GÜVENLİ OKUL VE AKRAN ZORBALIĞI:

TÜRKİYE'DE MEVCUT DURUM, RİSK FAKTÖRLERİ VE POLİTİKA ÖNERİLERİ

EBSAM
EĞİTİM-BİR-SEN
STRATEJİK ARAŞTIRMALAR MERKEZİ

EBSAM STRATEJİK ARAŞTIRMALAR MERKEZİ
ARAŞTIRMA DİZİSİ: 43 / EKİM 2026

Sahibi : Eğitim-Bir-Sen Adına
Ali YALÇIN
Genel Başkan

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü : Muammer KARAMAN
Genel Başkan Yardımcısı

Proje Yöneticisi : Ali DENİZ
Genel Başkan Yardımcısı

Yayın Kurulu : Talat YAVUZ
Mesut ÖNER
Abdülaziz AYDIN
Muammer KARAMAN
Ramazan ÇAKIRCI
Ali DENİZ

Yazar : Prof. Dr. Emrah Akbaş

Grafik Tasarım : Selim Aytekin

Adres : Zübeyde Hanım Mahallesi
Sebze Bahçeleri Caddesi
No: 86 Kat: 14-15-16
Altındağ-Ankara/TÜRKİYE
Tel : (0312) 231 23 06
Faks : (0312) 230 65 28
Web Sitesi : www.ebs.org.tr
E-posta : ebs@ebs.org.tr

Atıf için: : Akbaş, E. (2026). *Güvenli okul ve akran zorbalığı: Türkiye'de mevcut durum, risk faktörleri ve politika önerileri.* Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Bu raporda yer alan tespit, bulgu, görüş ve öneriler yazara ait olup Eğitimciler Birliği Sendikası'nın resmî görüşünü yansıtmaz.

Eğitim-Bir-Sen'in ücretsiz yayınıdır. Para ile satılamaz.

İÇİNDEKİLER

ŞEKİL VE TABLO LİSTESİ 7
KISALTMALAR LİSTESİ 11

TAKDİM 13
ÖNSÖZ 17

YÖNETİCİ ÖZETİ 21
GİRİŞ 29

1. BÖLÜM 33
KURAMSAL ÇERÇEVE 33
1.1. Güvenli Okul Ortamı ve Çocuğun Gelişimi 33
1.2. Akran İlişkileri ve Çocukluk Döneminde Sosyal Gelişim 35
1.3. Akran Zorbalığı Kavramı ve Tarihsel Gelişimi 37
1.4. Akran Zorbalığı, Çatışma ve Şiddet: Kavramsal Ayrımlar 39
1.4.1. Çatışma ve Akran Zorbalığı 39
1.4.2. Şiddet ve Akran Zorbalığı 40
1.4.3. Disiplin Sorunları ve Akran Zorbalığı 40
1.4.4. Kavramsal Ayrımların Önemi 40
1.5. Güvenli Okul ve Akran Zorbalığının Ekolojik Çerçevesi 42
1.5.1. Makro Düzey 42
1.5.2. Kurumsal Düzey 43
1.5.3. İlişkisel Düzey 43
1.5.4. Bireysel Düzey 43
1.6. Akran Zorbalığını Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar 45
1.6.1. Sosyal Öğrenme Kuramı 46
1.6.2. Okul İklimi Yaklaşımı 47
1.6.3. Bağlanma Kuramı 48
1.7. Akran Zorbalığının Türleri 49
1.7.1. Geleneksel Akran Zorbalığı 49

1.7.1.1. Fiziksel Zorbalık 49
1.7.1.2. Sözel Zorbalık 50
1.7.1.3. İlişkisel (Sosyal) Zorbalık 50
1.7.1.4. Psikolojik ve Duygusal Zorbalık 50
1.7.2. Siber Zorbalık 51
1.8. Akran Zorbalığında Roller 52
1.8.1. Zorbalık Davranışında Bulunan Öğrenci 53
1.8.2. Zorbalığa Maruz Kalan Öğrenci 53
1.8.3. Zorba-Mağdur 53
1.8.4. Tanık Öğrenciler 53
1.8.5. Savunucu Öğrenciler 54
1.8.6. Akran Grubunun Rolü 54
1.9. Akran Zorbalığında Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler 56
1.9.1. Bireysel Düzeyde Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler 56
1.9.2. Aileye İlişkin Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler 56
1.9.3. Okula İlişkin Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler 57
1.9.4. Akran Grubuna İlişkin Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler 57
1.9.5. Dijital Çevre ve Siber Riskler 57
1.10. Dünyada ve Türkiye'de Akran Zorbalığının Yaygınlığı 59
1.11. Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Uluslararası Yaklaşımlar ve İyi Uygulamalar 62
1.11.1. Okulun Tamamını Kapsayan Yaklaşım (Whole-School Approach) 62
1.11.2. Olweus Zorbalığı Önleme Programı 63
1.11.3. KiVa Programı 63
1.11.4. Pozitif Davranış Destek Sistemleri 63
1.11.5. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Programları 64
1.11.6. Onarıcı (Restorative) Yaklaşımlar 64
1.11.7. Uluslararası Deneyimlerden Çıkan Ortak İlkeler 65

2. BÖLÜM 69
YÖNTEM 69
2.1. Araştırma Modeli 69
2.2. Evren ve Örneklem 70
2.3. Veri Toplama Araçları 70
2.4. Veri Toplama Süreci 71
2.5. Veri Analizi 71
2.6. Araştırmanın Sınırlılıkları 72

3. BÖLÜM **73**

BULGULAR **73**

3.1. Demografik Özellikler 73

3.1.1. Öğretmen Profili 74

3.1.2. Öğrenci ve Hedef Çocuk Profili 75

3.1.3. Veli Profili 78

3.2. Okul İklimi 79

3.2.1. Okul Güvenliği 79

3.2.2. Öğretmen Otoritesi ve Disiplin Algısı 79

3.2.3. Disiplin Sisteminin İşleyişi 80

3.3. Zorbalık 82

3.3.1. Zorbalığın Algılanışı 82

3.3.2. Zorbalığın Yaygınlığı ve Biçimleri 83

3.3.3. Zorbalık Açısından Risk Grupları 84

3.3.4. Zorbalığın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri 85

3.3.5. Zorbalığın Gerçekleştiği Ortamlar ve Sosyal Bağlamı 86

3.3.6. Zorbalık Yapma ve Mağdur-Zorba Örtüşmesi 88

3.3.7. Dijital Yaşam ve Siber Zorbalık 89

3.3.8. Okulun Zorbalıkla Mücadele Kapasitesi 90

3.3.9. Ebeveyn Tutumu ve Müdahale Eğilimleri 92

4. BÖLÜM **93**

TARTIŞMA **93**

4.1. Okul Güvenliği ve Paydaş Perspektifleri 93

4.2. Öğretmen Otoritesi, Disiplin ve Kurumsal Destek 94

4.3. Zorbalığın Kavramsal Sınırları ve Görünür Biçimleri 95

4.4. Zorbalığın Etkileri ve Öğrencilerin Kırılganlığı 96

4.5. Zorbalık Deneyimi, Okula Güven ve Kurumsal Koruma 97

4.6. Zorbalığın Sosyal ve Mekânsal Bağlamı 97

4.7. Akran Dinamikleri ve Zorbalık Rollerinin Geçişkenliği 98

4.8. Dijital Yaşam, Siber Zorbalık ve Ebeveyn Farkındalığı 99

4.9. Bildirim, Yardım Arama ve Okulun Müdahale Kapasitesi 99

4.10. Bütüncül Değerlendirme 100

5. BÖLÜM **103**

SONUÇ VE POLİTİKA ÖNERİLERİ **103**

5.1. Güvenli Okul Ekosistemi 104

5.2. Zorbalık, Kurumsal Güven ve Bildirim Döngüsü 105

5.3. Politika Yaklaşımının Temel İlkeleri 107

5.4. Ulusal Güvenli Okul ve Akran Zorbalığını Önleme Çerçevesi 107

5.5. Öğretmen Otoritesinin Yeniden Güçlendirilmesi 108

5.6. Disiplin Sisteminin Yeniden Değerlendirilmesi 109

5.7. Güvenli Bildirim ve İzleme Sistemi 109

5.8. Sözel ve İlişkisel Zorbalığın Görünür Hâle Getirilmesi 110

5.9. Kırılgan Öğrenciler İçin Güçlendirilmiş Koruma 110

5.10. Akranların Koruyucu Gücünün Kullanılması 111

5.11. Aile-Okul Ortaklığının Güçlendirilmesi 111

5.12. Dijital Güvenliğin Okul Güvenliğine Entegre Edilmesi 111

5.13. Okul Sosyal Hizmeti Sisteminin Kurulması 112

5.14. Rehberlik ve Psikososyal Destek Sisteminin Güçlendirilmesi 113

5.15. Düzenli İzleme ve Ulusal Veri Sistemi 114

5.16. Politika Öncelikleri 114

5.17. Genel Sonuç 115

YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI **116**

KAYNAKLAR **117**

EK 1 **123**

AYRINTILI BULGU TABLOLARI VE İSTATİSTİKSEL DEĞERLENDİRMELER **123**

1. Örneklemin Bölgesel Dağılımı 124

2. Katılımcıların Demografik Özellikleri 125

3. Okul İklimi 135

4. Zorbalık 141

Şekil ve Tablo Listesi

Tablo	**1.1.**	Çatışma, Şiddet ve Akran Zorbalığının Karşılaştırılması	**41**
Şekil	**1.1.**	Güvenli Okul ve Akran Zorbalığının Ekolojik Modeli	**45**
Şekil	**1.2.**	Akran Zorbalığında Katılımcı Roller	**55**
Tablo	**1.2.**	Ekolojik Düzeylere Göre Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler	**58**
Şekil	**1.3.**	Risk Faktörlerinin ve Koruyucu Faktörlerin Ekolojik Çerçevesi	**59**
Tablo	**1.3.**	Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Başlıca Uluslararası Programlar	**65**
Şekil	**1.4.**	Güvenli Okul İçin Bütüncül Önleme Modeli	**67**
Şekil	**3.1.**	Araştırma Örnekleminin Genel Profili	**74**
Şekil	**3.2.**	Öğretmen Örnekleminin Profili	**75**
Şekil	**3.3.**	Öğrenci Örnekleminin Genel Profili	**76**
Şekil	**3.4.**	Veli Değerlendirmesine Göre Hedef Çocuğun Profili	**77**
Şekil	**3.5.**	Veli Örnekleminin Genel Profili	**78**
Şekil	**3.6.**	Okul Güvenliği Algısı	**79**
Şekil	**3.7.**	Öğretmen Otoritesi ve Disiplin Algısı	**80**
Şekil	**3.8.**	Öğretmenlerin Disiplin Yönetmeliği Algısı	**81**
Şekil	**3.9.**	Katılımcıların Zorbalık Algısı	**83**
Şekil	**3.10.**	Zorbalık Deneyimleri	**84**
Şekil	**3.11.**	Zorbalık Riskinin Belirleyicileri	**85**
Şekil	**3.12.**	Zorbalığın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri	**86**
Şekil	**3.13.**	Zorbalığın Sosyal Ekolojisi	**87**
Şekil	**3.14.**	Zorbalık ve Mağdur-Zorba Örtüşmesi	**88**
Şekil	**3.15.**	Dijital Yaşam ve Siber Zorbalık	**90**
Şekil	**3.16.**	Okulun Zorbalıkla Mücadele Kapasitesi	**91**
Şekil	**3.17.**	Ebeveyn Tutumu ve Müdahale Eğilimleri	**92**
Şekil	**5.1.**	Araştırma Bulgularından Ortaya Çıkan Güvenli Okul Ekosistemi	**104**
Şekil	**5.2.**	Zorbalık, Kurumsal Güven ve Bildirim Döngüsü	**106**

Ek 1 Tablo Listesi

Tablo	**1.1.**	Araştırmaya katılanların bölgelere göre dağılımı	**124**
Tablo	**2.1.**	Öğretmenlerin demografik özellikleri	**125**
Tablo	**2.2.**	Öğrencilerin demografik özellikleri I	**126**
Tablo	**2.3.**	Öğrencilerin demografik özellikleri II	**128**
Tablo	**2.4.**	Öğrencinin özel gereksinimi / tanısı	**129**
Tablo	**2.5.**	Öğrenciye göre hanede önemli stres kaynağı	**130**
Tablo	**2.6.**	Velilerin demografik özellikleri I	**131**
Tablo	**2.7.**	Hedef çocuğun demografik özellikleri I	**132**
Tablo	**2.8.**	Hedef çocuğun özel gereksinimi / tanısı	**133**
Tablo	**2.9.**	Veliye göre hanede önemli stres kaynağı	**134**
Tablo	**3.1.**	Katılımcı grupların okul güvenlik algısı maddelerine ilişkin betimsel istatistikleri	**135**
Tablo	**3.2.**	Katılımcı grupların okul güvenlik algısına ilişkin ortalama puanları ve standart sapmaları	**136**
Tablo	**3.3.**	Öğretmenlerin öğretmen otoritesine yönelik maddelere ilişkin katılım düzeyleri (%)	**137**
Tablo	**3.4.**	Öğretmenlere göre öğretmenlerin otoritesi	**138**
Tablo	**3.5.**	Öğretmenlerin sınıf içinde disiplinli bir tutum sergilemesi öğrencilerin akademik ve davranışsal gelişimi için gereklidir maddesine öğrenci ve velilerin katılım düzeyleri	**139**
Tablo	**3.6.**	Öğrencilerin öğretmen disiplin algısı maddelerine ilişkin betimsel istatistikleri ve ÖDA'ya ilişkin ortalama puan ve standart sapma	**139**
Tablo	**3.7.**	Öğretmenlerin disiplin yönetmeliği algısı maddelerine ilişkin betimsel istatistikleri ve DYA'ya ilişkin ortalama puan ve standart sapma	**140**
Tablo	**4.1.**	Zorbalık algısı maddelerinin zorbalık sayılıp sayılmadığına ilişkin katılımcı grupların görüşleri	**141**
Tablo	**4.2.**	Öğretmenlere göre son 6 ay içinde olduğunu düşündüğü durumlar (%)	**142**
Tablo	**4.3.**	Öğretmenlere göre zorbalığın daha çok nerede olduğu ve zorbalık fark ettiğinde genellikle yaptığı	**142**
Tablo	**4.4.**	Öğretmenlerin zorbalıkla mücadelede kendilerini yeterli bulma düzeyleri	**143**
Tablo	**4.5.**	Öğretmenlere göre zorbalığın öğrenciler üzerindeki olası etkileri (%)	**143**
Tablo	**4.6.**	Öğrencilere göre son 6 ay içinde olduğunu düşündüğü durumlar (%)	**144**
Tablo	**4.7.**	Öğrencilere göre yaşadığı zorbalık sonucu etkilenme durumu	**145**
Tablo	**4.8.**	Öğrencilere göre zorbalığın daha çok nerede olduğu ve zorbalık yapan kişiler genellikle kimler	**145**
Tablo	**4.9.**	Öğrencilerin okulda başka bir öğrenciye zorbalık yapıldığını görme ve müdahale durumları	**146**
Tablo	**4.10.**	"Bana hakaret edildi / Benimle alay edildi" maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	**147**
Tablo	**4.11.**	"Bilerek dışlandım" maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	**148**
Tablo	**4.12.**	"Hakkımda dedikodu yapıldı" maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	**149**
Tablo	**4.13.**	"Fiziksel (itme, vurma, eşyasını alma/zarar verme) zarar verildi" maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	**151**
Tablo	**4.14.**	"Tehdit edildim / Bana şantaj yapıldı" maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	**152**

Tablo	**4.15.**	"Cinsel içerikli sözlerle rahatsız edildim" maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	**154**
Tablo	**4.16.**	"Etnik köken/dil/din üzerinden aşağılandım" maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	**155**
Tablo	**4.17.**	"Kıyafet/görünüş/kilo üzerinden aşağılandım" maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	**156**
Tablo	**4.18.**	"Engellilik/özel gereksinim üzerinden zorbalık yaşadım" maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	**157**
Tablo	**4.19.**	"İnternette veya mesajlarda rahatsız edildim" maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	**158**
Tablo	**4.20.**	"Param/harçlığım zorla alındı" maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	**160**
Tablo	**4.21.**	Öğrencilerin okul güvenlik algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmen müdahale algısının "Bana hakaret edildi / Benimle alay edildi" zorbalık maddesi sıklık düzeylerine göre farklılığının test edilmesi	**161**
Tablo	**4.22.**	Öğrencilerin okul güvenlik algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmen müdahale algısının "Bilerek dışlandım" zorbalık maddesi sıklık düzeylerine göre farklılığının test edilmesi	**162**
Tablo	**4.23.**	Öğrencilerin okul güvenlik algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmen müdahale algısının "Hakkımda dedikodu yapıldı" zorbalık maddesi sıklık düzeylerine göre farklılığının test edilmesi	**163**
Tablo	**4.24.**	Öğrencilerin okul güvenlik algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmen müdahale algısının "Fiziksel (itme, vurma, eşyasını alma/zarar verme) zarar verildi" zorbalık maddesi sıklık düzeylerine göre farklılığının test edilmesi	**164**
Tablo	**4.25.**	Öğrencilerin okul güvenlik algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmen müdahale algısının "Tehdit edildim / Bana şantaj yapıldı" zorbalık maddesi sıklık düzeylerine göre farklılığının test edilmesi	**165**
Tablo	**4.26.**	Öğrencilerin okul güvenlik algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmen müdahale algısının "Cinsel içerikli sözlerle rahatsız edildim" zorbalık maddesi sıklık düzeylerine göre farklılığının test edilmesi	**166**
Tablo	**4.27.**	Öğretmen disiplin algısı ve öğretmen müdahale algısının "Etnik köken/dil/din üzerinden aşağılandım" zorbalık maddesi sıklık düzeylerine göre farklılığının test edilmesi	**167**
Tablo	**4.28.**	Öğrencilerin okul güvenlik algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmen müdahale algısının "Kıyafet/görünüş/kilo üzerinden aşağılandım" zorbalık maddesi sıklık düzeylerine göre farklılığının test edilmesi	**168**
Tablo	**4.29.**	Öğrencilerin okul güvenlik algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmen müdahale algısının "Engellilik/özel gereksinim üzerinden zorbalık yaşadım" zorbalık maddesi sıklık düzeylerine göre farklılığının test edilmesi	**169**
Tablo	**4.30.**	Öğrencilerin okul güvenlik algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmen müdahale algısının "İnternette veya mesajlarda rahatsız edildim" zorbalık maddesi sıklık düzeylerine göre farklılığının test edilmesi	**170**
Tablo	**4.31.**	Öğrencilerin okul güvenlik algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmen müdahale algısının "Param/harçlığım zorla alındı" zorbalık maddesi sıklık düzeylerine göre farklılığının test edilmesi	**171**
Tablo	**4.32.**	Öğrencilere göre son 6 ayda aşağıdaki durumları başkalarına yapması (%)	**172**
Tablo	**4.33.**	Öğrencilerin zorbalık yaşama durumlarına göre başkasına zorbalık yapma durumlarının dağılımı ve ki-kare analizi sonuçları	**173**
Tablo	**4.34.**	Velilere göre son 6 ay içinde çocuğuna olduğunu düşündüğü durumlar (%)	**174**
Tablo	**4.35.**	Velilere göre çocuğunun yaşadığı zorbalık sonucu etkilenme durumu	**175**
Tablo	**4.36.**	Velilere göre son 3 ayda çocuğunda aşağıdaki etkileri gözlemleme durumu (%)	**175**

Tablo	**4.37.**	Zorbalık yaşayan çocuğunun etkilenme düzeyinin okula gitmek istememe/okuldan kaçınma, içine kapanma/yalnız kalma isteği ve ders başarısında düşüş durumlarına göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	**176**
Tablo	**4.38.**	Velilere göre zorbalığın daha çok nerede olduğu ve zorbalık yapan genellikle kimler	**177**
Tablo	**4.39.**	Velilere göre son 6 ayda aşağıdaki durumları çocuğunun başkalarına yapmış olabileceğini düşünmeleri (%)	**178**
Tablo	**4.40.**	Velilere göre çocuğunun zorbalık yapması karşısında yaklaşımı	**178**
Tablo	**4.41.**	Velilere göre çocuğunun zorbalığa tanıklığı, tutumu ve arkadaş çevresi	**179**
Tablo	**4.42.**	Öğrencilere ilişkin dijital yaşam bilgileri	**180**
Tablo	**4.43.**	Öğrencilerin siber zorbalık deneyimleri	**181**
Tablo	**4.44.**	"Son 6 ayda sosyal medya ya da sanal ortamlarda hedef alındığını düşündün mü?" sorusuna ilişkin öğrenci görüşlerinin sosyal medya hesabı olma durumlarına göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	**181**
Tablo	**4.45.**	"Son 6 ayda sosyal medya ya da sanal ortamlarda hedef alındığını düşündün mü?" sorusuna ilişkin öğrenci görüşlerinin günlük ekran sürelerine göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	**182**
Tablo	**4.46.**	"Son 6 ayda sosyal medya ya da sanal ortamlarda hedef alındığını düşündün mü?" sorusuna ilişkin öğrenci görüşlerinin sosyal medya ya da sanal ortamlarda başkalarını hedef alma durumlarına göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	**183**
Tablo	**4.47.**	Velilere göre hedef çocuğuna ilişkin dijital yaşam bilgileri	**184**
Tablo	**4.48.**	Velilere göre hedef çocuğunun siber zorbalık deneyimi	**185**
Tablo	**4.49.**	Öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumlarına yönelik betimsel istatistikler	**185**
Tablo	**4.50.**	Öğretmenlere göre okulunda zorbalıkla mücadeleyi güçlendirecek en önemli unsurlar ve zorbalıkla ilgili almak istediği eğitim konuları	**186**
Tablo	**4.51.**	Katılımcı grupların okulda zorbalıkla mücadele maddelerine ilişkin betimsel istatistikleri	**187**
Tablo	**4.52.**	Katılımcı grupların okulda zorbalıkla mücadele boyutuna ilişkin ortalama puanları ve standart sapmaları	**188**
Tablo	**4.53.**	Öğrencilerin zorbalık yaşaması durumunda bir başkasına söyleme ve kendisi ya da başkası için zorbalıkla ilgili okula bildirim yapma/yapmama durumu/nedenleri	**188**
Tablo	**4.54.**	Zorbalık yaşayan öğrencilerin etkilenme düzeylerinin son 1 yılda kendisi ya da başkası için zorbalıkla ilgili okula bildirim yapma durumuna göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	**189**
Tablo	**4.55.**	Katılımcı grupların okulda zorbalığa karşı yazılı kural/rehberlik çalışması olduğunu bilme durumları	**190**
Tablo	**4.56.**	Öğrencilerin okulda zorbalığı bildirme ve okulun zorbalıkla mücadeledeki başarısına ilişkin görüşleri	**190**
Tablo	**4.57.**	Velilere göre okulun zorbalıkla mücadelede yeterliliği	**191**
Tablo	**4.58.**	Velilerin ebeveyn tutumu ve müdahale eğilimi maddelerine ilişkin betimsel istatistikleri ve ETME'ye ilişkin ortalama puan ve standart sapma	**191**

Kısaltmalar Listesi

CASEL	Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*
ETME	Ebeveyn Tutumu ve Müdahale Eğilimi
DYA	Disiplin Yönetmeliği Algısı
İBBS	İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması
KiVa	Zorbalığa Karşı Programı *Kiusaamista Vastaan*
LGS	Liselere Geçiş Sistemi
OBPP	Olweus Zorbalığı Önleme Programı *Olweus Bullying Prevention Program*
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü *Organisation for Economic Co-operation and Development*
OGA	Okul Güvenlik Algısı
ÖDA	Öğretmen Disiplin Algısı
PBIS	Olumlu Davranışsal Müdahale ve Destekler *Positive Behavioral Interventions and Supports*
SEL	Sosyal ve Duygusal Öğrenme *Social and Emotional Learning*
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
WHO	Dünya Sağlık Örgütü *World Health Organization*
YKS	Yükseköğretim Kurumları Sınavı

TAKDİM

ALİ YALÇIN
Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen Genel Başkanı

Eğitim, insanın yalnızca bilgi ve beceriyle donatıldığı bir süreç değil; kişiliğinin, değer dünyasının, sosyal ilişkilerinin ve geleceğe dair tasavvurunun şekillendiği bütüncül bir inşa alanıdır. Okul ise bu sürecin merkezinde, çocuklarımızın ve gençlerimizin hayatlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri, arkadaşlık kurdukları, birlikte yaşamayı öğrendikleri ve kendilerini ait hissettikleri ortak bir hayat alanıdır. Bu nedenle eğitimin niteliğinden söz ederken okulun güvenliğini, öğrencinin huzurunu, öğretmenin saygınlığını ve eğitim ortamındaki sağlıklı ilişkileri birbirinden ayrı düşünemeyiz.

Eğitim-Bir-Sen olarak eğitimin temel meselelerini yalnızca çalışanların hak ve menfaatleri çerçevesinde değil; öğrenciden öğretmene, veliden okul yönetimine kadar eğitim ekosisteminin bütününü dikkate alan bir anlayışla ele alıyoruz. Çünkü öğretmenin çalışma şartları ile öğrencinin güvenliği, okul iklimi ile eğitimde başarı, aile-okul ilişkileri ile öğretmenin sınıftaki otoritesi birbirinden bağımsız değildir. Eğitim sisteminin herhangi bir alanında ortaya çıkan sorun, zaman içerisinde sistemin diğer unsurlarını da etkilemektedir.

Bu anlayışla üzerinde hassasiyetle durduğumuz konuların başında eğitim ortamlarında şiddet gelmektedir. Son yıllarda eğitim çalışanlarına yönelik şiddet olaylarının yanı sıra öğrenciler arasında ortaya çıkan şiddet, zorbalık, dışlama ve dijital ortamlara taşınan olumsuz davranışlar, güvenli eğitim ortamlarının oluşturulmasını eğitim politikalarının öncelikli meselelerinden biri hâline getirmiştir.

Eğitim-Bir-Sen olarak bu meseleye ilişkin hassasiyetimizi yalnızca gündelik olaylar karşısında ortaya koyduğumuz tepkilerle sınırlandırmadık. Eğitimde şiddetin nedenlerini, sonuçlarını ve çözüm yollarını bütün boyutlarıyla tartışmak amacıyla "***Eğitim Ekosisteminde Şiddet: Kurumlar Arası Koordinasyon ve Sorumluluklar***" çalıştayını gerçekleştirdik; akademisyenlerin, eğitimcilerin ve ilgili paydaşların katkılarıyla

ortaya çıkan değerlendirme ve önerileri raporlaştırarak eğitim kamuoyunun ve karar alıcıların dikkatine sunduk. Eğitimde şiddetin yalnızca münferit olaylar üzerinden değil; okul iklimi, öğretmen otoritesi, aile, öğrenci, yönetim, mevzuat ve toplumsal çevreyle ilişkili çok boyutlu bir mesele olarak ele alınması gerektiğini ifade ettik.

Elinizdeki "***Güvenli Okul ve Akran Zorbalığı: Türkiye'de Mevcut Durum, Risk Faktörleri ve Politika Önerileri***" başlıklı çalışma, bu alandaki hassasiyetimizin ve çalışmalarımızın bir devamıdır. Bu kez meselenin önemli bir başka boyutuna, çocuklarımızın kendi aralarındaki ilişkilere ve özellikle akran zorbalığına odaklanıyoruz.

Akran zorbalığı, çocukluk ve gençlik döneminin olağan bir parçası olarak görülüp geçiştirilebilecek bir mesele değildir. Aynı şekilde öğrenciler arasında yaşanan her tartışmayı, anlaşmazlığı veya çatışmayı zorbalık olarak nitelendirmek de doğru değildir. Dahası, çocuklarımızın sosyal dünyası artık okulun kapısından çıktıklarında sona ermemektedir. Dijital iletişim araçları ve sosyal medya, akran ilişkilerini okul dışına taşımış; siber zorbalığı da güvenli okul meselesinin ayrılmaz bir parçası hâline getirmiştir. Bu nedenle güvenli okul anlayışımızı yalnızca okul binasının fiziksel güvenliğiyle veya disiplin tedbirleriyle sınırlandıramayız. Çocuklarımızın fiziksel, psikolojik, sosyal ve dijital bakımdan kendilerini güvende hissettikleri bir eğitim ortamını birlikte inşa etmek zorundayız.

Burada özellikle altını çizmemiz gereken hususlardan biri de öğretmenin konumudur. Öğretmenin sınıfını yönetemediği, sınır koymakta zorlandığı, riskli davranışlara müdahale ederken kendisini yalnız hissettiği bir eğitim ortamında güvenli okuldan söz etmek mümkün değildir. Öğretmen otoritesinden kastımız elbette baskıcı veya keyfî bir güç değildir. Adalete, mesleki yeterliğe, tutarlılığa ve kurumsal desteğe dayanan meşru öğretmen otoritesinin güçlendirilmesi; hem öğrencinin korunması hem de sağlıklı okul ikliminin oluşturulması bakımından zorunludur. Nitekim bu araştırmanın politika önerilerinde de öğretmenin sınıf yönetme, sınır koyma ve zorbalığa müdahale kapasitesinin okul yönetimi, mevzuat ve mesleki güvencelerle desteklenmesi temel önceliklerden biri olarak ortaya konulmaktadır.

Ancak sorumluluğu yalnızca öğretmenin omuzlarına yüklemek de doğru değildir. Güvenli okul; öğretmenin, öğrencinin, velinin, okul yönetiminin, rehberlik hizmetlerinin ve diğer uzmanlık alanlarının birlikte sorumluluk aldığı güçlü bir eğitim ekosistemiyle mümkündür. Elinizdeki araştırmanın ortaya koyduğu temel yaklaşım da budur. Akran zorbalığını yalnızca iki öğrenci arasında yaşanan bireysel bir problem olarak değil; birey, akran grubu, aile, okul ve daha geniş toplumsal çevrenin birbirleriyle etkileşimi içerisinde değerlendirmektedir.

Dolayısıyla çözümümüz de tek boyutlu olamaz. Daha fazla ceza vermenin, daha fazla gözetim sağlamanın veya yalnızca farkındalık çalışmaları yapmanın tek başına yeterli olmadığı açıktır. İhtiyacımız olan; öğrencinin deneyimini merkeze alan, öğretmenin meşru otoritesini güçlendiren, aileyi sürece dâhil eden, rehberlik ve psikososyal destek mekanizmalarını geliştiren, okul sosyal hizmetini kurumsallaştıran ve bütün paydaşları ortak sorumlulukta buluşturan bir **güvenli okul ekosistemi**dir.

Eğitim-Bir-Sen olarak eğitim çalışanlarına yönelik şiddetten akran zorbalığına kadar eğitim ortamının güvenliğini tehdit eden bütün meselelerde sorumluluk almaya, bilimsel bilgi üretmeye, sahadan gelen sesi araştırmalarla görünür kılmaya ve çözüm önerilerimizi karar alıcılarla paylaşmaya devam edeceğiz. Çünkü bizim için güvenli okul, eğitimin tali bir meselesi değil; nitelikli eğitimin temel şartlarından biridir.

Bu düşüncelerle, geniş kapsamlı bir saha araştırmasına dayanan "***Güvenli Okul ve Akran Zorbalığı: Türkiye'de Mevcut Durum, Risk Faktörleri ve Politika Önerileri***" raporumuzun eğitim politikalarının geliştirilmesine, güvenli okul ikliminin güçlendirilmesine ve çocuklarımızın daha huzurlu eğitim ortamlarında geleceğe hazırlanmasına katkı sunmasını temenni ediyorum.

Çalışmanın hazırlanmasında emeği geçen Prof. Dr. Emrah Akbaş'a, EBSAM ekibimize ve araştırmaya görüşleriyle katkı sunan öğretmenlerimize, öğrencilerimize ve velilerimize teşekkür ediyor; raporun eğitim camiamıza ve ülkemize hayırlı olmasını diliyorum.

ÖNSÖZ

ALİ DENİZ
Eğitim-Bir-Sen Genel Başkan Yardımcısı

Okulların güvenli, huzurlu ve destekleyici ortamlar olması, nitelikli eğitimin vazgeçilmez şartlarından biridir. Öğrencinin kendisini güvende hissetmediği, öğretmenin sınıf içerisindeki düzenleyici ve koruyucu rolünü etkili biçimde yerine getiremediği, aile ile okul arasındaki iletişimin zayıfladığı bir ortamda eğitim süreçlerinin amaçlarına bütünüyle ulaşmasını beklemek mümkün değildir. Bu nedenle okul güvenliğini yalnızca fiziksel tedbirler veya disiplin uygulamaları üzerinden değil; öğrenciyi, öğretmeni, aileyi, akran ilişkilerini, okul yönetimini ve okulun kurumsal kapasitesini birlikte kapsayan bir eğitim ekosistemi içerisinde değerlendirmek gerekmektedir.

Elinizdeki **"Güvenli Okul ve Akran Zorbalığı: Türkiye'de Mevcut Durum, Risk Faktörleri ve Politika Önerileri"** başlıklı araştırma, tam da bu ihtiyaçtan hareketle hazırlanmıştır. Çalışmada akran zorbalığı tek başına bir öğrenci davranışı olarak ele alınmamış; okul güvenliği, öğretmen otoritesi, disiplin süreçleri, okul iklimi, öğrencilerin akran ilişkileri, dijital yaşam, siber zorbalık ve ebeveyn tutumlarıyla birlikte incelenmiştir. Böylelikle zorbalığın yalnızca görünen davranış biçimlerini değil, bu davranışların ortaya çıktığı ve sürdüğü sosyal ve kurumsal zemini de anlamaya yönelik bütüncül bir çerçeve oluşturulmuştur.

Araştırmayı güçlü kılan önemli özelliklerden biri, meseleyi tek bir paydaş grubunun değerlendirmeleriyle sınırlandırmamasıdır. Türkiye'deki devlet okullarını esas alan çalışma; **öğretmen, öğrenci ve velileri aynı araştırma çerçevesinde buluşturan nicel, kesitsel ve betimsel bir tarama araştırması** olarak tasarlanmıştır. Veriler çevrim içi anketler aracılığıyla elde edilmiş; aynı okul gerçekliğine öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin nasıl baktığı karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Saha araştırmasının ulaştığı büyüklük de çalışmanın kapsamını göstermesi bakımından önemlidir. Araştırmaya **toplam 7.793 kişi** katılmıştır. Bunların **3.198'ini öğretmenler, 2.315'ini öğrenciler ve 2.280'ini veliler** oluşturmaktadır. Öğretmen anketiyle **Türkiye'nin 81 ilinden**, öğrenci anketiyle **61 ilden**, veli anketiyle ise **75 ilden** veri elde edilmiştir. Dolayısıyla elimizde yalnızca öğrencilerin zorbalığa ilişkin beyanlarından oluşan bir çalışma bulunmamaktadır. Aynı meseleye ilişkin **3.198 öğretmenin mesleki gözlemini, 2.315 öğrencinin doğrudan deneyimini ve 2.280 velinin çocukları ve okul ortamına ilişkin değerlendirmesini** bir araya getiren geniş bir veri seti bulunmaktadır. Araştırmanın farklı coğrafi bölgeleri, okul türlerini ve eğitim kademelerini kapsaması, güvenli okul ve akran zorbalığı meselesinin farklı paydaşların gözünden birlikte değerlendirilmesine imkân vermektedir.

Rapor beş temel bölüm üzerinden yapılandırılmıştır. İlk bölümde güvenli okul ortamı ve çocuğun gelişiminden akran ilişkilerine; akran zorbalığının kavramsal çerçevesinden geleneksel ve siber zorbalığa; zorbalık sürecindeki rollerden risk ve koruyucu faktörlere ve uluslararası önleme modellerine kadar geniş bir kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. İkinci bölümde araştırmanın yöntemi; üçüncü bölümde saha araştırmasından elde edilen bulgular; dördüncü bölümde bu bulguların tartışılması, beşinci bölümde ise sonuçlar ve politika önerileri sunulmuştur.

Rapor önemli bir şeyi göstermektedir: Akran zorbalığıyla mücadele, yalnızca zorbalık davranışında bulunan öğrenciye yaptırım uygulamakla çözülebilecek bir mesele değildir. Okulun kurumsal kapasitesi, öğretmenin müdahale imkânı, öğrencinin bildirim mekanizmasına güveni, velinin farkındalığı, akran grubunun tutumu ve rehberlik mekanizmalarının etkinliği aynı sistemin parçalarıdır.

Bu nedenle raporun sonuç ve politika önerileri bölümünde birbirinden bağımsız tedbirler yerine bir **güvenli okul ekosistemi** önerilmektedir. Araştırmadan hareketle yedi stratejik politika alanı öne çıkarılmıştır. Bunların başında **Ulusal Güvenli Okul ve Akran Zorbalığını Önleme Çerçevesinin oluşturulması**, öğretmenin meşru ve kurumsal olarak desteklenen mesleki otoritesinin güçlendirilmesi, her okulda güvenilir ve izlenebilir bildirim ve müdahale mekanizmalarının kurulması ile sözel, ilişkisel ve siber zorbalığın erken fark edilmesini sağlayacak sistemlerin geliştirilmesi gelmektedir.

Araştırmanın ortaya koyduğu genel tabloyu ne "okullarımız güvensizdir" şeklinde okumak ne de akran zorbalığını çocukluk ve gençlik döneminin olağan bir parçası sayarak küçümsemek doğru değildir. Bulgular, okullarımızda güvenli okulun güçlendirilmesini sağlayabilecek önemli sosyal ve kurumsal imkânların bulunduğunu; asıl ihtiyacın öğretmen, öğrenci, okul yönetimi, rehberlik hizmetleri ve aile arasındaki bağların daha sistematik ve güvenilir biçimde kurulması olduğunu göstermektedir.

Bu yönüyle çalışma yalnızca mevcut durumu ortaya koyan bir araştırma değil, aynı zamanda elde edilen saha verisini uygulanabilir politika önerilerine dönüştürme çabasıdır. Eğitim-Bir-Sen olarak araştırma ve yayın faaliyetlerimizde temel yaklaşımımız da budur: Sahadan gelen sesi bilimsel yöntemlerle görünür kılmak, eğitim sisteminin sorunlarını bütün boyutlarıyla değerlendirmek ve karar vericilere uygulanabilir öneriler sunmaktır.

7.793 öğretmen, öğrenci ve velinin katkısıyla ortaya çıkan bu kapsamlı çalışmanın; akran zorbalığının doğru anlaşılmasına, güvenli okul politikalarının geliştirilmesine, öğretmenlerimizin müdahale kapasitesinin güçlendirilmesine ve çocuklarımızın kendilerini daha güvende hissettikleri eğitim ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlamasını temenni ediyorum.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde emeği geçen başta raporun yazarı **Prof. Dr. Emrah Akbaş** olmak üzere, veri toplama ve raporlama süreçlerine katkı sunan çalışma arkadaşlarımıza; görüş ve deneyimlerini paylaşarak araştırmaya katılan öğretmenlerimize, öğrencilerimize ve velilerimize teşekkür ediyor, raporun eğitim sistemimiz için hayırlı olmasını diliyorum.

YÖNETİCİ ÖZETİ

Okul, öğrencilerin yalnızca akademik bilgi ve beceri kazandıkları bir kurum değil; sosyal ilişkiler geliştirdikleri, aidiyet duygusu kazandıkları ve birlikte yaşamayı öğrendikleri temel yaşam alanlarından biridir. Bu nedenle öğrencilerin kendilerini fiziksel, duygusal ve sosyal bakımdan güvende hissetmeleri, nitelikli bir eğitim ortamının temel koşullarından biridir. Akran zorbalığı ise öğrencilerin okul güvenliği algısını, psikososyal iyi oluşunu, akran ilişkilerini ve eğitim süreçlerine katılımını etkileyebilen önemli bir sorun alanıdır. Özellikle dijital iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte zorbalık okulun fiziksel sınırlarının dışına taşınmış, siber zorbalık da güvenli okul tartışmasının önemli bir boyutu hâline gelmiştir.

Bu araştırma, Türkiye'de devlet okullarında **okul güvenliği ve akran zorbalığının mevcut durumunu öğretmen, öğrenci ve veli perspektiflerinden değerlendirmek** amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel, kesitsel ve betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmaya toplam **7 bin 793 kişi** katılmıştır. Katılımcıların **3 bin 198'i öğretmen, 2 bin 315'i öğrenci ve 2 bin 280'i velidir**. Öğretmenlerden Türkiye'nin 81 ilinden, velilerden 75 ilinden, öğrencilerden ise 61 ilinden veri elde edilmiştir. Araştırmada okul güvenliği, öğretmen otoritesi ve disiplin süreçleri, zorbalığın algılanışı ve yaygınlığı, zorbalık biçimleri, risk grupları, zorbalığın öğrenciler üzerindeki etkileri, zorbalığın gerçekleştiği ortamlar, siber zorbalık, okulun müdahale kapasitesi ve ebeveyn tutumları birlikte ele alınmıştır.

Araştırmanın ortaya koyduğu genel tablo, Türkiye'deki okulların bütünüyle güvensiz kurumlar olarak değerlendirilmesini desteklememekle birlikte, **öğrenci deneyimi ile yetişkinlerin okul güvenliğine ilişkin değerlendirmeleri arasında dikkate değer farklılıklar bulunduğunu** göstermektedir. Okul güvenliği algısı 5 üzerinden öğretmenlerde **3,48**, velilerde **3,38**, öğrencilerde ise **3,24** ortalamaya sahiptir. Her üç grupta da değerlendirmeler ölçeğin orta noktasının üzerinde olmakla birlikte öğren-

cilerin okul güvenliğini öğretmen ve velilere kıyasla daha düşük düzeyde değerlendirmesi, okul güvenliğinin yetişkinler ve öğrenciler tarafından farklı biçimlerde deneyimlenebildiğine işaret etmektedir.

Araştırmada öne çıkan kurumsal sorun alanlarından biri **öğretmen otoritesi ve disiplin sistemidir**. Öğretmenlerin **%90,7'si**, mesleğe başladıkları dönemle karşılaştırıldığında öğretmen otoritesinin zayıfladığını düşünmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin **%71,8'i**, velilerin ise **%86'sı** öğretmenlerin sınıf içerisinde disiplinli bir tutum sergilemesini öğrencilerin akademik ve davranışsal gelişimleri açısından gerekli görmektedir. Bulgular, öğretmen otoritesine ilişkin temel sorunun öğrenci ve velilerin disiplinli öğretmen tutumunu reddetmesinden çok, öğretmenin meşru otoritesinin nasıl kurulacağı ve kurumsal olarak nasıl destekleneceği noktasında yoğunlaştığını göstermektedir.

Öğretmenlerin mevcut disiplin düzenlemelerine ilişkin değerlendirmeleri ise oldukça eleştireldir. Disiplin yönetmeliğine ilişkin genel değerlendirme ortalaması 5 üzerinden **2,53** düzeyinde kalırken, yönetmeliğin caydırıcı olduğuna ilişkin ortalama **1,98**'e kadar düşmektedir. Öğretmenin müdahalesinin kurumsal olarak desteklendiği, disiplin süreçlerinin adil ve tutarlı uygulandığı ve zorbalık vakalarında etkin sonuç üretildiği yönündeki değerlendirmeler de görece düşük düzeydedir. Bu durum, zorbalıkla mücadelenin yalnızca öğretmenin bireysel sınıf yönetimi becerisine bırakılamayacağını; açık, tutarlı ve destekleyici bir kurumsal çerçeveye ihtiyaç bulunduğunu göstermektedir.

Öğretmen, öğrenci ve veliler arasında **zorbalığın temel özelliklerinin tanımlanması konusunda güçlü bir ortak anlayış** bulunmaktadır. Tekrarlanan lakap takma ve alay etme, sürekli sosyal dışlama, fiziksel şiddet, sosyal medya üzerinden küçük düşürme ve güçlü ya da kalabalık bir grubun daha zayıf öğrenci üzerinde baskı kurması, her üç paydaş grubunda da yüksek oranlarda zorbalık olarak değerlendirilmektedir. Bu davranışları zorbalık olarak tanımlayanların oranı öğretmenlerde **%94,4-%97,5**, öğrencilerde **%85,2-%94,9**, velilerde ise **%94-%96,6** arasında değişmektedir. Buna karşılık tek seferlik ve karşılıklı kavga veya hakaret gibi olaylarda zorbalık ile kişiler arası çatışma arasındaki kavramsal ayrımın daha belirsiz olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin son altı aylık deneyimleri, **en yaygın zorbalık biçimlerinin sözel ve ilişkisel zorbalık olduğunu** ortaya koymaktadır. Hakaret veya alaya maruz kalma öğrencilerin en sık bildirdiği davranıştır. Öğrencilerin **%18,1'i ayda 1-2 kez, %10,5'i haftada 1-2 kez, %10,2'si ise hemen hemen her gün** hakaret veya alaya maruz kaldığını belirtmiştir. Dedikodu yapılması ve öğrencinin bilerek sosyal olarak dışlanması da öne çıkan deneyimler arasındadır. Fiziksel zorbalık ve daha ağır zorbalık biçimleri görece daha düşük oranlarda görülmekle birlikte, bu davranışların tekrarlayan niteliği nedeniyle göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Bulgular, zorbalığın yal-

nızca fiziksel saldırganlık üzerinden tanımlanmasının öğrencilerin yaşadığı önemli bir deneyim alanını görünmez bırakabileceğini göstermektedir.

Zorbalık riski öğrenciler arasında eşit biçimde dağılmamaktadır. **Akademik başarısını düşük değerlendiren, özel gereksinimi veya tanısı bulunan ve okul ortamını daha az güvenli algılayan öğrencilerde** farklı zorbalık biçimlerine maruz kalma daha belirgindir. Cinsiyet açısından ise tek yönlü bir risk söz konusu değildir. Dedikodu ve bazı ilişkisel zorbalık biçimleri kız öğrencilerde daha fazla görülürken; fiziksel zorbalık, tehdit ve cinsel içerikli sözlerle rahatsız edilme gibi doğrudan zorbalık biçimleri erkek öğrencilerde daha yüksek oranda bildirilmektedir.

Zorbalığın yalnızca ne kadar yaygın olduğu değil, öğrenciler üzerindeki **etkisinin ağırlığı** da dikkat çekicidir. Öğrencilerin **%39,2'si** araştırmada sorgulanan zorbalık davranışlarının hiçbirini yaşamadığını belirtirken, **%35,4'ü** yaşadığı zorbalık deneyimlerinden en az orta düzeyde etkilendiğini, bu grubunda içinde yer aldığı toplam öğrenci örnekleminin **%18,3'ü** ise etkilenme düzeyini "çok" veya "çok ciddi" olarak değerlendirmiştir. Bu bulgu, akran zorbalığının belirli bir öğrenci grubu açısından gündelik bir akran çatışmasının ötesine geçen ciddi bir deneyime dönüştüğünü göstermektedir.

Zorbalığın sıklığı arttıkça öğrencilerin **okula ve yetişkinlerin koruyucu kapasitesine duyduğu güven azalmaktadır**. Hakaret veya alaya hemen hemen her gün maruz kalan öğrencilerde okul güvenliği algısı 5 üzerinden **2,87** iken, bu deneyimi hiç yaşamayan öğrencilerde **3,34** düzeyindedir. Öğretmenlerin zorbalığa müdahale ettiğine ilişkin değerlendirme ise aynı gruplarda sırasıyla **2,47 ve 3,41**'dir. Daha ağır zorbalık türlerine her gün maruz kalan öğrencilerde öğretmen müdahalesine ilişkin güven daha da düşmektedir. Dolayısıyla zorbalık yalnızca öğrenciye doğrudan zarar vermemekte; okulun kendisini koruyacağına ve yetişkinlerin gerektiğinde etkili biçimde müdahale edeceğine ilişkin güveni de zayıflatmaktadır.

Zorbalığın büyük ölçüde **okulun gündelik sosyal yaşamı içerisinde** meydana geldiği görülmektedir. Öğrencilerin bildirimlerine göre zorbalığın en sık gerçekleştiği ortamlar **teneffüsler (%23,4) ve sınıflardır (%22,8)**. Bu oranlar birden fazla seçeneğin işaretlenebildiği soruda verilen toplam yanıtlar içindeki payları göstermektedir. Zorbalığı gerçekleştirenler arasında **aynı sınıftaki öğrenciler %37,1 ile ilk sırada**, aynı okulun başka sınıflarındaki öğrenciler ise **%20,2 ile ikinci sırada** yer almaktadır. Bu bulgular, zorbalığın çoğunlukla öğrencinin düzenli olarak ilişki kurduğu ve aynı sosyal ortamı paylaştığı akranlarla yaşanan ilişkiler içerisinde ortaya çıktığını göstermektedir.

Akranların zorbalık sürecindeki rolü de oldukça önemlidir. Öğrencilerin **%63,4'ü**, başka bir öğrenciye zorbalık yapıldığına tanık olduğunu belirtmiştir. Tanık öğrencile-

rin bir bölümünün öğretmene haber verme, zorbalığa uğrayan öğrenciyi destekleme ve doğrudan müdahale etme gibi yardım edici davranışlar göstermesi, akran grubunun yalnızca zorbalığı pekiştiren değil, doğru mekanizmalar kurulduğunda **zorbalığı önleyici ve koruyucu bir kaynak** olarak da kullanılabileceğini göstermektedir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu, **zorbalığa maruz kalan öğrenci ile zorbalık yapan öğrenci rollerinin her zaman birbirinden kesin biçimde ayrılmamasıdır**. Örneğin hakaret veya alaya maruz kalan öğrencilerde aynı davranışı başkalarına uygulama oranı **%27,7** iken, bu davranışa maruz kalmayanlarda oran **%3,5**'tir. Benzer biçimde dedikoduda oranlar **%33,6'ya karşı %13,7**, fiziksel zorbalıkta **%10,8'e karşı %1,9**, çevrim içi zorbalıkta ise **%4,5'e karşı %1,2**'dir. Bulgular, "zorba" ve "mağdur" rollerinin değişmez öğrenci kimlikleri olarak ele alınmaması gerektiğini; bazı öğrencilerin farklı ilişkiler ve zamanlarda her iki konumda da bulunabildiğini ortaya koymaktadır.

Dijital yaşam, akran zorbalığının önemli bir başka boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin **%69,9'u akıllı telefona, %58,8'i ise kendisine ait bir sosyal medya hesabına sahip olduğunu belirtmiştir.** Son altı ayda siber zorbalığa maruz kaldığını bildiren öğrencilerin oranı **%7,2,** başkalarına yönelik siber zorbalık davranışında bulunduğunu belirtenlerin oranı ise **%3,9'**dur. Kendisine ait sosyal medya hesabı bulunan öğrencilerde çevrim içi ortamda hedef alınma oranı **%9,8** iken hesabı bulunmayanlarda **%3,4;** günlük ekran süresi dört saatin üzerinde olanlarda ise oran **%14,9**'a çıkmaktadır.

Siber zorbalığa ilişkin en dikkat çekici bulgulardan biri **öğrencilerin deneyimleri ile ebeveynlerin farkındalığı arasındaki açıklıktır**. Velilerin yalnızca **%3,9'u** çocuğunun son altı ay içerisinde çevrim içi ortamda hedef alındığını düşünürken, **%88'i** çocuğunun siber zorbalığa maruz kalıp kalmadığını bilmediğini ifade etmiştir. Bu tablo, ebeveynlerin çocuklarının internet kullanımını izlediklerini belirtmelerine rağmen çevrim içi akran ilişkilerindeki riskleri fark etmekte güçlük yaşayabildiklerini göstermektedir.

Okulların zorbalıkla mücadele kapasitesinde özellikle **güvenli bildirim ve müdahale mekanizmaları** geliştirilmesi gereken bir alan olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin zorbalıkla mücadelede öncelikli gördüğü uygulamalar arasında **net ve yazılı okul politikaları (%30,3)** ilk sırada, **akran destek programları (%27,3)** ikinci, **okul-veli iş birliğinin güçlendirilmesi (%18)** üçüncü sırada yer almaktadır.

Öğrenciler zorbalık yaşamaları durumunda en fazla **ailelerine (%35,4), öğretmenlerine (%25,7) ve rehber öğretmenlerine (%18,1)** söyleyeceklerini belirtmiştir. Bu oranlar, birden fazla seçeneğin işaretlenebildiği sorudaki yanıt dağılımını göstermektedir. Öğrencilerin **%24,8'**i son bir yıl içerisinde kendisi veya başkası için zorbalıkla

ilgili okula bildirim yaptığını belirtirken, **%21,1'**i bildirim yapmayı düşündüğü hâlde bunu gerçekleştirmediğini ifade etmiştir. Bildirim yapmamanın öne çıkan nedenleri, okulun bir şey yapmayacağı düşüncesi **(%24,8)** ve **olayın daha kötü hâle gelmesinden duyulan korkudur (%21).** Bu bulgular, zorbalıkla mücadelede öğrencinin yalnızca "bildirim yapmaya teşvik edilmesinin" yeterli olmadığını; bildirim sonrasında güvenli, öngörülebilir ve etkili bir müdahale sürecinin bulunması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Velilerin zorbalığa ilişkin tutumları ise genel olarak destekleyici bir görünüm sergilemektedir. Veliler zorbalığı çocuklar arasındaki olağan bir durum olarak görmemekte; sorunun çözümünde cezalandırmadan çok iletişim, izleme ve destek mekanizmalarını öne çıkarmaktadır. Bununla birlikte siber zorbalığa ilişkin farkındalığın düşük olması, ailelerin dijital güvenlik konusunda daha fazla bilgi ve desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bütün bulguları birlikte değerlendirildiğinde, akran zorbalığıyla mücadelede yalnızca tek tek öğrencilere veya olaylara odaklanan bir yaklaşımın yeterli olmadığı görülmektedir. Sorun; öğrenciyi, öğretmeni, okul yönetimini, aileyi, akran grubunu, rehberlik hizmetlerini, disiplin sistemini ve dijital ortamı birlikte kapsayan **güvenli okul ekosistemi** çerçevesinde ele alınmalıdır. Nitekim raporun politika bölümü de ulusal bir güvenli okul çerçevesinden öğretmen otoritesine, bildirim sisteminden okul sosyal hizmetine ve düzenli ulusal izlemeye kadar çok boyutlu bir yapı öngörmektedir.

Öneriler

Ulusal Güvenli Okul ve Akran Zorbalığını Önleme Çerçevesi oluşturulmalıdır

Zorbalığın ne olduğu, hangi davranışların zorbalık kapsamında değerlendirileceği, bildirimlerin nasıl yapılacağı, okulun hangi aşamalarda nasıl müdahale edeceği ve vakanın nasıl takip edileceği ülke genelinde ortak asgari standartlara bağlanmalıdır. Zorbalıkla mücadele okuldan okula veya kişiden kişiye değişen uygulamalara bırakılmamalıdır.

Öğretmenin meşru mesleki otoritesi güçlendirilmelidir

Öğretmenin sınıfta sınır koyma, öğrenciyi koruma ve zorbalığa zamanında müdahale etme kapasitesi okul yönetimi, mevzuat ve eğitim sistemi tarafından açık biçimde desteklenmelidir. Ancak güçlendirilmesi önerilen otorite cezalandırıcı veya keyfî bir otorite değil; adalet, tutarlılık, mesleki yeterlik ve kurumsal sorumluluğa dayalı eğitimsel otorite olmalıdır.

Disiplin sistemi zorbalıkla mücadeleyi destekleyecek biçimde yeniden değerlendirilmelidir

Öğretmenlerin mevcut disiplin düzenlemelerinin caydırıcılığı, adil ve tutarlı uygulanması ve öğretmen müdahalesini desteklemesi konularındaki düşük değerlendirmeleri dikkate alınmalıdır. Disiplin sistemi yalnızca yaptırım üretmek yerine önleyici, eğitici ve gerektiğinde onarıcı uygulamaları da kapsamalıdır.

Her okulda güvenli, görünür ve izlenebilir bir bildirim sistemi kurulmalıdır

Öğrenciler zorbalık yaşadıklarında kime, nasıl ve hangi kanaldan başvurabileceklerini açık biçimde bilmelidir. Bildirim yapan öğrencinin misilleme veya olayın daha kötü hâle gelmesi korkusu yaşamaması için gizlilik, koruma ve takip mekanizmaları oluşturulmalıdır. Öğrenci yaptığı bildirimin sonuçsuz kalmayacağına güvenebilmelidir.

Sözel ve ilişkisel zorbalık daha görünür hâle getirilmelidir

Araştırmada en yaygın deneyimler arasında hakaret, alay, dedikodu ve sosyal dışlama bulunmaktadır. Bu nedenle güvenli okul politikaları yalnızca fiziksel şiddete odaklanmamalı; öğrencinin psikolojik ve sosyal güvenliğini etkileyen daha örtük zorbalık biçimlerini de kapsamalıdır.

Kırılgan öğrenciler için güçlendirilmiş koruma mekanizmaları oluşturulmalıdır

Özel gereksinimi bulunan, akademik başarısını düşük değerlendiren veya okul güvenliği algısı düşük olan öğrenciler açısından erken fark etme ve destek sistemleri geliştirilmelidir. Öğrencinin yaşadığı sorun ağırlaşmadan öğretmen, rehberlik servisi, aile ve gerektiğinde diğer uzmanların birlikte müdahale edebileceği yapılar kurulmalıdır.

Akranların koruyucu gücünden yararlanılmalıdır

Zorbalık olaylarına tanık olan öğrencilerin yüksek oranı dikkate alınarak akran destek ve savunucu öğrenci programları geliştirilmelidir. Öğrencilere zorbalığa güvenli biçimde nasıl müdahale edebilecekleri, mağdur öğrenciyi nasıl destekleyebilecekleri ve yetişkinlerden nasıl yardım isteyebilecekleri öğretilmelidir.

Aile-okul iş birliği güçlendirilmelidir

Velilerin zorbalıkla mücadele konusunda gösterdiği duyarlılık okul politikalarıyla bütünleştirilmelidir. Ailelere zorbalığın işaretleri, çocuğun yardım arama davranışları, uygun ebeveyn müdahalesi ve özellikle siber zorbalığın fark edilmesi konusunda düzenli bilgi ve rehberlik sunulmalıdır.

Dijital güvenlik, okul güvenliğinin ayrılmaz bir parçası hâline getirilmelidir

Siber zorbalık yalnızca öğrencinin okul dışında yaşadığı bireysel bir internet sorunu olarak görülmemelidir. Okuldaki akran ilişkilerinin dijital ortamlarda devam ettiği dikkate alınarak dijital vatandaşlık, güvenli sosyal medya kullanımı, siber zorbalığın bildirilmesi ve ebeveyn farkındalığı güvenli okul politikaları içerisine dâhil edilmelidir.

Okul sosyal hizmeti sistemi kurulmalı, rehberlik ve psikososyal destek güçlendirilmelidir

Zorbalık yalnızca disiplin sorunu olarak ele alınmamalıdır. Öğrencinin aile, okul, akran ve sosyal çevresinden kaynaklanan çoklu risklerin birlikte değerlendirilebilmesi için okul sosyal hizmeti sistemi kurulmalı; sosyal hizmet uzmanları eğitim sistemine aşamalı olarak dâhil edilmelidir. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri de yalnızca vaka kendilerine yönlendirildiğinde müdahale eden birimler olmaktan çıkarılarak okul iklimini izleyen ve riskleri erken fark eden daha güçlü bir yapıya kavuşturulmalıdır.

Okul güvenliği ve akran zorbalığı düzenli olarak izlenmelidir

Belirli aralıklarla öğretmen, öğrenci ve velileri birlikte kapsayan ulusal okul güvenliği ve akran zorbalığı araştırmaları yapılmalıdır. İzleme yalnızca bildirilen vaka sayılarına dayanmamalı; öğrencilerin güvenlik algısı, zorbalık türleri, bildirim davranışı, öğretmenlerin müdahale kapasitesi, aile farkındalığı, siber zorbalık ve okulun kurumsal kapasitesi birlikte takip edilmelidir. Araştırma raporu da düzenli izleme ve ulusal veri sistemini temel politika alanlarından biri olarak konumlandırmaktadır.

