

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**ONARICI DİSİPLİN MODELİ’NİN LİSELERDE,
AKRAN İSTİSMARI VE ŞİDDETİ ÜZERİNDEKİ
ETKİLERİNİN İNCELENMESİ**

A. Arzu HANHAN

İZMİR
2012

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**ONARICI DİSİPLİN MODELİ’NİN LİSELERDE,
AKRAN İSTİSMARI VE ŞİDDETİ ÜZERİNDEKİ
ETKİLERİNİN İNCELENMESİ**

A. Arzu HANHAN

Danışman
Prof. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ

İZMİR
2012

YEMİN METNİ

Doktora Tezi olarak sunduğum “Onarıcı Disiplin Modeli'nin Liselerde, Akran İstismarı ve Şiddeti Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

27/11/2012

A.Arzu HANHAN

İmza

A. Arzu Hanhan.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı,
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Abbas T¼RN¼KL¼

¼ye : Prof. Dr. Rağıp ¼ZY¼REK

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Zekavet KABASAKAL

¼ye : Doç. Dr. Ebru İkiız

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Nermin Koruklu



Onay
Yukarıda imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

29/11/2012


Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstit¼ M¼d¼r¼

T.C.
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	452038
İşlem Türü	İşlemede
Yazar Adı / Soyadı	Ayşe Arzu HANHAN
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 24602293974
Telefon / Cep Telefonu	
e-Posta	arzum0407@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Onarıcı disiplin modeli'nin liselerde, akran istismar ve şiddeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi
Tezin Tercümesi	Research on the effects of restorative discipline model on peer bullying and violence in high schools
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı
Tez Türü	Doktora
Yılı	2012
Sayfa	392
Tez Danışmanları	Prof. Dr. Abbas Tümüklü
Dizin Terimleri	Akran zorbalığı=Peer victimization Disiplin=Discipline Şiddet=Violence İstismar=Abuse Liseler=High schools
Önerilen Dizin Terimleri	
Yayımlama İzni	Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum Ertelenmesini istiyorum [6 Ay]

b. Tezimin Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi tarafından çoğaltılması veya yayımının 26.06.2013 tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtım ve yayımı için, tezimle ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

NOT: (Ertelene süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.)

Bilim insanı olmanın belki de en büyük gereklerinden biri olan toplumsal sorunları kendisine dert edinebilmiş ve karakter özellikleri ile topluma örnek olmuş
Sayın Prof. Dr. Özgül ÖZGÜVEN'in aziz hatırasına,

TEŞEKKÜR

Bu çalışma ile, okul ortamında öğrenciler arasında yaşanan zorbalık ve şiddet sorunun çözümünde çaresizlik yaşayan öğrenciler, öğretmenler, okul yönetimleri ve ailelerin yaralarına merhem olabilecek bir ürün ortaya koyabilmenin onurunu yaşamaktayım. Yaşadığım bu yüce duyguya vesile olan saygıdeğer tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Abbas Türnüklü'ye şükran duygularımı sunarım. Kendisi, daima canlı tuttuğu olağanüstü çalışma motivasyonu ve disiplini ile, kariyerimin bundan sonraki bölümünde de benim için güçlü bir örnek olacaktır.

Sürecin başından sonuna dek, çalışmanın güçlü yönlerini onore ederek, geliştirilmesi gereken yönlerini ise yapıcı eleştirileri ile vurgulayarak destekleyici bir tutum sergileyen; Sayın Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK, Sayın Doç. Dr. F. Ebru İKİZ, Sayın Yrd. Doç. Dr. Zekavet Topçu KABASAKAL, Sayın Yrd. Doç. Dr. Nermin KORUKLU ve bu süreçte emekli olan Sayın Yrd. Doç. Dr. Aydın Yaka hocalarımın her birine ayrı ayrı şükran duygularımı sunarım. Bu vesileyle, eğitim yaşantım boyunca üzerimde emeği olan tüm değerli hocalarıma teşekkürü bir vefa borcu bilirim.

Bu çalışma, içimde çok derin sevinçleri ve üzüntüleri bir arada barındırıyor. Bu süreçte içimi hala sızlatan bir gerçek, dolu dolu bir eğitim-öğretim yılı boyunca uygulama alanı bulma çabamın acıklı bir öyküye dönüşmesi idi. Sayısı otuzu aşan lise tarafından “çok güzel bir çalışmamış” sözcüklerini duymakla birlikte, çalışmanın okullarında yapılmasına yönelik dolaylı red yanıtı, Türkiye'deki bilimsel çalışmalara bakış açısı anlamında ne yazık ki çok üzücü bir sahne olmuştur. Tüm bunların sonucunda “Hoca hanım bu bizim görevimiz, tabii ki bilimsel araştırmalara destek vereceğiz” sözüyle çalışmanın okullarında gerçekleşmesine olanak sağlayan değerli okul müdürü Sayın Mahmut BÜYÜKBAŞ ve uygulama sürecinin en başından sonuna dek tüm samimiyeti ile yanımda olan meslektaşım, sevgili Yelda ATAN'a en derin teşekkürlerimi sunarım. Bu süreçte yaşadığım büyük sevinç ise, uygulamalara büyük bir heves ile katılan ve bunun sonucunda, üretkenliği coşkuyla birlikte paylaştığımız, araştırmamı gerçekleştirdiğim meslek lisesinin öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personelinin desteğinden dolayı kendilerini her zaman hoş bir tebessümle hatırlayacağım.

Çalışmalarında daima beni motive eden, sahip olduğu üstün vasıfları ve genel kültürü ile kendisine fikir danışmaktan her zaman keyif aldığım sevgili arkadaşım Serap EROL'a en içten duygularıyla teşekkür ederim. Tezimi tamamladıktan sonra, bir uygulamacı gözüyle çalışmalarımı değerlendiren, yorumlayan kıymetli arkadaşım ve meslektaşım Havva ÜRER'e katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Ülkemiz için yeni olan bu çalışmanın, kuramsal kısmı olduğu gibi uygulama kısmı da bir o kadar zorlayıcıydı. Uygulamalarda onarıcının sahip olması gereken temel becerilerin yanı sıra; sabır, olumlu düşünce yapısı ve yapıcı üslup öğelerinin ulaşılan başarıda önemli katkısı olduğunu düşünüyorum. Her zaman yanımda olduklarını biliyor olmaktan dolayı teşekkürlerimi sunduğum sevgili annem Mübeccel AYDINER ve babam Suat AYDINER'e, bu güzel özelliklere sahip olabilmemi olanaklı kılmalarından dolayı ayrıca minnettarım. Sevgilerini her daim hissettiğim büyük aileme, yaşamın her alanında desteğini, güvenini hissettiğim, yaşam sevincim, eşim, Uluç HANHAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak, bu süreçte karşıma çıkan büyük şanssızlıklar ve sıkıntılara rağmen, insanlara yararlı olacak bir çözüm ortaya çıkarma gayreti ve azmimi yitirmediğim için kendime de teşekkür etmeliyim diye düşünüyorum. Bu süreçte, kendi içimde gözlemlediğim gelişim ve okullarımızda kanayan bir yaraya derman olabilecek bir çalışma ortaya koyabilmenin verdiği huzur duygusu ise, benim en büyük ödülüm olmuştur.

A.Arzu HANHAN

Aralık 2012, İZMİR

ÖZET

Doktora Tezi

Onarıcı Disiplin Modeli'nin Liselerde, Akran İstismarı ve Şiddeti Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

A. Arzu HANHAN

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Bu araştırma iki çalışmadan meydana gelmiştir. Bu nedenle her bir çalışmaya ait amaç, yöntem ve elde edilen bulgular çalışma I ve çalışma II başlığı altında sunulmuştur.

ÇALIŞMA I

Araştırmanın birinci çalışmasının amacı, İzmir il merkezindeki alt ve orta sosyoekonomik düzeyi temsil eden genel liseler ile meslek liselerinin 9., 10., 11. ve 12. sınıflarında eğitim gören öğrencilerin zorbalık ve şiddet davranış düzeylerinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda, öğrencilerin akran zorbalığı ve şiddete ilişkin algılarının demografik özelliklerine göre değişim gösterip göstermediği betimsel araştırma modeliyle incelenmiştir.

Birinci çalışmanın bağımlı değişkenleri liselerde “akran zorbalığı düzeyi” ve “şiddet düzeyi”dir. Bu bağımlı değişkenlere ait veriler; “Akran İstismarı Belirleme Ölçeği Ergen Formu” ve “Şiddet Anketi” vasıtasıyla toplanmıştır. Bağımsız değişkenler ise; cinsiyet, sınıf seviyesi, başarı algısı, okula istekli gelip gelmeme, sosyoekonomik seviye, okulda sorunların paylaşıldığı kişiler, içekapanık olup olmama, aile ortamında zaman geçirilen kişiler ve son olarak disiplin cezası alıp almama durumudur.

Birinci çalışma, pilot ve ana çalışmadan oluşan nicel bir çalışmadır. Nicel verilerin sağlanmasında olasılık temelli örneklem seçim tekniği kullanılmıştır.

Olasılık temelli örneklem seçim tekniği, liselerde akran zorbalığı ve şiddet düzeyini belirlemek için kullanılan “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu” ve “Şiddet Anketi”nin uygulanmasında kullanılmıştır. Bu doğrultuda “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu” ve “Şiddet Anketi”; İzmir’de sırasıyla tabakalı, küme ve rastgele örneklem seçim tekniğine bağlı olarak seçilmiş, 4 genel lise ile 4 meslek lisesi olmak üzere toplam 8 lisenin 9., 10., 11., ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşan 561 öğrenciye uygulanmıştır.

Nicel araştırma teknikleriyle toplanan nicel verilerin analizinde parametrik tekniklerden bağımsız örneklem için *t*-testi ve tek yönlü varyans analizi, parametrik olmayan tekniklerden ise Mann Whitney *U* testi ve Kruskal Wallis testi analizleri kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde önemli olarak belirlenen farklılıkların kaynağını incelemek için Scheffe testleri kullanılırken Kruskal Wallis testlerinde belirlenen önemli farklılıkların kaynağı Mann Whitney *U* testleriyle incelenmiştir.

Araştırmanın birinci çalışmasından elde edilen bulgular, genel ve meslek liselerin 9., 10., 11. ve 12. sınıflarında eğitim gören kız öğrencilerin hem zorba olma hem de kurban olma eğilimlerinin erkeklere göre daha fazla olduğu; sınıf düzeyinin yükselmesiyle birlikte kurban olma davranışlarının azaldığı; öğrencilerin başarı algısının düşmesiyle sözel kurban olma eğilimlerinin, başarı algısının yükselmesiyle birlikte ise fiziksel ve sözel zorba olma eğilimlerinin arttığı; maruz kaldıkları şiddeti hiç kimseye paylaşmamayı tercih eden kız ve erkek öğrencilerin, sorunun daha çok büyümesinden korktukları için ve zarar veren öğrenci tarafından daha fazla örselenebileceği korkusu yaşadıklarından dolayı paylaşmadıkları yönündedir. Birinci çalışmanın ikinci çalışma ile bağlantılı olması sebebiyle dikkat çekici olduğu düşünölen sonuçlarından biri, disiplin cezasının öğrencilerin zorbaca davranışlarını azaltmada önemli düzeyde etkisi olduğu sonucudur.

ÇALIŞMA II

Araştırmanın ikinci çalışması iki aşamadan oluşmuştur. Birinci aşamanın amacı, öğrenciler arasında disiplin kuruluna sevkedilmeyi gerektirecek düzeydeki şiddet ve zorbalık içeren davranış sorunlarını çözmeye yönelik alternatif bir yöntem

olan “Onarıcı Disiplin Modeli”ni Türk Eğitim Sistemi’ne uyarlamaktır. İkinci aşamanın amacı ise, “Onarıcı Disiplin Modeli”nin etkililiğinin incelenmesidir.

İkinci çalışmanın bağımlı değişkeni “Aile Grup Toplantıları”nın ve “Onarıcı Toplantılar”ın öğrenci zorbalığı ve şiddeti üzerindeki etkisidir. Bu bağımlı değişkenlere ait veriler; “toplantı süreç kayıt tutanakları”, “süreç değerlendirme formları”, “katılımcı bilgileri formu” ve “görüşme formları” ile toplanmıştır. İkinci çalışmanın bağımsız değişkeni “Onarıcı Disiplin Modeli”dir. “Onarıcı Disiplin Modeli”, “Aile Grup Toplantıları” ve “Onarıcı Toplantılar” yoluyla uygulamaya dönüştürülmüştür. Zorbalığa maruz kalmış mağdur öğrenciler, zorbalık yapmış öğrenciler, öğrenci velileri, gerekli durumlarda okul idarecileri, öğretmen/öğretmenler, psikolojik danışman ve okul güvenlik ekibi Aile Grup Toplantıları’na ve ebeveynlerin katılmasının uygun olmadığı durumlar için planlanmış Onarıcı Toplantılar’a çağrılarak, toplantı sürecinin zorbalık yapan ve yaşayan öğrencilerin davranışlarına olan etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci çalışması nitel ve nicel araştırma yöntem ve teknikleri birlikte kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda veriler, hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Bu şekilde yöntemler arası çeşitleme kullanılarak nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birbirini güçlendirmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın ikinci çalışması vasıtasıyla elde edilen nitel ve nicel verilerin sağlanmasında olasılık temelli olmayan örneklem seçim tekniği kullanılmıştır. “Aile Grup Toplantıları” ve “Onarıcı Toplantılar”ın akabinde tüm katılımcıların toplantıdaki rollerine göre ayrı ayrı hazırlanmış olan “süreç değerlendirme formları” uygulanarak sürecin etkililiğine ilişkin nicel ve nitel veriler toplanmış, ardından rastgele seçilen bir grup katılımcı ile “görüşme metodu” kullanılarak nitel veri elde edilmiştir. Burada amaçlı örneklem seçim tekniği kullanılmıştır. İkinci çalışmada “toplantı süreç kayıt tutanakları” ve “görüşme formları” vasıtasıyla nitel veriler elde edilirken, “süreç değerlendirme formları” ve “katılımcı bilgileri formu” ile nicel veriler elde edilmiştir.

Araştırmanın ikinci çalışmasında hem nicel hem de nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Nicel araştırma teknikleriyle toplanan nicel verilerin analizinde

frekans ve yüzde hesaplarından yararlanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

“Aile Grup Toplantıları” ve “Onarıcı Toplantılar”ın düzenlendiği okullarda; disiplin kuruluna sevk edilmeyi gerektirecek düzeydeki, öğrenciler arasında zorbalık ve şiddet içeren sorunların çözümüne yönelik toplam 145 kişinin katılımı ile zorbalık veya şiddet içeren 31 sorunun “Onarıcı Uygulamalar” yoluyla çözümlenmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın ikinci çalışmasında elde edilen temel bulgu ise şöyledir; okul ortamında öğrenciler arasında yaşanan ve disiplin kuruluna sevk edilmeyi gerektirecek düzeydeki toplam 31 farklı zorbalık veya şiddet içerikli sorunun tamamı “Onarıcı Uygulamalar” yoluyla kalıcı ve yapıcı bir şekilde çözümlenmiştir. Elde edilen bu bulgu iki farklı ve önemli sonuca varılmasını sağlamaktadır. Birincisi, “Onarıcı Uygulamalar” vasıtasıyla yaşama geçirilen “Onarıcı Disiplin Modeli”nin, Türkiye’de alt-orta sosyoekonomik düzeyi temsil eden genel liseler ile meslek liselerinde, akran zorbalığı ve şiddeti içeren disiplin sorunlarının kalıcı ve yapıcı çözümünde önemli düzeyde etkili olduğu söylenebilir. İkincisi ise, “Onarıcı Disiplin Modeli”nin ülkemizde lise öğrencileri arasındaki disiplin sorunlarının kalıcı ve yapıcı çözümünde önemli düzeyde etkili olduğu sonucuna bağlı olarak, ülkemiz eğitim yapısı ve kültürel yapısına uygun olarak adapte edilmiş olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Onarıcı Disiplin Modeli, Aile Grup Toplantıları, Onarıcı Toplantılar, Akran Zorbalığı, Şiddet

ABSTRACT

Doctoral Thesis

Research on the Effects of Restorative Discipline Model on Peer Bullying
and Violence in High Schools

A. Arzu HANHAN

Dokuz Eylül University Graduate School of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Psychological Counselling and Guidance Program

This thesis consists of two studies. Consequently the objective, method and findings of each study are presented under Study I and Study II headings.

STUDY I

The objective of the first study is to determine the level of bullying and violent behaviour among grade 9,10,11 and 12 students from general and vocational high schools of low-medium socio-economic status in Izmir. Accordingly, whether students' perception of peer bullying and violence varied or not according to their demographic profiles was examined by descriptive research model.

The dependent variables of the first study are the level of “peer bullying” and “violence” in high schools. The data relevant to the dependent variables were collected by means of “peer abuse determination scale adolescent form” and “violence questionnaire”. The independent variables are sex, grade, perception of success, attending school voluntarily, socio-economic status, people to whom problems at school are disclosed, being an introvert person, family members and finally having a record of disciplinary penalties.

The first study consists of a pilot and a large-scale quantitative study. To obtain quantitative data probability sampling technique was used. Probability sampling was employed in the application of “peer abuse determination scale adolescent form” and “violence questionnaire” for determination of peer bullying and

violence in high schools. Accordingly, “peer abuse determination scale adolescent form” and “violence questionnaire” were applied to 561 students of grades 9,10,11,12 from 8 high schools (4 general high schools and 4 vocational high schools) which were chosen by stratified sampling, cluster sampling and random sampling respectively.

For the analysis of quantitative data collected by quantitative research techniques, parametric techniques namely the t-test and one-way analysis of variance were used to analyse independent samples; and Mann Whitney U test and Kruskal Wallis tests were used as non-parametric techniques. Scheffe’s test was used in order to examine the sources of significant differences in one-way analysis of variance. Mann Whitney U test was used in order to examine the sources of significant differences in Kruskal Wallis tests.

As a result of the quantitative data analysis, it was found that girls in grade 9,10,11,12 of general and vocational high schools were more likely to be both bullies and victims than boys; that students were less likely to be victims in higher grades; that there was an inverse proportion between a student’s perception of success and being a victim of verbal bullying; that there was a direct proportional relationship between a student’s perception of success and being a physical or verbal bully; and when a student preferred not to share the violence and bullying he/she was exposed to, it was because he/she was worried and scared that the problem might get bigger and that he/she might get hurt more by the wrongdoer. As the first study is interrelated with the second one, one of the striking findings is that a disciplinary punishment has a significant effect on reducing students’ bully behaviours.

STUDY II

The second study consists of two phases. The second objective is to evaluate the efficiency of “Restorative Discipline Model” by adapting it to Turkish education system as an alternative method to solve bullying and violent behaviour that requires the intervention of school disciplinary committee. The objective of phase two is to examine the effectiveness of “Restorative Discipline Model”.

The dependent variable of the second study is the effect of “Family Group Conferences” and “Restorative Conferences” on student bullying and violence. The data relevant to the dependent variables were collected by means of “conference minutes”, “process evaluation forms”, “participant information forms” and “interview forms”. The independent variable of the study is “Restorative Discipline Model”. “Restorative Discipline Model” was carried out through “Family Group Conferences” and “Restorative Conferences”. Student victims of bullying, bullies, parents, school management (when necessary), teacher(s), counsellor and school safety team were gathered to attend “Family Group Conferences”; or “Restorative Conferences” when it was not appropriate to involve parents. The effect of the conference meeting process on bully and victim behaviours was analysed.

The second study of the research employed both qualitative and quantitative research methods and techniques. Data were collected by both quantitative and qualitative data collection instruments. The purpose of employing inter-method variety is to reinforce qualitative and quantitative research methods.

To validate qualitative data of the second study nonprobability sampling technique was used. Following the “Family Group Conferences” and “Restorative Conferences” separate “process evaluation forms” for each participant according to his/her role in the conference were applied which yielded quantitative and qualitative data relevant to the efficiency of the process. Subsequently a randomly chosen group of participants were interviewed by using “interview method” and qualitative data were collected. In this part purposeful sampling technique was used. In the second study while “process evaluation forms” and “interview forms” yielded qualitative data, “process evaluation forms” and “participant information forms” provided quantitative data.

Both quantitative and qualitative research methods were employed in the second study of the research. Frequency and percentile calculations were used for the analysis of quantitative data collected by quantitative research techniques. Qualitative data were analysed by using content analysis technique.

31 bullying or violence incidents, which required the intervention of School Disciplinary Committee”, were attempted to be solved through “Restorative

Practises” involving 145 people who attended “Family Group Conferences” and “Restorative Conferences” at schools.

The major finding of the second study is that 31 various incidents involving bullying or violence among students, which required the intervention of the school disciplinary committee, were solved constructively and permanently through “Restorative Practices”. This finding leads to two particular and important results. First, it can be said that “Restorative Discipline Model” applied with “Restorative Practices” are significantly effective in the permanent and constructive settlement of peer bullying and violence problems at general high schools and vocational high schools representing low-medium socio-economic level in Turkey. Second, in accordance with the fact that the “ Restorative Discipline Model” is significantly effective in the permanent and constructive settlement of disciplinary problems among high school students, it can be said that it is well adapted to suit the education model and cultural characteristics of our country.

Key words: Restorative Discipline Model, Family Group Conferences, Restorative Conferences, Peer Bullying, Violence, Adolescence, High School, School

ONARICI DİSİPLİN MODELİ'NİN LİSELERDE, AKRAN İSTİSMARI VE ŞİDDETİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	
YEMİN METNİ	
TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	vii
EKLER LİSTESİ	xix
TABLolar LİSTESİ	xx
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Problem Cümlesi.....	10
1.4.1. I. Çalışmaya Ait Problem Cümlesi.....	10
1.4.2.II. Çalışmaya Ait Problem Cümlesi.....	13
1.5. Sayıtlar	13
1.6. Sınırlılıklar.....	14
1.7. Tanımlar	14
1.8. Kısaltmalar.....	15

İKİNCİ BÖLÜM

AKRAN İSTİSMARI VE ŞİDDETİ İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. AKRAN İSTİSMARI	16
2.2. OKULLARDA ZORBALIK.....	17

2.3.	ZORBALIĞIN NEDENLERİ.....	19
2.3.1.	Zorbalık Davranışı Sergileyen Öğrencilere Ait Bireysel Nedenler.....	20
2.3.2.	Zorbalık Davranışı Sergileyen Öğrencilere Ait Ailevi Nedenler.....	21
2.3.3.	Akran Zorbalığının Okula Ait Nedenleri.....	23
2.4.	ZORBALIK DAVRANIŞININ GÖRÜLME SIKLIĞI.....	24
2.5.	ZORBA VE MAĞDURUN ÖZELLİKLERİ.....	25
2.6.	ZORBALIKLA KARŞI KARŞIYA KALAN ÖĞRENCİLERİN VERDİĞİ TEPKİLER	27
2.7.	ZORBALIĞIN ZORBA VE KURBAN AÇISINDAN SONUÇLARI...28	
2.8.	EĞİTİM ORTAMLARINDA ŞİDDET	30
2.9.	OKUL ORTAMINDA AKRAN ZORBALIĞI VE ŞİDDET SORUNUNUN ÇÖZÜMÜNDE GELENEKSEL DİSİPLİN YÖNTEMLERİNE BAKIŞ	34

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

OKUL ORTAMINDA AKRAN ZORBALIĞI VE ŞİDDET SORUNUNUN ÇÖZÜMÜNE İLİŞKİN BİR MODEL ÖNERİSİ: “ONARICI DİSİPLİN”

3.1.	“ONARICI DİSİPLİN”İN TARİHÇESİ: “ONARICI ADALET”	39
3.2.	ONARICI ADALET VE UTANÇ YÖNETİMİ	42
3.3.	“ONARICI DİSİPLİN MODELİ” VE EĞİTİM ORTAMINDA KULLANIMI	48
3.3.1.	Onarıcı Uygulamaların Özellikleri	49
3.3.2.	Onarıcının Özellikleri	51
3.3.3.	Mağdurla Çalışma	52
3.3.4.	Toplantı Salonunun Düzenlenmesi.....	53
3.3.5.	Grup İçinde Konuşma Kuralları	54
3.3.6.	Grup Değerleri.....	55
3.4.	ONARICI UYGULAMA SÜREÇLERİ.....	55
3.4.1.	Bireysel Görüşme	57
3.4.2.	Aile Grup Toplantıları (AGT).....	58
3.4.2.1.	Hazırlık	59
3.4.2.2.	Toplantı	60

3.4.2.2.1.	Açılış.....	60
3.4.2.2.2.	Bilgiyi Paylaşma.....	62
3.4.2.2.3.	Aile Müzakereleri.....	65
3.4.2.2.4.	Anlaşmaya Ulaşma.....	67
3.4.2.2.5.	Kapanış	69
3.4.3.	Onarıcı Toplantı	70
3.4.3.1.	Hazırlık	70
3.4.3.2.	Toplantı.....	70
3.4.3.2.1.	Açılış.....	70
3.4.3.2.2.	Bilgiyi Paylaşma.....	72
3.4.3.2.3.	Plan Hazırlama ve Plan ile İlgili Tarafların Müzakereleri.....	77
3.4.3.2.4.	Anlaşmaya Ulaşma.....	78
3.4.3.2.5.	Kapanış	79

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

4.1.	ZORBALIK KAVRAMI İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMA VE YAYINLAR.....	80
4.1.1.	Yurtiçi Araştırma ve Yayınlar.....	80
4.1.2.	Yurtdışı Araştırma ve Yayınlar	83
4.2.	ŞİDDET KAVRAMI İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMA VE YAYINLAR.....	85
4.2.1.	Yurtiçi Araştırma ve Yayınlar.....	85
4.2.2.	Yurtdışı Araştırma ve Yayınlar	87
4.3.	“ONARICI DİSİPLİN MODELİ” İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMA VE YAYINLAR	89
4.3.1.	Yurtiçi Araştırma ve Yayınlar.....	89
4.3.2.	Yurtdışı Araştırma ve Yayınlar	89

BEŞİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

5.1.	ARAŞTIRMA MODELİ	94
5.2.	EVREN, ÖRNEKLEM VE ÇALIŞMA GRUBU	95
5.2.1.	I. Çalışmaya Ait Evren ve Örneklem.....	95
5.2.2.	II. Çalışmaya Ait Çalışma Grubu	96
5.3.	DEĞİŞKENLER.....	99
5.3.1.	Bağımlı Değişkenler	99
5.3.2.	Bağımsız Değişkenler	102
5.4.	İŞLEM YOLU	103
5.4.1.	Araştırmanın Birinci Çalışması: “Liselerde Yaşanan Akran Zorbalığı ve Şiddet Düzeyinin Belirlenmesi”	103
5.4.2.	Araştırmanın İkinci Çalışması: “Zorbalık ve Şiddetin Yarattığı Sorun Üzerinde “Onarıcı Uygulamalar”ın Etkisi”	104
5.5.	VERİLERİN ANALİZİ	108

ALTINCI BÖLÜM

BULGULAR

ÇALIŞMA I

6.1.	LİSELERDE, ÖĞRENCİLERİN AKRAN ZORBALIĞINA İLİŞKİN ALGILARINI İÇEREN ARAŞTIRMA BULGULARI	110
6.1.1.	Öğrencilerin Zorba Olma Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi	110
6.1.2.	Öğrencilerin Kurban Olma Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	112
6.1.3.	Öğrencilerin Zorba Olma Düzeylerinin Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesi.....	113

6.1.4. Öğrencilerin Kurban Olma Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi.....	115
6.1.5. Öğrencilerin Zorba Olma Düzeylerinin Başarı Algısına Göre İncelenmesi.....	117
6.1.6. Öğrencilerin Kurban Olma Düzeylerinin Başarı Algısına Göre İncelenmesi.....	119
6.1.7. Öğrencilerin Zorba Olma Düzeylerinin Okula İstekli Gelinmesine Göre İncelenmesi.....	120
6.1.8. Öğrencilerin Kurban Olma Düzeylerinin Okula İstekli Gelinmesine Göre İncelenmesi	123
6.1.9. Öğrencilerin Zorba Olma Düzeylerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre İncelenmesi.....	125
6.1.10. Öğrencilerin Kurban Olma Düzeylerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre İncelenmesi	126
6.1.11. Mağdur Durumda Olan Öğrencilerin Sorunlarını Okulda Paylaştıkları Kişilere Göre İncelenmesi.....	127
6.1.12. Öğrencilerin Zorba Olma Düzeylerinin İçekapanıklık Düzeyine Göre İncelenmesi.....	128
6.1.13. Öğrencilerin Kurban Olma Düzeylerinin İçekapanıklık Düzeyine Göre İncelenmesi	130
6.1.14. Öğrencilerin Zorba Olma Düzeylerinin Aile Ortamında Zaman Geçirilen Kişilere Göre İncelenmesi.....	132
6.1.15. Öğrencilerin Kurban Olma Düzeylerinin Aile Ortamında Zaman Geçirilen Kişilere Göre İncelenmesi.....	134
6.1.16. Öğrencilerin Zorba Olma Düzeylerinin Disiplin Cezası Alınıp Alınmamasına Göre İncelenmesi.....	135
6.1.17. Öğrencilerin Kurban Olma Düzeylerinin Disiplin Cezası Alınmasına Göre İncelenmesi	137
6.2. LİSELERDE, ÖĞRENCİLERİN ŞİDDETE İLİŞKİN ALGILARINI İÇEREN ARAŞTIRMA BULGULARI	139
6.2.1. Kişilerarası Şiddetin Öğrencilerde Yarattığı Çağrışımların İncelenmesi.....	139

