

OKULLARDA ŞİDDET VE SUÇ: ESKİŞEHİR ÖRNEĞİ

HÜLYA ÖRKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sosyoloji Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Serap SUĞUR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temmuz, 2013

Bu Tez Çalışması BAP Komisyonunca Kabul Edilen 1205EO92 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Hülya ÖRKİ'nin, "Okullarda Şiddet ve Suç: Eskişehir Örneği" başlıklı tezi **18 Temmuz 2013** tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, **Sosyoloji** Anabilim Dalında, **yüksek lisans tezi** olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr.Serap SUĞUR

Üye : Yard.Doç.Dr.Fuat GÜLLÜPINAR

Üye : Yard.Doç.Dr.Kasım AKBAŞ

Prof.Dr/B.Zafer ERDOĞAN
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü



Yüksek Lisans Tez Özü

Okullarda Şiddet ve Suç: Eskişehir Örneği

Hülya ÖRKİ

Sosyoloji Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temmuz 2013

Danışman: Prof. Dr. Serap SUĞUR

Araştırmada temel olarak lise öğrencilerinin suç ve şiddet davranışlarına etki eden faktörler (okul, aile, arkadaş çevresi, sosyo-ekonomik durum, medya ve kitle iletişim araçları) üzerinde durulmuştur. Araştırma nicel bir araştırma olarak tasarlanmış bu amaçla hazırlanan anket formu kullanılmış ayrıca nicel yöntemin sınırlılıklarından korunmak amacıyla açık uçlu sorular ve mülakatlarla desteklenmiştir. Araştırma kapsamında 2012-2013 eğitim-öğretim yılı itibariyle Eskişehir’de ortaöğretim kurumlarında eğitimini sürdüren 565 öğrenciden veri toplanmıştır. Ayrıca araştırma kapsamındaki okulların yöneticileri ve rehberlik servisindeki öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Veriler SPSS 16.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiş Ki-Kare, Korelasyon, T-test ve ANOVA testi ile çözümlenmiştir.

Bulgular medya şiddeti, akran grubunun olumsuz etkileri, okul ile düşük bağlar ya da eğitim ile ilgili sorunlar, okulda gerçekleşen aktiviteler katılmama ve boş zamanlarını verimli bir şekilde geçirmeme (boş zamanının büyük bir kısmını televizyon izleyerek veya oyun oynayarak geçirme) ve zayıf ebeveyn-çocuk iletişimi, zayıf ebeveyn kontrolü ve aile bağları gibi ailesel faktörlerin suç ve şiddet başta olmak üzere her türlü davranışının gelişimi üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Şiddet, Suç, Çocuk Suçluluğu, Gençlik Şiddeti.

Abstract

Crime and Violence in Schools: Case of Eskişehir

Hülya ÖRKİ

Department of Sociology

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, July, 2013

Adviser: Prof. Dr. Serap SUĞUR

In this study we emphasize the factors that affecting the behavior of crime and violence of the high school students (school, family, circle of friends, socio-economic status and mass media). It is evaluated by using quantitative method and questionnaire. Furthermore, in order to avoid the limitations of the quantitative method, the study was supported by interviews and open-ended questions. Moreover, some school administrators and teachers were interviewed face-to-face interviews about youth violence. Data were collected from 565 high school students, resident in Eskişehir. In the analyses of quantitative data, a statistical package program, SPSS 16.0, were used. Quantitative data were analyzed by Chi-square, t-test, ANOVA and correlation. The findings suggest that, media violence, negative peer group influence, low school engagement or educational aspirations, lack of involvement in school activities and poor use of leisure time (such as spending most of their leisure time watching TV or videos) and familial factors, such as poor parent-child communication, low parental monitoring and family support increase the likelihood of aggressive and violent behavior in youth.

Key Words: Violence, Crime, Juvenile Delinquency, Youth Violence.

Etik İlke ve Kurallara Uygunluk Beyannamesi

Bu tez/proje çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim.

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

Hülya ÖRKİ

Önsöz

Danışmanım sayın Prof. Dr. Serap SUĞUR'a, çalışma boyunca gösterdiği rehberlik, sunduğu çok değerli destek ve katkıları için özellikle teşekkür borçluyum. Tez süresi boyunca akademik destekleri ve yönlendirmeleri ile araştırmanın başarılı bir şekilde tamamlanmasını sağlayan hocalarıma, akademik katkısı oldukça önemli olan sayın Prof. Dr. Nadir SUĞUR, Yrd. Doç. Dr. Oya Beklan ÇETİN, Yrd. Doç. Dr. Fuat GÜLLÜPINAR ve Yrd. Doç. Dr. Temmuz Gönç ŞAVRAN'a sonsuz teşekkürlerimi iletiyorum. Ayrıca Prof. Dr. Erol KUTLU'ya değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Uygulama yaptığım okullarda anket formlarını doldurarak kendilerine ilişkin özel bilgileri araştırmada kullanılmak üzere paylaştıkları için öğrencilere teşekkür ederim. Ayrıca uygulama yaptığım okullarda destek ve ilgilerini benden esirgemeyen müdür, müdür yardımcısı ve rehber öğretmenlere yardımları için teşekkür ederim.

Son olarak araştırma süreci boyunca desteğini sürekli hissettiğim aileme ve eşim Yunus ÖRKİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Hülya ÖRKİ

İçindekiler

Sayfa

Jüri ve Enstitü Tez Onayı.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Etik İlke ve Kurallara Uygunluk Beyannamesi.....	v
Önsöz.....	vi
Özgeçmiş.....	vii
Tablolar ve Şekiller Listesi.....	xiii
Kısaltmalar Listesi.....	xvi

1. Giriş

1.1. Problem	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem	4
1.4. Hipotez	5
1.5. Sayıtlar	6
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar.....	6

2. Alanyazın

2.1.Şiddet, Sapma ve Suç.....	8
2.1.1. Şiddetin Tanımı.....	8
2.1.1.1.Şiddet türleri.....	12
2.1.1.2.Aile içi şiddet.....	14
2.1.1.3.Şiddetin ortaya çıkma nedenleri.....	15
2.1.1.4.Şiddetin etkileri.....	16
2.1.2. Sapmanın Tanımı.....	17
2.1.3. Suçun Tanımı.....	19
2.1.3.1.Hukuki açıdan suç.....	20
2.1.3.2.Sosyolojik açıdan suç.....	21
2.1.4. Şiddet, Sapma ve Suç Arasındaki İlişki.....	22
2.1.5. Okulda Suç ve Şiddet.....	23

2.2.Çocuk Suçluluğunu Açıklayan Kuramlar.....	26
2.2.1. Sosyolojik Teoriler.....	29
2.2.1.1.Sosyal organizasyonsuzluk teorisi.....	30
2.2.1.2.Anomi/Gerilim teorileri.....	35
2.2.1.2.1. Durkheim’ın Anomi kavramı.....	35
2.2.1.2.2. Merton’un Anomi kavramı.....	36
2.2.1.2.3. Kurumsal Anomi teorisi.....	38
2.2.1.2.4. Klasik gerilim teorisi.....	38
2.2.1.2.5. Alt kültürel gerilim teorisi.....	40
2.2.1.2.6. Genel gerilim teorisi (GGT)	41
2.2.1.3.Sosyal öğrenme teorileri.....	43
2.2.1.3.1. Ayırıcı birleşimler teorisi.....	44
2.2.1.3.2. Sosyal öğrenme teorisi.....	46
2.2.1.4.Sosyal kontrol teorileri.....	49
2.2.1.4.1. Sınırlama teorisi.....	50
2.2.1.4.2. Sosyal bağ teorisi.....	51
2.2.1.4.3. Genel suç teorisi.....	53
2.2.1.5.Sosyal etkileşim teorileri.....	55
2.2.1.6.Sosyal çatışma teorileri.....	57
2.2.1.7.Feminist teoriler.....	59
2.2.1.7.1. Liberal feminist bakış açısı.....	59
2.2.1.7.2. Radikal (eleştirel) feminist bakış açısı.....	61
2.3.Çocuk Suçluluğunu Açıklayan Diğer Değişkenler.....	62
2.3.1. Aile.....	65
2.3.2. Akran ve Arkadaş Grubu.....	68
2.3.3. Okul.....	69
2.3.4. Boş Zaman Değerlendirme, Medya ve Kitle İletişim Araçları.....	72
2.3.5. Sosyo-Ekonomik Durum.....	77
2.3.6. Toplumsal Cinsiyet.....	80
2.4. Çocuk Suçluluğu ve Gençlik Şiddeti İle İlgili Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar.....	83

3. Yöntem	
3.1.Araştırma Modeli.....	87
3.2.Evren ve Örneklem.....	88
3.3.Veriler Toplama Araçları.....	88
3.3.1. Okullarda Suç ve Sapma Davranışı Tanıklığı Ölçeği.....	89
3.3.1.1.Okullarda suç ve sapma davranışı tanıklığı ölçeğinin geçerliliği.....	89
3.3.1.2.Okullarda suç ve sapma davranışı tanıklığı ölçeğinin güvenilirliği.....	90
3.3.2. Suç ve Şiddet Davranışı Onayı Ölçeği.....	90
3.3.2.1. Suç ve şiddet davranışı onayı ölçeğinin geçerliliği.....	90
3.3.2.2. Suç ve şiddet davranışı onayı ölçeğinin güvenilirliği.....	91
3.3.3. Sosyal, Demografik ve Eğitimsel Özellikler.....	91
3.4.Verilerin Toplanması.....	92
3.5.Araştırma Yapılan Okullar Hakkında Genel Bilgi.....	93
3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	94
4. Bulgular ve Yorum	
4.1.Araştırmanın Betimsel Analizi.....	95
4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik ve Sosyo-Ekonomik Özellikleri.....	95
4.1.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri.....	100
4.1.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Türü ve Cinsiyete Göre Betimsel Özellikleri.....	108
4.2.Araştırmanın Temel Değişkenlerinin Test Edilmesi.....	112
4.2.1. Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul İle İlgili Değişkenler.....	112
4.2.1.1.Öğrencilerin devam ettikleri okul ile ilgili betimsel değişkenler.....	113
4.2.1.2.Öğrencilerin devam ettikleri okul ile ilgili temel değişkenler.....	118
4.2.1.2.1. Öğrencilerin devam ettikleri okulda suç ve sapma tanıklığı.....	119

4.2.1.2.2. Öğrencilerin devam ettikleri okulda şiddet algısı.....	126
4.2.1.2.3. Öğrencilerin devam ettikleri okulda gerçekleşen aktivitelere katılımı.....	136
4.2.1.2.4. Öğrencilerin devam ettikleri okulda öğretmenler ve okul yöneticileri ile ilişkileri.....	141
4.2.2. Öğrencilerin Aileleri İle İlgili Değişkenler.....	145
4.2.2.1.Öğrencilerin ebeveynleri ile ilişkileri.....	145
4.2.2.2.Öğrencilerin aile içi şiddet mağdurluğu.....	149
4.2.2.3.Öğrencilerin şiddet mağdurluğu ve aile içi şiddet ile ilişkisi.....	158
4.2.3. Öğrencilerin Arkadaş Çevresi İle İlgili Değişkenler.....	162
4.2.3.1. Öğrencilerin arkadaş çevresi ve grubu.....	163
4.2.3.2.Öğrencilerin arkadaşları ile yakınlık durumu.....	166
4.2.3.3.Öğrencilerin arkadaş çevresinde suç ve şiddet davranışı tanıklığı ve bu davranışlara gösterilen tepkiler.....	170
4.2.4. Öğrencilerin Boş Zaman Değerlendirme Alışkanlıkları İle İlgili Değişkenler.....	173
4.2.4.1.Öğrencilerin boş zaman değerlendirme alışkanlıkları.....	174
4.2.4.2.Öğrencilerin internet kullanma alışkanlıkları.....	178
4.2.4.3.Öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıkları.....	187
4.2.5. Öğrencilerin Suç ve Şiddet Hakkında Görüşleri İle İlgili Değişkenler.....	196
4.2.5.1.Öğrencilerin şiddet hakkında görüşleri.....	197
4.2.5.2.Öğrencilerin suç ve şiddet davranışlarını onaylama tutumları.....	198
4.2.5.3.Öğrencilerin suç ve şiddetin nedenleri hakkında görüşleri.....	202
4.2.5.4.Öğrencilerin suç ve şiddetin önlenmesi hakkında görüşleri.....	206
5. Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler	
5.1.Sonuçlar ve Tartışma.....	210
5.2.Öneriler.....	219

Ek Tablolar Listesi.....	221
Ekler.....	279
Kaynakça.....	293

Tablolar ve Şekiller Listesi

Şekil 1. Adaptasyon Türleri.....	39
Tablo 1.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Genel Özellikleri.....	96
Tablo 2.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	97
Tablo 3.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Demografik.....	99
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Betimsel İstatistiklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	100
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İkamet Ettikleri Mahallelerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	105
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Oturdıkları Mahallede İkamet Sürelerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	106
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gelecek Hedeflerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	107
Tablo 8. Okul Türü ve Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Okullarda Suç ve Şiddet Algısı Ki-kare Sonuçları.....	126
Tablo 9. Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Okullarda Şiddet Algısı T-test Sonuçları.....	128
Tablo 10. Okul Türü Bağlamında Öğrencilerin Okullarda Suç ve Şiddet Algısı ANOVA Sonuçları.....	129
Tablo 11. Öğrencilerin Devam Ettikleri Okulun Güvenliği ve Okullarda Suç ve Şiddet Algısının Cinsiyet ve Okul Türü Bağlamında Korelasyon Katsayıları.....	130
Tablo 12. Öğrencilerin Okullarda Suç ve Şiddet Algısı ve Disiplin Soruşturmalarının Etkisinin Cinsiyet ve Okul Türü Bağlamında Korelasyon Katsayıları.....	131

Tablo 13. Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Okulda Gerçekleşen Aktivitelere Katılımı ve Okulu Sevme Durumu T-test Sonuçları.....	137
Tablo 14. Okulda Şiddet Sorunu, Suç/Şiddet Algısı ve Öğrencilerin Okulda Gerçekleşen Aktivitelere Katılımı ve Okulu Sevme Durumu T-test Sonuçları.....	138
Tablo 15. Okul Türü Bağlamında Öğrencilerin Okulda Gerçekleşen Aktivitelere Katılımı ve Okulu Sevme Durumu ANOVA Sonuçları.....	139
Tablo 16 Cinsiyet ve Okul Türü Bağlamında Öğrencilerin Okulda Gerçekleşen Aktivitelere Katılımı ve Okulu Sevme Durumu Korelasyon Katsayıları.....	140
Tablo 17. Öğrencilerin Okulda Suç ve Şiddet Algısı ve Gerçekleşen Aktivitelere Katılımı ve Okulu Sevme Durumu Korelasyon Katsayıları.....	141
Tablo 18. Okul Türü ve Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Ebeveynlerinin Arkadaş Çevrelerini Tanıma Durumu Ki-kare Sonuçları.....	146
Tablo 19. Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Sorunlarını Çözmede Yardım Aldığı Kişiler İle İlgili Ki-Kare Sonuçları.....	149
Tablo 20. Cinsiyet Bağlamında Aile İçi Şiddet Mağdurluğu İle İlgili Ki-kare Sonuçları.....	151
Tablo 21. Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Aile İçi Şiddet Mağdurluğu İle İlgili T-test Sonuçları.....	152
Tablo 22. Cinsiyet ve Okul Türü Bağlamında Öğrencilerin Aile İçi Şiddet Durumu Korelasyon Katsayıları.....	153
Tablo 23. Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Anne-Babaları Tarafından Şiddet İçeren Davranışlarına Verecekleri Tepkiler İle İlgili Ki-kare Sonuçları.....	157
Tablo 24. Öğrencilerin Şiddet Mağdurluğu Bağlamında Ebeveynleri İle ve Ebeveynlerinin Birbiriyle Tartışma Durumları T-test Sonuçları.....	159

Tablo 25. Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Self-kontrol Durumu İle İlgili Ki-kare Sonuçları.....	161
Tablo 26. Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Anne-babalarından Sonra Yakın Gördükleri Kişi İle İlgili Ki-Kare Sonuçları.....	169
Tablo 27. Öğrencilerin Suç ve Şiddet Arasındaki İlişki Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyet Bağlamında Ki-kare Sonuçları.....	204
Tablo 28. Öğrencilerin Suç ve Şiddetin Önlenmesi Hakkında Görüşlerinin Cinsiyet Bağlamında T-test Sonuçları.....	207
Tablo 29. Öğrencilerin Suç ve Şiddetin Önlenmesi Hakkında Görüşlerinin Okul Türü Bağlamında ANOVA Sonuçları.....	208

Kısaltmalar Listesi

ASAGEM	:Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü
EARGED	:Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
TBMM	:Türkiye Büyük Millet Meclisi

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın problemine, amaçlarına, önemine ve hipotez ve alt hipotezlerine yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın sayıltıları, sınırlılıkları ve temel kavramları sunulmuştur.

1.1. Problem

Toplum içerisinde şiddetin en görünür biçimlerinden biri gençler tarafından sergilenen şiddettir. Son yıllarda, gençler, özellikle de lise öğrencileri, arasında şiddetin her geçen gün arttığına ilişkin bir algı söz konusudur. Bu tür şiddet eylemlerinin asıl kurbanı ve faili ise yine gençlerdir. Gençlik şiddeti yalnızca kurbanlarına değil aynı zamanda ailelerine, arkadaşlarına ve genel olarak topluma zarar vermektedir.

Gençler arasında suç ve şiddet olaylarının artışına etki eden birçok faktör vardır. Özellikle genç nüfus yapısındaki hızlı değişimler, modernleşme, göç, kentleşme ve sosyal politikalardaki değişimler gençlerin suç ve şiddet davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalar ekonomik büyüme ve şiddet, gelir eşitsizliği ve şiddet arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde ekonomik krizler, Pazar yapısındaki bozukluklar ve ekonomik gerileme, temel sosyal hizmetlerdeki gerilemeler, tüketim kültürü, yoksulluk gibi faktörlerin yanı sıra bir ülkedeki yönetim şekli, sosyal koruma politikaları ve özellikle polisin alt sosyoekonomik sınıftan gelen gençlere karşı tavırları da gençlerin davranışları üzerinde etkili olmaktadır (Krug, vd., 2002: 36-37).

Son yıllarda yapılan bilimsel çalışmalar ve medyada çıkan haberler özellikle ergenlik çağındaki gençler arasında suç ve şiddet olaylarının arttığına işaret etmektedir. Ancak gençler arasındaki suç ve şiddet olaylarındaki bu şekilde bir artış sadece Türkiye'ye özgü bir sorun olmayıp, hemen hemen bütün dünya ülkelerinde görülen bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Diğer yandan çocuk suçluluğu¹ hukuki anlamda yetişkin suçluluğundan farklılık göstermektedir. Çocuklar, yetişkinlerden farklı olarak, kişilik yapıları tam olgunlaşmamış varlıklardır. Bu sebeple yaptıkları davranışlardan doğrudan sorumlu tutulamazlar.

Son yıllarda tüm dünyada ve Türkiye’de okullarda şiddet ve suçun gençler arasında hızlı bir artış göstermesi, bu yöndeki araştırmaların sayısını da artırmıştır. Örneğin Türkiye Büyük Millet Meclisi (2006) tarafından, “Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayların Araştırılarak Alınması Gereken Tedbirlerin Belirlenmesi” amacıyla bir meclis araştırma komisyonu kurulmuştur². Benzer şekilde Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2006) tarafından okullarda şiddetin önlenmesi konulu bir genelge yayınlanmıştır. 2006/26 sayılı bu genelgeye göre, özellikle okullarda şiddet, saldırganlık, zorbalık gibi olaylar her geçen gün arttığına ve öğrencilerin güven ortamı içinde eğitim kurumlarına devam edebilmelerini sağlamak ve eğitim sisteminden istenilen başarıyı elde edebilmek amacıyla koruyucu ve önleyici çalışmaların öneminin arttığına vurgu yapılmıştır (MEB, 2006: 26).

Yapılan pek çok çalışma gençler özellikle de lise gençliği arasında sergilenen suç ve şiddet davranışlarında bir artış olmakla birlikte, gazeteler ve medya bu artışın diğer yıllara oranla daha fazla olduğu yönünde bir algı oluşturmaktadır. Suç ve şiddetin çeşitli biçimlerinin artış göstermesi her dönemde toplumların önemli sosyal sorunlarında birini oluşturmakla birlikte bu olayların meydana gelmesine veya artmasına neden olan mikro ve makro ölçekli bireysel ve toplumsal faktörler de tartışma konusu edilmiştir. Suç ve şiddet yapısı ve sonuçları itibarıyla hem bireyi hem de toplumu etkileyen olgulardır. Bu anlamda bu araştırma, suç ve şiddetin toplumda hızla artış gösterdiği günümüzde,

¹ Kanunlara karşı gelen çocuk, kanunların suç saydığı bir eylemi gerçekleştirdiği iddia edilen ve kendisine yetişkinlerden farklı davranılması gereken 18 yaşının altındaki bireydir. Türk hukukunda, 12 yaşından küçüklerin ceza sorumluluğu yoktur ve bu sebeple bunlara suç isnat edilmesi mümkün değildir ancak 12 yaşını doldurmuş fakat 15 yaşını doldurmamış olanların, suçun anlam ve sonuçlarını kavrama yeteneği yönünden bedensel, zihinsel ve ruhsal gelişimini tamamlamış olması durumunda ceza sorumluluğu vardır (TCK m.31/1; ÇKK m.5’ten aktaran: Cantel, Zafer ve Çakmut, 2006: 355-359).

² [http://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem22/yil01/ss1413_BOLUM%20I%20\(0001-0150\).pdf](http://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem22/yil01/ss1413_BOLUM%20I%20(0001-0150).pdf) (Erişim tarihi: 07.09.2012).

okullarda, özellikle liselerde gençler arasında suç ve şiddet olaylarının yansıtıldığı gibi artış gösterip göstermediğini ve ayrıca artış gösteriyorsa bunun temel nedenlerini konu edinmektedir. Artan şiddet olaylarıyla birlikte gençler bu olayların hem kurbanı hem de faili durumundadır. Gençlerin şiddetin hem kurbanı hem de faili olması riskini artıran pek çok faktör vardır. Bu çalışmanın temel problemi gençlerin suç ve şiddet davranışlarına etki eden bazı faktörleri (sosyo-ekonomik faktörler, okul, aile, arkadaş grubu, medyanın etkisi, vb) incelemektir. Bu faktörleri anlamak şiddeti önlemek için etkili politikalar ve programlar geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

1.2. Amaç

Şiddet ve suçun toplumda hızla artış gösterdiği günümüzde tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de, toplumun bir yansıması olan okullarda, özellikle de liselerde gençlerin sergilemiş oldukları suç ve şiddet içeren davranışlar ve bu davranışlara etki eden etmenler üzerinde durulması, sorgulanması ve nedenlerinin çok iyi araştırılması gereken konulardır. Bireyin gelişim aşamasında en önemli dönem olan lise yıllarında sergilenen şiddet davranışları kolayca suça dönüşebilmektedir. Diğer yandan, gençlerin sergilemiş olduğu davranışlar sağlıklı bir sosyalleşme ve kişilik gelişimi açısından önem taşımakla birlikte, gençlerin şiddet içeren davranışları günümüzün önemli toplumsal sorunlarından biri haline gelmiştir. Gerek bu yönde yapılan çalışmalar gerekse medya ve politikacılar gençler arasında suç ve şiddetin arttığına dikkat çekmekte ancak, bu artışın nedenleri çoğu kez göz ardı edilmektedir.

Ayrıca gençlerin sergilemiş oldukları davranışlar sağlıklı bir kişilik gelişimi açısından önem taşımakla birlikte, çocuk ve gençlerin kişilik yapıları çevreleri ile sosyal etkileşim sonucu gelişmektedir. Bu bakımdan çocuk ve gençlerin kişilik yapıları henüz tamamlanmamıştır ve bu nedenle çocuk ve genç suçları bir hukuk veya kişilik sorunundan ziyade toplumsal bir sorundur. Bu nedenle mevcut sorunun oluşumunda daha çok aile; okul, eğitim ve eğitmenler; sosyal çevre; sosyo-ekonomik konum ve yoksulluk; akran ve arkadaş grupları, toplumsal cinsiyet ve başta televizyon, bilgisayar ve internet gibi kitle iletişim araçları gibi toplumsal nedenler etkili olmaktadır.

Bu anlamda bu araştırmanın temel amacı, Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim kurumlarında öğrenimini sürdüren öğrenciler arasında ortaya çıkan suç ve şiddet olayları ile bunların arkasında yatan temel dinamikleri açığa çıkarmaktır. Bununla birlikte bu çalışma diğer tüm toplumsal olgular gibi suç ve şiddet içerikli eylemlerin de ancak toplumsal bir ortamda ötekiyle ilişki bağlamında ortaya çıktığını varsayan sosyolojik bakış açısından hareketle konuya yaklaşmaktadır. Bu bağlamda çalışma, öğrencilerin özellikle suç ve şiddet kavramlarını nasıl algıladıklarını ve tanımladıklarını kendi bakış açılarından sorgulamayı ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

1.3. Önem

Lise yılları bireyin gelişim aşamasında en önemli dönemlerden biridir. Bu yıllarda gencin okul içerisinde şiddete maruz kalması ve şiddet içeren davranışlar sergilemesi başta yakın çevresi olmak üzere bütün toplumu etkilemektedir. Küçük yaşlarda sergilenen şiddet içeren davranışlar kolayca suça dönüşebilmekte ve gencin bütün hayatını etkileyebilmektedir. İlgili literatür gözden geçirildiğinde Türkiye’de son yıllarda gençlerin sergilemiş oldukları suç ve şiddet içeren davranışlar ile ilgili çalışmaların arttığı görülmüştür. Ancak suç ve şiddet tek boyutlu olgular olmayıp, çeşitli faktörler etrafında incelenmesi gereken kavramlardır. Özellikle gençlerin okullarda maruz kaldıkları veya sergiledikleri bu tür davranışların nedenlerini ve bu davranışlara etki eden faktörleri anlamak ve açıklamaya yönelik daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Bu çalışmanın önemi gençlerin maruz kaldıkları ve sergilemiş oldukları suç ve şiddet içeren davranışları, suç sosyolojisinin bir alt disiplini olan çocuk suçluluğu bağlamında ve okul, aile, arkadaş grubu, medya, vb etmenlere bağlı olarak açıklamasıdır. Ayrıca çocuk suçluluğu ve gençlik şiddeti ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle bir durum tespiti niteliği taşımakta, gençlerin suç ve şiddet olguları hakkındaki görüşleri göz ardı edilmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın diğer bir önemi de suç ve şiddet olgusuna bizzat-gençlerin kendi bakış-açılarını da hesaba katarak yaklaşmasıdır.

1.4. Hipotez

Suç ve şiddet tek bir nedene bağlı olarak ortaya çıkan kavramlar olmadıkları gibi tek bir nedenle de açıklanamamaktadır. Suç ve şiddet davranışlarının ortaya çıkmasında etkili olan pek çok faktör vardır. Çeşitli sosyo-kültürel faktörlerin yanı sıra okul, aile, akran ve arkadaş grupları, ayrıca günümüzde kapitalizmin tüketim kültürüne bağlı olarak küresel olgular haline gelen medya, yoksulluk ve toplumsal cinsiyet gibi sosyo-ekonomik faktörler de bu tür davranışların sergilenmesinde etkili olmaktadır. Buradan hareketle bu araştırmanın temel hipotezi “okul, aile, akran ve arkadaş grubu, medya, yoksulluk ve toplumsal cinsiyet gibi faktörler öğrencilerin sergilemiş oldukları suç ve şiddet içeren davranışlar üzerinde etkili olmaktadır” şeklindedir. Bu temel hipotez çerçevesinde sorgulanacak olan diğer hipotezler ise şunlardır:

- 1.4.1. Sosyo-ekonomik ve sosyo-demografik faktörler (yaş, cinsiyet vb.) öğrencilerin okulda şiddeti gözlemlene ve suç ve şiddet içeren davranışları sergileme tutumları üzerinde etkili olmaktadır.
- 1.4.2. Sosyo-ekonomik ve demografik faktörler (yaş, cinsiyet vb.) öğrencilerin arkadaş çevresinde ve arkadaşları tarafından sergilenen suç ve şiddet içeren davranışlara tanıklık etme ve bu tür davranışları sergileme tutumları üzerinde etkili olmaktadır.
- 1.4.3. Sosyo-ekonomik ve sosyo-demografik faktörler (yaş, cinsiyet vb.) öğrencilerin boş zaman değerlendirme alışkanlıkları üzerinde etkili olmaktadır.
- 1.4.4. Sosyo-ekonomik ve sosyo-demografik faktörler (yaş, cinsiyet vb.) öğrencilerin ebeveynleri ile ilişkileri ve aile içinde şiddet tanıklığı ve şiddet içeren davranışları ve tutumları üzerinde etkili olmaktadır.
- 1.4.5. Sosyo-ekonomik ve sosyo-demografik faktörler (yaş, cinsiyet vb.) öğrencilerin suç ve şiddet kavramları hakkındaki görüşleri üzerinde etkili olmaktadır.

1.5. Sayıtlılar

Araştırmaya katılan öğrencilerin anket sorularına samimi ve doğru bir şekilde yanıt verdikleri kabul edilmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın temel sınırlılıkları şu şekildedir:

- 1.6.1. Araştırma çeşitli liselerde öğrenim gören öğrenciler üzerinde uygulandığından, sonuçlar bu yaşlardaki öğrenciler ile sınırlıdır.
- 1.6.2. Örneklem grubu Eskişehir ilinde yer alan ortaöğretim kurumları arasında şiddet olaylarının en sık görüldüğü liseler ve bu liselerin öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu sebeple araştırmanın sonuçları bu örneklem grubu için genellenebilir.
- 1.6.3. Ayrıca hükümlü gençler, açık lise veya çeşitli meslek eğitim kurslarına devam eden ve okula devam etmeyen gençler araştırma kapsamına alınmamıştır. Bundan dolayı araştırma bahsedilen örneklem grubuyla sınırlıdır.
- 1.6.4. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılı içerisinde bahar döneminde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Eskişehir il merkezindeki resmi liselerin 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan lise öğrencileriyle sınırlıdır. Bundan dolayı araştırma yapıldığı zaman kesitiyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Şiddet: Bir kişinin, başka bir kişi veya kişilere karşı kendi arzularını gerçekleştirmek üzere uyguladığı psikolojik ve fiziki baskı (İpek, 2007: 236; Üstün, Yılmaz ve Kırbaş, 2007: 110; Çınar, 2007: 1).

Sapma: Toplumda yer alan sosyal normların ihlal edilmesine yönelik eylem.

Suç: Hukuka aykırı, kusurlu ve karşılığında yasada ceza öngörölmüş olan eylemdir (Cantel, Zafer ve Çakmut, 2006: 203).

Ergenlik: En genel anlamda çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecinde ara bir aşama olarak kabul edilen ve bazı araştırmacılarca 11-13 yaşlarında başlatılıp, 17-24 yaşlarına kadar uzatılabilen süreçtir (Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, [ASAGEM], 2010: 27).

Gençlik: En genel anlamda gençlik, bebeklik, çocukluk, olgunluk ve yaşlılık kategorilerinin sıralanmasında, çocukluk ile olgunluk arasında kalan kategorinin adıdır (Kocadaş vd., 2010:38).

2. Alanyazın

Bu bölümde şiddet, sapma ve suç kavramlarına yer verilirken, şiddet türleri ve çocuk suçluluğunu açıklayan kuramlar sunulmaktadır.

2.1. Şiddet, Sapma ve Suç

2.1.1. Şiddetin tanımı

Şiddet dilimize Arapça'dan geçmiş bir kavramdır. Kamus-ı Türki'de şiddet; sertlik, sert ve katı davranış, kaba kuvvet kullanma, kaba ve sert muamele, mükafat ve ceza vermede mübalağa, peklik, müsaadesizlik, sıkı ve ziyadelik şeklinde tanımlanmaktadır(Ünsal, 2010:29; Kocabaş, Özgür ve Özbulut, 2010: 7-8). Türkçe sözlükte ise şiddet; bir hareketin, bir gücün derecesi, yeğnlik, sertlik; hız; karşıt görüşte olanlara kaba kuvvet kullanma; kaba güç; duygu veya davranışta aşırılık şeklinde tanımlanmaktadır³.

Şiddet, İngilizce'de "violence" kelimesiyle ifade edilmektedir. Oxford English Dictionary'de şiddet; "bedene zor uygulama", "bedensel zedelemeye neden olma", kişisel özgürlüğü zor yoluyla kısıtlama", "bozma ya da uymama", "rahatça gelişmesini ya da tamamlanmasını engellemek üzere bazı doğal süreçlere, alışkanlıklara, vb. yersiz kısıtlamalar getirme", "anlamın çarpıtılması", "büyük güç, sertlik ya da haşinlik", "kişisel duygularda sertlik" ve "tutkulu davranışlara ya da dile başvurma" (Ayan, 2010: 21; Kocadaş, Özgür ve Özbulut, 2010: 8) şeklinde geniş bir anlam yelpazesine sahiptir.

Fransızcada şiddet (violence); bir kişiye güç veya baskı uygulayarak isteği dışında bir şey yapmak veya yaptırmak, şiddet uygulama eylemi, duyguların kabaca ifade edilmesine doğal eğilim, bir şeyin karşı konulamaz gücü, bir eylemin hoyrat yapısı olarak tanımlanmaktadır (Michaud, 1995: 5). Fransızca-Türkçe Grand Dictionary'de ise şiddet

³ www.tdk.gov.tr (Erişim tarihi: 03.01.2013).

(violence), insanların ve nesnelerin kuvveti, yamanlık, zorluk, birine karşı zor kullanma, (viole) ırza geçme, kirletmek anlamında kullanılmaktadır (Ayan, 2010: 21).

“Violence” sözcüğünün kökeni Latince “violentia”dan gelmektedir. “Violentia”, şiddet, sert ya da acımasız kişilik, güç anlamına gelmektedir. “Violare”, şiddet kullanarak davranmak, değer bilmemek, kurallara karşı gelmek demektir. Sözcüğün kökeni ise “vis”tir. “Vis” ise güç, erk, yetke, şiddet, bedensel güç kullanımı anlamına gelmektedir (Michaud, 1995: 5; Ünsal, 2010: 29-30).

Copet-Rougier, kelimenin İngilizce ve Fransızcadaki anlamları karşılaştırıldığında, kelimenin kavramsal olarak çift anlamlı ve göreliliğini belirtmektedir. Buna göre kelimenin İngilizcedeki asli anlamı fiziksel saldırganlık ve yasadışı bir haksızlıkken Fransızcada ise iki temel anlamı bulunmaktadır: biri İngilizcedeki anlama yakındır, öteki ise rıza göstermesini sağlamak için birine baskı uygulama fikrini ifade etmektedir (Copet-Rougier, 1989: 69; Kocadaş, Özgür ve Özbulut, 2010: 8; Koç, 2011: 14-15).

Sözlük anlamı, “bir kişiye, güç veya baskı uygulayarak isteği dışında bir şey yapmak veya yaptırmak” (İpek, 2007: 236) olan şiddet kavramı Dünya Şiddet ve Sağlık Raporu’nda “bir kişi, grup ya da topluluğa karşı yaralanma, ölüm ve psikolojik zarar, gelişme geriliği ya da çöküntüyle sonuçlanan fiziksel güç veya tehdit uygulamak” (Krug, vd., 2002: 5) şeklinde tanımlanmaktadır.

Şiddet, kelime anlamı olarak, insanın fiziksel ve ruhsal bütünlüğüne yönelik her türlü maddi ve manevi olumsuzluğu dile getirmektedir (Ayan, 2010: 16). En genel anlamda şiddet, “bir kişinin, başka bir kişi veya kişilere karşı kendi arzularını gerçekleştirmek üzere uyguladığı psikolojik ve fiziki baskı” şeklinde tanımlanabilir (İpek, 2007: 236; Üstün, Yılmaz ve Kırbaş, 2007: 110-111; Çınar, 2007: 1). Benzer bir şekilde şiddet; bir kişinin başka bir kişiye güç ve baskı uygulayarak, bedensel veya ruhsal açıdan zarar görmesine sebep olan, bireysel ve toplu hareketlerin tümü olarak da tanımlanabilir (Üstün Yılmaz ve Kırbaş, 2007: 110; Taşdan, 2009: 7).

Sözcüğün günlük kullanımında, çekirdek kavram “güç”tür. Bu yüzden şiddetten söz edildiğinde anlaşılan bir bedensel davranışlar ve eylemler dizisi olmaktadır (Michaud, 1995: 6). Şiddetin dar ve geniş anlamlarına baktığımızda, dar anlamda, insanların bedensel bütünlüğüne karşı dışarıdan yöneltilecek sert ve acı verici fiziksel bir eylem anlamına gelirken geniş anlamda, insanlar üzerindeki fiziksel ve ruhsal etkileri açıkça ölçülemeyen çeşitli baskılar anlamına gelmektedir (İpek, 2007: 237).

Kenae’e (1998: 67) göre “şiddet”, anlamı konusunda ateşli tartışmalar yapılan; kapsam ve anlamı zaman ve mekana göre değişen bir terimdir. Bu özelliğinden dolayı kavram farklı kişiler tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin Gümüş (2006) bir şeye şiddet diyebilmek için iki temel öğeden bahsetmek gerektiğini belirtmektedir. Bunlar (1) güç bulundurma/zor potansiyeli ve (2) zorlama/zorbalıktır (zarar verme-engelleme, yaptırma-yaptırtmama) (Ekşi ve Yaman, 2010: 11). Sözcüğün günlük kullanımına bakıldığında genel olarak “fiziksel” güç kullanımıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin Riches’a (1989: 19) göre şiddet “aktör tarafından meşru, sanık tarafından gayri meşru sayılan bir fiziksel zarar verme edimi” olarak tanımlanmaktadır. Benzer bir şekilde Kenae (1998: 68) de şiddetin, “bir grubun ve/ya bireylerin başkalarının bedenlerine yönelttiği şok, çürük, çizik, şişme ya da baş ağrısından kırılmış kemiklere, kalp krizine, kol ve bacakların yitirilmesine, hatta ölüme dek uzanan bir dizi sonucun ortaya çıkabilecek nitelikteki, istenmeyen fiziksel müdahaleler” olarak ele alınırsa, daha iyi anlaşılabilirliğini ifade etmektedir.

Kavramın genel olarak fiziksel zarar verme anlamı üzerinden durulsa da Rocher, “diğer bir kişiyle fiziksel teması içermeyen” bir davranışın da şiddet olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir. Ona göre bir kişinin “herhangi bir ahlaki olmayan bir kelime kullanması, imalı bir şekilde bakması, başka bir kişinin duygularını incitmesi, onun bedenine ya da eşyalarına zarar vermesi” de bir şiddet davranışdır (Koç, 2011: 8).

Michaud (1995: 8-9) ise “bir karşılıklı ilişkiler ortamında taraflardan biri veya birkaçı dorudan veya dolaylı, toplu veya dağınık olarak diğerlerinin bir veya birkaçının bedensel

bütünlüğüne veya törel (ahlaki/moral/manevi) bütünlüğüne veya mallarına veya simgesel ve sembolik ve kültürel değerlerine, oranı ne olursa olsun zarar verecek şekilde davranırsa, orada şiddet vardır” diyerek şiddetin yalnızca fiziksel olarak değil diğer başka şekillerde de zarar veren bir eylem olduğunu ifade etmektedir.

Corbin, sembolist yaklaşımın şiddetin maddi olduğu kadar zihinsel bir kavram olduğunu vurguladığını, maddi olarak şiddetin nesneleri çarpıtmak, hasara uğratmak veya yok etmek için zor kullanılmasıyla ilgiliyken, zihinsel olarak kimliklerin tecavüze uğramasıyla ilgili olduğunu belirtmektedir (Corbin, 1989:44).

Walters ve Park’a göre, şiddet kültürel olarak belirlenir. Bir kültürde şiddet olarak düşünülen şey, başka bir kültürde kültürel arka planlarına ve inançlarına bağlı olarak şiddet kabul edilmeyebilir. Belirli davranışlar –bir kişinin eşini dövmesi- bazı insanlar tarafından kültürel bir uygulama olarak görülebilir, ancak sadece birey için ciddi sağlık problemleri oluşturan eylemler şiddet olarak kabul edilir (Koç, 2011: 12).

Keane, şiddetin, intihar ya da gönüllü ötenazide olduğu gibi, insanların kendi kendisine yöneltmiş olduğu bir biçime bürünebileceğini ve bütün bir grubun ya da bazı bireylerin ciddi yaralanmalarla sonuçlanan bilinçli ya da yarı bilinçli cesaret gösterileri, birey ya da grupların kurumsal kaynaklı ihlalleri gibi uç örneklerine de rastlanılabileceğini belirtmektedir. Ancak ona göre her durumda şiddet, şiddete maruz kalanın “ötekiliği” kabul edilen, saygı gören bir özne olmaktan çıkarılıp potansiyel olarak sadece bedenine zarar verilebilecek hatta ortadan kaldırılacak bir nesne olarak ele alındığı kişisel bir eylemdir (Keane, 1998: 68-69).

Sonuç olarak şiddet, insanın fiziksel ve ruhsal bütünlüğüne yönelik her türlü maddi ve manevi olumsuzluk demektir. Bu olumsuzluğun temelinde ise güç, saldırganlık, sapma ve suç kavramları yatmaktadır (Ayan, 2010: 34).

2.1.1.1. *Şiddet türleri*

Şiddet, dar anlamıyla fiziksel şiddet şeklinde olabildiği gibi daha geniş anlamda psikolojik (hakaret etmek, aşağılamak gibi), sözel, kültürel, duygusal, cinsel şiddet ve zihinsel olarak da görülebilmektedir. Yani şiddet çok boyutlu bir olgudur ve bu özelliğinden dolayı farklı şekillerde sınıflandırılabilir.

Gözütok ve diğerleri, toplumun hemen her kesiminde yaşanan şiddet türlerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Duygusal ve psikolojik şiddet: bağırarak, haykırmak, korkutmak, hakaret etmek, küçük düşürmek, arkadaşları ve akrabaları ile görüştürmemek, hapsedmek, yaptıklarını ve kendisini beğenmemek, ihmal etmek, sevgiden mahrum etmek vb.
2. Fiziksel şiddet: tokat atmak, tekme atmak, yumruk atmak, dövmek, hırpalamak, itip kakmak, silkelemek, bağlamak, çekiştirmek, makas, bıçak gibi aletlerle yaralamak, kezzap ya da kaynar su dökmek, sigara ile yakmak vb.
3. Cinsel şiddet: istemediği zaman ve yerde cinsel ilişkiye zorlamak, başkaları ile cinsel ilişkiye (fahişeliğe) itmek, kadını doğurmaya ya da doğurmamaya zorlamak, çocuğun bedenine sevgi ve şefkat içermeyen şekilde dokunmak vb.
4. Ekonomik şiddet: para vermemek, parasını ya da malını elinden almak vb⁴ (Gözütok, Karacaoğlu ve Er, 2007: 138).

Dünya Sağlık ve Şiddet Raporu'nda ise şiddet üç kategoriye ayrılmaktadır:

1. Kişinin kendisine yönelttiği şiddet (self-directed violence): Kişinin kendisine yönelttiği şiddet kendi içinde intihar davranışı ve kendine kötü davranma şeklinde ikiye ayrılmaktadır. İlki intihar düşünceleri, intihar teşebbüsü ve intiharı içerir. Kendine kötü davranma ise aksine kişinin kendisine zarar vermesi gibi davranışları içerir.

⁴ http://www.kadininstatusu.gov.tr/upload/mce/eski_site/Pdf/siddet_handbook.pdf (Erişim tarihi: 31.11.2012).

2. Kişiler arası şiddet: Kişiler arası şiddet de kendi içinde iki alt kategoriye ayrılmaktadır; (1) genellikle aile üyeleri ve yakın arkadaşlar arasında yaşanan, aile ve yakın arkadaş şiddeti ve (2) birbiriyle ilişkisi olmayan bireyler ve genellikle birbirini tanıyan ya da tanımayan kişiler arasında ve ev dışında ortaya çıkan, toplumsal şiddet. Bunlardan ilki çocuk istismarı, yakın arkadaş şiddeti, yaşlılara kötü muamele gibi şiddet türlerini içerirken ikincisi gençlik şiddeti, rastlantısal (random) şiddet eylemleri, yabancılar tarafından tecavüz ve cinsel saldırıya uğrama ve okullar, işyerleri, hapishaneler ve bakım evleri gibi kurumlardaki şiddeti içermektedir.

3. Kolektif şiddet: Kolektif şiddet de kendi içinde (1) sosyal, (2) politik ve (3) ekonomik şiddet olarak alt kategorilere ayrılmaktadır. Diğer iki geniş sınıflamadan farklı olarak kolektif şiddetin alt kategorileri devletler ya da geniş bireysel gruplar tarafından gerçekleştirilen şiddet eylemleri için olası nedenler öne sürmektedir. Belirli bir sosyal gündemde ilerlemek için yapılan kolektif şiddet, örneğin, organize grupların işlediği nefret cinayetleri, terörist eylemler ya da kalabalıklar tarafından gerçekleştirilen şiddet eylemlerini içerir. Politik şiddet, savaş, devlet şiddeti ve daha geniş grupların gerçekleştirmiş olduklarına benzer eylemleri içerir. Son olarak ekonomik şiddet ekonomik faaliyetleri bozmak, zorunlu (essential) hizmetlere erişimi engellemek ya da ekonomik anlaşmazlık ve parçalanma oluşturmak amacıyla gerçekleştirilen saldırılar gibi ekonomik kazanç elde etmek için motive edilmiş daha büyük gruplara tarafından gerçekleştirilen saldırıları kapsamaktadır (Dahlberg, vd., 2002: 6; Kocadaş, vd., 2010: 12; Koç, 2011: 25-26).

Yine Dünya Sağlık ve Şiddet Raporu'na göre şiddet, eylemin yapısına göre: (1) fiziksel, (2) cinsel, (3) psikolojik ve (4) ihmal ya da istismar şeklinde sınıflandırılmaktadır (Dahlberg, vd., 2002: 6-7; Koç, 2011: 26).

Ergil ise şiddetin suça yönelik olup olmamasına göre bir şiddet sınıflandırması yapmıştır. Ona göre cinayetler, hırsızlık, silahlı saldırı veya soygun, tecavüz, soykırım, etnik temizlik ve sömürgeleştirme, suç sayılan şiddet örnekleridir. Ancak birçok ülkede

toplumun kültürel değerlerinden ve toplumsal geleneklerden kaynaklanan suç sayılmayan dolaylı şiddet biçimleri de vardır (Kocadaş, Özgür ve Özbulut, 2010: 33-34).

Şiddet genel olarak duygusal, fiziksel, cinsel ve ekonomik şiddet şeklinde sınıflandırılmaktadır. Ancak şiddet üzerine yapılan çalışmalarda, şiddetin yaygın olarak fiziksel boyutu öne çıkarılmış ve psikolojik, cinsel ya da ekonomik boyutu geri planda bırakılmıştır.

2.1.1.2. Aile içi şiddet

Aile içi şiddet, kısaca, aile bireylerinden birisinin, ailenin diğer bireylerinin saldırısına uğraması olarak tanımlanmaktadır. Aile içi şiddet dövme ve/ya yaralama, sakatlama, cinsel saldırı, tecavüz, öldürme gibi somut ve dolayısıyla kolay tespit edilebileceklerinden; tespit edilmesi son derece zor olabilen sözel, duygusal, zihinsel şiddet eylemlerine kadar geniş bir yelpazeye yayılmaktadır (Vatandaş, 2003: 19).

Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı'nın yaptığı bir çalışmaya göre, ülkemizde ailelerin üçte birinde aile içi fiziksel şiddet vardır. Şiddet uygulanan evlerin dörtte üçünde çocukların şiddete tanık oldukları saptanmıştır. Bu çocukların şiddet sonrası korku, anne-babayı sevmeme, içine kapanma, saldırganlık şeklide tepkiler verdikleri gözlenmiştir (Çayköylü, Kuloğlu ve Aksu, 2006: 63; Taşdan, 2009: 13).

Aile içi şiddetin en tahrip edici yanı şiddete maruz kalmak kadar tanıklık da etmektir. Babalarının annelerine sürekli fiziksel şiddet uyguladığına tanıklık eden çocukların hem kısa hem de uzun vadede hem ruhsal hem de sosyal sorunları oluşmaktadır. Bu çocuklar, kavga etmeye daha eğilimli, güvensiz ve saldırgan olmaktadır. Özellikle erkek çocuklarda kız çocuklara ve kadınlara karşı olumsuz davranışlar gelişmekte, zamanla onlar da eşlerini döven bireyler haline gelmektedirler (Taşdan, 2009: 9). Araştırmalar, çocuklarını aşırı derecede döven, işkence yapan, hatta ölümüne neden olan anne ve babaların kendi çocukluklarında da şiddete maruz kaldıklarını ortaya koymaktadır (Kocadaş, Özgür ve Özbulut, 2010: 17).

2.1.1.3. *Şiddetin ortaya çıkma nedenleri*

Şiddet, zarar verici niteliği ile evrensel bir olgu olmasına rağmen, nedenleri ve ortaya çıkış biçimleri açısından, içinde bulunduğu toplumsal yapının özelliklerinden ayrı olarak düşünülemez. Çünkü şiddet, her toplumsal yapıda farklı nedenler ve biçimlerle ortaya çıkan ve gözlenen bir olgudur (Ayan, 2010: 11).

Kocacık (2001), şiddetin biyolojik, psikolojik ve sosyolojik nedenleri olduğunu belirtmektedir. Biyolojik nedenler konusunda yeterli araştırma yapılmamış olmakla birlikte, şiddetin erkeklik hormonu ve yaşı getirdiği biyolojik değişimlerle ilgisi olduğu düşünülmektedir. Psikolojik yaklaşım şiddetin, taklit ya da ödül-ceza yoluyla öğrenildiğini ve gencin yetiştirilme koşullarının (anne-baba ilgisi ve disiplin anlayışı) şiddet üzerinde etkili olduğunu öne sürmektedir. Sosyolojik yaklaşım ise şiddetin sosyokültürel, sosyoekonomik nedenleri olduğunu savunmaktadır. Buna göre şiddet, gerçek hayatta daha çok birbirini tanıyan, birbirleriyle ilişkili olan birey ya da gruplar arasında gerçekleşmekte olduğu görüşünden hareketle, özellikle toplumsal ilişkilerin dinamikleri içerisinde yer almaktadır (İpek, 2007: 236-237).

Dünya Sağlık ve Şiddet Raporu'na göre neden bazı bireylerin şiddet davranışları sergilediği ya da şiddetin bazı toplumlarda diğerlerine göre daha yaygın olduğu tek bir faktörle açıklanamaz. Şiddet, kompleks bireysel, sosyal, kültürel ve çevresel ilişkilerin bir sonucudur. Bu faktörlerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu açıklamak için geliştirilen ekolojik model, bireysel ve bağlamsal faktörler arasındaki ilişkiyi araştırır ve şiddeti davranışa etki eden çok yönlü derecelerin bir ürünü olarak görür (Dahlberg, vd., 2002: 12).

Üstün ve diğerleri kişiyi şiddete iten nedenler arasında; ailede sevgi eksikliği, aile içi şiddet, kalabalık sınıflar, arkadaşlık ile ilgili sorunlar, sosyal çevrenin kişiyi korumakta yetersiz kalması, gelecek kaygısı, medyada şiddet içeren dizi film ve programların gösterilmesi, şiddet içeren internet oyunları, vb. yer almaktadır (Üstün, Yılmaz ve Kırbas, 2007: 111). Benzer şekilde Odacı da, ülkemizde değişen değer yargıları, ekonomik

dengelesizlikler, baskıcı disiplin yöntemleri, hatalı eğitim uygulamaları, travmatik yaşantılar, istismara uğrama, sevgi yoksunluğu, ailedeki suçlu birey örnekleri, şiddet ve gerilim içerikli televizyon programları, bilgisayar ve video oyunları vb. gibi nedenlerin özellikle gençlerimizi olumsuz yönde etkilediğini ve şiddet eğilimine yönelttiğini belirtmektedir (Odacı, 2007: 56-57).

Şiddet günümüzde toplumun her kesiminde meydana gelmekte, bireyler evde, sokakta, okulda, işte, arkadaş çevresinde ve duygusal ilişkilerinde farklı nedenlerle farklı şiddet türlerine maruz kalmakta veya bu davranışları sergilemekte ve sonuç olarak şiddetin hem mağduru hem de faili konumuna gelmektedirler.

Sonuç olarak şiddet davranışının nedenlerinin anlaşılabilmesi için, şiddet davranışını sergileyen bireylerin; yaşadıkları çevre, sosyalleştikleri kurumlar ve içinde bulundukları sosyokültürel ve ekonomik bağlam içerisinde daha geniş bir sosyoloji perspektiften ele alınmalıdır. Bu çözümlemede aile, okul, sosyoekonomik statü ve sosyalleşme unsurları önem taşımaktadır.

2.1.1.4. Şiddetin etkileri

Okullarda şiddet ögesi içeren davranışları (zorbalık⁵) gerçekleştiren öğrenciler daha çok benzer davranışları gerçekleştiren kişileri kendilerine model almaktadır. Bu öğrenciler ayrıca, fiziksel gücü ön plana çıkarma ve bu tür davranışları olumlu bulma, insanlara karşı saldırgan davranma, çocuklara vurma ve itme, akranları arasında güçlü ve popüler olma isteği, kurallara uymama eğilimi gösterme, başkalarının davranışlarını görmezden gelme

⁵ Zorbalık, bir kişinin kasıtlı ve sürekli bir şekilde bir başkasının üzerinde düşmanca ve kötü niyetlerle güç kullanmasıdır. Aşağılama, sataşma, itme, vurma, küfür, tehdit, alay etme gibi eylemler zorbalık olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca daha az doğrudan bir şekilde yapılan (psikolojik zorbalık) dedikodu yapma, söylenti çıkarma ve uzak durma, dışlama gibi eylemler de zorbalık kapsamındadır (Çalık ve Kurt, 2006: 119-120). Okul zorbalığı ise bir ya da daha fazla öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı olarak rahatsız etmeleriyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türüdür (Çalık ve Kurt, 2006: 119; Çınar, 2007: 5).

özelliklerine sahiptirler. Kurbanlar ise hassas, çekingen, kaygılı ve pasif olma gibi özellikleri taşımaktadır (Gökdaş, 2007: 266).

Ailede ve okulda yaşanan şiddet gençlerin beden ve ruh sağlığını olumsuz etkilemektedir. Şiddet bu kişilerde korku, güvensizlik, çeşitli ruhsal bozukluklar, başarısızlık, evden kaçma, okuldan kaçma, yalan söyleme, öfke, nefret, kin duyguları, saldırganlık, yaralanma, sakat kalma, intihara yönelme, zayıf benlik tasarımı vb. sorunlar ortaya çıkarabilir (Gözütok, Karacaoğlu ve Er, 2007: 139).

Gençlerin hayatlarında var olan şiddet, onların sadece sağlıklarını değil, her açıdan gelişimlerini de olumsuz etkilemektedir. Gençlerde şiddet sosyal uyum azlığı, antisosyal davranışlar, okul devamsızlığı, dikkat azlığı, okul başarısında düşüklük, riskli davranışlarda eğilim, başkalarına şiddet gösterme, düşük benlik saygısı, güvensizlik, yeme bozuklukları, alkol ve madde bağımlılığı, depresyon ve intihar girişimi, suç işleme ve ölüm gibi etkiler yaratmaktadır (Çayköylü, Kuloğlu ve Aksu, 2006: 63-64).

Şiddet, nedenleri kadar sonuçlarının da üzerinde durulması gereken önemli bir toplumsal sorundur. Günümüzde artık şiddet evde, sokakta, okulda kısacası her yerdedir. Sonuç olarak bireyin çeşitli ortamlarda maruz kaldığı şiddet, hayatını olumsuz yönde etkilemektedir.

2.1.2. Sapmanın tanımı

Her toplumda o toplumun üyelerinin kurallarını düzenleyen kurallar ve normlar yer almaktadır. Bu kuralları destekleme yönündeki uzlaşma ne kadar güçlü olursa olsun, yine de bazı bireyler bu kuralları ihlal edecektir. Toplumun beklentilerinden ya da toplumun uygun gördüğü davranış örüntülerinden farklı olan davranışlara sapma ya da sapıcı davranışlar adı verilmektedir. Sapma, bir toplumsal gerçek olup toplumun üyelerince gerçekleştirilen ve onların tepkileriyle karşılanan davranıştır (Sokullu-Akıncı, 2011: 36; Korkmaz ve Kocadaş, 2006: 56).

Neyin sapma olduğu toplumdan topluma ve zamana göre farklılık göstermektedir. Marshall (1999), sapmanın “durmadan değişen, muğlak ve uçucu” bir kavram olduğunu

belirtmektedir. Ona göre kesin olarak neyin ya da kimin sapkın olduğu, “belli toplumsal bağlamlarda normların net bir şekilde anlaşılmasına” bağlıdır (Marshall, 1999: 639). Benzer şekilde Haralambos ve Holborn da neyin sapma olarak değerlendirileceği toplumdan topluma ve zamana göre farklılık gösterdiğini bir toplumda bugün sapkın olarak nitelendirilen eylemin gelecekte normal olarak karşılanabileceğini ifade etmektedir. Bir eylem bir toplumda sapkın olarak nitelendirilirken bir başkasında normal olarak değerlendirilebilir. Diğer bir ifadeyle sapma kültürel olarak belirlenen bir olgudur ve kültürler zaman içerisinde ve toplumdan topluma farklılık göstermektedir (Haralambos ve Holborn, 1995: 385).

Durkheim, normal ve patolojik ayrımı yaptığı “*Sosyolojik Metodun Kuralları*” (1994) adlı eserinde, sapmanın bir toplumun varolma koşullarıyla ilişkili olduğunu ve sapmanın olmamasının bir anormallik veya kendi içinde patolojik bir durum olduğunu, her toplumun sapmaya ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, sapmanın işlevsel olduğunu belirten Durkheim, sapmanın toplum içerisinde çok önemli işlevleri yerine getirdiğini ifade etmektedir. Bunlardan ilki toplumda gerekli olan değişimi meydana getirmektir. Sapmanın diğer bir işlevi ise kolektif bilinci güçlendirerek dayanışma ve bütünlüğü sağlamasıdır (Durkheim, 1994: 118-119; Marshall: 1999: 640). Yani sapma, varlığıyla grubun sosyal ve ahlaki kimliğinin güvenilirliğini sağlar aynı zamanda birlikteliği onaylamakta diğer yandan da dayanışmanın gerekliliği ortaya koymakta ve korunmasını sağlamaktadır (Korkmaz ve Kocadaş, 2006: 62).

İşlevselciler sapmanın olumlu ve olumsuz işlevleri olduğunu iddia etmektedir. Bazı işlevselciler sapmanın bütün toplumlar için gerekli olduğunu ve bundan dolayı sosyal sistem için olumlu bir işlevi olduğu belirtmektedir. Buna karşın, sapmanın sosyal norm ve değerlere zarar veren bir yapısı da vardır. Sapma toplumsal kurallar için bir tehdit unsuru içermektedir ve bundan dolayı toplum için önemli bir tehdit oluşturmaktadır. İşlevselciler polis ve mahkemeler gibi sosyal kontrol mekanizmalarının sapmayı kontrol altında tutması ve toplumsal düzeni koruması gerektiği görüşündedirler. Ancak yine de belli miktarda sapmanın toplumda olumlu bir işleve sahip olduğu da iddia edilmektedir (Haralambos ve Holborn, 1995: 389).

Merton’a (1957) göre sapma, toplumun bütün üyeleri için tanımlanmış hedefler ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli olan toplum tarafından onaylanmış araçlar arasındaki tutarsızlıkların sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Becker’a (1963: 9) göre ise sapma, kişinin gerçekleştirmiş olduğu eylemin niteliğinden ziyade kuralların diğerleri tarafından uygulanmasının sonucudur. Ona göre sapkın, damgalanmanın başarıyla gerçekleştirildiği kişidir, sakın davranış ise insanların o şekilde damgaladığı davranıştır.

Sapma eylemi ve suç teşkil eden eylem arasında bir ayrım yapmak gerekir. Zira sapma kişilik yapısına bağlı olduğu halde, objektif olarak ceza normuna göre suç teşkil eden tutum ve davranış kendisini kanunlarda gösterir. Ancak bütün sapma davranışları suç teşkil etmemektedir, örf ve adetlere ve ahlak kurallarına uymayan davranışlar hukuki anlamda suç değildir (Kocadaş, Özgür ve Özbulut, 2010: 23).

Suç bir sapma türüdür ancak sapma suça nazaran daha geniş bir kavramdır. Suç olarak adlandırılan sapmalar normdan sapmadır. Ancak, burada söz konusu olan Ceza Hukuku normudur. Zira, yalnızca normdan sapma suç da dahil olmak üzere pek çok aykırılık içermektedir. Norm denildiğinde, buna Ceza Hukuku normları gibi, görgü ve davranış normları, ahlak normları, örf ve adet normları da girmektedir. Bu normlara aykırılıkların hepsi sapmadır, ama hepsi suç değildir. Suç, yalnızca Ceza Hukuku normundan sapmadır ve yaptırımı cezadır (Sokullu-Akıncı, 2011: 39; Korkmaz ve Kocadaş, 2006: 58). Diğer bir ifadeyle suç, hukuk kurallarını ihlal eden ve cezayla sonuçlanan eylemken sapma, genellikle gençlerin gerçekleştirdikleri suçlu veya antisosyal olarak değerlendirilen eylemlerdir (Haralambos ve Holborn, 1995: 385).

2.1.3. Suçun tanımı

Suç en genel anlamıyla, hukuk kurallarının yasakladığı eylemdir. Dönmezer suçu, “topluma zarar verdiği ya da tehlikeli olduğu kanun koyucu tarafından kabul edilen ve belirtilen eylem” şeklinde tanımlamaktadır (Dönmezer, 1994: 48; İçli, 1993: 7).

Durkheim *Sosyolojik Metodun Kuralları* 'nda (1994), suçu sosyal yaşamın kaçınılmaz ve normal bir ögesi olduğunu belirtmektedir. Suç bütün toplum tiplerinde mevcuttur, suçluluğun olmadığı hiçbir toplum yoktur. Suçluluk biçim değiştirir ve böylece suç olarak nitelendirilen eylemler her yerde aynı değildir ancak her yerde ve her zaman ceza baskısını üzerine çeker. Bu nedenle suç normaldir çünkü suçtan arınmış bir toplumun var olması imkansızdır. Durkheim'e göre suç bütün sağlıklı toplumların bütünleyici bir parçasıdır. Suçun aynı zamanda işlevsel olduğunu belirten Durkheim, suçun varlığının toplum için yararlı olduğunu ancak suç oranlarının toplumda beklenmedik şekilde artmasının toplum için olumsuz işlev oluşturacağını belirtmektedir. Ona göre suç toplumda değişim yaşanmasını sağlayarak olumlu bir işlev görmektedir (Durkheim, 1994; Haralambos ve Holborn, 1995: 389; Ayan, 2010: 18).

Marshall suçu, “kişisel alanı aşır kamusal alana giren ve yasak olan kural ya da yasaları çiğneyeni buna bağlı olarak meşru cezaların ya da yaptırımların uygulandığı ve kamusal otoritenin (devlet ya da yerel bir kuruluş) müdahalesini gerektiren fiiller” olarak tanımlamaktadır (Marshall, 1999: 702).

2.1.3.1. Hukuki açıdan suç

Hukuki açıdan suç, cezalandırmayı sağlamak için yetki verilmiş, yasal olarak yasaklanmış bir eylemdir. Suç hukuk dilinde ciddi bir şekilde kanuna karşı gelme şeklinde tanımlanmaktadır. Suçu en dar anlamıyla ele alan ceza hukuku, “kanun koyucu tarafından cezalandırılmış fiil” olarak tanımlamaktadır (Kocadaş, Özgür ve Özbulut, 2010: 28-29).

Ceza hukukuna göre suç “haksız, kusurlu veya cezalandırılabilir olan” bir davranıştır. Diğer bir ifadeyle, suç, hukuka aykırı, kusurlu ve karşılığında yasada ceza öngörülmüş olan eylemdir (Cantel, Zafer ve Çakmut, 2006: 203).

Suçun oluşması için üç özellik şarttır. Bunun için, olumlu veya olumsuz bir eylem bulunmalı, bu eylem yasadaki tanıma uygun, hukuka aykırı ve kusurlu olmalıdır. Diğer

bir ifadeyle suç, “kusur yeteneğine sahip bir kişinin, kusurlu iradesiyle yaptığı icrai veya ihmali bir hareketin meydana getirdiği, yasada yazılı tipe uygun, hukuka aykırı ve yaptırım olarak bir cezanın uygulanmasını gerektiren bir eylemdir” (Dönmezer ve Erman, 1997: 449’dan aktaran: Cantel, Zafer ve Çakmut, 2006: 207-208).

2.1.3.2. Sosyolojik açıdan suç

Suç problemine sosyolojik açıdan yaklaşım 19. yüzyılın başlarından itibaren ortaya çıkmaya başlamıştır. Sosyolojik teoriler suçun sebebini üç unsura gönderme yaparak açıklamaya çalışmaktadır. Bunlar; sosyal değerler, sosyal yapılar ve sosyal normlardır (Korkmaz ve Kocadaş, 2006: 90).

Sosyolojik açıdan suç, toplumdaki fonksiyonel bütünleşmeyi engelleyen bir sorun olarak ele alınmaktadır. Hunt’a göre suç, modern toplumlardaki en ciddi sorunlardan biridir. En geniş anlamda suç, grubun veya toplumun güvenliğini ihlal eden, bir grubun veya onun üyelerinin refahına zarar veren, bir grubun veya bireyin sert bir şekilde cezalandırıldığı eylemdir. Ancak gerçekleştirilen bu eylemin suç teşkil edip etmediği belirli bir grubun veya toplumun sosyal değerlerine ve kültür yapısına bağlıdır. Bunun yanı sıra herhangi bir toplumda suç olarak kabul edilen bir eylem, başka bir toplumda suç olarak kabul edilmeyebilir (Kocadaş, Özgür ve Özbulut, 2010: 23-24). Diğer bir ifadeyle suç, tıpkı sapma gibi, toplumdan topluma ve zamana göre farklılık arz eden “izafi” bir olgudur.

Sonuç olarak suça ilişkin geliştirilen tüm tanımlarda suç olgusu bir toplumda belirli bir dönemde var olan idealler, gelenekler ve değerler sistemi çerçevesinde geliştirilen normlara dayalı hukuk düzenine uygun olmayan, bu düzenden sapan davranışlar olarak ele alınmaktadır (İçli, 2002: 677).

2.1.4. Şiddet, sapma ve suç kavramları arasındaki ilişki

Michaud'a göre (1995: 7) şiddet eylemi her şeyden önce bedensel bir saldırdır ancak normlara bağlıdır ve görecelidir (özellikle bu bağlamda, insanın kişisel bütünlük normlarına...). Norm değişince, eylem, şiddet eylemi niteliğini yitirebilir. Bunun yanı sıra toplumsal normlara aykırı davranma, kimi zaman şiddet niteliğindeki davranışlara dönüşerek bireysel ve toplumsal düzeyde şiddet eylemlerinin de nedenini oluşturabilmektedir. Ancak toplumsal normlara aykırı davranma biçiminde tanımlanan her sapma hareketi bir şiddet eylemi olarak değerlendirilemeyeceği gibi ortaya çıkan her şiddet eylemi de bir sapma olarak değerlendirilemez (Ayan, 2010: 15-16). Diğer bir ifadeyle sapma ve şiddet birbiriyle ilişkili ancak birbirinden farklı kavramlardır.

Şiddet ile suç arasında da (bazı durumlar hariç), bir ilişki mevcuttur. Çünkü darp, yaralama, öldürme, dövme gibi pek çok şiddet eylemi; insan veya nesnelerin zarar gördüğü fiziksel müdahaleler mevcut yasalara göre suç teşkil etmektedir. Günümüzde suç eylemleriyle şiddet eylemlerinin benzer kavramlar ya da problemler olarak algılandığı görülmektedir. Zimbring ve Hawkins'e göre, şiddet davranışının birçoğuna suç yasalarında yer verilmiş olmakla birlikte, aynı zamanda işlenen suçların şiddet içermesinden dolayı bu kavramlar çoğu zaman birbirini takip etmektedir (Kocadaş, Özgür ve Özbulut, 2010: 33).

Sapma ve suç olgusu, tıpkı şiddet olgusu gibi, toplumdan topluma, kültürden kültüre ve zaman içinde değişiklikler gösteren göreceli olgulardır. Bu durumda, belli bir dönemdeki normlara dayalı hukuk düzenine uygun olmayan ve bu düzenden sapan davranışlar, hem sapma hem de suçu oluşturmaktadır. Şiddet ise, sapma ve suç eylemlerinin bir türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak her şiddet eylemi de suç olarak nitelendirilemez. Çünkü şiddet içeren bir davranışın suç olarak kabul edilmesi ve yaptırıma maruz kalabilmesi için normlara dayalı olan hukuk düzenini ihlal etmesi gerekmektedir (Ayan, 2010: 20-21).

2.1.5. Okulda suç ve şiddet

Okulda şiddet fiziksel ve psikolojik yaralanma, mülke zarar verme gibi birçok kasıtlı davranışı kapsamaktadır. Bu olaylar sıklık ve şiddet bakımından değişen davranışları da içerebilir; cinayet, silah kullanma, cinsel taciz, kavga, zorbalık, sözlü tehdit etme ve korkutma, dayak, çete şiddeti, tecavüz ve nefret suçları, okula gidiş ve dönüşlerde fiziksel veya lafla taciz ve sevgi adı altında şiddet uygulama gibi değişik biçimlerde gerçekleşmektedir (Gökdaş, 2007: 264). Okullarda karşılaşılan gençliğe özgü suçlar arasında ise hırsızlık, Vandalizm, ruhsal ve fiziksel yönden zarar verici maddelerin kullanımı, intihar, cinsel istismar, darp ve yaralama gelmektedir (Duruhan ve Şad, 2006: 279; Buluç, 2006: 4).

Okuldaki şiddet; öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene ve öğrenciden öğrenciye biçiminde yön bulmaktadır (Çınar, 2007: 2). Öğretmenden öğrenciye yönelik şiddet genellikle disiplin adı altında dayanın bir eğitim ve iktidar aracı olarak kullanılması şeklinde gerçekleşmektedir. Örneğin Mertoğlu (2006) İstanbul'da 1997-2005 yılları arasındaki 8 yıllık dönemde 135 öğretmenin şiddete başvurmaları nedeniyle ceza aldıklarını vurgulamaktadır (Gökdaş, 2007: 266).

Okulda öğrenci şiddetinin türleri McCann tarafından şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

1. Sözel şiddet: küfür ya da kötü söz; hakaret, lakap takma ve tahrik; sözel tehdit; intihar tehditleri veya yorumları; yazılı mesajlar, tehditler ya da iletişim.
2. Kendisine karşı fiziksel şiddet: intihara teşebbüs etmek, kendi kendini yaralamak ya da kasıtlı olara kendine zarar vermek.
3. Eşya ya da nesnelere karşı fiziksel şiddet: mobilya ya da eşyaları kırmak; yangın çıkarmak; eşyaları hızla çarpmak; başkasına ait bir şeyi tahrip etmek.
4. Başkalarına karşı fiziksel şiddet: silahla tehdit etmek; vurmak, itmek ya da fiziksel saldırı; diğer kişilerin yaralanmasına neden olmak, silahla tehdit etmek (McCann, 2001: 17-18'den aktaran: Koç, 2011: 130-131).

Suç ve şiddet içeren davranışlar genellikle, toplumda değişik derecelerde çatışmaların çözülmesi, öfke ve kızgınlıkların ifade edilmesi ve yaşanan toplumda statü kazanmak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Şiddet olaylarının genel karakteristiklerine bakıldığında tipik olarak kişi tarafından diğer kişiye uygulanan saldırı, tecavüz, hırsızlık, korku ve gözdağı vermek, baskı ve zorlama gibi davranışları kapsadığı görülmektedir. Okullarda şiddet kavramı ise bunlara ilave olarak okul binaları içerisinde zorbalık, sataşma ve alay etme, cinsel taciz, silah kullanımı gibi davranışları kapsamaktadır (Buluç, 2006: 3-4).

Toplumsal bir sorun olarak okullarda suç ve şiddet

Korkmaz ve Kocadaş (2006: 9), toplumda yer alan sorunların toplumun bir kısmı ya da toplumda etki sahibi insanlar tarafından sorun olarak ifade edildiğinde toplumsal bir sorun haline geldiğini ifade etmektedir. Onlara göre sapma ve suç toplumsal sorunların başında gelmektedir. Suç, genel olarak, bir çözüm biçimine bağlanması gereken bir sosyal problem olarak anlaşılmalıdır.

Suç sınıflaması içerisinde çocuk suçları konusu eğitim bağlamından bağımsız bir şekilde ele alınamaz. Sosyal yapı normlarının ve sosyal problemlerin okulda da benzer veya kendine özgü farklı şekillerde yansması kaçınılmazdır (Duruhan ve Şad, 2006: 276).

Yapılan çalışmalar şiddetin özellikle son yıllarda okullarda tırmanmakta olduğunu ve bu durumun başta şiddete maruz kalan öğrenciler olmak üzere velileri, öğretmenleri, okul yöneticilerini ve toplumun genelini tedirgin ettiğini ortaya koymaktadır.

Son yıllarda tüm dünyada ve Türkiye’de okullarda şiddet ve suçun ergenler arasında hızlı bir artış göstermesi, bu yöndeki araştırmaların sayısını da artırmıştır. Örneğin Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) (2006) tarafından, “Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayların Araştırılarak Alınması Gereken Tedbirlerin Belirlenmesi” amacıyla bir meclis araştırma komisyonu kurulmuştur. Benzer şekilde Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel

Müdürlüğü (2006) okullarda şiddetin önlenmesi konulu bir genelge yayınlamışlardır⁶. 2006/26 sayılı bu genelgeye göre, özellikle okullarda şiddet, saldırganlık, zorbalık gibi olaylar her geçen gün arttığına ve öğrencilerin güven ortamı içinde eğitim kurumlarına devam edebilmelerini sağlamak ve eğitim sisteminden istenilen başarıyı elde edebilmek amacıyla koruyucu ve önleyici çalışmaların öneminin arttığına vurgu yapılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2006: 26).

TBMM Araştırma Komisyonu (2007) tarafından yapılan araştırmaya göre ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin son üç ay ve son bir ay içerisinde şiddetle karşılaşma durumları incelenmiş ve araştırma bulgularında, ergenlerin %19'unun son üç ay içerisinde şiddetle karşılaştıkları ve %14'ünün son bir ay içerisinde şiddetle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Ergenlerin şiddete başvurma durumları incelendiğinde ise son üç ay içinde %29'unun ve son bir ay içinde %25'inin şiddete başvurduğu tespit edilmiştir (Ekşi ve Yaman, 2010: 13).

Benzer bir şekilde Ögel ve arkadaşları (2004) tarafından İstanbul'da okullarda gözlenen suç ve şiddetin yaygınlığı konusunda 3483 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada son bir yıl içerisinde en az bir kez fiziksel kavgada bulunanların oranı grubun yaklaşık yarısını oluşturmaktadır. Yine hayatı boyunca en az bir kez fiziksel kavgada bulunanlar da grubun yaklaşık yarısını oluşturmaktadır. Hayatı boyunca başkasını en az bir kez yaralayanların oranı %26,3 olarak belirlenmiştir. Şiddet olayları soncunda bir başkasını yaraladığını belirtenlerin yarıya yakını bunu ilk kez 13-15 yaşları arasında yaptıklarını vurgulamışlardır. Çalışmaya katılanların %10'u çeteye girdiklerini ifade etmişlerdir. Bu kişilerin yaklaşık %3'ü çeteye kendi istekleri ile girdiklerini ve halen üye olduklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları şiddetin okullarda oldukça yaygın olduğunu göstermektedir (Gökdaş, 2007: 264-265).

⁶ [http://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem22/yil01/ss1413_BOLUM%20I%20\(0001-0150\).pdf](http://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem22/yil01/ss1413_BOLUM%20I%20(0001-0150).pdf) (Erişim tarihi: 07.09.2012).

Okullarda suç ve şiddet son yıllarda tüm ülkelerin önemli sorunlarından biri haline gelmekle birlikte, okullarda artan suç ve şiddet olaylarına ilişkin olarak medyanın olayları olduğundan daha geniş boyutlu olarak yansıttığına ilişkin görüşler de literatürde yer almaktadır. Buna göre toplumda belli dönemlerde medya gençler arasında gerçekleşen şiddet olaylarını abartılı bir dille aktararak özellikle politikacılar ve medya tarafından gençler arasında değerlerin aşındığı, suç ve şiddetin arttığı yönünde bir algı oluşturulmakta ve bu şekilde ahlaki değerlere dikkat çekilmektedir⁷ (Cohen, 2002).

Okullarda artan şiddet olaylarıyla ilgili medyada çıkan haberler bu yönde farklı görüşlerin oluşmasına yol açmaktadır. Örneğin MEB Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED] tarafından her bölgeden toplam 7 ilde endüstri meslek lisesi, kız meslek lisesi, ticaret meslek lisesi, imama hatip lisesi ve genel liselerden toplam 1040 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmaya göre öğretmenlerin %45,6'sı medyanın şiddet olaylarını kamuoyuna oldukça abartarak yansıttığını belirtmişlerdir⁸. Eğitim Bir-Sen (2006) tarafından yapılan ve 2554 kişi üzerinde yürütülen bir diğer araştırmaya göre; eğitim çalışanlarının %50'si son zamanlarda okullarda meydana gelen şiddet olaylarını endişe verici olarak görürken, %25'i ise bu olayların birileri tarafından kasıtlı olarak abartıldığını düşündüğünü ortaya koymuştur. Eğitim çalışanlarının %15'i ise şiddet olaylarının kamuoyuna yansıtıldığından daha fazla olduğu görüşüne sahiptir (Gökdaş, 2007: 265).

2.2. Çocuk Suçluluğunu Açıklayan Kuramlar

“Okullarda Şiddet ve Suç” başlıklı bu araştırma gençlerin/ergenlerin sergiledikleri şiddet davranışlarının nedenlerini ve bu davranışlara etki eden faktörleri irdeleme ve açıklama amacı taşımaktadır. Bu bağlamda en iyi açıklama yine suç sosyolojisi literatüründen sağlanabilmektedir. Zira çocuk ve genç suçluluğu ülkemizde yeni araştırılan bir alan olmakla birlikte Avrupa’da ve özellikle de Amerika’da bu konu üzerine yapılmış

⁷ Ayrıntılı bilgi için bkznz: S. Cohen (2002). Folk devils and moral panics. London: Routledge Pub.; M. Welch vd. (2002). Moral panic over youth violence: wilding and the manufacture of menace in the media. Youth and Society, 34(3), 3-30.

⁸ http://www.siviltoplumakademisi.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=193:okul-siddet&catid=60:aile-ve-egitim&Itemid=127 (Erişim tarihi: 18.06.2013).

alışmalar çok daha eskilere dayanmaktadır ve ilgili literatüre ait teoriler büyük oranda defalarca test edilmiş ve geçerlilik kazanmıştır. Ne var ki şiddet, suç ve sapma gibi kavramlar tek boyutlu olgular olmayıp aynı zamanda tek bir teoriyle bu olgulara açıklama getirmek de mümkün değildir. Bu nedenle, bu araştırmada gençlerde/ergenlerde gözlenen şiddet davranışlarının açıklanması amacıyla suç sosyolojisi literatüründe ocuk ve genç suçluluğunu açıklamaya yönelik çeşitli teorilerden yararlanılmaktadır.

Suçun nedenlerini açıklamaya yönelik çeşitli teoriler olmakla birlikte bu teoriler tek bir başlık altında toplanmamaktadır. Teorilerin suç problemine yaklaşımından kaynaklanan farklılıklar vardır ve bu farklılıklar suçun nedenlerini açıklamaya yönelik teorilerin farklı başlıklar altında toplanmasını gerektirmektedir (Williams III ve McShane, 1999:7). Farklı yazarlar suç ile ilgili teoriler için farklı sınıflandırmalar yapmaktadır. Gibbon ve Krohn (1986) suç teorilerini biyolojik, psikolojik ve sosyal teoriler şeklinde sınıflandırırken; sosyolojik ve sosyo-psikolojik kategoriler bir diğer yaygın sınıflandırmadır (Williams III ve McShane, 1999:7).

Kuramsal boyutlarına göre suç teorileri makro teoriler, mikro teoriler ve bağlantılı (bringing) teoriler şeklinde üç gruba ayrılmaktadır. Makro teoriler bakış açısı en geniş olan ve suçu sosyal yapı ve etkileri bağlamında açıklamaya çalışan teorilerdir. Makro teoriler suçlular ve onların davranışlarına odaklanmaktan ziyade suç oranları üzerine odaklanmaktadır. Anomi ve çatışma teorileri makro teorilere örnek olarak verilebilir. Mikro teoriler ise doğrudan bireylerin suçlu olma süreçleri ile ilgilenmektedir. Bu teoriler belirli bir grup insanı veya bireyi çalışma alını olarak seçebilir. Mikro teoriler sosyal yapı ve suç oranları ile ilgilenmez, doğrudan bireyin nasıl suçlu olduğunu açıklar. Sosyal kontrol ve sosyal öğrenme teorileri mikro teorilere örnek olarak verilebilir. Son olarak bağlantı teorileri, gerek makro gerekse mikro teoriler arasında yer alan ve her iki teori arasında köprü görevi gören teorilerdir. Bu teoriler hem suçu sosyal yapıdan kaynaklı nedenlerini hem de bireyin suçlu olma süreçlerini açıklamaya çalışmaktadır. Bağlantı teorilerine örnek olarak alt kültür ve ayırıcı birleşimler teorileri verilebilir (Williams III ve McShane, 1999:7).

Suç teorilerine yönelik yapılmış ilk sınıflandırmalardan biri klasik ya da pozitivist şeklindeki sınıflandırmadır. Klasik teoriler suç ile ilgili yasal düzenlemeler, hükümet yapısı ve insan haklarına odaklanmaktadır. Pozitivist teoriler suç davranışını patolojik bir olgu olarak görmektedir. Diğer yaygın sınıflandırma ise teorileri yapı ve süreç teorileri olarak ikiye ayırmaktadır. Yapı teorileri toplumun düzenlenme biçimine ve bunun davranışlar üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Bu teorilerin bazıları organize olmamış bir toplumun suçluluğa neden olan gerilimi yarattığı iddiasıyla gerilim teorileri olarak adlandırılmaktadır. Süreç teorileri ise bireylerin suçlu olma süreçlerini açıklamaya çalışmaktadır. Diğer bir sınıflama ise uzlaşım (consensus) ve çatışma şeklindeki ayrımdır. Uzlaşım teorileri bireylerin toplum içerisinde, ortak değerler barındıran, bir sözleşme etrafında toplandığı görüşüne dayanmaktadır. Çatışma teorileri ise toplum içerisinde bireyler arasında çatışmanın ve anlaşmazlıkların yaygın olduğu görüşüne dayanmaktadır (Williams III ve McShane, 1999: 9-10).

Görüldüğü gibi suçu birbirinden farklı şekillerde açıklama çabasında olan suç teorileri farklı başlıklar altında toplanmaktadır. Suç teorilerinin sınıflandırılması da farklı bakış açılarına göre çeşitlenmektedir. Siegel (2011) suç araştırmalarında temel bakış açılarının bireysel faktörler (biyolojik, psikolojik ve rasyonel tercih teorileri); sosyal faktörler (yapı ve süreç teorileri); politik ve ekonomik faktörler (çatışma teorisi) ve çoklu faktörler (gelişimsel teori) odaklandığını ifade etmektedir. Cohen (2005) çocuklar tarafından işlenen suçların yetişkinlerden farklı olduğunu ve bu nedenle farklı bir değerlendirmeye tabi tutulması gerektiğini belirtirken; herhangi bir suç sınıflaması yapmamıştır. Bu açıdan çocuk suçluluğunu açıklamaya yönelik sosyolojik suç teorilerini sosyal yapı teorileri (sosyal organizasyonsuzluk teorisi, anomi ve gerilim teorileri, kültürel sapma teorileri), sosyal süreç teorileri (sosyal öğrenme ve sosyal kontrol teorileri), sosyal etkileşim teorileri (etiketleme teorisi), sosyal çatışma teorileri ve feminist teoriler başlıkları altında toplanabilir (Siegel ve Senna, 1991; Siegel, Welsh ve Senna, 2003).

2.2.1. Sosyolojik teoriler

Sapma ve suç insanlığın ilk yıllarından beri var olan olgulardır. Bu olguların varlığı toplum açısından zararlı olarak görülse de Durkheim (1994) sapma ve suçun kolektif bilinci güçlendirerek, yeri geldiğinde toplumu bütünleştirici bir etki de yaptığını belirtmiştir. Sapma ve suç toplumsal bir sorun olarak görülmesinden bu yana açıklanmaya çalışılan olgular olup bunları açıklama yönünde çalışmalar 1700’lü yıllardan da gerilere dayanmaktadır. Suç ve suçlu davranışların açıklanmasına yönelik ilk açıklama bir hukukçu olan *Cesare Beccaria* tarafından gelmiştir. Beccaria insanolunun bencil ve hedonist olduğunu bu nedenle her zaman zevklerinin ve çıkarlarının peşinden gitme arzusunda olduğunu ve bu durumun da insanları sürekli hata yapma ve suç işlemeye teşvik ettiğini iddia etmiştir (Beccaria, 2003: 21’den aktaran: Dolu, 2011: 91-92). Daha sonraki yıllarda bir tıp doktoru olan *Cesare Lombroso*, “*Suçlu Adam*” adlı eserinde biyolojik bir bakış açısıyla suçun doğuştan gelen bir özellik olduğunu belirtmiştir (İçli, 2004: 48).

