

Türkiye’de Zorbalığa Maruziyet ve Öğrenci Refahı

Zeliha Karaağaç Cingöz¹

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de ortaöğretim kademesinde öğrencilerin doğrudan ya da dolaylı olarak maruz kaldığı zorbalık durumunun cinsiyet, okul türü, okul bölgesi, sosyoekonomik statü, akademik başarı, devamsızlık ve yaşam memnuniyeti gibi değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemine uygun olarak hazırlanmış olup araştırmanın veri setini PISA 2022 Türkiye uygulaması öğrenci anketi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okullarda fiziksel zorbalık unsurları psikolojik ve sosyal zorbalıktan daha az görülse de azımsanamayacak düzeydedir. Öğrencilerin yaklaşık dörtte biri okulda çeteler görmekte, kavgalara şahit olmakta ve silah taşıyan öğrencilere rastlamaktadır. Erkek öğrenciler, yaşam memnuniyeti ve akademik performansı görece düşük olan grupların zorbalığa maruziyet açısından dezavantajlı gruplar olduğu görülmüştür. Zorbalığa maruziyetle devamsızlık arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmesi zorbalığa maruziyetin eğitimden mahrumiyete neden olabilecek bir risk olduğuna işaret etmektedir. Çalışma, okul güvenliğini artırmak, olumlu okul iklimi oluşturmak ve öğrenci refahını desteklemek için kapsamlı ve hedefli politikaların gerekliliğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akran Zorbalığı, Dezavantajlı Gruplar, Öğrenci Refahı.

Bullying and Student Well-being in Türkiye

ABSTRACT

This study aims to examine the exposure of secondary school students in Turkey to direct or indirect bullying, considering variables such as gender, school type, school district, socioeconomic status, academic achievement, absenteeism, and life satisfaction. The research was prepared in accordance with the quantitative research method, and the PISA 2022 Turkey application student questionnaire constitutes the study's dataset. According to the research findings, although elements of physical bullying are observed less frequently than psychological and social bullying in schools, they are still at a significant level. Approximately a quarter of students observe gangs in school, witness fights, and encounter students carrying weapons. Male students and groups with relatively lower life satisfaction and academic performance were found to be disadvantaged in terms of exposure to bullying. The observation of a significant relationship between exposure to bullying and absenteeism indicates that exposure to bullying is a risk that can lead to deprivation of education. The study emphasizes the necessity of comprehensive and targeted policies to enhance school safety, foster a positive school climate, and support student well-being.

Keywords: Peer Bullying, Disadvantaged Groups, Student Well-being.

¹ İletişim Yazarı: zeliha.karaagac@meb.gov.tr, Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-5704-7200.

(Makale Gönderim Tarihi: 07.01.2025 / Yayın Tarihi: 27.06.2025)

Doi Numarası: [10.18026/cbayarsos.1615433](https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1615433)

Makale Türü: Araştırma Makalesi

1. GİRİŞ

Zorbalık düşmanca bir niyet taşıyan, mağdura sıkıntı veren, tekrarlanan, fail ve mağdur arasında güç farkının olduğu eylemler bütünüdür (OECD, 2019). Akran zorbalığı ise okul ya da sosyal çevrede daha güçlü olan çocukların görece daha güçsüz olanlara kasıtlı ve tekrarlayan fiziksel, duygusal, sosyal olarak zarar verici davranışlar sergilemesidir (Olweus, 2013).

Zorbalıkla ilgili akademik çalışmaların geçmişi çok eskiye dayanmamaktadır. 1960’larda başlayan ve İskandinav ülkelerinde yapılan ilk zorbalığa dair alanyazın çalışmaları zorbalık kurbanları ile başlanmıştır. Daha sonrasında ise davranış kalıpları, kişilik tipleri incelenmiştir (Olweus, 2013). Zorbalığın doğasını, nedenlerini, sonuçlarını anlamada ve mücadele yöntemlerinin belirlenmesinde önemli bir başlangıç noktası olan bu araştırmalar zorbalığı genellikle psikososyal gelişim bağlamında ele almaktadır.

Zorbalığın nedenleri karmaşık olup bireyin kişilik özellikleri, aile ortamı, sosyal çevre ve okul iklimi gibi birçok faktörden etkilenebilir. Ama genel olarak zorbalık davranışını sergileyen bireyin kendini diğerlerinden üstün görme, bir çözüm yolu olarak şiddet davranışını benimseme, kendinin ve davranışının haklı olduğunu düşüncesine sahip olma özellikleri olduğu söylenebilir (Genç, 2007). Güçlerini kanıtlamak, diğerlerini kontrol altında tutmak, kendi güvensizliklerini gizlemek, aileden ya da arkadaşlarından örnek aldığı ya da maruz kaldığı şiddet döngüsünü devam ettirip başkalarını aşağılayarak kendini daha iyi hissetmek, zorbalık eylemine dâhil olarak grup kabulü almak, mağdur olmaktansa fail olmayı tercih etmek gibi çok farklı nedenler (Yelboğa ve Koçak, 2019) ile zorbalık döngüsü devam etmektedir.

Yapılan araştırmalar ve tanımlamalar incelendiğinde bireyler arasında bir güç dengesizliğinin olduğu, zarar verme amacı taşıdığı, fiziksel, sözel, sosyal gibi farklı şekillerde ortaya çıkabileceği ve tekrarlayan bir davranış olduğu söylenebilir (Hamurcu, 2020). Zorbalıkla ilgili araştırmalara bakıldığında genellikle gençlik dönemi ve okul ortamının ele alındığı görülmektedir (Tıprıdamaz Sipahi, 2008). Bunun nedeni gençlik döneminin ve okulun bireyin gelişimi ve geleceği için kritik dönem ve ortak olmasıdır. Nitekim çocukluk ve gençlik çağı hem fiziksel hem de psikolojik olarak hızlı bir gelişim süreci, kimlik oluşumunda yaşanan çatışma ya da itaat dönemlerini kapsayan geniş ve önemli bir dönemdir. Bu dönemde gençler zorbalığın hem uygulayıcısı hem mağduru hem de tanığı olabilmektedir (Yelboğa ve Koçak, 2019). Öğrencilerin ailede, etrafında, okul ortamında, kitle iletişim araçlarında, kullandıkları dijital mecralarda zorbalık unsurlarına taraf olmasa dahi maruz kalmalarının kaygı verecek düzeyde olması bu konudaki akademik araştırmaların da artmasını beraberinde getirmiştir. Son yıllarda artan dijitalleşmeyle birlikte siber zorbalık da yoğun gündeme alınmış ve dijital mecralarda bireylerin özellikle de gençlerin maruz kaldıkları zorbalıklar da araştırmalara konu olmaya başlamıştır. Ancak Türkiye’deki mevcut araştırmalar incelendiğinde ülke genelinde okullarda yaşanan akran zorbalığının boyutlarına dair bilgi verecek veri paylaşımı ya da araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Farklı nedenlerden kaynaklanan zorba davranışlar farklı türlerde kendini gösterebilir. Bu nedenle zorbalığın; fiziksel zorbalık (dövme, itme, eşyasına el koyma gibi fiziksel temas içeren eylemler), sözel zorbalık (alay etme, ağza alınmayacak sözler, tehdit gibi sözel saldırılar), sosyal zorbalık (dışlama, dedikodu, sosyal medyada aşağılama gibi sosyal ilişkileri bozan eylemler), duygusal zorbalık (iftira atma, aşağılama, yalnız bırakma gibi duygusal zarar veren eylemler) ve siber zorbalık (internet ve sosyal medya gibi dijital platformlar üzerinden yapılan zorbalık) gibi farklı türleri bulunmaktadır (Özbek ve Taneri, 2023). Zorbalık hem kurban hem fail hem de tanık için bir stres unsurudur ve olumsuz etkiler doğurur. Zorbalık, mağdur ya da tanık olan öğrencilerde baş ağrıları, mide krampları, uyku bozukluğu gibi fiziksel, okul başarısının düşmesi gibi akademik ve uzun vadede depresyon, anksiyete, özgüven eksikliği gibi psikolojik, aile ve arkadaşlarla iletişim bozukluğu gibi sosyal, suç unsurlarının faili olma gibi toplumsal sorunların doğmasına neden olabilecek kapasitede önemli bir durumdur (Özbek ve Taneri, 2023; Tıprıdamaz Sipahi, 2008). Bu nedenle bireylerin gelişimini olumsuz etkileyen ciddi bir sorun olan akran zorbalığı konusunda farkındalık yaratmak ve önleyici çalışmalar yapmak büyük önem taşımaktadır.

Okul iklimini olumsuz etkileyen unsurların başında gelen zorbalık sadece doğrudan maruz kalan öğrencilerin okul başarılarını olumsuz etkilememekte aynı zamanda zorbalığa tanık olan öğrencilerin yaşadığı dolaylı zorbalık tüm okul öğrencilerini de etkilemektedir (Özdiñer-Arslan ve Savaşer, 2009). Bu durumlar da öğrencilerin derslere odaklanamaması, devamsızlık yapması, derslere girmemesi ve en nihayetinde zorbalığın boyutuna göre okul terklerine kadar giden bir olumsuz süreci başlatmaktadır. Hatta zorbalığın okul fobisine neden olduğunu ileri süren araştırmalar da mevcuttur (Pişkin, 2002). Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin failer ile aynı ortamda olması dikkatlerini derslerden çok zorbalığın hedefi olmaktan nasıl kurtulacaklarına yönelmelerine neden olmaktadır. Bir çıkış yolu bulamayan öğrenciler için ise bu durum devamsızlık ve okul terki ile sonuçlanarak eğitim süreçlerini ve bir domino etkisi ile tüm hayatlarını olumsuz etkilemektedir (ESÇG, 2024; OECD, 2019). Bu nedenle araştırmada akran zorbalığının ortaöğretim sistemindeki mevcut durumu, devamsızlık ve akademik başarı gibi alanyazında ilişkili olduğuna dair bulgular bulunan seçili değişkenlerle birlikte ele alınmıştır. Mevcut durum ortaya konularak sosyal politika perspektifinden öğrencilerin iyi oluşu ve ülkenin insan kaynağına olan etkilerinin tartışılması hedeflenmektedir. Zira zorbalığa maruziyet uzun vadede ciddi sonuçlara sebep olabilen bir eğitimsel engel ve eşitsizlik sorunu olabilmektedir.

Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de giderek artan zorbalık, tutum ve eylemleri hem uluslararası gündemlerde hem de ülke politikalarında önemli bir yer edinmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında pilotlama çalışması ile “Çocuğa Yönelik Şiddetin Önlenmesi” projesi başlatılmıştır. Proje eğitimin tüm unsurlarına okullardaki şiddetin önlenmesine yönelik görev ve sorumluluklar yüklemiş, eğitimler düzenlenmiş, model uygulamalar hayata geçirilmiş, erken uyarı uygulamalarına yönelik kitapçıklar hazırlanmıştır. Ayrıca proje kapsamında “şiddet algısı” ile ilgili il çalıştayları yapılmış,

görüş, beklenti ve öneriler alınmıştır. Bu raporlar açık erişimle yayımlanmaktadır (MEB, 2014a). Proje kapsamında hazırlanan Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi Strateji ve Eylem Planının stratejik amaçlarından biri “Veri toplama ve risk belirleme uygulamalarının iyileştirilmesi”dir (MEB, 2015). Ancak okullarda şiddetin mevcut durumuna yönelik resmi bir veri paylaşımı yapılmamıştır. Proje kapsamında hazırlanan web sayfasında araştırma raporları kısmında yayımlanan literatür taraması kitapçığında ise Türkiye’ye dair veri sunan sadece bir çalışmaya yer verilmiştir. O da sadece bir il özelinde yapılan bir çalışmadır (MEB, 2014b).

Millî Eğitim Bakanlığı 26.08.2024 tarihinde “Okullarda Şiddetin Önlenmesi Genelgesi” yayımlamıştır (MEB, 2024a). Genelgede Bakanlığın tüm birimleri, ilgili diğer bakanlıklar, yöneticiler, öğretmenler, veliler, öğrenciler şiddetin her türüne karşı koruyucu ve önleyici tedbirlere ortak edilmiş, şiddetin önlenmesinde yaygın eğitim çalışmalarına ayrıca yer verilmiştir. Genelgenin yayımlanması son yıllarda Türkiye’de okullarda şiddetin önemli boyutlara geldiğinin bir göstergesi olarak okunabilir. Ancak ülke genelinde hem resmi verilerle hem de akademik çalışmalarda okullardaki şiddetin boyutlarına yönelik kapsamlı bir veri bulunmamaktadır. PISA araştırması ise sadece on beş yaş grubunun akademik beceri performansını ele almayan bunun dışında ülkelere eğitim sistemlerini değerlendirmelerine yönelik kapsamlı veriler de sunan bir tarama programıdır. Bu kapsamda her döngüde araştırma sorularına yeni sorular yeni indeksler eklemektedir. Örneğin; 2018 araştırmasında kendisine zorbalığa uğrama indeksi ile yer bulan okullarda görülen şiddet vakaları, 2022 yılında okul güvenlik riskleri ve güvende hissetme indeksi gibi soru setleriyle geniş bir yer bulmuştur. OECD ülkeleri genelinde her türden zorbalık eylemlerinin görülme sıklığı PISA 2022 uygulamasında önceki döngüye göre genel olarak azalma eğilimi olmasına rağmen Türkiye’de artış gösterdiği raporlanmıştır (OECD, 2023b, s.107).

Bu çalışmada da eğitime erişim ve eğitim başarısında önemli bir etken olan zorbalığa maruziyet meselesini hem öğrenci refahı hem de kapsayıcı, dirençli ve eşit bir eğitim sistemi dezavantajlı gruplar ve sosyal politika bağlamında ele almayı amaçlamaktadır. Araştırma PISA 2022 veri setinden yola çıkarak hazırlanmıştır. UNICEF tarafından benimsenen çocuk refahına dair politika alanları -maddi refah, sağlık ve güvenlik, eğitimsel refah, aile ve akran ilişkileri, davranışlar ve riskler, öznel refah- (UNICEF, 2007, s.2) incelenerek veri setinde yer alan değişkenler öğrenci refahı ve zorbalığa maruziyet ile ilgili değişkenler amaçlı olarak seçilmiştir. Çalışma hem Türkiye’ye genellenebilen bir veri setine dayanması hem de OECD ülkeleriyle kıyas yapmaya imkân tanıyan bir nitelik taşıması bakımından değerlidir.

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- a. Türkiye’de ortaöğretim kademesinde öğrencilerin zorbalığa maruziyetinin genel görünümü ve OECD ülkelerine göre durumu nasıldır?

- b. Zorbalığa maruziyet; cinsiyet, okul türü, okul bölgesi, ekonomik, sosyal ve kültürel statü, akademik başarı, okula devamsızlık durumu ve yaşam memnuniyetine göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Çalışma nicel araştırma desenine uygun olarak hazırlanan bir tarama araştırmasıdır. Tarama araştırması belli bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırmadır (Büyüköztürk, vd. 2021, s.16). Bu çalışmada da ortaöğretim öğrencilerinin okulda zorbalığa maruziyet durumu ortaya konulmuştur. PISA 2022 uygulaması öğrenci anketinin araştırma soruları çerçevesinde zorbalık ve türleri ile ilgili olarak öğrencilere sorulan sorular üzerinden betimsel analizler ile mevcut durum değerlendirmesi yapılmıştır. Daha sonrasında değişkenler arasındaki anlamlı fark olup olmama durumunu istatistiksel olarak tespit etme üzerine kurulu analizlerinden faydalanılmıştır. Bu bakımdan çalışma nicel araştırma deseninde tarama tekniğine uygundur.

2.1. Veri Seti

Araştırmanın veri setini PISA 2022 uygulamasının araştırmacılar için açık erişimde olan öğrenci anketi oluşturmaktadır. PISA 2022 uygulaması 81 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir (OECD, 2023a). Katılımcı ülkelerden biri olan Türkiye’de ise İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) I. düzeye göre seçilen 196 okul ile araştırmaya dâhil olmuştur. Araştırmaya dâhil olan 196 okuldan toplamda 7250 öğrenci ankete katılmıştır (MEB, 2024). Araştırmanın veri setini PISA 2022 uygulamasına Türkiye’den katılan ve ortaöğretim kademesindeki öğrenci anketi ve OECD PISA ekibi tarafından hesaplanan seçili indeksler oluşturmaktadır. PISA öğrenci anketi temelde öğrenci, ailesi ve evi, hayatı hakkındaki düşünceleri, okulu, okul programı ve öğrenme süreleri, okuldaki fen/okuma/matematik dersi ve fen/okuma/matematik alanlarına öğrencinin bakış açısı olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır. Anket bölümleri aynı kalmakla beraber her döngüde öncelikli alana ve özel araştırma konusuna göre alt sorular değişebilmektedir.

OECD’nin araştırmacılarla paylaştığı dosyalardan temin edilen öğrenci anketi verileri, araştırma sorularına göre ayıklanmış ve analizler için uygun hale getirilmiştir. Çalışmanın konusu zorbalığa maruziyet ve öğrenci refahı olduğu için öğrenci anketinde yer alan zorbalık, güvenlik ve iyi oluşa ilişkin sorular seçilerek veri seti oluşturulmuştur. Öğrenci anketinde okul kültürü ve iklimi modülü altında okul kaynaklı zorbalık ve güvenlik risklerine dair ilgili 4 alt alan bulunmaktadır. Bu alanlarda toplamda 24 soru yer almaktadır. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtları karşılaştırmak adına OECD tarafından indeks hesaplamaları yapılmaktadır. İndeks değerleri de veri setinde yer alarak araştırmacılarla paylaşılmaktadır. Bu araştırma için araştırmanın amaçları çerçevesinde aşağıda yer alan dört indeks seçilerek analizlerde kullanılmıştır:

- a. Zorbalığa uğrama indeksi: Öğrencilerin okulda zorbalığa maruz kaldıklarını gösteren çeşitli deneyimleri ne sıklıkta yaşadıklarına ilişkin derecelendirmeleridir.
- b. Güvende hissetme indeksi: Öğrencilerin algıladıkları güvenlikle ilgili dört ifadeye katılma derecelerini ifade eden indekstir. Bu ölçekteki bazı maddeler ölçeklendirmeden önce ters kodlanmıştır.
- c. Okul güvenliği riskleri indeksi: Öğrencilerin okuldaki güvenlik risklerini gösteren bir dizi olayın meydana gelip gelmediğine ilişkin yanıtlardan oluşturulan bir indekstir.
- d. Aidiyet duygusu indeksi: Öğrencilerin duygusal zorbalığa uğrama durumları ile ilişkilendirilebilecek altı ifadeye katılma derecelerine yönelik sorular üzerinden oluşturulan bir indekstir.

Ayrıca araştırmanın amaçları çerçevesinde cinsiyet, okul türü, okul bölgesi, öğrencilerin devamsızlık durumu ile ilgili sorular, OECD tarafından hesaplanan ekonomik, sosyal ve kültürel statü (ESKS) indeksi, hayat memnuniyet dereceleri ve öğrenciler için PISA testlerinden yola çıkılarak hesaplanan makul değerler de veri setine dâhil edilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerinin analizinde SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın alt sorularına göre belirlenen öğrenci anketi soruları için OECD PISA araştırma ekibi tarafından geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapıldığı için bu çalışmada ayrıca yapılmamıştır. Değişkenlerin çeşitleri ve yapısı (süreklilik, sıralılık, kesiklik, kategoriklik, normallik, homojenlik, çarpıklık vb.) incelenerek verinin niteliğine uygun analiz yöntemleri belirlenmiştir. Betimsel analizlerde öğrencinin hayatında zorbalığın mevcudiyetini görmek için öğrenci cevaplarından yola çıkılarak frekans analizlerine ve gruplar arası farklılık analizlerine başvurulmuştur. Analizlerde, verilerin özelliğine göre; iki ana kütleli ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına yönelik olarak yapılan birbirinden bağımsız iki grubu karşılaştırmaya imkân tanıyan t testi (Lorcu, 2015, s.111), ikiden fazla ana kütleli ortalamaları arasındaki farkın incelenmesi için kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) (Lorcu, 2015, s.121), normal dağılım göstermeyen gruplar arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için klasik ANOVA yerine tercih edilen Welch-F testi (Karagöz, 2016, s.562) ve gruplar arası varyansın eşit olmaması durumunda kullanılan post-hoc tekniklerinden Tamhane's T3 tekniği kullanılmıştır (Kayri, 2009). Anket sorularına tüm öğrenciler tüm sorulara cevap vermemiştir. Bu nedenle sorular özelinde kayıp veriler söz konusudur. Kayıp veriler için bir tahmin yöntemi kullanılması tercih edilmeyerek veriden çıkarılmıştır.

