğretim gördükleri okulun güvenliğine dair düşünceleri, öğretmenleri ve rehberlik servisi ile iletişim düzeyleri ve okul personelinin “şiddet” temalı çalışmalarına dair düşünceleri, ikinci ana başlıkta ise; öğretmenlerin şiddet algıları, öğrencilerin şiddete maruz kalma veya şiddet uygulama durumları konusundaki gözlemleri, şiddet mağduru veya şiddet uygulayan öğrencilerin başarı düzeyleri hakkındaki düşünceleri incelenmiştir. Çalışmada; öğrenci ve öğretmenlerin bakış açılarını, anlam dünyalarını, duygu ve düşüncelerini derinlemesine inceleme fırsatı sunan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler; bireylerin yaşadıkları sosyal ortamın anlamlandırılması, yorumlanması fırsatı veren derinlemesine gözlem tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler ise betimsel analiz tekniği kullanılarak yorumlanmıştır.

#### 4.1 Katılımcılar

Zübeyde Hanım Ortaokulu’nda öğrenim gören 10 öğrenci, Zübeyde Hanım Ortaokulu’nda bulunan eğitim görevlilerinden 10 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Öğrencilerden oluşan 10 katılımcının 5’i kız, 5’i erkek; öğretmenlerden oluşan 10 katılımcının 5’i kadın, 5’i erkek olarak seçilmiştir.

**Tablo 1: Öğrenci Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler**

Sayı	Katılımcı Adı	Cinsiyet	Sınıf
1	Öğrenci 1	Kız	5. Sınıf
2	Öğrenci 2	Erkek	6. Sınıf
3	Öğrenci 3	Erkek	8. Sınıf
4	Öğrenci 4	Erkek	6. Sınıf
5	Öğrenci 5	Kız	5. Sınıf
6	Öğrenci 6	Erkek	8. Sınıf
7	Öğrenci 7	Erkek	8. Sınıf
8	Öğrenci 8	Kız	8. Sınıf
9	Öğrenci 9	Kız	8. Sınıf
10	Öğrenci 10	Kız	8. Sınıf

**Tablo 2. Öğretmen Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler**

Sayı	Katılımcı Adı	Cinsiyet	Branş
1	Öğretmen 1	Kadın	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
2	Öğretmen 2	Erkek	Davranış Bilimleri
3	Öğretmen 3	Erkek	Türkçe
4	Öğretmen 4	Kadın	Müzik
5	Öğretmen 5	Kadın	Teknoloji ve Tasarım
6	Öğretmen 6	Erkek	Beden Eğitimi
7	Öğretmen 7	Erkek	Matematik
8	Öğretmen 8	Kadın	Halk Oyunları
9	Öğretmen 9	Erkek	Sosyal Bilgiler
10	Öğretmen 10	Kadın	Matematik



## 4.2 Araştırma Verilerinin Elde Edilmesi

Araştırma evreni Türkiye’de öğrenim gören ortaokul öğrencileri olarak seçilmiştir. Ancak araştırma, zaman ve maliyet açısından evrenin tamamına ulaşamayacak olması sebebiyle Zübeyde Hanım Ortaokulu öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca belirlenen okulda eğitim gören öğrenciler, öğretmenler, okul saatleri, araştırmanın diğer sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Sakarya ilinin Serdivan ilçesinde bulunan Zübeyde Hanım Ortaokulunda alt, orta ve üst sınıf olmak üzere farklı ekonomik düzeye sahip ailelerinin çocuklarının eğitim-öğretim gördüğü, fiziksel yahut zihinsel engeli bulunan öğrenciler için özel eğitim sınıfının tahsis edildiği, mülteci ve göçmen öğrencilerin de okulun öğrencileri arasında yer aldığı bilinmektedir. Bahsedilen özellikler nedeniyle okulun kozmopolit bir yapısının olması örneklem seçiminde etkili olmuştur. Çalışmada güdümlü örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

### 4.2.1 Öğrenciler ile Yapılan Görüşmelerde Edinilen Gözlemler

Görüşmeler esnasında öğrencilerin vücutlarının görünen bölgelerinde herhangi bir darp izinin bulunmadığı, öğrencilerin yaş gruplarına göre fiziksel ve bilişsel farklılıklar taşıdıkları, yaşça daha küçük öğrencilerin (5. ve 6. sınıf öğrencileri) kendilerini ifade ederken çekingen tavırlar sergiledikleri ve soyut kavramları algılamakta zorlandıkları, yaşça daha büyük öğrencilerin (7. ve 8. sınıf öğrencileri) ise kendilerini daha rahat ifade edebildikleri, soyut kavramları anlama becerilerinin yaşça küçük öğrencilere göre daha gelişmiş olduğu, okulda şiddet davranışları ile karşılaşabildikleri, akran şiddetinin okul ortamlarında sıklıkla yaşandığı ve olağan karşılandığı, psikolojik şiddetin fiziksel şiddet kadar görünür olmadığı, bu nedenle şiddet türleri konusunda kapsamlı bilgilerinin olmadığı yahut bu bilgileri özümsemedikleri, şiddet ile karşılaşmaları durumunda şiddet uygulama eğiliminde oldukları, şiddeti birer problem çözme yöntemi olarak görebildikleri, şiddet bilinci, problem çözme, duygu farkındalığı, duygu düzenleme becerileri vb. farkındalık eğitimlerine ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir.

### 4.2.2 Öğretmenler ile Yapılan Görüşmelerde Edinilen Gözlemler

Öğretmenlerin öğrencilere karşı kontrolü sağlama amacı güderek ses yükseltme, bağırma, azarlama şeklinde sözlü olarak şiddet davranışlarında bulunabildikleri, meslek etiğine uygun olmaması ve şikâyet mekanizmalarının etkili olması nedeniyle fiziksel şiddet uygulamadıklarını sıklıkla ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin; okul ortamında şiddet problemleri ve şiddetin önlenmesine yönelik ilgili herhangi bir eğitim çalışması gerçekleştirmediği, yalnızca bazı öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilere şiddetin kötü bir davranış biçimi olduğuna dair bilgilendirme yaptıkları öğrenilmiştir. Ayrıca okulda öğrenci mevcudunun fazla olması sebebiyle öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki disiplin ve kontrolü sağlamakta zorlandığı, bu nedenle bazı öğretmenlerin psikolojik şiddeti bir kontrol yöntemi olarak gördüğü gözlemlendiğinden eğitimcilerin de şiddet farkındalığı, duygu düzenleme becerileri, iletişim becerileri vb. eğitimlerden faydalanmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

## 4.3 Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Görüşmeden önce ses kayıt cihazının kullanılacağı hakkında katılımcılara bilgilendirme yapılarak katılımcılardan ve okuldan onam alınmıştır. Öğrenci ve öğretmenler için hazırlanan sorular neticesinde gönüllük esasına dayalı olarak görüşmeler gerçekleştirilmiş, görüşme esnasında ses kaydı ve not tutma yoluyla veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerin görüşme formu formatına dönüştürülmesi nedeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

## 5. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölüm iki ana başlık halinde sunulmuştur. Zübeyde Hanım Ortaokulu’nda yapılan görüşmeler sonucu öğrencilerden ve öğretmenlerden elde edilen veriler yorumlanmıştır. İlk ana başlık altında; öğrencilerin şiddet algıları, şiddete maruz kalma ve uygulama durumları, şiddet ile karşılaşmaları halinde verebilecekleri tepkiler, eğitim-öğretim gördükleri okulun güvenliğine dair düşünceleri, öğretmenleri ve rehberlik servisi ile iletişim düzeyleri ve okul personelinin “şiddet” temalı çalışmalarına dair düşünceleri değerlendirilmiştir. İkinci ana başlık altında ise; öğretmenlerin şiddet algıları, öğrencilerin şiddete maruz kalma veya şiddet uygulama durumları konusundaki gözlemleri, şiddet mağduru veya şiddet uygulayan öğrencilerin başarı düzeyleri hakkındaki düşünceleri ve şiddet problemleri ile ilgili çalışmalarına yer verilmiştir.

### 5.1 Öğrencilerden Elde Edilen Verilerin Yorumlanması

#### 5.1.1 Öğrencilerin Şiddet Algıları

Algı karmaşık bir yapıdır. Öğrencilerin aile yapısı, yaşadığı sosyal ortam, geçmiş yaşam deneyimleri, alt kültürü, gelecekte bekledikleri, zihinsel, psikolojik ve ekonomik durumları, sosyal öğrenmeleri ve sosyal çevrelerinin birbirinden farklı oluşu algı, bakış açısı ve düşünce biçimlerini etkilemektedir. Buradan hareketle öğrencilerin benzerlikleri ve farklılıkları şiddet algılarını da değiştirmektedir. “Şiddet nedir?” sorusu yöneltilen öğrencilerden üçü; şiddeti fiziksel olarak algılayıp şu cevabı vermiştir:

“Kavga, dövüş, vurma, can acıtma gibi şeyler şiddettir.” (Öğrenci 5, Kız, 5. sınıf).