Bu çerçevede temel politika ihtiyacı, tek tek zorbalık vakalarına yalnızca daha sert yaptırımlar uygulamak değil; **zorbalığın ortaya çıkmasını zorlaştıran, ortaya çıktığında erken fark eden, öğrencinin güvenli biçimde yardım isteyebildiği ve etkili müdahale üretebilen bir okul sistemi kurmaktır**. Güvenli okulun başarısı yalnızca vaka sayısının azalmasıyla değil; en kırılgan öğrencinin dahi kendisini görülmüş, duyulmuş, korunmuş ve okula ait hissedebilmesiyle değerlendirilmelidir.

GİRİŞ

Eğitim, bireyin bilgi ve beceri kazanmasının yanı sıra toplumsal yaşama hazırlanmasını, kişiliğini geliştirmesini ve ortak değerleri benimsemesini sağlayan temel bir kurumdur. Bu sürecin merkezinde yer alan okul ise yalnızca öğretimin gerçekleştirildiği bir mekân değil; öğrencilerin birlikte yaşamayı öğrendikleri, sosyal ilişkiler kurdukları ve aidiyet duygusu geliştirdikleri ortak bir yaşam alanıdır. Bu nedenle okul ortamının güvenli, huzurlu ve destekleyici bir yapıya sahip olması, eğitim süreçlerinin sağlıklı biçimde yürütülebilmesinin temel koşullarından biridir.

Güvenli okul ortamı, öğrencilerin kendilerini fiziksel, duygusal ve sosyal bakımdan güvende hissettikleri, farklılıklarıyla kabul gördükleri ve eğitim süreçlerine etkin biçimde katılabildikleri bir iklimi ifade etmektedir. Buna karşılık korku, dışlanma, tehdit ve şiddetin gündelik okul yaşamının parçası hâline gelmesi yalnızca eğitim sürecini değil, öğrencilerin okula aidiyetlerini, sosyal gelişimlerini ve iyi oluşlarını da olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bakımdan okul güvenliği, yalnızca disiplinin sağlanması veya fiziksel şiddetin önlenmesiyle sınırlı olmayan; okulun ilişkisel, sosyal ve kurumsal yapısının bütününü ilgilendiren çok boyutlu bir mesele olarak ele alınmalıdır.

Okul güvenliğinin merkezindeki alanlardan birisi de akran ilişkileridir. Çocuklar ve gençler okul yaşamlarının önemli bölümünü akranlarıyla birlikte geçirmekte; arkadaşlık, grup aidiyeti, kabul görme ve sosyal etkileşim, eğitim deneyiminin ayrılmaz parçalarını oluşturmaktadır. Akran ilişkileri çocukların sosyal gelişimini destekleyen önemli bir kaynak olmakla birlikte, bazı durumlarda dışlama, aşağılama, baskı kurma, tehdit etme ve fiziksel ya da psikolojik zarar verme gibi olumsuz iletişim biçimlerine dönüşebilmektedir. Bu tür davranışların süreklilik kazanması ve taraflar arasında güç dengesizliği temelinde gerçekleşmesi, akran zorbalığı olarak tanımlanan özgül bir sorun alanını ortaya çıkarmaktadır.

Çocukların ve gençlerin sosyal yaşamı günümüzde dijitalleşmenin artmasıyla birlikte, okulun fiziksel sınırlarının da ötesine taşınmıştır. Dijital iletişim araçlarının ve sosyal medya platformlarının yaygınlaşmasıyla birlikte yüz yüze akran ilişkileri çevrim içi ortamlarda da devam etmekte, okul ortamında başlayan bazı olumsuz ilişkiler dijital mecralarda devam edebilmektedir. Bu dönüşüm, öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları riskleri çeşitlendirmiş ve siber zorbalığı okul güvenliği tartışmasının ayrılmaz bir parçası hâline getirmiştir. Dolayısıyla güvenli okul anlayışı, öğrencilerin yalnızca okul içindeki değil, okul ilişkileriyle bağlantılı dijital deneyimlerini de dikkate alan daha geniş bir çerçeveyi gerektirmektedir.

Akran zorbalığı yalnızca zorbalığa maruz kalan öğrenciyi ilgilendiren bireysel bir sorun olmanın ötesindedir. Zorbalık davranışında bulunan öğrenciler, olaya tanıklık eden akranlar, öğretmenler, aileler ve okul yönetimleri de bu sürecin farklı biçimlerde parçası olabilmektedir. Bu nedenle akran zorbalığının yalnızca bireysel davranışlar üzerinden açıklanması da yeterli değildir. Okul iklimi, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve müdahale kapasitesi, disiplin uygulamaları, aile tutumları, akran gruplarının özellikleri ve öğrencilerin dijital yaşamları birbiriyle ilişkili boyutlar olarak değerlendirilmelidir. Böyle bir yaklaşım, zorbalığın ortaya çıktığı bağlamın daha iyi anlaşılmasına ve önleme ile müdahale politikalarının daha bütüncül biçimde geliştirilmesine imkân sağlamaktadır.

Türkiye'de okul güvenliğinin güçlendirilmesi ve çocukların sağlıklı gelişimlerini destekleyen eğitim ortamlarının oluşturulması, temel politika alanlarından biridir. Bu alandaki mevcut durumun sağlıklı biçimde değerlendirilebilmesi ise öğrencilerin doğrudan deneyimlerinin yanı sıra öğretmenlerin gözlem ve değerlendirmelerinin ve velilerin çocuklarına ve okul ortamına ilişkin görüşlerinin birlikte ele alınmasını gerektirmektedir. Eğitim sisteminin farklı paydaşlarını aynı araştırma çerçevesi içerisinde buluşturan saha araştırmaları, okul güvenliğinin hangi alanlarda güçlendiğini, hangi alanlarda sorunların devam ettiğini ve farklı paydaşların aynı eğitim ortamını nasıl değerlendirdiğini ortaya koyma açısından özel bir önem taşımaktadır.

Bu bağlamda son yıllarda eğitim kamuoyunda öne çıkan tartışmalardan biri de öğretmenlerin sınıf içindeki otorite, müdahale kapasitesi ve disiplin süreçlerine ilişkindir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadıkları güçlükler, disiplin süreçlerinin işleyişine ilişkin değerlendirmeler ve okul-aile ilişkilerindeki değişimler, güvenli okul ikliminin kurumsal boyutları arasında yer almaktadır. Bu meselelerin akran zorbalığından bağımsız düşünülmesi güçtür çünkü zorbalığın fark edilmesi, bildirilmesi ve etkili biçimde ele alınması, öğrencilerin davranışlarının yanı sıra öğretmenlerin müdahale kapasitesi ve okulun kurumsal mekanizmalarıyla da yakından ilişkilidir.

Bu araştırma, Türkiye'de okul güvenliği ve akran zorbalığını öğretmen, öğrenci ve veli perspektiflerini birlikte ele alarak değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada akran zorbalığının yaygınlığı ve biçimlerinin yanı sıra okul güvenliği algısı, öğretmen otoritesi, disiplin uygulamaları, okul iklimi, siber zorbalık ve aile tutumları gibi birbiriyle ilişkili boyutlar incelenmiştir. Böylece akran zorbalığının yalnızca görünür davranış biçimlerinin değil, bu davranışların ortaya çıktığı ve ele alındığı eğitim ortamının farklı bileşenlerinin de birlikte değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Elinizdeki rapor, araştırma kapsamında elde edilen bulguları bu bütüncül çerçeve içerisinde değerlendirmekte; yöneticilere, öğretmenlere, velilere, karar vericilere ve ilgili diğer paydaşlara Türkiye'deki mevcut durumu farklı boyutlarıyla görme imkânı sunmayı hedeflemektedir. İzleyen bölümde öncelikle güvenli okul ve akran zorbalığına ilişkin kavramsal ve kuramsal çerçeve ele alınmakta; ardından araştırmanın yöntemi, bulguları, değerlendirmeleri ve politika önerileri sunulmaktadır.

1. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Güvenli Okul Ortamı ve Çocuğun Gelişimi

Okul, modern toplumlarda yalnızca örgün eğitimin yürütüldüğü bir kurum değil, çocukların toplumsal yaşama hazırlandıkları, kişisel ve sosyal kimliklerini geliştirdikleri, farklılıklarla birlikte yaşamayı öğrendikleri ve ortak değerleri tecrübe ettikleri temel sosyal kurumlardan biridir (Dewey, 1930; Bronfenbrenner, 1979; Delors, 1998). Çocuklar günlerinin önemli bir bölümünü okulda geçirmekte, arkadaşlık ilişkilerini burada kurmakta, otoriteyle sistematik biçimde karşılaşmakta ve toplumsal yaşamın yazılı ve yazılı olmayan kurallarını büyük ölçüde okul aracılığıyla öğrenmektedir. Bu yönüyle okul, yalnızca akademik gelişimin değil, psikolojik, sosyal ve ahlaki gelişimin de gerçekleştiği çok katmanlı bir yaşam alanıdır (Bronfenbrenner ve Morris, 2006; Wang ve Degol, 2016).

Eğitim süreçlerinin amaçlarına ulaşabilmesi, okul ortamının güvenli ve destekleyici bir yapıya sahip olmasıyla yakından ilişkilidir. Güvenli okul ortamı; öğrencilerin fiziksel şiddet tehdidinden uzak oldukları, psikolojik olarak kendilerini değerli hissettikleri, sosyal ilişkilerini korku ve baskı altında kalmadan geliştirebildikleri ve eğitim süreçlerine etkin biçimde katılabildikleri bir okul iklimini ifade etmektedir (Cohen ve ark., 2009; UNESCO, 2019). Böyle bir ortam, akademik gelişimin yanı sıra öğrencilerin aidiyet, öz güven, sosyal beceri ve psikososyal gelişimleri açısından da destekleyici bir zemin oluşturmaktadır (Thapa ve ark., 2013; Wang ve Degol, 2016).

Buna karşılık, güven duygusunun zedelendiği okul ortamlarında eğitim süreci de olumsuz etkilenebilmektedir. Kendilerini tehdit altında hisseden, dışlanma kaygısı yaşayan veya çeşitli baskılara maruz kalan öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin

biçimde katılmaları güçleşmekte; okul, çocuk açısından gelişimi destekleyen bir ortam olma niteliğini yitirebilmektedir (Cornell ve Mayer, 2010; Cohen ve ark., 2009). Bu nedenle güvenlik, eğitim hizmetlerinin tamamlayıcı bir unsuru değil, eğitim sürecinin temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmelidir.

Güvenli okul anlayışının kapsamı zaman içerisinde genişlemiştir. Geçmişte okul güvenliği daha çok bina güvenliği, disiplin uygulamaları ve fiziksel şiddetin önlenmesiyle ilişkilendirilirken, günümüzde öğrencilerin psikolojik güvenliği, sosyal kabul görmeleri, ayrımcılığa uğramamaları, dijital ortamlardaki deneyimleri ve okul ikliminin niteliği de güvenli okulun temel bileşenleri arasında yer almaktadır (Astor ve ark., 2002; Cohen ve ark., 2009; UNESCO, 2019). Dolayısıyla okul güvenliği, yalnızca okulun dış tehditlerden korunmasını değil, öğrencilerin okul yaşamı boyunca kendilerini güvende, değerli ve desteklenmiş hissetmelerini sağlayan bütüncül bir eğitim ortamını ifade etmektedir. Bu bütüncül yaklaşım, okul güvenliğinin tek bir aktörün sorumluluğuna indirgenemeyeceğini de göstermektedir. Güvenli bir okul ortamının oluşması ve sürdürülebilmesi; öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, ailelerin ve eğitim sisteminin diğer paydaşlarının ortak katkısını gerektirmektedir (UNESCO, 2020; WHO, 2021). Okul iklimi, sınıf yönetimi, disiplin anlayışı, aile katılımı, rehberlik hizmetleri, akran ilişkileri ve dijital yaşam deneyimleri birbirinden bağımsız değil, öğrencinin okul deneyimini birlikte şekillendiren ve karşılıklı olarak etkileyen süreçlerdir (Bronfenbrenner, 1979; Wang ve Degol, 2016).

Bu nedenle güvenli okul yaklaşımı, güvenliği yalnızca olay meydana geldikten sonra müdahale edilmesi gereken bir sorun veya disiplin meselesi olarak görmemektedir. Öğrencilerin kendilerini ait hissettikleri, farklılıkların kabul gördüğü, karşılıklı saygının hâkim olduğu ve olumlu sosyal ilişkilerin desteklendiği bir okul kültürünün oluşturulması, önleyici güvenlik anlayışının temelini oluşturmaktadır. Böyle bir okul kültürü, şiddet olaylarının azaltılmasının yanı sıra öğrencilerin akademik gelişimlerini, öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve ailelerin eğitim sürecine katılımlarını da destekleyebilmektedir (Olweus, 1993; Ttofi ve Farrington, 2011; Thapa ve ark., 2013). Bu açıdan okul güvenliği, eğitim sisteminin niteliğini belirleyen temel unsurlardan biri olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin kendilerini güvende hissetmedikleri ortamlarda sağlıklı akran ilişkilerinin, olumlu okul ikliminin ve demokratik katılımın sürdürülebilir biçimde gelişmesi güçtür (Cohen ve ark., 2009; Wang ve Degol, 2016).

Güvenli okul ortamının oluşmasında öğretmenlerin sınıf içindeki düzenleyici rolü özel bir önem taşımaktadır. Öğretmenler yalnızca eğitim ve öğretim sürecini yürütmekle kalmamakta; sınıf düzeninin sağlanması, kuralların uygulanması, öğrenciler arasındaki ilişkilerin yönetilmesi ve riskli durumlara zamanında müdahale edilmesinde de temel aktörler olarak konumlanmaktadır. Bu bağlamda öğretmen otoritesi, baskıcı ve otoriter bir yönetim anlayışından ziyade, öğretmenin sınıfı güvenli biçimde yöne-

tebilmesi, kuralları adil ve tutarlı biçimde uygulayabilmesi ve öğrenciler tarafından meşru bir rehber olarak kabul edilmesiyle ilişkilidir.

Güvenli okulun bir diğer temel boyutu akran ilişkileridir. Çocuklar sosyal kabul, arkadaşlık, grup aidiyeti ve dışlanma gibi deneyimlerinin önemli bir bölümünü akran ilişkileri içerisinde yaşamaktadır (Rubin ve ark., 2006; Wentzel, 2017). Akran ilişkileri çoğu zaman sosyal gelişimi destekleyen önemli bir kaynak olmakla birlikte, bazı durumlarda baskı, dışlama, tehdit ve sistematik saldırganlık biçimlerine dönüşebilmektedir (Rubin ve ark., 2006; Salmivalli, 2010). Bu nedenle güvenli okul ortamının değerlendirilmesinde akran ilişkilerinin niteliği merkezi bir öneme sahiptir.

Bununla birlikte öğrenciler arasında yaşanan her anlaşmazlık veya çatışma akran zorbalığı olarak değerlendirilmemelidir. Gelişim sürecinde ortaya çıkabilen kısa süreli anlaşmazlık ve rekabetten farklı olarak, güç dengesizliğine dayanan, süreklilik gösteren ve karşı tarafa kasıtlı biçimde zarar vermeyi amaçlayan davranışlar akran zorbalığı kapsamında değerlendirilmektedir (Olweus, 1993, 2013). Güvenli okulun anlaşılabilmesi açısından önem taşıyan bu ayrım, akran ilişkilerinin çocukluk ve ergenlik dönemindeki gelişimsel işlevlerinin daha yakından ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

1.2. Akran İlişkileri ve Çocukluk Döneminde Sosyal Gelişim

Çocukluk ve ergenlik dönemleri, bireyin yalnızca bilişsel gelişiminin değil, sosyal kimliğinin, benlik algısının ve kişiler arası ilişkilerinin de biçimlendiği yaşam evreleridir. Aile çocuğun ilk sosyal çevresini oluşturmakla birlikte, okul çağıyla beraber akran grupları giderek daha önemli bir konuma gelmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Çocuklar okul yaşamı içerisinde arkadaşlık kurmayı, paylaşmayı, iş birliği yapmayı, rekabet etmeyi, uzlaşmayı ve çatışmaları yönetmeyi büyük ölçüde akran ilişkileri aracılığıyla öğrenmektedir. Bu yönüyle akran grupları, sosyal gelişimin temel bağlamlarından birini oluşturmaktadır (Rubin ve ark., 2006; Wentzel, 2017).

Akran ilişkileri, çocukların kendilerini tanımalarına ve toplumsal rollerini geliştirmelerine imkân sağlayan doğal bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Öğrenciler akranlarıyla kurdukları ilişkiler aracılığıyla aidiyet duygusu geliştirmekte, empati kurmayı öğrenmekte ve farklı bireylerle birlikte yaşamanın gerektirdiği sosyal becerileri kazanmaktadır. Olumlu akran ilişkileri aynı zamanda çocukların öz güvenlerinin gelişmesine, problem çözme becerilerinin güçlenmesine ve okul yaşamına daha etkin biçimde katılmalarına katkıda bulunmaktadır (Laursen ve ark., 1996; Rubin ve ark., 2006; Wentzel ve Muenks, 2016).

Bununla birlikte, akran ilişkilerinde ortaya çıkan her anlaşmazlık, olumsuz veya gelişimsel açıdan sorunlu bir deneyim olarak değerlendirilmemelidir. Arkadaşlık grupları

içerisinde yaşanan görüş ayrılıkları, kısa süreli çatışmalar ve rekabet, çocukluk ve ergenlik döneminin olağan sosyal deneyimleri arasındadır. Bu tür etkileşimler çoğunlukla tarafların görece eşit konumda bulunduğu ve karşılıklı etkileşim içerisinde çözümlenebilen süreçlerdir. Dolayısıyla çocukların sosyal gelişimi açısından çatışmaların tamamen ortadan kaldırılmasından çok, bunları sağlıklı biçimde yönetme becerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır (Rubin ve ark., 2006; Bukowski ve Raufelder, 2018).

Bazı durumlarda ise akran ilişkileri olağan çatışma sınırlarını aşarak sistematik baskı ve zarar verme davranışlarına dönüşebilmektedir. Özellikle güç bakımından eşit olmayan öğrenciler arasında gerçekleşen, kasıtlı ve süreklilik gösteren zarar verici davranışlar sıradan anlaşmazlıklardan farklı bir nitelik taşımaktadır (Olweus, 1993, 2013). Böyle durumlarda ortaya çıkan ilişki örüntüsü yalnızca iki öğrenci arasındaki bir sorun olarak kalmamakta, sınıfın sosyal yapısını, okul iklimini ve öğrencilerin güvenlik algısını da etkileyebilmektedir (Salmivalli, 2010; Hymel ve Swearer, 2015).

Akran ilişkilerinin niteliği, okulun sosyal iklimiyle de yakından ilişkilidir. Karşılıklı saygının, iş birliğinin ve kapsayıcılığın hâkim olduğu sınıf ortamlarında öğrenciler kendilerini daha güvende hissedebilmekte ve öğrenme süreçlerine daha etkin katılabilmektedir. Buna karşılık dışlanma, küçük düşürme veya sürekli baskının bulunduğu ortamlarda öğrencilerin okula bağlılıkları zayıflayabilmekte, sosyal ilişkileri ve eğitim deneyimleri olumsuz etkilenebilmektedir (Cohen ve ark., 2009; Thapa ve ark., 2013; Wang ve Degol, 2016). Bu nedenle akran ilişkilerinin niteliği, güvenli okul ortamının temel göstergelerinden biridir.

Akran ilişkileri aynı zamanda daha geniş sosyal çevreden bağımsız biçimde gelişmemektedir. Okulun genel iklimi, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı, okul yönetiminin disiplin yaklaşımı, ailelerin çocuk yetiştirme tutumları ve öğrencilerin dijital ortamlardaki etkileşimleri akran ilişkilerinin biçimlenmesinde rol oynayabilmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Espelage ve Swearer, 2009; Wang ve Degol, 2016). Dolayısıyla akran ilişkilerinin anlaşılması, öğrencilerin bireysel özelliklerinin yanı sıra içinde bulundukları okul, aile ve sosyal çevrenin de dikkate alınmasını gerektirmektedir.

Akran ilişkilerinin olumsuz biçimlerinden biri olan akran zorbalığı ise olağan akran çatışmalarından ayrılması gereken özgül bir ilişki örüntüsüdür. Her çatışma veya anlaşmazlık akran zorbalığı olmadığı gibi, her saldırgan davranış da zorbalık niteliği taşımamaktadır. Akran zorbalığını diğer olumsuz etkileşimlerden ayıran temel özellikler; davranışın kasıtlı olması, süreklilik göstermesi ve taraflar arasında güç dengesizliğinin bulunmasıdır (Olweus, 1993, 2013; Volk ve ark., 2014). Bu ayrım, akran zorbalığının kavramsal sınırlarının belirlenmesi ve eğitim ortamlarında uygun önleme ve müdahale yaklaşımlarının geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. İzleyen bölümde akran zorbalığı kavramı, kavramın tarihsel gelişimi ve temel özellikleri ele alınmaktadır.

1.3. Akran Zorbalığı Kavramı ve Tarihsel Gelişimi

Çocuklar arasında yaşanan saldırgan davranışlar uzun yıllar boyunca çocukluk döneminin olağan bir parçası olarak değerlendirilmiş, okul yaşamında görülen dışlama, alay etme, lakap takma veya fiziksel güç kullanma gibi davranışlar çoğu zaman geçici anlaşmazlıklar olarak yorumlanmıştır. Bu nedenle akranlar arasında sistematik biçimde tekrar eden zarar verici davranışlar uzun süre bağımsız bir araştırma konusu olarak ele alınmamıştır (Smith, 2014). Bununla birlikte özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren okul ortamındaki saldırgan davranışların çocukların gelişimi üzerindeki etkilerine yönelik ilginin artmasıyla birlikte akran zorbalığı; eğitim bilimleri, gelişim psikolojisi, çocuk ruh sağlığı ve sosyal hizmet alanlarında müstakil bir çalışma alanı hâline gelmiştir (Olweus, 1993; Hymel ve Swearer, 2015).

Akran zorbalığına ilişkin bilimsel çalışmaların gelişiminde en önemli dönüm noktalarından biri, Norveçli psikolog Olweus'un 1970'li yıllardan itibaren İskandinav ülkelerinde yürüttüğü araştırmalardır. Bu çalışmalar, öğrenciler arasında sistematik olarak gerçekleşen saldırgan davranışların sanılandan daha yaygın olduğunu ve sonuçlarının yalnızca zorbalığa maruz kalan öğrencilerle sınırlı kalmadığını ortaya koymuştur (Olweus, 1978, 1993). Özellikle 1980'li yıllarda Norveç'te yaşanan ve kamuoyunda geniş yankı uyandıran bazı öğrenci intiharlarının ardından akran zorbalığı eğitim politikalarının öncelikli gündemlerinden biri hâline gelmiş ve okul temelli önleme programlarının geliştirilmesi hız kazanmıştır (Olweus ve ark., 2019; Smith, 2014).

Olweus'un çalışmalarıyla birlikte akran zorbalığı, sıradan çocukluk çatışmalarından ve diğer saldırgan davranışlardan ayrılan özgül bir ilişki biçimi olarak kavramsallaştırılmaya başlanmıştır. Bu yaklaşım, daha sonraki araştırmaların önemli bir bölümüne yön vermiş, farklı ülkelerde geliştirilen ölçme araçları, önleme programları ve eğitim politikaları büyük ölçüde bu kavramsal çerçeve üzerine inşa edilmiştir (Olweus, 1993, 2013). Günümüzde akran zorbalığı literatüründe kullanılan temel kavramların önemli bir bölümü de Olweus'un geliştirdiği yaklaşımın devamı niteliğindedir (Smith, 2014; Hymel ve Swearer, 2015).

Akran zorbalığına ilişkin tanımlar zaman içerisinde çeşitlenmiş olmakla birlikte, literatürde büyük ölçüde ortak kabul gören üç temel unsur bulunmaktadır: kasıtlı zarar verme, tekerrür ve güç dengesizliği (Olweus, 1993; Volk ve ark., 2014). Kasıtlı zarar verme, davranışın karşı tarafa fiziksel, psikolojik veya sosyal bakımdan zarar verme ya da onu küçük düşürme amacı taşımasıdır. Bu yönüyle istem dışı gerçekleşen davranışlar veya yanlış anlaşılmalar zorbalığın kavramsal sınırlarının dışında kalmaktadır.

Tekerrür, davranışın tekrarlayıcı bir örüntü göstermesidir. Bir defaya mahsus yaşanan tartışmalar veya ani öfke sonucunda ortaya çıkan olaylar her durumda akran

zorbalığı olarak değerlendirilmemektedir. Zorbalık davranışı belirli bir süre devam etmekte veya tekrar etme eğilimi taşımaktadır. Bu süreklilik, zorbalığa maruz kalan öğrenci üzerindeki psikolojik baskının artmasına ve öğrencinin kendisini savunmasının giderek güçleşmesine yol açabilmektedir (Olweus, 1993; Gladden ve ark., 2014).

Üçüncü ve zorbalığı diğer saldırgan etkileşimlerden ayırmada özellikle önemli olan unsur ise taraflar arasındaki güç dengesizliğidir. Zorbalık davranışında bulunan öğrenci veya öğrenci grubu; fiziksel güç, sosyal statü, yaş, grup desteği, ekonomik imkânlar, akademik üstünlük veya dijital ortamı daha etkin kullanabilme gibi çeşitli kaynaklar bakımından diğer tarafa göre daha avantajlı bir konumda bulunabilmektedir. Bu güç eşitsizliği, zorbalığa maruz kalan öğrencinin kendisini savunmasını güçleştirmekte ve zorbalığı karşılıklı kişiler arası çatışmalardan ayırmaktadır (Olweus, 1993; Volk ve ark., 2014; Le Menestrel ve Rivara, 2016).

Bu üç unsur birlikte değerlendirildiğinde, öğrenciler arasında yaşanan her anlaşmazlığın veya saldırgan davranışın akran zorbalığı olarak nitelendirilemeyeceği görülmektedir. Arkadaşlar arasında yaşanan kısa süreli tartışmalar, taraflar arasında belirgin bir güç dengesizliğinin bulunmadığı karşılıklı kavgalar veya gelişim dönemine özgü anlaşmazlıklar zorbalıkla aynı kategoride değerlendirilmemektedir (Olweus, 1993; Cornell ve Limber, 2015). Bu kavramsal ayrım, hem zorbalığın yaygınlığının doğru biçimde belirlenmesi hem de eğitim kurumlarında uygulanacak önleme ve müdahale çalışmalarının uygun biçimde planlanması açısından önem taşımaktadır.

Akran zorbalığına ilişkin bilimsel yaklaşım zaman içerisinde yalnızca kavramın tanımlanması bakımından değil, zorbalığın gerçekleştiği sosyal bağlamın anlaşılması açısından da değişmiştir. İlk dönem araştırmalar daha çok zorbalık davranışında bulunan öğrenci ile zorbalığa maruz kalan öğrenci arasındaki ilişkiye odaklanırken, günümüzde zorbalık sınıf ortamı, okul iklimi, öğretmen tutumları, aile özellikleri, dijital çevre ve eğitim politikalarıyla ilişkili çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmaktadır (Espelage ve Swearer, 2009; Hymel ve Swearer, 2015). Benzer biçimde, zorbalığın yalnızca iki öğrenci arasındaki bir etkileşim olmadığı, akran grubunun normları, tanık öğrencilerin tutumları ve okulun sosyal yapısı tarafından şekillenen grup temelli bir süreç olduğu yaklaşımı güç kazanmıştır (Salmivalli, 2010; Menesini ve Salmivalli, 2017).

Bu değişim, zorbalığa yönelik müdahale anlayışına da yansımıştır. Yalnızca zorbalık davranışında bulunan öğrencinin disiplin süreçlerine tabi tutulmasına dayanan yaklaşımların yerini giderek güvenli okul ikliminin güçlendirilmesini, öğrenciler arasında olumlu ilişkilerin desteklenmesini, öğretmenlerin erken müdahale kapasitesinin geliştirilmesini, aile katılımının artırılmasını ve okulun bütününü kapsayan önleyici uygulamaları bir araya getiren yaklaşımlar almıştır (Olweus ve ark., 2019; Ttofi ve Farrington, 2011; UNESCO, 2019). Böylece akran zorbalığıyla mücadele, yalnızca

gerçekleşmiş olaylara müdahale etmekten ziyade zorbalığın ortaya çıkmasını ve sürdürülmesini etkileyen sosyal ve kurumsal koşulları da kapsayan daha geniş bir çerçevede ele alınmaya başlanmıştır.

Akran zorbalığının kavramsal sınırlarının daha açık biçimde belirlenebilmesi için zorbalığın saldırganlık, şiddet, çatışma ve disiplin sorunları gibi ilişkili kavramlardan ayrılması gerekmektedir (Cornell ve Limber, 2015; Volk ve ark., 2014). Bu ayrım, hem araştırmalarda ortak bir kavramsal dilin oluşturulması hem de eğitim ortamlarında karşılaşılan davranışların doğru değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. İzleyen bölümde bu kavramsal ayrımlar ele alınmaktadır.

1.4. Akran Zorbalığı, Çatışma ve Şiddet: Kavramsal Ayrımlar

Çocuklar ve ergenler gelişim süreçlerinin doğal bir parçası olarak zaman zaman görüş ayrılıkları yaşayabilmekte, rekabete girebilmekte veya çeşitli nedenlerle çatışabilmektedir. Benzer biçimde bazı olaylar fiziksel ya da sözel şiddet içerebilmekte ancak akran zorbalığını tanımlayan temel özellikleri taşımayabilmektedir (Olweus, 1993; Cornell ve Limber, 2015; Volk ve ark., 2014).

1.4.1. Çatışma ve Akran Zorbalığı

Çatışma, bireyler arasında çıkar, beklenti, ihtiyaç veya görüş farklılıklarından kaynaklanan anlaşmazlıkları ifade etmektedir. Okul yaşamında öğrenciler arasında yaşanan tartışmalar, fikir ayrılıkları, oyun sırasında ortaya çıkan anlaşmazlıklar veya karşılıklı sözlü tartışmalar bu kapsamda değerlendirilebilir. Bu tür durumlarda taraflar genellikle görece denk güç konumundadır ve anlaşmazlık karşılıklı etkileşim içerisinde ortaya çıkmaktadır (Coleman ve ark., 2014; Johnson ve Johnson, 1991).

Çatışma, tek başına olumsuz veya ortadan kaldırılması gereken bir sosyal süreç değildir. Uygun biçimde yönetildiğinde farklı görüşlere saygı duyma, uzlaşma, problem çözme ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilmektedir. Bu nedenle eğitim ortamlarında amaç bütün çatışmaları ortadan kaldırmak değil, öğrencilerin çatışmaları yapıcı yollarla çözebilme becerilerini geliştirmektir (Johnson ve Johnson, 1991; UNESCO, 2020).

Akran zorbalığı ise çatışmadan farklı olarak görece eşit bir güç ilişkisine dayanmamaktadır. Zorbalıkta taraflardan biri diğerine göre daha güçlü bir konumdadır ve bu üstünlük diğer tarafa zarar veren bir ilişki örüntüsü içerisinde kullanılmaktadır. Dolayısıyla tarafların görece eşit konumda bulunduğu karşılıklı anlaşmazlıklarla, güç dengesizliğine dayanan ve tekrarlanan zarar verici davranışların birbirinden ayrılması gerekmektedir (Olweus, 1993; Volk ve ark., 2014; Cornell ve Limber, 2015).

1.4.2. Şiddet ve Akran Zorbalığı

Şiddet, fiziksel gücün veya iktidarın kişinin kendisine, başka bir kişiye, bir gruba ya da topluluğa karşı tehdit biçiminde veya fiilî biçimde kullanılmasını ve bunun yaralanma, ölüm, psikolojik zarar, gelişimsel bozulma veya yoksunlukla sonuçlanmasını ya da sonuçlanma ihtimalini içeren geniş bir kavramsal çerçeveye sahiptir (WHO, 2002; Krug ve ark., 2002). Şiddet tek bir olay biçiminde gerçekleşebileceği gibi süreklilik de gösterebilir. Akran zorbalığı ise şiddet ve saldırganlıkla kesişmekle birlikte, özellikle tekerrür ve güç dengesizliği ölçütleriyle daha özgül bir ilişki örüntüsünü ifade etmektedir.

Örneğin okul bahçesinde ilk kez yaşanan karşılıklı bir fiziksel kavga, şiddet içeren bir olay olabilir ancak tek başına bu özellik olayın akran zorbalığı olarak nitelendirilmesi için yeterli değildir. Zorbalığın değerlendirilmesinde kasıtlı zarar vermenin yanı sıra davranışın tekrarlanması veya tekrarlanma ihtimali ve taraflar arasında güç dengesizliğinin bulunması dikkate alınmaktadır (Olweus, 1993; Gladden ve ark., 2014). Bu nedenle şiddet ile akran zorbalığı birbiriyle ilişkili olmakla birlikte kavramsal olarak birbirinin yerine kullanılmamalıdır.

1.4.3. Disiplin Sorunları ve Akran Zorbalığı

Okul yaşamında karşılaşılan her disiplin sorunu da akran zorbalığı anlamına gelmemektedir. Derste konuşmak, okul kurallarına uymamak, öğretmene karşı gelmek veya okul eşyalarına zarar vermek gibi davranışlar okul düzenini ihlal eden disiplin sorunları arasında yer alabilir ancak bu davranışların varlığı tek başına akran zorbalığına işaret etmemektedir (Cornell ve Limber, 2015).

Akran zorbalığında ise davranış belirli bir öğrenciye veya öğrenci grubuna yönelmekte ve taraflar arasındaki güç dengesizliği içerisinde tekrarlanan bir zarar verme örüntüsü ortaya çıkmaktadır. Bu yönüyle zorbalık yalnızca okul kurallarının ihlali olarak değil, öğrenciler arasındaki ilişkileri ve okulun sosyal iklimini etkileyen bir sorun olarak değerlendirilmelidir (Olweus, 1993; Le Menestrel ve Rivara, 2016). Dolayısıyla zorbalığın yalnızca genel disiplin uygulamalarının bir alt başlığı olarak ele alınması, olgunun ilişkisel ve sosyal niteliğinin gözden kaçmasına yol açabilir.

1.4.4. Kavramsal Ayrımların Önemi

Akran zorbalığının çatışma, şiddet ve diğer disiplin sorunlarından ayrılması yalnızca akademik çalışmalar açısından değil, eğitim uygulamaları bakımından da önem taşımaktadır. Kavramsal sınırların belirsizleşmesi, bir yandan olağan akran çatışmalarının zorbalık olarak değerlendirilmesine, diğer yandan sistematik zorbalık örün-

tülerinin sıradan bir anlaşmazlık veya disiplin sorunu olarak görülmesine yol açabilmektedir (Volk ve ark., 2014; Cornell ve Limber, 2015).

Bu nedenle öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve rehberlik hizmetlerinde görev yapan uzmanların akran zorbalığını diğer olumsuz davranışlardan ayırt etmelerine imkân sağlayacak ortak bir kavramsal çerçeveye sahip olmaları önemlidir. Olayın niteliğinin doğru belirlenmesi, uygulanacak yaklaşımın da farklılaşmasını gerektirir. Görece eşit taraflar arasındaki çatışmalarda çatışma çözümü ve arabuluculuk öne çıkabilirken, güç dengesizliğine dayanan sistematik zorbalıkta öğrencinin korunmasını ve zorbalık örüntüsünün sona erdirilmesini sağlayacak daha kapsamlı müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır (UNESCO, 2020; Le Menestrel ve Rivara, 2016).

Bu kavramsal ayrımların temel özellikleri Tablo 1.1'de özetlenmektedir.

Tablo 1.1. *Çatışma, Şiddet ve Akran Zorbalığının Karşılaştırılması*

Özellik	Çatışma	Şiddet	Akran Zorbalığı
Taraflar arasındaki güç	Genellikle dengelidir	Güç üstünlüğü olabilir	Belirgin güç dengesizliği vardır
Davranışın amacı	Görüş ayrılığı veya çıkar çatışması	Zarar verme	Sistematik biçimde zarar verme ve güç kurma
Süreklilik	Tek seferlik veya geçici olabilir	Tekrarlayabilir	Tekrarlayıcıdır
Fiziksel zarar	Her zaman bulunmaz	Bulunabilir	Bulunabilir ancak zorunlu değildir
Psikolojik zarar	Bazen görülür	Sıklıkla görülür	Temel özelliklerinden biridir
Tarafların rolleri	Karşılıklıdır	Saldırgan-mağdur	Zorba-mağdur-tanıklar
Okul politikası açısından yaklaşım	Arabuluculuk ve çatışma çözümü	Güvenlik ve disiplin	Önleme, okul iklimi ve bütüncül müdahale

Not. Çatışma ile zorbalık kavramları sıklıkla karıştırılmaktadır. Zorbalığın ayırt edici özellikleri güç dengesizliği, kasıtlı zarar verme ve davranışın sürekliliğidir.

Kaynaklar: Olweus (1993, 2013); Cornell ve Limber (2015); Smith (2014); UNESCO (2019).

Akran zorbalığının diğer olumsuz akran etkileşimlerinden ayrılması, olgunun hangi sosyal ve kurumsal bağlamlarda ortaya çıktığının açıklanmasını da gerekli kılmaktadır. Bu nedenle izleyen bölümde güvenli okul ve akran zorbalığı, bireyden aileye, akran grubundan okula ve daha geniş toplumsal çevreye uzanan ekolojik bir çerçeve içerisinde ele alınmaktadır.

1.5. Güvenli Okul ve Akran Zorbalığının Ekolojik Çerçevesi

Akran zorbalığına ilişkin ilk çalışmalar büyük ölçüde öğrencilerin bireysel özelliklerine odaklanmıştır. Zorbalık davranışında bulunan öğrencilerin kişilik özellikleri, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin bireysel farklılıkları ve çocukların psikolojik gelişim süreçleri bu yaklaşımın başlıca ilgi alanlarını oluşturmuştur. Zaman içerisinde ise akran zorbalığının yalnızca bireysel özellikler üzerinden açıklanamayacak ölçüde karmaşık bir olgu olduğu görülmüş; aile, okul, akran grubu ve daha geniş toplumsal çevrenin bu süreçteki rolü giderek daha fazla önem kazanmıştır (Bronfenbrenner, 1979; Espelage ve Swearer, 2009; Hymel ve Swearer, 2015).

Bu doğrultuda günümüzde akran zorbalığı, bireysel, ilişkisel, kurumsal ve toplumsal düzeylerdeki etkenlerin karşılıklı etkileşimi içerisinde ortaya çıkan çok katmanlı bir olgu olarak ele alınmaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 2006; Swearer ve Hymel, 2015). Dolayısıyla zorbalığın nedenlerini yalnızca zorbalık davranışında bulunan veya zorbalığa maruz kalan öğrencinin özelliklerinde aramak yeterli değildir. Öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevrenin, aile ilişkilerinin, okul kültürünün, öğretmen tutumlarının ve eğitim politikalarının birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir (Espelage ve Swearer, 2009; UNESCO, 2020).

Bu raporda da güvenli okul ve akran zorbalığı, ekolojik yaklaşım temelinde ele alınmaktadır. Bu yaklaşım öğrenciyi çevresinden bağımsız bir birey olarak değil, farklı düzeylerdeki sosyal sistemlerle sürekli etkileşim hâlinde bulunan bir özne olarak değerlendirmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Böylece yalnızca zorbalık davranışının kendisine ve sonuçlarına değil, davranışın ortaya çıkmasını, sürmesini veya engellenmesini etkileyebilecek çevresel ve yapısal koşullara da odaklanmak mümkün olmaktadır (Hong ve Espelage, 2012).

Bu çalışmada ekolojik bakış açısı, akran zorbalığının incelenmesini kolaylaştırmak amacıyla makro, kurumsal, ilişkisel ve bireysel olmak üzere dört analitik düzeyde ele alınmaktadır. Bu düzeyler birbirinden kesin sınırlarla ayrılmış alanlar değil, sürekli etkileşim içerisinde bulunan sosyal bağlamları ifade etmektedir.

1.5.1. Makro Düzey

Makro düzey, eğitim sisteminin genel yapısını, hukuki düzenlemeleri, eğitim politikalarını, toplumsal değerleri ve dijital kültürü kapsamaktadır. Okullarda benimsenen disiplin anlayışı, çocuk haklarına ilişkin yaklaşımlar, güvenli okul politikaları, dijital medya kullanımı ve toplumsal şiddete ilişkin normlar, öğrencilerin okul yaşamını doğrudan veya dolaylı biçimde etkileyebilmektedir (UNESCO, 2019; WHO, 2021). Bu açıdan akran zorbalığı yalnızca okulun kendi sınırları içerisinde ortaya çıkan bir sorun değil, daha geniş toplumsal ve kültürel bağlamlarla ilişkili bir olgu olarak da değerlendirilmelidir (Bronfenbrenner, 1979).

1.5.2. Kurumsal Düzey

Kurumsal düzey, okulun örgütsel ve sosyal özelliklerini kapsamaktadır. Okul iklimi, okul yönetiminin yaklaşımı, öğretmenlerin sınıf yönetimi, rehberlik hizmetleri, disiplin uygulamaları ve öğrencilerin okula aidiyetleri bu düzeyin temel bileşenleri arasındadır. Güven duygusunun güçlü olduğu, iletişim kanallarının açık bulunduğu ve öğrencilerin kendilerini ifade edebildikleri okul ortamları, zorbalığın ortaya çıkmasına karşı koruyucu bir işlev görebilmektedir (Cohen ve ark., 2009; Thapa ve ark., 2013; Wang ve Degol, 2016). Buna karşılık kuralların belirsiz olduğu, denetimin yetersiz kaldığı veya olumsuz bir okul ikliminin hâkim olduğu ortamlarda zorbalık davranışlarının ortaya çıkması ve sürdürülmesi kolaylaşabilmektedir (Astor ve ark., 2002; Cornell ve Mayer, 2010).

1.5.3. İlişkisel Düzey

İlişkisel düzey, öğrencinin günlük yaşamında doğrudan etkileşim kurduğu aile üyelerini, öğretmenleri ve akranlarını kapsamaktadır. Aile içi iletişim, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları, öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımı, sınıf içindeki sosyal ilişkiler ve arkadaş gruplarının özellikleri, öğrencilerin davranışlarının şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 2006; Rubin ve ark., 2006). Zorbalık da çoğu zaman bu ilişkiler ağı içerisinde ortaya çıkmakta ve sürdürülmektedir. Özellikle akran grubunun normları ile olaya tanıklık eden öğrencilerin tutumları, zorbalığın desteklenmesinde, sürdürülmesinde veya engellenmesinde önemli bir rol oynayabilmektedir (Salmivalli, 2010; Menesini ve Salmivalli, 2017).

1.5.4. Bireysel Düzey

Bireysel düzey, öğrencinin yaş, gelişim dönemi, duygusal düzenleme becerileri, sosyal yeterliği, benlik algısı, problem çözme becerileri ve psikolojik dayanıklılığı gibi özelliklerini kapsamaktadır. Bu özellikler öğrencilerin akran ilişkilerini, zorbalıkla karşılaşma biçimlerini ve zorbalığa verdikleri tepkileri etkileyebilmektedir (Swearer ve Hymel, 2015). Bununla birlikte ekolojik yaklaşım, bireysel özelliklerin tek başına zorbalığın nedeni olarak görülmemesi gerektiğini, bu özelliklerin içinde bulunulan sosyal ve kurumsal çevreyle birlikte değerlendirilmesini öngörmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Hong ve Espelage, 2012).

Ekolojik düzeyler arasında karşılıklı ve dinamik bir ilişki bulunmaktadır. Eğitim politikalarında meydana gelen değişiklikler okul uygulamalarını etkileyebilmekte, okul iklimindeki değişimler öğretmen, öğrenci ve akran ilişkilerine yansıyabilmekte, aile ortamında yaşanan güçlükler ise öğrencilerin okul içindeki sosyal deneyimlerini biçimlendirebilmektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Benzer biçimde, öğrenci-

lerin yaşadığı zorbalık deneyimleri yalnızca bireysel sonuçlar doğurmamakta, sınıf ortamını, okul iklimini ve aile ilişkilerini de etkileyebilmektedir (Espelage ve Swearer, 2009; Hymel ve Swearer, 2015).

Bu araştırmanın tasarımı da söz konusu ekolojik bakış açısıyla uyumludur. Araştırmada öğrencilerin zorbalık deneyimlerinin yanı sıra okul güvenliği algısı, öğretmen otoritesi, disiplin uygulamaları, okul iklimi, siber zorbalık ve velilerin değerlendirmeleri birlikte ele alınmıştır. Böylece bu değişkenlerin her biri birbirinden bağımsız sorun alanları olarak değil, öğrencinin okul deneyimini biçimlendiren aynı sosyal sistemin farklı bileşenleri olarak değerlendirilmiştir (Bronfenbrenner, 1979; Wang ve Degol, 2016).

Ekolojik yaklaşım aynı zamanda güvenli okul ortamının yalnızca zorbalık davranışlarının azaltılmasına indirgenemeyeceğini göstermektedir. Güvenli okul; öğrencilerin kendilerini değerli hissettikleri, öğretmenlerine güven duydukları, ailelerin eğitim sürecine katıldığı, okul yönetiminin kapsayıcı bir yaklaşım benimsediği ve olumlu akran ilişkilerinin desteklendiği bütüncül bir eğitim ekosistemini gerektirmektedir (Cohen ve ark., 2009; UNESCO, 2020; WHO, 2021). Bu nedenle akran zorbalığının önlenmesinde yalnızca bireysel davranışlara yönelik müdahaleler değil, okulun bütününü ve farklı paydaşları kapsayan yaklaşımlar önem taşımaktadır (Olweus ve ark., 2019; Ttofi ve Farrington, 2011).

Bu çerçevede öğretmenlerin konumu da tek başına bireysel mesleki yeterlilik üzerinden değerlendirilemez. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve zorbalığa müdahale kapasitesi; okul yönetiminin desteği, disiplin politikalarının açıklığı, ailelerle kurulan iş birliği ve okulun genel iklimi gibi daha geniş kurumsal ve ilişkisel koşullar içerisinde şekillenmektedir. Öğretmenlerin etkili ve tutarlı biçimde hareket edebilmeleri, bu nedenle güvenli okul ortamının önemli bileşenlerinden biri olarak ele alınmaktadır.

Sonuç olarak ekolojik çerçeve, akran zorbalığını tek tek öğrencilerin özelliklerinden kaynaklanan münferit bir davranış sorunu olarak değil; birey, aile, akran grubu, okul ve daha geniş toplumsal çevre arasındaki etkileşimlerin şekillendirdiği çok katmanlı bir olgu olarak değerlendirmektedir. Güvenli okul ortamının oluşturulabilmesi de bu farklı düzeylerdeki risk faktörlerinin ve koruyucu faktörlerin birlikte ele alınmasını gerektirmektedir. Akran zorbalığını etkileyen bu çok katmanlı yapı Şekil 1.1'de özetlenmektedir.

Şekil 1.1. *Güvenli Okul ve Akran Zorbalığının Ekolojik Modeli*



Bu ekolojik çerçeve, raporun izleyen bölümlerindeki değerlendirmeler için temel analitik çerçeveyi oluşturmaktadır. Okul güvenliği, öğretmen otoritesi, okul iklimi, disiplin uygulamaları, aile tutumları ve siber zorbalık gibi boyutlar, aynı sosyal sistem içerisinde birbirleriyle ilişkili unsurlar olarak ele alınacaktır.

1.6. Akran Zorbalığını Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar

Akran zorbalığı, tek bir nedene indirgenemeyecek kadar karmaşık bir olgudur. Zorbalık davranışının ortaya çıkışını yalnızca bireysel özelliklerle açıklamak mümkün olmadığı gibi, yalnızca aile, okul veya sosyal çevreye dayandırmak da yeterli değildir. Bu nedenle akran zorbalığına ilişkin kuramsal açıklamalar, bireysel özelliklerle farklı çevresel sistemler arasındaki etkileşimi dikkate alan çok boyutlu bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır (Bronfenbrenner, 1979; Espelage ve Swearer, 2009; Hong ve Espelage, 2012; Hymel ve Swearer, 2015).

Bu nedenle ekolojik sistem kuramı, bu araştırmanın genel kuramsal çerçevesini oluşturmaktadır. Bronfenbrenner'ın yaklaşımında çocuk gelişimi, bireyin doğrudan etkileşim kurduğu aile, okul, öğretmen ve akran çevresinden başlayarak bu çevreler arasındaki ilişkilere, daha geniş kurumsal yapılara, kültürel değerlere ve toplumsal normlara kadar uzanan iç içe geçmiş sistemler içerisinde değerlendirilmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Akran zorbalığı açısından bu yaklaşım; aile ilişkileri, okul iklimi, öğretmenlerin müdahale biçimleri, disiplin anlayışı, akran grupları ve daha geniş sosyal çevrenin birlikte değerlendirilmesine imkân vermektedir (Hong ve Espelage, 2012; Espelage ve Swearer, 2009). Aynı zamanda zorbalıkla mücadelenin yalnızca zorbalık davranışında bulunan veya zorbalığa maruz kalan öğrenciye yönelik bireysel müdahalelerle sınırlı tutulamayacağını; aile, okul yönetimi, öğretmenler, rehberlik hizmetleri ve eğitim politikalarının birbirini destekleyen bir yapı oluşturması gerektiğini göstermektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006; UNESCO, 2020).

Bu genel çerçevenin yanında sosyal öğrenme kuramı, okul iklimi yaklaşımı ve bağlanma kuramı, akran zorbalığının farklı mekanizmalarını anlamaya katkı sağlayan tamamlayıcı açıklamalar sunmaktadır. Bu yaklaşımlar birbirinin alternatifi değil, zorbalığın farklı düzeylerini açıklayan ve ekolojik çerçeveyi tamamlayan kuramsal araçlar olarak değerlendirilebilir (Swearer ve Hymel, 2015).

1.6.1. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramı, davranışların yalnızca bireyin doğrudan yaşantıları sonucunda değil, başkalarının davranışlarının ve bu davranışların sonuçlarının gözlemlenmesi yoluyla da öğrenildiğini ileri sürmektedir (Bandura, 1977; Bandura, 1986). Çocuklar aile üyelerini, öğretmenlerini, arkadaşlarını ve medya figürlerini gözlemleyerek hangi davranışların kabul gördüğünü, hangilerinin ödüllendirildiğini veya yaptırıma uğradığını öğrenmektedir.

Bu bakış açısından akran zorbalığı da sosyal çevre içerisinde öğrenilebilen ve pekiştirilebilen bir davranış örüntüsü olarak ele alınabilir. Saldırgan davranışların ödüllendirilmesi, görmezden gelinmesi veya akran grubu içerisinde statü ve görünürlük kazandırması, benzer davranışların tekrarlanmasını teşvik edebilmektedir. Dolayısıyla zorbalık yalnızca bireysel saldırganlığın değil, belirli davranışların akran çevresi içerisinde nasıl karşılandığının da bir sonucu olarak değerlendirilebilir (Bandura, 1986; Salmivalli, 2010). Buna karşılık öğretmenlerin adil ve tutarlı müdahaleleri, olumlu akran modelleri ve prososyal davranışların desteklenmesi, farklı davranış örüntülerinin öğrenilmesine katkı sağlayabilmektedir.

Dijital iletişimin yaygınlaşması, sosyal öğrenmenin gerçekleştiği çevreleri de genişletmiştir. Çocuklar artık yalnızca aile, öğretmen ve yakın akranlarını değil, sosyal

medya içerik üreticilerini, dijital oyunlardaki karakterleri ve çevrim içi akran gruplarını da gözlemlemektedir. Böylece model alma, pekiştirme ve akran onayı gibi süreçler dijital ortamlarda da işleyebilmektedir. Bu durum, siber zorbalığın geleneksel akran zorbalığından tamamen bağımsız değil, benzer sosyal öğrenme süreçlerinin dijital ortamdaki bir görünümü olarak değerlendirilmesine imkân vermektedir (Bandura, 1986; Kowalski ve ark., 2014).

Bu araştırmada öğretmen tutumlarının, okul disiplininin, okul ikliminin ve öğrencilerin dijital ortamlardaki deneyimlerinin birlikte incelenmesi, zorbalık davranışlarının hangi sosyal koşullar içerisinde desteklendiğini veya sınırlandırıldığını değerlendirmeye imkân sağlamaktadır.

1.6.2. Okul İklimi Yaklaşımı

Okul iklimi yaklaşımı, öğrencilerin davranışlarını içinde bulundukları okulun sosyal, yönetsel ve kültürel özellikleriyle birlikte ele almaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle kurdukları ilişkiler, okulun genel işleyişinden ve okulda hâkim olan sosyal atmosferden bağımsız değildir (Cohen ve ark., 2009; Thapa ve ark., 2013; Wang ve Degol, 2016).

Okul iklimi; öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının okul yaşamına ilişkin deneyim ve algılarının oluşturduğu çok boyutlu bir yapıyı ifade etmektedir. Güven, saygı, adalet, aidiyet, katılım, iş birliği ve karşılıklı sorumluluk olumlu okul ikliminin başlıca bileşenleri arasındadır. Buna karşılık iletişim kanallarının zayıf olduğu, kuralların tutarlı biçimde uygulanmadığı, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmediği veya öğretmen-öğrenci ilişkilerinin zedelendiği ortamlarda okul iklimi de olumsuz etkilenmektedir (Cohen ve ark., 2009).

Olumlu okul iklimi, akademik süreçlerin yanı sıra öğrenciler arasındaki sosyal ilişkilerin niteliğiyle de ilişkilidir. Kendilerini okulun değerli bir üyesi olarak gören öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle daha olumlu ilişkiler geliştirmelerinin ve öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları destekleyici iletişimin, okul yönetiminin kapsayıcı yaklaşımının ve ailelerin eğitim sürecine katılımının okul iklimini güçlendirmesi beklenmektedir (Thapa ve ark., 2013; Wang ve Degol, 2016). Buna karşılık kuralların belirsiz olduğu, öğretmen müdahalelerinin tutarsız kaldığı ve öğrencilerin kendilerini ifade etmekte güçlük yaşadığı okul ortamları zorbalık açısından daha elverişli sosyal koşullar oluşturabilmektedir (Cornell ve Mayer, 2010). Bu nedenle zorbalığın önlenmesinde bireysel disiplin uygulamalarının yanı sıra okul iklimini güçlendiren yaklaşımlar da önem taşımaktadır (UNESCO, 2020).

Okul ikliminin önemli unsurlarından biri, sınıf içindeki kuralların adil, tutarlı ve öngörülebilir biçimde uygulanmasıdır. Bu açıdan öğretmen otoritesi, yalnızca öğretmenin

bireysel özelliklerine veya yaptırım uygulama gücüne değil, öğrenciler tarafından meşru kabul edilen bir sınıf düzeninin sürdürülebilmesine işaret etmektedir. Öğretmenlerin müdahale kapasitesi ile okul yönetiminin desteği ve disiplin sisteminin işleyişi de bu kurumsal bağlamın parçalarıdır.

Bu araştırmada okul güvenliği algısının, öğretmen otoritesinin, disiplin uygulamalarının, öğretmenlerin zorbalığa müdahalesinin ve okulun önleyici uygulamalarının birlikte incelenmesi, zorbalığın ortaya çıktığı kurumsal ortamı değerlendirme imkânı sunmaktadır. Bu bakımdan okul iklimi yaklaşımı, araştırmanın zorbalığın yaygınlığını belirlemenin ötesine geçerek okul ortamının yapısal ve ilişkisel özelliklerini incelemesine kuramsal dayanak sağlamaktadır. Güvenli okul anlayışını yalnızca disiplin uygulamalarına indirgememesi ve aidiyet, ilişkiler, öğretmen desteği ve aile katılımı gibi unsurları aynı çerçevede değerlendirmesi, bu yaklaşımın temel katkıları arasındadır (Cohen ve ark., 2009; Wang ve Degol, 2016).

1.6.3. Bağlanma Kuramı

Bağlanma kuramı, bireyin erken çocukluk döneminde bakım verenleriyle kurduğu ilişkilerin sonraki sosyal ve duygusal gelişimi açısından önem taşıdığını ileri sürmektedir (Bowlby, 1969, 1973, 1980; Ainsworth ve ark., 1978). Güvenli bağlanma örüntülerinin çocukların duygularını düzenleme, empati kurma ve sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirme becerileriyle ilişkili olduğu; güvensiz bağlanma örüntülerinin ise çeşitli davranışsal ve duygusal güçlüklerle bağlantılı olabileceği belirtilmektedir (Fearon ve ark., 2010; Groh ve ark., 2014).

Çocukların okul yaşamında öğretmenleri ve akranlarıyla geliştirdikleri ilişkiler de daha önceki ilişkisel deneyimlerinden bütünüyle bağımsız değildir. Kendisini değerli, kabul görmüş ve güvende hisseden çocukların sosyal ilişkilere uyum sağlamaları kolaylaşabilirken, reddedilme ve dışlanma deneyimleri kişiler arası ilişkileri olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bakımdan aile ortamında kurulan güven ilişkileri ile okulda geliştirilen sosyal ilişkiler birbirinden tamamen ayrı süreçler olarak değerlendirilmemektedir (Bowlby, 1980; Groh ve ark., 2014).

Bağlanma kuramı, akran zorbalığını doğrudan ve tek başına açıklayan bir model olmaktan ziyade, öğrencilerin kişiler arası ilişkilerinin gelişimini anlamaya katkıda bulunan tamamlayıcı bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Bu araştırmada velilerin görüşlerinin de incelenmesi, öğrencilerin okul deneyimlerinin aile bağlamıyla birlikte değerlendirilmesine imkân vermektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada kullanılan kuramsal yaklaşımlar farklı açıklama düzeylerine karşılık gelmektedir. Ekolojik sistem kuramı araştırmanın genel ve bütünleştirici çerçevesini oluştururken sosyal öğrenme kuramı davranışların gözlem, model

alma ve pekiştirme yoluyla nasıl öğrenilebildiğini, okul iklimi yaklaşımı zorbalığın gerçekleştiği kurumsal ve ilişkisel ortamı ve bağlanma kuramı ise öğrencilerin kişiler arası ilişkilerinin gelişimsel temellerini anlamaya katkı sağlamaktadır. Böylece akran zorbalığı, bireysel davranışların ötesinde aile, akran grubu, okul ve daha geniş çevre arasındaki dinamik etkileşimler içerisinde değerlendirilmektedir. Bu bütünleşik yaklaşım, araştırma bulgularının da birbirinden bağımsız değişkenler olarak değil, aynı ekolojik sistemin farklı düzey ve süreçleri çerçevesinde yorumlanmasına temel oluşturmaktadır.

1.7. Akran Zorbalığının Türleri

Akran zorbalığı; zarar verme biçimi, gerçekleştiği ortam ve kullanılan yöntem bakımından farklı görünümler kazanabilmektedir. Bu nedenle zorbalığın farklı türlerinin ayırt edilmesi, hem araştırmalarda ortak bir kavramsal çerçevenin oluşturulması hem de önleme ve müdahale çalışmalarının uygun biçimde planlanması açısından önem taşımaktadır (Olweus, 1993, 2013; Volk ve ark., 2014; Smith, 2014; Menesini ve Salmivalli, 2017).

Günümüzde akran zorbalığı genel olarak geleneksel, yani yüz yüze zorbalık ile siber zorbalık olmak üzere iki temel başlık altında ele alınmaktadır (UNESCO, 2019; Le Menestrel ve Rivara, 2016). Geleneksel zorbalık öğrencilerin fiziksel olarak bir arada bulundukları ortamlarda gerçekleşirken, siber zorbalık dijital iletişim araçları vasıtasıyla ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte bu iki biçim birbirinden bütünüyle bağımsız değildir. Okulda başlayan bir zorbalık davranışı dijital ortama taşınabildiği gibi, çevrim içi başlayan bir süreç de okul yaşamına yansıyabilmektedir (Kowalski ve ark., 2014).