Zorbalığa maruziyet değerlendirme: Öğrencilerin zorbalığa maruziyet durumuna ilişkin değerlendirmelerde PISA tarafından hesaplanan “zorbalığa uğrama indeksi”, “güvende hissetme indeksi”, “okul güvenliği riskleri indeksi” ve “aidiyet duygusu indeksi” kullanılmıştır. İndeks OECD ülkeleri genelinde ortalama 0, standart sapma ise 1 olarak kabul edilmiştir. İndeksin sıfır değerinden uzaklaşarak artı değeri alması ilgili indeks nezdinde öğrencinin OECD ortalamasının üstünde olduğu, eksi yönde artması ise OECD

ortalamasının altında olduğunu ifade etmektedir (OECD, 2019). OECD ortalamasının üstünde olma durumu; zorbalığa uğrama indeksi bakımından değerlendirildiğinde daha fazla zorbalığa uğradığı, güvende hissetme indeksi bakımından değerlendirildiğinde daha fazla güvende hissettiği, okul güvenliği riskleri indeksi açısından değerlendirildiğinde daha fazla risk algıladığı, aidiyet indeksi nezdinde değerlendirildiğinde ise daha fazla okula aidiyet hissettiği anlamına gelmektedir.

Ekonomik, sosyal ve kültürel statü değerlendirmesi: PISA araştırması öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerinden yola çıkarak bir ekonomik, sosyal ve kültürel statü indeksi hesaplaması yapmaktadır. Bu indeks; ebeveynlerin eğitim durumları, ebeveynlerin meslekleri ile ekonomik ve kültürel sermaye göstergesi olarak kabul edilebilecek varlık durumuna ilişkin sorulardan oluşan bir indekstir. İndeks değerinin pozitif değer alması OECD ortalamasının üstünde bir ekonomik, sosyal ve kültürel statüye sahip olduğu, negatif değer alması ise ortalamanın altında bir değere sahip olduğu anlamına gelmektedir (OECD, 2024). PISA araştırması analizlerinde öğrencileri bu indeks değerlerine göre dört çeyrek grupta değerlendirmekte ve kendi ülke ESKS indeks sıralamasında üst çeyrekte yer alanları avantajlı, alt çeyrekte yer alanları ise dezavantajlı olarak değerlendirmektedir (OECD, 2023b, s.321). Bu çalışmada ise genel olarak OECD ile karşılaştırma yapmak amaçlandığı için pozitif ya da negatif değer almasına göre avantajlı ve dezavantajlı olarak gruplandırılarak değerlendirilmiştir.

Akademik başarı değerlendirme: PISA, öğrenci performansını raporlamak için makul değerler (plausible values) olarak adlandırılan tahmin yöntemlerini kullanmaktadır. Veri setinde ise öğrencilerin matematik, fen ve okuma alanlarında döngüdeki ağırlıklı alanlara göre değişen sayıda makul değerler bulunmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin herhangi bir alandaki yeterlik ya da becerilerini değerlendirmek değil genel olarak akademik performanslarına dair bir fikir vermesi amaçlandığı için öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirme ölçütü olarak makul değerlerin aritmetik ortalaması referans alınmıştır. Ayrıca PISA uygulamasında 500 puan ölçek için ortalama değer olarak kabul edilmektedir (OECD, 2024). Akademik performans değerlendirmesinde üç alan birlikte ele alındığı için beceri düzeyleri değil ölçek ortalaması olarak kabul edilen 500 puan referans alınmış ve öğrenciler bu değerlerin üstünde ya da altında puan alma durumlarına göre gruplandırılmıştır.

Hayat memnuniyet değerlendirme: PISA öğrencilere “genel olarak bugünler hayatınızdan ne kadar memnunsunuz?” sorusunu sormakta öğrencilerden 0 ila 10 arasında bir puan vermesini istemektedir. Hayat memnuniyet derecesi kategorik analizlerde; 0-4 düşük, 5-7 orta ve 8-10 yüksek olmak üzere kategorize edilerek analizlerde kullanılmıştır.

Devamsızlık değerlendirme: Öğrenci anketinde öğrencilerin devamsızlık durumlarına ilişkin 3 soru alanı bulunmaktadır. Bunlardan biri; üst üste üç aydan uzun bir süre devamsızlık yapıp yapmama durumunun eğitim kademesine göre sorulduğu alandır. Bu alandan da sadece ortaöğretim kademesi seçilmiştir. Karşılaştırmalı analizlerde bu veri kullanılmıştır. Son olarak da devamsızlık nedeniyle ilgili 10 sorudan oluşan soru setinden

akran zorbalığıyla ilgili 2 soru betimsel analizler için değerlendirmeye alınmıştır. Detaylar ilgili değişkenin analizlerinden önce paylaşılmıştır.

2.4. Sınırlılıklar

PISA on beş yaş grubu öğrencilere yönelik yapılan bir araştırmadır. On beş yaş grubuna dahil olan ortaokul öğrencileri de olduğu için örneklem içerisinde ortaokul öğrencileri de yer almaktadır. Temsil azlığı ve kademe farklılığı nedeni ile araştırmaya ortaokul öğrencileri dahil edilmemiştir. Çalışma PISA 2022 uygulamasına katılan 7234 öğrenciyle sınırlıdır. Bununla birlikte veri toplama aracı anket olduğu için öğrenci görüşlerine dayalıdır. Araştırmanın amaçları ve veri niteliği doğrultusunda bu çalışmada betimsel ve gruplar arası farklılık analizleri tercih edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu başlık altında araştırma soruları çerçevesinde yapılan analizlere ve elde edilen sonuçlara yer verilerek en nihayetinde ortaöğretim sistemindeki öğrencilerin zorbalığa maruziyet durumunun ve boyutunun nasıl olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

PISA öğrenci anketinde öğrencilerin fiziksel, psikolojik, sosyal zorbalık türlerine yönelik dolaylı ve doğrudan maruz kalma durumlarına dair birtakım sorular sorulmaktadır. Bu sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar kategorik olarak incelenmiştir. Buna göre katılma ve katılmama yanıtları birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin; %26,2'si okulda kendini yabancı ya da dışlanmış hissettiğini, %29,9'u okulda diğer öğrencilerle kolaylıkla arkadaşlık kuramadığını, %31,5'i kendini okulun bir parçası olarak hissetmediğini, %29,2'si kendini aykırı ve okula ait değilmiş gibi hissettiğini, %30,9'u diğer öğrencilerin kendisini sevmediğini düşündüğünü, %28,6'sı kendini okulda yalnız hissettiğini ifade etmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Okula Aidiyet Sorularına Verilen Öğrenci Cevapları

Sorular	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Okulda kendimi yabancı (ya da dışlanmış gibi) hissedirim.	774	12,9	797	13,3	2495	41,5	1945	32,4
Okulda diğer öğrencilerle kolaylıkla arkadaşlık kurarım.	1191	20	2981	50,1	1269	21,3	512	8,6
Kendimi okulun bir parçası olarak hissedirim.	1099	18,2	3042	50,4	1368	22,7	530	8,8
Kendimi aykırı ve okula ait değilmiş gibi hissedirim	721	12,1	1021	17,1	2574	43,1	1658	27,8
Diğer öğrencilerin beni sevdiğini düşünüyorum.	860	14,3	3287	54,7	1427	23,7	435	7,2
Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	798	13,3	920	15,3	2540	42,4	1738	29,0

Dışlanmış hissetme, sevilmediğini düşünme, yalnız hissetme, zayıf aidiyet hissi gibi sosyal ve psikolojik zorbalık unsurlarıyla ilişkilendirilebilecek bu sorulara verilen öğrenci yanıtlarına göre öğrencilerin tüm sorulara göre ortalama %29,3’ünün okul temelli sosyal ve psikolojik iyi oluş bakımından refah içinde olmadığı görülmektedir. Nitekim okula aidiyet duygusu 2018 döngüsüne göre azalmıştır (OECD, 2023c, s.5).