Biyolojik açıklamalar ortaya çıktığı dönemde büyük yankılar uyandırsa da sapma suç konusunda çok kısıtlı bir açıklama getirmektedir. Bu sebeple ilerleyen yıllarda sapma ve suçu açıklamaya yönelik biyolojik çalışmaların yanı sıra psikoloji alanında da bu yönde çalışmalar yapılmıştır. Erken dönem psikoloji çalışmaları sapma davranışı gösteren suçlu kişileri ‘duygusal yönden rahatsız’ veya ‘psikopatik’ olarak değerlendirmiş (İçli, 2004: 56) olsa da günümüzde, sosyal psikologların antisosyal ve saldırgan davranışlarla ilgili yaptıkları çalışmalar (Watson’un klasik koşullanma ile ilgili Little Albert deneyi, Bandura’nın şiddetin öğrenilmesi ve edimsel koşullanma ile ilgili Bobo Doll deneyi) özellikle fiziksel şiddet davranışlarını açıklamak için önemli bir kaynak oluşturmaktadır (Dolu, 2011).

Gerek biyolojik gerekse psikolojik teorilerin sapma ve suç davranışlarına yönelik kısmi açıklamalar getirmesi sosyolojik teorilere olan ihtiyacı artırmaktadır. Sapma ve suç tek boyutlu olgular olmayıp çok yönlü düşünülmesi ve açıklanması gereken olgulardır.

Sosyolojik açıklamalar sapma ve suça hem yapısal hem de bireysel bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Sosyolojik teoriler yapısal olarak sosyo-kültürel çevre, yani sosyal sınıf, politik, coğrafi ve çevresel yapıların suçu nasıl etkilediğini (Sokullu-Akıcı, 2011: 176) açıklamakla birlikte bireysel açıdan ise bireyler arasındaki farklılıkların suça yönelik davranışlar üzerinde nasıl bir etki yarattığını açıklamaktadır. Pek çok açıdan sosyolojik teoriler sapma ve suç araştırmalarında çok yönlü açıklamalar sağladığı için araştırmamızda da çocuk ve genç/ergen suçluluğu açıklamaya yönelik sosyolojik teorilerden yararlanılmaktadır.

2.2.1.1.Sosyal organizasyonsuzluk teorisi (Social disorganization theory)

20. yüzyılın başlarına kadar suç araştırmaları, suçu genellikle biyolojik çeşitliliğe dayanan pozitivist açıklamalarla açıklama eğilimindeydi. İlk araştırmalar çoğunlukla suçlulukta zeka geriliği ve kalıtsal faktörlerin etkisi olduğunu ileri sürmekteydi (Shaw ve McKay, 1931'den akt; Williams III ve McShane, 1999: 56). Bu bakış açısındaki değişiklik bireylerin ve grupların davranışlarıyla ilgilenen kültürel teorilerin ortaya çıkmasıyla birlikte gelir (Williams III ve McShane, 1999: 56).

Chicago Okulu⁹ üyelerince 20. yüzyılın başlarında ortaya atılan Sosyal Organizasyonsuzluk Teorisi, “neden bazı kişiler suç işlerken diğerleri işlemez?” sorusundan ziyade “neden bazı toplumlarda diğerlerinden daha yüksek suç oranları görülür?” sorusuna cevap aramaktadır (Miller vd., 2006: 72).

Chicago Okulu, suçun nedenleri olarak biyolojik ve psikolojik faktörleri gösteren görüşleri reddederek, bireyin diğer davranışları gibi suçun da ancak bireyin içinde bulunduğu çevre ve sosyolojik değişkenlerle açıklanabileceğini iddia etmiştir (Dolu, 2011: 208). Sosyal ekolojisi anlayışıyla yola çıkan Chicago Okulu sosyologları suçu,

⁹ Chicago Okulu, 1892 yılında Chicago Üniversitesinde kurulmuş ve bu bölüm 20. yüzyılın ortalarına kadar “Chicago Okulu” adı altında sosyoloji konusunda en etkili kuruluşlardan birisi haline gelmiştir. Okulun ana temalarından biri insan davranışlarının bireyin genetik yapısından ziyade sosyal ve fiziksel çevre tarafından geliştirildiği ve değiştirildiğidir. Sosyal ekoloji görüşünden hareketle Chicago Okulu üyeleri toplumu insan davranışlarına etki eden temel faktör olarak görmekteydiler (Williams ve McShane, 1999: 54; Demirbaş, 2001: 132).

fiziki ve sosyal çevreyi oluşturan etmenlerin bir sonucu olarak ele almakta ve çevrenin değişimi ile birlikte ortaya çıkan sosyal değişimin bir fonksiyonu olarak açıklamaya çalışmaktadırlar (Dolu, 2011: 208; İçli, 2004: 95).

Shaw ve McKay (1942: 435) klasik eserleri “*Juvenile Delinquency in Urban Areas*”da “suçluluğun kökenlerinin toplumun dinamiklerinde yattığını” belirtmektedirler (Cullen and Agnew, 2001: 104). Buna göre suç oranının yüksek olduğu bölgelerde, toplumda birlikteliği sağlayacak ve tutarlı bir değerler sistemi, sosyal norm, inanç ve kültür birliği veya toplumda uyumu sağlayacak ortak bir harç yer almamaktadır. Göçlerle gelen bu insanların beraberlerinde getirdikleri ahlaki ve sosyal değerleri çoğunlukla bir diğeriyle uyumlu değildir ve hatta çatışma halindedir. Dolayısıyla da toplumu bir arada tutacak baskın değerler sistemi de mevcut değildir. bu durumun bir sonucu olarak geleneksel sosyal kontrol mekanizmaları da gücünü yitirmektedir. Suç oranlarının düşük olduğu yerlerde ise, diğer bölgenin aksine tutarlı, güçlü ve yüksek oranda homojen bir değerler sistemi ve sosyal kontrol mekanizmaları yer almaktadır. Bundan dolayı bu insanların çocuklarının, suç bölgelerindeki çocuklar gibi suçlular ve suç çeteleriyle doğrudan temas etmesi de söz konusu değildir (Shaw ve McKay, 2001: 105-106; Dolu, 2011: 212).

Shaw ve McKay yaptıkları çalışma sonucunda genç suçluluğunun yüksek olduğu bölgelerde göçmen nüfus oranının yüksek, gelir düzeyi ve ev sahipliği oranının düşük olduğunu; geleneksel olmayan normların kabul görürken bu normların bölge sahiplerinin çoğu tarafından geleneksel normları tamamlayıcı bir işlev gördüğünü belirtmektedirler (Shaw and McKay, 1969: 374-388’den akt; İçli, 2004: 99).

Shaw ve McKay’a (2001:108) göre çocuklar evde geçirdikleri vakitten daha fazla dışarıda zaman geçirmeye başladığında, yavaş yavaş birlikte zaman geçirilen arkadaş grupları ailenin yerini almaya başlar. Bu süreçte ailenin çocuk üzerindeki etki ve kontrolü zayıflarken arkadaşların etkisi artmaya başlar. Özellikle iki ebeveynin de çalıştığı ailelerde bu durum daha sık görülür. Zamanla çocukla ailelerin normları yerine birlikte

vakit geçirdikleri arkadaş gruplarının normlarına uymaya başlarlar ve bu durum çocukların ve gençlerin illegal faaliyetleri kanıksamasını kolaylaştırır (Dolu, 2011: 215).

Shaw ve McKay, sosyal organizasyonsuzluğa neden olan üç faktör belirlemektedir: (1) konut hareketliliği (residential mobility), (2) etnik heterojenlik, (3) düşük ekonomik konum (Cullen ve Agnew, 2001: 113; Miller, vd., 2006: 78; Dolu, 2011: 216).

Shaw ve MacKay'e göre, bu özelliklerin etkili olduğu bölgelerde birincil ilişkiler bozulmakta ve bu durum geleneksel sosyal kontrol mekanizmalarının çökmesine ve suçu önleyebilme kapasitesini kaybetmesine yol açmaktadır. Birincil ilişkiler iyiye toplumsal düzen kuvvetlenir ancak kötüye suç ve sapmayı engelleyen normal sosyal kontrol mekanizmaları işleyemez (Williams III ve McShane, 1999: 58; Dolu, 2011: 216).

Shaw ve McKay, suç oranlarıyla bölgelerin özellikleri arasında bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Onlara göre suçun en yüksek olduğu bölgelerde şehrin ekonomik, sosyal ve kültürel olarak en kötü durumda olan insanları oturmaktadır. Suç oranlarının düşük olduğu bölgelerde ise şehrin en zenginleri oturmaktadır (Shaw and McKay, 2001: 105). Ayrıca Shaw ve McKay, 1900-1933 yılları arasında Chicago'nun bazı bölgelerinde etnik yapının değişmesine rağmen yüksek suç oranlarının halen devam etmekte olduğunu görmüşlerdir. Buradan hareketle Shaw ve McKay, suç oranlarının yüksek olmasında temel faktörün etnik yapı değil, grubun ekonomik statü ve kültürel değerler içindeki pozisyonu olduğunu belirtmektedir (Shaw ve McKay, 1969'dan aktaran: İçli, 2004: 99). Shaw ve McKay'e göre geçiş bölgelerinde var olan suçluluk geleneği erkek çocuklarla kuşaktan kuşağa aktarılmakta ve bu şekilde varlığını devam ettirmektedir (Shaw ve McKay, 1969'dan aktaran: İçli, 2004: 99; Dolu, 2011: 216).

Shaw ve McKay, suç oranlarının yüksek olmasının temel faktörünün etnik yapı değil, grubun ekonomik statü ve kültürel değerler içindeki pozisyonu olduğunu belirtirken, Sampson ve Groves 1989 yılında yaptıkları çalışma ile suçun doğrudan nedeninin sosyal düzensizlik olmadığını, sosyal düzensizliğin yanı sıra geleneksel sosyal kontrol mekanizmalarının çökmesi sonucu suçun ortaya çıktığını belirtmişlerdir (Sampson ve

Groves, 1989'dan aktaran: Dolu, 2011: 217). Buna göre sosyal düzensizlik geleneksel sosyal kontrol mekanizmalarının çökmesine neden olmakta, bu mekanizmalardaki çöküş de suça neden olmaktadır. Diğer bir ifadeyle aslında suça neden olan şey sosyal kontrol mekanizmalarının çöküşüdür, sosyal düzensizlik ise bu çöküşü tetikleyen faktördür.

Sampson ve Groves (1989) sosyal düzensizliği meydana getiren dört faktör belirlemektedir. Bunlar: (1) düşük ekonomik konum, (2) farklı etnik gruplar, (3) yüksek konut hareketliliği, (4) dağılmış veya parçalanmış aile yapısıdır (Sampson ve Groves, 1989'dan aktaran: Williams ve McShane, 1999: 58).

Ancak Sampson ve Groves sosyal düzensizliği meydana getiren bu etkenlerin tek başına ve doğrudan suç oranları üzerinde etkili olmadığını, bu değişkenlerin sosyal kontrol mekanizmalarını zayıflatarak veya çökmesine neden olarak suç oranlarında artışa neden olduğunu savunmaktadırlar. Buna göre sosyal düzensizliğe neden olan etmenler yerel düzeyde zayıf dostluk ve arkadaşlık bağları kurulmasına veya bu bağların kopmasına, çocukların ve gençlerin aileler tarafından yeterince gözetlenememesine ve insanları birbirine yabancılaştırarak bireylerin toplumsal faaliyetlere yeterince katılmamalarına neden olarak suç oranlarında bir artışa neden olmaktadır (Sampson ve Groves, 1989'dan aktaran: Dolu, 2011: 218).

Sampson ve Wilson ise, sosyal düzensizliğin nedeninin ırk ve etnisite temelli ayrımcılık politikaları olduğunu iddia etmektedir. Sampson ve Wilson (2001:112) Amerikan şehirlerinde fakirlik ve dağınık aile yapısının ırklara göre dağılımını incelediklerinde bu durumun rast gele olmadığını ve bu olumsuzlukların özellikle zencilerin yaşadıkları bölgelerde yoğunlaştığı görmüşlerdir. Wilson "*The Truly Disadvantaged*" adlı kitabında bu durumu "yoğunlaşma etkisi" (concentration effects) olarak adlandırmış ve bu ifade ile fakirlik, işsizlik, kaliteli okulların bulunmaması, geleneksel rol modellerin bulunmaması veya fazla olmaması, bozuk aile yapısı (tek ebeveynli aile, parçalanmış aile, vb.) gibi dezavantajların belli bölgelerde yoğunlaşmasını kast etmektedir (Sampson ve Wilson, 2001: 113).

Sampson ve Wilson'un sunduğu modele göre şehirdeki yerleşim bölgeleri arasında görülen sosyo-ekonomik eşitsizlikler her bölgenin demografik yapısını belirlemektedir. Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı konumdaki insanlar maddi sorunlar nedeniyle şehrin belirli bölgelerinde yoğunlaşmakta ve burada toplumun genelini temsil eden kurumlar ve kişilerden izole bir şekilde yaşamaktadırlar. Bu şekilde dezavantajlı bölgelerde izole bir şekilde yaşayan insanlar arasında mevcut olan sosyal düzensizlik sosyal kontrol mekanizmalarının çökmesine neden olmakta bu çöküş ise suçu doğuran ortamları ortaya çıkarmaktadır. Sampson ve Wilson'a göre ailelerinin düşük ekonomik konumlarından dolayı bu dezavantajlı bölgelerde yaşamak zorunda olan çocuklar toplumun genelinde kopuk bir hayat yaşamakta, çoğunlukla azınlık öğrencilerinin gittiği okullara devam etmekte ve kendi bölgelerinin dışına çok az çıkabilmektedirler. Aynı zamanda bu çocuklar toplumun genelinde izole bir hayat yaşamalarından dolayı ihtiyaç duydukları rol modelleri bulamamaktadır. Sampson ve Wilson sosyal izolasyon ile bu çocukların hem içinde bulundukları ortam için geçerli olan norm ve değerler çerçevesinde bir bakış açısı kazandığını hem de kendilerini bu ortamdan kurtaracak fırsatlara ulaşma imkanı bulamadıklarını ve yaşadıkları ortamın sınırlarında sıkışıp kaldıklarını belirtmektedir. Dolayısıyla yaşanan yapısal sorunlar ve eşitsizlikler sonucu bu çocuklarda toplumun geri kalanından farklı bir sosyal algı ve kültürel yapı oluşmakta ve bir fasit daire halinde bu şekilde devam etmektedir. Sonuç olarak sosyal düzensizlik bu izole toplumları kaplamakta ve geleneksel sosyal kontrol mekanizmaları iflas ederek sorunlu ve suça toleranslı bir ortam meydana getirmekte, böyle bir ortamda yetişen çocuklar ise suç ve sapma içeren davranışlar sergileme daha çok meyilli veya toleranslı olmaktadır (Sampson ve Wilson, 2001: 114-116).

Sampson, Raundenbush ve Earls'a göre sosyal yapıdaki bozulma yalnızca geleneksel sosyal kontrol mekanizmalarının zayıflamasına neden olmakla kalmamakta aynı zamanda toplumdaki güven ve birliktelik ruhuna da zarar vermektedir. Sampson ve arkadaşları genelel sosyal kontrol mekanizmaları, toplumsal güven ve birliktelik ruhunu birlikte içine alan "toplumsal tutkunluk" (collective efficacy) kavramını ileri sürmüş ve bu kavramla yapısal faktörler ve suç arasındaki değişkenleri ifade ettiklerini

belirtmişlerdir. Sampson ve arkadaşları toplumsal tutkunluk kavramıyla sosyal düzensizlik teorisini yeniden formüle etmişlerdir (Sampson vd., 2001: 120; Dolu, 2011: 221).

2.2.1.2. Anomi/Gerilim teorileri

Cullen ve Agnew'e (2001: 171) göre, anomi ve gerilim teorileri birbirinden farklı ancak birbirleriyle ilişkili teorilerdir. Anomi teorisi, "neden bazı toplumlar/ülkelerde suç oranları diğerlerine kıyasla daha yüksektir?" sorusuna cevap aramaya çalışırken, gerilim teorisi ise "neden aynı toplum içinde yaşayan bazı gruplar/bireyler diğerlerine nazaran suç işlemeye daha eğilimlidir?" sorusunu açıklamaya çalışmaktadır.

2.2.1.2.1. Durkheim'in Anomi kavramı

Kabaca normsuzluk anlamına gelen anomi, Fransızca kökenli olan "anomique" sözcüğünden türetilmiştir (Miller, vd., 2006: 114). Kavramı ilk defa Yunanca aslından kullanan Emile Durkheim'dır (Kocadaş, Özgür ve Özbulut, 2010: 57). Durkheim anomi kavramını ilk kez 1893 yılında yayınladığı kitabı "*The Division of Labor in Society*"de toplumda meydana gelen düzensiz ortamı tanımlamak için kullanmıştır. Burada Durkheim anomi kavramıyla toplum içerisinde insanların birbirlerine karşı nasıl davranmaları gerektiğini belirleyen genel kuralların yıkılmasını kast etmektedir. Durkheim'a göre bu düzensizlik ve normsuzluk kolayca sapma davranışına neden olabilmektedir. Durkheim daha sonra kavramı 1897 yılında yayınladığı "*Suicide: A Study in Sociology*" adlı kitabında daha da sistematikleştirerek, toplumdaki suç oranlarının değişimini açıklamak için kullanmıştır (Williams ve McShane, 1999: 92).

Durkheim bir toplumda savaşlar, kıtlık, ekonomik krizler ve doğal afetler gibi sosyal kriz ya da hızlı toplumsal değişim dönemlerinde toplumsal hayatı düzenleyen normlar, değerler ve davranış kurallarının yıkılması veya işlevsizleşmesi sonucunda ortaya çıkan düzensizlik halini "anomi" olarak adlandırmaktadır. Durkheim'a göre anominin mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya geçen toplumlarda oluşması daha muhtemeldir.

Gelişmiş ve iş bölümüne dayanan organik toplumlarda gelenek ve değerler değişmekte, geleneksel normlar aşınmaya ve değer kaybetmeye başlamakta bu durum ise anomiye neden olmaktadır. Anomi, toplumların sosyal kontrol işlevini sarsmakta, bu da toplumda insanların arzu ve isteklerini sınırlanmamasına neden olmakta ve insanların isteklerine ket vurulamayan toplumlar anomikleşmektedir. Kontrol edilmeyen istek ve arzular sınırsız hale gelmekte ve bu koşullar altında yasalara uymak zorlaşmakta böylelikle de suç alternatif bir eylem olarak ortaya çıkmaktadır (Siegel, 2003: 192).

Sonuç olarak anomi teorileri, suçu genel olarak insanların arzu ve isteklerinin toplum tarafından sınırlandırılmaması ve bundan dolayı bireylerin kendilerini istedikleri her şeyi elde edebilmek için her türlü yolu –yasadışı yollar da dahil- denemekte serbest hissetmeleri sonucu ortaya çıkan bir durum olarak ele almaktadır (Dolu, 2011: 311).

2.2.1.2.2. *Merton'un Anomi kavramı*

Anomi kavramı Durkheim'in analizleri üzerine kurulmuş ve Merton¹⁰ tarafından geliştirilmiş ve toplumsal yapıdan hareketle suçluluğu açıklamak için kullanılmıştır. Durkheim anomi kavramını sapma davranışlarını açıklamak için kullanmış Merton ise kavramı sistemleştirmiş ve geliştirmiştir (Demirbaş, 2011: 126).

Durkheim gibi Merton da suç sorununu anomi ile ilişkilendirmiştir. Ancak Merton'un anomi kavramı Durkheim'dan bazı açılardan farklılaşmaktadır. Merton'un tartıştığı temel sorun, ani sosyal değişimden dolayı değil, bütün üyelerine erişmek için eşit imkan tanımadan aynı hedefleri gösteren sosyal yapı tarafından yaratılmaktadır. Kültürün istekleri ve yapının izin verdikleri arasında bütünleşme eksikliğinin olması norm ihlaline

¹⁰ Merton 1930lu yıllarda özellikle iki sosyologun etkisinde kalmıştır. Bunlardan ilki “*Contemporary Sociological Theories*” adlı kitabında Durkheim'in “anomik intihar” kavramına yer veren Pitirim Sorokin'dir. Sorokin'in özellikle anomi kavramında etkilenen Merton daha sonra toplumun yapısına vurgu yapan açıklamalarıyla ün kazanmış olan Talcott Parsons ile birlikte çalışmış ve Parsons'un “yapısal fonksiyonalizm” anlayışında büyük oranda etkilenmiştir. Merton 1930 yılında Durkheim'in “*Division of Labor in Society*” adlı eserinin çevirisini yapan George Simpson ile çalışmış ve daha sonra Durkheim'in anomi kavramını yeniden formüle etmiştir (Williams III ve McShane, 1999: 94).

neden olmaktadır. Bu noktada Merton, normatif sistemin ihlal edilmesini açıklamak için Durkheim'in anomi kavramını kullanmaktadır (Adler vd., 1991: 111).

Merton'a göre sınıf temelli toplumlarda toplumun üst kesimlerine ulaşmak için gerekli olan fırsatlar eşit olarak dağıtılmamıştır ve çok az kişi bu noktalara ulaşabilmektedir. Merton'un anomi teorisi toplumda iki unsurun önemine vurgu yapmaktadır: (1) insanlar için ulaşılmaya değer olan "kültürel hedefler ve beklentiler" ve (2) hedef ve beklentilere ulaşmak için gerekli olan "kurumsal araçlar ve toplum tarafından onaylanan meşru yollar" (Merton, 1938; Adler, vd., 1991: 111; Williams III ve McShane, 1999: 93; Merton, 2001: 179; Bartollas, 2003: 106; Dolu, 2011: 304).

Merton toplumda bazı hedeflerin (ekonomik başarı gibi) daha fazla vurgulandığını ancak bu hedeflere ulaşmak için gerekli olan bazı (yasal) araçlara (çok çalışmak, iyi bir eğitim almak, en alttan başlayıp çok yol kat etmek gibi) çok az vurgu yapıldığını belirtmektedir. Merton Amerika'da parasal başarıya fazlaca vurgu yapıldığını bu durumun da anomi için uygun ortam yarattığını belirtmektedir. Toplumun bütün üyeleri parasal başarılar elde etmek için eşit imkanlara sahip değildir bu durumun sonucu olarak bazı kişiler parasal başarı elde etmek için gerekli olan toplum tarafından onaylanmış meşru yolların kendileri için kapalı (blocked) olmasından dolayı "başarı için her yol mübahtır" anlayışıyla yasadışı yollara başvurabilmektedir. Merton'a göre anomi toplumun eşitsiz yapısından kaynaklanmaktadır. Bu koşullarda özellikle dezavantajlı bir konumda yer alan alt sınıflar veya azınlıklardan bir yandan kültürel hedeflere erişimleri beklenirken diğer yandan bu hedeflere ulaşabilmeleri için gerekli olan yasal yollar sınırlandırılmış veya kapanmış olduğu için bu kişiler gerilimle karşı karşıya kalmakta ve anomi ve gerilim sonucunda suç da dahil olmak üzere çeşitli sapma şekilleri ortaya çıkabilmektedir (Merton, 1938; Williams III ve McShane, 1999: 95-96; Merton, 2001: 179-180; Demirbaş, 2001: 127).

Sonuç olarak Merton'un anomi teorisi, Amerikan toplumunu örnek göstererek, toplumda tanımlanmış hedefler ve bu hedeflere ulaşmak için yasal araçlar olduğunu; toplumun bütün üyeleri için ekonomik temelli başarı hedeflerine vurgu yapıldığı ancak bu hedeflere

ulaşmak için gerekli olan sosyal olarak onaylanmış araçların bazı gruplar –zellikle de dezavantajlı konumdaki alt sınıflar- için sınırlandığını veya tamamen engellendiğini ve sonuç olarak kültürel hedefler ve kabul edilmiş meşru araçlar arasındaki uyumsuzluğun anomiyi doğurduğunu iddia etmektedir. Buna göre kültürel hedeflere erişmek için gerekli araçlar toplumda eşit bir şekilde dağıtılmadıa sapma ortaya çıkacaktır.

2.2.1.2.3. Kurumsal Anomi teorisi

Steven Messner ve Richard Rosenfeld 1994 yılında yazdıkları “*Crime and American Dream*” isimli çalışmalarıyla Merton’un anomi teorisine farklı bir yaklaşım sunmuşlardır.

Messner ve Roselfeld Merton’un anomi teorisinden hareketle Amerika’daki yüksek ve farklı suç türlerinin toplumdaki kültürel değerlerden kaynaklandığını iddia etmektedir. Onlara göre parasal başarı hedeflerine ulaşmak için teşvik edilen insanların bu hedeflere ulaşmak için kullanacakları yollar konusunda zgr oldukları görüşü Amerikan toplumunun kültürel alt yapısını oluşturan “Amerikan Ryası¹¹” anlayışının bir sonucudur. Bu noktadan hareketle Messner ve Rosenfeld “Amerikan Rüyası”nı oluşturan bir dizi değer tanımlamaktadır. Bunlar: (1) başarı (achievement), (2) bireysellik (individualism), (3) evrensellik (universalism) ve para fetişimi (materyalism) (Messner ve Rosenfeld, 2001: 199-200; Vito vd., 2007: 159; Dolu, 2011: 306).

2.2.1.2.4. Klasik gerilim teorisi

Merton, 1938 yılında yazdığı “*Social Structure and Anomie*” başlıklı makalesinde Durkheim’dan aldığı anomi teorisini sistemleştirerek gerilim teorisini suç araştırmalarına kazandırmıştır. Merton, Durkheim’ın endüstriyel zenginlik ve anomi kavramlarını Amerikan toplumuna uygulamıştır. Durkheim’dan aldığı en önemli fikir, ekonomik

¹¹ Messner ve Roselfeld (1994: 6), “Amerikan Rüyası” kavramının ilk kez “Büyük Buhran” dönemi olarak bilinen dönemde, 1931 yılında James Truslow Adams’ın Amerikan toplumunun içinde bulunduğu olumsuz durumdan kurtulmasını sağlamak için gerekli olan motivasyonu tanımladığı “*Amerikan Rüyası*” isimli eserinde ortaya çıktığını belirtmektedirler (Messner ve Rosenfeld, 1994: 7’den aktaran Dolu, 2011: 305).

başarının büyük oranda önemli olduğu toplumlarda kurumsal normların zayıflayabileceği görüşüdür (Vito vd., 2007: 154).

Merton Amerikan toplumunun parasal başarıya yönelik kültürel hedeflere ve “Amerikan Rüyası”nın herkesin bu hedeflere ulaşması için çok çalışması gerektiğine vurgu yaptığını ancak insanların bu hedeflere ulaşmasını sağlayacak olan başta eğitim, çok çalışma gibi toplum tarafından kabul edilmiş yasal yolların, normların ve kurallara çok fazla vurgu yapılmadığı belirtmektedir. Merton, toplumda özellikle alt sınıfların parasal başarı gibi kültürel amaçlara yasal yollardan erişimleri engellendiği için bu kişilerin suça sürüklendiklerini belirtmektedir (Cullen ve Agnew, 2001: 172; Vito vd., 2007: 154; Dolu, 2011: 311-312). Sonuç olarak gerilim teorisi tanımlanmış hedefler ve yasal araçlar arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan gerilimin suça neden olduğunu iddia etmektedir.

Adaptasyon Türleri

Merton, kültürel olarak tanımlanmış hedeflere ulaşmak için gerekli olan toplum tarafından onaylanmış araçlara erişimin sınırlanmış veya engellenmiş olması durumunun sonucunda ortaya çıkan gerilimle baş edebilmek için uyum ve adaptasyon türleri tanımlamıştır. Buna göre tabloda (+) işareti “kabul”, (-) işareti “ret”, (±) işareti ise “var olan değerlerin reddedilmesi ve yeni değerlerin geliştirilmesi”ni ifade etmektedir.

Şekil. 1. Adaptasyon Türleri

	Kültürel hedefler	Kurumsal araçlar
1.Uyumluluk (Conformity)	+	+
2.Yenilikçilik (Innovation)	+	-
3.Şekilcilik (Ritualism)	-	+
4.Geri çekilme (Retrealism)	-	-
5.İsyankarlık (Rebellion)	±	±

Kaynak: Merton, 1938: 676’den yararlanılarak düzenlenmiştir.

Merton (1938: 677-678; 2001: 181-182), ilk adaptasyon türünün (kültürel hedefler ve araçlara uyum gösterme) bütün toplumlarda görülen en yaygın adaptasyon türüdür. Dördüncü adaptasyon türü (hedef ve araçlardan geri çekilme) ise aksine en az yaygın olanıdır. Ekonomik temelli başarı hedeflerine kurumsal araçlarla erişememe durumunun yarattığı gerilim sonucu 2., 3., ve 5. (yenilikçilik, şekilcilik ve isyankarlık) adaptasyon türlerinin görülmesi muhtemeldir.

2.2.1.2.5. *Alt kültürel gerilim teorisi*

Robert Merton ve Edwin Sutherland'ın öğrencisi olan Cohen, Sutherland'ın öğrencisi olduğu yıllarda suçlu alt kültürlerin kökeni ve içeriğinin nasıl açıklanabileceği sorusu üzerine yoğunlaşmıştır. Cohen, 1955 yılında yayınladığı "*Delinquent Boys: The Culture of the Gang*" isimli kitabında Merton'un gerilim teorisinden de yardım alarak bu soruyu cevaplamaya çalışmıştır (Cullen ve Agnew, 2001: 186).

Cohen, Merton'un gerilim teorisinden hareketle başarı hedeflerinin engellenmesinin suçluluğun en önemli nedeni olduğunu belirtmektedir. Ona göre alt sınıf ve işçi sınıfına mensup gençler yalnızca ekonomik başarıya yönelik hedeflerle ilgilenmemekte aynı zamanda orta sınıf statüsü de elde etmek istemektedirler. Buna göre bir genç hırsızlık gibi yasadışı yollarla ekonomik başarı elde etse bile aynı yollarla orta sınıf statüsüne erişememektedir. Bu durumun sonucunda ise alt sınıfa mensup gençler bir statü sorunu yaşamakta, bu sorun sonucunda oluşan orta sınıfa ve bu sınıfa ait her türlü değere karşı oluşan nefretle orta sınıf değerlerine tamamen karşıt olan yeni bir değerler sistemi oluşturarak baş etmektedirler (Cullen ve Agnew, 2001: 186).

Cohen'in Merton'dan ayrıldığı en önemli nokta, Merton ile benzer şekilde, alt sınıfa ait gençlerin ekonomik başarı temelli hedeflere erişmek istemesinin yanı sıra orta sınıf statüsü de elde etmek istemeleridir. Cohen'e göre sosyal statüyü belirleyen iki temel faktör vardır: (1) ekonomik ve sosyal güç ve (2) okul. Cohen, orta sınıfa ait gençlerin kendilerine biçilen hedeflere ulaşmak için ihtiyaç duydukları beceri ve eğitimi ailelerinden alırken alt sınıfa mensup ailelerin toplumda hakim olan hedeflere erişebilmek

için yeterli donanım ve eğitime sahip olmaması sonucu bu ailelerin çocukları orta sınıf gençlere göre dezavantajlı bir konumda yer almaktadırlar. Alt sınıfa mensup ailelerin çocuklarının sahip oldukları imkanlar, orta ve üst sınıfa mensup ailelerin çocuklarıyla yarışabilmeleri için yeterli değildir. Alt sınıfa mensup ailelerin hem ekonomik hem de statü açısından yetersiz bir konumda yer alması bu ailelerin çocuklarının aşağılık kompleksi yaşamalarına neden olurken aynı zamanda bu gençler için bir statü sorunu da yaratmaktadır. Ancak gençler bu sorunu eğitimle aşmamaktadır çünkü okulda da orta sınıf ölçütlerine göre değerlendirilmektedirler. Cohen'e göre alt sınıfa mensup gençler, çoğu zamanda okulda bu ölçütleri tutturamadıkları için, başarısız olmakta ve okulda da düşük bir statüye mahkum olmaktadır. Bu durumun yarattığı gerilimi ise gençler karşıt bir değerler sistemiyle yarattıkları yeni statü sistemiyle aşmaya çalışmaktadırlar. Ona göre orta sınıf değerlerine göre yetiştirilmelerine rağmen bu sistem içerisinde başarılı olamamış ve bu nedenle orta sınıfa karşı düşmanlık besleyen ve eğitimle elde edemedikleri sosyal statüye suç işleyerek erişmeye çalışan bu gençler, kendileriyle benzer sorunlara sahip olan diğer gençlerle bir araya gelerek çete şeklinde ifade edilen suçlu alt kültürlerini oluşturmaktadırlar (Cohen, 1955'ten aktaran Dolu, 2011: 315-316).

2.2.1.2.6. Genel gerilim teorisi (GGT)

Robert Agnew 1992 yılında Merton'un gerilim teorisini yeniden formüle etmiş ve genel gerilim teorisiyle gerilimin kaynağını açıklamak için daha geniş bir bakış açısı sunmuştur (Vito vd., 2007: 157). Agnew'e göre olumlu değer yüklü hedeflere ulaşmada başarısız olmak gerilim veya öfkenin çeşitli nedenlerinden yalnızca bir tanesidir.

Agnew "Genel Gerilim Teorisi"nde gerilimin üç kaynağı olduğunu belirtmektedir: (1) bireylerin pozitif değer atfettikleri hedeflere ulaşılmasının engellenmesi; (2) bireylerin pozitif değer atfettikleri uyarıcıların ortadan kaldırılması veya ortadan kaldırılma tehdidi; (3) bireye negatif etki yapıcı uyarıcıların sunulması veya sunulma tehdidi (Agnew, 2001: 209; Vito vd., 2007: 157; Dolu, 2011: 321).

Agnew, sosyal organizasyonsuzluk ve alt kültür teorileri tarafından suçu açıklamak için kullanılan ekonomik mahrumiyet, eşitsizlik ve adaletsizlik, kalabalık nüfus, yüksek nüfus hareketliliği ve etnik heterojenlik gibi sosyal değişkenlerin, bireyi suça sürükleyen gerilim kaynaklarını da etkileyerek, hem doğrudan hem de dolaylı şekilde suça neden olduğunu iddia etmektedir (Dolu, 2011: 326).

Agnew'e göre bireyi suça sürüklenme potansiyeli en yüksek olan gerilim türleri: (1) haksızlık olarak görülen gerilimler, (2) yüksek boyutta olan gerilimler, (3) zayıf sosyal kontrolle bağlantılı gerilimler, (4) sorunun suç işleyerek çözülmesi yönünde baskı ve teşvikler sunan gerilimlerdir (Cullen ve Agnew, 2001: 175; Dolu, 2011: 328).

Agnew (2001: 327) birey tarafından haksız olarak görülen gerilimlerin suça sürüklenme potansiyelinin diğer gerilim türlerine kıyasla daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Haksızlık başta kızgınlık ve öfke olmak üzere bireyi suç işlemeye müsait hale getirecek pek çok duygusal tepkiye neden olmaktadır. Agnew'e göre yaşanan gerilim ne kadar büyükse bireyin bu gerilimin etkisiyle yasadışı yollara başvurma olasılığı da artmaktadır. Bunun yanı sıra Agnew, düşük sosyal kontrolden kaynaklanan gerilimlerin, geleneksel sosyal kontrolün zayıflamasıyla birlikte bireyin suç işlediği takdirde ortaya çıkabilecek zararı önemsememesine neden olduğunu belirtmektedir. Aile tarafından reddedilme, tutarsız ebeveyn denetimi, evsiz veya vasıfsız işçi olma gibi durumlar zayıf sosyal bağlara örnek verilebilir. Son olarak Agnew bireyin sorunlarını suç işleyerek çözmesi yönünde teşvik edilmesi ve desteklenmesi sonucunda suç işleme olasılığının artacağını belirtmektedir (Dolu, 2011: 328-330).

Agnew, bu gerilim türlerinin yanı sıra heyecan, bağımsızlık, erkeklik ve para gibi hedeflere ulaşamama; ebeveynler tarafından reddedilme; değişken disiplin davranışı; çocuk istismarı; kötü okul deneyimi, düşük notlar ve öğretmenlerle kötü ilişki; ikinci bir işte çalışma; akran istismarı; suç kurbanı olma ve ırk/etnisite gibi özelliklerden kaynaklanan önyargı ve ayrımcılığın da bireyi suça sürüklenme potansiyeli yüksek olan gerilimler arasında sayılabileceğini belirtmektedir (Cullen ve Agnew, 2001: 175).

2.2.1.3.Sosyal öğrenme teorileri

Sosyal öğrenme teorilerinin kökleri 19. yüzyılın sonlarında Gabriel Tarde'nin (1843-1904) geliştirdiği “taklit¹²” (imitation) teorisine dayanmaktadır. Bu anlayışa göre Tarde, Lombrosso'nun biyolojik anormallik teorisine karşı çıkmış ve suçluların normal kişiler olduklarını ve diğer davranışlar gibi suça yönelik davranışları da öğrendiklerini iddia etmiştir. Teorisini “*Taklidin Yasaları*” şeklinde formüle eden Tarde'ye göre, “bireyler bir elbise modelini kopya eder gibi davranış kalıplarını taklit etmektedirler” (Demirbaş, 2001: 133; İçli, 2004: 111-112).

Sosyal öğrenme teorisyenlerinden biri olan Albert Bandura, insanların şiddet eğilimiyle doğmadıklarını, saldırgan davranmayı yaşamları boyunca öğrendiklerini belirtmektedir. Ona göre şiddet deneyimleri, amaçlarına ulaşmak için şiddet kullananları gözlemleme, televizyonda ve sinemada şiddet kullananların ödüllendirildiğini seyretme gibi doğrudan gözlem yoluyla da öğrenilmektedir. Sosyal öğrenme teorisi çocukların, yetişkinlerde gözlemledikleri şiddet içeren davranış modellerinden saldırgan davranışları öğrendiklerini ileri sürmektedir. Bu saldırgan davranış kalıpları yaşamın ileri aşamalarında sosyal ilişkilerde kalıcı bir özellik göstermektedir. Teoriye göre modern toplumlarda saldırgan faaliyetler genellikle üç kaynak tarafından biçimlendirilmektedir. Bunlar (1) aile yaşamı, (2) çevresel deneyimler, (3) kamuoyu (İçli, 2004: 112).

¹² Tarde, suçun kaynağını biyolojik faktörlere dayanarak açıklama yaklaşımına bir tepki olarak yazdığı “*Laws of Imitation*” adlı eserinde suçun kaynağına ilişkin sosyolojik açıklamalar getirmiş ve suçun nedenlerinin sosyal faktörlerde gizli olduğunu iddia ederek suçun taklit yoluyla öğrenilen bir davranış olduğunu ileri sürmüştür. Tarde taklidin kanunlarını üç başlık altında toplamıştır: (1) insanların birbirlerini ne ölçüde taklit ettikleri birbirleriyle ne kadar temas halinde olduklarına bağlıdır, (2) alt seviyede olanlar üst seviyede olanları taklit eder, (3) aynı anda iki modanın bir arada olması ve birbiriyle çatışma halinde olması durumunda, biri diğerinin yerini alabilir (İçli, 2004: 112; Dolu, 2011: 234-325).

2.2.1.3.1. Ayırıcı birleşimler teorisi

Öğrenme teorileri arasında en tanınmış olanı Edwin Sutherland'ın “ayırıcı birleşimler¹³ teorisi¹⁴”dir. Sutherland teorisini geliştirirken Tarde'nin öğrenme teorisini sürdürme ve geliştirme amacıyla yola çıkmıştır. Sutherland suçun öğrenilen bir davranış olduğunu iddia etmektedir. Sutherland'a göre suçluluk ne kişisel özelliklerden ne de sosyo-ekonomik konumdan kaynaklanmaktadır; suç herhangi bir kültürde, herhangi bir kişiyi etkileyebilecek öğrenme sürecinin bir sonucudur. Teoriye göre suç, öğrenilen bir davranıştır (Demirbaş, 2001: 133-134).

Ayırıcı birleşimler teorisi suçlu davranışı öğrenmenin bir ürünü olarak görmektedir. Teoriye göre sapıcı davranış, soya çekim veya psikolojik nedenlerle ortaya çıkmamaktadır ve suçlunun icat ettiği bir şey de değildir, kişi suç modelleriyle yüz yüze gelerek bu modelleri öğrenmektedir. Ayırıcı birleşimler teorisine göre suç küçük yaşlarda ve yakın gruplarda öğrenilmektedir, bu öğrenme süreci aynı zamanda öğrenme teknikleri, özel konuşma ve kavramları da içermektedir (Sokullu-Akıncı, 2011: 196) Teoriye göre suçlu davranış diğerleriyle, özellikle de arkadaşlar ve aile gibi yakın kişilerle etkileşim sürecinde öğrenilmektedir. Çocuk bu etkileşim sürecinde suç işleme yöntemlerini ve kanun ihlali ile ilgili uygun olan ve olmayan “tanımları” öğrenmektedir. Birey “kanunu ihlal etmek için uygun olmayan tanımlar uygun tanımları aştığı zaman suçlu olmaktadır”. Bireyler kanun ihlali için uygun tanımlara (1) hayatlarının erken bir döneminde, (2) sıklıkla, (3) uzun bir süre boyunca ve (4) hoşlandığı veya saygı duyduğu bir kaynaktan maruz kaldığında suç işlemleri daha muhtemeldir (Cullen ve Agnew, 2001: 125).

¹³ Sutherland, 1930larda Chicago Okulu'nun kullandığı yöntemlerden biri olan “yaşam öyküleri yaklaşımı”nı (life history approach), cezaevindeki göçmenlerin hikayelerini toplamak ve profesyonel hırsızlarla görüşme yapmak amacıyla kullanmıştır. “*The Professional Thief*” adlı çalışmasında Chic Conwell, hırsızlıkta çıraklık ve ustalık dönemlerini ve nasıl uzmanlaştığını anlatmıştır. Bu çalışma Sutherland'ın “ayırıcı birleşimler” kavramını ilk kullandığı yerdir (Williams III ve McShane, 1999: 77).

¹⁴ Sutherland teorisinin ilk halini “*The Principles of Criminology*”nin 1939 yılı baskısında sunmuş ve 1947 baskısında teoriye son halini vermiştir.

Sutherland'a göre birey kanun ihlali için uygun tanımlara kimden maruz kaldığı önemli bir faktördür. Ona göre suça ilişkin tanımlar, suçlu ya da suç işlemiş bireylerle ilişkinin yanı sıra, suçlu arkadaşlar veya suç işlemiş aile bireylerinden de öğrenilebilmektedir. Sutherland'a göre bireyin suç işleyen bir kişi haline gelmesi süreci dokuz aşamadan oluşmaktadır:

1. Suç davranışı öğrenilir.
2. Suç davranışı, diğerleriyle iletişim sürecinde öğrenilir.
3. Suç davranışını öğrenmenin en önemli kısmı kişisel yakın gruplarla olan iletişimidir.
4. Suç davranışının öğrenilmesi, (a) bazen oldukça karmaşık bazen de çok basit olabilen suç işleme tekniklerini; (b) güdü, dürtü, rasyonelleştirme ve tutumların özel yönlerini de öğrenmeyi kapsamaktadır.
5. Güdü ve dürtülere yönelik özel açıklamalar yasaların uygun olan ya da olmayan tanımlarından öğrenilir.
6. Birey, kanun ihlali için uygun olmayan tanımların uygun tanımlardan daha fazla olmasından dolayı suç işlemektedir.
7. Ayırıcı birleşimler sıklık, devamlılık, öncelik ve yoğunluğa göre farklılık göstermektedir.
8. Suç davranışını öğrenme, diğer öğrenme türlerini içeren bütün mekanizmaları kapsamaktadır.
9. Suç davranışı, genel ihtiyaç ve değerlerin bir ifadesi olmakla beraber, suçlu olmayan davranışlar da aynı ihtiyaç ve değerlerin ifadesi olduğu için, yalnızca bunlarla açıklanamaz (Sutherland ve Cressey, 2001: 133; Williams III ve McShane, 1999: 80; İçli, 2004: 114-115; Sokullu-Akıncı, 2011: 196-197; Dolu, 2011: 237).

Ayırıcı birleşimler teorisi, genel olarak, yakın ilişki içerisinde olunan kişilerle iletişim ve etkileşim sürecinde öğrenildiğini belirtmektedir. Bu öğrenme süreci iki temel öge barındırmaktadır: suç işlemek için gerekli olan teknikler ve bu davranışı desteklemeye

yönelik tanımlar (değerler, güdüler, dürtüler, rasyonelleştirmeler ve tutumlar). Sutherland'a göre, yalnızca kitap okuyarak veya film izleyerek edinilemeyecek yetenek ve değerlerin aktarıldığı bir ilişkinin olması gereklidir. Yani suçlu davranış yalnızca bireyle yakın ilişki içerisinde olan kişilerle karşılıklı etkileşim sonucunda öğrenilmektedir ancak bu birliktelikler birey açısından önemli birliktelikler olmalıdır (Williams III ve McShane, 1999: 81; Dolu, 2011: 238).

Çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren önem verdikleri, saygı duydukları ve itibar gösterdikleri kişilerle (suçlu modeller, akranlar, arkadaşlar, aile üyeleri) ilişki içerisine girerek (yoğunluk) suç ile ilgili tanımlara küçük yaşlardan itibaren, uzun süreli olarak, sıkça maruz kaldıklarında suçlu davranış sergileme ve bu davranışları hayatları boyunca sürdürme olasılıkları yüksektir. Bu dört faktörü önem sırasına göre sıraya koymak gerekirse, ilk sırada yoğunluk, sonrasında tanışıklık süresi, tanışıklığın ne kadar önceye uzandığı ve son olarak da görüşme sıklığı gelmektedir. (Sutherland ve Cressey, 1978: 81-82'den aktaran Dolu, 2011: 238).

Sonuç olarak ayırıcı birleşimler teorisi, suçlu davranışı bireyin doğuştan getirdiği bir takım özelliklerin sonucunda ortaya çıkan bir olay olarak görmemekte ve bireyin yaşadığı çevreden ayrı olarak değerlendirilemeyeceğini iddia etmektedir. Sutherland'a göre, çevresiyle sürekli etkileşim halinde olan birey, diğer insanlarla iletişim ve etkileşim sonucunda tıpkı uyum davranışını olduğu gibi suçlu davranışı da öğrenebilmektedir. Ancak, öğrenme sonucunda mutlaka suç işleneceği gibi bir çıkarımda bulunmak hatalı olacaktır, zira öğrenme suçun işlenebilmesi için gerekli ancak yeterli değildir (Dolu, 2011: 238).

2.2.1.3.2. Sosyal öğrenme teorisi

Akers, geliştirdiği sosyal öğrenme teorisinin, Sutherland'ın Ayırıcı Birleşimler Teorisinin yeniden formüle edilmiş ve genişletilmiş bir versiyonu olduğunu belirtmektedir. Ayırıcı birleşimler teorisi, suç davranışının diğerleriyle etkileşim sürecinde öğrenildiğini belirtmekte ancak bu davranışların öğrenildiği mekanizmalar hakkında yeterli bilgi

vermemektedir. Sutherland gibi Akers de bireyin suç işlemeyi suçu onaylayan tanımlara maruz kalarak ve bu tanımlara adapte olarak öğrendiğini belirtmekte ancak bu tanımların doğasını daha iyi açıklamaktadır. Bu şekilde Akers, Sykes ve Matza'nın nötrleştirme tekniklerinden de yararlanmaktadır. Akers suçun nasıl öğrenildiğini açıklamak için özellikle davranışsal teori ve psikolojideki sosyal öğrenme teorisi gibi çeşitli teorilerden yararlanmıştır. Ona göre suç taklit ve ayırıcı pekiştirme süreçlerinde öğrenilmektedir (Cullen ve Agnew, 2001: 142).

Sutherland, suçun öğrenildiği mekanizmaları açıklarken bu mekanizmaların neler olduğuna yeterince açıklık getirememiştir. Aker ve Burgess, bu öğrenme mekanizmalarını, suçlu davranışı açıklamaya yönelik, “ayırıcı birleşim-pekiştirme teorisi”yle ortaya koymuşlardır. Burgess ve Akers davranışsal psikolojiden hareketle edimsel (operant) ve tepkisel (respondent) koşullanmayı öğrenme ilkeleri açısından yeniden şekillendirerek ve kombine ederek ayırıcı birleşimler teorisinin ilkelerini devam ettiren tam bir kavramsallaştırma geliştirmişlerdir. Sosyal öğrenme teorisi, Sutherland'ın ayırıcı birleşimler teorisini tamamen sürdürmekte ve bu teoriyi ayırıcı pekiştirme ve davranışsal yaklaşımın diğer ilkeleriyle entegre etmektedir. Ancak sosyal öğrenme teorisi, suç içeren davranışı ayırıcı birleşim teorisinden daha iyi açıklamaktadır (Cullen ve Agnew, 2001: 142-143).

Akers, 50 yıl gibi geniş bir zaman dilimi içerisinde teorisini Tarde'den Bandura'ya kadar uzanan isimler ışığında ve sosyoloji, psikoloji ve sosyal psikoloji gibi alanlardan yararlanarak formüle etmiştir. Akers, sosyal öğrenme teorisini dört bileşen üzerine inşa etmektedir: (1) ayırıcı birleşimler, (2) tanımlar, (3) ayırıcı güçlendirmeler, (4) taklit (Dolu, 2011: 252).

Ayırıcı birleşimler: Akers, ayırıcı birleşimle, bireyin yasa dışı veya kanunlara saygılı davranış tarzlarını onaylayan veya onaylamayan normatif tanımlara maruz kalma sürecini kast etmektedir. Bireyin ayırıcı ilişkiler içerisinde olduğu aile ve arkadaşlar gibi birincil referans grupları ve okul, öğretmenler ve otorite figürleri gibi ikincil referans grupları

bireyi yalnızca suçu onaylayan veya onaylamayan tanımlara maruz bırakmakla kalmamakta aynı zamanda suç veya uyum davranışını taklit edecek modeller ve ayırıcı pekiştiriciler de sunmaktadır. Akers'e göre erken dönemde ortaya çıkan (priority), uzun süreli (duration), sıklıkla gerçekleşen (frequency) ve bizim için önemli olan ve yakın ilişki içerisinde olduğumuz kişilerle olan (insensity) ilişkilerin davranış üzerinde büyük etkisi vardır (Akers, 2001: 144).

Tanımlamalar: Tanımlamalar, bireyin tutum ve davranışlarının nedenini ve niçinini, eylemin doğru veya yanlış, iyi veya kötü, haklı veya haksız olup olmadığına ilişkin gerekçelendirmeler, ahlaki değerler ve eğilimlerdir (Akers, 2001: 144).

Ayırıcı güçlendirme: Akers ayırıcı güçlendirme ile, bireyin sergilemiş olduğu davranışın devamında alacağı ödüller veya göreceği cezalar sonucunda bu davranışın ikinci bir kez tekrarlanması için cesaretlendirilmesi veya vazgeçirilmesi yönelik güçlendirici pekiştiriciler kast edilmektedir. Suç işleyen bireyin bu davranışı tekrarlayıp tekrarlamayacağı davranış sonucunda alınan ödül/ceza durumuna göre belirlenmektedir (Akers, 2001: 145; Dolu, 2011: 253).

Taklit: Taklit, bir davranışın diğer insanlardan gözlemlenmesi ve sonrasında tekrar edilmesidir. Bu şekilde suç davranışına yönelik tanımlar veya nötrleştirmeler taklit yoluyla öğrenilebilir. Akers'e göre taklit ile suç davranışının edinilmesi, daha sonra o davranışın sürdürülmesinden daha önemlidir. Suç davranışının öğrenilmesi, birincil gruplar içerisinde bulunan önemli diğerlerinden taklit edilmesi yoluyla olabileceği gibi aynı zamanda medyada bazı modellerin gözlemlenmesi yoluyla da gerçekleşebilmektedir (Akers, 2001: 146; Dolu, 2011: 254).

Akers, toplumsal yapıya bağlı faktörlerin bireyin davranışları üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu iddia ederek “sosyal yapı ve sosyal öğrenme” (SSSL) modelini geliştirmiştir. Bu modele göre, sosyal yapıyı oluşturan etkenlerin, sosyal öğrenme değişkenlerini öğrenerek bireylerin davranışları üzerinde dolaylı bir etkiye sahiptir. Akers'e göre, sosyal yapıyı oluşturan dört boyut bulunmaktadır: (1) yaş dağılımı, nüfus yoğunluğu ve benzeri

faktörlerden oluşan ayırıcı sosyal organizasyon, (2) sosyal sınıf, toplumsal cinsiyet, ırk ve etnisite gibi faktörlerden oluşan sosyal yapı içinde bireylerin bulunduğu toplumsal konum, (3) anomi, sınıf baskısı, sosyal düzensizlik, grup çatışması, ataerkillik gibi teorik sosyal değişkenler ve (4) aile, arkadaş ve akran grupları gibi bireyin sosyal konumunu belirleyen değişkenler. Akers'e göre sosyal yapı sosyal öğrenme için uygun ortamı oluşturmakta ve öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve bu şekilde suçlu akranlarla birliktelik sonucunda suçlu davranış öğrenilmekte ancak suç işleme veya işlememe konusunda son kararı bireyin kendisi vermektedir (Akers, 2001: 147; Dolu, 2011: 254-255).

2.2.1.4.Sosyal kontrol teorileri

Sosyal kontrol teorileri, genel olarak bireyin kendi kendini veya diğer sistemlerin bireyi kontrol altında tutması ile suç davranışının önlenebileceği görüşünü savunmaktadır. Kontrol teorisi, "İnsanlar neden suç işler?" sorusundan ziyade "İnsanlar neden suç işlemez?" sorusuna odaklanmaktadır (Shoemaker, 2000: 159'dan aktaran, Dolu: 2011: 267).

Suç araştırmalarında suçun oluşumunu kontrol mekanizmalarının bozulmaya başlamasıyla izah etme eğilimi her ne kadar Shaw ve McKay'ın çalışmalarıyla başlasa da (Cullen ve Agnew, 2001: 219) sosyal kontrol teorileriyle ilgili ilk çalışma 1958 yılında Nye tarafından gerçekleştirilmiştir. Nye, çocuk suçluluğunun öğrenme süreci sonucu ortaya çıktığını kabul etmekle birlikte, bunun kontrol eksikliğinden de kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Ona göre sosyal kontrol, sosyalizasyon sürecinden kaynaklanmaktadır ve bu süreç yoluyla birey kendi doğru-yanlış bilincini geliştirmektedir. Nye, bu sürece "*içselleştirilmiş kontrol*" adını vermektedir. Ona göre birey, dolaylı olarak sevgi ve şefkat bağlarının olduğu (ebeveynler gibi) kişiler tarafından da kontrol edilmekle birlikte ayrıca bireyin davranışlarını kontrol eden veya uymazlarsa onları cezalandıran doğrudan kontrol mekanizmaları da mevcuttur (İçli, 2004: 124).

Çeşitli sosyal kontrol teorileri yer almakla birlikte, genel olarak bütün sosyal kontrol teorilerinin paylaştığı belli başlı varsayımlar vardır. Buna göre (1) suçlu davranışın

önlenmesi isteniyorsa, bireylerin kontrol altında tutulması gerekmektedir, (2) insanların suç işlemesi beklenen bir durumdur ve normaldir, (3) suç meydana geliyorsa bunun sebebi bireyleri engelleyen kontrol mekanizmalarının kötü işliyor olması, zayıflığı veya yokluğudur, (4) toplumda doğru ve yanlışların neler olduğuna, uyulması gereken normlar, kurallar, inançlar ve değerlere ilişkin bir uzlaşma ve fikir birliği vardır (Shoemaker, 2000: 160'dan aktaran Dolu, 2011: 268).

2.2.1.4.1. *Sınırlama teorisi*

Amerika'daki yüksek suç oranının nedenini "sınırlama olmayışı" şeklinde açıklayan Walter Reckless, Amerikalı sosyologların suç araştırmalarında üzerinde durduğu eşitsizlik, yoksulluk, işsizlik, eğitimsizlik gibi suç unsuru oluşturabilecek koşulları reddetmiştir (Sokullu-Akıncı, 2011: 193). Reckless yaptığı gözlemlerde sosyal olarak düzensiz bölgelerde bütün gençlerin suçlu olmadığını "suç oranlarının yüksek olduğu bölgelerde de iyi çocuklar olduğunu" belirtmektedir (Cullen ve Agnew, 2011: 227).

Reckless, bireyin suç işlemesine neden olan çekiciler (pulls) ve suç işlemesine engel olan iticiler (pushes) olduğunu iddia etmektedir. Ona göre bu çekiciler ve iticiler toplumda eşit şekilde yer almadığı için herkes aynı şekilde etkilenmemektedir ve bu çekici ve iticilerin neden olduğu suça yatkınlık toplumdan topluma değişmektedir (Cullen ve Agnew, 2001: 227).

Reckless, iç sınırlamalara vurgu yaparak, insanlarda "iyi" ve "kötü"nü ayırt etmeyi sağlayan benliğin genç yaşlarda şekillendiğini belirtmektedir. Ona göre suç işleme davranışı bireyin iç ve dış sınırlılıklarının gücüne dayanmaktadır. Benlik iyi gelişmemişse dış sosyal kontroller birey üzerinde çok az etkili olmakta ve suçluluk olası bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır diğer yandan gelişmiş bir bilince sahip bir birey dış kontrol zayıf olsa bile buna karşı koyabilir ve suç işlemeye karşı direnebilir (Williams III ve McShane, 1999: 192). Reckless suçu önleme açısından ilk sırada dış sınırlayıcıların yer aldığını belirtmektedir. Dış sınırlayıcılar etkisiz kaldığında iç sınırlayıcılar devreye girecektir. Bunun tersi de söz konusudur. Ancak Reckless, suçu önleme açısından en

önemli koruyucunun iç sınırlayıcılar olduğunu belirtmektedir. Ona göre birey suç ile iç içe bir ortamda olsa bile iç sınırlamalar güçlüyse kendini suç işlemekten alıkoyabilecektir. Bu özellikleriyle sınırlama teorisi bir taraftan bireyin suç ve sapma teşkil edecek davranışlarda bulunmasına engel olurken diğer taraftan alternatif tutum ve davranış kalıplarını teşvik etmekte ve bu şekilde iki yönlü bir fonksiyon ortaya koymaktadır (Reckless, 2001: 229; Dolu, 2011: 271).

2.2.1.4.2. Sosyal bağ teorisi

Çocuk suçluluğunda sosyal kontrol teorisini geliştiren diğer bir isim Travis Hirschi'dir. Hirschi, teorisinin formülasyonunda Durkheim'in ifadelerinden yararlanmıştır. Durkheim'a göre, bireyin ait olduğu grup zayıfladığı ölçüde gruba bağlılık da azalmakta ve sonuçta birey sadece kendine bağımlı hale gelerek kendinden başka kural tanımaz hale gelmektedir (İçli, 2004: 125). Hirschi, 1969 yılında yazdığı "*Causes of Delinquency*" adlı eseri ile suçu birey ile toplum arasındaki bağın zayıflamasının veya kopmasının bir sonucu olarak görmüştür (Hirschi, 1969'dan aktaran: Dolu, 2011: 272). Sykes ve Matza gibi Hirschi de bireyin suç işlemekte özgür olduğunu belirtmekte ancak nötrleştirme tekniklerini kullanmak yerine toplumla kopmuş ya da zayıflamış bağları suçlamaktadır. Hirschi, diğer kontrol teorilerini sentezleyerek ve detaylandırarak sosyal bağ kavramıyla ne kastedildiğini açıklığa kavuşturmuştur (Williams III ve McShane, 1999: 194). Hirschi sosyal kontrol teorisinin temel kavramının bireyin topluma karşı gösterdiği bağlılık olduğunu ifade eder. Bundan dolayı Hirschi, teorisine geleneksel topluma bağlılık unsurlarının tanımı ile başlar. Sosyal kontrol teorisine göre, bireyin topluma bağlılığı zayıfladığında suç işleme olasılığı artmaktadır. Topluma bağlılık ise birbiriyle bağlantılı dört unsurdan oluşmaktadır. Bunlar: (1) bağlılık, (2) taahhüt, (3) katılım, ve (4) inançtır (Hirschi, 2004: 16-23; İçli, 2004: 125).

Bağlılık: Bireyin özellikle aile ve arkadaş grubu gibi önemli diğerlerine bağlılığı arttıkça toplumun onayladığı davranışları sergileme olasılığı da artacaktır. Bireyin toplumsal normlar ve kurallara aykırı bir davranış sergileyip sergilememesi toplumla olan bağlarının gücüne bağlıdır. Toplumla güçlü bağları olan birey onaylanmış davranışların dışına

çıkılmazken, topluma zayıf bağlarla bağlı birey kuralları ihlal etmekte herhangi bir sakınca görmeyecektir.

Taahhüt: Birey amaçlarına ulaşmak veya başarı elde etmek için yasal faaliyetleri keşfettiğinde, uyum olasılığı da artacaktır. Birey için bazen kuralları çiğnemek çekici gelse de sonunda kaybedeceklerini düşünüp, büyük çabalar sarf ederek elde ettiği şeyleri elinden kaybetme korkusuyla suç işlemekten vazgeçer. Hirschi bu davranışa, *taahhüt* adını vermektedir. Hirschi taahhütü, insanların yıllarca emek vererek inşa ettikleri iyi bir iş, iyi bir kariyer, toplumsal konum, saygınlık gibi pek çok şeyi riske atmamak için gösterdiği çaba şeklinde tanımlamaktadır.

Katılım: Bireyin yasal faaliyetler için harcadığı zaman ve enerji arttığında uyum olasılığı da artacaktır. Hirschi'ye göre geleneksel aktivitelerle fazlasıyla meşgul olan bireyin suç işlemek için vakti olmayacaktır. Hirschi'ye göre geleneksel aktivitelere katılım çocuk suçluluğunun temel belirleyicilerinden biridir. Ona göre enerjisini gerektiği gibi harcayamayan gençler eğlence ihtiyaçlarını yasadışı aktivitelerle giderme ihtiyacı duyacaklardır ancak gençler spor ve diğer çeşitli sosyal aktivitelere yönlendirilerek *boş zamanlarını*¹⁵ etkili bir şekilde harcamaları ve enerjilerini doğru bir şekilde kullanmaları sağlanarak gençlerin suç işlemesine engel olunabilir.

İnanç: Bireyin toplum normlarının ahlakiliğine olan bağlılığı arttığında uyum olasılığı da artacaktır. Hirschi'ye göre, toplumda herkesin sosyal kurallara olan inancı farklıdır, kurallara inanç zayıfladığında bireyin suç işleme olasılığı artmaktadır. Hirschi, suçluların suç işlemenin yanlış olduğuna inanmadıkları gibi bir iddiada bulunmadığını aksine bu kişilerin suç işlemenin yanlış olduğuna inandıklarını ancak bu inancın suç işlemeye engel

¹⁵ Matza ve Sykes suçluların aylaklar sınıfının (leisure class) bir üyesi olduklarını iddia etmektedir. Aylaklar sınıfı kavramı Veblen tarafından çalışmayı hor gören, kolay yoldan köşeyi dönmek isteyen ve öfke ve kabalığı erkekliğin kanıtı olarak gören bir sınıf olarak tanımlanmaktadır. Matza ve Sykes, bu kavramdan hareketle suçluluğu açıklamaktadır ancak bazı açılardan bütün sınıf türlerinden gençler arasında aylaklar sınıfının üyelerinin yer aldığını ve bu kişilerin çocukluk dönemlerinde ebeveynlerinin belirsiz hakimiyetinden başlayarak yetişkinlik dönemindeki iş ve evlilik bağlarına kadar uzandığını belirtirken bunun yetişkinlerin fazla boş zamanlarının olmasının suçluluğa yol açan değerlerin kazanılmasına yol açtığını belirtmektedirler (Hirschi, 2004: 22-23).

olacak kadar kuvvetli olmadığını belirtmektedir (Hirschi, 2001: 233-235; 2004: 17-26; İçli, 2004: 125; Dolu, 2011: 274-276).

Sosyal kontrol teorisine göre bu dört faktör birey ve toplum arasındaki bağı etkilemektedir. Bu faktörlerden herhangi biri zayıfladığında bireyin suç işleme olasılığı artacaktır (Williams III ve McShane, 1999: 196).

2.2.1.4.3. Genel suç teorisi

Kontrol teorilerinin en yenisi Gottfredson ve Hirschi tarafından ortaya atılan *genel suç teorisidir*. Hirschi, sosyal kontrol teorisinde dolaylı kontrole vurgu yaparken Gottfredson ve Hirschi dolaylı kontrolün etkili bir ebeveynlik için anahtar kavram olduğunu belirtmektedir. Gottfredson ve Hirschi, genel suç teorisinde, gençleri suçtan alıkoyacak mekanizmanın ailenin birey üzerinde kurduğu doğrudan kontrole bağlı olarak gelişen öz-kontrol olduğunu belirtmektedirler. Gottfredson ve Hirschi'nin anahtar kavramı "öz-kontrol"dür. Buna göre ebeveynlerin çocuklarını yakından gözlemezse ve yanlış bir harekette bulunduğunda cezalandırmazsa, çocuklarına kurallarını çiğnemenin sonucunun neler doğuracağını öğretmezlerse çocukları üzerinde bir öz-kontrol geliştiremeyeceklerdir. Zayıf öz-kontrol ise suçluluk için önemli bir etken teşkil etmektedir (Cullen ve Agnew, 2001: 240).

Gottfredson ve Hirschi, düşük öz-kontrole sahip bireylerin suç işleme olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Buna göre zayıf bir öz-kontrole sahip olan bireyler güçlü bir öz-kontrole sahip oranlara nazaran beklemeye tahammülsüz, çalışmadan para kazanmak isteyen, sabırsız, heyecanı ve tehlikeyi seven, gözüpek, risk almayı seven, düşüncesiz, duyarsız, ileriye göremeyen, hayal kırıklıklarını tahammül gösteremeyen, sözlü ifade yetenekleri gelişmemiş ve sorunlarını fiziksel güç kullanarak çözme eğilimli bireylerdir (Gottfredson ve Hirschi, 2001: 244; Dolu, 2011: 277-278).

Gottfredson ve Hirschi'ye göre, suç davranışı sonucunda elde edilen fayda ve hazların hızlı olmasına karşın bu eylemler sonucunda alınacak cezaların aynı şekilde hızlı veya etkili olmaması ve hatta bazı durumlarda ceza almama ihtimali bu eylemleri

gerçekleştirme olasılığını artırmaktadır. Genel suç teorisine göre düşük öz-kontrole sahip bireyler ani ve tepkisel hareket etmekte, uzun vadeli planlar yapamamakta, şimdi odaklı bir bakış açısına sahip olmaktadır ve bu sebeple davranışları sonucunda ortaya çıkması muhtemel riskleri öngörememektedirler. Bundan dolayı düşük öz-kontrole sahip bireylerin suç işleme olasılıkları diğer bireylere oranla daha yüksektir (Gottfredson ve Hirschi, 2001: 247-248; Dolu, 2011: 279).

Gottfredson ve Hirschi'ye göre zayıf öz-kontrolün temel sebebi, etkisiz veya yetersiz çocuk yetiştirme tutumlarıdır. Onlara göre iyi sosyalleşmiş bir çocuğunu gelişimi için aile içerisinde çeşitli koşullar sağlanmalıdır. Buna göre ailevi etkenler ve çocuk suçluluğu arasında yakın ilişki vardır. Aile içerisinde disiplin, denetim, sevgi ve şefkat görmeyen, ebeveynler arasında kötü alışkanlıkların veya suçlu ebeveynlerin yer aldığı bir aile büyüyen çocukların suç işleme olasılıkları daha yüksektir ancak bu tür bir ailede büyüyen bütün çocukların suçlu olacaklarını anlamına gelmemektedir (Gottfredson ve Hirschi, 2001: 249).

Gottfredson ve Hirschi iyi bir çocuk yetiştirme için gerekli koşulları şu şekilde sıralamaktadır. Buna göre ebeveynler çocuklarına etkili bir öz-kontrol kazandırmak için (1) davranışlarını gözlemlemeli, (2) yanlış bir davranışta bulunduğunda bunu tanımlamalı ve (3) bu tür davranışları gerçekleştirildiğinde cezalandırmalıdır. Ancak bazı durumlarda aileler çocukları üzerinde etkili bir öz-kontrol geliştirmeyebilir. Çocuğun düşük bir öz-kontrole sahip olmasına ve suç işlemeye daha eğilimli bir hale gelmesine neden olan nedenler şunlardır: (1) ebeveynler çocuklarıyla gerektiği gibi ilgilenmeyebilir veya onları ihmal edebilir, (2) ilgilenseler bile çocuğun hareketlerini izleyecek zaman ve enerjileri olmayabilir, (3) çocuklarıyla ilgilenseler ve bunun için gerekli zaman ve enerjiye sahip olsalar bile hareketlerinde yanlış bir şey görmeyebilirler, (4) her şey yolunda gitse bile ebeveynler yanlış davranışından dolayı çocuğu cezalandırmayabilir (Gottfredson ve Hirschi, 2001: 249; Dolu, 2011: 280).

Gottfredson ve Hirschi, sosyal kontrol ve öz-kontrol arasında doğrudan bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Ebeveynler tarafında yapılan yakın gözetim çocukların yanlış

davranışlarda bulunması ve suç ve benzeri davranışlar sergilemesine engel olması ailenin çocuk üzerinde kuvvetli bir öz-kontrol geliştirmesiyle ilişkilidir. Ebeveynlerin çocukların hareketlerini yakından izlemesi, çocuğun hatalı davranışlarını görüp vakit kaybetmeden uygun ceza yöntemi veya telkinlerle uygun hareket tarzının kazandırılması gerekmektedir. Çocuk ve ebeveynler arasında yakın ve sevecen bir ilişki olması ve yakın bir bağ olması çocukların olumlu bir etki yaratmaktadır (Gottfredson ve Hirschi, 2001: 249-250; Dolu, 2011: 281).

Sonuç olarak Gottfredson ve Hirschi, sosyal kontrol teorisinde zayıf öz-kontrole sahip bütün bireylerin suç işlemediğini ve suçun zayıf öz-kontrolün sonuçlarından yalnızca biri olduğunu belirtmektedir. Bundan dolayı, öz-kontrol sadece suç üzerinde değil, diğer bazı istenmeyen sosyal davranışlar (okuldan kaçmak, evden kaçmak, saldırganlık, alkol ve uyuşturucu bağımlılığı, vb.) üzerinde de etkilidir (Williams III ve McShane, 1999: 198). Öz-kontrol attıkça bireyin istenmeyen veya onaylanmayan davranışları sergileme olasılığı da azalacaktır.

2.2.1.5.Sosyal etkileşim teorileri

Sosyal etkileşim teorileri çocuk suçluluğunu açıklamaya yönelik sosyolojik teorilerin üçüncü türüdür. Sosyal etkileşim teorisine göre, toplumun bireye ve bireyin topluma tepkisi davranışı belirlemektedir. Sosyal etkileşim, neyin suçlu olarak algılanması gerektiğini hatta bireysel davranışları belirler ve sapkın kariyerin biçimine katkıda bulunabilir. Polis ve mahkeme gibi resmi ve aile ve akrabalar gibi gayri resmi kurumlarca damgalanmış veya etiketlenmiş olmak sapkın kariyeri devam ettiren faktörlerdir (Siegel, vd., 2003: 125). Sosyal etkileşim teorilerin önde gelen görüşlerinden biri etiketleme teorisidir.

Etiketleme teorisi

Etiketleme teorisi kuşkusuz 1960 ve 1970lerde suç ve suçluluğu anlamak için kullanılan en güçlü teorilerden biriydi. Teori, etkileşimsel sapma teorisi veya sosyal etkileşim bakış açısı olarak da adlandırılmaktadır (Bartollas, 2003: 160). Hemen hemen bütün suç

teorileri araştırmalarının merkezine suçluyu koyarken; etiketleme teorisi analizinin merkezine suçlar ve suçlu davranışlar yerine, bu kişilere gösterilen tepkileri, suçlu olarak etiketlendikten sonra bu kişilerin kontrol altına alınması sürecini koymaktadır (Cullen ve Agnew, 2001: 295). Teori, suçluluğa karşı gösterilen resmi ve gayri resmi tepkilerin, suçlunun ileriki tutumları ve davranışları üzerinde etkili olabileceği görüşü ileri sürmektedir. Teorinin önde gelen üç önemli ismi Frank Tannenbaum, Edwin M. Lemert ve Howard Becker'dır (Batollas, 2003: 160).

Etiketleme teorisi toplumun bazı davranışları suçlu olarak etiketleyerek bir sosyal kontrol sistemi oluşturduğunu ve böylece sapmayı meydana getirdiğini varsaymaktadır Etiketleme teorisine göre, gençler zayıf aile ilişkileri, akran baskısı, psikolojik anormallik ve suçluluk öncesi öğrenme tecbeleri gibi bir dizi nedenden dolayı kanunları ihlal edebilir. Nedeni göz ardı edilerek, bireyin sapkın davranışı fark edilirse, suçlu bütün hayatı boyunca kendisini takip edecek olan olumsuz bir etikete maruz kalır (Siegel, vd., 2003: 124).

Birincil ve ikincil sapma kavramlarından bahseden Edwin Lemert, birincil sapmanın bireyin davranışında meydana geldiğini; ikincil sapmanın ise toplumun bu davranışa karşı gösterdiği tepki olduğunu ifade etmektedir. Lemert'e göre, sapmaya karşı gösterilen toplumsal tepki bireyin toplumdaki konumunda veya rolünde bir değişime neden olmakla birlikte bireyin kişiliğinde bir dönüşümle sonuçlanmaktadır. Becker ise bireyin bir kez yakalanıp etiketlendikten sonra hem benliğini hem de kimliğini oluşturan yeni bir konum elde ettiğini ve bu şekilde farklı bir insan olarak değerlendirildiğini ifade etmektedir. Ona göre, birey etiketlenmeden önce sosyal etkileşim sürecinin bir yesiiken etiketlenmeden sonra toplumsal yapı içerisinde kendisine yeni bir konum verilir (Batollas, 2003: 161).

Etiketlemenin suçlu genç için önemli sonuçları vardır: gencin suçlu olarak görülmesi ev, okuldaki ve hatta toplum içerisindeki davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Diğer yandan etiketlemenin türüne bağlı olarak gençler suçlu bir kariyer içerisinde yer alabilmektedir. Gencin suçlu olarak etiketlenmesi, diğerleri gibi, kendini suçlu olarak görmesine yol açmaktadır. Gencin kişiliği ve benliği suçlu olarak etiketlenme sürecinde

dönüşüme uğramaktadır. Gençlerin kişiliklerinin dönüştüğü bu süreç bireysel-etiketleme süreci olarak adlandırılır. Bu süreç sonucunda kanunlara karşı gelerek toplum tarafından dışlanan genç zamanla sapkın kimliği benimsemeye başlar ve suçlu olarak etiketlenen genç iyi bir eğitim, iyi bir meslek ve diğer sosyal konumlardan dışlanır (Siegel, vd., 2003: 124-125).

Etiketleme süreci “kendini gerçekleştiren kehanet”in gerçekleşmesine yardımcı olur. Eğer genç ebeveynleri, öğretmenleri ve kendisi için önemli olan diğer kişiler tarafından olumsuz bir tepki alırsa, davranışları olumsuz beklentilere uymaya başlar ve diğerlerinin gördüğü gibi birisi olmaya başlar. Diğer yandan etiketleme, sapkın bir kimlik yaratmaya da yardımcı olur (Siegel, vd., 2003: 125). Tannenbaum, suçlu olarak etiketleme sürecinin, gencin diğer suçlu gençlerle ilişki kurması ve bu ilişkinin, olumsuz etiketlemenin sonucu olarak, toplumdan kaçma çabasını ifade ettiğini belirtmektedir. Suçlu olarak etiketlenen genç daha sonra suçlu bir kariyer içerisine girer ve toplumun ve adalet sisteminin onun suçlu davranışını değiştirme çabalarına aldırmaksızın olumsuz davranışı olumlu değerler karşısında daha güçlü şekilde benimsemeye başlar (Bartollas, 2003: 160).

2.2.1.6.Sosyal çatışma teorileri

Sosyal çatışma teorileri eşitsizlik ve güç kavramlarına yoğunlaşarak, Karl Marx’ın çalışmalarından hareketle, kapitalizmin doğurduğu eşitsizliğin sosyal sınıflar arasında geniş bir ekonomik uçurum yarattığını ifade etmektedirler. Sosyal çatışmacı teorisyenlere göre suç, değerden bağımsız bir kavram değil tam aksine politik bir kavramdır. Geleneksel suç teorileri suçu, hukukun ihlal edildiği bir fiil olarak görürken, eleştirel teori suça toplumdaki güç yapısının bir yansıması olarak yaklaşmaktadır (Cullen ve Agnew, 2001: 334).

Marksist ya da eleştirel suç teorileri olarak da adlandırılan çatışmacı teoriler genç suçluluğunu kapitalizmin yaratmış olduğu koşullara verilen doğal bir tepki olarak görmektedir. Buna göre suçluluk, sınıf bilincinin bir fonksiyonu olmakla birlikte çocuk

suçluluğu, 20. Yüzyıl koşullarında oluşan sınıf bilincinin bir fonksiyonudur (Siegel, vd., 2003: 128).

David Greenberg, gençlerin yoğun bir şekilde suç ile ilgili motivasyonlara ve zayıf bir kontrole maruz kalmasının gençler arasında yüksek suç oranlarının görülmesine yol açtığını ifade ederken suçun kaynaklarının Amerikan toplumundaki gençlerin eşitsiz bir toplum yapısında aranması gerektiğini belirtmektedir. Greenberg, kapitalist Amerika'daki gençlerin emek piyasasına yasal yollardan katılımının büyük oranda kısıtlandığını, bu durumun ise gençleri suç işlemeye iten üç tür gerilime yol açtığını ifade etmektedir. Buna göre, diğer gençler arasında statü elde etmek veya popüler olmak genel olarak tüketim gerektiren grup aktivitelerine katılımı gerektirir. Greenberg, akranlarla birlikte sosyal aktivitelere katılma isteği ve bu aktiviteleri gerçekleştirmek için gerekli olan finansal kaynakların yasal yollardan elde edilememesinin gençleri çalmaya ittiğini iddia etmektedir (Cullen ve Agnew, 2001: 357).

Greenberg, kapitalist sistemin emek güçlerine ihtiyacı olduğu için gençleri okuldan uzaklaştırdığını iddia etmektedir. Popüler olmayan ve notları kötü olan gençler için okul rahatsız edici ve zaman kaybı olarak görülmeye başlarken okula karşı besledikleri düşmanlık, onları dışlayan dünyaya saldırı amacı taşıyan suç davranışlarını sergilemelerine yol açmaktadır. Greenberg, son olarak, çalışmak ve aileye destek olmak gibi, geleneksel cinsiyet rollerinin beklentilerini karşılayamama endişesinden dolayı erkeklerin sertlik gösterme ve kadınlar üzerinde iktidar kurabilmek için fiziksel güç kullanma gibi davranışları sergileyebileceğini iddia etmektedir (Cullen ve Agnew, 2001: 357).

Çatışma teorisyenleri adalet sisteminin gençlerin sergilemiş olduğu suç davranışlarını önlemek yerine bu tür davranışları devam ettirmeye yardımcı olduğunu iddia etmektedir. Onlara göre, dışlanmış suçlu gençler sistemin çıkarlarını koruduğu için, kapitalist sistemin amacı suçlu gençleri kontrol etmekte başarısız olmaktır. Bu gençler kimsenin istemediği işlerde daha az maaşla çalışmaya gönüllü olarak çalışırken, adalet sisteminin

bu gençleri etiketlemesi de kapitalist yöneticilerin ucuz işgücüne olan ihtiyacını gidermeye yardımcı olmaktadır (Siegel, vd., 2003: 129).

2.2.1.7.Feminist teoriler

Suç araştırmaları, özellikle 1970lere gelindiğinde, büyük oranda erkeklerin işlediği suçlara odaklanan bir disiplin olarak görülmeye başlandı. Bu dönemde ortaya çıkan ve kadın hareketleri ile yükselişe geçen feminist bakış açısı suç araştırmalarında da etkisini göstererek, büyük oranda erkek çocukların ve erkeklerin suç işleme nedenlerini açıklamaya yönelik olan suç araştırmalarında kadınların işlediği suçlara genellikle yüzeysel olarak yaklaşıldığı eleştirisi yapılmıştır (Cullen ve Agnew, 2001: 397).

1970lerden başlayıp günümüze kadar uzanan bir süreçte erkek merkezli ve büyük oranda erkekler tarafından yapılan ve erkekler hakkında yapılan çalışmalara odaklanan geleneksel suç teorileri cinsiyetçi ve teorik açıdan yetersiz olarak görülmüş ve teorik analizin merkezine toplumsal cinsiyeti koyan yenilikçi bir yaklaşım ortaya çıkmıştır. Erkek merkezli geleneksel suç teorilerinin reddedilmesi feminist kriminolojinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu yaklaşıma göre cinsiyet, suç araştırmalarında nedensel açıklamalar getirmek için yeterli değildir, insan davranışlarını anlamak için daha ziyade toplumsal cinsiyet ilişkileri temel alınmalıdır. Bu bakış açısından hareketle suç araştırmalarında kadın ve erkek arasındaki toplumsal cinsiyet temelli eşitsizliğin suç ile ilişkisine karşı özel bir ilgi doğmuş ve zamanla suç araştırmalarında feminist teoriler içerisinde, sosyalleşme sürecindeki cinsiyet rolleri ve sunulan fırsatlara odaklanan ‘liberal feminizm’ ve kadın ve erkek arasındaki yapısal güç dengesizliğine vurgu yapan ‘eleştirel’ veya ‘radikal’ feminizm gibi farklı bakış açıları gelişmiştir (Cullen ve Agnew, 2001: 397).

2.2.1.7.1. Liberal feminist bakış açısı

Liberal feminist bakış açısı, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin kadınları suç işlemekten alıkoyduğunu, ancak kadınlarında çalışma hayatına atılmasıyla birlikte erkeklerle benzer fırsatlar elde etmelerinin suç işleme olasılıklarını da artırdığını ileri sürmektedir (Cullen ve Agnew, 2001: 399).

Freda Adler “Sisters in Crime” (1975) adlı kitabında cinsiyet rollerindeki farklılıkların suç ve suçluluğa nasıl etki ettiğini ortaya koymuştur. Adler’in temel tezi, sosyal ve ekonomik bağımsızlık için çaba gösteren kadınların, erkekleri geleneksel güç konumları içerisinde koruyan, sosyal kurumları değiştirmeye başladığıdır (Adler, Sisters in Crime’den aktaran: Siegel, vd., 2003: 180).

Adler, Adem ve Havva’dan beri kadın ve erkek arasında sosyal roller bakımından bir belirgin ayrım olduğunu ileri sürmektedir. Ona göre kadın olmak, yalnızca fiziksel ve psikolojik özelliklerin belirgin bir karışımı değil, aynı zamanda farklı algılanmak, farklı davranılmak, farklı tepki görmek ve farklı beklentilere tabi tutulmak anlamına gelmektedir. Adler, kadın ve erkek arasındaki temel farklılığın biyolojik özelliklerden değil, sosyo-kültürel farklılıklardan kaynaklandığını ifade etmektedir (Adler, 2001: 406).

Küçük yaşlardan itibaren kız ve erkek çocukları farklı şekillerde yetiştirilir. Erkek çocuklarından yaramaz, güçlü, aktif, dinamik ve bağımsız olmaları, güçlü ve saldırgan, başarı-odaklı, kurallara karşı gelmeye ve risk almaya istekli bireyler olmaları beklenirken kız çocuklarından pasif, itaatkar, uyumlu ve bağımlı olmaları beklenir ve cinselliklerini ve bedenlerini geri planda tutmaları istenir. Diğer yandan çocukluktan başlayarak oynanan oyunlar, seçilen oyuncaklar ve verilen ödül ve cezalar da kız ve erkek çocuklarından beklenen uygun sosyal rolleri edinmelerini sağlamaktadır. Konu ile ilgili yapılan bir araştırmaya göre saldırgan erkek çocuklarının yetişkinlik dönemlerinde saldırgan erkeklere, pasif ve bağımlı kız çocuklarının ise yine pasif ve bağımlı kadınlara dönüştükleri gibi tam tersi bir durumun da söz konusu olduğunu ortaya koymuştur (Adler, 2001: 407-408).