6.2.2. Öğrencilerin, Okuldaki Şiddet Düzeyine İlişkin Algılarının İncelenmesi.....	140
6.2.3. Öğrencilerin, Sınıfta En Çok Karşılaştıkları Şiddet Türünün İncelenmesi.....	141
6.2.4. Öğrencilerin, Okulda En Çok Karşılaştıkları Şiddet Türünün İncelenmesi.....	142
6.2.5. Okul Ortamındaki Şiddet Olaylarının Derse Etkisinin İncelenmesi ..	142
6.2.6. Okul Ortamındaki Şiddet Olaylarının Derse Etkisi ile Öğrencilerin Kendilerine Yönelik Algıladıkları Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	143
6.2.7. Şiddet Davranışının Nedenlerinin İncelenmesi.....	145
6.2.8. Arkadaşlar Arasındaki Şiddet Olaylarına Verilen Tepkinin İncelenmesi.....	146
6.2.9. Şiddete Maruz Kalındığında, Sorunun Paylaşım Sıralamasının İncelenmesi.....	147
6.2.10. Maruz Kalınan Şiddeti Hiç Kimseyle Paylaşmama Nedeninin İncelenmesi.....	148

ÇALIŞMA II

6.3. KATILIMCI BİLGİ FORMLARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	149
6.3.1. “Onarıcı Uygulamalar” a Dâhil Olan Katılımcıların Rollerine Göre Sayı ve Yüzde Olarak Dağılımlarının İncelenmesi	149
6.3.2. Öğrenciler Arasında Meydana Gelen Zararın Türünün İncelenmesi ..	150
6.3.3. Mağdur, Zarar Veren, Mağdur-Zarar Veren Öğrenci Sayılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	151
6.3.4. Mağdur, Zarar Veren, Mağdur-Zarar Veren Öğrenci Sayılarının Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi	152
6.3.5. “Onarıcı Uygulama” nın Anlaşmayla Sonuçlanma Oranı	152
6.3.6. “Onarıcı Uygulama” lar Sonucu Hazırlanan Anlaşma Metinlerinin İçeriği.....	154
6.3.7. “Onarıcı Uygulamalar” ın Yapıcı ve Kalıcı Sonuçlanma Oranı	158

6.3.7.1.	“Onarıcı Uygulama”ların Yapıcı Sonuçlanma Oranı	158
6.3.7.2.	“Onarıcı Uygulama”ların Kalıcı Sonuçlanma Oranı	159
6.4.	MAĞDUR ÖĞRENCİ, ZARAR VEREN ÖĞRENCİ, MAĞDUR/ZARAR VEREN ÖĞRENCİ, ÖĞRETMENLER, VELİLER, MAĞDUR VE ZARAR VEREN ÖĞRENCİLERİN DAVET ETTİĞİ KATILIMCILAR İLE ONARICININ “AİLE GRUP TOPLANTILARI”NA VE “ONARICI TOPLANTILAR”A İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELERİNİ İÇEREN BULGULAR	161
6.4.1.	Mağdur Öğrencilerin, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a İlişkin Değerlendirmelerinin İncelenmesi.....	161
6.4.2.	Zarar Veren Öğrencilerin, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a İlişkin Değerlendirmelerinin İncelenmesi.....	163
6.4.3.	Mağdur/Zarar Veren Öğrencilerin, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a İlişkin Değerlendirmelerinin İncelenmesi	165
6.4.4.	Öğretmenlerin, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a İlişkin Değerlendirmelerinin İncelenmesi	167
6.4.5.	Velilerin, “Aile Grup Toplantıları”na İlişkin Değerlendirmelerinin İncelenmesi	169
6.4.6.	Zarar Veren ve Mağdur Öğrencilerin Davet Ettiği Katılımcıların, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a İlişkin Değerlendirmelerinin İncelenmesi	172
6.4.7.	Onarıcı’nın, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a İlişkin Değerlendirmelerinin İncelenmesi	173
6.5.	MAĞDUR, ZARAR VEREN, MAĞDUR-ZARAR VEREN ÖĞRENCİLER İLE VELİLER VE ÖĞRETMENLERE AİT GÖRÜŞME VERİLERİNİN ANALİZİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	175
6.5.1.	Mağdur Öğrencilerle Yapılan Görüşmelere Ait Bulgular	176
6.5.2.	Mağdur-Zarar Veren Öğrencilerle Yapılan Görüşmelere Ait Bulgular	185
6.5.3.	Zarar Veren Öğrencilerle Yapılan Görüşmelere Ait Bulgular.....	194
6.5.4.	Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelere Ait Bulgular.....	203
6.5.5.	Velilerle Yapılan Görüşmelere Ait Bulgular	212

YEDİNCİ BÖLÜM TARTIŞMA VE YORUM

ÇALIŞMA I

- 7.1. LİSELERDE, ÖĞRENCİLERİN AKRAN ZORBALIĞINA İLİŞKİN ALGILARINI İÇEREN ARAŞTIRMA BULGULARININ TARTIŞILMASI VE YORUMU219
- 7.2. LİSELERDE, ÖĞRENCİLERİN ŞİDDETE İLİŞKİN ALGILARINI İÇEREN ARAŞTIRMA BULGULARININ TARTIŞILMASI VE YORUMU228

ÇALIŞMA II

- 7.3. MAĞDUR ÖĞRENCİ, ZARAR VEREN ÖĞRENCİ, MAĞDUR/ZARAR VEREN ÖĞRENCİ, ÖĞRETMENLER, VELİLER, ZARAR VEREN VE MAĞDUR ÖĞRENCİLERİN DAVET ETTİĞİ KATILIMCILAR VE ONARICININ DOLDURDUĞU TOPLANTI DEĞERLENDİRME FORMLARINA YÖNELİK TARTIŞMA VE YORUM.....233
- 7.4. MAĞDUR ÖĞRENCİ, ZARAR VEREN ÖĞRENCİ, MAĞDUR/ZARAR VEREN ÖĞRENCİ, VELİLER VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞME FORMLARINA YÖNELİK TARTIŞMA VE YORUM.....246

SEKİZİNCİ BÖLÜM SONUÇ

ÇALIŞMA I

- 8.1.1. Çalışma I'e Ait Sonuçlar.....270

ÇALIŞMA II

8.2.	Çalışma II'ye Ait Sonuçlar	271
8.2.1.	Onarıcı Uygulamalar” Sürecinde ve Sonucunda Katılımcıların Yaşadığı Duygulara Ait Sonuçlar	271
8.2.2.	“Onarıcı Uygulamalar”ın Katılımcılara Kazandırdığı Deneyimler Açısından Doğurduğu Sonuçlar.....	272
8.2.3.	“Onarıcı Uygulamalar”ın Kişisel Gelişim Boyutunda Katılımcılara Kazandırdığı Deneyimler Açısından Doğurduğu Sonuçlar.....	273
8.2.4.	“Onarıcı Uygulamalar” Sürecine Ait Sonuçlar	274
8.2.5.	“Onarıcı Uygulama Süreçleri”nin Sonucuna Ait Sonuçlar.....	275
8.2.6.	“Onarıcı Uygulamalar” Sonucu İlişkinin Yeniden Yapılandırılmasına Ait Sonuçlar.....	276
8.2.7.	“Onarıcı Uygulamalar”ın Planlanma Şekline Yönelik Sonuçlar	276
8.2.8.	“Onarıcı Uygulamalar”ın Yapıcı ve Kalıcı Bir Şekilde Sonuçlanmasına Dair Elde Edilen Sonuç	276

DOKUZUNCU BÖLÜM

ÖNERİLER	278
-----------------------	-----

ONUNCU BÖLÜM

KAYNAKLAR	281
------------------------	-----

ONBİRİNCİ BÖLÜM

EKLER LİSTESİ

EK 1: Kişisel Bilgi Formu	300
EK 2: Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu	303
EK 3: Şiddet Anketi	307
EK 4: Öğretmen Yönlendirme Matbuu	311
EK 5: Toplantı Öncesi Bireysel Görüşme	312
EK 6: Veli Toplantı Davet Yazısı	313
EK 7: Onarıcı Uygulama Öğrenci Katılımı İzin Talebi Formu	314

EK 8: Onarıcı Toplantı Onarıcı Yönergesi.....	315
EK 9: Aile Grup Toplantısı Onarıcı Yönergesi	320
EK 10: Onarıcı Disiplin Toplantı Tutanağı	325
EK 11: Toplantının Değerlendirilmesi Mağdur Formu.....	327
EK 12: Toplantının Değerlendirilmesi Zarar Veren Öğrenci Formu.....	329
EK 13: Toplantının Değerlendirilmesi Mağdur-Zarar Veren Öğrenci Formu	331
EK 14: Toplantının Değerlendirilmesi Mağdur Öğrencinin Davet Ettiği, Zarar Veren Öğrencinin Davet Ettiği, Mağdur/Zarar Veren Öğrencinin Davet Ettiği Katılımcı Formu.....	333
EK 15: Toplantının Değerlendirilmesi Öğretmen Formu	335
EK 16: Toplantının Değerlendirilmesi Veli Formu	337
EK 17: Toplantının Değerlendirilmesi Onarıcı Formu	339
EK 18: Toplantının Değerlendirilmesi Okul Güvenlik Ekibi Formu.....	341
EK 19: Mağdur Görüşme Formu	343
EK 20: Zarar Veren Görüşme Formu.....	345
EK 21: Mağdur/Zarar Veren Görüşme Formu	347
EK 22: Öğretmen Görüşme Formu	349
EK 23: Veli Görüşme Formu.....	351
EK 24: Katılımcı Bilgileri Formu	353
EK 25: Sınıf Öğretmeni Raporu.....	355
EK 26: Araştırma İzin Belgesi.....	356
EK 27: Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu'nun Kullanılması İçin İzin Belgesi.....	359
EK 28: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Kullanımı İzin Belgesi.....	360
EK 29: “Okullardaki Şiddet İle İlgili Gazete Haberleri”	363

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Sosyal Disiplin Penceresi.....	22
Tablo 2. “Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Strateji ve Eylem Planı” Çerçevesinde 2006-2010 Yılları Arasında Elde Edilen Veriler	32
Tablo 3. Övgü-Ödül ile Cesaretlendirme Arasındaki Farklar	38

Tablo4. Adalet Anlayışı.....	41
Tablo 5. Onarıcı Uygulama Süreci.....	55
Tablo 6. “Onarıcı Uygulama Sürecinin Katılımcıları”na İlişkin, “Toplantı Değerlendirme Formları”na ve “Görüşme Formları”na İlişkin Sayısal Bilgiler ve Yüzdelerine Ait Dağılım.....	97
Tablo 7.Öğrencilerin Farklı Alanlarda Zorba Olma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklemeler İçin <i>T</i> -Testi Sonuçları.....	111
Tablo 8. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Kurban Olma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklemeler İçin <i>T</i> -Testi Sonuçları.....	113
Tablo 9. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Zorba Olma Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları.....	114
Tablo 10. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Zorba Olma Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	115
Tablo 11. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Kurban Olma Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları.....	116
Tablo 12. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Kurban Olma Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	117
Tablo 13. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Zorba Olma Düzeylerinin Başarı Algısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	118
Tablo 14. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Kurban Olma Düzeylerinin Başarı Algısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	120
Tablo 15. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Zorba Olma Düzeylerinin Okula İstekli Gelinmesine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	121
Tablo 16. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Kurban Olma Düzeylerinin Okula İstekli Gelinmesine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	123
Tablo 17. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Zorba Olma Düzeylerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	125
Tablo 18. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Kurban Olma Düzeylerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	127
Tablo 19. Öğrencilerin Mağdur Olma Düzeylerinin Okulda Sorunlarını Paylaştıkları Kişilere Göre Dağılımı	128
Tablo 20. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Zorba Olma Düzeylerinin	

İçekapanıklık Düzeyine Göre Kruskall Wallis ve Mann Whitney <i>U</i> Testi Sonuçları.....	128
Tablo 21. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Kurban Olma Düzeylerinin İçekapanıklık Düzeyine Göre Kruskall Wallis ve Mann Whitney <i>U</i> Testi Sonuçları.....	130
Tablo 22. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Ailede Zaman Geçirdikleri Kişilere Göre Zorba Olma Düzeyleri.....	133
Tablo 23. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Ailede Zaman Geçirdikleri Kişilere Göre Kurban Olma Düzeyleri	134
Tablo 24. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Zorba Olma Düzeylerinin Disiplin Cezası Alınıp Alınmamasına Göre Mann Whitney <i>U</i> Testi Sonuçları.....	136
Tablo 25. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Kurban Olma Düzeylerinin Disiplin Cezası Alınıp Alınmamasına Göre Mann Whitney <i>U</i> Testi Sonuçları.....	137
Tablo 26. Kişilerarası Şiddetin Öğrencilerde Yarattığı Çağrışımların Cinsiyete Göre Dağılımları	140
Tablo 27. Öğrencilerin, Okuldaki Şiddet Düzeyine İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Dağılımı	141
Tablo 28. Öğrencilerin, Sınıfta En Çok Karşılaştıkları Şiddet Türünün Cinsiyete Göre Dağılımı	141
Tablo 29. Öğrencilerin, Okulda En Çok Karşılaştıkları Şiddet Türünün Cinsiyete Göre Dağılımı	142
Tablo 30. Okul Ortamındaki Şiddet Olaylarının Derse Etkisine Ait Dağılım.....	143
Tablo 31. Okul Ortamındaki Şiddet Olaylarının Derse Etkisi ile Öğrencilerin Kendilerine Yönelik Algıladıkları Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Dağılım	144
Tablo 32. Şiddet Davranışının Nedenlerine Ait Dağılım	145
Tablo 33. Arkadaşlar Arasındaki Şiddet Olaylarına Verilen Tepkinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	146
Tablo 34. Şiddete Maruz Kalındığında, Sorunun Paylaşım Sıralamasına Ait Dağılım.....	147

Tablo 35. Maruz Kalınan Şiddeti Hiç Kimseyle Paylaşmama Nedenlerine Ait Dağılım.....	148
Tablo 36. “Onarıcı Uygulamalar” a Dâhil Olan Katılımcıların Rollerine Göre Sayı ve Yüzdeler Oranları	150
Tablo 37. Öğrenciler Arasında Meydana Gelen Zararın Türüne Ait Dağılım ...	150
Tablo 38. Mağdur, Zarar Veren, Mağdur-Zarar Veren Öğrenci Sayılarının Cinsiyete Göre Dağılımı	151
Tablo 39. Mağdur, Zarar Veren, Mağdur-Zarar Veren Öğrenci Sayılarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.....	152
Tablo 40. “Onarıcı Uygulama”nın Anlaşmayla Sonuçlanma Oranı	153
Tablo 41. Anlaşma Metinlerinin İçeriği	154
Tablo 42. “Onarıcı Uygulama”ların Kalıcı Sonuçlanma Oranı	160
Tablo 43. Mağdur Durumunda Olan Öğrencilerin, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar” a İlişkin Değerlendirmelerine Ait Dağılım.....	162
Tablo 44. Zarar Veren Öğrencilerin, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar” a İlişkin Değerlendirmelerine Ait Dağılım	164
Tablo 45. Mağdur/ Zarar Veren Öğrencilerin, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar” a İlişkin Değerlendirmelerine Ait Dağılım.....	166
Tablo 46. Öğretmenlerin, “AGT” ve “Onarıcı Toplantılar” a İlişkin Değerlendirmeleri.....	168
Tablo 47. Velilerin, “Aile Grup Toplantıları”na İlişkin Değerlendirmelerine Ait Dağılım.....	170
Tablo 48. Mağdur ve Zarar Veren Öğrencilerin Davet Ettiği Katılımcıların, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar” a İlişkin Değerlendirmelerine Ait Dağılım.....	172
Tablo 49. Onarıcı’ nın “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar” a İlişkin Değerlendirmesine Ait Dağılım.....	173
Tablo 50. Mağdur Öğrencilerin Toplantıda En Çok Zorlandıkları Aşamalar	177
Tablo 51. Mağdur Öğrencilere Göre, Diğer Öğrencilerin (Zarar Veren, Mağdur-Zarar Veren Öğrenciler) Ortaya Koydukları Düşünceleri İle İlgili Samimiyet Düzeyleri.....	179
Tablo 52. Toplantı Süresince Mağdur Öğrencilerin Düşüncelerdeki Değişim ...	180

Tablo 53. Mağdur Öğrencilerin Toplantı İle İlgili Beklentileri.....	183
Tablo 54. Mağdur Öğrencilerin, “Onarıcı Uygulama”nın (Öz Düzenleme Odaklı/İç Denetimli Yaklaşım) Çözüm Yolu Olabilmesine İlişkin Düşünceleri.....	183
Tablo 55. Mağdur-Zarar Veren Öğrencilerin Toplantı Öncesindeki Duyguları..	186
Tablo 56. Mağdur-Zarar Veren Öğrencilere Göre, Zarar Veren Öğrenci/lerin Diğer Öğrencilere İleride Aynı Tür Bir Zarar Verme Olasılığı.....	188
Tablo 57. Toplantının Mağdur-Zarar Veren Öğrencilere Kazandırdığı Deneyim.....	189
Tablo 58. Mağdur-Zarar Veren Öğrencilere Göre, “Onarıcı Uygulama” İçin Planlanabilecek Farklı Noktalar Olup Olmadığı	192
Tablo 59. Mağdur-Zarar Veren Öğrencilerin, “Onarıcı Uygulama”ya Katılmadan Önce, Öğrenciler Arasındaki Şiddet-Zorbalık Sorununun Çözüm Şekline İlişkin Beklentileri	193
Tablo 60. Toplantı İle İlgili Zarar Veren Öğrencilerin Beklentileri	196
Tablo 61. Zarar Veren Öğrencilerin Toplantı Sonunda Duygularındaki Değişmeler	197
Tablo 62. Toplantının Zarar Veren Öğrencilere Kazandırdığı Deneyimler	199
Tablo 63. “Onarıcı Uygulama” İçin Planlanabilecek Farklı Noktalar Olup Olmadığına İlişkin Zarar Veren Öğrencilerin Düşünceleri	200
Tablo 64. Sorunun Okul Disiplin Kurulu Tarafından Ele Alınması (Dış Denetimli Yaklaşım) veya “Onarıcı Uygulama”nın (Öz Düzenleme Odaklı/İç Denetimli Yaklaşım) Seçilmesi İle İlgili Zarar Veren Öğrencilerin Tercihleri	202
Tablo 65. Öğretmenlerin Toplantı Öncesindeki Duyguları.....	204
Tablo 66. Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Ortaya Koydukları Duyguları İle İlgili Samimiyet Düzeyleri.....	206
Tablo 67. Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Empati Kurabilme Düzeyleri	208
Tablo 68. Öğretmenlerin Toplantı Sonundaki Duyguları.....	209
Tablo 69. Öğretmenlere Göre “Onarıcı Uygulama” İçin Planlanabilecek Farklı Noktalar Olup Olmadığı	211
Tablo 70. Toplantı Sürecinde ve Sonucunda Velileri Memnun Eden Şeyler.....	213

Tablo 71. Velilerin Toplantı Öncesindeki Duyguları.....	214
Tablo 72. Velilere Göre Öğrencilerin Ortaya Koydukları Düşünceleri İle İlgili Samimiyet Düzeyleri	216
Tablo 73. Velilere Göre Adaletli Bir Toplantı Olup Olmadığı.....	217
Tablo 74. Velilere Göre “Onarıcı Uygulama” Süresince Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Anlar	217

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Onarıcılık Piramidi	50
------------------------------------	----

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

“Şiddet” ve “zorbalık”, günümüzde tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de, toplumsal yaşantımızda ve bunun bir uzantısı olarak eğitim ortamlarında kalıcı çözüm bekleyen konular arasında önceliğini korumaktadır. Gerek “şiddet”, gerekse “zorbalık”, saldırganca davranışlar olma ortak özelliğindedir. Bu saldırganca davranışların sadece fiziksel zarar boyutundan ibaret olmadığı düşüncesinde konu ile ilgili çalışma yapan araştırmacılar hemfikirdir (Özgür ve ark., 2005; Ural ve Özteke, 2007). Bu anlamda şiddet ve zorbalık zaman zaman fiziksel zarar verme tarzında yaşanırken kimi zaman da fiziksel zarardan bağımsız olarak yaşanmaktadır. Gerek okul ortamında gerekse dış dünyada sosyal, duygusal, cinsel boyutlu şiddet ve zorbalık türlerine rastlanmaktadır (Öğülmüş, 2006). Son yıllarda zorbalığın bir türü olarak sanal zorbalık da giderek artan şekilde araştırmacıların gündeminde yer almaktadır (Ayas ve Horzum, 2011a).

Ülkemizde, okuldaki şiddet ve akran zorbalığı konulu araştırmalara bakıldığında, ilginç bir şekilde, ilk ve ortaokullardaki zorbalık ve şiddeti betimleyen araştırmaların yoğunluğunun aksine, lise dönemine ait bu kapsamdaki araştırmaların nicel anlamda az olduğu görülmektedir. Hâlbuki yaş ilerledikçe zorbaca davranışların sıklığı azalsa bile, şiddeti artabilmektedir (Tippett, Houlston ve Smith, 2010). Lise döneminde bilişsel ve fiziksel gelişimin yansıması olarak karşımıza çıkan duygu dünyasındaki çalkalanmaların sonucu olarak bu dönemde şiddetin şiddetinde artış olabilmesi sözkonusu olabilir. Öyle ki Milli Eğitim Bakanlığı’nca düzenlenen Okullarda Şiddetin Önlenmesi, Mevcut Uygulamalar ve Sonuçları Toplantısı’nda İzmir İli’ne ait açıklanan rapor sonucuna göre şiddete dayalı suçlarda disiplin cezası alan kız öğrencilerin dağılımı yıllara göre incelendiğinde, 8. sınıftan itibaren yaşanan olay sayısında artış olduğu; erkek öğrencilerde ise 6. sınıftan itibaren artış olduğu görülmektedir (Aydoğan, 2006). Ne var ki, ülkemize ait alanyazında, liselerde akran zorbalığı ve şiddeti inceleyen araştırma sayısı oldukça sınırlı sayıdadır. Bu doğrultuda, akran zorbalığı ve şiddete ilişkin lise düzeyini kapsayan betimleyici araştırmalara duyulan ihtiyaç ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, iki çalışmadan oluşan

bu araştırmanın birinci çalışması, liselerdeki şiddet ve akran zorbalığının betimlenmesine yönelik çalışmaya duyulan ihtiyaç doğrultusunda yapılmıştır.

Araştırmacılar, akran zorbalığı ve şiddete yönelik betimsel ve önleyici nitelikteki araştırmaların yanı sıra sorunun çözümüne odaklanan araştırmalara da ihtiyaç olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu yöndeki araştırmalar incelendiğinde; tüm okul paydaşlarını kapsayan (Ayas ve Pişkin, 2011; Pişkin ve ark., 2008), şiddete yönelik baş etme stratejilerine yer veren programlar geliştirilmesi ve bu programların etkililiğinin saptanmasının (Akboy ve İkiz, 2007; Kapıcı, 2004; Koç, 2006) araştırmacıların ortak arzusu olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, hazırlanıp uygulanacak okul temelli programların, özellikle okul psikolojik danışmanlarının bu konudaki yeterliklerinin artırılması (Uzbaş, 2009; Yavuzer, 2011) yoluyla olması gerektiği belirtilmektedir.

Günümüz eğitim sisteminde, liselerde akran zorbalığı ve şiddet oluştuğu zaman, sorunun nasıl çözüldüğü incelendiğinde cezalandırıcı bir yaklaşım ile karşılaşılmaktadır. Disiplin suçu olarak kabul edilen zorbalık veya şiddet davranışı meydana geldiğinde; zorbalık yapan veya şiddet uygulayan öğrenci tespit edilmekte ve yönetmeliğin ilgili maddeleri doğrultusunda gerekli ceza kendisine verilerek okul ortamında disiplinin sağlanmasına çalışılmaktadır. 19.01.2007 tarih ve 26408 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği’nde yerini bulan ve zorbalığı da kapsayacak şekilde hatalı kabul edilen öğrenci davranış ve tutumları, dört tür ceza ile cezalandırılmaktadır. Bunlar;

- (1) kınama,
- (2) okuldan kısa süreli uzaklaştırma,
- (3) okuldan tasdikname ile uzaklaştırma ve
- (4) örgün eğitimin dışına çıkarma

Cezalandırıcı yaklaşımda öğrencinin yukarıda belirtilen 4 cezalandırma yöntemi arasından uygun görülen bir cezayı çekmesinden başka herhangi bir davranış beklenmemektedir. Zorbalık ve şiddet davranışının yarattığı zarar sonucunda sorun, salt “cezalandırma” yöntemi ile halledilmeye çalışıldığında çoğunlukla şu olumsuz sonuçlarla karşılaşılmaktadır:

1. Öğrenciler arasında, bozulan kişilerarası ilişkileri yeniden yapılandırma ve meydana gelen maddi veya manevi zararın telafi edilmesini gerektiren zorbalık ve şiddet davranışı sonucunda yukarıda belirtilen cezaların verilmesi cezayı yapılan *hata ile ilgisiz* kılmaktadır. Bu durumda, “Cezalandırıcı Yaklaşım”da hatalı davranış *kanun ve kurallara karşı yapılan bir eylem* olarak görülürken, “Onarıcı Yaklaşım”da ise bundan farklı olarak hatalı davranış *insanlara karşı yapılan ve ilişkileri bozan bir eylem* olarak görülür (Zehr, 2002; 2005).
2. Kimi cezalar da yapılan hata karşısında *işlevsiz* kalabilmektedir. Cezasını çeken öğrenci, yaptığı zorbalık davranışı nedeniyle diğer öğrenciye verdiği zararın karşılığını ödemiş demektir. Yaptığından pişmanlık duyarak sergilediği incitici davranışın telafisi için bir adım atmasına gerek yoktur. Bu durum da öğrencinin yaptığı hata ile yüzleşmesini, yaptığı hata ile ilgili sorumluluğunu üzerine almasını ve yaptığı hata sonucu verdiği zararı telafi etmek üzere bir adım atarak sorunun çözümünde etkin rol oynaması gerekliliğini ortadan kaldırmaktadır.
3. Öğrencilere yapılan hata ile ilgisiz bir ceza verilmesi kimi zaman da cezanın ödül yerine geçmesine sebep olabilmektedir. Okul ile barışık olmayan bir öğrenci, arkadaşına uyguladığı şiddet davranışı sonucu okuldan uzaklaştırma cezası aldığı anda, bu durum kendisi için ceza anlamına gelmeyip, aksine ödül işlevi görebilmektedir. Aynı zamanda mağdur öğrencinin gördüğü zarar telafi edilemediği için, mağdur öğrenci mağduriyetiyle baş başa kalmaktadır.
4. Ceza genel anlamda gerek çocuklarda, gerekse gençlerde ve yetişkinlerde öfke ve intikam duygularını körüklemektedir. Dolayısıyla kişi verdiği zarardan dolayı kendini sorumlu tutmak yerine, kendisini cezalandıran otorite figürünü suçlama eğilimi gösterebilmektedir.
5. Davranış yönetimi repertuarında sadece cezalandırmanın yer aldığı geleceğin yetişkini olan genç, model alma yoluyla, sorun çözme

yöntemi olarak gelecekte muhtemelen sadece cezalandırmayı kullanacaktır.

6. Cezalandırmanın uzun vadede olumsuz etkisi ise; kişi üzerinde zayıf vicdan ve ahlak gelişimine sahip olmasına yol açmasıdır. Çünkü cezalandırmada, vicdan gelişimi için gerekli olan; yaptığı hatadan dolayı pişmanlık duyma, meydana gelen zarar ile ilgili sorumluluk alma ve empati kurma gibi öğeler üzerine yeterince vurgu yapılmamaktadır.

Tüm bu olumsuz etkileri nedeniyle, günümüz eğitim anlayışında, öğrenci davranışını istendik yönde şekillendirmede yetersiz kalan cezalandırmaya dayalı disiplin anlayışının yerine geçebilecek, kişilerarası ilişkileri yeniden yapılandırmayı, onarmayı ve verilmiş olan zararın telafisi yollarının arandığı çalışmaları içeren alternatif bir disiplin anlayışı ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ihtiyaca cevap vermeyi amaçlayan “Onarıcı Disiplin” kavramı, batı kültüründe ilk olarak hukuk alanında “Onarıcı Adalet” kavramıyla ortaya çıkmakla birlikte (Zehr, 2005) günümüz eğitim ortamında “Onarıcı Disiplin” adı ile uygulama alanı bulmuştur. Gerek “Onarıcı Adalet” gerekse “Onarıcı Disiplin”, “cezalandırıcı” yaklaşımın sorunların çözümü için ortaya koyduğu yöntemi yeterli bulmamaktadır. Cezalandırıcı yaklaşıma göre, öğrenciler arasında şiddet yaşanması durumunda, genellikle şiddet uygulayan öğrenciye yönetmelikler çerçevesinde müdahale edilir. Buna karşın, şiddete maruz kalan ve incinen kişiye ve gereksinimlerine odaklanılmaz. Dolayısıyla zarar veren kişi, incinen kişiyle yüzleşip ona karşı sorumluluk almadığı için, vicdani anlamda da gelişim ve dönüşüm göstermez. Buna ek olarak, incinen kişi incindiğiyle kalır. Dolayısıyla, bu durum incinen kişilerin zamanla inciten kişiler olmasına da yol açabilir. Bununla birlikte mağdur ve zorba arasında bozulan kişilerarası iletişim onarılıp yeni bir başlangıç yapılamadığı için sorunun devam etme riski “Onarıcı Disiplin” uygulamalarına göre daha fazla olmaktadır. Oysa “Onarıcı Disiplin”, kişilerin duygu ve düşünce dünyalarını birbirlerine açarak birbirlerini anlamalarını, öğrencilerin soruna farklı açılardan bakabilme becerilerini geliştirerek, kendilerini birbirleri yerine koyarak zarar görmüş ilişkilerini onarma yolu ile sorunun daha kalıcı bir şekilde çözülmesini hedeflemektedir.