“Kavgadır, birbiriyle dövüşen kişilerdir. Tanımadığı biri tarafından da şiddete maruz kalabilir.” (Öğrenci 7, Erkek, 8. sınıf)

“Kavga etmektir, birini dövmek veya dövülmektir.” (Öğrenci 8, Kız, 8. sınıf)

Bu öğrencilerin ifadelerinden şiddet davranışlarının sadece fiziksel boyutta ve temasla gerçekleşebileceği, şiddetin farklı boyutlarının öğrenciler tarafından göz ardı edilebildiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerden altısı ise şiddetin hem fiziksel, hem psikolojik boyutta gerçekleşebileceğini benzer cümleler ile ifade etmişlerdir:

“Bana göre şiddet vurmali, kırmali, kızın saçına yapışmalı bir durum. Ama bağırarak çağırmak da şiddet olabilir.” (Öğrenci 9, Kız, 8. sınıf)

“Kötü bir şeydir ama kötü bir anda savunma sistemi de olabilir. Sözlü olarak da birine şiddet uygulanabilir, birinin kalbini kırabilir veya incitebiliriz.” (Öğrenci 6, Erkek, 8. sınıf).

### 5.1.2 Öğrencilerin Şiddete Maruz Kalma veya Şiddet Uygulama Durumları

“Daha önce biri tarafından şiddete maruz kaldığın veya birine şiddet uyguladığın oldu mu?” sorusu yöneltilen öğrencilerden üçü; şiddete maruz kalmadıklarını aşağıdaki ifadelerle dile getirmiştir.

“Benim daha önce şiddete maruz kaldığım olmadı. Zaten ben de şiddet uygulamam çok sinirlenirsem, çok üstüme gelinirse en fazla iterim.” (Öğrenci 4, Erkek, 6. sınıf).

“Bana şiddet uygulayan bir arkadaşım olmadı. Bazıları lakap takıyor o zaman kırılıyorum, sinirleniyorum ama ben de kimseye şiddet uygulamadım.” (Öğrenci 5, Kız, 5. sınıf).

“Hayır. Ben zaten şiddete karşıyım, sevmiyorum şiddeti. Daha önce şiddete maruz kalmadım.” (Öğrenci 8, Kız, 8. sınıf).

“Hatırlamıyorum. Olabilir ama aklımda kalan büyük bir olay yok. Şakalaşma şeklinde olabiliyor ama önemli şeyler değil.” (Öğrenci 7, Erkek, 8. sınıf).

“Bazı arkadaşlarım bana bağırıp çağırır. Terbiyesiz konuşurlar. Sadece bana değil birçok kişiye böyle davranıyorlar.” (Öğrenci 2, Erkek, 6. sınıf) ifadesi ise okul ortamlarında birçok kişinin akran şiddeti/akran zorbalığına maruz kaldığına işaret etmektedir.

Öğrencilerin ifadelerinde şiddet uygulamadığını ve maruz kalmadıklarını belirttikleri halde psikolojik şiddet davranışlarında bulunabildikleri ve psikolojik şiddete maruz kalabildikleri, bu davranışları olağan buldukları, fiziksel olmayan davranışları şiddet olarak algılamakta zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerden altısı daha önce fiziksel veya psikolojik olarak şiddete maruz kaldıklarını ve şiddet uygulayabildiklerini ancak bunun savunma amaçlı olduğunu yani ancak kendilerine şiddet uygulandığı takdirde karşılık verme eğilimi içerisinde olduklarını şu cümleler ile ifade etmiştir:

“Fiziksel şiddete maruz kalmadım ama annem bana bağırıyor bazen. Ben de sinirlendiğimde kardeşime bağırıyorum ama arkadaşlarımla böyle bir şey yaşamadım.” (Öğrenci 1, Kız, 5. sınıf)

“Bazı arkadaşlarım bana bağırıp çağırır. Terbiyesiz konuşurlar. Sadece bana değil birçok kişiye böyle davranıyorlar. Bazen ben de karşılık veriyorum” (Öğrenci 2, Erkek, 6. sınıf).

“İnsanlar bana bulaşmadığı sürece ben kavga etmekten yana değilim. Ama küfür etmek gibi küçük şeyler olabiliyor. Arkadaşlarımla birbirimizi ittiğimiz, bağırıp çağırdığımız olur.” (Öğrenci 3, Erkek, 8. sınıf).

“Çok kez fiziksel şiddetle karşılaştım. Ben de uyguladım, bana da uygulandı. Maç izlerken falan kendimden büyüklerle kavga ettiğim çok oldu. Biri bana vurmamak ben kimseye vurmam ama biri bana vurunca mecburen kendimi korumak zorundayım.” (Öğrenci 6, Erkek, 8. sınıf).

“Yani kavgalar oluyor. Okulda da dışarıda da yaşadım ama okulda sözlü tartışmalar yaşıyorum daha çok kendi yaşuylarımla, bana bir şey dediklerinde. Bağıra çağıra çözüyoruz. Öğretmenlerimiz araya giriyor, ailelerimizin çağırıldığı oldu.” (Öğrenci 9, Kız, 8. sınıf).

“Bağırıp çağırma oluyor ama dövme gibi bir durum olmuyor. Okulda arkadaşlarımla yaşadığım olmadı ama ev ortamında oluyor. Annemle kavga ediyoruz ama sonrasında barışıyoruz.” (Öğrenci 10, Kız, 8. sınıf).

Bu ifadeler; okullarda veya aile ortamında fiziksel ve psikolojik şiddet davranışlarının yaşanabildiğini, bu davranışlarla karşılaştıklarında şiddete maruz kalanların da benzer tepkilerle şiddet davranışlarında bulunabildiklerini, şiddeti güç gösterme olarak algılama eğiliminde olduklarını, üstün olduklarını kanıtlamak ve şiddet davranışını ortadan kaldırmak için yine şiddeti bir araç olarak gördüklerini, öfkeli olduklarında şiddet davranışlarında bulunmalarını olağan bulduklarını problemlerin başka bir çözüm yolu olabileceğine dair bilgi ve becerilerinde eksiklikler olabildiğini göstermektedir.

### 5.1.3 Öğrencilerin Şiddet Davranışı ile Karşılaşması Durumundaki Tepkileri

“Sana veya arkadaşlarından birine şiddet uygulandığında ne yaparsın?” sorusu yöneltilen öğrencilerden üçü kendisine veya arkadaşlarına şiddet uygulanması durumunda kendilerinin bu durumu çözmeye çalışacaklarını, kendilerini veya arkadaşlarını savunacaklarını, problemi çözmek amacı ile karşı taraf ile konuşmaya çalışacaklarını ancak iletişim kuramadıkları takdirde aynı şekilde şiddetle karşılık verebileceklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Arkadaşım haklıysa savunurum, yardım ederim tabi ama haksızsa kendi problemi derim. Haklı derken kavgayı ilk arkadaşım başlattıysa haklı değildir yani.” (Öğrenci 3, Erkek, 8. sınıf)

“Kendimi de arkadaşımı da savunurum. Kendimi haklı duruma getirmeye çalışırım. Daha doğrusu haksız olanlara onların haksız olduğunu kabul ettirmeye çalışırım. Biri bana vursa çok sinirlenirsem ben de hafifçe vurarak karşılık veririm herhalde.” (Öğrenci 4, Erkek, 6. sınıf)

“Arkadaşıma şiddet uygulanırsa arkadaşımı korurum. Ayırmaya çalışırım ama karşı taraf vurmaya kalkarsa ben de vururum. Bu sebepten disipline gittim.” (Öğrenci 6, Erkek, 8. sınıf)

Öğrencilerden beşi bir şiddet durumu ile karşılaştıklarında yine öncelikle kendilerinin çözmeye çalışacaklarını ancak problemin iletişim kurarak çözülememesi halinde öğretmen, aile vs. problemi çözebileceklerini düşündükleri herhangi bir büyüklerinden yardım isteyeceklerini şu cümleler ile ifade etmişlerdir:

“Dalarım herhalde. Bana veya en yakın arkadaşına hiç fark etmez, ona zarar gelmesin yeter ki. Biri fiziksel şiddet uygularsa aynı şekilde karşılık veririm. Bağırırsa bağırarak karşılık veririm. Kendim çözmeye çalışırım ya da arkadaşlarımdan yardım alırım. Baktım sıkıştırıyorlar, beni çok rahatsız ediyorlar o zaman öğretmenime de aileme de giderim.” (Öğrenci 9, Kız, 8. sınıf) şeklinde yanıt veren öğrencilerin bu ifadelerinden bazen arkadaşı için şiddet davranışı gösterebileceğini, değer gösterme biçiminin şiddet uygulama olabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin zarar görebileceği durumlarda bile problemlerini önce kendi kendine çözmeye eğilimi içinde oldukları, çözüm biçimlerinin üstünlüğünü kanıtlamak için şiddete başvurma olabildiği, yetişkin birine danışmayı son aşama olarak gördükleri anlaşılmıştır.

### 5.1.4 Öğrencilerin Okul Güvenliğine İlişkin Düşünceleri

“Okul ortamı ve okul çevresinde sana güven veren veya vermeyen şeyler nelerdir?” sorusu yöneltilen öğrencilerden dördü okul ortamı ve okul çevresinde yaşanan herhangi bir problem olmadığını, okulda güvenlik konusunda bir sorun yaşanmadığını, genel anlamda güvenli bir okulda eğitim gördüklerini “Güzel ve güvenli bir okul. Güvenlik var. Herhangi bir problem yok.” (Öğrenci 6, Erkek, 8. sınıf) gibi cümlelerle ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşmeler esnasında okulda yaşanan problemlerden bahsettikleri ancak akran zorbalığı gibi şiddet davranışlarını ve madde kullanım problemlerini okulun güvenliği ile ilişkilendirmedikleri için herhangi bir güvenlik problemi bulunmadığına dair ifadelerde buldukları düşünülmektedir. Öğrencilerin üçü ise okulda kendilerini tedirgin eden durumlarla karşılaştıklarını aşağıdaki cümlelerle belirtmiştir.