Adler, özellikle İkinci Dünya Savaşı döneminde neredeyse bütün erkeklerin orduya katılması sonucu boşalan iş alanlarına kadınların yerleşmesiyle birlikte kadınların toplumdaki rolleri ve statülerinde büyük çaplı değişiklikler yaşandığını, kadınların diğer faaliyetler gibi yasadışı faaliyetlerde de erkeklerle benzer davranışlar sergilemeye başladığı ve özellikle 1940-1945 yılları arasında kadınların işlediği suçlarda bir artış gözlemlendiğini ifade etmektedir (Adler, 2001: 410). Adler’e göre kadınların toplumda rol

ve statülerinin değişmesi ve gün geçtikçe erkeklerle benzer seviyelere gelmesi suç alanında da kendini göstermektedir ve böylece kadınlar diğer alanlarda olduğu gibi suç alanında da erkekler tarafından işlenen suçları işleme olasılıkları artacaktır (Adler, 2001: 406).

2.2.1.7.2. *Radikal (eleştirel) feminist bakış açısı*

Patriyarkiyi analizlerinin merkezine alan radikal feminist bakış açısı, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin kadın ve erkekler arasındaki eşitsiz güç dağılımından ve kadınların erkekler tarafından sömürülmesinden kaynaklandığını; kadın suçluluğunun nedeninin ise toplumda var olan erkek üstünlüğü ve erkeklerin kadınları kontrol etme çabası olduğunu ileri sürmektedir. Radikal feminist bakış açısı kadın suçluluğunu açıklamak için kız çocuklarının hayatlarını ve deneyimlerini şekillendiren sosyal etkenlere odaklanarak kız çocukların cinsel mağduriyetlerinin nasıl erkek sosyalleşmesinin bir sonucu olduğunu ve erkek çocuklarının kadınlara karşı nasıl saldırgan ve sömürücü olunacağını öğrendiğini ortaya koymaya çalışırlar (Siegel, vd., 2003: 182).

John Hagan'ın güç-kontrol teorisi ailenin yer aldığı sınıf yapısının toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yeniden üretilme sürecinde suçlu davranışların da yeniden üretilmesini açıklama konusunda önemli bir rolü olduğunu ileri sürer. Ailenin sınıf yapısı çiftlerin işte ve evdeki konumlarından kaynaklanan çiftler arası güç yapısından oluşmaktadır. Toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yeniden üretimi ise aile içinde ve dışındaki toplumsal cinsiyet rollerinin yenilenmesi ve korunması şeklindeki eylemleri ve ilişkileri ifade etmektedir. Güç-kontrol teorisine göre ailenin sınıf yapısı toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yeniden üretilmesine ve suçluluğun sosyal dağılımına yön verir (Hagan, 2001: 254).

Hagan'a göre ataerkil aile yapısı içerisinde baba eve ekmek getiren geleneksel role sahipken, anne ev içi rol ve sorumlulukları yerine getirmektedir. Bu aile yapısı içerisinde anne kız çocuklar üzerindeki kontrolünü artırırken erkek çocuklarına daha fazla özgürlük vermektedir. Kız çocuklarının ev içi sorumluluklarının artırılması onları suç davranışları sergilemelerini imkansızlaştırırken, daha fazla özgürlüğün sağladığı imkanlarla erkek

çocukları daha çok suç davranışı sergileyebilmektedir. Diğer yandan eşitlikçi aile yapısı içerisinde karı ve koca ev ve işyerinde benzer güç konumlarını paylaşıırken kız çocukları ebeveyn kontrolünün azalmasıyla birlikte daha fazla özgürlük elde etmektedir. Hagan'a göre kız çocuklarının denetiminin azaldığı bu tür bir aile yapısı içerisinde, erkek çocukları gibi, kız çocuklarının da suç davranışı sergileme olasılığı artmaktadır (Hagan, 2001: 259-260; Siegel, vd., 2003: 183).

Genç suçluluğuna feminist bir bakış açısıyla yaklaşan ve Meda Chesney-Lind, Hagan'ın güç-kontrolü teorisine karşı çıkararak, teorinin annelerin çalışma hayatına atılmasının kız çocuklarının suç işleme olasılığını artırdığı yönünde bir tartışmanın ortaya çıkmasına yol açtığını ancak bu argümanı destekleyecek yeterli kanıtın olmadığını ifade etmektedir (Chesney-Lind, 2001: 425).

James Messerschmidt ise, erkek egemen bir toplumda kadınların güçsüz kaldığını ve kadın suçluluğunun yasal fırsatlar kadar yasadışı fırsatların da kısıtlanmasına karşı verilen bir tepki olduğunu iddia etmektedir (Messerschmidt, Masculinities and Crime'dan aktaran: Siegel, vd., 2003: 183).

2.3. Çocuk Suçluluğuyla İlgili Diğer Değişkenler

Suç, en basit tanımıyla ceza kanunlarında yaptırıma bağlanan davranışlar olarak ifade edilebilir. Şiddet ise en genel anlamda, insanın fiziksel ve ruhsal bütünlüğüne yönelik her türlü maddi ve manevi olumsuzluk demektir. Suç ve şiddet, sosyolojik bir olay olarak pek çok faktörün bir araya gelmesiyle ortaya çıkmaktadır. Bu faktörlerin başında aile, okul, çevre, kitle iletişim araçlarının etkisi, akran ve arkadaş çevresi yer almaktadır. Sözü edilen yetişkin suçluluğu olduğunda bireyin kendi davranışlarının sorumluluğunu alması beklenirken çocuk suçluluğundan söz ederken aile, okul, sosyal çevre, kitle iletişim araçları ve özellikle televizyon ve internet ve son olarak arkadaş çevresi suçun ve şiddet eğiliminin oluşumunda etkili olmaktadır (Saldırım, 2007: 77).

Yapılan çalışmalar gençlerin suç ve şiddet içeren davranışlarına etki eden pek çok faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin Dönmez ve Güven (2002) okullarda görülen suç

ve şiddet davranışlarının nedenlerinin başında okulun çevresindeki sosyo-kültürel koşulların (%39,2), disiplin yönetmeliğinin yeterince uygulanmamasının (%30,8) ve dışarıdan müdahalelerin (%20,4) geldiğini vurgulamaktadır. Yine Kepenekçi ve Çinkır (2003) genel olarak erkek öğrencilerin karşılaştıkları sorunları iletişim eksikliklerinden dolayı diyalog yoluyla çözemedikleri için şiddete başvurdıklarını saptamıştır (Duruhan ve Şad, 2006: 279). Ayrıca araştırmalar okullarda şiddete neden olan faktörler arasında televizyon programları, okullardaki rehberlik hizmetlerinin ve aile eğitiminin yetersizliği, genel eğitim noksanlığı ve sosyal etkinliklerin yetersiz oluşu gibi temel nedenlerin yer aldığını ortaya koymuştur (Üstün, Yılmaz ve Kırbaş, 2007: 109-110).

Araştırmalar gençlerde suç ve şiddete neden olabilecek pek çok faktör olduğunu ortaya koyarken uzmanlar suç ve şiddetin kaynağının özellikle üç farklı yerde aranması gerektiğini belirtmektedir. Bunlardan ilki ailedir. Genel olarak şiddet ve suça eğilimli olan gençlerin ebeveynlerinin de benzer davranışlar sergiledikleri belirtilmiştir. İkinci kaynak çevredir. Buna göre yasaların ihlalinin yaşam biçimi haline gelmiş bir çevrede yetişen çocuğun yasalara uygun davranışlardan ziyade şiddet içeren davranışlar sergilemesi olasıdır. Şiddetin üçüncü kaynağı ise kitle iletişim araçları özellikle televizyon ve internettir. Özellikle yasaları ihlal edenlerin kahraman ilan edildiği, yapanın yanına kar kaldığı televizyon programları ve filmler gençlerin bu tür davranışları daha kolay ve rahatlıkla öğrenip benimsemesine yol açmaktadır (İpek, 2007: 327). Bazı araştırmacılar tarafından göz ardı edilmekle birlikte sosyo-ekonomik faktörlerin de gençlerin suç ve şiddet davranışları üzerinde önemli etkilere sahip olduğu bilinmektedir. Yapılan çalışmalar sosyal, kültürel ve ekonomik faktörlerin, özellikle de yoksulluk ile ekonomik eşitsizliklerin suç ve şiddetin oluşumu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmalar özellikle çocuk suçluluğuna etki eden faktörler arasında yoksulluğun başta geldiğini, nitekim suça itilen çocukların genellikle küçük yaşta sokaklarla tanışan derin yoksullardan geldiğini ortaya koymaktadır (Açıkgöz ve Yusifoğlu, 2012). Sosyo-ekonomik durum, yoksulluk ve gelir eşitsizliği ile suç arasındaki ilişki aşağıda daha ayrıntılı olarak ele alınan bazı araştırma sonuçları tarafından da desteklenmektedir.

Aile, okul, arkadaş çevresi ve sosyo-ekonomik durum gibi faktörlerin yanı sıra gençlerin kendi kişisel özelliklerinden kaynaklanan faktörler de suç ve şiddet davranışlarında etkili olmaktadır. McCann ve arkadaşlarına göre suç işleyen gençlerin çoğu depresyon ve öfke de dahil çeşitli psikolojik rahatsızlıklara sahiptir (McCann: 2001: 2'den aktaran: Koç, 2011: 139). Kızmaz (2006: 52-53) okullardaki şiddet davranışlarının kaynakları üzerine yaptığı çalışmada düşük zeka düzeyine sahip olma ve şiddet davranışı arasında bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Buna göre düşük zeka düzeyine sahip olan gençlerin okul başarısı düşük olmakta ve bu başarısızlık da gençleri şiddet davranışlarına itmektedir. Bu gençlerin problem çözme ve sosyal becerileri oldukça düşüktür ve bunun nedeni, şiddet ve saldırgan davranışların temelinde yer alan, düşük düzeydeki sözel zeka becerisidir.

Suç ve şiddet eğilimli gençlerin çoğu hem aile denetiminden yoksun hem de büyük ölçüde parçalanmış aileler içerisinde yer almakta aynı zamanda aile desteğinden yoksun kalmaktadırlar. Bu tür davranışlar sergileyen gençlerin birçoğu akranları tarafından dışlanmış veya reddedilmiştir ve ayrıca sosyal becerileri ve kendilerini sözlü olarak ifadeleri çok zayıftır. Genellikle kendileri gibi problemlili akranlarıyla birlikte hareket ederken çoğu şiddet içeren video oyunlarına, müziğe ve şiddet olayları içeren diğer ortamlara aşırı bir ilgi duymaktadır (Koç, 2011: 140).

Gençlerin suç sayılan davranışları aileye, okula karşı gösterilen basit karşı çıkışlarla başlamakta ve zamanla niteliği değişerek yasaların suç saydığı davranış ve eylemlere doğru kaymaktadır (Kocadaş, Özgür ve Özbulut, 2010: 31). Gençler suç ve şiddet teşkil eden davranışları arkadaşlarından duyarak, disiplin sağlama amacıyla ailelerin kullandıkları fiziksel ceza yöntemlerinden, televizyondan veya silah ve şiddet içeren sinema filmlerinden kolayca öğrenebilmektedir. Ayrıca okulların sahip olduğu olumsuz şartlar suç ve şiddetin oluşmasında etkin rol oynamaktadır. Okulların ve sınıfların aşırı büyük ve kalabalık olması, eğitim programlarının yetersizlikleri, öğrenci başarısının düşüklüğü, öğrencilerin okula ve derslere karşı ilgisizliği, okulun sosyal, kültürel ve fiziksel imkanlarının yetersizliği, okulda çete ve çete benzeri oluşumlar bulunması gibi olumsuz koşullar okullarda düzensizlik ve kargaşanın artmasına, suç ve şiddet içeren

olayların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Buluç, 2006: 8-9). Özetle, gençlerin gerek okulda ve gerekse okul dışında sergilemiş oldukları suç ve şiddet içeren davranışlarının nedenlerine yönelik yapılan çalışmalar özellikle bu tür davranışlara aile, çevre, akran ve arkadaş grubu, okul, medya, yoksulluk ve toplumsal cinsiyet gibi faktörlerin etki ettiğini ortaya koymaktadır.

2.3.1. Aile

Bireyin toplumsal tutumlarının gelişmesinde aile kurumu önemli bir yere sahiptir çünkü çocuk hayatında en etkili izlenimleri ve öğrenmeleri ilk olarak aileden alır. İnsan yaşamının üzerinde, doğumundan önce başlayan ve ilk gelişim yıllarından ömrünün sonuna kadar etkisini sürdüren bir kurum olarak aile, fizyolojik olduğu kadar ekonomik ve toplumsal yönleriyle de kişiyi ruhsal gelişimi, oluşumu ve davranışları açısından biçimlendirip yönlendirir. Toplumun kültür değerlerinin bir kuşaktan diğerine aktarılması biçimindeki temel eğitim işlevinin yanı sıra aile, özellikle okul öncesi dönemde çocuğun yaşamında etkin bir toplumsallaştırma kurumudur (Yavuzer, 2009: 125-126). Çocuğun ilk toplumsallaştığı yer aile olmakla birlikte aile içerisinde gerçekleştirilen başarılı ilişkiler mutlu, arkadaşça, bunalımdan uzak ve yapıcı bireylerin oluşmasını sağlar. Gelişim aşamalarında başarılı olan çocuklar sağlıklı aile ilişkileri içinde yetişmiş çocuklarken uyum bozukluğu gösteren çocuklar genellikle başarısız anne-baba-çocuk ilişkisinin birer ürünüdürler (Üstün, Yılmaz ve Kırbaş, 2007: 111).

Çocuğun uygun şekilde sosyalleşmesi şiddet ve suçtan uzak durması ve uyumlu bir ergenlik geçirmesi açısından oldukça önemlidir. Ancak ailedeki olumsuz tecrübeler çocuğun sosyalleşme sürecini kesintiye uğratmakta ve bu durum da çocuğun toplum içinde yanlış ve tehlikeli roller edinmesine yol açmaktadır. Kusurlu sosyalleşmenin en önemli sonucu ise gençlerin suç sayılan davranışlara yönelmesidir (Cevher, 2007: 19). Öncelikle anne ve babanın şiddet içeren olumsuz tutum ve davranışları, suç ve şiddet davranışı sergilemelerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Yanı sıra anne-baba arasındaki tartışmalar, aile bireylerine ve çocuğa karşı şiddet uygulanması çocuğun agresif tavırlar

sergilemesine neden olmaktadır. Şiddetin aile içerisinde bir sorun çözme biçimi ve terbiye ve disiplin yöntemi olarak kullanılması çocuk üzerinde büyük bir etkiye yol açmaktadır. Çocuk anne-babasından en etkili sorun çözme yöntemi olarak şiddeti görmekte ve öğrendiği bu davranış biçimini okulda akranlarına veya öğretmenlerine de yöneltmektedir. Ayrıca ailede çocuğun ihmal ve istismarı ve çocuğa karşı kötü muamele de şiddet davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yapılan araştırmalar, fiziksel çocuk istismarının yüksek düzeyde gerçekleştiği ailelerin geçmişte de çocuk istismarına maruz kaldıkları yani çocukluk döneminde fiziksel şiddete maruz kalan ebeveynlerin kendi çocuklarına da şiddet uygulamaya eğilimli olduklarını göstermiştir (Koç, 2011: 143).

Ailenin sahip olduğu olumsuz özelliklerin başında bozuk aile¹⁶ düzeni ve parçalanmış aile gelmektedir. Ayrılık, ölüm vb. nedenlerle toplumsal işlevini yitiren aile, buna koşut olarak çocuklarına karşı sorumluluğunu da yitirmektedir (Yavuzer, 2009: 144). Ayrılma ölüm gibi etkenler, ailenin yapı bakımından tam olmadığını göstermekte ve işlevini gereği gibi yapamayan bu tür ailelerden gelen çocuklar, birçok oluştuktan yoksun kalmakta ve sapkın davranışları ve işlediği kusurlar nedeniyle yasa karşısında sorumlu duruma düşmektedir (Yavuzer, 2009: 145). Parçalanmış ailenin bir etkisi olarak ebeveyn kaybı da çocukların saldırgan davranışları ve suça yönelmesinde önemli faktörlerden birini oluşturmaktadır (Çayköylü, Kuloğlu ve Aksu, 2006: 66).

Ebeveynlerden birinin suçluluğu veya cezaevine girmiş olması da gençlerin sergilemiş oldukları suç ve şiddet davranışları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Özellikle ergenlik döneminde gencin kendisini özdeşleştireceği bir modele gereksinimi vardır ve aile içerisinde şiddet eğilimli, suça yatkınlığı olan ve cezaevine girenlerin bulunması gencin bu olumsuz modelleri örnek almasına yol açmaktadır (Yavuzer, 2009: 147).

¹⁶ Bozuk aile, “yıkılmış aile”, “parçalanmış aile” olarak da tanımlanır. Bu tür aile düzeninde çocuğa bakan üvey anne ya da baba olduğu gibi büyük anne ya da baba da olabilir (Yavuzer, 2009: 145).

Diğer yandan ailenin içerisinde bulunduğu sosyo-ekonomik koşullar da büyük önem taşımaktadır. İstatistikler çocuk ve genç suçluluğunun yoksul kesimlerde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bu her yoksul aileden bir suçlu çıkacağı anlamına gelmemektedir. Ancak çoğunlukla sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi yüksek olan aile çocuklarının, daha aşağı olan sosyal sınıftan gelen aile çocuklarına göre daha başarılı bir sosyal gelişim gösterdikleri ve böylelikle şiddet eğiliminin daha düşük olduğu savunulmaktadır (Yavuzer, 2009: 128). Ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel koşullarının yanı sıra kalabalık aile ve kardeş sayısı da şiddet davranışlarının önde gelen nedenlerinden biridir.

Anne-babanın çocuğa karşı tutumları ve disiplin ve ceza anlayışları da şiddet davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Aile içerisinde katı ve tutarsız bir tutum sergilenmesi, aşırı koruma veya hoşgörünün yanı sıra aşırı sert ve otoriter bir tutum sergilemek de çocuk üzerinde olumsuz bir etki bırakmaktadır. Tutarsız, katı, hoşgörüsüz ve baskılı disiplin uygulaması, olumsuz ve itaatsiz çocukların yetişmesine neden olmakla birlikte aşırı hoşgörölü ya da umursamaz bir yetiştirme tarzı da çocukta bencilce davranışların ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Yavuzer, 2009: 138).

Sonuç olarak, aile içinde hem aile bireylerine hem de çocuğa karşı şiddet uygulanması, çocuğun doğrudan veya dolaylı olarak şiddete maruz kalması, dayanın aile içerisinde bir sorun çözme veya terbiye biçimi olarak kullanılması, ailenin düşük sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyde yer alması, boşanmış veya ayrı yaşayan parçalanmış aile yapısı içerisinde olması, ebeveynlerden birini veya ikisinin de olmaması veya üvey olması, anne veya babanın madde veya alkol bağımlılığının olması, suçlu ebeveynlerin olması, yetersiz denetim ve anne-babanın ihmalkarlığı ve tutarsız disiplin ve ceza anlayışına sahip olması gençlerin sergilemiş oldukları suç ve şiddet davranışları üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir.

2.3.2. Akran ve arkadaş grubu

Gençlerin sergilemiş oldukları şiddet ve suç davranışlarına etki eden önemli faktörlerden biri de akran ve arkadaş gruplarıdır. Her yaş döneminde akran gruplarının çocukların ve gençlerin topluma hızla uyum sağlamasında büyük bir katkı sağlamaktadır. Çocuğun ve gencin okulda öğrendiği arkadaş edinme ve arkadaşlığı sürdürme becerileri, akademik, toplumsal veya iş ortamlarında yaşamı boyunca kuracağı ilişkilerin temelini oluşturmaktadır (Çalık ve Kurt, 2006: 108).

Akran grupları gençlik döneminde büyük önem kazanmaktadır. Çünkü arkadaşlık ilişkileri gencin yaşamında kendini kanıtlama için önemli bir kaynaktır aynı zamanda gençler, yetişkinliğe yaklaştıkça akranların onayını kazanma isteği belirginleşir, akranların davranışı ve standardı onlar için önem kazanır. Arkadaşlık toplumsallaşma sürecinde önemlidir ancak gençlik döneminin özellikleri bu etkiyi artırmaktadır (Kocadaş, Özgür ve Özbulut, 2010: 81). Bu dönemde özellikle arkadaşlara bağlılık artarken bu bağlılık, şiddet ve suç davranışı üzerinde hem olumlu hem de olumsuz bir etkiye sahiptir. Bu bağlılık bir yandan sosyal ilişkileri geliştirme, yabancılaşıma tecrübelerinden kaçınma ve saldırganlığı önlemede etkiliyken diğer yandan, arkadaşlara bağlılık, okula ya da aileye bağlılıktan daha yüksek olmakta hatta genç ailesinin yerine artık arkadaşlarını merkezine koymaktadır. Bu durum ise gençlerin suç ve şiddet davranışları sergileme riskini artırmaktadır (Koç, 2011: 139).

Zayıf sosyal bağlara sahip olan, yani uygun sosyal etkinliklerde yer almayan ve okulda popüler olmayan gençler de antisosyal, sapkın davranışlarda bulunan akran gruplarında yer alan gençler kadar şiddet davranışına yönelme konusunda risk grubundadır. Akranları tarafından reddedilen, sevilmeyen gençler, antisosyal ya da sapkın davranışları olan akran grupları tarafından kabul edilebilirler (Kocadaş, Özgür ve Özbulut, 2010: 81). İnsan doğası gereği bir gruba ait olma ve sosyal olarak kabul görme ihtiyacı duyar ve özellikle ergenlik döneminde (12-17 yaş) bu ihtiyaç daha da artar. Özellikle çevresinde dışlanan, istenmeyen gençler genellikle kendileriyle benzer şekilde düşünen, birbirine yakın sosyo-

ekonomik konuma sahip ve aynı yaşlarda bulunan gençler ile bir araya gelerek çeşitli arkadaş grupları oluşturmaktadırlar. Ancak bu gruplar suça meyilli kişilerden oluşuyorsa çete denen gruplar oluşmaktadır. Olumsuz özelliklerin baskın olduğu bu tür çete ve çete benzeri arkadaş grupları davranış bozukluklarını geliştirip pekiştirerek gencin suç sayılan davranışlara yönelme olasılığını artırmaktadır. Çünkü bu tür çete gruplarında gruba tam bağlılık ve sadakat esastır ve gençler grubun üyeliğinin getirdiği bütün davranışları fazla düşünmeden ve belki de yalnızca gruptan ayrılmamak veya atılmamak için kabul etmektedir. Koç, bu grupların oluşmasında günümüzde özellikle televizyonun önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Gençlerin bazı televizyon dizilerindeki karakterlere sempati duymasının şiddet davranışlarına yönelmelerine neden olduğunu iddia etmektedir (Buluç, 2006: 16; Çalık ve Kurt, 2006: 109; Taşdan, 2009: 19; Koç, 2011: 145-146).

2.3.3. Okul

Bir toplumsallaştırma kurumu olarak okulun işlevi büyüktür. Okul bir sosyal kurum olarak gerektiğinde aile ve yakın çevrenin veremediği olumlu etkileşim ortamını hazırlayan, bu boşluğu dolduran bir kurumdur (Yağcı, 2006: 148-149). Okul, eğitimin amaçlarına uygun olarak eğitmek istediği öğrencilere yeni davranışlar kazandıran ve istenmeyen davranışları yok ederek hayata hazırlayıp sunan bir sistemdir. Okul çocuğun kalıtım olanakları içinde bir bütün olarak gelişmesi, yaşamda sağlıklı, başarılı ve mutlu olması için uygun ortam hazırlar, önlemler alır, onu olumlu yönde etkiler. Okul eğitim aracılığıyla insanı kendisi için yararlı ve yeterli kılmaya çalışırken, bir yandan da onu, içinde yaşadığı topluma yararlı, toplumsal bilinci gelişmiş bir insan olması için eğitmeyi amaçlamaktadır (Çalık ve Kurt, 2006: 105-106). Ancak okul bu önemli işlevini yerine getirebildiği ölçüde başarılı sayılır.

Genel olarak toplumun özelliklerini yansıtan okul, öğrencilerin günlerinin büyük bir bölümünü geçirdikleri ve diğer gençlerle bir arada oldukları bir yerdir. Genel işlevlerinin yanı sıra okullar gençlerin şiddet davranışlarını en sık sergiledikleri yerlerin başında

gelmektedir. Gerek karşılaşma alanlarının fazlalığı, gerekse günlerinin büyük bir bölümünü okulda geçirmeleri öğrencilerin sergilemiş oldukları davranışlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olmakla birlikte okullarda suç ve şiddet olaylarının ortaya çıkmasında çok sayıda faktör vardır.

Kızmaz, okullardaki şiddet davranışlarının kaynaklarına yönelik yaptığı çalışmasında, okul ile şiddet davranışı arasında ilişkiye bakarak şu faktörlerin şiddet davranışı sergilenmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Buna göre;

- 1) Düşük düzeyde akademik başarı
- 2) Okula olan bağlılığın zayıflığı
- 3) Okul koşulları ve iklimi
- 4) Çeteye katılma

gençlerin okulda sergilemiş oldukları şiddet davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Kızmaz, 2006: 58). Yanı sıra Kızmaz, düzensizlik, suç ve şiddete neden olabileceği düşünülen faktörleri şu şekilde sıralamaktadır:

- 1) Okulun/sınıfın aşırı kalabalık olması
- 2) Yüksek düzeyde öğrenci/öğretmen oranı
- 3) Ders programlarının yetersizliği/derslere ilgide yetersizlik
- 4) Düşük düzeyde akademik başarı ve dersin işleyişini aksatma yol açan bir ilgisizlik
- 5) Düşük düzeyde araç gereç tasarımı ve binaların, hem izolasyonu arttıran hem de içsel iletişimi engelleyen taşınabilir veya portatif türden olması
- 6) Liderlerin veya yöneticilerin, tahrik edici ortamları tanımlamada yetersiz olmaları, yapılacak hiçbir şeyin olmadığına inanmaları, diğer bir ifadeyle, ne yapılacağını bilmemelerinin yol açtığı yetişkin başarısızlığı (Kızmaz, 2006: 59).

Düşük düzeyde akademik başarı çocuğun okula olan ilgisi ve sevgisi üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Okulda başarılı olmayan öğrenci bu başarısızlığını farklı yollarla kapatma ihtiyacı duyacaktır. Başarısızlık öğrencinin okula ve derslere olan ilgisini de

azaltmakta, derslere ilgisi kalmayan öğrenci çeşitli yollarla kendini gösterme çabası içerisine girmektedir. Okula bağlılıktan kasıt okulla ilgili aktivitelere katılım düzeyidir. Yapılan araştırmalar okula bağlılığı düşük olan ve okulu sevmeyen öğrencilerin, okulu seven ve bağlı olan öğrencilere oranla daha fazla suç işlediklerini ortaya koymuştur (Kızmaz, 2006: 58).

Yine okulun büyüklüğü ve okul şiddeti arasında bir ilişki vardır. Şiddet, saldırganlık ve kabalık gibi olaylar büyük okullara nazaran küçük okullarda daha az görülmektedir. Büyük ve kalabalık okullarda öğrenciler yönetime karışmamakta, okulla özdeşleşememekte, öğrenci ve öğretmen ilişkileri mesafeli bir hal almaktadır. Okulun ve sınıfın kalabalık olması öğretmenlerin öğrencileri birebir tanınması ve iletişime geçmesine engel olmaktadır (Çınar, 2007: 6-7). Kalabalık okullarda çocuklara gereken önemin verilmemesi, öğretmen sayısının ve öğretmenlerin pedagojik yetersizlikleri, psikolojik danışma ve rehberlik servisleri ve buralarda görevli alandan mezun öğretmenlerin azlığı öğrencilerin sorunlarının ihmal edilmesine neden olmakta ve onlara gereken önemin verilmesine engel olmaktadır (Buluç, 2006: 13-14).

Okul güvenliği de okullarda görülen şiddet davranışları açısından önemlidir. Okul güvenliği, öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal bakımdan özgür hissetmeleridir. Araştırmalara göre kalabalık sınıfların şiddet, çeteleşme, gürültü, sınıf ikliminin bozulması, dövme ve zorbaca davranışlar arasında ilişki vardır. Yaman'a (2010) göre, öğrenci kapasitesini karşılamayan okullara sürekli ek binalar yapılarak kalabalık sınıf sorunun aşmak için kısa vadeli çözümler üretilmeye çalışılmakta bu da mevcut sosyal alanların daralmasına neden olarak çocukların spor ve oyun ihtiyacı gibi temel eğitsel faaliyetlerin geliştirilmesine ket vurarak öğrenciler için itici/kasvetli bir okul ve sınıf iklimi meydana getirmektedir (Ekşi ve Yaman, 2010: 16).

Okullarda şiddet davranışlarının sergilenmesinin bir diğer nedeni de dayanın bir terbiye ve disiplin aracı olarak kullanılmasıdır. Okullarda fiziksel cezanın kullanılması toplumda,

şiddetin kabul edilebilir bir davranış olduğu yönünde bir algı oluşturmaktadır. Bu da toplumun gözünde çocuklara karşı uygulanan fiziksel cezaların kabul edilebilir bir davranış olarak görülmesine yol açmakta bu durum ise çocukları şiddete yöneltmektedir (Buluç, 2006: 18). Bu şekilde şiddetin kabul edilebilir ve uygun bir davranış olduğunu öğrenen çocuk saldırganlığını ya kendine ya da çevresine yöneltmektedir.

2.3.4. Boş zaman değerlendirme ve medya

Gençlerin gerek okul içerisinde ve gerekse de dışında şiddet ve suç içeren davranışlar sergilemesine etki eden teme faktörlerden biri de medya ve kitle iletişim araçlarıdır. Günümüzde dergi, gazete, kitap gibi basılı, radyo, televizyon, sinema ve video filmi gibi görüntülü ve sesli kitle iletişim araçları insanlara müthiş bir bilgi aktarımı yapmaktadır. Kitle iletişim araçları tarafından iletilen dolaylı bilgilerin bir kısmı görüntülüdür ve bizim olayları, sanki oradaymışız gibi, algılamamızı sağlarken görüntüler olayların, aslının aynı, birer kopyası gibidirler. Kitle iletişim kaynağından çıkan iletiler, alıcının kişilik yapısı, yaş dilimi, bilgi birikimi ve toplumsal durumu, içinde bulunduğu kültür ortamı, ruhsal yaşantısı gibi bireysel özelliklerle ilişkili olarak farklı etkiler yaratmaktadır ancak kitle iletişim araçlarının kullanımının yarattığı en büyük etki şiddet görüntülerinin olağanlaşarak ve kanıksanarak sanki gerçek değillermiş gibi algılanmasına yol açmalarıdır (Michaud, 1995; Taşdan, 2009: 39).

Barry Sanders (1999), elektronik çağda yazılı kültürün çöküşü ve şiddetin yükselişine değindiği, “*Öküzün A’sı*” adlı kitabında kitle iletişim araçlarının bireyin gündelik hayatında ne denli önemli bir yer kapladığını göstermektedir. Sanders, Amerika’da bir çocuğun 6 yaşından 18 yaşına gelene kadar toplam 16000 saat televizyon izlediğini ve ayrıca 4000 saat radyo ya da CD dinlediğini ya da film izlediğini belirtirken, bu iletişim araçları önünde geçirdiği sürenin okulda ya da ailesiyle geçirdiği süreden daha fazla olduğunu ifade etmiştir. 20 yıldan az bir süre içinde 6-18 yaş arası çocukların televizyon izleme sürelerinin %70 arttığını belirten Sanders, 3-5 yaşları arası çocukların haftada en az 28 saat, ilkökul öğrencilerinin ortalama haftada 25 saat, lise öğrencilerinin ise haftada 28 saat televizyon izlediğini ifade etmektedir.

Medyada yansıtılan şiddetin özellikle gençlerin şiddet içeren tutumları ve davranışları üzerine etkileri olduğu konusunda, uzun yıllardır çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Özellikle ergenlerle yapılan pek çok çalışma televizyon, sinema filmleri, müzik ve video oyunları, cep telefonları ve internet gibi medyada araçlarında yer alan şiddette, özellikle de gerçek bireylerin yer aldığı şiddet içeren davranışlarda artış olduğunu göstermiştir (Evinç vd., 2010: 411).

Medyada sunulan şiddete ilişkin araştırmalar en çok televizyona yoğunlaşmaktadır. Medyada şiddet imgelerinin oldukça yoğun bir şekilde verilmesinin etkisi özellikle, televizyon için ayrılan süreye bakıldığında daha iyi anlaşılacaktır. Buna göre günlük olarak harcanan toplam sürenin %50'si televizyon başında geçmektedir. Neilsen'in raporuna göre, ortalama her evde 7 saat açık kalan televizyonu yetişkinler ortalama 4,5 saat izlerken en az izleme grubunda yer alanlar günde ortalama 3,5 saat izlemektedir. Örneğin, ABD'de televizyon %60-70 dolayında açılmakta radyo ise en çok kullanmada ikinci sırada yer alırken ortalama 2 saat dinlenmektedir. Gazetelerin okuma süresi 18-49 dakika arasında değişirken dergi 6-30 dakika arasında okunmaktadır. İnternette geçirilen süre ise ortalama 4 saat olarak belirtilmiştir. *Journal of American Medical Association* tarafından yapılan bir çalışmaya göre, bir insan 2-17 yaş arasında geçen sürede televizyona ayırdığı süre 15-18 bin saat arasında değişirken bunun bir güne oranı 3 saati geçmektedir. Buna karşılık, aynı dönem içinde eğitim için ayrılan süre 12 bin saatken 6-11 yaş grubundakilerin sınıfta harcadıkları zamandan daha fazlasını televizyon başında geçirdikleri belirtilmiştir (Özer, 2010: 13-14).

Televizyon genel olarak tüm toplum içerisinde bir boş zaman değerlendirme aracı olarak görülürken çocuklar ve gençlerin televizyonu boş zaman geçirme aracı olarak kullanma oranı yetişkinlere göre daha yüksektir. Buna göre UNESCO'nun 23 ülkeyi kapsayan Global Medya ve Şiddet konulu çalışmasında, köy-kent olarak ayrılmadan, okul çağındaki çocukların %93'ü içinde boş zamanlarını televizyon seyrederek geçirenlerin oranı %50'den fazla olduğu görülmüştür. RTÜK tarafından Türkiye'de 5360 kişi üzerinde yapılan araştırmaya göre günlük ortalama televizyon izleme süresi 4 saattir.

Türkiye nüfusunun %20'si ise günde 5 saat televizyon izlemektedir. Televizyon izleme süresinin bu kadar yüksek olduğu Türkiye'de, çocukların en çok seyrettikleri saatlerde televizyonda gösterilen filmlerdeki şiddet düzeyini araştıran bir çalışmaya göre, 5 özel televizyon kanalında, hafta içi 16-21.30 ve hafta sonu 09-21.30 saatleri arasında yayınlanan 80 filmin şiddet oranının 33.1 olduğu ve toplam sürenin %13.8'ini şiddet içeren sahnelerin oluşturduğu saptanmıştır (Özer, 2010: 14-15).

Medyada yaygın bir tema olarak işlenen şiddetin çocukların davranışları üzerinde çeşitli etkileri vardır. Uzmanlar televizyonun uzun dönemde gençler üzerinde şu etkileri bırakacağını dile getirmektedir:

- 1) Gençlerin kafasından düşmanca ve tehlikelerle dolu bir dünya şeması oluşur
- 2) Gençler sosyal problemlerin saldırgan davranışlarla çözülebileceği kanaati edinirler
- 3) Çocuklarda saldırganlığın kabul edilebilir (normal) bir davranış olduğu inancı oluşur (Çelenk, 2004'ten aktaran İpek, 2007: 241).

Gençler medyada, özellikle televizyonda gördükleri/izledikleri karakterlerini model almaktadır¹⁷. Sosyal öğrenme kuramına göre, gençler yeni davranış biçimlerini hem çevrelerinden hem de medyadan model alarak ve taklit etme¹⁸ yoluyla öğrenmektedir. Çocuklar ve gençler model alma ve sosyal öğrenme yolu ile televizyonda izledikleri dizilerde, filmlerdeki kahramanların tutum ve davranışlarını bilinçli ya da bilinçsizce taklit etmekte, öğrenmekte ve benimsemektedirler. İzledikleri kahramanlarla özdeşleşerek onlar gibi konuşmaya, onlar gibi giyinmeye ve onlar gibi davranmaya çalışmaktadırlar. Ancak medyanın bu noktada asıl önemli etkisi, dizilerde ve filmlerde

¹⁷ Model alma, bireyin davranış, tutum ve değerler açısından önemli insan figürlerini model alarak, taklit etmeye çalışması, bu kişinin özelliklerini içselleştirerek kendine mal etmesidir (Evinç vd., 2010: 412).

¹⁸ Albert Bandura'nın yaptığı bir deney, televizyonlardaki sergilenen şiddetin çocuklar ve gençler üzerinde nasıl bir etki yarattığını göstermiştir. Buna göre deneyde çocuklara, ekranda elinde sopayla büyük kuklalara saldıran bir adam gösterilmiş ve daha sonra çocuklar kuklayla baş başa bırakılmış ve sonrasında çocukların aynen izledikleri sahnede olduğu gibi kuklalara saldırdıkları görülmüştür. Daha sonra çocuklara izletilen başka bir görüntüde kuklalara saldıran adamın çevredeki insanlar tarafından saldırılarak cezalandırıldığı gösterilmiş, bu görüntüleri izleyen çocukların cezalandırmanın etkisiyle saldırganlıklarının biraz da olsa yatıştığı görülmüştür (Dündar, 2010: 386; Dolu, 2011: 250-251).

şiddet ve saldırganlığın bir “sorun çözme” yöntemi ve “kendini ifade etme” yolu olarak gösterilmesi, suç işlediklerinde yanına kar kalan, olumsuz düşünce ve davranışları olan kişilerin kahraman olarak sunulması ve gençlerin bu kahramanlara hayranlık duymasıdır (Çayköylü, Kuloğlu ve Aksu, 2006: 70; Çınar, 2007: 3; Yörükoğlu, 2007: 99; Taşdan, 2009: 41; Ekşi ve Yaman, 2010: 15; Kocadaş, Özgür ve Özbulut, 2010: 110; Evinç vd., 2010: 412-413).

Günümüzde artık, gerek televizyonlarda gerekse sinemada bir şiddet fetişizminden söz etmek mümkün. İzleyicilere sunulan film ve dizilerde birçok şiddet sahnesinin gerçekte yaşanması mümkün olmayacağını bile bile, insan bedeninin maruz bırakıldığı korkunç şiddet görüntüleri sunulmaktadır (Green, 2010: 68). Medyada, bu şekilde, şiddet içerikli dizi¹⁹ ve filmlerde kahramanların şiddeti bir sorun çözme biçimi olarak kullanması gençlerin de bir sorun çözme davranışı olarak şiddet davranışını benimsemelerine ve uygulamalarına yol açarken aynı zamanda medyada şiddetin sonuçlarının yok sayılması gençlerin gerçeklik algılarını bozmanın yanı sıra medyada şiddet sahnelerinin sıklıkla ve bazı durumlarda gerekliymiş gibi sunulması şiddetin “normal” bir şey olarak tanımlanmasına, kanıksanmasına ve zamanla şiddete karşı duyarsızlaşmaya yol açmaktadır. Öyle ki şiddet sahneleriyle defalarca karşılaşan bireyler bir süre sonra şiddeti günlük yaşamın bir parçası olarak doğal karşılamaya başlamaktadır. Aynı zamanda medyada yoğun şekilde şiddet sahnelerine maruz kalan bireylerin gerçek bir şiddet olayı gördüklerinde bu durumdan rahatsızlık duyma ve uyarılmış düzeyleri, kavgada araya girme eğilimleri ve şiddete uğrayanlara karşı duydukları empati düzeyleri azalmaktadır. Gençler zamanla şiddete, saldırganlığa, ölüme ve acıya karşı duyarsızlaşmaya ve tepkisizleşmeye başlamaktadır (Çalık ve Kurt, 2006: 111; İpek, 2007: 240; Yörükoğlu, 2007: 99; Çınar, 2007: 14; Evinç vd., 2010: 414-415; Ekşi ve Yaman, 2010: 16).

¹⁹ Eğitim-Sen tarafından 2006 yılında Türkiye genelinde 7. ve 8. sınıftan 1136 öğrenci ile yapılan “şiddet ve taciz” konulu ankete göre gençlerin %21’inin “mafya dizilerini izlediği görülmüştür. Ankete yer alan “hangi tür televizyon dizilerini tercih ediyorsunuz?” sorusuna gençlerin %21’i mafya, %19,5’i komedi, %44,8’i aksiyon, macera, korku ve gerilim türünde filmler izlediklerini belirtmişlerdir (İpek, 2007: 248).

Artık film ve diziler, hatta yetişkinlere yönelik filmler bile, ergen (henüz tam olarak sosyalleşmemiş) çocukların dikkatini sabitlemek üzere tasarlanmıştır (Green, 2010: 71). Medyada yer alan dizi ve filmlerde şiddet öğelerinin sıklıkla gösterilmesi ise gençler üzerinde şiddetin artması, özdeşleşme, kanıksama, şiddeti bir sorun çözme yolu olarak görme ve duyarsızlaşmaya neden olmakla birlikte şiddete kurban gideceğine ilişkin bir “şiddet kurbanı olma” korkusu da yaratmaktadır (Çayköylü, Kuloğlu ve Aksu, 2006: 71; Çınar, 2007: 3; Evinç vd., 2010: 415).

Televizyon gibi bilgisayar da bilinçli olarak kullanıldığında fayda sağlamaktadır. Ancak bilgisayarın özellikle gençler tarafından daha çok oyun oynamak amaçlı kullanılması hem boş zaman değerlendirme alışkanlıklarını hem de zaman geçirme ortamını önemli ölçüde değiştirmiştir. Çok çeşitli türleri olan bilgisayar oyunları incelendiğinde gençlerin tercih ettikleri oyunlarda şiddet²⁰, yaralanma ve ölüm sahnelerinin geniş yer tuttuğu, ateşli silah ve bıçak içeren şiddet görüntülerin fazla olmasına karşın dökülen kan miktarının görece az olması dikkat çekici bir durumdur. Bilgisayar oyununda kaç adam öldürdüğüne göre puan alınan bir oyunda oyunu oynayan, öldürdüğü adam başına puan almakta ve bu şekilde öldürmeyi ödül olarak algılamakta, böylelikle de gerçek hayatta da empati duygusundan yoksun bir şekilde karşısındakinin ne hissettiğini önemsemeden kolayca şiddet uygulayabilmektedir (Taşdan, 2009: 49-50; Evinç vd., 2010: 413). Üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada gençler üç gruba ayrılmış ve ilk gruba şiddet içermeyen, ikinci gruba şiddetin cezalandırıldığı, üçüncü gruba ise şiddetin ödüllendirildiği video oyunları oynatılmıştır. Çalışmaya göre ikinci grupta yer alanlar birinci gruba göre kızgınlık duygularının daha yüksek olduğu, üçüncü gruptakilerin ise agresif-saldırgan düşünce ve davranış biçimlerinin daha yoğun olduğu görülmüştür (Carnegey ve Anerdson, 2005’ten aktaran Evinç vd., 2010: 413).

²⁰ Eğitim-Sen tarafından 2006 yılında Türkiye genelinde 7. ve 8. sınıftan 1136 öğrenci ile yapılan “şiddet ve taciz” konulu ankete göre bilgisayar oyun salonları ya da internet kafelere giden öğrenciler arasında en çok oynanan oyun türünün %66,35 ile savaş ve dövüş oyunları olduğu; %21,1 futbol ve %9,9 araba ve motor yarışları oyunlarının tercih edildiği görülmüştür (İpek, 2007: 249).

Tüm bu etkenler bir araya gelerek, gencin doğuştan getirdiği özellikler ya da mevcut bir psikopatoloji durumu ile birleştiğinde ciddi sonuçlar yaratabilmekte ve özellikle ergenlerde suça yönelik davranışlarda tetikleyici olabilmektedir. İngiltere’de suçlu gençler üzerine yapılan bir çalışmada suçlu gençlerin televizyonda daha çok şiddet içerikli filmler izledikleri ve saldırgan rol modellerle daha fazla özdeşleştikleri görülmüştür (Bowne ve Pennel, 1998’den aktaran Evinç, 2010: 414).

Diğer yandan araştırmalar medyanın yaymış olduğu tüketim kültürünün de çocuklar ve gençler üzerinde olumsuz etkilere yol açtığını ortaya koymaktadır. Yılmaz ve Ersoyol’un (2013) çalışmaları genelde medya ve özelde televizyonun yarattığı tüketim kültürünün çocukları tüketim kültürünün birer nesnesi haline getirirken, çocukların sosyalleşmesi ve kişilik gelişimleri üzerinde de olumsuz etkiler yarattığını ortaya koymaktadır.

2.3.5. Sosyo-ekonomik durum

Araştırmacılar gençlerde suç ve şiddete neden olan faktörleri aile, çevre ve kitle iletişim araçları olarak belirtirken birçok araştırmacı sosyo-ekonomik durumun önemini göz ardı etmektedir. Suç araştırmalarında yoksulluk-suç ilişkisi çok yeni olmamakla birlikte bu yönde yapılan çalışmalar yoksulluk ve ekonomik eşitsizlik durumlarının mala karşı işlenen suçlarla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Kızmaz, 2003: 284). Tsushima (1996) yoksulluğun temelde hem doğrudan hem de dolaylı olarak bireylerin suç işleme olasılıklarını artırdığını belirtmektedir. Pek çok araştırma ise yoksulluk ve gelir eşitsizliğinin şiddet ve adam öldürme suçları üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır (Kızmaz, 2003: 291). Diğer yandan çocuk ve genç suçluluğuna yönelik araştırmaların çoğu yoksul gençler arasında suçun yaygınlaştığını belirtmektedir.

Suçun nedenlerini açıklamaya yönelik pek çok teori doğrudan sosyo-ekonomik konumla bağdaştırmasa da suçun alt sınıflarda daha yüksek olduğunda hemfikiridir. Örneğin Shaw ve McKay suç oranlarının en yüksek olduğu bölgelerde genellikle şehrin ekonomik, sosyal ve kültürel olarak en kötü durumda olan insanların yaşadığını belirtmektedir. Benzer şekilde sosyal organizasyonsuzluk bağlamında yapılan pek çok çalışmada (Shaw

ve McKay, 2001) ekonomik konum suçun nedeni olan sosyal düzensizliği meydana getiren en önemli faktörler arasında yer almaktadır.

Sosyo-ekonomik konum ve suç arasındaki ilişkiye örnek olarak Merton'un anomi kuramı da verilebilir. Merton'a (1938) göre anomi toplumun eşitsiz yapısından kaynaklanmaktadır. Bu koşullarda özellikle dezavantajlı bir konumda yer alan alt sınıflar veya azınlıklardan bir yandan kültürel hedeflere erişimleri beklenirken diğer yandan bu hedeflere ulaşabilmeleri için gerekli olan yasal yollar sınırlandırılmış veya kapanmış olduğu için bu kişiler gerilimle karşı karşıya kalmakta ve anomi ve gerilim sonucunda suç da dahil olmak üzere çeşitli sapma şekilleri ortaya çıkabilmektedir. Benzer şekilde Cohen de alt sınıfa mensup gençler arasında bir statü sorunu yaşandığını, bu sorun sonucunda ortaya çıkan orta sınıfa ve bu sınıfa ait her türlü değere karşı nefretle, orta sınıf değerlerine tamamen karşıt olan yeni bir değerler sistemi oluşturarak baş etmeye çalıştıklarını belirtmektedir (Cullen ve Agnew, 2001: 186).

Suç çalışmalarında ekonomik konumun, özellikle de yoksulluğun bir “şiddet alt kültürü” yarattığı da iddia edilmektedir. Wolfgang ve Ferracuti'nin “şiddet alt kültürü” tezine göre şiddet suçları, özellikle de adam öldürme, alt sınıf gençliğinde yaygın olmakla birlikte bu alt kültür içerisinde gençler arasında şiddet bazı durumlarda kaçınılmaz ve gerekli bir tepkidir (Cullen ve Agnew, 2001: 155).

Elijah Anderson ise şehrin fakir gecekondu bölgelerinde yaygın olan “sokakların kanunu”ndan bahsetmektedir. Anderson, bu bölgelerde yaşayan ailelerin şiddeti bir sorun çözme aracı olarak kullandıklarını ve çocuklarına bunu aktardıklarını, bu durumun bir sonucu olarak da bütün gençler olmasa da bazı genç erkeklerin belli durumlarda şiddetle karşılık verme yönünde bir baskı hissettiğini belirtmektedir. Anderson çalışmasında şiddeti onaylayan değerlerin dezavantajlı gruplar arasında yaygın olduğunu bulgulamıştır. Bu bölgelerde yaşayan çocuk ve gençler sokakta ve okulda kendilerini korumak için sokağın kurallarına uymak zorunda kalabilmekte ve böylelikle, şiddet sorun çözmede en çok başvurulan yol olmaktadır (Cullen ve Agnew, 2001: 159; Ünal, 2008: 346).

Çocuk ve genç suçluluğuna yönelik araştırmalar aynı zamanda yoksul gençler arasında suç ve şiddetin yaygın olduğu yönünde bir önyargı/etiketleme olduğunu da ortaya koymaktadır. Matsueda'ya göre toplumda suçluların genellikle yoksullardan olduğu yönünde bir önyargı vardır. Bu önyargı yoksul gençlerin diğer gruplara nazaran hem formel hem de enformel otoriteler tarafından daha kolay bir şekilde suçlu olarak etiketlenmelerine yol açmaktadır. Bu durum yoksul gençlerin özellikle ceza adalet sistemi içerisinde suçlu olarak etiketlenme olasılığının artmasına ve aynı zamanda suçlu etiketinin içselleştirilmesine de yol açmaktadır. Suçlu olarak etiketlenmek, aynı zamanda, yoksul gençlerin tekrar suç işlemelerini önleyecek sosyal ağın (öğretmenlerin ve başarılı öğrencilerin desteği, mahallede yaşayanlar tarafından affedilme, vb.) içine dönmelerini zorlaştırırken suç işleyen gruplar içine girme olasılığını da artırmaktadır (Ünal, 2008: 347).

Sosyal sınıf ve çocuk suçluluğu arasında doğrudan bir ilişki bulgulanmamakla birlikte, sosyo-ekonomik konumun çocuk suçlarına ilişkin resmi verilerle ilişkili olduğu da söylenebilir (Siegel ve Senna, 1991: 63). Çocuk suçluluğunun özellikle alt ekonomik sınıfta yer alan gençler arasında yaygın olduğu kanısı polisin bu gençlere potansiyel suçlu gözüyle bakmasından kaynaklı da olabilmektedir. Yüksel Akkaya'nın (2002), yoksulluk ve kentsel şiddet arasındaki ilişkiyi ötekileştirme kavramı üzerinden açıkladığı "Göç, Yoksulluk ve Kentsel Şiddet" adlı çalışmasına göre polis, kenar mahalleleri suç merkezleri ve burada yaşayanları da potansiyel suçlular olarak görmektedir. Bu durumun sonucunda bu mahallelerde yaşayan insanlar polise güvenmemektedir; çünkü herhangi bir suç işlendiğinde polis öncelikle bu mahallelere gelmekte ve herkesi sorguya çekmekte ya da belli kişileri karakola götürmektedir (Ünal, 2008: 350-351).

Özellikle günümüzde tüketim kültürünün yansımalarıyla birlikte çocuklar sosyal yaşam içerisinde bir tüketim selinin içine girmektedir. Tüketim kültürü cinsiyet, sınıf, toplumsal konum, etnik köken vb. fark etmeksizin toplumun bütün kesimlerine etki etmektedir. Tüketim kültürünün yarattığı yeni anlamlar kültürü ve tüketim ihtiyaçlarının yanı sıra,

yaydığı hedonizm, taklitçilik, etiketçilik ve popülerlik gibi duygular çocukları ve gençleri suç ve şiddet davranışlarına itebilmektedir (Açıkgöz ve Yusufoglu, 2012: 111).

Sosyo-ekonomik konum ve yoksulluğun yanı sıra sosyal dışlama da gençlerin suç ve şiddet davranışlarına neden olan faktörler arasında sayılabilir. Bazı sosyal gruplar içerisinde yer alan gençlerin diğerleri tarafından dışlanması onları şiddete yöneltebilmektedir (Brown, 2003: 23).

Suç ve şiddetin nedenlerine yönelik çalışmalar tek başına bir etken olarak görmese de sosyo-ekonomik konumun, özellikle de yoksulluğun suçun (özellikle de şiddet suçlarının) önemli nedenleri arasında olduğunu gözler önüne sermektedir. Özellikle ailenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik durum gençlerin sergiledikleri davranışlar açısından büyük önem taşımaktadır. İstatistikler çocuk ve genç suçluluğunun özellikle yoksul ailelerden gelen çocuklarda daha yüksek olduğunu ortaya koymakla birlikte bu durum her yoksul aileden bir suçlu çıkacağı anlamına da gelmemektedir.

Sonuç olarak suç ve ekonomik konum, suç ve yoksulluk arasında, doğrudan olmamakla birlikte, bir ilişki söz konusudur. Yoksul insanların suç işleme nedenleri diğerlerine göre daha fazla gibi görünebilir ancak suç ve şiddet gibi toplumsal olgular tek bir faktöre bağlı olmamakla birlikte yalnızca yoksulluk gibi tek bir faktörle açıklanamaz. Ayrıca suç ve şiddetin yoksullar arasında yaygın olarak görülen bir olgu olduğu yargısı, yoksullara yönelik olarak yapılan bir etiketlemedir. Suç alt sınıflarda görülmekle birlikte, orta ve üst sınıflarda da suçun farklı biçimleri görülmektedir (Açıkgöz ve Yusufoglu, 2012: 106).

2.3.6. Toplumsal cinsiyet

Çocuk suçluluğu ile ilgili araştırmalar, kız ve erkek suçlarındaki cinsiyet farkına çok az dikkat çekmekle birlikte, erkeklerin kızlardan daha fazla suçlu olduğunu ve kızların genellikle bu suçların kurbanı olduğunu ortaya koymaktadır (Siegel, vd., 2003: 39). Bu durumun en önemli sebebi toplumsal cinsiyet rolleridir. Rol kavramının toplumsal cinsiyet uyarlamalarındaki ana fikri erkek veya kadın olmanın anlamı, kişinin cinsiyetiyle

belirlenen genel bir rolün canlandırılması, yani cinsiyet rolüdür. Buna bağı olarak belirli bir bağlamda her zaman için iki cinsiyet rolü mevcuttur: “erkek rolü” ve “kadın rolü”. Daha az yaygın olmakla birlikte “erkeğin rolü” ve “kadının rolü” veya “eril rol” ve “dişil rol” aynı anlamda kullanılmaktadır (Connel, 1998: 78).

Toplumsal cinsiyet rolleri toplumsallaşma sürecinde öğrenilmekte, bu süreç kız çocuklarına kadınlık rolü, erkek çocuklarına ise erkeklik rolü toplumsallaşma veya içselleştirme aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu öğrenmede başta anne ve baba olmak üzere, aile, öğretmenler, arkadaş çevresi ve medya gibi faktörler etkili olmaktadır. Diğer yandan bu etkenler kız ve erkek çocuklarına farklı aktarılmakta ve aynı zamanda kadınlık ve erkeklik modellerinin çocuklara aktarıma biçimleri de farklılık göstermektedir (Connel, 1998: 79).

Suç araştırmaları toplumsal cinsiyet bağlamında kadın ve erkek suçları arasındaki farkı ortaya koyarken, çocuk suçluluğu ile ilgili araştırmalar erkek çocukların kız çocuklarından daha fazla suç işlediklerini gözler önüne sermektedir. Bu anlayış şiddet içeren ve saldırgan davranışların sergilenmesi konusunda da benzer özellikler göstermektedir. Çoğu toplumda mevcut olan yaygın inanç, şiddetin bir erkek edimi ve dolayısıyla erkeklerin daha saldırgan oldukları yönündedir. Ancak doğrudan yani fiziksel saldırganlık konusunda kadın ve erkekler arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Buna göre erkeklerde kadınlara göre fiziksel saldırganlık daha yaygınken, kadınlarda dolaylı saldırganlığın daha yaygın olduğu görülmüştür (Franzoi, 2003’ten akt: Çınar, 2005: 76).

Dolaylı saldırganlık sergileme eğilimi ile ilgili kadın ve erkekler arasındaki bu fark ile ilgili üç açıklama dikkat çekmektedir. Buna göre çocukluk yıllarından itibaren kadınların doğrudan saldırganlık davranışları yadırganarak ya da ayıplanarak cezalandırılmakta, erkeklerin bu tür davranışları ise tam tersine ödüllendirilmektedir. Bu durum, insanların doğrudan saldırganlığı erkeksi cinsiyet rolleriyle dolaylı saldırganlığı ise kadınsı cinsiyet rolleriyle bağdaştırmalarına ve kadınların kendileri için sosyal kabul edilirliliği daha fazla olan dolaylı saldırganlığı daha çok kullanmalarına yol açmaktadır. Diğer yandan sosyal öğrenme kuramına göre insanlar model alma yoluyla çevrelerindeki kişilerin (ebeveynler,

arkadaşlar, çevrelerindeki, televizyondaki, vb kişiler) hal ve hareketlerini taklit eder ve öğrenirler. Yaygın olarak, model alınan erkekler fiziksel saldırganlığı, kadınlar ise dolaylı saldırganlığı kullanmakta ve insanlar toplum tarafından cinsiyetlerine uygun görülen saldırganlık çeşidini kullanma yönünde pekiştirilmektedir. Son olarak kadın ve erkeklerin davranış örüntüleri çocukluk ve ergenlik boyunca aynı cinsiyetteki akran gruplarının sosyal yapıları içerisinde şekillenmektedir. Genel olarak kızların arkadaş grupları küçüktür ve yakın arkadaş gruplarıyla ilişki içerisindeyler. Erkeklerin gruplarıysa daha büyük ve daha az sınırlıdır. Bu yapı, kızların içinde bulundukları grubun üyeleriyle ilgili kişisel bilgileri edinmeleri için daha büyük fırsat sağlamakta ve yakın sosyal ortamlarda dolaylı saldırganlık daha etkili olabilmektedir (Çınar, 2005:79). Diğer yandan erkeklerin arkadaş grupları daha geniş olduğu için fiziksel saldırganlık örnekleriyle karşılaşma olasılıkları daha yüksektir.

Toplumsal cinsiyet rolleri kadın ve erkeklerin şiddet algılarını da etkilemektedir. Özellikle sosyalleşme döneminde kız çocukları daha uysal, erkek çocukları ise dışa dönük ve saldırgan olarak yetiştirilir. Bu durumun bir sonucu olarak da toplumsal cinsiyet rolleri gereği saldırganlık, özellikle de fiziksel saldırganlık, erkeğe özgü bir özellik olarak görülür. Bu inanış pek çok kültürde yaygındır ancak çoğu durumda şiddet denildiğinde fiziksel şiddet anlaşıldığı için saldırganlık ve şiddet eğilimi erkeklere özgü bir özellik olarak görülmektedir. Bu durum ise kadın ve erkeklerin saldırganlık konusundaki algıları üzerinde etkili olmaktadır. Yapılan araştırmalar kadınların saldırganlığı kendini kontroldeki bir azalmayla ortaya çıkan ve strese neden olan antisosyal bir davranış olarak gördükleri; erkeklerin ise saldırganlıklarını diğerlerinin üstünde kontrol sahibi olmanın, gücü geri almanın ve benlik saygısını yükseltmenin bir yolu olarak algıladıkları ortaya koymuştur. Buna göre kadınlardan farklı olarak, erkekler fiziksel şiddete başvurmanın olumlu bir deneyim olduğuna inanmaktadır (Muncier, 1997'den akt: Çınar, 2005:77).

2.4. Çocuk Suçluluğu ve Gençlik Şiddeti İle İlgili Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar

Türkiye’de suç ve şiddet davranışlarını konu alan çalışmalar 2000 yılından sonra artmakla birlikte, gençlerin, özellikle lise dönemindeki gençlerin, sergilemiş oldukları suç ve şiddet davranışları ve bu davranışların nedenlerini açıklamaya yönelik çalışmaların sayısı da artmıştır. Özbay’ın (2003) Lise öğrencilerinin sapma davranışları farklı sosyo-ekonomik bağlamlar içinde Merton’un gerilim teorisinin ne derece açıklayıcı olacağını test etmek amacıyla 1710 öğrenciyle yaptığı anket uygulaması, Merton’un gerilim teorisinin yaralama, okul ile ilgili sapma davranışları, kamuoyunu rahatsız edici davranışlar ve çeşitli küçük suçları hiç veya çok az bir açıklayıcı güce sahip olduğunu ortaya koymuştur. Alikışfoğlu ve diğerlerinin (2004) İstanbul’da yaşayan lise öğrencileri arasında fiziksel kavga gibi şiddet davranışlarının yaygınlığının nedenlerini araştırmak amacıyla 4153 9-11. Sınıf öğrencisi ile anket uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özellikle erkek öğrenciler arasında sigara içme, madde kullanımı, zorbalık, silah taşıma, başkalarını tehdit etme, arkadaşlarla fazla zaman geçirme ve zayıf okul bağı gibi davranışların kavga etme eğilimiyle ilişkili olduğu bulgulanmıştır.

Demir, Baran ve Ulusoy (2005), Türkiye’de gençlerin arkadaş-akran grupları ile ilişkilerinin sapmış davranışlara etkisini ölçmek amacıyla Ankara’da 726 lise son sınıf öğrencisi ile survey çalışması gerçekleştirmişlerdir. Yapılan çalışma sonucunda gençlerin arkadaşlarına güvenmesi, sorunlarını ve sırlarını paylaşması, boş zamanlarını birlikte geçirmesi ile ebeveynleri tarafından sevilen bir çocuk olması, ebeveynlerinin kullandığı tanımlamalar, aile içi şiddet ile intihar düşüncesi de dahil pek çok sapma davranışı arasında anlamlı ve güçlü ilişkiler bulunmuştur.

Baklaya ve Ceyhan’ın (2007), lise öğrencilerinin suç davranışı düzeylerinin kişisel ve ailesel özellikler açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla 1454 lise öğrencisiyle gerçekleştirdiği anket uygulamasına göre suç davranışı ile cinsiyet, yaş, öğrenim görülen okul türü, serbest zaman etkinliklerine katılma durumu, anne-babanın öğrenim durumu, anne-babanın çocuk yetiştirme tutumları, aile ortamında kendini mutlu

hissetme durumu ve ailenin arkadaşları onaylama durumu arasında önemli ilişkiler elde edilmiştir. Aras ve diğerlerinin (2007) lise öğrencilerinin riskli davranışlar sergileme ve suç işleme eğilimleri ile ilişkili etmenleri konu edindikleri araştırmalarında İzmir ili Konak ilçesinde lise son sınıfta öğrenim gören 861 öğrenciyle anket uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Uygulamada anket formunun yanı sıra Kural Dışı Davranış Ölçeği de kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet, okul türü, akademik başarı, anne-babanın eğitim düzeyi ve gelir gibi faktörlerin gençlerin sapma davranışları sergilemesi eğilimi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bal'ın (2007) karşılaştırmalı olarak Isparta ve Van illerinde gerçekleştirdiği çalışmasında yoksulluk ve çocuk suçluluğu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma kapsamında Bal, Isparta ve Van Emniyet Müdürlüğü Çocuk Şubesinin verilerinin yanı sıra şubeye getirilen suça itilmiş çocuklar ve aileleriyle görüşme yapmıştır. Bal'ın araştırma sonuçlarına göre suç davranışı sergileme yaşı düşmekle birlikte, çocukların suça itilmesinde yoksulluk, eğitimsizlik, parçalanmış aile ve kalabalık aile yapısı, sokakta yaşama gibi faktörler etkili olmaktadır.

Özbay (2008), Ankara'da 1710 lise öğrencisiyle gerçekleştirdiği anket uygulaması gençlerin sergilemiş olduğu anomi ve suç davranışlarını gerilim ve sosyal bağ teorileri açısından ele almaktadır. Her iki teorinin suç olgusunu açıklama konusundaki yeterliliklerinin karşılaştırıldığı araştırmada, sosyal bağ teorisinin anomi teorisinden daha fazla açıklayıcı bir güce sahip olduğu bulgulanmıştır. Ölmez (2008) İzmir ili Bornova ilçesinde meslek lisesi öğrencilerinin suç işlemesine neden olabilecek toplumsal etmenleri konu edindiği araştırmasında 444 öğrenciye anket uygulamıştır. Ölmez, araştırma sonucunda meslek lisesi öğrencilerinin suç davranışları üzerinde okul dışında bir işte çalışıyor olma, arkadaşlarla fazla vakit geçirme, aile içi ilişkiler ve şiddet, gelecek hedefi, akademik başarı, internet kullanma ve televizyon izleme alışkanlıkları gibi faktörlerin etkili olabileceğini belirtmiştir.

Ünal ve Çukur (2009) gerçekleştirdikleri çalışmalarında gençlerin sergiledikleri sapma davranışlarını etkileyen faktörlerin başında arkadaş grubunun geldiğini belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında İzmir'in merkez liselerinde öğrenim gören 1958 lise öğrencisi ile

anket uygulaması gerçekleştirilmiş ve araştırma sonunda okula olan bağlılığın öğrencilerin arkadaş seçimi ve şiddet tutumları üzerinden şiddet davranışlarını olumsuz yönde etkilediği bulgulanmıştır. Demirkan (2009) toplumsal cinsiyet bağlamında yaklaştığı çalışmasında, Muğla ilindeki liselerde öğrenim gören 444 lise öğrencisi ile anket uygulaması gerçekleştirmiştir. Demirkan gençlerin suç ve şiddet davranışlarını aile ve arkadaş grubu gibi birincil gruplarla etkileşim sırasında öğrendiğini ve bu öğrenmenin cinsiyet ve sosyo-ekonomik statüye göre nasıl bir farklılık gösterdiğini açıklamak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında gençlerin ebeveynlerinin ve arkadaş gruplarının şiddeti olumlayan tutumlarının şiddet davranışlarını öğrenmede etkili olduğunu bulgulanmıştır. Çalışmada ayrıca düşük ebeveyn denetimi ve dayanın bir terbiye ve disiplin aracı olarak kullanılmasının da gençlerin şiddet davranışlarını öğrenmelerinde etkili olduğu bulgulanmıştır.

Ünal ve diğerlerinin (2010) gençlerin sergilemiş oldukları şiddet içeren suç ve sapma davranışlarına aile, arkadaş grubu ve okulun etkilerini incelemek amacıyla İzmir ilinde öğrenimini sürdüren 3742 öğrenci ile anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde öğrencilerin şiddet içeren suç ve sapma davranışlarını aile, arkadaş grubu ve okulda öğrendiklerini savına dayanan çalışmaya göre aile ve akran gruplarının sapma davranışları sergilemesi ve bu davranışları onaylaması, gencin sapma davranışlarını sergilemesi ve onaylama eğilimi üzerinde etkili olmaktadır. Benzer şekilde Ünal ve Çukur'un (2011) aynı çalışmasında öğretmenlere karşı sevgi besleme, okula bağlılık ve okulda açıklayıcı disiplin tekniklerinin öğrencilerin sapma davranışları üzerinde negatif bir etkiye sahipken zorlayıcı-güce dayalı disiplin uygulamaları ve kurban olma korkusu olumlu bir etkiye sahip olduğu bulgulanmıştır.

Güven (2011) Adana ilinde gerçekleştirdiği çalışmasında, suça itilmiş gençler ve suça karışmamış gençler arasında karşılaştırma yapmıştır. Güven çalışmasında 128 suça itilmiş ve 128 suça karışmamış genç ile anket uygulaması gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, suç işlemiş ergenlerle suça karışmamış ergenler arasında ebeveynlerinden fiziksel ve sözel ceza görme ve aile bireyleri arasında suç davranışlarının

görülmesi açısından anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Ünlü ve diğerleri (2013) de okulun fiziksel ve sosyo-kültürel yapısının gençlerin suç ve şiddet davranışları üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu araştırmak amacıyla İstanbul'un 28 ilçesindeki 154 devlet okulunda öğrenim görmekte olan 31.272 öğrenciyle anket uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda okul türünün suç ve şiddet sıklığı bağlamında farklılık yarattığı bulgulanmıştır.

Türkiye'de çocuk suçluluğu ve gençlik şiddeti ile ilgili olarak yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında bu çalışmaların sosyoloji, adli tıp, eğitim, psikiyatri gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu alanda yapılmış çalışmaların sayısında özellikle son yıllarda bir artış göze çarpmakla birlikte güncel açıdan konunun önemi ve yaygınlığının giderek artması değişen toplumsal koşullara bağlı olarak konuyla ilgili daha çok çalışma yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadı

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi açıklanmış; araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri araçlarına, verilerin toplanmasına, verilerin çözümü ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada temel olarak nicel yöntem benimsenmiş olup, araştırma modeli betimleyici bir araştırmadır. Araştırmada lise öğrencilerinin şiddet hakkındaki görüşleri konu edilmiştir. Bu bağlamda lise öğrencilerinin ve ailelerinin demografik özellikleri; lise öğrencilerinin okul, arkadaş çevresi ve aileleriyle ilişkileri; bu ortamlarda şiddeti algılayış şekilleri; şiddeti onaylama, tanımlama; şiddete maruz kalma, tepki gösterme şekilleri; boş zaman değerlendirme, televizyon izleme ve internet kullanım alışkanlıkları ve son olarak suç ve şiddet hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılı içerisinde, Eskişehir’de belirlenen liselerde, anket tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Temel olarak hipotez sınamaya yönelik olduğu için pozitivist bir yönetime sahiptir; ancak pozitivistimin sınırlılıklarından korunmak amacıyla açık uçlu sorular ve mülakatlarla desteklenmiştir.

Araştırmanın plot çalışması Aralık 2012 tarihinde H. Süleyman Çakır Anadolu Lisesi’nde yapılmış olup, uygulaması Şubat ve Mart 2013²¹ tarihleri arasında araştırma kapsamında belirlenen liselerde gerçekleştirilmiştir.

²¹ Plot çalışma sonrası 25 Ocak-11 Şubat tarihlerinde sömestr tatili olması ve 28/02/2007 tarihli ve 1084 sayılı “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yağılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi”nin 5. Maddesinin f bendine göre “Araştırma veri toplama araçlarının okul ve kurumlarda uygulanması eğitim-öğretim faaliyetini engellememesi için, ilk ve ikinci yarıyılın bitimine en az üç hafta kalıncaya kadar yapılır.” İfadesi gereği araştırma ilgili maddede belirtilen tarihlerin dışında yapılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılında Eskişehir ilinde bulunan resmi liselerde öğrenim görmekte olan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2012-2013 yılı kayıtlarına göre; Eskişehir il merkezinde, 55 resmi liseye devam eden 35004 öğrenci bulunmaktadır.

Araştırma örnekleme, Eskişehir il merkezindeki resmi liseler arasından küme örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bu liselerin seçilmesinde Eskişehir Emniyet Müdürlüğü Çocuk Şube biriminden bilgi alınmıştır. Alınan bilgi sonucunda 2012-2013 eğitim öğretim yılı itibarıyla 5 ve daha fazla şiddet olayı yaşanan liseler örneklem kapsamına alınmıştır. Örneklem, genel lise, Anadolu lisesi ve meslek liseleri arasından belirlenen 9 okulun öğrencilerinden oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamında bir Anadolu lisesi, 3 düz lise ve 5 meslek lisesi yer almaktadır. Araştırma kapsamında toplamda 9 lisede 14906 öğrenci bulunmaktadır. Bu liselerin her sınıf düzeyinden 565 öğrenciden basit tesadüfi örneklem tekniğiyle ve gönüllülük esasına göre veriler toplanmıştır. Ayrıca uygulama yapılan okullarda görev yapan 7 idareci ve rehberlik servisinde görev yapan 9 öğretmen ile mülakat yapılmıştır.

Okullar ile yapılan görüşmeler çerçevesinde belirlenen tarihlerde belirtilen okullarda uygulama yapılmıştır. Anketlerin ön incelemesi sonucunda, anketleri uygun bir şekilde cevaplandırmayan, boş bırakan, ölçeklerin yarısını veya tamamını yanıtlamayan 24 öğrencinin anketleri değerlendirme dışı bırakılmıştır. Böylece toplam 541 öğrencinin verileri üzerinde istatistiksel işlemler yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket formunda “okullarda suç ve sapma davranışları tanıklığı ölçeği” ve “suç ve şiddet davranışları onayı ölçeği” şeklinde iki adet ölçek geliştirilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan ve kişisel bilgi ve

görüşlerin yer aldığı “kişisel bilgi formu” kullanılarak bilgi toplanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Okullarda suç ve sapma davranışı tanıklığı ölçeği

Araştırmada öğrencilerin suç ve sapma davranışlarını ne sıklıkla gözlemlediklerini incelemek için okullarda suç ve sapma davranışı tanıklığı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin puanlaması 5’li likert tipi olup bireylerden, maddelerde yer alan davranışları tanık olma sıklığına göre “1=hiçbir zaman” ve “5=her zaman” seçeneklerine göre belirtmeleri istenmektedir. Ölçekten yüksek puan almak istenmeyen davranışlara daha çok şahit olunduğuna işaret etmektedir.

3.3.1.1. Okullarda suç ve sapma davranışı tanıklığı ölçeğinin geçerliliği

Ölçeğin geçerliliği kapsamında, ölçeğin temel boyutlarını ve faktör yapısını belirlemek amacıyla 13 maddeye faktör analizi (Principle Component Analysis) yapılmış, yapılan faktör analizi sonucunda analize alınan 13 maddenin (değişkenin) öz değeri 1’den büyük olan iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu iki faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %62,79’dur. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan iki faktörün ortak varyanslarının ise 0,46 ile 0,80 arasında değiştiği gözlenmektedir. Buna göre analizde önemli faktör olarak ortaya çıkan iki faktörün birlikte, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladığı görülmektedir (açıklanan toplam varyans %62,80; birinci faktörün açıkladığı toplam varyans %34,31; ikinci faktörün açıkladığı toplam varyans 28,50’dir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve üzerinde olması yeterli görülmektedir. Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması o maddelerin birlikte bir yapıyı-kavramı-faktörü ölçtüğü anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2012: 124).

3.3.1.2. Okullarda suç ve sapma davranışı tanıklığı ölçeğinin güvenilirliği

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için maddelerin iç tutarlılığını tespit etmek amacıyla güvenilirlik analizi (Reliability Analysis) yapılarak Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre 13 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha değeri .928 olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar ölçeğin yüksek seviyede güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Suç ve şiddet davranışı onayı ölçeği

Araştırmada öğrencilerin suç, sapma ve şiddet davranışlarını ne ölçüde onayladıklarını g incelemek için suç ve şiddet davranışı onayı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin puanlaması 5’li likert tipi olup bireylerden, maddelerde yer alan davranışlara ne ölçüde katıldıklarını “1=hiç katılmıyorum” ve “5=tamamen katılıyorum” seçeneklerine göre belirtmeleri istenmektedir. Ölçekten yüksek puan almak istenmeyen davranışların daha az onaylandığına işaret etmektedir.

3.3.2.1. Suç ve şiddet davranışı onayı ölçeğinin geçerliliği

Ölçeğin geçerliliği kapsamında, ölçeğin temel boyutlarını ve faktör yapısını belirlemek amacıyla 11 maddeye faktör analizi (Principle Component Analysis) yapılmış, yapılan faktör analizi sonucunda analize alınan 11 maddenin öz değeri 1’den büyük olan 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu üç faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %49,90’dır. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan üç faktörün ortak varyanslarının ise 0,24 ile 0,61 arasında değiştiği gözlenmektedir. Buna göre analizde önemli faktör olarak ortaya çıkan iki faktörün birlikte, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladığı görülmektedir (açıklanan toplam varyans %49,90; birinci faktörün açıkladığı toplam varyans %21,08; ikinci faktörün açıkladığı toplam varyans %17,33 ve üçüncü faktörün açıkladığı toplam varyans ise %11,45’dir).

3.3.2.2. *Suç ve şiddet davranışı onayı ölçeğinin güvenilirliği*

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için maddelerin iç tutarlığını tespit etmek amacıyla güvenilirlik analizi (Reliability Analysis) yapılarak Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre 11 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha değeri .712 olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Sosyal, demografik ve eğitimsel özellikler

Nicel veri toplama aracı olarak alanyazına dayalı bir biçimde hazırlanan “Okullarda Suç ve Şiddet Anketi” iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerinin yanı sıra öğrencilerle ilgili kişisel bilgiler; cinsiyet, yaş, okul türü, akademik başarı, kardeş sayısı, doğum yeri, yaşadığı mahalle, not ortalaması, disiplin soruşturması ve gelecek hedefi ile ilgili sorular çoktan seçmeli ve açık uçlu olarak yapılandırılmış; ikinci bölümde öğrencilerin okulda suç ve sapma davranışlarını gözlemleme, suç ve şiddet içeren davranışları onaylama ve bu tür davranışlar hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan sorular çoktan seçmeli ve açık uçlu olmasının yanı sıra likert tipi ölçek de kullanılarak düzenlenmiştir.

Hazırlanan anket ve ölçek, uzman görüşüne sunulmuş, öneriler doğrultusunda son şekli verildikten sonra geçerlik güvenirlik testlerinin yapılabilmesi, veri toplama araçlarında yer alan soruların kullanılabilirliği, anlaşılabilirliği ve araştırmanın amaca uygunluğu bakımından değerlendirilebilmesi için ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamaya dayalı olarak SPSS üzerinde yapılan analizler doğrultusunda uygulama öncesi son şekli verilmiştir. Ön uygulama sonunda anket formuna açık uçlu olarak “Sizce okullarda suç ve şiddetin kaynağı nedir?” sorusu eklenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri kapalı ve açık uçlu soruların yer aldığı anket formu yoluyla elde edilmiştir. Anket formu 24 adedi açık ve 59 adedi kapalı uçlu olmak üzere toplam 83 sorudan oluşmaktadır. Anket formu oluşturulduktan sonra örnekleme alınacak liseler belirlenmiş ve bu okullarda uygulama yapabilmek için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır (Ek-2). Öncelikle örnekleme alınan liselerdeki okul müdürlükleriyle görüşülerek araştırma ve ilgili uygulama hakkında bilgi verilmiş ve uygun gün ve saat tespit edilmiştir. Uygulama, belirlenen gün ve saatlerde öğrencilere gerekli açıklamalar yapılarak gerçekleştirilmiş olup uygulamalar bizzat araştırmacı tarafından okullara gidilerek yapılmıştır.

Uygulama sırasında araştırmaya katılan lise öğrencilerinin anket formlarını cevaplandırırken içten olmalarını sağlamak amacıyla, araştırmanın konusu ve önemi hakkında öğrencilere bilgi verilmiş ve anket formlarına ad-soyadı, öğrenci numarası gibi bilgiler yazmamaları belirtilmiştir. Anket formları kitapçık halinde dağıtılmış, anketlerin üzerindeki açıklamaları dikkatle okumaları istenmiş ve anlaşılamayan yerlerin açıklanabileceği belirtilmiş ve talep edildiğinde açıklama yapılmıştır. Anket formları uygulama yapılan okulda araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin bir arada olabileceği çok amaçlı salon veya sınıf ortamında uygulanmış olup cevaplama süresi bir ders saati (45 dakika) ile sınırlı tutulmuştur. Uygulama, 2012-2013 Eğitim Öğretim yılının Aralık, Şubat ve Mart aylarında tamamlanmıştır.

Toplanan verilerin çözümlenmesi öncesinde uygulanan veri toplama araçları tek tek incelenerek yönergelere uygun cevaplandırılıp cevaplandırılmadığının kontrolü yapılmıştır. Uygulama toplam 565 öğrenci üzerinde yapılmış, veri toplama araçlarını yönergeye uygun cevaplamayan 24 öğrencinin formları değerlendirme dışı bırakılmıştır.

3.5. Araştırma Yapılan Okullarla İlgili Genel Bilgi

Araştırma kapsamında bir Anadolu lisesi, 3 düz lise ve 5 meslek lisesi yer almaktadır. Okullar 2012-2013 eğitim öğretim yılı itibariyle birinci dönem içerisinde 5 ve üzeri olay yaşanan liseler arasından seçilmiştir. Okulların seçimi konusunda gerekli bilgi Eskişehir Emniyet Müdürlüğü Çocuk şubesinde alınmıştır.

Araştırma kapsamındaki okullar Odunpazarı Okullar Bölgesi-1 ve Odunpazarı Okullar Bölgesi-2, sanayi bölgesi, Tepebaşı Okullar Bölgesi ve Çamlıca mahallesinde yer almaktadır. Fiziksel özellikler açısından okulların önemli bir bölümünde kapalı spor salonu, yemekhane, revir, çok amaçlı salon gibi alanlar yer almazken kütüphane, bilgisayar laboratuvarı gibi alanlar yer almasına rağmen çok azı öğrencilerin kullanımına açıktır. Özellikle meslek liselerinde sınıflar kalabalık olmakla birlikte okulların genelinde sınıf mevcutları 20-25 öğrenci kapasitelidir. Elektronik eğitim-öğretim materyalleri ise (akıllı tahta, projeksiyon, dizüstü ve masaüstü bilgisayar, vb.) meslek liseleri dışında diğer liselerde yer almakla birlikte okulların önemli bir bölümünde sosyal kulüpler ve faaliyetlerin yürütülemediği belirtilmiştir. Okullardaki önemli bir eksiklik de öğretmen sayısıdır. Özellikle kalabalık okullarda rehberlik servisinde görev yapan öğretmenlerin sayısı bir hayli yetersiz olmakla birlikte (bir okulda 1500 öğrenci ile bir rehberlik öğretmeni ilgilenmektedir), bazı okullarda branş öğretmenlerinde de eksikler vardır.

Okulların öğrenci profili konusunda yapılan görüşmelerde okul yöneticileri ve öğretmenlerin verdiği bilgiye göre araştırma kapsamındaki okulların öğrencilerinin önemli bir bölümü alt sosyo-ekonomik konumda yer alırken, aileleri de düşük eğitimidir. Öğrenciler genel olarak Eskişehir'in en yoksul ve suç oranının görece yüksek olduğu mahallelerden gelmekle birlikte bazı okullar kendi bünyelerinde öğrenci yurtları barındırması sebebiyle öğrencilerin bir bölümü de civar köylerden gelmektedir.

3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözümlemesi, SPSS 16.0 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Anketlerden elde edilen verilerin analizinde, öncelikle sosyo-ekonomik ve demografik özelliklere ilişkin cinsiyet ve okul türüne göre frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Anket bölümündeki sorulara verilen yanıtlar için ise değişkene bağlı olarak Ki-Kare, Korelasyon, T-test ve ANOVA testi yapılmıştır. Tüm istatistiksel çözümler için önemlilik düzeyi .05 alınmış ve daha yüksek önem düzeyinde olanlar ayrıca belirtilmiştir.

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. İlk olarak araştırmanın betimsel analizine yer verilirken, araştırmanın temel değişkenleri olan öğrencilerin devam ettikleri okul ve öğretmenler ile ilgili değişkenler, öğrencilerin aileleri ile ilgili rapor ettikleri değişkenler, arkadaşları ilgili değişkenler, boş zaman değerlendirme alışkanlıkları ile ilgili değişkenler ve son olarak öğrencilerin gözünden yapılandırılan suç ve şiddet ile ilgili değişkenler ile ilgili bulgular sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Betimsel Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik ve sosyo-ekonomik özellikleri suç ve şiddetle ilgili algılarını ve davranışlarını etkileyen önemli özelliklerdir. Bu nedenle öğrencilerin bu özelliklerinin belirlenmesi okullarda suç ve şiddet olgusunun dinamiklerinin anlaşılmasına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında orta öğretim kurumlarının dokuz, on, on bir ve on ikinci sınıflarında öğrenim görmekte olan 541 öğrenciden anket yöntemiyle bilgi toplanmıştır.

4.1.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik ve sosyo-ekonomik özellikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin %37'sini kız öğrenciler oluştururken %63'ünü erkek öğrenciler oluşturmaktadır²². Öğrencilerin yaş ortalamalarının birbirine yakın bir şekilde 17 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okul türüne göre dağılımları oldukça farklıdır. Buna göre araştırma kapsamında en fazla öğrenci %56 oranında meslek liselerinde yer almaktadır. Bu durumun nedeni ise araştırma kapsamında meslek liselerinin diğer liselere oranla daha fazla olmasıdır. Okul türü bağlamında öğrencilerin %12'si Anadolu Lisesi,

²² Kız ve erkek öğrenciler arasındaki fark araştırma kapsamındaki teknik ve endüstri meslek liselerinin fazlalığından ve bu okullardaki kız öğrencilerin araştırmaya katılmadaki isteksizliğinden kaynaklanmaktadır.