“Onarıcı Disiplin Modeli”nin yaşama geçirilmiş hali olan “Onarıcı Uygulamalar” bir takım amaçlara ulaşılması hedeflenir. Bu amaçlar;

- Tarafların sorunu algılayış biçimlerini ortaya koyabilmelerini sağlamak,
- Tarafların konuya ilişkin duygu ve düşüncelerini ortaya koyabilecekleri bir alan yaratmak,
- Zarar veren öğrencinin verdiği zarar ile ilgili özeleştiri yapabilme gücünü geliştirmek,
- Zarar veren öğrencinin verdiği zararın sorumluluğunu kabullenmesi için ortam yaratmak, böylece içten denetimli bir yetişkin olma sürecine katkıda bulunmak,
- Mağdur öğrencinin zararının telafisi için ihtiyaçlarını ve beklentilerini ortaya koyabileceği alan yaratmak,
- Tarafların birbirlerini anlama çabalarını destekleyerek, mümkün olduğunca birbirlerini anlamalarını sağlamak ve bu yolla empati becerilerine katkıda bulunmak,
- En üst boyutta ise öğrencilerin vicdan gelişimlerini desteklemektir.

“Onarıcı Disiplin Modeli”nin mevcut disiplin sorununun çözülmesine yönelik sorun çözücü bir yönü vardır. Aynı zamanda düzenlenen toplantılar sürecinde zarar veren öğrencinin aynı zararı tekrarlamaması için geleceğe yönelik iyileştirme amacı vardır ve bu yönüyle önleyici ve öğreticidir.

Sonuç olarak iki çalışmadan oluşan bu araştırmanın “Çalışma I” adıyla anılan bölümü, liselerdeki *akran zorbalığı ve şiddetini tanımlamayı* amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Aynı zamanda da liselerdeki şiddet ve akran zorbalığına yönelik bir ihtiyaç analizinden ibarettir. Bu çalışmayla birlikte, liselerde öğrenciler arasında yaşanan *şiddet ve zorbalık sorununun çözümüne yönelik alternatif bir çözüm modeli olan “Onarıcı Disiplin Modeli’ne* yönelik uyarlama çalışması ve bu modelin etkililiğini ölçmeyi hedefleyen ikinci çalışmanın yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

“Çalışma II” adıyla anılan ikinci çalışma, birinci çalışmada yapılan ihtiyaç analizi doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın ikinci çalışması, okul ortamında öğrenciler arasında gerçekleşen yoğun ve uzun vadeli olumsuz etkilere neden olabilen akran zorbalığı ve şiddet davranışına bağlı sorunun çözümünü esas alan kapsamlı ve uygulamaya dönük bir modelleme ihtiyacını karşılamaya yönelik yapılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma iki çalışmadan meydana gelmiştir. Araştırmanın birinci çalışmasında alt-orta sosyoekonomik düzey genel lise ve meslek liselerinin 9., 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin zorbalık ve şiddet davranış düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda birinci çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin zorba ve kurban olma davranışlarını cinsiyet, sınıf seviyesi, başarı algısı, okula istekli gelip gelmeme, sosyoekonomik seviye, okulda sorunların paylaşıldığı kişiler, içekapanık olup olmama, aile ortamında zaman geçirilen kişiler ve son olarak disiplin cezası alıp almama değişkenlerini ne ölçüde yordayabildiklerini belirlemektir. Aynı zamanda ihtiyaç analizi niteliğindeki bu çalışma, aşağıda belirtilen gerekçelerle ikinci çalışmanın yapılması ihtiyacını doğurmuştur.

1. Ülkemizde öğrenciler arasındaki şiddet ve zorbalık sorununa yönelik çözüme dönük, yapılandırılmış ve kapsamlı bir yaklaşım bulunmaması,
2. Öğrenciler arasında farklı düzeylerde yaşanan zorbalık ve şiddetin, ceza temeline oturan bir yaklaşım olan Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği ile çözülmeye çalışılması ve cezalandırıcı yaklaşımın günümüzdeki eğitimsel ihtiyaçlara cevap vermekte yetersiz kalması,
3. Ülkemizde öğrenciler arasındaki şiddet ve zorbalık sorununa yönelik çözüme dönük, yapılandırılmış ve kapsamlı bir yaklaşım bulunmamasıdır. Bununla birlikte;
4. Okuldaki akran zorbalığı ve şiddet bir disiplin sorunu olduğu kadar aynı zamanda da kişilerarası bir ilişki sorunudur. Ne var ki disiplin kavramı yöneticiler ve öğretmenler tarafından bile “kurallar dizini” olarak

algılanabilmektedir (Bilir, Kuru ve Tezcan, 2007). Şiddet bu şekliyle ele alındığında, okul disiplin yönetmeliklerine ya da okul kurallarına karşı olma durumu olarak tanımlanır ve bu doğrultuda da cezalandırılır. Hâlbuki şiddet ve zorbalık gibi istenmeyen davranışlar okul disiplin yönetmeliklerine ya da okul kurallarına karşı değil, “kişiye ve ilişkiye” karşı ortaya konmaktadır. Bu nedenle, kişilerin birbirine verdiği zararı sona erdirmesi hedefi ile ilişkinin düzeltilmesi yoluna gidilen yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Yukarıda belirtilen gerekçeler doğrultusunda yapılan araştırmanın ikinci çalışması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamanın amacı, öğrenciler arasında disiplin kuruluna sevkedilmeyi gerektirecek düzeydeki şiddet ve zorbalık içeren davranış sorunlarını çözmeye yönelik alternatif bir yöntem olan “Onarıcı Disiplin Modeli”nin Türk eğitim sistemine adapte edilmesidir. İkinci aşamanın amacı ise, öğrenciler arasında yaşanan akran istismarı ve şiddet sorununu yapıcı ve kalıcı bir şekilde çözmeye “Onarıcı Disiplin Modeli”nin etkililiğinin incelenmesidir. Bu bağlamda “Onarıcı Disiplin Modeli”nin uygulamaya geçirilmiş hali olan “Onarıcı Uygulamalar”ın öğrenci zorbalığıyla ve şiddet davranışıyla başa çıkmada etkisi incelenmiştir. Araştırma, sadece zorbalık ve şiddet davranışı gösteren ve mağdur öğrencilere yönelik bir program ortaya koymaktan ibaret olmayıp, öğrenci, öğretmen, yönetsel, ana-baba ve toplum yönelimli programlar ve uygulamalar yolu ile akran istismarını önlemeye yönelik yeni bir modellemeye gidilmesini de olanaklı kılmak amacı taşımaktadır. Bu yönüyle modelin disiplin anlayışımıza da yeni bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde olsun yurtdışında olsun yoğunluğu azımsanmayacak düzeyde olan akran zorbalığı ve şiddet, okul ortamında pek çok çocuk ve ailesi için çok büyük stres kaynağı oluşturmakta ve etkisi uzun süre sürmektedir. Craig (1998), zorbalığa maruz kalan çocukların daha fazla psikolojik yardıma gereksinim duyduklarını, depresyon ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve benlik saygılarının da daha düşük olduğunu belirtmektedir. Çocukların zorbalığa maruz kaldığı süreçte yüksek düzeyde stres, anksiyete, depresyon, fizyolojik hastalık ve kimi zaman intihar

teşebbüsüne varan düzeyde çeşitli ciddi zararlar görmesinin yanı sıra, çocuklukta yaşanan zorbalığın olumsuz etkilerinin yetişkin yaşamında da devam edebildiği, zorbalıktan yalnızca kurbanların değil, zorbaların da olumsuz biçimde etkilendiği bildirilmektedir (Ahmed ve Braithwaite, 2004). Akran zorbalığı ve şiddet konusu, etkisinin yaygın oluşu ve doğurduğu önemli olumsuz sonuçlar nedeniyle araştırmacıların dikkatini çekmektedir.

Alanyazında akran zorbalığı ve şiddet kavramlarına ilişkin tanımlar her ne kadar bir sınır ile birbirinden ayrılmaya çalışılsa da, okul ortamında zorbalık ile şiddet içiçe girmiş bir şekilde yaşanmaktadır. Dolayısıyla sorun çözümüne odaklanılan bir yaklaşımda, bu iki kavramın bütünlük bir şekilde ele alınmasının daha uygun bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde akran zorbalığı ve şiddet ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde karşımıza şöyle bir tablo çıkmaktadır; akran zorbalığı ve şiddet ile ilgili yurtdışı araştırmaların hem tarihçesinin daha eski olması hem de sayı itibarıyla zengin oluşunun aksine, ülkemizdeki konuya ilişkin araştırma sayısının nispeten sınırlı olduğu ve yakın bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir.

Aynı zamanda ülkemizde bu konuda yapılmış olan araştırmaların ağırlıklı olarak ilk ve ortaokullarda yapılmış olmasına rağmen, lise dönemini içeren araştırmaların nicel anlamdaki yetersizliği dikkat çekicidir. Halbuki, akran zorbalığı ve şiddetin, ilkokul ve ortaokullara göre şeklinin değişmesi ve göreceli olarak şiddetinin artması lise düzeyindeki araştırmalara olan ihtiyacı gündeme getirmektedir.

Özetle iki çalışmadan oluşan bu araştırmanın birinci çalışmasının,

1. Akran zorbalığı ve şiddet kavramlarını bir arada ele alan bir araştırma olması nedeniyle,
2. Akran zorbalığı ve şiddet kavramlarına ilişkin ülkemizde bugüne kadar yapılmış betimsel araştırma portföyüne katkıda bulunabilecek bir çalışma olması özelliğiyle,
3. Akran zorbalığı ve şiddete ilişkin lise düzeyini kapsayan betimleyici araştırmalara duyulan ihtiyaç nedeniyle,

4. Alt-orta sosyoekonomik düzeyi temsil eden genel liseler ile meslek liselerinde yaşanan zorbalığın ve şiddetin tanımlanması boyutuyla önemli olduğu düşünülmektedir.

Akran zorbalığı ve şiddete ilişkin ülkemizdeki araştırmalar incelendiğinde, mevcut çalışmaların ağırlıklı olarak betimleyici çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte son yıllarda giderek artan sayıda, okuldaki akran zorbalığını ve şiddeti önlemeye dönük hazırlanmış eğitim programlarına da rastlanmaktadır. Bununla birlikte okullarda hiç de azımsanmayacak düzeyde yaşanan akran zorbalığı ve şiddet sorunu oluştuğunda, sorunun çözümü için okul bünyesinde nasıl bir yaklaşım sergilenebileceğine dair bir çalışmaya rastlanamamıştır. Diğer bir ifadeyle, tüm okulu kapsayan ve sorun çözmeye yönelik yaklaşım içeren bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bunu ortaya koyan düşünceler, uzun yıllardır akran zorbalığı konusunda çalışan ve konunun önde gelen isimleri arasında yer alan Pişkin ve Ayas tarafından şöyle aktarılmıştır:

Türkiye’de son yıllarda zorbalık ve şiddet konusunda yapılan araştırmaların sayısında bir artış olmasına rağmen bu araştırmaların büyük bir bölümünün okullarda yaşanan zorbalık ve şiddet olaylarının yaygınlığını belirlemeye dönük olduğu; önleme ve baş etme programları ile bu programların etkililiğini inceleyen çalışmaların ise sınırlı olduğu dikkati çekmektedir. Geliştirilen ya da yurt dışından getirilip adapte edilen yabancı programların ise genellikle ilköğretim öğrencileri için olduğu, lise öğrencilerine dönük programların sınırlı olduğu, ayrıca bu programların etkili olup olmadığını ortaya koyan kanıtların yetersiz olduğu görülmektedir (Pişkin ve ark., 2008:1). Bu nedenle önümüzdeki yıllarda zorbalık konusunda yapılacak çalışmaların daha çok önleme ve baş etme stratejilerine yer veren programlar geliştirmek ve bunların etkililiğini saptamaya dönük olması beklenmektedir (Ayas ve Pişkin, 2011: 565) .

Okulda yaşanan akran zorbalığı ve öğrenciler arasındaki şiddet davranışı kişilerarası ilişki sorunu olduğu kadar aynı zamanda da disiplin sorunudur. Mevcut eğitim sistemimizde okul ortamında disiplin kuruluna sevkedilmeyi gerektirecek düzeyde akran zorbalığı veya öğrenciler arasında şiddet yaşandığında, 19.1.2007 tarih ve 26408 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği’nde yer alan cezalar uygulanmaktadır. Bu cezalar; en alt düzeyde kınama cezasından başlayıp, örgün eğitimin dışına çıkarmaya kadar varabilen ceza türlerini içermektedir. Ne var ki okul ortamında akran zorbalığı ve şiddet sorunun ortaya çıkması durumunda, ödül ve cezaya dayalı bir disiplin anlayışı günümüz koşullarında yetersiz kalmaktadır. Bu

nedence cezalandırmaya dayalı bir yaklaşımın yerini alabilecek nitelikte bütüncül ve sistemli bir yaklaşım ihtiyacı, çağımız eğitim sisteminde elzem görülmektedir.

Aynı zamanda; Onarıcı Disiplin kapsamında toplum için ve toplumla birlikte eğitim yaklaşımı, sadece öğrenciler arasında değil, toplumun tüm üyelerinin birbirlerine saygı göstermeleri yönünde teşvik edilmeleri ve zorbalıktan, şiddetten uzak durmalarına odaklanır. “Onarıcı Uygulamalar”a zarar veren ve zarar gören öğrencilerin yanı sıra; gerekli durumlarda ailelerinin, sınıf öğretmenlerinin, olaya şahit olan öğretmenlerin, psikolojik danışmanın, öğrencileri destekleyecek arkadaşlarının ve gerektiğinde okul güvenlik ekibinden oluşan bir grubun katılıyor olması; toplumun küçük bir parçasını temsil etmesi bakımından, “Onarıcı Disiplin” kavramının ortaya koyduğu sorunları şiddet ve zorbalıktan uzak, yapıcı bir yaklaşımla çözüme felsefesinin farklı çevreler tarafından benimsenmesi bakımından önemlidir. Özetle ikinci çalışmanın;

- 1- Zorbalığı ve şiddeti önleyici niteliğinin yanı sıra bu tarz bir davranışın oluşması durumunda; okul yönetimi, öğretmenler, psikolojik danışman ve diğer ilgililerin nasıl bir yaklaşım sergileyeceğine ilişkin kapsamlı ve uygulamaya dönük bir model ortaya koyması yönüyle,
- 2- Uygulanan Onarıcı Disiplin Modeli ile, öğrencilerin akran zorbalığı ve şiddet davranışlarının azaltılabilmesi, çatışma çözüm becerilerinin artırılması yoluyla zorbalık ve şiddet eğiliminin azaltılabilmesi durumunda, bu uygulamaların yaygınlaştırılması ve çeşitlendirilmesi açısından,
- 3- Bilindiği kadarıyla, zorbalık ve şiddet sorunu oluştuğunda sorunun çözümüne yönelik bir model sunma anlamında ülkemiz için öncü bir çalışma olma özelliği ile önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Problem Cümlesi

1.4.1. I. Çalışmaya Ait Problem Cümlesi

Nicel araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı araştırmanın birinci çalışmasında, alt-orta sosyoekonomik düzey genel lise ve meslek liselerinin 9., 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin zorbalık ve şiddet

davranış düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki iki ana probleme yanıt aranmıştır.

1. Liselerde öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin algıları nasıldır? Bu algılar demografik özelliklerine göre değişim göstermekte midir?
2. Liselerde öğrencilerin şiddete ilişkin algıları nasıldır?

Bu araştırmanın ilk çalışmasında yukarıdaki ana problemlere yanıt bulunması amacıyla aşağıdaki alt sorular yanıtlanmıştır.

1. Öğrencilerin zorba olma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin kurban olma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin zorba olma düzeyleri sınıf seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin kurban olma düzeyleri sınıf seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin zorba olma düzeyleri başarı algısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerin kurban olma düzeyleri başarı algısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
7. Öğrencilerin zorba olma düzeyleri okula istekli gelinmesine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
8. Öğrencilerin kurban olma düzeyleri okula istekli gelinmesine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
9. Öğrencilerin zorba olma düzeyleri sosyoekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
10. Öğrencilerin kurban olma düzeyleri sosyoekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
11. Mağdur durumda olan öğrenciler sorunlarını okulda kimlerle paylaşmaktadır?
12. Öğrencilerin zorba olma düzeyleri içekapanıklık düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

13. Öğrencilerin kurban olma düzeyleri içekapanıklık düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
14. Öğrencilerin zorba olma düzeyleri aile ortamında zaman geçirdiği kişilere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
15. Öğrencilerin kurban olma düzeyleri aile ortamında zaman geçirdiği kişilere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
16. Öğrencilerin zorba olma düzeyleri disiplin cezası alınmasına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
17. Öğrencilerin kurban olma düzeyleri disiplin cezası alınmasına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
18. Kişilerarası şiddetin öğrencilerde yarattığı çağrışımlar, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
19. Öğrencilerin okuldaki şiddet düzeyine ilişkin algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
20. Öğrencilerin sınıf ortamında en çok karşılaştıkları şiddet türüne ilişkin algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
21. Öğrencilerin, okulda en çok karşılaştıkları şiddet türüne ilişkin algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
22. Öğrencilerin, okul ortamındaki şiddet olaylarının derse etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?
23. Okul ortamında yaşanan şiddet olaylarının derse etkisi ile öğrencilerin algıladıkları başarı düzeyleri arasındaki ilişki nedir?
24. Öğrencilerin okulda öğrenciler arasında oluşan şiddet olaylarının nedenlerine ilişkin algıları nasıldır?
25. Arkadaşlar arasındaki şiddet olaylarına verilen tepki, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
26. Şiddete maruz kalındığında, öğrenciler sorunu sıralamaya göre kimlerle paylaşmaktadır?
27. Öğrencilerin okulda herhangi bir şekilde maruz kaldıkları şiddeti paylaşmama nedenleri, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

1.4.2. II. Çalışmaya Ait Problem Cümlesi

Araştırmanın II. çalışmasına ait problem ise şöyle ifadelendirilmiştir; “Onarıcı Disiplin Modeli” kapsamında “Aile Grup Toplantıları” ile “Onarıcı Toplantılar”ın lise öğrencilerinin akran istismarı ve şiddeti üzerindeki etkisi nedir?

Araştırmanın ikinci çalışmasında yukarıdaki ana problem çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Zarar veren öğrencilerin “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a ilişkin değerlendirmeleri nasıldır? Bu değerlendirmeler demografik özelliklere göre farklılık göstermekte midir?
2. Mağdur durumunda olan öğrencilerin “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a ilişkin değerlendirmeleri nasıldır? Bu değerlendirmeler demografik özelliklere göre farklılık göstermekte midir?
3. Zarar veren/mağdur öğrencilerin “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a ilişkin değerlendirmeleri nasıldır? Bu değerlendirmeler demografik özelliklere göre farklılık göstermekte midir?
4. Velilerin, “Aile Grup Toplantıları”na ilişkin değerlendirmeleri nasıldır? Bu değerlendirmeler demografik özelliklere göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a ilişkin değerlendirmeleri nasıldır? Bu değerlendirmeler demografik özelliklere göre farklılık göstermekte midir?
6. Zarar Veren ve Mağdur Öğrencilerin Davet Ettiği Katılımcıların, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?

1.5. Sayılılar

Yapılan araştırmanın temelinde aşağıdaki sayılıların yer aldığı varsayılmaktadır:

1. Öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtların gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları kabul edilmektedir.

2. Araştırmada kontrol edilemeyen değişkenlerin tüm çalışma grubundaki öğrencileri aynı derecede etkilediği düşünülmektedir.
3. Çalışma kapsamındaki öğrencilerin, dışarıdan sonuçları etkileyecek bir yardım almadıkları kabul edilmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın evreni, lise öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmada belirlenen akran zorbalığı düzeyi “Akran Zorbalığı’ nı Belirleme Ölçeği” nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Araştırmada belirlenen şiddet düzeyi “Şiddet Anketi” nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
4. Toplantı sürecini değerlendirmeye ilişkin veriler;
“Toplantı Süreç Kayıt Tutanakları”,
“Öğrenci, Öğretmen, Veli ve Diğer Katılımcılara İlişkin Süreç Değerlendirme Formları” ve “Öğrenci, Öğretmen, Veli ve Diğer Katılımcılar’a İlişkin Görüşme Formları”ndan elde edilen bilgilerle sınırlıdır.
5. “Onarıcı Disiplin Modeli” nin bir gereği olarak araştırma; antisosyal kişilik özelliği, sosyopat kişilik ve hiperaktivite bozukluğu olmayan veya düşük düzeyde olan öğrenci grubu ile çalışma sınırlılığına sahiptir.

1.7. Tanımlar

Okul zorbalığı: Okul zorbalığı, bir ya da daha fazla öğrencinin bir başka öğrenciye kasıtlı olarak incitici davranışlarda bulunması ve bu davranışların tekrarlanır nitelikte olması durumudur (Olweus, 2003).

Çatışma: Bir kişinin davranışlarının diğer kişinin gereksinimlerine ters düşmesi ya da karşıdakinin engellenmesine sebep olduğu durumlarda kişiler arasında ortaya çıkan anlaşmazlık durumudur (Gordon, 1997).

Şiddet: Kişinin kendisine, bir başkasına veya bir gruba karşı yaralama, ölüm, psikolojik zarar, gelişme geriliği ya da ihmal ile sonuçlanan ya da sonuçlanma olasılığı yüksek olan kasıtlı güç kullanımı tehdididir (Dünya Sağlık Örgütü, 2002).

Disiplin: Yasa, kural ve toplum düzenine uygun davranma niteliğidir (TDK, 2005).

Onarıcı Disiplin: Meydana gelen zararın telafisi ve gelecekte meydana gelebilecek zararın azaltılması, yanlışların düzeltilmesi üzerine odaklanan felsefi bir yaklaşımdır (Van Ness ve Stong, 2002; Wemmers ve Cry, 2005).

Onarıcı Toplantı: Tarafsız bir onarıcı tarafından zorba, mağdur ve bunlara destek veren –genellikle aile üyeleri ve arkadaşlar – kişileri bir araya getiren ve zorbayı damgalamaktan ziyade destek vererek davranışlarının sorumluluğu ile yüzleşmeye yönlendiren yaklaşımdır (Hopkins, 2004).

Aile Grup Toplantısı: Zorba, zorbanın ailesi, mağdur ve mağdura destek veren kişiler ile diğer ilgilileri bir araya getiren ve nihayetinde bir karara varılan yüzyüze toplantılardır. (MacRae ve Zehr, 2004).

Onarıcı Uygulamalar: Olumsuz bir davranışın ya da çatışma durumundan etkilenen tüm kesimlerin olay hakkında duygularını ifade etme fırsatı veren ve verilen zararın onarılması için gereken adımların belirlenmesine yönelik çeşitli uygulama ve müdahalelerdir. (Hopkins, 2004).

Onarıcı: Onarıcı Uygulama kapsamında düzenlenen “Onarıcı Toplantı” ve “Aile Grup Toplantı”sını yürütmekle görevli toplantı yöneticisi.

1.8. Kısaltmalar

AGT	Aile Grup Toplantıları
SED	Sosyoekonomik Düzey
TDK	Türk Dil Kurumu

İKİNCİ BÖLÜM

AKRAN İSTİSMARI VE ŞİDDETİ İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, akran istismarı şemsiyesi altında, “zorbalık” kavramına ilişkin kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Bu kapsamda; okullarda zorbalık, zorbalığın nedenleri, zorbalık davranışının görülme sıklığı, zorbalık ve cinsiyet, zorbalık ve yaş, zorba ve mağdurun özellikleri, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin verdiği tepkiler ile, zorbalığın zorba ve kurban açısından sonuçlarına yer verilmiştir. Ardından günümüzde, eğitim ortamlarında “akran zorbalığı”nın yanı sıra çözüm bekleyen “şiddet” kavramına ilişkin kuramsal yaklaşım ortaya konulmuştur. Son olarak da, okul ortamında akran zorbalığı ve şiddet sorununun çözümünde “geleneksel disiplin yöntemleri” incelenmiştir.

2.1.AKRAN İSTİSMARI

Akran istismarı kavramı; fiziksel, psikolojik veya sosyal yaralanmalara sebep olan kasıtlı, saldırgan davranışlar olarak tanımlanmıştır. Akran istismarı davranışı sergileyen öğrenci ile mağdur arasında farklı duygusal uyarılma sonucu bir güç dengesizliği oluşur. Bu dengesizlik çerçevesinde mağdur hayal kırıklığı yaşarken, istismar eden öğrenci, soğukkanlı ve kontrollü davranışlar sergiler. Baskın olan öğrenci kasıtlı ve tekrarlı bir şekilde zorbalık yaparak, baskı yaparak veya eziyet ederek kendisine göre daha az baskın olan öğrenciye huzursuzluk yaşatır (Ambert, 1995; Besag, 1989; Olweus, 1991; Roland, 1989; Smith, 1991; Smith ve Thompson, 1991; Stephenson ve Smith, 1989; Tatum, 1989, akt: Seale, 2006: 7-8). Akran istismarı, alanyazında genel olarak; zorbalık, akran mağduriyeti, akran saldırganlığı, akran baskısı veya akran tacizi olarak sınıflandırılan şemsiye bir kavramdır. Anaokulundan lise düzeyine kadar araştırma yapan araştırmacıların ortak saptamaları, pek çok öğrencinin gelecek yaşam planlarını da etkileyecek tarzda, akran istismarının farklı türlerine maruz kaldıklarını göstermektedir (Cullingford ve Morrison, 1995; Miller, Beane ve Kraus, 1998: 21-32).

Akranlar arasında güç (ilişkilerinin) istismarı olarak tanımlanan zorbalık kavramı ise akran istismarının okullarda yaygın olarak görülen şeklidir (Rigby, 2002). Birbiri yerine sıklıkla kullanıldığını gördüğümüz akran istismarı veya akran

zorbalığı kavramını düşük seviyeli şiddet olarak tanımlayan Meyer-Adams ve Conner (2008: 211-212), tekrarlanan zorbalığın yüksek düzeyli şiddete basamak olabileceğini öne sürmektedir.

Akran istismarı ya da zorbalık, münferit olaylar olarak kalmayıp bir okulun psikososyal çevresini belirleyen önemli bir faktördür. Etkilerinin hem istismar eden hem de edilen bakımından sadece okul ortamına yabancılaşma ile kalmayıp hayat boyu sürebilecek olması araştırmacıları sorunun çözümüne yöneltmiştir.

2.2.OKULLARDA ZORBALIK

Zorbalık, okul çağındaki çocuklar arasında iyi bilinen, çok eski bir olgudur. Pek çok eğitimcinin geçmişten beri aşına olduğu zorbalık kavramı, araştırmacılar tarafından sistematik olarak ancak 70'li yıllarda, ilk olarak İskandinav okullarında Olweus (1973, 1978) tarafından incelenmeye başlamıştır. Bununla birlikte 80'li yıllar ve 90'ların başında öğrenciler arasındaki zorbalık konusu Amerika'nın da içinde bulunduğu İngiltere, Japonya, Avustralya ve Kanada gibi ülkeler için ilgi çekici hale gelmiştir (Olweus,1995: 196; Olweus, 2003: 12). Bu bağlamda İngiltere'de zorbalık hakkında ilk kitap, 1989 yılında yazılmıştır (Bridge, 2003: 24).

Zorbalık en genel şekliyle; fiziksel, sözel veya buna yakın tarzda kasıtlı zarar vermeye dayanan bir örüntü olarak tanımlanır (Amstutz ve Mullet, 2005: 67). Olweus'a göre (2003: 5) zorbalık davranışı; kasıtlı olarak yapılan incitici davranışlar olması, bu davranışların tekrarlanır nitelikte olması ve mağdur olan kişinin zorbalık davranışı sergileyen kişi karşısında kendini koruyamayacak ölçüde zayıf olması ortak özelliklerini taşır.

Okullarda akran zorbalığı olarak, farklı türde davranışlarla karşılaşılmaktadır. Bu davranışlar doğrudan veya dolaylı olabilmekte, doğrudan ve dolaylı olabilen bu davranışlardan bazıları fiziksel bazıları da sözel türde davranışlar olarak ortaya çıkabilmektedir. Her ne kadar alanyazında ve konu ile ilgili yapılan araştırmalarda farklı araştırmacıların zorbalık türlerine ilişkin ortaya koydukları davranış örnekleri birbirinden farklılık gösteriyor olsa da Özgür ve ark. (2005: 31) ile Ural ve Özteke'nin (2007: 13) doğrudan, dolaylı zorbalığın davranışsal göstergeleri şunlardır:

Doğrudan zorbalık davranışında zorbalık yapan öğrenci ile mağdur karşı karşıyadır. Sık olarak karşılaşılan doğrudan zorbalık biçimlerine örnek olarak şunlar verilebilir;

- Yumruklama, itme, vurma, çimdikleme,
- Küfür ya da hakaret etme, tehdit etme,
- Utanç verici ya da zalimce şakalar yapma,
- Cinsel içerikli dokunma, teklifte bulunma ya da saldırma,
- Kişinin birtakım özellikleri ile, sosyal imkansızlıklarla vb. alay etme olarak sıralanabilir.

Dolaylı zorbalıkta ise akranını istismar eden öğrenci ile mağdur karşı karşıya gelmez ve pasif-saldırgan tarzdadır. Dolaylı zorbalık davranışlarına örnek olarak şunları sayabiliriz;

- Dışlama, reddetme,
- Nefret dolu bakma, bakışlarıyla taciz etme,
- Küfür içeren el kol hareketleri yapma,
- Hakaret edici ve küçük düşürücü notlar yazma,
- Nefret dolu sloganlar yazma,
- Bir başkasına zarar verici söylenti ya da dedikodu yayma,
- Yaşının özelliklerini kullanarak başkalarına iş yaptırma,
- Kendi çıkarları için arkadaşlarını ve ilişkilerini kullanma,
- Kırıcı ve korkutucu elektronik posta gönderme ya da mektuplar yazma,
- Web sitelerinde karalayıcı yazılar, tehlikelere yol açacak teşvik edici yazılar yazma

Doğrudan ve dolaylı türdeki zorbalık davranışlarından; ad takma, dalga geçme, sözel olarak tehdit etme, hakaret etme, küçük düşürme, sosyal veya kişisel mesafe koyma yoluyla dışlama gibi sözel formda olan davranışlarla karşılaşıldığı gibi fiziksel türdeki zorbalığa örnek oluşturabilecek; vurma, kasıtlı olarak kurbanın eşyalarına zarar verme, korkutarak para ve eşyalarını alma gibi ilişkiye zarar verilen davranışlarla da karşılaşılmaktadır (Özgür ve ark., 2005: 31; Ural ve Özteke, 2007: 13).