Nitekim öğrencilere son 12 ay boyunca, aşağıdaki durumlarla okulunuzda ne sıklıkla karşılaştınız soruları yöneltildiğinde öğrencilerin; %27,6’sı diğer öğrenciler tarafından bilerek yalnız bırakılma, %33,1’i diğer öğrenciler tarafından alay edilme, %12,4’ü diğer öğrenciler tarafından tehdit edilme, %11,5’i kendisine ait olan şeylerin zorla elinden alınması, %9,9’u diğer öğrenciler tarafından itilme veya şiddete maruz kalma, %25,7’si hakkında çirkin dedikodular çıkarılma, %16,4’ü fiziksel bir kavgaya karışma, %6,8’i okulda kendini güvende hissetmediği için evde kalma, %2,5’i tehdit ettiği için okulda birine para vermek zorunda kalma gibi akran zorbalıklarına farklı sıklıklarda da olsa maruz kaldığını ifade etmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Okulda Zorbalığa Maruz Kalma Sorularına Verilen Öğrenci Cevapları

Sorular	Hiç		Yılda birkaç kez		Ayda birkaç kez		Haftada bir	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Diğer öğrenciler beni bilerek yalnız bıraktı.	5227	72,4	1090	15,1	490	6,8	413	5,7
Diğer öğrenciler benimle alay etti.	4823	66,9	1290	17,9	563	7,8	534	7,4
Diğer öğrenciler tarafından tehdit edildim.	6310	87,7	567	7,9	173	2,4	148	2,1
Diğer öğrenciler bana ait olan şeyleri zorla elimden aldılar veya onlara zarar verdiler.	6382	88,5	510	7,1	163	2,3	155	2,1
Diğer öğrenciler tarafından itildim veya şiddete maruz kaldım.	6497	90,1	448	6,2	135	1,9	128	1,8
Diğer öğrenciler hakkımda çirkin dedikodular çıkardı.	5357	74,4	1107	15,4	407	5,7	329	4,6
Okul sınırları içinde fiziksel bir kavgaya karıştım.	6021	83,6	778	10,8	249	3,5	154	2,1
Okulda güvende hissetmediğim için evde kaldım.	6524	90,5	330	4,6	161	2,2	194	2,7
Beni tehdit ettiği için okulda birine para verdim	7019	97,5	85	1,2	44	0,6	54	0,7

Bununla birlikte katılma ve katılmama yanıtları birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin; %18,6’sı okula giderken kendini güvende hissetmediğini, %16,7’si okuldan eve dönerken kendini güvende hissetmediğini, %13,5’i sınıfta kendini güvende hissetmediğini, %20’si okul koridoru, kafe gibi okul mekânlarında kendini güvende hissetmediğini ifade etmiştir. OECD ortalamaları ise okul yolunda güvende hissetmeme %8, sınıfta kendini güvende hissetmeme %7 ve okulun diğer yerlerinde kendini güvende hissetmeme %10’dur (OECD, 2023c, s.6). Bu durum okul güvenlik riski algısı noktasında dezavantajlı olduğumuza ve

okul iç ve dış güvenliğinin artırılması noktasında çalışmalara ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 3. Okul güvenlik risklerine dair sorulan sorulara verilen öğrenci cevapları

Sorular	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Okula giderken kendimi güvende hissederim.	2177	30,1	3703	51,3	940	13,0	403	5,6
Okuldan eve giderken kendimi güvende hissederim.	2360	32,7	3654	50,6	839	11,6	366	5,0
Okulda sınıflarımda kendimi güvende hissederim.	2366	32,8	3880	53,8	655	9,1	315	4,4
Okulun diğer yerlerinde kendimi güvende hissederim (ör. koridor, kafeterya, tuvalet).	2060	28,5	3712	51,2	1020	14,1	425	5,9

Ayrıca öğrencilere son dört hafta boyunca okulda meydana gelen zorbalık eylemlerine dair sorular sorulmuş, öğrencilerin; %5,5'i okulun tahrip edildiğini, %26,8'i okul sınırları içerisinde birisinin yaralandığı bir kavgaya şahit olduğunu, %25,9'u okulda çeteler gördüğünü, %28,4'ü bir öğrencinin bir başka öğrenciyi yaralamakla tehdit ettiğini duyduğunu, %26,3'ü okulda silah veya bıçak taşıyan bir öğrenci gördüğünü ifade etmiştir (Tablo 4). OECD genelinde sırasıyla bu oranlar %20, %17, %12, %20, %11'dir (OECD, 2023b, s.104).

Tablo 4. Okulda Yaşanan Zorbalık Olaylarına Dair Sorulan Sorulara Verilen Öğrenci Cevapları

Sorular	Evet		Hayır	
	N	%	N	%
Okulumuz tahrip edildi.	394	5,5	6804	94,5
Okul sınırları içinde birisinin yaralandığı bir kavgaya şahit oldum.	1932	26,8	5286	73,2
Okulda çeteler gördüm.	1866	25,9	5347	74,1
Bir öğrencinin başka bir öğrenciyi yaralamakla tehdit ettiğini duydum.	2050	28,4	5164	71,6
Okulda silah veya bıçak taşıyan bir öğrenci gördüm.	1895	26,3	5322	73,7

Öğrencilerin devamsızlık yapmasındaki nedenler arasında zorbalığa maruziyet durumu ile alakalı olduğu için seçilen iki soru ayrı olarak incelenmiştir. Bu sorular ortaöğretim kademesinde okurken üç aydan fazla okula gitmeme durumunu yaşayan öğrenciler tarafından cevaplanmıştır. Üç aydan fazla okula gitmediğini beyan eden öğrenci sayısı 353, oranı ise %4,9'dur. Bu öğrencilerin %13,6'sı şiddet ve saldırganlık gibi örneklendirilen olaylardan ötürü okuldan uzaklaştırıldığını, %18,4'ü okulda kendini güvende hissetmediği için üç aydan fazla okula gidememe durumunda kaldığını ifade etmiştir (Tablo 5). Veri setinde yer alan 7234 öğrenci üzerinden bu oranlar hesaplandığında ise şiddet, saldırganlık gibi sebeplerden dolayı uzaklaştırılan öğrenci oranı %0,9 iken kendini güvende hissetmediği için üç aydan fazla okula gitmeyen öğrenci oranı %1,3'tür. Zorbalık eylemi

bu iki soruda fail ve mağdur olarak birlikte değerlendirildiğinde toplamda %2,3'lük bir kesimin eğitiminin aksamasına neden olmuştur. Bu gibi eğitimsel eşitsizlik problemlerinde ise oranlardan ziyade eğitim hakkına erişemeyen öğrencilerin varlığı asıl mesele olarak tartışılmalıdır.

Tablo 5. Üç Aydan Fazla Devamsızlık Yapan Öğrencilerin Nedenleri

Sorular	Evet		Hayır	
	N	%	N	%
3 aydan fazla okula gitmememin sebebi nedir: Bir sebepten dolayı uzaklaştırdım (örneğin; şiddet, saldırganlık, uyuşturucu kullanımı, uyuşturucu ticareti).	72	13,6	456	86,4
3 aydan fazla okula gitmememin sebebi: Okulda kendimi güvende hissetmiyordum.	97	18,4	429	81,6

Okul kaynaklı şiddet ve öğrencilerin yaşamış olduğu zorbalığa maruziyet durumu dünya geneli için bir sorun olmakla birlikte mutlak olarak oranın söz konusu tarihin hiçbir zamanında mümkün değildir. Okul kaynaklı şiddet unsurlarını en aza indirmek ise her zaman ülkelerin sorumluluğunda olan bir konudur. Ülke değerlendirmesi yaparken farklı değişkenlere ve diğer ülkelerdeki durum ile karşılaştırmak politikalara yön vermeye yardımcı olacak bir husustur. Bu nedenle PISA sadece öğrencilerin akademik performanslarına değil eğitim sistemlerinin dirençliliğini, kapsayıcılığını, eşitliğini de konu edinmekte, güvenli eğitim ortamlarının sunulma durumunu çeşitli alanlarda ele almaktadır. PISA’nın 4 alt alan olarak çalışıp birer indeks haline getirmiş olduğu “zorbalığa uğrama indeksi”, “güvende hissetme indeksi”, “okul güvenliği riskleri indeksi” ve “aidiyet duygusu indeksi” OECD ortalaması ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir (Tablo 6). Buna göre;

- Zorbalığa uğrama indeksi incelendiğinde; ülke ortalamasının -0,26 olması, zorbalığa uğrama durumu bakımından OECD ülkelerindeki öğrencilere göre daha az maruz kaldığını ifade etmektedir. Ayrıca Türkiye’deki öğrencilerin %57,9’unun OECD ülkelerindeki ortalama öğrencilerden daha az zorbalığa maruz kaldığı görülmüştür.
- Güvende hissetme indeksi incelendiğinde; ülke ortalamasının -0,75 olduğu görülmüştür. Bu durum Türkiye’deki öğrencilerin OECD ülkelerindeki öğrencilere göre kendilerini daha az güvende hissettikleri anlamına gelmektedir. Ortalamanın altında olan öğrenci oranına bakıldığında ise öğrencilerin %65,1’i OECD ülkelerindeki ortalama öğrencilerden daha az güvende hissetmektedir.
- Okul güvenliği riskleri indeksi incelendiğinde; ülke ortalamasının 0,35 olması Türkiye’deki öğrencilerin OECD ülkelerindeki öğrencilere göre daha fazla okulda güvenlik riski taşıdığı anlamında gelmektedir. Öğrenci oranlarına bakıldığında Türkiye’deki öğrencilerin %50,5’i OECD ülkelerindeki ortalama öğrencilerden daha fazla okul güvenliği riski hissetmektedir.

- d. Aidiyet duygusu indeksi incelendiğinde; ülke ortalamasının -0,30 olduğu görülmüştür. OECD raporlarında bu değer 2015 döngüsünde -0,44, 2018 döngüsünde ise -0,14 olarak raporlanmıştır (OECD, 2023b, s.319). Bu durum bir taraftan Türkiye’deki öğrencilerin OECD ülkelerindeki öğrencilere göre daha az okula aidiyet hissettiği anlamına gelirken aynı zamanda okula aidiyetin dirençli bir yapıda olmadığına işaret etmektedir. Öğrenci oranlarına bakıldığında ise 2022 döngüsünde Türkiye’deki öğrencilerin %69,3’ünün OECD ülkelerindeki öğrencilerden daha az okula aidiyet hissettiği görülmüştür.

Tablo 6. Zorbalığa Maruziyet İndekslerinde Ülke Ortalaması ve OECD ile Karşılaştırması

İndeks	Ülke ortalaması	OECD ortalaması altındaki öğrenci		OECD ortalamasının üstündeki öğrenci	
		N	%	N	%
Zorbalığa uğrama indeksi (ZUI)	-0,26	4201	57,9	3048	42,04
Güvende hissetme indeksi (GHİ)	-0,75	4726	65,1	2523	34,8
Okul güvenliği riskleri indeksi (OGRİ)	0,18	3582	49,4	3667	50,5
Okula aidiyet duygusu indeksi (OADİ)	-0,34	5027	69,3	2222	30,6

Öğrencilerin zorbalığa maruziyet durumu söz konusu olduğunda bir dizi değişkene göre bu durumunu farklılaşma durumuna da bakılmalıdır ki hedef odaklı olarak nedenler ve çözüm politikaları geliştirilebilsin. Bu nedenle okulda akran zorbalığına maruziyet durumu incelenen dört indeks özelinde, bu çalışmada amaçlı olarak seçilen ve veri setinde yer alan cinsiyet, okul türü, okul bölgesi, ekonomik, sosyal ve kültürel statü, akademik başarı, devamsızlık, yaşam memnuniyeti değişkenlerine göre ayrıca incelenmiştir (Tablo 7).