“Daha önce olmuştu. Okul çıkışında otobüse binerken bir tane çocuk benden sigara istedi yok dedim benimle birlikte otobüse bindi, ben inince o da indi. Seni öldürürüm dedi bana ben de koşarak yakındaki dönerciye gittim. Dönercide tamdık ağabeylerim vardı. Onlar çocuğu korkutunca gitti. Sonra bir daha yaşamadım.” (Öğrenci 2, Erkek, 6. sınıf)

“Bazen okul bahçesinin dışında birbiriyle kavga edip birbirine bağırarak insanları oluyor, o zaman korkuyorum. Karşıdaki markete gittiğimde bazı insanlar bana garip garip bakıyorlar o zaman da korkuyorum.” (Öğrenci 5, Kız, 5. sınıf)

“Bazen kavgalar oluyor okulda, korkmuyorum değil açıkçası. Çok fazla tanımıyorum yani çok takılmıyorum öyle tiplerle, bu okuldaki öğrenciler. Ama çevrede tanık olmadım.” (Öğrenci 8, Kız, 8. sınıf)

Öğrencilerden biri bulunduğu okuldaki en büyük yaş grubunu temsil etmesi nedeniyle herhangi bir problem yaşamadığını ancak kendisinden daha küçük yaşta olan öğrenciler açısından problem olabilecek durumlar ile karşılaştığını aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

“Daha küçük sınıflar için olabilir, büyük sınıflar onları ezer, itip kakar ama benim açımdan yok.” (Öğrenci 3, Erkek, 8. sınıf)

İfadelerde okul güvenliğinin kişiden kişiye değişebileceğini, kendisinden yaşça küçüklerin gücü elinde bulundurmasını nedeniyle şiddet davranışları ile karşılaşabileceğini düşündüğü, şiddeti güç ve yaş ile ilişkilendirdiği, güçlü olanın güçsüz olanlara şiddet uygulayabilecekleri algısının olduğu, akran zorbalığının okul ortamında yaşanabildiğini dair işaretlerin bulunduğu gözlemlenmiştir.

### 5.1.5 Öğrencilerin Branş Öğretmenleri ve Rehberlik Servisi ile İletişim Düzeyleri

“Öğretmenlerin ve rehberlik servisi ile ilişkin nasıl?” sorusu yöneltilen öğrencilerin sekiz tanesi okuldaki branş ve sınıf öğretmenleri ile iletişimlerinin iyi olduğunu, yardıma ihtiyaç duydukları veya herhangi bir problem yaşadıkları bir durum yaşandığı takdirde öğretmenlerinden yardım ve destek alabileceklerini ancak okuldaki rehber öğretmenlerini tanımadıklarını, rehberlik servisinden herhangi bir hizmet almadıklarını şu cümleler ile ifade etmişlerdir:

“Rehberlik öğretmenini hiç tanımıyorum. Daha önce hiç gitmedim. Sınıf rehber öğretmenimle konuşurum, o bana yardımcı olur.” (Öğrenci 1, Kız, 5. sınıf)

“Rehberlik hocamla hiç görüşmedim ama diğer öğretmenlerimle aram iyi. Öğretmenlerim her zaman yardımcı olur, bazıları hiç sınırlı değil, yakın davranıyorlar.” (Öğrenci 2, Erkek, 6. sınıf),

“Rehberlik hocamın yanına hiç gitmedim, gitsem yardımcı olur mu bilmiyorum zaten kendi problemlerimi kendim çözmeye çalışırım. Öğretmenlerime gitsem yardımcı olurlar.” (Öğrenci 3, Erkek, 8. sınıf)

“Rehberlik öğretmenimi tanımıyorum ama diğer öğretmenlerimle aram iyidir.” (Öğrenci 4, Erkek, 6. sınıf)

Kendi öğretmenlerimle aram iyi. Rehberlikçiyi tanımıyorum. Bir sorunumu anlatsam yardımcı olurlar ama benim çok sorunum olmuyor.” (Öğrenci 5, Kız, 5. sınıf)

“Rehberlik öğretmenimi tanımıyorum. Zaten disipline gittiğimde de müdür yardımcılarımızla görüşmüştüm. Öğretmenlerimle aram iyi.” (Öğrenci 6, Erkek, 8. sınıf)

“Problemim olsa görüşürüm ama çok fazla problemim olmuyor. Rehberlik hocamı tanımıyorum. Bir sıkıntı yaşasam kendi öğretmenlerim yardımcı olur.” (Öğrenci 7, Erkek, 8. sınıf)

“Öğretmenlerimle sıkıntılarımı paylaşıyorum. Sınıf öğretmenimiz sık sık bir problemimiz olup olmadığını sorar. Okuldaki rehberlik öğretmenimizi tanımıyorum. Ama ben problem yaşamıyorum.” (Öğrenci 8, Kız, 8. sınıf)

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenini tanımadığı, problem yaşadıklarında sınıf öğretmenlerinin müdahale ettiği, okul mevcudunun fazlalığı nedeni ile okul rehber öğretmenin öğrenciler ile bire bir çalışmakta zorlandığı, okul rehber öğretmenin okuldaki öğretmenlerin talep ve yönlendirmeleri doğrultusunda bir problem yaşanan öğrenciler ile görüştüğü, öğrencilerin problemlerin çözümü noktasında ve problemlerin fark edilmesinde aksamalar oluşabileceği anlaşılmıştır.

### 5.1.6 Öğrencilerin Okulun Şiddet Temalı Çalışmalarına İlişkin Düşünceleri

“Öğretmenlerin veya rehberlik servisi okuldaki şiddeti önlemek veya en aza indirmek amacıyla ne tür çalışmalar yürütüyor?” sorusu yöneltilen öğrencilerden üçü okul ortamında daha önce şiddeti önlemek veya en aza indirmek amacıyla gerek okul rehber öğretmeni gerekse sınıf öğretmenleri tarafından herhangi bir çalışma yapılmadığını, okul ortamında şiddet ile ilgili düzenlenen bir seminer olmadığını aşağıdaki cümleler ile ifade etmiştir:

“Daha önce şiddetle alakalı yapılan bir çalışma olmadı yani ben hiç görmedim.” (Öğrenci 1, Kız, 5. sınıf),

“Seminerler oluyor ama temizlikle ilgili filan. Kötü şeylerden bahsetmiyorlar hiç.” (Öğrenci 2, Erkek, 6. sınıf)

Öğrencilerin yedi tanesi okul ortamında şiddetin önlenmesi veya en aza indirilmesi amacıyla okul genelinde yapılan seminer vs. herhangi bir çalışma yapılmadığını fakat sınıf rehber öğretmenlerinin veya eğitim aldıkları diğer öğretmenlerinin ders saatleri içerisinde şiddetin kötü bir şey olduğu, şiddete maruz kaldıklarında neler yapmaları gerektiği gibi konular hakkında bilgilendirme yaptıklarını ve bu konuda uyarılarda bulduklarını ifade ettikleri cümlelere aşağıda yer verilmiştir:

“Sınıf öğretmenimiz şiddetin kötü bir şey olduğunu, böyle bir durumla karşılaştığımızda kendisine gitmemiz gerektiğini sık sık söylüyor ama okulda bu konuyla alakalı bir çalışma olmadı.” (Öğrenci 3, Erkek, 8. sınıf),

“Sınıf öğretmenimiz bize neler yapıp neler yapmamamız konusunda uyarılarda bulunuyor, birbirimize şiddet uygulamamız gerektiğini söylüyor ama okulda bu konuda seminer filan olmadı.” (Öğrenci 4, Erkek, 6. sınıf)

“Daha önce hiçbir çalışma görmedim. Sınıf rehber öğretmenimiz bir kez bu konuda konuşmuştu daha önce o kadar.” (Öğrenci 7, Erkek, 8. sınıf)

“Öğretmenlerimiz şiddet ile ilgili bizimle konuşuyorlar, yapmamamız gerektiğini söylüyorlar ama okulda bu konuda bir çalışma yapıldığını hatırlamıyorum.” (Öğrenci 8, Kız, 8. sınıf)

“Kendi sınıf öğretmenimiz de dersimize giren diğer öğretmenler de bu konuda bizimle konuşuyorlar ama okulda bir çalışma olmadı.” (Öğrenci 9, Kız, 8. sınıf)

Okul genelinde şiddeti önleme veya en aza indirgeme amacı ile doğrudan bir çalışma yapılmadığı, okul rehber öğretmeni tarafından “akran zorbalığı” konusunda seminer düzenlendiği ancak öğrencilerin akran zorbalığını şiddet ile ilgili bir kavram olarak görmedikleri, akran zorbalığı dışında bilgilendirici bir çalışmanın düzenlenmediği, öğrencilerin şiddetin türlerine dair farkındalık eğitimi almadığı, şiddete yol açabilecek davranışların önüne geçme, öfke kontrol becerileri edinme gibi çalışmaların olmadığı anlaşıldığından öğrencilerin duygu düzenlemelerini küçük yaşta öğrenme fırsatının kaçırıldığı düşünülmektedir.