Bununla birlikte son yıllarda internet ortamındaki anlık mesajlaşmalar ve sosyal ağ sitelerine üyeliğin katlanarak artışı, sanal zorbalık olarak adlandırılan yeni bir zorbalık türünü ortaya çıkarmıştır. Klasik ya da geleneksel olarak adlandırılan zorbalıktan farklı olarak bu yeni zorbalık türü, zorbanın e-posta, cep telefonu, anlık mesajlaşma ya da web siteleri gibi elektronik iletişim yollarını kullanarak kurbanı aşağılamak, küçük düşürmek ya da hakaret ederek ona bilinçli olarak zarar vermek istemesini kapsamaktadır. 2006 yılında yapılan bir araştırmada 12-14 yaş arası gençlerin %31'i, 15-17 yaş arası gençlerin ise %40'ı bir önceki yıl e-posta, anlık mesajlar ve Myspace, Friendster vb. siteleri kullanılarak haklarında bayağı, tehdit edici ya da utandırıcı nitelikte ifadeler kullanıldığını bildirmektedir (Opinion Research Corp., Cyber Bully Teen 3, 2006, akt: Beckstrom, 2008: 288). Sanal zorbalık ve klasik zorbalık içiçe geçerek eş zamanlı olarak karşımıza çıkabilir. Klasik anlamdaki zorbalık ilköğretim ikinci kademede zirve yaparken lisede düşme eğilimi gösterir (Devoe ve Kaffenberger, 2005: 5-6), sanal ortamdaki zorbalık ise liseyi kapsayacak şekilde daha sonraki yıllarda zirve yapma eğilimindedir (Smith ve diğer., 2008: 380). Sanal zorbalığa sıkça başvurulmasının nedenleri arasında zorbalının kimliklerini kolayca saklayabilmeleri, sanal zorbalığın kolay ve hızlı uygulanan bir yöntem olması ve etkisinin geleneksel zorbalıktan daha güçlü olabilmesi sayılabilir (Lenhart, 2007; Auerbach, 2009: 1644,1647).

2.3.ZORBALIĞIN NEDENLERİ

Okul ortamında, zorbalık davranışında bulunan öğrenciler kimi zaman bireysel hareket ederken kimi zaman da grup halinde hareket ederler ki, bu nokta bize zorbalık nedenlerinin tekil olmadığını, detaylı analiz gerektiren yaşantılar sonucu ortaya çıktığını ortaya koyar. Ayrıca zorba öğrencilerin akademik başarıları, sosyal becerileri, öz saygı algıları ile ilgili yapılan araştırmalarda ortaya çıkan çelişen bulgulara (Morrison, 2007: 11-12) bakılarak, zorbalığın altında yatan nedenlerin karmaşık, çok yönlü ve bireyin yaşam deneyimleri ile erken çocukluk yaşantıları sonucu ortaya çıktığı söylenebilir (Ahmed ve Braithwaite, 2004).

Zorbalık davranışının ortaya çıkmasında zorbaya ve mağdura ait farklı özelliklerin neden olduğu düşünülmektedir. Zorbalığı ortaya çıkaran nedenler ile

öğrencinin zorbalık davranışından kazandıkları (güç, saygı, maddi kazanımlar) birbiri ile iç içe geçmiştir. Zorbalıktan elde edilen ikincil kazanç sonraki davranışları desteklemektedir. Bu konuda belli risk faktörleri bulunmaktadır. Öz saygısı ve kendine güveni az olan öğrenciler; kendini güçlü hissetmek istedikleri, içlerindeki üzüntü ya da öfkeyi boşaltmak ya da başkalarından zorbalık görmemek için önce kendileri zorbalık yaptıklarını ifade etmektedir Özgür ve ark. (2005). Frisen ve arkadaşlarının (2008: 110) yaptığı araştırmada katılımcılara, neden zorbalık yapıldığı sorulduğunda, en ağırlıklı cevabın mağdurların farklı görünüşünden dolayı (%39) diğer nedenler olarak da zorbalıların kişilik yapısı, geçmiş yaşantıları ve dürtüleriyle ilgili olduğu (%36) vurgulanmıştır. Bu bilgiler ışığında genel anlamda gençleri/çocukları zorbalığa iten nedenler, bireysel (fiziksel, psikolojik), ailevi ve çevresel olmak üzere üç başlıkta incelenebilir;

2.3.1.Zorbalık Davranışı Sergileyen Öğrencilere Ait Bireysel Nedenler

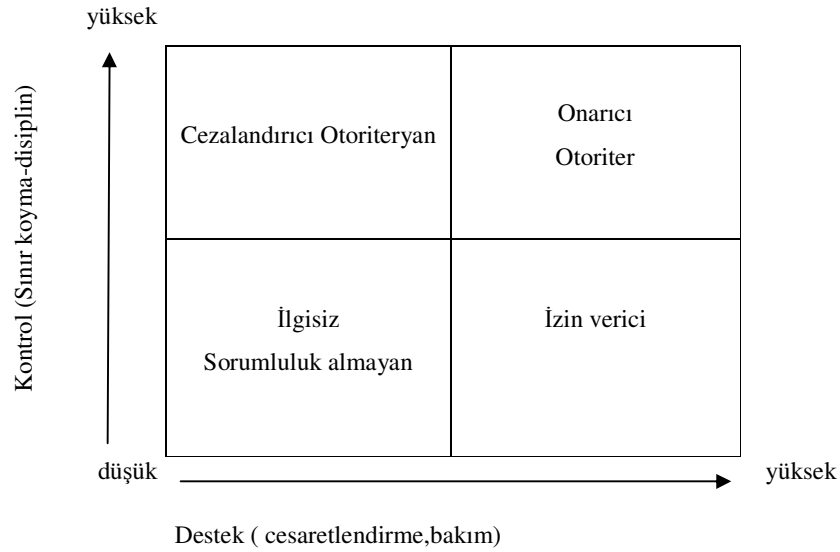
Akran zorbalığını belirleyen bireysel faktör olarak çocuğun kişilik yapısı ve kişilerarası ilişkilerde geliştirdiği davranış şekilleri ele alınabilir (Özgür ve ark., 2005: 39). Aktif ve dürtüsel kişilik özelliğine sahip olan çocuk ve gençler ile fiziksel gücü yaşlılarına göre fazla olan erkek öğrenciler diğerlerine göre akran zorbalığına daha eğilimlidirler. Bu öğrenciler zorbalığın yanı sıra genellikle anti-sosyal ve karşıt gelme davranış özellikleri gösterdiklerinden dolayı, yaşlarının gerektirdiği sosyal becerileri sergileyemezler. Bununla birlikte, daha önce de belirtildiği gibi güçsüzlük, başarısızlık gibi olumsuz duygulardan kaçınmak ve kendini yeterli, başarılı hissetmek için akranlarını istismar etme yoluna gidebilir. (Carney, Hazler, Higgings, 2002: 96-97; Özgür ve ark., 2005: 39-41; O'Moore ve Kirkham, 2001:278-279). *“Genel bir görüş olan; akran istismarı davranışı gösteren öğrencinin özünde, benlik saygısı yetersizliği, bir miktar hırpalanmışlık ya da aciz bir çocuk olduğu inancı her zaman gerçeği yansıtmamaktadır”* (Özgür ve ark., 2005: 41). Bununla birlikte, zorbalık davranışında bulunan çocukların diğerlerine göre daha fazla psikiyatrik semptomlar gösterdikleri (Kumpulainen, Rasanen ve Henttonen, 1999: 1260), belki de bu durumun etkisiyle, alkol, kavga etme gibi kendilerine zarar verici, çalma, silah

taşıma, kopya çekme ve diğer okul ortamına uygun olmayan davranışlarda buldukları bulunmuştur (Berthold ve Hoover, 2000: 72-73).

2.3.2.Zorbalık Davranışı Sergileyen Öğrencilere Ait Ailevi Nedenler

Ailenin çocuk yetiştirme biçimi, model alma ve özdeşim kurma yoluyla, çocuğun ve gencin sosyal ortamda diğer insanlarla kurduğu ilişkilerinin de ana malzemesi olmaktadır. Disiplin oluşturmada, *“fiziksel ceza, fiziksel/sözel saldırı gibi cezalandırıcı yaklaşımın kullanıldığı ev ortamında yetişen çocuk ve ergen ailelerinin bu yönüyle özdeşim kurabilir ve onları model alabilir”* (Özgür ve ark., 2005: 43). Sekiz yıl boyunca sürdürülen ve Amerika’daki aile içi şiddetin nedenlerine ilişkin 2143 anababayla; Straus, Gelles ve Steinmetz (1980), tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre; anne-babaları tarafından cezalandırılmayan çocukların ancak yüzde yirmisi kardeşlerine karşı saldırgan davranırken, cezalandırılan çocukların yüzde yüzünün saldırgan davrandığı görülmüştür. Özgür ve arkadaşları da (2005) çocuk yetiştirme tutumları cezalandırmaya dayanan ebeveynlerin çocuklarının akranlarıyla olan ilişkilerini de bu model çerçevesinde yapılandırabileceklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla okul ortamı ya da dışında kendi sorunlarının çözümünde zorbalığı da içine alacak tarzda saldırgan davranışlar kullanma eğilimi gösterebilecekleri üzerinde durmuşlardır.

Zorbalık davranışı sergileyen öğrencilere ait ailevi nedenler arasında aile içinde cezalandırıcı disiplin yönteminin kullanılması dışında, diğer başka yaygın kullanılan tutumların da etkisi bulunmaktadır. Glaser’in (1969) ortaya koyduğu ve McCold ve Wachtel tarafından uyarlanan *“Sosyal disiplin penceresi”* günümüzde de disiplin oluşturmada kullanılan anne-baba tutumlarını açıklamakta önemini korumaktadır. Sosyal disiplin penceresinde anne-baba tutumları cezalandırıcı, onarıcı, ilgisiz ve izin verici olarak 4’e ayrılmıştır (O’Connell; Wachtel ve Wachtel, 1999: 78). *“Sosyal disiplin penceresi”* Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Sosyal Disiplin Penceresi

O'Connell, T.; Wachtel, B. ve Wachtel, T. (1999: 78). "Conferencing Handbook: The New Real Justice Training Manual-Conferencing Handbook". Canada: The Piper's Press.

İzin verici tutum, düşük düzeyde kontrol ve yüksek seviyede desteği içerir. Sınır koyma düzeyi düşüktür, ancak ilgi ve bakım düzeyi yüksektir (O'Connell; Wachtel ve Wachtel, 1999: 78). Bu tür ailelerde saldırganlığa karşı sonsuz hoşgörü vardır ve çocuğun davranışları için yeterli sınırlar çizilmemiştir. Kendilerini kontrolsüz hissettikleri olaylar karşısında bu tür çocuklar, kontrol duygusunu yaşayabilmek için diğer çocukları istismar edebilirler (Özgür ve diğer., 2005: 44).

İzin verici tutumun aksine cezalandırıcı yaklaşımda kontrol fazla, destek ise azdır (O'Connell ve diğer., 1999: 78). "Cezalandırıcı yaklaşımın ağırlıklı olduğu kimi ailelerde fiziksel güç kullanılmaz; ancak evde çok katı disiplin kuralları ve cezalar vardır. Böyle bir ortamda büyüyen çocuk öfkeli ve saldırgan olabilir" (Özgür ve diğer., 2005: 44).

Üçüncü yaklaşım olan ihmalkâr tutumda ne sınır koyma, ne de ilgi vardır (O'Connell ve diğer., 1999: 78). Akran istismarı davranışı gösteren öğrenciler, genellikle ihmal ve istismarla karşı karşıya kalan öğrencilerdir. Genellikle ilgisiz, sevgiden ve sıcaklıktan yoksun aile tutumlarıyla karşı karşıya kalmışlardır. Bu tip öğrenciler dürtüsel, öfkeli, saldırgan özelliklere sahiptirler ve duygusal izolasyon içindedirler (Özgür ve diğer., 2005: 44- 45).

Dördüncü olarak onarıcı yaklaşımda ise hem yüksek seviyede kontrol hem de destek kullanılır. Onarıcı yaklaşımda çocuğun varlığına değer verip onu desteklerken yaptığı hatalı davranışları onaylamayan ve çocuğu hatalı davranışı ile yüzleştiren bir tavır izlenir. “Kontrol” kavramı genel olarak, kişinin varoluşunun değil hatanın kontrol edilmesi anlamındadır (O’Connell ve diğer., 1999: 78).

“Saldırgan davranış örüntülerinin gelişiminde çocuk yetiştirme tutumlarının yanı sıra aile içi ilişki özellikleri de önemli rol oynar. Aile içinde çıkan çatışmalar, düşünce ayrılıkları ve açık tartışmalar güvensiz bir ev ortamı yaratarak yukarıda anlatılan olumsuz çocuk yetiştirme tutumlarının ortaya çıkmasına neden olacaktır” (Özgür ve diğer., 2005: 45-46). Kutlu, (2005: 75-102), araştırmasının sonucu olarak zorba ve kurban çocuklardan farklı olarak zorba/mağdur çocukların anne-babaları arasında bir güç dengesizliğinin bulunduğunu ve ev içerisinde yetişkinlerin hem birbirlerine hem de çocuklara şiddet uyguladıklarını belirtmiştir. Kaygılı ve güvensiz bir çocuğun akran istismarı mağduru olma riskini azaltmak için ailenin çocuğu daha özgür, kendine güvenli ve akranları arasında daha girişken olmaya teşvik etmesi gerekliliğini belirtmiştir. Ögel ve arkadaşları (2003) tarafından UNICEF adına yapılan bir çalışmaya göre de, ailenin disiplin becerilerinin eksik olması, uygunsuz, tutarsız ve acımasız disiplin uygulamalarının; okuldan kaçma, evden kaçma, alkol-madde kullanma, şiddet eğilimi gösterme, suç işleme, kendine zarar verme gibi riskli davranış göstermeyi yaratan ailevi etkenler arasında yer aldığı belirtilmektedir. Özetle, ebeveynin çocuğa ihtiyaç duyduğu sevgi ve ilgiyi göstermesi, izin verilen ve verilmeyen davranışlara yönelik açık ve tutarlı bir tutum sergilemesi ve cezanın dışında yöntemler kullanması, çocuğun uyumlu ve bağımsız bir kişilik geliştirmesini sağlayacaktır (Özgür ve diğer., 2005: 43-46).

2.3.3.Akran Zorbalığının Okula Ait Nedenleri

“Okul yönetimleri ve öğretmenlerin akran zorbalığına neden olabilecek bireysel ve ailevi etkenler üzerinde kontrol sahibi olmamalarına karşın, idareci ve öğretmenlerin ortak çabasıyla oluşturulacak barışçıl bir okul ikliminin oluşturulması, okul ortamındaki akran zorbalığını azaltmadaki en önemli faktörlerden biridir.” (Özgür ve diğer., 2005: 46-47). Barış yapıcı okul, yaratıcı bir dünya görüşü ile

zorbalığı engellemeyi hedefler. Her açıdan güvenli bir okul ortamı oluşturmak amacıyla eğitimcileri, personeli ve öğrencileri kurallara uyma yönünde teşvik etmek ve destekleyici ilişkiler inşa etmek gereklidir. Düzenli olarak planlanan çalışmalar veya toplantılar vasıtasıyla çocukların eğitim ortamında; çevrelerindeki zorbalığın farkında olmaları, zorbalık yapan ve zorbalığa maruz kalanların deneyimlerini paylaşmaları, şiddet içermeyen tarzda iletişim kurma yollarını öğrenmeleri, güvenli toplum için rehberlik hizmeti almaları, düşünme ve eyleme yönelik sağlıklı yollar bulmak için kişilerin birbirini desteklemesini sağlayıcı etkinlikler yapılması gerekmektedir (Amstutz ve Mullet, 2005: 68-69). Barışçıl bir okul iklimini sağlamak, okul yönetimleri için elzemdir ve bu ancak, okul yönetimlerinin zorbalığa yönelik önleyici ve doğru müdahale seçeneklerini içeren bir eylem planı oluşturması ve uygulamasına bağlıdır. Ne var ki günümüzde pek çok okul yönetimi hala sorunun çözümü için nispeten kolay, ancak bir o kadar da zorba bir çözüm yolunu tercih etmektedir. Zorbalık yapan öğrencinin velisine baskı yaparak çocuğu/genci başka bir okula göndermeye razı etmeyi seçmektedir.

2.4.ZORBALIK DAVRANIŞININ GÖRÜLME SIKLIĞI

Dünyanın her yerinde görülen zorbalık olaylarının görülme sıklığı, zorbalık teriminin nasıl tanımlandığı ve kullanılan ölçme teknikleriyle yakından ilgili olmakla birlikte, zorbalık davranışının görülme sıklığını ortaya koyan ülkemizdeki araştırmalara bakıldığında ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının görülme sıklığı Kapıcı'nın (2004: 6) araştırma sonucuna göre % 40, Pişkin'in (2003: 1) "Okullarda yaygın bir sorun: Akran Zorbalığı" isimli araştırma sonucuna göre de sözel zorbalığa maruz kalanların oranı % 44, fiziksel zorbalığa uğrayanların oranı % 30 düzeyindedir. Ülkemizde zorbalığın lise düzeyindeki yaygınlığına ilişkin sınırlı sayıda yapılan araştırmalardan biri olan Alikışıfoğlu, Erginöz ve Ercan'a (2007) ait araştırma sonucuna göre, İstanbul'da liseye devam etmekte olan ergenlerin % 9,2'si okulda son yarıyılıda arkadaşlarına en az bir kez kabadayılık/zorbalık yaptıklarını, %22'si kabadayılık/zorbalığa uğradıklarını ve %9,4'ü ise hem kabadayılık/zorbalık yaptıklarını hem de kabadayılığa/zorbalığa uğradıklarını bildirmişlerdir. Ancak son yıllarda gündeme gelen sanal zorbalığın ilköğretime göre lise öğrencileri arasında

daha yaygın olduğu (Smith ve diğer., 2008: 380) göz önünde bulundurulduğunda ve geçmiş yıllarda liselerde konu ile ilgili araştırmaların kapsamında sanal zorbalığın yer almadığı düşünülürse bu oranların çok daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Yurtdışındaki duruma bakıldığında da İngiltere’de çocukların ve ergenlerin yaklaşık %23’ünün zorbalığa maruz kaldığı yönünde çalışmalar mevcuttur. Kanada’da yapılan bir araştırmada 5-14 yaşları arasındaki 5000 ilk ve ortaokul öğrencisinden %38’inin bir dönemde en az bir veya iki kez zorbalığa maruz kaldığını ve %15’inin ise ikiden fazla zorbalık yaşadığını bulmuşlardır. ABD’de 6 ila 10. sınıflar arasında eğitim gören 15.686 öğrenci ile yapılan çalışmada öğrencilerin %30’u zorba, mağdur ya da zorba/mağdur olarak zorbalık olaylarına dâhil olduklarını belirtmektedir (Nansel ve diğerleri, 2001: 2096). 2003 tarihli bir başka çalışmaya göre ise 6 ila 10. sınıflar arasında 3.2 milyondan fazla -her 6 çocuktan biri- çocuk her yıl zorbalık mağduru olurken, 3.7 milyon çocuk ise diğer çocuklara zorbalık yapmaktadır (Amstutz ve Mullet, 2005: 67-68). İsrail’de sadece 7. ve 11. sınıflardan 16.604 öğrenci ile yapılan çalışmada öğrencilerin %77’si bir önceki ay akranları tarafından sözel zorbalığa maruz kaldıklarını, %62’si ise dolaylı zorbalık kurbanı olduklarını bildirmektedir (Attar-Schwartz ve Khoury-Kassabri, 2008: 164).

2.5.ZORBA VE MAĞDURUN ÖZELLİKLERİ

Dünyada yaşayan kişi sayısı kadar kişilik özellikleri olduğu varsayılırsa, hangi yaşta olursa olsun zorba, mağdur, zorba/mağdur davranış özellikleri gösteren öğrencilerin de bireysel birtakım özellikleri olduğundan bahsedilebilir. Bununla birlikte zorba ve mağdur öğrencilere ait birtakım ortak öğelerden de bahsetmek mümkündür.

Araştırmacıların geçmişten günümüze, ortaya koyduğu zorba öğrencilere ait karakteristik özellikleri şunlardır; psikiyatrik problemler ve depresyona eğilim, madde kullanımına yatkınlık, kavga etme ve suç işlemeye yatkınlık, okul kurallarına uygun olmayan davranışlarda bulunma, cezalandırıcı disiplin uygulayan ebeveynlerinin olması, ebeveyn-çocuk iletişiminin kötü olması, başka zorbalarla arkadaşlık etme ve düşük okul başarısıdır. (Dake ve diğerleri; 2003: 174). Bunlarla

birlikte zorba kişiler, ortaya koydukları saldırganlıkları ile güç kullanarak çevrelerinde egemenlik kurmaya çalışırlar.

Mağdur öğrenciler ise genel olarak, diğer öğrencilere göre daha anksiyeteli ve güvensiz bir yapıya sahiptir. Çoğunlukla fazlaca duyarlı, ihtiyatlı ve sessizdirler. Kendilerini ve durumlarını algılayışlarının olumsuz olması düşük özsaygıya sahip olmaları sonucunu doğurur. Mağdur durumunda olan erkek öğrenciler yaşlarına göre fiziksel açıdan daha zayıftırlar (Olweus, 1995: 197-200).

90'lı yılların sonuna dek okul zorbalığı üzerine yapılan çalışmaların çoğu zorba ve mağdur üzerine yoğunlaşırken bu yıllardan itibaren zorbalık yapan kişinin aynı anda mağdur da olabileceği veya tam tersi mağdurun aynı zamanda zorba olabileceği fark edilerek zorba/mağdur (kışkırtıcı mağdur) kavramı da incelenmeye başlamıştır. Olweus'un (1993) pasif ve kışkırtıcı olmak üzere iki tip mağdur (kurban) tanımlamasından biri olan zorba/mağdur (kışkırtıcı mağdur), hem kaygılı hem de saldırgan olarak tanımlanırken; daha önce belirtilmiş olan pasif mağdur, kaygılı ve fiziksel açıdan zayıf olarak nitelendirilmiştir. Zorba/mağdur (kışkırtıcı mağdur) verdiği tepkilerle farkında olmadan karşı tarafın saldırganlığını tetikler (Scambler, Harris, ve Milich, 1998; Walker, Colvin ve Ramsey, 1995). Korkusunu saldırganlık ile ortaya koyan zorba/mağdurun (kışkırtıcı-mağdur) aksine, pasif-mağdur korkusunu geri çekilerek ifade eder (Barnett, Burns, Sanborn, Bartel ve Wilds, 2004: 292-310). Bununla birlikte Olweus (1993) zorba/mağdur çocukların özelliklerini açıklarken, bu çocukların buldukları ortamda gerginlik ve huzursuzluk yarattığını söylemektedir. Diğer gruplara nazaran daha çok depresyon ve kaygı gibi duygusal sorunlar yaşadıklarını, aşırı tepkisel davranışlar gösterdiklerini, benlik saygılarının düşük olduğunu ve arkadaşları tarafından çoğunlukla reddedildiklerini belirtmektedir. Gençtan'ın (1999: 60-61), "*edilgin-saldırgan*" olarak tanımladığı bu kişiler, güçsüzlükleriyle çevresinde egemenlik kurmaya çalışır. Bu kişiler bir yandan kendilerini ezdirirken, diğer taraftan bu ezikliklerini saldırganca amaçlarla kullanırlar.

2.6.ZORBALIKLA KARŞI KARŞIYA KALAN ÖĞRENCİLERİN VERDİĞİ TEPKİLER

Mağdurların akran istismarına verdikleri yanıt; cinsiyet, yaş ve istismarın sıklık ve yoğunluğuna bağlı olarak değişmektedir. Örneğin mağduriyetin sıklığının artması ile öfke duygusu artmaktadır. Ayrıca artan sıklıkla birlikte; erkekler daha fazla öfkelenirken, kızlar daha fazla üzüntü duymaktadır (Rigby, 1999, akt: Duck, 2004: 33). Sharp (1995: 81-88), küçük öğrencilerin öfke duyarken, daha büyük öğrencilerin kaçınma (uzak durma) eğiliminde olduklarını saptamıştır. Batsche ve Knoff (1994: 165-174), kaçınma hareketleri içinde geri çekilme ve kaçış (derslere girmeme, belli yerlerden uzak durma, kaçma, kendine zarar verme ve intihar) olduğunu kaydetmiştir. Smith ve Shu (2000) ise erkek çocukların büyüdükçe zorbalık davranışlarından rahatsız olmadıklarını ve görmezden geldiklerini ileri sürmektedirler. Başka bir çalışmada ise erkeklerin kızlara göre daha fazla kavgaya ederek karşılık verdiği, kızların ise erkeklere nazaran daha fazla bir yetişkinle paylaştığı bildirilmektedir (Black, Weinles ve Washington, 2010: 142).

İncelenen bazı araştırmalarda zorbalığa maruz kalan öğrencilerin yaşadıkları durumu öğretmenleriyle ya da aileleriyle sınırlı bir düzeyde paylaştıkları, bu konudaki seçimlerini ise arkadaşlarından yana yaptıkları görülmektedir (Barrio ve diğerleri, 2008: 669; Fekkes ve diğerleri, 2004; Petrosino ve diğerleri, 2010: 1; Yurtal ve Cenkseven, 2004). Barrio ve arkadaşlarına ait çalışmanın sonuçlarına göre (2008: 669), kurbanların % 60'ı zorbalığı arkadaşlarına, % 36'sı ailelerine, % 27'si sınıf arkadaşlarına, % 14'ü öğretmenlerine, sadece % 2'si ise rehberlik servisine bildirmektedir. Öğrencilerin %10'undan fazlası ise durumu kimseye anlatmamaktadır (Barrio ve diğerleri, 2008: 669).

Unnever ve Cornell de (2004: 383-385), öğrencilerin zorbalığı ancak kronikleştiği noktada yetişkinlerle paylaşma eğiliminde olduklarını vurgularken; zorbalığa uğradıklarını bildirdiklerinde aileleri tarafından olumsuz tepki görmeyeceklerini düşünen ve okulda zorbalığa müsamaha edilmediği algısında olan mağdur öğrencilerin zorbalığı arkadaşlarından ziyade bir yetişkinle paylaşmayı tercih ettiklerini ifade etmektedir. Zorbalığı paylaşma düzeyini yaşa bağlı olarak inceleyen başka bir araştırma sonucuna göre de (Vanderbilt ve Augustyn, 2010: 315), daha

büyük çocukların yaşadıkları mağduriyet hakkında daha az konuştukları, çocukların yarısına yakınının ise durumu kimseyle paylaşmadıkları belirtilmektedir. Bu öğrencilerin bir kısmı, utandıkları, söz konusu eylemi hak ettikleri ya da zorbalığı bildirmiş olsalar bile anne-baba ya da öğretmenlerinin soruna çözüm getiremeyeceklerini bildiklerinden durumu bir başkasıyla paylaşmamayı seçmektedirler. (Glover ve diğerleri, 2010: 150-152; Smokowski ve Kopasz, 2005: 103).

Mağdur öğrencilerin tepkilerini inceleyen İngiltere’de yapılan bir araştırmaya göre, kurbanların “% 58’i zorbalığa yapıcı olarak cevap verirken, % 31’i bu deneyimi unutmaya çalışmış, % 25’i öfke duymuş ve hayal kırıklıklarını ve gerilimi başkalarına yansıtmış, % 15’i diğer öğrencilere zorbalık yapmış, % 14’ü de kendine zarar vermiştir” (Sharp, 1995). Sharp’a göre (1995), kurbanların; “% 73’ü istismarı görmezden gelmiş, % 70’i uzaklaşmış, % 68’i saldırgan davranışlar sergilemeden kendini savunmuş, % 28’i zorba ile dövülmüş, % 58’i zorbayı kendisini yalnız bırakması konusunda ikna etmeye çalışmış, % 32’si başına gelenle ilgili şakalar yapmış, % 24’ü problemi yapıcı olarak çözme girişiminde bulunmuş, % 15’i zorba ile duygularını konuşmaya çalışmıştır.” Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan ortak temaların; zorbalığı yadsıma, pasif tepkiler verme ve doğrudan zorba ile yüzleşme yönündeki üç farklı tepki türünün kimi yapıcı eğilimli kimisi de yıkıcı yönelimlidir.

2.7.ZORBALIĞIN ZORBA VE KURBAN AÇISINDAN SONUÇLARI

Okulda pek çok çocuk ve ailesi için çok büyük stres kaynağı oluşturan zorbalığın etkisi uzun süre sürmektedir (Morrison, 2002). Gerek zorba gerekse mağdur açısından söz konusu olan bu etkiler çok yönlü olabilmektedir. Zorba, çoğunlukla okulu yarım bırakan öğrencilerden oluşmakta, kurban çoğunlukla yüksek düzeyde stres, anksiyete, depresyon, fizyolojik hastalık ve kimi zaman intihar eğilimine sahip olmaktadır (Morrison, 2002). Dake, Price ve Telljohann da (2003: 175), zorba ve kurbanların yaşadıklarının depresyon başta olmak üzere psikososyal durumları üzerinde etkilerinin olduğunu; “zorbalığa karışmayan çocuklara göre zorbaların depresif semptomlardan 2.8-4.3 kat, kurbanların 4 kat, zorba/kurbanların ise 6.3-8.8 kat daha fazla şikayetlerinin olduğu; zorbaların 4 kat, kurbanların 2.1

kat, zorba/kurbanların ise 2.5 kat daha fazla ciddi intihar düşüncesinin olduğunu” bildirmektedir. Şili’de zorbalık ve depresyon belirtileri üzerine yapılan araştırma sonucuna göre de zorbalık ve depresyon belirtileri arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur (Fleming, Jacobsen ve Kathryn 2009: 2). Bridge (2003: 60), kişinin ilköğretim çağında yaşadığı zorbalığın yetişkinlik çağında olası depresyon ihtimalini arttırdığını belirtmektedir. Dake, Price ve Telljohann (2003: 175), zorba ve kurbanların fiziksel sağlıklarının etkilenme şekli; başağrısı, yorgunluk, uyku bozuklukları, kendini sinirli hissetme gibi psikosomatik şikâyetler sergilenmesiyle açıklamaktadır. Vernberg ve arkadaşları da (2011: 846) zorbalar, mağdurlar ve zorba/mağdurların yaşadıkları olayların ve davranışlarının sağlık durumları üzerinde negatif etkisi olduğu ve bu çocukların daha fazla somatik şikâyetler, hastalık ve yaralanmalar nedeniyle okul revirine başvurduklarını tespit etmiştir.