%56'sı Meslek Lisesi ve %32'si Düz Liseye devam etmektedir. Sonuçlar tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Genel Özellikleri

Cinsiyet	N	%
Kız	201	37
Erkek	340	63
Toplam	541	100
Yaş		
14	100	19
15	128	24
16	104	20
17	145	28
18	42	8
19	5	1
Toplam	524	100
Lise Türü		
Anadolu Lisesi	65	12
Meslek Lisesi	303	56
Düz Lise	173	32
Toplam	541	100
Sınıf		
Lise 1	144	27
Lise 2	139	25
Lise 3	118	22
Lise 4	139	26
Toplam	540	100

Tabloya göre öğrencilerin sınıf dağılımlarının birbirine yakın oldukları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin %27'si lise birinci sınıf, %25'i lise ikinci sınıf, %22'si lise üçüncü sınıf ve %26'sı lise dördüncü sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeylerinin birbirine yakın çıkması uygulamanın bütün sınıf düzeylerine eşit sayıda öğrenci ile gerçekleştirilmeye çalışılmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Doğum yeri	N	%
İl	45	83
İlçe	79	14
Kasaba	1	1
Köy	5	1
Yurtdışı	3	1
Toplam	538	100
İl		
Eskişehir	383	82
Eskişehir dışı	69	15
Metropoller	17	3
Toplam	469	100
Eskişehir dışı (Konya)	10	12
Metropoller (Ankara)	8	10
İlçe (Seyitgazi)	11	20
Kardeş Sayısı		
Tek çocuk	47	9
2 kardeş	279	53
3 kardeş	144	28
4 kardeş	38	7
5 ve fazla kardeş	17	3
Toplam	525	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinin yer aldığı tablo 2'ye göre öğrencilerin %83'ü doğum yerini il, %14'ü ilçe, %1'i kasaba, %1'i köy ve %1'i de yurtdışı olarak bildirmiştir. Buna göre öğrencilerin büyük bir bölümü il doğumludur.

Doğum yerini il olarak belirten öğrencilerin %82'si Eskişehir, %15'i Eskişehir dışı iller ve %3'ü Ankara, İstanbul gibi metropoller olarak belirtmiştir. Doğum yerini Eskişehir dışı olarak belirten öğrencilerin %12'si Konya, Metropol olarak belirten öğrencilerin %10'u Ankara ve doğum yerini ilçe olarak belirtenlerin %20'si Seyitgazi cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin önemli bir bölümünün doğma-büyüme Eskişehirli oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin kardeş sayıları için ise %53'ü "2 kardeş", %28'i "3 kardeş", %9'u "tek çocuk" ve %7'si "4 kardeş" olduğunu belirtmiştir, "5 ve daha fazla kardeş olduğunu" belirtenlerin oranı ise %3'dür. Bu durum öğrencilerin genel olarak kalabalık ailelerden gelmemekle birlikte iki kardeş olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin aileleri genel olarak iki çocuklu çekirdek ailelerden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla açık uçlu olarak ailelerinin kaç yıldır Eskişehir'de yaşadıkları ve anne-babalarının doğum yerleri sorulmuş ve anne-babalarının doğdukları şehri biliyor iseler belirtmeleri istenmiştir. Öğrenciler açık uçlu olarak sorulan "*Aileniz kaç yıldır Eskişehir'de yaşıyor?*" sorusuna "*doğduklarından beri*", "*doğduğumdan beri*", "*uzun yıllardır*" gibi cevaplar verdikleri görülmüş ve bu cevaplar olduğu şekliyle kodlanırken öğrencilerin yaşı ile verdiği yıl bilgisi aynı olanlar "*doğduğumdan beri*" kategorisi içerisinde toplanmış, "*uzun yıllardır*" cevabı ise "*30 yıl ve üzeri*" kategorisine dahil edilmiştir. Sonuçlar tablo 3'te sunulmaktadır.

Öğrenciler ailelerinin kaç yıldır Eskişehir'de yaşadıkları sorusuna tablo 3'de olduğu gibi en fazla %28 ile "*doğduğumdan beri*" cevabını vermişlerdir. Ailelerinin Eskişehir'de kaç yıldır yaşadığı sorusuna öğrencilerin %19'u "*30 yıl ve üzeri*" cevabını verirken, %14'ü "*6-12 yıl*", %11'i "*20-25 yıl*", %10'u "*1-5 yıl*", %8'i "*doğduklarından beri*", %6'sı "*Bilmiyorum*" ve %3'ü "*1 yıldan az*" yanıtını verirken %1'i ailesinin Eskişehir'de yaşamadığını belirtmiştir. Ailesinin Eskişehir'de yaşamadığını belirten bir öğrenci anket formuna "*yurtta kalıyorum*" şeklinde yazmıştır. Bu durum öğrencilerin önemli bir bölümünün ailesinin uzun yıllardır Eskişehir'de yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Demografik Özellikleri

Yıl	N	%
Yaşamıyor	7	1
1 yıldan az	13	3
1-5 yıl	48	10
6-12 yıl	72	14
Doğduğumdan beri	142	28
20-25 yıl	53	11
30 yıl ve üzeri	98	19
Doğduklarından beri	41	8
Bilmiyorum	31	6
Toplam	505	100
Anne doğum yeri		
İl	301	58
İlçe	140	27
Kasaba	5	1
Köy	66	13
Yurtdışı	6	1
Toplam	518	100
Baba doğum yeri		
İl	286	57
İlçe	140	28
Kasaba	8	2
Köy	67	13
Yurtdışı	3	1
Toplam	504	100

Öğrenciler anne-babalarının doğum yeri için %58'i annelerinin, %57'si ise babalarının doğum yerini "il" olarak bildirmiştir. Anne-babalarının doğum yerini il olarak bildiren öğrencilerin %68'i annelerinin, %71'i babalarının Eskişehir doğumlu olduğunu belirtmişlerdir. Anne-babalarının doğum yerini ilçe olarak belirten öğrencilerin %19'u annelerinin, %23'ü de babalarının doğum yerini "Sivrihisar" olarak bildirmiştir. Öğrencilerin önemli bir bölümü anne-babalarının Eskişehir doğumlu olduğunu belirtirken aynı zamanda uzun yıllardır Eskişehir'de yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

4.1.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre betimsel istatistikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet bağlamında yaş dağılımlarına göre kızların %29'u 15 yaşında, erkeklerin %28'i 17 yaşındadır. Okul türüne göre cinsiyet bağlamında kızların %52'si düz liseye devam ederken erkeklerin %70'i meslek liselerine devam etmektedir. Düz lise öğrencileri arasında kızların oranı erkeklerden daha yüksek iken, meslek liseleri öğrencileri arasında ise erkeklerin daha yüksek olduğu tablodaki değerlerden anlaşılmaktadır. Bu durum iki lise türünün öğrenci profili özelliklerinden kaynaklanmaktadır²³. Öğrencilerin sınıf düzeyleri incelendiğinde ise kızların %26'sı lise dördüncü sınıf, erkeklerin 27'si lise birinci sınıfa devam etmektedir. Sonuçlar tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Betimsel İstatistiklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Yaş	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
14	31	16	69	21	100	19
15	57	29	71	22	128	24
16	39	20	65	20	104	20
17	54	27	91	28	145	28
18	14	7	28	8	42	8
19	3	1	2	1	5	1
Toplam	198	100	326	100	524	100
Okul türü						
Anadolu Lisesi	31	15	34	10	65	12
Meslek Lisesi	66	33	237	70	303	56
Düz Lise	104	52	69	20	173	32
Toplam	201	100	340	100	541	100
Sınıf						
Lise 1	50	25	94	28	144	27
Lise 2	48	24	91	27	139	26
Lise 3	50	25	68	20	118	21
Lise 4	53	26	86	25	139	26
Toplam	201	100	339	100	540	100

²³ Meslek liselerine, bilişim gibi, yeni bölümler açılmasıyla birlikte öğrenci profili değişmeye başlamakla birlikte, erkek öğrenciler halen ağırlığını sürdürmektedir. Bu durumun en önemli sonucu ise uygulama sırasında özellikle meslek liselerinde yeterince kız örnekleme ulaşılamamasıdır. Hatta bir meslek lisesinde hiçbir kız öğrenciye uygulama yapılamamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne-babalarının medeni durumlarının cinsiyete göre dağılımında kızların %98'i annelerinin, %98'i de babalarının “hayatta” olduğunu belirtirken; erkeklerin %99'u annelerinin, %97'si ise babalarının hayatta olduğunu belirtmiştir. Kızların %98'i annelerinin, %99'u babalarının öz olduğunu belirtirken; erkeklerin %98'i annelerinin, %98'i babalarının öz olduğunu belirtmiştir. Ayrıca kızların %89'u anne-babalarının halen evli, %10'u boşanmış/tekrar evlenmiş ve %1'i de ayrı yaşadığını belirtirken; erkeklerin %89'u anne-babalarının halen evli, %10'i boşanmış/tekrar evlenmiş olduğunu belirtmiştir. Sonuçlar ek tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo’ya göre öğrencilerin çok küçük bir bölümü parçalanmış ailelerden gelmekte, büyük bir çoğunluğu ise anne-babanın öz, hayatta ve halen evli oldukları ailelerden gelmektedirler. Başka bir ifadeyle, örneklemdaki öğrenciler genel olarak suç ve sapma ve şiddetin temel kaynaklarından biri olarak gösterilen dağınık ya da parçalanmış ailelerden değil, her iki ebeveynin birlikte yaşadığı ailelerden gelmektedirler.

Ek Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumlarının cinsiyete göre dağılımı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Tablodaki verilerin sunumunu kolaylaştırmak için yüksekokul, üniversite ve lisansüstü derecelerine sahip olan ebeveynler “yüksekokul ve üzeri” kategorisinde yer almaktadır.

Veriler ışığında kızların %59'u annelerinin ilkokul mezunu, %32'si babalarının ilkokul mezunu olduğunu belirtirken; erkeklerin %53'ü annelerinin ilkokul mezunu, %31'i babalarının ilkokul mezunu olduğunu belirtmektedirler. Cinsiyete göre öğrencilerin anne-babalarının durumları incelendiğinde, dağılımların benzer olduğu görülmektedir.

Tabloya göre kızların %3'ü annelerinin, %6'sı babalarının; erkeklerin ise %6'sı annelerinin ve %15'i babalarının “yüksekokul ve üzeri” mezunu olduklarını belirtmişlerdir. Tabloya göre öğrencilerin annelerinin eğitim durumunun görece babalarının eğitim durumlarından daha düşük seviyede olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne-babalarının halen yapmakta oldukları işteki durumları ek tablo 3’de sunulmaktadır. Tablolar incelendiğinde kızların %70’i annelerinin çalışmadığını, %55’i ise babalarının ücretli ve maaşlı olarak çalıştığını belirtirken; erkeklerin %66’sı annelerinin çalışmadığını, %53’ü ise babalarının ücretli ve maaşlı olarak çalıştığını belirtmiştir. Kız ve erkeklerin anne-babalarının çalışma durumları benzerlik göstermekte olup önemli bir çoğunluğu annenin çalışmadığı bir aileden gelmektedir.

Tablo sonuçlarına göre öğrenciler arasında annesi çalışan ve babası çalışmayan öğrencilerin oranı oldukça düşüktür. Bu durum öğrencilerin genel olarak babanın ücretli bir işte çalıştığı ve annenin ev hanımı olduğu bir aileden geldiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin hane halkı özellikleri ek tablo 4’te sunulmuştur. Öğrencilere “*Evinizde kimlerle yaşıyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiş ve ilgili soruya kız ve erkek öğrencilerin %85’inin “anne-baba ve kardeşler” yanıtını verirken kız öğrencilerin %11 ve erkek öğrencilerin %12’sinin “diğer” cevabı verdiği görülmüştür. Diğer cevabını veren öğrenciler arasında kız öğrencilerin %40 ve erkek öğrencilerin %13’ü “anne ve kardeş” ve kız öğrencilerin %30’u ve erkek öğrencilerin %15’i “anne, baba, kardeşler ve babaanne” yanıtını vermişlerdir. Tabloya göre geniş aileden gelen öğrenci sayısı oldukça azdır. Buna göre kızların hiçbirisi ve erkeklerin %1’i kimle yaşadığı sorusuna “anne, baba ve evlenmemiş kardeşler” yanıtını vermiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilere kendileri dahil olmak üzere hanelerinde yaşayan kişi sayısı sorulmuştur. TÜİK’in 2012 yılında ilan ettiği hane halkı büyüklüğü verilerine göre Eskişehir ortalama hane halkı büyüklüğü (2,9 kişi ile) en düşük iller arasında yer almaktadır. Ancak tabloya bakıldığında örneklem kapsamındaki öğrencilerin hane halkı büyüklüğünü büyük oranda “4 kişi” (%45) ve “5 kişi” (%23) olarak belirtirken; öğrencilerin %20’si hane halkı büyüklüğünü “3 kişi”, %9’u “6 kişi ve üzeri” ve %3’ü “2 kişi” olarak belirtmiştir. Bu anlamda hane halkı bakımından örneklemdeki kız ve erkek öğrencilerin hane halkı özellikleri benzerlik göstermekte olup Türkiye ortalaması (3,7)

ile uyumlu bir özellik göstermektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu anne, baba ve iki çocuktan oluşan çekirdek aile yapısına sahiptir.

Öğrencilerin ailelerinin sağlık güvencesi konusunda kızların %1'i ve erkeklerin %4'ü ailelerinin herhangi bir sağlık güvencesi olmadığını belirtirken; kızların %92'si, erkeklerin %94'ü ailelerinin sağlık güvencesini genel sağlık sigortası olarak belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin mali yardım alması konusunda kızların %99'u ve erkeklerin %98'i "hayır" cevabını vermiştir. "Diğer" cevabını veren kızlar (%100) ailelerinin yardım aldığı kuruluşa belediye olarak belirtirken; erkeklerin %40'ı ailelerinin yardım aldığı kuruluşa belediye olarak belirtmiştir. Sonuçlar ek tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo'ya göre oturlan konutun mülkiyeti konusunda kız ve erkek öğrencilerin %72'si oturdukları evin mülkiyetinin ailelerine ait olduğunu belirtmişlerdir. Sonuçlar cinsiyet bağlamında örneklemdaki kız ve erkek öğrenciler için benzerlik göstermektedir.

Öğrencilere ailelerinin aylık toplam geliri açık uçlu olarak sorulmuş ve öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda ailelerinin aylık ortalama gelirleri "1000 TL altı", "1000-2000 TL", "20001-3000 TL", "3001-4000 TL" ve "4001-5000 TL" ve "5001 TL ve üzeri" şeklinde gruplandırılmıştır. Buna göre cinsiyet bağlamında örneklemdaki kız ve erkek öğrencilerin %52'si ailelerinin gelirini "1000-2000" arası olduğunu belirtirken; kız öğrencilerin %5'i ve erkek öğrencilerin %6'sı ailelerinin aylık toplam gelirini "5001 TL ve üzeri" olarak ifade etmiştir²⁴. "Türkiye Aile Araştırması"²⁵ sonuçlarına göre

²⁴ Ayrıca ailelerinin gelirini "5001 TL ve üzeri" olarak bildiren öğrencilerin oranı da (%5) görece az olmakla birlikte, ailesinin gelirini bu şekilde yüksek bildiren öğrencilerin bir bölümü gerçek durumu yansıtmazken bir bölümünün aileleri bu parayı yasadışı yollardan elde edebilmektedir. Anket uygulaması sırasında bir öğrencinin anket formuna ailesinin aylık geliri için 10000TL yazdığı görülmüş ve ailesinin gerçekten bu kadar kazanıp kazanmadığı sorulmuştur. Öğrencinin "Hatta daha fazlasını kazanıyor ama farklı yollarla" şeklinde cevap vermesi bu durumu açıklar niteliktedir. Ayrıca öğrenci babasının inşaat sektöründe çalıştığını ve sık sık cezaevine girip çıktığını da belirtmiştir.

²⁵ Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın 2011 yılında 10 bin 578 hanede yaptırdığı "Türkiye Aile Yapısı" araştırması sonuçlarına göre Türkiye'de yaklaşık 19 milyon aile vardır. Araştırmaya katılan ailelerin %9'u "400 TL'den az", %7,6'sı "401-600 TL", %13,9'u "601-800 TL", %41,8'i "801-1200 TL", %21,1'i, "1201-2500 TL" ve %6,6'sı 2500 TL ve üzeri" gelire sahip olduğu tespit edilmiştir (Uslu, 2011: 171).

Türkiye’de 19 milyon aile vardır ve bu ailelerin aylık ortalama gelirlerinin %9’unun “400 TL’den az” ve %6,6’sının 2500 TL ve üzeri” olduğu tespit edilmiştir. Tabloya göre öğrencilerin önemli bir bölümünün ailelerinin aylık ortalama gelirleri açlık sınırının üzerinde olmakla birlikte, yoksulluk sınırının altında olduğu görülmüştür²⁶. Bu veriler cinsiyet bağlamında örneklemdaki kız ve erkek öğrenciler için benzerlik taşımakta olup öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun dar gelirli ancak mülkiyeti kendilerine ait konutlarda yaşayan ailelerden geldiklerini ortaya koymaktadır.

Öğrencilere evlerinin kaç odalı olduğu sorulmuş ve kızların %61’i ve erkeklerin %56’sı “3 oda bir salon” cevabı vermiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %65’i kendisine ait bir çalışma odası olduğunu, %23’ü çalışma odasını kardeşleriyle paylaştığını, %12’si ise kendisine ait bir çalışma odası olmadığını belirtirken %0,6’sı herhangi bir cevap vermemiştir.

Öğrencilerin %69’u evde hem bilgisayar hem de internet olduğunu belirtirken, %20’si yalnızca bilgisayar olduğunu, %10’u her ikisinin de olmadığını belirtmiş, %1’i ise herhangi bir cevap vermemiştir. Görüldüğü üzere dar gelirli ailelerden gelmekle birlikte örneklem kapsamındaki öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü hem bilgisayara hem de internete evden erişim imkanına sahiptir.

Araştırmaya katılan öğrencilere açık uçlu olarak hangi mahallede oturdukları sorulmuş ve elde edilen veriler ışığında öğrencilerin yoğunlaştığı mahalleler cinsiyet bağlamında tablo 5’de sunulmuştur. Mahallelerin belirlenmesinde kolaylık sağlamak amacıyla Eskişehir harita üzerinde coğrafi olarak dört bölgeye ayrılmış ve bu bölgelere göre mahalleler sınıflandırılmıştır. Buna göre öğrenciler oturdukları mahalleleri cinsiyet bağlamında 1. Bölgede kızların %29’u ve erkeklerin %19’u “Şirintepe”; 2. Bölgede kızların %18’i ve erkeklerin %14’ü “Tunalı”; 3. Bölgede kızların %18’i ve erkeklerin

²⁶ Türkiye’de 4 kişilik bir ailenin açlık ve yoksulluk sınırı için farklı değerlendirmeler mevcuttur. TÜİK 2011 yılında 4 kişilik bir ailenin yoksulluk sınırını 940 TL olarak belirlerken DİSK 2012 yılı için yoksulluk sınırını 3197 TL, Türk-İş 3208 TL ve KESK 3351 TL olarak belirlemişlerdir. Açlık sınırı için ise DİSK 2012 yılı için 1011 TL, Türk-İş 1012 TL ve KESK 1060TL olarak belirlemişlerdir.

%23'ü "Emek"; 4. Bölgede kızların %6'sı ve erkeklerin %24'ü "Büyükdere" ve son olarak diğer seçeneğinde gruplandırılan mahalleler arasında kızların %20'si ve erkeklerin %22'si "Vadişehir" mahallelerinde ikamet ettiklerini belirtmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İkamet Ettikleri Mahallelerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Mahalle	Kız		Erkek		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
1. Bölge	Şirintepe	17	29	13	18	30	23
2. Bölge	Tunalı	6	18	7	14	13	15
3. Bölge	Emek	13	18	34	23	47	22
4. Bölge	Büyükdere	1	6	10	24	11	18
5. Diğer	Vadişehir	3	20	4	22	7	21

Tabloya göre öğrencilerin genel olarak gecekonduların yoğunlukta olduğu ve sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğu Şirintepe, Emek gibi mahallelerde oturdukları görülmektedir. Vadişehir yeni oluşturulmakta olan bir mahalle olup genel olarak orta alt ekonomik konumda yer alan ailelerin yaşadığı ve TOKİ konutlarının yer aldığı bir mahalledir. Öğrencilerin ayrıca Çamlıca (%13), Ömerağa (%10), Gökmeydan (%25) ve Akarbaşı (%10) gibi sosyo-ekonomik seviyenin görece düşük olduğu mahallelerde yoğunlaştıkları görülmüştür. Bu mahallelerin hepsi olmamakla birlikte pek çoğunda suç ve şiddet oranları görece yüksek olup, özellikle Çamlıca mahallesi 1990lı yıllarda göç etmiş ailelerin yoğun olarak ikamet ettikleri bir mahalle olma özelliği taşımaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilere açık uçlu olarak oturduğu konutta/mahallede kaç yıldır yaşadığı sorulmuş ve elde edilen veriler gruplandırılmıştır. Tablo 6'ya göre kızların %34'ü ve erkeklerin %33'ü oturduğu konutta/mahallede "1-5 yıl" süredir ikamet ettiklerini belirtmişlerdir. Örnekleme göre kız öğrencilerin %22'si ve erkek öğrencilerin %30'u oturduğu mahallede ikamet süresi için "doğduğumdan beri" cevabı verirken kızların %22'si ve erkeklerin %16'sı "5-10 yıl", kızların %10'u ve erkeklerin %9'u "11-15 yıl", kızların %7'si ve erkeklerin %8'i "30 yıl ve üzeri" ve son olarak kızların %5'i ve erkeklerin %4'ü "1 yıldan az" cevabı vermişlerdir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Oturdıkları Mahallede İkamet Sürelerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kız		Erkek		Toplam	
İkamet Süresi	N	%	N	%	N	%
Doğduğumdan beri	41	22	95	30	136	27
30 yıl ve üzeri	14	7	24	8	38	8
1 yıldan az	9	5	14	4	23	5
1-5 yıl	63	34	104	33	167	33
6-10 yıl	42	22	51	16	93	18
11-15 yıl	19	10	29	9	48	9
Toplam	188	100	317	100	505	100

Tabloya göre öğrencilerin önemli bir bölümünün 10 yıldan uzun bir süredir aynı mahallede ikamet ettiği görülmektedir. Bu durum ikamet edilen mahalle ile beraber değerlendirildiğinde öğrencilerin önemli bir bölümünün alt gelir seviyesinde ve suç oranlarının görece yüksek olduğu mahallelerde uzun süredir ikamet ettikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen peki çok faktör yer almakla birlikte bu faktörlerin başında sınıf tekrarı, devamsızlık ve disiplin soruşturması gibi faktörlerin önemli etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olan bazı faktörlerle ilgili dağılımları ek tablo 6’da sunulmaktadır.

Tabloya göre cinsiyet bağlamında kız öğrencilerin %49’unun ve erkek öğrencilerin %44’ünün not ortalamasının “2.50-3.49 arası” olduğu görülmektedir. Öğrencilerin not ortalamaları da bu doğrultudadır (%46). Öğrenciler sınıf tekrarlamak zorunda kalıp kalmadıkları sorusuna cinsiyet bağlamında kızların %79’u ve erkeklerin %85’i “hayır” cevabını vermiştir.

Öğrencilerin devamsızlık süreleri ile ilgili olarak cinsiyet bağlamında kızların %38’i “1-5 gün”, erkeklerin %36’sı “5 buçuk-10 gün” devamsızlık yaptığını belirtmiştir.

“Devamsızlık yapmadım” diyen öğrencilerin %6’sı kız, %3’ü erkektir. Bu bağlamda erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla devamsızlık yaptığı görülmektedir.

Öğrencilere disiplin soruşturması geçirip geçirmediikleri sorulmuş; kızların %15’i ve erkeklerin %13’ü disiplin soruşturması geçirdiğini belirtmiştir. Disiplin soruşturması geçirdiğini belirten öğrencilere kaç kere disiplin soruşturması geçirdikleri sorulmuştur. Buna göre disiplin soruşturması geçirdiğini belirten öğrencilerin %59’u en az “bir kez” disiplin soruşturması geçirdiğini belirtmiştir. Sonuçlar ek tablo 7’de sunulmuştur. Tabloya göre cinsiyet bağlamında kızların %7’si ve erkeklerin %14’ü “5 ve daha fazla” disiplin soruşturması geçirdiğini belirtmiştir. Buna göre erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha fazla disiplin soruşturması geçirmiştir. Disiplin soruşturması geçiren öğrencilerin %25’i bu sürecin sonunda ceza almadığını belirtirken, %55’i uyarı cezası aldığını ifade etmiştir. Kız öğrencilerin %21’i uzaklaştırma cezası aldığını belirtirken, erkeklerin %2’si okuldan atıldığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin mezun olduktan sonraki hedeflerinin ne olduğu sorulmuş ve tablonun okunmasını kolaylaştırmak amacıyla “liseden sonra çalışma hayatına atılmak”, “aileye ait işyerinde çalışmak” ve “kendi işyerimi açmak” kategorileri tek bir başlık altında toplanmıştır. Öğrencilerin gelecek hedefleri ile ilgili sonuçlar tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gelecek Hedeflerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kız		Erkek		Toplam	
Hedef	N	%	N	%	N	%
Üniversiteye gitmek	181	90	256	76	437	81
Liseden sonra çalışma hayatına atılmak	17	9	67	20	84	16
Hedefim yok	0	0	10	3	10	2
Diğer	3	1	3	1	6	1
Toplam	201	100	336	100	537	100

Sonuçlara göre öğrencilerin %81'i “*üniversiteye gitmek*” cevabını verirken; %2'si herhangi bir hedefi olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin %1'i diğer cevabını verirken, diğer cevabını veren öğrenciler mezun olduktan sonra hedefini “*askeri okula gitmek*”, “*evlenmek*”, “*konservatuara gitmek*”, “*futbolcu olmak*” ve “*memur olmak*” şeklinde belirtmiştir. Tabloya göre öğrenciler gelecek hedefleri için örneklemdaki kız öğrencilerin %90'ı ve erkek öğrencilerin %76'sı “*üniversiteye gitmek*” olduğunu belirtirken erkeklerin %3'ü herhangi bir hedefi olmadığını ifade etmiştir.

Tabloya göre öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun en büyük hedefi üniversiteye gidebilmek ve eğitimlerine devam etmektir. Bunu ikinci sırada gelecek hedefi çalışma hayatına atılmak ve kendi işyerini kurmak veya aileye ait işyerinde çalışmak olan öğrenciler takip etmektedir.

4.1.3. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul türü ve cinsiyete göre betimsel özellikleri

Öğrencilerin betimsel istatistikleri bir önceki bölümde verilmiştir. Ancak cinsiyet ve okul türüne göre öğrencilerin betimsel özelliklerinin daha iyi anlaşılacağı düşünülmektedir. Ek Tablo 8'de okul türü ve cinsiyete göre öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumları sunulmaktadır. Tablodaki verilerin sunumunu kolaylaştırmak amacıyla “okur-yazar değil”, “okur-yazar” ve “ilkokul mezunu” seçenekleri “ilkokul mezunu ve altı” seçeneğinde toplanmıştır. Tabloya göre öğrencilerin annelerinin öğrenim durumu incelendiğinde Anadolu Lisesi (%48), meslek lisesi (%67) ve düz lise (%52) öğrencileri arasında ilkokul mezunu ve altı eğitim grubunda yer aldıkları görülmektedir. Anadolu Lisesi (%31) ve düz lise (%26) öğrencileri annelerinin ikinci olarak lise mezunu olduğunu belirtirken meslek lisesi öğrencileri (%19) ikinci olarak annelerinin ortaokul mezunu olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları karşılaştırıldığında, Anadolu lisesi, meslek lisesi ve düz lise öğrencileri arasında “ilkokul mezunu ve altı” grubundaki anneler ilk

sırada yer almaktadır. İkinci sırada Anadolu lisesi ve düz lise için lise mezunu anneler yer alırken, meslek lisesi için ortaokul mezunu anneler yer almaktadır.

Kız ve erkek öğrenciler açısından annelerin öğrenim durumu incelendiğinde Anadolu lisesine giden öğrenciler arasında ilk olarak kızların %55'i ve erkeklerin %41'i annelerinin ilkökul mezunu ve altı eğitim grubunda olduğunu belirtirken; ikinci olarak kızların %23'ü annelerinin ortaokul mezunu, erkeklerin %41'i lise mezunu olduğunu belirtmişlerdir. Kızların %19'u üçüncü olarak annelerinin ortaokul mezunu olduğunu belirtirken erkeklerin %12'si üçüncü olarak annelerinin yüksekökul ve üzeri mezunu olduğunu belirtmişlerdir. Meslek lisesi için de benzer şekilde kızlar (%75) ve erkekler (%65) annelerinin “ilkökul mezunu ve altı” eğitim grubunda yer aldığını ifade etmiştir. Kızlar (%2) ve erkekler (%3) arasında annelerinin “yüksekökul ve üzeri” mezunu olduğunu belirtenlerin oranı oldukça düşüktür. Düz lise öğrencileri arasında ise kız (%58) ve erkek (%43) öğrencilerin anneleri arasında ilkökul mezunu ve altı eğitim grubunda yer alan anneler ilk sırada iken; kızlar (%24) ve erkekler (%29) ikinci olarak annelerinin lise mezunu olduğunu belirtmişlerdir.

Ek Tablo 8'e göre öğrencilerin babalarının öğrenim durumu incelendiğinde Anadolu Lisesi (%40) öğrencileri arasında lise mezunu, meslek lisesi (%36) ve düz lise (%34) öğrencileri arasında ise ilkökul mezunu ve altı eğitim grubunda yer alan babaların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Öğrencilerinin babalarının ikinci olarak Anadolu Lisesi öğrencileri (%23) için ortaokul mezunu, meslek lisesi öğrencileri (%28) için ortaokul ve lise mezunu ve düz lise öğrencileri (%29) ilkökul mezunu ve altı eğitim grubunda yer aldığı görülmektedir.

Kız ve erkek öğrenciler açısından babalarının öğrenim durumları incelendiğinde, Anadolu lisesine giden kızların %42'si babalarının lise mezunu olduğunu belirtirken erkeklerde bu oran %38'dir. Kızlarda ikinci sırayı ortaokul mezunu babalar alırken (%39), erkeklerin %29'u ikinci olarak babalarının eğitim durumunu yüksekökul ve üzeri olarak bildirmişlerdir. Meslek lisesine giden kız ve erkek öğrencilerin babalarının eğitim durumları incelendiğinde kızlar (%35) ve erkekler (%36) için ilk sırayı ilkökul ve altı

eğitim seviyesine sahip babalar almaktadır. Meslek lisesine devam eden kızlar (%3) ve erkekler (%9) arasında babalarının yüksek okul ve üzeri eğitim seviyesine sahip olduğunu belirtenlerin oranı oldukça azdır. Düz liseye giden kızların %37'si babalarının ilköğretim mezunu ve altı eğitim seviyesinde olduğunu ifade ederken erkeklerin %31'i babalarının lise mezunu olduğunu belirtmiştir. Kız öğrencilerin babaları arasında yükseköğretim ve üstü mezunların oranı düşük iken (%8), erkekler arasında nispeten daha yüksektir (%25).

Bir bütün olarak örneklemdaki tüm öğrencilerin anne öğrenim durumu ortalamasına bakıldığında %56'ya yakınının ilköğretim mezunu ve altı kategorisinde yer alması yüksek okul mezunu ve üstü kategorisinde yer alanların oranının ise %6 civarında kalması anne öğrenim durumunun düşük olduğunu göstermektedir. Örneklemdaki tüm öğrencilerin baba öğrenim durumu ortalamasına bakıldığında ise %30'unun ilköğretim mezunu ve altı kategorisinde olması, yüksek okul mezunu kategorisinde olanların ise yaklaşık olarak %15'e yakın olması baba öğrenim durumunun annelere göre görece daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin anne-babalarının halen yapmakta oldukları işteki durumlarının okul türü ve cinsiyete göre dağılımı Ek Tablo 9'da sunulmuştur. Tabloya göre her üç okul türündeki öğrencilerin annelerinin halen yapmakta olduğu işteki durumunu en fazla "çalışmıyor/işsiz" şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Benzer şekilde her üç okul türünde de öğrencilerin annelerinin durumunu ikinci olarak "ücretli ve maaşlı olarak çalışıyor" olduğunu belirtmişlerdir.

Her üç okul türünde de öğrencilerin babalarının çalışma durumunu en fazla "ücretli ve maaşlı olarak çalışıyor" şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Anadolu lisesindeki kız (%33) ve erkek (%29) öğrenciler ikinci olarak babalarının işveren olduğunu belirtirken, kızların %4'ü babalarının çalışmadığını belirtmiştir. Meslek lisesine devam eden kızların %22'si babalarının ikinci emekli olduğunu ifade ederken, erkeklerin %20'si babalarının işveren olduğunu belirtmiş; kızların %2'si ve erkeklerin %5'i babalarının herhangi bir işte çalışmadığını ifade etmiştir. Düz liseye devam eden kızların %25'i babalarının ikinci olarak emekli olduğunu belirtirken, erkeklerin %28'i işveren olduğunu ifade etmiştir.

Örneklemedeki öğrencilerin anne-baba çalışma durumları bir bütün olarak incelendiğinde öğrencilerin neredeyse tamamının (yaklaşık %97) babasının çalışıyor olması, buna karşın önemli bir çoğunluğunun (yaklaşık %70) annelerinin ise çalışmaması öğrencilerin tek maaşla geçinen dar gelirli ailelerden geldikleri tezini desteklemektedir.

Öğrencilerin cinsiyet ve okul türü bağlamında hane halkı ile ilgili veriler Ek Tablo 10’da sunulmaktadır. Öğrencilerin hane halkı ile ilgili verileri incelendiğinde her üç lise türünde de öğrencilerin en fazla dört kişilik hanelerde yaşadıkları görülmektedir. Anadolu lisesi (%30) ve meslek liselerine (%22) devam eden öğrenciler ikinci sırada 5 kişilik hanelerde yaşadıklarını belirtirken düz lise öğrencileri ikinci olarak (%25) 3 kişilik hanelerde yaşadıklarını belirtmişlerdir. Anadolu lisesine devam eden kız öğrencilerin %34’ü 4 kişilik hanelerde yaşadığını ifade ederken, erkek öğrencilerin %42’si 4 kişilik hanelerde yaşadığını belirtmiştir. Meslek lisesine giden kızların %46’sı ve erkeklerin %50’si 4 kişilik hanelerde yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Düz lisede öğrenim gören kızların %48’i 4 kişilik, erkeklerin %37’si 3 kişilik hanelerde yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Oturulan konut sahipliği incelendiğinde üç okul türü için de öğrencilerin ailelerinin oturdukları evin mülkiyetine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin okul türü fark etmeksizin, konut sahipliği oranları birbirine benzerdir.

Öğrencilerin ailelerin aylık toplam geliri bütün okul türleri için en fazla “1000-2000 TL”, olduğu görülmektedir. Anadolu lisesine giden kızların %37’si ve erkeklerin %13’ü ailelerinin gelirini ikinci olarak “2001-3000” arası olduğunu belirtmiştir. Meslek lisesine devam eden kızların %20’si ve erkeklerin %23’ü ailelerinin gelirini ikinci olarak “1000 TL altı” şeklinde ifade etmişlerdir. Düz liseye giden kızların %19’ü ve erkeklerin %25’i ailelerinin gelirini ikinci olarak “2001-3000” arası olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin ailelerinin mali yardım alma durumu için ise her üç okul türünden de öğrencilerin tamamına yakını ailelerinin herhangi bir yardım almadığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin hane halkı özellikleri toplu olarak değerlendirildiğinde, her üç lise türü için de öğrencilerin önemli bir bölümünün dört kişilik hanelerde yaşadığı yani çekirdek aile

içerisinde yaşadığı; Anadolu lisesi ve düz lise öğrencilerinin ailelerinin meslek lisesi öğrencilerinin ailelerine oranla görece gelirlerinin daha yüksek olduğu, ancak her üç okul türü için de öğrencilerin ailelerinin gelirlerinin yoksulluk sınırının altında olduğu; bu duruma rağmen her üç lise türü için de öğrencilerin ailelerinin tamamına yakınının mülkiyeti kendilerine ait evlerde ikamet ettikleri ve tamamına yakınının yardım almadığı görülmektedir. Ancak öğrencilerin ailelerinin yardım alması konusunda böyle bir sonuç çıkması öğrencilerin yeterince bilgilerinin olmadığı veya bu durumu ifade etmekten kaçındıkları şeklinde değerlendirilebilir.

4.2. Araştırmanın Temel Değişkenlerinin Test Edilmesi

Araştırmada temel alınan değişkenlerle ilgili bilgiler dört ana başlık altında değerlendirilmektedir. İlk bölümde öğrencilerin devam ettikleri okul ve öğretmenlerle ilgili değişkenler; ikinci bölümde öğrencilerin aileleri ile ilgili rapor ettikleri değişkenler; üçüncü bölümde öğrencilerin arkadaşları ile ilgili değişkenler; dördüncü bölümde öğrencilerin boş zaman değerlendirme alışkanlıkları ile ilgili değişkenler ve son bölümde öğrencilerin gözünden yapılandırılan suç ve şiddet ile ilgili değişkenler sunulmaktadır.

4.2.1. Öğrencilerin devam ettikleri okul ile ilgili değişkenler

Genel olarak toplumun özelliklerini yansıtan okul, öğrencilerin günlerinin büyük bir bölümünü geçirdikleri ve diğer gençlerle bir arada oldukları bir yerdir. Genel işlevlerinin yanı sıra okullar gençlerin şiddet davranışlarını en sık sergiledikleri yerlerin başında gelmektedir. Gerek karşılaşma alanlarının fazlalığı, gerekse günlerinin büyük bir bölümünü okulda geçirmeleri öğrencilerin sergilemiş oldukları davranışlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu özelliğiyle okul öğrencilerin suç ve şiddet davranışları açısından değerlendirilmesi gereken en önemli değişkenlerin başında gelmektedir.

Öğrencilerin devam ettikleri okul ile ilgili değişkenler betimsel ve temel değişkenler olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

4.2.1.1. Öğrencilerin devam ettikleri okul ile ilgili betimsel değişkenler

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettikleri okul ile ilgili betimsel değişkenler sunulmaktadır. Bu değişkenler arasında cinsiyet, kardeş sayısı, ailenin Eskişehir’de yaşama süresi, gelir, anne-babanın medeni durumu, eğitimi ve yapmakta olduğu işteki durumu gibi sosyo-ekonomik ve demografik değişkenler yer almaktadır.

Ek Tablo 11’de araştırmaya katılan öğrencilerin okul türü ve cinsiyet, kardeş sayısı, ailenin Eskişehir’de yaşama süresi ve gelir ile aralarında ilişki olup olmadığına ilişkin Ki-kare analizi sonuçları yer almaktadır. Tabloya göre öğrencilerin okul türü ve cinsiyet arasında anlamlı ilişki vardır ($X^2_{(2)}=72,818$ p.001<.05). Üç okul türü açısından kızların %48’i ve erkeklerin %52’si Anadolu lisesine devam ederken; meslek lisesine devam eden kızların oranı %22, erkeklerin oranı ise %78’dir. Kızların %60’ı ve erkeklerin %40’ı düz liseye devam etmektedir. Tabloya göre kızlar daha çok düz lise erkekler ise meslek lisesini tercih etmektedir.

Ek Tablo 11’e bakıldığında okul türü ve kardeş sayısı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($X^2_{(10)}=11,622$ p.311>.05). Her üç lise türü için de öğrencilerin önemli bir bölümünün (%53) kardeş sayısını iki kardeş olarak bildirdiği görülmektedir.

Okul türü ve ailenin Eskişehir’de yaşama süresi arasında anlamlı ilişki vardır ($X^2_{(12)}=29,446$ p.003<.05). Buna göre ailelerinin 10 yıldan az bir süredir Eskişehir’de yaşadığını belirtenler Anadolu lisesi (%30), 10-19 yıldır Eskişehir’de yaşadığını belirtenler ise meslek lisesi (%23) ve düz liseye (%32) devam etmektedir. Tabloya göre Eskişehir’de daha uzun yıllar yaşayan ailelerin çocuklarını meslek lisesi ve düz liseye göndermeyi tercih ettikleri görülmektedir.

Ek Tablo 12’ye bakıldığında okul türü ve gelir arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($X^2_{(10)}=35,548$ p.001<.05). Tabloya göre ailelerinin gelirini “1000 TL altı” olarak belirten öğrencilerin oranı Anadolu lisesi (%5) ve düz lise (%10) için %10’un altındayken meslek lisesine devam eden öğrencilerde bu oran %23’dür. Buna göre düşük

gelirli aileler çocuklarını meslek lisesine göndermektedir.

Öğrencilerin devam ettikleri okul türüne göre betimsel değişkenlerin dağılımı bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin devam ettikleri okul türü ile cinsiyet, ailenin Eskişehir’de yaşama süresi ve gelir arasında anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre cinsiyet bağlamında kız ve erkek öğrencilerin oranı Anadolu lisesi ve düz lise için benzerlik gösterirken meslek lisesinde erkeklerin görece daha yoğunlukta olduğu söylenebilir. Bu durum ailelerin erkek çocuklarını bir an önce meslek sahibi olması amacıyla meslek okullarına gönderdikleri şeklinde değerlendirilebilir. Son yıllarda meslek liselerinde bilişim gibi yeni bölümler açılmasıyla birlikte ailelerin kızları da meslek liselerine gönderdikleri görülmektedir. Ancak bu oran hala kızlarda erkeklere nispeten daha düşüktür. Öğrencilerin devam ettikleri okul türü ile gelir arasında anlamlı ilişki bulgulanmıştır. Meslek lisesine devam eden öğrencilerin ailelerinin geliri Anadolu lisesi ve düz liseye devam eden öğrencilerin ailelerine oranla daha düşüktür. Bu durum düşük gelirli ailelerin çocuklarını bir an önce bir işte çalışması için meslek lisesine gönderdikleri şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca meslek lisesi öğrencileri ikinci sınıftan itibaren okul dışında staj yapmak durumunda oldukları için daha mezun olmadan, cüzi bir miktar da olsa, para kazanabilmektedir. Diğer taraftan eğitim sistemi de öğrencileri meslek lisesine gitme zorunda bırakabilmektedir. Öğrenciler ilköğretim boyunca gidecekleri liseleri belirlemek amacıyla sınava [Seviye Belirleme Sınavı (SBS)] tabi tutulmaktadır. Bu sınavda başarılı olan öğrenciler fen ve Anadolu liselerine yerleşirken, düşük puan alan veya başarısız olan öğrenciler düz liseye, düz liselerin kontenjanlarına yerleşemeyen ve sınavda başarısız olan öğrenciler ise meslek liselerine devam etmektedir. Meslek liselerinin öğrenci profilini sınavda başarısız olmuş ve hiçbir okula yerleşememiş öğrenciler oluşturmaktadır. Bu durumu meslek lisesi yöneticileri ve öğretmenleri şu şekilde dile getirmektedir:

“Eleğin en altında kalan öğrenci bize geliyor.”

“Ekonomik olarak çok düşükler, akademik başarı olarak da. Biliyorsunuz nu çocuklar bir sınava tabi tutulup okullara yerleştiriliyorlar, önce fen liseleri sonra Anadolu sonra düz

liseler ve en son meslek liseleri tercih ediliyor. Yani sınavla hiçbir yere yerleşememiş, düz liseye bile girememiş öğrenciler bizim okulumuza geliyor. Bu okula bilinçli bir şekilde okulun işlevini bilerek gelen öğrenci çok az haliyle akademik başarı olarak oldukça düşükler.”

“Öğrenciler genel olarak ekonomik seviyeleri düşük ailelerin çocukları, akademik olarak düz liseye ya da Anadolu lisesine giremeyen, hatta bu sene kendi bölgelerindeki meslek liselerine dahi yerleşememiş, aile baskısı işte ailenin ‘sen okuyamazsın normal lisede yapamazsın, senden bişey olmaz, başka okulu zaten bitiremezsin en azından meslek lisesinde bir meslek sahibi olursun’ diyerek aile baskısıyla gönderdikleri çocuklardan oluşuyor.”

“Bizim öğrencilerimiz genel olarak taşra, kenar mahalle çocukları. Ekonomik olarak gelir düzeyi düşük ailelerin çocukları.”

Öğrencilerin meslek lisesini tercih etmesinde ailenin gelirinin önemli etkisi vardır. Geliri düşük olan ailelerin çocukları akademik başarıları düşük olduğunda da meslek lisesine gitmek zorunda kalmaktadır. Bu durumu meslek lisesi rehberlik servisinde görevli bir öğretmen şu şekilde dile getirmektedir: *“Ailenin ekonomik durumu kötü olunca bu çocuğun akademik başarısına da yansıyor. Durumu iyi olan aile çocuğunu dersaneydi, özel hoca falan derken iyi kötü bir Anadolu lisesine yerleştiriyö. Ama durumu kötü olan aile çocuğu bir de başarısızsa mecbur meslek lisesine gönderiyor.”* Öğrencilerin okul seçimi genellikle temel bilgi ve becerilerine göre değil o anki şartlara göre yapılmakta olup pek çok aile çocuklarının okul seçimi konusunda bilinçsiz bir şekilde hareket etmektedir.

Öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumu okul türü arasında ilişki olup olmadığına ilişkin Ki-kare analizi sonuçları Ek Tablo 13’de sunulmaktadır. Buna göre öğrencilerin okul türü ile annelerinin eğitim durumu arasında anlamlı ilişki vardır ($X^2_{(6)}=33,607$ p.001<.05). Annelerinin eğitim seviyesini ilkökul mezunu ve altı olarak belirten öğrencilerin oranı en fazla meslek lisesindedir (%67). Annelerinin eğitim seviyesini

yüksekokul ve üzeri mezunu olarak belirtenlerin oranı ise Anadolu lisesinde yüksektir (%8).

Öğrencilerin devam ettikleri okul türü ve babalarının eğitim seviyesi arasında anlamlı ilişki vardır ($X^2_{(6)}=17,883$ p.007<.05). Babalarının ilkokul mezunu ve altı eğitim seviyesinde olduğunu belirten öğrencilerin oranı meslek lisesinde diğer lise türlerine oranla yüksekken (%36); yüksekokul ve üzeri mezunu olarak belirten öğrencilerin oranı Anadolu lisesinde diğer okullara oranla daha yüksektir (%18).

Tablo bütün olarak değerlendirildiğinde meslek lisesi öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim seviyesinin diğer okul türlerine oranla görece daha düşük olduğu görülmektedir. Eğitim seviyesi düşük olan anne-babalar çocuklarını yönlendirme konusunda yetersiz kalmaktadır. Ayrıca bu veriler meslek lisesine giden öğrencilerin hem gelir hem de anne-baba eğitim düzeyi daha düşük olan ailelerden geldikleri yönündeki bilgiyi destekler niteliktedir.

Gerilim teorilerine göre akademik başarının gencin suç ve şiddet davranışı üzerinde önemli bir etkisi vardır. Düşük okul başarısı, kötü okul deneyimi, düşük not ortalamasına sahip olma akademik başarıyı etkileyen önemli faktörlerin başında gelmektedir. Aynı zamanda bu faktörler genç açısından gerilime neden olan önemli etmenler arasındadır. Akademik başarısızlık genç üzerinde bir gerilime neden olmakla birlikte bu gerilim de gençlerin suç ve şiddet davranışları sergilemesine yol açabilmektedir. Diğer yandan Emniyet Müdürlüğü Çocuk Şubeden alınan bilgilere göre Eskişehir’de 2012-2013 eğitim yılının ilk dönemi itibarıyla 5 ve üzeri şiddet olayı yaşanan okullar arasında ilk sıralarda meslek liselerinin yer alması bu durumu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin okul türünün akademik başarı ile ilgili değişkenlerle ilişkili olup olmadığına ilişkin Ki-kare analizi Ek Tablo 14’de sunulmuştur. Tabloya göre öğrencilerin devam ettikleri okul türü ve not ortalamaları arasında anlamlı ilişki vardır ($X^2_{(8)}=24,050$ p.002<.05 n=424). Her üç okul türü bağlamında Anadolu lisesi (%48), meslek lisesi

(%53) ve düz lise (%46) öğrencileri “2.50-3.49” not aralığında, yani orta başarı seviyesinde olduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin devam ettikleri okul türü sınıf tekrarı yapma arasında anlamlı ilişki bulgulanmıştır ($X^2_{(2)}=12,343$ p.002<.05). Buna göre sınıf tekrarı yaptığını belirten öğrenciler en fazla düz lise (%26) en az meslek lisesi (%13) öğrencileridir.

Okul türü ve devamsızlık yapma durumu arasında anlamlı ilişki vardır ($X^2_{(12)}=57,197$ p.001<.05). Tabloya göre Anadolu lisesi öğrencilerinin %2’si devamsızlık yapmadığını belirtirken %48’i “1-5 gün” devamsızlık yaptığını belirtmiştir. Meslek lisesi öğrencilerinin %3’ü devamsızlık yapmadığını belirtirken; 20 gün ve üzeri devamsızlık yaptığını belirtenlerin oranı %1’dir. Düz lise öğrencilerinin %7’si devamsızlık yapmadığını belirtirken; 20 günden fazla devamsızlık yaptığını belirtenlerin oranı %1’dir.

Okul türü ile disiplin soruşturması geçirip geçirmeme durumu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2_{(2)}=1,829$ p.401>.05). Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%86) disiplin soruşturması geçirmediğini belirtmiştir.

Ek Tablo 15’e göre öğrencilerin devam ettikleri okul türü ve gelecek hedefi arasında anlamlı ilişki vardır ($X^2_{(10)}=28,876$ p.001<.05). Öğrencilerin büyük bir bölümü (%81) gelecek hedeflerinin “üniversiteye gitmek” olduğunu belirtirken; “çalışma hayatına atılmak” (%17) ve “kendi işyerimi açmak” (%3) seçenekleri meslek lisesi öğrencileri diğer okul türlerine göre daha fazla tercih etmişlerdir.

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler ve gelecek hedefleri bütün olarak değerlendirildiğinde okul türü ile not ortalaması, sınıf tekrarı, devamsızlık durumu ve gelecek hedefi arasında anlamlı ilişki bulunurken disiplin soruşturması geçirme durumu ile anlamlı ilişki bulunmamıştır. Buna göre öğrencilerin akademik başarıları genel olarak orta seviyededir, tamamına yakını (%87) sınıf tekrarlamak zorunda kalmadığını belirtmiştir. Devamsızlık yapma durumu ise meslek lisesi ve düz lise öğrencileri arasında Anadolu lisesi öğrencilerine oranla görece daha yüksektir. Özellikle uygulama yapılan

meslek liselerinde görüşme yapılan kişiler 9. sınıflarda devamsızlık oranlarının bir hayli yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Yukarıda belirtildiği gibi, her üç lise türünde yer alan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu gelecek hedefini “*üniversiteye gitmek*” olarak belirtse de, öğrencilerin (özellikle de meslek lisesi öğrencilerinin) önemli bir bölümü gelecek hedefini “*çalışma hayatına atılmak, kendi işyerimi açmak veya aileye ait işyerinde çalışmak*” olarak belirtmiştir. Bu durum meslek lisesine devam eden öğrencilerin ailelerinin çocukları daha erken yaşta meslek sahibi olsun diye meslek liselerini tercih ettikleri yönündeki bilgiyi destekler niteliktedir. Meslek lisesi rehberlik servisinde görevli öğretmenler bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir:

“Üniversiteye falan gitmek gibi bir hayalleri yok zaten bizimkilerin, çoğu okulu bitirip kısa yoldan para kazanmaya başlamak istiyor.”

“Eğitim onlar için önemli değildir, gelecek planları beklentileri yoktur. Haliyle akademik başarıları da çok düşük öğrencilerdir. Ancak genel olarak okul bittiğinde de çalışacak bir yer bulurlar, ya amcasının ya dayısının veya babasının yanında yani mutlaka yanında çalışacak bir akrabası vardır.”

4.2.1.2. Öğrencilerin devam ettikleri okul ile ilgili temel değişkenler

Başta eğitim olmak üzere, genel işlevlerinin yanı sıra okul, gençlerin suç ve şiddet davranışlarını en sık sergiledikleri yerlerin başında gelmektedir. Öğrenciler günlerinin önemli bir bölümünü okulda geçirmektedir. Bu durum öğrencilerin sergilemiş oldukları davranışlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olmakla birlikte okullarda suç ve şiddet olaylarının ortaya çıkmasında okulla ilgili çok sayıda faktör vardır. Bu anlamda bu araştırmada okul ile ilgili temel değişkenler olan okulda şiddet tanıklığı, okul şiddeti hakkında görüşler, okul ile ilgili aktivitelere katılım ve öğretmen ve öğretmenden şiddet gibi değişkenleri anlamak öğrencilerin okulda sergilemiş olduğu suç ve şiddet davranışlarını anlamak açısından önemli bir katkı sağlayacaktır.

Öğrencilerin devam ettikleri okul ile ilgili temel değişkenler okulda şiddet tanıklığı, okul şiddeti hakkında görüşler, okul ile ilgili aktivitelere katılım ve öğretmene ve öğretmenden şiddet ile ilgili değişkenleri kapsamaktadır.

4.2.1.2.1. Öğrencilerin devam ettikleri okulda suç ve sapma davranışı tanıklığı

Öğrencilerin devam ettikleri okulda suç ve sapma davranışı tanıklığı öğrencilerin bir yandan bu davranışları gözlemleme yoluyla öğrenmelerine neden olurken diğer yandan okul güvenliği algıları üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır. Okul güvenliği öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal bakımdan özgür hissetmeleri anlamına gelmektedir. Öğrencilerin devam ettikleri okulda ne tür suç ve sapma davranışlarına tanık oldukları, öğrencilerin okul güvenliği ve okulda suç ve şiddet algısı konusunda önemli bir katkı sağlayacaktır.

Öğrencilerin devam ettikleri okulda suç ve sapma tanıklığı bu bölümün temel (bağımlı) değişkenleri niteliğindedir. Öğrencilerin okulda suç ve sapma davranışları tanıklığı temel sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-test ve ANOVA testleri ile ortaya konulmuştur.

Cinsiyet Farklılıkları

Cinsiyet farklılıklarına göre öğrencilerin okulda suç ve sapma davranışlarına tanık olma sıklığı ile ilgili t-test sonuçları Ek Tablo 16'da sunulmaktadır. Tabloya göre öğrencilerin okulda suç/sapma davranışlarına tanık olma sıklığı cinsiyet bağlamında genel olarak suç davranışlarında anlamlı fark göstermektedir. “Hırsızlık yapmak” davranışı için kızlar ($\bar{X}=1,52$) ve erkekler ($\bar{X}=1,76$) hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Bu yanıtlar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ($t=-2,753$, $p.010<.05$). Bu tür davranışlara erkekler kızlardan daha sık şahit olmaktadır. “Keyif verici madde kullanmak” davranışı için cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık saptanmıştır ($t=-5,697$ $p.001<.05$). Bu davranış için kızlar ($\bar{X}=1,40$) hiçbir zaman, erkekler ($\bar{X}=1,93$) nadiren cevabını vermişlerdir. İki grubun da bu davranışa şahit olma düzeyi düşük olmakla birlikte, erkekler okulda madde

kullanımına kızlardan daha sık şahit olmaktadır. “*Alkol kullanmak*” davranışı için kızlar ($\bar{X}=2,07$) ve erkekler ($\bar{X}=2,36$) nadiren yanıtını vermiştir. Bu yanıtlar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ($t=-2,33$, $p.020<.05$). Bu tür davranışlara erkekler kızlardan daha sık şahit olmaktadır. “*Yaralayıcı alet (bıçak, çakı, vb) taşımak*” davranışı ile cinsiyet arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($t=-2,023$, $p.044<.05$). Bu davranış için kızlar ($\bar{X}=2,08$) ve erkekler ($\bar{X}=2,33$) nadiren cevabını vermişlerdir. Erkeklerin yaralayıcı alet taşıma davranışına kızlardan görece daha sık şahit oldukları görülmektedir.

“*Nedensiz olarak derslere girmemek*” davranışı ile cinsiyet arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t=0,79$, $p.430>.05$). Kızlar ($\bar{X}=2,95$) ve erkekler ($\bar{X}=2,86$) bu davranışa nadiren şahit olduklarını belirtmişlerdir. “*Sigara içmek*” davranışı cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=0,996$, $p.320>.05$). Bu davranışa kızlar ($\bar{X}=3,84$) ve erkekler ($\bar{X}=3,72$) sık sık, şahit olduklarını belirtmişlerdir. Kızlar ($\bar{X}=3,22$) ve erkekler ($\bar{X}=3,07$) “*Kavga etmek*” davranışına bazen şahit olduklarını belirtmişlerdir. Kavga etme davranışı ve cinsiyet arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t=0,656$, $p.186>.05$). Kızlar ($\bar{X}=3,92$) ve erkekler ($\bar{X}=3,71$) “*Küfürlü ve argo kelimeler kullanmak*” davranışına sık sık şahit olduklarını belirtirken bu davranışa şahit olma durumu cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=1,628$, $p.104>.05$).

Tabloya göre “*Çeteye katılmak*” davranışı ile cinsiyet arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t=-0,754$, $p.451>.05$). Kızlar ($\bar{X}=2,17$) ve erkekler ($\bar{X}=2,27$) bu davranışa nadiren şahit olduklarını belirtmişlerdir. “*Başkalarını tehdit etmek*” davranışına kızlar ($\bar{X}=2,73$) bazen, erkekler ($\bar{X}=2,48$) nadiren şahit olduklarını belirtmişlerdir. Bu davranış cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=1,829$, $p.068>.05$). Kızlar ($\bar{X}=2,00$) ve erkekler ($\bar{X}=2,00$) “*Küçük yaştaki öğrencilerden para ya da başka şeyleri zorla almak*” davranışına nadiren şahit olduklarını belirtirken bu davranışa şahit olma durumu cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=0,016$, $p.978>.05$). “*Okul malına zarar vermek*” davranışı ile cinsiyet arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t=1,948$, $p.052>.05$). Kızlar ($\bar{X}=3,02$) ve erkekler ($\bar{X}=2,75$) bu davranışa bazen şahit olduklarını belirtmişlerdir. Kızlar ($\bar{X}=1,94$) ve erkekler ($\bar{X}=2,04$) nadiren

“Kamu mallarına (otobüs, banklar, ağaçlar, vb.) zarar vermek” davranışına şahit olduklarını belirtmişlerdir. Bu davranış cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=-0,91$, $p.363>.05$).

Cinsiyet bağlamında yapılan t-test analizinin anlamlı fark sonuçlarına göre öğrencilerin okulda suç /sapma davranışlarına tanık olma sıklığı birbiri ile benzerlik göstermekle birlikte erkek öğrenciler “hırsızlık yapmak”, “keyif verici madde kullanmak”, “alkol kullanmak”, “çeteye katılmak”, “yaralayıcı alet taşımak”, “kamu mallarına zarar vermek” gibi suç davranışlarına kız öğrencilere oranla görece daha sık şahit olduklarını belirtirken; kız öğrenciler “nedensiz olarak derslere girmemek”, “sigara içmek”, “kavga etmek”, “küfürlü ve argo kelimeler kullanmak”, “başkalarını tehdit etmek”, “okul malına zarar vermek” gibi sapma davranışlarına erkek öğrencilere oranla daha fazla şahit olduklarını ifade etmişlerdir.

Okulda suç ve sapma davranışı tanıklığının cinsiyet bağlamında bu şekilde farklılık göstermesi kız ve erkek öğrencilerin okul içerisindeki davranışlarından kaynaklandığı şeklinde değerlendirilebilir. Erkek öğrenciler bahsedilen suç davranışlarına tanık olmakla kalmamakta aynı zamanda bu davranışları sergilemektedir. Bu tür davranışları sergileme sıklığı arttıkça öğrenciler bu davranışları özümsemekte ve bir süre sonra normal sıradan olaylar olarak değerlendirmeye başlamaktadır. Kız öğrenciler ise suç davranışlarını sergilememekte bu davranışlara bazı durumlarda ortak olmak zorunda kalmaktadır. Rehberlik servisinde görevli bir öğretmen bu durum için kız öğrencilerin aramalar sırasında üzerlerinde bulunmasın diye bıçak, çakı gibi yaralayıcı aletleri veya sigara paketlerini erkek arkadaşları için taşıdıklarını belirtmiştir. Bu durum suç davranışlarının erkekler arasında daha sık sergilendiği şeklinde de değerlendirilebilir.

Okul Türü

Öğrencilerin devam ettikleri okulda suç/sapma tanıklığının okul türü bağlamında farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır.

Okul türünün öğrencilerin okulda suç/sapma davranışları tanıklığı sıklığı üzerinde herhangi bir farklılaşma yapıp yapmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testinin sonuçları Ek Tablo 17’de sunulmuştur. Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre okul türü “*Nedensiz olarak derslere girmemek*” ($F(2-537)= 2,78, p.063> .05$), “*Sigara içmek*” ($F(2-537)= 2,03, p.131> .05$), “*Küfürlü ve argo kelimeler kullanmak*” ($F(2-537)= 0,16, p.851> .05$), “*Okul malına zarar vermek*” ($F(2-537)= 2,54, p.080> .05$) gibi sapma davranışları üzerinde anlamlı farklılık yaratmamaktadır.

Ek Tablo 17 incelendiğinde okul türünün bazı suç ve sapma davranışları tanıklığı üzerinde anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir. Tabloya göre “*Hırsızlık yapmak*” ($F(2-536)=10,69, p.001<.05$), “*Keyif verici madde kullanmak*” ($F(2-537)=21,76, p.001<.05$), “*Kavga etmek*” ($F(2-537)=4,92, p.008<.05$), “*Alkol kullanmak*” ($F(2-537)=6,71, p.001<.05$), “*Çeteye katılmak*” ($F(2-537)=5,09, p.006<.05$), “*Yaralayıcı alet (bıçak, çakı, vb) taşımak*” ($F(2-537)=8,43, p.001<.05$), “*Başkalarını tehdit etmek*” ($F(2-537)=3,85, p.022<.05$), “*Küçük yaştaki öğrencilerden para ya da başka şeyleri zorla almak*” ($F(2-537)=9,50, p.001<.05$), “*Kamu mallarına (otobüs, banklar, ağaçlar, vb.) zarar vermek*” ($F(2-537)=10,68, p.001<.05$), gibi suç ve sapma davranışları ile okul türü arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin okulda suç/sapma davranışlarına tanık olma sıklığı okul türüne göre büyük oranda farklılık göstermektedir.

Yapılan ANOVA testinin anlamlı fark sonuçlarına göre meslek lisesi öğrencileri diğer lise öğrencileri ile karşılaştırıldığında “*Hırsızlık yapmak*” ($\bar{X}=1,85$), “*Keyif verici madde kullanmak*” ($\bar{X}=2,02$), “*Kavga etmek*” ($\bar{X}=3,28$), “*Alkol kullanmak*” ($\bar{X}=2,43$), “*Çeteye katılmak*” ($\bar{X}= 2,41$), “*Yaralayıcı alet (bıçak, çakı, vb) taşımak*” ($\bar{X}=2,45$), “*Başkalarını tehdit etmek*” ($\bar{X}=2,73$), “*Küçük yaştaki öğrencilerden para ya da başka şeyleri zorla almak*” ($\bar{X}= 2,22$) “*Kamu mallarına (otobüs, banklar, ağaçlar, vb.) zarar vermek*” ($\bar{X}=2,23$) gibi suç ve sapma davranışlarına daha sık tanık olduklarını belirtmişlerdir.

Uygulama yapılan okullarda görüşme yapılan idareci ve öğretmenler de öğrenciler arasında *sigara içmek, kavga etmek, dersin işleyişine engel olmak, hırsızlık, küfür etmek, tehdit etmek, madde kullanmak, yaralayıcı alet taşımak* gibi davranışların çok sık

sergilendiğini belirtmişlerdir. Özellikle meslek liselerinde görüşülen kişiler sigara içme ve kavga etme davranışlarının öğrenciler arasında çok sık görüldüğünü belirtirken bir idareci kavga etme sebepleri için:

“Çok basit olaylar hocam, en ufak şeylerden kavga çıkarıyorlar. Mesela kız meselesi, işte omuz attın, yan baktın. Geliyor soruşturma için ‘oğlum’ diyorum ‘neden kavga ettiniz?’ diyor işte ‘koridordan geçerken bana çarptı, omuz attı’ ‘eee’ diyorum ‘biz geçerken bize de çarpıyorsunuz, ama biz sizinle kavga etmiyoruz, bundan kavga mı çıkarılır’. Böyle işte hocam, en ufak konu kavgaya dönüşebiliyor.” Sözleriyle ifade etmiştir.

Ayrıca meslek lisesi öğrencileri tehdit etme davranışına diğer lise türlerine oranla daha sık şahit olduklarını belirtmiştir. Görüşülen bir meslek lisesi idarecisi öğrencisi tarafından tehdit edildiğini ve bu olayın geçmişte de yaşandığını şu sözlerle ifade etmiştir: *“Geçen sene çocukları şiddet olaylarından dolayı disipline çektim, biraz sıkıştırdım. Biri tehdidi bastı gitti. Çocuğu tanımıyorum da. Öğrenci hocayı tehdit ediyor ama kuru gürültü bunlar. İşte ‘hocam buranın dışarısı da var’ diyo mesela. Üç tane çocuk gelip bana burda saldırsa, daha önceden olmuş, benden önceki müdür yardımcısını üç tane çocuk odasında sıkıştırıyo, adam bağırtıyor kimse duymuyor.”* Bu durumun meslek liselerinde daha fazla görülme sebebi ise daha detaylı araştırılması gereken bir konudur.

Sınıf Düzeyi

Sınıf düzeyinin öğrencilerin okulda suç ve sapma davranışları tanıklığı sıklığı üzerinde herhangi bir farklılaşma yapıp yapmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testinin sonuçları Ek Tablo 18’de sunulmaktadır.

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre sınıf düzeyi *“Hırsızlık yapmak”* ($F(2-535)=1,82, p.141>.05$), *“Keyif verici madde kullanmak”* ($F(2-536)=0,87, p.453>.05$), *“Çeteye katılmak”* ($F(2-536)=0,66, p.576>.05$), *“Yaralayıcı alet (bıçak, çakı, vb) taşımak”* ($F(2-536)=0,84, p.472>.05$), *“Başkalarını tehdit etmek”* ($F(2-536)=2,59, p.052>.05$), *“Küçük yaştaki öğrencilerden para ya da başka şeyleri zorla almak”* ($F(2-536)=0,66, p.574>.05$), *“Kamu mallarına (otobüs, banklar, ağaçlar, vb.) zarar vermek”*

(F(2-536)=2,31, p.075>.05) gibi suç/sapma davranışları tanıklığı üzerinde anlamlı farklılık yaratmamaktadır.

Ancak tabloya göre “*Nedensiz olarak derslere girmemek*” (F(2-536)=2,80, p.039<.05), “*Sigara içmek*” (F(2-536)= 7,38, p.001<.05), “*Kavga etmek*” (F(2-536)=3,48, p.016<.05), “*Alkol kullanmak*” (F(2-536)=7,51, p.001<.05), “*Küfürli ve argo kelimeler kullanmak*” (F(2-536)=2,70, p.046<.05), “*Okul malına zarar vermek*” (F(2-536)=5,25, p.001>.05) gibi suç/sapma davranışları ve sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yapılan ANOVA testinin anlamlı fark sonuçlarına göre 12. sınıf öğrencileri diğer sınıf düzeyinden gelen öğrenciler ile karşılaştırıldığında “*Nedensiz olarak derslere girmemek*” ($\bar{X}$ =3,06), “*Sigara içmek*” ($\bar{X}$ =4,11), “*Kavga etmek*” ($\bar{X}$ =3,30), “*Alkol kullanmak*” ($\bar{X}$ =2,54), “*Küfürli ve argo kelimeler kullanmak*” ($\bar{X}$ =4,01), “*Okul malına zarar vermek*” ($\bar{X}$ =3,21), gibi sapma davranışlarına daha sık tanık olduklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğrenciler 9. sınıftan 12. sınıfa kadar bu davranışlara diğer sınıf düzeylerinden daha fazla şahit olmaktadır.

Aile Gelir Durumu

Ailenin ortalama aylık geliri araştırmada açık uçlu olarak sorulmuş ve ailesinin aylık gelirini rapor eden 462 öğrencinin aylık geliri 250 TL ile 5000 TL arasında değiştiği görülmüştür. Ailenin gelir farklılıklarının çalışmanın temel değişkenlerinde nasıl bir farklılaşmaya yol açtığını analiz edebilmek için ailenin gelir grubu “alt”, “orta alt”, “orta” ve “üst” gelir grubu şeklinde dört kategorik değişkene dönüştürülmüştür. Yoksulluk ve açlık sınırı ile ilgili sendikalar farklı rakamlar açıklamakla birlikte, TÜİK verilerine göre 2011 yılında 4 kişilik hanenin yoksulluk sınırı 940 TL’dir. Ancak öğrencilerin bir kısmı (%2) ailenin ortalama aylık gelirini “asgari ücret” şeklinde belirtmiş ve verilere bu şekilde kaydedilmiştir. 2013 yılının ilk yarısı itibariyle asgari ücret 778 TL olup, asgari ücreti de içine alacak şekilde 1000 TL’nin altındaki değerler “alt gelir grubu” olarak değerlendirilmiştir. 1000-2000 TL “ortanın altı gelir grubu”, 2001-4000 TL “orta gelir grubu” ve 4001 TL ve üzeri ise “üst gelir grubu” olarak sınıflandırılmıştır.

Yeni sınıflandırma bağlamında oluşturulan aile gelir gruplarına göre öğrencilerin okulda suç/sapma davranışlarına tanık olma sıklığı üzerinde herhangi bir farklılaşma yapıp yapmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testinin sonuçları Ek Tablo 19’da sunulmaktadır.

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre ailenin gelir durumu “*Nedensiz olarak derslere girmemek*” ($F(3-459)=1,26$, $p.285>.05$), “*Okul malına zarar vermek*” ($F(3-459)=0,73$, $p.536>.05$) ve “*Kamu mallarına (otobüs, banklar, ağaçlar, vb.) zarar vermek*” ($F(3-459)=0,91$, $p.438>.05$) gibi suç/sapma davranışlarına tanık olma sıklığı üzerinde anlamlı farklılık yaratmamaktadır.

Ancak tabloya göre ailenin gelir durumu ile “*Sigara içmek*” ($F(3-459)=2,83$, $p.038<.05$), “*Hırsızlık yapmak*” ($F(3-458)=3,62$, $p.013<.05$), “*Keyif verici madde kullanmak*” ($F(3-459)=2,63$, $p.049<.05$), “*Kavgaya etmek*” ($F(3-459)=3,76$, $p.011<.05$), “*Alkol kullanmak*” ($F(3-459)=4,92$, $p.002<.05$), “*Küfürlü ve argo kelimeler kullanmak*” ($F(3-459)=2,71$, $p.045<.05$), “*Çeteye katılmak*” ($F(3-549)=4,06$, $p.007<.05$), “*Yaralayıcı alet (bıçak, çakı, vb) taşımak*” ($F(3-549)=3,97$, $p.027<.05$), “*Başkalarını tehdit etmek*” ($F(3-459)=6,17$, $p.001<.05$), “*Küçük yaştaki öğrencilerden para ya da başka şeyleri zorla almak*” ($F(3-459)=2,63$, $p.049<.05$) gibi suç/sapma davranışları arasında anlamlı farklılık vardır.

Yapılan ANOVA testinin anlamlı fark sonuçlarına göre üst gelir grubu ailelerden gelen öğrenciler diğer gelir grubundan gelen öğrenciler ile karşılaştırıldığında “*Sigara içmek*” ($\bar{X}=4,24$), “*Hırsızlık yapmak*” ($\bar{X}=2,15$), “*Keyif verici madde kullanmak*” ($\bar{X}=2,20$), “*Kavgaya etmek*” ($\bar{X}=3,63$), “*Alkol kullanmak*” ($\bar{X}=2,98$), “*Küfürlü ve argo kelimeler kullanmak*” ($\bar{X}=4,27$), “*Çeteye katılmak*” ($\bar{X}=2,95$), “*Yaralayıcı alet (bıçak, çakı, vb) taşımak*” ($\bar{X}=2,78$), “*Başkalarını tehdit etmek*” ($\bar{X}=3,34$), “*Küçük yaştaki öğrencilerden para ya da başka şeyleri zorla almak*” ($\bar{X}=2,59$) gibi suç/sapma davranışlarına daha sık tanık olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum gelir veya ekonomik durum ile bu tür davranışların sergilenme sıklığı arasında bir ilişki olabileceğini göstermekte ve bu noktada konuyla ilgili daha çok araştırma yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

4.2.1.2.2. Öğrencilerin devam ettikleri okulda şiddet algısı

Öğrencilerin devam ettikleri okulda şiddet algısı bu bölümün temel (bağımlı) değişkenleri niteliğindedir. Öğrencilerin devam ettikleri okulda şiddet algısını belirlemek amacıyla “Okulunuzun güvenli bir yer olduğunu düşünüyor musunuz?”, “Sizce okullarda suç ve şiddet artmakta mıdır?”, “Sizce okullarda disiplin cezalarının etkili bir şekilde uygulanması suç ve şiddeti önlemede etkili olmakta mıdır?”, “Sizce okullardaki suç ve şiddetin kaynağı nedir?” ve “Sizce okulunuzda şiddet önemli bir sorun mudur?” soruları sorulmuş ve öğrencilerin okulda şiddet algısının bazı temel betimsel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-test ve ANOVA testleri ile ortaya konulmuştur. Öğrencilerin okulda şiddet algısı ile temel betimsel değişkenleri arasında ilişki olup olmadığı ise Ki-kare ve Korelasyon testleri yardımıyla bulgulanmıştır.

Öğrencilere “Sizce okulunuzda şiddet önemli bir sorun mudur?” sorusu sorulmuş ve sonuçların cinsiyet ve okul türü ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla yapılan Ki-kare analizi sonuçları tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. Okul Türü ve Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Okullarda Suç ve Şiddet Algısı Ki-kare Sonuçları

Cinsiyet	Evet		Hayır		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Kız	124	62	75	38	199	100
Erkek	214	64	120	36	334	100
Toplam	338	64	195	36	533	100
Ki-kare	$X^2=0,167$ df(1) p.683>.05 n=533					
Okul türü						
Anadolu Lisesi	28	43	37	57	65	100
Meslek Lisesi	219	74	78	26	297	100
Düz Lise	91	53	80	47	171	100
Toplam	338	63	195	37	533	100
Ki-kare	$X^2=32,895$ df(2) p.001<.05 n=533					

Yapılan Ki-kare analizi sonucuna göre cinsiyet ve öğrencilerin devam ettikleri okulda şiddeti önemli bir sorun olarak görmesi arasında anlamlı ilişki görülmezken ($X^2_{(1)}=0,167$ p.0,683>.05 n=533); okul türü ile anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($X^2_{(2)}=32,895$, p.001<.05, n=533). Buna göre kızların %62'si ve erkeklerin %64'ü devam ettikleri okulda şiddetin önemli bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde meslek lisesi öğrencilerinin %74'ü ve düz lise öğrencilerinin %53'ü öğrencilerin okullarında şiddetin önemli bir sorun olduğunu düşünürken Anadolu lisesi öğrencilerinin %57'si şiddetin okullarında önemli bir sorun olmadığını düşünmektedir.

Araştırma yapılan okulların idareci ve rehberlik servisinde görevli öğretmenleri de benzer şekilde bu konu hakkında farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Görüşme yapılan 4 yetkili şiddetin okullarında önemli bir sorun olmadığını belirtirken; 3 yetkili de şiddetin önemli bir sorun olduğunu ancak önceki yıllara göre azalma yaşandığını ifade etmişlerdir. Okulunda şiddetin önemli bir sorun olduğunu ancak geçmiş yıllara göre azaldığını belirten bir idareci bu durumu şu şekilde dile getirmektedir:

“Bizim okulumuzda önemli bir sorun tabi ki...Baktığınız zaman okulumuz oldukça kalabalık, haftada 7-8 olay yaşanıyor. Önceki yıllarda daha kötüymüş tabi. Önceki yıllarda her yıl birer ikişer bıçaklanma olayı yaşanmış. İşte geçen dönemin ilk günü daha okul yeni açılmış, okulların açıldığı ilk günü kapının önünde öğrenci bıçaklandı burada. Meğer geçen yılın intikamıymış.”

Görüşme yapılan görevliler arasından 3 kişi okullarında şiddetin en önemli sorun olduğunu belirtirken bir idareci bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Zaten en önemli sorunumuz şiddet. Çok üzücü olaylar yaşadık mesela. Geçen yıl bir bıçaklanma olayı yaşandı. Derste öğrenci öğrenciyi bıçaklamış. Yine bu yıl bir öğrenci nöbetçi öğretmeni bıçakladı. Yani bizim okulumuzda büyük sorun.”

Tablo bir bütün olarak değerlendirildiğinde cinsiyet bağlamında kız ve erkek öğrenciler devam ettikleri okulda şiddetin önemli bir sorun olduğunu düşünürken okul türü bağlamında meslek ve düz lise öğrencileri devam ettikleri okulda şiddetin önemli bir

sorun olduğunu düşünmekte, Anadolu lisesi öğrencileri ise önemli bir sorun olduğunu düşünmemektedir. Bu durum cinsiyet ve okul türü bağlamında şiddetin okullarda önemli bir sorun olup olmadığı konusunda farklı görüşlerin varlığını ortaya koymakla birlikte, düz lise ve meslek liselerinde şiddetin önemli bir sorun olması durumunu da ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin devam ettikleri okulda şiddet algılarının cinsiyet bağlamında farklılık gösterip göstermediğini görmek amacıyla t-test analizi yapılmıştır. Yapılan t-test analizi sonuçlarına göre öğrencilere okulda şiddet algısı ile ilgili sorulan sorular arasından cinsiyet bağlamında yalnızca okul güvenliği ile anlamlı fark bulunmuş ($t=-2,233$, $p.026<.05$); okullarda suç ve şiddet artışı ($t=-1,421$, $p.156>.05$) ve disiplin cezalarının artan suç ve şiddeti önlemede etkisi ile anlamlı fark görülmemiştir ($t=0,406$, $p.658>.05$). Buna göre kızlar ($\bar{X}=2,84$) devam ettikleri okulun güvenli bir yer olduğunu düşündüklerini belirtirken; ($\bar{X}=2,84$), erkekler ($\bar{X}=3,10$) devam ettikleri okulun güvenli bir yer olup olmaması hakkında fikirlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Sonuçlar tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9. Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Okullarda Şiddet Algısı T-test Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
M 29. Okulunuzun güvenli bir yer olduğunu düşünüyor musunuz?	Kız	201	2,84	1,330	538	-2,233	.026
	Erkek	339	3,10	1,307			
M 30. Sizce okullarda suç ve şiddet artmakta mıdır?	Kız	200	1,60	0,695	537	-1,421	.156
	Erkek	339	1,69	0,723			
M 80. Sizce disiplin soruşturmaları okullarda suç ve şiddeti önlemede etkili olmaktadır mıdır?	Kız	195	2,87	1,356	516	.406	.685
	Erkek	323	2,81	1,465			

Okullarda suç ve şiddet artışı ile ilgili kızlar ($\bar{X}=1,60$) ve erkekler ($\bar{X}=1,69$) suç ve şiddetin arttığını belirtmişlerdir. Disiplin soruşturmalarının artan suç ve şiddeti önlemedeki etkisi konusunda ise kızlar ($\bar{X}=2,87$) ve erkekler ($\bar{X}=2,81$) herhangi bir fikirlerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin okullarda suç ve şiddet algısının okul türü bağlamında anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için yapılan ANOVA testi sonucunda öğrencilerin devam ettikleri okulun güvenli bir yer olup olmamasının okul türü ile anlamlı farklılık gösterdiği görülmüş ($F(2-539)=21,827$, $p.001<.05$); ancak okullarda şiddet artışı ($F(2-538)=2,35$, $p.096<.05$) ve disiplin cezalarının bu artışı önleme konusunda etkisi ile anlamlı fark bulunmamıştır ($F(2-517)=.468$, $p.626<.05$). Sonuçlar tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Okul Türü Bağlamında Öğrencilerin Okullarda Suç ve Şiddet Algısı ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	70,671	2	35,336	21,827	.001	Bütün gruplar
Grupiçi	869,329	537	1,619			
Toplam	940,000	539				

Sonuçlara göre Anadolu lisesi öğrencileri ($\bar{X}=3,57$) okullarının güvenli bir yer olmadığını düşünürken; meslek lisesi ($\bar{X}=3,16$) ve düz lise öğrencileri ($\bar{X}=2,51$) okullarının güvenliği hakkında herhangi bir fikirlerinin olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulun güvenli bir yer olup olmaması ve okullarda suç ve şiddet artışı hakkındaki görüşleri sorulmuş ve cinsiyet ve okul türü sabit tutularak (split file) iki değişken arasında ilişki Korelasyon testi ile hesaplanarak rapor edilmiştir. İki değişkenin kendi aralarında gerçekleştirilen Korelasyon testi sonucunda negatif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-.228$ $p<.001$). Sonuçlar tablo 11’de sunulmuştur.

Tabloya göre okullarda suç ve şiddetin arttığını belirten kızlar okullarının güvenli bir yer olmadığını düşünmektedir ($r=-.125$ $p<.041$); benzer şekilde okullarda suç ve şiddetin arttığını belirten erkekler okullarının güvenli bir yer olmadığını belirtmektedir ($r=-.273$ $p<.001$). Öğrencilerin okulun güvenli bir yer olup olmaması ve okullarda suç şiddet artışı hakkındaki görüşleri arasında okul türü bağlamında Anadolu Lisesi için anlamlı bir ilişki görülmezken ($r=-.027$ $p>.808$); meslek lisesi ($r=-.249$ $p<.001$) ve genel lise için düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($r=-.195$ $p<.003$).

Tablo 11. Öğrencilerin Devam Ettikleri Okulun Güvenliği ve Okullarda Suç ve Şiddet Algısının Cinsiyet ve Okul Türü Bağlamında Korelasyon Katsayıları

Sizce okullarda suç ve şiddet artmakta mıdır?		Okulunuzun güvenli bir yer olduğunu düşünüyor musunuz?	
		r	p
		-228**	.001
Cinsiyet	Kız	-,125*	.041
	Erkek	-,273**	.001
Okul türü	Anadolu Lisesi	-0,027	.808
	Meslek Lisesi	-,249**	.001
	Düz Lise	-,195*	.003

p<.05*, p<.001**

Öğrencilerin okullarda suç ve şiddetin artması ve disiplin soruşturmalarının artan bu suç ve şiddeti önlemede etkili olup olmaması hakkındaki görüşleri sorulmuş ve cinsiyet ve okul türü sabit tutularak (split file) iki değişken arasında ilişki Korelasyon testi ile hesaplanarak rapor edilmiştir. Cinsiyet bağlamında okullarda suç ve şiddet artışı ve disiplin soruşturmalarının bu artışı önlemedeki etkisi arasındaki ilişki tablo 12’de sunulmuştur. Tabloya göre bu iki soru arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ilişki vardır ($r=-.154$ $p<.001$). Buna göre okullarda suç ve şiddetin arttığını düşünen öğrenciler disiplin cezalarının artan suç ve şiddeti önlemede etkili olmadığını düşünmektedir. Cinsiyet bağlamında ise kızlar ($r=-.228$ $p<.001$) ve erkekler ($r=-.114$ $p<.041$) için düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ilişki bulgulanmıştır. Sonuçlara göre okullarda suç ve şiddetin arttığını düşünen kız ve erkek öğrenciler disiplin cezalarının artan suç ve şiddeti önlemede etkili olmadığını düşünmektedir. Okul türü bağlamında ise Anadolu lisesi ($r=.046$ $p>.718$) ve meslek lisesi ($r=-.111$ $p>.61$) için anlamlı ilişki görülmezken; düz lise için orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı ilişki bulgulanmıştır ($r=-.317$ $p<.001$). Sonuçlara göre okullarda suç ve şiddetin arttığını düşünen düz lise öğrencileri disiplin cezalarının artan suç ve şiddeti önlemede etkili olmadığını düşünmektedir. Disiplin cezalarının etkisi konusunda öğrenciler genel olarak disiplin cezalarının okullarda suç ve şiddeti önlemede etkili olmadığını ifade etmekle birlikte bir öğrencinin anket formuna

ilgili soru için “hayır, kesinlikle etkisizdir” şikkını işaretledikten sonra “Sigaradan disipline gittim ertesi gün yine içtim” şeklinde yazdığı görülmüştür.

Tablo 12. Öğrencilerin Okullarda Suç ve Şiddet Algısı ve Disiplin Soruşturmalarının Etkisinin Cinsiyet ve Okul Türü Bağlamında Korelasyon Katsayıları

Sizce okullarda suç ve şiddet artmakta mıdır?		Sizce disiplin cezaları okullarda suç ve şiddeti önlemede etkili olmaktadır?	
		r	p
		-.154**	.001
Cinsiyet	Kız	-.228**	.001
	Erkek	-.114*	.041
Okul türü	Anadolu Lisesi	.046	.718
	Meslek Lisesi	-.111	.061
	Düz Lise	-.317**	.001

p<.05*, p<.001**

Araştırma yapılan okullarda görüşülen görevliler de disiplin cezalarının etkisi konusunda öğrencilerle benzer görüşleri paylaşmaktadır. Görüşme yapılan 3 görevli disiplin cezalarının caydırıcı etkisi olduğunu belirtirken bir görevli bu durumu “%90-95 caydırıcı olduğunu söyleyebilirim. Aynı öğrencinin iki kez disipline geldiğini çok az gördüm.” sözleriyle dile getirmiştir. Görüşme yapılan 3 görevli bütün öğrenciler için olmasa da büyük çoğunluğu için etkili olduğunu belirtirken bir idareci bu durumu “Her zaman yaramasa da bazen etkisini görüyoruz...Tabi böyle, afedersiniz, kaşarlanmış diye tabir ettiğimiz yüzleşmiş, arsızlaşmış öğrenciler üzerinde etkili olmuyor. Ama ilk defa ceza almış birisinde çok etkili oluyor.” sözleriyle ifade etmiştir. Ancak söz konusu bu görevlinin ifadesi okullarda çocukları suç ve şiddet davranışlarına karşı korumakla yükümlü olan bazı eğitimcilerin gençlere yönelik önyargılarını ve soruna ne ölçüde profesyonelce yaklaştıklarını ortaya koyması bakımından da dikkat çekicidir.