1.7.1. Geleneksel Akran Zorbalığı

Geleneksel akran zorbalığı, öğrencilerin yüz yüze etkileşim içerisinde bulundukları ortamlarda gerçekleşen zarar verici davranış örüntülerini kapsamaktadır. Bu davranışlar sınıfta, okul koridorlarında, okul bahçesinde, servis araçlarında, spor alanlarında veya öğrencilerin birlikte zaman geçirdikleri diğer sosyal ortamlarda ortaya çıkabilmektedir (Olweus, 1993). Geleneksel zorbalık kendi içinde fiziksel, sözel, ilişkisel ve psikolojik/duygusal biçimlerinde ayrışmaktadır.

1.7.1.1. Fiziksel Zorbalık

Fiziksel zorbalık, öğrenciye doğrudan bedensel zarar vermeye veya fiziksel üstünlük kurmaya yönelik davranışları ifade etmektedir. İtme, tekme atma, vurma, yum-

ruklama, saç çekme, kişisel eşyalara zarar verme, eşyaları alma veya saklama gibi davranışlar bu kapsamda değerlendirilmektedir (Olweus, 1993; Smith, 2014). Fiziksel zorbalık, doğrudan gözlenebilir nitelikte olması nedeniyle diğer bazı zorbalık türlerine göre daha kolay fark edilebilmektedir. Bununla birlikte yaralanma, okula devamsızlık, okuldan kaçınma ve psikolojik güçlükler gibi önemli sonuçlarla ilişkili olabilmektedir (UNESCO, 2019).

1.7.1.2. Sözel Zorbalık

Sözel zorbalık, öğrenciyi küçük düşürmeye, aşağılamaya, korkutmaya veya psikolojik baskı altında tutmaya yönelik sözlü davranışları kapsamaktadır. Hakaret etme, alay etme, küçümseme, lakap takma, tehdit etme ve aşağılayıcı ifadeler kullanma bu tür zorbalığın yaygın örnekleri arasındadır (Olweus, 1993; Gladden ve ark., 2014). Fiziksel iz bırakmamasına rağmen sözel zorbalık öğrencilerin benlik algısı, öz saygısı ve psikolojik iyi oluşu üzerinde önemli etkiler oluşturabilmektedir (Hymel ve Swearer, 2015).

1.7.1.3. İlişkisel (Sosyal) Zorbalık

İlişkisel zorbalık, doğrudan fiziksel zarar vermekten çok öğrencinin sosyal ilişkilerini, grup içerisindeki konumunu veya aidiyet duygusunu hedef alan davranışlardan oluşmaktadır. Arkadaş grubundan dışlama, yok sayma, dedikodu yayma, başkalarının öğrenciyle arkadaşlık kurmasını engelleme, sosyal etkinliklere bilinçli biçimde dâhil etmeme ve öğrenciyi yalnızlaştırmaya yönelik girişimler bu kapsamda değerlendirilmektedir (Crick ve Grotpeter, 1995; Underwood, 2003).

İlişkisel zorbalığın fark edilmesi fiziksel zorbalığa göre daha güç olabilmektedir. Davranışlar çoğu zaman açık bir fiziksel saldırı içermediği ve akran grubunun sosyal ilişkileri içerisinde gerçekleştiği için yetişkinlerin dikkatinden kaçabilmektedir. Bununla birlikte ilişkisel zorbalık öğrencinin okul aidiyeti, arkadaşlık ilişkileri ve psikolojik iyi oluşu üzerinde uzun süreli etkiler oluşturabilmektedir (Crick ve Grotpeter, 1995; Hymel ve Swearer, 2015).

1.7.1.4. Psikolojik ve Duygusal Zorbalık

Psikolojik ve duygusal zorbalık, sözel ve ilişkisel zorbalığın bir uzantısı olarak ele alınmakta ve öğrenci üzerinde korku, baskı, utanç veya çaresizlik oluşturmayı hedefleyen davranışları kapsamaktadır. Sürekli tehdit etme, yıldırma, küçük düşürme, utandırma, manipüle etme ve korkutma bu kapsamdaki davranışlara örnek olarak gösterilmektedir (Olweus, 1993; Le Menestrel ve Rivara, 2016).

Bu sınıflandırmaların kesin ve birbirini dışlayan kategoriler olmadığı dikkate alınmalıdır. Aynı zorbalık olayı fiziksel, sözel, ilişkisel ve psikolojik unsurları birlikte içerebilmekte, bir davranışın öğrencide oluşturduğu zarar da birden fazla boyutta ortaya çıkabilmektedir (Menesini ve Salmivalli, 2017). Bu nedenle zorbalık türleri, birbirinden tamamen ayrı davranış kategorilerinden çok zorbalığın farklı görünüm biçimleri olarak değerlendirilmelidir.

1.7.2. Siber Zorbalık

Dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte akran zorbalığı yüz yüze etkileşimlerin gerçekleştiği fiziksel ortamlarla sınırlı olmaktan çıkmıştır. Akıllı telefonlar, sosyal medya platformları, mesajlaşma uygulamaları, çevrim içi oyunlar ve diğer dijital iletişim araçları öğrencilerin sosyal ilişkilerini yeni ortamlara taşımış, buna paralel olarak siber zorbalık da önemli bir risk alanı hâline gelmiştir (Kowalski ve ark., 2014; Patchin ve Hinduja, 2015).

Siber zorbalık, dijital iletişim araçları kullanılarak bir kişiye zarar verme, onu küçük düşürme, tehdit etme, dışlama veya rahatsız etme davranışlarını ifade etmektedir (Smith ve ark., 2008; Patchin ve Hinduja, 2015). Hakaret veya tehdit içeren mesajlar gönderme, küçük düşürücü fotoğraf ya da videolar paylaşma, kişisel bilgileri izinsiz yayma, sahte hesap açma, çevrim içi gruplardan dışlama ve dijital platformlar aracılığıyla sürekli rahatsız etme bu kapsamda değerlendirilen başlıca davranışlar arasındadır.

Siber zorbalığın geleneksel zorbalıktan ayrıldığı önemli noktalardan biri, zaman ve mekân sınırlarının büyük ölçüde ortadan kalkmasıdır. Öğrenci okuldan ayrıldıktan sonra da dijital ortam aracılığıyla zorbalığa maruz kalabilmekte, paylaşılan içerikler kısa sürede geniş kitlelere ulaşabilmekte ve daha sonra yeniden dolaşıma girebilmektedir. Dijital ortamın sağladığı görece anonimlik de bazı durumlarda davranışın gerçekleştirilmesini kolaylaştırabilmektedir (Slonje ve Smith, 2008; Kowalski ve ark., 2014).

Dijital içeriklerin kalıcılığı ve hızla yayılabilmesi, siber zorbalığın etkisini güçlendirebilen bir başka özelliktir. Bir kez paylaşılan fotoğraf, video veya mesaj çok sayıda kişi tarafından görülebilmekte, kopyalanabilmekte ve yeniden paylaşılabilmektedir. Bu nedenle siber zorbalığın öğrenciler üzerindeki etkisi okul saatleriyle veya belirli bir fiziksel mekânla sınırlı kalmayabilmektedir (Patchin ve Hinduja, 2015; UNESCO, 2019).

Siber zorbalıkta tekerrür ve güç dengesizliği, yüz yüze zorbalıktakinden farklı biçimlerde ortaya çıkabilmektedir. Örneğin tek bir içeriğin çevrim içi ortamda tekrar tekrar görüntülenmesi veya paylaşılması davranışın etkisinin süreklilik kazanmasına

yol açabilir. Benzer biçimde anonimlik, teknolojik yeterlik veya çok geniş bir izleyici kitlesine ulaşabilme kapasitesi dijital ortamda yeni güç kaynakları oluşturabilmektedir. Bu nedenle siber zorbalığın değerlendirilmesinde geleneksel zorbalığın kavramsal özellikleri korunmakla birlikte dijital ortamın kendine özgü koşullarının da dikkate alınması gerekmektedir (Smith ve ark., 2008; Kowalski ve ark., 2014).

Geleneksel zorbalık ile siber zorbalık arasındaki sınırlar uygulamada çoğu zaman geçirgendir. Okulda başlayan bir zorbalık davranışı dijital ortama taşınabildiği gibi çevrim içi başlayan bir süreç öğrencilerin yüz yüze ilişkilerini de etkileyebilmektedir. Araştırmalar, geleneksel zorbalık ile siber zorbalığın önemli ölçüde birbiriyle ilişkili olduğunu ve aynı öğrencilerin farklı ortamlarda zorbalık yapan, zorbalığa maruz kalan veya her iki deneyimi birden yaşayan konumlarda bulunabildiğini göstermektedir (Kowalski ve ark., 2014; Menesini ve Salmivalli, 2017).

Bu araştırmada da akran zorbalığı yalnızca geleneksel yüz yüze davranışlarla sınırlı tutulmamış, öğrencilerin dijital ortamlardaki zorbalık deneyimleri de değerlendirilmiştir. Böylece okul güvenliği öğrencilerin fiziksel ve çevrim içi sosyal yaşamlarını birlikte dikkate alan daha geniş bir çerçevede incelenmiştir. Bu yaklaşım, güvenli okul anlayışının dijital yaşamı da kapsamasını ve önleme çalışmalarının fiziksel okul ortamı ile çevrim içi etkileşimleri birlikte değerlendirmesini gerekli kılmaktadır (UNESCO, 2020; WHO, 2021).

1.8. Akran Zorbalığında Roller

Akran zorbalığı uzun süre daha çok zorbalık davranışında bulunan öğrenci ile zorbalığa maruz kalan öğrenci arasındaki ilişki üzerinden ele alınmıştır. Bu yaklaşım temel aktörleri açıklamak bakımından önemli olmakla birlikte okul ortamındaki zorbalığın sosyal niteliğini tam olarak yansıtmamaktadır. Günümüzde zorbalık yalnızca iki öğrenci arasında gerçekleşen bireysel bir etkileşim olarak değil, sınıfın, akran grubunun ve okul ikliminin de dâhil olduğu daha geniş bir sosyal süreç olarak değerlendirilmektedir (Salmivalli ve ark., 1996; Salmivalli, 2010; Menesini ve Salmivalli, 2017).

Bir zorbalık olayı gerçekleştiğinde yalnızca zorbalık davranışında bulunan ve zorbalığa maruz kalan öğrenciler değil, olaya tanıklık eden diğer öğrenciler de sürecin parçası hâline gelmektedir. Bazı öğrenciler zorbalığı destekleyebilmekte, bazıları sessiz kalabilmekte, bazıları ise zorbalığa maruz kalan öğrencinin yanında yer alarak sürecin sona ermesine katkıda bulunabilmektedir. Bu nedenle akran zorbalığının anlaşılmasında bireysel davranışların yanı sıra grup dinamiklerinin de dikkate alınması gerekmektedir (Salmivalli ve ark., 1996; Hymel ve Swearer, 2015).

1.8.1. Zorbalık Davranışında Bulunan Öğrenci

Zorbalık davranışında bulunan öğrenciler, sahip oldukları güç üstünlüğünü başka bir öğrenciye zarar verici biçimde kullanan bireylerdir. Bu üstünlük fiziksel güç, yaş, sosyal statü, popülerlik, akran desteği veya dijital yeterlik gibi farklı kaynaklardan beslenebilmektedir (Olweus, 1993; Volk ve ark., 2014). Bununla birlikte zorbalık davranışları bütün öğrencilerde aynı nedenlerle ortaya çıkmamaktadır. Bazı öğrenciler açısından zorbalık, akran grubu içerisinde statü kazanma, görünürlük elde etme veya güç gösterme aracı hâline gelebilmektedir (Salmivalli, 2010; Rodkin ve Hodges, 2003).

1.8.2. Zorbalığa Maruz Kalan Öğrenci

Zorbalığa maruz kalan öğrenciler, güç dengesizliğine dayanan ve tekrarlanan zarar verici davranışların hedefi hâline gelen bireylerdir. Taraflar arasındaki güç eşitsizliği, öğrencinin kendisini etkili biçimde savunmasını veya zorbalık örüntüsünü tek başına sona erdirmesini güçleştirebilmektedir (Olweus, 1993). Zorbalığa maruz kalmanın sonuçları fiziksel zararlarla sınırlı olmayıp psikolojik iyi oluş, okul aidiyeti, akademik yaşantı ve sosyal ilişkiler üzerinde de olumsuz etkiler doğurabilmektedir (Hawker ve Boulton, 2000; UNESCO, 2019).

1.8.3. Zorba-Mağdur

Bazı öğrenciler farklı zamanlarda hem zorbalığa maruz kalabilmekte hem de başka öğrencilere yönelik zorbalık davranışları sergileyebilmektedir. Literatürde bu öğrenciler genellikle "zorba-mağdur" (*bully-victim*) olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1993). Bu grubun yalnızca zorbalık davranışında bulunan veya yalnızca zorbalığa maruz kalan öğrencilerden farklılaşabildiği; davranışsal, duygusal ve sosyal uyum güçlüklerinin daha yoğun biçimde görülebildiği belirtilmektedir (Haynie ve ark., 2001; Cook ve ark., 2010). Bu nedenle öğrencilerin rollerinin tek ve değişmez kategoriler olarak değerlendirilmemesi önem taşımaktadır.

1.8.4. Tanık Öğrenciler

Okul ortamındaki zorbalık olaylarının önemli bir bölümünde doğrudan taraf olmayan ancak olaya tanıklık eden öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin tepkileri, zorbalığın sosyal olarak desteklenmesi veya sınırlandırılması bakımından önem taşımaktadır. Sessiz kalma, gülme, teşvik etme veya zorbalık davranışında bulunan öğren-

ciyi destekleme, davranışın sürdürülmesine dolaylı katkıda bulunabilirken; zorbalığa karşı çıkma, zorbalığa maruz kalan öğrenciyi destekleme veya durumu yetişkinlere bildirme zorbalığın sona ermesine katkı sağlayabilmektedir (Salmivalli ve ark., 1996; Pozzoli ve Gini, 2013).

Salmivalli ve arkadaşlarının (1996) katılımcı rol yaklaşımı, tanık öğrencilerin homojen ve pasif bir grup olmadığını ortaya koymuştur. Öğrenciler zorbalığı başlatan veya sürdüren öğrenciyi destekleyebilir, davranışı pekiştirebilir, olayın dışında kalabilir ya da zorbalığa maruz kalan öğrenciyi savunabilir. Bu yaklaşım, zorbalığın yalnızca iki kişi arasındaki bir ilişki değil, akran grubunun tepkileri ve normları tarafından şekillenen sosyal bir süreç olduğunu göstermektedir.

1.8.5. Savunucu Öğrenciler

Savunucu öğrenciler, zorbalık olaylarında zorbalığa maruz kalan öğrencinin yanında yer alan, zorbalığa karşı çıkan veya bir yetişkinden yardım isteyen öğrencilerdir. Bu rol, akran grubunun zorbalık karşısındaki normlarının değişmesi ve güvenli okul ikliminin güçlenmesi bakımından önem taşımaktadır (Salmivalli, 2010). Savunucu davranışların ortaya çıkması; empati, ahlaki duyarlılık, öğretmen desteği, okul iklimi ve akran grubunun normlarıyla ilişkili olabilmektedir (Pozzoli ve Gini, 2013; Thornberg ve ark., 2012). Savunucu davranışların daha yaygın olduğu sınıflarda zorbalığın daha düşük düzeylerde görülmesi de akran grubunun müdahale kapasitesinin önemine işaret etmektedir.

1.8.6. Akran Grubunun Rolü

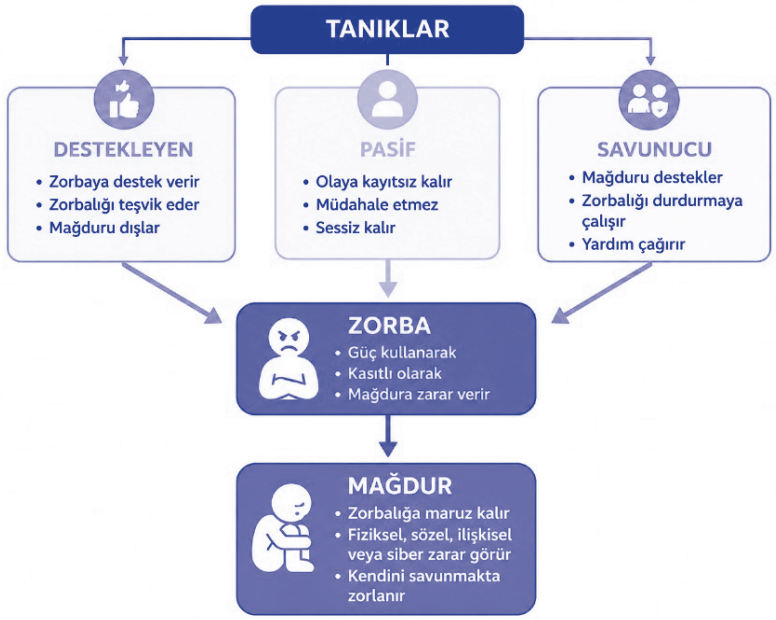
Akran grubunun normları, sınıftaki statü ilişkileri, popülerlik anlayışı ve öğrencilerin birbirlerinin davranışlarına verdikleri tepkiler zorbalığın ortaya çıkması ve sürdürülmesinde önemli rol oynayabilmektedir (Salmivalli, 2010). Zorbalığın statü kazandırdığı, eğlenceli bulunduğu veya olağan kabul edildiği sınıflarda davranışın sosyal olarak pekiştirilmesi kolaylaşabilir. Buna karşılık saygı, iş birliği ve kapsayıcılığın teşvik edildiği sınıf ortamlarında zorbalığa karşı çıkma ve zorbalığa maruz kalan öğrenciyi destekleme davranışları güçlenebilmektedir (Salmivalli, 2010; Thornberg ve ark., 2012).

Bu nedenle akran zorbalığına yönelik müdahalelerin yalnızca belirli öğrencilerin davranışlarını değiştirmeye odaklanması yeterli değildir. Sınıf içerisindeki sosyal normların, akran ilişkilerinin ve öğrencilerin zorbalığa verdikleri tepkilerin de dikkate alınması gerekmektedir (Menesini ve Salmivalli, 2017).

Ayrıca zorbalık sürecindeki roller sabit kimlikler olarak değerlendirilmemelidir. Öğrenciler zaman içerisinde farklı rollerde bulunabilmekte; yaş, gelişim dönemi, okul değişikliği, arkadaş grupları ve okul iklimindeki değişimler bu konumları etkileyebilmektedir (Menesini ve Salmivalli, 2017). Bu nedenle öğrencileri kalıcı biçimde "zorba" veya "mağdur" olarak etiketlemek yerine, belirli bağlamlarda üstlenilen davranışsal ve ilişkisel roller üzerinden değerlendirmek daha uygun bir yaklaşım sunmaktadır.

Sonuç olarak akran zorbalığı, zorbalık davranışında bulunan öğrenci ile zorbalığa maruz kalan öğrenci arasındaki ikili ilişkinin ötesinde, tanıkların, savunucuların ve akran grubunun tamamının etkili olabildiği sosyal bir süreçtir. Bu roller arasındaki ilişkiler Şekil 1.2'de özetlenmektedir.

Şekil 1.2. *Akran Zorbalığında Katılımcı Roller*



Akran zorbalığındaki rollerin grup dinamikleri içerisinde şekillenmesi, zorbalığın nedenlerinin de yalnızca bireysel özelliklerle açıklanamayacağını göstermektedir. Öğrencinin kişisel özelliklerinin yanı sıra aile yapısı, okul iklimi, öğretmen tutumları, akran grupları ve toplumsal çevre de bu süreci etkileyebilmektedir (Espelage ve Swearer, 2009; Hymel ve Swearer, 2015). İzleyen bölümde bu unsurlar, risk faktörleri ve koruyucu faktörler çerçevesinde ele alınmaktadır.

1.9. Akran Zorbalığında Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler

Akran zorbalığı tek bir nedene bağlı olarak ortaya çıkan bir olgu değildir. Öğrencilerin bireysel özellikleri, aile ortamları, akran ilişkileri, okul deneyimleri ve içinde yaşadıkları toplumsal çevre birlikte değerlendirildiğinde, zorbalığın çok sayıda etkenin karşılıklı etkileşimi sonucunda şekillendiği görülmektedir (Espelage ve Swearer, 2009; Hong ve Espelage, 2012). Benzer biçimde bazı özellik ve koşullar zorbalığa dâhil olma riskini artırabilirken, bazı koruyucu etmenler bu riskleri azaltabilmekte veya zorbalığın olumsuz sonuçlarını sınırlayabilmektedir (Cook ve ark., 2010).

Bu nedenle güncel literatürde akran zorbalığı, yalnızca risk faktörlerinin belirlenmesi üzerinden değil, risk faktörleri ve koruyucu faktörlerin birlikte değerlendirilmesi yoluyla ele alınmaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 2006; UNESCO, 2019). Ekolojik bakış açısı, bu faktörlerin birbirinden bağımsız olmadığını; birey, aile, okul, akran grubu ve daha geniş çevre arasındaki ilişkiler içerisinde anlam kazandığını vurgulamaktadır.

1.9.1. Bireysel Düzeyde Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler

Öğrencilerin gelişimsel özellikleri, sosyal becerileri, duygusal düzenleme kapasiteleri ve problem çözme yeterlikleri akran ilişkilerinin niteliğiyle yakından ilişkilidir. Dürtü kontrolünde ve öfke yönetiminde güçlük yaşama ya da empati becerilerinin sınırlı olması zorbalık davranışlarıyla; sosyal kaygı, düşük öz güven ve sınırlı akran desteği ise zorbalığa maruz kalma açısından artan kırılganlıkla ilişkili olabilmektedir (Cook ve ark., 2010).

Buna karşılık iletişim becerileri, empati, öz düzenleme, duyguları uygun biçimde ifade edebilme, çatışmaları yapıcı yollarla çözebilme ve psikolojik dayanıklılık önemli koruyucu faktörler arasında değerlendirilmektedir (Durlak ve ark., 2011). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi, bu açıdan yalnızca bireysel gelişimi değil, öğrenciler arasında daha güvenli ilişkilerin kurulmasını da desteklemektedir (CASEL, 2020).

1.9.2. Aileye İlişkin Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler

Aile, çocuğun ilk sosyal öğrenme ortamını oluşturmakta ve sonraki akran ilişkilerinin gelişiminde önemli bir rol üstlenmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Aile içi iletişim sorunları, ihmal veya istismar, aşırı cezalandırıcı ya da tutarsız ebeveyn tutumları, aile içi şiddet, düşük ebeveyn ilgisi ve çocukların dijital yaşamlarına ilişkin yetersiz rehberlik zorbalıkla ilişkili riskler arasında yer almaktadır (Baldry, 2003; Espelage ve Swearer, 2009).

Buna karşılık çocukla açık iletişim kurulması, demokratik ebeveyn tutumları, duygusal destek, okul ile düzenli iş birliği ve dijital ortamlara ilişkin bilinçli rehberlik koruyucu bir işlev görebilmektedir (Olweus, 1993; UNESCO, 2020). Bu bakımdan aile katılımı, yalnızca zorbalık olaylarına müdahale aşamasında değil, önleyici güvenli okul yaklaşımının da önemli bir bileşenidir.

1.9.3. Okula İlişkin Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler

Okul ortamı, akran zorbalığının ortaya çıkması ve sürdürülmesi bakımından temel kurumsal bağlamlardan biridir. Öğrencilerin kendilerini güvende hissetmediği, kuralların tutarlı uygulanmadığı, öğretmenlerin zorbalığa zamanında müdahale etmediği veya öğrencilerin okula aidiyetlerinin zayıf olduğu ortamlarda zorbalık davranışlarının daha sık görülebildiği bildirilmektedir (Cohen ve ark., 2009; Wang ve Degol, 2016).

Buna karşılık olumlu okul iklimi, güçlü okul liderliği, açık ve adil disiplin uygulamaları, etkili rehberlik hizmetleri, öğretmenlerin zorbalığa karşı ortak ve tutarlı bir yaklaşım geliştirmesi ve öğrencilerin okul yaşamına katılımı koruyucu faktörler arasında yer almaktadır (Thapa ve ark., 2013; Cornell ve Limber, 2015). Güvenli okul anlayışı bu nedenle yalnızca disiplin mekanizmalarının işleyişini değil, öğrencilerin kendilerini değerli, desteklenmiş ve güvende hissettikleri bir okul kültürünün oluşturulmasını da kapsamaktadır (UNESCO, 2020).

1.9.4. Akran Grubuna İlişkin Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler

Özellikle ergenlik döneminde akran grupları, öğrencilerin davranışlarını ve sosyal konumlarını güçlü biçimde etkileyebilmektedir. Dışlayıcı grup normları, saldırgan davranışların sosyal olarak ödüllendirilmesi, zorbalığın popülerlik veya statü aracı hâline gelmesi ve tanık öğrencilerin sessiz kalması zorbalığın sürdürülmesine katkıda bulunabilmektedir (Salmivalli, 2010; Menesini ve Salmivalli, 2017).

Buna karşılık kapsayıcı sınıf kültürü, öğrenciler arasında dayanışmayı güçlendiren uygulamalar, savunucu akran davranışlarının desteklenmesi ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamları zorbalığa karşı koruyucu bir sosyal çevrenin oluşmasına katkı sağlamaktadır (Pozzoli ve Gini, 2013). Bu nedenle güvenli okul kültürü, öğrencilerin yalnızca kendi davranışlarından değil, akranlarına yönelik tutum ve tepkilerinden de sorumluluk duymalarını destekleyen bir yaklaşımı gerektirmektedir.

1.9.5. Dijital Çevre ve Siber Riskler

Dijital teknolojilerin öğrencilerin gündelik yaşamındaki yerinin genişlemesi, akran zorbalığının gerçekleşebileceği çevreleri de çeşitlendirmiştir. Kontrolsüz internet kul-

lanımı, anonim hesaplar, çevrim içi oyunlar, sosyal medya ortamlarındaki dışlama ve dijital mahremiyet ihlalleri siber zorbalık açısından önemli risk alanları oluşturmaktadır (Kowalski ve ark., 2014; Patchin ve Hinduja, 2015).

Buna karşılık dijital okuryazarlığın geliştirilmesi, güvenli internet kullanımı konusunda farkındalık oluşturulması, ailelerin ve öğretmenlerin dijital rehberlik kapasitelerinin güçlendirilmesi ve öğrencilerin çevrim içi etik konusunda bilinçlendirilmesi siber zorbalığa karşı koruyucu mekanizmalar arasında değerlendirilmektedir (UNESCO, 2023; Pereira, 2026).

Risk faktörleri ve koruyucu faktörlerin farklı ekolojik düzeylerdeki görünümü Tablo 1.2'de özetlenmektedir.

Tablo 1.2. *Ekolojik Düzeylere Göre Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler*

Ekolojik Düzey	Başlıca Risk Faktörleri	Başlıca Koruyucu Faktörler
Bireysel	Dürtüsellik, düşük empati, öfke kontrolü güçlüğü, sosyal kaygı, düşük öz saygı	Empati, öz düzenleme, problem çözme becerisi, psikolojik dayanıklılık, sosyal beceriler
Aile	İhmal, istismar, aile içi şiddet, tutarsız ebeveynlik, düşük ebeveyn ilgisi	Demokratik ebeveynlik, açık iletişim, duygusal destek, okul-aile iş birliği
Okul	Olumsuz okul iklimi, yetersiz denetim, tutarsız disiplin, öğretmen ilgisizliği	Güvenli okul iklimi, güçlü liderlik, adil disiplin, rehberlik hizmetleri
Akran Grubu	Dışlayıcı grup normları, zorbalığın ödüllendirilmesi, tanıkların sessiz kalması	Savunucu akran davranışları, kapsayıcı sınıf kültürü, iş birliğine dayalı öğrenme
Dijital Çevre	Kontrolsüz internet kullanımı, anonim hesaplar, dijital mahremiyet ihlalleri	Dijital okuryazarlık, güvenli internet eğitimi, aile ve öğretmen rehberliği

Not. Risk faktörleri ve koruyucu faktörler birbirinden bağımsız değildir; öğrencinin içinde bulunduğu ekolojik sistem içerisinde karşılıklı etkileşim göstermektedir.

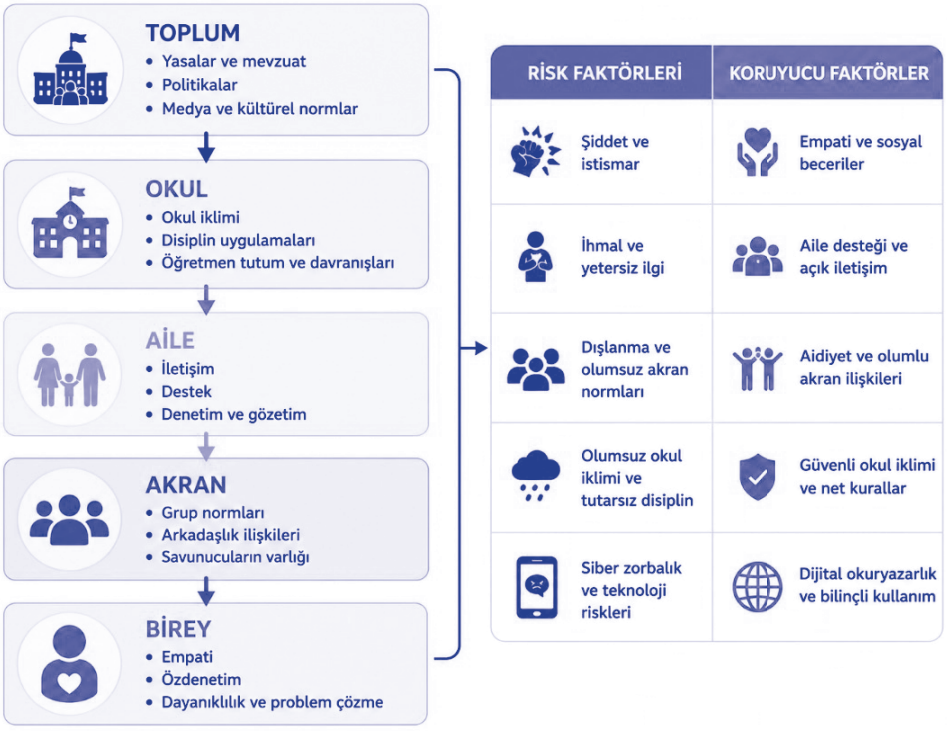
Kaynaklar: Bronfenbrenner (1979); Espelage ve Swearer (2009); Hong ve Espelage (2012); UNESCO (2020).

Sonuç olarak, risk faktörleri ve koruyucu faktörlerin etkisi, öğrencinin içinde bulunduğu ekolojik bağlama göre değişebilmektedir. Bireysel özellikler, aile ortamı, okul iklimi, akran ilişkileri ve dijital yaşam sürekli etkileşim içerisindedir. Aynı risk faktörü farklı öğrenciler üzerinde farklı sonuçlar doğurabilirken, güçlü koruyucu etmenler bazı risklerin etkisini azaltabilmektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006; Hong ve Espelage, 2012).

Dolayısıyla akran zorbalığının ortaya çıkması veya önlenmesi tek bir değişkene bağlanamaz. Etkili önleme yaklaşımlarının bireysel riskleri azaltmanın yanı sıra aile ilişki-

lerini, okul iklimini, akran normlarını ve dijital güvenliği destekleyen koruyucu koşulları da güçlendirmesi gerekmektedir. Risk faktörleri ve koruyucu faktörlerin ekolojik sistem içerisindeki ilişkisi Şekil 1.3'te özetlenmektedir.

Şekil 1.3. *Risk Faktörlerinin ve Koruyucu Faktörlerin Ekolojik Çerçevesi*



Bu çerçeve, akran zorbalığıyla mücadelede yalnızca sorun ortaya çıktıktan sonra müdahale etmeye dayanan yaklaşımların yeterli olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin güvenli ilişkiler kurabildiği, ailelerin eğitim sürecine katıldığı, öğretmenlerin ortak ve tutarlı bir yaklaşım geliştirdiği ve okul ikliminin sistematik biçimde güçlendirildiği önleyici bir yapı oluşturulması önem taşımaktadır (WHO, 2021; UNESCO, 2020). Böyle bir yaklaşım yalnızca zorbalığın azaltılmasını değil, öğrencilerin akademik gelişimlerinin, psikososyal iyilik hâllerinin ve okula aidiyetlerinin desteklenmesini de amaçlamaktadır.

1.10. Dünyada ve Türkiye'de Akran Zorbalığının Yaygınlığı

Akran zorbalığı günümüzde yalnızca okul disiplini kapsamında ele alınan bir sorun değil; çocuk hakları, eğitimde fırsat eşitliği, ruh sağlığı ve güvenli okul politikalarıy-

la yakından ilişkili küresel bir mesele olarak değerlendirilmektedir (UNESCO, 2019; WHO, 2021). Farklı ülkelerde yürütülen çalışmalar, zorbalığın biçimi ve yaygınlığı kültürel ve toplumsal koşullara göre değişse de hemen her eğitim sisteminde görüldüğünü ortaya koymaktadır (Olweus, 1993; UNESCO, 2019).

Bununla birlikte zorbalığın yaygınlığına ilişkin oranların yorumlanmasında dikkatli olunması gerekmektedir. Araştırmalarda kullanılan zorbalık tanımları, ölçme araçları, yaş grupları, hatırlama dönemleri ve veri toplama yöntemleri farklılaştığı için çalışmalar ve ülkeler arasında doğrudan karşılaştırma yapmak her zaman mümkün değildir (Modecki ve ark., 2014; UNESCO, 2019). Bu sınırlılığa rağmen uluslararası veriler, akran zorbalığının önemli sayıda öğrenciyi etkileyen yaygın bir sorun olduğunu göstermektedir. UNESCO'nun 144 ülkeyi kapsayan değerlendirmesine göre dünya genelinde yaklaşık her üç öğrenciden biri, son bir ay içerisinde en az bir kez akran zorbalığına maruz kaldığını bildirmiştir (UNESCO, 2019). Zorbalık deneyimleri özellikle akran ilişkilerinin yoğunlaştığı erken ergenlik döneminde daha görünür hâle gelebilmektedir.

Zorbalığın biçimleri de yaş ve gelişim dönemine göre değişebilmektedir. Uluslararası araştırmalar, fiziksel zorbalığın yaş ilerledikçe görece azalabildiğini; sözel, ilişkisel ve siber zorbalığın ise ergenlik döneminde daha belirgin hâle gelebildiğini göstermektedir (Modecki ve ark., 2014; Menesini ve Salmivalli, 2017). Cinsiyete ilişkin örüntüler de zorbalığın türüne göre farklılaşabilmektedir. Erkek öğrencilerin fiziksel zorbalıkta, kız öğrencilerin ise bazı ilişkisel zorbalık biçimlerinde daha yüksek oranlar bildirebildiği ancak bu farklılıkların kültürel ve toplumsal bağlama göre değiştiği belirtilmektedir (Smith, 2014; UNESCO, 2019).

Dijital iletişim araçlarının yaygınlaşması, zorbalığın gerçekleştiği ortamları da çeşitlendirmiştir. Siber zorbalık, geleneksel zorbalıktan ayrı bir risk alanı oluşturmakla birlikte iki zorbalık biçimi sıklıkla birbiriyle kesişmektedir (Kowalski ve ark., 2014; Patchin ve Hinduja, 2015). Dijital ortamlar, zorbalık davranışlarının okul saatleri ve fiziksel okul sınırları dışında da sürdürülebilmesine imkân vermekte, bu durum güvenli okul anlayışının öğrencilerin çevrim içi yaşamlarını da kapsayacak biçimde genişletilmesini gerekli kılmaktadır (UNESCO, 2023).

Akran zorbalığının önemi yalnızca yaygınlığından kaynaklanmamaktadır. Zorbalığa maruz kalma; okul devamsızlığı, akademik güçlükler, okul aidiyetinin zayıflaması, ruh sağlığı sorunları, kaygı ve depresyon belirtileri ile eğitimden erken ayrılma gibi çeşitli olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilmektedir (UNESCO, 2019; WHO, 2021; Pereira, 2026). Bu nedenle birçok ülkede zorbalıkla mücadele, yalnızca olay sonrasında uygulanan disiplin tedbirlerinden çıkarılarak okul ikliminin güçlendirilmesi, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin desteklenmesi, öğretmenlerin mesleki kapasi-

telerinin geliştirilmesi ve aile katılımının artırılması gibi daha bütüncül yaklaşımlarla ele alınmaktadır (UNESCO, 2020).

Türkiye'de akran zorbalığına yönelik bilimsel ilgi de son yıllarda belirgin biçimde artmıştır. İlk dönem çalışmalarının önemli bir bölümü zorbalığın yaygınlığını ve öğrencilerin bireysel özelliklerini belirlemeye odaklanırken, daha sonraki araştırmalarda okul iklimi, öğretmen tutumları, aile özellikleri, psikolojik iyi oluş, siber zorbalık ve önleyici müdahaleler gibi farklı boyutlar da incelenmeye başlanmıştır (Pişkin, 2002; Yöndem ve Totan, 2007; Kapcı, 2004).

Türkiye'deki araştırmalar, zorbalık deneyimlerinin okul türü, yaş, cinsiyet, sosyoekonomik koşullar ve bölgesel özellikler bakımından farklılaşabildiğine işaret etmektedir (Pişkin, 2002; Kapcı, 2004). Siber zorbalığa ilişkin bulgular da dijital teknoloji kullanımındaki hızlı değişim nedeniyle dönemler arasında farklılık gösterebilmektedir (Arıcak ve ark., 2008; Ayas ve Horzum, 2012). Bunun yanında araştırmalarda kullanılan örneklemler, ölçme araçları, zorbalık tanımları ve değerlendirme dönemleri farklılaştığından, elde edilen yaygınlık oranlarının doğrudan karşılaştırılması veya tek bir oran üzerinden Türkiye'deki bütün öğrenciler için genelleme yapılması güçtür.

Türkiye'de yürütülen çalışmaların önemli bir bölümü belirli iller, okul türleri veya sınırlı öğrenci grupları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ulusal ölçekte geniş örneklemlere ve farklı paydaşların görüşlerine dayanan çalışmalar ise görece sınırlıdır. Bu durum, ülke genelindeki eğilimlerin izlenmesini ve farklı öğrenci, okul ve bölge gruplarının karşılaştırılmasını güçleştirmektedir. Eğitim politikalarının kanıta dayalı biçimde geliştirilebilmesi açısından geniş örneklemli, çok paydaşlı ve belirli aralıklarla tekrarlanabilen araştırmalar önem taşımaktadır (UNESCO, 2019; Pereira, 2026).

Bu rapor söz konusu ihtiyaca katkı sunmayı amaçlamaktadır. Araştırmada öğrencilerin zorbalık deneyimleri yalnızca yaygınlık düzeyinde ele alınmamış; velilerin değerlendirmeleri, okul güvenliği algısı, okul iklimi, öğretmen otoritesi, disiplin uygulamaları ve siber zorbalığa ilişkin görüşlerle birlikte incelenmiştir. Böylece akran zorbalığının hangi öğrenci ve okul gruplarında ne ölçüde görüldüğünün yanı sıra, güvenli okul bağlamındaki farklı değişkenlerle nasıl ilişkili olduğunun değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Uluslararası literatür ile Türkiye'deki çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, akran zorbalığının tek başına bireysel davranışlara indirgenemeyecek çok boyutlu bir olgu olduğu görülmektedir. Yaygınlık oranları önemli göstergeler sunmakla birlikte, bu oranların okul iklimi, aile katılımı, akran ilişkileri, dijital yaşam ve eğitim ortamının diğer özellikleriyle birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle zorbalığın izlenmesi kadar öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, aidiyet geliştirdikleri ve olumlu sosyal ilişkiler kurabildikleri okul ortamlarının oluşturulması da önem taşımaktadır.

İzleyen bölümde, dünyada akran zorbalığının önlenmesine yönelik geliştirilen başlıca politika yaklaşımları ve iyi uygulama örnekleri ele alınacaktır. Böylece araştırma bulgularının yorumlanması ve politika önerilerinin geliştirilmesi için uluslararası deneyimlere dayalı bir çerçeve sunulacaktır.

1.11. Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Uluslararası Yaklaşımlar ve İyi Uygulamalar

Akran zorbalığına yönelik müdahaleler zaman içerisinde yalnızca zorbalık davranışında bulunan öğrenciye yaptırım uygulanmasına dayanan yaklaşımlardan, okulun sosyal ve kurumsal yapısını da dikkate alan daha kapsamlı modellere doğru gelişmiştir. Araştırmalar, tek başına cezalandırmaya dayalı uygulamaların zorbalığı kalıcı biçimde azaltmak için yeterli olmadığını; önleme, erken müdahale ve okul ortamının güçlendirilmesini birlikte ele alan yaklaşımlara ihtiyaç bulunduğunu göstermektedir (Ttofi ve Farrington, 2011; UNESCO, 2020).

Uluslararası literatürde öne çıkan yaklaşımların ortak özelliği, zorbalığı yalnızca bireysel bir davranış sorunu olarak değil, okul iklimi ve sosyal ilişkilerle bağlantılı sistemik bir mesele olarak ele almalarıdır (UNESCO, 2020; WHO, 2021). Bu çerçevede öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri, aileler ve diğer ilgili aktörler önleme sürecinin farklı düzeylerine dâhil edilmekte, müdahale yalnızca zorbalık ortaya çıktıktan sonra değil, riskleri azaltacak ve koruyucu koşulları güçlendirecek biçimde yapılandırılmaktadır.

1.11.1. Okulun Tamamını Kapsayan Yaklaşım (Whole-School Approach)

Okulun tamamını kapsayan yaklaşım (*whole-school approach*), zorbalığın önlenmesini belirli bir öğretmenin, rehberlik servisinin veya okul yönetiminin tek başına sorumluluğu olarak görmemekte, okul topluluğunun tamamını sürece dâhil etmektedir (UNESCO, 2020; Pereira, 2026).

Bu yaklaşımda okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer okul çalışanları ortak hedefler doğrultusunda hareket etmekte, zorbalığa ilişkin kurallar ve müdahale süreçleri açık biçimde tanımlanmakta, öğrenci katılımı desteklenmekte ve okul iklimi düzenli olarak izlenmektedir. Böylece zorbalık, yalnızca ortaya çıkan münferit olaylar üzerinden değil, okul kültürü ve sosyal ilişkiler bağlamında ele alınmaktadır. Okulun tamamını kapsayan yaklaşımlar, zorbalığın azaltılmasının yanı sıra öğrencilerin aidiyet, güven ve okula katılım deneyimlerinin güçlendirilmesi bakımından da önem taşımaktadır (Thapa ve ark., 2013; UNESCO, 2020).

1.11.2. Olweus Zorbalığı Önleme Programı

Uluslararası alanda en bilinen ve en uzun süredir uygulanan zorbalık önleme programlarından biri Olweus tarafından geliştirilen Olweus Zorbalığı Önleme Programıdır (*Olweus Bullying Prevention Program*) (Olweus, 1993; Olweus ve Limber, 2010). Program, zorbalığı yalnızca bireysel öğrenci düzeyinde değil, okulun bütünü içerisinde ele alarak zorbalık davranışlarını azaltmayı ve öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri bir okul ortamı oluşturmayı amaçlamaktadır.

Program okul düzeyinde politika geliştirilmesini, açık sınıf kurallarını, öğretmen eğitimlerini, öğrencilerle düzenli sınıf toplantılarını, aile katılımını ve zorbalık olaylarının sistematik biçimde izlenmesini içermektedir. Farklı uygulamalardan elde edilen bulgular, programın okul genelinde tutarlı ve uzun süreli biçimde uygulanmasının zorbalığın azaltılmasına katkı sağlayabildiğini göstermektedir (Olweus ve Limber, 2010; Ttofi ve Farrington, 2011).

1.11.3. KiVa Programı

Finlandiya'da geliştirilen KiVa Programı, zorbalığı yalnızca zorbalık davranışında bulunan öğrenci ile zorbalığa maruz kalan öğrenci arasındaki ilişki üzerinden ele almamakta, akran grubunun ve özellikle olaya tanıklık eden öğrencilerin tepkilerini müdahalenin merkezine yerleştirmektedir (Salmivalli ve ark., 2011).

Program, akran grubunun tepkilerinin zorbalığı pekiştirebileceği veya sınırlandırabileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin empati geliştirmeleri, zorbalığa maruz kalan öğrenciyi desteklemeleri, zorbalığı normalleştirmemeleri ve zorbalığa güvenli biçimde müdahale etmeleri teşvik edilmektedir. Temel amaç, zorbalığa sosyal destek sağlayan grup normlarını değiştirmektir. Finlandiya'da ve farklı ülkelerde gerçekleştirilen değerlendirmeler, KiVa'nın zorbalığın azaltılması ve öğrencilerin güvenlik deneyimlerinin güçlendirilmesi bakımından etkili sonuçlar verebildiğini göstermektedir (Kärnä ve ark., 2011; Salmivalli ve ark., 2011).

1.11.4. Pozitif Davranış Destek Sistemleri

Pozitif Davranış Destek Sistemleri (*Positive Behavioral Interventions and Supports* - PBIS), özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde yaygınlaşan ve okul disiplinini yalnızca kural ihlallerine verilen yaptırımlar üzerinden tanımlamayan bir yaklaşımdır. Program, öğrencilerden beklenen olumlu davranışların açık biçimde tanımlanmasını, öğretilmesini ve sistematik olarak desteklenmesini esas almaktadır (Sugai ve Horner, 2006; Bradshaw ve ark., 2010).

Bu yaklaşımda olumlu davranışların görünür hâle getirilmesi ve okul genelinde öğretmenler arasında tutarlı uygulamaların geliştirilmesi önem taşımaktadır. Böylece sorun ortaya çıktıktan sonra yaptırım uygulamaktan çok, olumlu davranışları destekleyen bir okul ortamının oluşturulması hedeflenmektedir. Araştırmalar, bu uygulamaların disiplin sorunlarının azaltılması ve öğrencilerin olumlu davranışlarının ve okula bağlılıklarının desteklenmesi açısından yararlı olabildiğini göstermektedir (Bradshaw ve ark., 2010).

1.11.5. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Programları

Sosyal ve Duygusal Öğrenme (*Social and Emotional Learning* - SEL) programları, öğrencilerin empati, duygu düzenleme, iletişim, problem çözme, öz farkındalık ve çatışma yönetimi gibi sosyal ve duygusal becerilerini sistematik biçimde geliştirmeyi amaçlamaktadır (CASEL, 2020).

Sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin akran ilişkilerinde daha yapıcı davranışlar geliştirmelerine ve olumsuz sosyal deneyimlerle daha etkili biçimde baş etmelerine katkı sağlayabilmektedir (Durlak ve ark., 2011; Farmer ve ark., 2017). Bu nedenle sosyal ve duygusal öğrenme, yalnızca zorbalığa özgü bir müdahale olmaktan çok, zorbalığın ortaya çıkabileceği sosyal ortamı ve öğrencilerin ilişkisel becerilerini güçlendiren daha geniş bir önleme yaklaşımı olarak önem taşımaktadır.

1.11.6. Onarıcı (Restorative) Yaklaşımlar

Onarıcı uygulamalar (*restorative practices*), özellikle Avrupa, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda'da kullanılan ve okul disiplininde yalnızca kural ihlalinin cezalandırılmasına değil, ortaya çıkan zararın ve bozulan ilişkilerin ele alınmasına odaklanan bir yaklaşım sunmaktadır (Morrison, 2007; Morrison ve Vaandering, 2012).

Bu uygulamalarda öğrencilerin davranışlarının başkaları üzerindeki sonuçlarını anlamaları, sorumluluk üstlenmeleri ve zarar gören ilişkilerin mümkün olduğu ölçüde yeniden kurulması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte zorbalık, taraflar arasında güç dengesizliği içeren bir ilişki olduğundan, onarıcı uygulamaların sıradan akran çatışmalarındaki gibi tarafları eşit konumda varsayan bir uzlaştırma sürecine indirgenmemesi önemlidir. Bu yaklaşım, okul iklimini güçlendiren daha geniş önleyici uygulamaların bir parçası olarak değerlendirildiğinde anlam kazanmaktadır.

Bu yaklaşımlar, zorbalığı farklı mekanizmalar üzerinden ele alsalar da ortak olarak bireysel müdahalelerin ötesine geçmekte ve okulun sosyal çevresini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Başlıca özellikleri Tablo 1.3'te özetlenmektedir.

Tablo 1.3. *Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Başlıca Uluslararası Programlar*

Program	Geliştirildiği Ülke	Temel Yaklaşım	Kanıt Düzeyi	Başlıca Özelliği
Olweus Bullying Prevention Program (OBPP)	Norveç	Okulun tamamını kapsayan (Whole-School) yaklaşım	Çok yüksek	Okul politikaları, öğretmen eğitimi, sınıf kuralları ve aile katılımını bütüncül biçimde ele alır.
KiVa Programı	Finlandiya	Tanık (bystander) odaklı müdahale	Çok yüksek	Tanık öğrencileri savunucu role dönüştürerek grup normlarını değiştirmeyi hedefler.
Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS)	ABD	Pozitif davranış destek sistemi	Yüksek	Olumlu davranışları güçlendirerek disiplin sorunlarını ve zorbalığı azaltmayı amaçlar.
Social and Emotional Learning (SEL)	ABD	Sosyal ve duygusal beceri geliştirme	Çok yüksek	Empati, öz düzenleme, iletişim ve problem çözme becerilerini sistematik biçimde geliştirir.
Restorative Practices	Kanada, Avustralya, Yeni Zelanda ve Avrupa	Onarıcı yaklaşım	Orta-Yüksek	Cezalandırma yerine zarar gören ilişkilerin onarılmasını ve sorumluluk alınmasını esas alır.

Not: Programların ortak özelliği, zorbalığı yalnızca bireysel davranış olarak değil, okul iklimi ve sosyal ilişkiler bağlamında ele almalarıdır.

Kaynaklar: Olweus (1993); Olweus ve Limber (2010); Sugai ve Horner (2006); Bradshaw ve ark. (2010); Kärnä ve ark. (2011); Salmivalli ve ark. (2011); Durlak ve ark. (2011); Morrison (2007); UNESCO (2020).

1.11.7. Uluslararası Deneyimlerden Çıkan Ortak İlkeler

Farklı ülkelerde geliştirilen program ve yaklaşımlar, kuramsal dayanakları ve uygulama biçimleri bakımından farklılaşsa da uluslararası deneyimlerden bazı ortak ilkeler çıkarılabilmektedir:

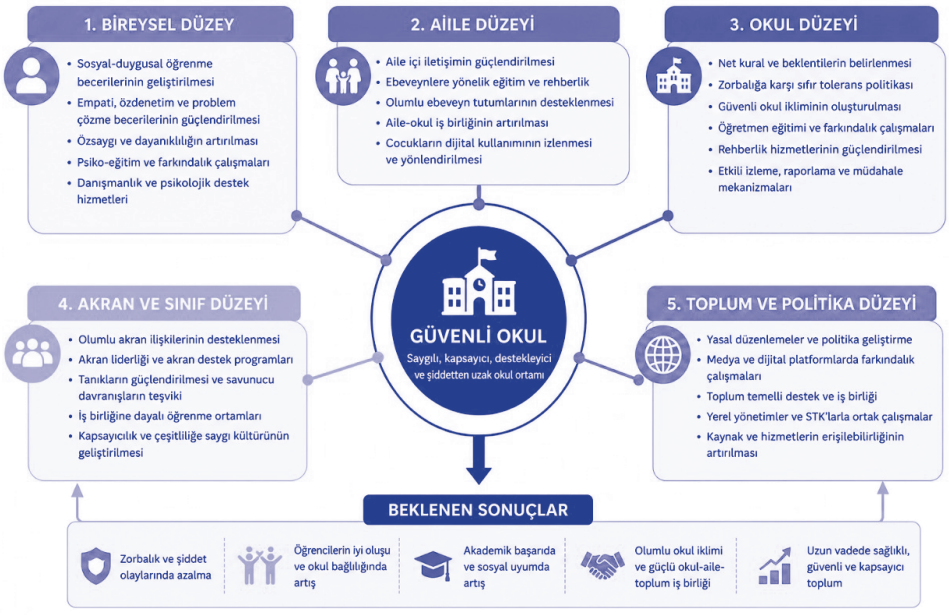
- Zorbalık yalnızca disiplin sorunu olarak değil, okul iklimini ilgilendiren sistemik bir mesele olarak ele alınmalıdır (UNESCO, 2020).
- Önleyici çalışmalar, olay sonrasında yapılan müdahalelerle birlikte düşünülmeli, okulun riskleri azaltan ve koruyucu faktörleri güçlendiren kapasitesi geliştirilmelidir (Ttofi ve Farrington, 2011).

- Öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri ve aileler önleme sürecinin aktif paydaşları olmalıdır (WHO, 2021).
- Öğretmenlerin zorbalığı tanıma ve müdahale etme konusunda ortak ve tutarlı uygulamalar geliştirmeleri desteklenmelidir (Cornell ve Limber, 2015).
- Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri sistematik biçimde güçlendirilmelidir (CASEL, 2020; Durlak ve ark., 2011).
- Siber zorbalık, geleneksel zorbalıktan tamamen ayrı bir alan olarak değil, okulun zorbalık politikalarının ayrılmaz bir bileşeni olarak değerlendirilmelidir (UNESCO, 2023).
- Okul iklimi ve öğrencilerin güvenlik algıları düzenli olarak izlenmelidir (Thapa ve ark., 2013).
- Müdahale programları bilimsel veriler temelinde değerlendirilmeli ve elde edilen sonuçlara göre sürekli geliştirilmelidir (UNESCO, 2020).

Bu ilkeler içerisinde öğretmenlerin konumu özellikle önemlidir. Uluslararası yaklaşımlar öğretmenleri yalnızca belirli programların uygulayıcısı olarak değil, güvenli okul kültürünün temel aktörlerinden biri olarak değerlendirmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin desteklenmesi, zorbalığa zamanında ve tutarlı biçimde müdahale edebilmeleri ve okul yönetimi tarafından kurumsal olarak desteklenmeleri bu yaklaşımın önemli unsurlarıdır. Bu çerçevede öğretmen otoritesi, yalnızca yaptırım uygulama gücü olarak değil; adalet, tutarlılık, öngörülebilirlik ve güven temelinde işleyen meşru bir sınıf yönetimi kapasitesi olarak değerlendirilmektedir.

Uluslararası deneyimler, bütün okul ve öğrenci grupları için tek başına yeterli olacak tek bir programdan söz etmenin güç olduğunu göstermektedir. Buna karşılık başarılı yaklaşımlarda öğrencileri, aileleri, öğretmenleri ve okul yönetimini aynı önleme sistemi içerisinde buluşturma yönünde belirgin bir ortaklık bulunmaktadır. Güvenli okulun oluşturulmasına yönelik bu çok katmanlı yaklaşım Şekil 1.4'te özetlenmektedir.

Şekil 1.4. *Güvenli Okul İçin Bütüncül Önleme Modeli*



Uluslararası deneyimlerden hareketle zorbalıkla mücadelenin önleme, erken müdahale, aile katılımı, öğretmen kapasitesi, okul liderliği ve olumlu okul iklimini bir arada ele alan politikalarla yürütülmesi önem taşımaktadır (WHO, 2021; UNESCO, 2020). Bu yaklaşım, yalnızca belirli öğrencileri hedefleyen müdahalelerin ötesine geçerek okulun tamamını kapsayan, kanıta dayalı ve sürdürülebilir bir önleme sistemi oluşturmayı amaçlamaktadır.

Bu raporda elde edilen ulusal araştırma bulguları da söz konusu uluslararası birikim ışığında değerlendirilecek; güvenli okul anlayışını güçlendirmeye yönelik politika önerileri, Türkiye'nin ihtiyaçları ve uluslararası iyi uygulama örnekleri birlikte dikkate alınarak geliştirilecektir.

2. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve araştırmanın sınırlılıkları ele alınmaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, Türkiye'de devlet okullarında okul güvenliği ve akran zorbalığını öğretmen, öğrenci ve veli perspektiflerinden incelemek amacıyla gerçekleştirilen nicel, kesitsel ve betimsel bir tarama araştırmasıdır. Araştırmada okul güvenliği, akran zorbalığı deneyimleri, zorbalığa ilişkin algılar, okulun müdahale kapasitesi, disiplin süreçleri, dijital yaşam ve ebeveyn tutumları gibi farklı boyutlara ilişkin veriler çevrim içi anket yoluyla elde edilmiştir.

Araştırma tasarımı, üç temel paydaş grubunun aynı sorun alanına ilişkin deneyim ve değerlendirmelerini birlikte incelemeye imkân verecek şekilde oluşturulmuştur. Böylece okul güvenliği ve akran zorbalığı yalnızca öğrencilerin yaşadığı bireysel deneyimler üzerinden değil, öğretmenlerin okul ve disiplin süreçlerine ilişkin değerlendirmeleri ile velilerin çocuklarının okul ve aile yaşamına ilişkin gözlemleri de dikkate alınarak çok boyutlu biçimde ele alınmıştır.

Araştırma kesitsel nitelikte olduğundan, elde edilen bulgular değişkenler arasındaki ilişkileri ve farklılaşmaları göstermekte, nedensel ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma tasarımı oluşturmamaktadır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni üç ayrı paydaş grubu üzerinden tanımlanmıştır. Öğretmen evrenini Türkiye'deki devlet okullarında temel eğitim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmen ve yöneticiler, öğrenci evrenini devlet okullarında ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrenciler, veli evrenini ise devlet okullarında temel eğitim veya ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören çocuğu bulunan veliler oluşturmaktadır.

Araştırmaya toplam 7 bin 793 kişi katılmıştır. Katılımcıların 3 bin 198'i öğretmen, 2 bin 315'i öğrenci ve 2 bin 280'i velidir. Veri toplama süreci geniş bir coğrafi kapsama ulaşmış; öğretmenlerden Türkiye'nin 81 ilinde, velilerden 75 ilde ve öğrencilerden 61 ilde veri elde edilmiştir. Bulgular bölümünde de görüldüğü üzere üç paydaş grubunun birlikte araştırmaya dâhil edilmesi, okul güvenliği ve akran zorbalığının farklı aktörlerin perspektiflerinden karşılaştırmalı olarak incelenmesine imkân vermektedir.

Doğrudan öğrenci örneklemi 5-12. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Veli anketinde ise velilerden soruları değerlendirmede esas aldıkları bir çocuk üzerinden yanıtlamaları istenmiş ve bu şekilde 1-12. sınıflarda öğrenim gören çocuklara ilişkin bilgi elde edilmiştir. Bu nedenle öğrenci örneklemi ile velilerin değerlendirmede esas aldığı hedef çocuk grubu aynı örneklemi ifade etmemekte, çocukların okul ve aile bağlamlarına ilişkin birbirini tamamlayan iki ayrı veri kaynağı oluşturmaktadır.

Analizlerde örneklemin temel demografik ve coğrafi dağılımlarındaki farklılıkların sonuçlar üzerindeki etkisini azaltmak amacıyla ağırlıklandırma uygulanmıştır. Öğretmen verileri İBBS Düzey 1 bölgesi, okul türü ve cinsiyete; öğrenci verileri İBBS Düzey 1 bölgesi, okul türü ve cinsiyete; veli verileri ise il ve okul türüne göre ağırlıklandırılmıştır. Bulguların hesaplanmasında ilgili ağırlıklar kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik üç ayrı anket formu kullanılmıştır. Formların geliştirilmesinde akran zorbalığı ve okul güvenliğiyle ilişkili temel sorun alanları dikkate alınmış, her paydaş grubunun okul yaşamındaki konumu ve deneyimleri doğrultusunda farklı soru ve değerlendirme alanları oluşturulmuştur.

Anketlerde katılımcıların demografik özelliklerinin yanı sıra okul güvenliği, öğretmen otoritesi ve disiplin, zorbalığın tanımlanması, farklı zorbalık türleriyle karşılaşma ve bu davranışları gerçekleştirme sıklığı, zorbalığın gerçekleştiği ortamlar, tanık öğrencilerin tepkileri, dijital yaşam ve siber zorbalık, okulun zorbalığa müdahale kapasitesi

ve ebeveyn tutumları gibi boyutlara ilişkin sorular yer almıştır. Bulguların yapısı da araştırmanın bu çok boyutlu ölçüm çerçevesini yansıtmaktadır.