Okul zorbalığı bir risk faktörü olarak, antisosyal ve suça yönelik davranışla bir tutulmaktadır (Morrison, 2002). Erken yaşlarda zorba davranışlarda bulunanların daha ileride daha yüksek düzeyde şiddete yönelebilecekleri ve suç işleyebilecekleri çeşitli araştırmalarla desteklenirken (Olweus, 1993; Vanderbilt ve Augustyn, 2010: 316), Devoe ve diğerleri (2005: 11) zorbalık gören öğrencilerin de karşılık vermek amacıyla, antisosyal tepkiler geliştirerek şiddet içeren davranışlarda bulunabileceklerini ifade etmektedir. Öte yandan, zorba ve kurbanların yaşantılarının okul durumlarına da yansıdığı görülmektedir. Dake ve diğerleri (2003: 174), çeşitli araştırmalardan yaptıkları derlemede zorbaların kopya çekme, okulu asma, okula uyum sağlamada sıkıntı yaşadıklarını, daha düşük akademik başarıya sahip oldukları ve okulla bağlarının daha zayıf olduğunu; kurbanların ise diğer çocuklara göre daha az popüler oldukları, okula uyumlarında problemler yaşadıkları, devamsızlık sorunlarının ve okul bağlarının zayıf olduğunu söylemektedir. Bununla birlikte, zorbalık davranışlarından zarar görenler sadece zorba ya da kurban değildir; doğrudan kurban olmayan diğer öğrenciler de bir okulun psikososyal çevresini belirlemede önemli bir etken olan zorbalık davranışlarından, “*şiddetin kronik mevcudiyetinden*” mağdur olabilirler (American Psychological Association, 1993: 42, akt: Meyer-Adams ve Conner, 2008: 212).

2.8.EĞİTİM ORTAMLARINDA ŞİDDET

Günümüzde şiddet kavramı tüm toplumlarda olduğu gibi, kendi toplumsal yaşantımızda ve bunun bir uzantısı olarak eğitim ortamlarımızda kalıcı çözüm bekleyen konular arasında önceliğini korumaktadır. “Şiddet” kelimesi sözlükte; karşıt görüşte olanlara, inandırma veya uzlaştırma yerine kaba kuvvet kullanma, duygu ve davranışta aşırılık anlamında kullanılmaktadır (TDK, 2005). Dünya Sağlık Örgütü de (2002) şiddeti, “*kişinin kendisine, bir başkasına veya bir gruba karşı yaralama, ölüm, psikolojik zarar, gelişme geriliği ya da ihmal ile sonuçlanan (ya da sonuçlanma olasılığı yüksek olan) kasıtlı güç kullanımı tehdididir*” şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımların paralelinde okuldaki şiddet Astor ve Meyer (2001: 380) tarafından genel bir ifadeyle şu şekilde tanımlanmaktadır; okulda şiddet, sıklığı ve şiddeti değişmekle birlikte fiziksel ve psikolojik zarar verme amaçlı davranışları kapsar. Bununla birlikte okuldaki şiddetin nispeten ayrıntılı tanımı Amerika Şiddeti Önleme Merkezi (2000) tarafından yapılmıştır. Buna göre okulda şiddet “*okulun eğitim misyonunu ihlal eden, güven ortamını tehdit eden, okuldaki kişilerin canlarını ve mallarını hedef alan her tür yıkıcı veya bozucu saldırganca eylemlerdir*” (akt: Öğülmüş, 2006: 17).

“Şiddet kavramına” ilişkin farklı tanımlar bulunmakla birlikte, günümüzde üzerinde ortak görüş geliştirilen nokta; şiddetin sadece fiziksel zarar boyutundan ibaret olmadığı gerçeğidir. Gerek okul ortamında gerekse dış dünyada sözel, duygusal, cinsel şiddet türleri zaman zaman fiziksel şiddete eşlik eden tarzda kimi zaman da fiziksel şiddetten bağımsız olarak yaşanmaktadır.

Yapılan araştırmalar, eğitim ortamlarında birinci derecede sözel şiddetin görüldüğü ve ardından sıra ile duygusal, fiziksel ve cinsel şiddetin geldiğini ortaya koymaktadır. Fiziksel şiddet; itme, tekmeleme, tokat atma, alet kullanarak saldırma, tebeşir, kalem vb. fırlatma, saç-kulak çekme, ayakta bekleme cezası verme, kişiye kaba fiziksel şaka yapma tarzındadır. Sözel şiddet kapsamında ise isim takma, alay etme, iğneleyici söz söyleme, laf atma, hakaret-küfür etme, tehdit etme, kızma ve dedikodu yayma bulunmaktadır. Duygusal şiddet kapsamında gruptan dışlama, görmezden gelme, küçük düşürme, ayrımcılık yapma, baskı yapma, fazladan ev ödevi verme yer alırken, cinsel şiddet de cinsellik içeren uygunsuz sözler söyleme,

sarkıntılık etme, elle rahatsız etme, sıkıştırma vb. davranışları içerir (MEB Özel Eğitim ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2006: 10).

Farklı şekillerde yaşanan şiddetin önlenmesi ve azaltılmasına yönelik gerek yurtdışında, gerekse ülkemizde sayısı gün geçtikçe artan çalışmalar mevcuttur. Bunlardan bir tanesi Almanya’da Gasteiger-Klicpera ve Klein (2007) tarafından yayımlanmıştır. İçeriğinde şiddeti önlemeye yönelik olarak “Bir kavgada nasıl davranırım, tartışmayı öğrenmek, duygularla başa çıkmak ve barış ortamını yaratmak” konularının yer aldığı ilköğretim programı niteliğindeki bu çalışmaya veliler de dâhil edilmiştir. Bununla birlikte ABD’de gençlerin şiddet davranışlarını önlemeye yönelik ulusal bir girişim bünyesinde, bu konuda çevrimiçi eğitim de sunulmaktadır. ABD’de bir devlet kuruluşunda ise okul sağlığı rehberlik hizmetleri kapsamında öğrencilere şiddeti önleme ve şiddetle başa çıkma becerileri içeren eğitimler, okullar için okul sağlık endeksi belirleme çalışmaları, gençlerde riskli davranışları izleme gibi çalışmalarla şiddetin önlenmesine katkıda bulunmaktadır. İngiltere’de ise akademisyenler tarafından kurulan bir web sitesinde öğrencilere, zorbalık ve şiddet davranışları karşısında nasıl davranmaları gerektiği konusunda interaktif rehberlik sunulmaktadır.

Ülkemizde de sayısı günden güne artmakla birlikte bu konuda yayımlanan kitaplar, programlar ve projeler mevcuttur. Dokuz Eylül Üniversitesi, Anlaşmazlık Çözümü Araştırma ve Uygulama Merkezi tarafından yürütülen “Okul Temelli Çatışma Çözümü ve Akran Arabuluculuk Projesi Türnüklü, Kaçmaz, Gürler, Yaka, Türk, Kalender, Şevkin ve Zengin, 2009)” ve bu proje doğrultusunda hazırlanan Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran-Arabuluculuk Eğitim Programı: Liselerde Şiddetin Önlenmesi (Türnüklü, İkiz ve Kaçmaz, 2009) bu çalışmalar arasında yer almaktadır. Ankara Üniversitesi bünyesinde ise “Güvenli Okul Ortamı Oluşturma” isimli “Liselerde Şiddetin Saptanması ve Okul Temelli Şiddeti Önleme Programının Geliştirilmesi” projesi mevcuttur (Pişkin, Öğülmüş ve Boysan, 2011). Bu proje çalışmaları ile birlikte; Eğitim ortamlarında şiddetin önlenmesi ve azaltılması amacı ile MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün 2002/11 No’lu Genelgesi, MEB APK Başkanlığının 2003/91 nolu Genelgesi, MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün 26.03.2004 Tarih ve 1265 Sayılı Yazıları ve Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve

Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 2006/26 no'lu Genelgeleri mevcuttur. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan “Eğitim ortamlarında şiddetin önlenmesi ve azaltılması strateji ve eylem planı” 2006 ila 2011 ve daha ileriki yılları kapsayacak nitelikte, okul ortamında şiddetin önlenmesi ve azaltılması için temel stratejiler belirlemiş ve yönetim süreçleri, okul yönetimi-öğretmen, öğrenci, eğitim ortamı ve çevresi ile aile olmak üzere toplam beş müdahale alanı belirlemiştir. Hazırlanan bu plan eğitim ortamlarımızda uygulanmaya devam etmektedir. Aynı zamanda eylem planı çerçevesinde kritik ve zorlu olaylara maruz kalan öğrencilerin, ailelerin ve öğretmenlerin yaşadıkları sarsıntıyı atlattıklarını sağlamak, bilgilendirmek ve baş etme güçlerini arttırmak amacıyla her ilde psiko-sosyal önleme ve müdahale ekipleri kurulmuştur (Babacan, 2009: 5). Uygulanan bu plan doğrultusunda 2006 ila 2010 yılları arasında alınan sonuçlar aşağıdaki Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. “Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Strateji ve Eylem Planı” Çerçevesinde 2006-2010 Yılları Arasında Elde Edilen Veriler

	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010*
Elebaşı	2676	1271	1498	312
Şahit	191	69	85	18
Yardımcı	434	155	213	38
Kurban/mağdur	670	235	350	59
Ateşli/kesici silahla ölüm	5	2	1	0
Vaka Sayısı	3014	1483	1716	356

* Birinci dönem

Anadolu Ajansı (5 Ağustos 2010: 1). Okullarda Şiddete Bakanlık Takibi. *Hürriyet*.

Tablo 2’ye ait istatistiksel veriler incelendiğinde, 2006 yılından 2010 yılına kadar okuldaki şiddet olaylarındaki düşüş göze çarpmaktadır. Ne var ki, yine aynı kurum tarafından (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü) Eylül 2006 tarihinde hazırlanan rapora göre, Mayıs 2006 sonu itibariyle yapılan basın taraması sonuçları, sadece son beş ayda okullarda meydana gelen olaylarda 14 öğrencinin öldüğünü, 104 öğrenci ve 3 öğretmenin yaralandığını ortaya koymaktadır (Terzi, 2007: 73-83). Rakamsal olarak kolaylıkla

ifade edilebilen aynı döneme ait ölüm olayına ilişkin, farklı kaynaklardan edinilen farklı bilgiler göz önünde bulundurulduğunda; sözel-duygusal ve cinsel içerikli şiddet olaylarına ilişkin istatistiksel verilerin elde edilmesinin güçlüğü ve yetersizliği düşünülebilir.

Basın-yayın organları vasıtasıyla haberdar olduğumuz veya günlük yaşantımızda bizzat şahit olduğumuz şiddet olaylarının yaygınlığı, toplumsal yapının bir uzantısı olan okul ortamı için de gündemdeki yerini korumaktadır. Bu durum bilimsel araştırmalar tarafından da doğrulanmaktadır. İstanbul'da 21 lisede 2.035 öğrenci ile yapılan bir araştırmaya göre (Koca, 2011: 7); liselilerin % 55.9'u, gençler arasında şiddetin yaygın bir davranış olduğu görüşündedir. Şiddetin en yaygın olduğu okul türünün % 23.1 oranıyla fen liseleri olduğu dikkati çekerken, bunu % 20 ile Anadolu İmam Hatip Liseleri izlemektedir. Şiddetin en az görüldüğü okul türü ise % 4 ile özel liselerdir.

Şiddetin nedenleri genel olarak, biyolojik etmenler ile psikolojik ve sosyolojik yaklaşımlarla açıklanmaktadır (Polat, 2002:1). Biyolojik etmenler üzerinde yaş ve cinsiyet belirleyicidir. *“Psikolojik yaklaşım; sosyal öğrenme teorisine göre bu tür davranışların taklit yoluyla öğrenildiğidir. Gelişimsel teoriye göre ise şiddeti azaltan etkenlere bağlı olarak, görülme olasılığının azaldığı şeklindedir.”* Şiddeti azaltan etkenler ise uygun aile ve çevre yapısına bağlıdır. Sosyolojik yaklaşıma göre nedenlerden ilki; *“şiddetin kimi toplumda kullanımının kabul görmesi ve model alma yoluyla da kuşaktan kuşağa aktarılması yoluyla olur. Bir diğer sosyolojik neden olarak da, yoksulluğun ve olanaksızlıkların insanları kanuni olmayan yollardan isteklerine ulaşmaya ittiği öne sürülmektedir.”* Üçüncü olarak ise, kişilerin şiddet sonucunda elde edeceklerinin kaybedeceklerinden büyük olması durumunda, bu tür davranışlara yöneldikleri öne sürülmektedir (Polat, 2002:1). *“Freud'a göre de şiddeti doğuran saldırganlığın nedeni, aslında insanın kendisine yönelik olan yıkıcı eğilimlerinin, dış dünyadaki nesnelere çevrilmesidir. İnsan diğer insanlarla savaşır ve onlara karşı yıkıcı davranır, çünkü kendini yok etme isteği yaşam içgüdülerinin gücü tarafından engellenmiştir”* (Gençtan, 1989: 48). *“Suç bilimcilere göre ise, şiddetin altında yatan en önemli psikolojik neden, bireyin duygusal zekanın önemli bir ögesi olan empati kurabilme becerisinden yoksun olmasıdır”* (Akboy ve İkiz, 2007: 297). Fromm (1982: 27), *“yaratamayan insan yok etmek ister”* der. Fromm'un

bu düşüncesini Gençtan (1989: 61) özetlenen şu cümle ile açıklar: Fromm (1982), “zararlı saldırganlık” olarak nitelendirdiği; kişinin yaşamını sürdürebilme amacından uzak, sadece yıkma ve bozma amacı taşıyan saldırganlığın, toplumların insanı, kendisini gerçekleştirmekten alıkoyması ve engellemesi sonucu ortaya çıktığını savunur.

Bahsi geçen temel nedenlere dayalı olarak, liselerde öğrenciler arasında yaşanan şiddetin tetikleyici nedenlerinden belki de en yaygın olanı kız-erkek arkadaşlığı olarak karşımıza çıkmaktadır (Tezcan, 1996; akt: Koç, 2011). Liselerde kız-erkek arkadaşlığı dışında; kişinin özellikleriyle alay etme, isteğini elde etme, küfür etme ve pek çok farklı konu şiddeti tetikleyici etkiye sahiptir. Bu konuda basın-yayın organlarında sıklıkla karşılaştığımız örnekler mevcuttur. Bu örneklerden yapılan alıntılara Ek 29’da yer verilmiştir.

Köknel (2000: 134-135), kişinin şiddete maruz kaldığı durumlarda genellikle kaçma-savaşma davranış aralığında tepki verdiğini belirtmektedir. Davranış yelpazesindeki bu iki tür davranış da doğrudan veya dolaylı bir şekilde şiddeti şiddetle çözmeye yöneliktir. Oysa saldırgan davranışlara ve şiddet eylemlerine neden olan davranış kalıplarını öncelikle düşünce düzeyinde; kızgınlık, kaygı, korku gibi duygulardan arınmış zihinsel süreçler aşamasında önlemek gerektiğini savunmaktadır.

2.9.OKUL ORTAMINDA AKRAN ZORBALIĞI VE ŞİDDET SORUNUNUN ÇÖZÜMÜNDE GELENEKSEL DİSİPLİN YÖNTEMLERİNE BAKIŞ

Latince “disciplina” ve Fransızca “discipline” kökeninden gelen disiplin kelimesi, bir topluluk içinde belli bir düzenin egemen olması için uyulması gereken kurallar, yükümlülükler bütünü olarak tanımlanabilir (Benk, Adalı ve Akar, 1986: 3216). Disiplin kelimesinin sözlük anlamı da “yasa, kural ve toplum düzenine uygun davranma niteliği”dir (TDK, 2005). Kılınç’ın (2003) aktarımına göre, disiplin tanımlarını değerlendiren farklı yazarlar eğitimsel boyutta disiplinin iki ayrı anlamı üzerinde dururlar. Birincisi, kişinin kendi kendini düzenlemesi ve kontrol etmesidir. İkinci anlamı ise, düzenli bir davranış için gerekli koşulları yaratmaktır. Freudyen bakış açısıyla disiplin; bebeklikten itibaren anne-babası ve çevresindeki yetişkinler

tarafından denetlenen bireyin, daha sonra bu denetlemeyi içselleştirerek kendisi üzerinde kontrol sağlaması yoluyla olur (Gordon, 2007: 8). Bu anlamda, bebeklik döneminden itibaren, çocuğa ebeveyni tarafından konulan sınırlar, çocuğun yönünü belirleyebilmesi için gereklidir (Nitzch ve Schelling, 2003: 15). Bununla birlikte, sınır koymak adına “dayak ve zor kullanarak çocuğun davranışlarını yönlendirmeyi amaçlayan anne-baba;

1. Çocuğun kendilerine karşı korku, öfke ve kırgınlık içinde olmasına sebep olur,
2. Çocuğa saldırgan olmayı ve sorunlarını şiddet yoluyla çözmeyi öğretir,
3. Zayıf vicdan ve ahlak gelişimine yol açar” (Yavuzer, 2001: 93).

Eğitim ortamında da günümüzde üzerinde tartışmaların bitmediği “öğrenci davranışları üzerinde disiplin nasıl sağlanmalıdır?” sorusuna cevap oluşturacak nitelikte; cezanın öğrenci üzerindeki eğitici etkisinden çok zarar verici etkileri ile ilgili genel bir kanı oluşmuşken, ödülün bir disiplin yöntemi olarak kullanılmasında bilim dünyasında farklı ve tezat görüşler hâkimdir. Bunun paralelinde ceza ve ödülün yerini alabilecek, daha güçlü disiplin modelleri arayışı gerek ülkemizde gerekse diğer ülkelerde süregelmektedir. Ne var ki, ülkemizde okullardaki disiplin kavramını inceleyen çok az sayıda araştırmaya ulaşılabildiği (Ada ve Çetin, 2006; Bilir, Kuru ve Tezcan, 2007; Karataş, 2008; Özcan, 2008) ülkemizin bu konuda katetmesi gereken uzun bir yolunun olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır.

Yaygın olarak kullanılmakta olan disiplin yöntemlerinden cezalandırma, çoğunlukla disiplin kelimesi ile birlikte hatta onun yerine kullanılmaktadır (Kılınc, 2003). Bu yöntemde yetişkinler, hata yapan öğrencinin düşüncelerini yeterince göz önünde bulundurmaksızın sorunun çözümüne yönelik bir plan oluşturur ve bu planı uygular. Kaldı ki bu plan kimi zaman yapılan hata ile ilgisiz bir cezayı içerebilir (Amstutz ve Mullet, 2005: 22). 19.1.2007 tarih ve 26408 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği’nde, kişilerarası ilişkileri yeniden yapılandırmayı, onarmayı gerektirecek tarzdaki sorunlara çözüm amaçlı olarak cezalandırıcı yaklaşımın temel alındığı ve kınama, okuldan kısa süreli uzaklaştırma, okuldan tasdikname ile uzaklaştırma ve örgün eğitimin dışına çıkarma şeklindeki dört tür cezadan oluştuğu

görülmektedir. “Cezalandırıcı yaklaşım”da öğrencinin belirtilen bu dört cezalandırma yöntemi arasından uygun görülen ve yapılan hata ile çoğunlukla ilgisiz bir cezayı çekmesinden başka herhangi bir davranış beklenmemektedir. Bu durum da öğrencinin yaptığı hata ile yüzleşmesini, yaptığı hata ile ilgili sorumluluğu üzerine almasını ve yaptığı hata sonucu verdiği zararı telafi etmek üzere bir adım atarak sorunun çözümünde etkin rol oynaması gerekliliğini ortadan kaldırmaktadır. Dolayısıyla, öğrenciler arasında, bozulan kişilerarası ilişkileri yeniden yapılandırma ve meydana gelen maddi veya manevi zararın telafi edilmesini gerektiren zorbalık ve şiddet davranışı karşısında verilen bu tür cezalar ya işlevsiz ya da yapılan hata ile ilgisiz kalmaktadır. Bunun da ötesinde okul ortamında verilen kimi cezalar toplumsal sorunların artışına bile sebep olabilmektedir. Hayat Boyu Eğitim ve Gelişim Derneği’nin (HEGEM) Adalet Bakanlığı’nın verilerinden yararlanarak hazırladığı harita, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında aralarında zorbalık ve şiddetin de bulunduğu çeşitli disiplin suçlarından dolayı okuldan ilişkisi kesilen 404 bin 383 öğrencinin yarıya yakınının suça bulaştığını ortaya koymaktadır (Günel, 2011). Christle, Jolivette ve Nelson da (2007) okulu bırakma riskini arttıran etkenler arasında okuldan uzaklaştırma oranının yüksek olması, okuldaki şiddet ve yargıya taşınan şiddet olaylarının fazlalığı olduğunu belirtmektedir. 1980’li yıllarda Amerika’da okullarda ceza kullanılması konusunda yapılan tartışmalara dünyanın önde gelen davranış psikologlarından Dr. Skinner (1986-87), şu şekilde katılır:

“Polisler, anababalar, öğretmenler, eşler kim kullanırsa kullansın cezanın herkes üzerinde standart etkileri vardır: (1) Kaçış (eğitimde onun özel bir adı vardır; okulu kırmak) (2) Karşı saldırı (okullarda şiddet ve öğretmenlere saldırı) (3) Kayıtsızlık-içe kapanma. ...” (akt.: Gordon, 2007: xvii).

Bütün bunlara rağmen okullarda cezanın hala yaygın olarak kullanılmasının nedenleri arasında çabuk uygulanır olması, okul yönetimi için kolay olması ve “en azından bir şeyler yapıldı” denilebilmesidir (Amstutz ve Mullet, 2005: 12).

Mevcut eğitim sistemimizde, Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği doğrultusunda, yukarıda bahsedildiği şekilde okul ortamında şiddet ve zorbalık sorunu oluştuğunda cezalandırıcı yaklaşım kullanılmaktadır. Bu yaklaşıma dayalı olarak, Milli Eğitim Bakanlığı’nca düzenlenen Okullarda Şiddetin Önlenmesi, Mevcut Uygulamalar ve Sonuçları Toplantısı’nda İl Milli Eğitim Müdürü tarafından aktarılan İzmir İli’ne ait bir rapor örneği aşağıda yer almaktadır (Aydoğan, 2006: 7).

Emniyete intikal eden şiddetle ilgili disiplin olaylarında yıllara göre artış olduğu ifade edilebilir. Özellikle 2005–2006 öğretim yılında 73 okul emniyete intikal eden şiddete dayalı disiplin olayı yaşandığını bildirmiştir. Kısa süreli uzaklaştırma cezası alan öğrenci sayısının arttığı gözlenmiştir. Özellikle Konak, Karşıyaka, Buca, Bornova, Menemen, Çiğli ve Ödemiş ilçelerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Tasdikname ile uzaklaştırma cezasının verilmesi oranında yıllara göre artış olmadığı görülmüştür. Ancak şiddete dayalı olarak örgün eğitimin dışına çıkarılma cezasının verilmesinde yıllara göre artış olduğu saptanmıştır. Özellikle Kemalpaşa ve Menemen gibi fazla göç alan ilçelerde bu cezanın daha fazla verildiği saptanmıştır. Konak İlçesi de kozmopolit bir yapıda olması nedeniyle daha fazla şiddete yönelik disiplin olayı yaşandığı düşünülmektedir.

Mevcut eğitim sistemimizde, Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği doğrultusunda, cezanın yanı sıra kullanılmakta olan övgü-ödül kavramına ilişkin farklı görüşler iki kutuplu olarak süregelmektedir. Bunlar; bir ucunda övgü-ödülün yararlı olduğu, diğer uçta ise etkisiz hatta uzun vadede kişiyi bağımlı hale getirebileceğinden zararlı olduğu yönündeki düşüncelerdir. 1963’de yazdığı makale ile övgü-ödülün etkisiz oluşunun nedenlerini ilk kez gözler önüne seren Farson’dan sonra Adleryan psikolog Dreikurs da (1987), “Children: The Challenge” isimli kitabında, disiplin aracı olarak övgü veya ödül yerine cesaretlendirmenin kullanılması gerekliliği üzerinde durur ve “*bir bitki nasıl ki suya ihtiyaç duyarsa çocuklar da cesaretlendirilmeye ihtiyaç duyar*” der (akt.: Gordon, 2007: 47). Uzun vadeli etkilerine bakıldığında, bağımlı kişilik geliştiren birey ile özgüveni gelişmiş, kendine olan inancı gelişmiş bir yetişkin olma gibi iddialı sonuçlar doğuran “övgü-ödül” ile “cesaretlendirme” arasındaki farklar Smith ve Dixon tarafından tablo ile ortaya koyulmuştur (akt. Nelsen, Lott ve Glenn, 2000: 161,163).

Tablo 3. Övgü-Ödül ile Cesaretlendirme Arasındaki Farklar

	Övgü-Ödül	Cesaretlendirme
Takdir edilen öge	Kaydedilen ilerleme yerine sonuçta elde edilen başarıdır	Ortaya konan çaba ve gelişmeye vurgu yapılır
Tutum	Patron/ Hâkimiyet kurucu	Saygı gösteren
Verilen “ben” mesajı	Yargısal:“Yerine oturman beni memnun etti”	Kendini açma: “İşbirliğinden memnunum”
Yapılan yönlendirme	Birey, başkaları için değişim gösterir	Birey, kendisi için değişim gösterir
Kontrol odağı	Dışsal kontrol:“Ne düşünüyorsun?”	İçsel kontrol: “Ne düşünüyorum?”
Öğretilenler	Ne düşünülmesi gerektiği	Nasıl düşünülmesi gerektiği
Hedefler	Uygunluk: “Doğru yaptın.”	Anlama:“Ne düşünüyorsun/ hissediyorsun/öğrendin?”
Öz-saygı üzerindeki etkileri	Kendisini değerli hissetmesi için başkalarından onay almaya ihtiyaç duyar	Kendisini değerli hissetmesi için başkalarından onay almaya ihtiyaç duymaz
Uzun vadeli etkileri	Diğerlerine bağımlı kişilik özellikleri	Öz-güven, Kendine inanma

Nelsen, J.; Lott, L. ve Glenn, S. (2000: 161-163). “Positive Discipline in the Classroom, Developing Mutual Respect, Cooperation, and Responsibility in Your Classroom”, 3rd ed., New York: The Rivers Press.

Sonuç olarak gerek ceza temelli gerekse övgü temelli disiplin anlayışının günümüz eğitim ortamında artan eğitimsel ihtiyaçlara cevap vermedeki yetersizliği yeni arayışlar doğurmuş (Amstutz ve Mullet, 2005: 13) ve temeli 11. yüzyıl öncesi yerli kabilelere dayanan “Onarıklık” kavramının gündeme gelmesini sağlamıştır (Zehr, 1990).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

OKUL ORTAMINDA AKRAN ZORBALIĞI VE ŞİDDET SORUNUNUN ÇÖZÜMÜNE İLİŞKİN BİR MODEL ÖNERİSİ: “ONARICI DİSİPLİN”

Bu bölümde ilk olarak, geleneksel disiplin yaklaşımlarına alternatif nitelikte bir yaklaşım olan “Onarıcı Disiplin Modeli”nin tarihçesi kapsamında, “Onarıcı Adalet” kavramı ele alınmıştır. Ardından “Onarıcı Adalet” ve “Utanç Yönetimi” arasındaki ilişkiyi ele alan kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Son olarak da “Onarıcı Disiplin Modeli” ve Eğitim Ortamında Kullanımı ile Onarıcı Uygulama Süreçleri”ne yönelik yapılan incelemelere yer verilmiştir.

3.1. “ONARICI DİSİPLİN”İN TARİHÇESİ: “ONARICI ADALET”

Onarıcı Disiplin kavramının temel felsefesini oluşturan Onarıcı Adalet yeni bir kavram değildir (Llewlynn ve Howse, 1999). “Onarıcı Adalet” uygulamaları Afrika geleneksel hukukunda ve kelt geleneklerinde olduğu gibi Yeni Zelanda kültürüne ait Maori toplumunda, Avustralya Aborjinlerinde, yerli Amerika’lılarda, ve Kanada’da yer alan şekliyle insanlık tarihi boyunca dünya çapında varlığını sürdürmüştür (Consedine, 1999). Hukuk, bu kültürler için başka birileri tarafından zorunlu tutulan kurallar olarak kavramsallaştırılmak yerine, yaşama ait geleneksel bir yol olmuştur (Melton, 2002).

Onarıcı Adalet’in bu çok kültürlü kökeni ve çok eskilere dayanan tarihinin aksine; “Cezalandırıcı Adalet”, Batı kültüründe sonradan gelişmiştir. Cezalandırıcı Adalet’in izleri 11. yüzyıla dayanır, ancak 19. yüzyıla kadar kayda değer şekilde yerleşmemiştir. 19. yüzyılın başlarında da resmi organların etkisi oldukça düşüktür ve toplum kendi çatışmasını kendisi çözer. Çatışma, Batı kültüründe halk adaleti tarzında çözüm bulmuştur. Halk; çatışmaları, ilişkinin sürdürülmesi esasına dayanan ve barış ortamının yüksek düzeyde mükâfatlandırıldığı bir ortamda öncelikle uzlaşma ve arabuluculuk süreçleri vasıtasıyla çözmüştür (Zehr, 1990).