Tablo 7. İndekslerin Gruplar Arası Farklılık Analizleri

Değişken	Grup	İndeks ortalamaları				Gruplar Arası Farklılık Analizleri (T testi, ANOVA, Welch Testi)			
		ZUI	GHI	OGRİ	OADI	ZUI	GHI	OGRİ	OADI
Cinsiyet	Kız	-	-	0,20	-0,28	$t=-8,651$ $df=7182,241$	$t=-5,609$ $df=7117,131$	$t=-10,814$ $df=7145,342$	$t=2,257$ $df=7147,104$
	Erkek	0,30	0,49	-	-	$p=0,00$	$p=0,00$	$p=0,00$	$p=0,02$
		0,09	0,35						
Okul Türü	AL	-	-	0,36	-0,31	$F=0,576$ $df1, df2=6,7213$	$F=1,510$ $df1, df2=6,7216$	$F=0,45$ $df1, df2=6,7214$	Welch $F=1,184$ $df1, df2=6,186,764$
	FL	0,21	0,43	-	-	$p=0,75$	$p=0,17$	$p=0,84$	$p=0,31$
	SBL	-	-	0,40	-0,36				
	SSL	0,19	0,33	-	-				
	MTAL	0,24	0,64	0,43	-0,43				
	AIHL	-	-	0,33	-0,29				
		0,18	0,40	-	-				
		0,17	0,37	0,34	-0,31				
Okul Bölgesi	Köy	-	-	0,02	-0,41	$F=1,184$ $df1, df2=4,7165$	$F=1,243$ $df1, df2=4,7176$	Welch $F=2,862$ $df1, df2=4,969,237$	Welch $F=21,505$ $df1, df2=4,950,476$
	Kasaba	0,06	0,32	0,20	-0,34	$p=0,31$	$p=0,29$	$p=0,02$	$p=0,56$
	Şehir	0,22	0,40	0,43	-0,30				
	Büyükşehir	-	-	0,32	-0,29				
	Mega şehir	0,18	0,42	-	-				
		0,18	0,48	0,58	-0,23				
ESKS	Dezavantajlı	-	-	0,37	-0,32	$t=-0,048$ $df=1919,976$	$t=-2,932$ $df=7221$	$t=2,673$ $df=7219$	$t=-3,738$ $df=1787,754$
	Avantajlı	0,19	0,43	0,27	-0,21	$p=0,96$	$p=0,00$	$p=0,00$	$p=0,00$
		0,19	0,34						
Puan	500 puan altı	-	-	0,45	-0,35	$t=4,704$ $df=4568,296$	$t=-5,669$ $df=7221$	$t=11,849$ $df=4828,122$	$t=-6,128$ $df=7207$
	500 puan ve üstü	0,16	0,46	0,12	-0,20	$p=0,00$	$p=0,00$	$p=0,00$	$p=0,00$
		0,28	0,31						
Devamsızlık	Hayır	-	-	0,33	-0,29	Welch $F=13,846$ $df1, df2=2,239,897$	$F=1,269$ $df1, df2=2,7108$	$F=18,929$ $df1, df2=2,7104$	$F=13,190$ $df1, df2=2,7095$
	Bir kez	0,21	0,41	0,74	-0,51	$p=0,00$	$p=0,281$	$p=0,00$	$p=0,00$
	Birden fazla	0,05	0,53	-	-				
		0,18	0,41	0,70	-0,61				
Yaşam Memnuniyeti	Düşük	0,06	-	0,52	-0,50	Welch $F=207,037$ $df1, df2=2,4107,546$	Welch $F=128,580$ $df1, df2=2,3832,661$	Welch $F=62,094$ $df1, df2=2,3990,321$	Welch $F=123,723$ $df1, df2=2,3652,900$
	Orta	-	0,62	0,22	-0,20	$p=0,00$	$p=0,00$	$p=0,00$	$p=0,00$
	Yüksek	0,32	0,36	0,20	-0,06				
		0,53	0,11						

Zorbalığa uğrama indeks değerinin negatif yönde büyümesi daha az zorbalığa uğranıldığını, pozitif yönde büyümesi ise daha fazla zorbalığa uğranıldığını anlamına gelmektedir (OECD, 2023b, s.270). Zorbalığa uğrama indeksi seçili değişkenlere göre incelendiğinde;

- Zorbalığa uğrama indeksi bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını görmek için *t* testi analizine başvurulmuştur. Buna göre kızların zorbalığa uğrama indeks puanları ($M=-0,30$) erkeklerin zorbalığa uğrama indeks puanlarından ($M=-0,09$) anlamlı derecede daha küçüktür, $t(7182,241)=-8,651$, $p<0,05$. Bu sonuç kızların erkeklerden daha düşük oranda zorbalığa uğradığı anlamına gelmektedir.

- b. Zorbalığa uğrama indeksinin okul türü ($F(6,7213)=0,576, p>0,05$), okul bölgesi ($F(4,7165)=1,184, p>0,05$) ve ekonomik, sosyal ve kültürel statü indeks gruplarına göre $t(1919,976)=0,048, p>0,05$ anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
- c. Öğrenciler 500 puan üstünde ya da altında olma durumlarına göre zorbalığa uğrama indeks puanları t testi ile karşılaştırılmış, 500 puan altında olan öğrencilerin zorbalığa uğrama indeks değerleri ($M=-0,16$) 500 puan ve üstünde olan öğrencilerin zorbalığa uğrama indeks değerlerinden ($M=-0,28$) anlamlı derecede daha büyük olduğu görülmüştür, $t(4568,296)=4,704, p<0,05$. Bu sonuç 500 puan altında olan öğrencilerin diğerlerinden daha büyük oranda zorbalığa uğradığı anlamına gelmektedir.
- d. Zorbalığa uğrama durumu öğrencilerin devamsızlık yapma durumu ve yaşam memnuniyetlerine göre de gruplar arasındaki farklılıkların anlamlılığını görmek için istatistiksel analizlere başvurulmuştur. Öğrencilerin devamsızlık yapma durumunda üçlü bir gruplama olduğu ve gruplar arası varyans homojenliği olmadığı için Welch F testi kullanılmıştır. Buna göre üst üste üç aydan fazla devamsızlık hiç yapmayan öğrencilerin zorbalığa uğrama indeks değerleri ($M=-0,21$), bir kez yapan öğrencilerin zorbalığa uğrama indeks değerleri ($M=0,05$) ve birden fazla kez üç aydan fazla devamsızlık yapan öğrencilerin zorbalığa uğrama indeks değerleri ($M=0,18$) arasında Welch F testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (Welch $F(2,239,897)=13,846, p<0,05$). Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğu görmek için varyanslar eşit olmadığı için tercih edilen Tamhane's T3 yöntemi ile yapılan post-hoc analizinde bir kez ve iki ya da daha fazla kez üç aydan fazla devamsızlık yapan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememişken hiç üç aydan fazla devamsızlık yapmayan öğrenciler ile diğer gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu bulgu devamsızlığı az olan öğrencilerin zorbalığa uğrama durumlarının da düşük olduğu anlamına gelmektedir.
- e. Yaşam memnuniyeti düşük, orta ve yüksek olarak gruplanan varyans eşitliğinin olmadığı öğrenci gruplarında zorbalığa uğrama indeks değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Welch F testi sonuçlarına göre düşük yaşam memnuniyetinde olan öğrencilerin zorbalığa uğrama indeks değerleri ($M=0,06$), orta düzeyde yaşamam memnuniyetine sahip olan öğrencilerin zorbalığa uğrama indeks değerleri ($M=-0,32$) ve yüksek düzeyde yaşam memnuniyetine sahip olan öğrencilerin zorbalığa uğrama indeks değerleri ($M=-0,53$) arasındaki fark anlamlıdır (Welch $F(2,4107,546)=207,037, p<0,05$). Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğu görmek için post-hoc analizine başvurulmuş, Tamhane's T3 testi sonuçlarına göre tüm gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Güvende hissetme indeks değerinin negatif yönde büyümesi öğrencilerin daha az güvende hissettiği, pozitif yönde büyümesi ise daha fazla güvende hissettikleri anlamına

gelmektedir (OECD, 2023b, s.272). Güvende hissetme indeksinin değişkenlere göre gruplar arası farklılık analizlerine bakıldığında;

- a. Kız öğrencilerin indeks puanlarının ($M=-0,49$) erkeklerin indeks puanlarından ($M=-0,35$) anlamlı derecede daha küçük olduğu görülmüştür ($t(7117,131)=-5,609$, $p<0,05$). Bu sonuç kızların erkeklerden daha az güvende hissettiği anlamına gelmektedir. Bu durum OECD ülkeleri için de geçerlidir (OECD, 2023b, s.107).
- b. Güvende hissetme indeksinin ekonomik, sosyal ve kültürel statü gruplarına göre değişimleri OECD ortalamasının üstünde ve altında kalma durumuna göre avantajlı ve dezavantajlı olmak üzere iki grup olarak incelenmiştir. Dezavantajlı öğrencilerin güvende hissetme indeksleri ($M=-0,43$) ile avantajlı öğrencilerin güvende hissetme indeksleri ($M=-0,34$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t(7221)=-2,932$, $p<0,05$). Grupların indeks ortalamaları incelendiğinde ekonomik, sosyal ve kültürel statü bakımından avantajlı olan grubun kendini daha güvende hissettiği söylenebilir. OECD genelinde de dezavantajlı öğrencilerin kendilerini daha az güvende hissettiği raporlanmaktadır (OECD, 2023b, s.107).
- c. 500 puan altında olan öğrencilerin indeks değerlerinin ($M=-0,46$) 500 puan ve üstünde olan öğrencilerin indeks değerlerinden ($M=-0,31$) anlamlı derecede daha küçük olduğu görülmüştür, $t(7221)=-5,669$, $p<0,05$. Bu sonuç 500 puan altı olan öğrencilerin diğerlerinden daha az güvende hissettikleri anlamına gelmektedir. OECD genelinde de durum kendini okulda güvende hissettiğini ifade eden öğrenciler daha iyi performans sergilediği şeklindedir (OECD, 2023b, s.103).
- d. Yaşam memnuniyet düzeylerine göre öğrencilerin güvende hissetme indeksleri arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan Welch F testi sonuçlarına göre düşük yaşam memnuniyetinde olan öğrencilerin güvende hissetme indeks değerleri ($M=0,62$), orta düzeyde yaşam memnuniyetine sahip olan indeks değerleri ($M=-0,36$) ve yüksek düzeyde yaşam memnuniyetine sahip olan öğrencilerin indeks değerleri ($M=-0,11$) arasındaki fark anlamlıdır (Welch $F(2,3832,661)=128,580$, $p<0,05$). Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğu görmek için post-hoc analizine başvurulmuş, Tamhane’s T3 testi sonuçlarına göre tüm gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$).
- e. Güvende hissetme indeksi ile okul türü, okul bölgesi ve devamsızlık durumlarına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Okul güvenlik riskleri indeks değerinin negatif yönde büyümesi güvenlik risklerinin azaldığı, pozitif yönde büyümesi ise daha fazla okul güvenlik riski taşıdığı anlamına gelmektedir (OECD, 2023b, s.274). Bu risk diğer indeksler gibi öğrenci görüşlerine dayalı olduğu için öğrenciler tarafından algılanan risktir. Okul güvenlik riskleri indeksinin seçili değişkenlere göre gruplar arası farklılık analizlerine bakıldığında;