Soruların niteliğine göre farklı yanıt formatlarından yararlanılmıştır. Katılımcıların görüş ve değerlendirmelerinin ölçülmesinde üçlü ve beşli Likert tipi yanıt seçenekleri, zorbalık deneyimlerinin belirlenmesinde ise davranışların gerçekleşme sıklığını ölçmeye yönelik kategorik yanıt seçenekleri kullanılmıştır. Bunun yanında bazı sorularda katılımcıların deneyim, gözlem ve bilgilerini belirlemeye yönelik çoktan seçmeli yanıt seçeneklerine yer verilmiştir.

Anket formları uygulama öncesinde uzman görüşüne sunulmuş, alınan değerlendirmeler doğrultusunda soru ve ifadelerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmen, öğrenci ve veli formlarının içerikleri, aynı olgunun farklı paydaşların deneyimlerine uygun biçimde ölçülmesini sağlayacak şekilde farklılaştırılmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri 13-17 Nisan 2026 tarihleri arasında çevrim içi anket yoluyla toplanmıştır. Veri toplama süreci Türkiye genelinde yürütülmüş; öğretmen anketi devlet okullarında temel eğitim ve ortaöğretim düzeylerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilere, öğrenci anketi ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerine, veli anketi ise temel eğitim veya ortaöğretimde öğrenim gören çocuğu bulunan velilere uygulanmıştır.

Üç katılımcı grubu için ayrı anket bağlantılarının kullanılması, her grubun kendi deneyim alanına ilişkin soruları yanıtlamasını sağlamıştır. Veri toplama sürecinin tamamlanmasının ardından yanıtlar analiz için hazırlanmış ve ilgili katılımcı grubuna ait veri setleri üzerinden değerlendirilmiştir.

2.5. Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizinde öncelikle öğretmen, öğrenci ve veli gruplarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Kategorik değişkenler sayı ve yüzde dağılımlarıyla, ölçek ve değerlendirme puanları ise başta aritmetik ortalama olmak üzere uygun betimsel göstergelerle incelenmiştir.

Araştırmanın temel değişkenlerinin farklı katılımcı ve öğrenci gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek amacıyla karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilmiştir. Sürekli veya ölçek puanı niteliğindeki değişkenlerin grup karşılaştırmalarında tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmış; anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesinde Scheffé çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Kategorik değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ise ki-kare (χ^2) testi uygulanmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Analizlerde yalnızca istatistiksel anlamlılığa değil, bulguların örüntüsüne ve farklı paydaş grupları arasında ortaya çıkan benzerlik ve farklılıklara da odaklanılmıştır. Ana metnin okunabilirliğini korumak amacıyla ayrıntılı çapraz tablolar ve test istatistikleri yerine temel bulgular görsel ve anlatısal olarak sentezlenmiş, ayrıntılı istatistiksel sonuçların eklerde sunulması tercih edilmiştir.

2.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın bulguları bazı sınırlılıklar dikkate alınarak değerlendirilmelidir. İlk olarak araştırma kesitsel niteliktedir. Bu nedenle zorbalık deneyimleri ile okul güvenliği, akademik başarı algısı, özel gereksinim durumu, dijital kullanım veya diğer değişkenler arasında belirlenen ilişkiler nedensellik göstergesi olarak yorumlanmamalıdır.

İkinci olarak veriler katılımcıların öz bildirimlerine dayanmaktadır. Özellikle zorbalığa maruz kalma, zorbalık yapma, siber zorbalık ve aile içi deneyimler gibi hassas konularda hatırlama, sosyal beğenirlik veya bazı deneyimleri bildirmekten kaçınma gibi etkenler yanıtları etkilemiş olabilir. Benzer şekilde veli verileri çocukların doğrudan bildirimlerini değil, velilerin çocuklarına ilişkin bilgi ve değerlendirmelerini yansıtmaktadır.

Üçüncü olarak verilerin çevrim içi olarak toplanması, ankete erişim ve katılım bakımından belirli grupların araştırmaya katılma ihtimalini etkilemiş olabilir. Araştırmanın geniş coğrafi kapsamına ve analizlerde uygulanan ağırlıklandırmaya rağmen bulguların Türkiye'deki bütün öğretmen, öğrenci ve velilere istatistiksel olarak tam temsil sağladığı ileri sürülmemelidir.

Son olarak araştırma devlet okullarıyla sınırlıdır. Bu nedenle özel okullardaki öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin okul güvenliği ve akran zorbalığı deneyimleri araştırma kapsamında yer almamaktadır. Ayrıca doğrudan öğrenci verileri 5-12. sınıflarla sınırlı olduğundan, ilkokul öğrencilerinin zorbalık deneyimleri yalnızca veli değerlendirmeleri üzerinden dolaylı olarak ele alınabilmektedir.

3. BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Demografik Özellikler

Bu araştırma, okul güvenliği ve akran zorbalığını öğretmen, öğrenci ve veli perspektiflerinden değerlendirmekte ve toplam 7 bin 793 katılımcıdan oluşmaktadır. Örneklemde 3 bin 198 öğretmen, 2 bin 315 öğrenci ve 2 bin 280 veli yer almaktadır. Veriler öğretmenlerde Türkiye'nin 81 ilinden, öğrencilerde 61 ilinden, velilerde ise 75 ilinden elde edilmiştir. Farklı coğrafi bölgeleri, okul türlerini ve eğitim kademelerini kapsayan bu yapı, okul güvenliği ve akran zorbalığının üç temel paydaş grubunun bakış açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesine imkân sağlamaktadır.

Şekil 3.1. *Araştırma Örnekleminin Genel Profili*



Şekil 3.1, araştırmanın üç temel paydaş grubunu birbirine yakın büyüklüklerde kapsadığını göstermektedir. Öğretmenlerin yanı sıra öğrenci ve velilerden doğrudan veri elde edilmiş olması, okul güvenliği ve akran zorbalığına ilişkin bulguların farklı aktörlerin deneyim ve değerlendirmeleri üzerinden karşılaştırılabilmesine imkân vermektedir.

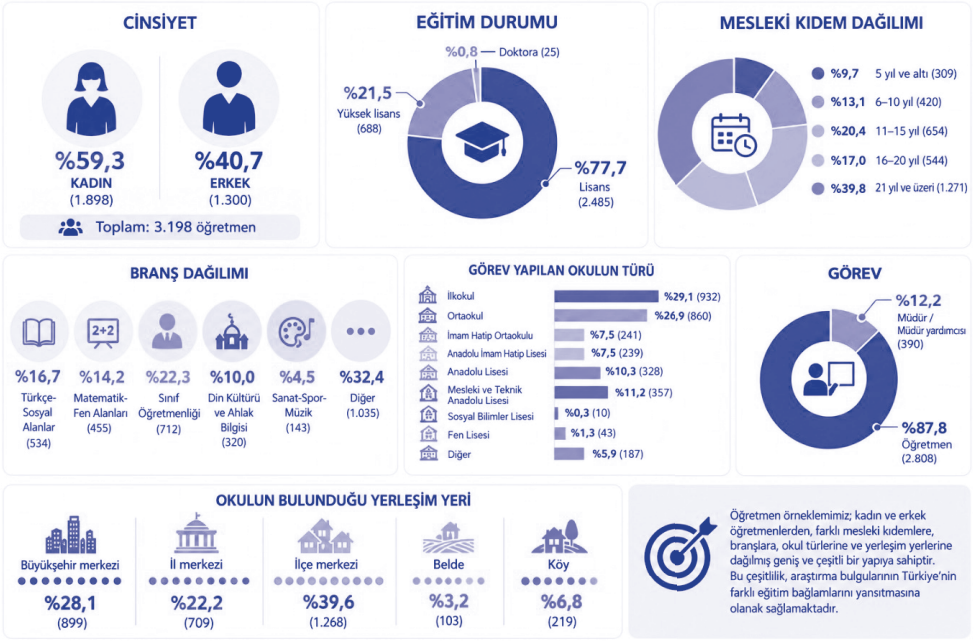
3.1.1. Öğretmen Profili

Araştırmaya Türkiye'nin 81 ilinde görev yapan 3 bin 198 öğretmen katılmıştır. Öğretmenler cinsiyet, mesleki kıdem, branş, okul türü ve yerleşim yeri bakımından farklı grupları kapsamaktadır.

Öğretmenlerin yaklaşık beşte üçü kadındır (%59,3). Mesleki kıdem dağılımı, farklı deneyim düzeylerinden öğretmenlerin araştırmada yer aldığını, deneyimli öğretmenlerin ise örneklem içinde önemli bir ağırlığa sahip olduğunu göstermektedir. Nitekim öğretmenlerin %39,8'i 21 yıl ve üzeri, %17'si ise 16-20 yıl mesleki kıdeme sahiptir. Branş dağılımında sınıf öğretmenliği (%22,3), Türkçe ve sosyal alanlar (%16,7) ile matematik ve fen alanları (%14,2) öne çıkmaktadır.

Katılımcılar ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinin yanı sıra Anadolu liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri, imam hatip okulları ile fen ve sosyal bilimler liseleri gibi farklı okul türlerinde görev yapmaktadır. Yerleşim yeri bakımından da büyükşehir, il merkezi, ilçe merkezi ve kırsal alanlarda görev yapan öğretmenler araştırma kapsamında yer almaktadır. Öğretmenlerin en büyük bölümü ilçe merkezlerinde (%39,6) görev yaparken, bunu büyükşehir merkezleri (%28,1) ve il merkezleri (%22,2) izlemektedir.

Şekil 3.2. *Öğretmen Örnekleminin Profili*



Şekil 3.2, öğretmen örnekleminin farklı mesleki deneyim düzeylerini, branşları, okul türlerini ve yerleşim çevrelerini kapsayan heterojen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

3.1.2. Öğrenci ve Hedef Çocuk Profili

Araştırmaya ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören 2 bin 315 öğrenci katılmıştır. Öğrenci örneklemi cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, akademik başarı algısı ve bireysel özellikler bakımından farklı grupları kapsamaktadır.

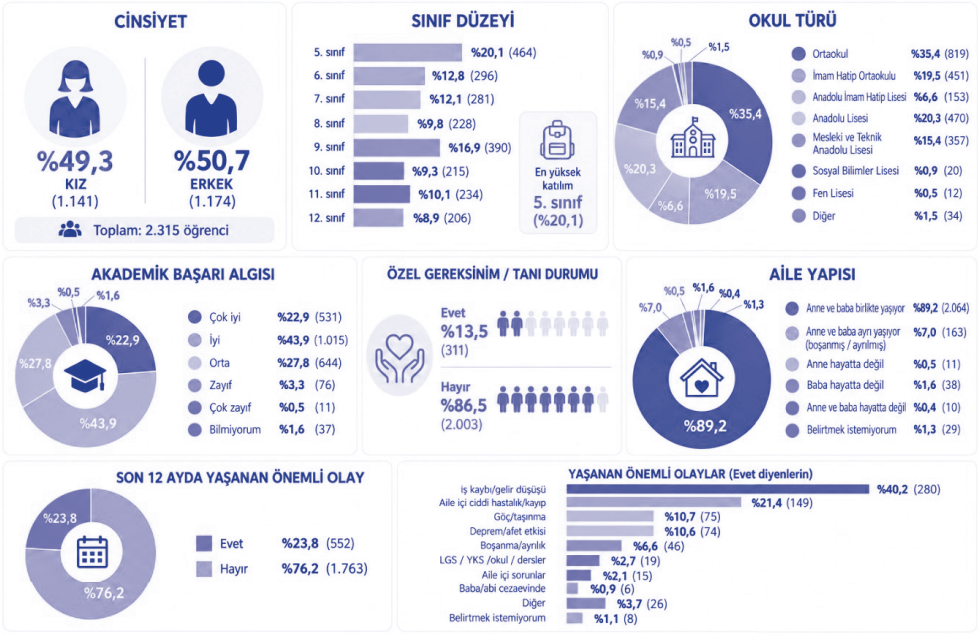
Öğrenci grubunda cinsiyet dağılımı oldukça dengelidir. Katılımcıların yaklaşık yarısı kız (%49,3), yarısı erkek (%50,7) öğrencilerden oluşmaktadır. Sınıf düzeyleri bakımından 5. sınıftan 12. sınıfa kadar öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. En yüksek katılım 5. sınıf (%20,1) ve 9. sınıf (%16,9) düzeylerindedir.

Örneklem yalnızca eğitim kademeleri açısından değil, okul türleri bakımından da çeşitlilik göstermektedir. Öğrenciler ortaokul ve imam hatip ortaokullarının yanı sıra Anadolu liseleri, Anadolu imam hatip liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri ile fen ve sosyal bilimler liselerinde öğrenim görmektedir. Katılımcıların %35,4'ü ortaokul, %20,3'ü Anadolu lisesi ve %19,5'i imam hatip ortaokulu öğrencisidir.

Akademik başarı algısı incelendiğinde öğrencilerin önemli bir bölümü başarılarını iyi veya çok iyi olarak değerlendirmiştir. Öğrencilerin %43,9'u akademik başarısını "iyi", %22,9'u ise "çok iyi" olarak tanımlamıştır. Buna karşılık daha küçük bir öğrenci grubu akademik başarısını zayıf veya çok zayıf olarak ifade etmiştir.

Araştırmada öğrencilerin bireysel kırılganlıklarını değerlendirmeye yönelik olarak özel gereksinim veya herhangi bir tanı durumuna da yer verilmiştir. Öğrencilerin yaklaşık %13,5'i özel gereksinime veya sağlık temelli bir tanıya sahip olduğunu belirtmiştir. Bu oran, 2.315 öğrencinin 312'sine karşılık gelmektedir; 2.003 öğrenci ise özel gereksinimi veya tanısı bulunmadığını bildirmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaklaşık dörtte biri (%23,8) son on iki ay içerisinde ailelerinde önemli bir stres kaynağı (boşanma, ölüm, ağır hastalık, ekonomik kriz, taşınma vb.) yaşandığını ifade etmiştir. Bildirilen yaşam olayları arasında iş kaybı veya gelir düşüşü (%40,2), aile içi ciddi hastalık veya kayıp (%21,4) ve göç veya taşınma (%10,7) ilk sıralarda yer almaktadır. Bu değişkenler de zorbalık deneyimlerinin incelenmesinde dikkate alınan arka plan göstergeleri arasında yer almaktadır.

Şekil 3.3. *Öğrenci Örnekleminin Genel Profili*



Şekil 3.3, öğrenci örnekleminin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü, akademik başarı algısı ve bireysel özellikler bakımından çeşitlilik gösterdiğini özetlemektedir.

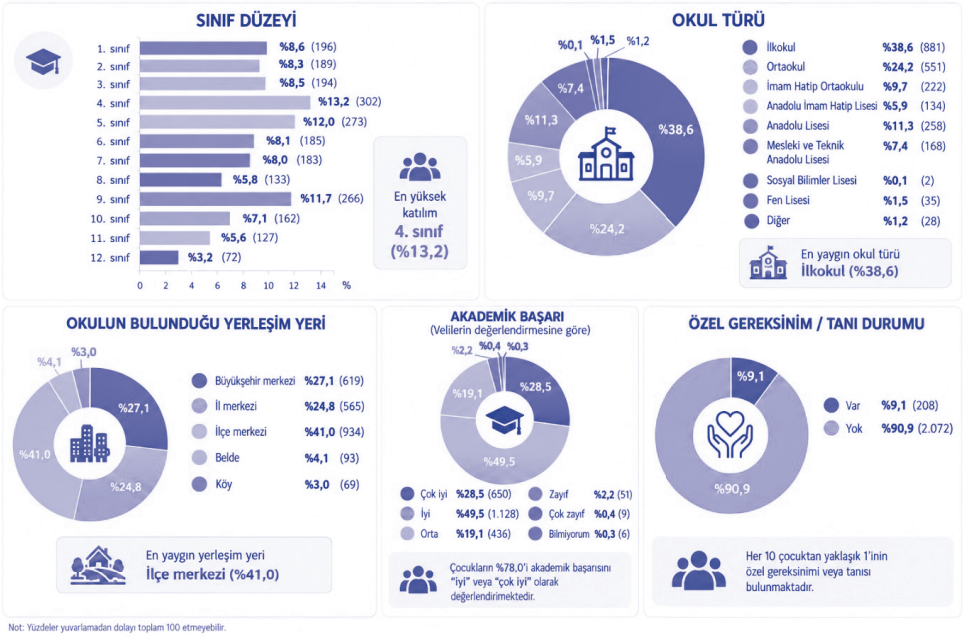
Çocuklara ilişkin ikinci veri kaynağını, 2 bin 280 velinin değerlendirmede esas aldığı hedef çocuklar oluşturmaktadır. Doğrudan öğrenci örneklemi 5-12. sınıfları kapsarken, veli değerlendirmeleri 1-12. sınıflardaki çocuklara ilişkin bilgi sağlamaktadır. Dolayısıyla öğrenci ve hedef çocuk örneklemleri aynı grubu ifade etmemekte, çocukların okul ve aile bağlamlarına ilişkin farklı veri kaynakları sunmaktadır.

Velilerin değerlendirmeleri üzerinden elde edilen bulgular, hedef çocukların farklı eğitim kademelerini ve yerleşim yerlerini kapsayan geniş bir profile sahip olduğunu

göstermektedir. Sınıf düzeyleri bakımından en yüksek katılım 4. sınıf öğrencilerinde (%13,2) görülmekle birlikte, örneklem ilkokuldan lise son sınıfa kadar bütün sınıf düzeylerini kapsamaktadır. Hedef çocukların %38,6'sı ilkokul, %33,9'u ortaokul ve imam hatip ortaokulu, %26,2'si ise farklı lise türlerinde öğrenim görmektedir. Yerleşim yeri açısından çocukların %41'i ilçe, %27,1'i büyükşehir ve %24,8'i il merkezlerinde bulunan okullarda öğrenim görmektedir.

Velilerin çocuklarının akademik başarılarına ilişkin değerlendirmeleri genel olarak olumludur. Hedef çocukların %49,5'inin başarısı "iyi", %28,5'inin ise "çok iyi" olarak değerlendirilmiş, böylece iyi veya çok iyi olarak değerlendirilenlerin toplam oranı %78'e ulaşmıştır. Bunun yanında çocukların %9,1'inde özel gereksinim veya tanı bulunduğu bildirilmiştir. Özel gereksinim veya tanı bildirilen çocuklarda dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu (%36,7), özgül öğrenme güçlüğü (%13,9) ve kronik hastalık (%12) öne çıkmaktadır. Ayrıca velilerin %23,4'ü son 12 ay içerisinde hanelerinde önemli bir stres kaynağı yaşandığını belirtmiştir. Stres kaynağı bildiren ailelerde ciddi hastalık veya kayıp (%33,2), göç veya taşınma (%24,9) ve boşanma veya ayrılık (%16,7) başlıca yaşam olaylarıdır. Bu göstergeler burada örneklemin bağlamsal özelliklerini tanımlamak amacıyla sunulmuş, zorbalık deneyimleriyle ilişkileri ise ilgili analizlerde ele alınmıştır.

Şekil 3.4. *Veli Değerlendirmesine Göre Hedef Çocuğun Profili*



Not: Yüzdeler yuvarlamadan dolayı toplam 100 etmeyebilir.

Şekil 3.4, veli değerlendirmelerinin ilkokuldan lise son sınıfa kadar uzanan ve akademik, bireysel ve ailesel özellikler bakımından farklılaşan geniş bir hedef çocuk grubunu kapsadığını göstermektedir.

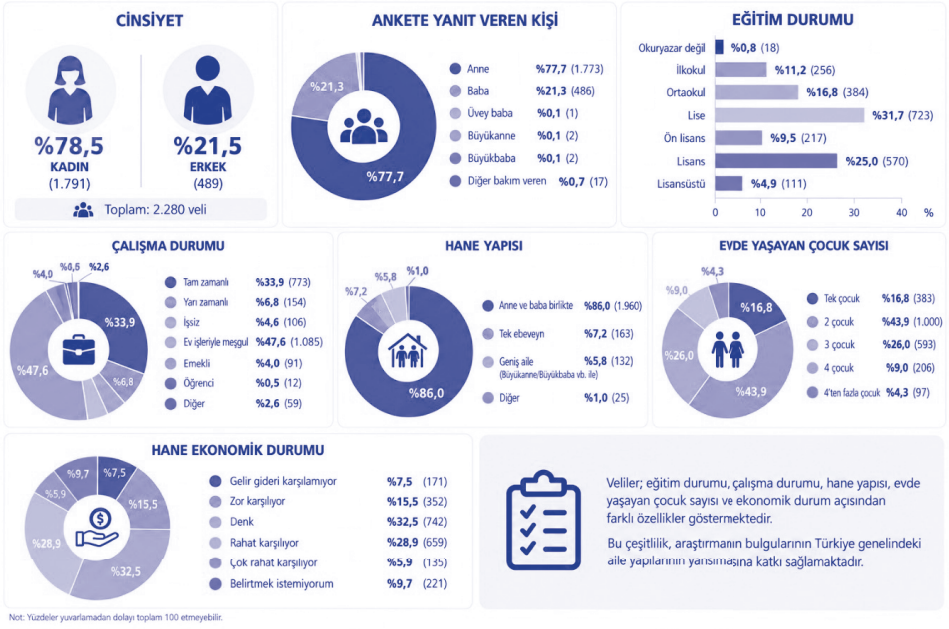
3.1.3. Veli Profili

Araştırmaya 2 bin 280 veli katılmıştır. Veli örneklemi ebeveynlik rolü, eğitim düzeyi, ekonomik durum ve aile yapısı bakımından farklı demografik ve sosyoekonomik özelliklere sahip katılımcılardan oluşmaktadır.

Katılımcı velilerin büyük çoğunluğu annelerden oluşmaktadır (%77,7). Bununla birlikte baba katılımcılar da (%21,3) örneklemde yer almakta, daha küçük bir grubu ise diğer bakım verenler oluşturmaktadır. Kadın katılımcıların oranı %78,5, erkek katılımcıların oranı %21,5'tir.

Velilerin eğitim düzeyleri okuryazar olmayanlardan lisansüstü eğitime kadar, ekonomik durumları ise gelirlerinin giderlerini karşılama durumuna ilişkin farklı değerlendirmeler bakımından çeşitlilik göstermektedir. Eğitim düzeyinde lise mezunları (%31,7) ve lisans mezunları (%25,0) öne çıkmaktadır. Çalışma durumu bakımından velilerin %47,6'sı ev işleriyle meşgul olduğunu, %33,9'u ise tam zamanlı çalıştığını belirtmiştir. Araştırmada aile yapısı ve evde yaşayan çocuk sayısı gibi hane özelliklerine ilişkin bilgiler de elde edilmiştir. Velilerin %86'sı anne ve babanın birlikte bulunduğu haneleri bildirmiştir. Evde yaşayan çocuk sayısında iki çocuklu haneler (%43,9) ilk sırada yer almaktadır. Ekonomik durum açısından velilerin %32,5'i gelir ve giderlerinin denk olduğunu, %28,9'u ise gelirlerinin giderlerini rahatlıkla karşıladığını belirtmiştir.

Şekil 3.5. *Veli Örnekleminin Genel Profili*



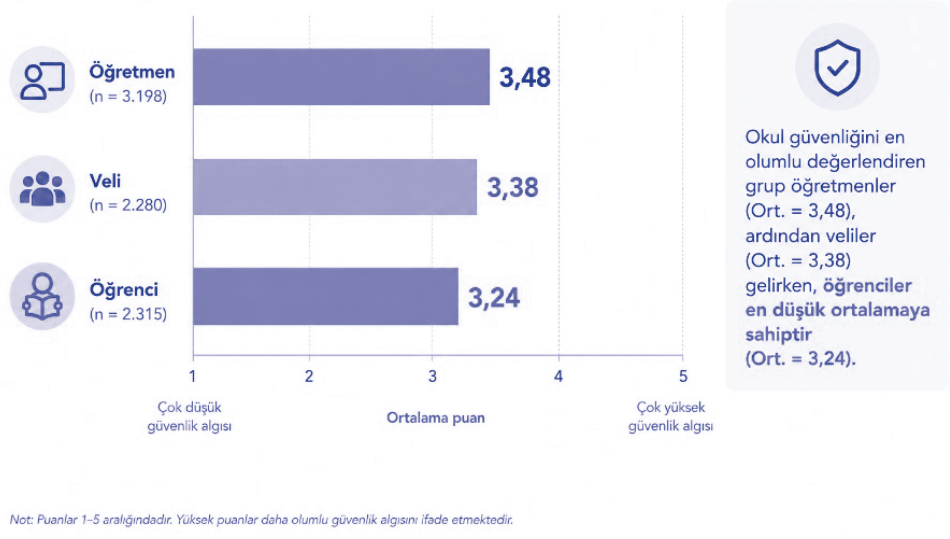
Şekil 3.5, araştırmaya katılan velilerin cinsiyet, eğitim ve çalışma durumu, hane yapısı, evde yaşayan çocuk sayısı ve algılanan ekonomik koşullar bakımından farklı grupları kapsadığını göstermektedir.

3.2. Okul İklimi

Okul iklimi, akran zorbalığının ortaya çıktığı, fark edildiği ve müdahale süreçlerinin yürütüldüğü kurumsal ve ilişkisel ortamı ifade etmektedir. Bu araştırmada okul iklimi; öğretmen, öğrenci ve velilerin okul güvenliğine ilişkin değerlendirmeleri, öğretmenlerin sınıf içindeki otorite ve disiplin kapasitesi ile mevcut disiplin düzenlemelerinin yeterliliğine ilişkin görüşleri üzerinden incelenmiştir.

3.2.1. Okul Güvenliği

Şekil 3.6. *Okul Güvenliği Algısı*



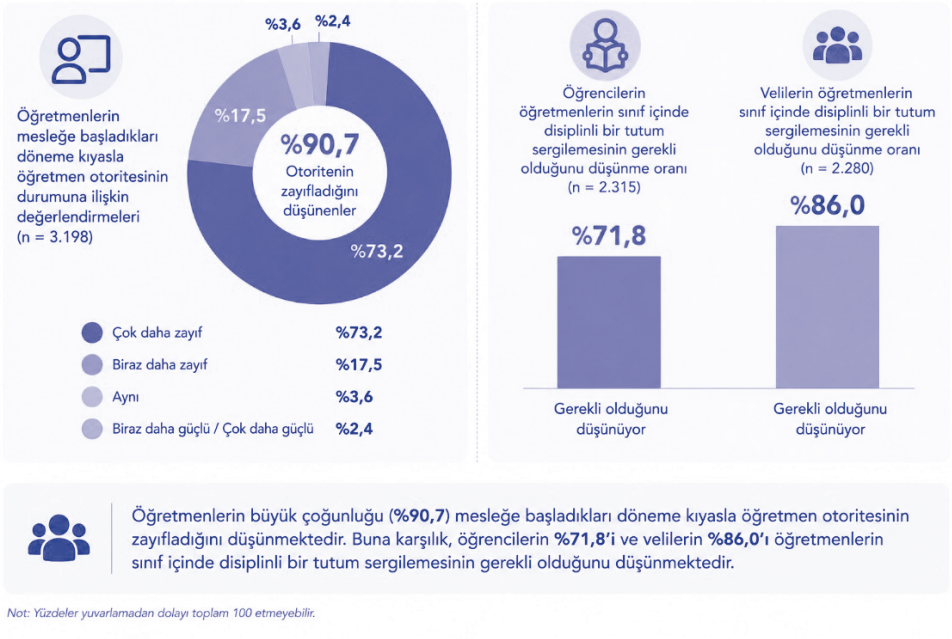
Not: Puanlar 1–5 aralığındadır. Yüksek puanlar daha olumlu güvenlik algısını ifade etmektedir.

Şekil 3.6, genel okul güvenliği algısı ortalamasının öğretmenlerde en yüksek (Ort.=3,48), öğrencilerde ise en düşük düzeyde (Ort.=3,24) olduğunu, velilerin iki grup arasında yer aldığını göstermektedir (Ort.=3,38). Her üç grubun değerlendirmesi ölçeğin orta noktasının üzerinde olmakla birlikte, öğrencilerin daha düşük ortalaması, okul güvenliğinin yetişkin ve öğrenci perspektiflerinden farklı değerlendirildiğine işaret etmektedir.

3.2.2. Öğretmen Otoritesi ve Disiplin Algısı

Öğretmenlerin %90,7'si mesleğe başladıkları dönemle karşılaştırıldığında öğretmen otoritesinin zayıfladığını düşünmektedir. Buna karşılık disiplinli öğretmen tutumuna yönelik beklenti yalnızca öğretmenlere özgü değildir; öğrencilerin %71,8'i, velilerin ise %86'sı öğretmenlerin sınıf içinde disiplinli bir tutum sergilemesini öğrencilerin akademik ve davranışsal gelişimi açısından gerekli görmektedir.

Şekil 3.7. *Öğretmen Otoritesi ve Disiplin Algısı*



Not: Yüzdeler yuvarlamadan dolayı toplam 100 etmeyebilir.

Şekil 3.7, öğretmenlerin otorite kaybına ilişkin değerlendirmeleri ile öğrenci ve velilerin disiplinli öğretmen tutumuna yönelik beklentilerini birlikte göstermektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu mesleki otoritelerinin geçmişe kıyasla zayıfladığını düşünürken, öğrenciler ve özellikle veliler öğretmenin sınıf içinde disiplinli bir rol üstlenmesini gerekli görmektedir.

3.2.3. Disiplin Sisteminin İşleyişi

Öğrencilerin öğretmen disiplinine ilişkin genel değerlendirmeleri orta düzeydedir (Ort.=3,24). Öğrenciler, öğretmenlerin kuralları uygularken kararlı davranmalarını görece daha olumlu değerlendirirken (Ort.=3,54), öğretmenlerin sözlerini dinletebilmesi (Ort.=3,12), kuralları ihlal eden öğrencilerin yaptırımla karşılaşması (Ort.=3,10) ve öğretmenlerin adil davranması (Ort.=3,20) daha düşük puan almıştır.

Öğretmenlerin mevcut disiplin düzenlemelerine ilişkin değerlendirmeleri ise daha olumsuzdur. Disiplin yönetmeliği algısı ortalaması 2,53'tür. Özellikle yönetmeliğin caydırıcı olduğu düşüncesi 1,98 ile en düşük ortalamaya sahiptir. Yönetmeliğin öğretmen müdahalesini desteklemesi (Ort.=2,31) ve disiplin süreçlerinin adil ve tutarlı

biçimde uygulanması (Ort.=2,36) da düşük değerlendirilen alanlardır. Buna karşılık zorbalık durumlarında izlenecek adımların açıklığı (Ort.=2,75), zorbalığın yönetmelikte açık biçimde tanımlanması (Ort.=2,71) ve eğitici/onarıcı yaklaşımların bulunması (Ort.=2,70) görece daha yüksek olmakla birlikte ölçeğin orta noktasının altında kalmaktadır.

Şekil 3.8. *Öğretmenlerin Disiplin Yönetmeliği Algısı*



Not: Puanlar 1–5 aralığındadır.

Şekil 3.8'deki değerlendirmelerde en düşük ortalama yönetmeliğin caydırıcılığına ilişkindir. Öğretmen müdahalesinin desteklenmesi ile disiplin süreçlerinin adil ve tutarlı uygulanması da görece düşük ortalamalara sahip diğer boyutlardır.

3.3. Zorbalık

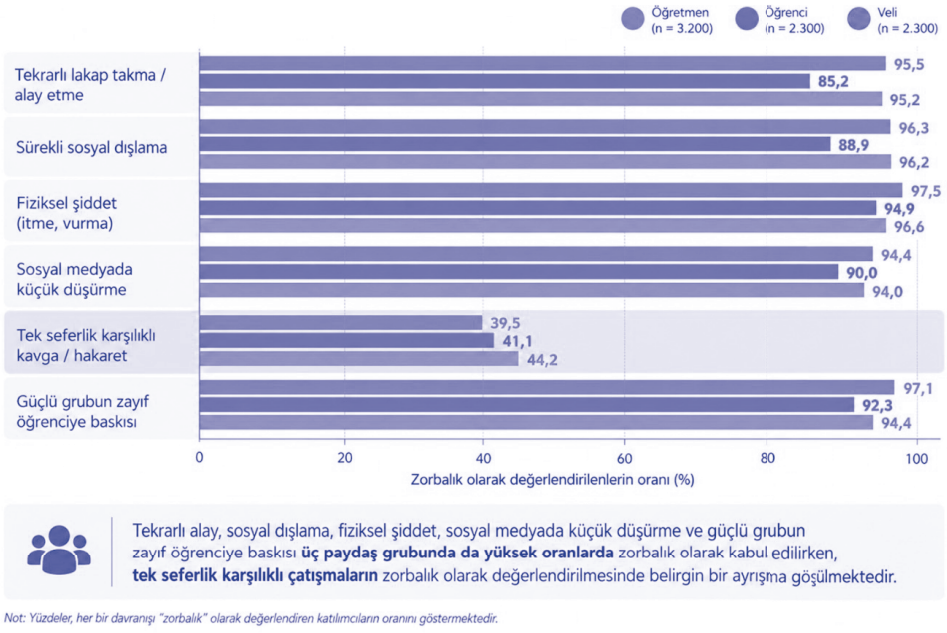
Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen, öğrenci ve velilerin akran zorbalığına ilişkin değerlendirmeleri çok boyutlu olarak ele alınmaktadır. Bulgular; zorbalığın nasıl tanımlandığı ve algılandığı, öğrencilerin maruz kaldıkları ve gerçekleştirdikleri zorbalık davranışları, zorbalığın öğrenciler üzerindeki etkileri, zorbalığın gerçekleştiği ortamlar ve tanık öğrencilerin tepkileri, dijital yaşam ve siber zorbalık ile okul ve aile düzeyindeki müdahale süreçleri çerçevesinde incelenmiştir.

3.3.1. Zorbalığın Algılanışı

Öğretmen, öğrenci ve velilerin zorbalığın temel özelliklerine ilişkin değerlendirmeleri büyük ölçüde örtüşmektedir. Tekrarlı lakap takma ve alay etme, sürekli sosyal dışlama, fiziksel şiddet, sosyal medya üzerinden küçük düşürme ve güçlü ya da kalabalık bir grubun daha zayıf bir öğrenci üzerinde baskı kurması, üç paydaş grubunda da yüksek oranlarda zorbalık olarak kabul edilmektedir. Bu davranışları "zorbalık" olarak değerlendirenlerin oranı öğretmenlerde %94,4-%97,5, öğrencilerde %85,2-%94,9 ve velilerde %94-%96,6 arasında değişmektedir.

Buna karşılık tek seferlik ve karşılıklı yaşanan çatışmalar, diğer davranışlardan belirgin biçimde ayrışmaktadır. Tek seferlik karşılıklı kavga veya hakareti zorbalık olarak değerlendirmeyenlerin oranı öğretmenlerde %43,9, öğrencilerde %41,2 ve velilerde %42,1 iken; zorbalık olarak değerlendirenlerin oranı sırasıyla %39,5, %41,1 ve %44,2'dir. Kararsızlık oranlarının da diğer maddelere göre daha yüksek olması, bu tür olayların zorbalık ile kişiler arası çatışma arasındaki ayrım bakımından daha farklı değerlendirildiğini göstermektedir.

Şekil 3.9. *Katılımcıların Zorbalık Algısı*



Not: Yüzdeler, her bir davranışı "zorbalık" olarak değerlendiren katılımcıların oranını göstermektedir.

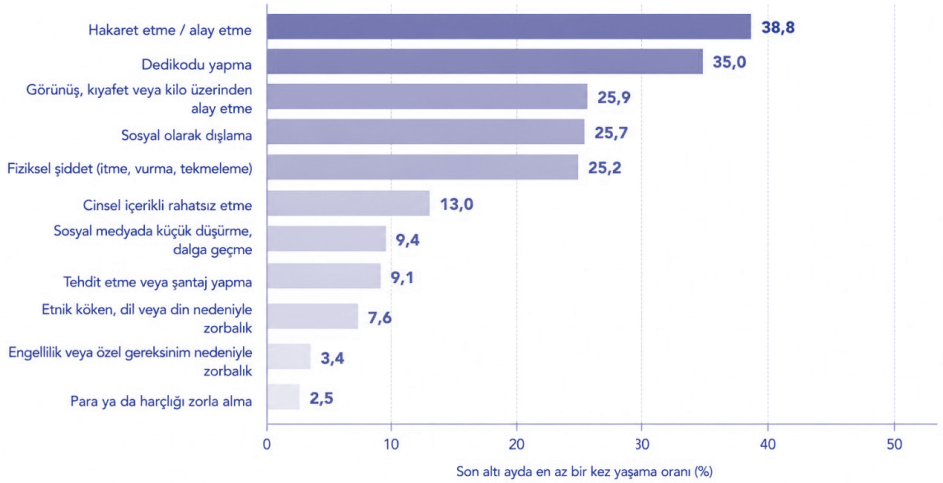
Şekil 3.9, paydaşlar arasında zorbalığın temel unsurlarına ilişkin benzer değerlendirmelerin öne çıktığını, görüş ayrılıklarının ise özellikle tek seferlik karşılıklı çatışmaların sınıflandırılmasında ortaya çıktığını göstermektedir.

3.3.2. Zorbalığın Yaygınlığı ve Biçimleri

Öğrencilerin son altı ay içinde bildirdikleri deneyimler, sorgulanan zorbalık davranışlarının farklı sıklıklarda yaşandığını göstermektedir. En yaygın deneyimler sözel ve ilişkisel zorbalık biçimleridir. Hakaret veya alaya maruz kalma öğrencilerin en sık bildirdiği davranışlardan biridir. Öğrencilerin %18,1'i bunu ayda 1-2 kez, %10,5'i haftada 1-2 kez ve %10,2'si hemen hemen her gün yaşadığını belirtmiştir. Dedikodu yapılması ve bilerek sosyal dışlanma da öne çıkan zorbalık deneyimleri arasındadır.

Fiziksel zorbalık ile kıyafet, görünüş veya kilo üzerinden aşağılanma daha düşük oranlarda bildirilmiştir. Tehdit veya şantaj, cinsel içerikli rahatsız etme, etnik köken, dil veya din temelinde aşağılanma, engellilik veya özel gereksinim nedeniyle zorbalık, çevrim içi rahatsız edilme ve para ya da harçlığın zorla alınması ise daha sınırlı görülmektedir. Bu davranışların bir bölümünün tekrarlayan sıklıklarda yaşandığı da öğrenci bildirimlerinde yer almaktadır.

Şekil 3.10. *Zorbalık Deneyimleri*



Öğrenciler arasında en yaygın zorbalık deneyimleri **hakaret etme / alay etme (%38,8) ve dedikodu yapmadır (%35,0).** Görünüş, kıyafet veya kilo üzerinden alay etme (%25,9), sosyal dışlanma (%25,7) ve fiziksel zorbalık (%25,2) da son altı ayda en az bir kez yaşanan yaygın zorbalık türleri arasındadır.

Not: Yüzdeler, her bir zorbalık türünü son altı ayda en az bir kez yaşadığını belirten öğrencilerin oranını göstermektedir. "Bilmiyorum" yanıtları bu orana dahil edilmemiştir.

Şekil 3.10, öğrencilerin zorbalık deneyimlerinin fiziksel saldırganlığın ötesine uzanan geniş bir davranış yelpazesi içerdiğini ortaya koymaktadır.

3.3.3. Zorbalık Açısından Risk Grupları

Zorbalık deneyimleri öğrenciler arasında eşit biçimde dağılmamaktadır. Karşılaştırmalı analizler, bazı bireysel ve okul bağlamına ilişkin özelliklerin zorbalığa maruz kalmayla sistematik biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle akademik başarısını daha düşük değerlendiren, özel gereksinimi veya tanısı bulunan ve okul ortamını daha az güvenli ve yeterli algılayan öğrencilerde çeşitli zorbalık biçimlerine maruz kalma durumu daha belirgindir.

Cinsiyete göre ise tek yönlü bir risk örüntüsünden söz etmek mümkün değildir. Zorbalığın biçimine göre farklılaşma görülmektedir. Dedikodu ve ilişkisel nitelikteki bazı davranışlar kız öğrencilerde, fiziksel zorbalık, tehdit ve cinsel içerikli sözlerle rahatsız edilme gibi daha doğrudan zorbalık biçimleri ise erkek öğrencilerde daha fazla bildirilmektedir. Dolayısıyla cinsiyet, farklı zorbalık biçimleri bakımından değişen örüntüler göstermektedir.

Şekil 3.11. *Zorbalık Riskinin Belirleyicileri*



Not: Şekil, analizlerde ortaya çıkan temel risk örüntülerini özetlemektedir. Ayrıntılı istatistiksel sonuçlar Ekler'de yer almaktadır.

Şekil 3.11, zorbalığa maruz kalma deneyimlerinin akademik başarı algısı, özel gereksinim veya tanı durumu, cinsiyet ve okul ortamına ilişkin değerlendirmeler bakımından farklılaştığını özetlemektedir.

3.3.4. Zorbalığın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

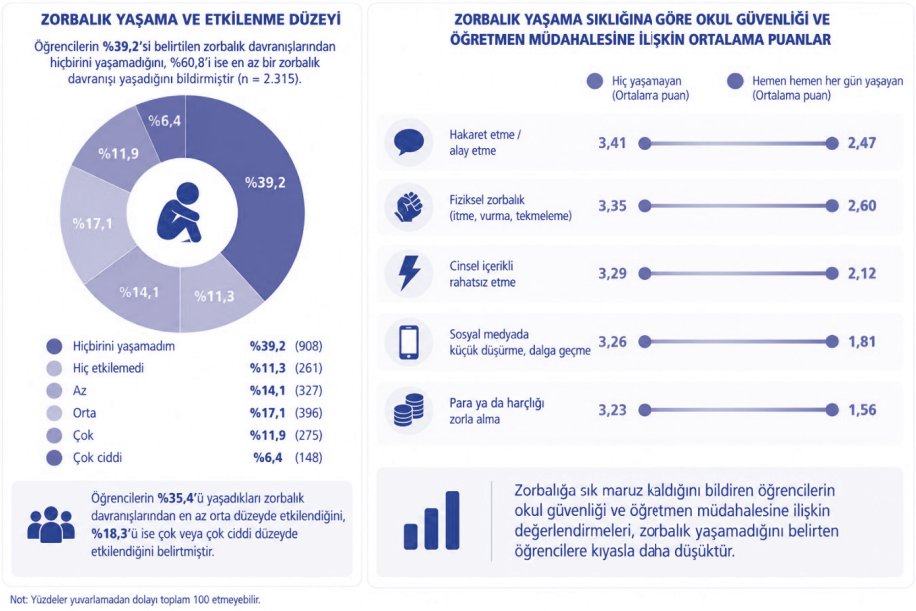
Zorbalığın yaygınlığı kadar önemli bir diğer boyut, yaşanan deneyimlerin öğrenciler üzerindeki etkisinin ağırlığıdır. Bulgular, öğrencilerin %39,2'sinin araştırmada sorgulanan zorbalık davranışlarından hiçbirini yaşamadığını göstermektedir. Buna karşılık öğrencilerin %35,4'ü yaşadığı zorbalık deneyimlerinden en az orta düzeyde etkilendiğini belirtmiş, %18,3'ü ise bu etkilenmeyi "çok" veya "çok ciddi" olarak değerlendirmiştir. Bu oranlar toplam öğrenci örneklemi üzerinden hesaplanmıştır ve %18,3'lük grup, en az orta düzeyde etkilenen %35,4'lük grubun içindedir.

Zorbalık deneyiminin öğrencinin okula ilişkin değerlendirmeleriyle ilişkisi de dikkat çekicidir. Farklı zorbalık türlerinde özellikle sık maruz kalma bildiren öğrencilerde okul güvenliği algısı, öğretmen disiplinine ilişkin değerlendirmeler ve öğretmenlerin zorbalığa müdahale ettiğine ilişkin algı daha düşük düzeydedir. Örneğin hakaret veya alaya hemen hemen her gün maruz kalan öğrencilerde okul güvenliği algısı 2,87 düzeyindeyken, bu deneyimi hiç yaşamayanlarda 3,34'tür. Öğretmen müda-

halesine ilişkin değerlendirmelerde fark daha da belirgindir. Aynı değerler sırasıyla 2,47 ve 3,41'dir.

Bu örüntü fiziksel ve daha ağır zorbalık biçimlerinde de görülmektedir. Fiziksel zorbalığa her gün maruz kalan öğrencilerin öğretmen müdahalesi algısı 2,60'a, cinsel içerikli sözlerle rahatsız edilmeye her gün maruz kalanlarda 2,12'ye, çevrim içi rahatsız edilmeye her gün maruz kalanlarda 1,81'e ve para ya da harçlığı zorla alınanlarda 1,56'ya kadar düşmektedir. Bu karşılaştırmalar, sık zorbalık deneyimi bildiren öğrencilerin öğretmen müdahalesine ilişkin değerlendirmelerinin de daha düşük olduğunu göstermektedir.

Şekil 3.12. *Zorbalığın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri*



Şekil 3.12, zorbalık deneyiminin ağırlığı ile öğrencilerin okulun koruyucu kapasitesine ilişkin değerlendirmelerinin birlikte ele alınması gereken iki boyut olduğunu göstermektedir.

3.3.5. Zorbalığın Gerçekleştiği Ortamlar ve Sosyal Bağlamı

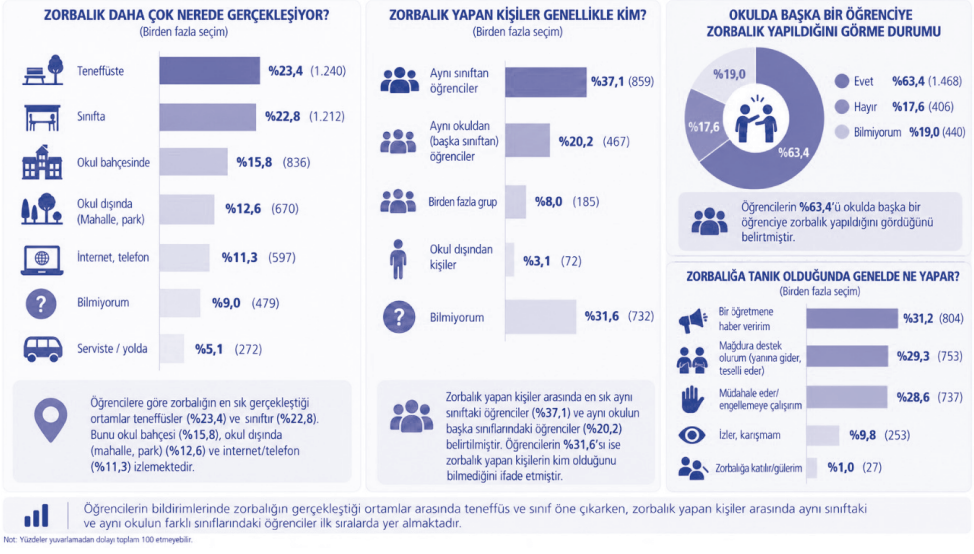
Zorbalık deneyimleri yalnızca davranışın türü açısından değil, nerede gerçekleştiği, kim tarafından gerçekleştirildiği ve diğer öğrencilerin bu olaylara nasıl tepki verdiği açısından da önem taşımaktadır. Öğrenci bildirimleri, zorbalığın okul içindeki ve dışındaki farklı ortamlarda yaşandığını göstermektedir. Zorbalığın en sık bildirildiği or-

tamlar teneffüsler (%23,4) ve sınıftır (%22,8). Bunları okul bahçesi (%15,8), okul dışındaki mahalle ve park gibi alanlar (%12,6) ile internet ve telefon ortamları (%11,3) izlemektedir. Bu soruda birden fazla seçenek işaretlenebilmiştir.

Zorbalığı gerçekleştiren kişilerin kimliği de bu görünümü desteklemektedir. Öğrencilerin bildirimlerine göre zorbalık en sık aynı sınıftaki öğrenciler (%37,1) tarafından gerçekleştirilmekte, bunu aynı okulun başka sınıflarındaki öğrenciler (%20,2) izlemektedir. Öğrencilerin %31,6'sı ise zorbalığı yapan kişinin kim olduğunu bilmediğini belirtmiştir.

Zorbalığın önemli bir başka boyutu ise tanık öğrencilerdir. Öğrencilerin %63,4'ü başka bir öğrenciye zorbalık yapıldığına tanık olduğunu bildirmiştir. Tanıkların tepkileri incelendiğinde öğretmene haber verme (%31,2), zorbalığa uğrayan öğrenciyi destekleme (%29,3) ve olaya doğrudan müdahale etme (%28,6) gibi yardım edici davranışların öne çıktığı görülmektedir. Tepkilere ilişkin soruda da birden fazla seçenek işaretlenebilmiştir.

Şekil 3.13. *Zorbalığın Sosyal Ekolojisi*



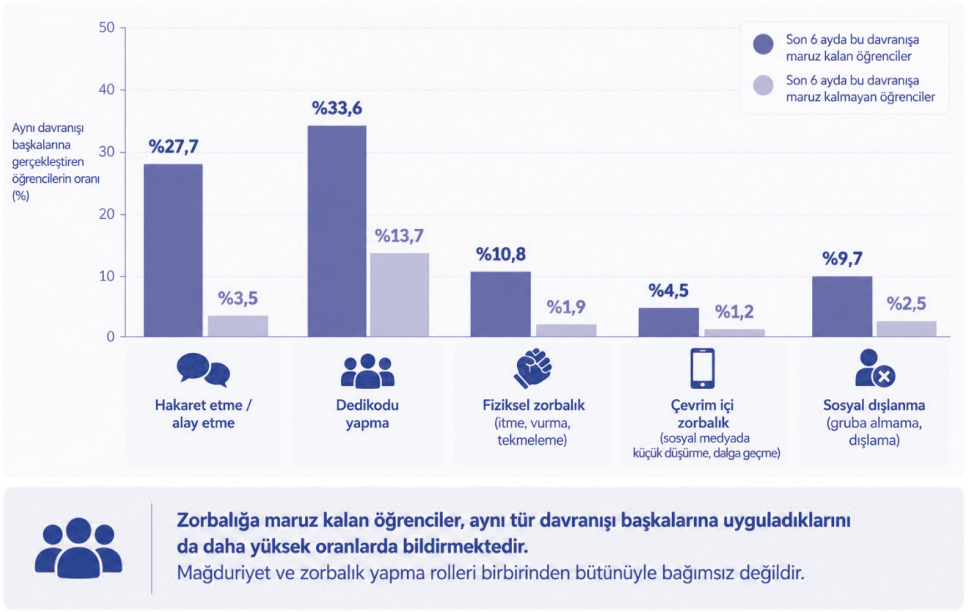
Şekil 3.13, zorbalığın gerçekleştiği ortamları, zorbalığı yapan kişilere ilişkin öğrenci bildirimlerini ve tanık öğrencilerin tepkilerini birlikte sunmaktadır.

3.3.6. Zorbalık Yapma ve Mağdur-Zorba Örtüşmesi

Zorbalığın anlaşılması açısından öğrencilerin yalnızca maruz kaldıkları davranışların değil, başka öğrencilere yönelik gerçekleştirdiklerini bildirdikleri davranışların da incelenmesi önemlidir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu incelenen zorbalık davranışlarını son altı ay içerisinde hiç gerçekleştirmediğini belirtmiştir. Bununla birlikte, zorbalık yapma davranışları arasında özellikle dedikodu, hakaret veya alay etme ve sosyal dışlama öne çıkmaktadır. Dedikodu en yaygın belirtilen davranıştır. Öğrencilerin %24,7'si son altı ay içerisinde en az bir kez başka bir öğrenci hakkında dedikodu yaptığını bildirmiştir. Hakaret/alay ve sosyal dışlama davranışlarında da öğrencilerin yaklaşık beşte biri bu davranışları farklı sıklıklarda gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Fiziksel zorbalık ile tehdit, şantaj ve diğer ağır zorbalık biçimlerinde ise belirtilen oranlar daha düşüktür.

Bulguların daha dikkat çekici yönü, zorbalığa maruz kalma ile zorbalık yapma arasındaki örtüşmedir. Son altı ayda belirli bir zorbalık türüne maruz kalan öğrenciler, aynı davranışı başkalarına uyguladıklarını da daha yüksek oranlarda bildirmektedir. Örneğin hakaret veya alaya maruz kalanlarda aynı davranışı gerçekleştirme oranı %27,7 iken, maruz kalmayanlarda %3,5'tir. Benzer biçimde bu oranlar dedikoduda %33,6'ya karşı %13,7, fiziksel zorbalıkta %10,8'e karşı %1,9 ve çevrim içi zorbalıkta %4,5'e karşı %1,2'dir.

Şekil 3.14. *Zorbalık ve Mağdur-Zorba Örtüşmesi*



Şekil 3.14, zorbalığa maruz kalma ve başkalarına yönelik zorbalık davranışında bulunmanın bazı öğrenci gruplarında birlikte görüldüğünü göstermektedir.

3.3.7. Dijital Yaşam ve Siber Zorbalık

Dijital ortamlar, akran ilişkilerinin okulun fiziksel sınırlarının dışına taşındığı önemli bir etkileşim alanıdır. Öğrencilerin %69,9'u akıllı telefona sahip olduğunu, %58,8'i kendisine ait sosyal medya hesabı bulunduğunu belirtmektedir. Günlük ekran süresi dört saatin üzerinde olan öğrencilerin oranı ise %17,4'tür.

Öğrenci bildirimlerine göre son altı ayda sosyal medya veya sanal ortamlarda hedef alındığını belirtenlerin oranı %7,2, başkalarına yönelik çevrim içi hedef alma davranışında bulunduğunu belirtenlerin oranı ise %3,9'dur. Siber zorbalık deneyimi dijital kullanım örüntüleriyle de farklılaşmaktadır. Kendisine ait sosyal medya hesabı bulunan öğrencilerde siber zorbalığa maruz kalma oranı %9,8 iken hesabı bulunmayanlarda %3,4'tür. Günlük ekran süresi dört saatin üzerinde olan öğrencilerde ise hedef olma oranı %14,9'a yükselmektedir.

Daha belirgin bulgulardan biri, siber zorbalığa maruz kalma ile siber zorbalık yapma arasındaki güçlü örtüşmedir. Çevrim içi ortamda başkalarını hedef aldığını bildiren öğrencilerin %48,4'ü kendisinin de siber zorbalığa maruz kaldığını belirtirken, başkalarını hedef almadığını bildiren öğrencilerde bu oran %5,5'tir.

Öğrencilerin deneyimleri ile velilerin bu deneyimlere ilişkin farkındalığı arasında ise farklılıklar görülmektedir. Velilerin yalnızca %3,9'u çocuğunun son altı ayda sosyal medya veya diğer sanal ortamlarda hedef alındığını bildirirken, %88'i çocuğunun siber zorbalığa maruz kalıp kalmadığını bilmediğini ifade etmiştir.

Şekil 3.15. *Dijital Yaşam ve Siber Zorbalık*



Şekil 3.15, öğrencilerin dijital yaşam özelliklerini, çevrim içi hedef alınma ve başkalarını hedef alma durumlarını ve velilerin bu deneyimlere ilişkin bildirimlerini bir arada göstermektedir.

3.3.8. Okulun Zorbalıkla Mücadele Kapasitesi

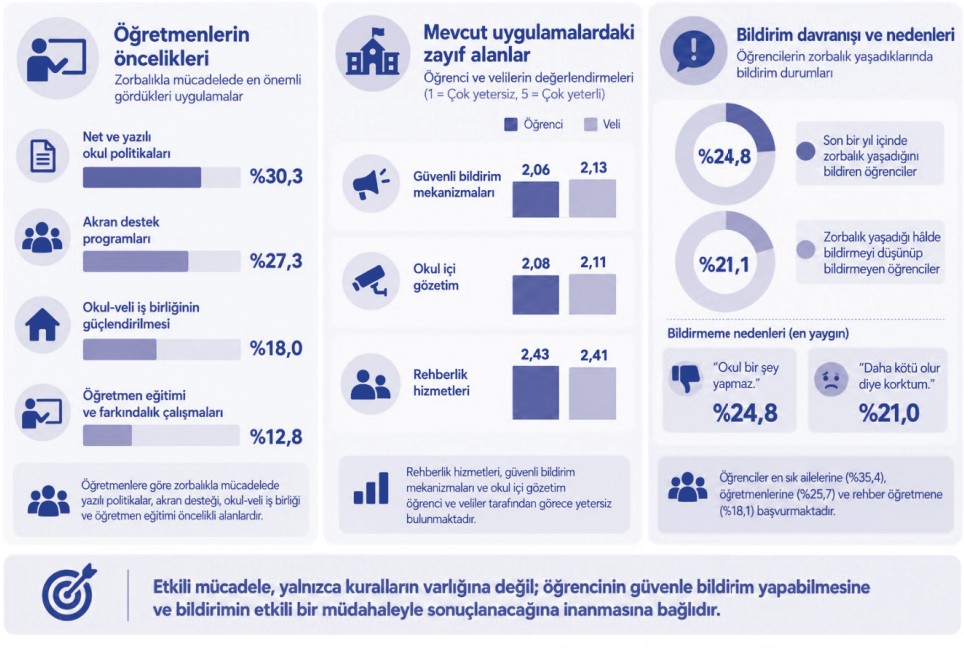
Zorbalığın önlenmesinde okulun rolü, olay gerçekleştikten sonra uygulanacak yaptırımlarla sınırlı değildir. Öğretmenlerin değerlendirmeleri, zorbalıkla mücadelede açık okul politikaları, akran desteği ve okul-aile iş birliğinin öne çıktığını göstermektedir. Öğretmenlerin öncelikli gördüğü uygulamalar arasında net ve yazılı okul politikaları (%30,3) ilk sırada yer almakta, bunu akran destek programları (%27,3) ve okul-veli iş birliğinin güçlendirilmesi (%18) izlemektedir. Öğretmen eğitimi ise %12,8 oranında belirtilmiştir.

Buna karşılık öğrenciler ve velilerin okulda hâlihazırda yürütülen zorbalıkla mücadele uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri daha temkinlidir. Rehberlik hizmetlerinin etkililiği, bilgilendirici çalışmalar, veli bilgilendirmesi, güvenli bildirim mekanizmaları ve okul içi gözetim gibi alanları kapsayan zorbalıkla mücadele boyutunun genel ortalaması öğrencilerde 2,25, velilerde 2,27'dir. Her iki ortalama da üçlü ölçeğin orta noktasının (2,00) üzerinde olmakla birlikte, özellikle güvenli bildirim mekanizmaları ve okul içi gözetim diğer uygulamalara kıyasla daha düşük değerlendirilmektedir.

Özellikle öğrencilerin zorbalığı güvenli biçimde bildirebilecekleri mekanizmalar ile okul içi gözetim, hem öğrenci hem de veli değerlendirmelerinde zayıf alanlar arasında öne çıkmaktadır.

Öğrencilerin bildirim davranışları da okulun müdahale kapasitesinin önemli bir boyutudur. Öğrencilerin zorbalık yaşamaları durumunda kime söyleyeceklerine ilişkin çoklu yanıtların dağılımında aile (%35,4), öğretmen (%25,7) ve rehber öğretmen/psikolojik danışman (%18,1) öne çıkmaktadır. Bu oranlar, öğrenci yüzdelerini değil, verilen toplam yanıtlar içindeki payları göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin %24,8'i son bir yılda kendisi veya başkası için okula zorbalıkla ilgili bildirim yaptığını belirtirken, %21,1'i bildirmeyi düşündüğü hâlde bunu yapmadığını ifade etmiştir. Bildirim yapmayı düşünüp gerçekleştirmeyen öğrencilerin belirttikleri nedenlere ilişkin çoklu yanıtların dağılımında ise okulun bir şey yapmayacağı düşüncesi (%24,8) ve olayın daha kötü hâle gelmesinden duyulan korku (%21) öne çıkmaktadır.