Onarıcı Adalet, 1970’lerde çağdaş batı metinlerinde bir terim olarak onarma bağlamında ilk kez Barnett ve Eglash tarafından tartışılmıştır (Moore, 2003: 23). 1989 yılında Yeni Zelanda hükümeti “Aile Grup Toplantıları” olarak anılan Onarıcı

Adalet Modeli'ni kendi ulusal adalet sistemlerine uyarlama yönünde tarihi bir karar almıştır. Temeli geleneksel Maori adaletine dayanan Aile Grup Toplantıları, Avustralya'da 1991'de ve Amerika ile Kanada'da 1990'ların ortalarında yayılmaya başlamıştır. Günümüzde Kanada'nın her bölgesinde Onarıcı Adalet uygulamaları mevcuttur (Moore, 2003: 24).

Zehr'in tanımından yola çıkarak, kavramı inşa eden Van Ness ve Strong'un (2002) betimlemesiyle Onarıcı Adalet; işlenen suçun oluşturduğu zararın telafisi ve gelecekte meydana gelebilecek zararın azaltılması, yanlışların düzeltilmesi üzerine odaklanır. Bu, suç işleyenlerin yaptıkları hataların sorumluluğunu alması yönünde cesaretlendirilmesi ve sebep oldukları zararın mağdurlar lehine telafisini sağlamak ve her iki tarafın da toplumla tekrar bütünleşmesini kolaylaştırmaktır. Bu konuda başarı sağlanması için halk ve hükümetin işbirliği yapmasına gereksinim vardır (Hendrix, 2004: 4).

“Onarıcı Adalet”; birbirine zıt görüşteki insanların yaşadıkları sorunların sonucunda, insanların ihtiyaçları doğrultusunda bazı şeyleri düzeltmeyi, sık kullanılan tabirle, “*zararın tazminini*” içeren tüm resmi ve resmi olmayan müdahalelerdir. Bu müdahaleler; arabuluculuk, toplantı ve iyileştirme grupları ile atılacak temel adımların paylaşılmasını içerir. Herkes, etkilendiği bir problem veya çatışma durumu hakkında; ne olduğu, bu durumun kendisini nasıl etkilediği, durumla ilgili şu anki duyguları ve zararın telafisi için ne istediği ile ilgili konuşma fırsatına sahiptir. Bu müdahalelerde önemli bir unsur “gönüllülük”tür. Süreçlerin başarısı büyük ölçüde insanların istekliliği ve kaynaşmasına bağlıdır (Hopkins, 2002: 32,43,46,105).

Karşılaşılan her disiplin konusunun Onarıcı Adalet sürecine dâhil edilip edilemeyeceği, vakaların hangi kriterlere göre ve kim(ler) tarafından seçilmesi gerektiği, suçluların tekrar tekrar suç işlemesi durumunda “Onarıcı Adalet” uygulamalarına devam etmeleri mi yoksa başka bir sürece dâhil olmalarının mı daha uygun olduğu konusundaki sorulara dikkat çeken Gilmour, 2005: 76), bu konuların önemli ve tartışılması gereken alanlar olduğunu ileri sürmektedir. Benzer sorulara cevap arayan Llywellyn ve Howse (1999) da, bir modelin onarıcı olması için gerekli temel prensiplere ilişkin düşüncelerini şu maddelerle aktarmıştır:

1. Tüm taraflar; yani mağdur, zarar veren ve çevre “Onarıcı Uygulama”da katılımcı olarak yer almalıdır.
2. “Onarıcı Uygulama”, verilen zararın; zarar veren dâhil olmak üzere tüm tarafları etkilediğini göz önüne alarak zararı ele almalıdır.
3. “Onarıcı Uygulama”ya katılım gönüllü olmalıdır.
4. Doğruyu söyleme ve sorumluluğu kabul etme ön koşuldur.
5. Taraflar biraraya gelerek deneyimlerini ve öykülerini paylaşır.
6. “Onarıcı Uygulama”, mağdur ve zarar verenin haklarını korur.
7. Daha kapsamlı bir sosyal perspektifin sağlanması açısından toplantıda onarıcı bulunmalıdır.
8. “Onarıcı Uygulama”, zorba ve mağdurun topluma yeniden uyum sağlamalarını amaçlar.
9. “Onarıcı Uygulama”, müzakere yoluyla çözüm için anlaşma planı oluşturur.
10. Cezalandırma yer almaz.

Farklı felsefelere dayanan Onarıcı Adalet ve Geleneksel Adalet yaklaşımlarının karşılaştırması aşağıdaki Tablo 2 vasıtasıyla açıklanmıştır.

Tablo 4. Adalet Anlayışı

CEZALANDIRICI BAKIŞ AÇISI	ONARICI BAKIŞ AÇISI
Suç, devlete ve yasalara karşı bir eylemdir.	Suç, insanlara karşı yapılan ve ilişkileri bozan bir eylemdir.
Hangi yasaların çiğnediğini, nasıl meydana geldiğini ve suçluların neyi hak ettiklerini sorar.	Kimin zarar gördüğünü, ihtiyaçlarının ne olduğunu ve kimin sorumlu olduğunu sorar.
Ceza verilerek adalet sağlanmaya çalışılır.	Onararak adalet tesis edilir.
Suçlunun verdiği zarar, suçluya verilen zararlarla dengelenmeye çalışılır.	Suçlunun verdiği zarar, yine suçlunun kendisi tarafından telafi edilerek dengelenir.
Sorunun çözümünde karar vericiler (hâkimler) temel aktörlerdir.	Sorunun çözümünde mağdur ve suçlu temel aktörlerdir, bunun için kendilerine profesyonel yardım sağlar.
Sorunun çözümünde zarar verenden herhangi bir rol üstlenmesi, sorumluluk alması beklenmez.	Suçluya çözümde rol verilir, sorumluluk verilir.
Suçlunun geçmiş davranışlarına odaklanılır.	Suçlunun davranışının sonuçlarına ve geleceğe odaklanılır.
Taraflar hasım olarak değerlendirilir ve dolayısıyla mağdur-suçlu arasında iletişim kurulması beklenmez, teşvik de edilmez.	Mağdur-suçlu diyalogu merkezdedir.
Odak noktasında; suçlunun ne tür bir cezayı hak ettiği olup, mağdur ihmal edilir.	Odak noktasında, zararın telafisi için mağdurun ihtiyaçları ve suçlunun sorumlulukları vardır.
Mağdurun acıları gözardı edilir. Mağdurların “gerçeği” ikinci plandadır.	Mağdurun acıları paylaşılır ve kabul edilir. Mağdurlara “kendi gerçeklerini” anlatma fırsatı verilir.
Suçlunun toplumla bağlarının yeniden kurulması	Suçlunun toplumla bütünleşmesi amaçlanır.

amacı taşınmaz.	
Pişmanlık ve bağışlama özendirilmez.	Pişmanlık ve bağışlama özendirilir.
Davranışın toplumsal, ekonomik ve ahlaki bağlamı gözardı edilir.	Sorunun her boyutu ile çözülmesi önemlidir.
Rekabetçi, bireysel değerler özendirilir.	Karşılıklılık ve işbirliği özendirilir.
Kazanma-kaybetme sonuçları ortaya çıkar.	Kazan-kazan sonuçlarını mümkün kılar.
Farklılıkları vurgular.	Ortak noktaları arar.
Zarar veren kişi kınanır.	Zarar veren davranış kınanır.

Zehr, H. (2002: 21). "The Little Book of Restorative Justice". U.S.A.: Good Books.

Zehr, H. (2005: 211-214). "Changing Lenses: A new focus for crime and justice". Scottsdale: Herald Press.

Bu bilgiler ışığında, "Onarıcı Adalet" kavramından toplumsal boyutlu yararlanılması planlandığında geniş çaplı bir paradigma değişikliği gerektirdiği söylenebilir. Okullar da toplumun bir parçası olarak "Onarıcı Disiplin" kavramı ile tanışarak toplumsal bütünlük içinde yerlerini alırlar.

3.2. ONARICI ADALET VE UTANÇ YÖNETİMİ

Bireyin, erken yaşlardan itibaren ait olduğu toplumun değerlerini ve kurallarını içselleştirip, söz konusu değer ve kurallara aykırı hareket ettiğinde hissettiği duygu olarak tanımlayabileceğimiz utanç ile bireyin bu duyguyu nasıl yönettiği, diğer bir deyişle hissedilen utanç duygusu karşısında davranışlarını nasıl düzenlediğini açıklayan utanç yönetimi, davranış ve tutumlarımızda yapıcı ya da yıkıcı olarak etkin olmaktadır. Utanç duygusunun yönetilmesi bireylerde farklılık gösterebilmektedir. Utanç, bireyler tarafından uyumlu ya da uyumsuz bir şekilde yönetilmektedir. Zorbalık davranışının altında yatan nedenleri anlamamıza yardımcı olacak bir yaklaşım olan utanç yönetimi ile ilgili çalışmasında Ahmed ve diğerleri (2001) bireylerin utancı kabul etme (utanç duygusunu yaşama, hissetme) ve utancın yer değiştirmesi ile ilgili tutumlarına ait dört kategori tespit eder:

1. Zorba ve mağdur sınıfında olmayanlar; utanç duygusunu hisseder ve yüzleştikleri bu duygudan böylece kurtulurlar.
2. Mağdurlar; utanç duygusunu hissetmekle beraber diğerleri tarafından kabul görmedikleri hissine kapılarak öz eleştirel düşünceye takılıp kalırlar.
3. Zorbalılar; utancı utanç olarak yaşamazlar. Bu grupta utanç duygusu, daha çok öfke duygusuna dönüşerek nesnelere ya da bireylere kaydırılır.

4. Zorba/mağdurlar; utanç duygusu hissetmekle birlikte, bunu kabul etmezler. Yine zorbalarda olduğu gibi utanç duygusu öfke ile yer değiştirir. Ayrıca mağdurlar gibi diğerleri tarafından kabul edilmeme hissine kapılarak öz eleştirel düşünceye takılıp kalırlar.

Birey tarafından yapılan yanlış davranışın sorumluluğunun alınması ve yanlışın telafi edilmesi, diğer bir deyişle utancın kabul edilip bu duyguyla baş edilmesi, bir toplumda sağlıklı sosyal ilişkilerin devamını sağlayan uyumlu utanç yönetimi'ni tanımlarken, bireylerin yanlış davranışlarından dolayı utanç duymamaları ve bunun yerine çoğunlukla öfke hissederek topluma yabancılaşmaları uyumsuz bir utanç yönetimi'ne işaret eder (Morrison, 2007: 37-38; Tfofi ve Farrington, 2008: 354). Utanç yönetimi uyumsuz bireyler, toplum içindeki davranışlarına öz denetim uygulamakta başarısız olmaktadır ki bu da utanç duygusunu kabul etmeyen bireylerin başkalarına zarar vermeye ve zorbalığa daha yatkın olduklarını göstermektedir (Ahmed ve Braithwaite, 2004: 282-283). Utanç yönetimi ve zorbalık arasındaki güçlü bir bağa işaret eden Ahmed ve Braithwaite (2006), çalışmalarında uyumlu utanç yönetimi'nde yüksek puan alan çocukların zorbalık puanlarının düşük olduğunu diğer taraftan uyumsuz utanç yönetimi'ne sahip çocukların zorbalıkta da yüksek puan alma eğiliminde olduğunu vurgularlar. Bu bulgular, utancı kabul etmenin zorbalığı engelleyici bir faktör olarak görülebileceği fikrini tamamlamaktadır. Öte yandan utancın öfke duygusuyla yer değiştirmesi ise zorbalık davranışı için risk faktörü olarak görülebilir (Ahmed ve Braithwaite, 2004).

Çeşitli toplumların suç ile mücadelesini inceleyen Braithwaite (2000), antisosyal davranışlara karşı cezalandırma yöntemi yerine bireyin önem verdiği kişiler ve çevresi tarafından insancıl bir şekilde utandırılması yöntemini uygulayan toplumların daha düşük suç oranına sahip olduğunu görmüştür. Bu doğrultuda, antisosyal davranışlara karşı bir ceza yöntemi olarak utancı savunan Braithwaite (2000), bu duygunun bir ceza yöntemi olarak kullanılmasında önemli bir şart öne sürmektedir; Braithwaite, utandırmanın sadece toplumsal kınamayı ifade ettiğinde değil, aynı zamanda bağışlamayı ve yeniden kabul edilmeyi de içerdiği zaman insancıl bir yöntem olarak değerlendirilebileceğini açıklamaktadır. Bu ceza şeklinin bir öfke ifadesi ya da öç alma biçimi olmak yerine, hatayı işleyen kişide belli bir vicdan azabını ve toplumda ya da ailede bağışlama duygusunu uyandıran bir usul

olduğunu vurgulamak için, “*bireyi topluma yeniden kazandıran utandırma (bütünleştirici utandırma)*” terimini kullanmaktadır.

Utanmanın, “bütünleştirici” ve “damgalayıcı” olasılıklarına dikkat çeken Braithwaite (2000), bağışlamanın gerçekleşmediği bir utanmanın bütünleştirici olmayacağını vurgulamaktadır. Aynı zamanda, damgalayıcı utandırmanın başarılı olmadığını belirterek bunun nedenini; bütünleştirici utandırmada hata işleyen kişiye kendisinin değil, hareketinin yanlış olduğunun saygı çerçevesinde gösterilerek, ileride bu hatayı tekrarlamaması yönünde destek olunurken, damgalayıcı utandırmada hatayı işleyen kişinin kötü olarak nitelendirilmesi ve aşağılanması olarak açıklamaktadır (Braithwaite, 2000: 282-287,294). Bütünleştirici utandırma; bir taraftan onaylanmayan davranışın net bir şekilde ortaya koyulduğu, bir taraftan da hata yapan kişiye yönelik bağışlama fırsatının sunulduğu insancıl bir yaklaşımdır. Zorba ile kurbanı bir araya getirerek, oluşan zararın telafisini sağlamayı dolayısıyla bir bağışlamanın gerçekleşmesini mümkün kılmayı hedefleyen Onarıcı Toplantılar, “bütünleştirici utanç yönetimine” de bir fırsat oluşturmaktadır (Ttöfi ve Farrington, 2008: 354). “Bütünleştirici utanç yönetimi”nin suçu önleme konusunda sunduğu fırsatı değerlendirmede önemli bir faktör, bireyler arasındaki bağların gücüdür. Zarar veren birey mağdurla arasında bağ ya da empati hissetmezse, davranışlarını değiştirmeye de gerek görmeyecektir (Ttöfi ve Farrington, 2008: 354). Onarıcı Uygulamalar bireyler arasında diyalog kurmayı, tarafların birbirlerinin duygu ve ihtiyaçlarını anlamalarını hedeflediğinden burada ortaya konulacak bütünleştirici utanmanın sonucu olan utancın kabulü ve bağışlamanın zorbalık davranışlarının daha az görülmesine yol açacağını söyleyebiliriz (Ahmed ve Braithwaite, 2005). “Onarıcı Adalet Toplantıları”, bütünleştirici utanma kavramı vasıtasıyla; zararın telafi edilmesi ve bağışlamanın desteklenmesi, geleneksel ceza sistemine alternatif oluşturarak bireyi gelecekte olumlu davranışlara yöneltme konularında yönlendirme yapmaktadır.

“Utanç yönetimi” kapsamında ele alınabilecek bir kavram olan bağışlama, hem bağışlayan hem de bağışlanan kişi/ler üzerinde olumlu etkiler yapmaktadır. Öfke duygusu, zarar gören kişi/lerin karşısındakine karşı bağışlayıcı olmasını engelleyebilir. Ne var ki, insanın kendisine ve başkalarına karşı bağışlayıcı olması kişinin stres yönetiminde başarılı olmasını kolaylaştırır, sağlığını korumasına

yardımcı olur ve kendini iyi hissetmesini sağlar. Bu konuda yapılan araştırma bulgularından çıkan sonuç; kişilerin başkalarına yönelik bağışlayıcı tutumu evlilik-aile ilişkilerinde, geniş anlamıyla sosyal ilişkilerindeki tatmin düzeyini arttırdığı gibi zihinsel ve ruhsal sağlığını da olumlu etkilemektedir. Kişinin kendine yönelik geliştirdiği bağışlayıcı tutum ise tüm bunlara ilave olarak, öz-saygısının artmasını, anksiyete ve depresyon yaşama düzeyinin düşmesini mümkün kılmaktadır (Greenberg, 2002: 148).

Zorbalığın utanç yönetimi ile ilgili problemlili tutumları ve erken çocuklukta suç ve kabahatlerin aile içinde nasıl ele alındığı, zorbalık konusunda belirgin risk faktörlerinden sayılmaktadır (Ahmed ve Braithwaite, 2004: 4). Ahmed ve diğerleri (2001) diğer çocuklara zorbalık yapan çocukların ailelerinin çocuk yetiştirmede sıklıkla damgalayıcı tarzda utanmayı kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Shapiro'ya göre (2003: 71), *“utanç; çocukların, başka kişilerin beklentilerine göre davranmayı başaramadıklarını hissettiklerinde ortaya çıkan bir aşırı mahcubiyet şeklidir. Suçluluk ise; çocuklar, içselleştirdikleri davranış ölçütlerine uymayı başaramadıklarında ortaya çıkar.”* *“Evrimsel bakış açısından insana özgü her duygu bir amaca yönelik gelişmiştir ve çocuk gelişimi anlayışımızdan utanç ve suçluluk gibi olumsuz duyguları çıkarıp atmak, bir ressamın paletinden asal renklerden birini çıkartmaya benzer; sadece bir renk kaybolmaz, aynı zamanda tamamlayıcı renklerin milyonlarca nüansı da yok olur”.*

Bu olumsuz duygular, duygusal öğrenme ve davranışsal değişiklik açısından olumlu olayların bıraktığı etkiden tartışılmaz bir şekilde daha güçlüdür. Bu bakış açısına paralel olarak Sherman (2003:11), “Onarıcı Adalet Uygulamaları”nda ortaya çıkması teşvik edilecek duyguları “pişmanlık, suçluluk, utanç, empati, umut”, kaçınılması gereken duyguları ise “öfke, aşağılama, korku, iğrenme” olarak belirtir. *“Vicdani gelişimini tamamlayamamış kişiler suçluluk ya da pişmanlık duymadan çalar, dolandırır, saldırır, bazen de öldürür. Karşılarındakine verdikleri zarara değil, yakalandıklarına üzülürler”* (Dodson, 1998: 85). Oysa ki vicdan kavramını ön planda tutan “Onarıcı Adalet Modeli”, Kağıtçıbaşı'nın (2012: 365) şu düşüncelerini paylaşmaktadır: *“Kişide vicdani gelişim için önemli olan şey kişinin yaptığı kötülük karşılığı ceza çekmesi değil, zarar verdiği mağdurun yerine kendini koyup üzülmesi, yaptığından pişmanlık duymasıdır”.*

“Onarıcı Adalet Uygulamaları”nın olumlu seyredebilmesi için gerekli olan duygular arasında yer alan “pişmanlık, suçluluk, utanç, empati, umut” kavramlarından bahsedebilmemiz için gerekli olan vicdan kavramı geçmişten

günümüze, ahlaki gelişim kapsamında incelenmiştir. Bu alanda; “*kuramsal ve bilimsel*” öncü olma özelliği ile psikanalitik kuram temsilcisi Sigmund Freud, “*ahlak gelişimi, çocuğun kişiliğinde süperegonun gelişmesiyle olur*” der. Ardından, “*Eric Ericson psikanalitik kuram bakış açısıyla ahlak gelişimine eğilir*”. Öğrenme kuramları, “*ahlak gelişimini öğrenilen davranışlar arasında kabul eder*”. “*Ahlak gelişimine bilişsel gelişim paralelinde eğilen ilk kuramcı olan Dewey*” ve “*bu alandaki en kapsamlı çalışmanın sahibi Piaget ise, ahlak gelişiminin bilişsel ve duygusal süreçlerin paralelinde geliştiğini*” belirtir (Akboy, 2005: 140-145). Kohlberg de Piaget’in paralelinde (1969), çocukların bilişsel yönden gelişmesine bağlı olarak, ahlaki gelişim aşamalarının da belli bir sıra izlediğini ve bu nedenle; ahlaki gelişmeye, bilişsel gelişimin bir özelliği olarak da bakılabileceğini belirtmiştir (akt: Morgan, 1991: 71). Kohlberg, çocukların ahlak yargılarının gelişimine ilişkin altı evreden oluşan üç düzey belirlemiştir. “*Birinci düzey -gelenek öncesi düzey- genellikle çocukluk çağının düşünme biçimini karakterize eder*” (Akboy, 2005: 155). “*Çocuk, benmerkezli bir eğilim içindedir. Bencil güdülerine doyum sağlayacak davranışlarda bulunmak ister. Otoriteye saygı gösterir ve insanları nesne olarak görür*” (Morgan, 1991: 73). “*Birinci düzeyde ahlaki alanda “hakkılık” kavramı ortaya çıkar*”. Ne var ki bu kavram “*somut düzeydedir ve bireysel çıkarların korunması için kullanılır, henüz toplumsal bir içerik kazanmamıştır*” (Akboy, 2005: 150). “*Kohlberg, Piaget’in “bağımlı ahlak” olarak nitelendirdiği bu evreyi incelediğinde fiziki ceza uygulanmayan çocukların bile bu evreden geçtiğini gözlemlemiştir*” (Akboy, 2005: 149). “*İkinci düzey -geleneksel düzey- erenlikte görülmeye başlar ve ergenlikte tam olarak benimsenir*” (Akboy, 2005: 155). Kızlar için 12-18, erkekler için ise 15-20 yaşları olarak belirlenen ergenlik döneminde (Kılıççı, 1999: 34) genç, “*bilişsel gelişim alanında soyut işlemler dönemine girmiştir*”. Artık kendisini üçüncü kişilerin yerine koyarak düşünebilir (Akboy, 2005:151). “*Kişinin eğilimi, bireysel somut çıkarlarından grubun çıkarı ve standartlarına doğru değişim gösterir. Bu evrede doğru olan, başkaları ve onların duygularıyla ilgilenmek, sadık ve güvenilir olmak, beklentiler ve kurallar doğrultusunda davranmaktır*” (Akboy, 2005:151). Gencin böyle davranmasının nedeni kendisine de bu şekilde davranılmasını istemesindedir. “*Bağlı olunan kurum, grup ya da topluma katkıda bulunmak, benlik saygısına, vicdana sahip olmak ikinci*

düzele ait özelliklerdir” (Akboy, 2005:152). “Bu düzey birçok yetişkinin de düşünce düzeyi olarak en sık rastlanan düzeydir” (Akboy, 2005: 155). Ahlak gelişiminin üçüncü düzeyinde ise -gelenek ötesi (prensiplere dayalı düzey) “birey yargılarını sadece belirli yasal kurallara değil, soyut evrensel ahlak ilkelerine dayandırma eğilimi gösterir” (Morgan, 1991: 73). “Bu düzey ise en az rastlanandır ve ortaya çıkarsa ergenlikten itibaren ilk yetişkinlikte görülür” (Akboy, 2005: 155). Bu kuramsal açıklamaların paralelinde, okul ikliminin öğrenciler üzerinde vicdan-ahlak gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileme gücü olduğundan söz etmek mümkündür. Akboy (2005: 155), bu konudaki düşüncelerini şöyle dile getirmiştir;

Okulun sosyal atmosferi adalet düzeyi oranında çocuğun ahlak gelişimini etkiler. Okulun adalet düzeyi ise, bireylere, ödül, ceza, sorumluluk ve avantajlar dağıtmada eşitlik ilkesine ne ölçüde uyduğu ile belirlenir. Bu alanda yapılan araştırmalar, bireyin içinde bulunduğu kurumun adil olma özelliğinin ahlak gelişimi için olumlu bir etmen olduğunu ortaya koymuştur.

Okul ortamında, öğrenciler arasında zorbalık-şiddet içerikli yaşanan bir sorun sonucunda, zarar durumu meydana geldiğinde; öğrencilere karşı tek sorumluluğu öğretim yapmak olmayan okul yönetiminin sorunu nasıl ele aldığı, adaleti nasıl sağladığı öğrencilere sunduğu eğitim faaliyetlerinin kalitesi üzerinde belirleyici rol oynar. Bu sorunların çözümü için geliştirdiği strateji doğrultusunda, okul yönetiminin öğrencilerin uyumlu-uyumsuz utanç yönetimi, vicdani ve ahlaki gelişimleri üzerinde olumlu veya olumsuz etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Yapılan araştırmalarda görülmektedir ki sorun çözme yolu olarak “Onarıcılık Modeli”ni benimsemiş okullarda, “Onarıcılık Uygulamalar”a katılan çocukların diğer çocuklara göre utançlarını daha fazla kabul etme ve diğer insanlarla bağ kurma eğiliminde oldukları saptanmıştır (Hendrix, 2004: 32-33). Onarıcılık süreçleri, utancın “bilinç oluşturuıcı etkisi”nden (Braithwaite, 1989, akt: Ttofi ve Farrington, 2008: 354) faydalanarak bireylere davranışlarının sonuçlarını başkaları açısından da değerlendirme fırsatı vermektedir. Utanç yönetiminin sağlanması için gerekli yapıtaşları olan; bireyin yanlış davranışlarını kabul etmesi, verdiği zararın farkına varması, zararın telafisi için istekli olması ve özür dilenmesi, “Onarıcılık Adalet Modeli”nin verimli bir şekilde uygulanabilmesinde etkin olan parametrelerdendir (Ahmed ve Braithwaite, 2006: 349).

3.3. “ONARICI DİSİPLİN MODELİ” VE EĞİTİM ORTAMINDA KULLANIMI

Batı kültüründe ilk olarak hukuk alanında ortaya çıkan Onarıcı Adalet kavramı, günümüz eğitim ortamında geleneksel disiplin anlayışının sorunları önlemede ve çözümede yetersiz kaldığının düşünülmesiyle Onarıcı Disiplin adı ile uygulama alanı bulmuştur (Glanzer, 2005: 97-106; Varnham 2005: 94;). “Onarıcı Disiplin”, toplumsal yapı üzerinde; saygının cesaretlendirildiği, zorbalığın bertaraf edildiği, sadece öğrencileri değil toplumun tüm üyelerini kapsayan “toplum için ve toplumla birlikte bir eğitim” yaklaşımına odaklanır. Öğretmenler ve yöneticiler de zorba olabilir ve böyle bir durum öğrenci merkezli zorbalığı önleme programına öğrenci katılımını olumsuz yönde etkileyebilir (Amstutz ve Mullet, 2005: 68).

Bir paradigma olarak, okul ortamında çatışma yönetimi için probleme farklı bir açıdan bakmayı gerektiren “Onarıcı Disiplin”; özen, koruma ve merhamet, eşitlik, iyileştirme, sorumluluk, gerçekçi olmak ve dürüstlük, adalet, dahil etme, güven, emniyet, saygı, yargılamamak, kendi farkındalığına varmak ve güvenilirlik, esneklik, empati, toplumla arada bağ kurmak, cesaret, alçakgönüllülük, dinleme ve paylaşma, barış, inisiyatif kullanma ve azim gibi değer ve prensipleri içerir (Hopkins, 2002: 31,159; Watt, 2005: 15). Bu doğrultuda “Onarıcı Disiplin Yaklaşımı”na göre kişiler arası çatışmaların sağlıklı bir şekilde çözülebilmesi için öğrenci, öğretmen, onarıcı ve okul yönetiminde kendi rollerine uygun olarak; “*etkin dinleme ve iletişim kurabilme, çatışma çözüm becerileri, güç durumlarla başa çıkma becerisi, yansıtıcı düşünme becerisi, öz farkındalık, sabır, nesnellik, karşılıklı saygı, empati, müzakere, arabuluculuk, öfke yönetim becerileri ve okul temelli onarıcı disiplin özelliklerinin bulunması gerekir*” (Türnüklü, 2006: 8).

“Onarıcı Adalet” kavramı ile aynı bakış açısına sahip Onarıcı Disiplin yaklaşımında aşağıdaki sorular sorulur;

- Ne oldu?
- Kim, nasıl etkilendi?
- Hatayı nasıl düzeltebiliriz?

- Bir daha ki sefere daha farklı seçenekleri değerlendirmek için ne öğrendik, nasıl bir ders aldık?

Bu yaklaşımın aksine cezalandırmaya dayalı Geleneksel Yaklaşımında ise şu sorulara cevap aranır;

- Ne oldu?
- Kim suçlu?
- Uygun ceza nedir? (Hopkins, 2004: 29-30).

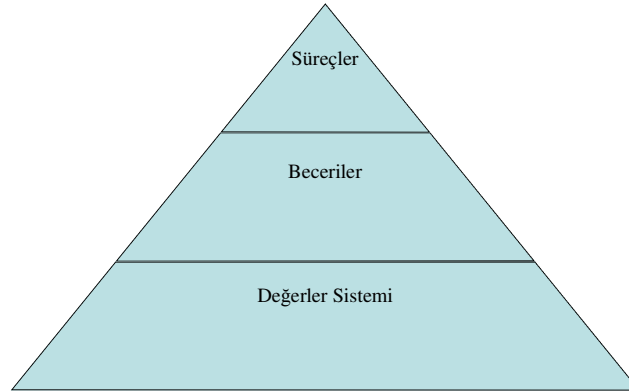
“Onarıcı Disiplin Modeli”nin mevcut disiplin sorununun çözülmesine yönelik sorun çözücü bir yönü vardır. Aynı zamanda düzenlenen toplantılar sürecinde zarar veren öğrencinin aynı zararı tekrarlamaması için geleceğe yönelik iyileştirme amacı vardır ve bu yönüyle önleyici ve öğreticidir. Dolayısıyla “Onarıcı Disiplin Yaklaşımı”, okullarda yıkıcı disiplin modellerinin yerine ikame edilecek ve Türk kültürüne uygun programlar oluşturmamızda bize rehberlik edecek felsefi bir yaklaşımdır” (Türnüklü, 2006).