- a. Kızların indeks puanlarının ($M=0,20$) erkeklerin indeks puanlarından ($M=0,50$) anlamlı derecede daha küçük olduğu görülmüştür ($t(7145,342)=-10,814, p<0,05$). Bu sonuç vandalizm, yaralanma, çete olayları gibi okul güvenlik risklerine dair sorularda erkeklerin kızlardan daha fazla okul güvenlik riski algıladığı anlamına gelmektedir.
- b. Okul güvenlik riskleri indeksinin okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
- c. Okul bölgesine göre incelendiğinde ise gruplar arası anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (Welch $F(4,969,237)=2,862, p<0,00$). Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğu görmek için post-hoc analizine başvurulmuş, Tamhane's T3 testi sonuçlarına göre ise köy ve kasaba arası hariç diğer tüm gruplar arasındaki fark anlamlı çıkmıştır ($p<0,05$). Bu bölgeler arasında mega şehirler ($M=0,58$) ile en yüksek riski barından okul bölgesi olarak öne çıkmaktadır.
- d. ESKS bakımından dezavantajlı öğrencilerin okul güvenlik riski indeksleri ($M=0,37$) ile avantajlı öğrencilerin okul güvenlik riskleri indeksleri ($M=0,27$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t(7219)=2,673, p<0,05$). Bu sonuç ekonomik sosyal ve kültürel statü açısından dezavantajlı öğrencilerin daha fazla okul güvenlik riski içerisinde olduğu anlamına gelmektedir.
- e. 500 puan altında olan öğrencilerin indeks değerlerinin ($M=0,45$) 500 puan ve üstünde olan öğrencilerin indeks değerlerinden ($M=0,12$) anlamlı derecede daha büyük olduğu görülmüştür ($t(4828,122)=11,849, p<0,05$). Bu sonuç görece düşük akademik performans sergileyen öğrencilerin diğerler öğrencilerden daha fazla okul güvenlik riski algıladıkları anlamına gelmektedir.
- f. Öğrencilerin devamsızlık durumları ve okul güvenlik riski indeksleri arasındaki farklılaşma ANOVA testiyle incelendiğinde hiç üç aydan fazla devamsızlık yapmayan öğrenciler ($M=0,33$) ile bir ($M=0,74$) ya da birden fazla ($M=0,70$) devamsızlık yapan öğrencilerin indeks değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir ($F(2,7104)=18,929, p<0,00$). Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğu görmek için Tamhane's T3 yöntemi ile yapılan post-hoc analizinde bir kez ve iki ya da daha fazla kez üç aydan fazla devamsızlık yapan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememişken hiç üç aydan fazla devamsızlık yapmayan öğrenciler ile diğer gruplar arasında okul güvenlik riskleri indeksi bakımından anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu üç aydan fazla devamsızlığı olan öğrencilerin daha fazla okul güvenlik riski algıladıkları anlamına gelmektedir.
- g. Yaşam memnuniyet düzeylerine göre okul güvenlik riski indeksi arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan Welch F testi sonuçlarına göre ise düşük yaşam memnuniyetinde olan öğrencilerin indeks değerleri ($M=0,52$), orta düzeyde yaşamam memnuniyetine sahip olan indeks değerleri ($M=0,22$) ve yüksek düzeyde yaşam memnuniyetine sahip olan öğrencilerin indeks değerleri ($M=0,20$) arasındaki fark anlamlıdır (Welch $F(2,39990,321)=62,094, p<0,05$). Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğu

görmek için post-hoc analizine başvurulmuş, Tamhane’s T3 testi sonuçlarına göre düşük yaşam memnuniyetine sahip olan öğrencilerin okul güvenlik riskleri indeksi bakımından diğer gruplar ile arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülürken ($p<0,05$) orta ve yüksek düzeydeki gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Okula aidiyet duygusu indeks değerinin negatif yönde büyümesi öğrenciler tarafından daha az okula aidiyet hissedildiği, pozitif yönde büyümesi ise daha fazla okula aidiyet hissedildiği anlamına gelmektedir (OECD, 2023b, s.271). Okula aidiyet duygusu indeksinin değişkenlere göre gruplar arası farklılık analizlerine bakıldığında;

- a. Kızların indeks puanlarının ($M=-0,28$) erkeklerin indeks puanlarından ($M=-0,33$) anlamlı derecede daha büyük olduğu görülmüştür ($t(7147,104)=2,257, p<0,05$). Bu sonuç kızların erkeklerden daha fazla okula aidiyet duygusu hissettiği anlamına gelmektedir.
- b. Okula aidiyet duygusu indeksinin okul türlerine ve okul bölgelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
- c. ESKS bakımından dezavantajlı öğrencilerin okula aidiyet duygusu indeksleri ($M=-0,32$) ile avantajlı öğrencilerin okul güvenlik riskleri indeksleri ($M=-0,21$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t(1787,754)=-3,738 p<0,05$). Bu sonuç ekonomik, sosyal ve kültürel statü açısından avantajlı öğrencilerin daha fazla okula aidiyet duygusu oluşturabildiği anlamına gelmektedir.
- d. 500 puan altında olan öğrencilerin indeks değerlerinin ($M=-0,35$) 500 puan ve üstünde puan alan öğrencilerin indeks değerlerinden ($M=-0,20$) anlamlı derecede daha küçük olduğu görülmüştür ($t(7207)=-6,128, p<0,05$). Bu sonuç 500 puan altında olan öğrencilerin diğerlerinden daha az okula aidiyet duygusu taşıdığı anlamına gelmektedir.
- e. Öğrencilerin devamsızlık durumları ve okul güvenlik riski indeksleri arasındaki farklılaşma ANOVA testiyle incelendiğinde hiç üç aydan fazla devamsızlık yapmayan öğrenciler ($M=-0,29$) ile bir ($M=-0,51$) ya da birden fazla ($M=-0,61$) devamsızlık yapan öğrencilerin indeks değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir ($F(2,7095)=13,190, p<0,00$). Tamhane’s T3 tekniği ile yapılan post-hoc analizinde ise bir kez ve iki ya da daha fazla kez üç aydan fazla devamsızlık yapan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememişken hiç üç aydan fazla devamsızlık yapmayan öğrenciler ile diğer gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu üç aydan fazla devamsızlığı olan öğrencilerin olmayanlara göre daha az okula aidiyet hissettiği anlamına gelmektedir ki devamsızlığın arttığı grupta aidiyet indeksi de düşmektedir.

Yaşam memnuniyet düzeylerine göre okul güvenlik riski indeksi arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan Welch F testi sonuçlarına göre

ise düşük yaşam memnuniyetinde olan öğrencilerin indeks değerleri ($M=-0,50$), orta düzeyde yaşamam memnuniyetine sahip olan indeks değerleri ($M=-0,20$) ve yüksek düzeyde yaşam memnuniyetine sahip olan öğrencilerin indeks değerleri ($M=-0,06$) arasındaki fark anlamlıdır (Welch $F(2,3652,900)=123,723$, $p<0,05$). Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğu görmek için yapılan post-hoc analizine başvurulmuş, Tamhane's T3 testi sonuçlarına göre tüm gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). İndeks ortalamalarından da görüleceği üzere düşük yaşam memnuniyetine sahip olan öğrencilerin okula aidiyet duyguları daha düşük iken yüksek yaşam memnuniyetine sahip olan öğrencilerin okula aidiyet duygusu daha yüksektir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Zorbalığa maruziyet durumu bireyleri psikolojik, sosyolojik, akademik açıdan farklı şekillerde etkileyebilme, ileriki dönemlerde fail haline getirme, suça sürüklenme gibi kritik riskler barındıran bir potansiyele sahiptir. Bu nedenle araştırmaya öğrencilerin okul ikliminde karşılaşabilecekleri doğrudan ve dolaylı şiddet unsurlarına yönelik olduğu düşünülen seçili sorular dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin okulda fiziksel ve duygusal zorbalık türlerine doğrudan maruz kalma durumlarına bakıldığında fiziksel zorbalığa maruziyet duygusal zorbalığa maruziyetten daha az olsa da tehdit edilerek birilerine para vermek zorunda kalan, fiziksel zarar gören, eşyalarına el konulan öğrencilerin varlığının yadsınamayacak durumda olduğu görülmüştür.

Zorbalığa maruziyet dolaylı şiddeti de içermektedir ve öğrencilerin ortalama dörtte birinin okulda çeteler gördüğünü, birisinin yaralandığı kavgaya şahit olduğunu, silah ya da bıçak taşıyan öğrencileri gördüğünü ifade etmesi çarpıcı bir sonuçtur. Okulda şiddetin boyutlarının büyüklüğü son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından da görülmekte ve okulda şiddetle mücadeleyle yönelik genelge, proje ve eylem planları hayata geçirilmektedir.