## 5.2 Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Yorumlanması

### 5.2.1 Öğretmenlerin Şiddet Alguları

“Şiddet nedir?” sorusu yöneltilen öğretmenlerin tamamı şiddetin hem fiziksel hem psikolojik bir boyutu olduğuna vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerden bazıları şiddeti tanımlarken şu ifadelerde bulunarak şiddet kavramına incitmek, kötü hissettirmek, müdahale etmek, baskı yapmak gibi anlamlar yüklemiştir:

“Bir insanın bir insana karşı normal olmayan her türlü söz, davranış ve ima içeren bütün hoş olmayan davranışlardır. Karşı tarafı inciten, kötü hissettiren ve kötü sonuçlar doğuran bir davranış biçimidir.” (Öğretmen 1, Kadın, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik),

“Şiddet bireyin fiziki, sözlü ya da dürtüsel tahrik ve tahriş alanına müdahale edilmesidir.” (Öğretmen 2, Erkek, Davranış Bilimleri-Özel Eğitim),

Fiziksel veya psikolojik olarak birisine engel olmak veya onu herhangi bir davranışı yüzünden cezalandırmak veya onu engellemek.” (Öğretmen 3, Erkek, Türkçe)

“Ruhsal ve fiziksel olarak bireyin karşıya istemediği bir durum yaratması.” (Öğretmen 4, Kadın, Müzik)

“Karşı tarafa uygulanan fiziksel ve psikolojik her türlü saldırı. Mobbing.” (Öğretmen 5, Kadın, Teknoloji ve Tasarım) gibi ifadeler kullanarak şiddeti kötü hissettirmek, tahrik etmek, cezalandırmak, engellemek, rahatsız etmek, mobbing gibi kavramlarla açıklamışlardır.

### 5.2.2 Şiddete Maruz Kalan Öğrencilerin Yaş Grupları Hakkında Öğretmenlerin Gözlemleri

“Hangi yaş grubundaki öğrenciler şiddete maruz kalmaktadır?” sorusu yöneltilen öğretmenlerden dördü ortaokul döneminde olan yani 10-14 yaş grubu her öğrencinin şiddet mağduru olabileceğini şu cümleler ile değerlendirmiştir:

“Her yaş grubundaki öğrenciler şiddet mağduru olabiliyor. Ergenlik ile erinlik arasındaki geçiş döneminde olan çocukların fiziksel veya psikolojik dürtüleri artabiliyor. Ancak bu yaş grubundaki çocuklar evdeki tepkileri aitlik hissinden dolayı görmezden gelebiliyorlar, anne vuruyorsa doğrudur olarak algılayabiliyorlar, normal karşılıyorlar ve bize yansıtıyorlar.” (Öğretmen 6, Erkek, Beden Eğitimi).

“Okulda aslında her yaşta öğrenci şiddete maruz kalıyor. Ancak bu şiddet daha çok akran şiddeti ve psikolojik şiddet şeklinde gerçekleşiyor. Fiziksel şiddete maruz kalmıyorlar.” (Öğretmen 3, Erkek, Türkçe)

Öğretmenlerden altısı okul ortamında şiddet davranışları ile karşılaştıklarını, akran şiddetinin okulda sıklıkla yaşandığını, aşağılayıcı-onur kırıcı- ifadelerle psikolojik şiddetin yaşandığını aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir:

“Altıncı, yedinci, sekizinci sınıflar daha çok şiddete maruz kalıyor. Akranları tarafından şiddete maruz kalıyorlar ancak aileleri tarafından şiddete maruz kaldığını düşündüğüm öğrenciler de var.” (Öğretmen 4, Kadın, Müzik)

“Yedinci, sekizinci sınıflar daha çok şiddete maruz kalıyor ve şiddet genelde psikolojik yani sözel oluyor.” (Öğretmen 5, Kadın, Teknoloji ve Tasarım)

“Beşinci ve altıncı sınıfların birbirlerine karşı şiddet eğilimleri daha fazla oluyor yani akranlar arasında görülüyor.” (Öğretmen 7, Erkek, Matematik)

“Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri daha çok psikolojik, sözel, hakaret biçiminde şiddete daha çok maruz kalıyorlar.” (Öğretmen 8, Kadın, Hak Oyunları)

“Bütün öğrenciler şiddet mağduru olabiliyor. Genellikle sözel şiddet görülüyor. Bu şiddet de daha çok akranları tarafından uygulanıyor.” (Öğretmen 9, Erkek, Sosyal Bilgiler-Müdür-)

“Beşinci ve altıncı sınıflar daha çok akran grupları arasında şiddet mağduru oluyor. Aileleri tarafından şiddet gören çocuklar da var tabii. Ancak daha çok akranları tarafından ve sözel şiddete maruz kalan öğrencilere rastlıyoruz.” (Öğretmen 10, Kadın, Matematik)

Öğretmenlerden biri ise yine 10-14 yaş grubundaki bütün öğrencilerin şiddet mağduru olabildiğini ifade etse de okul ortamındaki şiddet olgusunu farklı bakış açısı ve gözlemleri ile “Aslında ortaokul düzeyi riskin başlama yaşı. Daha çok erkek öğrenciler hareketli ve enerjilerini üst düzeyde gösterdikleri zaman futbola, basketbola ve belli aktivitelere yönlendirilmezlerse bu enerjilerini şiddete yöneltmektedirler. Ortaokulda başlar ve lisede devam eder. Eğer doğru yerlere aktarırsa bu şiddeti azaltır. Cinsel taciz vakalarıyla da karşılaşırım ama şiddet içerikli olmuyorlar. Okul içerisinde yaşanan bir durum da değildi. Beşinci sınıflarda birbirine dokunma şeklinde olaylarla karşılaşırım fakat öğrenciler bunun cinsel taciz olduğunun farkında değil yani bunu bilinçli olarak yapmıyorlar. Bilgilendirilme yapıldığında ise bir daha bu davranışı göstermiyorlar.” (Öğretmen 1, Kadın, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik) ifadeleriyle açıklamıştır.

Cinsel istismara da değinilen bu açıklamadan sonra genel bir ifade de bulunulacak olursa; öğretmenlerin, okul ortamında şiddet mağduru olan öğrencilerin alt sınıf veya üst sınıf fark etmeksizin şiddetin daha çok akranlar arasında gerçekleştiğini, özellikle psikolojik/ sözel şiddet şeklinde gerçekleştiğini düşündükleri anlaşılmaktadır.

### 5.2.3 Şiddet Mağduru Öğrencilerin Başarı Düzeyleri Hakkında Öğretmenlerin Düşünceleri

“Şiddet mağduru öğrencilerin eğitim başarıları ne düzeydedir?” sorusu yöneltilen öğretmenlerin dördü herhangi bir şekilde fiziksel, psikolojik şiddete maruz kalan öğrencilerin eğitim başarılarının aynı oranda düştüğünü şu cümleler ile ifade etmiştir:

“Şiddet uygulanan çocuğu fark edebilmek çok kolay. Çünkü bir insana şiddet uygulandığı takdirde mutlaka kendisi de zora düştüğünde aynı davranışı başkasına yapacaktır ve yapıyor da. Toplum içinde hemen fark ediliyor. Öfke patlamaları ve davranış bozukluğu olarak kendini gösteriyor. Bizim okulumuzda da bu öğrencilerden mevcut. Öncelikle anne baba ile görüşülmesi ile gerekiyor. Beni aşan durumlar olduğundan psikoloğa yönlendiriyorum. Şiddet görüyor dediğim ailesi tarafından sözlü olarak şiddete maruz kalmış öğrencilere rastladım. Tabii ki fiziksel şiddete maruz kalan bir öğrenciyi fark ettiğimde gereken yerlere bildiririm ama böyle bir duruma rastlamadım. Ama şüphelendiğim ve sözlü olarak şiddete maruz kalan çocuklar var. Arkadaşları yani diğer öğrenciler tarafından şiddete maruz kalan öğrencilere çok rastlamıyorum. Yine de şiddete maruz kalan öğrencilerin eğitim başarıları daha düşük çünkü sürekli bir korku içindeler, okulda dahi kendilerini güvende hissetmiyorlar ve kendilerine olan özgüvenleri diğer çocuklara oranla daha düşük. Çünkü her zaman için yüksek sese ve kaba kuvvete maruz kalan çocukların özgüvenleri ve akademik başarıları da buna ithafen düşük oluyor.” (Öğretmen 1, Kadın, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik)

“Şiddet gören çocukların başarı düzeylerinde tabii ki doğru orantılı olarak bir düşüş var yani başarı ivmeleri daha düşük. Aile içerisindeki şiddet çocukların hayatı üzerinde ve eğitim başarıları üzerinde daha büyük bir etken olabiliyor yani böyle düşünüyorum.” (Öğretmen 2, Erkek, Davranış Bilimleri-Özel Eğitim)

“Öğrenci bir defa bile şiddet gördüyse fiziksel veya psikolojik olarak bu tabii ki derslerine yani akademik başarısına olumsuz bir etki yapıyor. Genellikle ailelerinden gördükleri şiddet öğrencileri daha fazla etkiliyor. Çünkü eğitimsiz anne bana kendi ailelerinden gördüklerini çocuklarına uygulayınca çocukların akademik başarıları düşüyor. Aynı zamanda bu çocuklar içine kapanık yetişiyor veya dikkat çekmek için aşırı davranışlarda bulunuyorlar.” (Öğretmen 3, Erkek, Türkçe)

“Şiddet maruz kalan çocuk ya içine kapanıyor ya da saldırıyor. Okuldan kopuyor.” (Öğretmen 5, Kadın, Teknoloji ve Tasarım)

“Şiddet derken daha çok ani gelişen olaylar oluyor, sudan sebeplerden kaynaklanan problemler diyebiliriz. Şiddet görmesi öğrencinin hem eğitiminde hem hayat akışında problemlere sebep olabiliyor.” (Öğretmen 6, Erkek, Beden Eğitimi)

“Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerde bu tarz eğilimler çok fazla görülüyor. Genelde zaten bu tarz problemler akademik başarısı az olan öğrencilerde görülüyor. Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler bu tarz davranışların gerçekleştiği ortamlarda bulunmuyorlar ve bu tarz davranışlar gösteren kişilerle arkadaşlık etmiyorlar, arkadaşlıkları konusunda daha seçici oluyorlar.” (Öğretmen 7, Erkek, Matematik)

“Bu sebepten dolayı okula gelmek istemiyorlar doğal olarak akademik başarıları da düşüyor.” (Öğretmen 8, Kadın, Hak Oyunları)

“Şiddet mağduru olan öğrencilerin akademik başarıları düşük oluyor. Sözel veya fiziksel olarak şiddete maruz kalan öğrenciler huzursuz oluyor dolayısıyla verimli olmaları da beklenemez.” (Öğretmen 9, Erkek, Sosyal Bilgiler)

Öğretmenlerin ifadeleri analiz edildiğinde; öğrencilerin şiddete maruz kalmalarının akademik başarıları ile ilişkili olduğunu gözlemledikleri, şiddet problemi yaşayan öğrencilerin akademik başarılarında düşüş yaşandığı, güven hissi yerine korku ve kaygı yaşadıkları, öfkelerini kontrol etmekte zorlandıkları, çevreden görmüş olduğu şiddet davranışlarını rol model olarak olumsuz davranışlar geliştirdikleri, özellikle eğitim seviyesi düşük ailelerin şiddet uyguladıkları, aile içinde yaşanan şiddetin öğrencinin davranışlarını etkilediği, özgüvenlerinin düştüğü, ortamdan kendisini soyutladıkları yahut abartılı davranışlar gerçekleştirdikleri, hem eğitim hayatlarında hem arkadaşlık ilişkilerinde problemler yaşadıkları, akademik başarısı düşük öğrenciler arasında şiddet problemlerinin daha sık yaşandığı, şiddet problemi olmayan öğrencilerin şiddet gösteren öğrencilerle yakınlık kurmayı tercih etmedikleri anlaşılmıştır.

Genel olarak öğretmenlerin yaşanan şiddet problemleri ile düşük akademik başarı, kaygı, dışlanma, soyutlanma, öfke kontrol problemleri vb. kavramlarla ilişki kurdukları görülmüştür.

Öğretmenlerden biri “Genellikle düşük. Bazı öğrenciler başarı düzeylerini yükselterek bunu ört bas etmeye çalışıyor ve okulda tatmin oluyorlar.” (Öğretmen 4, Kadın, Müzik) cümleleri ile bazı öğrencilerin istisnai bir durum sergileyerek şiddet mağduriyetlerini bastırmak veya gizlemenin yolu olarak başarı düzeylerini artırmayı gördüklerini ifade etmiştir.

#### 5.2.4 Şiddet Uygulayan Öğrencilerin Yaş Grupları Hakkında Öğretmenlerin Gözlemleri

“Hangi yaş grubundaki öğrenciler şiddet uygulamaktadır?” sorusu yöneltilen öğretmenlerden beşi üst sınıf olarak nitelendirilen yedinci ve sekizinci sınıfların daha çok şiddet uyguladıklarını şu şekilde açıklamışlardır:

“12-14 yaş grubu yaştan ziyade, ergenliğe geçiş dönemi olduğu için şiddetle kendini ifade etme ve gösterme eğilimi çocuklarda daha fazla oluyor. Dönem itibarıyla okul içerisinde biraz daha karantina bir alanda olduğumuz için şiddet ağırlıklı olarak sözeli yani iletişime dayalı bir şiddet oluyor.” (Öğretmen 2, Erkek, Davranış Bilimleri-Özel Eğitim),

Öğretmenlerden üçü şiddetin her yaş grubunda rastlanılan bir olgu olduğunu fakat alt sınıf olarak nitelendirilen beşinci ve altıncı sınıflarda görülen şiddet psikolojik veya iletişime dayalı olarak baş gösterirken üst sınıflarda yani yedinci ve sekizinci sınıflarda görülen şiddetin fiziksel şiddet olarak görüldüğünü şu cümleler ile ifade etmişlerdir:

“Beşinci ve altıncı sınıflarda daha fazla birbirini küçük düşürme, fiziksel yetersizlikleri olanları hor görme gibi faktörler psikolojik şiddete sebep oluyor. Daha üst sınıfta olanlar ergenlik dönemine girdikleri için onlar kendilerini fiziksel olarak ispatlama çabasına giriyorlar ve fiziksel olarak kendilerinden aşağıda olan öğrencilere şiddet uyguluyorlar. İçinde buldukları topluluğa lider olmaya çalışıyorlar.” (Öğretmen 3, Erkek, Türkçe),

Öğretmenler arasındaki fikir ayrılıklarının ve zıtlıkların derslerine girdikleri öğrencilerin yaş gruplarının farklılık göstermesinden ve ders ortamındaki gözlemlerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

#### 5.2.5 Şiddet Uygulayan Öğrencilerin Başarı Düzeyleri Hakkında Öğretmenlerin Düşünceleri

“Şiddet uygulayan öğrencilerin eğitim başarıları ne düzeydedir?” sorusu yöneltilen öğretmenlerden üçü şiddete eğilimli olan öğrencileri şiddet uygulama durumlarıyla orantılı olarak başarı düzeylerinin düşüğünü;

“Şiddet uygulayan öğrencilerin de eğitim başarıları düşük çünkü benmerkezci ve her şeyi kontrol altında tutabileceklerini düşündükleri için derslere yeteri kadar özen göstermiyorlar ve ilgi odakları akran zorbalığı ve şiddet oluyor.” (Öğretmen 1, Kadın, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik),

“Genel olarak akademik olarak kendini çok fazla gerçekleştirememiş yani tamamlayamamış öğrenciler, kendini yeteri düzeyde ifade edemeyen öğrenciler farklı arayışlara ve kendilerini daha farklı alanlarda ifade etme sürecine girerek şiddeti tercih ediyor.” (Öğretmen 2, Erkek, Davranış Bilimleri-Özel Eğitim)

“Başarılı başarısız nerdeyse her öğrencinin şiddet eğilimi var. Bu insan doğası gereği var zaten. Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler daha çok psikolojik şiddete başvururken akademik başarısı düşük olan öğrenciler daha çok fiziksel şiddete başvuruyorlar.” (Öğretmen 3, Erkek, Türkçe)

“Şiddet uygulayan öğrencilerin eğitim başarıları da aynı oranda düşüyor.” (Öğretmen 5, Kadın, Teknoloji ve Tasarım)

“Çocukların bilinçaltında yatan sebepler akran baskısıyla dışa vuruyor. Okuldaki sosyal öğrenmeyle gerçekleşebiliyor. Şiddet eğilimi öğrencilerin eğitim başarılarını düşürüyor. Şiddetin bir sebebi ve bir sonucu mutlaka var.” (Öğretmen 6, Erkek, Beden Eğitimi) gibi cümleler ile ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden dördü akademik anlamda kendini gerçekleştirememiş yani başarı düzeyleri düşük olan öğrencilerin şiddet eğilimlerinin diğer öğrencilere oranla daha fazla olduğunu şu cümleler ile savunmuşlardır:

“Kendilerini başarılarıyla akademik olarak ispat edememiş öğrenciler şiddete yöneliyor. Kompleks diyebiliriz. Kendilerini bu şekilde ifade etmeye çalışıyorlar. Sporla veya sosyal aktivitelerle uğraşan öğrencilerde şiddet problemlerine rastlamıyoruz.” (Öğretmen 8, Kadın, Halk Oyunları).

“Akademik başarısı yüksek olup şiddet uygulayan öğrenciler istisna oluyor ve böyle olayların içinde yer almaları bizi şaşırtıyor. Bu durum %3'lük bir kesimi ifade eder.” (Öğretmen 7, Erkek, Matematik)

“Akademik anlamda başarılı olan öğrencilerin şiddet uyguladığını görmedim. Evinde yeteri kadar ilgi görmeyen, doyuma ulaşmayan, hoşgörüsü, sevgi ve saygıyla büyümeyen çocuğun şiddete eğilimli olduğunu düşünüyorum. Çocuk ailenin aynasıdır.” (Öğretmen 9, Erkek, Sosyal Bilgiler-Müdür-)

*“Akademik başarısı yüksek olan öğrencilere şiddetin kötü bir şey olduğunu anlatabiliyoruz ve algılayabiliyorlar ancak başarısız olanların şiddet eğitimleri ve bu konudaki algıları farklı oluyor.”* (Öğretmen 10, Kadın, Matematik)

Öğretmenlerden biri diğer öğretmenler ile benzer şekilde başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin şiddet eğilimlerinin daha fazla olduğunu fakat üst sınıflarda akademik başarının öğrencilerin psikolojik durumlarına göre değişkenlik gösterebileceğini aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır.