3.3.1. Onarıcı Uygulamaların Özellikleri

Eğitimde kullanılan şekli ile “Onarıcı Disiplin Uygulamaları” öğrenciye ceza veya ödül verme yoluyla davranışlarını yönlendirme, düzenleme kaygısından uzak olarak, zarar üzerine odaklanır, zararın giderilmesi yollarını arar, zarar görmüş kişinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduğu gibi, hatalı davranışın arkasında yatan ihtiyaçları ve amaçları da tanımlar. Bu modelde geleceğe yönelik iyileştirme amacı vardır ve iyileştirme yolları aranırken işbirlikli bir süreçten yararlanır (Amstutz ve Mullet, 2005: 22). “Onarıcı Disiplin Uygulamaları” okulun ve okuldaki tüm bireylerin ihtiyaçlarının belirlenerek öğrencilerin okul ile bağlarının kuvvetlenmesini ve kabul görmeyen davranışların tekrarlanmasını engellemeyi amaçlar. Okullardaki “Onarıcı Uygulamalar” okul yönetimi, öğretmenler, onarıcı, veliler ve öğrencilerin katılımını gerektirir. Tüm katılımcılar arasında kurulan iletişimin ve desteğin ön planda olduğu bu çalışmalarda ilkeler ve onarıcı değerler önceden oluşturulmuştur ve süreç ile değerlendirme daima onarıcı değerlere sadık kalarak belli bir sistematığe

göre yapılır. Hopkins (2004: 31) “Onarıcı Uygulamalar” için önerdiği “Onarıcılık Piramidi”nde değerler sisteminin önemini vurgulamaktadır.

Şekil 1. Onarıcılık Piramidi



“Onarıcı Uygulamalar”; zorbalık gibi anti-sosyal davranışların yer aldığı bir sorunun; grup içinde, iletişim yoluyla, zararın telafisi yollarının arandığı bir süreçtir. “Onarıcı Uygulamalar” yapılandırılmış toplantılar yoluyla yapılır ve toplantıya isteyen herkesin katılmasına izin verir. Böylece olayın sebeplerine, etkilerine ve uygun sonuca varılmasına ilişkin katılımcılar arasında daha net bir anlayış kazanma şansı olur. Süreçte genellikle zarar gören kişi/ler ve aileleri/destek verenler ile zarara sebep olan kişi/kişiler ve onların yakınları bulunur. Ayrıca okul idarecileri, okul psikolojik danışmanı, öğretmenler ve gerektiğinde okul güvenlik ekibi de davet edilebilir ki süreçte onlar da etkindir. Bu tip okul temelli “Onarıcı Toplantılar”ın atmosferine uygun olmadığı için hitapta “suçlu” ve “mağdur” kelimelerini kullanmaktan kaçınılır (Hopkins, 2004: 115).

Güvenli ve huzurlu okul ortamını sağlayarak anti-sosyal ve zarar verici davranışları önlemek, azaltmak ve zararı gidermek okul yönetimlerinin önceliklerindedir. Bu konuda geleneksel disiplin yaklaşımlarının sınırlılıklarını giderecek bir alternatif olan “Onarıcı Uygulamalar”, davranışları olumlu yönde değiştirmeye yönelik bir fırsat olarak karşımıza çıkmaktadır. Morrison (2007: 83-84), “Onarıcı Uygulamalar”ın sunduğu fırsatları; bireylerin ve toplumun zararlı davranışlarını irdeleyerek konuya çözüm getirme konusunda tarafların kendilerine

düşen sorumlulukları üstlenmesi, verilen zararın onarılması ve nihayetinde uzlaşma vasıtasıyla ortaya çıkan “*duygusal iyileşme*” olarak belirtir.

Onarıcı adalet uygulama konuları arasında; hırsızlık, güzel şeyleri tahrip etme yönelimi, zorbalık, küçük çaplı fiziksel taciz, sözel taciz, dersi asma, kasıtlı olmayan yaralamalar, uyuşturucuyla bağlantılı olaylar, barış ortamını zedeleme ve otoriteye karşı gelme gibi konular olmakla birlikte bu çalışmada, yine onarıcı disiplin kavramının uygulama konuları arasında yer alan “zorbalık ve şiddet” konuları ele alınmaktadır (Gilmour, 2005: 22; Sutter, 2003: 225;).

3.3.2. Onarıcının Özellikleri

Onarıcı; tarafsız, empatik, herkese eşit düzeyde konuşma fırsatı veren ve kişilerin duygu ve deneyimlerini kabul eden bir yapıda olmalıdır. Grup ortamının açık, saygı dolu ve özgür olmasını sağlamak onarıcının sorumluluğundadır (Amstutz ve Mullet, 2005: 53). İster “arabuluculuk” sürecinde olsun, isterse “problem çözme grupları”, “onarıcı toplantılar” veya “aile grup toplantıları” olsun, tüm bu süreçlerin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için Hopkins de (2002: 37-38), arabulucunun veya onarıcının tarafsız kalmak ve yargılamamak, katılımcıların farklı görüşlerine saygılı olmak, aktif ve empatik bir dinleyici olmak, katılımcılar arasında dostça bir ilişki geliştirmek, fikirleri zorla kabul ettirmek veya emrivaki yapmak yerine; katılımcılara çözüm için inisiyatif kullanabilme fırsatını vermek, yaratıcı sorular ortaya atmak, içtenlikli ve sabırlı olma sorumluluğu taşıdığını belirtmiştir. Büyük gruplarda fazla zaman almasından dolayı pek tercih edilmeyen ancak küçük gruplar için son derece etkili olan özetleme ve yeniden şekillendirme (reframe) becerisini gerekli durumlarda kullanabilmelidir.

İdeal bir toplantı, katılımcıların aktifliğini, onarıcının ise mümkün olduğunca az müdahalesini gerektirir. Bu doğrultuda onarıcı, grubun kendi kendini yönetebilecek bir kontrol sistemine sahip olmasını sağlar (Hopkins, 2004: 120). Bir başka deyişle onarıcı grubu kontrolü altına almaz, bunun yerine katılımcıları bir arada tutma sorumluluğuna sahiptir (Amstutz ve Mullet, 2005: 53). Ancak onarıcı, belli kişiler dışlandığında veya mutsuz hissettiğinde, kızdığında veya söylenilen

sözlerden rahatsız olduğunda derhal devreye girer. Gerekli olan durumlarda ise toplantıyı kendisi yönetir (Hopkins, 2004: 120).

Onarıcı mümkün olduğunca az konuşmalıdır. Katılımcıların konuşmasından sonra onarıcının yorum yapması gücün istismarı anlamına gelir. Bu noktada onarıcının sorumluluğu, katılımcıların yorumlarını grupla paylaşmaları için yüreklendirmektir. Bir katılımcı konuşmaya başladığı zaman ise onarıcının hemen susması gerekir (Hopkins, 2004: 120,125).

Toplantıya bir veya iki onarıcı liderlik eder. Onarıcı oturumun olumlu bir havada geçmesi için herkesin sorumluluğu olduğu bilinci ile katılımcıları yönlendirir (Amstutz ve Mullet, 2005: 52-53; Hopkins, 2004: 135).

Katılımcıların her biri konuşma sırası kendisine geldiğinde sırasını bir sonrakine verme hakkına sahiptir. Onarıcı, bazen kişilerin grup içinde kendilerini güven içinde hissetmeleri ve grup etkinliklerine odaklanmalarının zaman alabileceğini bilerek katılımcıların kendilerini baskı altında hissetmemelerinden sorumludur (Amstutz ve Mullet, 2005: 52; Hopkins, 2004: 135).

MacRae ve Zehr'in (2004: 30) görüşlerinin referans alındığı "Aile Grup Toplantıları"na onarıcı dışında;

- 1) Zorba öğrenci ve ailesi
- 2) Mağdur veya temsilcisi
- 3) Öğretmen ve Okul İdaresi
- 4) Arkadaş (Destekleyici)
- 5) Okul Güvenlik Ekibi katılırken, "Onarıcı Toplantılar" ise aile üyeleri dışındaki katılımcılardan meydana gelir.

3.3.3.Mağdurla Çalışma

Mağdur öğrenci ile toplantı öncesi görüşme yapılabilir. Bunun temel nedeni, sahip olduğu haklar ve süreç konusunda bilgilendirmedir. Kimi zaman kendisine üzüntü veren durumu tekrar yaşamamak veya maruz kaldığı durumun tekrarlanabileceği endişesi gibi nedenlerle mağdur öğrenci toplantıya katılmak istemeyebilir. Mağdurların toplantıya katılmaları genellikle yararlı olur, ancak katılımları konusunda baskı yapmak uygun değildir.

Mağdur öğrenci toplantıya üç farklı şekilde katılarak haklarını korur.

- 1) Yanlarında kendilerini destekleyen (aile üyeleri, arkadaş ya da kendisini destekleyecek başka bir yakını) kişilerle bizzat kendisi katılabilir.
- 2) Bir temsilci gönderebilir (sınıf arkadaşı vb.) ve bu kişi destekleyicilerle birlikte toplantılara katılır.
- 3) Mağdur, sadece bilgi göndermeyi seçebilir. Bu üçüncü seçenekte, mağdur toplantının sonuçlarına itiraz etme veya fikir olarak karşı çıkma hakkına sahip olmamakla birlikte, bizzat kendisinin dâhil olmasını gerektiren her tür sonucu reddedebilir.

Mağdur toplantılara katılmayı seçsin veya seçmesin toplantıda mağdurun çıkarlarının sorumluluğunu üstlenmek önemlidir (MacRae ve Zehr, 2004: 33). Mağdur toplantıya katılmak yerine bilgi göndermeyi tercih ettiğinde; onarıcı, mağdur adına bilgileri paylaşır. Mağdur tarafından yazılan ve gönderilen notlar zorba öğrenciye ve diğer katılımcılara okunur. Tüm bu yollar, mağdurun kendisini planın içinde hissetme isteği ve ihtiyacını karşılamaya yöneliktir. Eğer mağdur toplantı sürecine tam olarak katılmayacaksa, zorba öğrencinin ailesi onarıcı ile fikir birliği içinde mağdura, alınacak kararlarda onun isteklerini göz önünde bulunduracakları garantisini verir.

Mağdur toplantıya katılacak ise; yapılan görüşmede toplantının yeri ve zamanı görüşülür. Toplantı öncesinde, mağdurun çoğunlukla yaşadığı bir endişe olan, toplantıda yeni bir mağduriyet yaşama yönündeki tereddütleri giderilmelidir. Bazı durumlarda mağdur belli değildir. Bu durumlarda mağdurun kim olduğuna okul toplumu karar verir, okul toplumunu da okul idaresi temsil eder (MacRae ve Zehr, 2004: 34).

3.3.4.Toplantı Salonunun Düzenlenmesi

Salonun imkânlarının toplantı için yeterli olduğundan emin olunmalıdır. Ortam ve oturulacak yerler çok önemlidir. İhtiyaçtan fazla sandalye ve alan buldurmak gereklidir. Bu, kişilere seçimlerinde rahatlık sağlar. Toplantı salonunun yeterli düzeyde ışıklandırılmış ve havalandırılmış olması önemlidir.

Eşlerin ayrı olması gibi durumlarda, aile dinamikleri aile üyelerinin ayrı oturmak istemesine sebep olabilir. Genellikle zarara uğrayan öğrenci ailesi ve yakınlarıyla yan yana, zarar veren öğrenci ise kendi yakınları ile yan yana oturmayı tercih eder. “Aile Grup Toplantısı” katılımcıları arasındaki oturma şekli, toplantı boyunca katılımcıların kendilerini rahat hissetme düzeyi arttıkça değişir. Örneğin zarar veren, “Aile Grup Toplantısı” başlangıcında ailesiyle bir arada olmaktan dolayı kendini rahatsız hissedebilirken, toplantının sonuna doğru onların yanında oturmayı tercih edebilir.

Ortamın beklenmeyen misafirler ve telefon nedeni ile bölünmemesi son derece önemlidir. İletişimi artırması bakımından oturma düzeninin hepsi aynı yükseklikte olan sandalyelerde daire veya U şeklinde olması gereklidir. Katılımcılardan herhangi birinin bu düzenin dışında oturma isteği uygun bir şekilde engellenmelidir. Oturma düzeni çatışma içinde bulunan insanın önünden geçmeye gerek olmayacak ve kimseye rahatsızlık vermeyecek şekilde ayarlanmalıdır (MacRae ve Zehr, 2004: 40).

3.3.5. Grup İçinde Konuşma Kuralları

Her bir “Onarıcı Uygulama Süreci”nin başında, onarıcı tarafından tüm katılımcılara yönelik olarak grup içinde konuşma kuralları açıklanır. Konuşma kuralları süreçte bir dizi faydalar sağlar. Bunlar;

- 1) Katılımcılar genellikle karşılarındaki kişinin ne söylediğini anlamaktan çok, karşısındakine ne tepki vereceğine odaklanma eğilimindedir. Kişilerin bir kural olarak konuşma sırasını beklemek zorunda oluşu, dinleme ve tepki verme konusunda yerli yerinde davranma alışkanlığı kazandırır,
- 2) Birebir tartışmaları engeller,
- 3) Tartışma ortamındaki sorumluluğu paylaşmayı cesaretlendirir,
- 4) Tüm üyelere eşit fırsatlar vererek grup içinde eşitlik durumu sağlanır,
- 5) Daha sessiz katılımcılar, daha konuşkan katılımcılarla rekabete sokulmaz, sadece onlara daha fazla fırsat tanınır (Amstutz ve Mullet, 2005: 54).

3.3.6. Grup Değerleri

Ortak belirlenmiş birtakım değerler, her tür toplantı için daha sağlıklı bir yapı ortaya koyacaktır. Bu nedenle grup değerlerini ortaya koymak önemlidir. “Onarıcı Uygulamalar”a ilişkin grup değerleri;

- 1) Karşılıklı saygı ve bu konuda onarıcının grup içinde iyi bir model olması,
- 2) Duygu duygudur ve duygunun -meli, -malı gibi ifadelerle sorgulanması doğru değildir (Buna üzülmemelisin, kızmamalısın gibi). Ancak duygularımızı nasıl açığa vuracağımızı düşünmeye ihtiyacımız olabilir,
- 3) Fikirlerine katılmasak bile diğer insanların farklı bakış açılarına sahip olma haklarını kabullenmek,
- 4) Farklı kişilerle birlikte çalışmak, farklılıkları hoşgörüyle karşılayabilme becerimizi geliştirmemize yardımcı olur,
- 5) Deneyimlerin paylaşılmasını cesaretlendirmek,
- 6) Verimli bir ortam için sorumlulukların paylaşılması gerektiğinin farkında olmak,
- 7) Tüm katılımcıların kendini grubun parçası olarak hissetmesi için sorumluluğu paylaşma ve diğerlerinin duygularına ilişkin duyarlı olmak,
- 8) Toplantı süreci ve içeriğinin söylediklerimiz ve yaptıklarımıza uygun olduğuna inanmak olarak sıralanabilir (Hopkins, 2004: 136).

3.4. ONARICI UYGULAMA SÜREÇLERİ

“Onarıcı Disiplin Yaklaşımı”nın kullanıldığı çeşitli model ve uygulamalar arasında “Problem Çözme Grupları”, “Onarıcı Toplantılar” ve “Aile Grup Toplantıları” en bilinenleridir. Bu uygulamaların bazıları, uygulama aşamaları tanımlanmış daha resmi nitelikte toplantılar iken, bazıları da sınıf içinde veya akranlar arasında anlık olarak uygulanabilecek gayri resmi müdahalelerdir. Onarıcı Uygulamalar’a ait süreci tablo olarak şöyle ifade edilmektedir:

Tablo 5. Onarıcı Uygulama Süreci

GAYRİ RESMİ ONARICI UYGULAMA SÜRECİ	⇒	⇒	⇒	RESMİ ONARICI UYGULAMA SÜRECİ
Onarıcı konuşma	Onarıcı girişim	Küçük doğaçlama konuşma toplantısı	Sınıf toplantısı	“Onarıcı Toplantı”, “Aile Grup Toplantısı”

Wachtel, T. (1997). “Real Justice”. U.S.A.: The Piper’s Press.

Gable, Bullock ve Haryder’in 1995’de ortaya koyduğu okullardaki sosyal olmayan davranışları engellemek için okul temelli önleme çalışmaları ile Morrison’un (2005) belirttiği okullarda ihtiyaç duyulan çalışmalar birbirine önemli ölçüde benzediği görülmektedir. Öncelikle her iki görüşün sahipleri de düşüncelerini üç düzeyde kategorileştirmişlerdir.

- Birinci düzey: Okul geneline yönelik temel önleme çalışmaları kapsamında öğrencilere, kişilerarası ilişkilerde etkili davranmayı öğretecek becerileri içerir.
- İkinci düzey: Gable ve arkadaşlarının (1995) risk içeren öğrenci grubu olarak tabir ettiği, Morrison’un (2005) alt düzeydeki anlaşmazlık yaşayan öğrenciler olarak nitelendirdiği gruba yönelik arabuluculuk, akran arabuluculuğu, akran iletişimi (peerlink), çatışma çözümü, sosyal problem çözme ve akran yüzleşmesi eğitiminin verilebileceği düzeydir.
- Üçüncü düzeyde ise; aralarında ciddi anlaşmazlık yaşayan öğrencilerin saldırganca davranışları yerine, davranış yönetimini destekleyecek nitelikte (Gable ve ark., 1995) arabuluculuk, grup toplantısı, onarıcı toplantı, zorbalığın azaltılması için destek grubu yöntemi, gayriresmi durumlarda “Onarıcı Yaklaşımlar” önerilmektedir (Morrison, 2005).

“Onarıcı Uygulamalar” öğrenciler arasında disiplin kuruluna sevk edilmeyi gerektirecek düzeydeki şiddet ve zorbalık içeren davranış sorunlarının alternatif bir yöntemle çözümünü amaçlar. “Onarıcı Uygulamalar” kapsamında yapılan toplantılar; sonucunda alınan kararların tarafları bağlayıcı özelliğinden dolayı, resmi toplantılardır. Onarıcı Uygulamalar, Onarıcı Toplantı veya Aile Grup Toplantıları yoluyla yürütülür. “Onarıcı Toplantı” ve “Aile Grup Toplantıları” süreçte birtakım benzerlikleri içinde barındırır da farklı durumlar için uygulanmaktadır. “Onarıcı Toplantı”da; toplantı öncesi yapılan bireysel görüşmede zararı veren tam olarak

belirlenmiştir. Zararı veren verdiği zararı ve sorumluluğunu kabul etmeye hazırdır. “Aile Grup Toplantıları” ise zararı verenin belli olmadığı, tarafların üzerlerine sorumluluk almadıkları durumlarda kullanılan toplantılardır. “Aile Grup Toplantısı”nın “Onarıcı Toplantı”dan bir diğer farkı da, “Aile Grup Toplantısı”nda verilen zararın telafisi için ailenin bir araya gelip plan yapmasıdır. İster “Onarıcı Toplantı”da, ister “Aile Grup Toplantısı”nda olsun, eğer sorumluluklar reddedilirse süreç ilerleyemez ve sorun okul disiplin kuruluna havale edilir. Bununla birlikte öğrenci/ler sorumluluklarını almaya hazır değilse, onarıcı genellikle bunu toplantı düzenlenmeden önce yaptığı bireysel görüşmeler yoluyla fark eder. Zarar veren öğrencinin sorumluluğunu anlayıp anlamadığından ve bunun paralelinde verdiği zararı kabul edip etmediğinden emin olmak sürecin önemli bir parçasıdır (MacRae ve Zehr, 2004: 19,23).

3.4.1. Bireysel Görüşme

Gerek “Onarıcı Toplantı” gerekse “Aile Grup Toplantıları” öncesi hazırlık aşamasında toplantıya katılacak katılımcılarla bireysel görüşme yapılır. Bireysel görüşmede; toplantı yapılmasının nedeni, sürecin nasıl işleyeceği, görüşülen kişinin toplantıdaki rolü ve kendisinden neler beklendiği hakkında bilgilendirme yapılır. Bununla birlikte bireysel görüşme, onarıcıya toplantının nasıl geçeceğine ilişkin önemli ipuçları verir.

Onarıcı, toplantıya katılacak kişilerin tümünü bireysel görüşmeler yoluyla sürece hazırlamalı ve katılımcıların sorularını cevaplayarak endişelerini gidermelidir. Müzakere ortamında katılımcıların kendilerini güvende hissetmesi ve gönüllü olmaları son derece önemlidir (Hopkins, 2004: 105).

Zorbalık davranışı sergileyen öğrenci ile yapılan bireysel görüşmede; toplantıda, yerine getirebileceğinden emin olmadığı hiçbir sorumluluğu kabul etmemesi gerektiği açıkça ortaya konur (MacRae ve Zehr, 2004: 49). Toplantı öncesinde mağdur ile kurulan iletişimde ise onarıcı, mağdurun hikâyesini ortaya çıkarmada ne tip sorular sormanın yardımcı olacağına dair fikir edinir. Mağdura, kızgınlığının ve incinmişliğinin zorba tarafından görülmesinin önemli olduğu belirtilir ve bunu ortaya koyması tavsiye edilir (MacRae ve Zehr, 2004: 35).

Onarıcı Uygulamalarda, onarıcının toplantı boyunca takip ettiği yönergelerden yararlanır. McGrath'a (2004) göre yönerge kullanmak toplantının daha kolay idare edilmesini sağlar, onarıcının standartlaştırılmış yaklaşımlar ortaya koymasını sağlar ve daha güvenilir sonuçlar elde edilmesine yardımcı olur.

“Onarıcı Uygulamalar”; “Aile Grup Toplantıları” veya “Onarıcı Toplantılar” yoluyla yapılabilmektedir. Gerek “Onarıcı Toplantı” gerekse “Aile Grup Toplantıları”nda ortak bir takım amaçlara ulaşılması hedeflenir. Bu amaçlar;

- Tarafların sorunu algılayış biçimlerini ortaya koyabilmelerini sağlamak,
- Tarafların konuya ilişkin duygu ve düşüncelerini ortaya koyabilecekleri bir alan yaratmak,
- Zarar veren öğrencinin verdiği zarar ile ilgili özeleştiri yapabilme gücünü geliştirmek,
- Zarar veren öğrencinin verdiği zararın sorumluluğunu kabullenmesi için ortam yaratmak, böylece içten denetimli bir yetişkin olma sürecine katkıda bulunmak,
- Mağdur öğrencinin zararının telafisi için ihtiyaçlarını ve beklentilerini ortaya koyabileceği alan yaratmak,
- Tarafların birbirlerini anlama çabalarını destekleyerek, mümkün olduğunca birbirlerini anlamalarını sağlamak ve bu yolla empati becerilerine katkıda bulunmak,
- En üst boyutta ise öğrencilerin vicdan gelişimlerini desteklemektir.

3.4.2.Aile Grup Toplantıları (AGT)

Aile Grup Toplantıları'nın (AGT) kültüre veya bölgeye göre değişiklik gösteren farklı formları bulunmakla birlikte tüm formların ortak özelliği, sürece ebeveynleri de dâhil ederek, verilen zararın telafisine yönelik sadece birbirlerine zarar veren öğrencilerin değil ailelerinin de sorumluluk almasını sağlama ve bu yolla, zararın telafisi için oluşturulan planın uygulanma ihtimalini arttırmasıdır (MacRae ve Zehr, 2004: 19). Hopkins (2004: 144), “Aile Grup Toplantıları”nı üç aşamada ele almaktadır ve aşamalar şu şekilde gerçekleşmektedir;

1-Uzman, bilgileri aile üyeleri ile paylaşır ve bundan sonraki yardımlar için oluşturulan seçenekler üzerine danışmanlık yapar.

2-Aile üyeleri, düşüncelerini tartışacakları ve çocuğa yardımcı olacak yolların, atılacak adımların planlanmasına yönelik hareket ederler.

3-Uzman, ailenin planladığı düşünceler ile kendi görüşlerini birleştirerek yeniden gözden geçirir. Ailenin karar verdiği bu süreçler aile içinde sorumluluğun oluşturulmasını sağlar, sahiplik duygusu yaratır ve oluşturulan plana dâhil olma motivasyonu artar. MacRae ve Zehr (2004: 30,38) ise Aile Grup Toplantıları'nı "Hazırlık" ve "Toplantı" olmak üzere iki basamaklı bir yapı üzerine kurmuş ve "Toplantı"yı kendi içinde 5 aşamaya bölmüştür. Araştırma kapsamında MacRae ve Zehr'in (2004) oluşturduğu aşamalar referans alınmıştır. Bu aşamalar:

- Hazırlık
- Toplantı
 - I. aşama: açılış,
 - II. aşama: bilgiyi paylaşma,
 - III. aşama: aile müzakereleri,
 - IV. aşama: anlaşmaya ulaşma,
 - V. aşama: kapanış olmak üzere toplam beş bölümde ele almıştır.

3.4.2.1. Hazırlık

Süreç; mağdur öğrenci, zarar veren öğrenci ve onun ailesine mektup göndermekle başlar. Bu mektuplar süreci açıklayan bir kitapçık şeklindedir ve teslim alındığı andan itibaren 72 saat içinde onarıcı ile iletişime geçilmesini gerektirir. Mektubun içeriği ya iletişim fırsatı yaratmakla ya da yapılan anlaşmanın teyit edilmesi ile ilgilidir.

Eğer mektup vasıtasıyla kişiyle birkaç gün içinde iletişim kurulamazsa, telefon açılır. Telefon görüşmesinde kişilerin hakları ve seçenekleri hakkında ayrıntıları aktarmak üzere görüşme talep edilir (MacRae ve Zehr, 2004: 31).

AGT süreci en iyi, konuyu aileye açıklama ve/veya suçlunun ailesi için toplum desteği sağlamak vasıtasıyla işler. Aileye bilgi verme daima düşünülebilecek ilk çare olmalıdır. Fakat bazen ailelerin bilgilendirilmiş olması çözüm için yeterli

olmaz. Bunun farklı nedenleri arasında; yaş, mesafe, hastalık gibi nedenler olmakla birlikte çeşitli çözümler için ailenin kendi imkânları yetersiz kalabilir ve sürecin işlemesi için daha fazlasına ihtiyaç duyulabilir (MacRae ve Zehr, 2004: 37). Hazırlık aşamasının son noktası, toplantıya katılacak katılımcılarla yapılan bireysel görüşmeler tamamlandığında toplantı için uygun zamanın belirlenmesidir.

3.4.2.2. Toplantı

Toplantı öncesi yapılan hazırlık çalışmaları sonucu katılımcıların, toplantıya iyi hazırlanmış bir şekilde katıldıklarından emin olunmalıdır.

3.4.2.2.1. Açılış

Açılış;

*Giriş

*Olayları özetleme ve

*Genel çerçeveyi ortaya koymaya yönelik sunumdan ibarettir.

Katılımcılar geldiğinde Aile Grup Görüşmeleri düzeni içinde oluşturulmuş yerlerden hangi sandalyelerde rahat ederlerse oturmaları söylenir.

Adım 1 “Giriş” bölümünde onarıcı kendisini ve resmi pozisyonunu tanıtır. Ardından diğer katılımcılardan kendilerini tanıtmaları istenir (MacRae ve Zehr, 2004).

“Hoş geldiniz, bildiğiniz gibi adım..... ve bu toplantıyı yürütmekle görevliyim (önceden tanışmıyorlarsa katılımcıların kendilerini tanıtmaları sağlanır)”

“Bu toplantıda yer almanızın nedeni nedir?”

(Katılımcılara kendilerini tanıtırken neden burada oldukları sorulur)

Örnek cevap: “.....(mağdurun adı) benim arkadaşım ve onu desteklemek için bu toplantıdayım”.

Katılımcılar kendilerini tanıtırken, aynı zamanda bu vasıtayla sürece dâhil olmaya başlarlar. Bu nedenle onarıcının bu işi onlar adına yapmaması, eğer gerekiyorsa sadece ufak destekleyici ifadeler kullanması önemlidir.

Tanışma bittikten sonra, AGT Süreci'ni açıklamak yine onarıcının sorumluluğundadır. Toplantının sınırları çizilir, konumu ortaya konur ve süreç hakkında bilgi verilir. Prensipler ve süreç açıklandıktan sonra mola almak isteyen olursa veya dışarı çıkmak istenirse sadece onarıcıya işaret etmenin yeterli olduğu belirtilerek herhangi bir soru olup olmadığı sorulur.

“Her birinizle olay hakkında konuştum. Olay... .”

(Onarıcı kısaca olayın özetini okur. Bu özetler, kişilerin sorumluluklarını üzerlerine almalarının sürecin sağlıklı işlemesi için mihenk taşı olduğunu ortaya koymaya yöneliktir. Zarar veren öğrencinin sorumluluğunu anlayıp anlamadığından ve bunun paralelinde verdiği zararı kabul edip etmediğinden emin olmak sürecin önemli bir parçasıdır (MacRae ve Zehr, 2004: 42).

“Burada ne olduğu üzerine konuşulacağını, kimsenin kişiliğinin konuya dâhil edilmeyeceğini hatırlatırım. Olayın sizi ve diğerlerini nasıl etkilediğini/zarar verdiğini/incittiğini konuşmaya davet ediyorum. Bu, zararı telafi etmek için neye ihtiyaç olduğunu herkesin anlamasına yardımcı olacak. Mola almak isteyen olursa veya dışarı çıkmak istenirse sadece bana işaret etmeniz yeterlidir. Herhangi bir sorunuz var mı?”

Adım 2 Grup kuralları ortaya konur ve katılımcılara esneklik olduğu hatırlatılır.

“Toplantıya başlamadan önce grup içinde konuşma kurallarını belirtmek isterim.”

- 1) Karşı tarafın fikrine katılmanız bile saygı göstermeniz,
- 2) Dürüst olunması ve katılımcıların yalnızca kendi adlarına konuşmaları,
- 3) Sadece konuşma sırası sizde iken konuşmanız,
- 4) İsteyen herkesin konuşma fırsatına sahip olabilmesi için konuşan kişinin öz olarak konuşması,
- 5) Konuşma sırası size geldiğinde, isterseniz hakkınızı kullanmayabilirsiniz,

- 6) *Grupta konuşulanlar/paylaşılanlar grupta kalır,*
- 7) *Grupta doğru veya yanlış cevap yoktur.*

“Yukarıda belirtilen bu kurallara uyacağınıza ilişkin söz vermenizi istiyorum.”