Şekil 3.16. *Okulun Zorbalıkla Mücadele Kapasitesi*



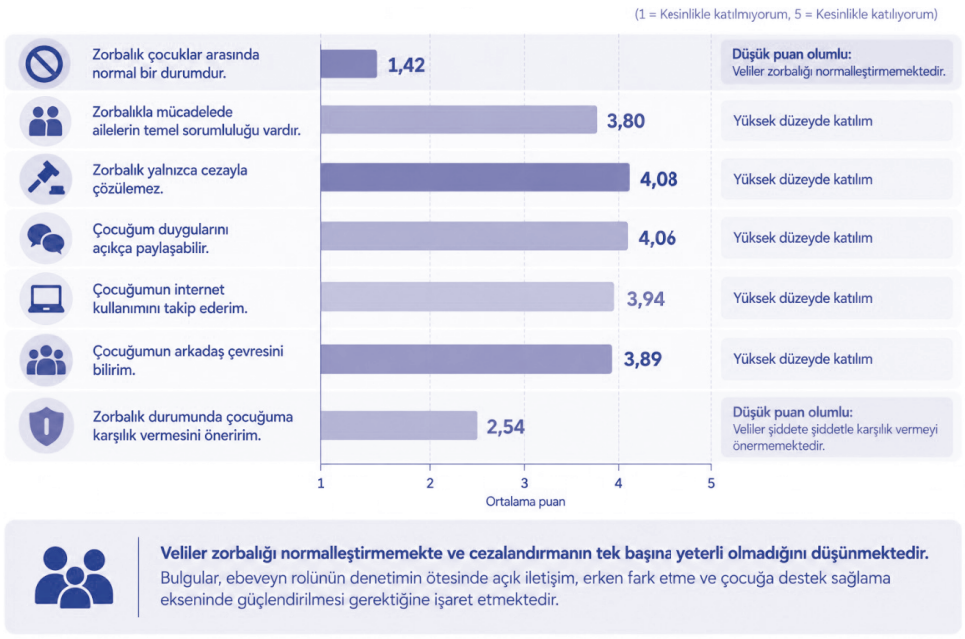
Şekil 3.16, okulun zorbalıkla mücadele kapasitesine ilişkin değerlendirmelerde özellikle güvenli bildirim, yetişkin müdahalesine duyulan güven ve uygulamaların görünürlüğünün öne çıktığını göstermektedir.

3.3.9. Ebeveyn Tutumu ve Müdahale Eğilimleri

Ailenin zorbalığa ilişkin yaklaşımı, çocuğun yaşadığı deneyimi anlamlandırması, bunu yetişkinlerle paylaşması ve olay karşısında nasıl tepki vereceği açısından önem taşımaktadır. Velilerin değerlendirmeleri, zorbalığın çocuklar arasındaki olağan bir davranış olarak görülmediğini ve ailelerin sorunun çözümünde aktif bir sorumluluk üstlenme eğiliminde olduklarını göstermektedir. "Zorbalık çocuklar arasında normal bir durumdur" ifadesine katılım oldukça düşükken (Ort.=1,42), zorbalıkla mücadelede ailenin temel sorumluluk taşıdığı görüşü daha güçlüdür (Ort.=3,80).

Velilerin yaklaşımlarında cezalandırmadan çok iletişim, izleme ve destek öne çıkmaktadır. "Zorbalık yapan çocuğa yalnızca ceza vermek yeterli değildir (rehberlik gerekir)" görüşünün ortalaması 4,08, çocuğun duygularını açıkça paylaşabilmesine ilişkin değerlendirme 4,06'dır. Veliler ayrıca çocuklarının arkadaş çevresini bildiklerini (Ort.=3,89) ve internet kullanımını takip ettiklerini (Ort.=3,94) yüksek düzeyde ifade etmektedir. Buna karşılık çocuğa "karşılık vermesini" öneren yaklaşım daha sınırlı destek görmektedir (Ort.=2,54).

Şekil 3.17. *Ebeveyn Tutumu ve Müdahale Eğilimleri*



Şekil 3.17, ebeveyn yaklaşımında rehberlik, aile içi iletişim, arkadaş çevresini tanıma ve internet kullanımını takip etme maddelerinin görece yüksek ortalamalara sahip olduğunu göstermektedir.

4. BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu araştırmanın bulguları, akran zorbalığının belirli öğrencilerin davranışlarına indirgenemeyecek kadar çok boyutlu bir okul sorunu olduğunu göstermektedir. Zorbalık öğrencilerin bireysel özellikleri kadar akran ilişkileri, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve müdahale kapasitesi, okulun disiplin anlayışı, ailelerin farkındalığı, öğrencilerin yardım arama davranışları ve giderek genişleyen dijital sosyal çevre içerisinde şekillenmektedir. Bu nedenle araştırmada ortaya çıkan tabloyu yalnızca zorbalığın ne kadar yaygın olduğu üzerinden değil, zorbalığın hangi koşullarda ortaya çıktığı, kimler açısından daha görünür hâle geldiği, öğrencilerin nasıl etkilendiği ve okulun bu deneyimlere ne ölçüde etkili karşılık verebildiği üzerinden değerlendirmek gerekmektedir.

Araştırmanın üç temel paydaş grubunu aynı çerçevede buluşturması bu açıdan özellikle önemlidir. Öğretmenler okulun kurumsal işleyişine ve öğrencilerin genel davranış örüntülerine ilişkin geniş bir gözlem alanına sahipken, öğrenciler okul yaşamını doğrudan tecrübe edenlerdir. Veliler ise okul dışında çocukta ortaya çıkan değişimleri ve çocuğun kendileriyle paylaştığı deneyimleri değerlendirmektedir. Bu üç perspektif kimi alanlarda örtüşmekte, kimi alanlarda ise belirgin biçimde ayrışmaktadır. Ortaya çıkan farklılıklar bir veri sorunu olmaktan çok, okul güvenliğinin farklı aktörler tarafından farklı konumlardan tecrübe edildiğini göstermektedir.

4.1. Okul Güvenliği ve Paydaş Perspektifleri

Araştırmanın genel görünümü, okulların bütünüyle güvensiz ortamlar olarak değerlendirilmediğini ancak güvenlik konusunda güçlü ve tartışmasız bir ortak kanaatin de oluşmadığını göstermektedir. Özellikle öğrencilerin okul güvenliğine ilişkin değerlendirmelerinin öğretmen ve velilere göre daha temkinli olması dikkat çekicidir.

Öğretmenler kendi müdahalelerini ve okul yönetiminin zorbalığa yaklaşımını görece daha olumlu değerlendirirken, öğrencilerin okulun genel güvenliği, disiplinin adilliği ve yetişkinlerin müdahale kapasitesi konusunda daha ihtiyatlı oldukları görülmektedir.

Bu ayrışma, güvenli okul kavramının yalnızca kurumsal düzenlemeler üzerinden tanımlanamayacağını göstermektedir. Bir okulun kurallara, nöbet sistemine, rehberlik servisine veya disiplin prosedürlerine sahip olması, öğrencinin kendisini otomatik olarak güvende hissettiği anlamına gelmez. Kurumsal olarak "güvenli" kabul edilen okul ile öğrencinin gündelik ilişkileri içerisinde "güvenli hissettiği" okul arasında fark bulunabilir.

Öğrenci açısından güvenlik son derece somut deneyimler üzerinden kurulmaktadır. Teneffüste yalnız bırakılıp bırakılmadığı, sınıfta alay edildiğinde öğretmenin fark edip etmediği, dışlandığında yetişkinlerin bunu ciddiye alıp almadığı ve bir sorun bildirdiğinde daha kötü sonuçlarla karşılaşmaktan korkup korkmadığı güvenlik algısını doğrudan biçimlendirmektedir. Bu nedenle okul güvenliği değerlendirmelerinde öğrencilerin sesi yalnızca tamamlayıcı bir veri kaynağı değil, güvenliğin temel göstergelerinden biri olarak görülmelidir.

Bulgular aynı zamanda okul güvenliğinin tek boyutlu olmadığını ortaya koymaktadır. Fiziksel güvenlik ile ilişkisel güvenlik arasında ayrım yapmak gerekmektedir. Öğrencinin fiziksel saldırıya uğrama korkusu kadar sosyal dışlanma, aşağılanma, dedikodu, küçük düşürülme veya dijital ortamda hedef alınma ihtimali de okul deneyimini belirlemektedir. Güvenli okul anlayışının bu nedenle yalnızca fiziksel riskleri azaltmaya değil, öğrencinin saygınlığını, aidiyetini ve sosyal bütünlüğünü korumaya da yönelmesi gerekir.

4.2. Öğretmen Otoritesi, Disiplin ve Kurumsal Destek

Araştırmanın en belirgin bulgularından biri öğretmenlerin mesleki otoritelerinin geçmişe kıyasla zayıfladığı yönündeki güçlü kanaatidir. Öğretmenlerin bu değişimi yalnızca öğrencilerin davranışlarıyla açıklamamaları; mevzuat, hukuki koruma, okul yönetiminin desteği, aile müdahalesi ve mesleğin toplumsal konumu gibi daha geniş unsurlara işaret etmeleri önemlidir.

Buna karşılık öğrenci ve veli bulguları, öğretmenin sınıfta disiplinli ve düzenleyici bir rol üstlenmesinin genel olarak reddedilmediğini göstermektedir. Bu durum öğretmen otoritesi tartışmasına farklı bir açıdan bakmayı gerekli kılmaktadır. Mesele yalnızca öğrencilerin veya ailelerin artık otorite istememesi değildir. Daha temel sorun, öğretmenin meşru otoritesinin hangi kurumsal dayanaklarla sürdürüleceğidir.

Bu ayrım önemlidir çünkü otorite ile otoriterlik aynı şey değildir. Öğrencinin ihtiyacı, keyfî ve cezalandırıcı bir yetişkin figüründen çok, sınırların belli olduğu, kuralların herkese eşit uygulandığı ve gerektiğinde müdahale edebilen güvenilir bir öğretmendir. Öğretmenin kuralları uygulama kararlılığı ile öğrencinin bu kuralları adil bulması birbirini tamamlamaktadır.

Disiplin yönetmeliğine ilişkin öğretmen değerlendirmeleri de aynı meselenin kurumsal boyutunu göstermektedir. Öğretmenler özellikle caydırıcılık, uygulamada tutarlılık ve müdahale ederken kurumsal olarak desteklenme konusunda belirgin bir yetersizlik algılamaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin zorbalığa çözüm olarak yalnızca daha ağır yaptırımları önermemeleri dikkat çekicidir. Açık okul politikaları, akran desteği, aileyle iş birliği ve öğretmen eğitimi daha bütüncül bir yaklaşım beklendiğini göstermektedir.

Dolayısıyla öğretmen otoritesinin güçlendirilmesi, cezalandırma kapasitesinin artırılmasından daha geniş düşünülmelidir. Öğretmenin ne zaman ve nasıl müdahale edeceğini bildiği, yönetimin kararının arkasında durduğu, disiplin süreçlerinin öğrenciler tarafından adil bulunduğu ve rehberlik mekanizmalarının sürece dâhil olduğu bir yapı, öğretmenin meşru otoritesini de güçlendirecektir.

4.3. Zorbalığın Kavramsal Sınırları ve Görünür Biçimleri

Üç paydaş grubunun da tekrarlanan alay, dışlama, fiziksel saldırı, çevrim içi küçük düşürme ve güç üstünlüğüne dayalı baskı gibi davranışları büyük ölçüde zorbalık olarak tanıması, temel farkındalığın yüksek olduğunu göstermektedir. Buna karşılık tek seferlik ve karşılıklı olaylarda belirsizliğin belirginleşmesi, zorbalık ile çatışma arasındaki sınırın uygulamada yeterince net olmadığını düşündürmektedir.

Bu ayrım yalnızca kavramsal değildir, müdahalenin niteliğini doğrudan belirler. Birbirine yakın güçte iki öğrenci arasındaki geçici anlaşmazlık ile bir öğrencinin sistematik olarak dışlandığı veya güç kullanılarak susturulduğu bir ilişki aynı biçimde ele alınamaz. Her çatışmanın zorbalık olarak adlandırılması kavramı anlamsızlaştırabilir. Buna karşılık gerçek zorbalığın "çocuklar arasında olur" denilerek sıradanlaştırılması mağduriyetin sürmesine yol açabilir.

Araştırmada zorbalığın en belirgin biçimlerinin sözel ve ilişkisel davranışlar olması da bu açıdan önemlidir. Hakaret, alay, dedikodu ve sosyal dışlama, öğrencilerin hem maruz kalma hem de başkasına yönelik davranış bildirimlerinde öne çıkmaktadır. Fiziksel saldırıların ötesinde geniş bir zorbalık alanının bulunduğu görülmektedir.

Bu durum okul yönetimleri açısından önemli bir görünürlük problemi yaratmaktadır. Fiziksel kavga kolayca fark edilebilirken, bir öğrencinin arkadaş grubundan sürekli

dışlanması, sınıf içerisinde alay konusu hâline getirilmesi veya sosyal statüsünün sistematik biçimde zedelenmesi yetişkinlerin gözünden kaçabilir. Dolayısıyla zorbalıkla mücadele yalnızca olay kaydı tutmak değil, sınıfın ilişkisel iklimini anlayabilmek meselesidir.

4.4. Zorbalığın Etkileri ve Öğrencilerin Kırılganlığı

Araştırma zorbalığın görülme sıklığı kadar öğrenciler üzerinde yarattığı etkinin de dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin bir bölümü olaylardan sınırlı etkilenirken, önemli bir grupta etkilenmenin orta ve daha yüksek düzeylere çıktığı görülmektedir. Veli gözlemleri de etkilenmenin okuldan kaçınma, içe kapanma ve akademik performansta gerileme gibi alanlara yansıyabildiğini göstermektedir.

Bu sonuç, zorbalık vakalarının önem derecesinin yalnızca davranışın dışarıdan ne kadar "ağır" göründüğüne bakılarak belirlenemeyeceğini göstermektedir. Fiziksel olmayan bir davranış da tekrarlanması, öğrencinin sosyal çevresi tarafından desteklenmesi veya öğrenciyi yalnızlaştırması hâlinde ciddi sonuçlar doğurabilir. Araştırmada zorbalıktan ciddi düzeyde etkilendiğini bildiren öğrencilerin bulunması ile sık zorbalık deneyimi yaşayan öğrencilerin öğretmen müdahalesini daha olumsuz değerlendirmesi, zorbalığın bireysel etkileri ile kurumsal koruma algısının birlikte ele alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

Aynı zamanda risk bütün öğrenciler için eşit değildir. Akademik açıdan güçlük yaşayan, özel gereksinimi veya tanısı bulunan ve okulun zorbalıkla mücadele kapasitesini zayıf değerlendiren öğrencilerin birçok zorbalık türünde daha kırılgan hâle geldiği görülmektedir.

Öğrencinin bireysel özelliklerini zorbalığın "nedeni" gibi yorumlamamak gerekir. Özel gereksinimli olmak, düşük akademik performans veya herhangi bir farklılık kendi başına zorbalık üretmez. Risk, öğrencinin niteliğinin akran grubunun normları ve okul ortamıyla karşılaşma biçiminden doğmaktadır. Dolayısıyla müdahale yalnızca "riskli öğrenci"yi güçlendirmeye değil, farklılığı hedef hâline getiren sosyal ortamı değiştirmeye yönelmelidir.

Cinsiyet farklılıkları da benzer biçimde tek yönlü değildir. Bazı doğrudan ve fiziksel davranışlar ile bazı ilişkisel zorbalık biçimlerinin farklı öğrenci gruplarında öne çıkması, zorbalık riskinden çok zorbalığın ifade biçimlerinin farklılaşabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle tek tip öğrenci profili üzerinden yürütülecek önleme programları yerine zorbalığın biçimine ve bağlama duyarlı yaklaşımlar gerekmektedir.

4.5. Zorbalık Deneyimi, Okula Güven ve Kurumsal Koruma

Araştırmanın en tutarlı bulgularından biri, zorbalık deneyimi ağırlaştıkça öğrencilerin okul güvenliği, öğretmen disiplini ve öğretmen müdahalesine ilişkin değerlendirmelerinin olumsuzlaşmasıdır. Bu örüntü yalnızca tek bir zorbalık biçiminde değil; sözel zorbalık, sosyal dışlama, görünüş üzerinden aşağılanma, siber zorbalık ve daha ağır davranışlarda tekrar etmektedir.

Bu ilişkinin nedensel yönü bu araştırmanın kapsamına dâhil değildir. Sık zorbalığa maruz kalmak öğrencinin okul hakkındaki güvenini azaltıyor olabilir. Tersine, öğrencilerin yetişkin müdahalesini zayıf algıladığı okul ortamlarında zorbalığın daha kolay sürmesi de mümkündür. İki sürecin birbirini güçlendirmesi de olasıdır. Bununla birlikte nedenselliğin yönünden bağımsız olarak bulgunun kurumsal anlamı güçlüdür. Daha fazla desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin bir bölümü aynı zamanda okulun kendisini koruyabileceğine daha az güvenmektedir.

Bu durum zorbalığa müdahalenin yalnızca olayın durdurulmasıyla tamamlanamayacağını göstermektedir. Zorbalığın ardından öğrencinin kuruma duyduğu güvenin yeniden tesis edilmesi gerekir. Öğrenci yalnızca "olay çözüldü" mesajını değil, benzer bir olay tekrarlandığında korunacağına ilişkin güveni de hissetmelidir.

Bu açıdan güvenli okulun önemli göstergelerinden biri, en kırılgan öğrencinin okul hakkındaki deneyimidir. Ortalama öğrencinin kendisini güvende hissetmesi yeterli değildir. Sürekli hedef alınan, sosyal olarak dışlanan veya farklılığı nedeniyle kırılgan hâle gelen öğrencinin de kurumun kendisini koruyacağına inanması gerekir.

4.6. Zorbalığın Sosyal ve Mekânsal Bağlamı

Zorbalığın büyük ölçüde teneffüs, sınıf ve okul bahçesi gibi öğrencilerin gündelik yaşamlarının geçtiği ortamlarda ortaya çıkması, zorbalığın okulun "istisnai" veya yalnızca gözetimsiz alanlarına özgü bir problem olmadığını göstermektedir. Öğrenci ve öğretmen değerlendirmelerinin zorbalığın gerçekleştiği ortamlar konusunda önemli ölçüde örtüşmesi de bu görünümü güçlendirmektedir.

Özellikle sınıfın zorbalığın önemli ortamlarından biri olması dikkat çekicidir. Bu bulgu yalnızca yetişkin gözetimini artırarak zorbalığın bütünüyle önlenemeyeceğini göstermektedir. Öğretmenin sınıfta bulunması, öğrenciler arasındaki her sosyal davranışı görmesini sağlamaz. İmalı sözler, fısıltılar, sosyal dışlama, küçük düşürücü bakışlar veya bir öğrencinin grup içerisinde sürekli görmezden gelinmesi, formal sınıf düzeni devam ederken de gerçekleşebilir.

Dolayısıyla fiziksel gözetim gerekli olmakla birlikte yeterli değildir. Okulun sosyal ikliminin düzenlenmesi, özellikle teneffüs ve sınıf içi ilişkilerin izlenmesi, öğrencilerin

birbirlerine yönelik davranışlarının yalnızca disiplin ihlali ortaya çıktığında değil gündelik sosyal yaşam içerisinde değerlendirilmesi gerekir.

Zorbalığın çoğunlukla aynı sınıftaki veya aynı okul içerisindeki öğrenciler arasında yaşanması da önemlidir. Bu durum zorbalığın rastlantısal karşılaşmalardan çok devam eden ilişkilerin parçası olduğunu düşündürmektedir. Hedef öğrenci ile zorbalık yapan öğrenci ertesi gün tekrar karşılaşmakta ve aynı sosyal çevrenin içinde kalmaktadır. Bu nedenle zorbalığın etkisini belirleyen unsurlardan biri de ilişkinin sürekliliğidir.

4.7. Akran Dinamikleri ve Zorbalık Rollerinin Geçişkenliği

Araştırmada öğrencilerin önemli bir bölümünün zorbalığa tanık olduğunu belirtmesi, zorbalığın çoğu zaman iki kişi arasında gerçekleşen özel bir olay olmadığını göstermektedir. Zorbalığın bir izleyici kitlesi vardır ve bu kitlenin verdiği tepki olayın anlamını değiştirebilir.

Olumlu taraf, öğrencilerin önemli bölümünün zorbalıkla karşılaştığında öğretmene haber verme, hedef öğrenciye destek olma veya müdahale etmeye çalışma eğiliminde olmasıdır. Bu durum okulun zaten sahip olduğu önemli bir koruyucu kapasiteyi ortaya koymaktadır.

Tanık öğrencilerin güçlendirilmesi, zorbalıkla mücadelede yalnızca yetişkin müdahalesine dayanan sistemlerden daha geniş bir sosyal etki yaratabilir. Akranların zorbalığa gülmediği, davranışı ödüllendirmediği ve hedef öğrenciyi yalnız bırakmadığı bir ortam, zorbalığın sosyal getirilerini azaltabilir.

Bununla birlikte öğrencilere fiziksel olarak olaya müdahale etmeleri yönünde yükümlülük verilmemelidir. Asıl amaç, güvenli biçimde yardım çağırabilen, hedef öğrenciye destek gösterebilen ve zorbalığın sosyal olarak kabul edilebilir olmadığını ortaya koyan bir akran kültürü geliştirmektir.

Araştırmada zorbalığa maruz kalma ile zorbalık yapma davranışlarının bazı öğrencilerde kesişmesi de rollerin sabit olmadığını göstermektedir. Özellikle dijital alanda bu geçişkenlik daha belirgin görünmektedir. Bir öğrenci bir ilişkide hedef olurken başka bir ilişkide güç kullanan konuma geçebilir.

Dolayısıyla öğrencileri kalıcı olarak "zorba" veya "mağdur" biçiminde sınıflandırmak yerine davranışları ve ilişkileri değerlendirmek daha işlevseldir. Böyle bir yaklaşım hem hedef öğrencinin güçlendirilmesine hem de zorbalık yapan öğrencinin davranış değişikliğine imkân verir.

4.8. Dijital Yaşam, Siber Zorbalık ve Ebeveyn Farkındalığı

Araştırmanın dijital yaşam bulguları, öğrencilerin sosyal ilişkilerinin artık okulun fiziksel sınırlarıyla sınırlı olmadığını göstermektedir. Akıllı telefon ve sosyal medya kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte öğrenciler okul arkadaşlarıyla okul dışında da sürekli iletişim hâlindedir.

Sosyal medyada daha fazla yer alan veya dijital ortamda daha uzun süre geçiren öğrencilerde siber zorbalık deneyimlerinin daha görünür hâle gelmesi, dijital etkileşim alanının genişlemesiyle risk alanının da genişlediğini düşündürmektedir. Bununla birlikte bu ilişkinin ekran süresinin doğrudan zorbalığa yol açtığı şeklinde yorumlanmaması gerekir.

Siber zorbalığın temel özelliği yalnızca "internette gerçekleşmesi" değildir. Dijital ortam okulun mekânsal ve zamansal sınırlarını ortadan kaldırmaktadır. Öğrenci okuldan eve döndüğünde de aynı sosyal ilişkinin içinde kalabilmekte, hedef alınan içerik daha geniş bir çevreye ulaşabilmekte ve ertesi gün aynı kişiler okulda tekrar karşılaşabilmektedir. Bu nedenle dijital zorbalık okul dışında meydana gelse bile okul ikliminden bağımsız değildir.

Ebeveyn verileri bu alanda önemli bir görünürlük sorununa işaret etmektedir. Veliler genel olarak çocuklarının arkadaş çevresini ve internet kullanımını takip ettiklerini düşünmelerine rağmen, özellikle daha örtük ve dijital zorbalık türlerinde belirsizlik daha fazladır.

Bu bulgu, ebeveyn izlemesi ile ebeveyn farkındalığının aynı şey olmadığını göstermektedir. Ekran süresini bilmek veya telefon kullanımını kontrol etmek, çocuğun çevrim içi ilişkilerinde neler yaşadığını bilmek anlamına gelmez. Aile açısından dijital güvenliğin yalnızca denetim değil, iletişim ve güven üzerinden kurulması gerekir.

4.9. Bildirim, Yardım Arama ve Okulun Müdahale Kapasitesi

Araştırmanın en kritik bulgularından biri öğrencilerin yardım arama davranışı ile okulun formal müdahale mekanizmaları arasındaki mesafedir. Öğrenciler sorun yaşadıklarında özellikle aile ve öğretmen gibi yakın yetişkinleri önemli destek kaynakları olarak görmektedir. Buna karşın zorbalık olaylarının önemli bir bölümü okula resmî olarak ulaşmamaktadır.

Burada temel sorun öğrencilerin yardım isteyebilecekleri kişileri bilmemesinden daha derindir. Bildirim yaptıktan sonra ne olacağına ilişkin beklenti belirleyici görünmektedir. Okulun etkili bir şey yapmayacağı düşüncesi ve bildirim sonrasında durumun ağırlaşmasından duyulan kaygı, öğrencilerin sessiz kalmasına yol açabilmektedir.

Daha önemlisi, zorbalıktan daha ağır biçimde etkilenen öğrenciler arasında bile bildirim yapmak isteyip bunu gerçekleştiremeyenlerin bulunmasıdır. Dolayısıyla yardım mekanizmasının yalnızca var olması yeterli değildir, mekanizmanın öğrencinin gözünde güvenilir olması gerekir.

Güvenli bildirim; öğrencinin kimliğinin korunmasını, misilleme riskinin dikkate alınmasını, olayın ciddiye alınmasını, bildirim sonrasında öğrencinin süreç hakkında bilgilendirilmesini ve gerektiğinde uzun süreli izlemi gerektirir. "Öğrenci söylemedi" açıklaması, etkin bir okul sistemi açısından yeterli değildir. Kurum öğrencinin söylemesini kolaylaştırmak ve öğrencinin sessiz kalmasının nedenlerini anlamakla da yükümlüdür.

Okullardaki yazılı kurallar ve rehberlik çalışmalarına ilişkin öğrenci ve veli farkındalığının sınırlı kalması da burada önem kazanmaktadır. Bir politikanın varlığı ile görünürlüğü ve işlevselliği aynı şey değildir. Öğrencinin bilmediği bir kural, güvenmediği bir rehberlik sistemi veya kullanmadığı bir bildirim kanalı, kurumsal olarak mevcut olsa da pratikte sınırlı etkiye sahip olacaktır.

Öğretmenlerin kendilerini bireysel olarak görece yeterli görmelerine rağmen kurumsal sistem konusunda daha eleştirel olmaları da bu tabloyu tamamlamaktadır. Bu durum, zorbalıkla mücadelede öğretmen kapasitesi ile okul kapasitesinin birbirinden ayrılması gerektiğini göstermektedir. Yetkin öğretmen, onu desteklemeyen bir sistem içerisinde tek başına yeterli olamaz.

4.10. Bütüncül Değerlendirme

Araştırmanın bütünü Türkiye'de akran zorbalığıyla mücadele bakımından tamamen olumsuz bir tablo ortaya koymamaktadır. Aksine önemli koruyucu kaynakların mevcut olduğu görülmektedir. Öğretmenler zorbalığın farkında ve müdahale etmeye isteklidir. Öğrencilerin önemli bir bölümü tanık olduklarında yardım etmeye yönelmektedir. Veliler zorbalığı çocukluğun doğal ve kaçınılmaz bir parçası olarak görmemekte, iletişim ve rehberliği önemsemektedir. Okullarda da belirli kurallar, rehberlik çalışmaları ve müdahale mekanizmaları bulunmaktadır. Sorun, bu unsurların tek tek yokluğu değil, aralarında yeterince güçlü ve tutarlı bir bağ kurulamamasıdır.

Öğretmen kendisini müdahaleye hazır görürken kurumsal desteği yetersiz bulabilmektedir. Veli zorbalığa karşı duyarlı olmakla birlikte çocuğun yaşadıklarından haberdar olmayabilmektedir. Öğrenci yetişkin desteğini önemli görmesine rağmen olayın sonuçlanacağına güvenmediğinde bildirimden vazgeçebilmektedir. Okulda zorbalığa yönelik politika bulunmakla birlikte öğrenci veya veli bu politikanın varlığını bilmeyebilmektedir.

Bu nedenle araştırmanın ortaya koyduğu temel sorun bir koordinasyon ve güven sorunu olarak da okunabilir. Zorbalıkla mücadelede gerekli aktörler büyük ölçüde mevcuttur ancak öğretmen, öğrenci, yönetim, rehberlik ve aile arasındaki bağlantılar her zaman aynı güçte işlememektedir.

Bulguların tamamı birlikte değerlendirildiğinde ikinci önemli mesele görünürlük sorunudur. Fiziksel zorbalık daha kolay fark edilirken ilişkisel, sosyal ve dijital zorbalık yetişkinlerin gözünden kaçabilmektedir. Öğrencinin yaşadığı deneyim ile yetişkinlerin gördüğü deneyim arasındaki fark, okulun müdahale kapasitesini de sınırlamaktadır.

Üçüncü temel mesele güven sorunudur. Zorbalık sıklaştıkça okul ve öğretmene duyulan güvenin azalması, bildirim mekanizmalarının etkili olacağına ilişkin şüphe ve bazı öğrencilerin sonuçların daha kötü olacağından korkması aynı yapısal noktada birleşmektedir. Bir okulda ne kadar çok politika bulunursa bulunsun, öğrenci bu politikaların kendisini koruyacağına inanmıyorsa güvenli okul tam olarak kurulmuş değildir.

Dördüncü mesele eşitsiz kırılganlıktır. Zorbalık bütün öğrencileri eşit biçimde etkilememekte, bazı öğrenciler daha fazla riskle karşılaşmakta ve bazı deneyimler belirli gruplar üzerinde daha ağır sonuçlar doğurabilmektedir. Güvenli okul politikaları bu nedenle genel nüfusa yönelik evrensel önleme ile daha kırılgan öğrencileri hedefleyen güçlendirilmiş destekleri birlikte içermelidir.

Son olarak araştırma, akran zorbalığını yalnızca disiplin problemi olarak ele almanın yetersiz olduğunu göstermektedir. Disiplin gerekli olmakla birlikte tek başına yeterli değildir. Etkili bir sistem; kuralları, öğretmen otoritesini, rehberliği, akran ilişkilerini, aile katılımını, güvenli bildirimi ve dijital güvenliği birlikte ele almalıdır.

Bu çerçevede araştırmanın temel mesajı, zorbalığın yalnızca meydana gelen olayların sayısını azaltmaya odaklanan bir politika alanı olmadığıdır. Asıl hedef, öğrencinin zorbalığa maruz kalma ihtimalinin düşük olduğu, maruz kaldığında bunun erken fark edildiği, yardım istediğinde korunacağına inandığı, öğretmenin müdahale ederken yalnız bırakılmadığı, akran grubunun zorbalığı ödüllendirmediği, ailenin bilgi sahibi olduğu ve dijital yaşamın da güvenlik sisteminin parçası kabul edildiği bir okul ortamı oluşturmaktır.

Bu nedenle güvenli okul, yalnızca zorbalığın bulunmadığı okul değildir. Güvenli okul, öğrencilerin kendilerini görülmüş, duyulmuş, korunmuş ve okul topluluğuna ait hissettikleri bir kurumsal ve ilişkisel düzendir.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE POLİTİKA ÖNERİLERİ

Bu araştırma, akran zorbalığını yalnızca öğrenciler arasında ortaya çıkan bireysel bir davranış sorunu olarak değil, okulun sosyal ve kurumsal yapısı içerisinde şekillenen çok boyutlu bir güvenlik meselesi olarak ele almıştır. Öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, zorbalığın yalnızca öğrenciler arasındaki ilişkilerden kaynaklanan bir sorun olmadığı görülmektedir. Zorbalığın ortaya çıkması, fark edilmesi ve etkili biçimde ele alınması; öğretmenlerin mesleki otoritesi ve müdahale kapasitesi, okulun disiplin anlayışı, akran ilişkileri, ailelerin farkındalığı, öğrencilerin yardım arama davranışları ve dijital yaşamla yakından ilişkilidir.

Araştırmanın genel sonucu, Türkiye'deki okullarda zorbalıkla mücadele açısından önemli bir kapasitenin zaten mevcut olduğudur. Öğretmenler zorbalığı önemli bir sorun olarak görmekte ve müdahale konusunda sorumluluk üstlenmektedir. Öğrencilerin önemli bir bölümü zorbalığa tanık olduğunda yardım etme eğilimi göstermektedir. Veliler zorbalığı çocukluğun olağan ve kaçınılmaz bir parçası olarak görmemekte, iletişim ve rehberliği önemsemektedir. Okullarda zorbalığa ilişkin kurallar, rehberlik faaliyetleri ve çeşitli müdahale uygulamaları bulunmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın ortaya koyduğu temel ihtiyaç, sıfırdan bir farkındalık veya müdahale sistemi oluşturmak değil, mevcut kapasiteyi daha tutarlı, görünür, erişilebilir ve güvenilir bir sistem içerisinde bütünleştirmektir.

Bununla birlikte bulgular, sistemin zayıf halkalarını da ortaya koymaktadır. Öğrencilerin güvenlik algısı yetişkinlere göre daha temkinlidir. Öğretmenler mesleki otoritelerinin ve kurumsal desteklerinin zayıfladığını düşünmektedir. Zorbalığın özellikle sözel, ilişkisel ve dijital biçimleri yetişkinler açısından daha az görünür olabilmektedir. Bazı öğrenci grupları daha yüksek kırılganlık göstermektedir. Zorbalığa daha

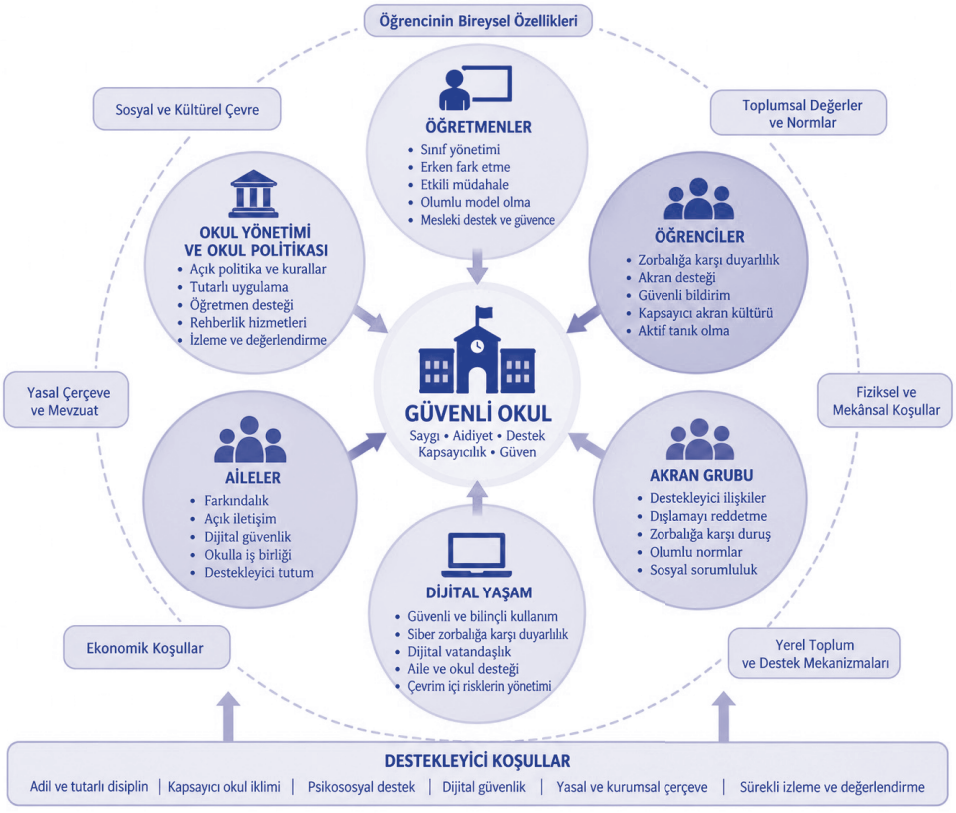
sık maruz kalan öğrencilerin okulun ve öğretmenlerin koruyucu kapasitesine ilişkin değerlendirmeleri daha olumsuzdur. Öğrencilerin bir bölümü bildirimde bulunmanın sonuç getirmeyeceğini veya durumu ağırlaştırabileceğini düşünmektedir. Velilerin olumlu tutumlarına rağmen özellikle dijital alanda çocuklarının yaşadıkları deneyimler konusunda önemli bilgi boşlukları bulunmaktadır.

Bu tablo, güvenli okulun tek bir uygulama, aktör veya müdahale yöntemiyle oluşturulamayacağını göstermektedir.

5.1. Güvenli Okul Ekosistemi

Araştırmanın bütününden çıkan ilk temel sonuç, okul güvenliğinin bir ekosistem özelliği olduğudur. Güvenli okul; öğretmenin güçlü olduğu, öğrencinin kurallara uyduğu veya okul yönetiminin disiplin sağladığı bir kurumdan daha geniş bir anlam taşımaktadır. Öğrenci, öğretmen, okul yönetimi ve rehberlik hizmetleri, aileler ve akran grupları aynı sistemin parçalarıdır. Dijital yaşam ise artık bu sistemin dışında değil, doğrudan içerisinde yer almaktadır.

Şekil 5.1. *Araştırma Bulgularından Ortaya Çıkan Güvenli Okul Ekosistemi*



Şekil 5.1'de özetlenen model, araştırmada ayrı ayrı incelenen birçok bulgunun aslında aynı sistemin farklı parçalarını oluşturduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve erken müdahale kapasitesi, okul yönetiminin açık ve tutarlı politikaları, öğrencilerin güvenli bildirim yapabilmesi, ailelerin çocuklarıyla açık iletişim kurması, akran grubunun dışlamayı ve zorbalığı desteklememesi ve dijital ilişkilerin güvenli biçimde sürdürülmesi birbirinden bağımsız değildir.

Bu sistemin merkezinde öğrenci bulunmakla birlikte sorumluluk yalnızca öğrenciye yüklenemez. Benzer biçimde zorbalığı önleme sorumluluğunun yalnızca öğretmene veya rehberlik servisine verilmesi de yeterli değildir. Öğretmenin etkili müdahalesi okul yönetiminin desteğine, öğrencinin yardım araması yetişkinlere duyduğu güvene, ailenin müdahalesi çocuğun deneyiminden haberdar olmasına, akranların savunucu davranışları ise okulun oluşturduğu sosyal normlara bağlıdır.

Araştırmanın ortaya koyduğu güçlü yönler de bu ekosistem içerisinde anlam kazanmaktadır. Öğretmenlerin müdahale isteği, öğrencilerin savunucu akran potansiyeli ve velilerin zorbalığı normalleştirmeyen tutumları, güvenli okul için önemli sosyal kaynaklardır. Politika açısından temel mesele bu kaynakları ayrı ayrı güçlendirmekten çok, birbirlerini destekleyecek biçimde bir araya getirmektir.

Güvenli okul aynı zamanda daha geniş kurumsal ve toplumsal koşullar içerisinde oluşmaktadır. Mevzuat, öğretmenlik mesleğinin kurumsal konumu, okulun fiziksel koşulları, toplumsal normlar, dijital kültür ve yerel destek mekanizmaları okulun zorbalıkla mücadele kapasitesini etkileyebilmektedir. Bu nedenle okul düzeyinde geliştirilecek uygulamaların daha geniş eğitim politikası tarafından desteklenmesi gerekmektedir.

5.2. Zorbalık, Kurumsal Güven ve Bildirim Döngüsü

Araştırmanın bütününden çıkan ikinci temel sonuç, zorbalık deneyimi ile öğrencinin okulun koruyucu kapasitesine duyduğu güven arasında önemli bir ilişkinin bulunmasıdır. Zorbalığa daha sık maruz kalan öğrencilerin okul güvenliği, öğretmen disiplini ve öğretmen müdahalesi konusunda daha olumsuz değerlendirmelerde bulunmaları, bildirim davranışlarıyla birlikte düşünüldüğünde özellikle önem kazanmaktadır.

Bu ilişkiler araştırmanın kesitsel yapısı nedeniyle nedensel bir zincir olarak yorumlanamaz. Bununla birlikte bulgular birlikte okunduğunda, zorbalık deneyimi, kurumsal güven, yardım arama ve müdahale kapasitesi arasında birbirini besleyebilecek bir ilişkisel döngünün bulunduğu görülmektedir.

Şekil 5.2. *Zorbalık, Kurumsal Güven ve Bildirim Döngüsü*



Bu modelde zorbalık deneyimi öğrencinin okul ortamını daha güvensiz algılamasıyla birlikte görülebilmekte, okul ve öğretmenin müdahalesine ilişkin güven azaldığında öğrencinin yardım arama veya bildirimde bulunma isteği de zayıflayabilmektedir. Bildirilmeyen olaylar yetişkinler açısından daha az görünür hâle gelmekte, bu da okulun sorunun gerçek boyutunu fark etmesini ve zamanında müdahale etmesini güçleştirebilmektedir. Müdahale kapasitesinin zayıf algılanması ise öğrencilerin okulun kendilerini koruyacağına ilişkin güvenini daha da aşındırabilir.

Bu nedenle zorbalıkla mücadelede kritik meselelerden biri döngüyü kırmaktır. Bunun için yalnızca zorbalık davranışına müdahale etmek yeterli değildir. Öğrencinin bildirimde bulunmasını kolaylaştırmak, bildirim sonrasında güvenliğini sağlamak, müdahalenin görünür ve tutarlı olmasını sağlamak ve öğrencinin okulun kendisini koruyacağına ilişkin güvenini güçlendirmek gerekir.

Şekilde yer alan olumlu sonuçlar bu araştırmada deneysel olarak gösterilmiş müdahale etkileri olarak değil, bulguların ortaya koyduğu sorun alanlarının tersine çevrilmesiyle hedeflenen sonuçlar olarak değerlendirilmelidir. Döngünün kırılması; zorbalığın azaltılması, okul güvenliğinin güçlendirilmesi, bildirim davranışının desteklenmesi, daha erken müdahale ve daha kapsayıcı bir okul iklimi bakımından temel politika yönünü göstermektedir.

5.3. Politika Yaklaşımının Temel İlkeleri

Araştırma bulguları, akran zorbalığı politikasının yalnızca olay sonrasında uygulanacak yaptırımlar üzerine kurulmasının yeterli olmayacağını göstermektedir. Etkili bir politika üç temel işlevi aynı anda yerine getirmelidir: önleme, erken fark etme ve etkili müdahale.

Önleme, zorbalık henüz ortaya çıkmadan okulun sosyal iklimini ve akran ilişkilerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Erken fark etme, fiziksel olmayan ve daha örtük zorbalık biçimleri de dâhil olmak üzere risklerin zamanında görülmesini ifade etmektedir. Etkili müdahale ise zorbalık ortaya çıktığında öğrenciyi korumayı, zorbalık davranışını durdurmayı, tekrarını önlemeyi ve okul topluluğunun güvenini yeniden tesis etmeyi kapsayan bir süreçtir.

Politikanın ikinci temel ilkesi bütün okul yaklaşımı olmalıdır. Zorbalıkla mücadele rehberlik servisinin veya belirli öğretmenlerin görevi olarak görülmemeli; okul yönetiminden öğretmene, öğrenciden veliye kadar bütün aktörlerin görev ve sorumlulukları açık biçimde tanımlanmalıdır.

Üçüncü ilke öğrenci merkezlilik olmalıdır. Bir okulun zorbalıkla mücadelede başarılı olup olmadığının en önemli göstergelerinden biri, yetişkinlerin sistemi ne kadar başarılı gördüklerinden çok öğrencilerin kendilerini ne kadar güvende hissettikleri ve yardım istediklerinde korunacaklarına ne kadar inandıklarıdır.

Dördüncü ilke ise hak temelli, koruyucu ve onarıcı bir disiplin anlayışı olmalıdır. Bu yaklaşım yaptırımı dışlamaz ancak yaptırımı tek araç hâline getirmez. Zorbalığa maruz kalan öğrencinin korunması, zorbalık yapan öğrencinin davranışının durdurulması ve değiştirilmesi, akran grubunun rolünün ele alınması ve okul ortamının yeniden güvenli hâle getirilmesi birlikte düşünülmelidir.

5.4. Ulusal Güvenli Okul ve Akran Zorbalığını Önleme Çerçevesi

Araştırmanın temel politika önerilerinden biri, okullar arasında uygulama farklılıklarını azaltacak ulusal bir güvenli okul ve akran zorbalığını önleme çerçevesinin oluşturulmasıdır.

Bu çerçeve, zorbalığın ortak tanımını ve türlerini açık biçimde belirlemeli; çatışma, saldırganlık, şiddet ve zorbalık arasındaki ayrımı uygulayıcılar açısından anlaşılır hâle getirmelidir. Öğretmen, okul yönetimi ve rehberlik personelinin hangi durumda hangi adımları izleyeceği standartlaştırılmalı ancak okulların kendi sosyal ve yerel özelliklerine göre uyarlama yapmasına da imkân tanınmalıdır.

Her okulun bu ulusal çerçeveye dayalı, öğrenci ve velilerin kolaylıkla anlayabileceği kısa ve açık bir Okul Zorbalıkla Mücadele Protokolü bulunmalıdır. Bu protokol yalnızca idari dosyalarda yer almamalı, eğitim-öğretim yılı başında öğrencilere, öğretmenlere ve velilere açıklanmalıdır.

Böylece zorbalıkla karşılaşıldığında "Kim ne yapacak?" sorusunun cevabı okuldan okula veya öğretmenden öğretmene değişen kişisel tercihlere bırakılmamış olacaktır.

5.5. Öğretmen Otoritesinin Yeniden Güçlendirilmesi

Araştırmanın en dikkat çekici sonuçlarından biri, öğretmenlerin büyük bölümünün mesleki otoritelerinin geçmişe kıyasla zayıfladığını düşünmesidir. Üstelik öğretmenler bu durumu yalnızca öğrenci davranışlarıyla değil; mevzuat, hukuki koruma, okul yönetiminin desteği, aile müdahaleleri ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal konumuyla ilişkilendirmektedir. Buna karşılık öğrenci ve veli bulguları, disiplinli, tutarlı ve gerektiğinde müdahale eden öğretmen rolünün genel olarak reddedilmediğini göstermektedir. Bu iki bulgu birlikte değerlendirildiğinde, güvenli okul politikasının temel unsurlarından birinin öğretmen otoritesinin yeniden güçlendirilmesi olması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Burada amaç geçmişin katı, tek yönlü veya cezalandırıcı otorite anlayışına dönmek değildir. Güçlendirilmesi gereken, öğretmenin eğitim ortamını düzenleme, davranış sınırlarını belirleme, öğrenciyi koruma ve gerektiğinde öğrenciye müdahale etme konusunda sahip olduğu meşru mesleki otoritedir. Öğrenci haklarının korunması ile öğretmenin otoritesinin güçlendirilmesi birbirine karşıt hedefler olarak görülmemelidir. Aksine öğrencinin kendisini güvende hissetmesi, sınıfta sınır koyabilen ve bu sınırları adil biçimde uygulayabilen öğretmenin varlığını gerektirir.

Bu nedenle öğretmen otoritesinin güçlendirilmesi yalnızca öğretmenin bireysel sınıf yönetimi becerilerine bırakılamaz. Öğretmenin mevzuata uygun müdahalesinin okul yönetimi tarafından desteklenmesi, disiplin süreçlerinin açık ve öngörülebilir olması, öğretmenin veliyle yaşanan anlaşmazlıklarda kurumsal olarak yalnız bırakılmaması ve görevini yerine getirirken hukuki ve idari güvencelerinin açık olması gerekir. Öğretmenin müdahale ettiği bir davranışın farklı idari kararlarla etkisizleştirilmesi veya kuralların öğretmenden öğretmene değişmesi, yalnızca öğretmenin otoritesini değil, öğrencilerin okulun kurallarına duyduğu güveni de zayıflatabilir.

Öğretmen otoritesinin yeniden güçlendirilmesi bu nedenle bir mesleki statü ve kurumsal kapasite politikası olarak ele alınmalıdır. Öğretmenin sınıfta düzen sağlayabilmesi, zorbalığı erken fark edebilmesi ve davranış ortaya çıktığında tereddüt etmeden müdahale edebilmesi güvenli okulun ön koşullarından biridir. Bu doğrultuda

öğretmenin yetki ve sorumluluk alanları açıklaştırılmalı, okul yönetimlerinin öğretmen müdahalelerini destekleme sorumluluğu güçlendirilmeli ve disiplin mevzuatı öğretmenin meşru müdahale kapasitesini destekleyecek biçimde gözden geçirilmelidir.

Bununla birlikte güçlü otoritenin sürdürülebilir olması için mesleki yeterlikle desteklenmesi gerekir. Öğretmen eğitimleri genel farkındalık seminerlerinin ötesine geçerek erken uyarı işaretlerini fark etme, sözel ve ilişkisel zorbalığı tanıma, sınıf içinde anında müdahale, zorbalık yapan ve zorbalığa maruz kalan öğrenciyle çalışma, veli iletişimi, siber zorbalık ve mevzuat uygulamaları gibi somut becerilere odaklanmalıdır.

Dolayısıyla raporun önerdiği yaklaşım açıktır. Güvenli okul, öğretmenin otoritesinin zayıflatıldığı değil, sınırları hukuken ve kurumsal olarak belirlenmiş, adil, meşru ve etkili öğretmen otoritesinin yeniden tesis edildiği okuldur.

5.6. Disiplin Sisteminin Yeniden Değerlendirilmesi

Araştırma, mevcut disiplin sisteminin özellikle caydırıcılık, tutarlılık ve öğretmen müdahalesini destekleme bakımından yeniden değerlendirilmesine ihtiyaç bulunduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte bu değerlendirme yalnızca yaptırımların ağırlaştırılması tartışmasına indirgenmemelidir. Disiplin sisteminin temel niteliği öngörülebilirlik olmalıdır. Öğrenci hangi davranışın kabul edilemez olduğunu, öğretmen hangi durumda nasıl müdahale edeceğini ve veli sürecin nasıl işleyeceğini bilmelidir.

Zorbalığın niteliğine ve ağırlığına göre kademeli müdahale mekanizmaları oluşturulabilir. Erken aşamada eğitici ve davranış değişikliğini hedefleyen uygulamalar, tekrarlanan veya ağırlaşan durumlarda daha güçlü koruyucu ve disipliner tedbirler birlikte kullanılmalıdır.

Zorbalıkta güç dengesizliği bulunduğu için, her olayın tarafların eşit kabul edildiği basit bir arabuluculuk sürecine dönüştürülmesinden kaçınılmalıdır. Öncelik zorbalığa maruz kalan öğrencinin güvenliği ve davranışın durdurulması olmalıdır.

5.7. Güvenli Bildirim ve İzleme Sistemi

Araştırmanın bulgularına göre, en güçlü politika gereksinimlerinden biri, öğrencilerin güvenle kullanabilecekleri bildirim mekanizmalarının geliştirilmesidir. Bildirim oranının düşüklüğü ve bazı öğrencilerin bildirim sonrasında durumun kötüleşmesinden çekinmesi, mevcut sistemin yalnızca erişilebilir değil, aynı zamanda güvenilir olması gerektiğini göstermektedir.

Her okulda öğrencinin yüz yüze, yazılı veya uygun dijital kanallar üzerinden bildirim yapabileceği bir sistem bulunmalıdır. Öğrenci, bildirimin kim tarafından alınacağını, sonrasında ne olacağını ve kendisinin nasıl korunacağını önceden bilmelidir.

Bildirim sonrası süreç de standartlaştırılmalıdır. İlk değerlendirme, güvenlik kontrolü, öğrenci ve aileyle iletişim, gerekli müdahale, takip ve dosyanın kapatılması belirli bir iş akışı içerisinde yürütülmelidir. Tekrarlanan vakaların gözden kaçmaması için kayıtlar izlenebilir olmalıdır.

Bu sistemin amacı yalnızca vaka saymak değil, okulun kendi risk örüntülerini görebilmesini sağlamaktır. Hangi alanlarda, hangi dönemlerde ve hangi zorbalık biçimlerinin yoğunlaştığının düzenli değerlendirilmesi, önleyici uygulamaların hedeflenmesini kolaylaştıracaktır.

5.8. Sözel ve İlişkisel Zorbalığın Görünür Hâle Getirilmesi

Araştırma, fiziksel zorbalığın ötesinde sözel ve ilişkisel zorbalığın okul yaşamında önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Bu nedenle zorbalıkla mücadele politikalarının görünür fiziksel olaylara aşırı odaklanması önlenmelidir.

Öğretmen eğitimlerinde alay, lakap takma, dedikodu, sistematik dışlama, sosyal statünün hedef alınması ve grup içerisindeki küçük düşürücü davranışların nasıl fark edilebileceği üzerinde özellikle durulmalıdır.

Okul iklimi değerlendirmelerinde yalnızca "Kavga oluyor mu?" sorusu değil, öğrencilerin aidiyet, dışlanma, akran desteği ve sınıf ilişkilerine ilişkin deneyimleri de düzenli biçimde izlenmelidir.

Bu yaklaşım, zorbalığın ağırlaşmasını beklemek yerine daha erken aşamalarda müdahale edilmesini sağlayabilir.

5.9. Kırılgan Öğrenciler İçin Güçlendirilmiş Koruma

Araştırmada bazı öğrenci gruplarının farklı zorbalık biçimlerine daha fazla maruz kaldığı görülmektedir. Bu nedenle evrensel okul politikalarının yanında risk duyarlı destek mekanizmaları geliştirilmelidir.

Özel gereksinimli öğrenciler, akademik ve sosyal açıdan güçlük yaşayan öğrenciler ve akran ilişkilerinde dışlanma riski taşıyan çocuklar erken dönemde izlenmeli ancak bu süreç öğrencileri damgalayacak bir "riskli çocuk" sınıflandırmasına dönüşmemelidir.

Amaç öğrenciyi problem olarak tanımlamak değil, öğrenciyi kırılgan hâle getiren sosyal koşulları fark etmektir. Kapsayıcı sınıf kültürü, akran desteği, sosyal beceri programları ve gerektiğinde bireysel psikososyal destek birlikte kullanılmalıdır.

Okulların zorbalık verilerini değerlendirirken yalnızca toplam yaygınlık düzeylerine değil, zorbalığın belirli öğrenci gruplarında yoğunlaşıp yoğunlaşmadığına da bakması gerekir.

5.10. Akranların Koruyucu Gücünün Kullanılması

Araştırmada tanık öğrencilerin önemli bir bölümünün zorbalık karşısında yardım etmeye yönelik davranış göstermesi, politika açısından önemli bir fırsattır.

Okullarda öğrenciler yalnızca zorbalığın potansiyel mağdurları veya failleri olarak görülmemeli, güvenli okulun aktif aktörleri olarak değerlendirilmelidir. Akran destek programları, öğrenci temsilcilikleri ve güvenli tanıklık/bildirim uygulamaları bu kapasiteyi güçlendirebilir.

Öğrencilere zorbalığa fiziksel olarak müdahale etme sorumluluğu yüklenmemeli, bunun yerine güvenli biçimde yetişkine haber verme, hedef öğrenciyi yalnız bırakmama, zorbalığı sosyal olarak ödüllendirmeme ve kapsayıcı akran normlarını destekleme becerileri kazandırılmalıdır.

Bu yaklaşım özellikle sözel, ilişkisel ve dijital zorbalıkta önemlidir çünkü yetişkinlerin göremediği birçok olayın ilk tanıkları diğer öğrencilerdir.

5.11. Aile-Okul Ortaklığının Güçlendirilmesi

Araştırmada velilerin zorbalığa karşı genel olarak duyarlı ve iletişim odaklı bir yaklaşım sergilemeleri önemli bir avantajdır. Bununla birlikte özellikle daha örtük ve dijital zorbalık türlerinde ebeveyn farkındalığının sınırlı kalabilmesi, okul-aile iletişiminin güçlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Veli eğitimleri yalnızca "çocuğunuzu takip edin" mesajına indirgenmemelidir. Zorbalığın erken belirtileri, çocuğun zorbalığa maruz kaldığını veya zorbalık yaptığını düşündürebilecek davranış değişiklikleri, çocukla yargılamadan konuşma yöntemleri, okulda kime başvurulacağı ve dijital zorbalığın özellikleri konusunda kısa ve uygulanabilir rehberler hazırlanmalıdır.

Aile ile okul arasındaki ilişki yalnızca sorun ortaya çıktığında kurulan bir iletişim olmaktan çıkarılmalıdır. Güvenli okul politikası eğitim-öğretim yılı başından itibaren velilerle paylaşılmalı ve ailenin süreçteki rolü açık biçimde tanımlanmalıdır.

5.12. Dijital Güvenliğin Okul Güvenliğine Entegre Edilmesi

Siber zorbalık okul dışında gerçekleştiği gerekçesiyle okul güvenliği politikalarının dışında bırakılamaz. Öğrencilerin çevrim içi ve çevrim dışı sosyal ilişkileri birbirinden

ayrışmış iki dünya değildir. Bu nedenle okulların zorbalık politikalarında siber zorbalığın açık bir tanımı bulunmalı; okul arkadaşları arasındaki dijital zorbalığın hangi koşullarda okulun müdahale alanına gireceği belirlenmelidir.

Dijital güvenlik eğitimi yalnızca ekran süresi veya teknik güvenlik önlemlerinden ibaret olmamalıdır. Dijital vatandaşlık, mahremiyet, çevrim içi saygı, içerik paylaşımının sonuçları, grup sohbetlerinde dışlama, çevrim içi tanıklık ve yardım isteme gibi ilişkisel boyutları da kapsamalıdır.

Veliler açısından da yalnızca cihaz kontrolüne dayalı bir model yerine, çocuğun dijital yaşamı hakkında konuşabilmesini sağlayan iletişim temelli dijital ebeveynlik yaklaşımı desteklenmelidir.

5.13. Okul Sosyal Hizmeti Sisteminin Kurulması

Araştırmanın ortaya koyduğu en önemli ihtiyaçlardan biri, öğrencinin yaşadığı sorunları yalnızca sınıf içi davranış veya bireysel psikolojik özellikler üzerinden değil; aile, okul, akran grubu ve sosyal çevre arasındaki ilişkiler içerisinde ele alabilecek kurumsal bir mekanizmanın oluşturulmasıdır. Bu ihtiyaç doğrultusunda Türkiye'de okul sosyal hizmetinin sistematik biçimde kurulması ve sosyal hizmet uzmanlarının okul sistemine dâhil edilmesi önerilmektedir.

Akran zorbalığı bu ihtiyacın özellikle görünür olduğu alanlardan biridir. Zorbalığa maruz kalan öğrencinin yaşadığı sorun okulda ortaya çıkabilmekte, etkileri aile yaşamına taşınabilmekte, akran ilişkileri tarafından sürdürülebilmekte ve dijital ortamda devam edebilmektedir. Benzer biçimde zorbalık yapan öğrencinin davranışının arkasında aile ilişkileri, sosyal çevre, akran grubundaki konumu veya farklı psikososyal ihtiyaçlar bulunabilir. Bu nedenle yalnızca öğrenciyle bireysel görüşme yapmak veya disiplin süreci yürütmek bazı vakalarda sorunun bütününe ulaşmak için yeterli olmayabilir.

Okul sosyal hizmeti, tam da bu noktada okul ile öğrencinin sosyal çevresi arasında bağlantı kuran bir işlev üstlenebilir. Okul sosyal hizmet uzmanı; risk altındaki öğrencilerin erken belirlenmesi, zorbalığa maruz kalan öğrencinin psikososyal değerlendirilmesi, aileyle çalışma, ev ve okul arasındaki iletişimin güçlendirilmesi, devamsızlık ve okuldan kopma riskinin izlenmesi, özel gereksinimli ve sosyal açıdan kırılgan öğrencilerin desteklenmesi, akran ilişkilerine yönelik grup çalışmaları ve gerekli durumlarda öğrencinin okul dışındaki sosyal hizmet ve destek mekanizmalarına yönlendirilmesi gibi görevler üstlenebilir.