*“Yedinci, sekizinci sınıflarda başarı düzeyi olarak adlandıramam, onlarda durum psikolojileriyle ilgili oluyor. Ancak başarı düzeyi düşük olan öğrenciler daha fazla şiddete eğilimli oluyor.”* (Öğretmen 4, Kadın, Müzik)

### 5.2.6 Öğretmenlerin Şiddet Temalı Çalışmaları

*“Öğrencilerin şiddet problemlerini en aza indirmek amacıyla ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?”* sorusu yöneltilen öğretmenlerden üçü okul ortamında gerek okul rehberlik servisi gerek diğer öğretmenler tarafından akran zorbalığı konusunda seminerlerin düzenlendiğini ve bu şekilde öğrencilerin davranış bozukluklarının giderilmeye çalışıldığını aşağıdaki cümleler ile ifade etmişlerdir:

*“Hem okul rehber öğretmenimiz hem sınıf rehber öğretmenleri bu konuda çalışmalar yapıyor. Davranış bozukluklarını gidermek amacıyla öğrencilerle birebir ilgileniliyor. Akran zorbalığı konusunda seminerler veriliyor.”* (Öğretmen 3, Erkek, Türkçe).

*“Olaylar gerçekleşmeden önce okul ve sınıf rehber öğretmenleri tarafından öğrencilere ve ailelerine akran zorbalığı ve şiddet ile ilgili seminerler veriliyor. Mesleki çalışma takvimimizde yer alan bu çalışmalar öğretmenlere de yapılıyor. Şiddet gerçekleştiğinde ailelerle iletişime geçiliyor. Şiddet üst düzeyde ise mevzuatı uygulamak durumunda kalıyoruz. Tabii bu son seçeneğimiz oluyor. Çözümçül olmaya çalışıyoruz sonuçta öğrenciler bizim geleceğimiz. Okulumuzda mülteci öğrenciler de var. Mülteci çocuklara sivil toplum kuruluşları ve okulun imkânları aracılığıyla yardımcı olunuyor. Dönem başında bazı problemler yaşadık. İletişimden kaynaklanan problemler. Mevzuata uygun olarak çözdük.”* (Öğretmen 7, Erkek, Matematik).

Zübeyde Hanım Ortaokulu Beden Eğitimi Öğretmeni ve Halk Oyunları Öğretmeni benzer şekilde öğrencilerin spor veya benzer sosyal aktivitelerde yer almasının öğrencilerin şiddet eğilimlerini en aza indirdiğini ve kendilerine teorik dersler dışında amaçlar da edindiklerini aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır.

*“Ben halk oyunları açısından konuşacak olursam benim öğrencilerimde herhangi bir şiddet problemi görülüyor. Onlara birbirlerini küçük görmemeleri, birbirlerinin hatalarıyla alay etmemeleri konusunda öğüt veriyorum ve güzel bir geri dönüş alıyorum. Okul idaresi de halk oyunlarının öğrencilerin davranış problemlerinin düzelmesinde ve özgüvenlerinin artmasında öğrencilere destek olduğunu düşünüyor. Birçok problemlili öğrenciyle çalıştım. Şiddet olgusuyla karşılaştığımız öğrenciler kendilerini akademik olarak gerçekleştiremeyeceklerini düşünüyorlar ama bu şekilde kendilerine bir rol ediniyorlar. Onlara her zaman kendilerine yakışanı yapmalarını öğütliyorum, sevgi veriyorum ve bunun karşılığını da alıyorum.”* (Öğretmen 8, Kadın, Halk Oyunları)

Zübeyde Hanım Ortaokulu Rehberlik Öğretmeni öğrenciler ile bire bir görüşmelerindeki gözlemlerini, genel hatları ile öğrencilerin yaşadığı problemleri ve bu problemleri çözme şeklini şu cümleleri ile ifade etmiştir:

*“Cinsel tacize maruz kalan öğrencimi yüzmeye yönlendirdim. Kafasını dağıtırsa bir şeyleri daha kolay unutabileceğini ve hayata daha umut dolu bakabileceğini düşündüğüm için görüşmelerimiz de devam ediyor. Geçen yıl mezun ettiğimiz bir öğrencimiz vardı. Arkadaşına şiddet uygulamış ve mahkeme boyutuna gelmiş. Danışmanlık tedbiri kapsamında o çocukla ve ailesiyle görüşmeler yapıldı. Çocuğa da arkadaş seçiminde nasıl olması gerektiği, nasıl iletişim kurması gerektiği, öfke kontrolü gibi konularda görüşmeler yapılarak bu şiddet içeren unsurların aza indirgenmesi konusunda çalışmalar yapıldı. Şiddetle ilgili akran zorbalığı konusunda çalışmalarımız var. Daha çok şiddet problemlerine rastlanan sınıflarda bu konularla ilgili çalışmalar yapıyorum. Takdir edersiniz ki 1400 öğrencilik bir okul, tek tek bütün öğrencilerle ve bütün sınıflarla çalışmıyorum.”* (Öğretmen 1, Kadın, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik).

Okul rehberlik öğretmenin öğrencilerin birçoğu tarafından tanınmamasının nedeninin rehber öğretmenin de ifade ettiği gibi okuldaki öğrenci sayısının ve ikili öğretim sisteminin öğrenciler ile birebir ilgilenmek için engel teşkil etmesi olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerden biri ise *“Ben aile eğitimi veriyorum daha çok. Çünkü eğitimin ailede başladığına inanıyorum bu nedenle aileleri bilgilendirmeye çalışıyorum. Okul içerisinde bu konuda bir seminer gerçekleştirilmedi.”* (Öğretmen 2, Erkek, Davranış Bilimleri-Özel Eğitim) cümleleri ile bazı öğretmenler ile benzer şekilde öğrencilerin eğitimlerinin ailede başladığını vurgulamakta ve problemleri çözmeye öğrenciden ziyade öğrencinin sosyal çevresinin en başında yer alan aile ile çözmeye çalıştığını ifade etmiştir. Bu ifade bazı öğretmenlerin problemin kaynağına ve sosyal çevrenin önemine yaptığı vurgu, farklı bir bakış açısıyla da olsa sosyal hizmet perspektifinin problemlerin çözülebilmesi için yol gösterici olduğunu düşündürmektedir.



## 6. Sonuç ve Öneriler

Okul sosyal hizmeti bağlamında şiddet problemlerini inceleyen bu çalışmada sonuç olarak; öğrencilerin aile ve okul ortamında şiddet davranışları ile karşılaşabildikleri, ancak psikolojik şiddetin fiziksel şiddet kadar görünür olmadığı ve bazı öğrenciler tarafından şiddet biçimi olarak algılanmadığı yahut olağan karşılandığı, şiddete maruz kalmaları durumunda şiddeti problem çözme yöntemi olarak görmeleri nedeniyle şiddet davranışlarına başvurabilecekleri, şiddet kavramının tanımında olduğu gibi şiddeti güç ile ilişkilendirebildikleri, gücünü ve üstünlüğünü gösterme amacıyla şiddet uygulama eğiliminde olabildikleri, öğretmenlerin de kontrol sağlama amacıyla psikolojik şiddet davranışlarına başvurabildikleri, gözlemlene-rol model alma şeklinde şiddet davranışlarının öğrenciler tarafından öğrenilmiş ve pekiştirilmiş olabileceği, çevrede rastlanan ve olağan karşılanan davranışların öğrencilerin şiddet algılarını etkileyebileceği, okulda öğrencilerin şiddet algılarını doğru yönlendirme, bilinç yükseltme, şiddet olaylarını azaltma hedefi ile şiddet temalı farkındalık çalışmalarının doğrudan yapılmadığı, okulda şiddet bilinci ve türlerine dair kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

Olumlu bir okul iklimi ve kültürü oluşturarak şiddetsiz bir okul hedeflendiğinde; öğrencilerin yaşadığı problemlerin farkına varılmasının, çözülebilmesinin ve oluşabilecek risk durumlarının önlenilmesinin önemli olduğu, bu nedenle öğrencilerin problemlerine sebep olabilecek faktörlerin, şiddet davranışlarının birincil nedenlerinin, şiddet riski düzeylerinin anlaşılması için sosyal incelemenin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu da öğrencinin yaşam alanı olan ev ortamında öğrencinin ailesi ve yakın çevresi ile görüşülmesi, ailenin sosyo-ekonomik olanaklarının değerlendirilmesi, temel ihtiyaçlarının karşılanma durumlarının belirli bir disiplin modeli ve prosedürler çerçevesinde gözlemlenmesi ile mümkün olacaktır. Ancak branş öğretmenlerinin, psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerinin, okul yönetimi ile ilgilenen müdür ve müdür yardımcılarının bu değerlendirmeleri ve müdahaleleri gerçekleştirmeleri olası değildir. Çünkü mesleki tanımları ve görev alanları bahsedilen durumları kapsamamaktadır. Diğer taraftan sosyal hizmet uzmanları ise; uluslararası sözleşmeler, kanun ve yönetmeliklere dayanarak çocuğun yüksek yararını gözeterek gerekli koruyucu ve önleyici tedbirleri alır, “çevresi içinde birey” anlayışı ile öğrencinin risk düzeyini tespit ederek aile odaklı müdahaleler gerçekleştirir. Bu nedenle öğrencilerin problemlerinin çözümlenmesinde ihtiyaç duyulan ekolojik bakış açısını, gerek teorik bilgileri gerekse mesleki tanım ve becerileri kapsamında kullanmaya en yetkin personel okul sosyal hizmet uzmanıdır.