Görüşme yapılan görevliler arasında 3 görevli disiplin cezalarının hiçbir caydırıcı etkisinin olmadığı şu sözlerle belirtmiştir:

“Hiçbir etkisi yok. Hiçbir etkisi olduğunu söyleyemem. Hatta bazı öğrenciler için cezalar ödül gibi geliyor. Aslında disiplin cezalarının etkisinden de kaynaklı. Mesela öğrenciye kınama cezası veriyorsunuz, ‘eee’ diyor ‘noldu şimdi’, ‘seni kınadık, cezalandırdık, bu kadar’. Böyle olunca da hiçbir etkisi olmuyor. Zaten ceza dediğiniz şey kişiye göre olmalı herkese aynı cezayı veremezsiniz. Bazı öğrenciler var ki uzaklaştırma cezası verdiğinizde onu ödül olarak görüyor. Zaten uzaklaştırmalar devamsızlık olarak geçmiyor, çocuk da iki gün uzaklaştırma aldığında zaten planını yapmış oluyor. Zaten alabileceği cezayı da biliyor ‘aman’ diyor ‘en fazla uyarı verirler, uzaklaştırma alırım’. Yani öğrenciler için disiplin cezası caydırıcı değil.”

“İşe yaramıyor. Bugün sigara içmeden ceza alıyor, yarın yine içiyor okulda. Pek de etkili olduğunu söyleyemem.”

“Etkili olmuyor. Sürekli bu tür davranışlarda bulunan çocuklar üzerinde etkili olmadığı gibi bu çocuklar aldıkları uzaklaştırma cezalarını ödül olarak görüyor.”

Araştırmaya katılan öğrencilere “Sizce okullardaki şiddetin kaynağı nedir?” sorusu açık uçlu olarak sorulmuş ve soruya cevap veren 390 öğrencinin cevabı “öğrenciler”, “okul”, “aile” şeklinde gruplandırılmış, gruplandırılmayan cevaplar “diğer” seçeneği altında toplanmış ve “fikrim yok” şeklinde verilen cevaplar için de bir kategori oluşturulmuştur. Soruya verilen cevapların gruplandırılması sonucunda cinsiyet bağlamında kızlar (%62) ve erkekler (%60); okul bağlamında ise Anadolu lisesi (%65), meslek lisesi (%60) ve düz liseye devam eden öğrencilerin (%60) önemli bir bölümü “öğrenciler” cevabını vermişlerdir. “Öğrenciler” kategorisi içerisinde ise cinsiyet (%9) ve okul türü (%9) bağlamında en çok “kızlar” cevabı verilmiştir. Sonuçlar ek tablo 20’de sunulmaktadır.

Tabloya göre örneklemdaki öğrencilerin önemli bir bölümü okullardaki suç ve şiddetin temel kaynağının “öğrenciler” olduğunu, bir diğer önemli bölümü de okullarda suç ve şiddetin temel kaynağının bizzat okulun kendisi olduğunu düşünmektedirler. Daha az oranda olmakla birlikte bir grup öğrenci ise okullardaki suç ve şiddetin temel kaynağının aileler olduğunu düşünmektedir. Buna göre, okullarda suç ve şiddetin “öğrenciler”

olduğunu belirtenler suç ve şiddete yol açan temel meselelerin başında da kız meselesinin (kız arkadaşına veya sevgilisine yan gözle bakma, kıskançlık ve benzeri) geldiğini düşünmektedirler.

Öte yandan, okullarda suç ve şiddetin nedenini “okul” olarak belirten öğrencilerin önemli bir bölümü (%34) bu durumu okullarda yeterli “*disiplinin olmaması*” ile açıklarken bir diğer bölümü de okullarda “*aşırı disiplinin olması*” ile açıklamıştır. Başka bir ifadeyle, öğrenciler okullarda aşırı ya da yetersiz disiplin uygulamasının her iki durumda da suç, şiddet ve sapmaya yol açacağını düşünmektedirler. Bu ise, Durkheim’ın sosyolojik yöntemin kurallarında suç ve sapmayı analiz ederken kullandığı normal ile patolojik olgu ayrımıyla oldukça önemli bir benzerlik arz etmektedir. Bununla birlikte, sorunun temel kaynağının okul olduğunu düşünen öğrenciler disiplin yetersizliği veya fazlalığının yanı sıra öğretmenlerin tutum ve davranışlarının da, (örneğin, öğretmenlerin öğrencilerle empati kuramamaları, mesleklerine yeterince ve sevgiyle bağlı olmamaları, öğrencilere karşı duyarsız, aşırı sert veya aşırı esnek olmaları gibi) okullarda suç ve şiddetin ortaya çıkmasında önemli faktörler arasında olduğunu düşünmektedirler. Görüşme yapılan idarecilerden birinin konuyla ilgili ifadesi de öğrencilerin bu görüşlerini destekler niteliktedir. İdareci öğretmenlerin okulda öğrencilerin suç ve şiddet davranışları konusunda sergilemiş oldukları duyarsız tavrı şu sözlerle dile getirmektedir: “*Aslında bütün öğretmenlerin elini taşın altına koyması gerekir burada. Öğretmen çocuğu alıyor getiriyor işte ‘bu çocuk baba saygısızlık yaptı’ deyip bırakıp gidiyor. Tamam da benim de eğitimim bir yere kadar, o öğretmen üniversitede nasıl bir formasyon eğitimi aldıysa ben de onu aldım. Yani çok fazla girişimde de bulunulmuyor.*”

Şiddetin temel kaynağının okulun kendisi olduğunu düşünen öğrenciler sorunun temel nedenleri arasında “*eğitim sisteminin yetersizliği*”, “*bozuk eğitim sistemi*”, “*okulun kalabalık olması*” gibi nedenler de sıralamışlardır. Görüşme yapılan idareci ve öğretmenler de okulun kalabalık olmasının görev yaptıkları okulda şiddet artışı konusunda önemli bir etken olduğunu belirtmiş ve bu durumu şu sözlerle dile getirmişlerdir:

“Okul kapasitesini aştı, iyice kalabalıklaştı. Kalabalık olduğu için çok fazla ilgilenemiyoruz.”

“Okul çok kalabalık. Sınıflara baktığınız zaman özellikle 9. sınıflar çok kalabalık. Böyle olunca öğretmen sınıfı idare etmekte, sınıfa hakim olmakta zorluk çekiyor. Ders aralarında bir anda 1400 öğrenci birden çıkıyor koridorlar çok kalabalık oluyor. Nöbetçi öğretmen düzeni sağlamakta zorlanıyor elbette. Öğrenciler kalabalıktan yararlanıp her türlü şeyi yapıyor.”

“Okulun kalabalık olması zaten büyük bir dezavantaj. Üç binden fazla öğrenci var, öğretmen sayısı yetersiz kalıyo, rehber öğretmen iki tane biri doğum izninde, idareciler de yetmiyor artık. Sınıflar maksimum 30 kişi ama şubeler A’dan Z’ye kadar. Okul kalabalık, öğrenci sayısı da fazla olunca ilgilenemiyorsunuz öğrencilerle. Ben çoğu öğretmenin adını bile bilmiyorum bırakın öğrencileri tanımayı...Rehberlik servisi de yetersiz kalıyor, onlar da en fazla 10 dakika ayırabiliyor, çünkü öğrenci çok fazla.”

“1400 kişilik okul burası ve ben tek başımayım evrak işlerinden başımı kaldıramıyorum bırakın çocuklara rehberlik yapmayı. Zaten sessiz böyle içine kapanmış öğrenciyle zaten ilgilenemiyorum. Ancak çocuk sorun çıkaracak, kavga çıkaracak dikkat çekecek de benim karşıma gelecek. Başka türlü olmuyor...bizim yaptığımız öğrencilerin sağ salim, tek parça halinde evlerine göndermeye çalışmak.”

Öğrencilerin ve öğretmen ve idarecilerin ifadelerine göre okulların kalabalık olması görevli idari personel ve rehberlik servisinde görevli öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenmesini zorlaştırırken, öğrencilerin suç ve şiddet içeren davranışlar sergileme olasılığını da artırmaktadır.

Okullarda suç ve şiddetin temel kaynağı olarak “aile”yi gören öğrenciler ise sorunun temel nedeni olarak “ailedeki sorunlar”ı, “ailelerin çocukları yanlış yetiştirmesi”ni, “ailelerin çocukları başıboş bırakması”nı, “aile içi şiddet”i gördüklerini ifade etmişlerdir. Buna göre aile içi şiddetin yanı sıra ailenin çocuğu yetiştirme biçimi ve çocukla ilgilenmesi gibi durumların da okullarda suç ve şiddetin artmasına neden olduğu

görülmektedir. Bu durumu uygulama yapılan okullarda görev yapan idareciler ve öğretmenler şu şekilde ifade etmektedir:

“Anne-babayı çağırıyorsun, ‘senin kızın da vurmuş’ diyorum, anne diyo ki ‘iyi yapmış zaten dayak yeseydi ben kızımı döverdim, dövecek’ diyo. Sana vuranda sen de vur.”

“Aile ilgisiz, evde sorunlar var. Çocuk da sıkıntısını okulda sorun yaratarak ortaya çıkarıyor.”

“En önemli nokta ailede başlıyor. Aileler çocukla ilgilenmiyor. Evde çocuğa nasıl davranılıyorsa çocuk da gelip etrafındakilere öyle davranıyor. Ailelerin bir çoğunda aile içi şiddet yaygın.”

“Maalesef ailede ne gördüyse burda da onu yapıyo.”

“Ailesinden onu görmüş çocuk, ama farklı bir çözüm yolu görmemiş. Bi sorunla karşılaştığı zaman alternatif sorun çözme yolu bilmiyor. Mesela bi hata yaptığında ailesi onu cezalandırıyorsa çocuk da başka bir sorun çözme yolu bilmiyor.”

“Çocuk anne-babasından sürekli dayak yiyebiliyor, baba hem çocukları hem anneyi dövüyor mesela, e çocuk da öfkesini kusacak yer arıyor, kendisine ters bakan ilk kişiye saldırıyor.”

Araştırmanın yürütüldüğü okullarda suç ve şiddet algısı bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğrenci, öğretmen ve idarecilerin okullarda suç ve şiddeti önemli bir sorun olarak gördükleri ve ayrıca okullarda suç ve şiddetin arttığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Okullarda suç ve şiddetin arttığını düşünen öğrenci, öğretmen ve idareciler okullarının güvenli bir yer olmadığını ayrıca disiplin cezalarının da bu artışı önlemede etkili olmadığını düşünmektedirler. Okullarda suç ve şiddetin temel kaynakları konusunda da öğrencilerin, idarecilerin ve öğretmenlerin görüşlerinin benzerlikler taşıdığı ve bu konuda öğrencilerin kendi aralarındaki meseleler başta olmak üzere, okulların fiziksel ve eğitimsel donanımlarındaki yetersizlikler, ailelerin ilgisizliği ve aile ilişkilerindeki olumsuzlukların suç ve şiddetin temel kaynakları olarak görüldüğü

anlaşılmaktadır.

4.2.1.2.3. Öğrencilerin devam ettikleri okulda gerçekleşen aktivitelere katılımı

Öğrencilerin devam ettikleri okulda gerçekleştirilen aktivitelere katılımı ve okulunu sevmesi, öğrencilerin okulda suç ve şiddet davranışı sergilemesi, bu davranışlara maruz kalması veya tanık olması açısından büyük önem arz etmektedir. Sosyal kontrol teorilerine göre gencin okulla pozitif bağlar kurması suç ve şiddet davranışı sergileme olasılığını azaltmaktadır. Okul ile pozitif bağlar kurmakla okulu sevmeye ve okulda gerçekleşen aktivitelere katılma kast edilmektedir (Hirschi, 2001). Buna göre, okulda gerçekleştirilen aktivitelere katılmayan ve okulu sevmeyen öğrencilerin suç ve şiddet davranışlarını sergileme olasılığının daha yüksek olduğu belirtilmektedir.

Öğrencilerin devam ettikleri okulda gerçekleştirilen aktivitelere katılımını ölçmek amacıyla “Okulda gerçekleşen sosyal aktivitelere katılır mısınız?” ve “Okulunuzu seviyor musunuz?” soruları sorulmuş ve bu değişkenlerin bazı temel betimsel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-test ve ANOVA testleri ile ortaya konulmuştur. Öğrencilerin okulda şiddet algısı ile temel betimsel değişkenler arasında ilişki olup olmadığı ise Korelasyon testi yardımıyla bulgulanmıştır.

Yapılan t-test analizi sonucunda öğrencilere okulda gerçekleşen aktivitelere katılım ve okulu sevmeye durumu ile ilgili sorular ile cinsiyet arasında anlamlı fark bulgulanmıştır. Buna göre “Okulda gerçekleşen sosyal aktivitelere katılır mısınız?” ($t=2,47$, $p.011<.05$) ve “Okulunuzu seviyor musunuz?” ($t=-2,14$, $p.033<.05$) sorularına verilen yanıtlar arasında cinsiyet bağlamında anlamlı fark bulgulanmıştır. Okulda gerçekleşen sosyal aktivitelere kızlar ($\bar{X}=2,74$) bazen katıldıklarını belirtirken erkekler ($\bar{X}=2,47$) nadiren katıldıklarını ifade etmişlerdir. Sonuçlar tablo 13’de sunulmaktadır. Bazı öğrencilerin bu sorunun cevabı için anket formuna “aktivite olmuyor” şeklinde yazdıkları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin katılmak isteseler bile okulda bu tür aktiviteler olmaması nedeniyle katılamadıkları ihtimalini de ortaya koymaktadır.

Görüşme yapılan bir okul idarecisi görev yaptığı okulun deprem tehlikesiyle yeni binaya taşındığını ancak ilkokul olarak tasarlanan yeni binanın pek çok açıdan lise binası olmaya elverişli olmadığı gibi mevcut durumdan dolayı önceki yıllarda okulda gerçekleştirilen pek çok aktivitenin gerçekleştirilemediğini, birçok öğrenci kulübünün atıl kaldığını, spor takımların antrenman yapacak alan olmadığı için işler olmadığını belirtmiştir. Bu durum okulun fiziki koşullarından dolayı da öğrencilerin okul ile ilgili aktivitelere katılamadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 13. Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Okulda Gerçekleşen Aktivitelere Katılımı ve Okulu Sevme Durumu T-test Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
M 32. Okulda gerçekleşen sosyal aktivitelere ne sıklıkla katılırsınız?	Kız	201	2,74	1,167	539	2,47	.011
	Erkek	340	2,47	1,210			
M 33. Okulunuzu seviyor musunuz?	Kız	201	2,36	1,200	537	-2,14	.033
	Erkek	338	2,60	1,288			

Öğrencilerin okulu sevme durumu ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulgulanmıştır ($t=-2,14$, $p.033<.05$). Soruya cevap veren kızlar ($\bar{X}=2,36$) okullarını sevdiklerini belirtirken erkekler ($\bar{X}=2,60$) herhangi bir fikirlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğrencilerin bu sorunun cevabı için anket formuna “*nefret ediyorum*” şeklinde yazdıkları görülmüştür.

Öğrencilerin okulu sevmeme durumu okulun fiziki yapısından da kaynaklı olabilmektedir. Araştırma yapılan okulların önemli bir bölümü fiziki açıdan yetersiz olmakla birlikte pek çok teknolojik eğitim-öğretim materyallerinin (akıllı tahta, bilgisayar, kablosuz internet, vb) yanı sıra, öğrencilerin zaman geçirebileceği bilgisayar laboratuvarı, kütüphane, vb. gibi mekanların ya olmadığı ya da kullanılmadığı da görülmüştür.

Okullarda şiddet sorununun suç şiddet algısı ve katılım ve okulu sevme durumu üzerinde nasıl bir farklılık yarattığını görmek amacıyla gerçekleştirilen t-test analizi sonuçları tablo 14’de sunulmaktadır.

Tablo 14. Okulda Şiddet Sorunu, Suç/Şiddet Algısı ve Öğrencilerin Okulda Gerçekleşen Aktivitelere Katılımı ve Okulu Sevme Durumu T-test Sonuçları

		N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
M 29. Okulunuzun güvenli bir yer olduğunu düşünüyor musunuz?	Evet	337	3,15	1,292	530	3,217	.001
	Hayır	195	2,77	1,341			
M 30. Sizce okullarda suç ve şiddet artmakta mıdır?	Evet	337	1,58	0,690	529	-3,452	.001
	Hayır	194	1,80	0,738			
M 32. Okulda gerçekleşen sosyal aktivitelere ne sıklıkla katılırsınız?	Evet	338	2,55	1,222	531	-0,600	.549
	Hayır	195	2,62	1,176			
M 33. Okulunuzu seviyor musunuz?	Evet	336	2,64	1,313	529	3,199	.001
	Hayır	195	2,29	1,158			

Tabloya göre okulda şiddet sorunu okulun güvenliği hakkında görüşler üzerinde anlamlı fark yaratmaktadır ($t=3,217$, $p.001<.05$). Okulunda şiddetin önemli bir sorun olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{X}=3,15$) okulun güvenli bir yer olup olmaması hakkında herhangi bir fikirlerinin olmadığını belirtirken; şiddetin önemli bir sorun olmadığını düşünen öğrenciler ise ($\bar{X}=2,77$) okullarının güvenli olduğunu düşünmektedir. Okulda şiddet sorunu ve şiddet artışı arasında anlamlı fark bulgulanmıştır ($t=-3,452$, $p.001<.05$). Tabloya göre okulda şiddetin önemli bir sorun olduğunu ($\bar{X}=1,58$) ve şiddetin önemli bir sorun olmadığını ($\bar{X}=1,80$) düşünen öğrenciler aynı zamanda okullarda suç ve şiddetin arttığı görüşündedirler.

Okulda şiddet sorunu ve sosyal aktivitelere katılım arasında ise anlamlı fark gözlenmemiştir ($t=-.60$, $p.549>.05$). Buna göre hem okulda şiddetin önemli bir sorun olduğunu düşünen ($\bar{X}=2,55$), hem de şiddet artışı önemli bir sorun olarak görmeyen ($\bar{X}=2,62$) öğrenciler okuldaki aktivitelere bazen katıldıklarını belirtmişlerdir. Okulu sevme ve okulda şiddet sorunu arasında anlamlı fark bulgulanmıştır ($t=3,199$, $p.001<.05$). Tabloya göre okulda şiddetin önemli bir sorun olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{X}=2,64$) okulu sevip sevmedikleri hakkında herhangi bir fikirlerinin olmadığını; okullarında şiddetin önemli bir sorun olmadığını düşünen öğrenciler ($\bar{X}=2,29$) ise okullarını sevdiklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin okulda gerçekleştirilen sosyal aktivitelere katılım ve okulu sevmeye durumlarının okul türü bağlamında farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 15’de sunulmaktadır.

Tablo 15. Okul Türü Bağlamında Öğrencilerin Okulda Gerçekleşen Aktivitelere Katılımı ve Okulu Sevmeye Durumu ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okulda gerçekleşen sosyal aktivitelere ne sıklıkla katılırsınız?	Gruplar arası	22,282	2	11,141	7,926	.001	A-C, B-C
	Grup içi	756,228	538	1,406			
	Toplam	778,510	540				
Okulunuzu seviyor musunuz?	Gruplar arası	41,074	2	20,537	13,529	.001	B-C
	Grup içi	813,639	536	1,518			
	Toplam	854,712	538				

A=Anadolu Lisesi, B=Meslek Lisesi, C=Düz Lise

Tabloya göre öğrencilerin okulda gerçekleşen aktivitelere katılım ($F(2-538)= 7,926$, $p.001< .05$), ve okulu sevmeye durumu ($F(2-538)= 13,529$, $p.001<.05$), ile okul türü arasında anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Gerçekleştirilen ANOVA testinin anlamlı fark sonuçlarına göre düz lise öğrencilerinin ($\bar{X}=2,87$), Anadolu lisesi ($\bar{X}=2,45$) ve meslek lisesi ($\bar{X}=2,43$) öğrencilerine göre okuldaki aktivitelere daha sık katıldığı görülmüştür. Okulu sevmeye durumu için ise düz lise öğrencileri ($\bar{X}=2,15$), Anadolu lisesi ($\bar{X}=2,35$) ve meslek lisesi ($\bar{X}=2,75$) öğrencilerine oranla okullarını daha çok sevdiklerini ifade etmişlerdir.

Bu sonuçların okulda gerçekleşen aktivitelerle ilişkili olup olmadığını anlamak amacıyla cinsiyet ve okul türü sabit tutularak (split file) Korelasyon testi yapılmıştır. Yapılan korelasyon testi sonucunda okulu sevmeye ve okul ile ilgili aktivitelere katılım arasında zayıf, negatif ve anlamlı ilişki bulgulanmıştır ($r=-.113$ $p<.009$). Buna göre okulu sevmeyi belirten öğrencilerin okulda gerçekleşen aktivitelere katılımı da düşüktür.

Öğrencilerin okulu sevmeye ve sosyal aktivitelere katılım durumları cinsiyet ve okul türü

bağlamında değerlendirildiğinde; cinsiyet bağlamında erkeklerde zayıf, negatif ve anlamlı ilişki vardır ($r=-.101$ $p<.025$). Buna göre okulu sevmediğini belirten erkekler okulda gerçekleştirilen aktivitelere de katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Okul türünde ise yalnızca meslek liseleri ile zayıf, negatif ve anlamlı ilişki bulgulanmıştır ($r=-.114$ $p<.015$). Buna göre okulu sevmediğini belirten meslek lisesi öğrencileri okulda gerçekleştirilen aktivitelere de katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Sonuçlar tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Cinsiyet ve Okul Türü Bağlamında Öğrencilerin Okulda Gerçekleşen Aktivitelere Katılımı ve Okulu Sevme Durumu Korelasyon Katsayıları

Okulu Sevme		Katılım	
		r	p
		-.113**	.009
Cinsiyet	Kız	-.084	.154
	Erkek	-.101*	.025
Okul Türü	Anadolu Lisesi	.063	.553
	Meslek Lisesi	-.114*	.015
	Düz Lise	-.047	.467

$p<.05^*$, $p<.001^{**}$

Öğrencilerin okulda suç ve şiddet algısının aktivitelere katılım ve okulu sevme durumu üzerinde nasıl bir etki yarattığını görmek amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analizine göre katılım ve okulu sevme arasında zayıf, negatif ve anlamlı ilişki bulgulanmıştır ($r=-.104$ $p<.003$). Buna göre okulu sevmediğini belirten öğrenciler okulda gerçekleşen aktivitelere de katılmama eğilimi göstermektedir. Aktivitelere katılım ve okulun güvenli olup olmaması ($r=-.065$ $p>.065$) ve okullarda suç ve şiddet artışı arasında anlamlı ilişki gözlenmemiştir ($r=.043$ $p>.250$). Okulu sevme ve okulun güvenli bir yer olduğunu düşünme arasında orta şiddette, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=.346$ $p<.001$). Buna göre okulun güvenli bir yer olduğunu belirten öğrenciler okulu daha fazla sevmektedir. Benzer şekilde okulu sevme ve okulda suç ve şiddet artışı arasında düşük şiddette, negatif anlamlı ilişki bulgulanmıştır ($r=-.214$ $p<.001$). Okullarda suç ve şiddetin arttığını düşünen öğrenciler okulu daha az sevmektedir. Okul güvenliği ve okullarda suç ve şiddet artışı

arasında da zayıf, negatif ve anlamlı ilişki gözlenmiştir($r=-.207$ $p<.001$). Buna göre okullarda suç ve şiddetin arttığını düşünen öğrenciler okulun güvenli bir yer olmadığını düşünmektedir. Sonuçlar tablo 17’de sunulmaktadır.

Tablo 17. Öğrencilerin Okulda Suç ve Şiddet Algısı ve Gerçekleşen Aktivitelere Katılımı ve Okulu Sevme Durumu Korelasyon Katsayıları

		1.	2.	3.	4.
1. Okulda gerçekleşen sosyal aktivitelere ne sıklıkla katılırsınız?	R	1	-.104*	-.065	.043
	P	.	.003	.065	.250
2.Okulunuzu seviyor musunuz?	R	-.104*	1	.346**	-.214**
	P	.003	.	.001	.001
3.Okulunuzun güvenli bir yer olduğunu düşünüyor musunuz?	R	-.065	.346**	1	-.207**
	P	.065	.001	.	.001
4.Sizce okullarda suç ve şiddet artmakta mıdır?	R	.043	-.214**	-.207**	1
	P	.250	.001	.001	.

$p<.05$ *, $p<.001$ **

Yapılan korelasyon analizi sonucuna göre okullarda suç ve şiddetin her geçen gün artması okul güvenliği hakkındaki algıyı olumsuz etkilemektedir. Okullarda suç ve şiddetin arttığını düşünen öğrenciler okulu güvenli bir yer olarak görmemekte, bunun sonucunda ise okulu sevmemektedir. Okulu sevmeyen öğrenciler ise okulda gerçekleşen sosyal aktivitelere daha az katılmaktadırlar. Ancak aktivitelere katılımın öğrencilerin ilgisizliğinden kaynaklandığı gibi okulun yetersizliklerinden de kaynaklandığı görülmüştür.

4.2.1.2.4. Öğrencilerin devam ettikleri okuldaki öğretmenler ve okul idarecileri ile ilişkileri

Öğrencilerin öğretmenleri ve okul yönetimi ile ilişkileri okulda sergilemiş oldukları davranışlar açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenleri tarafından olumsuz tanımlamalara maruz kalan, okul yönetimiyle sorun yaşayan öğrenciler bu durumun bir sonucu olarak tepkilerini suç ve şiddet davranışları sergileyerek gösterebilmektedir.

Öğrencilerin devam ettikleri okulda öğretmenleri ve okul idarecileriyle ilişkilerinin temel değişken olarak alındığı bu bölümde öğrencilere öğretmenleri tarafından nasıl bir öğrenci olarak değerlendirildikleri, yönetimle herhangi bir sorun yaşayıp yaşamadıkları, okulda ne tür cezalandırmalara maruz kaldıkları ve bir sorun yaşama durumunda öğretmenlerine gösterecekleri tepkilerin ne olacağı yönünde sorular sorulmuştur. Bu değişkenlerin bazı temel betimsel değişkenler ile ilişkili olup olmadığı Ki-kare testi ile ortaya konulmuş ve frekans dağılımlarına yer verilmiştir.

Öğrencinin öğretmenleri tarafından nasıl tanımlandığı öğrencinin derse, öğretmene ve okula bağlılığı açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenleri tarafından olumsuz tanımlanan öğrencinin önce derse ve öğretmene sonrasında ise okula bağlılığı azalmakta; derse ve okula ilgisi kalmayan öğrenci dersin işleyişini bozmaktan başlayarak çeşitli sapma, suç ve şiddet davranışlarına yönelmektedir. Öğrencilere öğretmenleri tarafından nasıl bir öğrenci olarak değerlendirildikleri sorulmuş ve öğrencilerin büyük çoğunluğu (%56) öğretmenleri tarafından “başarılı bir öğrenci” olarak değerlendirildiğini belirtmiştir. Öğrencilerin okuldaki öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiği ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2_{(5)}=10,913$ $p.053>.05$ $n=505$). Sonuçların yer aldığı Ek Tablo 21’de göre kızların %62’si ve erkeklerin %52’si öğretmenleri tarafından “başarılı bir öğrenci” olarak değerlendirildiklerini belirtmişlerdir.

Okul türü bağlamında da benzer şekilde öğretmenin değerlendirmesi ve okul türü arasında anlamlı ilişki gözlenmemiştir ($X^2_{(10)}=15,679$ $p.109>.05$ $n=505$). Tabloya göre her üç okul türü için de öğrencilerin önemli bir bölümü (%56) öğretmenleri tarafından “başarılı bir öğrenci” olarak değerlendirildiklerini belirtmişlerdir. Olumsuz değerlendirme bakımından Anadolu lisesi öğrencileri arasından hiçbir öğrenci “başarısız bir öğrenci” cevabını vermezken meslek lisesi öğrencilerin %3’ü ve düz lise öğrencilerinin %2’si öğretmenleri tarafından “başarısız bir öğrenci” olarak değerlendirildiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin not ortalaması ve öğretmenin değerlendirmesi arasında anlamlı ilişki

bulgulanmıştır ($X^2_{(20)}=55,348$ p.001<.05 n=394). Not ortalaması geçer (%37), orta (%48), iyi (%76) ve pekiyi (%82) olan öğrenciler öğretmenleri tarafından “başarılı bir öğrenci” olarak değerlendirildiklerini belirtmişlerdir. Ancak not ortalaması yükseldikçe olumsuz değerlendirmelere rastlanmamaktadır.

Öğrencilerin okul yönetimi ile ilişkileri okulda sergilemiş oldukları davranışlar açısından önemlidir. Öğrenciler davranışları sonucu yönetimle sorun yaşayabildiği gibi yönetimin tavrı da öğrencilerin göstermiş olduğu davranışlarda etkili olabilir. Araştırmada öğrencilere “*Bu dönem içerisinde okul yönetimiyle herhangi bir sorun yaşadınız mı?*” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin büyük bir bölümü (%91) okul yönetimiyle herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Cinsiyet bağlamında kızların %6’sı ve erkeklerin %9’u okul yönetimiyle sorun yaşadığını ifade etmiştir. Sonuçlar tablo 22’de sunulmaktadır.

Yönetimle sorun yaşadığını belirten kız öğrencilerin %20’si ve erkek öğrencilerin %19’u sorunun nedenini “*kavga etme*” olarak ifade etmişlerdir. Okul türü bağlamında ise Anadolu lisesi öğrencilerinin %5’i, meslek lisesi öğrencilerinin %10’nu ve düz lise öğrencilerinin %9’u dönem içinde okul yönetimiyle sorun yaşadığını belirtmiştir. Yönetimle sorun yaşadığını belirten Anadolu lisesi öğrencilerinin %50’si “*devamsızlık*” ve %50’si “*kavga*” cevabını vermiştir. Yönetimle sorun yaşadığını belirten meslek lisesi öğrencilerinin %25’i “*kavga*” ve düz lise öğrencilerinin %25’i “*sınav soruları*” cevabını vermiştir.

Öğrencilere “*Herhangi bir öğretmeninizle sorun yaşadığınızda, haksız olsanız bile, nasıl tepki verirsiniz?*” sorusu sorulmuş ve öğrencilerin bu soruya birden çok şık işaretledikleri görülmüştür. Her şık için bir değişken açılarak veri setine kodlanan sorunun multiple responses yoluyla frekansı alınmıştır. Öğrencilerin okul yönetimiyle sorun yaşaması durumunun öğretmenlere verecekleri tepki ile karşılaştırmak amacıyla “*Bu dönem içerisinde okul yönetimiyle sorun yaşadınız mı?*” Sorusu sabit tutularak ilgili sorunun multiple responses yoluyla frekansı alınmıştır. Sonuçlar Ek Tablo 23’de sunulmuştur. Tabloya göre okul yönetimiyle sorun yaşamadığını belirten öğrencilerin %42’si

öğretmenle sorun yaşaması halinde haksız ise “*susarım*”, 27’si “*özür dilerim*” cevabını vermiştir. Yönetimle sorun yaşadığını belirten öğrencilerin %33’ü “*susarım*” ve %29’u “*öğretmene elimden geleni yaparım*” cevabını vermiştir.

Cinsiyet sabit tutularak ilgili sorunun multiple responses yoluyla frekansı alınmıştır. Yapılan frekans analizi sonucunda kızların %42’si ve erkeklerin %41’i öğretmenlerle herhangi bir sorun yaşadığında haksız ise “*susarım*” şeklinde tepki verdiklerini belirtmişlerdir. Diğer seçeneğini işaretleyen öğrencilerin %29’u “*konusurum*” cevabını vermiştir.

Öğrencilerin önemli bir bölümü öğretmenleriyle sorun yaşamaları halinde olumlu tepkiler verecekleri yönünde cevaplar vermiş ancak yönetimle sorun yaşadığını ifade eden öğrenciler bu durumda daha saldırgan bir tavır sergileyeceklerini ortaya koymuşlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilere “*Okulda, istenmeyen bir davranış sergilediğinizde nasıl cezalandırılıyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerin bu soruya birden fazla şık işaretleyerek yanıt verdikleri görülmüştür. Her şık için ayrı bir değişken açılarak veri setine kodlanan sorunun cinsiyet ve okul türü sabit tutularak Multiple Responses yoluyla frekansı alınmıştır. Yapılan frekans analizinin sonuçları Ek Tablo 24’de sunulmaktadır.

Yapılan frekans analizi sonucunda cinsiyet bağlamında kızların %50’si ve erkeklerin %51’i “*kızma/azarlanma*” şeklinde cezalandırıldıklarını belirtmişlerdir. Kızlar (%2) ve erkekler (%7) en az “*kulak çekme*” şeklinde cezalandırıldıklarını belirtirken diğer seçeneğini işaretleyen öğrenciler arasında kızların %57’si ve erkeklerin %4’ü “*uyarılma*” cevabını vermişlerdir.

Tabloya göre okul türü bağlamında Anadolu lisesi (%53), meslek lisesi (%48) ve düz lise (%47) öğrencilerinin büyük bir bölümü okulda “*kızma/azarlanma*” şeklinde cezalandırıldıklarını belirtmişlerdir. Ek Tablo 15’de görüldüğü gibi öğrenciler büyük oranda “*kızma/azarlanma*” (%51), “*yüksek sesle bağırma*” (%28) ve “*aşağılanma*” (%17) gibi sözlü şiddet türlerine daha çok maruz kaldıkları görülmektedir. Öğrenciler genel olarak sözlü şiddet türlerine maruz kaldıklarını ifade etmelerine rağmen okul türüne göre

meslek lisesi öğrencilerinin %22'si “dövülme/dayak atma” şeklinde cezalandırıldıklarını ifade etmişlerdir. Fiziksel ceza yöntemleri eğitim kurumlarında geçmiş yıllara oranla azalmış olsa da hala varlığını sürdürmektedir. Özellikle bir öğrencinin “*Şiddet deyince aklınıza aşağıdakilerden hangisi geliyor?*” sorusunun “*diğer*” seçeneği için “... *hoca*” şeklinde cevap vermesi bu açıdan dikkat çekmektedir.

4.2.2. Öğrencilerin aileleri ile ilgili değişkenler

Öğrencilerin aileleriyle ilişkileri çevrelerine karşı suç ve şiddet davranışları sergilemeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Sosyal öğrenme teorileri tıpkı diğer davranışlar gibi suç ve şiddetin de günlük yaşam pratikleri içerisinde aile ve arkadaş çevresi gibi yakın gruplarla etkileşim sürecinde öğrenildiğini iddia etmektedir. Buna göre gencin şiddeti öğrenmek için doğrudan maruz kalması gerekmemektedir. Anne-babanın şiddet içeren olumsuz tavırları, anne-baba arasındaki tartışmalar, aile bireylerine ve çocuğa karşı şiddet uygulanması, şiddetin aile içerisinde bir sorun çözme biçimi ve terbiye ve disiplin yöntemi olarak kullanılması gencin üzerinde büyük bir etkiye yol açmaktadır. Bu şekilde şiddet aile içerisinde bir sorun çözme yöntemi olarak öğrenilmekte ve genç öğrendiği bu davranışı okulda akranlarına ve öğretmenlerine yöneltmektedir.

4.2.2.1. Öğrencilerin ebeveynleri ile ilişkileri

Gencin ailesiyle ve ebeveynleri ile ilişkileri sağlıklı bir kişilik gelişimi açısından oldukça önemlidir. Ebeveynlerinin yeterli ilgi ve sevgi göstermediği, yeterli ebeveyn denetimi olmayan gençler gerek okulda gerekse okul dışında suç ve şiddet davranışları sergileyebilmektedir. Sosyal organizasyonsuzluk teorisine göre özellikle iki ebeveynin de çalıştığı ailelerde babaların yanı sıra anneler de çocuklarıyla gerektiği kadar ilgilenememekte ve bu durum gencin yetersiz bir denetime tabi tutulmasına neden olmaktadır. Anne-babanın çocuklarının nerede, ne zaman, kiminle, ne yaptığını bilmediği durumlar artmakta, bu durumun bir sonucu olarak da gencin suç ve şiddet davranışı sergileme olasılığı artmaktadır.

Öğrencilerin ebeveynleri ilişkileri bu bölümün temel (bağımlı) değişkenleri niteliğindedir. Öğrencilerin ebeveynleriyle ilişkileri ile sosyo-demografik değişkenler arasında ilişki olup olmadığı Ki-kare testi ile ortaya konulmuş ve frekans dağılımlarına yer verilmiştir.

Ebeveynlerin çocukları ile ilgilenmesi hem okul başarıları hem de sergilemiş oldukları davranışlar açısından büyük önem taşımaktadır. Ebeveynlerinin ne kadar ilgili olduğunu anlamak amacıyla öğrencilere “*Anne-babanız genellikle arkadaşlarınızı tanır mı?*” sorusu sorulmuştur. Cinsiyet ve okul türü bağlamında yapılan ki-kare analizinin sonuçları tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Okul Türü ve Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Ebeveynlerinin Arkadaş Çevrelerini Tanıma Durumu Ki-kare Sonuçları

Cinsiyet	Evet		Hayır		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Kız	185	95	9	5	194	100
Erkek	273	83	57	17	330	100
Toplam	458	87	66	13	524	100
Ki-kare	$X^2=17,713$ sd(1), n=524 p.001<.05					
Okul türü						
Anadolu Lisesi	59	94	4	6	63	100
Meslek Lisesi	251	86	41	14	292	100
Düz Lise	148	88	21	12	169	100
Toplam	458	87	66	13	524	100
Ki-kare	$X^2=2,791$ sd(2), n=524 p.248>.05					

Tabloya göre kızların %95’i ve erkeklerin %83’ü ebeveynlerinin arkadaşlarını tanıdığını belirtmişlerdir. Buna göre cinsiyet ile ebeveynlerin öğrencilerin arkadaş çevrelerini tanıma durumu arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($X^2_{(1)}=17,713$ n=524 p.001<.05). Okul türü bağlamında ise anlamlı ilişki bulgulanmamıştır ($X^2_{(2)}=2,791$ n=524 p.248>.05). Tabloya göre Anadolu lisesi öğrencilerinin %94’ü, meslek lisesi öğrencilerinin %86’sı ve düz lise öğrencilerinin %88’i ebeveynlerinin arkadaşlarını tanıdıklarını belirtmiştir.

Öte yandan görüşmeye katılan görevlilerden bazıları ise bu konuda çocuklardan farklı düşünmekte ve ailelerin çocuklarına ve çocuklarının okul durumuna karşı ilgisiz olduklarını savunmaktadırlar. Görüşme yapılan görevliler arasında 3 kişi ailelerin çocuklarına ve çocuklarının okul durumlarına karşı oldukça ilgisiz olduğunu şu sözlerle dile getirmişlerdir.

“Aileler çocukla çok ilgilenmiyor... Çoğu durumda önce kendini düşünen kişiler. Anne-baba boşanmış, başka kişilerle evlenmiş, anne bir kez çocuğunu görmeye gelmemiş...Çocukla hiç ilgileri yok.”

“Genel olarak aileler çok ilgisiz. Veli toplantısı yapıyoruz 1400 öğrenciden neredeyse 300 öğrencinin velisi geliyor...Çocuk başıboş kalıyor.”

“Aileler çocuklarla ilgilenmiyor, veli toplantısına bile gelmiyorlar. Bin kişilik okuldan 39 kişi veli toplantısına gelmiş.”

Öğrencilerin ebeveynleri tarafından nasıl tanımlandıkları onlarla ilişkilerini de göstermesi açısından büyük önem taşımaktadır. Ebeveynleri tarafından olumsuz tanımlamalara maruz kalan genç bir süre sonra bu tanımlamayı kişiliğinin bir parçası olarak görebilmekte ve o tanımlamayla özdeşleşebilmektedir. Bu açıdan ebeveynin gence olumlu tanımlamalara yaklaşması çok önemlidir. Öğrencilere ebeveynleri tarafından nasıl biri olarak tanımlandıkları sorulmuş ve öğrencilerin önemli bir bölümü (%34) ebeveynleri tarafından “*örnek bir evlat*” olarak tanımlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ebeveynleri tarafından nasıl değerlendirildiği ile cinsiyet arasından anlamlı ilişki bulgulanmıştır ($X^2_{(4)}=16,436$ $n=519$ $p.002<.05$). Buna göre kızların %32’si ebeveynleri tarafından “*asi bir çocuk*” olarak tanımlandıklarını belirtirken; erkeklerin %33’ü “*örnek bir evlat*” olarak tanımlandıklarını ifade etmişlerdir. Sonuçlar ek tablo 25’te sunulmaktadır.

Öğrencilerin ebeveynleri tarafından tanımlanma biçimlerinin öğrencilerin önemli bir bölümü için “*örnek bir evlat*” ve “*uysal bir çocuk*” gibi olumlu tanımlamalar yanı sıra cinsiyet bağlamında kız ve erkek öğrenciler için farklı tanımlamalara maruz kaldıkları

görülmektedir. Bu durum ise büyük ölçüde toplumsal cinsiyet rolleri ile bağlantılı gibi görülmektedir. Toplumsal cinsiyet rol beklentileri gereği uysal ve itaatkar davranmaları beklenen kız çocuklarının söz konusu toplumsal cinsiyet beklentilerini karşılamayan her türlü davranışları aileleri ve çevreleri tarafından asilik olarak değerlendirilmekteirler.

Okul türü bağlamında ise ebeveynlerin tanımlaması ve okul türü arasında anlamlı ilişki görülmemiştir ($X^2_{(8)}=9,534$, $n=519$ $p.295>.05$). Yapılan Ki-kare analizi soncuna göre Anadolu lisesi öğrencilerinin %41'i, meslek lisesi öğrencilerinin %36'sı ve düz lise öğrencilerinin %29'u anne-babaları tarafından “*örnek bir evlat*” şeklinde tanımlandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilere şiddete maruz kaldıklarında ilk olarak kime gidecekleri sorulmuş ve öğrencilerin bu soruya birden fazla şık işaretleyerek cevap verdikleri görülmüştür. İlgili soru her şık için ayrı bir değişken açılarak veri setine kodlanmış ve cinsiyet sabit tutularak multiple responses yoluyla frekansı alınmıştır. Sonuçlar ek tablo 26’da sunulmaktadır.

Tabloya göre kızların %50’si şiddete uğradığında ilk olarak başvuracağı kişi için “*anneme*” yanıtını verirken; erkeklerin %37’si “*arkadaşlarıma*” cevabını vermiştir. Kızların %27’si ve erkeklerin %32’si şiddete maruz kaldıklarında başvuracakları ikinci kişiyi “*babama*” şeklinde belirtmişlerdir. Kızlar daha çok anne ve babalarından yardım almayı tercih ederken erkekler ilk olarak arkadaşlarından yardım aldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilere sorunlarını çözmede genel olarak kimden yardım aldıkları sorulmuştur. Cinsiyet bağlamında yapılan ki-kare analizi sonucunda cinsiyet ile yardım alınan kişi arasında anlamlı ilişki bulgulanmamıştır ($X^2_{(5)}=8,694$, $n=515$ $p.0,122>0,05$). Sonuçlar tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Sorunlarını Çözmede Yardım Aldığı Kişiler İle İlgili Ki-Kare Sonuçları

	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Kendim çözerim	73	37	136	43	209	41
Ailemden	62	32	75	23	137	27
Arkadaşlarımdan	44	23	87	27	131	25
Öğretmenlerimden	2	1	8	3	10	2
Kardeşlerimden	9	5	7	2	16	3
Diğer	5	2	7	2	12	2
Toplam	195	100	320	100	515	100
Ki-kare	$X^2=8,694$ sd(5), $n=515$ $p.0,122>0,05$					

Tabloya göre kızların %37'si ve erkeklerin %43'ü sorunlarını kendileri çözdüklerini belirtirken; ikinci olarak kızların %32'si sorunlarını çözmede yardım aldığı kişiyi “ailem”, erkeklerin %27'si ise “arkadaşlarım” şeklinde bildirmişlerdir. Kızlarda yardım alınan kişiler arasında arkadaşlar üçüncü sırada gelirken (%23) erkeklerde üçüncü sırada aile (%23) yer almaktadır.

Özellikle ergenlik döneminde aile önemini kaybederek arkadaşlar ailenin yerini almakta, aile ikinci planda kalmaktadır. Tabloya göre erkek öğrenciler açısından bu durum doğrulanırken kızlar açısından tam olarak doğrulanmadığı görülmektedir. Türkiye aile yapısı içerisinde kız ve erkek çocukların yetiştirilme tarzındaki farklılıklardan dolayı kızlar aileye daha bağımlı yetiştirilirken erkekler özellikle aileden bağımsız olacak şekilde yetiştirilmektedir. Bu anlamda özellikle ergenlik döneminde erkek çocuklar arkadaş çevrelerine daha çok bağlanmakta, kızların ise arkadaşlarından ziyade ailelerine bağlı olması istenmekte ve bu yönde yetiştirilmektedirler.

4.2.2.2. Öğrencilerin aile içi şiddet mağdurluğu

Dünya genelinde her 4 kadından 1'i ve her 6 erkekten 1'i yaşamlarının bir döneminde aile içi şiddete uğramaktadır. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumunun 1995 yılında yaptığı araştırma sonuçlarına göre Türkiye’de de aile içi şiddet yaygındır. Ailelerin

%34'ünde fiziksel, %53'ünde sözlü şiddete rastlanmaktadır.²⁷ 2009 yılında yayınlanan “Türkiye’de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet” raporuna göre evli kadınların %38’i yaşamlarının herhangi bir dönemlerinde yakın ilişkide oldukları erkekler tarafından fiziksel şiddete maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. En az bir kez şiddet yaşamış kadınların %37’si ve hiç şiddet yaşamadığını belirten kadınların %19’u annelerinin de şiddete maruz kaldığını ifade etmişlerdir. Şiddet yaşamış kadınların çocuklarında davranış sorunları, şiddet yaşamamış kadınların çocuklarına oranla daha yaygın olarak görülmektedir. Örneğin şiddet yaşamış her 10 kadından dördünün çocuğunda “anneye veya diğer çocuklara karşı saldırgan olma” davranışı görülürken bu oran şiddet yaşamamış kadınların çocukları arasında yarı yarıya azalmaktadır.

Aile içi şiddet tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de önemli bir sorun olmakla birlikte, aynı zamanda gencin davranışlarını etkileyen en önemli etkenlerden biridir. Anne-babanın şiddet içeren olumsuz tavırları, anne-baba arasındaki tartışmalar, aile bireylerine ve çocuğa karşı şiddet uygulanması, şiddetin aile içerisinde bir sorun çözme biçimi ve terbiye ve disiplin yöntemi olarak kullanılması gencin üzerinde büyük bir etkiye yol açmaktadır. Bu şekilde gençler şiddeti bir sorun çözme biçimi olarak algılamakta, aile içinde maruz kaldıkları şiddetin gerilimiyle çevrelerine karşı saldırgan tavırlar sergileyebilmektedirler.

Öğrenciler “*Aile içinde kimler arasında şiddet yaşandı?*” sorusuna cinsiyet bağlamında kızlar (%54) ve erkekler (%50) en çok “*kardeşler*” arasında şiddet yaşandığını belirtmişlerdir. Sonuçlar tablo 20’de sunulmaktadır. Tabloya göre cinsiyet ile aile içinde şiddet yaşanan kişi arasında anlamlı ilişki bulgulanmamıştır ($X^2_{(6)}=11,894$, $n=247$ $p.0,064>0,05$).

²⁷ <http://dosyalar.hurriyet.com.tr/aileici/aileicisiddet2.asp> (Erişim Tarihi: 19.06.2013)

Tablo 20. Cinsiyet Bağlamında Aile İçi Şiddet Mağdurluğu İle İlgili Ki-kare Sonuçları

Kimler arasında	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Anne-baba	19	18	29	20	48	19
Kardeşler	56	54	72	50	128	52
Baba ve çocuklar	6	6	25	17	31	12
Anne ve çocuklar	9	9	6	4	15	6
Diğer	12	12	11	8	23	9
Çocuklar ve üvey anne	0	0	1	1	1	1
Çocuklar ve üvey baba	1	1	0	0	1	1
Toplam	103	100	144	100	247	100
Ki-kare	$X^2=11,894$ sd(6), n=247 p.064>.05					

Tabloya göre öğrenciler aile içinde kimler arasında şiddet yaşandığı konusunda kızların %18'i ve erkeklerin %20'si “anne-baba”, kızların %6'sı ve erkeklerin %17'si “baba ve çocuklar”; kızların %9'u ve erkeklerin %4'ü “anne ve çocuklar” arasında yanıtını vermişlerdir. Tabloya bakıldığında aile içerisinde genel olarak öğrencilerin anne-babalarıyla ve anne-babalarının da birbirleriyle tartıştıkları görülmektedir. Cinsiyet bağlamında kız öğrenciler anne ve çocuk arasında yaşanan şiddeti, erkek öğrenciler ise baba ve çocuk arasında yaşanan şiddeti gözlemleme eğilimi sergilemektedirler.

Öğrencilerin anne-babalarıyla ve anne-babalarının da birbirleriyle ne sıklıkla tartıştıklarını tespit etmek amacıyla T-test ve Korelasyon analizleri yapılmıştır.

Öğrencilere anne-babalarıyla ve anne-babalarının birbirleriyle ne sıklıkla tartıştıkları sorulmuş ve tartışma sıklıklarının cinsiyet bağlamında farklılık gösterip göstermediğini görmek için T-test analizi yapılmıştır. Cinsiyet bağlamında öğrencilerin anne-babalarıyla ve anne-babalarının birbirleriyle tartışma sıklığı t-test sonuçları tablo 21'de sunulmaktadır. Yapılan t-test analizi sonucunda kızlar anne-babalarıyla ($\bar{X}=2,67$) bazen ve erkekler ($\bar{X}=2,47$) nadiren tartıştıklarını belirtmişlerdir. Verilen yanıtlar arasında anlamlı

fark gözlenmiştir ($t=2,033$, $p.043<.05$). Buna göre kızlar erkeklere oranla anne-babalarıyla daha sık tartışmaktadır.

Tablo 21. Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Aile İçi Şiddet Mağdurluğu İle İlgili T-test Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Anne babanızla ne sıklıkla tartışsınız?	Kız	200	2,67	1,067	535	2,033	.043
	Erkek	337	2,47	1,063			
Anne-babanız birbirleriyle ne sıklıkla tartışır?	Kız	199	2,07	1,042	522	0,393	.694
	Erkek	325	2,03	1,025			

Tabloya göre cinsiyet ve anne-babanın birbiriyle tartışma sıklığı arasında anlamlı fark bulgulanmamıştır ($t=0,393$, $p.694>.05$). Anne-babalarının tartışma sıklığı için kızlar ($\bar{X}=2,07$) ve erkekler ($\bar{X}=2,03$) nadiren cevabını vermişlerdir.

Öğrencilerin ebeveynleriyle tartışma sıklığının ebeveynler arası tartışma sıklığı ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin ebeveynleri ile tartışma ve ebeveynler arası tartışma arasında orta şiddetli, pozitif ve anlamlı ilişki vardır ($r=.317$, $p<.001$). Cinsiyet ve okul türü sabit tutularak yapılan Korelasyon analizi sonuçları tablo 22’de sunulmaktadır. Tabloya göre cinsiyet bağlamında kızların ebeveynleriyle ve ebeveynlerinin birbiriyle tartışma sıklığı arasında zayıf, pozitif ve anlamlı ilişki olmakla birlikte ($r=.244$, $p<.001$); erkeklerin ebeveynleriyle ve ebeveynlerinin birbiriyle tartışma sıklığı arasında orta şiddette, pozitif ve anlamlı ilişki bulgulanmıştır ($r=.358$, $p<.001$).

Tabloya göre okul türü bağlamında meslek lisesi öğrencilerinin ebeveynleriyle ve ebeveynlerinin birbirleriyle tartışma sıklığı arasında orta şiddette, pozitif ve anlamlı ilişki olmakla birlikte ($r=.351$, $p<.001$); düz lise öğrencilerinin de benzer şekilde ebeveynleriyle ve ebeveynlerinin birbirleriyle tartışma sıklığı arasında orta şiddette, pozitif ve anlamlı ilişki bulgulanmıştır ($r=.345$, $p<.001$). Anadolu lisesi öğrencilerinin ebeveynleriyle ve ebeveynlerinin birbirleriyle tartışma sıklığı arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($r=.106$, $p<.335$).

Tablo 22. Cinsiyet ve Okul Türü Bağlamında Öğrencilerin Aile İçi Şiddet Durumu Korelasyon Katsayıları

		Ebeveyn ile tartışma	
		r	p
Ebeveynler arası tartışma		.317**	.001
Kız	Ebeveynler arası tartışma	.244**	.001
Erkek	Ebeveynler arası tartışma	.358**	.001
Anadolu Lisesi	Ebeveynler arası tartışma	.106	.335
Meslek Lisesi	Ebeveynler arası tartışma	.351**	.001
Düz Lise	Ebeveynler arası tartışma	.345**	.001

p<.001**

Yapılan korelasyon analizinin anlamlı ilişki sonuçlarına göre ebeveynlerin birbiriyle tartıştığına şahit olma durumu ebeveynle tartışma olasılığını da artırmaktadır. Cinsiyet bağlamında ebeveynlerinin birbiriyle tartıştığına daha sık şahit olan kız ve erkek öğrenciler ebeveynleriyle daha sık tartışma eğilimi sergilemektedir. Bu durum aile içinde tartışmanın bir iletişim biçimi olarak kullanıldığı şeklinde değerlendirilebilir. Okul türü bağlamında ise aralarında anlamlı ilişki bulunmayan Anadolu lisesi dışında diğer okul türleri için de ebeveynlerinin birbiriyle tartıştığına daha sık şahit olan meslek lisesi ve düz lise öğrencilerinin ebeveynleriyle daha sık tartışma eğilimi sergileme eğilimi gösterdikleri görülmektedir.

Görüşme yapılan görevliler de büyük oranda aile içi şiddetin yaygınlığından söz etmişlerdir. Aile içi şiddet babadan anne ve çocuğa ve anneden çocuğa yönelik olabildiği gibi çocuktan anneye yönelik de olabilmektedir.

“Ailelerin birçoğunda aile içi şiddet yaygın, birçoğunda hem anne hem de çocuklar babadan şiddet görüyor.”

“Aile içi şiddet çok yaygın. Dayak yerken kızının arkasına saklanan anneler var...Tabi bu tür şeyler de öğrenci üzerinde etkili oluyor.”

“Çocuk anne-babasından sürekli dayak yiyebiliyor, baba hem çocukları hem anneyi dövüyor mesela e çocuk da öfkesini kusacak yer arıyor, kendisine ters bakan ilk kişiye saldırıyor.”

“Çocuğunun elinden çeken veli de derdini anlatmak için bana geliyor. Çocuğunun akşam kendisini dövdüğünü anlatmak için geliyor. Anne gelip bana şikayet ediyor, çocuğum akşam beni dövdü diye.”

“Ailelerin çoğu bilinçsiz. Biz öğrenciye öfke kontrolü öğretiyoruz, sorunla baş edebilme gücü veriyoruz, sorun çözme becerisi kazandırmaya çalışıyoruz. Eve gidiyor e anne-baba bilinçsiz. Öfke kontrolü tek taraflı olmuyor. Ebeveynler kendi bildiklerini okuyunca kolaylıkla çatışmaya dönüşebiliyor.”

Öğrencilerin aksine okul yöneticileri ve öğretmenler öğrencilerin bazılarının ailelerinde aile içi şiddetin yoğun olarak yaşandığını, bu durumun ise öğrencinin davranışlarına yansıdığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yaşadığı aile içi şiddet babadan anne ve çocuğa ve anneden çocuğa yönelik olabildiği gibi çocuktan anneye yönelik de olabilmektedir. Ataerkil aile yapısının sonucu olarak babanın ev içi otoritesinin ikinci temsilcisi erkek çocuktur. Baba ve erkek çocuk ailedeki kadınlar üzerinde söz sahibidir. Ataerkil aile yapısının bir tezahürü olarak baba aile içerisinde anne ve çocuklara şiddet uygulayabilmekte, bu durumun bir sonucu olarak anne de yaşanan şiddetin öfkesini çocuklara yansıtabilmektedir. Benzer şekilde erkek çocuk aile içinde gördüğü şiddetin yarattığı öfkeyi ev içerisinde diğer kardeşlerine ve annesine veya okulda yakın çevresine yansıtabilmektedir. Yapılan çalışmalar aile içi şiddete maruz kalan ebeveynlerin de kendi ailelerinde şiddet uyguladıklarını ortaya koymaktadır. Bu şekilde bireyin özellikle hayatında önemli dönemlerden biri olan ergenlik çağlarında aile içi şiddete maruz kalması bireyi, bireyin psikolojik yapısını ve kişilik oluşumunu etkilediği gibi aile içi şiddetin bir fasit daire içerisinde devam etmesine yol açmaktadır.

Öğrencilere ebeveynleriyle en çok hangi konularda tartıştıkları açık uçlu olarak sorulmuş ve verilen yanıtlara göre gruplandırılmıştır. Yapılan gruplandırma sonucu cinsiyet

bağlamında alınan frekans dağılımına göre elde edilen sonuçlar ek tablo 27’de sunulmaktadır.

Tabloya göre kızların %28’i ve erkeklerin %38’i ebeveynleriyle en çok “*okul konularında*” tartıştıklarını belirtmişlerdir. Okul konuları içerisinde ise kızların %75’i ve erkeklerin %79’u “*ders çalışmama*” nedeniyle ebeveynleriyle tartıştığını belirtmiştir. Cinsiyet bağlamında kızların %6’sı ve erkeklerin %9’u ebeveynleriyle tartışmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin ebeveynleri ile hangi konularda tartıştıkları sorusuna aynı zamanda kızların %1’i ve erkeklerin %2’si “*sanane*” veya “*seni ilgilendirmez*” gibi saldırgan bir dil de kullanarak yanıt verdikleri görülmüştür.

Öğrenciler ebeveynlerinin birbirleriyle tartışma konuları için kızların %25’i ve erkeklerin %32’si “*her konuda*” yanıtını vermişlerdir. Soruya cevap veren öğrenciler ikinci olarak kızların %23’ü “*çocuklar*” yanıtını verirken erkeklerin %16’sı “*bilmiyorum*” şeklinde cevap vermiştir. Ebeveynlerinin tartışma nedenini “*çocuklar*” olduğunu belirten öğrencilerin genel olarak ebeveynlerinin tutarsız disiplin anlayışlarından dolayı tartıştıkları da söylenebilir. Bir öğrencinin anket formuna anne-babasının tartışma konusu için “*Benim yüzümden. Annemin olur dediğine babam olmaz der sonra da tartışmaya başlarlar*” şeklinde cevap vermesi bu görüşü destekler niteliktedir Sonuçlar ek tablo 28’de sunulmuştur.

Öğrenciler okul türü bağlamında ebeveynleriyle tartışma konuları için Anadolu lisesi öğrencilerinin %38’i, meslek lisesi öğrencilerinin %32’si ve genel lise öğrencilerinin %37’si “*okul konularında*” cevabını vermişlerdir. Sonuçlar Ek Tablo 29’da sunulmaktadır.

Öğrenciler okul türü bağlamında ebeveynlerinin birbirleriyle tartışma konuları için Anadolu lisesi öğrencilerinin %44’ü ve meslek lisesi öğrencilerinin %32’si “*her konuda*” cevabını verirken; düz lise öğrencilerinin %28’i “*çocuklar*” yanıtını vermişlerdir.

Öğrencilerin ebeveynleri ile tartışma konularına bakıldığında genel olarak saç, giyim-kuşam, dışarıda vakit geçirme, arkadaşlarla fazla zaman geçirme, izin alma, eve geç

gelme, ev işi yapma, bilgisayar başında çok zaman geçirme, telefonda fazla konuşma ve mesajlaşma, fazla televizyon izleme, sigara ve alkol, sürekli yargılandığımda, hatalarım yüzüme vurulduğunda gibi cevaplar verdikleri görülmüştür. Kişiliğin en fırtınalı dönemi olarak ifade edilen ergenlik döneminde gençlerin ebeveynleri ile tartışma sıklığı da artmaktadır. Öğrenciler ebeveynlerinin tartışma konuları için ise hemen her konuda, maddi konularda, eve bakmama, günlük konular gibi nedenlerle tartıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ebeveynlerinin tartışma konuları için %14 oranında “bilmiyorum” yanıtını vermeleri ebeveynleri sık sık tartıştıkları için bu durumu artık benimseyip önemsememeye başladıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Öğrencilere aile içerisinde istenmeyen bir davranış sergilediklerinde nasıl cezalandırıldıkları sorusu sorulmuş ve öğrencilerin bu sorunun cevabı için birden fazla şık işaretledikleri görülmüştür. İlgili sorunun her bir cevabı için ayrı değişken açıklanarak veri setine kodlanmış ve cinsiyet sabit tutularak multiple responses yoluyla ilgili sorunun frekansı alınmıştır. Sonuçlar ek tablo 30’da sunulmuştur. Tabloya göre öğrenciler aile içerisinde istenmeyen bir davranış sergilediklerinde nasıl cezalandırıldıkları sorusuna kızlar en çok (%46) “bağırma” erkekler en çok (%41) “kıзма” cevabını vermişlerdir. Kızların %44’ü ikinci olarak “kıзма” şeklinde cezalandırıldığını belirtirken erkeklerin %39’u “bağırma” şeklinde cezalandırıldığını ifade etmiştir. Kızların %4’ü ve erkeklerin %5’i “dövülme” gibi fiziksel cezalandırma yöntemlerinin uygulandığını belirtse de tabloya göre öğrencilerin ailelerinin genel olarak “bağırma”, “kıзма”, “aşağılanma” gibi sözlü şiddet türlerini cezalandırma yöntemi olarak kullandıkları görülmektedir.

Tabloya göre “diğer” seçeneğini işaretleyen öğrenciler arasında kızların %36’sı ve erkeklerin %22’si “konuşarak anlaşılır” ve kızların %9’u ve erkeklerin %39’u “uyarma” şeklinde cezalandırıldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin ebeveynlerinin şiddet içeren davranışına maruz kaldıklarında nasıl tepki verecekleri sorulmuştur. Cinsiyet bağlamında yapılan ki-kare analizinin sonuçlarının yer aldığı tablo 23’e göre cinsiyet ile öğrencilerin ebeveynlerinin şiddet içeren davranışlarına

karşı verdikleri tepkiler arasında anlamlı ilişki bulgulanmıştır ($X^2_{(4)}=17,069$, $n=455$ $p<.002$). Tabloya göre ebeveynlerinin şiddet içeren davranışına maruz kaldıklarında kızların %49'u ve erkeklerin %59'u “*karşılık vermem*” cevabını vermişlerdir. Kız öğrencilerin %29'u ikinci olarak “*karşılık veririm*” yanıtını verirken erkek öğrencilerin %21'i “*evi terk ederim*” cevabını vermiştir. Kız öğrencilerin ikinci olarak “*karşılık veririm*” şeklinde tepki vereceklerini belirtmeleri ebeveynleri tarafından “*asi*” olarak değerlendirilmesi durumunu da destekler niteliktedir.

Tablo 23. Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Anne-Babaları Tarafından Şiddet İçeren Davranışlarına Verecekleri Tepkiler İle İlgili Ki-kare Sonuçları

	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Karşılık veririm	50	29	39	14	89	19
Evi terk ederim	25	15	60	21	85	19
Karşılık vermem	85	49	166	59	251	55
Polise şikayet ederim	5	3	8	3	13	3
Diğer	7	4	10	3	17	4
Toplam	172	100	283	100	455	100
Ki-kare	$X^2=17,069$ sd(4), $n=455$ $p.002<.05$					
Diğer (Bulunmazlar)	2	27	5	50	7	41

Diğer seçeneğini işaretleyen öğrenciler arasında (%4) kızların %27'si ve erkeklerin %50'si ailelerinin kendilerine karşı şiddet içeren bir davranışta bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum bir önceki tablo ile birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin genellikle ebeveynleri tarafından sözlü şiddet türleri ile cezalandırıldıkları görülmüştür ve öğrenciler bu tür davranışları şiddet olarak görmeyebilmektedir. Anket uygulaması sırasında bir öğrencinin ebeveynleri tarafından cezalandırılma türü için kızma ve bağırma şıklarını işaretledikten sonra “*Dolaylı veya doğrudan şiddete maruz kaldınız mı?*” sorusuna hayır cevabı verdiği görülmüş ve kendisine neden böyle bir cevap verdiği sorulduğunda öğrenci “*kızma şiddet değil ki*” cevabı vermiştir. Bu durum öğrencilerin

sözlü şiddet türlerini şiddet olarak değerlendirmediklerini, şiddeti genel olarak fiziksel şiddetle özdeşleştirdiklerini ortaya koymaktadır.

4.2.2.3. Öğrencilerin şiddet mağdurluğu ve aile içi şiddet ile ilişkisi

Öğrencilere dolaylı ya da doğrudan şiddete maruz kalıp kalmadıkları sorulmuş ve öğrencilerin %34'ü şiddete maruz kaldığını belirtirken %66'sı dolaylı ya da doğrudan şiddete maruz kalmadığını belirtmiştir. Şiddete maruz kaldığını belirten öğrencilerin aile içi şiddet mağdurluğu Ki-kare ve T-test analizleriyle ortaya konulmuştur.

Öğrencilerin şiddete maruz kalma durumu ile kendisine şiddet uygulayan kişi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen Ki-kare analizi sonuçlarına göre dolaylı ya da doğrudan şiddete maruz kaldığını belirten öğrencilerin %5'i "anne" ve %9'u "baba" tarafından şiddete maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Şiddet mağdurluğu bağlamında şiddete maruz kalınan kişi ve şiddet mağdurluğu arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2_{(8)}=19,049$, $n=519$ $p.015<.05$). Sonuçlar ek tablo 31'de sunulmaktadır.

Tabloya göre şiddete maruz kaldığını belirten öğrencilerin %35'i bu kişiyi "arkadaşlar" olarak bildirirken %32'si "tanımadığım kişi veya kişiler" tarafından şiddete maruz kaldığını belirtmektedir. Bu durum gençlerin hem aile içerisinde hem arkadaş çevresinde hem de diğer ortamlarda şiddete maruz kaldığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin şiddete maruz kalma durumlarının ebeveynleri ile tartışma sıklığı üzerinde bir fark yaratıp yaratmadığını tespit etmek amacıyla t-test analizi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 24'de sunulmaktadır. Tabloya göre şiddete maruz kalma durumu ile öğrencilerin ebeveynleri ile tartışma sıklığı arasından anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=5,755$, $p.001<.05$). Şiddete maruz kaldığını belirten öğrenciler ($\bar{X}=2,91$) bazen, şiddete maruz kalmadığını belirten öğrenciler ise ($\bar{X}=2,33$) nadiren ebeveynleri ile tartıştıklarını belirtmişlerdir. Şiddete maruz kalan öğrenciler ebeveynleriyle daha sık tartışmaktadır.

Tablo 24. Öğrencilerin Şiddet Mağdurluğu Bağlamında Ebeveynleri İle ve Ebeveynlerinin Birbiriyle Tartışma Durumları T-test Sonuçları

Maddeler		N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Anne babanızla ne sıklıkla tartışırsınız?	Evet	180	2,91	1,137	519	5,755	.001
	Hayır	341	2,33	0,972			
Anne-babanız birbirleriyle ne sıklıkla tartışır?	Evet	174	2,33	1,208	507	4,28	.001
	Hayır	335	1,88	0,893			

Tabloya göre şiddete maruz kaldığını belirten öğrenciler ($\bar{X}=2,33$) ve şiddete maruz kalmadığını belirten öğrenciler ($\bar{X}=1,88$) ebeveynlerinin nadiren birbirleriyle tartıştıklarını ifade etmişlerdir. Verilen cevaplar arasında anlamlı fark bulgulanmıştır ($t=4,28$, $p.001<.05$). Buna göre şiddete maruz kalmadığını belirten öğrenciler daha düşük oranda ebeveynlerinin birbiriyle tartışmalarına şahit olmaktadır.

Şiddet Mağdurluğu

Öğrencilerin şiddet mağdurluğu durumunu ölçmek amacıyla “*Dolaylı ya da doğrudan şiddete maruz kaldınız mı?*”, “*Kim tarafından şiddete maruz kaldınız?*”, soruları sorulmuştur. Ayrıca öğrencilere şiddete maruz kaldıklarında ilk olarak kime başvurdukları sorulmuştur. Cinsiyet bağlamında öğrencilerin şiddet mağdurluğu ile ilgili ki-kare analizleri ek tablo 32’de sunulmaktadır.

Tabloya göre cinsiyet bağlamında öğrencilerin şiddete maruz kalma durumu ve cinsiyet arasında anlamlı ilişki vardır ($X^2_{(1)}=15,255$, $n=525$ $p<.001$). Buna göre kızların büyük çoğunluğu (%76) doğrudan ya da dolaylı olarak şiddete maruz kalmadığını belirtirken %24’ü şiddete maruz kaldığını belirtmiş; erkekler ise benzer şekilde büyük oranda (%59) şiddete maruz kalmadıklarını belirtirken erkeklerin %41’i ise şiddete maruz kaldığını ifade etmiştir.

Tabloya göre cinsiyet ve şiddet uygulayan kişi arasında anlamlı ilişki vardır ($X^2_{(8)}=36,655$, $n=186$ $p<.001$). Buna göre kızların %34’ü şiddete maruz kaldığı kişiyi

“arkadaşlar” olarak ifade ederken; erkeklerin %38,8’i “tanımadığım kişi ya da kişiler” tarafından şiddete maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin hangi ortamda ve ne tür şiddete maruz kaldıklarını anlamak amacıyla “Hangi ortamda şiddete maruz kaldınız?”, “Ne tür bir şiddete maruz kaldınız?” soruları sorulmuştur. Cinsiyet bağlamında öğrencilerin verdikleri cevaplar ile ilgili ki-kare analizleri ek tablo 33’de sunulmaktadır.

Yapılan ki-kare analizi sonucunda şiddete maruz kalınan yer ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulgulanmıştır ($X^2_{(5)}=21,059$, $n=180$ $p<.001$). Buna göre şiddete maruz kaldığını belirten kızların %40’ı “evde”; erkeklerin %37’si “okulda” yanıtını vermişlerdir. Benzer şekilde maruz kalınan şiddet türü ve cinsiyet arasında anlamlı ilişki vardır ($X^2_{(3)}=11,338$, $n=185$ $p<.01$). Buna göre ne tür şiddete maruz kaldıkları konusunda kızların %63’ü ve erkeklerin %78’i fiziksel şiddete maruz kaldıklarını belirtirken hiçbir öğrenci ekonomik şiddet cevabı vermemiştir.

Tabloya göre cinsiyet bağlamında kız ve erkek öğrencilerin şiddete uğradıklarını belirtme oranlarını birbirine yakın olsa da gerek şiddete maruz kalınan ortam ve maruz kalınan kişi açısından toplumsal cinsiyet rolleri gereği olarak farklılaşmaktadırlar. Kız öğrenciler şiddete daha çok arkadaşları tarafından ve evde maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu noktada kızların aile içi şiddeti belirtmek istemediği ancak arkadaşlarının yanı sıra aile üyelerinden de şiddet gördüğü görülmektedir. Erkek öğrenciler ise ev ve okul dışında daha fazla vakit geçirmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak erkek öğrenciler okulda arkadaşları tarafından, sokakta veya çarşıda ise tanımadığı kişi veya kişiler tarafından şiddete maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %74’ünün maruz kaldığı şiddet türünü fiziksel şiddet olarak bildirmesi, şiddeti fiziksel şiddet ile özdeşleştirdikleri yönündeki argümanı destekler niteliktedir.

Öğrenciler bazı durumlarda şiddetin mağduru olabildikleri gibi bazı durumlarda da uygulayıcısı olabilmektedir. Ancak önemli olan öğrencilerin öz-denetim geliştirmeleridir. Öğrencilerin öz-denetim seviyelerini görebilmek amacıyla “Öfkelendiğinizde hangisini

yaparsınız?” sorusu sorulmuştur. Verilen yanıtlar ile cinsiyet bağlamında yapılan ki-kare analizi sonucunda anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2_{(5)}=85,137, n=501 p.001<.05$). Yapılan ki-kare analizi sonuçlarına göre kızların %36’sı ve erkeklerin %50’si öfkelenediklerinde “saldırım” cevabını vermiştir. İkinci olarak kızların %29’u “ağlarım” yanıtını verirken; erkeklerin %28’i “öfkemi belli etmemeye çalışırım” cevabını vermiştir. Diğer şıkkını işaretleyen öğrenciler arasında kızların %55’i ve erkeklerin %14’ü “bağırırım” yanıtını vermişlerdir. Sonuçlar tablo 25’te sunulmaktadır.

Tablo 25. Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Self-kontrol Durumu İle İlgili Ki-kare Sonuçları

Öfkelendiğinizde hangisini yaparsınız?	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Saldırım	69	36	154	50	223	45
Kendi içime kapanırım	16	8	51	16	67	14
Öfkemi belli etmemeye çalışırım	36	19	85	28	121	24
Ağlarım	57	29	9	3	66	13
Şikayet ederim	4	2	3	1	7	1
Diğer	11	6	6	2	17	3
Toplam	193	100	308	100	501	100
Ki-kare	$X^2=85,137$ sd(5), $n=319$ $p.001<.05$					
Diğer (bağırırım)	6	55	1	14	7	39

Öğrencilerin yarıya yakınının ilgili soru için “saldırım” cevabı vermesi aslında öz-denetimlerinin gelişmediklerinin de bir göstergesidir. Görüşme yapılan görevliler de öğrencilerin öz-denetimlerinin düşük olduğu yönünde bilgi vermiştir. Rehberlik servisinde görevli bir öğretmen öğrencilerinden bahsederken “Bizim öğrencilerimiz sorun çözme becerileri, öfke denetimi, iletişim becerileri konusunda yetersizler. Bu seviyelerinin yetersiz olmasından dolayı herhangi bir sorunla karşılaştıklarında şiddete yönelebiliyor, saldırganlaşabiliyorlar.” sözleriyle bu durumu dile getirmiştir.

Gencin sağlıklı bir gelişim sergilemesi açısından aile içi ilişkileri oldukça önemlidir. Ancak günümüzde özellikle her iki ebeveynin de çalışmasıyla birlikte çocuklar için aile

önemini yitirerek arkadaşlar ve sosyal medya aile ilişkilerinin yerini almakta, aile ile geçirilen süre azalırken arkadaşlarla veya televizyon ve bilgisayar başında harcanan süre artmaktadır. Ailevi ilişkilerin bu şekilde dönüşmesi ebeveynlerin çocuk üzerindeki denetiminin de zayıflamasına ve çocukların ev dışında geçirdikleri süre arttıkça davranışlarını kontrol edememelerine yol açmaktadır.

Ayrıca tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de giderek yaygınlaşan aile içi şiddet gençlerin davranışlarına etki ettiği gibi öz denetimlerini de olumsuz yönde etkileyerek suç ve şiddet davranışları sergilemelerine yönelten önemli nedenlerden biri haline gelmektedir.

Gençlerin suça itilmeleri ve şiddet mağduru olmaları üzerinde ailenin önemli bir etkisi olmakla beraber bu durum yalnızca aile gibi tek bir nedenle elbette açıklanamaz. Genç suçluluğunun küresel bir soruna dönüştüğü günümüzde bu durum kitle iletişim araçları, ticari sömürü, yoksulluk ve sosyal dışlanma gibi etkenlerden bağımsız bir şekilde değerlendirilemez.

4.2.3. Öğrencilerin arkadaş çevresi ile ilgili değişkenler

Gençlerin sergilemiş oldukları şiddet ve suç davranışlarına etki eden önemli faktörlerden biri de akran ve arkadaş gruplarıdır. Akran grupları gençlik döneminde büyük önem kazanmaktadır. İlgili literatüre göre özellikle ergenlik döneminde aile etkisini kaybederek akran ve arkadaş grubu gencin hayatında büyük bir önem kazanmaya başlar. Bu durum gencin arkadaş grubunun niteliğinin de önemini ortaya koymaktadır. Özellikle suçlu akranlarla uzun süreli ve yakın bir şekilde arkadaşlık kurmak, gencin davranışlarına olumsuz etki etmektedir. Benzer şekilde arkadaşlar arasında suç ve şiddet davranışlarının yaygın olması gencin bu tür davranışları benimsemesine, içselleştirmesine, onaylamasına ve en sonunda gerçekleştirmesine yol açmaktadır. Ayrıca gencin çete benzeri yapılanmalar içerisine girmesi, gruptan ayrılmamak adına bazı davranışları sergilemesine de yol açmaktadır.

Öğrencilerin arkadaş çevreleri ile ilgili temel değişkenler arkadaş grubu ve çevresi, arkadaşlarla yakınlık, arkadaşlar arasında suç ve şiddet tanıklığı ve arkadaşların suç ve şiddet davranışlarına karşı tepkiler şeklindedir.

4.2.3.1. Öğrencilerin arkadaş çevresi ve grubu

Genç suçluluğunda çocuğun içinde yaşadığı çevre son derece önemlidir. Bu nedenle aileden sonra çocuğun sosyalleşmesinde ve kişilik yapısının şekillenmesinde arkadaş çevresi ve grubu önemli bir rol oynamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilere arkadaşlarının hangi cinsiyet grubundan ve çevreden olduğu sorulmuş ve öğrencilerin bu soruya birden çok şık işaretledikleri görülmüştür. Her şık için bir değişken açılarak veri setine kodlanan sorunun multiple responses yoluyla frekansı alınmıştır. Öğrencilerin arkadaş grubu ve çevresini cinsiyet bağlamında tespit etmek amacıyla cinsiyet ve okul türü sabit tutularak multiple responses yoluyla ilgili sorunun frekansı alınmıştır. Sonuçların sunulduğu Ek Tablo 34'e göre cinsiyet bağlamında öğrenciler arkadaş grupları için genel olarak kızların %82'si ve erkeklerin %60'ı arkadaş gruplarının hem kız hem de erkeklerden oluştuğunu belirtmiştir. Okul türü bağlamında Anadolu lisesi (%59), meslek lisesi (%46) ve düz lise (%75) öğrencilerinin önemli bir bölümü arkadaş gruplarının "*hem kız hem de erkek*" arkadaşlardan oluştuğunu belirtmiştir.

Öğrenciler arkadaş çevrelerini cinsiyet bağlamında kız öğrencilerin %88'i ve erkek öğrencilerin %71'i "*okuldan*" olduğunu belirtirken ikinci olarak da kızların %29'u ve erkeklerin %49'u arkadaş çevresinin "*mahalleden*" olduğunu belirtmiştir. Okul türü bağlamında ise üç okul türü içerisinde Anadolu lisesi (%91), meslek lisesi (%71) ve düz lise (%83) öğrencileri arkadaş çevrelerinin genellikle "*okuldan*" oluştuğunu ifade etmişlerdir. Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğrencilerin cinsiyet ve okul bağlamında arkadaş grupları ve çevreleri büyük oranda okuldan ve hem kız erkek arkadaşlardan oluşmaktadır.

Görüşme yapılan idarecilerden biri öğrencilerin arkadaş çevrelerinin mahalleden oluşmasıyla ilgili şu şekilde bilgi vermektedir; *“Öğrenciler kötü bir çevrede oturuyorlar, mahallerindeki çocuklar hep burada ya da A’da. Çocuk farklı bir çevreye giremiyor, haliyle çevresinin, geldiği çevrenin çok etkisinde kalıyor ve aynı alışkanlıkları okula da taşıyor.”*

“Çocuğun geldiği ortam, çevre çok önemli. Suç oranının yüksek olduğu bir mahalleden geldiğinde arkadaşları, çevresindekiler de o muhitten oluyor. Haliyle öğrenci mahalledeki geleneği okulda da sürdürmeye çalışıyor.”

Görüşme yapılan bir başka idareci ise öğrencilerin arkadaş çevresinin okuldan oluşmasıyla ilgili şu şekilde bilgi vermektedir; *“Öğrenci 9. sınıfta bu okula geldiğinde, geldiği okulda da aynı şekilde sorunluysa burda hemen kendine bir grup oluşturuyor, kendisi gibi öğrencileri etrafına topluyor, çoğu öğrenci de dışlanmamak, bir yere ait olmak için bu gruplara katılıyor. Önce kendi sınıfında birkaç kişilik bir grup oluşturuyor, kendine bir hakimiyet alanı kuruyor, bu grup içinde sivrilen öğrenci reis oluyor. Sınıfta oluşturulan grup okul çapında genişliyor ta ki buna rakip bir grup oluşana kadar.”*

Öğrencilerin arkadaş çevrelerinin ve gruplarının büyük oranda okuldan ve mahalleden oluşması öğretmen ve idarecilerin ifadeleri ile birlikte düşünüldüğünde öğrenciler açısından bir dezavantaj oluşturmaktadır. Öğrencilerin bir çoğu mahalle arkadaşlarıyla aynı okula gitmekte ve aynı arkadaşlarıyla hem okulda hem de mahallede vakit geçirmektedir. Bu durumda arkadaşlar aileden fazla görüşülen kişiler olurken ailenin de yerini almakta ve birçok öğrenci arkadaşları için *“kardeşim”* şeklinde bahsetmeye başlamaktadır. Bu durumun en önemli dezavantajı ise öğrencilerin birçoğunun sosyo-ekonomik olarak düşük konumdaki mahallelerde yaşaması ve bu mahallelerin bazılarında suç oranlarının görece yüksek olmasıdır. Örneğin öğrencilerin yaşadığı mahallelerle ilgili bir idareci okulunda bir öğrencinin ateşli silahla adam yaralamadan tutuklandığını ancak yaşadığı mahalle suç oranının nispeten yüksek olduğu bir mahalle olduğu için mahallenin belirli bölgelerinde mobese kameralarının olduğunu ve bu kameralar sayesinde çocuğun

kendini savunmak için silah kullandığının ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu ifadeler bazı öğrencilerin suç oranlarının yüksek olduğu mahallelerde yaşadıklarını ve arkadaşlarının da aynı mahalleden olmasının onları suç ve benzeri durumlara itebileceğini göstermektedir.

Öğrencilerin arkadaşları tarafından nasıl tanımlandığı arkadaşları ile ilişkileri açısından önem taşımaktadır. Akranları tarafından reddedilen, seilmeyen gençler, antisosyal ya da sapkın davranışları olan akran gruplara yönelebilmekte ve suç ve şiddet davranışları sergileyebilmektedirler.

Araştırmaya katılan öğrencilere arkadaşları arasında nasıl biri olarak tanındıkları sorulmuş ve ilgili sorunun cinsiyet ve okul türü bağlamında ki-kare analizi yapılmıştır.. Sonuçlar ek tablo 35’te sunulmaktadır.

Ki-kare analizi sonuçlarına göre öğrencilerin önemli bir bölümü (%48) arkadaşları arasında “*çok iyi bir arkadaş*” olarak tanındığını belirtmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar genel olarak arkadaşları arasında olumlu bir şekilde tanındıklarını göstermiştir. Cinsiyet bağlamında kızların %51’i ve erkeklerin %46’sı arkadaşları arasında “*çok iyi bir arkadaş*” olarak tanındıklarını belirtirken cinsiyet ve arkadaşlar tarafından tanınma arasında anlamlı ilişki bulgulanmamıştır ($X^2_{(5)}=8,453$ p.133>.05 n=520). Kızların %15’i ikinci olarak “*sırdaş bir arkadaş*” yanıtını verirken, erkeklerin %38’i “*güvenilir bir arkadaş*” cevabı vermiştir. Kız öğrenciler genel olarak arkadaşları arasında sır tutmaya önem verirken erkek öğrencilerin güvenilirliğe önem verdiği görülmektedir

Öğrencilerin arkadaşları arasında tanınması ve okul türü arasında anlamlı ilişki gözlenmiştir ($X^2_{(10)}=26,873$ p.003<.05 n=520). Anadolu lisesi (%57), meslek lisesi (%43) ve düz lise (%53) öğrencilerinin önemli bir bölümü arkadaşları arasında “*çok iyi bir arkadaş*” olarak tanındıklarını belirtirken; ikinci olarak Anadolu lisesi öğrencilerinin %21’i “*sırdaş bir arkadaş*” cevabını verirken; meslek lisesi öğrencilerinin %36’sı ve düz lise öğrencilerinin %38’i “*güvenilir bir arkadaş*” olarak tanındıklarını belirtmişlerdir.

Sonuçların yer aldığı ek tablo 35'e bakıldığında öğrencilerin genel olarak arkadaşları arasında olumlu bir şekilde tanındığı görülmektedir.

4.2.3.2. Öğrencilerin arkadaşları ile yakınlık durumları

Akran grupları gençler açısından özellikle ergenlik döneminde büyük önem kazanmaktadır. Bu dönemde arkadaşlara bağlılık artarken bu bağlılık, şiddet ve suç davranışı üzerinde hem olumlu hem de olumsuz bir etkiye sahiptir. Bu bağlılık bir yandan sosyal ilişkileri geliştirme, yabancılaşıma tecrübelerinden kaçınma ve saldırganlığı önlemede etkiliyken diğer yandan, arkadaşlara bağlılık, okula ya da aileye bağlılıktan daha yüksek olmakta hatta genç ailesinin yerine artık arkadaşlarını merkezine koymaktadır. Bu durum ise gençlerin suç ve şiddet davranışları sergileme riskini artırmaktadır.