Böyle bir sistem, araştırmada ortaya çıkan önemli bir boşluğu da doldurabilir. Bulgular, öğretmenlerin zorbalığa müdahale etmeye istekli olduklarını ancak her sorunun öğretmen tarafından çözülemeyeceğini göstermektedir. Öğretmenin görevi eğitim ve sınıf yönetimi merkezli olmalıdır. Aile içi sorunlar, sosyal ve ekonomik güçlükler,

ihmal riski, sosyal dışlanma, okul devamsızlığı veya çoklu psikososyal ihtiyaçlar söz konusu olduğunda öğretmenin bütün bu alanların vaka yöneticisi hâline gelmesi beklenmemelidir. Okul sosyal hizmeti öğretmenin otoritesine alternatif değil, öğretmenin eğitimsel rolünü ve müdahale kapasitesini destekleyen tamamlayıcı bir mesleki sistem olarak tasarlanmalıdır.

Okul sosyal hizmetinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yerine geçmesi de söz konusu değildir. İki meslek farklı ancak tamamlayıcı işlevler üstlenebilir. Psikolojik danışma öğrencinin psikolojik, duygusal ve gelişimsel ihtiyaçlarına odaklanırken, sosyal hizmet öğrenciyi aile, okul, akran grubu, sosyal çevre ve sosyal destek sistemleri arasındaki ilişkiler içerisinde değerlendirebilir. Zorbalık gibi çok boyutlu sorunlarda bu iki mesleğin öğretmen ve okul yönetimiyle ekip hâlinde çalışması daha bütüncül bir müdahale kapasitesi oluşturacaktır.

Bu doğrultuda okul sosyal hizmetinin doğrudan bütün okullarda aynı anda uygulanması yerine, aşamalı bir model benimsenebilir. Öncelikle öğrenci sayısının, devamsızlığın, zorbalık ve şiddet bildirimlerinin, sosyal kırılganlığın veya diğer risk göstergelerinin yüksek olduğu bölgelerde ve okullarda pilot uygulamalar başlatılabilir. Bir sosyal hizmet uzmanının ihtiyaç ve okul büyüklüğüne göre bir okulda veya birden fazla okuldan oluşan okul grubunda görev yaptığı modeller değerlendirilebilir. Pilot uygulamaların sonuçlarına göre sistem kademeli biçimde yaygınlaştırılabilir.

Böylece güvenli okul politikası yalnızca okulun içindeki davranışı kontrol eden bir yapı olmaktan çıkarak öğrencinin yaşam çevresini bütüncül biçimde değerlendiren bir koruma sistemine dönüşebilir. Okul sosyal hizmetinin kurumsallaştırılması, özellikle okul-aile-çocuk arasındaki bağlantının güçlendirilmesi ve çoklu risk taşıyan öğrencilerin erken dönemde desteklenmesi bakımından bu araştırmanın ortaya koyduğu en önemli yapısal politika seçeneklerinden biridir.

5.14. Rehberlik ve Psikososyal Destek Sisteminin Güçlendirilmesi

Zorbalık yalnızca disiplin süreci olarak ele alınmamalıdır. Zorbalığa maruz kalan öğrencinin yaşadığı etkinin değerlendirilmesi ve gerektiğinde psikososyal destek sağlanması sistemin temel bileşeni olmalıdır.

Rehberlik hizmetleri yalnızca vaka kendilerine yönlendirildiğinde müdahale eden birimler olmaktan çıkarılarak okul iklimini izleyen, riskleri erken fark eden ve öğretmenlerle birlikte önleyici çalışmalar yürüten bir yapıya kavuşturulmalıdır.

Zorbalık yapan öğrenciler açısından da yalnızca yaptırım uygulanması yeterli olmayabilir. Davranışın tekrarını önlemek için öğrencinin sosyal ilişkileri, kendisinin zorbalığa maruz kalıp kalmadığı, davranışın akran grubu içerisindeki işlevi ve ihtiyaç duyduğu psikososyal destek değerlendirilmelidir.

Okul sosyal hizmetinin kurulması hâlinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile sosyal hizmet arasında açık bir görev paylaşımı ve ekip çalışması modeli geliştirilmelidir. Öğretmen, rehberlik personeli ve sosyal hizmet uzmanı birbirinin yerine geçen değil, farklı uzmanlıkları aynı öğrencinin ve okulun iyilik hâli için bir araya getiren meslek elemanları olarak konumlandırılmalıdır.

Bu yaklaşım, zorbalık rollerinin sabit kimlikler olmadığı yönündeki araştırma bulgusuyla da uyumludur.

5.15. Düzenli İzleme ve Ulusal Veri Sistemi

Akran zorbalığıyla mücadelede sürdürülebilir politika için düzenli ve karşılaştırılabilir veriye ihtiyaç vardır. Tek seferlik araştırmalar önemli bir fotoğraf sunmakla birlikte zaman içerisindeki değişimi göstermeye yetmez.

Bu nedenle belirli aralıklarla öğrenci, öğretmen ve velileri birlikte kapsayan ulusal okul güvenliği ve akran zorbalığı izleme araştırması yapılması önerilmektedir.

İzleme yalnızca "Zorbalık yaşadınız mı?" sorusuna dayanmamalıdır. Okul güvenliği, zorbalık türleri, zorbalığın etkileri, öğretmen müdahalesine güven, bildirim davranışı, aile farkındalığı, siber zorbalık ve okulun müdahale kapasitesi gibi göstergeler birlikte izlenmelidir.

Ulusal veriler bölge, okul kademesi ve temel öğrenci grupları bakımından değerlendirilerek risk alanları belirlenmeli ancak veriler okulları sıralamak veya cezalandırmak amacıyla kullanılmamalıdır. Amaç, ihtiyaçları belirlemek ve kaynakları daha etkili yönlendirmek olmalıdır.

5.16. Politika Öncelikleri

Araştırmadan hareketle geliştirilen öneriler, birbirinden bağımsız bir tedbirler listesi olarak değil, güvenli okul ekosistemini güçlendirecek bütünleşik bir politika paketi olarak değerlendirilmelidir. Bununla birlikte uygulamada önceliklendirme yapılması gerektiğinde yedi stratejik alan öne çıkmaktadır:

1. Ulusal Güvenli Okul ve Akran Zorbalığını Önleme Çerçevesinin oluşturulması. Zorbalığın tanımı, bildirim, müdahale, takip ve kurumlar arası görev paylaşımı ülke genelinde ortak asgari standartlara bağlanmalıdır.
2. Öğretmen otoritesinin meşru, etkili ve kurumsal olarak desteklenen bir mesleki otorite olarak yeniden güçlendirilmesi. Öğretmenin sınıfı yönetme, sınır koyma ve zorbalığa müdahale etme kapasitesi açık mevzuat, okul yönetimi desteği ve mesleki güvencelerle desteklenmelidir.

3. Her okulda güvenilir, görünür ve izlenebilir bildirim ve müdahale sisteminin kurulması. Öğrenci bildirim yaptığında ne olacağını bilmeli ve bildirimin kendisi için yeni bir risk yaratmayacağına güvenebilmelidir.
4. Sözel, ilişkisel ve siber zorbalığı kapsayan erken fark etme sisteminin geliştirilmesi. Güvenlik politikası yalnızca fiziksel şiddete odaklanmamalı, daha örtük zorbalık biçimlerini de görünür hâle getirmelidir.
5. Okul sosyal hizmeti sisteminin kurulması ve sosyal hizmet uzmanlarının okul sistemine aşamalı biçimde dâhil edilmesi. Özellikle çoklu sosyal risk taşıyan öğrenciler, aile-okul ilişkileri ve okul dışındaki destek sistemleriyle bağlantı açısından sosyal hizmet uzmanlarından yararlanılmalıdır.
6. Öğrenci, öğretmen, aile, akran grubu, rehberlik hizmetleri ve okul sosyal hizmetini bütünleştiren bütün-okul yaklaşımının benimsenmesi. Zorbalıkla mücadele belirli bir meslek grubunun veya birimin sorumluluğuna bırakılmamalıdır.
7. Ulusal düzeyde düzenli okul güvenliği ve akran zorbalığı izleme sisteminin oluşturulması. Politikanın başarısı yalnızca olay sayılarıyla değil; öğrencilerin güvenlik algısı, bildirim davranışı, öğretmenlerin müdahale kapasitesi, aile farkındalığı ve farklı zorbalık türleri üzerinden düzenli olarak değerlendirilmelidir.

Bu önceliklerin ortak amacı tek tek zorbalık olaylarına daha sert tepki vermek değil, zorbalığın ortaya çıkmasını zorlaştıran, ortaya çıktığında erken fark eden ve etkili biçimde karşılık verebilen bir okul sistemi oluşturmaktır.

5.17. Genel Sonuç

Bu araştırmanın ortaya koyduğu tablo ne okulları bütünüyle güvensiz kurumlar olarak tanımlamayı ne de akran zorbalığını çocukluk ve ergenliğin olağan bir parçası olarak görmeyi desteklemektedir. Bulgular daha nüanslı bir duruma işaret etmektedir. Türkiye'deki okullarda güvenli okulun inşa edilebileceği önemli sosyal ve kurumsal kaynaklar bulunmaktadır ancak bu kaynakların daha sistematik biçimde bir araya getirilmesine ihtiyaç vardır.

Öğretmenlerin müdahale isteği kurumsal destekle, velilerin duyarlılığı doğru bilgiyle, öğrencilerin savunucu davranışları güvenli akran normlarıyla, rehberlik hizmetleri erken fark etme mekanizmalarıyla ve disiplin sistemi adil ve tutarlı uygulamayla birleştiğinde zorbalıkla mücadele kapasitesi güçlenebilir. Okul sosyal hizmetinin bu yapıya eklenmesi ise okul ile aile ve öğrencinin daha geniş sosyal çevresi arasındaki bağlantıyı kurarak sistemdeki önemli bir boşluğu doldurabilir.

Bu araştırmanın özellikle altını çizdiği hususlardan biri, öğretmen otoritesinin yeniden güçlendirilmesi gereğidir. Güvenli okul, öğretmenin sınıfta etkisizleştirildiği bir ortamda kurulamaz. Öğretmenin öğrenciyi koruyabilmesi, sınır koyabilmesi ve zor-

balığa zamanında müdahale edebilmesi için meşru mesleki otoritesinin açık biçimde tanınması ve okul yönetimi, mevzuat ve eğitim sistemi tarafından desteklenmesi gerekir. Bununla birlikte söz konusu otorite, keyfî veya cezalandırıcı bir güç değil; adalet, tutarlılık, mesleki yeterlik ve kurumsal sorumluluk üzerine kurulu bir eğitim otoritesi olmalıdır.

Benzer biçimde öğretmenin her sosyal ve psikososyal sorunun çözümünden tek başına sorumlu tutulması da gerçekçi değildir. Güçlü öğretmen otoritesi ile güçlü okul sosyal hizmeti sistemi birbirinin alternatifi değil, tamamlayıcısıdır. Öğretmen sınıfın eğitimsel ve pedagojik otoritesini taşırken, sosyal hizmet uzmanı öğrenciyi aile, okul ve sosyal çevresi içerisinde destekleyen bağlantı ve müdahale kapasitesini güçlendirmelidir. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin de bu yapıya katılmasıyla okul, farklı uzmanlıkların birlikte çalıştığı daha güçlü bir koruyucu sisteme dönüşebilir.

Bu nedenle raporun nihai politika mesajı "daha fazla ceza", "daha fazla gözetim" veya "daha fazla farkındalık eğitimi" gibi tek boyutlu bir çözüm değildir. Bunların her biri belirli koşullarda gerekli olabilir; ancak hiçbiri tek başına yeterli değildir.

Asıl ihtiyaç; öğrencinin deneyimini merkeze alan, öğretmenin meşru otoritesini yeniden güçlendiren, okul sosyal hizmetini kurumsallaştıran, okul yönetimi, rehberlik hizmetleri, aileler ve akranları ortak bir sorumluluk sistemi içerisinde buluşturan bir güvenli okul ekosistemi oluşturmaktır.

Böyle bir okulda öğrenci yalnızca fiziksel olarak korunmaz. Öğrenci, dışlandığında fark edileceğini, aşağılandığında ciddiye alınacağını, yardım istediğinde dinleneceğini ve bildirim yaptığında yalnız bırakılmayacağını bilir. Öğretmen müdahale ettiğinde kurumsal olarak destekleneceğinden, veli sorun ortaya çıktığında kiminle ve nasıl iş birliği yapacağından emindir. Rehberlik hizmetleri ve okul sosyal hizmeti, öğrencinin psikososyal ve sosyal çevresinden kaynaklanan ihtiyaçlarını erken dönemde fark eder. Akranlar ise zorbalığın sessiz izleyicileri değil, güvenli okul kültürünün taşıyıcıları hâline gelir.

Bu anlamda güvenli okulun nihai ölçütü yalnızca zorbalık vakalarının sayısı değildir. Asıl ölçüt, okul topluluğunun en kırılgan üyesinin dahi kendisini görülmüş, duyulmuş, korunmuş ve ait hissedebilmesidir.

YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu raporda yer alan şekillerin görsel tasarımında, yazarın hazırladığı içerik ve yönlendirmeler doğrultusunda ChatGPT kullanılmıştır. Araştırmanın kavramsal çerçevesi, veri analizi, bulguların yorumlanması ve politika önerilerinin sorumluluğu yazara aittir.

KAYNAKLAR

Ainsworth, M. D., Blehar, M., Waters, E. ve Wall, S. (1978). *Patterns of attachment* (Cilt 95). Erlbaum.

Arıcak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N. ve Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *Cyberpsychology & Behavior, 11*(3), 253-261.

Astor, R. A., Benbenishty, R., Zeira, A. ve Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education and Behavior, 29*(6), 716-736.

Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma durumu. *İlköğretim Online, 11*(2), 2-13.

Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect, 27*(7), 713-732.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory* (Cilt 1, ss. 141-154). Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ, 1986*(23-28), 2.

Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss: Vol. I. Attachment*. Hogarth.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation*. Hogarth.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss*. Hogarth.

Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M. ve Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*(3), 133-148.

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

Bronfenbrenner, U. ve Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. İçinde R. M. Lerner ve W. E. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Cilt 1, theoretical models of human development* (ss. 793-828). Wiley.

Bukowski, W. M. ve Raufelder, D. (2018). Peers and the self. İçinde *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (ss. 141-156).

CASEL. (2020). *Evidence-based social and emotional learning programs: CASEL criteria updates and rationale*.

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

Coleman, P. T., Deutsch, M. ve Marcus, E. C. (Ed.). (2014). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. John Wiley & Sons.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. ve Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65.

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

Cornell, D. ve Limber, S. P. (2015). Law and policy on the concept of bullying at school. *American Psychologist, 70*(4), 333.

Crick, N. R. ve Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*(3), 710-722.

Delors, J. (1998). *Education for the twenty-first century: Issues and prospects*. UNESCO.

Dewey, J. (1930). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education* (Cilt 8). Macmillan.

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

Espelage, D. L. ve Swearer, S. M. (2009). A social-ecological model for bullying prevention and intervention. İçinde *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (Cilt 61). Routledge.

Farmer, V. L., Williams, S. M., Mann, J. I., Schofield, G., McPhee, J. C. ve Taylor, R. W. (2017). Change of school playground environment on bullying: A randomized controlled trial. *Pediatrics, 139*(5), e20163072.

Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A. M. ve Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: A meta-analytic study. *Child Development, 81*(2), 435-456.

Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E. ve Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0*. National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention ve U.S. Department of Education.

Groh, A. M., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Steele, R. D. ve Roisman, G. I. (2014). The significance of attachment security for children's social competence with peers: A meta-analytic study. *Attachment & Human Development, 16*(2), 103-136.

Hawker, D. S. ve Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41*(4), 441-455.

Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K. ve Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence, 21*(1), 29-49.

Hong, J. S. ve Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*(4), 311-322.

Hymel, S. ve Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist, 70*(4), 293.

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1991). *Teaching students to be peacemakers*. Interaction Book Co.

Kapcı, E. G. (2004). Bullying type and severity among elementary school students and its relationship with depression, anxiety and self esteem. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 37*(1), 1-13.

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

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

Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L. ve Zwi, A. B. (2002). The world report on violence and health. *The Lancet, 360*(9339), 1083-1088.

Laursen, B., Hartup, W. W. ve Koplas, A. L. (1996). Towards understanding peer conflict. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 42*, 76-102.

Le Menestrel, S. ve Rivara, F. (Ed.). (2016). *Preventing bullying through science, policy, and practice*. NASEM.

Menesini, E. ve Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine, 22*(sup1), 240-253.

Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G. ve Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*(5), 602-611.

Morrison, B. (2007). *Restoring safe school communities*. Federation Press.

Morrison, B. E. ve Vaandering, D. (2012). Restorative justice: Pedagogy, praxis, and discipline. *Journal of School Violence, 11*(2), 138-155.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere Press (Wiley).

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

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology, 9*(1), 751-780.

Olweus, D. ve Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(1), 124.

Olweus, D., Limber, S. P. ve Breivik, K. (2019). Addressing specific forms of bullying: A large-scale evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program. *International Journal of Bullying Prevention, 1*(1), 70-84.

Patchin, J. W. ve Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: Implications for research. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 69-74.

Pereira, J. (2026). Bullying in education: Prevalence, impact and responses across countries. *OECD Education Working Papers*, (341), 1-56.

Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2*, 531-562.

Pozzoli, T. ve Gini, G. (2013). Why do bystanders of bullying help or not? A multidimensional model. *The Journal of Early Adolescence, 33*(3), 315-340.

Rodkin, P. C. ve Hodges, E. V. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review, 32*(3), 384-400.

Rubin, K. H., Bukowski, W. ve Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook of Child Psychology, 3*(5), 619-700.

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

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. ve Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 22*(1), 1-15.

Salmivalli, C., Kärnä, A. ve Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development, 35*(5), 405-411.

Slonje, R. ve Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology, 49*(2), 147-154.

Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature & prevention strategies*. SAGE Publications Ltd.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. ve Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(4), 376-385.

Sugai, G. ve Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review, 35*(2), 245-259.

Swearer, S. M. ve Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist, 70*(4), 344.

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

Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T. ve Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medicine, 13*(3), 247.

Ttofi, M. M. ve Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*(1), 27-56.

Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. Guilford Press.

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

UNESCO. (2020). *International conference on school bullying: Recommendations by the Scientific Committee on preventing and addressing school bullying and cyberbullying*. UNESCO.

UNESCO. (2023). *Global education report: Technology in education—A tool on whose terms*. UNESCO.

Volk, A. A., Dane, A. V. ve Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review, 34*(4), 327-343.

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

Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. The Guilford Press.

Wentzel, K. R. ve Muenks, K. (2016). Peer influence on students' motivation, academic achievement, and social behavior. İçinde *Handbook of social influences in school contexts* (ss. 13-30). Routledge.

World Health Organization. (2002). *World report on violence and health*. World Health Organization.

World Health Organization. (2021). *Adolescent mental health*. World Health Organization.

Yöndem, Z. D. ve Totan, T. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 8*(2), 53-68.

EK 1

AYRINTILI BULGU TABLOLARI VE İSTATİSTİKSEL DEĞERLENDİRMELER

Bu bölümde araştırmanın ana metninde özetlenerek sunulan bulgulara ilişkin ayrıntılı tablolar ve istatistiksel değerlendirmeler yer almaktadır. Ana metinde bulguların temel örüntülerine ve politika açısından önem taşıyan sonuçlarına odaklanılmış; değişkenler arasındaki farklılıklar, alt grup karşılaştırmaları ve istatistiksel testlere ilişkin ayrıntılar ise raporun okunabilirliğini korumak amacıyla bu bölümde sunulmuştur. Eklerdeki değerlendirmeler, tabloların bütün hücrelerini tekrar etmek yerine, öne çıkan farklılıkları, anlamlı ilişkileri ve dikkat gerektiren örüntüleri açıklamaya odaklanmaktadır.

1. Örneklemin Bölgesel Dağılımı

Tablo 1.1. *Araştırmaya katılanların bölgelere göre dağılımı*

Bölge	*Öğretmen*	*%*	*Öğrenci*	*%*	*Veli*	*%*
Akdeniz	451	14,1	336	14,5	332	14,6
Batı Anadolu	326	10,2	207	8,9	204	8,9
Batı Karadeniz	173	5,4	111	4,8	104	4,6
Batı Marmara	122	3,8	83	3,6	80	3,5
Doğu Karadeniz	103	3,2	65	2,8	61	2,7
Doğu Marmara	313	9,8	222	9,6	219	9,6
Ege	392	12,3	254	11,0	260	11,4
Güneydoğu	415	13,0	371	16,0	389	17,1
İstanbul	472	14,7	374	16,1	374	16,4
Kuzeydoğu	93	2,9	65	2,8	65	2,8
Orta Anadolu	168	5,3	116	5,0	111	4,9
Orta Doğu	170	5,3	111	4,8	81	3,6
Toplam	3.198	100,0	2.315	100,0	2.280	100,0

Araştırmaya 3 bin 198 öğretmen, 2 bin 315 öğrenci ve 2 bin 280 veli olmak üzere toplam 7 bin 793 kişi katılmıştır. Katılımcıların bölgesel dağılımı, her üç grupta da Türkiye'nin farklı bölgelerinden katılım sağlandığını göstermektedir. Öğretmen grubunda en yüksek katılım İstanbul, Akdeniz ve Güneydoğu bölgelerinden gerçekleşirken, öğrenci ve veli gruplarında İstanbul ve Güneydoğu bölgeleri öne çıkmaktadır. Kuzeydoğu, Doğu Karadeniz ve Batı Marmara ise her üç katılımcı grubunda da görece daha düşük paylara sahiptir. Genel olarak dağılım, araştırmanın farklı coğrafi bölgelerden öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini içeren geniş bir katılımcı kitlesine dayandığını göstermektedir.

2. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Tablo 2.1. *Öğretmenlerin demografik özellikleri*

		n	%
Cinsiyet	Kadın	1.898	59,3
	Erkek	1.300	40,7
Eğitim durumu	Lisans	2.485	77,7
	Yüksek lisans	688	21,5
	Doktora	25	0,8
Mesleki kıdem	5 yıl ve altı	309	9,7
	6-10 yıl	420	13,1
	11-15 yıl	654	20,4
	16-20 yıl	544	17,0
	21 yıl ve üzeri	1.271	39,8
Branş	Türkçe-Sosyal Alanlar	534	16,7
	Matematik-Fen Alanları	455	14,2
	Sınıf Öğretmenliği	712	22,3
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	320	10,0
	Sanat-Spor-Müzik	143	4,5
	Diğer	1.035	32,4
Görev	Öğretmen	2.808	87,8
	Müdür / Müdür yardımcısı	390	12,2
Görev yapılan okulun türü	İlkokul	932	29,1
	Ortaokul	860	26,9
	İmam Hatip Ortaokulu	241	7,5
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	239	7,5
	Anadolu Lisesi	328	10,3
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	357	11,2
	Sosyal Bilimler Lisesi	10	,3
	Fen Lisesi	43	1,3
	Diğer	187	5,9
Okulun bulunduğu yerleşim yeri	Büyükşehir merkezi	899	28,1
	İl merkezi	709	22,2
	İlçe merkezi	1.268	39,6
	Belde	103	3,2
	Köy	219	6,8
	Toplam	3.198	100,0

Araştırmaya katılan 3 bin 198 öğretmenin %59,3'ü kadın, %40,7'si erkektir. Katılımcıların büyük çoğunluğu lisans mezunu olmakla birlikte yaklaşık beşte biri yüksek lisans mezunudur. Mesleki kıdem açısından deneyimli öğretmenlerin ağırlığı dikkat çekmektedir; katılımcıların %39,8'i 21 yıl ve üzeri, %17'si ise 16-20 yıl mesleki kıde-

me sahiptir. Dolayısıyla örneklemin yarıdan fazlası en az 16 yıllık mesleki deneyime sahiptir.

Katılımcılar branş, görev yapılan okul türü ve yerleşim yeri bakımından çeşitlilik göstermektedir. Sınıf öğretmenleri en büyük belirli branş grubunu oluştururken, katılımcıların %87,8'i öğretmen, %12,2'si okul yöneticisidir. İlkokul ve ortaokullarda görev yapanlar örneklemin yarısından fazlasını oluşturmakla birlikte farklı lise türlerinden de katılım sağlanmıştır. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı büyükşehir veya il merkezlerinde, %39,6'sı ilçe merkezlerinde; geri kalan kısmı ise belde ve köylerde görev yapmaktadır. Bu dağılım, öğretmen bulgularının farklı mesleki deneyimlere, okul türlerine ve yerleşim bağlamlarına sahip katılımcıların görüşlerini içerdiğini göstermektedir.

Tablo 2.2. *Öğrencilerin demografik özellikleri I*

		n	%
Cinsiyet	Kız	1.141	49,3
	Erkek	1.174	50,7
Sınıf düzeyi	5. sınıf	464	20,1
	6. sınıf	296	12,8
	7. sınıf	281	12,1
	8. sınıf	228	9,8
	9. sınıf	390	16,9
	10. sınıf	215	9,3
	11. sınıf	234	10,1
	12. sınıf	206	8,9
Okul türü	Ortaokul	819	35,4
	İmam Hatip Ortaokulu	451	19,5
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	153	6,6
	Anadolu Lisesi	470	20,3
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	357	15,4
	Sosyal Bilimler Lisesi	20	0,9
	Fen Lisesi	12	0,5
	Diğer	34	1,5
Okul başarısı	Çok zayıf	11	0,5
	Zayıf	76	3,3
	Orta	644	27,8
	İyi	1.015	43,9
	Çok iyi	531	22,9
	Bilmiyorum	37	1,6
	Toplam	2.315	100,0

Araştırmaya katılan 2 bin 315 öğrencinin cinsiyet dağılımı oldukça dengelidir; öğrencilerin %49,3'ü kız, %50,7'si erkektir. Katılımcılar 5. sınıftan 12. sınıfa kadar farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte, en yüksek katılım 5. ve 9. sınıf öğrencilerinden gelmektedir. Okul türü bakımından ortaokul öğrencileri en büyük grubu oluşturmakta; bunu Anadolu lisesi, imam hatip ortaokulu ve mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencileri izlemektedir.

Öğrencilerin kendi okul başarılarına ilişkin değerlendirmeleri ağırlıklı olarak olumludur. Yaklaşık üçte ikisi okul başarısını "iyi" veya "çok iyi" olarak değerlendirirken, başarı düzeyini "zayıf" veya "çok zayıf" olarak tanımlayanların oranı oldukça düşüktür. Genel olarak öğrenci örneklemi; cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından farklı özelliklere sahip öğrencileri kapsamaktadır.

Tablo 2.3. *Öğrencilerin demografik özellikleri II*

		n	%
Anne ve babanın durumu	Anne ve baba birlikte yaşıyor	2.064	89,2
	Anne ve baba ayrı yaşıyor (boşanmış / ayrılmış)	163	7,0
	Anne hayatta değil	11	0,5
	Baba hayatta değil	38	1,6
	Anne ve baba hayatta değil	10	,4
	Belirtmek istemiyorum	29	1,3
Annenin eğitim durumu	Okuryazar değil	127	5,5
	İlkokul	605	26,2
	Ortaokul	490	21,2
	Lise	619	26,7
	Ön lisans	131	5,7
	Lisans	264	11,4
	Lisansüstü	78	3,4
Anne hayattaysa çalışma durumu	Tam zamanlı	390	17,0
	Yarı zamanlı	141	6,1
	İşsiz	104	4,5
	Ev işleriyle meşgul	1.555	67,8
	Emekli	41	1,8
	Diğer	63	2,7
Babanın eğitim durumu	Okuryazar değil	35	1,5
	İlkokul	395	17,1
	Ortaokul	487	21,0
	Lise	797	34,4
	Ön lisans	133	5,8
	Lisans	334	14,4
	Lisansüstü	134	5,8
Baba hayattaysa çalışma durumu	Tam zamanlı	1.484	65,5
	Yarı zamanlı	244	10,8
	İşsiz	79	3,5
	Emekli	250	11,0
	Diğer	210	9,2
Evde yaşayan kardeş sayısı	1	549	23,7
	2	573	24,8
	3	495	21,4
	4	303	13,1
	4'ten fazla	151	6,5
	Kardeşim yok	193	8,4
Hane ekonomik durumu	Çok yetersiz	39	1,7
	Yetersiz	163	7,0
	Orta	996	43,0
	Yeterli	983	42,5
	Çok yeterli	134	5,8

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun anne ve babası birlikte yaşamaktadır. Anne ve babaların eğitim düzeyleri ağırlıklı olarak ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde yoğunlaşmakta; yükseköğretim mezunu olanların oranı daha sınırlı kalmaktadır. Çalışma durumu bakımından belirgin bir farklılaşma görülmektedir: Annelerin çoğunluğu ev işleriyle meşgulken, babalarda tam zamanlı çalışma öne çıkmaktadır.

Hane yapısı bakımından öğrencilerin büyük bölümü kardeşleriyle birlikte yaşamaktadır ve bir, iki veya üç kardeşle aynı hanede yaşayan öğrenciler ağırlıktadır. Öğrencilerin kendi değerlendirmelerine göre hanelerin ekonomik durumu ise büyük ölçüde "orta" veya "yeterli" düzeyde yoğunlaşmaktadır. Bu bulgular, öğrenci örnekleminin aile yapısı, ebeveynlerin eğitim ve çalışma durumu ile algılanan ekonomik koşullar bakımından farklı özelliklere sahip hanelerden geldiğini göstermektedir.

Tablo 2.4. *Öğrencinin özel gereksinimi / tanısı*

		n	%
Özel gereksinimin / tanın var mı?	Var	311	13,5
	Yok	2.003	86,5
	Toplam	2.315	100,0
Özel gereksinim / tanı (Birden fazla seçim)	Dikkat eksikliği/hiperaktivite	148	35,9
	Psikolojik/psikiyatrik tanı (depresyon/ anksiyete vb.)	63	15,3
	Kronik hastalık	53	12,9
	Özgül öğrenme güçlüğü (disleksi vb.)	50	12,1
	Bedensel/duyusal engel	20	4,9
	Otizm spektrum	15	3,6
	Var ama ne olduğunu bilmiyorum	15	3,6
	İşitme problemi	7	1,7
	Diğer	10	2,4
	Belirtmek istemiyorum	31	7,6

Öğrencilerin %13,5'i özel bir gereksinimi veya tanısı bulunduğunu belirtirken, %86,5'i herhangi bir özel gereksinimi veya tanısı olmadığını bildirmiştir. Özel gereksinim veya tanı bildiren öğrenciler arasında en sık belirtilen durum dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğudur. Bunu psikolojik/psikiyatrik tanılar, kronik hastalıklar ve özgül öğrenme güçlüğü izlemektedir. Bedensel/duyusal engel, otizm spektrum bozukluğu ve işitme problemi daha düşük oranlarda bildirilmiştir. Bu bölümde birden fazla seçenek işaretlenebildiğinden, özel gereksinim ve tanı türlerine ilişkin oranlar birbirinden bağımsız değerlendirilmelidir.

Tablo 2.5. *Öğrenciye göre hanede önemli stres kaynağı*

		n	%
Son 12 ayda evde önemli stres kaynağı oldu mu?	Evet	551	23,8
	Hayır	1.763	76,2
	Toplam	2.314	100,0
Son 12 ayda evde önemli stres kaynağı (Birden fazla seçim)	İş kaybı/gelir düşüşü	280	40,2
	Aile içi ciddi hastalık/kayıp	149	21,4
	Göç/taşınma	75	10,7
	Deprem/afet etkisi	74	10,6
	Boşanma/ayrılık	46	6,6
	LGS / YKS /okul / dersler	19	2,7
	Aile içi sorunlar	15	2,1
	Baba/abi cezaevinde	6	0,9
	Diğer	26	3,7
	Belirtmek istemiyorum	8	1,1

Öğrencilerin %23,8'i son 12 ay içinde hanelerinde önemli bir stres kaynağı yaşandığını belirtirken, %76,2'si böyle bir durum bildirmemiştir. Bildirilen stres kaynakları arasında iş kaybı veya gelir düşüşü ilk sırada yer almakta, bunu aile içinde ciddi hastalık veya kayıp izlemektedir. Göç veya taşınma ile deprem veya afet etkisi de belirtilen stres kaynakları arasındadır. Boşanma veya ayrılık, sınav ve derslerle ilgili sorunlar, aile içi sorunlar ve aile üyelerinden birinin cezaevinde bulunması ise daha düşük oranlarda bildirilmiştir. Birden fazla seçenek işaretlenebildiğinden, stres kaynaklarına ilişkin oranlar birbirinden bağımsız değerlendirilmelidir.

Tablo 2.6. *Velilerin demografik özellikleri I*

		n	%
Ankete yanıt veren kişi	Anne	1.773	77,7
	Baba	486	21,3
	Üvey baba	1	0,1
	Büyükanne	2	0,1
	Büyükbaba	2	0,1
	Diğer bakım veren	17	0,7
Cinsiyet	Kadın	1.791	78,5
	Erkek	489	21,5
Eğitim durumu	Okuryazar değil	18	0,8
	İlkokul	256	11,2
	Ortaokul	384	16,8
	Lise	723	31,7
	Ön lisans	217	9,5
	Lisans	570	25,0
	Lisansüstü	111	4,9
Çalışma durumu	Tam zamanlı	773	33,9
	Yarı zamanlı	154	6,8
	İşsiz	106	4,6
	Ev işleriyle meşgul	1.085	47,6
	Emekli	91	4,0
	Öğrenci	12	0,5
	Diğer	59	2,6
Hane yapısı	Anne ve baba birlikte	1.960	86,0
	Tek ebeveyn	163	7,2
	Geniş aile (Büyükanne/Büyükbaba vb. ile)	132	5,8
	Diğer	25	1,0
Evde yaşayan çocuk sayısı	Tek çocuk	383	16,8
	2 çocuk	1.000	43,9
	3 çocuk	593	26,0
	4 çocuk	206	9,0
	4'ten fazla çocuk	97	4,3
Hane ekonomik durumu	Gelir gideri karşılamıyor	171	7,5
	Zor karşılıyor	352	15,5
	Denk	742	32,5
	Rahat karşılıyor	659	28,9
	Çok rahat karşılıyor	135	5,9
	Belirtmek istemiyorum	221	9,7
	Toplam	2.280	100,0

Veli anketini yanıtlayanların büyük çoğunluğunu anneler (%77,7) oluştururken, babaların oranı %21,3'tür. Eğitim düzeyinde en büyük grubu lise mezunları oluşturmakta, bunu lisans, ortaokul ve ilkokul mezunları izlemektedir. Çalışma durumu bakımından katılımcıların yaklaşık yarısı ev işleriyle meşgulken, üçte birinden fazlası tam zamanlı çalışmaktadır.

Velilerin %86'sı anne ve babanın birlikte bulunduğu hanelerde yaşamaktadır. Hanelerde en yaygın yapı iki çocuklu aileler olup, bunu üç çocuklu ve tek çocuklu aileler izlemektedir. Ekonomik durum açısından velilerin yaklaşık üçte biri gelir ve giderlerinin denk olduğunu, yaklaşık üçte biri ise gelirlerinin giderlerini rahat veya çok rahat karşıladığını belirtmiştir. Gelirinin giderlerini karşılamadığını veya ancak zor karşıladığını bildirenler de örneklem içinde kayda değer bir grubu oluşturmaktadır.

Tablo 2.7. *Hedef çocuğun demografik özellikleri I*

		n	%
Sınıf düzeyi	1. sınıf	196	8,6
	2. sınıf	189	8,3
	3. sınıf	194	8,5
	4. sınıf	302	13,2
	5. sınıf	273	12,0
	6. sınıf	185	8,1
	7. sınıf	183	8,0
	8. sınıf	133	5,8
	9. sınıf	266	11,7
	10. sınıf	162	7,1
	11. sınıf	127	5,6
	12. sınıf	72	3,2
Okul türü	İlkokul	881	38,6
	Ortaokul	551	24,2
	İmam Hatip Ortaokulu	222	9,7
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	134	5,9
	Anadolu Lisesi	258	11,3
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	168	7,4
	Sosyal Bilimler Lisesi	2	0,1
	Fen Lisesi	35	1,5
	Diğer	28	1,2
Okulun bulunduğu yerleşim yeri	Büyükşehir merkezi	619	27,1
	İl merkezi	565	24,8
	İlçe merkezi	934	41,0
	Belde	93	4,1
	Köy	69	3,0
Okul Başarısı	Çok zayıf	9	0,4
	Zayıf	51	2,2
	Orta	436	19,1
	İyi	1.128	49,5
	Çok iyi	650	28,5
	Bilmiyorum	6	0,3
	Toplam	2.280	100,0

Veli anketinde hakkında bilgi verilen çocuklar 1. sınıftan 12. sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerine dağılmaktadır. En yüksek katılım 4., 5. ve 9. sınıf düzeylerinde, en düşük katılım ise 12. sınıf düzeyindedir. Okul türü bakımından çocukların %38,6'sı ilkokulda, %24,2'si ortaokulda öğrenim görmekte; diğer öğrenciler ise farklı ortaokul ve lise türlerine dağılmaktadır.

Hedef çocukların %41'inin okulu ilçe merkezinde, %27,1'inin büyükşehir merkezinde ve %24,8'inin il merkezinde bulunmaktadır. Belde ve köylerde öğrenim görenlerin oranı daha düşüktür. Velilerin değerlendirmelerine göre çocukların okul başarıları ağırlıklı olarak olumlu düzeydedir; %49,5'i "iyi", %28,5'i "çok iyi" olarak değerlendirilmiştir. "Zayıf" veya "çok zayıf" olarak değerlendirilen çocukların oranı ise oldukça düşüktür.

Tablo 2.8. *Hedef çocuğun özel gereksinimi / tanısı*

		n	%
Özel gereksinimi / tanısı var mı?	Var	208	9,1
	Yok	2.072	90,9
	Toplam	2.280	100,0
Özel gereksinimi / tanısı (Birden fazla seçim)	Dikkat eksikliği/hiperaktivite	92	36,7
	Özgül öğrenme güçlüğü (disleksi vb.)	35	13,9
	Kronik hastalık	30	12,0
	Psikolojik/psikiyatrik tanı (depresyon/ anksiyete vb.)	21	8,4
	Var ama ne olduğunu bilmiyorum	13	5,2
	Otizm spektrum	11	4,4
	Bedensel/duyusal engel	9	3,6
	Diğer	21	8,4
	Belirtmek İstemiyorum	19	7,5

Velilerin %9,1'i hedef çocuğun özel bir gereksinimi veya tanısı bulunduğunu, %90,9'u ise bulunmadığını belirtmiştir. Bildirilen özel gereksinim ve tanılar arasında dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu ilk sırada yer almaktadır. Bunu özgül öğrenme güçlüğü, kronik hastalık ve psikolojik/psikiyatrik tanılar izlemektedir. Otizm spektrum bozukluğu ile bedensel veya duyusal engel daha düşük oranlarda bildirilmiştir. Birden fazla seçenek işaretlenebildiğinden, özel gereksinim ve tanı türlerine ilişkin oranlar birbirinden bağımsız değerlendirilmelidir.

Tablo 2.9. *Veliye göre hanede önemli stres kaynağı*

		n	%
Son 12 ayda evde önemli stres kaynağı oldu mu?	Evet	535	23,4
	Hayır	1.745	76,6
	Toplam	2.280	100,0
Son 12 ayda evde önemli stres kaynağı (Birden fazla seçim)	Aile içi ciddi hastalık/kayıp	134	33,2
	Göç/taşınma	100	24,9
	Boşanma/ayrılık	67	16,7
	Deprem/afet etkisi	38	9,5
	İş kaybı/gelir düşüşü	28	7,0
	Aile içi sorunlar	5	1,2
	LGS / YKS / Okul / Dersler	4	1,0
	Diğer	26	6,5

Velilerin %23,4'ü son 12 ay içinde hanelerinde önemli bir stres kaynağı yaşandığını belirtirken, %76,6'sı böyle bir durum bildirmemiştir. Bildirilen stres kaynakları arasında aile içinde ciddi hastalık veya kayıp ilk sırada yer almakta, bunu göç veya taşınma ile boşanma veya ayrılık izlemektedir. Deprem veya afet etkisi ve iş kaybı veya gelir düşüşü daha düşük oranlarda belirtilmiştir. Birden fazla seçenek işaretlenebildiğinden, stres kaynaklarına ilişkin oranlar birbirinden bağımsız değerlendirilmelidir.

3. Okul İklimi

Tablo 3.1. *Katılımcı grupların okul güvenlik algısı maddelerine ilişkin betimsel istatistikleri*

Öğretmen	n	Ort.	Std.S
Okulum genel olarak güvenli bir ortamdır	3.198	3,34	1,265
Okulumda zorbalık davranışları etkili biçimde ele alınmaktadır	3.198	3,33	1,205
Öğretmenler zorbalığı fark ettiğinde hızlı müdahale eder	3.198	3,77	1,134
Okul yönetimi zorbalık bildirimlerini ciddiye alır	3.198	3,69	1,214
Okulda adil ve tutarlı disiplin uygulanmaktadır	3.198	3,37	1,291
Öğrenciler, yaşadıkları sorunları güvenle yetişkinlere bildirebilir	3.198	3,61	1,139
Rehberlik servisi zorbalıkla mücadelede etkilidir	3.198	3,34	1,315
Okulda öğretmenler arası iş birliği yeterlidir	3.198	3,37	1,246
Öğrenci	n	Ort.	Std.S
Okul genel olarak güvenli bir ortamdır	2.315	2,94	1,272
Öğretmenler sınıfta saygılı davranılmasını ister	2.315	3,87	1,361
Okul yönetimi zorbalık şikayetlerini ciddiye alır	2.315	3,16	1,375
Okulda adil bir disiplin uygulanır	2.315	3,07	1,368
Öğrenciler arasında dışlanma yaygındır	2.315	3,13	1,381
Öğretmenler zorbalığı fark ettiğinde hızlı müdahale eder	2.315	3,19	1,345
Rehberlik servisine gitmekten çekinmem	2.315	3,34	1,431
Veli	n	Ort.	Std.S
Okul genel olarak güvenli bir ortamdır	2.280	3,10	1,225
Öğretmenler sınıfta saygılı davranılmasını ister	2.280	3,89	1,280
Okul yönetimi zorbalık şikayetlerini ciddiye alır	2.280	3,37	1,281
Okulda adil bir disiplin uygulanır	2.280	3,25	1,228
Öğrenciler arasında dışlanma yaygındır	2.280	3,09	1,246
Öğretmenler zorbalığı fark ettiğinde hızlı müdahale eder	2.280	3,40	1,238
Çocuğum okulda bir sorun yaşadığında güvenle bir yetişkine gidebilir	2.280	3,46	1,261
Okul-veli iletişimi düzenli ve etkilidir	2.280	3,49	1,281

Öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin değerlendirmelerinde en yüksek ortalama, öğretmenlerin zorbalığı fark ettiklerinde hızlı müdahale ettikleri maddesinde (Ort.=3,77), ardından okul yönetiminin zorbalık bildirimlerini ciddiye aldığı maddesinde (Ort.=3,69) görülmektedir. Okulun genel olarak güvenli olması, zorbalığın etkili biçimde ele alınması ve rehberlik servisinin etkililiğine ilişkin ortalamalar ise birbirine yakın düzeydedir (Ort.=3,33-3,34).

Öğrencilerde en yüksek ortalama, öğretmenlerin sınıfta saygılı davranılmasını istemesine ilişkin maddede (Ort.=3,87) görülmektedir. Okulun genel olarak güvenli bir ortam olduğuna ilişkin değerlendirme ise öğrenci grubundaki en düşük ortalamaya sahiptir (Ort.=2,94). Okul yönetiminin zorbalık şikâyetlerini ciddiye alması, adil disiplin uygulanması ve öğretmenlerin zorbalığa hızlı müdahalesine ilişkin ortalamalar 3,07-3,19 arasında değişmektedir.

Velilerde de en yüksek ortalama öğretmenlerin sınıfta saygılı davranılmasını istemesine ilişkin maddede görülmektedir (Ort.=3,89). Okul-veli iletişimi (Ort.=3,49) ve çocuğun sorun yaşadığında güvenle bir yetişkine başvurabilmesi (Ort.=3,46) görece yüksek değerlendirilen diğer maddelerdir. Okulun genel olarak güvenli bir ortam olduğuna ilişkin ortalama ise 3,10'dur. Genel olarak tablo, okul güvenliğinin farklı boyutlarının öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından farklı düzeylerde değerlendirildiğini göstermektedir.

Tablo 3.2. *Katılımcı grupların okul güvenlik algısına ilişkin ortalama puanları ve standart sapmaları*

	Minimum	Maksimum	Ortalama (Ort.)	Standart Sapma (Std.S)
Öğretmen	1,00	5,00	3,477	1,012
Öğrenci	1,00	5,00	3,243	1,022
Veli	1,00	5,00	3,383	0,992

Okul güvenliği algısına ilişkin ortalama puanlar öğretmenlerde 3,48, velilerde 3,38 ve öğrencilerde 3,24'tür. Üç katılımcı grubunda da ortalama puanlar ölçeğin orta noktasının üzerinde olmakla birlikte, en yüksek ortalama öğretmenlerde, en düşük ortalama ise öğrencilerde görülmektedir. Standart sapmaların üç grupta da birbirine yakın olması, okul güvenliği değerlendirmelerindeki puan dağılımının gruplar arasında benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.3. *Öğretmenlerin öğretmen otoritesine yönelik maddelere ilişkin katılım düzeyleri (%)*

Öğretmen	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Öğretmenlerin sınıf içinde yaptırım gücü azalmıştır	3,0	3,3	4,0	28,3	61,3
Velilerin öğretmen kararlarına sıkça müdahil olması öğretmen otoritesini olumsuz etkilemektedir	2,3	2,0	2,5	26,0	67,2
Öğrencilerin disiplin yaptırımlarını ciddiye almadığını gözlemliyorum	2,3	3,5	3,9	27,7	62,6
Öğretmenlerin aldığı disiplin kararları yeterince desteklenmemektedir	2,4	4,0	5,3	28,0	60,3
Mevzuat ve yönetmelikler öğretmeni koruyucu nitelikte değildir	2,8	2,3	4,1	22,2	68,7
Öğretmen otoritesinin zayıflaması sınıf içi düzeni olumsuz etkilemektedir	2,2	1,2	1,4	21,6	73,5

Öğretmenlerin öğretmen otoritesine ilişkin ifadelerin tamamına yüksek düzeyde katılım gösterdikleri görülmektedir. En yüksek katılım, öğretmen otoritesinin zayıflamasının sınıf içi düzeni olumsuz etkilediği ifadesindedir; öğretmenlerin %95,1'i bu ifadeye katılmakta veya kesinlikle katılmaktadır. Velilerin öğretmen kararlarına sıkça müdahil olmasının öğretmen otoritesini olumsuz etkilediğini düşünenlerin oranı %93,2'dir. Mevzuat ve yönetmeliklerin öğretmeni yeterince korumadığı görüşüne %90,9, öğrencilerin disiplin yaptırımlarını ciddiye almadığı görüşüne ise %90,3 oranında katılım bulunmaktadır. Öğretmenlerin %89,6'sı sınıf içindeki yaptırım güçlerinin azaldığını, %88,3'ü ise öğretmenlerin aldığı disiplin kararlarının yeterince desteklenmediğini belirtmektedir.

Tablo 3.4. *Öğretmenlere göre öğretmenlerin otoritesi*

Mesleğe başladığı döneme kıyasla, bugün öğretmenlerin otoritesinin durumu	Çok daha zayıf	2.341	73,2
	Biraz daha zayıf	561	17,5
	Aynı	115	3,6
	Biraz daha güçlü	48	1,5
	Çok daha güçlü	29	0,9
	Kıdemim bu karşılaştırma için yeterli değil	104	3,3
	Toplam	3.198	100,0
Öğretmen otoritesinin zayıflamasında en etkili faktörler (Birden fazla seçim)	Öğrenci-veli haklarının öğretmen aleyhine genişlemesi	3.099	22,0
	Öğretmenin hukuki olarak yeterince korunmaması	2.475	17,6
	Disiplin yönetmeliğinin caydırıcı olmaması	2.287	16,2
	Toplumsal saygınlığın azalması	2.060	14,6
	Okul yönetiminin öğretmeni yeterince desteklememesi	1.065	7,6
	Dijital medya ve sosyal ağların etkisi	1032	7,3
	Öğretmenlerin mesleki motivasyon kaybı	998	7,1
	Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	961	6,8
	Katılmıyorum, otorite zayıflamamıştır	36	0,3
	Diğer	76	0,5

Öğretmenlerin %90,7'si mesleğe başladıkları döneme kıyasla öğretmen otoritesinin bugün daha zayıf olduğunu belirtmektedir. Bu grubun %73,2'si otoritenin "çok daha zayıf", %17,5'i ise "biraz daha zayıf" olduğunu düşünmektedir. Otoritenin aynı düzeyde kaldığını veya güçlendiğini belirtenlerin oranı oldukça düşüktür.

Öğretmenlerin otoritenin zayıflamasında etkili olduğunu düşündükleri faktörler arasında öğrenci ve veli haklarının öğretmen aleyhine genişlemesi ilk sırada yer almaktadır. Bunu öğretmenin hukuki olarak yeterince korunmaması, disiplin yönetmeliğinin caydırıcı olmaması ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığının azalması izlemektedir. Okul yönetiminin öğretmeni yeterince desteklememesi, dijital medya ve sosyal ağların etkisi, mesleki motivasyon kaybı ve sınıf mevcutlarının kalabalıklığı da belirtilen diğer faktörler arasındadır. Bu bölümde birden fazla seçenek işaretlenebildiğinden oranlar, öğretmenlerin belirttiği faktörlerin toplam yanıtlar içindeki dağılımını göstermektedir.

Tablo 3.5. *Öğretmenlerin sınıf içinde disiplinli bir tutum sergilemesi öğrencilerin akademik ve davranışsal gelişimi için gereklidir maddesine öğrenci ve velilerin katılım düzeyleri*

		n	%
Öğrenci	Kesinlikle katılmıyorum	234	10,2
	Katılmıyorum	82	3,6
	Kararsızım	334	14,5
	Katılıyorum	692	30,1
	Kesinlikle katılıyorum	960	41,7
	Toplam	2.302	100,0
Veli	Kesinlikle katılmıyorum	140	6,2
	Katılmıyorum	50	2,2
	Kararsızım	130	5,7
	Katılıyorum	902	39,6
	Kesinlikle katılıyorum	1058	46,4
	Toplam	2280	100,0

Öğrencilerin %71,8'i öğretmenlerin sınıf içinde disiplinli bir tutum sergilemesinin öğrencilerin akademik ve davranışsal gelişimi için gerekli olduğu görüşüne katılmakta veya kesinlikle katılmaktadır. Bu görüşe katılmayanların oranı %13,8, kararsızların oranı ise %14,5'tir. Velilerde katılım daha yüksektir. Velilerin %86'sı ifadeye katılmakta veya kesinlikle katılmaktadır. Katılmayan velilerin oranı %8,4, kararsızların oranı %5,7'dir. Tablo, disiplinli öğretmen tutumunun gerekliliğinin hem öğrenciler hem de veliler tarafından çoğunlukla desteklendiğini göstermektedir.

Tablo 3.6. *Öğrencilerin öğretmen disiplin algısı maddelerine ilişkin betimsel istatistikleri ve ÖDA'ya ilişkin ortalama puan ve standart sapma*

Öğrenci	n	Ort.	Std.S
Öğretmenler sınıfta sözlerini dinletebiliyor	2.315	3,12	1,219
Öğretmenler kuralları uygularken kararlı davranır	2.315	3,54	1,207
Kuralları bozan öğrenciler genelde ceza alır	2.315	3,10	1,285
Öğretmenler adil davranır	2.315	3,20	1,318
Öğretmenlerin otoritesinin eskisine göre daha zayıf olduğunu düşünüyorum	2.315	2,89	1,336

	Minimum	Maksimum	Ortalama (Ort.)	Standart Sapma (Std.S)
ÖDA	1,00	5,00	3,240	1,033

Öğrencilerin öğretmen disiplin algısına ilişkin genel ortalama puanı 3,24'tür. Maddeler arasında en yüksek ortalama, öğretmenlerin kuralları uygularken kararlı davrandığı ifadesinde görülmektedir (Ort.=3,54). Bunu öğretmenlerin adil davrandığı (Ort.=3,20) ve sınıfta sözlerini dinletebildiği (Ort.=3,12) ifadeleri izlemektedir. Kuralları bozan öğrencilerin genellikle ceza aldığına ilişkin ortalama 3,10'dur. Öğretmen otoritesinin geçmişe göre daha zayıf olduğuna ilişkin ifade ise 2,89 ile maddeler arasındaki en düşük ortalamaya sahiptir.

Tablo 3.7. *Öğretmenlerin disiplin yönetmeliği algısı maddelerine ilişkin betimsel istatistikleri ve DYA'ya ilişkin ortalama puan ve standart sapma*

Öğretmen	*n*	*Ort.*	*Std.S*
Disiplin yönetmeliğinde zorbalık davranışları açık ve net biçimde tanımlanmıştır	3.198	2,71	1,120
Zorbalık durumlarında hangi adımların izleneceği öğretmenler için açıktır	3.198	2,75	1,068
Disiplin yönetmeliği caydırıcıdır	3.198	1,98	1,025
Disiplin süreçleri adil ve tutarlı şekilde uygulanmaktadır	3.198	2,36	1,120
Disiplin uygulamaları yalnızca ceza değil, eğitici ve onarıcı yaklaşımlar da içermektedir	3.198	2,70	1,177
Disiplin yönetmeliği, öğretmenlerin müdahalesini destekleyici niteliktedir	3.198	2,31	1,125
Disiplin süreçlerinde rehberlik servisiyle etkili iş birliği sağlanmaktadır	3.198	2,89	1,211

	Minimum	Maksimum	Ortalama (Ort.)	Standart Sapma (Std.S)
DYA	1,00	5,00	2,528	0,847

Öğretmenlerin disiplin yönetmeliğine ilişkin genel ortalama puanı 2,53'tür. Maddeler arasında en yüksek ortalama, disiplin süreçlerinde rehberlik servisiyle etkili iş birliği sağlandığı ifadesinde görülmektedir (Ort.=2,89). Bunu zorbalık durumlarında izlenecek adımların öğretmenler için açık olması (Ort.=2,75), zorbalık davranışlarının yönetmelikte açık ve net biçimde tanımlanması (Ort.=2,71) ve disiplin uygulamalarının eğitici ve onarıcı yaklaşımlar da içermesi (Ort.=2,70) izlemektedir. Daha düşük ortalamalar disiplin süreçlerinin adil ve tutarlı uygulanması (Ort.=2,36) ve yönetmeliğin öğretmen müdahalesini desteklemesi (Ort.=2,31) maddelerinde görülmektedir. En düşük ortalama ise disiplin yönetmeliğinin caydırıcı olduğu ifadesine aittir (Ort.=1,98).

4. Zorbalık

Tablo 4.1. *Zorbalık algısı maddelerinin zorbalık sayılıp sayılmadığına ilişkin katılımcı grupların görüşleri*

		Hayır	Kararsızım	Evet
Öğretmen	Tekrarlı lakap takma / alay	1,7	2,8	95,5
	Sürekli sosyal dışlama	1,7	2,0	96,3
	Fiziksel şiddet (itme, vurma)	1,7	0,8	97,5
	Sosyal medyada küçük düşürme	2,9	2,8	94,4
	Tek seferlik karşılıklı kavga	43,9	16,6	39,5
	Güçlü grubun zayıf öğrenciye baskısı	1,8	1,1	97,1
Öğrenci	Aynı kişiye tekrar tekrar lakap takma, alay etme	7,2	7,6	85,2
	Bir öğrenciyi gruptan sürekli dışlama	6,7	4,3	88,9
	Dövme/itme/tekmeleme	3,6	1,5	94,9
	WhatsApp grubunda veya sosyal medyada küçük düşürme, dalga geçme	5,9	4,1	90,0
	Bir kez tartışma ve karşılıklı hakaret (tek sefer)	41,2	17,7	41,1
	Popüler/kalabalık grubun yalnız öğrenci üzerinde baskı kurması	4,4	3,3	92,3
Veli	Aynı kişiye tekrar tekrar lakap takma, alay etme	3,0	1,8	95,2
	Bir öğrenciyi gruptan sürekli dışlama	2,7	1,1	96,2
	Dövme/itme/tekmeleme	2,9	0,6	96,6
	WhatsApp grubunda veya sosyal medyada küçük düşürme, dalga geçme	4,7	1,3	94,0
	Bir kez tartışma ve karşılıklı hakaret (tek sefer)	42,1	13,6	44,2
	Popüler/kalabalık grubun yalnız öğrenci üzerinde baskı kurması	4,4	1,2	94,4

Öğretmen, öğrenci ve velilerin büyük çoğunluğu tekrarlayan alay ve lakap takma, sürekli sosyal dışlama, fiziksel şiddet, sosyal medyada küçük düşürme ve güçlü ya da kalabalık bir grubun daha zayıf veya yalnız bir öğrenci üzerinde baskı kurmasını zorbalık olarak değerlendirmektedir. Bu davranışların zorbalık olarak kabul edilme oranları öğretmen ve velilerde genel olarak %94'ün, öğrencilerde ise %85'in üzerindedir.

Tek seferlik karşılıklı kavga, tartışma veya hakaret söz konusu olduğunda ise görüşler belirgin biçimde farklılaşmaktadır. Bu davranışı zorbalık olarak değerlendirenlerin oranı öğretmenlerde %39,5, öğrencilerde %41,1 ve velilerde %44,2 iken, zorbalık olarak değerlendirmeyenlerin oranları da benzer düzeydedir. Kararsızlık oranının da diğer davranışlara göre daha yüksek olması, tek seferlik ve karşılıklı yaşanan olayların zorbalık olarak değerlendirilmesinde katılımcıların daha farklı görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.2. *Öğretmenlere göre son 6 ay içinde olduğunu düşündüğü durumlar (%)*

	Hiç	Ayda 1-2	Haftada 1-2	Hemen hemen her gün	Bilmiyorum
Sözel zorbalık	8,0	27,1	25,5	35,7	3,8
Sosyal dışlama (oyuna almama, arkadaş grubundan itme)	12,6	32,4	26,6	21,9	6,4
Dedikodu/itibar zedeleme	13,2	30,4	24,4	25,0	7,1
Fiziksel (itme, vurma, eşyasını alma/zarar verme)	13,2	27,4	23,5	32,3	3,6
Tehdit/şantaj	37,2	27,1	13,6	10,3	12,1
Cinsel içerikli söz/ima/rahatsız etme	50,0	20,1	7,7	6,6	15,6
Etnik köken/dil/din üzerinden aşağılanma	53,5	20,3	7,3	5,6	13,2
Kıyafet/görünüş/kilo üzerinden aşağılanma	25,8	36,0	17,3	12,8	8,1
Engellilik/özel gereksinim üzerinden zorbalık	54,6	19,8	8,0	7,0	10,7
Siber zorbalık (mesaj, sosyal medya, oyun içi)	36,9	26,4	11,2	9,0	16,5
Çocuğun parasını/harçlığını isteme, zorla alma	51,0	21,6	7,0	5,2	15,2

Öğretmenlerin gözlemlerine göre son altı ayda en sık karşılaşılan zorbalık biçimi sözel zorbalıktır. Öğretmenlerin %35,7'si bu tür davranışların hemen hemen her gün, %25,5'i ise haftada bir veya iki kez görüldüğünü belirtmiştir. Sosyal dışlama ile dedikodu ve itibar zedeleme de öğretmenlerin düzenli olarak karşılaştıklarını bildirdikleri davranışlar arasındadır. Kıyafet, görünüş veya kilo üzerinden aşağılanma daha çok ayda bir veya iki kez görülen bir davranış olarak bildirilmiştir. Siber zorbalık, engellilik veya özel gereksinim üzerinden zorbalık, cinsel içerikli davranışlar ve para ya da harçlığın zorla alınması konusunda ise "bilmiyorum" yanıtlarının diğer bazı zorbalık türlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. *Öğretmenlere göre zorbalığın daha çok nerede olduğu ve zorbalık fark ettiğinde genellikle yaptığı*

		n	%
Zorbalık daha çok nerede oluyor? (Birden fazla seçim)	Teneffüste	2.774	25,6
	Okul bahçesinde	2.226	20,5
	Okul dışında (Mahalle, Park)	1.719	15,8
	Sınıfta	1.560	14,4
	İnternet, Telefon	1.411	13,0
	Serviste/Yolda	1.042	9,6
	Bilmiyorum	118	1,1
Zorbalık fark ettiğinizde genellikle ne yaparsınız? (Birden fazla seçim)	Anında müdahale ederim	2.827	29,9
	Rehberlik servisine yönlendiririm	2.003	21,2
	Okul yönetimine bildiririm	1.764	18,7
	Veliyle iletişime geçerim	1.568	16,6
	Sınıf içi çalışma yaparım	1.157	12,2
	Müdahale etmekte zorlanırım	137	1,4

Öğretmenlerin bildirimlerine göre zorbalığın en sık gerçekleştiği ortam teneffüslerdir. Bunu okul bahçesi, okul dışındaki mahalle ve park gibi alanlar ile sınıf izlemektedir. İnternet ve telefon ortamları ile servis ve okul yolu da zorbalığın gerçekleştiği yerler arasında belirtilmiştir.