Şiddetsiz ve güvenli bir okul ortamının oluşturulabilmesi için sosyal hizmet uygulamalarına ihtiyaç duyulduğu anlaşılan bu çalışma sonuçlarından hareketle sunulabilecek öneriler aşağıda yer almaktadır:

Ülkemizde yalnızca pilot illerde başlatılan okul sosyal hizmeti uygulamalarının ivedilikle ülke genelinde yaygınlaştırılması, fiilen uygulamaya geçilebilmesi gereklidir. Okul sosyal hizmeti alanında yapılan birçok bilimsel çalışma bu gerekliliği ortaya koymaktadır. Örneğin (Reçber, 2020, s. 33)’in çalışmasında okulda yaşanan mevcut problemlerin çözülmesi ve oluşabilecek problemlerin okul sosyal hizmeti ile önüne geçilmesine, (Yeşilkayalı, 2016, s. 148)’in çalışmasında öğrencilerin ve ülke geleceği için temellendirilmiş bir biçimde okul sosyal hizmetinin başlatılmasına, (Meydan ve Yeşilkayalı, 2017, s. 219)’ın araştırmasında olası risk durumları nedeniyle özellikle göç alan ve kaynaklara erişim güçlüğü yaşanan bölgelerdeki okulların önceliklendirilerek sosyal hizmet faaliyetlerinin başlatılması gerekliliğine, (Kılıç ve Özkan, 2015, s. 171)’in çalışmasında çocuk ve aile refahını sağlama amacıyla problemlerin okulda fark edilmesi, erken müdahale şansının olması nedeniyle sosyal hizmet uzmanlarının okul sistemlerine dahil edilmesinin önemine, (Babahanoğlu ve Başer, 2017, s. 654)’in çalışmasında; öğretmenlerin madde kullanım problemi olan, şiddete maruz kalan, psikolojik veya iletişim kaynaklı sorunlar yaşayan öğrencilerle karşılaştıklarını ve bu problemlerin çözümünü noktasında okul sosyal hizmeti uygulamalarına ihtiyaç duyduklarını dile getirdiklerine, (Gökgöz ve Kesgin, 2015, s. 195)’in çalışmasında; okul ortamlarına uyum problemleri olan, şiddet eğilimli davranışlar sergileyen, aile içi sorunları bulunan, akademik başarısında düşüşler yaşayan öğrenciler için okul sosyal hizmeti biriminin gerekliliğine, (Kalaycı, 2015, s. 496)’in çalışmasında okullarda yaşanan şiddet olayları ile mücadele etmenin en etkili yöntemlerden birinin okul sosyal hizmeti olduğuna, (Karataş, Gencer, Çalış ve Ege, 2014, s. 80)’nin çalışmasında; okul sosyal hizmeti kapsamında gerçekleştirilecek müdahalelerin öğrencilerin kendiliklerini inşa etmelerine ve topluma olumlu normlar sağlama yönünden yaşamsal değerde olduğuna vurgu yaptığı görülmektedir.

Okul sosyal hizmeti uygulamasının başlatılabilmesi ve uygulamaların sürdürülebilirliğinin denetlenebilmesi amacıyla Millî Eğitim İl Eylem Planlarında ve Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüklerinin Çocuk Hizmetleri Koordinasyon Komisyon Toplantılarında ve İl Eylem Planlarında okul sosyal hizmeti faaliyetlerine yer verilmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda okul sosyal hizmeti uygulamalarının; okul ortamlarında karşılaşılan fiziksel, psikolojik, cinsel, ekonomik ve siber şiddet, erken yaşta evlilikler, akran zorbalığı, madde kullanımı gibi ciddi problemlerin önlenilmesi veya en aza indirgenmesinde etkili olabilmesi için okullarda şiddet konulu farkındalık eğitimlerinin gerçekleştirilmesi, öğrencilere şiddetin kabul edilemez bir davranış olduğunun anlatılması ve türlerine dair bilinç oluşturulması amacıyla eğitimlerin sıklaştırılması, sorun çözme yöntemleri, açık iletişim teknikleri, duygu farkındalığı gibi eğitim ve grup çalışmalarının düzenlenmesi önerilmektedir.

Uygulamaların yürütülebilmesi için eğitimini sosyal hizmet alanında tamamlamış, problemleri mikro, mezo ve makro boyutlarda değerlendirebilecek sosyal hizmet uzmanlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda il ve ilçelerdeki okul sayılarının tespit edilmesi, uzmanların okullarda görev alabilmeleri amacıyla personel ihtiyacının belirlenmesi, ihtiyaç doğrultusunda gerekli istihdamın sağlanması gerekmektedir.

Okul ortamlarında sosyal hizmet faaliyetlerinin varlığı, okul iklimine ve kültürüne yansiyacaktır. Problem ortaya çıktıktan sonra gerçekleştirilen koruyucu hizmetlerin yanı sıra öğrencilerin; bilinç ve farkındalık düzeylerinin arttırılması, toplumdaki dezavantajlı birey ve grupların farkına varmaları, ön yargılarını en aza indirmeleri, tüm bireylere eşit ve adil davranarak empati kurmaları, akran zorbalığının yol açabileceklerini fark etmeleri, şiddet içeren söz ve eylemlerde bulunmamaları, problem çözme becerilerini geliştirmeleri, sahip oldukları haklarının farkına varmalarını sağlamak hedeflenmektedir. Bu amaçla; sosyal hizmet bilimine eğitim müfredatında yer verilmesi ve okullarda rehberlik saati gibi düşünülerek uzmanlar tarafından ders olarak okutulması, sosyal hizmet perspektifinin öğrencilere kazandırılması önerilmektedir. Bahsedilen önleyici hizmet faaliyetlerinin hayata geçirilmesiyle okul ortamlarında ve dolayısıyla toplumda olumlu değer ve normlar oluşturacağı öngörülmektedir.

### **Kaynakça**

Aile Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2020, Nisan). 23 Nisan Ulusal Egemenlik Çocuk Bayramının 100. Yılına Özel Çocuk Bülteni.

Akbaş, E. (2020). Türkiye’de çocuğa karşı şiddet 2020 durum raporu. Ankara: Uluslararası Çocuk Merkezi.

Aktan, M. C. (2016). Türkiye’de okul sosyal hizmetinin yapılandırılmasına ilişkin nitel bir araştırma: Sorunlar, gereksinimler ve çözüm önerileri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akyüz, Z. (2018). İlköğretim öğretmenlerinde sosyal hizmet algısı ve okul sosyal hizmeti (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Alpaslan, A. H. (2014). Çocukluk döneminde cinsel istismar. Kocatepe Tıp Dergisi, 194-201.

Arıkan, P. (2019). İlköğretim düzeyinde kaynaştırma eğitime devam eden çocuklar ile ailelerinin okulda karşılaştıkları sorunların okul sosyal hizmeti temelinde değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arslan, S. (2018). Boşanmanın lise öğrencileri üzerindeki etkisinin okul sosyal hizmeti bakış açısıyla incelenmesi: Sincan ilçesi örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Astor, Ron Avi, Behre, William J., Fravil, Kimberly A. ve John M. Wallace (1997). Perceptions of school violence as a problem and reports of violent events: a national survey of school social workers. Social Work, 1(42), 56.

Atabek, İ. (2019). Bağlanma kuramı ve okul sosyal hizmeti teorik bir yaklaşım (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.

Ayan, S. (2007). Aile içinde çocuğa yönelik şiddet (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Aykara, A. (2010). Kaynaştırma eğitimi sürecindeki bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler ve okul sosyal hizmeti (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aynacı, C. (2020). Lise öğrencilerinde anne-baba-ergen ilişkilerinin benlik saygısı ve davranış problemlerine etkisinin okul sosyal hizmeti bağlamında incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Babahanoğlu, R. ve Başer, D. (2017). Türkiye’de okul sosyal hizmetinin önemi ve gerekliliği: Konya örneği. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(51), 650-655.

Bucak, E. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde örgüt iklimi: Yönetimde ast-üst ilişkisi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1(7).

Cenikli, B. (2019). Okul sosyal hizmeti kapsamında sosyal desteğin akademik motivasyona etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: kavramsal bir çözümleme. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1 (4), 74-84.

Çalış, N. (2019). Ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin aile ilişkilerinin okul yaşamına yansımaları ve okul sosyal hizmeti (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çetintaş, E. (2017). Lise öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının okul sosyal hizmeti odağında incelenmesi: Erzincan ili örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Dağ, A. (2017). Okul sosyal hizmeti. İstanbul: Açılım Kitap.

Dağ, A. (2018). Akran gruplarında dışlanma. İstanbul: Kitabı Yayınları.

Danış, M. Z. (2007). Sosyal hizmet mesleği ve disiplininde sosyal politikanın yeri ve önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18 (2), 51-64.

Dikmen, T. (2021). Türkiye'de okul sosyal hizmeti uygulamaları: Okul sosyal hizmeti projesi uygulanan okullardaki okul sosyal hizmeti deneyimlerine dair nitel bir araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Doğan, K. (2022). Öğrencilerde bireysel sorumluluğun internet bağımlılığına etkisinin okul sosyal hizmeti bağlamında değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.

Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(7), 63-74.

Dönmez, B. ve Özer, N. (2009). Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler için okul güvenliği ve güvenli okul. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Duman, N. (2000). Ankara liselerinde çeteye katılma potansiyeli olan öğrenci grupları ve okul sosyal hizmeti (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Duman, N., Önal Dölek, B., Gökçearslan Çiftçi, E., Karakuş, B. ve Aktan, M. C. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı'nda sosyal hizmet mesleği ve okul sosyal hizmetinin görev ve sorumlulukları raporu. *Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını*, s. 8-19.

Dupper, D. (2013). Okul sosyal hizmeti etkin uygulamalar için beceri ve müdahaleler. (Y. Özkan, ve E. Gökçearslan Çiftçi, Çev.) İstanbul: Kapital Yayınları.