Cinsiyet Farklılıkları

Araştırmaya katılan öğrencilere okul, mahalle ve akraba olduğu arkadaşlarıyla ne sıklıkla görüştükleri sorulmuştur. Öğrencilerin cinsiyet bağlamında arkadaşlarıyla görüşme sıklığı ile ilgili T-test sonuçları Ek Tablo 36'da sunulmaktadır. Tabloya göre öğrencilerin mahalle arkadaşlarıyla görüşme sıklığı cinsiyet bağlamında anlamlı fark göstermektedir ($t=-5,291$, $p.001<.05$). Kız öğrenciler ($\bar{X}=3,05$) mahalle arkadaşlarıyla bazen görüştüğünü belirtirken; erkek öğrenciler ($\bar{X}=3,62$) sık sık görüştüklerini ifade etmişlerdir. Buna göre erkekler mahalle arkadaşlarıyla kızlardan daha yakın arkadaşlık bağlarına sahiptir. Öğrencilerin okul arkadaşlarıyla görüşme sıklığı cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık göstermektedir ($t=3,598$, $p.001<.05$). Kız öğrenciler ($\bar{X}=3,54$) okul arkadaşlarıyla sık sık; erkek öğrenciler ise ($\bar{X}=3,18$) bazen görüştüklerini belirtmişlerdir. Buna göre kızlar okul arkadaşlarıyla erkeklerden daha sık görüşmektedir.

Ek Tablo 36'ya göre öğrencilerin akraba oldukları arkadaşlarıyla görüşme sıklığı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulgulanmamıştır ($t=-1,201$, $p.230>.05$). Kız öğrenciler ($\bar{X}=3,28$) ve erkek öğrenciler ($\bar{X}=3,40$) akraba oldukları arkadaşlarıyla bazen

görüşüklerini belirtmişlerdir. Sonuçlara göre kız öğrenciler genel olarak okul arkadaşlarıyla diğerk arkadaşlarına oranla daha fazla görüşürken erkek öğrenciler mahalle arkadaşlarıyla diğerk arkadaşlarına oranla daha fazla görüşmektedir.

Okul Türü

Öğrencilerin arkadaş çevresi ile yakınlık derecesi okul türü bağlamında farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır.

Okul türünün öğrencilerin arkadaşlarıyla görüşme sıklığı üzerinde herhangi bir farklılaşma yapıp yapmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testinin sonuçları Ek Tablo 37’de sunulmuştur. Tabloya göre “*mahalle arkadaşları*” ($F(2-540)=19,791$, $p.001<.05$), “*akraba olan arkadaşlar*” ($F(2-540)=4,784$, $p.009<.05$) ve “*okul arkadaşları*” ($F(2-540)=10,441$, $p.001<.05$) ile görüşme sıklığı okul türü bağlamında anlamlı farklılık göstermektedir.

Yapılan ANOVA testinin anlamlı fark sonuçlarına göre meslek lisesi öğrencileri diğerk lise öğrencileri ile karşılaştırıldığında mahalle ($\bar{X}=3,67$) ve akraba olduğu ($\bar{X}=3,45$) arkadaşlarıyla daha sık görüşüğünü ifade etmişlerdir. Anadolu lisesi öğrencileri ise diğerk lise öğrencileri ile karşılaştırıldığında okul arkadaşlarıyla ($\bar{X}=3,66$) daha sık görüşüklerini belirtmişlerdir. Bu noktada öğrencilerin yaşadıkları mahalleler ve devam ettikleri okul türü birlikte düşünöldüğünde meslek lisesi öğrencilerinin diğerk lise türlerine göre mahalle arkadaşlarıyla daha sık görüşmesi aynı mahalleden kişilerle aynı okula devam ettikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Sınıf Düzeyi

Sınıf düzeyinin öğrencilerin arkadaşlarıyla görüşme sıklığı üzerinde herhangi bir farklılaşma yapıp yapmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testinin sonuçları Ek Tablo 38’de sunulmaktadır. Tabloya göre sınıf düzeyi öğrencilerin “*mahalle arkadaşları*” ($F(3-539)=4,383$, $p.005<.05$), “*akraba olan arkadaşlar*” ($F(3-539)=2,700$,

p.045<.05) ve “*okul arkadaşları*” ($F(3-539)=3,560$, $p.014<.05$) ile görüşme sıklığı üzerinde anlamlı fark yaratmaktadır.

Yapılan ANOVA testinin anlamlı fark sonuçlarına göre 10. sınıf öğrencileri diğer sınıf düzeyinden gelen öğrenciler ile karşılaştırıldığında mahalle ($\bar{X}=3,64$) ve akraba olduğu arkadaşları ($\bar{X}=3,57$) ile daha sık görüştüğünü ifade etmişlerdir. 12. Sınıf öğrencileri ise diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerle karşılaştırıldığında okul arkadaşlarıyla daha sık görüştüklerini belirtmişlerdir ($\bar{X}=3,58$). Buna göre öğrenciler okula yeni başladıkları yıllarda mahalle arkadaşlarıyla daha sık görüşmekle birlikte zaman içerisinde mahalle arkadaşlarının yerini okul arkadaşları almakta ve son sınıfa gelene kadar okul arkadaşlarıyla daha sık görüşmeye başlanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilere “*Herhangi bir sorunuz olduğunda genellikle kime gidersiniz?*” sorusu sorulmuş ve öğrencilerin bu soruya birden çok şık işaretledikleri görülmüştür. Her şık için bir değişken açılarak veri setine kodlanan sorunun multiple responses yoluyla frekansı alınmıştır. Öğrencilerin herhangi bir sorunları olduğunda kime gittiklerini cinsiyet ve okul türü bağlamında tespit etmek amacıyla cinsiyet ve okul türü sabit tutularak multiple responses yoluyla ilgili sorunun frekansı alınmıştır. Sonuçlar Ek Tablo 39’da sunulmuştur. Tablo’ya göre öğrencilerin herhangi bir sorunları olduğunda kime gideceği sorusuna cinsiyet bağlamında kız (%46) ve erkek (%47) öğrencilerin önemli bir bölümü “*arkadaşlarıma*” cevabını vermiştir. Arkadaşlarından sonra ikinci olarak kız öğrencilerin %41’i ve erkek öğrencilerin %20’si “*aileme*” yanıtını verirken erkek öğrencilerin %20’si aynı zamanda “*kimseyle paylaşmam*” cevabını da vermiştir.

Okul türü bağlamında ise Anadolu lisesi (%40), meslek lisesi (%48) ve düz lise (%46) öğrencileri herhangi bir sorunları olduğunda arkadaşlarına gideceklerini belirtmişlerdir. Bu anlamda tabloya göre öğrencilerin yardım alma konusunda arkadaşlarını ailelerinden daha ön planda gördükleri söylenebilir. İlgili literatürle doğru orantılı olarak aile yavaş yavaş etkisini kaybederek arkadaşlar daha önemli bir konuma gelmektedir.

Ergenlik döneminde gençler açısından arkadaşlar aileden daha önemli hale gelmektedir. Özellikle ailesiyle iyi iletişim kuramayan gençler belirli arkadaş gruplarına katılarak bu grupta kabul görme ve statü elde etme ve gruptan dışlanmama adına her türlü davranışı sergileyebilmektedir. Bu durumu rehberlik servisinde görevli bir öğretmen şu şekilde dile getirmektedir: “Çocuk grup arkadaşlarından dışlanmamak için onlarla birlikte hareket etmek zorundaymış gibi hissediyor kendini. Devamsızlık yapınca grup halinde devamsızlık yapıyorlar. Öğrenci dışlanmamak adına yok ben derse girecem diyemiyor.”

“Mesela sigara içmiş kız öğrenci, grup olarak, arkadaşlarına uymuş, hayır diyememiş dışlanmamak adına...mesela gruptan dışlanmamak için arkadaşının çantasını taşıyan var.”

Öğrencilere “Kendinize anne-babanızdan sonra en yakın gördüğünüz kişi kimdir?” sorusu sorulmuş ve kızların %59’u ve erkeklerin %57’si “arkadaşlarım” yanıtını vermişlerdir. Öğrencilerin cinsiyet bağlamında anne-babalarından sonra kendilerine en yakın buldukları kişi için ikinci olarak kızların %30’u ve erkeklerin %32’si “kardeşlerim” cevabını vermişlerdir. Ancak bazı öğrencilerin arkadaşlarını kardeş gibi görme anlamında bu sorunu cevabını “kardeşlerim” şeklinde işaretledikleri de görülmüştür. Yapılan ki-kare analizinde anlamlı ilişki bulgulanmamıştır ($X^2_{(4)}=1,303$ sd(4), $n=511$ p.861>.05). Sonuçlar tablo 26’da sunulmaktadır.

Tablo 26. Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Anne-babalarından Sonra Yakın Gördükleri Kişi İle İlgili Ki-Kare Sonuçları

	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Arkadaşlarım	115	59	178	57	293	57
Öğretmenlerim	9	5	17	5	26	5
Rehber öğretmenim	2	1	5	2	7	1
Kardeşlerim	59	30	102	32	161	32
Diğer	11	5	13	4	24	5
Toplam	196	100	315	100	511	100
Ki-kare	$X^2=1,303$ df(4), $n=511$ p.861>.05					

Sonuçlara göre öğrencilerin genel olarak cinsiyet bağlamında erkek öğrencilerin mahalle ve okul arkadaşlarıyla sık sık görüşürken kız öğrencilerin okul arkadaşlarıyla sık sık görüştüğü görülmektedir. Bu durum toplumsal cinsiyet bağlamında kızların erkeklere oranla dışarıda daha az vakit geçirmesi sonucu arkadaş çevresinin okul ile sınırlı kaldığı şekilden değerlendirilebilir. Öğrencilerin okulun ilk yıllarında mahalle arkadaşları ile daha sık görüşürken dördüncü sınıfa kadar okul arkadaşlarının mahalle arkadaşlarının yerini aldığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin neredeyse yarısı (yaklaşık %47) herhangi bir sorunla karşılaştıklarında ilk olarak arkadaşlarına gideceklerini belirterek arkadaş çevresinin ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu da ortaya koymuşlardır.

4.2.3.3. Öğrencilerin arkadaş çevresinde suç ve şiddet davranışı tanıklığı ve bu davranışlara karşı gösterilen tepki

Sosyal öğrenme kuramına göre gençler suç ve şiddeti aile ve arkadaş çevresi gibi yakın kişilerle iletişim sürecinde öğrenmektedir. Gençler şiddeti aile içinde çeşitli şekillerde öğrenebildiği gibi arkadaş çevrelerinde tanık olarak da öğrenebilmektedir. Bu açıdan gencin arkadaş çevresinde şiddete tanık olması, bu davranışları öğrenmesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilere “*Arkadaş ortamında arkadaşlarınızın birbirine karşı hangi davranışı sergilediğine şahit oldunuz?*” sorusu sorulmuş ve öğrencilerin bu soruya birden çok şık işaretledikleri görülmüştür. Her şık için bir değişken açılarak veri setine kodlanan sorunun multiple responses yoluyla frekansı alınmıştır. Öğrencilerin arkadaş çevrelerinde suç ve şiddet davranışı tanıklığını cinsiyet ve okul türü bağlamında tespit etmek amacıyla cinsiyet ve okul türü sabit tutularak multiple responses yoluyla ilgili sorunun frekansı alınmıştır. Sonuçlar Ek Tablo 40’da sunulmuştur. Tabloya göre öğrencilerin arkadaş çevresinde suç ve şiddet davranışı tanıklığı cinsiyet bağlamında kız (%56) ve erkek (%48) öğrencilerin önemli bir bölümü “*alay etme*” davranışına tanık olduklarını belirtmişlerdir. Cinsiyet bağlamında kızların %50’si ve erkeklerin %44’ü arkadaş çevrelerinde ikinci olarak “*kavga etme*” davranışına tanık olduklarını ifade etmişlerdir. Diğer seçeneğinin işaretleyen öğrenciler arasında kızların %37’si ve

erkeklerin 18'i "*hiçbiri*" ve kızların %37'si ve erkeklerin %27'si "*küfür etme*" davranışına tanık olduklarını ifade etmişlerdir.

Ek Tablo 40'a göre okul türü bağlamında Anadolu lisesi (%54) ve düz lise (%58) öğrencilerinin önemli bir bölümü arkadaş çevrelerinde "*alay etme*" davranışına tanık olduklarını ifade ederken meslek lisesi öğrencileri (%48) "*kavga etme*" davranışına tanık olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler okul türü bağlamında Anadolu lisesi öğrencilerinin %41'i ve düz lise öğrencilerinin %44'ü ikinci olarak "*kavga etmek*" davranışına şahit olduklarını belirtirken meslek lisesi öğrencilerinin %45'i ikinci olarak "*alay etme*" davranışına tanık olduklarını ifade etmişlerdir. Tabloya göre Anadolu lisesi ve düz lise öğrencilerinin arkadaş çevresinde sözlü şiddet davranışlarına, meslek lisesi öğrencilerinin ise fiziksel şiddet davranışlarına daha sık şahit oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilere "*Yakın arkadaşlarınızdan birinin suç teşkil eden bir davranışına şahit olduğunuzda ne yaparsınız?*" ve "*Arkadaşlarınızdan biri size karşı şiddet içeren bir davranışta bulunduğu ne yaparsınız?*" soruları sorulmuş ve sorulara cinsiyet ve okul türü bağlamında Ki-kare testi uygulanmıştır. Sonuçlar Ek Tablo 41'de sunulmuştur.

Yapılan ki-kare testine göre cinsiyet ve arkadaş çevresinde suç/şiddet davranışına tepki arasında anlamlı ilişki bulgulanmıştır ($X^2_{(5)}=23,302$ p.001<.05 n=537). Cinsiyet bağlamında kız öğrencilerin %76'sı ve erkek öğrencilerin %67'si arkadaşlarının suç teşkil eden bir davranışına tanık olduklarında "*uyarırım*" yanıtını vermişlerdir. İkinci olarak öğrencilerin %18'i arkadaşlarının suç teşkil eden bir davranışına tanık olduklarında verecekleri tepki için "*hiçbir şey yapmam*" yanıtını vermişlerdir. Bu noktada arkadaşların birbirini kollama ve koruma eğilimi dikkat çekmektedir. Bir öğrenci ilgili sorunun yanıtı için "*hiçbir şey yapmam*" şıkkını işaretledikten sonra anket formuna "*kardeşim sonuçta*" şeklinde yazdığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin arkadaşlarını korumak adına bu tür davranışları görmezden gelebileceğini göstermektedir.

Benzer şekilde okul türü ile arkadaş çevresinde suç/şiddet davranışına tepki arasında anlamlı ilişki bulgulanmıştır ($X^2_{(10)}=22,760$ p.012<.05 n=537). Anlamlı ilişki sonuçlarına göre Anadolu lisesi (%80), meslek lisesi (%65) ve düz lise (%77) öğrencilerinin önemli bir bölümü arkadaşlarının suç teşkil eden bir davranışına tanık olduklarında “*uyarırım*” yanıtını verirken ikinci olarak (%18) “*hiçbir şey yapmam*” yanıtını vermişlerdir.

Ek Tablo 41’e göre cinsiyet bağlamında kız öğrencilerin %60’ı ve erkek öğrencilerin %61’i arkadaşlarından herhangi biri kendisine karşı şiddet içeren bir davranış sergilediğinde vereceği tepkinin “*karşılık veririm*” şeklinde olacağını belirtmişlerdir. İkinci olarak ise öğrencilerin %15’i arkadaşlarının şiddet içeren davranışına karşılık olarak “*bana sorun yaratan arkadaşlara daha çok sorun yaratırım*” şeklinde tepki vereceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin genel olarak arkadaşlarına saldırgan bir şekilde tepki verecekleri görülürken diğer seçeneğini işaretleyen bir öğrencinin “*bu okulda bana öyle bir şey yapacak kimse yok*” şeklinde cevap vermesi dikkat çekicidir.

Benzer şekilde okul türü bağlamında ise Anadolu lisesi öğrencilerinin %55’i, meslek lisesi öğrencilerinin %61’i ve düz lise öğrencilerinin %62’si arkadaşlarından biri kendisine karşı şiddet içeren bir davranış sergilediğinde vereceği tepkinin “*karşılık veririm*” şeklinde olacağını belirtmişlerdir. Verilen cevaplar öğrencilerin arkadaşları da olsa şiddet içeren herhangi bir davranışa karşı saldırgan bir tavır sergilediklerini ortaya koyarken öz-denetim geliştiremedikleri yönündeki bulguları da destekler niteliktedir.

Genç suçluluğunda çeşitli etkenlerin yanı sıra gencin içinde yaşadığı sosyal çevre de son derece önemlidir. Bu nedenle aileden sonra gencin sosyalleşmesinde arkadaş çevresi önemli bir rol oynamakla birlikte özellikle ergenlik döneminde, bulguların da belirttiği gibi, aileden çok arkadaşlarla vakit geçirilmektedir. Arkadaş grubu gencin sosyal ilişkiler geliştirmesi ve yabancılaşma tecrübelerinden kaçınması açısından büyük önem taşımakla birlikte, herhangi bir otoriteye tabi olmadığı ve bu nedenle de kendini en özgür hissettiği yer haline gelmektedir. Özellikle ergenlik döneminde arkadaş çevresi genç açısından ailesinden daha önemli bir konuma gelmekte, çok defa ailesiyle paylaşmadığı şeyleri arkadaşlarıyla paylaşmakta ve herhangi bir sorunu olduğunda ilk olarak arkadaşlarına

gitmektedir. Öyle ki arkadaşlar ailenin yerini alırken bazı arkadaşlar kardeş kadar yakın görülmektedir. Arkadaşlarla yakınlık açısından erkek öğrenciler mahalle arkadaşlarıyla kız öğrenciler ise okul arkadaşlarıyla daha sık görüşmektedir. Bu durum toplumsal cinsiyet bağlamında değerlendirildiğinde kız çocuklarının okul sonrasında dışarıda vakit geçirememesi sonucu arkadaş çevresi okul ile sınırlı kalırken erkek çocuklarının okul dışında da zaman geçirmesi arkadaş çevresinin hem okuldan hem de mahalleden oluşmasına ve mahalle arkadaşlarıyla daha fazla vakit geçirebilmesini sağlamaktadır.

Diğer yandan öğrencilerin önemli bir bölümü herhangi bir sorunla karşılaştığında arkadaşlarına başvuracağını belirtirken yine büyük çoğunluğu (yaklaşık %60) anne-babasından sonra en yakın arkadaşlarını gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu durum özellikle ergenlik döneminde arkadaş çevresinin ne kadar büyük bir önem teşkil ettiğini ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalar, ergenlik döneminde ailenin etkisinin azaldığını ve arkadaş çevresinin daha önemli bir hale geldiğini ortaya koymaktadır (Demir, vd., 2005). Özellikle her iki ebeveynin de çalıştığı ailelerde bu durum da yaygındır. Çocuklar dışarıda arkadaşlarıyla evde aileleriyle geçirdiğinde daha fazla zaman geçirmekte ve böylelikle ailenin çocuk üzerindeki etkisi ve kontrolü zayıflarken arkadaşların etkisi artmaya başlamaktadır. Özellikle gencin içinde bulunduğu arkadaş grubu içerisinde suçlu veya şiddet eğilimli akranların yer alması ise suça yönelme eğilimini de artırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin büyük bir çoğunluğu arkadaşlarının suç ve şiddet içeren davranışlarına şahit olduklarında uyararak (%71) veya hiçbir şey yapmayarak (%18) tepki vereceklerini ifade etmişlerdir. Bu durum grup içerisinde arkadaşların bazı davranışların göz ardı edilebileceğini ortaya koymaktadır.

4.2.4. Öğrencilerin boş zaman değerlendirme alışkanlıkları ile ilgili değişkenler

Mevcut eğitim sisteminde okulların bir kısmı tam gün eğitim verirken bir kısmı ikili – sabahçı, öğlenci- eğitim vermektedir. Öğrenciler artık evden çok okulda vakit geçirmektedir. Bu nedenle okullarda özellikle öğrencilerin boş zamanlarını eğitici ve kendilerini geliştirici etkinliklerin düzenlenmesi ve boş zamanlarını verimli bir şekilde

geçirmelerine yardımcı olacak ortamların hazırlanması oldukça önemlidir. Müfredatın ve ders programlarının niteliksiz, okul aktivitelerinin yetersiz olması öğrencileri okul dışı aktivitelere yöneltmektedir. Öğrencilerin boş zamanlarını nasıl değerlendirdikleri sergilemiş oldukları davranışlar açısından önemlidir. Okuldan çıktıktan sonra okul içi veya okul ile ilişkili aktiviteler bulamayan öğrenciler zamanlarını farklı şekilde değerlendirebilmektedir.

Öğrencilerin boş zaman değerlendirme alışkanlıkları ile ilgili temel değişkenler genel olarak boş zaman değerlendirme alışkanlıkları, internet kullanma alışkanlıkları ve televizyon izleme alışkanlıklarını kapsamaktadır. Öğrencilerin internet kullanma ve televizyon izleme alışkanlıkları boş zaman değerlendirme alışkanlıkları hakkında önemli bilgiler sağlamaktadır.

4.2.4.1.Öğrencilerin boş zaman değerlendirme alışkanlıkları

Öğrencilerin boş zamanlarını nasıl değerlendirdikleri sergilemiş oldukları davranışlar açısından oldukça önemlidir. Öğrencilerin boş zaman değerlendirme alışkanlıkları bazı temel betimsel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-test ve ANOVA testleri ile ortaya konulmuştur.

Cinsiyet Farklılıkları

Cinsiyet farklılıklarına göre öğrencilerin boş zaman değerlendirme alışkanlıkları ile ilgili t-test sonuçları Ek Tablo 42’de sunulmaktadır. Tabloya göre öğrencilerin boş zaman değerlendirme alışkanlıkları cinsiyet bağlamında genel olarak fark göstermektedir. “*Spor yapmak*” davranışı için kızlar ($\bar{X}=3,13$) bazen ve erkekler ($\bar{X}=3,79$) sık sık yanıtını vermiştir. Bu yanıtlar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ($t=-5,615$, $p.001<.05$). Bu tür davranışlara erkekler kızlardan daha sık şahit gerçekleştirmektedir. “*Tiyatro, sinema vb. gitmek*” davranışı için cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık saptanmıştır ($t=6,236$ $p.001<.05$). Bu davranış için kızlar ($\bar{X}=3,31$) ve erkekler ($\bar{X}=2,61$) bazen cevabını vermişlerdir. “*Alışveriş yapmak*” davranışı için kızlar ($\bar{X}=3,86$) sık sık ve erkekler ($\bar{X}=2,75$) bazen yanıtını vermiştir. Bu yanıtlar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ($t=-$

11,583, $p.001<.05$). Kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha sık alışveriş yaptıklarını belirtmişlerdir. “*İnternet kafeye gitmek*” davranışı ile cinsiyet arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($t=-10,383$, $p.001<.05$). Bu davranış için kızlar ($\bar{X}=1,56$) nadiren ve erkekler ($\bar{X}=2,68$) bazen cevabını vermişlerdir. Erkekler kızlara göre daha sık internet kafeye gittiklerini belirtmişlerdir. “*İnternette oyun oynamak*” davranışı için kızlar ($\bar{X}=2,23$) nadiren ve erkekler ($\bar{X}=3,12$) bazen yanıtını vermiştir. Bu yanıtlar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ($t=-6,823$, $p.001<.05$). “*Ders çalışmak*” davranışı için cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık saptanmıştır ($t=5,715$ $p.001<.05$). Bu davranış için kızlar ($\bar{X}=3,44$) ve erkekler ($\bar{X}=2,81$) bazen cevabını vermişlerdir. “*Televizyon izlemek*” davranışı için kızlar ($\bar{X}=3,94$) ve erkekler ($\bar{X}=3,63$) sık sık yanıtını vermiştir. Bu yanıtlar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ($t=3,156$, $p.002<.05$).

Tabloya göre cinsiyet bağlamında “*Arkadaşlarla birlikte zaman geçirmek*” davranışı için anlamlı farklılık saptanmamıştır ($t=1,257$, $p.209>.05$). Bu davranış için kızlar ($\bar{X}=4,17$) ve erkekler ($\bar{X}=4,05$) sık sık yanıtını vermişlerdir. Tabloya göre cinsiyet bağlamında genel olarak erkek öğrencilerin spor yapmak, internet kafeye gitmek, internette oyun oynamak eylemlerini kızlardan daha sık gerçekleştirdiklerini belirtirken; kızlar tiyatro, sinema vb gitmek, alışveriş yapmak, ders çalışmak, televizyon izlemek ve arkadaşlarla vakit geçirmek gibi davranışları erkeklerden daha sık gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler.

Okul Türü

Öğrencilerin boş zaman değerlendirme alışkanlıklarının okul türü bağlamında farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır.

Okul türünün öğrencilerin boş zaman değerlendirme alışkanlıkları üzerinde herhangi bir farklılaşma yapıp yapmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testinin sonuçları Ek Tablo 43’de sunulmuştur.

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre okul türü “*Spor yapmak*” ($F(2-537)= 1,875$, $p.154> .05$), “*Arkadaşlarla birlikte zaman geçirmek*” ($F(2-537)= 1,368$, $p.255> .05$),

“Televizyon izlemek” ($F(2-537)=0,228, p.796>.05$), gibi aktiviteler üzerinde anlamlı farklılık yaratmamaktadır.

Ek Tablo 43 incelendiğinde okul türünün boş zaman değerlendirme alışkanlıkları üzerinde anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir. Tabloya göre “Tiyatro, sinema vb. gitmek” ($F(2-537)=4,912, p.008<.05$), “Alışveriş yapmak” ($F(2-537)=6,140, p.002<.05$), “İnternet kafeye gitmek” ($F(2-537)=12,987, p.001<.05$), “İnternette oyun oynamak” ($F(2-537)=4,974, p.007<.05$), “Ders çalışmak” ($F(2-537)=18,460, p.001<.05$), gibi aktiviteler ile okul türü arasında anlamlı farklılık bulgulanmıştır.

Yapılan ANOVA testinin anlamlı fark sonuçlarına göre Anadolu lisesi öğrencileri diğer lise öğrencileri ile karşılaştırıldığında “Tiyatro, sinema vb. gitmek” ($\bar{X}=3,17$), “Alışveriş yapmak” ($\bar{X}=3,43$), “Ders çalışmak” ($\bar{X}=3,42$), gibi aktiviteleri daha sık gerçekleştirdiklerini ifade ederken; meslek lisesi öğrencileri diğer lise öğrencileriyle karşılaştırıldığında “İnternet kafeye gitmek” ($\bar{X}=2,53$), “İnternette oyun oynamak” ($\bar{X}=2,95$), gibi aktiviteleri daha sık gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Anadolu lisesi öğrencileri diğer lise öğrencileri ile karşılaştırıldığında *Spor yapmak*” ($\bar{X}=3,80$), “Arkadaşlarla birlikte zaman geçirmek” ($\bar{X}=4,29$) ve “Televizyon izlemek” ($\bar{X}=3,83$) gibi aktiviteleri daha sık gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Sınıf Düzeyi

Sınıf düzeyinin öğrencilerin boş zaman değerlendirme alışkanlıkları üzerinde herhangi bir farklılaşma yapıp yapmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testinin sonuçları Ek Tablo 44’de sunulmaktadır. Tabloya göre sınıf düzeyi “İnternet kafeye gitmek” ($F(2-535)=4,624, p.003<.05$), “İnternette oyun oynamak” ($F(2-536)=3,707, p.012<.05$), “Ders çalışmak” ($F(2-536)=2,689, p.046<.05$), gibi etkinlikleri gerçekleştirme sıklığı üzerinde anlamlı farklılık yaratmaktadır. Yapılan ANOVA testinin anlamlı fark sonuçlarına göre 10. sınıf öğrencileri 12. sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldığında “İnternet kafeye gitmek” ($\bar{X}=2,55$), “İnternette oyun oynamak” ($\bar{X}=3,04$), aktivitelerini daha sık gerçekleştirdiklerini ifade ederken; 12. sınıf öğrencileri

9. Sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldığında “*Ders çalışmak*” ($\bar{X}=3,22$) aktivitesini daha sık gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Yapılan ANOVA testine göre sınıf düzeyi “*Spor yapmak*” ($F(2-536)=1,627$, $p.182>.05$), “*Tiyatro, sinema vb. gitmek*” ($F(2-536)=0,434$, $p.729>.05$), “*Arkadaşlarla birlikte zaman geçirmek*” ($F(2-536)=0,416$, $p.742>.05$), “*Alış-veriş yapmak*” ($F(2-536)=1,417$, $p.223>.05$), “*Televizyon izlemek*” ($F(2-536)=0,747$, $p.524>.05$) gibi aktiviteleri gerçekleştirme sıklığı üzerinde anlamlı farklılık yaratmamaktadır.

Aile Gelir Durumu

Aile gelirinin öğrencilerin boş zaman değerlendirme alışkanlıkları üzerinde herhangi bir farklılaşma yapıp yapmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testinin sonuçları Ek Tablo 45’de sunulmaktadır.

Tabloya göre ailenin gelir durumu ile “*Tiyatro, sinema vb. gitmek*” ($F(3-459)=4,697$, $p.003<.05$), “*Arkadaşlarla birlikte zaman geçirmek*” ($F(3-459)=3,936$, $p.009<.05$), “*Alışveriş yapmak*” ($F(3-459)=4,191$, $p.006<.05$), “*İnternet kafeye gitmek*” ($F(3-458)=3,031$, $p.029<.05$), “*Televizyon izlemek*” ($F(3-459)=2,841$, $p.038<.05$) gibi aktiviteleri gerçekleştirme sıklığı arasında anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Yapılan ANOVA testinin anlamlı fark sonuçlarına göre üst gelir grubu ailelerden gelen öğrenciler diğer gelir grubundan gelen öğrenciler ile karşılaştırıldığında “*Tiyatro, sinema vb. gitmek*” ($\bar{X}=2,98$), “*Arkadaşlarla birlikte zaman geçirmek*” ($\bar{X}=4,24$), “*Alışveriş yapmak*” ($\bar{X}=3,68$), “*İnternet kafeye gitmek*” ($\bar{X}=2,85$), “*Televizyon izlemek*” ($\bar{X}=4,05$), gibi aktiviteleri daha sık gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre ailenin gelir durumu “*Spor yapmak*” ($F(3-459)=0,926$, $p.428>.05$), “*İnternette oyun oynamak*” ($F(3-459)=2,114$, $p.098>.05$) ve “*Ders çalışmak*” ($F(3-459)=1,286$, $p.278>.05$) gibi aktiviteleri gerçekleştirme sıklığı üzerinde anlamlı farklılık yaratmamaktadır.

Ek Tablo 45’de de görüldüğü gibi ailenin gelir durumunun öğrencilerin boş zaman değerlendirme alışkanlıkları üzerinde önemli bir etkisi vardır. Tabloya göre üst gelir grubundan gelen öğrencilerin genel olarak tiyatro, sinema, vb gitmek, arkadaşlarla zaman geçirmek, alışveriş yapmak ve internet kafeye gitmek gibi etkinlikleri daha sık gerçekleştirdikleri görülmektedir. Geliri düşük olan öğrenci okul dışında bu tür etkinlikleri çok sık gerçekleştirememektedir.

Öğrencilerin boş zaman değerlendirme alışkanlıkları bütün olarak değerlendirildiğinde cinsiyet bağlamında kız öğrenciler televizyon izlemek, ders çalışmak gibi etkinlikleri; erkek öğrenciler ise internet kafeye gitmek, internette oyun oynamak gibi etkinlikleri daha sık gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Buna göre kızlar genellikle ev içi boş zaman aktivitelerini erkekler ise daha çok ev dışında sosyalleşebildikleri aktiviteleri gerçekleştirmektedirler. Erkek öğrenciler genel olarak internet kafede grup halinde online internet oyunları ile vakit geçirirken kız öğrenciler genel olarak televizyon izlemektedir. Okul türü bağlamında da meslek lisesi öğrencileri internet kafeye gitmek ve internette oyun oynamak; Anadolu lisesi öğrencileri ise daha çok ders çalışmak gibi aktiviteleri daha sık gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu anlamda meslek liselerinin öğrencilerini ders çalışmak gibi okul ile ilgili aktivitelere çok fazla yönlendiremedikleri görülmektedir. Meslek lisesi öğrencilerinin akademik başarıları düşük, gelecek hedefleri ise belirsiz olması bu durumu destekler niteliktedir.

4.2.4.2. Öğrencilerin internet kullanma alışkanlıkları

Türk Telekom tarafından 2012 yılında gerçekleştirilen “Türkiye’de İnternet ve Bilgisayar Kullanımı” araştırmasına göre Türkiye’de internet kullanımı hızla artmakla birlikte, 19.1 milyon hanenin %52’sinde bilgisayar ve %41’inde internet bağlantısı mevcuttur²⁸. Günümüzde gençler boş zamanlarının önemli bir bölümünü internet, bilgisayar oyunları ve televizyon karşısında geçirmektedir. Özellikle Türkiye genelinde internet ağının genişlemesi hemen hemen her evde internet bağlantısının olması gençlerin zamanlarının

²⁸ <http://www.turktelekom.com.tr/tt/portal/Guncel/Detay/Turk-Telekom-Turkiye-nin-Internet-Kullanim-Haritasini-Cikardi> (Erişim Tarihi: 19.06.2013)

önemli bir bölümünü bilgisayar başında geçirmelerine yol açmaktadır. Ayrıca gençler evlerinde internet bağlantısı olmasına rağmen oyun oynamak için internet kafeleri tercih etmektedir. Bu durumun en önemli nedeni ise internet kafelerde denetimsiz internet kullanım imkanının yanı sıra arkadaşları ile grup halinde online oyunlar oynanabilmesidir.

“Medya Tüketimi” araştırmasına göre gençler televizyon başında geçirdikleri sürenin üç katını internette geçirmektedir. Öyle ki gençler internetin kendileri için “yokluğunda yaşayamayacakları bir şey” demek olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı araştırmaya göre liseli gençlerin %67’si internete girme sebebinin sosyal paylaşım sitelerine girmek olduğunu belirtmekle birlikte mobil internet kullanımı da yaygınlaşmaktadır. Bu durum gençlerin neredeyse günün 24 saatini internette ve özellikle sosyal paylaşım sitelerinde geçirmelerini olanak vermektedir²⁹.

Öğrencilerin internet kullanım alışkanlıkları bazı temel betimsel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-test ve ANOVA testleri ile ortaya konulmuştur. İnternet kullanım süreleri ise cinsiyet ve okul türü değişkenleri ile ilişkisi ki-kare analiziyle ortaya konulmuştur.

İnternet Kullanma Süreleri

Türkiye’de internet kullanımı 2000li yıllardan günümüze kadar hızla artarken araştırmalar gençlerin haftada ortalama 30 saat internet kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin internet kullanma süreleri açık uçlu olarak sorulmuş ve verdikleri cevaplar doğrultusunda “1 saatten az”, “1-2 saat”, “2 buçuk-3 buçuk saat” ve “4-5 saat” ve “5 buçuk saat ve üzeri” olarak gruplandırılmıştır. Yapılan yeni gruplandırma ile birlikte

²⁹http://www.marketingturkiye.com.tr/index.php?option=com_content&task=view&id=4637&Itemid=160 (Erişim Tarihi: 19.06.2013).

öğrencilerin internet kullanım sürelerinin cinsiyet ve okul türü ile ilişkileri ki-kare testiyle ortaya konulmuştur.

Yapılan Ki-kare analizine göre cinsiyet bağlamında öğrencilerin internet kullanım süreleri ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulgulanmamıştır ($X^2_{(4)}=25,505$, $n=476$ $p.001<.05$). Cinsiyet bağlamında kız öğrencilerin %48'i ve erkek öğrencilerin %34'ü internette günde ortalama “1-2 saat” zaman harcadıklarını belirtmişlerdir. Kız öğrencilerin %21'i internette günde ortalama “1 saatten az” zaman geçirdiklerini belirtirken erkek öğrencilerin %20'si günde ortalama “2 buçuk-3 buçuk” ve “4-5 saat” zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir. İnternette “5 buçuk ve üzeri” zaman geçirdiklerini belirtenlerin oranı kızlarda %6 iken erkeklerde %14'tür. Buna göre kız öğrencilere oranla erkek öğrenciler internette daha fazla zaman geçirmektedir. Sonuçlar ek tablo 46'da sunulmaktadır.

Tabloya göre öğrencilerin internette harcadıkları süre ile okul türü arasında anlamlı ilişki gözlenmiştir ($X^2_{(8)}=29,871$, $n=476$ $p.001<.05$). Yapılan K-kare analizi sonuçlarına göre Anadolu lisesi öğrencilerinin %45'i, meslek lisesi öğrencilerinin %30'u ve düz lise öğrencilerinin %52'si internette günde ortalama “1-2 saat” zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda Anadolu öğrencilerinin %17'si günde ortalama “1 saatten az”, meslek lisesi öğrencilerinin %20'si “4-5 saat”, ve düz lise öğrencilerinin %18'i “2 buçuk-3 buçuk saat” zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Okul türü bağlamında internette günde ortalama “5 buçuk saat ve üzeri” zamana geçirdiklerini belirten öğrencilerin oranı Anadolu lisesi için %8 ve düz lise için %4 iken meslek lisesi için %16'dır. Buna göre meslek lisesi öğrencileri diğer lise öğrencilerine oranla internette daha fazla vakit geçirmektedir.

İnternet Kullanma Alışkanlıkları

Öğrencilerin internette ne kadar süre harcadıkları kadar bu süreyi nasıl değerlendirdikleri de önemlidir. İnternet doğru kullanılmadığında gençler üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Yapılan araştırmalar Türkiye'de internetin genellikle sosyal medya,

özellikle facebook, kullanımı, film izleme, chat yapma, gazete okuma, oyun oynama gibi amaçlarla kullanıldığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin internet kullanım alışkanlıklarının bazı temel betimsel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı T-test ve ANOVA testleri ile bulgulanmıştır.

Cinsiyet Farklılıkları

Cinsiyet farklılıklarına göre öğrencilerin internet kullanım alışkanlıkları ile ilgili t-test sonuçları Ek Tablo 47’de sunulmaktadır. Tabloya göre öğrencilerin internet kullanım alışkanlıkları cinsiyet bağlamında genel olarak fark göstermektedir. İnternette “*ödev araştırmak*” davranışı için kızlar ($\bar{X}=3,40$) ve erkekler ($\bar{X}=2,83$) bazen yanıtını vermiştir. Bu yanıtlar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ($t=-5,019$, $p.001<.05$). İnterneti “*oyun oynamak*” amacı için kullanma cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-8,806$ $p.001<.05$). Bu davranış için kızlar ($\bar{X}=2,39$) nadiren ve erkekler ($\bar{X}=3,51$) bazen cevabını vermişlerdir. Buna göre erkekler interneti kızlardan daha sık oyun oynamak amacıyla kullanmaktadır. İnterneti “*alışveriş yapmak*” amacı için kullanma cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık göstermektedir ($t=3,389$ $p.001<.05$). İnterneti alışveriş yapma amacı ile kızlar ($\bar{X}=2,47$) ve erkekler ($\bar{X}=2,04$) nadiren kullandıklarını belirtmişlerdir.

Ek Tablo 47’ye göre cinsiyet bağlamında internette “*sosyal ağlara girmek*” davranışı için anlamlı farklılık saptanmamıştır ($t=0,283$, $p.777>.05$). Bu davranış için kızlar ($\bar{X}=4,16$) ve erkekler ($\bar{X}=4,13$) sık sık yanıtını vermişlerdir. Kızlar daha sık olmak üzere her iki cinsiyet grubu da sosyal ağlara sık sık girdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde internette “*film izlemek*” davranışı cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=0,216$, $p.829>.05$). Bu davranış kızlar ($\bar{X}=3,60$) ve erkekler ($\bar{X}=3,58$) sık sık, gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Kızlar ($\bar{X}=2,28$) ve erkekler ($\bar{X}=2,50$) internette “*gazete okumak*” davranışını nadiren gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. İnternette gazete okuma davranışı ve cinsiyet arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t=-1,777$, $p.076>.05$). Kızlar ($\bar{X}=3,19$) ve erkekler ($\bar{X}=3,34$) bazen interneti “*chat yapmak*”

amacıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Chat yapmak davranışı ile cinsiyet arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t=-1,095$, $p.274>.05$). Cinsiyet bağlamında internette “*mailleri kontrol etmek*” davranışı için anlamlı farklılık saptanmamıştır ($t=0,097$, $p.923>.05$). Bu davranış için kızlar ($\bar{X}=2,54$) ve erkekler ($\bar{X}=2,53$) bazen yanıtını vermişlerdir.

Tabloya göre cinsiyet bağlamında internette kızlar ödev araştırmak, sosyal ağlara girmek, film izlemek, alışveriş yapmak ve mailleri kontrol etmek davranışlarını; erkekler ise gazete okumak, chat yapmak ve oyun oynamak gibi davranışları daha sık gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Cinsiyet bağlamında en önemli fark ise ödev araştırmak ve oyun oynamak davranışları için gözlenmiştir. Kızlar erkeklere oranla daha sık internette ödev araştırırken erkekler daha çok oyun oynamaktadır.

Okul Türü

Öğrencilerin internet kullanıma alışkanlıklarının okul türü bağlamında farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır.

Okul türünün öğrencilerin internet kullanım alışkanlıkları üzerinde herhangi bir farklılaşma yapıp yapmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testinin sonuçları Ek Tablo 48’de sunulmuştur. Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre okul türü internette “*sosyal ağlara girmek*” ($F(2-535)=0,138$, $p.871>.05$), “*film izlemek*” ($F(2-535)=1,802$, $p.166>.05$), “*gazete okumak*” ($F(2-535)=1,080$, $p.340>.05$), “*chat yapmak*” ($F(2-535)=2,065$, $p.12>.05$) ve “*mailleri kontrol etmek*” ($F(2-535)=0,871$, $p.419>.05$), gibi aktiviteleri gerçekleştirme sıklığı üzerinde anlamlı farklılık yaratmamaktadır.

Tabloya göre okul türü ile internette “*ödev araştırmak*” ($F(2-535)=4,866$, $p.008<.05$), “*oyun oynamak*” ($F(2-535)=13,874$, $p.001<.05$) ve “*alışveriş yapmak*” ($F(2-535)=5,315$, $p.005<.05$) gibi aktiviteleri gerçekleştirme sıklığı arasında anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Yapılan ANOVA testinin anlamlı fark sonuçlarına göre Anadolu lisesi öğrencileri diğer gelir grubundan gelen öğrenciler ile karşılaştırıldığında internette “*ödev*

araştırmak” ($\bar{X}=3,14$) ve *“alışveriş yapmak”* ($\bar{X}=3,68$) aktivitelerini daha sık gerçekleştirdiklerini belirtirken; meslek lisesi öğrencileri diğer lise öğrencileri ile karşılaştırıldığında internette *“oyun oynamak”* ($\bar{X}=3,39$) aktivitesini daha sık gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

İnternet kullanımının öğrencilerin davranışları açısından önemini rehberlik servisinde görevli bir öğretmen şu şekilde dile getirmektedir: *“İnternet ve sosyal medya özellikle çok etkili oluyor. Facebook’ta A lisesinin acı gerçekleri diye bir sayfa hazırlanıyor ve bu sayfada bazı öğrenciler ile ilgili gerçekten rencide edici bilgiler, onu rezil etmeye yönelik resimler, dedikodular falan yayıldı bir dönem. Tabi bu da öğrenciler üzerinde müthiş bir saldırganlık yarattı.”* Bu açıdan değerlendirildiğinde internetin yaratmış olduğu şiddetin yanı sıra kullanım amacının yarattığı bir saldırganlık ve şiddet de söz konusudur.

Ailenin Gelir Durumu

Aile gelirinin öğrencilerin internet kullanım alışkanlıkları üzerinde herhangi bir farklılaşma yapıp yapmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testinin sonuçları Ek Tablo 49’da sunulmaktadır.

Tabloya göre ailenin gelir durumu ile internette *“ödev araştırmak”* ($F(3-457)=3,442$, $p.017<.05$), *“sosyal ağlara girmek”* ($F(3-457)=3,166$, $p.024<.05$), *“film izlemek”* ($F(3-457)=4,262$, $p.006<.05$), *“chat yapmak”* ($F(3-457)=4,574$, $p.004<.05$), *“alışveriş yapmak”* ($F(3-457)=6,512$, $p.001<.05$) ve *“mailleri kontrol etmek”* ($F(3-457)=3,125$, $p.026<.05$) gibi aktiviteleri gerçekleştirme sıklığı arasında anlamlı farklılık bulgulanmıştır.

Yapılan ANOVA testinin anlamlı fark sonuçlarına göre üst gelir grubu ailelerden gelen öğrenciler diğer gelir grubundan gelen öğrenciler ile karşılaştırıldığında interneti genel olarak *“sosyal ağlara girmek”* ($\bar{X}=4,46$), *“film izlemek”* ($\bar{X}=4,02$), *“chat yapmak”* ($\bar{X}=3,95$), *“alışveriş yapmak”* ($\bar{X}=2,76$) amacıyla kullandıklarını belirtirken; alt gelir grubundan gelen öğrenciler *“ödev araştırmak”* ($\bar{X}=3,37$) ve orta gelir grubu ailelerden

gelen öğrenciler “mailleri kontrol etmek” ($\bar{X}=2,90$), amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir.

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre ailenin gelir durumu internette “gazete okumak” ($F(3-457)= 1,034, p.377> .05$), ve “oyun oynamak” ($F(3-457)= 0,857, p.463> .05$) gibi aktiviteleri gerçekleştirme sıklığı üzerinde anlamlı farklılık yaratmamaktadır.

Bilgisayar ve İnternet Sahipliği

Öğrencilerin %69’u evde hem bilgisayar hem de internet olduğunu belirtirken, %20’si yalnızca bilgisayar olduğunu, %10’u ise her ikisinin de olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin bilgisayar ve internet sahipliğinin internet kullanım alışkanlıkları üzerinde herhangi bir farklılaşma yapıp yapmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testinin sonuçları Ek Tablo 50’de sunulmaktadır.

Tabloya göre bilgisayar ve internet sahipliği ile internette “ödev araştırmak” ($F(2-533)=6,392, p.002<.05$), “sosyal ağlara girmek” ($F(2-533)=5,052, p.007<.05$), “film izlemek” ($F(2-533)=5,450, p.005<.05$), “chat yapmak” ($F(2-533)=4,153, p.016<.05$), ve “mailleri kontrol etmek” ($F(2-533)=4,572, p.011<.05$) gibi aktiviteleri gerçekleştirme sıklığı arasında anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Yapılan ANOVA testinin anlamlı fark sonuçlarına göre bilgisayar ve interneti olduğunu belirten öğrenciler bilgisayarı ve interneti olmadığını belirten öğrenciler ile karşılaştırıldığında interneti genel olarak “sosyal ağlara girmek” ($\bar{X}=4,25$), “film izlemek” ($\bar{X}=3,70$), “chat yapmak” ($\bar{X}=3,42$), “mailleri kontrol etmek” ($\bar{X}=2,64$) amacıyla kullandıklarını belirtirken; bilgisayar ve interneti olmadığını belirten öğrenciler interneti “ödev araştırmak” ($\bar{X}=3,36$) amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir.

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre bilgisayar ve internet sahipliği internette “gazete okumak” ($F(2-533)= 0,379, p.685> .05$), ve “oyun oynamak” ($F(2-533)= 2,086, p.125> .05$) ve “alışveriş yapmak” ($F(2-533)= 2,311, p.100> .05$), gibi aktiviteleri gerçekleştirme sıklığı üzerinde anlamlı farklılık yaratmamaktadır.

İnternet Kullanma Süresi

Öğrencilerin internet kullanım sürelerinin internet kullanım alışkanlıkları üzerinde herhangi bir farklılaşma yapıp yapmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testinin sonuçları Ek Tablo 51’de sunulmaktadır.

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre internet kullanım süresi internette “*gazete okumak*” ($F(4-472)=0,764, p.549>.05$) ve “*alışveriş yapmak*” ($F(4-472)=2,312, p.057>.05$), gibi aktiviteleri gerçekleştirme sıklığı üzerinde anlamlı farklılık yaratmamaktadır.

Tabloya göre öğrencilerin internet kullanım süreleri ile internette “*ödev araştırmak*” ($F(4-472)=9,816, p.001<.05$), “*sosyal ağlara girmek*” ($F(4-472)=8,405, p.001<.05$), “*film izlemek*” ($F(4-472)=4,676, p.001<.05$), “*chat yapmak*” ($F(4-472)=10,883, p.001<.05$), “*oyun oynamak*” ($F(4-472)=16,912, p.001<.05$) ve “*mailleri kontrol etmek*” ($F(4-472)=2,753, p.028<.05$) gibi aktiviteleri gerçekleştirme sıklığı arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yapılan ANOVA testinin anlamlı fark sonuçlarına göre internette günde ortalama “*1 saatten az*” zaman harcadığını söyleyen öğrenciler diğer öğrenciler ile karşılaştırıldığında interneti genel olarak “*ödev araştırmak*” ($\bar{X}=3,43$) amacıyla kullandıklarını belirtirken; internette günde ortalama “*4-5 saat*” zaman harcadığını ifade eden öğrenciler interneti genellikle “*sosyal ağlara girmek*” ($\bar{X}=4,51$), “*chat yapmak*” ($\bar{X}=4,10$) amacıyla; “*5 buçuk ve üzeri*” süre harcayan öğrenciler ise “*film izlemek*” ($\bar{X}=3,91$), “*oyun oynamak*” ($\bar{X}=4,04$) ve “*mailleri kontrol etmek*” ($\bar{X}=3,02$) amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna göre internette fazla zaman harcayan öğrenciler bu süreyi genel olarak oyun oynamak, sosyal ağlara girmek ve film izlemek şeklinde harcamaktadır.

Bilgisayar oyunları

Televizyon gibi bilgisayar da bilinçli olarak kullanıldığında fayda sağlamaktadır. Ancak bilgisayarın özellikle gençler tarafından daha çok oyun oynamak amaçlı kullanılması hem boş zaman değerlendirme alışkanlıklarını hem de zaman geçirme ortamını önemli ölçüde

değiştirmiştir. Öğrenciler arkadaşlarıyla vakit geçirmek yerine bilgisayar oyunlarını oynamayı tercih etmeye başlamıştır. Çocuklar bilgisayar oyunları aracılığı ile iyi, kötü veya ben ve diğerleri gibi ayrımların yanı sıra nefret kültürünü de öğrenmektedir. Bilgisayar oyunları çocuklarda görsel okuma, matematiksel algı gibi özellikleri geliştirirken dayanışma, paylaşma, ekip çalışması, sosyalleşme gibi alışkanlıkları yeterince geliştirilememesine ve içselleştirilememesine yol açmaktadır³⁰. Bu durumun sonucunda ise çocuklar dış dünyadan kopuk, sanal hazlar peşinde koşan bağımlı kişiler haline gelmektedir.

Öğrencilerin ne tür bilgisayar oyunlarını yoğun bir şekilde oynadıklarını öğrenmek amacıyla öğrencilere en sevdikleri üç bilgisayar oyununu yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar ışığında en sık oynanan bilgisayar oyunlarının başında “Counter Strike”, “Play Station”, “Metin 2” ve “GTA Vice City” gibi oyunların geldiği görülmüştür.

Çok çeşitli türleri olan bilgisayar oyunları incelendiğinde gençlerin tercih ettikleri oyunlarda şiddet, yaralanma ve ölüm sahnelerinin geniş yer tuttuğu, ateşli silah ve bıçak içeren şiddet görüntülerin fazla olduğu görülmüş olmakla birlikte bu oyunların genellikle online oynanan ve rol almaya dayanan oyunlar olduğu da dikkat çekmektedir. Bu şekilde öğrenciler iki kişi ve daha fazla gruplar halinde oynadıkları oyunda belli bir karakterle özdeşleşmektedirler.

Öğrencilerin internet kullanma alışkanlıkları genel olarak değerlendirildiğinde cinsiyet bağlamında kızlara oranla erkek öğrencilerin internette daha fazla vakit geçirdiği görülmektedir. İnternette kız öğrenciler ödev araştırmak erkek öğrenciler ise oyun oynamak amacıyla kullanırken sosyal ağlara girme eğilimi kız ve erkek öğrenciler açısından benzerlik göstermektedir. İnternet ve bilgisayar sahipliği ise internet kullanımı üzerinde önemli bir etkiye sahipken oyun oynama davranışı üzerinde önemli bir fark yaratmamıştır. Bu durumun en önemli nedeni ise öğrencilerin evlerinde internet

³⁰ <http://bebekvecocuk.milliyet.com.tr/geleneksel-cocuk-oyunlari-teknolojiye-yenildi/haberpanosu/haberdetay/20.02.2012/1505469/default.htm> (Erişim Tarihi: 20.06.2013)

bağlantıları olmasına rağmen internet kafeye de gitme eğilimi göstermesidir. Diğer yandan internette daha fazla vakit geçiren öğrencilerin bu süreyi sosyal ağlara girmek ve oyun oynamak amacıyla kullandıkları görülmüştür.

4.2.4.3.Öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıkları

Yazılı basın ve görsel medya gündelik hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Görsel medya, özellikle de televizyon, bazı durumlarda eğitici olabildiği gibi olumsuz etkileri de olabilmektedir. Gerek yazılı gerekse görsel medyada şiddeti güdüleyen, kışkırtan, körükleyen, süreklileştiren ve yeniden üreten temalar haberler, programlar, diziler vb. toplumda şiddeti doğallaştırmakta ve toplumu şiddete karşı duyarsızlaştırmaktadır. Bu durumun gençlerin sosyalleşmesinde ve kişilik gelişiminde önemli etkileri vardır. Yapılan araştırmalar çocuklar ve gençlerin yetişkinlere oranla daha fazla televizyon izlediklerini ortaya koymaktadır. Özellikle çocuk ve gençlerin izledikleri saatlerdeki yayınlarda şiddet içerikli programların yer alması şiddetin içselleştirilmesine ve şiddete karşı duyarsızlaşmaya yol açarken bu tür eylemlerin doğal karşılanarak bir tür iletişim şekli olarak algılanmasına da yol açmaktadır.

Sosyal öğrenme kuramları gençlerin yeni davranış biçimlerini gerek çevrelerinden gerekse medyadan model alma ve taklit etme yoluyla öğrenebileceğini ifade etmektedir. Gençler model alma ve taklit etme yoluyla televizyonda izledikleri karakterlerin tutum ve davranışlarını taklit ederek öğrenmekte ve bir süre sonra benimseyerek sergileme eğilimi göstermektedirler. Bu açıdan gençlerin televizyon izleme alışkanlıkları sergilemiş oldukları davranışlar açısından büyük önem taşımaktadır.

Öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıkları boş zaman değerlendirme alışkanlıkları konusunda önemli ipuçları vermektedir. Öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıklarının bazı temel betimsel değişkenlere farklılaşıp farklılaşmadığı T-test ve ANOVA testleriyle ortaya konulmuştur. Televizyon izleme süresinin cinsiyet ve okul türü değişkenleri ile ilişkisi ise Ki-kare analiziyle ortaya konulmuştur.

Televizyon İzleme Süresi

Medyada sunulan şiddete ilişkin araştırmalar en çok televizyona yoğunlaşmaktadır. Medyada şiddet imgelerinin oldukça yoğun bir şekilde verilmesinin etkisi özellikle, televizyon için ayrılan süreye bakıldığında daha iyi anlaşılacaktır. RTÜK tarafından Türkiye’de 5360 kişi üzerinde yapılan araştırmaya göre günlük ortalama televizyon izleme süresi 4 saattir. Türkiye nüfusunun %20’si ise günde 5 saat televizyon izlemektedir.

Öğrencilerin televizyon izleme saatleri açık uçlu olarak sorulmuş ve Türkiye’de ortalama televizyon izleme sürelerine göre öğrencilerin televizyon izleme süreleri “0-1 saat 59 dakika”, “2 saat-3 saat 59 dakika”, “4 saat-5 saat 59 dakika” ve “6 saat ve üzeri” olarak gruplandırılmıştır. Yapılan yeni gruplandırma ile birlikte öğrencilerin televizyon izleme süreleri cinsiyet ve okul türü ile ilişkileri ki-kare testiyle ortaya konulmuştur ve ilgili sonuçlar ek tablo 52’de sunulmuştur.

Yapılan Ki-kare analizine göre cinsiyet bağlamında öğrencilerin televizyon izleme süreleri ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulgulanmamıştır ($X^2_{(3)}=5,376$ p.146>.05 n=479). Cinsiyet bağlamında kız öğrencilerin %44’ü ve erkek öğrencilerin %50’si televizyon izlemeye günde ortalama “2.00-3.59 saat” zaman harcadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca erkek öğrencilerin %23’ü televizyon izlemeye günde “0.00-1.59 saat” süre harcadıklarını belirtirken, kız öğrencilerin %26’sı “4-5.59 saat” televizyon izlediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yaklaşık %10’u günde ortalama 6 saatten fazla televizyon izlemektedir. Sonuçlar Türkiye ortalaması ile benzerlik göstermekle birlikte kız öğrenciler erkeklerden daha fazla televizyon izlemektedirler. Bu durum erkeklerin internette daha fazla vakit geçirdiği sonucuyla anlamlılık göstermektedir.

Tabloya göre öğrencilerin televizyon izlemeye harcadıkları süre ile okul türü arasında anlamlı ilişki gözlenmiştir ($X^2_{(6)}=12,746$ p.047<.05 n=479). Yapılan K-kare analizi sonuçlarına göre Anadolu lisesi öğrencilerinin %47’si, meslek lisesi öğrencilerinin %50’si ve düz lise öğrencilerinin %44’ü günde ortalama “2.00-3.59 saat” televizyon

izlediklerini belirtmişlerdir. Okul türü bağlamında her üç okul türü için de öğrencilerin televizyon izleme süreleri yüksek olmakla birlikte meslek lisesi öğrencileri diğer lise öğrencilerine oranla daha fazla televizyon izlediklerini belirtmişlerdir.

Televizyon İzleme Alışkanlıkları

Medyada yaygın bir tema olarak işlenen şiddetin çocukların davranışları üzerinde çeşitli etkileri vardır. Çocuklar ve gençler model alma ve sosyal öğrenme yolu ile televizyonda izledikleri dizilerde, filmlerdeki kahramanların tutum ve davranışlarını bilinçli ya da bilinçsizce taklit etmekte, öğrenmekte ve benimsemektedirler. İzledikleri kahramanlarla özdeşleşerek onlar gibi konuşmaya, onlar gibi giyinmeye ve onlar gibi davranmaya çalışmaktadırlar. Ancak medyanın bu noktada asıl önemli etkisi, dizilerde ve filmlerde şiddet ve saldırganlığın bir “sorun çözme” yöntemi ve “kendini ifade etme” yolu olarak gösterilmesi, suç işlediklerinde yanına kar kalan, olumsuz düşünce ve davranışları olan kişilerin kahraman olarak sunulması ve gençlerin bu kahramanlara hayranlık duymasındır. Aynı zamanda medyada şiddetin sonuçlarının yok sayılması gençlerin gerçeklik algılarını bozmanın yanı sıra medyada şiddet sahnelerinin sıklıkla ve bazı durumlarda gerekliliği gibi sunulması şiddetin “normal” bir şey olarak tanımlanmasına, kanıksanmasına ve zamanla şiddete karşı duyarsızlaşmaya yol açmaktadır.

Öğrencilere çeşitli televizyon programlarını ne sıklıkla izledikleri sorulmuştur. Öğrencilerin verilen televizyon programı türlerini izleme sıklıklarının çeşitli sosyo-demografik değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla T-test ve ANOVA testleri ile ortaya konulmuştur.

Cinsiyet farkı

Cinsiyet farklılıklarına göre öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıkları ile ilgili t-test sonuçları Ek Tablo 53’de sunulmaktadır. Tabloya göre öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıkları cinsiyet bağlamında genel olarak fark göstermektedir. Televizyonda “*aile dizi ve filmleri*” kızlar ($\bar{X}=3,68$) sık sık ve erkekler ($\bar{X}=2,92$) bazen izlediklerini belirtmişlerdir. Bu yanıtlar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ($t=6,313$, $p.001<.05$).

Televizyonda “aksiyon macera filmleri” izleme sıklığı cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-4,577$ p.001<.05). Aksiyon, macera filmlerini kızlar ($\bar{X}=3,60$) ve erkekler ($\bar{X}=4,13$) sık sık izlediklerini belirtmişlerdir. Televizyonda “mafya dizi ve filmleri” izleme sıklığı cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-11,894$ p.001<.05). Bu tür programları kızlar ($\bar{X}=1,99$) nadiren ve erkekler ($\bar{X}=3,51$) sık sık izlediklerini belirtmişlerdir. “Magazin programları” için kızlar ($\bar{X}=3,28$) bazen ve erkekler ($\bar{X}=2,02$) nadiren izlediklerini belirtmişlerdir. Bu yanıtlar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ($t=10,064$, p.001<.05). Televizyonda “spor programları” izleme sıklığı cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-11,429$ p.001<.05). Bu tür programları kızlar ($\bar{X}=2,23$) nadiren ve erkekler ($\bar{X}=3,68$) sık sık izlediklerini ifade etmişlerdir. Kızlar ($\bar{X}=2,70$) ev erkekler ($\bar{X}=3,29$) “belgesel” programlarını bazen izlediklerini belirtmiştir. Bu yanıtlar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ($t=-4,665$, p.001<.05). Televizyonda “evlilik programları” izleme sıklığı cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık göstermektedir ($t=2,744$, p.001<.05). Bu tür programları kızlar ($\bar{X}=1,96$) ve erkekler ($\bar{X}=1,63$) nadiren izlediklerini ifade etmişlerdir.

Tabloya göre cinsiyet bağlamında televizyonda “komedi dizi ve filmleri” izleme sıklığı için anlamlı farklılık saptanmamıştır ($t=-0,679$, p.497>.05). Bu davranış için kızlar ($\bar{X}=4,15$) ve erkekler ($\bar{X}=4,21$) sık sık yanıtını vermişlerdir. Benzer şekilde televizyonda “haber programları” izleme sıklığı cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=-1,317$, p.188>.05). Bu tür programları kızlar ($\bar{X}=3,06$) ve erkekler ($\bar{X}=3,22$) bazen izlediklerini belirtmişlerdir.

Cinsiyet bağlamında kız öğrenciler genel olarak aile dizi ve filmleri, magazin programları ve evlilik programları izlerken erkek öğrencilerin aksiyon, macera filmleri, mafya dizi ve filmleri, spor programları gibi programları daha fazla izledikleri görülmektedir. Kızlar daha çok magazin programları tercih ederken erkekler şiddet içeren programları tercih etmektedirler.

Okul Türü

Öğrencilerin televizyon alışkanlıklarının okul türü bağlamında farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır.

Okul türünün öğrencilerin televizyon alışkanlıkları üzerinde herhangi bir farklılaşma yapıp yapmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testinin sonuçları Ek Tablo 54’de sunulmuştur. Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre okul türü televizyonda “*aile dizi ve filmleri*” ($F(2-535)= 1,223, p.295> .05$), “*aksiyon, macera filmleri*” ($F(2-535)= 1,902, p.273> .05$), “*spor programları*” ($F(2-535)= 1,198, p.303> .05$), “*komedî dizi ve filmleri*” ($F(2-535)= 0,202, p.817> .05$), “*belgesel*” ($F(2-535)= 0,714, p.490> .05$), “*haber programları*” ($F(2-535)= 0,163, p.850> .05$) ve “*evlilik programları*” ($F(2-535)= 0,729, p.483> .05$), gibi televizyon programlarını izleme sıklığı üzerinde anlamlı farklılık yaratmamaktadır.

Tabloya göre okul türü ile televizyonda “*mafya dizileri, filmleri*” ($F(2-535)=17,869, p.001<.05$) ve “*magazin programları*” ($F(2-535)=7,006, p.001<.05$) gibi televizyon programlarını izleme sıklığı arasında anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Yapılan ANOVA testinin anlamlı fark sonuçlarına göre meslek lisesi öğrencileri diğer lise öğrencileri ile karşılaştırıldığında “*mafya dizileri*” ($\bar{X}=4,00$) ve Anadolu lisesi öğrencileri “*magazin programları*” ($\bar{X}=2,88$) gibi televizyon programlarını daha sık izlediklerini belirtmişlerdir.

Televizyon İzleme Süresi

Öğrencilerin televizyon izlemeye harcadıkları süre kadar bu sürede ne tür programları izledikleri de büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin televizyon alışkanlıklarının televizyon izleme sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testinin sonuçları Ek Tablo 55’de sunulmuştur.

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre öğrencilerin televizyon izleme süreleri ile televizyonda “*belgesel*” ($F(3-478)= 0,591, p.621> .05$), ve “*haber programları*” ($F(3-$

478)= 0,659, p.578> .05) gibi programları izleme sıklıkları arasında anlamlı fark bulgulanmamıştır.

Tabloya göre öğrencilerin televizyon izleme süreleri ile televizyonda “*aile dizi ve filmleri*” (F(3-478)=11,103, p.001<.05), “*aksiyon, macera filmleri*” (F(3-478)=3,088, p.027<.05), “*mafya dizileri, filmleri*” (F(3-478)=2,999, p.030<.05), “*magazin programları*” (F(3-478)=4,443, p.004<.05), “*spor programları*” (F(3-478)=3,227, p.022<.05), “*komedî dizi ve filmleri*” (F(3-478)=2,739, p.043<.05) ve “*evlilik programları*” (F(3-478)=9,203, p.001<.05) gibi televizyon programlarını izleme sıklığı arasında anlamlı farklılık bulgulanmıştır.

Yapılan ANOVA testinin anlamlı fark sonuçlarına göre günde ortalama 6 saat ve daha fazla televizyon izlediğini belirten öğrenciler diğer öğrencilere göre “*aile dizi ve filmleri*” ($\bar{X}$ =3,71), “*aksiyon, macera filmleri*” ($\bar{X}$ =4,21), “*mafya dizileri, filmleri*” ($\bar{X}$ =3,46), “*komedî dizi ve filmleri*” ($\bar{X}$ =4,40) ve *evlilik programları* ($\bar{X}$ =2,37) gibi programları daha sık izlediklerini ifade ederken; günde 4.00-5.59 saat televizyon izlediğini belirten öğrenciler “*magazin programları*” ($\bar{X}$ =2,86) ve günde 2.00-3.59 saat televizyon izlediğini belirten öğrenciler “*spor programları*” ($\bar{X}$ =3,38) gibi televizyon programlarını daha fazla izlediklerini ifade etmişlerdir. Buna göre daha uzun süre televizyon izleyen öğrenciler daha çok şiddet içeren programlar izleme eğilimi sergilemektedir.

En Sevilen Televizyon Programları ve Karakterleri

Öğrencilerin televizyon izleme süreleri ve bu süre içerisinde hangi tür programları izlemeyi tercih ettikleri sağlıklı sosyalleşme ve kişilik gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle televizyonda şiddet içerikli dizi ve filmlerde kahramanların şiddeti bir sorun çözme biçimi olarak kullanması gençlerin de bir sorun çözme davranışı olarak şiddet davranışını benimsemelerine ve uygulamalarına yol açarken aynı zamanda medyada şiddetin sonuçlarının yok sayılması gençlerin gerçeklik algılarını bozmanın yanı sıra medyada şiddet sahnelerinin sıklıkla ve bazı durumlarda gerekliliği gibi sunulması

şiddetin “normal” bir şey olarak tanımlanmasına, kanıksanmasına ve zamanla şiddete karşı duyarsızlaşmaya yol açmaktadır.

Diğer yandan gençlerin izledikleri programlarda beğendikleri karakterleri kendilerine örnek almakta, onlarla özdeşleşmekte ve onlar gibi davranmaya ve hareket etmeye çalışmaktadırlar. Bu açıdan gençlerin izledikleri programların içeriği büyük önem taşımaktadır. İzledikleri kahramanlarla özdeşleşerek onlar gibi konuşmaya, onlar gibi giyinmeye ve onlar gibi davranmaya çalışmaktadırlar. Ancak medyanın bu noktada asıl önemli etkisi, dizilerde ve filmlerde şiddet ve saldırganlığın bir “sorun çözme” yöntemi ve “kendini ifade etme” yolu olarak gösterilmesi, suç işlediklerinde yanına kar kalan, olumsuz düşünce ve davranışları olan kişilerin kahraman olarak sunulması ve gençlerin bu kahramanlara hayranlık duymasıdır.

Öğrencilere açık uçlu olarak en sevdikleri üç televizyon programı ve en sevdikleri üç televizyon karakterinin adını yazmaları istenmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda alınan frekans sonuçlarına göre öğrenciler en sevdikleri üç televizyon programını “*Kurtlar Vadisi- Pusu*”, “*Pis Yedili*” ve “*Yeteneksizsiniz Türkiye*” olarak belirtmişlerdir.

En sevdikleri televizyon karakterleri için ise öğrenciler “*Necati Şaşmaz (Polat Alemdar)*”, “*Burak Alkaş (Orçun Çolak)*” ve “*Kıvanç Tatlıtuğ (Kuzey Tekinoğlu)*” olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin en sevdikleri karakterleri yazarken erkek öğrencilerin genellikle oyuncunun oynadığı karakterin adını kız öğrencilerin ise doğrudan oyuncunun adını yazdıkları da gözlenmiştir. Bu durum erkek öğrencilerin izledikleri karakterlerle daha çok özdeşleştikleri göstermektedir.

Medya ve özellikle televizyonun, televizyon programların gençler üzerinde nasıl bir etki yarattığını görüşme yapılan görevliler şu şekilde dile getirmektedir:

“Televizyonda ne görüyorsa yapmak istiyor. Onlar gibi yürümek, onlar gibi konuşmak, onlar gibi giyinmek, onlar gibi hareket etmek, her şeyden önemlisi onlar gibi olmak istiyorlar.”

“Şimdi çıkın bakın bizim öğrencilerin yarısından fazlası kendini Polat Alemdar sanıyor. Onun gibi giyinmeye, onun gibi yürümeye, onun gibi konuşmaya çalışıyor.”

“Medya da aynı şekilde etkili olduğunu düşünüyorum. Bu okul dizilerinde öğretmenler çok yanlış yansıtılıyor. Çocuk öğretmeni alay edilebilecek biri olarak görüyor, saygısı kalmıyor.”

“Kitle iletişim araçları, televizyonda ne görüyorsa onu yapmak istiyor. Dizilerden çok etkileniyorlar, o oyuncular gibi giyinmek, onlar gibi davranmak, onlar gibi görünmek, onlar gibi konuşmak istiyorlar ve bunun için çabalıyorlar da.”

Medya, özellikle kitle iletişim araçları gençlerin davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Gençler, ergenlik döneminde kendilerine örnek alabilecekleri bir rol-model ararlar. Gençlik kişilik gelişimi açısından bu modelin büyük önemi vardır. bu dönemde arkadaşlar ve ailenin yanı sıra kitle iletişim araçları ve özellikle de televizyon karakterlerinden önemli derecede etkilenirler. Gençler medyada, özellikle televizyonda gördükleri/izledikleri karakterlerini model almaktadır. Çocuklar ve gençler model alma ve sosyal öğrenme yolu ile televizyonda izledikleri dizilerde, filmlerdeki kahramanların tutum ve davranışlarını bilinçli ya da bilinçsizce taklit etmekte, öğrenmekte ve benimsemektedirler. İzledikleri kahramanlarla özdeşleşerek onlar gibi konuşmaya, onlar gibi giyinmeye ve onlar gibi davranmaya çalışmaktadırlar. Televizyonda yayınlanan dizi, film ve programlarda beğenilen karakterlerin suç ve şiddet içeren davranışları sık sık tekrarlması, bazı durumlarda bu davranışların haklı gösterilmesi ve bu tür karakterlerin yüceltilmesi gençler üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır.

Öğrencilerin en sevdikleri televizyon programları ve karakterleri dikkate alındığında kendilerine olumsuz modelleri örnek aldıkları görülmektedir. suç ve şiddetin yoğun olduğu, hemen her sahnede silahların, adam öldürmelerin yer aldığı bir dizinin ve bu dizinin baş karakterinin ilk sırada yer alması da bu durumu destekler niteliktedir.

Sonuç olarak aile yapısı ve okul kadar arkadaş çevresi, boş zaman değerlendirilme biçimi ve başta televizyon ve internet olmak üzere yazılı ve görsel medya araçlarının kullanımı

bir bütün olarak değerlendirildiğinde çocuk ve gençler arasındaki suç, sapma ve şiddet davranışları üzerinde oldukça etkili olduğu görülmektedir. Gençlerin boş zamanlarını dolduracak sosyal içerikli aktivitelerin düzenlenmesi genç suçluluğunda önemli bir etkindir. Gençleri bu tür aktivitelere yönlendirme konusunda aile kadar okullara da önemli bir görev düşmektedir. Çünkü günümüzde artık çocuklar okulda evde geçirdiklerinden daha fazla zaman geçirmektedir ve bu nedenle okullarda, özellikle çocukların boş zamanlarını verimli bir şekilde geçirebilecekleri, kendilerini geliştirebilecekleri aktivitelerin düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca öğrencilerin okul içerisinde hem boş zaman aktivitelere katılımına yardımcı olacak hem de karşılaştıkları sorunlara çözüm yolu üretiminde gerekli yönlendirmeleri yapacak rehber öğretmenlere ve rehberlik hizmetlerine ihtiyaçları vardır. Ancak bu hizmetleri veren kişilerin de bu alanda eğitim almış kişiler olması da büyük önem taşımaktadır. özellikle öğretmenlerin çocuklara yaklaşımı konusunda rehberlik öğretmenlerinin yönlendirmeleri büyük önem taşımaktadır.

Öğrencilerin boş zaman etkinliklerinin iyi düzenlenmemesi gençleri hem suç ve şiddete yöneltecek fırsatlar yaratmakta hem de sağlıklı bir gelişme ortamına sürüklemektedir. Özellikle günümüzde gençler boş zamanlarının büyük bir bölümünü internet, bilgisayar oyunları ve televizyon başında geçirmektedir. Bulguların da desteklediği gibi öğrencilerin boş zaman değerlendirme alışkanlıkları arasında internet kafeye gitmek, internette oyun oynamak ve televizyon seyretmek en sık gerçekleştirilen aktivitelerdendir. Türkiye’de son yıllarda internet kullanımının yanı sıra internet bağlantısı sahipliği de hızla artmakla birlikte araştırmalar gençlerin interneti genel olarak sosyal ağlara girmek ve oyun oynamak gibi amaçlarla kullandıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle internete mobil telefonlardan da erişim imkanı gençlerin neredeyse 24 saat online internete bağlanmasına imkan vermektedir. Bulgular da öğrencilerin internette uzun saatler geçirdiklerini ortaya koymaktadır. Gençlerin internette sosyal ağlara girmenin yanı sıra en sık gerçekleştirdikleri aktivite oyun oynamaktır. Özellikle şiddet, yaralanma ve ölüm sahnelerinin geniş yer tuttuğu, ateşli silah ve bıçak içeren şiddet görüntülerinin fazla olduğu bilgisayar oyunlarının yanı sıra online oynanan ve rol almaya dayanan oyunlar

gençlerin oyun karakterleriyle özdeşleşmesine yol açarken, şiddet sahnelerinin fazlalığı onların şiddete karşı duyarsızlaşmasına sebep olmaktadır.

İnternet ve bilgisayar oyunlarının yanı sıra gençler boş zamanlarının önemli bir bölümünü de televizyon izleyerek geçirmektedir. Bulgular daha uzun televizyon izleyen öğrencilerin genellikle şiddet içerikli yayınları tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Günümüzde çeşitli şiddet türlerinin yanı sıra küresel bir medya şiddetinden de söz edilmektedir. Televizyon bazı durumlarda gencin sosyalleşmesi üzerinde olumlu ve faydalı olurken yazılı basın ve medyada şiddeti güdüleyen, süreklileştiren, yeniden üreten haberler, programlar, dizi ve filmlerin fazlaca yer alması toplumda şiddetin doğal, normal bir olgu olarak algılanmasına, toplumun şiddete karşı duyarsızlaşmasına yol açmaktadır. Benzer şekilde bütün ailenin televizyon başında olduğu saatler şiddet içerikli yayınların bombardımanının yanı sıra ailelerin bu duruma karşı duyarsız bir tavır sergilemesi de çocukların ve gençlerin medya şiddetine maruz kalmalarına yol açmaktadır. Araştırmada öğrencilerin en sevdikleri televizyon programı ve karakterinin bu yönde bir özellik göstermesi de bu durumu destekler niteliktedir.

4.2.5. Öğrencilerin suç ve şiddet hakkında görüşleri ile ilgili değişkenler

Genç suçluluğunda okul, aile, akran ve arkadaş çevresi, kitle iletişim araçları, medya ve internet, tüketim kültürü ve yoksulluğun yanı sıra gençlerin suç ve şiddet hakkındaki görüşleri de büyük önem taşımaktadır. Ayrıca toplumsal yaşamda, yetişkinlerin olduğu kadar çocukların da yaşamlarını etkileyen her konuda kendilerini özgürce ifade etmeleri demokrasinin ve insan haklarının da bir gereğidir. Bu bakımdan çocukların kendilerini etkileyen her konuda olduğu gibi suç ve şiddet konusunda da genel görüşlerinin alınması -suç ve şiddeti nasıl algıladıkları, nasıl tanımladıkları, temel kaynağında ne gördükleri ve son olarak suç ve şiddetin önlenmesi konusunda ne düşündükleri ile ilgili görüşlerine yer ve önem verilmesi- konunun bütünsel bağlamda yapıcı ve gerçekçi bir şekilde ele alınması ve etkili çözümler üretilebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmada öğrencilerin suç ve şiddete yönelik algılarını tespit etmek ve ayrıca suç ve şiddet konusunda kendilerini etkileyen faktörler hakkındaki düşüncelerini

ifade etmelerini sağlamak ve onları dikkate alabilmek amacıyla suç ve şiddet hakkındaki düşünceleri sorulmuştur.

Öğrencilerin suç ve şiddet hakkındaki görüşleri ile ilgili değişkenler öğrencilerin şiddet hakkındaki görüşleri, suç ve şiddet davranışlarını onaylama tutumları, suç ve şiddetin nedenleri hakkındaki görüşleri ve suç ve şiddetin önlenmesi hakkındaki görüşleri ile ilgili değişkenlerden oluşmaktadır.

4.2.5.1.Öğrencilerin şiddet hakkında görüşleri

Yukarıda belirtildiği gibi, gençlerin şiddeti nasıl tanımladıkları ve hangi davranışları şiddet olarak algıladıkları sergiledikleri davranışlar açısından önemlidir. Bu nedenle öğrencilere şiddeti nasıl tanımladıkları ve ne tür davranışları şiddet olarak algıladıklarını tespit etmek amacıyla “*Şiddet deyince aklınıza hangisi geliyor?*” sorusu sorulmuş ve öğrencilere birden fazla şık işaretleyebilecekleri belirtilmiştir. Öğrencilerin birden fazla şık işaretlemesi sonucu her şık için bir değişken açılarak veri setine kodlanan ilgili sorunun cinsiyet sabit tutularak multiple responses yoluyla frekansı alınmıştır. Sonuçlar ek tablo 56’da sunulmaktadır.

Tabloya göre öğrenciler şiddet deyince akıllarına ilk olarak (%67) “*sert davranma*” davranışı geldiğini belirtmişlerdir. Cinsiyet sabit tutularak yapılan frekans analizine göre kızların %65’i ve erkeklerin %69’u şiddet deyince “*sert davranma*” davranışını anladıklarını belirtmişlerdir.

Öğrenciler ikinci olarak ise kızların %59’u “*kaba söz ve davranışlar*”; erkeklerin %52’si “*küfür etme*” ve “*tartaklama*” davranışlarının akıllarına geldiğini belirtmişlerdir. Diğer cevabını veren öğrenciler arasında kızların %22’si ve erkeklerin %20’si “*dövme*” cevabını vermiştir. Ek tablo 56’ya bakıldığında öğrencilerin şiddeti genel olarak “*sert davranma*”, “*tartaklama*” gibi fiziksel şiddet davranışlarının yanı sıra “*küfür etme*”, “*kaba söz ve davranışlar*” gibi sözlü şiddet davranışlarıyla tanımladıkları görülmektedir.

Cinsiyet bağlamında kız ve erkek öğrencilerin şiddet davranışı ile ilgili görüşleri benzer olmakla birlikte kız öğrencilerin şiddeti “küçük düşürölme”, “eşyalara zarar verme”, gibi psikolojik şiddet ve Vandalizm gibi şiddet türleri ile tanımladıkları görölmektedir. Kız öğrencilerin şiddeti daha çeşitli şiddet türleriyle tanımlaması, şiddet davranışlarının genellikle erkek davranışı olarak kabul edilmesi ve erkeklerin arkadaş gruplarında bazı şiddet davranışlarını günlük pratikler içinde herhangi bir olağan davranış olarak sergilemeleri, öte yandan kızların ise genellikle şiddet davranışı sergileyen değil daha çok şiddete maruz kalan kişiler olmaları ile ilişkili olabilir.

4.2.5.2.Öğrencilerin suç ve şiddet davranışlarını onaylama tutumları

Gençlerin suç ve şiddet davranışlarını onaylama tutumları bu davranışlar hakkındaki görüşlerini de ortaya koymaktadır. Araştırmalar gençlerin suç ve şiddet davranışlarını onaylama tutumlarının bu davranışları sergileme eğilimleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre suç ve şiddet davranışlarını onaylama eğilimi gösteren gençler aynı zamanda bu davranışları daha sık sergileme eğilimi göstermektedir (Ünal, vd., 2010). Diğer yandan gençlerin suç ve şiddet davranışlarını onaylama tutumları sosyalleşme süreçleriyle de yakından ilişkilidir. Nitekim gencin nasıl bir ailede ve çevrede yaşadığı, nasıl bir okula devam ettiği ve zaman geçirdiği akran ve arkadaş grupları suç ve şiddet davranışları konusundaki algısını önemli ölçüde şekillendirmektedir. Öğrenme kuramları tıpkı diğer davranışlar gibi suç ve şiddet davranışlarının da önemli ölçüde sosyalleşmenin gerçekleştiği aile, çevre, akran ve arkadaş grupları ile etkileşim süreci içerisinde öğrenildiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, özellikle yaşadığı sosyal çevrede, ailesinde, arkadaş çevresinde, okulda, televizyonda ve bilgisayar oyunlarında şiddetle çok sık karşı karşıya kalan gençler bir süre sonra şiddeti içselleştirmekte ve doğal ve normal bir olgu olarak görmeye başlamakta, sonuç olarak bu tür davranışları onaylar bir tutum sergilemektedirler.

Öğrencilerin şiddeti onaylama tutumlarını ölçmek amacıyla şiddet hakkında yargı cümlelerinin bulunduğu 11 maddelik “Suç ve Şiddet Davranışı Onay Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin suç ve şiddet davranışlarını onaylama tutumlarının sosyo-

ekonomik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı T-test ve ANOVA testleriyle ortaya konulmuştur.

Cinsiyet farkı

Cinsiyet farklılıklarına göre öğrencilerin suç ve şiddet içeren ifadeleri onaylama durumu ile ilgili t-test sonuçları Ek Tablo 57’de sunulmaktadır. Tabloya göre öğrenciler “*Hayatta güçlü olanlar ayakta kalır*” ifadesi için kızlar ($\bar{X}=4,32$) ve erkekler ($\bar{X}=3,87$) onaylamadıklarını belirtmişlerdir. Bu yanıtlar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ($t=4,361$, $p.001<.05$). İki grubun da bu davranışı onaylama düzeyi benzer olmakla birlikte, bu tür ifadeleri kızlar daha çok onaylamaktadır. “*İnsan gerektiğinde kaba güç kullanmalıdır*” ifadesi cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-3,233$, $p.001<.05$). Bu ifade için kızlar ($\bar{X}=3,06$) ve erkekler ($\bar{X}=3,45$) kararsızım cevabı vermişlerdir. İki grubun da bu davranışı onaylama düzeyi benzer olmakla birlikte, erkekler bu tür ifadeleri daha çok onaylamaktadır. “*İnsanlara güvenilmez*” ifadesi için kızlar ($\bar{X}=3,51$) onaylamıyorum cevabı verirken erkekler ($\bar{X}=3,14$) kararsız olduklarını belirtmektedir. Yanıtlar arasında anlamlı farklılık bulgulanmıştır ($t=3,132$, $p.002<.05$). Buna göre kızlar bu tür ifadeleri daha çok onaylamaktadır.