Öğretmenlerin zorbalığı fark ettiklerinde başvurdukları uygulamalar arasında anında müdahale ilk sırada yer almaktadır. Bunu öğrenciyi rehberlik servisine yönlendirme, durumu okul yönetimine bildirme, veliyle iletişime geçme ve sınıf içi çalışma yapma izlemektedir. Müdahale etmekte zorlandığını belirtenlerin oranı ise oldukça düşüktür. Her iki soruda da birden fazla seçenek işaretlenebildiğinden oranlar, verilen toplam yanıtlar içindeki dağılımı göstermektedir.

Tablo 4.4. *Öğretmenlerin zorbalıkla mücadelede kendilerini yeterli bulma düzeyleri*

		n	%
Zorbalıkla mücadelede kendinizi ne kadar yeterli hissediyorsunuz?	Çok yetersiz	84	2,6
	Yetersiz	277	8,8
	Orta	1.290	40,3
	Yeterli	1.264	39,5
	Çok yeterli	283	8,8
	Toplam	3.198	100,0

Öğretmenlerin %48,3'ü zorbalıkla mücadelede kendisini "yeterli" veya "çok yeterli" olarak değerlendirmektedir. Katılımcıların %40,3'ü yeterlik düzeyini "orta" olarak belirtirken, kendisini "yetersiz" veya "çok yetersiz" bulanların oranı %11,4'tür. Buna göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu zorbalıkla mücadelede kendi yeterliklerini en az orta düzeyde değerlendirmektedir.

Tablo 4.5. *Öğretmenlere göre zorbalığın öğrenciler üzerindeki olası etkileri (%)*

	Hiç	Nadiren	Bazen	Sık	Çok sık	Bilmiyorum
Okula gitmek istememe/okuldan kaçınma	5,7	19,0	31,7	25,6	15,9	2,2
İçine kapanma/yalnız kalma isteği	4,4	16,7	30,7	30,0	16,5	1,7
Ani öfke patlamaları	4,2	15,0	34,5	28,2	16,0	2,1
Kaygılı/gergin görünme	4,2	12,9	30,4	33,6	17,0	1,9
Üzgün/mutsuz görünme	2,5	11,6	27,1	35,7	21,6	1,4
Öz güven düşüklüğü/kendini değersiz hissetme ifadeleri	4,1	13,1	26,9	33,3	20,6	2,0
Ders başarısında düşüş	4,6	13,6	28,1	32,9	18,4	2,4
Eşyalarda kayıp/hasar	11,9	20,2	30,3	20,3	10,8	6,5
Arkadaş ilişkilerinde belirgin bozulma	4,5	15,1	27,0	31,2	19,3	2,9

Öğretmenlerin en sık gözlemlediklerini bildirdikleri etkiler üzgün veya mutsuz görünme, öz güven düşüklüğü ve kendini değersiz hissetme, ders başarısında düşüş, kaygılı veya gergin görünme ve arkadaş ilişkilerinde belirgin bozulmadır. İçine kapanma ve yalnız kalma isteği ile ani öfke patlamaları da sık bildirilen etkiler arasındadır. Okula gitmek istememe veya okuldan kaçınma görece daha düşük sıklıkta bildirilirken, eşyalarda kayıp veya hasar diğer etkiler arasında en düşük sıklıkta gözlemlenen durumdur.

Tablo 4.6. *Öğrencilere göre son 6 ay içinde olduğunu düşündüğü durumlar (%)*

	Hiç	Ayda 1-2	Haftada 1-2	Hemen hemen her gün	Bilmiyorum
Bana hakaret edildi / Benimle alay edildi	53,9	18,1	10,5	10,2	7,3
Bilerek dışlandım	66,4	11,9	6,2	7,6	7,9
Hakkımda dedikodu yapıldı	43,3	13,6	9,5	11,9	21,8
Fiziksel (itme, vurma, eşyasını alma/zarar verme) zarar verildi	71,1	13,5	5,6	6,1	3,7
Tehdit edildim / Bana şantaj yapıldı	87,1	5,4	1,9	1,8	3,9
Cinsel içerikli sözlerle rahatsız edildim	83,5	6,8	2,3	3,9	3,5
Etnik köken/dil/din üzerinden aşağılandım	88,8	3,3	1,4	2,9	3,6
Kıyafet/görünüş/kilo üzerinden aşağılandım	70,8	13,1	6,0	6,8	3,3
Engellilik/özel gereksinim üzerinden zorbalık yaşadım	94,3	1,1	0,8	1,5	2,3
İnternette veya mesajlarda rahatsız edildim	88,2	5,3	2,4	1,7	2,4
Param/harçlığım zorla alındı	95,4	0,9	0,5	1,1	2,1

Öğrencilerin bildirimlerinde en yaygın deneyimler dedikoduya maruz kalma, hakaret edilme veya alay edilme ve bilerek dışlanmadır. Kıyafet, görünüş veya kilo üzerinden aşağılanma ile fiziksel zarar görme de bildirilen deneyimler arasındadır. Tehdit veya şantaj, cinsel içerikli sözlerle rahatsız edilme, etnik köken, dil veya din üzerinden aşağılanma ve çevrim içi rahatsız edilme daha düşük sıklıkta bildirilmiştir. Engellilik veya özel gereksinim üzerinden zorbalık ile para veya harçlığın zorla alınması ise en seyrek bildirilen davranışlardır. Dedikoduya maruz kalma maddesinde "bilmiyorum" yanıtının (%21,8) diğer maddelere göre belirgin biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7. *Öğrencilere göre yaşadığı zorbalık sonucu etkilenme durumu*

		n	%
(Zorbalık yaşadıysan) Bu yaşadıkların seni ne kadar etkiledi?	Hiç etkilemedi	261	11,3
	Az	327	14,1
	Orta	396	17,1
	Çok	275	11,9
	Çok ciddi	148	6,4
	Hiçbirini yaşamadım	908	39,2
	Toplam	2.315	100,0

Öğrencilerin %39,2'si belirtilen zorbalık davranışlarından hiçbirini yaşamadığını bildirmiştir. Zorbalık davranışlarından en az birini yaşadığını belirten öğrenciler arasında etkilenme düzeyleri farklılaşmaktadır. Tüm öğrenci örneklemi içinde %17,1'i orta, %11,9'u çok ve %6,4'ü çok ciddi düzeyde etkilendiğini belirtirken, %14,1'i az etkilendiğini, %11,3'ü ise hiç etkilenmediğini bildirmiştir. Buna göre öğrencilerin %35,4'ü yaşadıkları zorbalık davranışlarından en az orta düzeyde etkilendiğini belirtmektedir.

Tablo 4.8. *Öğrencilere göre zorbalığın daha çok nerede olduğu ve zorbalık yapan kişiler genellikle kimler*

		n	%
Zorbalık daha çok nerede oluyor? (Birden fazla seçim)	Teneffüste	1.240	23,4
	Sınıfta	1.212	22,8
	Okul bahçesinde	836	15,8
	Okul dışında (Mahalle, Park)	670	12,6
	İnternet, Telefon	597	11,3
	Bilmiyorum	479	9,0
	Serviste/Yolda	272	5,1
Sana veya başkalarına zorbalık yapan kişiler genellikle kim?	Aynı sınıftan	859	37,1
	Aynı okuldan (Başka sınıftan)	467	20,2
	Okul dışından	72	3,1
	Birden fazla grup	185	8,0
	Bilmiyorum	732	31,6
	Toplam	2.315	100,0

Öğrencilere göre zorbalığın en sık gerçekleştiği ortamlar teneffüsler (%23,4) ve sınıftır (%22,8). Bunları okul bahçesi (%15,8), okul dışındaki mahalle ve park gibi alanlar (%12,6) ile internet ve telefon ortamları (%11,3) izlemektedir. Servis ve okul yolu ise en düşük oranda belirtilen ortamdır (%5,1). Bu soruda birden fazla seçenek işaretlenebilmiştir.

Zorbalık yapan kişilerin kim olduğuna ilişkin olarak öğrenciler en sık aynı sınıftaki öğrencileri (%37,1) belirtmiştir. Bunu aynı okulun başka sınıflarındaki öğrenciler (%20,2) izlemektedir. Öğrencilerin %31,6'sı ise zorbalık yapan kişilerin kim olduğunu bilmediğini belirtmiştir.

Tablo 4.9. *Öğrencilerin okulda başka bir öğrenciye zorbalık yapıldığını görme ve müdahale durumları*

		n	%
Okulda başka bir öğrenciye zorbalık yapıldığını gördün mü?	Evet	1.468	63,4
	Hayır	406	17,6
	Bilmiyorum	440	19,0
	Toplam	2.315	100,0
Gördüğünde genelde ne yaparsın? (Birden fazla seçim)	Bir öğretmene haber veririm	804	31,2
	Mağdura destek olurum (yanına gider, teselli eder)	753	29,3
	Müdahale eder/engellemeye çalışırım	737	28,6
	İzler, karışmam	253	9,8
	Zorbalığa katılır/gülerim	27	1,0

Öğrencilerin %63,4'ü okulda başka bir öğrenciye zorbalık yapıldığını gördüğünü belirtmiştir. Zorbalığa tanık olmadığını belirtenlerin oranı %17,6, bu konuda "bilmiyorum" yanıtını verenlerin oranı ise %19'dur.

Zorbalığa tanık olduklarında öğrencilerin en sık bildirdikleri davranış bir öğretmene haber vermektir (%31,2). Bunu zorbalığa maruz kalan öğrenciye destek olma (%29,3) ve müdahale ederek zorbalığı engellemeye çalışma (%28,6) izlemektedir. İzleyip karışmadığını belirtenlerin oranı %9,8, zorbalığa katıldığını veya güldüğünü belirtenlerin oranı ise %1'dir. Bu soruda birden fazla seçenek işaretlenebilmiştir.

Tablo 4.10. *"Bana hakaret edildi / Benimle alay edildi" maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları*

	Bana hakaret edildi / Benimle alay edildi				χ^2	sd	P
	Hiç	Ayda 1-2	Haftada 1-2	Hemen hemen her gün			
Kız	62,9%	18,4%	9,6%	9,1%	19,97	3	,000*
Erkek	53,9%	20,5%	12,9%	12,7%			
5. sınıf	61,1%	19,9%	10,3%	8,7%	71,37	21	,000*
6. sınıf	61,8%	17,7%	10,4%	10,1%			
7. sınıf	45,4%	25,4%	20,0%	9,2%			
8. sınıf	56,1%	21,0%	10,3%	12,6%			
9. sınıf	58,2%	13,3%	13,0%	15,5%			
10. sınıf	55,7%	21,4%	11,5%	11,5%			
11. sınıf	56,0%	25,2%	8,3%	10,6%			
12. sınıf	70,0%	15,8%	4,2%	10,0%			
Ortaokul	58,2%	20,9%	11,7%	9,2%	37,39	15	,001*
İmam Hatip Ortaokulu	54,9%	20,4%	13,9%	10,8%			
An. İmam Hatip Lisesi	58,0%	12,3%	13,8%	15,9%			
Anadolu Lisesi	65,7%	15,5%	7,7%	11,1%			
Mesleki ve Teknik Anadolu Lise	53,5%	22,2%	10,3%	14,0%			
Fen / Sosyal Bilimler Lisesi	40,0%	30,0%	20,0%	10,0%			
Zayıf / çok zayıf	41,8%	15,2%	10,1%	32,9%	62,83	9	,000*
Orta	55,0%	17,7%	15,6%	11,7%			
İyi	60,4%	21,8%	8,5%	9,3%			
Çok iyi	58,9%	18,7%	11,9%	10,5%			
Özel gereksinimi / tanısı var	43,2%	19,5%	15,3%	22,0%	53,12	3	,000*
Özel gereksinimi / tanısı yok	60,5%	19,5%	10,7%	9,4%			
Yetersiz / çok yetersiz	52,9%	11,1%	21,7%	14,3%	66,90	9	,000*
Orta	53,2%	22,7%	12,0%	12,1%			
Yeterli	64,5%	18,5%	8,9%	8,1%			
Çok yeterli	55,3%	15,9%	9,1%	19,7%			

**p<,05.*

Hakaret edilme veya alay edilme sıklığı; cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, öğrencinin kendi akademik başarısına ilişkin değerlendirmesi, özel gereksinim/tanı durumu ve okulunu yeterli bulma düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (p<,05). Erkek öğrencilerde bu davranışlara daha sık maruz kalındığını gösteren yanıtların oranı kız öğrencilere göre daha yüksektir. Sınıf düzeyleri arasında

7. sınıf öğrencilerinde, okul türleri arasında ise fen/sosyal bilimler lisesi öğrencilerinde "hiç" yanıtının daha düşük olduğu görülmektedir.

Akademik başarısını "zayıf/çok zayıf" olarak değerlendiren öğrencilerde hemen hemen her gün hakaret veya alaya maruz kaldığını bildirenlerin oranı (%32,9), diğer başarı gruplarından belirgin biçimde yüksektir. Benzer şekilde özel gereksinimi veya tanısı bulunan öğrencilerde hemen hemen her gün maruz kalma oranı %22 iken, özel gereksinimi veya tanısı bulunmayanlarda %9,4'tür. Okulunu "yetersiz/çok yetersiz" veya "orta" düzeyde değerlendiren öğrencilerde de hakaret ve alay edilme bildirimlerinin dağılımı, okulunu "yeterli" bulan öğrencilerden farklılaşmaktadır.

Tablo 4.11. *"Bilerek dışlandım" maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları*

	Bilerek dışlandım				χ^2	sd	P
	Hiç	Ayda 1-2	Haftada 1-2	Hemen hemen her gün			
5. sınıf	65,8%	15,8%	10,1%	8,3%	54,80	21	,000*
6. sınıf	77,3%	10,8%	5,6%	6,3%			
7. sınıf	67,2%	15,8%	8,1%	8,9%			
8. sınıf	69,8%	15,1%	8,3%	6,8%			
9. sınıf	72,4%	9,1%	6,6%	11,9%			
10. sınıf	76,3%	9,6%	4,0%	10,1%			
11. sınıf	80,0%	10,0%	6,2%	3,8%			
12. sınıf	73,7%	16,8%	1,6%	7,9%			
Ortaokul	71,5%	15,4%	6,7%	6,4%	49,56	15	,000*
İmam Hatip Ortaokulu	66,0%	12,7%	11,2%	10,0%			
An. İmam Hatip Lisesi	71,9%	11,0%	3,4%	13,7%			
Anadolu Lisesi	80,4%	9,3%	4,0%	6,3%			
Mesleki ve Teknik Anadolu Lise	70,7%	12,2%	6,4%	10,7%			
Fen / Sosyal Bilimler Lisesi	76,7%	13,3%	3,3%	6,7%			
Zayıf / çok zayıf	54,5%	10,4%	13,0%	22,1%	47,56	9	,000*
Orta	71,3%	11,1%	9,2%	8,5%			
İyi	73,8%	14,5%	4,1%	7,5%			
Çok iyi	72,5%	11,8%	8,2%	7,6%			
Özel gereksinimi / tanısı var	58,2%	14,5%	13,1%	14,2%	42,80	3	,000*
Özel gereksinimi / tanısı yok	74,3%	12,6%	5,8%	7,4%			
Yetersiz / çok yetersiz	62,9%	10,8%	5,9%	20,4%	96,07	9	,000*
Orta	70,4%	13,1%	10,6%	5,9%			
Yeterli	76,6%	12,7%	3,6%	7,1%			
Çok yeterli	65,6%	15,6%	2,3%	16,4%			

**p<,05.*

Bilerek dışlanma sıklığı; sınıf düzeyi, okul türü, öğrencinin kendi akademik başarısına ilişkin değerlendirmesi, özel gereksinim/tanı durumu ve okulunu yeterli bulma düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (p<,05). Sınıf düzeyleri arasında "hiç" dışlanmadığını bildirenlerin oranı en düşük 5. sınıfta (%65,8), en yüksek 11. sınıfta (%80) görülmektedir. Okul türlerinde ise bilerek dışlanmadığını belirtenlerin oranı Anadolu lisesi öğrencilerinde en yüksektir (%80,4).

Akademik başarısını "zayıf/çok zayıf" olarak değerlendiren öğrencilerin %22,1'i hemen hemen her gün bilerek dışlandığını belirtirken, bu oran diğer başarı gruplarında daha düşüktür. Özel gereksinimi veya tanısı bulunan öğrencilerde haftada bir-iki kez veya hemen hemen her gün dışlanma bildirimleri, özel gereksinimi veya tanısı bulunmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Okulunu "yetersiz/çok yetersiz" olarak değerlendiren öğrencilerde hemen hemen her gün dışlanma oranı %20,4 iken, okulunu "yeterli" olarak değerlendirenlerde bu oran %7,1'dir.

Tablo 4.12. *"Hakkımda dedikodu yapıldı" maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları*

	Hakkımda dedikodu yapıldı				χ^2	sd	P
	Hiç	Ayda 1-2	Haftada 1-2	Hemen hemen her gün			
Kız	45,0%	21,4%	16,6%	17,0%	81,30	3	,000*
Erkek	65,1%	13,5%	7,8%	13,5%			
5. sınıf	64,2%	16,4%	9,1%	10,4%	52,48	21	,000*
6. sınıf	59,3%	15,7%	10,6%	14,4%			
7. sınıf	45,8%	20,7%	17,7%	15,8%			
8. sınıf	50,9%	17,9%	12,1%	19,1%			
9. sınıf	50,3%	12,9%	16,5%	20,3%			
10. sınıf	52,6%	23,7%	9,2%	14,5%			
11. sınıf	54,6%	18,6%	13,1%	13,7%			
12. sınıf	58,9%	17,3%	7,7%	16,1%			
Zayıf /çok zayıf	39,2%	8,1%	12,2%	40,5%	68,73	9	,000*
Orta	50,5%	17,2%	15,3%	17,0%			
İyi	59,2%	15,8%	12,4%	12,6%			
Çok iyi	58,5%	21,6%	6,8%	13,1%			
Özel gereksinimi / tanısı var	40,4%	18,1%	16,2%	25,4%	36,99	3	,000*
Özel gereksinimi / tanısı yok	57,8%	17,2%	11,4%	13,5%			
Yetersiz / çok yetersiz	55,7%	13,2%	10,2%	21,0%	54,72	9	,000*
Orta	50,7%	20,3%	15,8%	13,3%			
Yeterli	61,4%	15,4%	9,2%	14,0%			
Çok yeterli	43,2%	17,1%	9,9%	29,7%			

**p<,05.*

Dedikoduya maruz kalma sıklığı; cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrencinin kendi akademik başarısına ilişkin değerlendirmesi, özel gereksinim/tanı durumu ve okulunu yeterli bulma düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($p<,05$). Kız öğrencilerde dedikoduya maruz kalma bildirimleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Sınıf düzeyleri arasında "hiç" yanıtının en düşük olduğu grup 7. sınıf (%45,8), hemen hemen her gün yanıtının en yüksek olduğu grup ise 9. sınıftır (%20,3).

Akademik başarısını "zayıf/çok zayıf" olarak değerlendiren öğrencilerin %40,5'i hemen hemen her gün hakkında dedikodu yapıldığını belirtirken, bu oran diğer başarı gruplarında daha düşüktür. Özel gereksinimi veya tanısı bulunan öğrencilerde de hemen hemen her gün dedikoduya maruz kalma oranı (%25,4), özel gereksinimi veya tanısı bulunmayanlardan (%13,5) daha yüksektir. Okulunu yeterli bulma düzeylerine göre de dağılımlar farklılaşmakta; hemen hemen her gün dedikoduya maruz kaldığını bildirenlerin oranı "çok yeterli" grubunda %29,7 ile en yüksek düzeydedir.

Tablo 4.13. *"Fiziksel (itme, vurma, eşyasını alma/zarar verme) zarar verildi" maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları*

	Fiziksel (itme, vurma, eşyasını alma/zarar verme) zarar verildi				χ^2	sd	P
	Hiç	Ayda 1-2	Haftada 1-2	Hemen hemen her gün			
Kız	82,5%	10,2%	3,8%	3,5%	86,27	3	,000*
Erkek	65,4%	17,7%	7,8%	9,0%			
5. sınıf	64,3%	24,1%	5,5%	6,1%	108,84	21	,000*
6. sınıf	73,3%	14,9%	4,9%	6,9%			
7. sınıf	64,6%	18,2%	9,5%	7,7%			
8. sınıf	73,7%	13,4%	4,9%	8,0%			
9. sınıf	78,2%	6,3%	8,7%	6,8%			
10. sınıf	77,2%	11,9%	4,5%	6,4%			
11. sınıf	83,5%	9,2%	5,5%	1,8%			
12. sınıf	85,6%	7,5%	1,0%	6,0%			
Ortaokul	67,6%	19,2%	5,8%	7,4%	136,22	15	,000*
İmam Hatip Ortaokulu	69,4%	17,6%	6,6%	6,4%			
An. İmam Hatip Lisesi	77,0%	3,4%	11,5%	8,1%			
Anadolu Lisesi	92,0%	4,2%	1,6%	2,2%			
Mesleki ve Teknik Anadolu Lise	68,0%	15,0%	8,2%	8,8%			
Fen / Sosyal Bilimler Lisesi	66,7%	23,3%	0	10,0%			
Zayıf / çok zayıf	56,6%	9,6%	8,4%	25,3%	69,04	9	,000*
Orta	73,0%	12,1%	8,3%	6,5%			
İyi	75,3%	14,4%	4,7%	5,5%			
Çok iyi	73,8%	16,5%	5,0%	4,7%			
Özel gereksinimi / tanısı var	70,6%	12,6%	5,5%	11,3%	13,68	3	,003*
Özel gereksinimi / tanısı yok	74,2%	14,2%	5,9%	5,6%			
Yetersiz / çok yetersiz	64,5%	16,2%	8,6%	10,7%	60,66	9	,000*
Orta	70,7%	17,2%	7,3%	4,8%			
Yeterli	79,2%	11,0%	4,1%	5,7%			
Çok yeterli	70,7%	9,8%	4,5%	15,0%			

**p<,05.*

Fiziksel zorbalığa maruz kalma sıklığı; cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, öğrencinin kendi akademik başarısına ilişkin değerlendirmesi, özel gereksinim/tanı durumu ve okulunu yeterli bulma düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (p<,05). Erkek öğrencilerde fiziksel zorbalığa maruz kalma bildirimleri kız öğrencilere göre daha yüksektir. Sınıf düzeylerinde fiziksel zorbalığa hiç maruz kalmadığını belirtenlerin oranı 5. ve 7. sınıflarda daha düşük, 11. ve 12. sınıflarda daha yüksektir.

Akademik başarısını "zayıf/çok zayıf" olarak değerlendiren öğrencilerin %25,3'ü hemen hemen her gün fiziksel zorbalığa maruz kaldığını belirtirken, bu oran diğer başarı gruplarında daha düşüktür. Özel gereksinimi veya tanısı bulunan öğrencilerde hemen hemen her gün fiziksel zorbalığa maruz kalma oranı %11,3, özel gereksinimi veya tanısı bulunmayanlarda %5,6'dır. Okulunu yeterli bulma düzeylerine göre de fiziksel zorbalık bildirimlerinin dağılımı farklılaşmaktadır.

Tablo 4.14. *"Tehdit edildim / Bana şantaj yapıldı" maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları*

	Tehdit edildim / Bana şantaj yapıldı			χ^2	sd	P
	Hiç	Ayda 1-2	Haftada 1-2 / hemen hemen her gün			
Kız	93,3%	4,2%	2,5%	18,67	2	,000*
Erkek	88,1%	6,9%	5,0%			
5. sınıf	91,5%	3,1%	5,4%	27,87	14	,015*
6. sınıf	90,9%	7,3%	1,7%			
7. sınıf	86,5%	7,3%	6,2%			
8. sınıf	91,4%	5,5%	3,2%			
9. sınıf	91,9%	5,2%	2,9%			
10. sınıf	91,7%	5,9%	2,5%			
11. sınıf	93,8%	3,4%	2,9%			
12. sınıf	86,7%	8,9%	4,4%			
Ortaokul	90,5%	4,7%	4,7%	53,84	10	,000*
İmam Hatip Ortaokulu	89,4%	6,7%	3,8%			
An. İmam Hatip Lisesi	91,4%	5,9%	2,6%			
Anadolu Lisesi	97,3%	1,6%	1,1%			
Mesleki ve Teknik Anadolu Lise	83,0%	11,5%	5,5%			
Fen / Sosyal Bilimler Lisesi	90,3%	6,5%	3,2%			
Zayıf / çok zayıf	70,2%	7,1%	22,6%	102,13	6	,000*
Orta	89,5%	6,7%	3,8%			
İyi	91,1%	6,6%	2,2%			
Çok iyi	93,8%	2,3%	3,9%			
Özel gereksinimi / tanısı var	83,1%	9,8%	7,1%	22,92	2	,001*
Özel gereksinimi / tanısı yok	91,8%	4,9%	3,3%			
Yetersiz / çok yetersiz	86,6%	3,6%	9,8%	49,81	6	,000*
Orta	88,7%	7,9%	3,4%			
Yeterli	93,9%	3,8%	2,3%			
Çok yeterli	87,2%	4,5%	8,3%			

**p<,05.*

Tehdit veya şantaja maruz kalma sıklığı; cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, öğrencinin kendi akademik başarısına ilişkin değerlendirmesi, özel gereksinim/tanı durumu ve okulunu yeterli bulma düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($p<,05$). Erkek öğrencilerde tehdit veya şantaja maruz kalma bildirimleri kız öğrencilere göre daha yüksektir. Okul türleri arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinde "hiç" yanıtının daha düşük olduğu görülmektedir.

Akademik başarısını "zayıf/çok zayıf" olarak değerlendiren öğrencilerin %22,6'sı haftada bir-iki kez veya hemen hemen her gün tehdit ya da şantaja maruz kaldığını belirtirken, bu oran diğer başarı gruplarında daha düşüktür. Özel gereksinimi veya tanısı bulunan öğrencilerde de tehdit veya şantaj bildirimleri, özel gereksinimi veya tanısı bulunmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Okulunu yeterli bulma düzeylerine göre de tehdit veya şantaja maruz kalma sıklığının dağılımı anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Tablo 4.15. *"Cinsel içerikli sözlerle rahatsız edildim" maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları*

	Cinsel içerikli sözlerle rahatsız edildim				χ^2	sd	P
	Hiç	Ayda 1-2	Haftada 1-2	Hemen hemen her gün			
Kız	91,5%	5,2%	2,0%	1,3%	61,04	3	,000*
Erkek	81,6%	8,8%	2,7%	6,9%			
5. sınıf	86,9%	6,2%	2,2%	4,7%	47,93	21	,001*
6. sınıf	87,5%	8,0%	2,4%	2,1%			
7. sınıf	87,5%	7,3%	4,0%	1,1%			
8. sınıf	83,0%	12,1%	2,7%	2,2%			
9. sınıf	87,3%	3,7%	2,1%	6,9%			
10. sınıf	86,1%	7,9%	1,0%	5,0%			
11. sınıf	89,9%	5,1%	2,3%	2,8%			
12. sınıf	82,6%	9,0%	1,5%	7,0%			
Ortaokul	86,2%	6,9%	3,4%	3,4%	74,30	15	,000*
İmam Hatip Ortaokulu	87,1%	9,8%	1,4%	1,8%			
An. İmam Hatip Lisesi	79,5%	10,6%	3,3%	6,6%			
Anadolu Lisesi	94,2%	2,4%	0,4%	2,9%			
Mesleki ve Teknik Anadolu Lise	79,8%	8,6%	2,4%	9,2%			
Fen / Sosyal Bilimler Lisesi	86,2%	3,4%	3,4%	6,9%			
Zayıf / çok zayıf	65,5%	10,7%	2,4%	21,4%	104,34	9	,000*
Orta	85,5%	5,9%	4,3%	4,3%			
İyi	86,8%	9,1%	1,9%	2,2%			
Çok iyi	90,1%	4,3%	1,0%	4,7%			
Özel gereksinimi / tanısı var	80,2%	6,1%	5,5%	8,2%	29,56	3	,000*
Özel gereksinimi / tanısı yok	87,5%	7,2%	1,9%	3,5%			
Yetersiz / çok yetersiz	81,4%	6,7%	4,6%	7,2%	52,25	9	,000*
Orta	84,7%	9,3%	2,3%	3,7%			
Yeterli	90,1%	4,9%	2,2%	2,7%			
Çok yeterli	82,1%	5,2%	0,7%	11,9%			

**p<,05.*

Cinsel içerikli sözlerle rahatsız edilme sıklığı; cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, öğrencinin kendi akademik başarısına ilişkin değerlendirmesi, özel gereksinim/tanı durumu ve okulunu yeterli bulma düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (p<,05). Erkek öğrencilerde bu tür davranışlara maruz kalma bildirimleri kız öğrencilere göre daha yüksektir. Okul türleri arasında "hiç" yanıtının en düşük olduğu gruplar Anadolu imam hatip lisesi (%79,5) ile mesleki ve teknik Anadolu lisesi (%79,8) öğrencileridir.

Akademik başarısını "zayıf/çok zayıf" olarak değerlendiren öğrencilerin %21,4'ü hemen hemen her gün cinsel içerikli sözlerle rahatsız edildiğini belirtirken, bu oran diğer başarı gruplarında daha düşüktür. Özel gereksinimi veya tanısı bulunan öğrencilerde de bu tür davranışlara maruz kalma bildirimleri, özel gereksinimi veya tanısı bulunmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Okulunu yeterli bulma düzeylerine göre de dağılımlar anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Tablo 4.16. *"Etnik köken/dil/din üzerinden aşağılandım" maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları*

	Etnik köken/dil/din üzerinden aşağılandım			χ^2	sd	P
	Hiç	Ayda 1-2	Haftada 1-2 / hemen hemen her gün			
5. sınıf	96,0%	2,0%	2,0%	35,59	14	,001*
6. sınıf	94,4%	3,1%	2,4%			
7. sınıf	93,4%	4,0%	2,6%			
8. sınıf	87,7%	5,0%	7,3%			
9. sınıf	89,4%	4,0%	6,6%			
10. sınıf	87,9%	3,4%	8,7%			
11. sınıf	91,3%	3,2%	5,5%			
12. sınıf	93,6%	3,5%	3,0%			
Ortaokul	91,9%	4,3%	3,8%	45,05	10	,000*
İmam Hatip Ortaokulu	96,4%	1,6%	2,0%			
An. İmam Hatip Lisesi	82,9%	3,9%	13,2%			
Anadolu Lisesi	91,1%	4,7%	4,2%			
Mesleki ve Teknik Anadolu Lise	93,0%	2,3%	4,7%			
Fen / Sosyal Bilimler Lisesi	90,3%	3,2%	6,5%			
Zayıf / çok zayıf	83,8%	3,8%	12,5%	27,05	6	,000*
Orta	92,7%	4,2%	3,2%			
İyi	91,5%	2,8%	5,7%			
Çok iyi	94,4%	3,5%	2,1%			
Özel gereksinimi / tanısı var	84,2%	4,6%	11,2%	22,92	2	,000*
Özel gereksinimi / tanısı yok	93,4%	3,2%	3,4%			
Yetersiz / çok yetersiz	90,3%	1,5%	8,2%	18,34	6	,000*
Orta	91,1%	3,3%	5,6%			
Yeterli	93,5%	3,8%	2,7%			
Çok yeterli	92,5%	3,8%	3,8%			

**p<,05.*

Etnik köken, dil veya din üzerinden aşağılanma sıklığı; sınıf düzeyi, okul türü, öğrencinin kendi akademik başarısına ilişkin değerlendirmesi, özel gereksinim/tanı durumu ve okulunu yeterli bulma düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (p<,05). Sınıf düzeyleri arasında haftada bir-iki kez veya hemen hemen her gün aşağılandığını belirtenlerin oranı 10. sınıfta (%8,7) en yüksek düzeydedir. Okul türleri arasında ise bu oran Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinde %13,2 ile en yüksektir.

Akademik başarısını "zayıf/çok zayıf" olarak değerlendiren öğrencilerin %12,5'i haftada bir-iki kez veya hemen hemen her gün bu tür aşağılanmaya maruz kaldığını belirtirken, diğer başarı gruplarında bu oran daha düşüktür. Özel gereksinimi veya tanısı bulunan öğrencilerde aynı sıklık kategorisinin oranı %11,2, özel gereksinimi veya tanısı bulunmayanlarda %3,4'tür. Okulunu yeterli bulma düzeylerine göre de bildirimlerin dağılımı anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Tablo 4.17. *"Kıyafet/görünüş/kilo üzerinden aşağılandım" maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları*

	Kıyafet/görünüş/kilo üzerinden aşağılandım				χ^2	sd	P
	Hiç	Ayda 1-2	Haftada 1-2	Hemen hemen her gün			
5. sınıf	75,0%	11,7%	5,3%	8,0%	36,46	21	,019*
6. sınıf	77,8%	10,1%	4,9%	7,3%			
7. sınıf	70,2%	12,5%	9,9%	7,4%			
8. sınıf	68,2%	20,9%	4,1%	6,8%			
9. sınıf	69,5%	14,2%	8,4%	7,9%			
10. sınıf	72,5%	13,3%	6,2%	8,1%			
11. sınıf	77,3%	13,6%	5,5%	3,6%			
12. sınıf	75,5%	15,3%	4,1%	5,1%			
Ortaokul	73,5%	12,9%	4,7%	8,9%	43,19	15	,000*
İmam Hatip Ortaokulu	73,4%	13,4%	8,2%	5,0%			
An. İmam Hatip Lisesi	65,6%	15,2%	9,9%	9,3%			
Anadolu Lisesi	79,6%	12,0%	5,3%	3,1%			
Mesleki ve Teknik Anadolu Lise	67,2%	17,7%	6,1%	9,0%			
Fen / Sosyal Bilimler Lisesi	79,3%	3,4%	6,9%	10,3%			
Zayıf / çok zayıf	62,8%	9,3%	5,8%	22,1%	60,88	9	,000*
Orta	73,2%	14,2%	6,1%	6,5%			
İyi	72,3%	16,7%	5,9%	5,1%			
Çok iyi	77,4%	7,5%	7,1%	8,1%			
Özel gereksinimi / tanısı var	60,1%	18,2%	10,8%	10,8%	32,36	3	,000*
Özel gereksinimi / tanısı yok	75,2%	12,8%	5,5%	6,5%			
Yetersiz / çok yetersiz	71,5%	9,5%	10,0%	9,0%	49,82	9	,000*
Orta	70,2%	15,5%	6,9%	7,3%			
Yeterli	77,3%	13,2%	4,7%	4,8%			
Çok yeterli	69,7%	7,6%	5,3%	17,4%			

**p<,05.*

Kıyafet, görünüş veya kilo üzerinden aşağılanma sıklığı; sınıf düzeyi, okul türü, öğrencinin kendi akademik başarısına ilişkin değerlendirmesi, özel gereksinim/tanı durumu ve okulunu yeterli bulma düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (p<,05). Sınıf düzeylerinde bu davranışa hiç maruz kalmadığını belirtenlerin oranı 8. sınıfta (%68,2) en düşük düzeydedir. Okul türleri arasında ise "hiç" yanıtının en düşük olduğu grup Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileridir (%65,6).

Akademik başarısını "zayıf/çok zayıf" olarak değerlendiren öğrencilerin %22,1'i hemen hemen her gün kıyafet, görünüş veya kilo üzerinden aşağılandığını belirtirken, diğer başarı gruplarında bu oran daha düşüktür. Özel gereksinimi veya tanısı bulunan öğrencilerde de bu tür aşağılanmaya maruz kalma bildirimleri, özel gereksinimi veya tanısı bulunmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Okulunu yeterli bulma düzeylerine göre de dağılımlar anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Tablo 4.18. *"Engellilik/özel gereksinim üzerinden zorbalık yaşadım" maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları*

	Engellilik/özel gereksinim üzerinden zorbalık yaşadım		χ^2	sd	P
	Hiç	Ayda 1-2 / haftada 1-2 / hemen hemen her gün			
Kız	97,3%	2,7%	4,16	1	,041*
Erkek	95,7%	4,3%			
Zayıf / çok zayıf	72,1%	27,9%	165,51	3	,000*
Orta	96,5%	3,5%			
İyi	97,8%	2,2%			
Çok iyi	98,3%	1,7%			
Yetersiz / çok yetersiz	94,4%	5,6%	16,17	3	,001*
Orta	96,1%	3,9%			
Yeterli	98,0%	2,0%			
Çok yeterli	92,5%	7,5%			

**p<,05.*

Engellilik veya özel gereksinim üzerinden zorbalığa maruz kalma durumu; cinsiyet, öğrencinin kendi akademik başarısına ilişkin değerlendirmesi ve okulunu yeterli bulma düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (p<,05). Erkek öğrencilerde bu tür zorbalığa maruz kaldığını bildirenlerin oranı (%4,3) kız öğrencilerden (%2,7) daha yüksektir.

Akademik başarısını "zayıf/çok zayıf" olarak değerlendiren öğrencilerin %27,9'u engellilik veya özel gereksinim üzerinden zorbalığa maruz kaldığını belirtirken, diğer başarı gruplarında bu oran %1,7-%3,5 arasında değişmektedir. Okulunu yeterli bulma düzeyine göre de dağılımlar farklılaşmakta; zorbalığa maruz kalma oranı "çok yeterli" grubunda %7,5, "yetersiz/çok yetersiz" grubunda %5,6, "orta" grubunda %3,9 ve "yeterli" grubunda %2 olarak görülmektedir.

Tablo 4.19. *"İnternette veya mesajlarda rahatsız edildim" maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları*

	İnternette veya mesajlarda rahatsız edildim			χ^2	sd	P
	Hiç	Ayda 1-2	Haftada 1-2 / hemen hemen her gün			
Kız	90,5%	6,5%	3,0%	12,63	2	,002*
Erkek	90,3%	4,3%	5,4%			
5. sınıf	89,8%	5,5%	4,6%	26,14	14	,025*
6. sınıf	92,5%	7,1%	0,3%			
7. sınıf	88,7%	5,8%	5,5%			
8. sınıf	94,2%	3,1%	2,7%			
9. sınıf	88,2%	6,3%	5,5%			
10. sınıf	89,9%	4,8%	5,3%			
11. sınıf	90,7%	6,2%	3,1%			
12. sınıf	90,5%	3,0%	6,5%			
Ortaokul	92,1%	4,4%	3,5%	38,95	10	,000*
İmam Hatip Ortaokulu	89,2%	7,4%	3,4%			
An. İmam Hatip Lisesi	82,4%	6,5%	11,1%			
Anadolu Lisesi	93,9%	3,3%	2,8%			
Mesleki ve Teknik Anadolu Lise	87,9%	6,5%	5,6%			
Fen / Sosyal Bilimler Lisesi	79,3%	10,3%	10,3%			
Zayıf / çok zayıf	72,1%	12,8%	15,1%	47,09	6	,000*
Orta	91,2%	3,4%	5,4%			
İyi	91,1%	5,7%	3,2%			
Çok iyi	91,4%	5,5%	3,1%			
Özel gereksinimi / tanısı var	86,1%	7,5%	6,4%	7,47	2	,024*
Özel gereksinimi / tanısı yok	91,0%	5,1%	3,8%			
Yetersiz / çok yetersiz	88,4%	6,5%	5,0%	18,66	6	,005*
Orta	89,4%	5,4%	5,2%			
Yeterli	92,6%	5,0%	2,4%			
Çok yeterli	84,2%	7,5%	8,3%			

**p<,05.*

İnternette veya mesajlarda rahatsız edilme sıklığı; cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, öğrencinin kendi akademik başarısına ilişkin değerlendirmesi, özel gereksinim/tanı durumu ve okulunu yeterli bulma düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($p<,05$). Erkek öğrencilerde haftada bir-iki kez veya hemen hemen her gün rahatsız edilme oranı (%5,4) kız öğrencilerden (%3) daha yüksektir. Okul türleri arasında bu sıklıkta rahatsız edilme oranı Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinde %11,1, fen/sosyal bilimler lisesi öğrencilerinde %10,3'tür.

Akademik başarısını "zayıf/çok zayıf" olarak değerlendiren öğrencilerin %15,1'i haftada bir-iki kez veya hemen hemen her gün internette ya da mesajlarda rahatsız edildiğini belirtirken, diğer başarı gruplarında bu oran %3,1-%5,4 arasında değişmektedir. Özel gereksinimi veya tanısı bulunan öğrencilerde de bu sıklıkta rahatsız edilme oranı (%6,4), özel gereksinimi veya tanısı bulunmayanlardan (%3,8) daha yüksektir. Okulunu yeterli bulma düzeylerine göre de bildirimlerin dağılımı anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

***Tablo 4.20**. "Param/harçlığım zorla alındı" maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları*

	Param / harçlığım zorla alındı		χ^2	sd	P
	Hiç	Ayda 1-2 / haftada 1-2 / hemen hemen her gün			
Ortaokul	97,2%	2,8%	15,86	5	,007*
İmam Hatip Ortaokulu	97,7%	2,3%			
An. İmam Hatip Lisesi	92,8%	7,2%	15,09	3	,000*
Anadolu Lisesi	98,3%	1,7%			
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	98,0%	2,0%			
Fen / Sosyal Bilimler Lisesi	100,0%				
Zayıf / çok zayıf	91,7%	8,3%	16,54	1	,000*
Orta	97,3%	2,7%			
İyi	98,3%	1,7%			
Çok iyi	96,7%	3,3%			
Özel gereksinimi / tanısı var	94,0%	6,0%	15,31	3	,002*
Özel gereksinimi / tanısı yok	98,0%	2,0%			
Yetersiz / çok yetersiz	94,4%	5,6%			
Orta	97,7%	2,3%			
Yeterli	98,1%	1,9%			
Çok yeterli	94,1%	5,9%			

**p<,05.*

Para veya harçlığın zorla alınması durumu; okul türü, öğrencinin kendi akademik başarısına ilişkin değerlendirmesi, özel gereksinim/tanı durumu ve okulunu yeterli bulma düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (p<,05). Okul türleri arasında bu durumu bildirenlerin oranı Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinde %7,2 ile en yüksek düzeydedir. fen/sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin ise tamamı bu davranışa hiç maruz kalmadığını belirtmiştir.

Akademik başarısını "zayıf/çok zayıf" olarak değerlendiren öğrencilerde para veya harçlığın zorla alınması oranı %8,3 iken, diğer başarı gruplarında %1,7-%3,3 ara-

sında değişmektedir. Özel gereksinimi veya tanısı bulunan öğrencilerde bu oran %6, özel gereksinimi veya tanısı bulunmayanlarda %2'dir. Okulunu yeterli bulma düzeylerine göre de bildirimlerin dağılımı anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Tablo 4.21. *Öğrencilerin okul güvenlik algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmen müdahale algısının "Bana hakaret edildi / Benimle alay edildi" zorbalık maddesi sıklık düzeylerine göre farklılığının test edilmesi*

Boyutlar	Bana hakaret edildi / Benimle alay edildi	Ort.	Std.S.	Var.K.	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
OGA (Okul Güvenlik Algısı)	Hiç	3,335	1,071	G.Arası	44,800	3	14,933	14,25	,000*	1,2,3-4
	Ayda 1-2	3,230	0,904	G.İçi	2244,165	2142	1,048			
	Haftada 1-2	3,205	0,986	Toplam	2288,964	2145				
	Hemen hemen her gün	2,865	1,002							
	Toplam	3,248	1,033							
ÖDA (Öğretmen Disiplin Algısı)	Hiç	3,375	1,069	G.Arası	72,038	3	24,013	22,73	,000*	1-2,3,4 2,3-4
	Ayda 1-2	3,194	0,953	G.İçi	2262,433	2142	1,056			
	Haftada 1-2	3,111	0,953	Toplam	2334,471	2145				
	Hemen hemen her gün	2,807	1,003							
	Toplam	3,247	1,043							
Öğretmenler zorbalığı fark ettiğinde hızlı müdahale eder	Hiç	3,408	1,338	G.Arası	200,482	3	66,827	38,04	,000*	1-2,3,4 2,3-4
	Ayda 1-2	3,168	1,230	G.İçi	3762,289	2142	1,756			
	Haftada 1-2	2,910	1,391	Toplam	3962,771	2145				
	Hemen hemen her gün	2,471	1,348							
	Toplam	3,201	1,359							

**p<,05.*

Öğrencilerin okul güvenliği algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmenlerin zorbalığa hızlı müdahale ettiğine ilişkin değerlendirmeleri, hakaret edilme veya alay edilme sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (p<,05). Her üç boyutta da hakaret veya alaya maruz kalma sıklığı arttıkça ortalama puanların genel olarak düştüğü görülmektedir.

Okul güvenliği algısı ortalaması hiç hakaret veya alaya maruz kalmadığını belirten öğrencilerde 3,34 iken, hemen hemen her gün maruz kalanlarda 2,87'ye düşmektedir. Benzer biçimde öğretmen disiplin algısı ortalaması 3,38'den 2,81'e, öğretmenlerin zorbalığı fark ettiğinde hızlı müdahale ettiğine ilişkin ortalama ise 3,41'den

2,47'ye gerilemektedir. Gruplar arasındaki en belirgin farklılaşma öğretmenlerin zorbalığa hızlı müdahalesine ilişkin değerlendirmelerde görülmektedir.

Tablo 4.22. *Öğrencilerin okul güvenlik algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmen müdahale algısının "Bilerek dışlandım" zorbalık maddesi sıklık düzeylerine göre farklılığının test edilmesi*

Boyutlar	Bilerek dışlandım	Ort.	Std.S.	Var.K.	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
OGA (Okul Güvenlik Algısı)	Hiç	3,303	1,050	G.Arası	18,673	3	6,224	5,90	,001*	1-2,4
	Ayda 1-2	3,109	0,884	G.İçi	2243,745	2127	1,055			
	Haftada 1-2	3,245	1,039	Toplam	2262,418	2130				
	Hemen hemen her gün	3,025	1,021							
	Toplam	3,251	1,030							
ÖDA (Öğretmen Disiplin Algısı)	Hiç	3,316	1,061	G.Arası	38,279	3	12,760	11,88	,000*	1-4
	Ayda 1-2	3,146	0,918	G.İçi	2285,383	2127	1,074			
	Haftada 1-2	3,098	0,979	Toplam	2323,663	2130				
	Hemen hemen her gün	2,870	1,035							
	Toplam	3,243	1,044							
Öğretmenler zorbalığı fark ettiğinde hızlı müdahale eder	Hiç	3,334	1,343	G.Arası	85,589	3	28,530	15,90	,000*	1-2,4
	Ayda 1-2	2,975	1,196	G.İçi	3817,593	2127	1,795			
	Haftada 1-2	3,025	1,389	Toplam	3903,182	2130				
	Hemen hemen her gün	2,721	1,470							
	Toplam	3,216	1,353							

**p<,05.*

Öğrencilerin okul güvenliği algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmenlerin zorbalığa hızlı müdahale ettiğine ilişkin değerlendirmeleri, bilerek dışlanma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (p<,05). Üç boyutta da en düşük ortalamalar hemen hemen her gün dışlandığını belirten öğrencilerde görülmektedir.

Okul güvenliği algısı ortalaması hiç dışlanmadığını belirten öğrencilerde 3,30 iken, hemen hemen her gün dışlananlarda 3,03'tür. Öğretmen disiplin algısı ortalaması aynı gruplarda 3,32'den 2,87'ye, öğretmenlerin zorbalığı fark ettiğinde hızlı müdahale ettiğine ilişkin ortalama ise 3,33'ten 2,72'ye düşmektedir. Gruplar arasındaki en belirgin farklılaşma öğretmenlerin zorbalığa hızlı müdahalesine ilişkin değerlendirmelerde görülmektedir.

Tablo 4.23. *Öğrencilerin okul güvenlik algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmen müdahale algısının "Hakkımda dedikodu yapıldı" zorbalık maddesi sıklık düzeylerine göre farklılığının test edilmesi*

Boyutlar	Hakkımda dedikodu yapıldı	Ort.	Std.S.	Var.K.	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
OGA (Okul Güvenlik Algısı)	Hiç	3,291	1,111	G.Arası	31,770	3	10,590	9,52	,000*	1,3-4
	Ayda 1-2	3,148	0,997	G.İçi	2009,777	1806	1,113			
	Haftada 1-2	3,189	0,925	Toplam	2041,547	1809				
	Hemen hemen her gün	2,914	1,004							
	Toplam	3,196	1,062							
ÖDA (Öğretmen Disiplin Algısı)	Hiç	3,385	1,114	G.Arası	87,710	3	29,237	25,62	,000*	1-2,3,4 2-4
	Ayda 1-2	3,124	1,011	G.İçi	2060,724	1806	1,141			
	Haftada 1-2	2,891	0,911	Toplam	2148,434	1809				
	Hemen hemen her gün	2,866	1,075							
	Toplam	3,201	1,090							
Öğretmenler zorbalığı fark ettiğinde hızlı müdahale eder	Hiç	3,344	1,397	G.Arası	100,254	3	33,418	17,74	,000*	1-2,3,4 2-4
	Ayda 1-2	3,077	1,332	G.İçi	3402,016	1806	1,884			
	Haftada 1-2	2,986	1,327	Toplam	3502,270	1809				
	Hemen hemen her gün	2,704	1,360							
	Toplam	3,157	1,391							

**p<,05.*

Öğrencilerin okul güvenliği algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmenlerin zorbalığa hızlı müdahale ettiğine ilişkin değerlendirmeleri, dedikoduya maruz kalma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (p<,05). Her üç boyutta da en düşük ortalamalar hemen hemen her gün hakkında dedikodu yapıldığını belirten öğrencilerde görülmektedir.

Okul güvenliği algısı ortalaması hiç dedikoduya maruz kalmadığını belirten öğrencilerde 3,29 iken, hemen hemen her gün maruz kalanlarda 2,91'dir. Öğretmen disiplin algısı ortalaması aynı gruplarda 3,39'dan 2,87'ye, öğretmenlerin zorbalığı fark ettiğinde hızlı müdahale ettiğine ilişkin ortalama ise 3,34'ten 2,70'e düşmektedir. Gruplar arasındaki en belirgin farklılaşma öğretmen disiplin algısında görülmektedir.

Tablo 4.24. *Öğrencilerin okul güvenlik algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmen müdahale algısının "Fiziksel (itme, vurma, eşyasını alma/zarar verme) zarar verildi" zorbalık maddesi sıklık düzeylerine göre farklılığının test edilmesi*

Boyutlar	Fiziksel (itme, vurma, eşyasını alma/zarar verme) zarar verildi	Ort.	Std.S.	Var.K.	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
OGA (Okul Güvenlik Algısı)	Hiç	3,336	1,013	G.Arası	56,752	3	18,917	18,36	,000*	1-2,4
	Ayda 1-2	2,999	1,033	G.İçi	2291,457	2224	1,030			
	Haftada 1-2	3,136	1,056	Toplam	2348,209	2227				
	Hemen hemen her gün	2,843	0,952							
	Toplam	3,246	1,027							
ÖDA (Öğretmen Disiplin Algısı)	Hiç	3,298	1,044	G.Arası	27,951	3	9,317	8,74	,000*	1-4
	Ayda 1-2	3,134	0,969	G.İçi	2371,497	2224	1,066			
	Haftada 1-2	3,050	0,968	Toplam	2399,448	2227				
	Hemen hemen her gün	2,922	1,090							
	Toplam	3,237	1,038							
Öğretmenler zorbalığı fark ettiğinde hızlı müdahale eder	Hiç	3,349	1,315	G.Arası	151,620	3	50,540	28,9	,000*	1-2,3,4
	Ayda 1-2	2,851	1,369	G.İçi	3917,695	2224	1,762			
	Haftada 1-2	2,757	1,307	Toplam	4069,314	2227				
	Hemen hemen her gün	2,595	1,391							
	Toplam	3,197	1,352							

**p<,05.*

Öğrencilerin okul güvenliği algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmenlerin zorbalığa hızlı müdahale ettiğine ilişkin değerlendirmeleri, fiziksel zorbalığa maruz kalma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (p<,05). Her üç boyutta da en düşük ortalamalar hemen hemen her gün fiziksel zorbalığa maruz kaldığını belirten öğrencilerde görülmektedir.

Okul güvenliği algısı ortalaması fiziksel zorbalığa hiç maruz kalmadığını belirten öğrencilerde 3,34 iken, hemen hemen her gün maruz kalanlarda 2,84'tür. Öğretmen disiplin algısı ortalaması aynı gruplarda 3,30'dan 2,92'ye, öğretmenlerin zorbalığı fark ettiğinde hızlı müdahale ettiğine ilişkin ortalama ise 3,35'ten 2,60'a düşmektedir. Gruplar arasındaki en belirgin farklılaşma öğretmenlerin zorbalığa hızlı müdahalesine ilişkin değerlendirmelerde görülmektedir.

Tablo 4.25. *Öğrencilerin okul güvenlik algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmen müdahale algısının "Tehdit edildim / Bana şantaj yapıldı" zorbalık maddesi sıklık düzeylerine göre farklılığının test edilmesi*

Boyutlar	Tehdit edildim / Bana şantaj yapıldı	Ort.	Std.S.	Var.K.	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
OGA (Okul Güvenlik Algısı)	Hiç	3,275	1,033	G.Arası	15,680	3	5,227	4,99	,002*	1-4
	Ayda 1-2	3,128	0,918	G.İçi	2327,992	2221	1,048			
	Haftada 1-2	3,281	0,950	Toplam	2343,671	2224				
	Hemen hemen her gün	2,698	0,956							
	Toplam	3,256	1,026							
ÖDA (Öğretmen Disiplin Algısı)	Hiç	3,283	1,033	G.Arası	45,205	3	15,068	14,29	,000*	1,2,3-4
	Ayda 1-2	3,022	0,957	G.İçi	2341,914	2221	1,054			
	Haftada 1-2	3,017	0,949	Toplam	2387,118	2224				
	Hemen hemen her gün	2,341	0,993							
	Toplam	3,246	1,036							
Öğretmenler zorbalığı fark ettiğinde hızlı müdahale eder	Hiç	3,254	1,351	G.Arası	31,187	3	10,396	5,76	,001*	1-4
	Ayda 1-2	2,976	1,250	G.İçi	4009,635	2221	1,805			
	Haftada 1-2	2,813	1,247	Toplam	4040,822	2224				
	Hemen hemen her gün	2,631	1,348							
	Toplam	3,218	1,348							

**p<,05.*

Öğrencilerin okul güvenliği algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmenlerin zorbalığa hızlı müdahale ettiğine ilişkin değerlendirmeleri, tehdit veya şantaja maruz kalma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (p<,05). Her üç boyutta da en düşük ortalamalar hemen hemen her gün tehdit veya şantaja maruz kaldığını belirten öğrencilerde görülmektedir.

Okul güvenliği algısı ortalaması hiç tehdit veya şantaja maruz kalmadığını belirten öğrencilerde 3,28 iken, hemen hemen her gün maruz kalanlarda 2,70'tir. Öğretmen disiplin algısı ortalaması aynı gruplarda 3,28'den 2,34'e, öğretmenlerin zorbalığı fark ettiğinde hızlı müdahale ettiğine ilişkin ortalama ise 3,25'ten 2,63'e düşmektedir. Gruplar arasındaki en belirgin farklılaşma öğretmen disiplin algısında görülmektedir.

Tablo 4.26. *Öğrencilerin okul güvenlik algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmen müdahale algısının "Cinsel içerikli sözlerle rahatsız edildim" zorbalık maddesi sıklık düzeylerine göre farklılığının test edilmesi*

Boyutlar	Cinsel içerikli sözlerle rahatsız edildim	Ort.	Std.S.	Var.K.	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
OGA (Okul Güvenlik Algısı)	Hiç	3,306	1,031	G.Arası	62,844	3	20,948	20,34	,000*	1,2,3-4 1-2
	Ayda 1-2	3,045	0,832	G.İçi	2297,116	2230	1,030			
	Haftada 1-2	3,105	0,907	Toplam	2359,961	2233				
	Hemen hemen her gün	2,517	1,005							
	Toplam	3,250	1,028							
ÖDA (Öğretmen Disiplin Algısı)	Hiç	3,287	1,040	G.Arası	35,433	3	11,811	11,08	,000*	1-4
	Ayda 1-2	3,076	0,878	G.İçi	2376,452	2230	1,066			
	Haftada 1-2	3,079	0,942	Toplam	2411,885	2233				
	Hemen hemen her gün	2,710	1,151							
	Toplam	3,243	1,039							
Öğretmenler zorbalığı fark ettiğinde hızlı müdahale eder	Hiç	3,293	1,332	G.Arası	144,846	3	48,282	27,32	,000*	1,2,3-4 1-2
	Ayda 1-2	2,905	1,346	G.İçi	3940,491	2230	1,767			
	Haftada 1-2	2,826	1,281	Toplam	4085,337	2233				
	Hemen hemen her gün	2,116	1,276							
	Toplam	3,206	1,353							

**p<,05.*

Öğrencilerin okul güvenliği algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmenlerin zorbalığa hızlı müdahale ettiğine ilişkin değerlendirmeleri, cinsel içerikli sözlerle rahatsız edilme sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (p<,05). Her üç boyutta da en düşük ortalamalar hemen hemen her gün cinsel içerikli sözlerle rahatsız edildiğini belirten öğrencilerde görülmektedir.

Okul güvenliği algısı ortalaması bu tür bir davranışa hiç maruz kalmadığını belirten öğrencilerde 3,31 iken, hemen hemen her gün maruz kalanlarda 2,52'dir. Öğretmen disiplin algısı ortalaması aynı gruplarda 3,29'dan 2,71'e, öğretmenlerin zorbalığı fark ettiğinde hızlı müdahale ettiğine ilişkin ortalama ise 3,29'dan 2,12'ye düşmektedir. Gruplar arasındaki en belirgin farklılaşma öğretmenlerin zorbalığa hızlı müdahalesine ilişkin değerlendirmelerde görülmektedir.

Tablo 4.27. *Öğretmen disiplin algısı ve öğretmen müdahale algısının "Etnik köken/dil/din üzerinden aşağılandım" zorbalık maddesi sıklık düzeylerine göre farklılığının test edilmesi*

Boyutlar	Etnik köken/dil/din üzerinden aşağılandım	Ort.	Std.S.	Var.K.	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
ÖDA (Öğretmen Disiplin Algısı)	Hiç	3,268	1,026	G.Arası	30,696	3	10,232	9,62	,000*	1-4
	Ayda 1-2	2,997	1,075	G.İçi	2369,085	2227	1,064			
	Haftada 1-2	2,924	1,139	Toplam	2399,781	2230				
	Hemen hemen her gün	2,675	1,101							
	Toplam	3,236	1,037							
Öğretmenler zorbalığı fark ettiğinde hızlı müdahale eder	Hiç	3,243	1,340	G.Arası	56,835	3	18,945	10,54	,000*	1-4
	Ayda 1-2	2,829	1,236	G.İçi	4004,184	2227	1,798			
	Haftada 1-2	2,830	1,644	Toplam	4061,019	2230				
	Hemen hemen her gün	2,445	1,322							
	Toplam	3,199	1,349							

**p<,05.*

Öğrencilerin öğretmen disiplin algısı ve öğretmenlerin zorbalığa hızlı müdahale ettiğine ilişkin değerlendirmeleri, etnik köken, dil veya din üzerinden aşağılanma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (p<,05). Her iki boyutta da en düşük ortalamalar hemen hemen her gün bu tür aşağılanmaya maruz kaldığını belirten öğrencilerde görülmektedir.