Duyan, V., Yolcuoğlu, İ. G. ve Artan, T. (2014). *Dünü, bugünü, yarınıyla insanları anlamak*. İstanbul: Nar Yayınevi.

Dwyer, K., Osher, D. ve Jimerson, S. (1998). *Early warning, timely response: a guide to safe schools*. Washington: U.S. Department of Education.

Ekerim, M., ve Selçuk, B. (2016, Kasım). Gelişimsel psikopatoloji bakışıyla şiddet. *Türk Psikoloji Yazıları Dergisi*, 109-122.

Ercan, F. Z. (2018). Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim durumları ve okul sosyal hizmeti (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Gökgöz, E. A. (2014). İlkokul eğitiminin kalitesini artırmada okul-aile işbirliği ve okul sosyal hizmeti (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.

Gökgöz, E. A. ve Kesgin, B. (2015). İlkokullarda okul sosyal hizmetinin gerekliliğinin öğretmen gözüyle değerlendirilmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 179-198.

Güneş, E. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin okul sosyal hizmetini ilgilendiren problemleri üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.

Hezer, K. (2018). 6-12 yaş arası öğrencilerin sosyal uyum sorunu ve okul sosyal hizmeti: Sancaktepe örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Hosmer. (2018, Mart 01). Okul Sosyal Hizmeti Uygulama ve Araştırma Merkezi (Hosmer). Eylül 10, 2022 tarihinde Hacettepe Üniversitesi: [http://www.hosmer.hacettepe.edu.tr/tr/hacettepe\\_universitesi\\_okul\\_so-22](http://www.hosmer.hacettepe.edu.tr/tr/hacettepe_universitesi_okul_so-22) adresinden alındı

İpek, M. (2018). Okul sosyal hizmeti bağlamında ortaokul öğrencilerinin refah düzeylerinin devamsızlık durumlarına etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kalaycı, S. (2015). Okul şiddetinin ve çocuk suçluluğunun önlenmesinde sosyal hizmetin rolü. *Suç Korkusu Kongresi* (s. 488 - 498). Ankara: Serya Yayıncılık.

Kalkan, K. (2019). Okul sosyal hizmetinin Türkiye'de değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kara, H. Z. (2018, Mayıs). Üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik bir model önerisi: Üniversite sosyal hizmeti. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.

Karakaya, S. (2012). İlköğretim okullarında ailenin eğitime katılımı ve okul sosyal hizmeti (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.

Karakaya, Ş. (2020). Türkiye'deki Suriyeli çocukların yaşadıkları sorunların okullaşma süreçlerine etkisi ve okul sosyal hizmeti bağlamında çözüm önerileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Karataş, K., Gencer, E., Çalış, N. ve Ege, A. (2014). Öğrenci sorunlarının okul sosyal hizmeti bağlamında değerlendirilmesi. Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını, s. 71-81.

Kılıç Ceyhan, E. (2018). Anne baba ergen ilişkileri ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin okul sosyal hizmeti açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kılıç, E., ve Özkan, Y. (2014). Çocuk ve aile odaklı sorunların çözümünde okul sosyal hizmeti uzmanlarının önemi, uzmanların çocuk ve ailelerle çalışmada sahip oldukları beceriler. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 18(3), 397-412.

Kılıç, E. ve Özkan, Y. (2015). Okul temelli aile danışmanlığında sosyal hizmetin rolü ve önemi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 19(1), 155-178.

Kıral, B. (2021). Nitel araştırmada fenomenoloji deseni: türler ve araştırma süreci. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching, 10(4), 92-103.

Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30(1), 47-70.

Korkmaz, Y. (2022). Boşanma sürecinin öğrenci üzerindeki etkilerinin okul sosyal hizmeti temelinde değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kuli, G. (2018). Okul ortamlarında sosyal hizmet uygulaması ihtiyacı: Rehber öğretmenlerin okul sosyal hizmeti ile ilgili düşünceleri üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

Küçük, G. (2018). Ergenlerin iletişim ve sorun çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenerek okul sosyal hizmeti düzeyinde değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Lök, N., Başoğlu, C., ve Öncel, S. (2016). Aile içi şiddetin çocuk üzerindeki etkileri ve psikososyal desteğin önemi. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 155-161.

Meydan, S. ve Yeşilkayalı, E. (2017). Bir ortaokul özelinde okul sosyal hizmeti ihtiyacının belirlenmesi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(53), 206-221.

Mihçı, M. (2018). Güvenli okula ilişkin öğretmen görüşlerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Çocuğa yönelik şiddetin önlenmesi projesi revize erken uyarı uygulamaları kitapçığı. Ankara: MEB. Eylül 2022 tarihinde [https://siddetinonlenmesi.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_09/17121034\\_1.2.4\\_erken\\_uyari\\_uygulamaları\\_programi.pdf](https://siddetinonlenmesi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/17121034_1.2.4_erken_uyari_uygulamaları_programi.pdf) adresinden alındı

Özbey, O. (2012). Kadına yönelik şiddet: şiddetin temelleri. Hukuk Gündemi, 37-39.

Özerkmen, N. (2012). Toplumsal bir olgu olarak şiddet. Akademik Bakış Dergisi (28), 1-19.

Özdemir, S. G. (2018). Okul sosyal hizmeti bağlamında cinsel istismarı önleme eğitiminin 8-11 yaş grubundaki çocukların farkındalık düzeylerine etkisi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4 (4), 411-433.

Öztürk, H. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin akran zorbalığı ilişkisinde zorba ve kurban olma durumlarını etkileyen faktörler ve okul sosyal hizmeti (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pegem Akademi. (2021). Güvenli okul. Ankara: Pegem Akademi.

Pişkin, M., Öğülmüş, S. ve Boysan, M. (2011). Güvenli okul ortamı oluşturma öğretmen ve yönetici kitabı. 05 09, 2021 tarihinde [http://ancmtal.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/41/02/761473/dosyalar/2016\\_09/15123827\\_guvenli\\_okul\\_ortami\\_olusturma\\_ogrt\\_ve\\_yontc\\_kitabi.pdf](http://ancmtal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/41/02/761473/dosyalar/2016_09/15123827_guvenli_okul_ortami_olusturma_ogrt_ve_yontc_kitabi.pdf) adresinden alındı

Polat, S. (2015). Çocuklukta fiziksel büyüme gelişme ve yaşa özgü riskler. Ç. K. Derneği, ve T. Dağlı (Dü.) içinde, Çocuğa Yönelik Şiddet ve Çocuğun Korunması (s. 12-16). İstanbul: Çocuk Koruma Merkezlerini Destekleme Derneği.

Polat, O. (2016). Şiddet. Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi, 22 (1), 15-34.

- Reçber, B. (2020). Türkiye’de okul sosyal hizmetinin konumu ve gerekliliği. TESAM Akademi Dergisi, 7(1), 11-36.
- Sağlık, S. (2021). Ortaöğretimde okul sosyal hizmetinin gerekliliğine dair yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karma desen araştırması. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Sakinmaz, S. (2020). Kaynaştırma eğitiminde sosyal beceri ve akademik öz-yeterliğin okul sosyal hizmeti odağında değerlendirilmesi üzerine nicel bir araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schneider, T., Sprague, J. ve Walker, H. (2000). Safe school design: a handbook for educational leaders applying the principles of crime prevention through environmental design. ERIC Clearinghouse on Educational Management, 5207 University of Oregon, Eugene, OR 97403-5207.
- Selçuk, O. (2019). Cezalandırıcı okul disiplininin okul sosyal hizmeti ve onarıcı adalet açısından fenomenolojik yaklaşımla değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Smith, P., Olweus, D., Catalano, R., Junger-Tas, J., Morita, Y. ve Slee, P. (1999). The nature of school bullying: a cross-national perspective. London and New York: Routledge.
- şener, M. (2022). Covid-19 pandemisi sürecinde okula bağlılığın okul sosyal hizmeti açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- şenol, D., ve Mazman, İ. (2014). Çocuğa uygulanan şiddet: Türkiye özelinde sosyolojik bir yaklaşım. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 11-17.
- Teater, B. (2013). Sosyal hizmet kuram ve yöntemleri (2. Baskı b.). (A. Karatay, Çev.) Ankara: Nika Yayınevi.
- Teyfur, M. (2014). Basında yer alan okullarda şiddet ile ilgili olayların değerlendirilmesi. İlköğretim Online, 13 (4), 1311-1330.
- Tokuç, B., Özcebe, H., Çan, G., Günay, T., Küçük Biçer, B. ve Çoban, T. (2022). 2022 Türkiye'sinde çocuk olmak. Halk Sağlığı Uzmanları Derneği.
- Tomanbay, İ. (2013). Eğitim alanında sosyal hizmet uygulamaları. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Tunç, B. (2019). Okul sosyal hizmetinin hayata geçirilmesi üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ulukol, B. ve Köseli, A. (2013). Çocuğa karşı şiddetin göstergelerle izlenmesi eğitimi katılımcı el kitabı. Ankara: Unicef Türkiye Temsilciği.
- Yeşilkayalı, E. (2016). Okul sosyal hizmeti uygulamasında yaklaşım ve model örnekleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(1), 135-152.
- Yeşilkayalı, E. (2017). Okul sosyal hizmeti okul bağlantılı hizmetler. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 169-187.
- Yıldız, H. (2017). Öğrencilerin okul dışı vakitlerinin değerlendirilmesinde ailelerin rolü ve okul sosyal hizmeti (Yayımlanmamış Yüksek Lisans).