Tabloya göre “*Devlet suçu önlemek için gerektiğinde şiddet uygulamalıdır*” ifadesi için kızlar ($\bar{X}=2,46$) onaylamıyorum yanıtı verirken erkekler ($\bar{X}=2,99$) kararsız olduklarını belirtmiştir. Verilen yanıtlar arasında anlamlı farklılık bulgulanmıştır ($t=-3,899$, $p.001<.05$). İki grubun da bu davranışı onaylama düzeyi benzer olmakla birlikte, kızların bu tür ifadeleri onaylama düzeyleri daha düşüktür. “*Bu dünyanın adil bir yer olduğunu düşünmüyorum*” ifadesi cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık göstermektedir ($t=3,303$, $p.001<.05$). Bu ifade için kızlar ($\bar{X}=3,92$) ve erkekler ($\bar{X}=3,52$) onaylamadıklarını belirtmektedir. İki grubun da bu davranışı onaylama düzeyi benzer olmakla birlikte, kızlar bu tür ifadeleri daha çok onaylamaktadır. “*Çocuğunu dövmeyen dizini döver*” ifadesi için kızlar ($\bar{X}=2,06$) onaylamadıklarını belirtirken erkekler ($\bar{X}=2,73$) kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Verilen yanıtlar arasında anlamlı farklılık bulgulanmıştır ($t=-5,357$, $p.001<.05$). Kızların bu tür ifadeleri onaylama düzeyleri erkeklerden daha düşüktür.

Öğrencilerin “*Şiddet şiddeti doğurur*” ifadesi için verdikleri yanıtlar cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık göstermektedir ($t=4,223$, $p.001<.05$). Bu ifade için kızlar ($\bar{X}=4,31$) ve erkekler ($\bar{X}=3,84$) onayladıklarını belirtmişlerdir. İki grubun da bu davranışı onaylama düzeyi benzer olmakla birlikte, kızlar bu tür ifadeleri onaylama düzeyleri daha yüksektir. “*Dayak cennetten çıkmadır*” ifadesi için kızlar ($\bar{X}=2,00$) onaylamıyorum cevabı verirken erkekler ($\bar{X}=2,67$) kararsız olduklarını bildirmişlerdir. Verilen yanıtlar arasında anlamlı farklılık vardır ($t=-5,111$, $p.001<.05$). Kızların bu tür olumsuz ifadeleri onaylamama düzeyleri daha yüksektir. “*Her erkek çocuk dövüşmesini öğrenmelidir*” ifadesi cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-5,86$, $p.001<.05$). Bu ifade için kızlar ($\bar{X}=2,59$) ve erkekler ($\bar{X}=3,36$) kararsız olduklarını belirtirken kızların bu ifadeyi onaylama düzeyleri daha düşüktür.

“*Hayatta başarılı olmanın yolu acımasız bir rekabetten geçmektedir*” ifadesi cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=-1,051$, $p.294>.05$). Bu ifade için kızlar ($\bar{X}=3,13$) ve erkekler ($\bar{X}=3,26$) kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Kızlar ($\bar{X}=3,64$) ve erkekler ($\bar{X}=3,63$) “*Başarısız insanlar şiddete daha eğilimlidir*” ifadesini onayladıklarını belirtmişlerdir. Bu ifade ve cinsiyet arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t=0,082$, $p.935>.05$).

Yapılan t-test analizinin sonuçlarına göre kız öğrencilere oranla erkek öğrencilerin suç ve şiddet içeren ifadeleri onaylama düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Cinsiyet bağlamında kız öğrenciler “*hayatta güçlü olanlar ayakta kalır*”, “*insanlara güvenilmez*”, “*bu dünyanın adil bir yer olduğunu düşünmüyorum*”, “*şiddet şiddeti doğurur*” gibi ifadeleri; erkek öğrencilerin ise “*İnsan gerektiğinde kaba güç kullanmalıdır*”, “*Hayatta başarılı olmanın yolu acımasız bir rekabetten geçmektedir*”, “*Devlet suçu önlemek için gerektiğinde şiddet uygulamalıdır*”, “*Çocuğunu dövmeyen dizini döver*”, “*Dayak cennetten çıkmadır*” ve “*Her erkek çocuk dövüşmesini öğrenmelidir*” gibi şiddeti onaylayan ve bazı durumlarda haklı gösteren ifadeleri onaylama düzeyleri daha yüksektir.

Kız ve erkek öğrencilerin bu ifadeleri onaylama düzeyleri arasındaki farklılık, yukarıda da belirtildiği gibi, toplumsal cinsiyet bağlamında erkeklerin genellikle şiddetin uygulayıcısı kadınların ise mağduru olması gerçeği ile açıklanabilir. Ataerki toplum yapısında bugün şiddeti gerekli ve haklı gösteren ifadeleri onaylayan genç erkekler ise yarının şiddet uygulayıcıları konumuna gelebilmektedirler. Hatta bazıları bugün bile evde kardeşlerine ve annelerine şiddet uyguluyor olabilirler. Bu durumu görüşme yapılan bir idareci öğrencilerinden birinin abisinden sürekli dayak yediğini ve bu kişinin bazen annesini de dövdüğünü ifade ederek dile getirmiştir.

Okul türü

Öğrencilerin suç ve şiddet içeren ifadeleri onaylama düzeylerinin okul türü bağlamında farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır.

Okul türünün öğrencilerin suç ve şiddet içeren ifadeleri onaylama düzeyleri üzerinde herhangi bir farklılaşma yapıp yapmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testinin sonuçları Ek Tablo 58’de sunulmuştur. Tabloya göre okul türü “*Hayatta güçlü olanlar ayakta kalır*” ($F(2-539)= 3,692, p.026 < .05$), “*Çocuğunu dövmeyen dizini döver*” ($F(2-539)= 8,295, p.001 < .05$), “*Şiddet şiddeti doğurur*” ($F(2-539)= 4,482, p.012 < .05$), ve “*Her erkek çocuk dövüşmesini öğrenmelidir*” ($F(2-539)= 4,069, p.018 < .05$) gibi suç ve şiddet içeren ifadeleri onaylama düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık yaratmaktadır.

Yapılan ANOVA testinin anlamlı fark sonuçlarına göre meslek lisesi öğrencileri diğer lise öğrencileri ile karşılaştırıldığında “*Hayatta güçlü olanlar ayakta kalır*” ($\bar{X}=3,90$) ifadesini onaylama düzeyi daha yüksek iken; düz lise öğrencilerinin diğer lise öğrencileri ile karşılaştırıldığında “*Çocuğunu dövmeyen dizini döver*” ($\bar{X}=2,19$), “*Şiddet şiddeti doğurur*” ($\bar{X}=4,24$), “*Her erkek çocuk dövüşmesini öğrenmelidir*” ($\bar{X}=2,81$), “gibi suç/şiddet içeren ifadeleri onaylama düzeyleri daha düşüktür. Anadolu lisesi öğrencilerinin diğer lise öğrencileri ile karşılaştırıldığında suç ve şiddet içeren ifadeleri onaylama düzeyleri daha düşüktür. Örneklemdeki Anadolu lisesi öğrencilerinin eğitim, gelir ve ekonomik düzeyi görece daha yüksek ailelerden geldikleri göz önüne alındığında,

bu durum suç ve şiddet içerikli ifadeleri onaylama ile eğitim, gelir ve ekonomik durum arasında bir ilişki olduğu yönünde yorumlanabilir.

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre okul türü “*İnsan gerektiğinde kaba güç kullanmalıdır*” ($F(2-539)=1,682, p.187>.05$), “*Hayatta başarılı olmanın yolu acımasız bir rekabetten geçmektedir*” ($F(2-539)=0,207, p.813>.05$), “*İnsanlara güvenilmez*” ($F(2-539)=0,95, p.909>.05$), “*Devlet suçu önlemek için gerektiğinde şiddet uygulamalıdır*” ($F(2-539)=0,951, p.387>.05$), “*Bu dünyanın adil bir yer olduğunu düşünmüyorum*” ($F(2-539)=1,023, p.360>.05$), “*Dayak cennetten çıkmadır*” ($F(2-539)=1,084, p.339>.05$), “*Başarısız insanlar şiddete daha eğilimlidir*” ($F(2-539)=1,686, p.186>.05$), gibi ifadeler üzerinde anlamlı farklılık yaratmamaktadır.

4.2.5.3.Öğrencilerin suç ve şiddetin nedenleri hakkındaki görüşleri

Öğrencilere açık uçlu olarak “*Sizce toplumda şiddetin kaynağı nedir?*” ve “*Sizce suçun nedenleri ne olabilir?*” soruları sorulmuş ve cevaplar içeriğine göre gruplandırılmıştır. İlgili sorulara verilen cevapların cinsiyet ve okul türü bağlamında ki-kare analizi yapılmıştır.

Yapılan ki-kare analizinin sonuçları Ek Tablo 59’da sunulmaktadır. Tabloya göre öğrenciler toplumda şiddetin kaynağını kızların %20’si ve erkeklerin %15’i “*üstünlük kurma çabası*” olarak belirtmişlerdir. Şiddetin kaynağını üstünlük çabası olduğunu belirten öğrenciler arasında kızların %31’i ve erkeklerin %27’si üstünlük kurma çabasının “*anlaşmazlık, çekememezlik*” doğurduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler üstünlük kurma çabası kategorisi içerisinde “*insanların birbirine saygı göstermemesi*”, “*empati kurmamak*”, “*hoşgörüsüzlük*”, “*kendini kanıtlama çabası*” gibi cevaplar da vermişlerdir. Cahillik kategorisi içerisinde öğrenciler “*eğitimsizlik*”, “*eğitim seviyesinin düşük olması*” gibi nedenlerin toplumda şiddete yol açtığını ifade etmişlerdir.

Şiddetin kaynağının “*ekonomik nedenler*” olarak gören öğrenciler bu kategori içerisinde “*geçimsizlik*”, “*işsizlik*”, “*para*”, “*ekonomik durum*”, “*hayat koşulları*”, “*ekmek davası*”, “*maddi seviyenin düşük olması*” gibi nedenler olduğunu ifade etmişlerdir.

Toplumda şiddetin kaynağını “aile” olarak bildiren öğrenciler bu kategori içerisinde “*aile içi sorunlar*”, “*anne-babanın verdiği eğitim*”, “*ailede yaşanan kötü olaylar*” gibi cevaplar vermişlerdir. Ayrıca “*diğer*” kategorisi içerisinde yer alan cevaplar arasında “*laf atma, küfür etme*”, “*kavga*”, “*ego, bencillik*”, “*hoşa gitmeyen davranışlar*”, “*herkesin kendini mafya zannetmesi*”, “*televizyondaki mafya dizileri*” ve “*adil bir dünyada yaşanmaması*” gibi ifadeler yer almaktadır.

Tabloya göre cinsiyet bağlamında öğrenciler suçun nedeni olarak kızların %13’ü “aile” ve erkeklerin 14’ü “*ekonomik nedenler*” olarak belirtmişlerdir. Suçun nedenlerini “aile” olarak ifade eden öğrencilerin %25’i bunun “*aile içi sorunlar*”dan kaynaklandığını belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler “*ailede sevgi gösterilmemesi*”, “*ailenin çocuklarını iyi eğitememesi*”, “*çocuklukta şiddete maruz kalmak*”, “*aillesiz olmak*” gibi cevaplar vermişlerdir. Suçun nedeninin “*ekonomik nedenler*” olduğunu belirten öğrenciler bu nedenler arasında “*parasızlık*”, “*maddi durum*”, “*çaresizlik*”, “*işsizlik*”, “*ihtiyaç olması*” ve “*daha çabuk para kazanma hırsı*” gibi nedenlerin suça yol açtığını belirtmişlerdir. Suçun nedenini “*öfke*” olarak bildiren öğrenciler bu kategori içerisinde “*kendine hakim olamama*”, “*anlık sinir*”, “*artislik, atar yapmak*” gibi cevaplar vermişlerdir. Diğer kategorisi içerisinde ise öğrencilerin “*küfür edilme, ağız dalaşı*”, “*yanlış çevre, arkadaş seçimi*”, “*saygısızlık*”, “*adaletsizlik*”, “*güvensizlik*”, “*iletişimsizlik*” gibi cevaplar verdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin şiddetin kaynağı hakkındaki görüşleri cinsiyet bağlamında benzerlik göstermekle birlikte suçun nedenleri konusunda kız ve erkek öğrenciler farklı görüşlere sahiptir. Buna göre kız öğrenciler aile içi ilişkilerin suça neden olan en önemli etken olduğunu düşünürken, erkek öğrenciler daha çok ekonomik faktörlerin suça neden olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin suç ve şiddetin kaynağı hakkındaki görüşlerine bakıldığında her iki kavram için de benzer yanıtlar vermeleri genel olarak bu iki kavram arasında önemli bir ilişki kurduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin suç ve şiddet arasında nasıl bir ayrım yaptıklarını görmek amacıyla açık uçlu olarak “*Sizce suç ve şiddet arasında nasıl bir ilişki vardır?*” sorusu sorulmuş ve verilen

cevaplar doğrultusunda ilgili soru gruplandırılmıştır. Verilen yanıtlara göre cinsiyet bağlamında yapılan ki-kare analizi sonuçları tablo 27’de yer almaktadır.

“Sizce suç ve şiddet arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusuna cevap veren öğrenciler arasında kız öğrencilerin %41’i ve erkek öğrencilerin %28’i “*doğru orantılıdır*” cevabını vermişlerdir. Bu kategori içerisinde öğrenciler “*suç şiddeti şiddet de suçu doğurur*”, “*suç işleyen şiddet görür*”, “*suçlu olan haklı çıkmak için şiddete başvurur*”, “*suç şiddete eğilimli kişiler tarafından işlenir*”, “*şiddete başvurulduğunda doğal olarak suç işlenmiş olur*” şeklinde cevaplar verdikleri görülmüştür.

Tabloya göre suç ve şiddet arasındaki ilişki için kız öğrencilerin %16’sı ve erkeklerin %20’si “*farklı şeylerdir*” yanıtını verirken; kız ve erkeklerin %12’si suç ve şiddet için “*aynı şeylerdir/eşdeğerdir*” yanıtını vermişlerdir. Suç ve şiddet arasındaki ilişki için “*farklı şeylerdir*” cevabını veren öğrenciler arasında %26’sı “*ilişki yoktur*” ve %14’ü “*suç yapılmış bir hatadır, şiddet ise insana kaba kuvvet uygulanmasıdır*” yanıtını vermişlerdir.

Tablo 27. Öğrencilerin Suç ve Şiddet Arasındaki İlişki Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyet Bağlamında Ki-kare Sonuçları

	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Doğru orantılıdır	48	41	49	28	97	33
Farklı şeylerdir	19	16	34	20	53	18
Aynı şeydir/eşdeğerdir	14	12	20	12	34	12
Yakın ilişki vardır	12	10	13	7	25	9
Sebep-sonuç ilişkisi	6	5	7	4	13	5
Diğer	10	9	17	10	27	9
Fikrim yok	3	2	7	4	10	3
Bilmiyorum	6	5	27	15	33	11
Toplam	118	100	174	100	292	100
Ki-kare	X ² =11,908 sd(7), n=292 p.104>.05					

Soruya “*aynı şeylerdir*” cevabını veren öğrencilerin ise %16’sı “*aynı şeylerdir*” ve %11’i “*şiddet suçtur*” cevabını vermiştir. Suç ve şiddet arasında “*yakın ilişki vardır*” diyen öğrenciler bu kategori içerisinde “*şiddet uygulayan kişi daha ileri safhalarda suç denilebilecek şeyler yapabilir*”, “*şiddete meyilli olan korkusuzdur bu yüzden rahatlıkla suç işler*”, “*küçükken şiddet görenler büyüyünce suç işleyebilir*” şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Diğer seçeneği içerisinde ise “*ince bir çizgi vardır*”, “*şiddet suça sürükleyen basit bir alettir*” gibi ifadeler yer almaktadır.

Öğrencilere açık uçlu olarak “*Sizce suç ne anlama gelmektedir*” ve “*Sizce daha çok kimler suç işlemektedir*” soruları sorulmuş ve verilen cevaplar benzer başlıklar altında gruplandırılmıştır. Yapılan gruplandırmalar cinsiyet bağlamında ki-kare analizi sonuçları Ek Tablo 60’da sunulmaktadır.

Tabloya göre cinsiyet ile öğrencilerin suç tanımları arasında anlamlı ilişki bulgulanmıştır ($X^2_{(9)}=42,858$, $n=342$ $p.001<.05$). Öğrenciler suçun tanımı için cinsiyet bağlamında kızların %32’si “*istenmeyen davranışta bulunmak*” cevabı verirken erkeklerin %16’sı “*yasalara karşı gelmek*” şeklinde tanımlamıştır. Buna göre, kız öğrenciler toplumun yazılı yazısız tüm normları tarafından onaylanmayan her tip davranışı suç olarak tanımlarlarken, erkek öğrenciler daha çok yazılı normlar olarak yasalar tarafından yasaklanmış olan davranışları suç olarak tanımlama eğilimindedirler. Bu durum, ataerkil ideolojinin kadın ve erkeklere atfettiği otoriter erkek ile itaatkar kadın şeklindeki toplumsal cinsiyet rolleri ile yakından ilişkili görülmektedir. Buna göre, otoritenin uygulayıcısı olarak erkekler suçu hukuğun yasakladığı alanla sınırlı olarak algılarken, otoriteye tabu durumda olan kadınlar içinse suç yasal sınırların ötesinde toplum tarafından istenmeyen, beklenmeyen veya hoş görülmemeyen her türlü davranış olarak algılanabilmektedir. Bu ise sosyalleşme sürecinin başından itibaren kız ve erkek çocuklara aşılana toplumsal cinsiyet ideolojisinin etkisini açıkça ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin “*istenmeyen davranışta bulunmak*” cevapları arasında “*yanlış bir davranışta bulunmak*” ve “*yapılmaması gerekeni yapmak*” cevapları dikkat çekmektedir. “*Yasalara*

karşı gelmek” cevapları arasında “*yasaklanmış şeyleri yapmak*”, “*kanunları çiğnemek*”, “*yasadışı yollarla problem çözmeye çalışmak*” cevapları dikkat çekmektedir.

Öğrenciler en çok kimlerin suç işlediği sorusuna cinsiyet bağlamında kızların %19’u “*psikolojisi bozuk insanlar*” ve erkeklerin 17’si “*herkes işleyebilir*” cevabını vermişlerdir. Kimlerin suç işlediği konusunda “*psikolojisi bozuk insanlar*” cevabı verenler arasında “*psikolojik sorunları olan insanlar*”, “*agresif insanlar*” ve “*sorunlu insanlar*” cevapları dikkat çekmektedir. “*Herkes işleyebilir*” cevabı verenler arasında ise “*öğrenciler*”, “*benim gibi insanlar*” ve “*meyilli olanlar*” cevapları dikkat çekmektedir. ayrıca öğrenciler daha çok kimlerin suç işlediği sorusuna “*hayattan bir beklentisi olmayan insanlar*”, “*aileden sevgi görmeyenler*”, “*kötü insanlar*” ve “*sevgiden saygıdan yoksun insanlar*” yanıtları verdikleri görülmektedir. Verilen cevaplar arasında cinsiyet bağlamında anlamlı ilişki gözlenmemiştir ($X^2_{(11)}=9,965$, $n=366$ $p.534>.05$).

4.2.5.4.Öğrencilerin suç ve şiddetin önlenmesi hakkında görüşleri

Gençlerin toplumda yaygınlaşan suç ve şiddetin önlenmesi hakkındaki görüşleri toplumda suç ve şiddet ile ilgili algıları konusunda da bilgi vermektedir. Öğrencilerin suç ve şiddetin önlenmesi hakkındaki görüşlerini almak amacıyla “*Sizce suç ve şiddetin önlenmesinde en büyük görev kime düşmektedir?*” ve “*Sizce polisiye tedbirler suç ve şiddeti önlemede etkili midir?*” soruları sorulmuştur. Verilen cevaplar sosyo-ekonomik değişkenler bağlamında farklılık gösterip göstermediği t-test ve ANOVA testleri ile ortaya konulmuştur.

Cinsiyet Farklılıkları

Suç ve şiddetin önlenmesinde en önemli görevin kime düştüğü konusunda aile cevabı ile cinsiyet bağlamında anlamlı bir fark bulgulanmamıştır ($t=-0,64$, $p.525>.05$). Suç ve şiddetin önlenmesi noktasında kızlar ($\bar{X}=1,47$) ve erkekler ($\bar{X}=1,52$) aileye kesinlikle önemli bir görev düştüğünü belirtmişlerdir. Suç ve şiddetin önlenmesinde okul için kızlar ($\bar{X}=2,34$) ve erkekler ($\bar{X}=2,41$) önemli görev düştüğünü belirtmişlerdir. Verilen cevaplar

arasında cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık bulgulanmamıştır ($t=-1,13$, $p.261>.05$). Sonuçlar tablo 28’de sunulmaktadır.

Tablo 28. Öğrencilerin Suç ve Şiddetin Önlenmesi Hakkında Görüşlerinin Cinsiyet Bağlamında T-test Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Aile	Kız	171	1,47	0,689	425	-0,64	.525
	Erkek	256	1,52	0,787			
Okul	Kız	158	2,34	0,604	391	-1,13	.261
	Erkek	235	2,41	0,669			
Polis	Kız	161	2,14	0,921	416	2,082	.001
	Erkek	257	1,96	0,830			
M 79. Sizce polisiye tedbirler suç ve şiddeti önlemede etkili midir?	Kız	197	2,58	1,265	519	0,338	.735
	Erkek	324	2,54	1,423			

Suç ve şiddetin önlenmesinde kızlar ($\bar{X}=2,14$) ve erkekler ($\bar{X}=1,96$) polise önemli bir görev düştüğünü belirtmektedir. Verilen cevaplar arasında cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık bulgulanmıştır ($t=2,082$, $p.001<.05$). Öğrencilerin polisiye tedbirlerin suç ve şiddeti önlemede etkili olup olmaması hakkındaki görüşleri cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=0,338$, $p.735>.05$). Polisiye tedbirlerin suç ve şiddeti önleme konusunda yeterli olup olmaması hakkında kızlar ($\bar{X}=2,58$) ve erkekler ($\bar{X}=2,54$) herhangi bir fikirlerinin olmadığını belirtmişlerdir.

Okul Türü

Öğrenciler okul bağlamında suç ve şiddetin önlenmesinde en önemli görevin kime düştüğü hakkındaki görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testinin sonuçları tablo 29’da sunulmaktadır.

Tabloya göre okul türü bağlamında suç ve şiddetin önlenmesinde en önemli görevin kime düştüğü konusundaki görüşler arasında yalnızca polis cevabını verenler arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($F(2-417)= 8,297$, $p.001<.05$). Yapılan ANOVA testinin anlamlı fark

sonucuna göre Anadolu lisesi öğrencileri diğer lise öğrencileri ile karşılaştırıldığında suç ve şiddetin önlenmesinde “polis”e ($\bar{X}=2,48$) daha az görev düştüğünü belirtmektedirler.

Tablo 29. Öğrencilerin Suç ve Şiddetin Önlenmesi Hakkında Görüşlerinin Okul Türü Bağlamında ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	12,13649	2	6,07	8,297	.001	A-B, A-C
Grupiçi	303,519	415	0,73			
Toplam	315,6555	417				

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre okul türü suç ve şiddetin önlenmesinde “aile”ye ($F(2-426)= 2,156, p.117> .05$) ve “okul”a ($F(2-392)= 0,190, p.827> .05$) düşen görev ve polisiye tedbirlerin suç ve şiddeti önlemedeki etkisi ($F(2-520)= 0,06, p.994> .05$) üzerinde anlamlı farklılık yaratmamaktadır.

Toplumda suç ve şiddetin önlenmesi güvenli ve huzurlu bir yaşam için gerekli bir koşuldur. Bu nedenle toplum olarak suç ve şiddeti nasıl algıladığımız, özellikle genç suçluluğunda yetişkinler kadar gençlerin suç ve şiddeti algılama ve tanımlama biçimleri büyük önem taşımaktadır. Yukarıdaki bulgulardan da anlaşılacağı üzere örneklemdeki gençler suç ve şiddetin önlenmesi konusunda sırasıyla polise, okula ve aileye büyük görevler düştüğünü düşünmektedirler. Öte yandan gençlerin şiddetin önlenmesinde polisten sonra okul ve aileyi önemli görmeleri oldukça manidardır. Bu durum gençlerin suç ve şiddet konusunda polisten sonra, yaşamlarında ve sosyalleşme süreçlerinde merkezi bir role ve öneme sahip olan iki temel kurum olan okul ve aileyi özellikle sorumlu gördüklerini ortaya koymaktadır.

Günümüzde küresel bir sorun haline gelen suç ve şiddet toplumun her kesiminde gözlenmekte ve her cinsiyet ve yaş grubundan insanları etkilemektedir. Özellikle gençlik döneminde işlenen suçlar açısından gencin psiko-sosyal özelliklerinin yanı sıra içinde yaşadığı çevre, aile yapısı, arkadaş çevresi ve benzeri özellikleri büyük önem taşırken suç

ve şiddeti tanımlama biçimi de sergilediği davranışlar açısından önemli ipuçları
ermektedir.

5. Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma özetlenerek ulaşılan sonuçlar sunulmuş, sonuçların alanyazın bağlamında tartışılmasına ve araştırma ile uygulamaya yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Son yıllarda gençler arasında arttığı savunulan suç ve şiddet kamuoyunun temel ilgi alanlarından biri haline gelmiş aynı zamanda medyada suç ve şiddete karışan gençler ile ilgili haberlere de geniş yer verilmiştir. Bu konu ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmakla birlikte konunun çok boyutluluğu genellikle göz ardı edilmiştir. Sıma, suç ve şiddet gibi toplumsal olgular tek boyutlu olgular olmayıp, nedenleri ve sonuçları tek bir nedene ya da faktöre bağlı olarak açıklanamayacak olgulardır. Gençler arasındaki suç ve şiddet davranışlarındaki artışı tek bir faktöre bağlı olarak ele almak, başka bir ifadeyle bu sorunu gençlerin suç ve şiddet içeren davranışlarına indirgeyerek yaklaşmak, sorunun yalnızca tek bir yönünü görmeye yol açacaktır. Bu sorun sosyal, kültürel,-ekonomik ve daha çok sayıda faktörle ilişkili toplumsal bir sorundur. Bu nedenle sorunun çözümüne de farklı açılardan yaklaşmak gerekmektedir. Bu bağlamda toplum olarak gençlere ve genç suçluluğuna bakışımız ve yaklaşımımız da sorunun çözümü açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak toplumda çocuk suçlarına gösterilen ilgiye karşın çocuk hakları konusunda gösterilen ilgisizlik toplum olarak gençlere ve genç suçlarına yönelik tutum ve yaklaşımımız konusunda önemli ipuçları vermektedir.

Bu bağlamda araştırma gençler arasında suç ve şiddetin oluşumu ile aile yapısı, sosyo-ekonomik seviye, sosyal çevre, okul, arkadaş grupları ve medya gibi sosyal, kültürel ve ekonomik faktörler arasındaki ilişkileri sosyolojik bir bakış açısı ile ele almak ve ayrıca konuyla ilgili bilimsel çalışmalar tarafından genellikle ihmal edilen gençlerin bizzat kendilerinin suç ve şiddete yönelik algı ve tanımlarını anlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel teknikle gerçekleştirilen araştırma Eskişehir’de 2012-2013 eğitim-öğretim yılının ilk dönemi itibariyle 5 ve üzeri şiddet olayı yaşanan 9 lisede,

Şubat-Mart 2013 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında bir Anadolu lisesi, 3 düz lise ve 5 meslek lisesi yer almaktadır. Bu okullar Odunpazarı Okullar Bölgesi-1 ve Odunpazarı Okullar Bölgesi-2, sanayi bölgesi, Tepebaşı Okullar Bölgesi ve Çamlıca mahallesinde yer almaktadır. Araştırma kapsamında 9 lisede 565 öğrenciye anket uygulanmış ayrıca uygulama yapılan okullarda görev yapan 7 idareci ve rehberlik servisinde görevli 9 öğretmen ile mülakat yapılmıştır. Araştırmada 565 öğrenciye anket uygulanmış, bunların arasından uygun biçimde doldurulan 541'i analiz kapsamına alınmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler araştırmacı tarafından SPSS 16.0 paket programı yardımıyla, anket ve ölçekler ile elde edilen veriler frekans, Ki-kare, t-test, ANOVA ve Korelasyon testleri ile analiz edilmiş ve ilgili alanyazın doğrultusunda yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular çocuk suçluluğunu açıklayan teoriler çerçevesinde değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Toplumsal bir olgu olan suç, nedenleri ve sonuçları tek bir faktöre bağlı olarak açıklanamayacak bir olgudur. Suçu açıklamaya yönelik çeşitli teoriler iler sürülmekle birlikte her teori suçun bir yönünü veya birkaç boyutunu açıklayabilmektedir. Bu nedenle suç davranışını farklı bakış açılarında çözümlemeyi ve açıklamayı amaçlayan teorileri bütünleşik bir tarzda ele almak suç olgusunu daha iyi açıklayabilmek için önemli bir fayda sağlayacaktır. Bu bağlamda çocuk suçluluğunu açıklamaya yönelik teoriler açısından konuya yaklaşmak daha kapsamlı bir açıklama sunacaktır.

Çocuk suçluluğunu açıklamaya yönelik teorilerden biri olan sosyal organizasyonsuzluk teorisi, sosyal ekoloji anlayışı çerçevesinde bireyin diğer davranışları gibi suçun da ancak bireyin içinde bulunduğu çevre ve sosyolojik değişkenlerle açıklanabileceğini savunarak; suçu çevrenin değişimi ile ortaya çıkan sosyal değişimin bir fonksiyonu olarak açıklama eğilimindedir. Bu bağlamda Chicago Okulu sosyologları suçun düşük ekonomik konum, farklı etnik gruplar, yüksek konut hareketliliği ve dağılmış veya parçalanmış aile yapısının neden olduğu sosyal organizasyonsuzluk sonucu meydana geldiğini savunmaktadır.

Anomi ve gerilim teorileri suça toplumsal konum açısından yaklaşarak, toplumsal olarak vurgulanan amaçlara ulaşmak için gerekli olan yolların veya fırsatların toplumda eşit bir şekilde dağıtılmamasının sonucu olarak bireyin yasadışı yollara yönelebileceğini savunmaktadır. Alt kültürel gerilim teorisine göre alt sınıfa mensup gençler toplumda hakim olan orta sınıf değerler içerisinde başarılı olamamakta ve bu nedenle orta sınıfa düşmanlık beslemekte ayrıca eğitimle elde edemediği sosyal statüyü suç işleyerek elde etmeye çalışmakta ve kendileriyle benzer sorunlara sahip olan diğer gençlerle bir araya gelerek çete olarak ifade edilen suçlu alt kültürlerini oluşturmaktadırlar.

Sosyal öğrenme teorileri taklit kavramında hareketle suç ve şiddet davranışının aile ve arkadaş çevresi gibi yakın kişilerle etkileşim sürecinde öğrenildiğini savunmaktadır. Sosyalleşme kavramına büyük önem veren sosyal öğrenme teorileri, çevresiyle etkileşim halinde olan bireyin tıpkı diğer davranışlar gibi suç ve şiddet davranışlarını da öğreneceğini iddia etmektedir. Diğer yandan öğrenme teorileri öğrenmenin suçun işlenebilmesi için gerekli ancak yeterli olmadığını ifade etmektedir.

Sosyal kontrol teorileri ise bireyi toplumsal kurum ve değerlere bağlayan unsurların zayıflaması veya yok olması sonucunda suç davranışının meydana geldiğini ileri sürmektedir. Sosyal kontrol teorileri çocuk suçluluğunun kontrol eksikliğinden kaynaklanabileceği gibi kontrolsüz ve disiplinsiz yetiştirilen çocukların öz-kontrolünün zayıf olacağını ve zayıf öz-kontrolün de bireyin suç işleme olasılığını artıran sebeplerden biri olduğunu ileri sürmektedir. Sosyal etkileşim teorilerinden biri olan etiketleme teorileri toplumun bazı davranışları suçlu olarak etiketleyerek bir sosyal kontrol sistemi oluşturduğunu ifade ederek gençlerin suçlu olarak etiketlenmesinin davranışları üzerinde olumsuz etkileri olduğunu iddia etmektedir.

Diğer yandan Marksist ya da eleştirel suç teorileri olarak da adlandırılan çatışmacı teoriler genç suçluluğunu kapitalizmin yaratmış olduğu koşullara verilen doğal bir tepki olarak görmektedir. Feminist teoriler ise mevcut suç teorilerinin kadın suçluluğunu açıklamak için yetersiz kaldığı görüşünden hareketle suç araştırmalarına toplumsal cinsiyet bakış açısıyla yaklaşmaktadır.

Suç araştırmaları kapsamında çocuk suçluluğunun nedenlerinin açıklanmasında sosyo-ekonomik ve sosyo-demografik faktörler önemli bir etkiye sahiptir. Araştırmanın sosyo-ekonomik ve sosyo-demografik faktörleri özet olarak şu şekildedir: Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yarısından fazlasını erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Bu durum kısmen araştırma kapsamında, kız öğrenci sayısı görece az olan, meslek liselerinin fazla olmasından kısmen de kız öğrencilerin araştırmaya olan ilgisizliğinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin tamamına yakını il doğumludur. Öğrencilerin önemli bir bölümünün anne-babası il doğumlu olmakla birlikte aynı zamanda uzun süredir Eskişehir’de yaşamaktadır.

Suç araştırmaları kapsamında çocuk suçluluğu ile ilgili araştırmalar çocukların sapma, suç ve şiddet davranışları sergilemelerinde kalabalık aile yapısı, ebeveynlerin ayrı veya boşanmış olduğu, ebeveynlerden birinin veya her ikisinin de olmadığı dağınık veya parçalanmış aile yapısının önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Ancak araştırmaya göre öğrencilerin çok küçük bir bölümü dağınık veya parçalanmış ailelerden gelmekle birlikte, büyük bir çoğunluğu her iki ebeveynin de hayatta ve hala birlikte olduğu; iki çocuklu, 4 kişilik hanelerden oluşan çekirdek aile yapısından gelmektedir. Ayrıca öğrencilerin tamamına yakını ailesi ile birlikte yaşamaktadır.

Benzer şekilde, düşük ekonomik konum, konut hareketliliği, ev sahipliği ve toplumsal izolasyonun yol açtığı sosyal organizasyonsuzluk, geleneksel sosyal kontrol mekanizmalarının zayıflamasına neden olmakta ve dolayısıyla bu tür bölgelerde yaşayan çocukların ve gençlerin illegal faaliyetleri kanıksamasını ve sergilemesini kolaylaştırmaktadır. Shaw ve McKay’ın (1969) yaptıkları çalışma sonucunda genç suçluluğunun yüksek olduğu bölgelerde göçmen nüfus oranının yüksek, gelir düzeyi ve ev sahipliği oranının düşük olduğu görölmüştür. Araştırmaya göre öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun ailesi dar gelirli olmasına rağmen tamamına yakınının ailesi herhangi bir yardım almamaktadır. Öğrenciler genel olarak gecekonduların yoğunlukta olduğu ve sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğu mahallelerde, uzun süredir ikamet etmekle birlikte önemli bir bölümünün oturduğu evin mülkiyeti ailesine aittir. Bazı öğrencilerin

yaşadıkları mahallelerin şehir merkezine uzak olması, sosyal anlamda izole bir hayat yaşamalarına ve kendi dünyalarının dışına çıkamamalarına yol açmaktadır. Ortaya çıkan bu sosyal izolasyon durumu ise genç üzerinde önemli bir gerilim yaratmaktadır.

Sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak işsizlik suç davranışlarına iten önemli faktörlerden biridir. Her iki ebeveynin, özellikle de babanın, çalışmıyor olması çoğu durumda çocukları ve gençleri okul dışında çalışmak durumunda bırakmakla birlikte, suç ve şiddet davranışlarına da itmektedir. Ancak araştırmaya göre öğrenciler arasında annesi çalışan ve babası çalışmayan öğrencilerin oranı oldukça düşüktür. Diğer yandan öğrenciler genel olarak babanın ücretli bir işte çalıştığı ve annenin ev hanımı olduğu ailelerden gelmektedir. Öğrencilerin babalarının çalışıyor annelerinin ise çalışmıyor olması, öğrencilerin tek maaşla geçinen dar gelirli ailelerden geldiğini göstermekle birlikte, ailelerin gelir seviyelerinin düşük olmasıyla da paralellik göstermektedir. Bu noktada ailenin gelirinin düşük olması genç açısından bir gerilim oluşturabilmekte, ortaya çıkan gerilim ise gencin suç ve şiddet davranışları sergileme olasılığını artırmaktadır.

Suç araştırmaları kapsamında çocuk suçluluğu açısından akademik başarının önemli bir etkisi vardır. Düşük okul başarısı, kötü okul deneyimi, düşük not ortalamasına sahip olma akademik başarıyı etkileyen önemli faktörler olmakla birlikte aynı zamanda genç açısından önemli bir gerilim nedenidir. Bu durumun yarattığı gerilim ise gençlerin suç ve şiddet davranışları sergilemesine yol açabilmektedir. Araştırmaya göre öğrencilerin yarıya yakını orta başarı seviyesinde olmakla birlikte tamamına yakını sınıf tekrarlamamıştır. Öğrencilerin devamsızlık süreleri yüksek ancak disiplin soruşturması geçirme oranları oldukça düşüktür. Disiplin soruşturması geçirenlerin önemli bir bölümü bir kez soruşturma geçirmiş ve soruşturma sonunda uyarı cezası almıştır. Ayrıca öğrencilerin tamamına yakını gelecek hedeflerinin üniversiteye gitmek olduğunu belirtirken, bir bölümü de okulu bitirdikten sonra çalışmayı düşünmektedir.

Araştırma bulgularına göre sosyo-ekonomik konum, ailenin gelir durumu, cinsiyet ve anne ve baba eğitim seviyesi gibi faktörler okul seçimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu durumun iki nedeni vardır: İlk olarak özellikle düşük gelirli aileler erkek çocuklarını

bir an önce meslek sahibi olması için meslek liselerine göndermektedir. Diğer yandan mevcut eğitim sisteminin bir sonucu olarak da akademik başarıları düşük olan öğrenciler meslek lisesine gitmek zorunda kalmaktadır. Bu okulların öğrenci profilleri genel olarak sosyo-ekonomik seviyenin düşük olduğu ailelerden gelen, akademik başarıları seviyesi düşük öğrencilerden oluşmaktadır.

Sosyal kontrol teorileri gencin okulla pozitif bağlar kurmasının suç ve şiddet davranışı sergileme olasılığını azaltacağını savunmaktadır (Hirschi, 2001). Okul ile pozitif bağlar kurmaktan kasıt okulu sevmek ve okulda gerçekleştirilen aktivitelere katılmaktır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin devam ettikleri okulda şiddet algısı okula bağlılığı etkilemektedir. Sonuçlara göre devam ettiği okulda şiddetin önemli bir sorun olduğunu düşünen öğrenciler okulu sevmemekte ve okulda gerçekleşen aktivitelere katılmamaktadır. Ayrıca devam ettiği okulda şiddetin önemli bir sorun olduğunu düşünen öğrenciler disiplin soruşturmalarının artan şiddeti önleme konusunda etkili olmadığını düşünmektedir. Diğer yandan sosyal kontrol teorileri çocuk suçluluğunun önemli nedenlerinden birinin de düşük öz-kontrol olduğunu ifade etmiş ve öz-kontrol seviyesinin düşük olmasının suç işleme olasılığını artırdığını iddia etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler herhangi bir öğretmenle sorun yaşamaları durumunda vereceği tepkinin susmak olduğunu ifade ederek öz-kontrol seviyelerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Sosyal öğrenme kuramları gençlerin suç ve şiddet davranışlarını birebir etkileşim ve mağduriyet yoluyla öğrenmenin yanı sıra, bu davranışları gözlemleme yoluyla da öğrenebileceklerine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okulda sapma ve suç davranışlarına tanık olma düzeyleri cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve ailenin gelir durumu gibi faktörlere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Diğer yandan sonuçlar öğrencilerin devam ettikleri okulda genel olarak kızma/azarlanma, yüksek sesle bağırma gibi sözlü şiddet türleriyle cezalandırılmakla birlikte fiziksel cezaların oranında da oldukça düşük olduğu gözlenmiştir.

Sosyal öğrenme kuramları suç ve şiddet davranışlarının diğer davranışlar gibi günlük yaşam pratikleri içerisinde aile ve arkadaş çevresi gibi yakın kişilerle iletişim sürecinde öğrenileceğini savunmaktadır. Özellikle gençlerin şiddeti öğrenmeleri için doğrudan ebeveynleri tarafından doğrudan şiddet davranışlarına maruz kalmaları gerekmemektedir. Gençlerin ebeveynleri arasında yaşanan çatışmayı gözlemleyerek de suç ve şiddet davranışlarını öğrenmeleri söz konusudur. Araştırma bulguları öğrencilerin çok az olmamakla birlikte bir bölümünün aile içinde doğrudan veya dolaylı olarak şiddete maruz kaldığını ve ayrıca ebeveynlerinin tartışıklarına tanık olan öğrencilerin ebeveynleriyle tartışma olasılıklarının arttığını ortaya koymaktadır. Öğrenciler ebeveynleri tarafından bağırma/kızma gibi sözlü şiddet türleri ile cezalandırılırken; dayak atma gibi fiziksel şiddet türleriyle cezalandırma oranlarının düşük olduğu gözlenmektedir. Öğrenciler ebeveynlerinin şiddet içeren davranışlarına ise büyük oranda karşılık vermeyeceklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin düşük de olsa öz-kontrol geliştirdiklerini göstermekle birlikte, ebeveynlerine karşı tepkilerinde kültürel faktörlerin de etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Sosyal öğrenme kuramlarına göre gençler suç ve şiddet ile ilgili mesajları çok değişik şekillerde alabilmektedir. Gençler şiddeti arkadaş çevrelerinde tanık olarak da öğrenebilmektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrenciler en çok arkadaş çevresinde şiddete maruz kalmaktadır. Arkadaş çevresinde genel olarak kavga etme, vurma, tekme atma, dayak atma gibi fiziksel şiddet türlerine tanık olmaktadır. Diğer yandan öğrenciler arkadaşlarından şiddet görmeleri halinde uyararak tepki vereceklerini de ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin arkadaş çevresi ve grubu genellikle mahalle ve okulda, kız ve erkek arkadaşlardan oluşmaktadır. Sosyal organizasyonsuzluk teorisine göre şehrin görece organizasyonsuzluğun ve toplumsal izolasyonun yoğun olduğu bölgelerinde yaşayan gençler genel olarak kendi bölgelerindeki okullara gitmek zorunda kalmaktadır. Bu durum arkadaş çevrelerinin genel olarak okul ve mahalleden oluşması ile ilişkili olmakla birlikte aynı zamanda şehir merkezinde izole olarak yaşayan gençler kendi mahallelerinde

ve okullarında şiddeti kuşaktan kuşağa aktararak bir fasit daire içerisinde yeniden üretmektedirler. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin devam ettikleri okulda suç ve sapma davranışlarına tanık olma düzeylerinin sınıf düzeyi bağlamında on ikinci sınıflarda diğer sınıf düzeylerine oranla yüksek olması bu argümanı destekler niteliktedir. Diğer yandan öğrencilerin arkadaş çevrelerinin mahalle ve okuldan oluşması arkadaşlarıyla görüşme sıklığını da artırmaktadır. Bu bağlamda okul türü arkadaşlarla görüşme sıklığı üzerinde etkili olmaktadır. Mahalle arkadaşlarıyla aynı okul devam eden öğrenciler bu arkadaşlarıyla daha sık görüşmektedir.

Sosyal organizasyonsuzluk teorisine göre özellikle iki ebeveynin de çalıştığı ailelerde çocuklar evde geçirdikleri süreden daha fazla dışarıda arkadaşlarıyla zaman geçirmekte. Bu süreçte ailenin çocuk üzerindeki etkisi ve kontrolü zayıflarken arkadaşların etkisi artmaya başlamaktadır. Bu bağlama araştırma sonuçlarına göre öğrenciler herhangi bir sorunla karşılaşmaları halinde ilk gidecekleri kişinin arkadaşları olduğunu ve ebeveynlerinden sonra en yakın gördükleri kişilerin yine arkadaşları olduğunu ifade etmişlerdir.

Sosyal öğrenme kuramlarına göre gençler yeni davranış biçimlerini hem çevrelerinden hem de medyadan model alarak taklit etme yoluyla öğrenmektedir. Gençler sosyal öğrenme ve model alma yoluyla televizyonda izledikleri programlardaki kahramanların tutum ve davranışlarını taklit etmekte, öğrenmekte ve benimsemektedirler. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre televizyon başında uzun vakit geçiren öğrenciler genel olarak şiddet içerikli programları izlemeyi tercih etmektedir. Öğrencilerin en sevdikleri televizyon programı Kurtlar Vadisi-Pusu, en sevdikleri televizyon karakteri ise Necati Şaşmaz (Polat Alemdar)dır. Öğrencilerin özellikle bu karakterden çok fazla etkilendikleri ve bu karakteri taklit ederek onun gibi davranmaya çalıştıkları görüşme yapılan kişiler tarafından da dile getirilmiştir. Diğer yandan gençler şiddeti bilgisayar oyunları yoluyla da öğrenebilmektedir. Araştırma bulgularına göre bilgisayar başında uzun saatler geçiren öğrenciler genel olarak oyun oynamaktadır. Öğrencilerin en sık oynadığı oyunların

başında “*Counter Strike*”, “*Play Station*”, “*Metin 2*” ve “*GTA Vice City*” gibi şiddet içerikli oyunlar gelmektedir.

Bu araştırmanın en önemli noktalarından biri gençlerin suç ve şiddete yönelik algı ve tanımlarına yer vermesidir. Bu bağlamda öğrenciler daha çok sert davranma, küfür etme, tartaklama, kaba söz ve davranışlar gibi davranışları şiddet olarak algılamaktadır. Ayrıca öğrenciler ağız dalaşı, dik dik bakma, laf atma, alay etme ve buna benzer davranışları daha az derece şiddet olarak algılamaktadır.

Sosyal öğrenme kuramları kapsamında yapılan çalışmalar gencin suç ve şiddet onayının bu davranışları sergileme eğilimi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre suç ve şiddet davranışlarını onayan gençler daha çok suç ve şiddet davranışı sergileme eğilimi göstermektedir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin suç ve şiddeti onaylama tutumlarının cinsiyet ve okul türüne göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Diğer yandan öğrenciler toplumda şiddetin kaynağının insanların üstünlük kurma çabası olduğunu düşünürken; ekonomik, ailevi ve eğitimsel nedenlerin suça yol açtığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin önemli bir bölümü suç ve şiddet arasında, “suçun şiddeti, şiddetin de suçu doğurduğu” iki yönlü ve karşılıklı bir ilişki olduğu görüşünü paylaşmaktadır. Suç ve şiddetin önlenmesi konusunda ise öğrenciler öncelikle okula, sonra polis ve en son aileye görev düştüğünü düşünmektedir. Bu durum öğrencilerin suç ve şiddetin önlenmesi konusunda resmi kurumların yanı sıra okul ve aile gibi toplumsal kurumları da sorumlu gördüklerini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak bu araştırmanın sonuçlarına göre, çocuğun sosyalleştiği çevre, ailenin eğitim seviyesi, gelir ve ekonomik konumunun düşük veya yetersiz olması, eğitim sistemi, idareciler ve öğretmenlerin pedagojik formasyonlarının yetersiz olması, medya ve kitle iletişim araçlarının olumsuz etkileri çocuklarda suç ve şiddet başta olmak üzere her türlü davranışın gelişimi üzerinde önemli etkilere sahip olduğu görülmüştür.

5.2. Öneriler

Suç ve şiddet toplumda her yaş grubundan ve her sosyo-ekonomik sınıftan insanlar arasında görülebilecek, yerel aynı zamanda küresel bir olgudur. Gençler arasında şiddet yalnızca eğitim kurumlarında değil toplumsal yaşamın her alanında ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan suç ve şiddetin önlenmesi de tek boyutlu olmamakla birlikte çeşitli kurumlara görevler düşmektedir.

Toplumda şiddetin önlenmesi için ilk yapılacak icraat gelir dağılımındaki adaletsizliklerin giderilmesi ve bu yönde düşük gelirli ailelere yapılan yardımların miktarının artırılması gerekmektedir.

Aileler, özellikle de anne-babalar çocukları için olumlu örnek teşkil etmeli, çocukları için yol gösterici ve açık kurallar belirlemelidirler. Aile içi demokrasiye önem vererek hayata geçirmeleri, çocukları ile güven ilişkisi oluşturarak onlarla daha fazla ilgilenmeleri, arkadaşlarından, nerede olduklarından ve ne yaptıklarından haberdar olmaları çocuk ve ebeveyn ilişkileri açısından büyük önem taşımaktadır.

Medya, aile ve çocukların bilinçlendirilmesi konusunda planlanan ve uygulanan çalışmalara destek vermeli, şiddetle mücadele alanındaki olumlu gelişmeler üzerine yoğunlaşmalıdır. Toplumsal bilincin artmasına katkısı olmayan hatta toplumsal yapı içerisindeki gelir düzeyine dayalı gruplar arasında düşmanca tutumlar oluşmasına neden olan magazin içerikli programların içeriklerinin belirlenmesinde yayıncı kuruluşlar tarafından gerekli hassasiyet gösterilmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı, güvenli okullar oluşturulması amacıyla politikalar belirlemeli, standart ölçütler koymalı, başta okul müdürleri ve öğretmenler olmak üzere bütün okul çalışanlarına şiddet ve önlenmesine yönelik çatışma çözme, arabuluculuk, olumlu disiplin yöntemleri gibi konularda eğitimler verilmesini sağlamalı, etkili ebeveynlik programlarını yaygınlaştırmalı, çocukların sorunlarını iletebilecekleri ve çözüm üretebilecekleri mekanizmaları hayata geçirmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı, kaliteli bir eğitim hedefleyen çocuk dostu okul ölçütleri geliştirerek bütün okullara yaygınlaştırmalı, öğrencilerin etkili iletişim, karar verme, problem çözme, çatışma yönetimi gibi temel becerileri geliştirmesi için yeni uygulamalar getirilmeli, okullarda sanat, spor gibi ders dışı faaliyetlerin geliştirilmesi için gerekli altyapıyı sağlamalıdır.

Okullarda öncelikle sunulmakta olan rehberlik hizmetlerindeki personel ihtiyacının giderilmesi, özellikle da kalabalık okullarda bu personelin sayısının artırılması, sınıf mevcutlarının 20-25 arasında olacak şekilde okul ve sınıf sayılarının artırılması gerekmektedir. Okullarda ceza uygulamaları amaç olarak değil araç olarak öngörülmesi, bireyin gelişim dönemlerini dikkate alan disiplin tedbirleri almaları gerekmektedir.

Aileleri parçalanmış öğrencilere yönelik rehberlik hizmeti çalışmaları ve gençlerin madde bağımlılığı konusundaki bilinçlerinin artırılması; öğrencilerin okulda ve okul dışında kendilerini ifade etmeye yönelik etkinlikler yapmasına imkanlar hazırlanmalı, gençlere yönelik yaz kampları da dahil olmak üzere sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklere ulaşmaları sağlanarak öğrencilerin okul içerisinde ve dışında boş zamanlarını etkili bir şekilde harcayabilecekleri etkinlikler oluşturulmalıdır.

Eğitim hizmetlerinin sunulması ve yürütümünde birinci derecede sorumlu ve yetkili olan Milli Eğitim Bakanlığı okullarda artan suç ve şiddet sorununu çözmede tek başına yeterli olmamakla birlikte, sorunun çözümünde çeşitli bakanlıklarla birlikte konu ile ilgili sivil toplum kuruluşları da sürece dahil edilmelidir³¹.

³¹ http://www.siviltoplumakademisi.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=193:okul-siddet&catid=60:aile-ve-egitim&Itemid=127 (18.06.2013)

Ek Tablolar Listesi

Ek Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne-Babalarının Medeni Durumlarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	227
Ek Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne-Babanın Eğitim Durumlarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	228
Ek Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne ve Babalarının Yapmakta Oldukları İşteki Durumlarının Cinsiyete Göre Dağılımları.....	229
Ek Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Hane Halkı Özelliklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	230
Ek Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Gelir, Mali Yardım Alma ve Konut Mülkiyeti Durumlarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	231
Ek tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	232
Ek Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Disiplin Soruşturması Geçirme Durumları ve Sonucunun Cinsiyete Göre Dağılımı.....	233
Ek Tablo 8: Öğrencilerin Anne-Babalarının Öğrenim Durumlarının Okul Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımları.....	234
Ek Tablo 9: Öğrencilerin Anne-Babalarının Yapmakta Oldukları İşteki Durumlarının Okul Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımları.....	235
Ek tablo 10: Öğrencilerin Hane Halkı Özelliklerinin Okul Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımları.....	236
Ek tablo 11: Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türü İle İlgili Betimsel Değişkenlere İlişkin Dağılımlar.....	237
Ek tablo 12: Öğrencilerin Ailelerinin Geliri Durumunun Devam Ettikleri Okul	

Türüne Göre Dağılımlar.....	238
Ek Tablo 13: Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Anne-babalarının Eğitim Durumu Dağılımı.....	238
Ek tablo 14: Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörlerin Dağılımı.....	239
Ek Tablo 15: Öğrencilerin Gelecek Hedeflerinin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Dağılımı.....	240
Ek Tablo 16: Öğrencilerin Okulda Suç ve Sapma Davranışları Tanıklığının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları.....	241
Ek Tablo 17: Öğrencilerin Okulda Suç ve Sapma Davranışları Tanıklığının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	242
Ek Tablo 18: Öğrencilerin Okulda Suç ve Sapma Davranışları Tanıklığının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	243
Ek Tablo 19: Öğrencilerin Okulda Suç ve Sapma Davranışları Tanıklığının Ailenin Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	244
Ek Tablo 20: Öğrencilerin Okullarda Suç ve Şiddetin Kaynağı Hakkında Görüşlerinin Cinsiyet ve Okul Türü Bağlamında Frekans Tablosu.....	245
Ek Tablo 21: Cinsiyet ve Okul Türü Bağlamında Öğrencilerin Okulda Öğretmenleri Tarafından Tanımlanması Ki-kare Sonuçları.....	246
Ek tablo 22: Cinsiyet ve Okul Türü Bağlamında Öğrencilerin Okul Yönetimiyle Sorun Yaşama Durumu Frekans Dağılımları.....	247
Ek Tablo 23: Öğrencilerin Öğretmenlere Verdiği Tepkinin Cinsiyet ve Yönetimle Sorun Yaşama Bağlamında Dağılımı.....	248

Ek Tablo 24: Öğrencilerin Okulda Cezalandırılma Türlerinin Cinsiyet ve Okul Türüne Göre Dağılımı.....	249
Ek Tablo 25: Cinsiyet ve Okul Türü Bağlamında Öğrencilerin Ebeveynleri Tarafından Tanımlanması İle İlgili Ki-kare Sonuçları.....	250
Ek Tablo 26: Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Şiddete Maruz Kaldıklarında İlk Başvuracağı Kişiler İle İlgili Frekans Dağılımı.....	251
Ek Tablo 27: Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Ebeveynleri İle Tartışma Konuları İle İlgili Frekans Dağılımı.....	252
Ek Tablo 28: Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Ebeveynlerinin Birbirleriyle Tartışma Konuları İle İlgili Frekans Dağılımı.....	252
Ek Tablo 29: Okul Türü Bağlamında Öğrencilerin Ebeveynleri ve Ebeveynlerinin Birbirleri İle Tartışma Konuları İle İlgili Frekans Dağılımı.....	253
Ek Tablo 30: Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Anne-Babaları Tarafından Cezalandırılma Durumları İle İlgili Frekans Dağılımı.....	254
Ek Tablo 31: Öğrencilerin Şiddet Mağdurluğu Bağlamında Şiddete Maruz Kaldıkları Kişiler İle İlgili Ki-kare Sonuçları.....	254
Ek Tablo 32: Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Şiddet Mağdurluğu Durumu İle İlgili Ki-kare Sonuçları.....	255
Ek Tablo 33: Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Hangi Ortamda ve Ne Tür Şiddete Maruz Kaldıklarına İlişkin Ki-kare Sonuçları.....	256
Ek Tablo 34: Öğrencilerin Arkadaş Çevresi ve Grubunun Cinsiyet ve Okul Türüne Göre Frekans Dağılımı.....	257
Ek Tablo 35: Cinsiyet ve Okul Türü Bağlamında Öğrencilerin Arkadaş Çevresi Arasında Tanınması İle İlgili Ki-kare Sonuçları.....	258

Ek Tablo 36: Öğrencilerin Arkadaş Çevresi Yakınlık Derecesinin Cinsiyete Göre T-test Sonuçları.....	258
Ek Tablo 37: Öğrencilerin Arkadaş Çevresi Yakınlık Derecesinin Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	259
Ek Tablo 38: Öğrencilerin Arkadaş Çevresi Yakınlık Derecesinin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	259
Ek Tablo 39: Cinsiyet ve Okul Türüne Göre Öğrencilerin Herhangi Bir Sorunları Olduğunda Kime Gideceği İle İlgili Frekans Dağılımı.....	260
Ek Tablo 40: Öğrencilerin Arkadaş Çevrelerinde Suç ve Şiddet Davranışı Tanıklığının Cinsiyet ve Okul Türüne Göre Frekans Dağılımı.....	261
Ek Tablo 41: Öğrencilerin Arkadaş Çevrelerinde Suç ve Şiddet Davranışı Tanıklığı ve Bu Tür Davranışlara Karşı Tepkilerinin Cinsiyet ve Okul Türü Bağlamında Ki-kare Sonuçları.....	262
Ek Tablo 42: Öğrencilerin Boş Zaman Değerlendirme Alışkanlıklarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları.....	263
Ek Tablo 43: Öğrencilerin Boş Zaman Değerlendirme Alışkanlıklarının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	264
Ek Tablo 44: Öğrencilerin Boş Zaman Değerlendirme Alışkanlıklarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	264
Ek Tablo 45: Öğrencilerin Boş Zaman Değerlendirme Alışkanlıklarının Ailenin Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	265
Ek Tablo 46: Öğrencilerin İnternet Kullanım Sürelerinin Cinsiyet ve Okul Türü Bağlamında Ki-kare Sonuçları.....	266

Ek Tablo 47: Öğrencilerin İnternet Kullanma Alışkanlıklarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları.....	267
Ek Tablo 48: Öğrencilerin İnternet Kullanım Alışkanlıklarının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	267
Ek Tablo 49: Öğrencilerin İnternet Kullanma Alışkanlıklarının Ailenin Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	268
Ek Tablo 50: Öğrencilerin İnternet Kullanma Alışkanlıklarının İnternet ve Bilgisayar Sahipliği Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	269
Ek Tablo 51: Öğrencilerin İnternet Kullanma Alışkanlıklarının İnternet Kullanma Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları.....	270
Ek Tablo 52: Okul Türü ve Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Televizyon İzleme Süreleri Ki-kare Sonuçları.....	271
Ek Tablo 53: Öğrencilerin Televizyon İzleme Alışkanlıklarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları.....	272
Ek Tablo 54: Öğrencilerin Televizyon İzleme Alışkanlıklarının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	272
Ek Tablo 55: Öğrencilerin Televizyon İzleme Alışkanlıklarının Televizyon İzleme Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları.....	273
Ek Tablo 56: Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Şiddet Hakkındaki Görüşleri Frekans Dağılımı.....	274
Ek Tablo 57: Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Suç ve Şiddet İçeren İfadeleri Onaylama Düzeyleri İle İlgili T-test Sonuçları.....	275
Ek Tablo 58: Öğrencilerin Suç ve Şiddet İçeren İfadeleri Onaylama Düzeylerinin Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	276

Ek Tablo 59: Öğrencilerin Suç ve Şiddetin Nedenlerine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Bağlamında Ki-kare Sonuçları.....	277
--	------------

Ek Tablo 60: Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Suç ve Suçlu Tanımları İle İlgili Ki-kare Sonuçları.....	278
---	------------

Ek Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne-Babalarının Medeni Durumlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

		Anne Durum						
		Hayatta	Öldü	Öz	Üvey	Halen evli	Boşanmış/ Tekrar evlenmiş	Ayrı yaşıyor
Kız	N	196	3	123	2	130	15	1
	%	98	2	98	2	89	10	1
Erkek	N	327	2	194	4	207	24	-
	%	99	1	98	2	89	11	-
Toplam	N	523	5	317	6	337	39	1
	%	99	1	98	2	89	10	1
		Baba Durumu						
		Hayatta	Öldü	Öz	Üvey	Halen evli	Boşanmış/ Tekrar evlenmiş	Ayrı yaşıyor
Kız	N	194	5	127	1	129	12	1
	%	98	2	99	1	89	6	1
Erkek	N	319	8	189	4	103	24	0
	%	97	3	98	2	31	10	0
Toplam	N	513	13	316	5	163	39	1
	%	97	3	98	2	31	10	1

Ek Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne-Babanın Eğitim Durumlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

		Anne Eğitim durumu						
		Okur-yazar değil	Okur-yazar	İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise mezunu	Yüksekokul ve üzeri	Toplam
Kız	N	4	5	117	35	33	6	200
	%	2	2	59	18	17	3	100
Erkek	N	15	2	180	58	65	19	339
	%	4	1	53	17	19	6	100
Toplam	N	19	7	297	93	98	25	539
	%	4	1	55	17	18	5	100
		Baba Eğitim Durumu						
		Okur-yazar değil	Okur-yazar	İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise mezunu	Yüksekokul ve üzeri	Toplam
Kız	N	0	3	63	62	60	12	200
	%	0	1	32	31	30	6	100
Erkek	N	5	1	104	71	103	49	339
	%	1,5	0,5	31	21	31	15	100
Toplam	N	5	4	167	133	163	61	539
	%	1	1	31	25	31	11	100

Ek Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne ve Babalarının Yapmakta Oldukları İşteki Durumlarının Cinsiyete Göre Dağılımları

		Anne çalışma durumu					
		Ücretli ve maaşlı çalışıyor	Yevmiyeli /geçici işlerde	Kendi hesabına /isveren	İşsiz /çalışmıyor	Emekli	Toplam
Kız	N	42	1	8	134	6	191
	%	22	1	4	70	3	100
Erkek	N	66	3	8	196	14	297
	%	22	1	6	66	5	100
Toplam	N	108	4	16	330	20	488
	%	22	1	5	68	4	100
		Baba çalışma durumu					
		Ücretli ve maaşlı çalışıyor	Yevmiyeli /geçici işlerde	Kendi hesabına /isveren	İşsiz /çalışmıyor	Emekli	Toplam
Kız	N	107	7	34	4	43	195
	%	55	4	17	2	22	100
Erkek	N	174	6	75	14	57	326
	%	53	2	23	4	1	100
Toplam	N	281	13	109	18	100	521
	%	54	3	20	4	19	100

Ek Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Hane Halkı Özelliklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kız		Erkek		Toplam	
Kimle	N	%	N	%	N	%
Anne, baba ve kardeşler	169	85	289	85	458	85
Diğer	23	11	40	12	63	11
Üvey anne veya baba	5	3	3	1	8	2
Akraba	2	1	1	1	3	1
Anne, baba ve evlenmemiş kardeşler	0	0	2	1	2	1
Toplam	199	100	335	100	534	100
Diğer (anne ve kardeş)	9	40	5	13	14	23
Diğer (anne,baba, kardeşler ve babaanne)	7	30	6	15	13	21
Hane halkı						
İki kişi	5	3	13	4	18	3
Üç kişi	29	15	73	22	102	20
Dört kişi	88	45	148	45	236	45
Beş kişi	52	27	70	21	122	23
Altı kişi ve üzeri	20	10	27	8	47	9
Toplam	194	100	331	100	525	100
Sağlık güvencesi						
Genel sağlık sigortası	183	92	305	94	488	93
Yeşil kart	8	4	8	2	16	3
Özel sigorta	6	3	10	3	16	3
Yok	2	1	4	1	6	1
Toplam	199	100	327	100	526	100

Ek Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Gelir, Mali Yardım Alma ve Konut Mülkiyeti Durumlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kız		Erkek		Toplam	
Mali yardım	N	%	N	%	N	%
Hayır	198	99	325	98	523	98
Evet	2	1	8	2	10	2
Toplam	200	100	333	100	533	100
Evet (Belediyeler)	2	100	2	40	4	57
Konut mülkiyeti						
Evet	145	72	245	72	390	72
Hayır	56	28	94	28	150	28
Toplam	201	100	339	100	540	100
Gelir						
1000 TL altı	24	14	52	18	76	17
1000-2000 TL	87	52	153	52	240	52
2001-3000 TL	36	21	44	17	80	18
3001-4000 TL	9	5	16	6	25	5
4001-5000 TL	5	3	3	1	4	3
5001 TL ve üzeri	8	5	16	6	25	5
Toplam	169	100	293	100	462	100

Ek Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kız		Erkek		Toplam	
Not ortalaması	N	%	N	%	N	%
0.00-1.49	2	1	4	2	6	2
1.50-2.49	22	14	22	8	44	11
2.50-3.49	81	49	120	44	201	46
3.50-4.49	46	28	108	40	154	35
4.50-5.00	12	8	14	6	26	6
Toplam	165	100	276	100	441	100
Sınıf tekrarı						
Evet	42	21	50	15	92	17
Hayır	158	79	283	85	441	83
Toplam	200	100	333	100	533	100
Devamsızlık						
Yapmadım	12	6	9	3	21	4
Yarım gün	2	1	2	1	4	1
1-5 gün	74	38	79	24	153	29
5 buçuk-10 gün	65	33	120	36	185	35
10 buçuk-15 gün	27	14	64	20	91	17
15 buçuk-20 gün	15	8	51	15	66	13
20 buçuk ve üzeri	0	0	4	1	4	1
Toplam	195	100	329	100	524	100

Ek Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Disiplin Soruşturması Geçirme Durumları ve Sonucunun Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kız		Erkek		Toplam	
Disiplin Soruşturması	N	%	N	%	N	%
Hiç geçirmedim	170	85	295	87	465	86
Geçirdim	31	15	44	13	75	14
Toplam	201	100	339	100	540	100
Kaç Kez						
1	17	59	18	60	35	59
2	7	24	4	13	11	19
3	3	10	3	10	6	10
4	0	0	1	3	1	2
5 ve üzeri	2	7	4	14	6	10
Toplam	29	100	30	100	59	100
Sonuç						
Ceza almadım	4	12	15	36	19	25
Uyarı cezası aldım	22	67	19	45	41	55
Uzaklaştırma cezası aldım	7	21	7	17	14	19
Atıldım	0	0	1	2	1	1
Toplam	33	100	42	100	75	100

Ek Tablo 8: Öğrencilerin Anne-Babalarının Öğrenim Durumlarının Okul Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımları

	Anadolu Lisesi			Meslek Lisesi			Düz Lise		
Anne Öğrenim	K(%)	E(%)	T(%)	K(%)	E(%)	T(%)	K(%)	E(%)	T(%)
İlkokul ve altı	55	41	48	75	65	67	58	43	52
Ortaokul mezunu	23	6	14	20	19	19	14	16	15
Lise mezunu	19	41	31	3	13	11	24	29	26
Yüksekokul ve üzeri	3	12	7	2	3	3	4	12	7
Toplam (N)	31	34	65	35	236	301	104	69	173
Baba öğrenim									
İlkokul ve altı	13	24	19	35	36	36	37	29	34
Ortaokul mezunu	39	9	23	40	25	28	23	15	20
Lise mezunu	42	38	40	22	30	28	32	31	32
Yüksekokul ve üzeri	6	29	18	3	9	8	8	25	14
Toplam (N)	31	34	65	65	232	297	104	67	171

Ek Tablo 9: Öğrencilerin Anne-Babalarının Yapmakta Oldukları İşteki Durumlarının Okul Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımları

	Anadolu Lisesi			Meslek Lisesi			Düz Lise		
Anne çalışma	K(%)	E(%)	T(%)	K(%)	E(%)	T(%)	K(%)	E(%)	T(%)
Ücretli ve maaşlı çalışıyor	18	27	22	22	21	22	23	23	23
Geçici/ yevmiyeli işlerde çalışıyor	0	3	2	2	1	1	0	0	0
İşveren/kendi hesabına	11	10	10	5	5	5	2	6	3
Emekli	0	0	0	5	5	5	3	7	5
Çalışmıyor/işsiz	71	60	66	66	68	67	72	64	69
Toplam (N)	28	30	58	62	201	263	101	66	167
Baba çalışma									
Ücretli ve maaşlı çalışıyor	47	56	52	62	55	57	52	48	51
Geçici/ yevmiyeli işlerde çalışıyor	3	0	2	5	2	2	3	3	3
İşveren/kendi hesabına	34	29	31	9	20	18	18	28	22
Emekli	13	15	14	22	18	19	25	16	21
Çalışmıyor/işsiz	3	0	1	2	5	4	2	5	3
Toplam (N)	30	34	64	64	225	289	101	67	168

Ek Tablo 10: Öğrencilerin Hane Halkı Özelliklerinin Okul Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Okul türü	Anadolu Lisesi			Meslek Lisesi			Düz Lise		
Hane halkı	K(%)	E(%)	T(%)	K(%)	E(%)	T(%)	K(%)	E(%)	T(%)
2	3	6	5	1	2	2	3	9	5
3	13	21	18	13	18	17	17	37	25
4	34	43	38	46	50	49	48	26	40
5	33	27	30	27	22	23	25	16	21
6+	17	3	9	13	8	9	7	12	9
Toplam (N)	30	33	63	63	230	293	101	68	169
Konut Mülkiyeti									
Evet	61	65	63	73	75	75	75	65	71
Hayır	39	35	37	27	25	25	25	35	29
Toplam (N)	31	34	65	66	236	302	104	69	173
Gelir									
1000 TL altı	4	6	5	20	23	23	13	5	10
1000-2000 TL	44	56	51	56	54	54	51	43	48
2001-3000 TL	37	13	24	17	12	13	19	25	22
3001-4000 TL	7	13	10	4	3	3	6	10	8
4001-5000 TL	4	3	3	0	1	1	5	2	4
5001 ve üzeri	4	9	7	3	7	6	6	15	10
Toplam (N)	27	32	59	59	201	260	83	60	143
Yardım									
Hayır	100	100	100	97	97	97	100	97	99
Evet	0	0	0	3	3	3	0	3	1
Toplam (N)	31	33	64	65	234	299	104	66	170

Ek Tablo 11: Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türü İle İlgili Betimsel Değişkenlere İlişkin Dağılımlar

	Anadolu Lisesi		Meslek Lisesi		Düz Lise		Toplam	
Cinsiyet	N	%	N	%	N	%	N	%
Kız	31	48	66	22	104	60	201	37
Erkek	34	52	237	78	69	40	340	63
Toplam	65	100	303	100	173	100	541	100
Ki-kare	$X^2=72,818$ sd (2) $p.001<.05$ $n=541$							
Kardeş sayısı								
Tek çocuk	5	8	19	6	12	7	36	7
1	3	5	7	2	1	1	11	2
2	27	43	164	56	88	52	279	53
3	17	27	75	26	52	31	144	28
4	7	11	19	7	12	7	38	7
5+	4	6	10	3	3	2	17	3
Toplam	63	100	294	100	168	100	525	100
Ki-kare	$X^2=11,622$ sd (10) $p.311>.05$ $n=525$							
Yıl								
Yaşamıyor	0	0	4	1	3	2	7	1
Doğduğundan beri	1	2	33	12	7	4	41	8
Uzun yıllardır/bilmiyorum	6	9	25	9	4	3	35	7
10 yıldan az	19	30	42	15	31	20	92	18
10-19 yıl	18	29	66	23	51	32	135	27
20-29 yıl	9	14	58	21	34	21	101	20
30 yıl ve üzeri	10	16	54	19	29	18	93	19
Toplam	63	100	282	100	159	100	504	100
Ki-kare	$X^2=29,446$ sd (12) $p.003<.05$ $n=504$							

Ek Tablo 12: Öğrencilerin Ailelerinin Geliri Durumunun Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Dağılımlar

	Anadolu Lisesi		Meslek Lisesi		Düz Lise		Toplam	
Gelir	N	%	N	%	N	%	N	%
1000 TL altı	3	5	59	23	14	10	76	17
1000-2000 TL	30	51	142	54	68	47	240	52
2001-3000 TL	14	24	35	13	31	22	80	17
3001-4000 TL	6	10	8	3	11	8	25	5
4001-5000 TL	2	3	1	1	5	3	8	2
5001 TL ve üzeri	4	7	15	6	14	10	99	7
Toplam	59	100	260	100	143	100	462	100
Ki-kare	$X^2=35,548$ sd (10) p.001<.05 n=462							

Ek tablo 13: Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Anne-babalarının Eğitim Durumu Dağılımı

	Anadolu Lisesi		Meslek Lisesi		Düz Lise		Toplam	
Anne eğitim	N	%	N	%	N	%	N	%
İlkokul ve altı	31	48	202	67	90	52	323	60
Ortaokul mezunu	9	14	58	19	26	15	93	17
Lise mezunu	20	31	33	11	45	26	98	18
Yüksekokul ve üzeri	5	7	8	3	12	7	25	5
Toplam	65	100	301	100	173	100	539	100
Ki-kare	$X^2=33,607$ sd (6) p.001<.05 n=539							
Baba eğitim	N	%	N	%	N	%	N	%
İlkokul ve altı	12	19	106	36	58	34	176	33
Ortaokul mezunu	15	23	84	28	34	20	133	25
Lise mezunu	26	40	83	28	54	31	163	31
Yüksekokul ve üzeri	12	18	24	8	25	15	61	11
Toplam	65	100	297	100	171	100	533	100
Ki-kare	$X^2=17,883$ sd (6) p.007<.05 n=533							

Ek Tablo 14: Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörlerin Dağılımı

	Anadolu Lisesi		Meslek Lisesi		Düz Lise		Toplam	
Not Ortalaması	N	%	N	%	N	%	N	%
0.00-1.49	0	0	2	1	1	1	3	1
1.50-2.49	7	12	18	8	11	8	36	9
2.50-3.49	28	48	122	53	63	46	213	50
3.50-4.49	19	33	84	37	46	33	149	35
4.50-5.00	4	7	2	1	17	12	23	5
Toplam	58	100	228	100	138	100	424	100
Ki-kare	$X^2=24,050$ sd (8) p.002<.05 n=424							
Sınıf tekrarı								
Evet	9	14	39	13	44	26	92	17
Hayır	55	86	258	87	128	74	441	83
Toplam	64	100	297	100	172	100	533	100
Ki-kare	$X^2=12,343$ sd (2) p.002<.05 n=533							
Devamsızlık								
Yapmadım	1	2	9	3	11	7	21	4
Yarım gün	1	2	2	1	1	1	4	1
1-5 gün	31	48	61	21	61	36	123	29
5 buçuk-10 gün	21	33	97	33	67	40	185	35
10 buçuk-15 gün	3	5	69	23	19	11	91	17
15 buçuk-20 gün	7	10	52	18	7	4	66	13
20 buçuk ve üzeri	0	0	2	1	2	1	4	1
Toplam	64	100	292	100	168	100	524	100
Ki-kare	$X^2=57,197$ sd (12) p.001<.05 n=524							
Disiplin								
Hayır	56	86	256	85	153	89	465	86
Evet	9	14	47	15	19	11	75	14
Toplam	65	100	303	100	172	100	540	100
Ki-kare	$X^2=1,829$ sd (2) p.401>.05 n=540							

Ek Tablo 15: Öğrencilerin Gelecek Hedeflerinin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Dağılımı

	Anadolu Lisesi		Meslek Lisesi		Düz Lise		Toplam	
Hedef	N	%	N	%	N	%	N	%
Üniversiteye gitmek	59	93	224	74	154	89	437	81
Çalışma hayatına atılmak	3	5	51	17	9	5	63	12
Kendi işyerimi açmak	0	0	11	3	5	3	16	3
Aileye ait işyerinde çalışmak	1	1	3	1	1	1	5	1
Hedefim yok	0	0	9	3	1	1	10	2
Diğer	1	1	2	1	3	1	6	1
Toplam	64	100	300	100	173	100	537	100
Ki-kare	X ² =28,876 sd (10) p.001<.05 n=537							

Ek Tablo 16: Öğrencilerin Okulda Suç ve Sapma Davranışları Tanıklığının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Nedensiz olarak derslere girmemek	K	201	2,95	1,22	536	0,79	.430
	E	337	2,86	1,30			
Sigara içmek	K	201	3,84	1,34	536	0,996	.320
	E	337	3,72	1,45			
Hırsızlık yapmak	K	201	1,52	0,85	535	-2,753	.010
	E	336	1,76	1,12			
Keyif verici madde kullanmak	K	201	1,40	0,82	536	-5,697	.001
	E	337	1,93	1,31			
Kavga etmek	K	201	3,22	1,29	536	0,656	.186
	E	337	3,07	1,33			
Alkol kullanmak	K	201	2,07	1,29	536	-2,33	.020
	E	337	2,36	1,46			
Küfür ve argo kelimeler kullanmak	K	201	3,92	1,40	536	1,628	.104
	E	337	3,71	1,49			
Çeteye katılmak	K	201	2,17	1,49	536	-0,754	.451
	E	337	2,27	1,46			
Yaralayıcı alet (bıçak, çakı, vb) taşımak	K	201	2,08	1,33	536	-2,023	.044
	E	337	2,33	1,45			
Başkalarını tehdit etmek	K	201	2,73	1,50	536	1,829	.068
	E	337	2,48	1,48			
Küçük yaşta öğrencilerden para ya da başka şeyleri zorla almak	K	201	2,00	1,39	536	0,016	.987
	E	337	2,00	1,36			
Okul malına zarar vermek	K	201	3,02	1,57	536	1,948	.052
	E	337	2,75	1,54			
Kamu mallarına (otobüs, bankalar, ağaçlar, vb.) zarar vermek	K	201	1,94	1,28	536	-0,91	.363
	E	337	2,04	1,32			

Ek tablo 17: Öğrencilerin Okulda Suç ve Sapma Davranışları Tanıklığının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Hırsızlık yapmak	Gruplar arası	22,139	2	11,070	10,70	.001	B-C
	Grupiçi	552,520	534	1,035			
	Toplam	574,659	536				
Keyif verici madde kullanmak	Gruplar arası	55,967	2	27,984	21,80	.001	A-B, B-C
	Grupiçi	687,953	535	1,286			
	Toplam	743,920	537				
Kavga etmek	Gruplar arası	16,864	2	8,432	4,92	.008	B-C
	Grupiçi	916,541	535	1,713			
	Toplam	933,405	537				
Alkol kullanmak	Gruplar arası	25,930	2	12,965	6,71	.001	B-C
	Grupiçi	1033,194	535	1,931			
	Toplam	1059,125	537				
Çeteye katılmak	Gruplar arası	21,740	2	10,870	5,10	.006	A-B, B-C
	Grupiçi	1141,280	535	2,133			
	Toplam	1163,020	537				
Yaralayıcı alet (bıçak, çakı, vb) taşımak	Gruplar arası	32,644	2	16,322	8,43	.001	B-C
	Grupiçi	1035,425	535	1,935			
	Toplam	1068,069	537				
Başkalarını tehdit etmek	Gruplar arası	16,989	2	8,495	3,86	.022	
	Grupiçi	1178,537	535	2,203			
	Toplam	1195,526	537				
Küçük yaşta öğrencilerden para ya da başka şeyleri zorla almak	Gruplar arası	34,525	2	17,262	9,51	.001	A-B, B-C
	Grupiçi	971,468	535	1,816			
	Toplam	1005,993	537				
Kamu mallarına (otobüs, banklar, ağaçlar, vb.) zarar vermek	Gruplar arası	35,365	2	17,682	10,68	.001	A-B, B-C
	Grupiçi	885,634	535	1,655			
	Toplam	920,998	537				

A=Anadolu Lisesi, B=Meslek Lisesi, C=Düz Lise

Ek tablo 18: Öğrencilerin Okulda Suç ve Sapma Davranışları Tanıklığının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Nedensiz olarak derslere girmemek	Gruplar arası	13,524	3	4,508	2,805	.039	
	Grupiçi	856,636	533	1,607			
	Toplam	870,160	536				
Sigara içmek	Gruplar arası	42,489	3	14,163	7,379	.001	A-B
	Grupiçi	1023,001	533	1,919			
	Toplam	1065,490	536				
Kavga etmek	Gruplar arası	17,956	3	5,985	3,485	.016	B-C, C-D
	Grupiçi	915,433	533	1,718			
	Toplam	933,389	536				
Alkol kullanmak	Gruplar arası	42,955	3	14,318	7,514	.001	A-C, A-D
	Grupiçi	1015,607	533	1,905			
	Toplam	1058,562	536				
Küfür ve argo kelimeler kullanmak	Gruplar arası	17,068	3	5,689	2,691	.046	A-D
	Grupiçi	1126,731	533	2,114			
	Toplam	1143,799	536				
Okul malına zarar vermek	Gruplar arası	37,215	3	12,405	5,249	.001	A-D
	Grupiçi	1259,567	533	2,363			
	Toplam	1296,782	536				

A=9. Sınıf, B=10. Sınıf, C=11. Sınıf, D=12. Sınıf

Ek tablo 19: Öğrencilerin Okulda Suç ve Sapma Davranışları Tanıklığının Ailenin Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sigara içmek	Gruplar arası	17,257	3	5,752	2,834	.038	B-D, A-D
	Grupiçi	925,567	456	2,030			
	Toplam	942,824	459				
Hırsızlık yapmak	Gruplar arası	11,233	3	3,744	3,625	.013	B-D, A-D
	Grupiçi	469,960	455	1,033			
	Toplam	481,194	458				
Keyif verici madde kullanmak	Gruplar arası	10,293	3	3,431	2,635	.049	B-D
	Grupiçi	593,644	456	1,302			
	Toplam	603,937	459				
Kavga etmek	Gruplar arası	19,332	3	6,444	3,761	.011	B-D, A-D
	Grupiçi	781,354	456	1,713			
	Toplam	800,687	459				
Alkol kullanmak	Gruplar arası	27,034	3	9,011	4,922	.002	B-D, A-D
	Grupiçi	834,903	456	1,831			
	Toplam	861,937	459				
Küfürlü ve argo kelimeler kullanmak	Gruplar arası	17,322	3	5,774	2,709	.045	A-D
	Grupiçi	972,061	456	2,132			
	Toplam	989,383	459				
Çeteye katılmak	Gruplar arası	26,182	3	8,727	4,067	.007	B-D, A-D
	Grupiçi	978,514	456	2,146			
	Toplam	1004,696	459				
Yaralayıcı alet (bıçak, çakı, vb) taşımak	Gruplar arası	18,108	3	6,036	3,097	.027	A-D
	Grupiçi	888,640	456	1,949			
	Toplam	906,748	459				
Başkalarını tehdit etmek	Gruplar arası	39,608	3	13,203	6,172	.001	B-D, A-D
	Grupiçi	975,372	456	2,139			
	Toplam	1014,980	459				
Küçük yaştaki öğrencilerden para ya da başka şeyleri zorla almak	Gruplar arası	15,120	3	5,040	2,635	.049	A-D
	Grupiçi	872,323	456	1,913			
	Toplam	887,443	459				

A=Alt gelir grubu, B=Orta alt gelir grubu, C=Orta gelir grubu, D=Üst gelir grubu

Ek Tablo 20: Öğrencilerin Okullarda Suç ve Şiddetin Kaynağı Hakkında Görüşlerinin Cinsiyet ve Okul Türü Bağlamında Frekans Tablosu

		Sizce okullarda suç ve şiddetin kaynağı nedir?					
Cinsiyet		Öğrenciler	Okul	Aile	Diğer	Fikrim yok	Toplam
Kız	N	87	27	14	7	5	140
	%	62	19	10	5	4	100
Erkek	N	149	46	13	26	16	250
	%	60	19	5	10	6	100
Toplam	N	236	73	27	33	21	390
	%	60	19	7	9	5	100
Okul Türü							
Anadolu Lisesi	N	17	4	2	2	1	26
	%	65	15	8	8	4	100
Meslek Lisesi	N	143	48	12	22	13	238
	%	60	20	5	9	6	100
Düz Lise	N	76	21	13	9	7	126
	%	60	17	10	7	6	100
Toplam	N	236	73	27	33	21	390
	%	60	19	7	9	5	100

Ek Tablo 21: Cinsiyet ve Okul Türü Bağlamında Öğrencilerin Okulda Öğretmenleri Tarafından Tanımlanması Ki-kare Sonuçları

Cinsiyet		Başarılı	Sessiz	Problemlili	Başarısız	Vasat	Diğer	Toplam
Kız	N	119	35	15	0	9	15	193
	%	62	18	8	0	4	8	100
Erkek	N	162	75	23	11	17	24	312
	%	52	24	7	4	5	8	100
Toplam	N	281	110	38	11	26	39	505
	%	56	22	7	2	5	8	100
Ki-kare		X ² =10,913 sd(5) p.053>.05 n=505						
Okul türü								
Anadolu Lisesi	N	37	9	5	0	2	10	63
	%	59	14	8	0	3	16	100
Meslek Lisesi	N	149	70	22	9	17	16	283
	%	53	24	8	3	6	6	100
Düz Lise	N	95	31	11	2	7	13	159
	%	60	20	7	1	4	8	100
Toplam	N	281	110	38	11	26	39	505
	%	56	22	7	2	5	8	100
Ki-kare		X ² =15,679 sd(10) p.109>.05 n=505						
Not ortalaması								
0.00-1.49	N	0	2	0	0	0	0	2
	%	0	100	0	0	0	0	100
1.50-2.49	N	12	8	3	1	5	3	32
	%	37	25	10	3	16	9	100
2.50-3.49	N	95	53	16	5	11	16	196
	%	48	27	8	3	6	8	100
3.50-4.49	N	108	16	6	0	2	10	142
	%	76	11	4	0	2	7	100
4.50-5.00	N	18	3	0	0	0	1	22
	%	82	14	0	0	0	4	100
Toplam	N	233	82	25	6	18	30	394
	%	59	21	6	1	5	8	100
Ki-kare		X ² =55,348 sd(20) p.001<.05 n=394						