Araştırma sonucunda, OECD ülkelerindeki öğrencilere nazaran daha az zorbalık durumu yaşamalarına rağmen Türkiye'deki öğrencilerin okul güvenlik riskleri algılarının ve güvensizlik hissinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Nitekim okulda, okul yolunda, sınıflarda, okulun koridor, tuvalet, kafeterya gibi diğer mekânlarında kendini güvende hissetmeyen öğrenci oranının da oldukça yüksek olması söz konusudur. Bu durum okul güvenliği hususunda Türkiye'de ciddi bir sorun olduğuna ve kurumsal anlamda okul ortamının sorgulanması ve okul ikliminin okul çevresi ile bir bütün olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okulda güvenlik görevlisi istihdamının standartlaştırılması etkili sonuçlar verebilir. Bununla birlikte okul polisi uygulaması bu hususta hayata geçirilen önemli bir adım olsa da bazı çıkmazları bulunmaktadır (Yaman ve Ayar, 2009). Ayrıca okul kültürü ve olumlu okul iklimine yönelik yürütülecek uygulamalar da okulda şiddet kültürünün azaltılmasında yararlı etkili bir stratejidir (Smith, 2016). Bununla birlikte öğretmen desteğinin artmasının okulda akran zorbalığının azalmasında etkili bir güçtür (OECD, 2023b, s.92). Öğretmen ve öğrenci

ilişkilerini desteklemek, güçlendirmek, olumlu etki oluşturacak düzenlemeler yapmak en uygulanabilir ve etkili politika olarak öncelenmelidir.

Öğrencilerin yaklaşık üçte birinin kendini okula yabancı, dışlanmış, yalnız, okula ait değilmiş gibi hissetme, kolay arkadaşlık kuramama, diğer öğrenciler tarafından sevilmediğini düşünme gibi sosyal uyum, okul ve akran ilişkilerinde kırılma gibi sorunlarla mücadele ettiği görülmüştür. Sosyal ve psikolojik şiddet unsurları içeren bu sorulara verilen cevaplar öğrencilerin üçte biri için sosyal ve psikolojik iyi oluş durumlarına dair olumsuz bir durum içerisinde olduklarını göstermektedir. Yaşam memnuniyeti düşük öğrenci oranlarının da giderek düşmesi -2018’de yaşam memnuniyeti düşük öğrenci oranı %34 iken 2022 döngüsünde bu oran %44 olmuştur (OECD, 2023c, s.5-6)- bunu doğrulamaktadır. Okula aidiyet duygusu indeksi bakımından Türkiye’deki öğrencilerin OECD ülkelerindeki ortalamaya göre daha düşük olması da okul ile olumlu bağ geliştirici çalışmaları gerekli kılmaktadır. Nitekim yine OECD raporları yüksek okula aidiyet duygusuna sahip öğrencilerin kendilerini okulda daha güvenli hissettikleri ve daha az zorbalığa maruz kaldıklarını raporlamaktadır (OECD, 2023b, s.102).

Araştırma sonucunda şiddet, saldırganlık, madde kullanımı gibi istenmeyen bir durumdan dolayı okuldan uzaklaştırılan ya da kendini güvende hissetmediği için üç aydan fazla süre ile okula gitmeyen öğrenci oranlarının toplamda %2,3 olduğu görülmüştür. Bu da ister fail ister mağdur olsun zorbalığın az ya da çok bir kesim öğrenci için eğitimsel bir engel teşkil ettiği anlamına gelmektedir. Bu nedenle mesele oranların büyüklüğü değil eğitim hakkı olarak ele alınmalıdır. Bu konuda resmi istatistiklerin paylaşılması; mevcut durumun görülmesi, kırılğan grupların tespiti, araştırmacılar tarafından değerlendirilmesi ve konu özelinde çalışmalar yapılmasında başlangıç noktası olması adına önem arz etmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre erkek öğrencilerin, akademik başarıları ve yaşam doyumu düşük olan öğrencilerin daha fazla zorbalığa uğradığı, daha az güven duygusuna ve okula aidiyet hissine sahip olduğu görülmüştür. Erkekler arasında görülen yüksek oranlar dünya genelinde de benzer bir seyirdedir. Pek çok farklı ülkede erkekler zorbalıkta hem fail hem mağdur konumunda daha fazla orandadır. Özellikle ergenlik dönemine denk gelen bu yaş aralığında görülen zorbalık ve mağduriyeti zorbalığın türüne göre cinsiyette değişiklik arz etmektedir. Örneğin, kızlar çevrimiçi zorbalığa erkelerden daha fazla maruz kalmaktadır (Butnaru, 2021; Smith, vd., 2019). Bu çalışmalar cinsiyete ve zorbalığın türüne göre faili ve mağduru olmanın değişiklik arz ettiğini ve Türkiye’de bu konuda derinlemesine araştırmalar ve zorbalıkla mücadele programlarının geliştirilebileceğini göstermektedir. Ancak okulda zorbalıkla ilgili çalışmalar genellikle batı ülkelerinde yoğunlaşmaktadır (Smith, vd., 2016).

Zorbalığa uğrama durumunun okul türü, okul bölgesi ve sosyoekonomik duruma göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür. Bu durum zorbalığın her tür okulda ve her sosyal sınıfta görülebilen bir sorun olduğuna işaret etmektedir. Ancak okula aidiyet hissi sosyoekonomik statüye göre değişmektedir. Avantajlı sosyoekonomik statüye sahip olanlar daha fazla aidiyet hissine sahiptir. Bu durum avantajlı sosyoekonomik statüye sahip

öğrencilerin okula daha fazla aidiyet duygusu hissetmesi, bu öğrencilerin okulda daha fazla destekleyici bir ortam bulduğu gibi bir eşitsizliğin varlığını düşündürmektedir. Ayrıca okula aidiyet duygusu ile zorbalığa maruziyet arasındaki ters yönlü ilişkiyi ortaya koyan başka çalışmalar da mevcuttur (Guo, vd., 2024). Bu nedenle zorbalığa karşı okul temelli müdahaleler özel önem arz etmektedir. Bu konuda farklı ülkelerde yürütülen çalışmalar bulunmaktadır (Smith, 2016). Bu çalışmalarda öğrencilerin okula aidiyetlerini artıracak güvenli ve saygılı bir ortam sunmak, akran desteğinin dahil edilmesi, cezadan çok disiplin kültürünü yerleştirmek gibi önleyici çalışmalar öne çıkmaktadır.

Akademik başarısı düşük olan öğrencilerin daha yüksek oranda zorbalığa uğradığı, daha az okula aidiyet hissi geliştirdiği sonucu, düşük akademik başarının öğrencileri zorbalığa karşı daha savunmasız hale getirebileceği, akademik başarısızlığın ise öğrencilerin sosyal çevreden dışlanmasına ve zorbalığa uğramasına, okula aidiyet duygusu geliştirememesine neden olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Kıbrıs özelinde yapılan bir araştırma sonucunda da geleneksel ve siber zorbalığa uğrama durumu ile akademik başarı arasında benzer bir ilişki görülmüştür (Solomontos-Kountouri, 2017). Ayrıca zorbalığa uğrama ile devamsızlık arasında gözlenen güçlü ilişki, zorbalığın öğrencileri okuldan uzaklaştıran önemli bir faktör olduğunu bu durumda eğitimden uzak kalarak başarı performansını etkileme potansiyeli ile birlikte değerlendirilmelidir.

Okul güvenlik riskleri endeksi değişkenlere göre incelendiğinde; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla okul güvenlik riski algıladığı, farklı bölgelerindeki öğrencilerin farklı düzeylerde güvenlik riskleri algısına sahip olduğu, dezavantajlı, akademik başarısı düşük, devamsızlığı yüksek ve yaşam memnuniyeti düşük öğrencilerin daha fazla güvenlik riski algıladığı görülmüştür. Köy ve kasaba hariç tüm şehir merkezleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu gösteren sonuçlar, özellikle mega kentlerdeki öğrencilerin daha fazla okul güvenlik riskleriyle karşılaşabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle, okul güvenliğine ilişkin hedeflenen politikalarda bu bölgelere öncelik verilmelidir. Dezavantajlı öğrencilerin yaşadıkları ortamların daha güvensiz olabileceğini ya da okulda daha az destekleyici bir ortam bulabileceğini, düşük akademik başarının öğrencilerin sosyal ortamdan dışlanmasına ve zorbalığa maruz kalmasına neden olan bir unsur olabileceğini düşündürmektedir. Sık sık devamsızlık yapan öğrencilerin ve yaşam memnuniyeti düşük olan öğrencilerin okul güvenlik riskleri indeksinin daha yüksek olması, devamsızlık, okula aidiyet, güvenlik ve yaşam memnuniyeti gibi değişkenler ile arasında neden sonuç ilişkisinin kurulabileceğine işaret etmektedir (OECD, 2023b, s.102). Zorbalığa maruz kalma faktörü öğrencilerin hem yaşam memnuniyetini azaltabilir hem de güvenlik algılarını olumsuz etkileyebilir. Araştırma sonucunda daha yüksek oranda zorbalığa uğrayan öğrencilerin yaşam doyumunun da düşük olduğu, kendilerini daha az güvende hissettiği, daha düşük okula aidiyet hissi geliştirdiği sonucu, zorbalığın öğrencilerin genel yaşam doyumunu olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim alanyazın çalışmaları özellikle bu dönemlerde şiddete maruziyet, okul başarısının düşüklüğü gibi problemlerin intihara varan psikolojik problemlerle sonuçlandığını koymaktadır (Tatlıhoğlu, 2016; Akın ve Berkem, 2013).