Öğretmen disiplin algısı ortalaması bu tür bir davranışa hiç maruz kalmadığını belirten öğrencilerde 3,27 iken, hemen hemen her gün maruz kalanlarda 2,68'e düşmektedir. Öğretmenlerin zorbalığı fark ettiğinde hızlı müdahale ettiğine ilişkin ortalama ise aynı gruplarda 3,24'ten 2,45'e gerilemektedir.

Tablo 4.28. *Öğrencilerin okul güvenlik algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmen müdahale algısının "Kıyafet/görünüş/kilo üzerinden aşağılandım" zorbalık maddesi sıklık düzeylerine göre farklılığının test edilmesi*

Boyutlar	Kıyafet/ görünüş/kilo üzerinden aşağılandım	Ort.	Std.S.	Var.K.	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
OGA (Okul Güvenlik Algısı)	Hiç	3,311	1,036	G.Arası	40,309	3	13,436	12,96	,000*	1,3-4 1-2
	Ayda 1-2	3,054	0,924	G.İçi	2316,624	2234	1,037			
	Haftada 1-2	3,332	1,000	Toplam	2356,933	2237				
	Hemen hemen her gün	2,880	1,014							
	Toplam	3,247	1,026							
ÖDA (Öğretmen Disiplin Algısı)	Hiç	3,309	1,057	G.Arası	41,357	3	13,786	12,96	,000*	1,2-4
	Ayda 1-2	3,122	0,926	G.İçi	2378,827	2234	1,065			
	Haftada 1-2	3,125	0,947	Toplam	2420,184	2237				
	Hemen hemen her gün	2,823	1,029							
	Toplam	3,238	1,040							
Öğretmenler zorbalığı fark ettiğinde hızlı müdahale eder	Hiç	3,303	1,342	G.Arası	104,158	3	34,719	19,60	,000*	1,2,3-4 1-2
	Ayda 1-2	3,006	1,308	G.İçi	3958,079	2234	1,772			
	Haftada 1-2	3,153	1,339	Toplam	4062,237	2237				
	Hemen hemen her gün	2,511	1,243							
	Toplam	3,198	1,347							

**p<,05.*

Öğrencilerin okul güvenliği algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmenlerin zorbalığa hızlı müdahale ettiğine ilişkin değerlendirmeleri, kıyafet, görünüş veya kilo üzerinden aşağılanma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (p<,05). Her üç boyutta da en düşük ortalamalar hemen hemen her gün bu tür aşağılanmaya maruz kaldığını belirten öğrencilerde görülmektedir.

Okul güvenliği algısı ortalaması bu tür bir davranışa hiç maruz kalmadığını belirten öğrencilerde 3,31 iken, hemen hemen her gün maruz kalanlarda 2,88'dir. Öğretmen disiplin algısı ortalaması aynı gruplarda 3,31'den 2,82'ye, öğretmenlerin zorbalığı fark ettiğinde hızlı müdahale ettiğine ilişkin ortalama ise 3,30'dan 2,51'e düşmektedir. Gruplar arasındaki en belirgin farklılaşma öğretmenlerin zorbalığa hızlı müdahalesine ilişkin değerlendirmelerde görülmektedir.

Tablo 4.29. *Öğrencilerin okul güvenlik algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmen müdahale algısının "Engellilik/özel gereksinim üzerinden zorbalık yaşadım" zorbalık maddesi sıklık düzeylerine göre farklılığının test edilmesi*

Boyutlar	Engellilik/özel gereksinim üzerinden zorbalık yaşadım	Ort.	Std.S.	Var.K.	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
OGA (Okul Güvenlik Algısı)	Hiç	3,266	1,018	G.Arası	42,784	3	14,261	13,80	,000*	1,3-4 2-3
	Ayda 1-2	2,747	1,143	G.İçi	2332,052	2257	1,033			
	Haftada 1-2	3,877	0,899	Toplam	2374,835	2260				
	Hemen hemen her gün	2,339	0,835							
	Toplam	3,251	1,025							
ÖDA (Öğretmen Disiplin Algısı)	Hiç	3,264	1,028	G.Arası	41,386	3	13,795	13,10	,000*	1,3-4
	Ayda 1-2	2,877	0,913	G.İçi	2376,724	2257	1,053			
	Haftada 1-2	3,213	1,089	Toplam	2418,109	2260				
	Hemen hemen her gün	2,200	0,924							
	Toplam	3,243	1,034							
Öğretmenler zorbalığı fark ettiğinde hızlı müdahale eder	Hiç	3,228	1,339	G.Arası	78,720	3	26,240	14,73	,000*	1,3-4 2-3
	Ayda 1-2	2,585	1,442	G.İçi	4021,802	2257	1,782			
	Haftada 1-2	4,078	1,133	Toplam	4100,523	2260				
	Hemen hemen her gün	1,955	1,086							
	Toplam	3,209	1,347							

**p<,05.*

Öğrencilerin okul güvenliği algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmenlerin zorbalığa hızlı müdahale ettiğine ilişkin değerlendirmeleri, engellilik veya özel gereksinim üzerinden zorbalığa maruz kalma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (p<,05). Bununla birlikte, ortalamalar zorbalık sıklığı arttıkça doğrusal bir düşüş göstermemektedir. Haftada bir-iki kez zorbalığa maruz kaldığını belirten öğrencilerde üç boyuta ilişkin ortalamaların diğer gruplardan belirgin biçimde yüksek olması dikkat çekmektedir.

Hemen hemen her gün engellilik veya özel gereksinim üzerinden zorbalığa maruz kaldığını belirten öğrencilerde ise okul güvenliği algısı (Ort.=2,34), öğretmen disiplin algısı (Ort.=2,20) ve öğretmenlerin zorbalığa hızlı müdahale ettiğine ilişkin değerlendirme (Ort.=1,96) en düşük düzeydedir. Özellikle haftada bir-iki kez zorbalığa maruz kalan gruptaki yüksek ortalamalar nedeniyle bu tablodaki farklılıkların değerlendirilmesinde grup büyüklüklerinin de dikkate alınması gerekmektedir.

Tablo 4.30. *Öğrencilerin okul güvenlik algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmen müdahale algısının "İnternette veya mesajlarda rahatsız edildim" zorbalık maddesi sıklık düzeylerine göre farklılığının test edilmesi*

Boyutlar	İnternette veya mesajlarda rahatsız edildim	Ort.	Std.S.	Var.K.	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
OGA (Okul Güvenlik Algısı)	Hiç	3,276	1,029	G.Arası	34,743	3	11,581	11,16	,000*	1,2,3-4
	Ayda 1-2	3,168	0,900	G.İçi	2339,775	2255	1,038			
	Haftada 1-2	3,007	1,019	Toplam	2374,518	2258				
	Hemen hemen her gün	2,387	0,775							
	Toplam	3,248	1,025							
ÖDA (Öğretmen Disiplin Algısı)	Hiç	3,287	1,023	G.Arası	80,313	3	26,771	25,80	,000*	1,2,3-4
	Ayda 1-2	3,072	0,929	G.İçi	2339,465	2255	1,037			
	Haftada 1-2	2,958	1,114	Toplam	2419,777	2258				
	Hemen hemen her gün	1,926	0,885							
	Toplam	3,244	1,035							
Öğretmenler zorbalığı fark ettiğinde hızlı müdahale eder	Hiç	3,256	1,342	G.Arası	104,133	3	34,711	19,47	,000*	1,2,3-4 1-2
	Ayda 1-2	2,826	1,267	G.İçi	4021,159	2255	1,783			
	Haftada 1-2	2,924	1,433	Toplam	4125,292	2258				
	Hemen hemen her gün	1,807	0,998							
	Toplam	3,200	1,351							

**p<,05.*

Öğrencilerin okul güvenliği algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmenlerin zorbalığa hızlı müdahale ettiğine ilişkin değerlendirmeleri, internette veya mesajlarda rahatsız edilme sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (p<,05). Her üç boyutta da en düşük ortalamalar hemen hemen her gün internette veya mesajlarda rahatsız edildiğini belirten öğrencilerde görülmektedir.

Okul güvenliği algısı ortalaması bu tür bir davranışa hiç maruz kalmadığını belirten öğrencilerde 3,28 iken, hemen hemen her gün maruz kalanlarda 2,39'a düşmektedir. Öğretmen disiplin algısı ortalaması aynı gruplarda 3,29'dan 1,93'e, öğretmenlerin zorbalığı fark ettiğinde hızlı müdahale ettiğine ilişkin ortalama ise 3,26'dan 1,81'e düşmektedir. Özellikle hemen hemen her gün çevrim içi rahatsız edilme bildiren öğrencilerin öğretmen disiplini ve müdahalesine ilişkin ortalamalarının diğer gruplardan belirgin biçimde düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.31. *Öğrencilerin okul güvenlik algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmen müdahale algısının "Param/harçlığım zorla alındı" zorbalık maddesi sıklık düzeylerine göre farklılığının test edilmesi*

Boyutlar	Param/ harçlığım zorla alındı	Ort.	Std.S.	Var.K.	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılık
OGA (Okul Güvenlik Algısı)	Hiç	3,271	1,009	G.Arası	62,072	3	20,691	20,24	,000*	1,2,3-4 1-2
	Ayda 1-2	2,660	1,255	G.İçi	2312,137	2262	1,022			
	Haftada 1-2	3,199	1,427	Toplam	2374,209	2265				
	Hemen hemen her gün	1,814	0,713							
	Toplam	3,248	1,024							
ÖDA (Öğretmen Disiplin Algısı)	Hiç	3,254	1,024	G.Arası	29,166	3	9,722	9,18	,000*	1,3-4
	Ayda 1-2	2,862	1,071	G.İçi	2394,728	2262	1,059			
	Haftada 1-2	3,831	1,006	Toplam	2423,894	2265				
	Hemen hemen her gün	2,320	1,370							
	Toplam	3,242	1,034							
Öğretmenler zorbalığı fark ettiğinde hızlı müdahale eder	Hiç	3,229	1,336	G.Arası	89,030	3	29,677	16,64	,000*	1-2,4
	Ayda 1-2	2,343	1,379	G.İçi	4034,887	2262	1,784			
	Haftada 1-2	2,805	1,780	Toplam	4123,917	2265				
	Hemen hemen her gün	1,562	1,059							
	Toplam	3,199	1,349							

**p<,05.*

Öğrencilerin okul güvenliği algısı, öğretmen disiplin algısı ve öğretmenlerin zorbalığa hızlı müdahale ettiğine ilişkin değerlendirmeleri, para veya harçlıklarının zorla alınma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (p<,05). Bununla birlikte, ortalamalar zorbalık sıklığı arttıkça düzenli bir düşüş göstermemektedir. Haftada bir-iki kez bu durumu yaşadığını belirten öğrencilerin özellikle öğretmen disiplin algısı ortalamasının (Ort.=3,83) diğer gruplardan yüksek olduğu görülmektedir.

Hemen hemen her gün para veya harçlığının zorla alındığını belirten öğrencilerde ise üç boyuta ilişkin ortalamalar en düşük düzeydedir. Bu grupta okul güvenliği algısı ortalaması 1,81, öğretmen disiplin algısı ortalaması 2,32 ve öğretmenlerin zorbalığı fark ettiğinde hızlı müdahale ettiğine ilişkin ortalama 1,56'dır. Bu tablodaki doğrusal olmayan dağılım değerlendirilirken sıklık gruplarındaki öğrenci sayılarının da dikkate alınması gerekmektedir.

Tablo 4.32. *Öğrencilere göre son 6 ayda aşağıdaki durumları başkalarına yapması (%)*

	Hiç	Ayda 1-2	Haftada 1-2	Hemen hemen her gün	Bilmiyorum
Hakaret ettim / Alay ettim	78,7	10,1	4,6	2,9	3,7
Bilerek başkalarını dışladım	90,4	4,7	1,3	0,6	2,9
Dedikodu yaptım	71,1	15,1	5,2	4,4	4,2
Fiziksel (itme, vurma, eşyasını alma/zarar verme) zarar verdim	91,1	4,6	1,8	0,7	1,8
Tehdit ettim / Şantaj yaptım	96,9	0,8	0,6	0,4	1,3
Cinsel içerikli sözlerle rahatsız ettim	96,4	1,0	0,8	0,7	1,1
Etnik köken/dil/din üzerinden başkalarını aşağıladım	95,7	1,5	0,8	0,6	1,4
Kıyafet/görünüş/kilo üzerinden başkalarını aşağıladım	92,1	4,2	1,6	0,4	1,7
Engellilik/özel gereksinim üzerinden başkalarına zorbalık yaptım	96,9	1,2	0,8	0,2	1,0
İnternette veya mesajlarda başkalarını rahatsız ettim	95,2	1,8	0,8	0,5	1,7
Başkasının parasını/harçlığını zorla aldım	98,4	0,2	0,5	0,1	0,9

Öğrencilerin bildirimlerine göre başkalarına yönelik en yaygın davranış dedikodu yapmadır. Öğrencilerin %24,7'si bunu son altı ay içinde en az bir sıklık düzeyinde bildirmiş ve bu konuda %4,2'si "bilmiyorum" yanıtını vermiştir. Hakaret etme/alay etme ve bilerek dışlama da görece daha sık bildirilen davranışlardır. Fiziksel zarar verme ile kıyafet, görünüş veya kilo üzerinden aşağılama daha düşük oranlarda görülmektedir. Tehdit veya şantaj, cinsel içerikli sözlerle rahatsız etme, etnik köken/dil/din üzerinden aşağılama, engellilik/özel gereksinim üzerinden zorbalık, çevrim içi rahatsız etme ve başkasının para veya harçlığını zorla alma ise daha seyrek bildirilen davranışlardır.

Tablo 4.33. *Öğrencilerin zorbalık yaşama durumlarına göre başkasına zorbalık yapma durumlarının dağılımı ve ki-kare analizi sonuçları*

		Zorbalık yaşama		χ^2	sd	P
		Zorbalık yaşadım	Yaşamadım			
Hakaret ettim / Alay ettim	Hiç	978	843	208,10	1	,000*
		72,3%	96,5%			
	Ayda 1-2 / haftada 1-2 / hemen hemen her gün	375	31			
		27,7%	3,5%			
Bilerek başkalarını dışladım	Hiç	1222	871	44,74	1	,000*
		90,3%	97,5%			
	Ayda 1-2 / haftada 1-2 / hemen hemen her gün	132	22			
		9,7%	2,5%			
Dedikodu yaptım	Hiç	894	751	109,92	1	,000*
		66,4%	86,3%			
	Ayda 1-2 / haftada 1-2 / hemen hemen her gün	453	119			
		33,6%	13,7%			
Fiziksel (itme, vurma, eşyasını alma/zarar verme) zarar verdim	Hiç	1227	881	63,49	1	,000*
		89,2%	98,1%			
	Ayda 1-2 / haftada 1-2 / hemen hemen her gün	148	17			
		10,8%	1,9%			
Cinsel içerikli sözlerle rahatsız ettim	Hiç	1345	886	7,09	1	,008*
		96,8%	98,6%			
	Ayda 1-2 / haftada 1-2 / hemen hemen her gün	45	13			
		3,2%	1,4%			
Etnik köken/dil/din üzerinden başkalarını aşağıladım	Hiç	1332	884	7,91	1	,005*
		96,3%	98,3%			
	Ayda 1-2 / haftada 1-2 / hemen hemen her gün	51	15			
		3,7%	1,7%			
Kıyafet/görünüş/kilo üzerinden başkalarını aşağıladım	Hiç	1274	858	7,51	1	,006*
		92,6%	95,4%			
	Ayda 1-2 / haftada 1-2 / hemen hemen her gün	102	41			
		7,4%	4,6%			
İnternette veya mesajlarda başkalarını rahatsız ettim	Hiç	1315	888	18,84	1	,000*
		95,5%	98,8%			
	Ayda 1-2 / haftada 1-2 / hemen hemen her gün	62	11			
		4,5%	1,2%			

**p<,05.*

Öğrencilerin zorbalığa maruz kalma durumları ile başkalarına yönelik incelenen zorbalık davranışlarının tamamı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (p<,05). Zorbalığa maruz kaldığını belirten öğrencilerde başkalarına zorbalık davranışında bulunma oranları, zorbalığa maruz kalmadığını belirten öğrencilere göre bütün davranış türlerinde daha yüksektir.

Farklılaşmanın özellikle hakaret etme veya alay etme, dedikodu yapma ve fiziksel zarar verme davranışlarında belirgin olduğu görülmektedir. Örneğin, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin %27,7'si başkalarına hakaret ettiğini veya alay ettiğini bildirirken, zorbalığa maruz kalmayanlarda bu oran %3,5'tir. Dedikodu yapma oranları sırasıyla %33,6 ve %13,7, fiziksel zarar verme oranları ise %10,8 ve %1,9'dur. Benzer bir farklılaşma diğer zorbalık davranışlarında da görülmektedir.

Tablo 4.34. *Velilere göre son 6 ay içinde çocuğuna olduğunu düşündüğü durumlar (%)*

	Hiç	Ayda 1-2	Haftada 1-2	Hemen hemen her gün	Bilmiyorum
Çocuğunuza yönelik sözel (hakaret, lakap, alay)	55,8	21,3	8,2	4,3	10,4
Sosyal dışlama (oyuna almama, arkadaş grubundan itme)	61,3	17,0	6,9	5,6	9,2
Dedikodu/itibar zedeleme	64,1	14,8	5,6	3,5	11,9
Fiziksel (itme, vurma, eşyasını alma/zarar verme)	59,7	20,3	6,9	4,3	8,9
Tehdit/şantaj	80,9	6,0	1,7	1,4	9,9
Cinsel içerikli söz/ima/rahatsız etme	83,2	3,9	1,4	1,7	9,8
Etnik köken/dil/din üzerinden aşağılanma	87,5	2,1	0,8	0,7	8,8
Kıyafet/görünüş/kilo üzerinden aşağılanma	73,3	11,7	3,2	2,4	9,4
Engellilik/özel gereksinim üzerinden zorbalık	90,0	2,3	0,4	0,8	6,6
Siber zorbalık (mesaj, sosyal medya, oyun içi)	84,1	4,8	1,3	1,1	8,7
Çocuğun parasını/harçlığını isteme, zorla alma	88,2	3,5	0,6	0,8	6,9

Velilerin bildirimlerine göre çocukların en sık maruz kaldığı düşünülen davranışlar sözel zorbalık, fiziksel zorbalık ve sosyal dışlamadır. Dedikodu veya itibar zedeleme ile kıyafet, görünüş veya kilo üzerinden aşağılanma da veliler tarafından bildirilen diğer görece yaygın davranışlardır. Tehdit veya şantaj, cinsel içerikli söz veya imalar, etnik köken/dil/din üzerinden aşağılanma, engellilik veya özel gereksinim üzerinden zorbalık, siber zorbalık ve para veya harçlığın zorla alınması ise daha düşük sıklıkta bildirilmiştir.

"Bilmiyorum" yanıtları dedikodu veya itibar zedeleme (%11,9) ve sözel zorbalıkta (%10,4) en yüksek düzeydedir. Diğer zorbalık türlerinde de velilerin bir bölümünün çocuklarının bu davranışlara maruz kalıp kalmadığını bilmediği görülmektedir.

Tablo 4.35. *Velilere göre çocuğunun yaşadığı zorbalık sonucu etkilenme durumu*

		n	%
(Zorbalık yaşadıysa) Bu yaşadıkları çocuğunuzu ne kadar etkiledi?	Hiç etkilemedi	191	13,6
	Az	280	20,0
	Orta	391	27,9
	Çok	284	20,2
	Çok ciddi	147	10,5
	Bilmiyorum	110	7,9
	Toplam	1.404	100,0

Çocuğunun zorbalık yaşadığını bildiren velilerin değerlendirmelerine göre çocukların %27,9'u yaşadıkları durumdan orta, %20,2'si çok ve %10,5'i çok ciddi düzeyde etkilenmiştir. Buna göre çocukların %58,6'sının zorbalık deneyiminden en az orta düzeyde etkilendiği bildirilmektedir. Velilerin %20'si çocuklarının az etkilendiğini, %13,6'sı hiç etkilenmediğini belirtirken, %7,9'u çocuğunun ne ölçüde etkilendiğini bilmediğini ifade etmiştir.

Tablo 4.36. *Velilere göre son 3 ayda çocuğunda aşağıdaki etkileri gözlemleme durumu (%)*

	Hiç	Nadiren	Bazen	Sık	Çok sık	Bilmiyorum
Okula gitmek istememe/okuldan kaçınma	50,2	24,0	17,8	3,6	4,1	0,2
Karın ağrısı/baş ağrısı gibi açıklanamayan bedensel şikâyetler	49,6	24,5	19,1	3,9	2,4	0,6
Uyku sorunları/kâbus	68,6	15,3	10,0	3,0	2,3	0,8
İçine kapanma/yalnız kalma isteği	64,7	15,6	11,0	4,6	3,0	1,1
Ani öfke patlamaları	49,1	23,1	16,5	5,0	6,0	0,4
Kaygılı/gergin görünme	55,1	19,7	14,8	5,4	4,2	0,8
Üzgün/mutsuz görünme	47,2	25,7	17,1	5,9	3,5	0,5
Öz güven düşüklüğü/kendini değersiz hissetme ifadeleri	57,1	19,9	12,7	6,0	3,6	0,8
Ders başarısında düşüş	52,3	23,4	15,0	5,6	3,0	0,6
Eşyalarda kayıp/hasar	69,6	14,4	9,0	2,5	2,8	1,7
Arkadaş ilişkilerinde belirgin bozulma	63,2	18,4	10,6	2,7	2,7	2,3

Velilerin son üç aya ilişkin bildirimlerinde çocuklarda farklı sıklıklarda çeşitli psikososyal, davranışsal ve fiziksel belirtiler gözlenmektedir. "Bazen", "sık" veya "çok sık" yanıtları birlikte değerlendirildiğinde en fazla bildirilen durumlar ani öfke patlamaları, üzgün veya mutsuz görünme, okula gitmek istememe veya okuldan kaçınma ve açıklanamayan bedensel şikâyetlerdir. Kaygılı veya gergin görünme, öz güven

düşüklüğü veya kendini değersiz hissetme ve ders başarısında düşüş de bildirilen belirtiler arasındadır.

Uyku sorunları veya kâbus, içine kapanma veya yalnız kalma isteği, arkadaş ilişkilerinde belirgin bozulma ve eşyalarda kayıp veya hasar ise görece daha düşük sıklıkta bildirilmiştir. "Bilmiyorum" yanıtlarının bütün maddelerde düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.37. *Zorbalık yaşayan çocuğunun etkilenme düzeyinin okula gitmek istememe/okuldan kaçınma, içine kapanma/yalnız kalma isteği ve ders başarısında düşüş durumlarına göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları*

		(Zorbalık maddelerinden en az biri gerçekleşmişse) Bu durum/lar çocuğunuzu ne kadar etkiledi?					χ^2	sd	P
		Hiç etkilemedi	Az	Orta	Çok	Çok ciddi			
Okula gitmek istememe/ okuldan kaçınma	Hiç	24,2	28,7	28,1	13,1	6,0	271,29	16	,000*
	Nadiren	11,0	25,2	36,5	19,7	7,5			
	Bazen	6,1	13,4	31,0	36,1	13,4			
	Sık	7,5	4,5	28,4	35,8	23,9			
	Çok sık	5,1	5,1	15,2	29,1	45,6			
İçine kapanma/ yalnız kalma isteği	Hiç	20,1	28,3	31,4	14,0	6,1	254,96	16	,000*
	Nadiren	11,1	18,3	30,6	30,2	9,8			
	Bazen	5,8	12,7	30,6	32,9	17,9			
	Sık	5,3	2,7	14,7	52,0	25,3			
	Çok sık	1,8	3,6	26,8	21,4	46,4			
Ders başarısında düşüş	Hiç	20,6	29,8	30,6	13,3	5,7	220,7	16	,000*
	Nadiren	14,9	16,4	35,4	25,3	8,0			
	Bazen	6,8	19,8	28,7	23,6	21,1			
	Sık	2,1	5,2	20,6	54,6	17,5			
	Çok sık	9,4	9,4	18,9	26,4	35,8			

**p<,05.*

Velilerin bildirimlerine göre çocukların zorbalıktan etkilenme düzeyi ile okula gitmek istememe veya okuldan kaçınma, içine kapanma veya yalnız kalma isteği ve ders başarısında düşüş durumlarının her biri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (p<,05). Genel olarak bu belirtilerin daha sık gözlendiği gruplarda zorbalıktan "çok" veya "çok ciddi" düzeyde etkilendiği bildirilen çocukların oranları daha yüksektir.

Okula gitmek istememe veya okuldan kaçınmanın çok sık görüldüğü çocukların %74,7'sinin, içine kapanma veya yalnız kalma isteğinin çok sık görüldüğü çocukların %67,8'inin zorbalıktan çok veya çok ciddi düzeyde etkilendiği belirtilmiştir. Ders başarısında düşüşün çok sık gözlendiği çocuklarda ise bu oran %62,2'dir.

Tablo 4.38. *Velilere göre zorbalığın daha çok nerede olduğu ve zorbalık yapan genellikle kimler*

		n	%
Zorbalık daha çok nerede oluyor? (Birden fazla seçim)	Teneffüste	1.186	25,9
	Okul bahçesinde	937	20,5
	Sınıfta	924	20,2
	Okul dışında (Mahalle, Park)	483	10,6
	Bilmiyorum	464	10,1
	İnternet, Telefon	362	7,9
	Serviste/Yolda	222	4,8
Zorbalığı yapan genellikle kim?	Aynı sınıftan	875	38,4
	Aynı okuldan (Başka sınıftan)	578	25,4
	Okul dışından	94	4,1
	Birden fazla grup	130	5,7
	Bilmiyorum	603	26,5
	Toplam	2.280	100,0

Velilerin bildirimlerine göre zorbalığın en sık gerçekleştiği ortam teneffüslerdir (%25,9). Bunu okul bahçesi (%20,5) ve sınıf (%20,2) izlemektedir. Okul dışındaki mahalle ve park gibi alanlar (%10,6), internet ve telefon ortamları (%7,9) ile servis veya okul yolu (%4,8) daha düşük oranlarda belirtilmiştir. Velilerin %10,1'i zorbalığın nerede gerçekleştiğini bilmediğini ifade etmiştir. Ortama ilişkin soruda birden fazla seçenek işaretlenebilmiştir.

Zorbalığı yapan kişilerin kim olduğuna ilişkin olarak veliler en sık aynı sınıftaki öğrencileri (%38,4) belirtmiştir. Bunu aynı okulun başka sınıflarındaki öğrenciler (%25,4) izlemektedir. Velilerin %26,5'i zorbalığı yapan kişinin kim olduğunu bilmediğini belirtirken, okul dışından kişileri (%4,1) ve birden fazla grubu (%5,7) bildirenlerin oranı daha düşüktür.

Tablo 4.39. *Velilere göre son 6 ayda aşağıdaki durumları çocuğunun başkalarına yapmış olabileceğini düşünmeleri (%)*

	Hiç	Ayda 1-2	Haftada 1-2	Hemen hemen her gün	Bilmiyorum
Başka çocuklara yönelik sözel (hakaret, lakap, alay)	77,8	10,2	2,1	0,3	9,6
Sosyal dışlama (oyuna almama, arkadaş grubundan itme)	85,0	6,5	1,2	0,3	7,0
Dedikodu/itibar zedeleme	88,3	4,3	0,8	0,3	6,3
Fiziksel (itme, vurma, eşyasını alma/zarar verme)	84,8	8,2	1,2	0,4	5,4
Tehdit/şantaj	95,1	1,1	0,2	0,2	3,5
Cinsel içerikli söz/ima/rahatsız etme	95,4	0,7	0,2	0,2	3,6
Etnik köken/dil/din üzerinden aşağılanma	95,0	1,0	0,2	0,2	3,5
Kıyafet/görünüş/kilo üzerinden aşağılanma	90,4	3,5	0,5	0,3	5,3
Engellilik/özel gereksinim üzerinden zorbalık	95,3	0,9	0,4	0,2	3,3
Siber zorbalık (mesaj, sosyal medya, oyun içi)	92,3	2,4	0,4	0,2	4,7
Çocuğun parasını/harçlığını isteme, zorla alma	96,3	0,5	0,2	0,1	2,9

Velilerin bildirimlerine göre çocukların başkalarına yönelik en sık gerçekleştirdiği düşünülen davranış sözel zorbalıktır. Bunu fiziksel zorbalık ve sosyal dışlama izlemektedir. Dedikodu veya itibar zedeleme ile kıyafet, görünüş veya kilo üzerinden aşağılama daha düşük sıklıkta bildirilmiştir. Tehdit veya şantaj, cinsel içerikli söz veya imalarla rahatsız etme, etnik köken/dil/din üzerinden aşağılama, engellilik veya özel gereksinim üzerinden zorbalık, siber zorbalık ve para veya harçlığın zorla alınması ise veliler tarafından daha seyrek bildirilen davranışlardır.

"Bilmiyorum" yanıtının en yüksek olduğu davranış sözel zorbalıktır (%9,6). Bunu sosyal dışlama (%7) ve dedikodu veya itibar zedeleme (%6,3) izlemektedir. Genel olarak velilerin büyük çoğunluğu, çocuklarının incelenen zorbalık davranışlarının hiçbirini gerçekleştirmediğini belirtmiştir.

Tablo 4.40. *Velilere göre çocuğunun zorbalık yapması karşısında yaklaşımı*

		n	%
Bu tür bir durum olduysa, sizin yaklaşımınız daha çok neydi?	Çocuğumla konuştum, yanlış olduğunu anlattım	1355	82,6
	Okulla iletişime geçtim	224	13,6
	Ceza verdim (telefon kısıtlaması vb.)	54	3,3
	Görmezden geldim	7	0,4
	Toplam	1640	100,0

Çocuğunun zorbalık davranışında bulunduğu durumlarda velilerin büyük çoğunluğu (%82,6) çocuklarıyla konuşarak davranışın yanlış olduğunu anlattığını belirtmiştir. Okulla iletişime geçtiğini bildiren velilerin oranı %13,6, telefon kullanımını kısıtlama gibi bir ceza uyguladığını belirtenlerin oranı ise %3,3'tür. Durumu görmezden geldiğini belirtenlerin oranı %0,4 ile oldukça düşüktür.

Tablo 4.41. *Velilere göre çocuğunun zorbalığa tanıklığı, tutumu ve arkadaş çevresi*

		n	%
Çocuğunuzun, okulda başkasına yapılan zorbalığa tanık olduğunu düşünüyor musunuz?	Evet	601	26,4
	Hayır	629	27,6
	Bilmiyorum	1.050	46,0
	Toplam	2.280	100,0
(Tanık olmuş ise) Çocuğunuz genelde ne yapar?(Birden fazla seçim)	Bir yetişkine haber verir	605	32,2
	Mağdura destek olur (yanına gider, teselli eder)	601	32,0
	Müdahale eder/engellemeye çalışır	518	27,6
	İzler, karışmaz	98	5,2
	Bilmiyorum	49	2,6
	Zorbalığa katılır/güler/teşvik eder	6	0,3
Çocuğunuzun yakın arkadaş sayısı sizce:	Yok	50	4,7
	1	90	8,6
	2-3	512	48,7
	4-5	275	26,2
	6 ve daha fazla	124	11,8
	Toplam	1.050	100,0
Çocuğunuzun arkadaş çevresinde zorbalık davranışları yaygın mı?	Hiç	201	19,2
	Az	396	37,7
	Orta	256	24,4
	Çok	131	12,5
	Bilmiyorum	66	6,3
	Toplam	1.050	100,0

Velilerin %26,4'ü çocuklarının okulda başka bir öğrenciye yönelik zorbalığa tanık olduğunu düşünürken, %27,6'sı tanık olmadığını belirtmiştir. Velilerin %46'sı ise çocuklarının zorbalığa tanık olup olmadığını bilmediğini ifade etmiştir. Zorbalığa tanık olduğu düşünülen çocukların en sık bir yetişkine haber verdiği (%32,2), zorbalığa maruz kalan öğrenciye destek olduğu (%32) veya müdahale ederek zorbalığı engellemeye çalıştığı (%27,6) bildirilmiştir. İzleyip karışmama (%5,2) ve zorbalığa katılma, gülme veya teşvik etme (%0,3) daha düşük oranlardadır. Bu soruda birden fazla seçenek işaretlenebilmiştir.

Velilerin bildirimlerine göre çocukların yakın arkadaş sayısı çoğunlukla 2-3 (%48,7) veya 4-5 (%26,2) kişidir. Çocuklarının arkadaş çevresindeki zorbalık davranışlarını değerlendiren velilerin %37,7'si bu davranışların az, %24,4'ü orta ve %12,5'i çok düzeyde yaygın olduğunu belirtirken, %19,2'si hiç görülmediğini ifade etmiştir.

Tablo 4.42. *Öğrencilere ilişkin dijital yaşam bilgileri*

		n	%
Akıllı telefonun var mı?	Evet	1.618	69,9
	Hayır	697	30,1
Kendi sosyal medya hesabın var mı?	Evet	1.361	58,8
	Hayır	954	41,2
Günlük ekran süresi (ortalama)	0-1 saat	383	16,5
	1-2 saat	543	23,5
	2-3 saat	533	23,0
	3-4 saat	328	14,2
	4 saat üstü	403	17,4
	Bilmiyorum	125	5,4
En çok hangi amaçla internet kullanırsın? (Birden fazla seçim)	Ders/Ödev	1.400	23,6
	Oyun	1.212	20,4
	Video izleme	1.167	19,6
	Sosyal medya	1.030	17,3
	Mesajlaşma	984	16,6
	Diğer	146	2,5

Öğrencilerin %69,9'u akıllı telefona, %58,8'i ise kendilerine ait bir sosyal medya hesabına sahip olduğunu belirtmiştir. Günlük ekran süresinde en büyük grupları 1-2 saat (%23,5) ve 2-3 saat (%23) ekran kullanan öğrenciler oluştururken, öğrencilerin %17,4'ü günlük ekran süresinin dört saatin üzerinde olduğunu bildirmiştir. Dört saate kadar olan kategoriler birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin %77,2'si bu aralıkta yer almaktadır; %5,4'ü ise günlük ekran süresini bilmediğini belirtmiştir.

İnternet kullanım amaçlarında ders veya ödev (%23,6) ilk sırada yer almakta; bunu oyun (%20,4), video izleme (%19,6), sosyal medya (%17,3) ve mesajlaşma (%16,6) izlemektedir. İnternet kullanım amacı sorusunda birden fazla seçenek işaretlenebildiğinden, oranlar verilen toplam yanıtlar içindeki dağılımı göstermektedir.

Tablo 4.43. *Öğrencilerin siber zorbalık deneyimleri*

		n	%
Son 6 ayda sosyal medya ya da sanal ortamlarda hedef alındığını düşündün mü?	Evet	166	7,2
	Hayır	2.148	92,8
Hedef alındın ise türleri (Birden fazla seçim)	Hakaret/Alay	94	25,0
	Dedikodu/İfşa	63	16,8
	Sahte hesap/Kimliğe bürünme	59	15,7
	Grup dışına atma	47	12,5
	Tehdit/Şantaj	37	9,8
	Fotoğraf/Video ile küçük düşürme	35	9,3
	Oyun içinde taciz	35	9,3
	Diğer	6	1,6
Sosyal medya ya da sanal ortamlarda başkalarını hedef aldın mı?	Evet	90	3,9
	Hayır	2.224	96,1

Öğrencilerin %7,2'si son altı ayda sosyal medya veya sanal ortamlarda hedef alındığını belirtirken, %92,8'i böyle bir deneyim yaşamadığını bildirmiştir. Hedef alınma biçimleri arasında hakaret veya alay ilk sırada yer almakta, bunu dedikodu veya ifşa, sahte hesap veya kimliğe bürünme ve grup dışına atılma izlemektedir. Tehdit veya şantaj, fotoğraf veya video yoluyla küçük düşürme ve oyun içinde taciz daha düşük oranlarda bildirilmiştir. Siber zorbalık türlerine ilişkin soruda birden fazla seçenek işaretlenebilmiştir.

Öğrencilerin %3,9'u sosyal medya veya sanal ortamlarda başkalarını hedef aldığını, %96,1'i ise böyle bir davranışta bulunmadığını belirtmiştir.

Tablo 4.44. *"Son 6 ayda sosyal medya ya da sanal ortamlarda hedef alındığını düşündün mü?" sorusuna ilişkin öğrenci görüşlerinin sosyal medya hesabı olma durumlarına göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları*

		Son 6 ayda sosyal medya ya da sanal ortamlarda hedef alındığını düşündün mü?		χ^2	sd	P
		Evet	Hayır			
Kendi sosyal medya hesabın var mı?	Evet	9,8	90,2	35,51	1	,000*
		80,7	57,1			
	Hayır	3,4	96,6			
		19,3	42,9			

**p<,05.*

Öğrencilerin sosyal medya veya sanal ortamlarda hedef alınma durumları, kendilerine ait sosyal medya hesabının bulunup bulunmamasına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (p<,05). Sosyal medya hesabı bulunan öğrencilerin %9,8'i son altı ayda sosyal medya veya sanal ortamlarda hedef alındığını belirtirken, sosyal medya hesabı bulunmayan öğrencilerde bu oran %3,4'tür.

Sanal ortamda hedef alındığını bildiren öğrencilerin %80,7'sinin kendisine ait bir sosyal medya hesabı bulunurken, hedef alınmadığını belirten öğrencilerde bu oran %57,1'dir.

Tablo 4.45. *"Son 6 ayda sosyal medya ya da sanal ortamlarda hedef alındığını düşündün mü?" sorusuna ilişkin öğrenci görüşlerinin günlük ekran sürelerine göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları*

		Son 6 ayda sosyal medya ya da sanal ortamlarda hedef alındığını düşündün mü?		χ^2	sd	P
		Evet	Hayır			
Günlük ekran süresi (ortalama):	0-1 saat	5,7	94,3	46,89	5	,000*
	1-2 saat	4,1	95,9			
	2-3 saat	6,8	93,2			
	3-4 saat	6,1	93,9			
	4 saat üstü	14,9	85,1			
	Bilmiyorum	4,8	95,2			

**p<,05.*

Öğrencilerin sosyal medya veya sanal ortamlarda hedef alınma durumları, günlük ekran sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (p<,05). Dört saatin üzerinde günlük ekran süresi bildiren öğrencilerin %14,9'u son altı ayda sosyal medya veya sanal ortamlarda hedef alındığını belirtmiştir. Bu oran 0-1 saat ekran kullananlarda %5,7, 1-2 saat kullananlarda %4,1, 2-3 saat kullananlarda %6,8 ve 3-4 saat kullananlarda %6,1'dir.

Tabloda en yüksek hedef alınma oranı günlük ekran süresi dört saatin üzerinde olan öğrencilerde, en düşük oran ise 1-2 saat ekran süresi bildiren öğrencilerde görülmektedir.

Tablo 4.46. *"Son 6 ayda sosyal medya ya da sanal ortamlarda hedef alındığını düşündün mü?" sorusuna ilişkin öğrenci görüşlerinin sosyal medya ya da sanal ortamlarda başkalarını hedef alma durumlarına göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları*

		Son 6 ayda sosyal medya ya da sanal ortamlarda hedef alındığını düşündün mü?		χ^2	sd	P
		Evet	Hayır			
Sosyal medya ya da sanal ortamlarda başkalarını hedef aldın mı?	Evet	48,4	51,6	239,62	1	,000*
		26,3	2,2			
	Hayır	5,5	94,5			
		73,7	97,8			

**p<,05.*

Öğrencilerin sosyal medya veya sanal ortamlarda hedef alınma durumları ile başkalarını hedef alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p<,05). Sanal ortamlarda başkalarını hedef aldığını belirten öğrencilerin %48,4'ü kendisinin de son altı ayda hedef alındığını bildirirken, başkalarını hedef almadığını belirten öğrencilerde bu oran %5,5'tir.

Diğer yönden değerlendirildiğinde, sanal ortamda hedef alındığını bildiren öğrencilerin %26,3'ü başkalarını da hedef aldığını belirtirken, hedef alınmadığını bildiren öğrencilerde bu oran %2,2'dir. Tablo, siber zorbalığa maruz kalma ile başkalarına yönelik siber zorbalık davranışında bulunmanın aynı öğrenci grubunda birlikte görülebildiğini göstermektedir.

Tablo 4.47. *Velilere göre hedef çocuğuna ilişkin dijital yaşam bilgileri*

		n	%
Çocuğunuzun akıllı telefonu var mı?	Evet	1.058	46,4
	Hayır	1.222	53,6
Çocuğunuzun kendi sosyal medya hesabı var mı?	Evet	775	34,0
	Hayır	1.505	66,0
Günlük ekran süresi (ortalama)	0-1 saat	469	20,6
	1-2 saat	767	33,7
	2-3 saat	538	23,6
	3-4 saat	252	11,1
	4 saat üstü	201	8,8
	Bilmiyorum	52	2,3
Çocuğunuz en çok hangi amaçla internet kullanır? (Birden fazla seçim)	Ders/Ödev	1.475	30,8
	Oyun	1.383	28,9
	Video izleme	1.074	22,4
	Sosyal medya	403	8,4
	Mesajlaşma	400	8,4
	Diğer	53	1,1

Velilerin bildirimlerine göre çocukların %46,4'ünün akıllı telefonu, %34'ünün ise kendisine ait bir sosyal medya hesabı bulunmaktadır. Günlük ekran süresinde en büyük grubu 1-2 saat (%33,7) ekran kullanan çocuklar oluşturmakta; bunu 2-3 saat (%23,6) ve 0-1 saat (%20,6) kullananlar izlemektedir. Günlük ekran süresinin dört saatin üzerinde olduğunu belirten velilerin oranı %8,8'dir.

Velilere göre çocukların internet kullanım amaçları arasında ders veya ödev (%30,8) ve oyun (%28,9) ilk sıralarda yer almakta, bunları video izleme (%22,4) izlemektedir. Sosyal medya ve mesajlaşma ise eşit oranlarda (%8,4) bildirilmiştir. İnternet kullanım amacı sorusunda birden fazla seçenek işaretlenebildiğinden, oranlar verilen toplam yanıtlar içindeki dağılımı göstermektedir.

Tablo 4.48. *Velilere göre hedef çocuğunun siber zorbalık deneyimi*

		n	%
Son 6 ayda çocuğunuzun sosyal medya ya da sanal ortamlarda hedef alındığını düşündünüz mü?	Evet	90	3,9
	Hayır	184	8,1
	Bilmiyorum	2.007	88,0
Hedef alındığını düşündünüz ise türleri (Birden fazla seçim)	Hakaret/Alay	104	37,3
	Dedikodu/İfşa	52	18,6
	Oyun içinde taciz	32	11,5
	Fotoğraf/Video ile küçük düşürme	30	10,8
	Sahte hesap/Kimliğe bürünme	27	9,7
	Tehdit/Şantaj	25	9,0
	Grup dışına atma	7	2,5
	Diğer	2	0,7
Çocuğunuzun çevrim içi ortamda başkalarını hedef aldığını düşündünüz mü?	Evet	35	1,5
	Hayır	2.061	90,4
	Bilmiyorum	184	8,1

Velilerin %3,9'u çocuklarının son altı ayda sosyal medya veya sanal ortamlarda hedef alındığını, %8,1'i hedef alınmadığını belirtmiştir. Velilerin %88'i ise bu konuda "bilmiyorum" yanıtını vermiştir. Çocuğunun hedef alındığını düşünen velilerin bildirdiği siber zorbalık türleri arasında hakaret veya alay ilk sırada yer almakta; bunu dedikodu veya ifşa, oyun içinde taciz, fotoğraf veya video ile küçük düşürme ve sahte hesap veya kimliğe bürünme izlemektedir. Bu soruda birden fazla seçenek işaretlenebilmiştir.

Velilerin %1,5'i çocuklarının çevrim içi ortamda başkalarını hedef aldığını, %90,4'ü böyle bir davranışta bulunmadığını belirtirken, %8,1'i bu konuda bilgi sahibi olmadığını ifade etmiştir.

Tablo 4.49. *Öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumlarına yönelik betimsel istatistikler*

Öğrenci			n	Ort.	Std.S
Zorbalık "çocuklar arasında normal" bir durumdur			3.198	4,29	1,050
Zorbalıkla mücadelede öğretmenler kilit roldedir			3.198	3,38	1,196
Yalnızca ceza vermek yeterli değildir, rehberlik gerekir			3.198	4,20	1,037
Sosyal-duygusal beceriler zorbalığı azaltır			3.198	4,07	1,003
Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim gereklidir			3.198	3,43	1,314
	Minimum	Maksimum	Ortalama (Ort.)	Standart Sapma (Std.S)	
ÖDA	1,00	5,00	3,771	0,856	

Öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumlarında yalnızca ceza vermenin yeterli olmadığı ve rehberliğin gerekli olduğu ifadesinin ortalaması 4,20'dir. Sosyal-duygusal becerilerin zorbalığı azalttığına ilişkin ifadenin ortalaması ise 4,07'dir. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimin gerekli olduğuna ilişkin ortalama 3,43, zorbalıkla mücadelede öğretmenlerin kilit rolde olduğuna ilişkin ortalama ise 3,38'dir. Ölçeğin genel ortalama puanı 3,77'dir.

Tablo 4.50. *Öğretmenlere göre okulunda zorbalıkla mücadeleyi güçlendirecek en önemli unsurlar ve zorbalıkla ilgili almak istediği eğitim konuları*

		n	%
Okulunuzda zorbalıkla mücadeleyi güçlendirecek en önemli unsurlar (Birden fazla seçim)	Net ve yazılı okul politikaları	2.539	30,3
	Akran destek programları	2.283	27,3
	Okul-veli iş birliği	1.505	18,0
	Öğretmen eğitimi	1.072	12,8
	Nöbet ve denetimin artırılması	624	7,5
	Caydırıcı disiplin cezaları	67	0,8
	Aile eğitimleri	36	0,4
	Rehberlik hizmetlerinin güçlenmesi	14	0,2
	Zorunlu eğitimin gözden geçirilmesi gerekir	9	0,1
	Okul güvenliği olmalı / güvenliğin artırılması	6	0,1
	Diğer	215	2,6
Zorbalıkla ilgili almak istediğiniz eğitim konuları (Birden fazla seçim)	Sınıf içinde zorbalığa anında ve etkili müdahale yöntemleri	1.800	12,8
	Zorbalık yapan öğrenciyle çalışmaya yönelik yaklaşımlar	1.398	10,0
	Zorbalığın erken uyarı işaretlerini fark etme	1.367	9,7
	Zorbalığa uğrayan öğrenciye psikososyal destek	1.230	8,8
	Veli ile zorbalık konusunda etkili iletişim kurma	1.197	8,5
	Okulun zorbalıkla mücadele politika ve prosedürleri	1.026	7,3
	Siber zorbalık ve dijital güvenlik	1.014	7,2
	Hukuki sorumluluklar ve mevzuat bilgisi	999	7,1
	Akran arabuluculuğu ve akran destek programları	892	6,3
	Akran zorbalığını tanıma ve türleri (sözel, sosyal, fiziksel, siber)	872	6,2
	Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi	681	4,8
	Tanık olan öğrencileri (izleyicileri) sürece dahil etme	679	4,8
	Eğitim almak istemiyorum	646	4,6
	Sınıf yönetimi ve olumlu disiplin stratejileri	140	1,0
	Rehberlik servisiyle etkili iş birliği	109	0,8

Öğretmenlerin okulda zorbalıkla mücadeleyi güçlendirecek unsurlar arasında en fazla belirttiği seçenekler net ve yazılı okul politikaları (%30,3), akran destek programları (%27,3), okul-veli iş birliği (%18) ve öğretmen eğitimidir (%12,8). Nöbet ve denetimin artırılması %7,5 oranında belirtilirken diğer seçeneklerin oranları daha düşüktür.

Öğretmenlerin almak istedikleri eğitimlerde sınıf içinde zorbalığa anında ve etkili müdahale yöntemleri (%12,8) ilk sırada yer almaktadır. Bunu zorbalık yapan öğrenciyle çalışmaya yönelik yaklaşımlar (%10), erken uyarı işaretlerini fark etme (%9,7), zorbalığa uğrayan öğrenciye psikososyal destek (%8,8) ve veliyle etkili iletişim kurma (%8,5) izlemektedir. Her iki soruda da birden fazla seçenek işaretlenebilmiştir.

Tablo 4.51. *Katılımcı grupların okulda zorbalıkla mücadele maddelerine ilişkin betimsel istatistikleri*

Öğrenci	n	Ort.	Std.S
Rehberlik servisi etkin çalışıyor	2.315	2,43	0,705
Öğrencilere eğitim/seminer	2.315	2,25	0,770
Velilere bilgilendirme	2.315	2,44	0,732
Güvenli bildirim kanalı	2.315	2,06	0,708
Nöbet/denetim yeterli	2.315	2,08	0,760
Veli	n	Ort.	Std.S
Rehberlik servisi etkin çalışıyor	2.280	2,41	0,680
Öğrencilere eğitim/seminer	2.280	2,28	0,701
Velilere bilgilendirme	2.280	2,43	0,752
Güvenli bildirim kanalı	2.280	2,13	0,688
Nöbet/denetim yeterli	2.280	2,11	0,713

Öğrencilerin değerlendirmelerinde en yüksek ortalamalar velilere bilgilendirme (Ort.=2,44) ve rehberlik servisinin etkin çalışması (Ort.=2,43) maddelerinde görülmektedir. En düşük ortalamalar ise güvenli bildirim kanalının bulunması (Ort.=2,06) ve nöbet/denetimin yeterliliği (Ort.=2,08) maddelerindedir.

Velilerin değerlendirmelerinde de en yüksek ortalamalar velilere bilgilendirme (Ort.=2,43) ve rehberlik servisinin etkin çalışması (Ort.=2,41), en düşük ortalamalar ise nöbet/denetimin yeterliliği (Ort.=2,11) ve güvenli bildirim kanalı (Ort.=2,13) maddelerinde görülmektedir. Öğrenci ve veli değerlendirmelerinin maddeler bazında birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.52. *Katılımcı grupların okulda zorbalıkla mücadele boyutuna ilişkin ortalama puanları ve standart sapmaları*

	Minimum	Maksimum	Ortalama (Ort.)	Standart Sapma (Std.S)
Öğrenci	1,00	3,00	2,254	0,543
Veli	1,00	3,00	2,270	0,537

Okulda zorbalıkla mücadele boyutuna ilişkin ortalama puan öğrencilerde 2,25 (SS=0,54), velilerde ise 2,27'dir (SS=0,54). Öğrenci ve veli gruplarının ortalama puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.53. *Öğrencilerin zorbalık yaşaması durumunda bir başkasına söyleme ve kendisi ya da başkası için zorbalıkla ilgili okula bildirim yapma/yapmama durumu/ nedenleri*

		n	%
Zorbalık yaşarsan kime söylersin? (Birden fazla seçim)	Ailem	1.461	35,4
	Arkadaşım	620	15,0
	Hiç kimseye	240	5,8
	Öğretmen	1.059	25,7
	Rehber öğretmen	748	18,1
Son 1 yılda kendiniz ya da başkası için zorbalıkla ilgili okula bildirim yaptınız mı?	Evet	575	24,8
	Hayır	1.250	54,0
	Bildirmeyi düşündüm ama yapmadım	489	21,1
(Yukarıdaki soruya cevabınız: Bildirmeyi düşündüm ama yapmadım ise) En önemli neden(ler): (Birden fazla seçim)	Okulun bir şey yapmayacağını düşündüm	303	24,8
	Daha kötü olur diye korktum	256	21,0
	"Arkadaşlar arasında olur" diye düşündüm	223	18,3
	İstemedim	194	15,9
	Okulla iletişim zor	140	11,5
	Kimin yaptığını bilmiyordum	67	5,5
	Diğer	37	3,0
(Yukarıdaki soruya cevabınız: Evet ise) Okulun yaklaşımından memnuniyet	Hiç memnun değilim	89	17,4
	Memnun değilim	61	11,9
	Kararsızım	148	29
	Memnunum	159	31,1
	Çok memnunum	54	10,6

Öğrenciler zorbalık yaşamaları durumunda en fazla ailelerine (%35,4), öğretmenlerine (%25,7) ve rehber öğretmenlerine (%18,1) söyleyeceklerini belirtmiştir. Öğrencilerin %5,8'i ise hiç kimseye söylemeyeceğini ifade etmiştir. Bu soruda birden fazla seçenek işaretlenebilmiştir.

Son bir yılda öğrencilerin %24,8'i kendisi veya başkası için zorbalıkla ilgili okula bildirim yaptığını, %21,1'i bildirim yapmayı düşündüğü hâlde yapmadığını belirtmiştir. Bildirim yapmayanların en sık belirttiği nedenler okulun bir şey yapmayacağını düşünme (%24,8), durumun daha kötü olacağından korkma (%21) ve olayın "arkadaşlar arasında olur" şeklinde değerlendirilmesidir (%18,3). Okula bildirim sonrasında okulun yaklaşımına ilişkin olarak öğrencilerin %41,7'si memnun veya çok memnun, %29,3'ü memnun değil veya hiç memnun değil, %29'u ise kararsız olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.54. *Zorbalık yaşayan öğrencilerin etkilenme düzeylerinin son 1 yılda kendisi ya da başkası için zorbalıkla ilgili okula bildirim yapma durumuna göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları*

	Son 1 yılda kendiniz ya da başkası için zorbalıkla ilgili okula bildirim yaptınız mı?			χ^2	sd	P
	Evet	Hayır	Bildirmeyi düşündüm ama yapmadım			
Hiç etkilemedi	20,8	56,5	22,7	535,11	10	,000*
Az	25,4	47,7	26,9			
Orta	31,1	39,5	29,4			
Çok	47,1	16,3	36,6			
Çok ciddi	42,3	16,1	41,6			
Hiçbirini yaşamadım	13,4	79,6	6,9			

**p<,05.*

Öğrencilerin zorbalıktan etkilenme düzeyleri ile son bir yılda kendileri veya başkaları için okula bildirim yapma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p<,05). Zorbalıktan çok etkilendiğini belirten öğrencilerin %47,1'i, çok ciddi düzeyde etkilendiğini belirtenlerin ise %42,3'ü okula bildirim yaptığını ifade etmiştir.

Bununla birlikte, çok etkilenen öğrencilerin %36,6'sı ve çok ciddi düzeyde etkilenenlerin %41,6'sı bildirim yapmayı düşündüğü hâlde yapmadığını belirtmiştir. Zorbalık türlerinden hiçbirini yaşamadığını belirten öğrencilerde ise okula bildirim yapmama oranı %79,6'dır.

Tablo 4.55. *Katılımcı grupların okulda zorbalığa karşı yazılı kural/rehberlik çalışması olduğunu bilme durumları*

		n	%
Öğrenci	Evet	1.257	54,3
	Hayır	1.058	45,7
	Toplam	2.315	100,0
Veli	Evet	1.304	57,2
	Hayır	976	42,8
	Toplam	2.280	100,0

Öğrencilerin %54,3'ü okullarında zorbalığa karşı yazılı kural veya rehberlik çalışması bulunduğunu belirtirken, %45,7'si bulunmadığını ifade etmiştir. Velilerde ise okulda bu tür bir düzenleme veya çalışma bulunduğunu belirtenlerin oranı %57,2, bulunmadığını belirtenlerin oranı %42,8'dir. Öğrenci ve veli gruplarının yanıtlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.56. *Öğrencilerin okulda zorbalığı bildirme ve okulun zorbalıkla mücadeledeki başarısına ilişkin görüşleri*

		n	%
Okulda zorbalığı bildirmek kolay mı?	Çok zor	161	7,0
	Zor	265	11,4
	Orta	719	31,0
	Kolay	782	33,8
	Çok kolay	388	16,8
Okulun zorbalıkla mücadelede ne kadar başarılı?	Çok başarısız	210	9,1
	Başarısız	309	13,3
	Orta	959	41,4
	Başarılı	618	26,7
	Çok başarılı	219	9,5

Öğrencilerin %50,6'sı okulda zorbalığı bildirmenin kolay veya çok kolay olduğunu belirtirken, %18,4'ü zor veya çok zor olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin %31'i ise bildirim kolaylığını orta düzeyde değerlendirmiştir.

Okulun zorbalıkla mücadeledeki başarısını öğrencilerin %36,2'si başarılı veya çok başarılı, %22,4'ü başarısız veya çok başarısız olarak değerlendirmiştir. Öğrencilerin en büyük bölümü (%41,4) okulun zorbalıkla mücadeledeki başarısını orta düzeyde değerlendirmiştir.

Tablo 4.57. *Velilere göre okulun zorbalıkla mücadelede yeterliliği*

		n	%
Okulunuzun zorbalıkla mücadelede yeterliliği	Çok yetersiz	190	8,3
	Yetersiz	347	15,2
	Orta	743	32,6
	Yeterli	598	26,2
	Çok yeterli	110	4,8
	Bilmiyorum	293	12,8

Velilerin %31'i okulu zorbalıkla mücadelede yeterli veya çok yeterli olarak değerlendirirken, %23,5'i yetersiz veya çok yetersiz olarak değerlendirmiştir. Velilerin %32,6'sı okulun yeterliliğini orta düzeyde değerlendirirken, %12,8'i bu konuda bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir.

Tablo 4.58. *Velilerin ebeveyn tutumu ve müdahale eğilimi maddelerine ilişkin betimsel istatistikleri ve ETME'ye ilişkin ortalama puan ve standart sapma*

Veli			*n*	*Ort.*	*Std.S*
Zorbalık "çocuklar arasında normal" bir durumdur			2.280	1,42	0,828
Zorbalığa uğrayan çocuk çoğu zaman bunu saklar			2.280	3,11	1,196
Okul, zorbalığı önlemede temel sorumluluğa sahiptir			2.280	3,51	1,311
Aile, zorbalığı önlemede temel sorumluluğa sahiptir			2.280	3,80	1,293
Zorbalığa uğrayan çocuğa "karşılık vermesi" öğütlenmelidir			2.280	2,54	1,277
Çocuğa kendini savunma becerileri kazandırmak önemlidir			2.280	3,87	1,263
Zorbalık yapan çocuğa yalnızca ceza vermek yeterli değildir (rehberlik gerekir)			2.280	4,08	1,269
Çocuğumun duygularını rahatça konuşabileceği bir ortam sağlarım			2.280	4,06	1,211
Çocuğumun arkadaş çevresini tanırım			2.280	3,89	1,200
Çocuğumun internet kullanımını takip ederim			2.280	3,94	1,255
	Minimum	Maksimum	Ortalama (Ort.)	Standart Sapma (Std.S)	
ETME	1,00	5,00	3,783	0,986	

Velilerde en yüksek ortalamalar zorbalık yapan çocuğa yalnızca ceza vermenin yeterli olmadığı ve rehberliğin gerekli olduğu (Ort.=4,08), çocuğun duygularını rahatça konuşabileceği bir ortam sağlama (Ort.=4,06) ve çocuğun internet kullanımını takip etme (Ort.=3,94) ifadelerinde görülmektedir. Çocuğun arkadaş çevresini tanıma (Ort.=3,89) ve kendini savunma becerileri kazandırmanın önemli olduğu (Ort.=3,87) ifadeleri de yüksek ortalamalara sahiptir.

En düşük ortalama, zorbalığın "çocuklar arasında normal" bir durum olduğu ifadesindedir (Ort.=1,42). Zorbalığa uğrayan çocuğa "karşılık vermesinin" öğütlenmesine ilişkin ortalama ise 2,54'tür. Ebeveyn tutumu ve müdahale eğilimi boyutunun genel ortalama puanı 3,78'dir.