Ek Tablo 22: Cinsiyet ve Okul Türü Bağlamında Öğrencilerin Okul Yönetimiyle Sorun Yaşama Durumu Frekans Dağılımları

Cinsiyet		Evet	Hayır	Toplam
Kız	N	13	188	201
	%	6	94	100
Erkek	N	36	303	339
	%	11	89	100
Toplam	N	49	491	540
	%	9	91	100
Okul türü				
Anadolu Lisesi	N	3	62	65
	%	5	95	100
Meslek Lisesi	N	31	271	302
	%	10	90	100
Düz Lise	N	15	158	173
	%	9	91	100
Toplam	N	49	491	540
	%	9	91	100

Ek Tablo 23: Öğrencilerin Öğretmenlere Verdiği Tepkinin Cinsiyet ve Yönetimle Sorun Yaşama Bağlamında Dağılımı

		Öğretmene elimden	Küfür ederim	Şikâyet ederim	Özür dilerim	Öğretmene sorun	Susarım	Kızdığımı belli etmem	Diğer	Toplam	Diğer (konusun)
Evet	N	14	0	6	11	5	16	3	3	58	0
	%	24	0	10	19	9	27	6	5	100	0
	T(%)	29	0	12	22	10	33	6	6	118	-
Hayır	N	36	23	51	132	25	204	52	18	541	6
	%	7	4	10	24	5	37	10	3	100	33
	T(%)	7	5	11	27	5	42	11	4	112	-
Kız	N	16	2	19	63	5	82	15	11	213	5
	%	7	1	9	30	2	39	7	5	100	46
	T(%)	8	1	10	32	2	42	8	6	109	-
Erkek	N	34	22	38	80	25	138	40	10	387	1
	%	9	6	10	21	6	36	10	2	100	10
	T(%)	10	6	11	24	7	41	12	3	114	-

Ek Tablo 24: Öğrencilerin Okulda Cezalandırılma Türlerinin Cinsiyet ve Okul Türüne Göre Dağılımı

Cinsiyet		Yüksek sesle	Dövülme/da yak atma	Kızma (azarlanma)	Kulak çekme	Aşağılanma	Diğer	Toplam	Diğer (uyarılma)
Kız	N	71	13	96	3	45	20	248	8
	%	29	5	39	1	18	8	100	57
	T(%)	36	7	50	2	23	10	128	-
Erkek	N	72	59	166	21	67	39	424	1
	%	17	14	39	5	16	9	100	4
	T(%)	22	18	51	7	21	12	131	-
Okul türü									
Anadolu Lisesi	N	18	2	34	0	16	12	82	4
	%	22	2	41	0	20	15	100	67
	T(%)	28	3	53	0	25	19	128	-
Meslek Lisesi	N	77	64	138	21	64	34	398	1
	%	19	16	35	5	16	9	100	4
	T(%)	27	22	48	7	22	12	138	-
Düz Lise	N	48	6	90	3	32	13	192	4
	%	25	3	47	1	17	7	100	44
	T(%)	29	4	54	2	19	8	116	-

Ek Tablo 25: Cinsiyet ve Okul Türü Bağlamında Öğrencilerin Ebeveynleri Tarafından Tanımlanması İle İlgili Ki-kare Sonuçları

Cinsiyet		Asi	Örnek	Uysal	Problemlili	Diğer	Toplam
Kız	N	63	59	49	17	10	198
	%	32	30	25	8	5	100
Erkek	N	56	120	107	23	15	321
	%	17	38	33	7	5	100
Toplam	N	119	179	156	40	25	519
	%	23	34	30	8	5	100
Ki-kare		X ² =16,436 sd(4), n=519 p.002<.05					
Okul türü							
Anadolu Lisesi	N	11	27	21	3	3	65
	%	17	41	32	5	5	100
Meslek Lisesi	N	58	103	98	24	13	287
	%	20	36	31	8	5	100
Düz Lise	N	50	49	46	13	9	167
	%	30	29	27	8	5	100
Toplam	N	119	179	156	10	25	519
	%	23	34	30	8	5	100
Ki-kare		X ² =9,534 sd(8), n=519 p.295>.05					

Ek Tablo 26:. Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Şiddete Maruz Kaldıklarında İlk Başvuracağı Kişiler İle İlgili Frekans Dağılımı

Kime	KIZ			ERKEK		
	N	%	T(%)	N	%	T (%)
Anneme	91	37	50	51	16	19
Babama	67	27	36	86	27	32
Karakola	21	8	11	27	9	10
Öğretmenime	5	2	3	11	3	4
Okul müdürüne	11	5	6	10	3	4
Arkadaşıma	34	14	19	97	30	37
Kardeşlerime	11	5	6	28	9	11
Diğer	6	2	3	11	3	4
Toplam	246	100	134	321	100	121
Diğer (kimseye)	2	40	-	5	62,5	-

Ek Tablo 27: Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Ebeveynleri İle Tartışma Konuları İle İlgili Frekans Dağılımı

Ebeveyn ile tartışma	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Tartışmayız	9	6	22	9	31	8
Her konuda	12	8	13	5	25	6
Okul Konularında	41	28	91	38	132	34
Özgürlükler konusunda	28	19	35	14	63	16
Giyim-kuşam	14	10	8	3	22	6
Ev ile ilgili konular	15	10	13	5	28	7
Tv ve internet	11	7	23	10	34	9
Güncel konular	0	0	1	1	1	1
Diğer	16	11	28	12	44	11
Sanane	2	1	4	2	6	1
Bilmiyorum	0	0	1	1	1	1
Toplam	148	100	239	100	387	100
Okul konuları (Ders çalışmama)	38	75	84	79	122	78

Ek Tablo 28: Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Ebeveynlerinin Birbirleriyle Tartışma Konuları İle İlgili Frekans Dağılımı

Ebeveynler arası tartışma	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Tartışmazlar	1	2	4	6	5	4
Her konuda	13	25	22	32	35	29
Çocuklar	12	23	9	13	21	17
Ekonomik	6	12	7	10	13	11
Eve Bakmama	1	2	3	4	4	3
Sanane	6	12	6	9	12	10
Diğer	7	13	7	10	14	12
Bilmiyorum	6	11	11	16	17	14
Toplam	52	100	69	100	121	100

Ek Tablo 29: Okul Türü Bağlamında Öğrencilerin Ebeveynleri ve Ebeveynlerinin Birbirleri İle Tartışma Konuları İle İlgili Frekans Dağılımı

Ebeveyn ile tartışma	Anadolu Lisesi		Meslek Lisesi		Genel Lise		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tartışmayız	6	15	19	9	6	4	31	8
Her konuda	2	5	14	7	9	7	25	6
Okul Konularında	15	38	67	32	50	37	132	34
Özgürlükler konusunda	3	8	36	17	24	18	63	16
Giyim-kuşam	5	13	12	6	5	4	22	6
Ev ile ilgili konular	2	5	16	6	10	7	28	7
Tv ve internet	3	8	20	9	11	8	34	9
Güncel konular	1	3	0	0	0	0	1	1
Diğer	2	5	21	10	21	15	44	11
Sanane	0	0	6	3	0	0	6	1
Bilmiyorum	0	0	1	1	0	0	1	1
Toplam	39	100	212	100	136	100	387	100
Ebeveynler arası tartışma								
Tartışmazlar	1	6	4	6	0	0	5	4
Sanane	0	0	9	14	3	7	12	10
Her konuda	7	44	21	32	7	18	35	29
Çocuklar	3	19	7	11	11	28	21	17
Ekonomik	2	13	7	11	4	10	13	11
Eve bakmama	0	0	3	4	1	2	4	3
Diğer	2	12	4	7	8	20	14	12
Bilmiyorum	1	6	10	15	6	15	17	14
Toplam	16	100	65	100	40	100	121	100

Ek Tablo 30: Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Anne-Babaları Tarafından Cezalandırılma Durumları İle İlgili Frekans Dağılımı

	Kız			Erkek		
	N	%	T (%)	N	%	T (%)
Bağırma	88	31	46	126	27	39
Dövülme	8	3	4	15	3	5
Kızma	83	29	44	131	29	41
Aşağılanma	12	4	6	24	5	7
Kulak çekme	1	1	1	5	1	1
Dayak atma	4	1	2	8	2	3
Ceza verilmez	30	10	16	69	15	21
Ayrıcalıklara el koyma	45	16	23	54	12	17
Odadan çıkmama	6	2	5	7	2	2
Diğer	10	3	5	20	4	6
Toplam	287	100	152	460	100	142
Diğer (Konuşarak anlaşılır)	4	36	-	4	22	-
Diğer (Uyarma)	1	9	-	7	39	-

Ek Tablo 31: Öğrencilerin Şiddet Mağdurluğu Bağlamında Şiddete Maruz Kaldıkları Kişiler İle İlgili Ki-kare Sonuçları

	Evet		Hayır		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Kim tarafından						
Anne	8	5	1	8	9	5
Baba	15	9	4	34	19	10
Kardeşler	3	2	0	0	3	2
Akrabalardan biri	2	1	0	0	2	1
Öğretmenler	13	7	1	8	14	7
Okul idarecileri	8	5	0	0	8	4
Arkadaşlar	61	35	2	17	63	34
Tanımadığım kişi ya da kişiler	56	32	1	8	57	31
Diğer	8	4	3	25	11	6
Ki-kare	$X^2=19,049$ sd(8), n=519 p.015<.05					

Ek Tablo 32: Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Şiddet Mağdurluğu Durumu İle İlgili Ki-kare Sonuçları

Şiddete maruz kalma	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Evet	47	24	134	41	181	34
Hayır	149	76	195	59	344	66
Toplam	196	100	329	100	525	100
Ki-kare	X ² =15,255 sd(1), n=525 p.001<.05					
Kim tarafından						
Anne	6	13	3	2	9	5
Baba	8	17	11	8	19	10
Kardeşler	0	0	3	2	3	2
Akrabalardan biri	1	2	1	1	2	1
Öğretmenler	4	9	10	7	14	7
Okul idarecileri	1	2	7	5	8	4
Arkadaşlar	16	34	47	34	63	34
Tanımadığım kişi ya da kişiler	3	6	54	39	57	31
Diğer	8	17	3	2	11	6
Toplam	47	100	139	100	186	100
Ki-kare	X ² =36,655 sd(8), n=186 p.001<.05					
Diğer (Hem anne hem baba)	5	63	3	100	8	73

Ek Tablo 33: Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Hangi Ortamda ve Ne Tür Şiddete Maruz Kaldıklarına İlişkin Ki-kare Sonuçları

	Kız		Erkek		Toplam	
Nerede	N	%	N	%	N	%
Evde	19	40	18	13,5	37	20
Okulda	16	34	49	37	65	36
Sınıfta	1	2	12	9	13	7
Dershanede	1	2	0	0	1	1
Arkadaş çevresi	6	13	33	25	39	22
Diğer	4	9	21	16	25	14
Toplam	47	100	133	100	180	100
Ki-kare	$X^2=21,059$ sd(5), n=180 p.001<.05					
Diğer (Sokakta)	1	33	13	59	14	56
Diğer (Çarşıda)	0	0	5	23	5	20
Ne tür şiddet						
Fiziksel	31	63	106	78	137	74
Sözsöl	12	25	28	21	40	21
Cinsel	1	2	0	0	1	1
Psikolojik	5	10	2	1	7	4
Toplam	49	100	136	100	185	100
Ki-kare	$X^2=11,338$ sd(3), n=185 p.010<.05					

Ek Tablo 34: Öğrencilerin Arkadaş Çevresi ve Grubunun Cinsiyet ve Okul Türüne Göre Frekans Dağılımı

Arkadaş grubu	Kız			Erkek			Anadolu Lisesi			Meslek Lisesi			Düz Lise		
	N	%	T (%)	N	%	T (%)	N	%	T (%)	N	%	T (%)	N	%	T (%)
Çoğunlukla kız	42	18	21	41	10	12	15	23	23	40	13	13	28	16	16
Çoğunlukla erkek	27	12	13	17	42	53	12	18	19	12	41	41	15	9	9
Hem kız hem erkek	16	70	82	20	48	60	38	59	59	13	46	46	128	75	75
Toplam	23	10	116	41	10	125	65	100	101	30	10	100	717	100	100
Arkadaş çevresi															
Okuldan	17	63	88	23	51	71	59	73	91	21	50	71	143	60	83
Mahalleden	57	21	29	16	35	49	13	16	20	15	36	50	59	25	34
Akrabalar	33	12	17	50	11	15	5	6	8	48	11	16	30	13	17
Diğer	11	4	5	13	3	4	4	5	6	14	3	5	6	2	4
Toplam	27	10	139	46	10	139	81	100	125	42	10	142	238	100	138
Diğer (aile dostlarımızın çocukları)	18	10	-	27	87	-	6	100	-	25	86	-	14	100	-

Ek Tablo 35: Cinsiyet ve Okul Türü Bağlamında Öğrencilerin Arkadaş Çevresi Arasında Tanınması İle İlgili Ki-kare Sonuçları

Cinsiyet		Çok iyi	Güvenilmez	Bencil	Sırdaş	Güvenilir	Diğer	Toplam
Kız	N	101	1	3	29	60	4	198
	%	51	1	2	15	30	2	100
Erkek	N	149	6	8	29	121	9	322
	%	46	2	2	9	38	3	100
Toplam	N	250	7	11	58	181	13	520
	%	48	1	2	11	35	3	100
Ki-kare		$X^2=8,453$, sd(5), p.133>.05 n=520						
Okul Türü		Çok iyi	Güvenilmez	Bencil	Sırdaş	Güvenilir	Diğer	Toplam
Anadolu Lisesi	N	36	0	1	13	11	2	63
	%	57	0	2	21	17	3	100
Meslek Lisesi	N	125	6	7	36	105	10	289
	%	43	2	2	13	36	4	100
Düz Lise	N	89	1	3	9	65	1	168
	%	53	1	2	4	39	1	100
Toplam	N	250	7	11	58	181	13	520
	%	48	1	2	11	35	3	100
Ki-kare		$X^2=26,873$ sd(10) p.003<.05 n=520						

Ek Tablo 36: Öğrencilerin Arkadaş Çevresi Yakınlık Derecesinin Cinsiyete Göre T-test Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Mahalle	Kız	201	3,05	1,240	539	-5,291	.001
	Erkek	340	3,62	1,216			
Akraba	Kız	201	3,28	1,156	539	-1,201	.230
	Erkek	340	3,40	1,062			
Okul	Kız	201	3,54	1,053	539	3,598	.001
	Erkek	340	3,18	1,190			

Ek Tablo 37: Öğrencilerin Arkadaş Çevresi Yakınlık Derecesinin Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Mahalle	Gruplar arası	58,324	2	29,162	19,791	.001	Tüm gruplar
	Grupiçi	792,756	538	1,474			
	Toplam	851,079	540				
Akraba	Gruplar arası	11,374	2	5,687	4,784	.009	A-B
	Grupiçi	639,616	538	1,189			
	Toplam	650,991	540				
Okul	Gruplar arası	26,815	2	13,408	10,441	.001	A-B, B-C
	Grupiçi	690,863	538	1,284			
	Toplam	717,678	540				

A=Anadolu Lisesi, B=Meslek Lisesi, C=Düz Lise

Ek Tablo 38: Öğrencilerin Arkadaş Çevresi Yakınlık Derecesinin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Mahalle	Gruplar arası	20,371	3	6,790	4,383	0,005	A-C, B-C
	Grupiçi	830,363	536	1,549			
	Toplam	850,733	539				
Akraba	Gruplar arası	9,686	3	3,229	2,700	0,045	B-D
	Grupiçi	640,897	536	1,196			
	Toplam	650,583	539				
Okul	Gruplar arası	14,021	3	4,674	3,560	0,014	A-D
	Grupiçi	703,555	536	1,313			
	Toplam	717,576	539				

A=9. Sınıf, B=10. Sınıf, C=11. Sınıf, D=12. Sınıf

Ek Tablo 39: Cinsiyet ve Okul Türüne Göre Öğrencilerin Herhangi Bir Sorunları Olduğunda Kime Gideceği İle İlgili Frekans Dağılımı

Cinsiyet		Okul müdür üne	Arkada şlarına	Sınıf öğretm enime	Kimsey le paylaş	Rehber öğretm enime	Aileme	Toplam
Kız	N	7	90	35	20	7	81	240
	%	3	37	15	8	3	34	100
	T(%)	3	46	18	10	3	41	121
Erkek	N	27	149	42	64	1	64	347
	%	8	43	12	18	1	18	100
	T(%)	8	47	13	20	1	20	109
Okul Türü								
Anadolu Lisesi	N	5	25	6	13	5	15	69
	%	7	36	9	19	7	22	100
	T(%)	8	40	9	20	8	24	109
Meslek Lisesi	N	21	137	54	46	0	60	318
	%	7	43	17	14	0	19	100
	T(%)	8	48	19	16	0	21	112
Düz Lise	N	8	77	17	25	3	70	200
	%	4	39	8	13	1	35	100
	T(%)	5	46	10	15	2	42	120

Ek tablo 40: Öğrencilerin Arkadaş Çevrelerinde Suç ve Şiddet Davranışı Tanıklığının Cinsiyet ve Okul Türüne Göre Frekans Dağılımı

Cinsiyet		Dayak atma	Haraç kesme	Kavga etme	Vurma	Tekme atma	Alay etme	Diğer	Toplam	Diğer (hiçbiri)	Diğer (Küfür etme)
Kız	N	37	20	96	65	38	108	11	375	3	3
	%	10	5	26	17	10	29	3	100	37	37
	T(%)	19	10	50	33	20	56	6	193	-	-
Erkek	N	118	48	144	11	83	157	20	681	2	3
	%	18	7	21	16	12	23	3	100	18	27
	T(%)	36	14	44	34	25	48	6	207	-	-
Okul Türü											
Anadolu Lisesi	N	21	5	26	21	14	34	3	124	0	1
	%	17	4	21	17	11	28	2	100	0	33
	T(%)	33	8	41	33	22	54	5	196	-	-
Meslek Lisesi	N	102	47	140	106	78	133	20	626	4	3
	%	16	8	22	17	13	21	3	100	31	23
	T(%)	35	16	48	36	27	45	7	214	-	-
Düz Lise	N	32	16	74	49	29	98	8	306	2	1
	%	11	5	24	16	9	32	3	100	67	33
	T(%)	19	10	44	29	17	58	5	182	-	-

Ek Tablo 41: Öğrencilerin Arkadaş Çevrelerinde Suç ve Şiddet Davranışı Tanıklığı ve Bu Tür Davranışlara Karşı Tepkilerinin Cinsiyet ve Okul Türü Bağlamında Ki-kare Sonuçları

	Kız		Erkek		Toplam		Anadolu Lisesi		Meslek Lisesi		Düz Lise		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Uyarırım	151	76	228	68	379	71	52	80	195	65	132	77	379	71
Diğer arkadaşlarıma anlatırım	17	8	17	5	34	6	4	6	22	7	8	5	34	6
Okul yetkililerine bildiririm	6	3	4	1	10	2	3	5	3	1	4	2	10	2
Aileme anlatırım	6	3	5	1	11	2	1	1	6	2	4	2	11	2
Hiçbir şey yapmam	19	10	80	24	99	18	5	8	73	24	21	13	99	18
Diğer	0	0	4	1	4	1	0	0	2	1	2	1	2	1
Toplam	199	100	338	100	537	100	65	100	301	100	171	100	537	100
Ki-kare	$X^2=23,302$ sd(5) p.001<.05 n=537						$X^2=22,760$ sd(10) p.012<.05 n=537							
Tepki														
Karşılık veririm	119	60	205	62	324	61	35	55	183	61	106	62	324	61
Karşılık vermem	19	10	38	11	57	11	9	14	32	11	16	9	57	11
Sorun yaratana sorun yaratırım	26	13	55	16	81	15	13	20	45	15	23	14	81	15
Polise şikâyet ederim	16	8	17	5	33	6	4	6	19	6	10	6	33	6
Diğer	17	9	20	6	37	7	3	5	19	6	15	9	37	7
Toplam	197	100	335	100	532	100	64	100	298	100	170	100	532	100
Ki-kare	$X^2=4,310$ sd(4) p.366>.05, n=532						$X^2=4,341$ sd(8) p.825>.05, n=532							

Ek Tablo 42: Öğrencilerin Boş Zaman Değerlendirme Alışkanlıklarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Spor yapmak	Kız	198	3,13	1,357	536	-5,615	.001
	Erkek	340	3,79	1,271			
Tiyatro, sinema, vb gitmek	Kız	198	3,31	1,260	536	6,236	.001
	Erkek	340	2,61	1,266			
Arkadaşlarla birlikte zaman geçirmek	Kız	198	4,17	0,988	536	1,257	.209
	Erkek	340	4,05	1,096			
Alışveriş yapmak	Kız	198	3,86	0,970	536	11,583	.001
	Erkek	340	2,75	1,236			
İnternet kafeye gitmek	Kız	197	1,56	1,070	535	-10,383	.001
	Erkek	340	2,68	1,389			
İnternette oyun oynamak	Kız	198	2,23	1,420	536	-6,823	.001
	Erkek	340	3,12	1,484			
Ders çalışmak	Kız	198	3,44	1,173	536	5,715	.001
	Erkek	340	2,81	1,266			
Televizyon izlemek	Kız	198	3,94	1,043	536	3,156	.002
	Erkek	340	3,63	1,233			

Ek Tablo: 43: Öğrencilerin Boş Zaman Değerlendirme Alışkanlıklarının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sinema, tiyatro, vb gitmek	Gruplar arası	16,547	2	8,274	4,912	.008	A-B, B-C
	Grupiçi	901,083	535	1,684			
	Toplam	917,630	537				
Alışveriş yapmak	Gruplar arası	19,258	2	9,629	6,140	.002	A-B, B-C
	Grupiçi	838,995	535	1,568			
	Toplam	858,253	537				
İnternet kafeye gitmek	Gruplar arası	47,932	2	23,966	12,987	.001	A-B, B-C
	Grupiçi	985,453	534	1,845			
	Toplam	1033,385	536				
İnternette oyun oynamak	Gruplar arası	22,699	2	11,349	4,974	.007	B-C
	Grupiçi	1220,810	535	2,282			
	Toplam	1243,509	537				
Ders çalışmak	Gruplar arası	55,765	2	27,882	18,460	.001	A-B, B-C
	Grupiçi	808,074	535	1,510			
	Toplam	863,838	537				

A=Anadolu Lisesi, B=Meslek Lisesi, C=Düz Lise

Ek Tablo 44: Öğrencilerin Boş Zaman Değerlendirme Alışkanlıklarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İnternet kafeye gitmek	Gruplar arası	26,185	3	8,728	4,624	.003	B-C
	Grupiçi	1004,195	532	1,888			
	Toplam	1030,381	535				
İnternette oyun oynamak	Gruplar arası	25,385	3	8,462	3,707	.012	B-C
	Grupiçi	1216,671	533	2,283			
	Toplam	1242,056	536				
Ders çalışmak	Gruplar arası	12,861	3	4,287	2,689	.046	
	Grupiçi	849,880	533	1,595			
	Toplam	862,741	536				

A=9. Sınıf, B=10. Sınıf, C=11. Sınıf, D=12. sınıf

Ek Tablo 45: Öğrencilerin Boş Zaman Değerlendirme Alışkanlıklarının Ailenin Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Tiyatro, sinema, vb gitmek	Gruplar arası	23,796	3	7,932	4,697	.003	A-C
	Grupiçi	769,985	456	1,689			
	Toplam	793,780	459				
Arkadaşlarla birlikte zaman geçirmek	Gruplar arası	13,185	3	4,395	3,936	.009	B-A, A-D, A-C
	Grupiçi	509,152	456	1,117			
	Toplam	522,337	459				
Alışveriş yapmak	Gruplar arası	19,115	3	6,372	4,191	.006	A-D
	Grupiçi	693,256	456	1,520			
	Toplam	712,372	459				
İnternet kafeye gitmek	Gruplar arası	17,349	3	5,783	3,031	.029	B-D, D-C
	Grupiçi	868,063	455	1,908			
	Toplam	885,412	458				
Televizyon izlemek	Gruplar arası	11,786	3	3,929	2,841	.038	D-C
	Grupiçi	630,596	456	1,383			
	Toplam	642,383	459				

A=Alt gelir grubu, B=Orta alt gelir grubu, C=Orta gelir grubu, D=Üst gelir grubu

Ek Tablo 46: Öğrencilerin İnternet Kullanım Sürelerinin Cinsiyet ve Okul Türü Bağlamında Ki-kare Sonuçları

Cinsiyet		1 saatten az	1-2 saat	2buçuk- 3 buçuk	4-5 saat	5 buçuk ve üzeri	Toplam
Kız	N	37	83	25	19	10	174
	%	21	48	14	11	6	100
Erkek	N	37	102	61	59	43	302
	%	12	34	20	20	14	100
Toplam	N	74	185	86	78	53	476
	%	16	39	18	16	11	100
Ki-kare		$X^2=25,505$ sd(4), n=476 p.001<.05					
Okul türü							
Anadolu Lisesi	N	10	27	9	9	5	60
	%	17	45	15	15	8	100
Meslek Lisesi	N	40	82	51	54	42	269
	%	15	30	19	20	16	100
Düz Lise	N	24	76	26	15	6	147
	%	16	52	18	10	4	100
Toplam	N	74	185	86	78	53	476
	%	16	39	18	16	11	100
Ki-kare		$X^2=29,871$ sd(8), n=476 p.001<.05					

Ek Tablo 47: Öğrencilerin İnternet Kullanma Alışkanlıklarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ödev araştırmak	Kız	197	3,40	1,256	534	5,019	.001
	Erkek	339	2,83	1,254			
Sosyal ağlara girmek	Kız	197	4,16	1,180	534	0,283	.777
	Erkek	339	4,13	1,168			
Film izlemek	Kız	197	3,60	1,232	534	0,216	.829
	Erkek	339	3,58	1,222			
Gazete okumak	Kız	197	2,28	1,370	534	-1,777	.076
	Erkek	339	2,50	1,331			
Chat yapmak	Kız	197	3,19	1,626	534	-1,095	.274
	Erkek	339	3,34	1,543			
Oyun oynamak	Kız	197	2,39	1,387	534	-8,806	.001
	Erkek	339	3,51	1,432			
Alışveriş yapmak	Kız	197	2,47	1,514	534	3,389	.001
	Erkek	339	2,04	1,269			
Mailleri kontrol etmek	Kız	197	2,54	1,503	534	0,097	.923
	Erkek	339	2,53	1,496			

Ek Tablo 48: Öğrencilerin İnternet Kullanım Alışkanlıklarının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ödev araştırmak	Gruplar arası	15,783	2	7,891	4,866	0,008	B-C
	Grupiçi	864,394	533	1,622			
	Toplam	880,177	535				
Oyun oynamak	Gruplar arası	60,616	2	30,308	13,874	0,000	B-C
	Grupiçi	1164,340	533	2,185			
	Toplam	1224,955	535				
Alışveriş yapmak	Gruplar arası	19,886	2	9,943	5,315	0,005	A-B
	Grupiçi	997,152	533	1,871			
	Toplam	1017,037	535				

Ek Tablo 49: Öğrencilerin İnternet Kullanma Alışkanlıklarının Ailenin Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ödev araştırmak	Gruplar arası	16,533	3	5,511	3,442	.017	A-C
	Grupiçi	726,908	454	1,601			
	Toplam	743,441	457				
Sosyal ağlara girmek	Gruplar arası	12,421	3	4,140	3,166	.024	
	Grupiçi	593,623	454	1,308			
	Toplam	606,044	457				
Film izlemek	Gruplar arası	18,470	3	6,157	4,262	.006	B-A, A-D
	Grupiçi	655,803	454	1,444			
	Toplam	674,273	457				
Chat yapmak	Gruplar arası	32,421	3	10,807	4,574	.004	A-D, C-A
	Grupiçi	1072,734	454	2,363			
	Toplam	1105,155	457				
Alışveriş yapmak	Gruplar arası	36,593	3	12,198	6,512	.001	A-D,A-C
	Grupiçi	850,438	454	1,873			
	Toplam	887,031	457				
Mailleri kontrol etmek	Gruplar arası	20,988	3	6,996	3,125	.026	B-C
	Grupiçi	1016,254	454	2,238			
	Toplam	1037,242	457				

A=Alt gelir grubu, B=Orta alt gelir grubu, C=Orta gelir grubu, D=Üst gelir grubu

Ek Tablo 50: Öğrencilerin İnternet Kullanma Alışkanlıklarının İnternet ve Bilgisayar Sahipliği Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ödev araştırmak	Gruplar arası	20,602	2	10,301	6,392	.002	B-C
	Grupiçi	855,722	531	1,612			
	Toplam	876,324	533				
Sosyal ağlara girmek	Gruplar arası	13,434	2	6,717	5,052	.007	A-C
	Grupiçi	705,974	531	1,330			
	Toplam	719,408	533				
Film izlemek	Gruplar arası	16,081	2	8,041	5,450	.005	A-C
	Grupiçi	783,456	531	1,475			
	Toplam	799,537	533				
Chat yapmak	Gruplar arası	20,288	2	10,144	4,153	.016	C-B
	Grupiçi	1296,875	531	2,442			
	Toplam	1317,163	533				
Mailleri kontrol etmek	Gruplar arası	20,164	2	10,082	4,572	.011	A-C
	Grupiçi	1170,915	531	2,205			
	Toplam	1191,079	533				

A=Her ikisi de yok, B=Sadece bilgisayar var, C=Her ikisi de var

Ek Tablo 51: Öğrencilerin İnternet Kullanma Alışkanlıklarının İnternet Kullanma Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ödev araştırmak	Gruplar arası	60,074	4	15,018	9,816	.001	B-D, B-E, D-A, E-A
	Grupiçi	716,024	468	1,530			
	Toplam	776,097	472				
Sosyal ağlara girmek	Gruplar arası	41,438	4	10,360	8,405	.001	B-A, C-A, D-A, E-A
	Grupiçi	576,841	468	1,233			
	Toplam	618,279	472				
Film izlemek	Gruplar arası	26,015	4	6,504	4,676	.001	B-C, B-D
	Grupiçi	650,885	468	1,391			
	Toplam	676,901	472				
Chat yapmak	Gruplar arası	97,313	4	24,328	10,883	.001	B-D, B-E, C-D, D-A, E-A
	Grupiçi	1046,141	468	2,235			
	Toplam	1143,455	472				
Oyun oynamak	Gruplar arası	136,869	4	34,217	16,912	.001	B-C, B-D, B-E, C-A, D-A, E-A
	Grupiçi	946,864	468	2,023			
	Toplam	1083,734	472				
Mailleri kontrol etmek	Gruplar arası	24,445	4	6,111	2,753	.028	B-E
	Grupiçi	1038,917	468	2,220			
	Toplam	1063,362	472				

A=1 saatten az, B=1-2 saat, C=2 buçuk-3 buçuk saat, D=4-5 saat, E=5 buçuk ve üzeri

Ek Tablo 52: Okul Türü ve Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Televizyon İzleme Süreleri Ki-kare Sonuçları

Cinsiyet		0.00-1.59	2.00-3.59	4.00-5.59	6 saat ve üzeri	Toplam
Kız	N	35	76	45	18	174
	%	20	44	26	10	100
Erkek	N	60	152	52	34	305
	%	23	50	16	11	100
Toplam	N	102	228	97	52	479
	%	21	48	20	11	100
Ki-kare		X ² =5,376 sd(3) p.146>.05 n=479				
Okul Türü						
Anadolu Lisesi	N	8	25	14	6	53
	%	15	47	27	11	100
Meslek Lisesi	N	49	133	49	36	267
	%	18	50	18	14	100
Düz Lise	N	45	70	34	10	159
	%	28	44	22	6	100
Toplam	N	102	228	97	52	479
	%	21	48	20	11	100
Ki-kare		X ² =12,746 sd(6) p.047<.05 n=479				

Ek Tablo 53: Öğrencilerin Televizyon İzleme Alışkanlıklarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Aile dizileri ve filmleri	Kız	200	3,68	1,298	534	6,313	.001
	Erkek	336	2,92	1,369			
Aksiyon, macera filmleri	Kız	200	3,60	1,404	534	-4,577	.001
	Erkek	336	4,13	1,139			
Mafya dizileri, filmleri	Kız	200	1,99	1,400	534	-11,894	.001
	Erkek	336	3,51	1,486			
Magazin programları	Kız	200	3,28	1,443	534	10,064	.001
	Erkek	336	2,02	1,318			
Spor programları	Kız	200	2,23	1,381	534	-11,429	.001
	Erkek	336	3,68	1,474			
Komedi dizileri, filmleri	Kız	200	4,15	1,026	534	-0,679	.497
	Erkek	336	4,21	1,080			
Belgesel	Kız	200	2,70	1,481	534	-4,665	.001
	Erkek	336	3,29	1,367			
Haber programları	Kız	200	3,06	1,434	534	-1,317	.188
	Erkek	336	3,22	1,318			
Evlilik programları	Kız	200	1,96	1,424	534	2,744	.006
	Erkek	336	1,63	1,230			

Ek Tablo 54: Öğrencilerin Televizyon İzleme Alışkanlıklarının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Mafya dizileri, filmleri	Gruplar arası	89,249	2	44,624	17,869	.001	A-C, B-C
	Grupiçi	1331,072	533	2,497			
	Toplam	1420,321	535				
Magazin programları	Gruplar arası	30,585	2	15,292	7,006	.001	A-B, B-C
	Grupiçi	1163,385	533	2,183			
	Toplam	1193,970	535				

Ek Tablo 55: Öğrencilerin Televizyon İzleme Alışkanlıklarının Televizyon İzleme Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Aile dizileri ve filmleri	Gruplar arası	60,299	3	20,100	11,103	.001	B-A, D-A, C-A
	Grupiçi	859,897	475	1,810			
	Toplam	920,196	478				
Aksiyon, macera filmleri	Gruplar arası	14,586	3	4,862	3,088	.027	D-A
	Grupiçi	747,811	475	1,574			
	Toplam	762,397	478				
Mafya dizileri, filmleri	Gruplar arası	23,849	3	7,950	2,999	.030	D-A
	Grupiçi	1259,049	475	2,651			
	Toplam	1282,898	478				
Magazin programları	Gruplar arası	28,520	3	9,507	4,443	.004	B-C, C-A
	Grupiçi	1016,353	475	2,140			
	Toplam	1044,873	478				
Spor programları	Gruplar arası	24,192	3	8,064	3,227	.022	B-C
	Grupiçi	1187,065	475	2,499			
	Toplam	1211,257	478				
Komedi dizileri, filmleri	Gruplar arası	8,997	3	2,999	2,739	0,043	
	Grupiçi	520,126	475	1,095			
	Toplam	529,123	478				
Evlilik programları	Gruplar arası	44,541	3	14,847	9,203	.001	B-D, B-C, D-A
	Grupiçi	766,315	475	1,613			
	Toplam	810,856	478				

A=0-1saat 59 dakika, B=2 saat-3 saat 59 dakika, C=4 saat-5 saat 59 dakika, D=6 saat ve üzeri

**Ek Tablo 56: Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Şiddet Hakkındaki Görüşleri
Frekans Dağılımı**

	Kız			Erkek		
	N	%	T(%)	N	%	T(%)
Sert davranma	129	15	65	229	17	69
Laf atma	57	6	28	108	8	32
Küfür etme	105	12	53	173	12	52
Ağız dalaşı	67	8	34	121	9	36
Dik dik bakma	69	8	35	113	8	34
Kaba söz ve davranışlar	118	14	59	167	12	50
Tartaklama	115	13	58	173	12	52
Küçük düşürülme	72	8	36	101	7	30
Alay edilme	61	7	31	103	7	31
Eşyalara zarar verme	71	8	36	102	7	30
Diğer	9	1	4	13	1	4
Toplam	873	100	439	1403	100	420
Diğer (dövme)	2	22	-	2	20	-

Ek Tablo 57: Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Suç ve Şiddet İçeren İfadeleri Onaylama Düzeyleri İle İlgili T-test Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Hayatta güçlü olanlar ayakta kalır.	Kız	200	4,32	1,020	538	4,361	.001
	Erkek	340	3,87	1,345			
İnsan gerektiğinde kaba güç kullanmalıdır.	Kız	200	3,06	1,347	538	-3,233	.001
	Erkek	340	3,45	1,341			
Hayatta başarılı olmanın yolu acımasız bir rekabetten geçmektedir.	Kız	200	3,13	1,401	538	-1,051	.294
	Erkek	340	3,26	1,360			
İnsanlara güvenilmez.	Kız	200	3,51	1,341	538	3,132	.002
	Erkek	340	3,14	1,343			
Devlet suçu önlemek için gerektiğinde şiddet uygulamalıdır.	Kız	200	2,46	1,490	538	-3,899	.001
	Erkek	340	2,99	1,586			
Bu dünyanın adil bir yer olduğunu düşünmüyorum.	Kız	200	3,92	1,320	538	3,303	.001
	Erkek	340	3,52	1,417			
Çocuğunu dövmeyen dizini döver.	Kız	200	2,06	1,340	538	-5,357	.001
	Erkek	340	2,73	1,517			
Şiddet şiddeti doğurur.	Kız	200	4,31	1,153	538	4,223	.001
	Erkek	340	3,84	1,376			
Dayak cennetten çıkmadır.	Kız	200	2,00	1,423	538	-5,111	.001
	Erkek	340	2,67	1,597			
Her erkek çocuk dövüşmesini öğrenmelidir.	Kız	200	2,59	1,508	538	-5,86	.001
	Erkek	340	3,36	1,484			
Başarısız insanlar şiddete daha eğilimlidir.	Kız	200	3,64	1,436	538	0,082	.935
	Erkek	340	3,63	1,459			

Ek Tablo 58: Öğrencilerin Suç ve Şiddet İçeren İfadeleri Onaylama Düzeylerinin Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Hayatta güçlü olanlar ayakta kalır.	Gruplar arası	11,467	2	5,733	3,692	.026	B-C
	Grupiçi	833,933	537	1,553			
	Toplam	845,400	539				
Çocuğunu dövmeyen dizini döver.	Gruplar arası	35,808	2	17,904	8,295	.001	A-B, B-C
	Grupiçi	1159,042	537	2,158			
	Toplam	1194,850	539				
Şiddet şiddeti doğurur.	Gruplar arası	15,333	2	7,666	4,482	.012	B-C
	Grupiçi	918,601	537	1,711			
	Toplam	933,933	539				
Her erkek çocuk dövüşmesini öğrenmelidir.	Gruplar arası	19,047	2	9,523	4,069	.018	B-C
	Grupiçi	1256,840	537	2,340			
	Toplam	1275,887	539				

Ek Tablo 59: Öğrencilerin Suç ve Şiddetin Nedenlerine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Bağlamında Ki-kare Sonuçları

Toplumda şiddetin kaynağı nedir?	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Üstünlük kurma çabası	32	20	34	15	66	17
İnsanlar	28	18	28	12	56	15
Cahillik, bilinçsizlik, eğitimsizlik	23	15	27	12	50	13
Ekonomik nedenler	10	6	15	7	25	7
Aile	5	3	9	4	14	4
Gruplaşma	6	4	5	2	11	3
Diğer	49	31	88	39	137	36
Bilmiyorum	3	2	14	6	6	3
Fikrim yok	1	1	6	3	7	2
Toplam	157	100	226	100	383	100
Ki-kare	X ² =12,377 sd(8), n=383 p.135>.05					
Suçun nedenleri ne olabilir?						
Ekonomik nedenler	11	9	28	14	39	12
Öfke	14	11	19	10	33	10
Cahillik	13	10	20	10	33	10
Aile	17	13	9	5	26	8
Psikolojisi bozuk insanlar	10	8	9	5	19	6
Madde bağımlılığı	1	1	5	2	6	2
Herşey	5	4	6	3	11	3
Diğer	48	38	67	35	115	36
Fikrim yok	4	3	12	6	16	5
Bilmiyorum	4	3	17	10	21	8
Toplam	127	100	192	100	319	100
Ki-kare	X ² =17,597 sd(9), n=319 p.040<.05					

Ek Tablo 39: Cinsiyet Bağlamında Öğrencilerin Suç ve Suçlu Tanımları İle İlgili Ki-kare Sonuçları

Suç ne anlama gelmektedir?	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
İstenmeyen davranışta bulunmak	46	32	22	11	68	20
Yasalara karşı gelmek	13	9	31	16	44	13
Kötü bir şey yapmak	18	12	21	11	39	11
İnsan özgürlüklerine saygı duymamak	11	8	26	13	37	11
Hata yapmak	21	15	12	6	33	10
Rahatsız edici davranışlar	9	6	16	8	25	7
Cahillik	3	2	3	1	6	2
Diğer	20	14	46	23	66	19
Fikrim yok	1	1	6	3	7	2
Bilmiyorum	2	1	15	8	17	5
Toplam	144	100	198	100	342	100
Ki-kare	X ² =42,858 sd(9), n=342 p.001<.05					
Kimler suç işlemektedir?						
Psikolojisi bozuk insanlar	28	19	37	17	65	18
Herkes işleyebilir	18	12	38	17	56	15
Suçlular	16	11	36	16	52	14
Hayattan bir beklentisi olmayan insanlar	23	16	25	11	48	13
Cahil insanlar	17	12	25	11	42	12
Aileden sevgi görmeyenler	20	14	20	9	40	11
Kötü insanlar	8	5	14	6	22	6
Sevgi ve saygıdan yoksun insanlar	4	3	5	3	9	3
Fakirler	4	3	5	2	9	2
Madde bağımlıları	3	2	2	1	5	1
Bilmiyorum	3	2	10	5	13	4
Fikrim yok	1	1	4	2	5	1
Toplam	145	100	221	100	366	100
Ki-kare	X ² =9,965 sd(11), n=366 p.534>.05					

Ekler Listesi

Ek 1. Anket Formu.....	280
Ek 2. Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni.....	291

Ek 1.

Anket Formu

ANKET FORMU

Bu çalışma gençlerin suç ve şiddet ile ilgili görüşlerini almak amacıyla yapılmaktadır. Sorulara vereceğiniz samimi yanıtlar araştırmanın güvenilirliği ve geçerliği açısından önemlidir. Ankete verilecek yanıtlar toplu olarak değerlendirileceğinden dolayı lütfen, **anket formuna kimliğinizi belli edecek (ad, soyad, okul adı, öğrenci numarası, vb.) herhangi bir bilgi YAZMAYINIZ.** Araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Araştırma Yöneticisi
Prof. Dr. Serap SUĞUR

Araştırmayı Hazırlayan
Araş. Gör. Hülya TANOBA

1. Cinsiyetiniz? () Kız () Erkek

2. Yaşınız? (Lütfen yıl olarak belirtiniz)-----

3. Kaçınca sınıftasınız?

() 9. sınıf () 10. Sınıf () 11. sınıf () 12. Sınıf

4. Doğum yeriniz?

() İl () İlçe () Kasaba () Köy

5. Kaç kardeşiniz?

6. Aileniz kaç yıldır Eskişehir’de yaşıyor?

7. Anne-babanızın durumu

Anne

Baba

Hayatta

()

()

Öldü

()

()

Öz

()

()

Üvey

()

()

Evli (hiçbir zaman ayrılmamış)

()

()

Boşanmış

()

()

Tekrar evlenmiş

()

()

8. Anne-babanızın eğitim durumu	Anne	Baba
Okur-yazar değil	()	()
Okur-yazar	()	()
İlkokul mezunu	()	()
Ortaokul mezunu	()	()
Lise mezunu	()	()
Yüksekokul mezunu	()	()
Üniversite mezunu	()	()
Lisansüstü	()	()

9. Anne-babanızın halen yapmakta olduğu işteki durumu

	Anne	Baba
Ücretli ve maaşlı (çalışıyor)	()	()
Yevmiyeli (geçici işlerde çalışıyor)	()	()
İşveren	()	()
Kendi hesabına	()	()
Kısa süredir işsiz	()	()
Ücretsiz aile işçisi	()	()
Emekli	()	()
Çalışmıyor	()	()

10. Anne-babanızın doğum yeri

	Anne	Baba
İl	()	()
İlçe	()	()
Kasaba	()	()
Köy	()	()

11. Evinizde kimlerle yaşıyorsunuz?

- () Anne-baba ve kardeşler () Anne-baba ve evli kardeşler
 () Üvey anne veya baba () Akrabalarım
 () Diğer (büyükanne, büyükbaba, vb.).....(Lütfen belirtiniz)

12. Tüm aile bireylerini düşünerek; ailenizin ortalama toplam aylık geliri kaç YTL'dir? -----(YTL)

13. Aileniz herhangi bir ekonomik yardım (belediyeden, yardım kuruluşlarından) alıyor mu?

- () Hayır
 () Evet(Lütfen yardım alınan kuruluşun adını belirtiniz)

14. Aşağıdakilerden hangisi ailenizin sosyal sağlık güvencesini en iyi şekilde yansıtmaktadır?

- () Herhangi bir sağlık güvencesi yok () Yeşil kart
 () Genel sağlık sigortası (SSK, Bağ-Kur, Emekli Sandığı) () Özel sigorta
 () Diğer(Lütfen belirtiniz)

15. Oturduğunuz evin mülkiyeti ailenize mi ait?

- () Evet () Hayır (kira ise)(aylık YTL) () Diğer

16. Eviniz kaç odalı

- ☐ Bir odalı ☐ Bir oda bir salon
☐ İki oda bir salon ☐ Üç oda bir salon
☐ Diğer(lütfen belirtiniz).

17. Evinizde siz dahil kaç kişi yaşıyorsunuz?

18. Evde size ait bir çalışma odanız var mı?

- ☐ Evet var ☐ Hayır, yok
☐ Var ama kardeşlerimle ortak kullanıyorum

19. Evinizde bilgisayar ve internet var mı?

- ☐ Hayır, yok ☐ Sadece bilgisayar var ☐ Evet, her ikisi de var

20. Hangi mahallede oturuyorsunuz? (Lütfen belirtiniz)

21. Oturduğunuz konutta/mahallede kaç yıldır ikamet ediyorsunuz?

22. Geçen yılki genel not ortalamanızı hatırladığınız kadarı ile yazınız. ____ , ____

23. Sınıf tekrarlamak zorunda kaldınız mı? ☐ Evet ☐ Hayır

24. Dönem başından beri kaç gün devamsızlık yaptınız? _____

25. Kaç kez disiplin soruşturması geçirdiniz?

- ☐ Hiç geçirmediğim ☐ Geçirdim _____(Kaç kez geçirdiğinizi belirtiniz)

26. Eğer disiplin soruşturması geçirdiyseniz nasıl sonuçlandı? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- ☐ Ceza almadım ☐ Uyarı cezası aldım
☐ Diğer _____(belirtin) ☐ Uzaklaştırma aldım

27. Mezun olduktan sonra hedefiniz nedir?

- ☐ Üniversiteye gitmek ☐ Kendi işyerimi açmak
☐ Liseyi bitirdikten sonra çalışma hayatına atılmak ☐ Hedefim yok
☐ Diğer..... ☐ Aileye ait işyerinde çalışmak

28. Sizce okulunuzda bulunan öğrenciler aşağıdaki davranışları ne sıklıkla sergilemektedir?

Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1	2	3	4	5

_____Nedensiz olarak Derslere girmemek

_____Sigara içmek

_____Hırsızlık yapmak

_____Keyif verici madde kullanmak

_____Kavga etmek

_____Alkol kullanmak

_____Küfürlü ve argo kelimeler kullanmak

_____Çeteye katılmak

_____Yaralayıcı alet (bıçak, çakı, vb.) taşımak

_____Başkalarını tehdit etmek

_____Kendisinden küçük yaşlardaki öğrencilerden para ya da başka şeyleri zorla almak

_____Okul malına zarar vermek

_____Şehirdeki kamu mallarına (otobüs, tramvay, banklar, ağaçlar, duraklar, vb.) zarar verme

29. Okulunuzun güvenli bir yer olduğunu düşünüyor musunuz?

() Evet, kesinlikle güvenli bir yer

() Güvenli bir yer değil

() Güvenli bir yer

() Hayır, kesinlikle güvenli bir yer

() Fikrim yok

30. Sizce okullarda suç ve şiddet her geçen gün artmakta mıdır?

() Evet, artmaktadır

() Fikrim yok

() Hayır, bir artış yok

31. Sizce okullarda suç ve şiddetin kaynağı nedir?

.....
.....

32. Okulda gerçekleşen sosyal aktivitelere ne sıklıkla katılırsınız? (tiyatro, gezi, gösteri, ve benzeri)

() Hiçbir zaman

() Sık sık

() Nadiren

() Her zaman

() Bazen

33. Okulunuzu seviyor musunuz?

- | | |
|---|-------------------------------------|
| ☐ Evet, kesinlikle seviyorum | ☐ Seviyorum |
| ☐ Fikrim yok | ☐ Sevmiyorum |
| ☐ Kesinlikle sevmiyorum | |

34. Genel olarak okuldaki öğretmenleriniz tarafından nasıl bir öğrenci olarak değerlendirilirsiniz?

- | | |
|---|--|
| ☐ Başarılı bir öğrenci | ☐ Problemlı bir öğrenci |
| ☐ Sessiz sedasız bir öğrenci | ☐ Başarısız bir öğrenci |
| ☐ Diğer | ☐ Vasat bir öğrenci |

35. Bu dönem içerisinde okul yönetimiyle herhangi bir sorun yaşadınız mı?

- | | |
|---|--------------------------------|
| ☐ Evet (Lütfen belirtiniz) | ☐ Hayır |
|---|--------------------------------|

36. Herhangi bir öğretmenle bir sorun yaşasanız ve bu sorunda siz haklı olsanız nasıl bir tepki verirsiniz?

- | | |
|---|--|
| ☐ Öğretmene elimden geleni yaparım | ☐ Küfür ederim |
| ☐ Şikayet ederim | ☐ Özür dilerim |
| ☐ Öğretmene sorun yaratırım | ☐ Susarım |
| ☐ Diğer..... | ☐ Kızdığımı belli etmem |

37. Okulda, istenmeyen bir davranış sergilediğinizde nasıl cezalandırılıyorsunuz?

- | | |
|---|--------------------------------------|
| ☐ Yüksek sesle bağırma | ☐ Kulak çekme |
| ☐ Dövölme | ☐ Dayak atma |
| ☐ Kızma (azarlanma) | ☐ Aşağılanma |
| ☐ Diğer..... | |

38. Sizce okulunuzda şiddet önemli bir sorun mudur?

- | | |
|-------------------------------|--------------------------------|
| ☐ Evet | ☐ Hayır |
|-------------------------------|--------------------------------|

39. Arkadaş çevreniz genellikle hangi cinsiyet grubundan oluşmaktadır?

- | | |
|--|---|
| ☐ Çoğunlukla kız arkadaşlardan | ☐ Çoğunlukla erkek arkadaşlardan |
| ☐ Hem kız hem erkek arkadaşlardan | |

40. Arkadaşlarınız genellikle hangi çevredendir?

- | | |
|--|---|
| ☐ Okuldan | ☐ Mahalleden |
| ☐ Akralarım (kuzenler, vb.) | ☐ Aile dostlarımızın çocukları |

41. Genel olarak arkadaşlarınız arasında nasıl biri olarak tanınırsınız?

- | | |
|--|---|
| ☐ Çok iyi bir arkadaş | ☐ Güvenilmez bir insan |
| ☐ Kendini düşünen, bencil | ☐ Sırdaş bir arkadaş |
| ☐ Diğer | |

42. Mahalle arkadaşlarınızla ne sıklıkla görüşürsünüz?

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| ☐ Hiçbir zaman | ☐ Sık sık |
| ☐ Nadiren | ☐ Her zaman |
| ☐ Bazen | |

43. Akraba olduğunuz arkadaşlarınızla ne sıklıkla görüşürsünüz?

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| ☐ Hiçbir zaman | ☐ Sık sık |
| ☐ Nadiren | ☐ Her zaman |
| ☐ Bazen | |

44. Okul arkadaşlarınızla okul dışında ne sıklıkla görüşürsünüz?

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| ☐ Hiçbir zaman | ☐ Sık sık |
| ☐ Nadiren | ☐ Her zaman |
| ☐ Bazen | |

45. Yakın arkadaşlarınızdan birinin suç (ya da disiplin suçu) teşkil edecek bir davranışını gördüğünüzde ne yaparsınız?

- | | |
|--|--|
| ☐ Arkadaşımı uyarırım | ☐ Okul yetkilerine bildiririm |
| ☐ Diğer arkadaşlarıma anlatırım | ☐ Aileme anlatırım |
| ☐ Hiçbir şey yapmam | |

46. Arkadaşlarınızdan biri size karşı şiddet içeren bir davranışta bulunduğunda ne yaparsınız?

- | | |
|--|--|
| ☐ Karşılık veririm | ☐ Karşılık vermem (hiçbir şey yapmam) |
| ☐ Bana sorun yaratan arkadaşlara daha çok sorun yaratırım | ☐ Polise şikayet ederim |
| ☐ Diğer(Lütfen belirtiniz) | |

47. Herhangi bir probleminiz olduğunda genellikle kime gidersiniz?

- | | |
|--|---|
| ☐ Okul müdürüne | ☐ Sınıf öğretmenime |
| ☐ Arkadaşlarıma | ☐ Kimseyle paylaşmam |
| ☐ Rehber öğretmenimle | ☐ Aileme |
| ☐ Diğer(Lütfen belirtiniz). | |

48. Çevrenizde, arkadaş ortamında arkadaşlarınızın birbirine karşı aşağıdaki davranışlardan hangisini gerçekleştirdiğine şahit oldunuz?

- | | |
|--------------------------------------|---|
| ☐ Dayak atma | ☐ Vurma |
| ☐ Haraç kesme | ☐ Tekme atma |
| ☐ Kavga etme | ☐ Herhangi bir kusurla alay etme |
| ☐ Diğer..... | |

49. Lütfen aşağıdaki ifadelere ne ölçüde katıldığınızı belirtiniz.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

_____ Hayatta güçlü olanlar ayakta kalır.

_____ **İnsan gerektiğinde kaba güç kullanmalıdır.**

_____ Hayatta başarılı olmanın yolu acımasız bir rekabetten geçmektedir.

_____ **İnsanlara güvenilmez.**

_____ Devlet suçu önlemek için gerektiğinde şiddet uygulamalıdır

_____ **Bu dünyanın adil bir yer olduğunu düşünmüyorum.**

_____ Çocuğunu dövemeyen dizini döver.

_____ **Şiddet şiddeti doğurur.**

_____ Dayak cennetten çıkmadır

_____ **Her erkek çocuk dövüşmesini öğrenmelidir**

_____ Başarısız insanlar şiddete daha eğilimlidir.

50. Boş zamanlarınızı değerlendirmenizle ilgili olarak aşağıda durumunuz en iyi yansıttığını düşündüğünüz seçeneği her maddeden önce bırakılan boşluğa yazınız.

Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1	2	3	4	5

_____ **Spor yapmak.**

_____ İnternet kafeye gitmek.

_____ Tiyatro, sinema, vb. gitmek.

_____ **İnternette oyun oynamak.**

_____ Arkadaşlarla birlikte zaman geçirmek

_____ Ders çalışmak.

_____ Alış-veriş yapmak.

_____ **TV izlemek.**

51. İnternette günde ortalama ne kadar zaman harcıyorsunuz? _____saat_____dk.

52. En çok sevdiğiniz ve en sık oynadığınız üç bilgisayar oyununu yazınız.

1.....

2.....

3.....

53. Aşağıda verilen durumlarla ilgili olarak interneti ne sıklıkla kullandığınızı belirtiniz.

Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1	2	3	4	5

_____ Ödev araştırmak

_____ Chat yapmak

_____ Sosyal ağlara girmek (Facebook, Twitter, vb.)

_____ Oyun oynamak

_____ Film izlemek

_____ Alış-veriş yapmak

_____ Gazete Okumak

_____ Mailleri kontrol etmek

54. Aşağıda çeşitli TV programı türleri yer almaktadır. Lütfen bu türlerden hangilerini ne sıklıkla izlediğinizi belirtiniz.

Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1	2	3	4	5

_____ Aile dizileri ve filmleri

_____ Komedi dizileri ve filmleri

_____ Aksiyon, macera filmleri

_____ Belgesel

_____ Mafya dizileri, filmleri

_____ Haber programları

_____ Magazin programları

_____ Evlilik programları

_____ Spor programları

55. Tv izlemeye günde ortalama ne kadar zaman harcıyorsunuz? _____saat_____dk

56. En sevdiğiniz ve üç Tv programının adını yazınız.

1.....

2.....

3.....

57. En sevdiğiniz üç TV karakterinin adını yazınız.

1.....

2.....

3.....

58. Anne-babanız genellikle arkadaşlarınızı tanır mı? () Evet

()

Hayır

59. Anne-babanız genel olarak sizi nasıl biri olarak tanımlar?

() Asi bir çocuk

() Örnek bir evlat

() Uysal bir çocuk

() Problemlı bir çocuk

() Diğer.....

60. Anne-babanızla ne sıklıkla tartışırsınız?

- () Hiçbir zaman
() Nadiren
() Bazen

- () Sık sık
() Her zaman

61. (Evet ise) Anne-babanızla daha çok hangi konularda tartışırsınız?

.....
.....

62. Anne ve babanız birbirleriyle ne sıklıkla tartışır?

- () Hiçbir zaman
() Nadiren
() Bazen

- () Sık sık
() Her zaman

63. (Evet ise) Daha çok hangi konularda tartışırlar?

.....
.....

64. Aile içerisinde istenmeyen bir davranış sergilediğinizde genellikle nasıl cezalandırılırsınız?

- () Bağırma (azarlama)
() Kızma
() Kulak çekme
() Tuvalet ya da banyoya kilitleme
() Televizyon, internet gibi ayrıcalıklara el koyma
() Diğer

- () Dövülme
() Aşağılanma
() Dayak atma
() Ceza verilmez
() Odadan çıkmama

65. Şiddet deyince aklınıza aşağıdakilerden hangisi geliyor? (birden fazla şık işaretleyebilirsiniz)

- () Sert davranma
() Laf atılma
() Küfür edilme
() Ağız dalaşı
() Diğer..... (Lütfen belirtiniz)

- () Kaba söz ve davranışlar
() Tartaklama
() Küçük düşürülme
() Alay edilme

66. Dolaylı ya da doğrudan şiddete maruz kaldınız mı?

Hayır

() Evet ()

67. (Evet ise) Hangi ortamda maruz kaldınız? (birden fazla şık işaretleyebilirsiniz)

- () Evde
() Okulda
() Arkadaş çevresi
() Diğer..... (Lütfen belirtiniz)

- () Sınıfta
() Okul servisinde
() Dershanede

68. (Evet ise) Ne tür bir şiddete maruz kaldınız?

- ☐ Fiziksel şiddet (itme, vurma, tekme, tokat, vb.)
☐ Sözsşel şiddet (sözsşel taciz, laf atma, küfür, vb.)
☐ Cinsel şiddet (cinsel taciz, cinsel saldırı, vb.)

69. (Evet ise) Kim tarafından şiddete maruz kaldınız? (Birden fazla şık işaretleyebilirsiniz)

- | | |
|--------------------------------------|---|
| ☐ Anne | ☐ Baba |
| ☐ Kardeşler | ☐ Akrabalardan biri |
| ☐ Öğretmenler | ☐ Okul idarecileri |
| ☐ Arkadaşlar | ☐ Tanımadığım bir kişi ya da kişiler |

70. Ailenizde aşağıdakilerden hangileri arasında şiddet yaşandı?

- | | |
|---|---|
| ☐ Anne-baba arasında | ☐ Kardeşler arasında |
| ☐ Baba ile çocuklar arasında | ☐ Anne ile çocuklar arasında |
| ☐ Diğer..... | |

71. Aile içinde anne-babanız size karşı şiddet içeren bir davranışta bulunduğunda ne yaparsınız?

- | | |
|--|--|
| ☐ Karşılık veririm | ☐ Evi terk ederim |
| ☐ Karşılık vermem (hiçbir şey yapmam) | ☐ Polise şikayet ederim |
| ☐ Diğer | (Lütfen belirtiniz) |

72. Şiddete uğradığınızda ilk nereye başvurursunuz?

- | | |
|--|--|
| ☐ Anneme | ☐ Babama |
| ☐ Karakola | ☐ Öğretmenime |
| ☐ Okul müdürüne | ☐ Arkadaşlarıma |

73. Öfkələndiğinizde aşağıdakilerden hangilerini yaparsınız?

- | | |
|--|--|
| ☐ Saldırım | ☐ Kendi içime kapanırım |
| ☐ Öfkemi belli etmemeye çalışırım | ☐ Ağlarım |
| ☐ Diğer..... | ☐ Şikayet ederim |

74. Sorunlarınızı çözmede genel olarak kimden yardım alırsınız?

- | | |
|--|---|
| ☐ Kendim çözerim | ☐ Ailemden |
| ☐ Arkadaşlarımdan | ☐ Öğretmenlerimden |
| ☐ Diğer..... | |

75. Kendinize anne-babanızdan sonra en yakın gördüğünüz kişi kimdir?

- | | |
|--|--|
| ☐ Arkadaşlarım | ☐ Öğretmenlerim |
| ☐ Rehber öğretmenim | ☐ Kardeşlerim |
| ☐ Diğer..... | |

76. Sizce toplumda şiddetin kaynağı nedir?

.....
.....

77. Sizce şiddetle suç arasında nasıl bir ilişki vardır?

.....
.....

78. Sizce suç ne anlama gelmektedir?

.....
.....

79. Sizce daha çok kimler suç işlemektedir?

.....
.....

80. Sizce suç ve şiddetin önlenmesinde en büyük görev kime düşmektedir? (Lütfen önem sırasına göre 1, 2, 3, 4 şeklinde sıralayınız)

_____Aileye

_____Okul yönetimine

_____Polise

_____Diğer..... (Lütfen belirtiniz.

81. Sizce polisiye tedbirler suç ve şiddeti önlemede etkili midir?

() Evet, kesinlikle etkilidir

() Etkisizdir

() Etkilidir

() Hayır, kesinlikle etkisizdir

() Fikrim yok

82. Sizce okullarda disiplin cezalarının etkili bir şekilde uygulanması suç ve şiddeti önlemede etkili olmakta mıdır?

() Evet, kesinlikle etkilidir

() Etkisizdir

() Etkilidir

() Hayır, kesinlikle etkisizdir

() Fikrim yok

83. Sizce toplumda suçun nedenleri ne olabilir?

.....
.....

ANKETİ TAMAMLAMIŞ BULUNUYORUSUNUZ.

KATILIMINIZDAN DOLAYI TEŞEKKÜR EDERİZ...

Ek 2

Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.26.00.22.605.01/(13)
Konu : Anket Uygulama İzin Talebi.

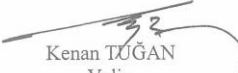
21.11.2012* 18726

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : a)07.11.2012 tarih ve 1238/12976 sayılı yazınız.
b)20.11.2012 tarih ve 18644 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı öğretim elemanı Araş.Gör.Hülya TANOKA'nın, "Lise Öğrencilerinde Şiddet İçeren Sapma ve Suç Davranışları ve Bu Davranışlara Etki Eden Faktörler" konulu tez çalışmasını ekli listede belirtilen 9 okulda yapmasının uygun görüldüğüne ait ilgi (b) Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.


Kenan TUĞAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

EKLER:
1: Valilik Oluru.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Evrak Kayıt Servisi	
K. TARİHİ:	26 Kasım 2012
K. NOSU:	10995

- Saygı R. En. M.
- Y. İ. M.



Tel : 0 (222) 239 72 00-207 E-Posta Adresi : eskisehirmem@meb.gov.tr
Faks : 0 (222) 239 39 22 İnternet Adresi : http://eskisehir.meb.gov.tr
Yayınlanma Bilgi: H. I. AKKAYA E-Posta: sinavlar26@meb.gov.tr



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.26.00.22-605.01/()
Konu : Anket Uygulama İzin Talebi.

20.11.2012* 18644

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünün 07/11/2012 tarih ve 1238/12976 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünden alınan ilgi yazı ile, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı öğretim elemanı Araş. Gör. Hülya TANOBA'nın "Lise öğrencilerinde Şiddet İçeren Sapma ve Suç Davranışları ve Bu Davranışlara Etki Eden Faktörler" konulu tez çalışması ile ilgili olarak ekli listede isimleri yazılı ortaöğretim okullarında okuyan öğrencilere anket uygulaması için izin talebinde bulunulmuş olup, Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünce kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzce muhafaza edilen anket çalışması, "Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Değerlendirme Komisyonu" tarafından da incelenmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği tespit edilmiştir.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı öğretim elemanı Araş. Gör. Hülya TANOBA'nın söz konusu anket çalışmasını, 2012-2013 eğitim öğretim yılı içerisinde listede isimleri yazılı ortaöğretim okullarında okuyan öğrencilere okul müdürlüklerinin uygun göreceği saatlerde ve dersleri aksatmadan gerçekleştirmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.


Kenan TUGAN
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR.
...../11/2012

Günhan YAZAR
Vali V.



Tel : 0 (222) 239 72 00 - 207 E-Posta Adresi : eskisehirmem@meb.gov.tr
Faks : 0 (222) 239 39 22 İnternet Adresi : http://eskisehir.meb.gov.tr
Yayınlatı Bilgi: H.İ. AKKAYA E-Posta: sinavlar26@meb.gov.tr



Kaynakça

Kitaplar

- Ada, Ş. (2007). Suçlu çocukların Türkiye profili. *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu*. (Ed: A. Solak). Ankara: Hegem Yayınları, ss. 297-319.
- Adler, F., vd. (1991). *Criminology*. New York: McGraw-Hill.
- Adler, F. (2001). Sisters in crime. *Criminological theory: past to present essential readings* (Ed: F. T Cullen ve R. Agnew), (Second Edition). Los Angeles: Roxbury Publishing Company, ss. 405-412.
- Agnew, R. S. (2001). A general strain theory of crime and delinquency. *Criminological theory: past to present essential readings* (Ed: F. T Cullen ve R. Agnew), (Second Edition). Los Angeles: Roxbury Publishing Company, ss. 208-217.
- Akers, R. L. (2001). Social learning theory of crime. *Criminological theory: past to present essential readings* (Ed: F. T Cullen ve R. Agnew), (Second Edition). Los Angeles: Roxbury Publishing Company, ss.142-154.
- Ardalı, C. (2010). Saldırganlık, şiddet ve terörün psikososyal yapıları. *Cogito*. (6,7) (7. Baskı).İstanbul: YKY.
- Ayan, S. (2010). *Aile ve şiddet: aile içinde çocuğa yönelik şiddet*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ayyıldız, M.;Canlı, S. (2007). Okullarda şiddetin önlenmesine yönelik edebi-estetik çözüm arayışları. *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu*. (Ed: A. Solak). Ankara: Hegem Yayınları, ss. 99-107.
- Bademci, V. (2007). Tehlike (risk) altındaki çocuklar. *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu*. (Ed: A. Solak). Ankara: Hegem Yayınları, ss. 171-186.
- Bartollas, C. (2003). *Juvenile delinquency* (6. Edition). Boston Allyn and Bacon

- Brown, S. (2005). *Understanding youth and crime, listening to youth* (2. Edition). Open University Press.
- Buluç, B. (2006). Okullarda suç ve şiddet. *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu: eğitim ve şiddet*. (Ed: Ş. Erçetin). Ankara: Hegem Yayınları, ss. 1-40.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Centel, N.; Zafer, H.; Çakmut, Ö. (2006): *Türk Ceza Hukukuna Giriş* (Dördüncü baskı). İstanbul: Beta Basım A. Ş.
- Cevher, M. (2007). Suça sürüklenen çocuklar. *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu*. (Ed: A. Solak). Ankara: Hegem Yayınları, ss. 19-35.
- Chesney-Lind, M. (2001). A feminist theory of female delinquency. *Criminological theory: past to present essential readings* (Ed: F. T Cullen ve R. Agnew), (Second Edition). Los Angeles: Roxbury Publishing Company, ss. 423-429.
- Cohen, S. (2002). *Folk devils and moral panics* (Third edition). London: Routledge Pub.
- Connel, R., W. (1998). *Toplumsal cinsiyet ve iktidar*. (Çev: C. Soydemir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Copet-Rougier, E. (1989). Le mal court: başsız bir toplumda görünen ve görünmeyen şiddet. *Antropolojik açıdan şiddet* (Ed: D. Riches), (Çev: D. Hattatoğlu). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Corbin, J. (1989). İspanya'da ayaklanmalar: Casas Viejas 1933 ve Madrid 1981. *Antropolojik açıdan şiddet* (Ed: D. Riches), (Çev: D. Hattatoğlu). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Cullen, F. T. ve Agnew, R. (2001). *Criminological theory: past to present essential readings*, (Second Edition). Los Angeles: Roxbury Publishing Company.

- Çalık, T.; Kurt, T. (2006). Okulda şiddetin önlenmesi ve güvenli okul. *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu: eğitim ve şiddet*. (Ed: Ş. Erçetin). Ankara: Hegem Yayınları, ss. 99-198.
- Çayköylü, A.; Kuloğlu, M.; Bahar, İ. (2006). Çocuklar, suç ve şiddet. *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu: çocuk ve suç*. (Ed: Ş. Erçetin). Ankara: Hegem Yayınları, ss. 61-74.
- Çınar, İ. (2007). Okullarda şiddet: dağın iki yamacını görebilmek. *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu*. (Ed: A. Solak). Ankara: Hegem Yayınları, ss. 1-18.
- Demirbaş, T. (2001). *Kriminoloji*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Dönmezer, S. (1994). *Kriminoloji* (8. Baskı). İstanbul : Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Durkheim, E. (1994). *Sosyolojik metodun kuralları* (Çev: E. AYTEKİN) (2. Basım). Sosyal Yayınlar.
- Duruhan, K.; Şad, N. (2006). Çocuk suçları ve okulda şiddet (Malatya örneği). *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu: eğitim ve şiddet*. (Ed: Ş. Erçetin). Ankara: Hegem Yayınları, ss. 275-315.
- Dündar, C. (2010). Televizyon ve şiddet. *Cogito*. (6,7) (7. Baskı) İstanbul: YKY.
- Ekşi, H.; Yaman, E. (2010). *Çocuk ve ergende şiddet*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Erol, N. (2006). Televizyondan okula şiddet. *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu: eğitim ve şiddet*. (Ed: Ş. Erçetin). Ankara: Hegem Yayınları, ss. 41-62.
- Erten, Y. ve Ardalı, C. (2010). Saldırganlık, şiddet ve terörün psikososyal yapıları. *Cogito*. (6,7) (7. Baskı). İstanbul: YKY, ss. 143-163.
- Evinç, G. Ş., Akdemir, D. ve Özdemir, D. F. (2010). Şiddet, çocuk ve medya. *Medyada şiddet kültürü* (Ed: Ö. Özer). İstanbul: Literatürk Yayınevi.

- Gottfredson, M. R. ve Hirschi, T. (2001). A general theory of crime. *Criminological theory: past to present essential readings* (Ed: F. T Cullen ve R. Agnew), (Second Edition). Los Angeles: Roxbury Publishing Company, ss. 240-252.
- Gökdaş, İ. (2007). İlköğretimde şiddet. *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu*. (Ed: A. Solak). Ankara: Hegem Yayınları, ss. 263-295.
- Gözütok, D.; Karacaoğlu, Ö. C.; Er, O. (2007). Çocuklar evde de okulda da dövülüyor. *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu*. (Ed: A. Solak). Ankara: Hegem Yayınları, ss. 133-149.
- Hagan, J. (2001). A power-control theory of gender and delinquency. *Criminological theory: past to present essential readings* (Ed: F. T Cullen ve R. Agnew), (Second Edition). Los Angeles: Roxbury Publishing Company, ss. 253-262.
- Haralambos, M.; Holborn, M. (1995). *Sociology: themes and perspectives* (4. Edition). London: Harper Colling Pub.
- Hirschi, T. (2001). Social bond theory. *Criminological theory: past to present essential readings* (Ed: F. T Cullen ve R. Agnew), (Second Edition). Los Angeles: Roxbury Publishing Company, ss. 231-239.
-(2004). *Causes of delinquency* (Third Printing). New Brunswick: Transaction Publishers.
- İçli, T. (1993). *Türkiye’de suçlular*. Ankara : Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
-(2002). Toplumdan kopuş: suç ve şiddet. *Sosyolojiye giriş* (Ed: İ. Sezal). Ankara: Martı Kitap ve Yayınevi.
-(2004). *Kriminoloji*. Ankara: Martı Kitap ve Yayınevi.

- İpek, C. (2007). Okullarda şiddet bağlamında ilköğretim programına konan medya okur-yazarlığı dersi. *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu*. (Ed: A. Solak). Ankara: Hegem Yayınları, ss. 135-262.
- Keane, J. (1998). *Şiddetin en uzun yüzyılı* (Çev: B. Peker). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Kocadaş, B.; Özgür, Ö.; Özbulut, M. (2010). *Gençlik şiddeti: toplumsal alanda şiddetin yükselişi*. Ankara: Atatürk ve Kültür Merkezi Yayınları.
- Koç, B. (2011). *Okullarda şiddet*. İstanbul: Yazı Yayınevi.
- Korkmaz, A.; Kocadaş, B. (2006). *Toplumsal sapma*. İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- Krug, E. G.; Dahlberg, L.; Mercy, J. A.; Zwi, A. B.; Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/ (Erişim tarihi: 30.11.2012).
- Küntay, E., vd. (2004). *CMUK verilerine göre suç isnat edilen çocuklar hakkında rapor (2000-2001 dönemi)*. İstanbul: İstanbul Barosu Yayınları.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü* (Çev: O. Akınhay ve D. Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Merton, R. K. (1957). *Social theory and social structure* (Revised and enlarged edition). Illinois: The Free Press.
-(2001). Social structure and anomie. *Criminological theory: past to present essential readings* (Ed: F. T Cullen ve R. Agnew), (Second Edition). Los Angeles: Roxbury Publishing Company, ss.178-185.
- Michaud, Y. (1995). *Şiddet* (Çev: C. Muhtaroglu). İstanbul: İletişim Yayınları.

- Miller, J. M.; vd. (2006). *Criminological theory: a brief introduction*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Odacı, H. (2007). Çocuk suçları ve şiddet olayları. . *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu*. (Ed: A. Solak). Ankara: Hegem Yayınları, ss. 55-76.
- Özer, Ö. (2010). Medyada şiddet kültürü. *Medyada şiddet kültürü* (Ed: Ö. Özer). İstanbul: Literatürk Yayınevi.
- Özpolat, V.; Bayındır, N. (2007). Vaka sorgulama tekniği ile okulda fiziksel ceza ve çocuk saldırganlığı. *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu*. (Ed: A. Solak). Ankara: Hegem Yayınları, ss. 37-54.
- Reckless, W. C. (2001). The containment theory. *Criminological theory: past to present essential readings* (Ed: F. T Cullen ve R. Agnew), (Second Edition). Los Angeles: Roxbury Publishing Company, ss.227-230.
- Riches, D. (1989). Şiddet olgusu. *Antropolojik açıdan şiddet* (Ed: D. Riches), (Çev: D. Hattatoğlu). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Rosenfeld, R.; Messner, S. F. (2001). Crime and the American dream. *Criminological theory: past to present essential readings* (Ed: F. T Cullen ve R. Agnew), (Second Edition). Los Angeles: Roxbury Publishing Company, ss. 198-207.
- Saldırım, M. (2007). Ceza infaz kurumlarından eğitim kurumlarına. *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu*. (Ed: A. Solak). Ankara: Hegem Yayınları, ss. 77-97.
- Sampson, R. J.; Raudenbush, S. W. ve Earls, F. (2001). Collective efficacy and crime. *Criminological theory: past to present essential readings* (Ed: F. T Cullen ve R. Agnew), (Second Edition). Los Angeles: Roxbury Publishing Company, ss.118-123.
- Sampson, R. ve Wilson, W. J.(2001). A theory of race, crime and urban inequality. *Criminological theory: past to present essential readings* (Ed: F. T Cullen ve R.

- Agnew), (Second Edition). Los Angeles: Roxbury Publishing Company, ss. 111-117.
- Sanders, B. (1999). *Öküzün A'sı: elektronik çağda yazılı kültürün çöküşü ve şiddetin yükselişi*. (Çev: Ş. Tahir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Shaw, C. R.; McKay, H. D. (2001). Juvenile delinquency and urban areas. *Criminological theory: past to present essential readings* (Ed: F. T Cullen ve R. Agnew), (Second Edition). Los Angeles: Roxbury Publishing Company, ss. 104-110.
- Siegel, L. J. (2003). *Criminology* (8. Edition). Belmont, Calif: Wadsworth/Thomson Learning.
-(2011). *Criminology: the core* (4th edition). Belmont: Wardworth Pub.
- Siegel, L. J. ve Senna, J. J. (1991). *Juvenile delinquency: theory, practice and law* (4. Edition). St. Paul, MN: West Pub. Co.
- Siegel, L. J.; Welsh, B. C.; Senna, J. J (2003). *Juvenile delinquency* (5. Edition). Thomson/Wadsworth Pub.
- Sokullu-Akıncı, F. (2011). *Kriminoloji* (8. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Sutherland, E. H. ve Cressey, D. R. (2001). A theory of differential association. *Criminological theory: past to present essential readings* (Ed: F. T Cullen ve R. Agnew), (Second Edition). Los Angeles: Roxbury Publishing Company, ss. 131-134.
- Sykes, G. M. ve Matza, D. (2001). Techniques of neutralization. *Criminological theory: past to present essential readings* (Ed: F. T Cullen ve R. Agnew), (Second Edition). Los Angeles: Roxbury Publishing Company, ss.135-141.
- Taşdan, D. (2009). *Çocuk ve şiddet*. İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.

- Tezcan, M. (2010). Bir şiddet ortamı olarak okul. *Cogito* (6,7) (7. Baskı) İstanbul: YKY, ss. 105-108.
- Turam, E. (2010). TV'deki şiddetin çocuklar üzerindeki etkileri üzerine farklı bir bakış. *Cogito* (6,7) (7. Baskı) İstanbul: YKY, ss. 391-406.
- Uslu, İ. (2011). *Türkiye'de Aile Yapısı Araştırması, 2011*. Ankara: Afşaroğlu Matbaası.
- Ünal, H. (2008). Yoksul olmak suç işlemek için yeterli mi? *Türkiye'de yoksulluk çalışmaları* (Der: N. Oktik). İzmir: Yakın K.E, ss.327-360.
- Ünal, H.; Çukur, C.; Özbayrak, C. (2010). Aile, arkadaş grupları ve okulun gençlerin şiddet davranışlarına etkisinin boylamsal olarak çalışılması. 106K310 numaralı TUBİTAK projesi.
- Ünsal, A. (2010). Genişletilmiş bir şiddet tipolojisi. *Cogito* (6,7) (7. Baskı) İstanbul: YKY.
- Üstün, A.; Yılmaz, M.; Kırbaş, Ş. (2007). Gençleri şiddete yönelten nedenler. *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu*. (Ed: A. Solak). Ankara: Hegem Yayınları, ss. 109-131.
- Vatandaş, C. (2003). *Aile içinde şiddet: Türkiye'de eşler arası şiddet*. Afyon: afyon Kocatepe Üniversitesi Yayınları.
- Vito, G. F.; vd. (2007). *Criminology: theory, research, and policy* (2. Edition). Sudbury, Mass: Jones and Bartlett.
- Yağcı, E. (2006). Olumlu öğrenme ortamı ve çocuk. *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu: eğitim ve şiddet*. (Ed: Ş. Erçetin). Ankara: Hegem Yayınları, ss. 139-178.
- Yavuzer, H. (2009). *Çocuk ve suç* (12. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yörükoğlu, A. (2007). *Değişen toplumda aile ve çocuk* (7. Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.

.....Milli Eğitim Bakanlığının 2006/26 sayılı genelgesi.

.....(2008). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. *Öğrencilerin şiddet algısı*.
http://egitek.meb.gov.tr/tamamlanan/siddet_algisi.pdf (Erişim tarihi: 07.09.2012).

TBMM çocuklarda ve gençlerde artan şiddet eğilimi ile okullarda meydana gelen olayların araştırılarak alınması gereken önlemlerin belirlenmesi amacıyla kurulan (10/337, 343, 356, 357) esas numaralı meclis araştırma komisyonu raporu. [http://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem22/yil01/ss1413_BOLUM%20I%20\(0001-0150\).pdf](http://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem22/yil01/ss1413_BOLUM%20I%20(0001-0150).pdf) (Erişim tarihi: 07.09.2012).

Makaleler

Açıkgöz, R.; Yusufoğlu, Ö., Ş. (2012). Türkiye’de yoksulluk olgusu ve toplumsal yansımaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 76-117.

Alıkaşifoğlu, M.; Erginöz, E.; Ercan, O.; Uysal, Ö.; Kaymak, D.; İlter, O. (2004). Violent behavior among Turkish high school students and correlates of physical fighting. *European Journal of Public Health*, 14, 173-177.

Aras, Ş.; Günay, T.; Özcan, S.; Orçin, E. (2007). İzmir ilinde lise öğrencilerinin riskli davranışları. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 8, 186-196.

Balkaya, A.; Ceyhan, E. (2007). Lise öğrencilerinin suç davranışı düzeylerinin bazı kişisel ve ailesel nitelikler bakımından incelenmesi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 3 (11), 13-28.

Bal, H. (2007). Toplumsal eşitsizlik temelinde çocuk suçluluğu (Isparta-Van karşılaştırması). *Sosyoloji Dergisi Ülgen Oskay’a Armağan Özel Sayısı*, 17, 293-311.

- Çınar, P. (2005). Hangimiz daha saldırgan. *Türk Psikoloji Bülteni*, 11 (36), ss.76-80.
- Demir, N.; Baran, A.; Ulusoy, D. (2005). Türkiye’de ergenlerin arkadaş-akran grupları ile ilişkileri ve sapmış davranışlar: Ankara örnekleme. *Bilgi/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 83-108.
- Kızmaz, Z. (2003). Ekonomik yapı ve suç: bazı araştırma bulguları üzerine genel bir değerlendirme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 279-304.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışlarının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1). ss: 47-70.
- Merton, R. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review*, 3(5), 672-682.
- Özbay, Ö. (2003). Merton’s strain theory: evidence from the high schools in Ankara. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27 (1), 59-76.
- Özbay, Ö. (2008). Strain, social bonding theories and delinquency. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (1), 1-16.
- Ünal, H.; Çukur, C. (2011). The effects of school bonds, dicipline techniques in school and victimization on delinquency of high school students. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (2), 560-570.
-(2009). Arkadaş grubunun ve okula olan bağlılığın gençlerin şiddet algısına ve şiddet davranışlarına etkisi. 6. *Ulusal Sosyoloji Kongresi Bildiri Kitabı* (Yayına hazırlayan:). Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, ss.801-826.
- Ünlü, A.; Evcin, U.; Yılmaz, H.; Dalkılıç, A. (2013). İstanbul devlet liselerinde suç ve şiddet yaygınlığı: okul türlerinin karşılaştırılması. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 14, 152-160.

Yılmaz, K.; Ersoyol, H. (2013). Medyanın değişen çocukluğa etkisi konusunda veli, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (4), 759-777.

Welch, M.; Price, E. A.; Yankey, N. (2002). Moral panic over youth violence: wilding and the manufacture of menace in the media. *Youth and Society*, 34 (3), 3-30.

Tezler

Demirkan, U. (2009). *Toplumsal cinsiyet bağlamında gençlerin şiddet davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi.

Güven, H. (2011). *Suç işlemiş ergenlerle suça karışmamış ergenlerin düşmanca niyet yükleme yanlılıkları ve bazı ailesel özelliklerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Ölmez, İ. (2008). *Meslek liselerinde ortaya çıkan suçların yapısı ve suçlu kimliği: Bornova ilçesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.

İnternet Kaynakları

TUİK (2012). Çocuk suçluluğu verileri. <http://tuikapp.tuik.gov.tr/cocuksucdagitimapp/cocuksuc.zul> (Erişim tarihi: 07.09.2012).

<http://bebekvecocuk.milliyet.com.tr/geleneksel-cocuk-oyunlari-teknolojiye-yenildi/haberpanosu/haberdetay/20.02.2012/1505469/default.htm> (Erişim Tarihi: 20.06.2013)

<http://dosyalar.hurriyet.com.tr/aileici/aileicisiddet2.asp> (Erişim Tarihi: 19.06.2013)

<http://oku.on5yirmi5.com/haber/egitim/egitim-guncel/2821/ogretmenin-gozuyle-siddet-anketi.html> (Erişim tarihi: 18.06.2013).

http://www.kadininstatusu.gov.tr/upload/mce/eski_site/Pdf/siddet_handbook.pdf

(Erişim tarihi: 31.11.2012).

http://www.marketingturkiye.com.tr/index.php?option=com_content&task=view&id=4637&Itemid=160 (Erişim Tarihi: 19.06.2013).

http://www.siviltoplumakademisi.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=193:okul-siddet&catid=60:aile-ve-egitim&Itemid=127 (Erişim tarihi: 18.06.2013).

<http://www.turktelekom.com.tr/tt/portal/Guncel/Detay/Turk-Telekom-Turkiye-nin-Internet-Kullanim-Haritasini-Cikardi> (Erişim Tarihi: 19.06.2013)

www.tdk.gov.tr (Erişim tarihi: 03.01.2013).