Neden ne olursa olsun sonuç olarak sosyal ve psikolojik iyi oluş durumlarının negatif olduğu bir tabloda öğrencilerin uzun vadede akademik başarı sorunu, duygusal ve sosyal sorunlar yaşamasına neden olabilecek niteliktedir. Zira güvensizlik hissi içerisindeki bir öğrenci derslere odaklanmasında sorunlar yaşayabilmektedir. Şiddet okul kaynaklı olduğunda şiddetten kaçınma, okuldan kaçınma ile eşleşebilir ve devamsızlık sorunları, okul değiştirme, yeni okulda aynı kaygıları taşıma, sosyal olarak uzaklaşma, içe kapanıklık, anksiyete, depresyon gibi bir dizi sorun psikolojik, sosyolojik ve akademik iyi oluşunu olumsuz etkileyebilmektedir (Özbek ve Taneri, 2023; Tıpırdamaz Sipahi, 2008). Okul rehber öğretmenleri başta olmak üzere tüm okul topluluğunun birlikte çalıştığı okul temelli sosyal ve psikolojik iyi oluş çalışmalarının başlatılması bu açıdan değerli bir girişim olacaktır.

Olumlu okul ikliminin oluşturulmasına yönelik girişimler artırılmalı, öğrencilerin okul ile olumlu bağ kurmaları ve aidiyet hislerinin gelişimi için sosyal becerilerin geliştirilmesine, saygı ve birlikte yaşama kültürünün oluşumuna yönelik yönetici, öğretmen, öğrenci, okul personeli, aileler olmak üzere tüm okul topluluğuna, zorbalığın tüm türlerine yönelik farkındalık çalışmaları yürütülmelidir. Zorbalıkla mücadelede önleyici, müdahale edici ve iyileştirici programlar hayata geçirilmelidir. Rekabetçi, hoşgörüsüz ve destekleyici olmayan bir sınıf ve okul iklimi zorbalığın yayınlaşmasına sebep olabilir. Bu nedenle öncelikle olumlu bir sınıf ve okul iklimi oluşturmak için öğretmen tutumlarından, okulun zorbalıkla mücadele politikalarından, okul kurallarından, güvenlik düzenlemelerine kadar duyarlı bir okul iklimi oluşturulmalıdır. Öğrenci refahını doğrudan etkileyen zorbalığa maruziyet, zorbalık faili ve mağduru olma belirtileri gösteren öğrenciler için erken teşhis ve müdahale için sistemler kurulmalıdır. Önleyici politikalarda özellikle öğrencilere sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılmasına özel önem verilmelidir.

Okulda görülen zorbalık tutum ve eylemleri toplumdaki durumun bir yansımasıdır. Şiddet okul kaynaklı olmasa da okul ortamına taşınabilmektedir. Bu nedenle olumlu okul ve sınıf iklimini desteklemek için aile ortamını da okul ile tutarlı zemine çekmek aile eğitimlerini de gerekli kılmaktadır. Özellikle okul bölgesine göre değişebilen güvenlik riskleri ve şiddet kültürü ile mücadele ederken yerel yönetimler, okul polisleri gibi tüm toplumsal unsurları da işin içine katmak verimliliği artıracaktır. Özellikle Hamilton vd. tarafından siber zorbalıkla mücadele kapsamında beş ülkeden katılımcılar ile gerçekleştirilen “Kalite Çemberi Yaklaşımı” (Hamilton, vd. 2020) gibi öğrencilere, ailelere, öğretmenlere ve sosyal medya sağlayıcılarına yönelik, konuyla ilgili farkındalığı artıracak ve zorbalıkla kendi bağlamlarında mücadele etmelerine yardımcı olacak içerik üretilmesi deneyimlenmiş etkili bir strateji olacaktır.

Zorbalığa maruziyet bakımından dezavantajlı olan kesimler özelinde hedefli politikalar yürütülmelidir. Bunun için de zorbalığın nedenleri ve maruziyet yaşayanlar üzerine derinlemesine çalışmalar gereklidir. Bu çalışmada genel durum, OECD ile karşılaştırma, cinsiyet, okul bölgesi, sosyoekonomik durum gibi bazı değişkenlere göre yapılan analizler hedefli politika geliştirilmesi adına genel bir yön göstermektedir. Ancak araştırmacıların bu konularda derinlemesine çalışmalar yürütmesi, dezavantajlı grupların tespit edilmesi,

nedensel ve boylamsal araştırmalar yapılması, deneysel araştırmalarla önleyici, müdahale edici ve iyileştirici modellerin üretilmesi politika yapıcılara daha detaylı yön gösterecektir. Bunun için zorbalığın tüm türlerine ilişkin okullardan yaşanan olaylara dair veri toplanması, resmi makamlarca şeffaf veri paylaşımının yapılması, araştırma izinlerinin verilmesi, şiddetin türleri ve boyutlarını daha iyi görmek adına büyük katkı sağlayacaktır.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Makalenin tüm süreçlerinde Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi'nin araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun olarak hareket edilmiştir.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Makalenin tamamı yazar tarafından kaleme alınmıştır.

Çıkar Beyanı

Yazarın herhangi bir kişi ya da kuruluş ile çıkar çatışması yoktur.

KAYNAKÇA

- Akın, E. & Berkem, M. (2013). İntihar Girişiminde Bulunan Ergenlerde Olumsuz Yaşam Olayları: Vaka Kontrol Çalışması, *Fırat Tıp Dergisi*, 18(1), 26-29.
- Butnaru, S. (2021). Socio-educational correlates of bulliing in the school context. *Proceedings of CBU in Social Sciences*, 2, 66-72. Erişim adresi: <https://doi.org/10.12955/pss.v2.203>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, PegemAkademi, Ankara.
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*. (Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/>
- Guo, Q., Yue, Z., Fangying, Q., & Xiao, L. (2024). Social media use enhances adolescents' school belong albeit increases bullying victimization: A study of the 2018 PISA survey, *Current Psychology*. 43(45), 34841-34852. DOI: 10.1007/s12144-024-06937-y
- Hamilton, J., Purdy N., Willems, R. A., Smith, P. K., Culbert, C., Brighi, A., Fiedler, N., Guarini, A., Mameli, C., Menin, D., Scheithauer, H., & Völlink, T. (2020). Using the quality circle approach to empower disadvantaged youth in addressing cyberbullying: an exploration across five European countries, *Pastoral Care in Education*, DOI: 10.1080/02643944.2020.1788127
- Hamurcu, S. (2020). İlkokul öğrencilerinde akran zorbalığı: Ankara Pursaklar örneği. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(32), 5540-5564. DOI: 10.26466/opus.758653
- Karagöz, D. (2016). Modified Welch test statistic for ANOVA under Weibull distribution. *Hacettepe Journal of Mathematics and Statistics*, 45(2), 561-573.
- Kayri M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) teknikleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Lorcu, F. (2015). *Örneklerle veri analizi SPSS uygulamalı*. Detay Yayıncılık, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014a). Şiddet algısı il çalıştayları raporu. Erişim adresi: https://siddetinonlenmesi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/17120314_1.1.4_calistay_raporlari.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014b). Okulda şiddet üzerine literatür taraması. Erişim adresi: https://siddetinonlenmesi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/17120242_1.1.2_literatur_taramasi.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). Eğitim ortamlarında şiddetin önlenmesi strateji ve eylem planı. Erişim adresi: https://siddetinonlenmesi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/17120747_1.1.12_strateji_raporu.pdf

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024a). 20.08.2024 tarihli ve E-26670320-010-06-112578607 sayılı “Okullarda Şiddetin Önlenmesi” konulu Genelge. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_08/28104927_okuldasiddetinonlenmesigenelgesi.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024b). PISA 2022 Türkiye Raporu. Milli Eğitim Bakanlığı. https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/21120745_26152640_pisa2022_rapor.pdf
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751-780. Retrieved from <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018 Assessment and analytical framework*, OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023a). *PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education*, OECD Publishing, Paris, Retrieved from <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris, Retrieved from <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023c). *PISA 2022 Results- Factsheets*
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2024). *PISA 2022 Technical report*, OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/01820d6d-en>
- Özdiğer Arslan, S., & Savaşer, S. (2009). Okulda zorbalık. *Millî Eğitim Dergisi*, 39(184), 218-227.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı, tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531- 562.
- Smith, P. K., López-Castrob, L., Robinson, L., & Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys, *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33-40, DOI: 10.1016/j.avb.2018.04.006.
- Smith, P.(2016). School-based interventions to address bullying, *Estonian Journal of Education*, 4(2), 142-164. DOI: 10.12697/eha.2016.4.2.06a
- Smith, P., K., Kwak, K., & Toda Y. (2016). Reflections on bullying in eastern and western perspectives, In book: *School Bullying in Different Cultures*, DOI: 10.1017/CBO9781139410878.023
- Solomontos-Kountouri, O., Tsagkaridis, K., Gradinger, P., & Strohmeier, D. (2017). Academic, socio-emotional and demographic characteristics of adolescents involved in traditional bullying, cyberbullying, or both: Looking at variables and persons. *International Journal of Developmental Science*, 11, 1-12. DOI: 10.3233/DEV-17219.
- Tatlıhoğlu, K. (2016). Okullarda şiddet ve zorbalık: Risk faktörleri, koruma, önleme ve müdahale hizmetleri: Konya örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209-232. <https://doi.org/10.29029/busbed.328657>
- Tıpırdamaz-Sipahi, H. (2008). *İzmir ili Bornova ilçesinde ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı, etkileyen ve eşlik eden faktörler* (Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/>
- Türkiye, PISA, OECD Publishing, Paris, Retrieved from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/11/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_2fca04b9/turkiye_5a6863b0/d67e6c05-en.pdf
- UNHCR Türkiye Eğitim Sektörü Çalışma Grubu (EŞÇG). (2024). *Türkiye’de eğitim sektöründe akran zorbalığının ele alınması Savunuculuk Notu*. Erişim adresi: <https://data.unhcr.org/en/documents/download/112747>
- UNICEF. (2007). *The well-being of children in wealthy countries: UNICEF Report Card 7*. Retrieved from, <https://cwrp.ca/sites/default/files/publications/Unicef52E.pdf>.
- Yaman, E., & Ayar, N. (2009). Okul güvenliğinde farklı bir yaklaşım: Okul polisi uygulaması. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 11(2), 147-171.
- Yelboğa, N. & Koçak, O. (2019). Ergenlerde akran zorbalığını yordayan bazı faktörlerin zorba ve mağdur bireyler açısından değerlendirilmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 2286-2320. DOI: 10.26466/opus.543567.