“Bu toplantıda yer almak zorunda olmadığınızı ve istediğiniz zaman ayrılmakta özgür olduğunuzu belirtmem gerekir. Ayrılırsanız sorun okul disiplin kurulunda ele alınacaktır. Fakat eğer olumlu bir tavır gösterir ve toplantıda görüş birliğine varılan konulara uyarsanız ilişkiniz burada yeniden inşa edilebilir. Anladınız mı?”

Katılımcıların üzerine düşenleri, ne yapacaklarını güzel bir şekilde anlatmak önemlidir ve bu, çoğunlukla AGT süreci henüz başlamadan yapılmalıdır. Gözden geçirme AGT'nin başında sadece 5 dakika sürmelidir (MacRae ve Zehr, 2004: 41).

3.4.2.2. Bilgiyi Paylaşma

Bilgiyi paylaşma aşaması sürecin en can alıcı kısmıdır ve onarıcının elde edilen bilgileri kaydetmesi önemlidir. Bilgiyi paylaşma 3 veya 4 aşamada gerçekleşir. Bunlar;

*Olaydan ağırlıklı olarak zarar gören öğrenci/lerin ve diğer katılımcıların nasıl etkilendiğinin gözden geçirilmesi

*Zarar veren öğrenci/lerin cevabı, tepkisi

*Planı şekillendirmeye ile ilgili bilgi alışverişi

*Yemek, ara (istenirse)

Bu aşamada olaydan en çok etkilenen/en ağır zararı gören öğrencinin düşünce ve duygularına odaklanılır.

Adım 3 Aşağıdaki sorular sırasıyla, olaydan en çok etkilenen/en ağır zararı gören öğrenciden en az zarar gören öğrenciye doğru sorulur.

Soruların tek tek ve sırayla sorulması, yanıtların ise not alma yöntemiyle kaydedilmesi önemlidir. Kimi zaman katılımcılar bir soruyu yanıtlarken aynı

zamanda başka bir sorunun da yanıtı olabilecek bilgiler verebilir. Bu şekilde yanıt alınmış soruyu tekrar sormaya gerek yoktur.

4 ana soru kaynağı vardır.

1-Ne oldu?

2-Tarafların duygu ve düşünceleri nelerdir?

3-Olayın kişiler üzerindeki etkisi nedir?

4-Tarafların empati düzeyini anlamaya yönelik soru

“Bizi bugün burada biraya getiren olayla ilgili görüşlerini almak için.....’e sorarak başlamak istiyorum.

1-“*Bize ne olduğunu anlatır mısın?*”

2-“*Daha sonra ne oldu?*”

3-“*Bu olayın gerçekleşmesine yol açacak herhangi bir eylemde bulundun mu?*

4-“*Sana göre asıl sorun nedir?*”

5-“*O andaki düşüncelerin nelerdi?*”

6-“*Sonrasında neler düşündün?*”

7-“*Olayla ilgili ne hissettin?*”

8-“*Olanlar seni ve diğerlerini nasıl etkiledi?*”

9-“*Sana göre bu olaydaki en zor/en kötü şey neydi?*”

Birden fazla mağdurun söz konusu olduğu durumlarda bu kişilerden bazıları toplantıya katılırken bazıları toplantıya katılmayı tercih etmeyebilir. Bu durumda onarıcı, önce toplantıya katılmayan mağdurun bilgilerinin ortaya konması mı yoksa toplantıya katılan mağdurun mu söz almasının daha iyi olacağına karar vermelidir. Mağdurun beden dili okunmaya çalışılır. Eğer rahat görünüyorsa veya konuşmaya istekli ise daima ilk söz toplantıda yer alan mağdura verilir. Eğer tereddütlü veya duygularını paylaşma konusunda isteksiz ise ilk olarak toplantıya katılmayan mağdurun bilgileriyle başlanır. AGT’nda öfke ve incinmişlik duygusunu yansıtarak mağdurun bu paylaşım vasıtasıyla kendisini daha rahatlamış hissetmesine çalışılır (MacRae ve Zehr, 2004: 42-43).

Adım 4 Sırasıyla, diğer katılımcıları (okul psikolojik danışmanı, öğretmen/ler, ebeveynler, okul güvenlik ekibi, öğrencilere destek veren arkadaşları) aşağıdaki soruları cevaplamaya davet edilir.

- 1- *“Bize ne olduğunu ve olaya nasıl dâhil olduğunuzu anlatır mısınız?” veya (“Olayı duyduğunuzda tepkiniz nasıl oldu?”)*
- 2- *“Daha sonra ne oldu?” (hikâyeyi tam olarak anlamak için gerekirse tekrar sorulması)*
- 3- *“O andaki düşünceleriniz nelerdi?”*
- 4- *“Sonrasında neler düşündünüz?”*
- 5- *“Olayla ilgili ne hissettiniz?”*
- 6- *“Olanlar sizi ve diğerlerini nasıl etkiledi?”*
- 7- *“Sizce göre asıl sorun nedir?”*
- 8- *“Sizce göre bu olaydaki en zor/en kötü şey neydi?”*

Onarıcı, öğrencilerin birbirlerinin isteklerinden, duygularından ve bunların nedenlerinden anladıklarını belirtmelerine yardımcı olur (Türnüklü vd., 2009: 234).

Adım 5 Taraflara tek tek sorulur:

- 1- *“Arkadaşın ne hissediyor ve bunların nedenleri nelerdir?”*
- 2- *“Arkadaşın seni doğru anlamış mı?”*

Adım 6 Tarafların ailelerine tek tek sorulur:

- 1- *“Olanlardan sizce diğer veli ve öğrencimiz nasıl etkilendi?”*

Adım 7 Onarıcı, olayın öğrenciler ve ebeveynleri üzerindeki etkilerini özetler.

Adım 8 Tüm katılımcılara sorulur:

“Hepiniz konuşma ve diğerlerini dinleme olanağını buldunuz. Olanlardan insanların nasıl etkilendiğini ve ne gibi zararlar gördüğünü dinlediniz.”

- 1- *“Herkes meydana gelen zararı gördü mü?”*
- 2- *“Bugünkü toplantıdan beklentiniz nedir?”*

(uygun olduğunda herhangi bir anlaşma varsa bunu kaydedin)

Adım 9 Belirlenmiş zarar veren öğrenci/lere dönülerek (belirlenmiş zarar veren öğrenci yoksa taraflara tek tek sorulur) herhangi bir sonuç veya görüş birliği oluşmuşsa yorumlamaları istenir.

1-“Söylenenlerle ilgili ne düşünüyorsunuz/ hissediyorsunuz? Şu anda olsa farklı bir şeyler yapar mıydın?”

(Herhangi bir anlaşmayı özetleyin)

2-“Sorunun çözümü için nasıl bir plan önerirsin?” Bu noktada isterseniz aile bireyleri olarak ayrı bir yerde müzakere yapabilirsiniz.”

Katılımcılar sorunun çözülmesi için kendi ihtiyaç ve isteklerini dile getirdikten sonra, onarıcı, tarafları aileleri ile birlikte ayrı bir ortamda müzakere yapmaya davet eder. Zorba öğrencinin ailesi özel müzakereye yönelmeden önce, onarıcı, okul idaresi ve personeline öğrencinin ailesine vermek istedikleri bir bilgi olup olmadığını sormak isteyebilir (MacRae ve Zehr, 2004).

3.4.2.2.3.Aile Müzakereleri

Aile müzakeresinin hazırlığında öncelikle konu ile ilgili her türlü bilgi paylaşılmıştır. Tarafların ailelerinin özel müzakere yapma hakları vardır. Onlar bunu seçmeseler de onarıcı teklif etmek zorundadır.

“Aile müzakereleri” çoğunlukla hava almak, tazelenmek için verilen kısa aralardan sonra veya bu aralarda daha doğal hale gelir. Onarıcı bu esnada neler olduğunu gözlemler. Eğer katılımcılar ara esnasında veya sonrasında tekrar bir araya geliyorsa iyileşme başlamış demektir. Eğer mağdur ve onu destekleyenler bu noktada ayrılıyor ve başka bir ortama, odaya geçiyorlarsa bu, onların hala kendilerini rahatsız hissettiklerine dair bir gösterge olabilir. Yoğun zarar gören öğrencinin kendini rahat, iyi hissetmesinin en yaygın nedeni zarar veren öğrencinin vicdan azabı çektiğine dair somut bir işaret görmesinden gelir.

Görüşme sürerken mağdura bu aşamada AGT ile ilgili ne hissettiğini sormak akıllıca olur. Eğer mağdur zarar veren öğrencinin vicdan azabı duymadığını

algılıyorsa, mağdura şu tavsiyede bulunmak önemlidir: *“Zorbalık yapan öğrenciler aileleri ile müzakere yapıp nedenleri ortaya koyana kadar çoğunlukla vicdan azabını göstermez. Zorba, sürece çoğunlukla savunma mekanizmaları ile birlikte girer. Ancak mağdur üzerindeki etkilerini duyduktan, onun kızgınlığını gördükten sonra ve kendi ailesiyle konuştuktan sonra savunmalarını bir kenara bırakabilir.”*

Zorbanın ailesi, eğer isterlerse sorulara cevap vermek üzere tüm toplantı katılımcılarını kendi müzakerelerine davet edebilirler. Bu, sıklıkla yapılır. Bazen aile, plan hazırlığı içindeyken, bu planın mağdur tarafından kabul edilebilir bir plan olup olmadığını test etme ihtiyacı içine girebilir.

Aile meclisinin toplanması şu fırsatları sağlar;

- Zorba ve ailesi, aile sorunlarını tartışmaya ve bir plan geliştirmeye başlar,
- Mağdur ve onu destekleyenler ihtiyaçlarını ve fırsatlarını/imkânlarını onarıcı ve diğer katılımcılar ile konuşma imkânı bulur.

“Aile müzakereleri”; zorbalık yapan öğrenci ve ailesi, aile içinde seçenekleri ve imkânları hakkında özel olarak konuşma şansına sahip olmasından dolayı sürecin hayati bir parçasıdır. Müzakere boyunca aile, onarıcı veya diğer katılımcılardan sorulara cevap vermeleri için kısa süreliğine katılmalarını rica edebilir. Mağdur sıklıkla bu süreyi; planda görmek istediklerini ve nedenlerini, onarıcının desteğiyle yansıtmak için kullanır. Bu çok olumludur. Onarıcı, mağdurun ihtiyaçlarını karşıladığı konusunda görüş birliğine varılan plan olması itibari ile kendini daha rahat hisseder. Bu süre boyunca, mağdur kendisini destekleyenler ve diğer toplantı katılımcıları ile de konuşabilir. Zarar veren öğrencinin ailesi kendi özel müzakerelerinden döndüğünde, sıklıkla oturma düzeninde değişiklik olur. Örneğin, genç ailesi ile birlikte oturmak yerine ayrı oturmaya başlayabilir (MacRae ve Zehr, 2004: 46).

Onarıcı Uygulamalar’da ilk amaç iki taraf arasındaki iletişimi sağlamaktır. İletişim doğal bir şekilde sonlandığında, onarıcı zarar veren öğrencinin ailesinden verilen zararın mağdur ve ailesini nasıl etkilediğini özetlemelerini isteyebilir. Aynı zamanda aileye, çocuklarının davranışları hakkında neler söylemek istediklerini sorar. Mağdur ve zorba gencin ve ailesinin aralarında iletişim geliştirmesi can alıcıdır. (MacRae ve Zehr, 2004: 43).

3.4.2.2.4. Anlaşmaya Ulaşma

Anlaşmaya ulaşma şu basamaklardan oluşur;

- *Teklif
- *Uzlaşma
- *Planın sonlandırılması

Zararı veren öğrenci planı sunması için cesaretlendirilir. Bunun önemli bir sebebi vardır. Eğer genç, planını sunabilirse onarıcı için bu; zorbalık yapan öğrencinin yaptığı hata ile ilgili farkındalık geliştirdiği anlamı taşır ki bu da büyük bir rahatlama sebebidir.

Plan taslağının gerçekliği yansıtıp yansıtmadığını test etmek önemlidir. Planın uygulanması sürecinde her bir kararın ölçülebilir ve izlenebilir olduğundan emin olunmalıdır. Her bir karara ait ne zaman uygulanıp bitirilmesi gerektiğine ilişkin son tarih verilmesi ve yerine getirilip getirilmediğini kontrol edecek kişi/lerin belirlenmesi gerekir. Tereddüt duyulan tüm noktalar üzerinde konuşulur. Genç, ortaya koyduğu planı tamamlayabileceğine ilişkin “evet” yanıtı verse bile kendisini kandırıp kandırmadığından emin olmak için sorular sorulabilir. Amaç kişinin o anda kendini baskıdan kaçmak için evet dememesini sağlamaktır. Eğer kişi kendini açıyorsa daha fazla yardım sağlanabilir. Planın ana öğeleri;

- *Mağdurun haklarını ortaya koymak
- *Toplumda olumlu davranışların sergilenmesini desteklemek
- *Zorbalık davranışının altında yatan nedenlerini ortaya koymak
- *Genci kendi zorunluluklarını kabul etme ve yerine getirmesi konusunda desteklemek/yardımcı olmaktır (MacRae ve Zehr, 2004: 48).

Adım 10 Öğrenciden planını sunması istenir ve planını tamamlayabileceğinden emin olup olmadığı sorulur

1- “Planını hepimize aktarmanı istiyorum”

“Bu planı tamamlayabileceğine inanıyor musun?”

(uygun olduğunda herhangi bir anlaşma varsa bunu kaydedin)

Zorbalık yapan öğrencinin ailesi, kapsamlı bir plan, çeşitli fikirleri içeren bir liste, daha büyük grupta hep birlikte plan yapmayı isteme tarzında farklı öneriler getirir veya kişisel sorunları ifade eden bir durum analizi ortaya koyar. Bu noktada ortaya konulanları, sunulan fikirleri ilk başta yargılamamak önemlidir. Çoğunlukla aile, planın bir taslağına sahiptir fakat detaylarla ilgili daha büyük bir grubun kendilerine yardım etmesini isterler.

Adım 11 Onarıcı, tarafların birbirine, planda ilave etmek veya değiştirmek istedikleri bir şey olup olmadığı sormasını ister.

1- *“Şimdi arkadaşına bu planla ilgili yorumlarını sor.”*

Öğrencilerin ve ailelerinin diğer öğrenciye planda ilave etmek veya değiştirmek istedikleri bir şey olup olmadığını sorması, mağdurun plana dâhil olma yetkisi olduğunu hissetmesini sağlar. Evet/Hayır cevaplı sorulardan kaçınılmalı; mağdurun planla ilgili katılıp katılmadığını ölçen sorular sorulması yerine açık uçlu sorularla plan hakkında tartışmaya cesaretlendirilmesi gerekir. Eğer mağdur o ortamda değilse katılımcılar, onarıcının ertesi gün mağdurla görüşüp bu planın onun istek ve ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını onaylayacağını bilirler (MacRae ve Zehr, 2004: 49).

Adım 12 Plan üzerinde anlaşma sağlanamadı ise:

1-Anlaşma formuna; *“toplantıda uzlaşmaya varılamadı”* yazılır.

Plan ile ilgili hiçbir anlaşmaya varılamadıysa toplantının onarıcısı *“toplantıda uzlaşmaya varılamadı”* şeklinde kayıt yapmalıdır. Tarafların bakış açıları kayıt edilmez.

Adım 13 Plan üzerinde anlaşma sağlandı ise:

1-Anlaşma formuna anlaşma maddeleri yazılır.

Eğer taraflar planın büyük bir bölümünde uzlaşma sağladılarsa anlaşmaya vardıkları noktalar kaydedilir (MacRae ve Zehr, 2004: 49-50). Anlaşma

sağlanamamış diğer boyutlar ile ilgili olarak ise okul disiplini kuruluna başvurma gerekliliği ortaya çıkar.

Tüm katılımcılar için bazı aktivitelerle başarı ile tamamlanan planın kutlanması yakın ilişkileri geliştirmek için bir yoldur. Zarar veren çocuk/gencin ailesi mağduru yemeğe davet edebilir. Böyle bir fikir aynı zamanda planını tamamlaması için motive edicidir.

Adım 14 Katılımcılara olumlu sonuçları açıklama fırsatı verilir:

1- *“Bugün burada olanlar hakkında ne düşünüyorsunuz?”*

3.4.2.2.5.Kapanış

Adım 15 Konuşmaya son davet; herkese sorulur:

1- *“Toplantıyı sonlandırmadan önce, söylemek veya sormak istediğiniz herhangi birşey var mı?”*

Adım 16 Toplantıyı Sonlandırma:

1- *“Toplantıya katılımınız için teşekkürler. Umarım toplantı yararlı geçmiştir.”*

Yaşadıkları çatışma nedeni ile ayrılan/bölünen kişileri bir araya getiren bir yöntem olan AGT'nin tamamlanmasından sonra (MacRae ve Zehr, 2004: 50) onarıcı; *“Toplantıya katılımınız için teşekkürler. Umarım toplantı yararlı geçmiştir”* ifadesiyle toplantıyı sonlandırır.

Adım 17 Toplantı Sonrası Kaynaşma ve Çay Saati

1- *“Ben anlaşmayı hazırlarken lütfen siz de kendinize içecek bir şeyler alın.”*

Ardından; *“Ben anlaşmayı hazırlarken lütfen siz de kendinize içecek bir şeyler alın”* diyerek kişilerin sosyal ilişkilerini destekler.

3.4.3.Onarıcı Toplantı

Onarıcı Toplantılar, toplantıya ailelerin katılmadığı sadece zorbalığa maruz kalmış mağdur öğrenciler, zorbalık yapmış öğrenciler, öğrencilerin kendileri tarafından davet edilen toplantıda kendilerine destek verecek arkadaş/ları, gerekli durumlarda okul idarecileri, öğretmen/ler, psikolojik danışman ve okul güvenlik ekibinin katıldığı toplantı türüdür. Bununla birlikte Onarıcı Toplantı'da AGT'nda olduğu gibi belli aşamalar izlenir.

Bu aşamalar:

- Hazırlık
- Toplantı
 - I. aşama: açılış
 - II. aşama: bilgiyi paylaşma,
 - III. aşama: plan hazırlama ve plan ile ilgili tarafların müzakereleri
 - IV. aşama: anlaşmaya ulaşma,
 - V. aşama: kapanış olmak üzere toplam beş bölümde ele almıştır.

3.4.3.1.Hazırlık

Toplantı öncesi hazırlık aşamasında toplantıya katılacak katılımcılarla bireysel görüşme yapılır. Bireysel görüşmede; toplantı yapılmasının nedeni, sürecin nasıl işleyeceği, görüşülen kişinin toplantıdaki rolü ve kendisinden neler beklendiği hakkında bilgilendirme yapılır. Bununla birlikte bireysel görüşme, onarıcıya toplantının nasıl geçeceğine ilişkin önemli ipuçları verecektir.

3.4.3.2.Toplantı

Toplantı öncesi yapılan hazırlık çalışmaları sonucu katılımcıların, toplantıya iyi hazırlanmış bir şekilde katıldıklarından emin olunmalıdır.

3.4.3.2.1.Açılış

Açılış;

*Giriş

*Olayları özetleme

*Genel çerçeveyi ortaya koymaya yönelik sunumdan ibarettir.

Katılımcılar geldiğinde Onarıcı Toplantı düzeni içinde oluşturulmuş yerlerden hangi sandalyelerde rahat ederlerse oturmaları söylenir.

Adım 1 “Giriş” bölümünde onarıcı kendisini ve resmi pozisyonunu tanıtır. Ardından diğer katılımcılardan kendilerini tanıtmaları istenir (MacRae ve Zehr, 2004).

“Hoş geldiniz, bildiğiniz gibi adım..... ve bu toplantıyı yürütmekle görevliyim”
(önceden tanışmıyorlarsa katılımcıların kendilerini tanıtmaları sağlanır)

“Bu toplantıda yer almanızın nedeni nedir?”

(Katılımcılara kendilerini tanıtırken neden burada oldukları sorulur)

Örnek cevap: *“.....(mağdurun adı) benim arkadaşım ve onu desteklemek için bu toplantıdayım.”*

Katılımcılar kendilerini tanıtırken, aynı zamanda bu vasıta ile sürece dâhil olmaya başlarlar. Bu nedenle onarıcının bu işi onlar adına yapmaması, eğer gerekiyorsa sadece ufak destekleyici ifadeler kullanması önemlidir.

Tanışma bittikten sonra, Onarıcı Toplantı Süreci’ni açıklamak yine onarıcının sorumluluğundadır. Toplantının sınırları çizilir, konumu ortaya konur ve süreç hakkında bilgi verilir. Prensipler ve süreç açıklandıktan sonra mola almak isteyen olursa veya dışarı çıkmak istenirse sadece onarıcıya işaret etmenin yeterli olduğu belirtilerek herhangi bir soru olup olmadığı sorulur.

“Her birinizle olay hakkında konuştum. Olay... .”

(Onarıcı kısaca olayın özetini okur. Bu özetler, kişilerin sorumluluklarını üzerlerine almalarının sürecin sağlıklı işlenmesi için mihenk taşı olduğunu ortaya koymaya yöneliktir. Zarar veren öğrencinin sorumluluğunu anlayıp anlamadığından

ve bunun paralelinde verdiği zararı kabul edip etmediğinden emin olmak sürecin önemli bir parçasıdır (MacRae ve Zehr, 2004: 42). “..... (zorbalık yapan öğrencinin adı) hatasını kabul etmiştir. Burada ne olduğu üzerine konuşulacağını, kimsenin kişiliğinin konuya dâhil edilmeyeceğini hatırlatırım. Herkesi olayın sizi ve diğerlerini nasıl etkilediğini/zarar verdiğini/incittiğini konuşmaya davet ediyorum. Bu, zararı telafi etmek için neye ihtiyaç olduğunu herkesin anlamasına yardımcı olacak. Mola almak isteyen olursa veya dışarı çıkmak istenirse sadece bana işaret etmeniz yeterlidir. Herhangi bir sorunuz var mı? ”

Adım 2 Grup kuralları ortaya konur ve katılımcılara esneklik olduğu hatırlatılır

“Toplantıya başlamadan önce grup içinde konuşma kurallarını belirtmek isterim.”

- 1) Karşı tarafın fikrine katılmasanız bile saygı göstermeniz,
- 2) Dürüst olunması ve katılımcıların yalnızca kendi adlarına konuşmaları,
- 3) Sadece konuşma sırası sizde iken konuşmanız,
- 4) İsteyen herkesin konuşma fırsatına sahip olabilmesi için konuşan kişinin öz olarak konuşması,
- 5) Konuşma sırası size geldiğinde, isterseniz hakkınızı kullanmayabilirsiniz,
- 6) Grupta konuşulanlar/paylaşılanlar grupta kalır,
- 7) Grupta doğru veya yanlış cevap yoktur.

“Yukarıda belirtilen bu kurallara uyacağınıza ilişkin söz vermenizi istiyorum.”

Katılımcıların üzerine düşenleri, ne yapacaklarını güzel bir şekilde anlatmak önemlidir ve bu, çoğunlukla Onarıcı Toplantı süreci henüz başlamadan yapılmalıdır. Gözden geçirme Onarıcı Toplantı'nın başında sadece 5 dakika sürmelidir (MacRae ve Zehr, 2004).

3.4.3.2.2.Bilgiyi Paylaşma

Bilgiyi paylaşma aşaması sürecin en can alıcı kısmıdır ve onarıcının elde edilen bilgileri kaydetmesi önemlidir. Bilgiyi paylaşma 4 veya 5 aşamada gerçekleşir. Bunlar;

- *Zorba öğrencinin ortaya koyduğu bilgilerin gözden geçirilmesi
- *Mağdur üzerindeki etkisini gözden geçirme
- *Zorba öğrencinin cevabı, tepkisi
- *Planı şekillendirmeyle ilgili bilgi alışverişi
- *Yemek, ara (istenirse)

İlk olarak, zorbalık davranışı sergileyen öğrencinin davranış veya hareketlerine odaklanılır. Onarıcının olayın özetini okuması ile başlar. Bu özetler, kişilerin sorumluluklarını üzerlerine almalarının sürecin sağlıklı işlemesi için mihenk taşı olduğunu ortaya koymaya yöneliktir. Zarar veren öğrencinin sorumluluğunu anlayıp anlamadığından ve bunun paralelinde verdiği zararı kabul edip etmediğinden emin olmak sürecin önemli bir parçasıdır (MacRae ve Zehr, 2004: 42).

Adım 3 Gencin sorumluluğunu, verdiği zararı kabul ettiği durumlarda, sorular ilk olarak zorba öğrenciye yöneltilir.

Soruların tek tek ve sırayla sorulması, yanıtların ise not alma yöntemiyle kaydedilmesi önemlidir. Kimi zaman katılımcılar bir soruyu yanıtlarken aynı zamanda başka bir sorunun da yanıtı olabilecek bilgiler verebilir. Bu şekilde yanıt alınmış soruyu tekrar sormaya gerek yoktur.

4 ana soru kaynağı vardır.

- 1-Ne oldu?
- 2-Tarafların duygu ve düşünceleri nelerdir?
- 3-Olayın kişiler üzerindeki etkisi nedir?
- 4-Tarafların empati düzeyini anlamaya yönelik soru

“.....ile başlamak istiyorum.”

“Bu toplantıda yer almak zorunda olmadığını ve istediğin zaman ayrılmakta özgür olduğunu belirtmem gerekir. Ayrılırsan sorun okul disiplin kurulunda ele alınacaktır. Fakat eğer olumlu bir tavır gösterir ve toplantıda görüş birliğine varılan konulara uyarsan bu konunun disiplin kuruluna sevk edilmesine gerek kalmayabilir.

Sınıf öğretmenin tarafından belli bir süre izleme yapıldıktan sonra durum yeniden değerlendirilerek sorunun okul disiplin kuruluna sevk edilmesine gerek olup olmadığına karar verilecek. Anladın mı?”

- 1- *“Bize ne olduğunu anlatır mısın?”*
- 2- *“Daha sonra ne oldu?”*
- 3- *“Sana göre asıl sorun nedir?”*
- 4- *“O andaki düşüncelerin nelerdi?”*
- 5- *“Olaydan sonra neler düşündün?”*
- 6- *“Senin davranışından sence kim/kimler etkilendi/zarar gördü/incindi?”*
- 7- *“Nasıl etkilendiler/zarar gördüler/incindiler?”*

Adım 4 Zarar gören öğrenci/ler konuşmaya davet edilir.

- 1- *“Ne oldu?”*
- 2- *“Daha sonra ne oldu?”*
- 3- *“Bu olayın gerçekleşmesine yol açacak herhangi bir eylemde bulundun mu?”*
- 4- *“Sana göre asıl sorun nedir?”*
- 5- *“O andaki düşüncelerin nelerdi?”*
- 6- *“Sonrasında neler düşündün?”*
- 7- *“Olayla ilgili ne hissettin?”*
- 8- *“Olanlar seni ve diğerlerini nasıl etkiledi?”*
- 9- *“Sana göre bu olaydaki en zor/en kötü şey neydi?”*

İkinci olarak, olayın mağdur üzerindeki etkisini gözden geçirme aşamasında, olaydan zarar gören öğrencinin düşünce ve duygularına odaklanılır (MacRae ve Zehr, 2004: 42).

Birden fazla mağdurun söz konusu olduğu durumlarda bu kişilerden bazıları toplantıya katılırken bazıları toplantıya katılmayı tercih etmeyebilir. Bu durumda onarıcı, önce toplantıya katılmayan mağdurun bilgilerinin ortaya konması mı yoksa toplantıya katılan mağdurun mu söz almasının daha iyi olacağına karar vermelidir. Mağdurun beden dili okunmaya çalışılır. Eğer rahat görünüyorsa veya konuşmaya istekli ise daima ilk söz toplantıda yer alan mağdura verilir. Eğer tereddütlü veya

duygularını paylaşma konusunda isteksiz ise ilk olarak toplantıya katılmayan mağdurun bilgileriyle başlanır. Onarıcı Toplantı'da öfke ve incinmişlik duygusunu yansıtarak mağdurun bu paylaşım vasıtasıyla kendisini daha rahatlamış hissetmesine çalışılır (MacRae ve Zehr, 2004: 42-43).

Adım 5 Onarıcı, olayın mağdur üzerindeki etkilerini özetler.

Mağdur/lar kendi öykülerini paylaştıktan sonra, onarıcı etkileri özetlemek isteyebilir. Ardından mağdur, ailesi, okul psikolojik danışmanı, öğretmenler ve mağduru destekleyen arkadaşları ile zarar veren öğrencinin ailesi, destek verenleri sırayla konuşmaya davet edilir.

Adım 6 Sırayla, diğer katılımcılar (psikolojik danışman/lar, öğretmen/ler, okul güvenlik ekibi, öğrencilere destek veren arkadaşları) aşağıdaki soruları cevaplandırmaya davet edilir.

1- *“Bize ne olduğunu ve olaya nasıl dâhil olduğunuzu anlatır mısınız?”*

veya

“Olayı duyduğunuzda tepkiniz nasıl oldu?”

2- *“Daha sonra ne oldu?” (hikâyeyi tam olarak anlamak için gerekirse tekrar sorulması)*

3- *“O andaki düşünceleriniz nelerdi?”*

4- *“Sonrasında neler düşündünüz?”*

5- *“Olayla ilgili ne hissettiniz?”*

6- *“Olanlar sizi ve diğerlerini nasıl etkiledi?”*

7- *“Size göre asıl sorun nedir?”*

8- *“Size göre bu olaydaki en zor/en kötü şey neydi?”*

Adım 7 Zarar veren öğrenciye geri dönülür:

“Yaptığının sonucunda.....(mağdurun adı) ve diğerlerinin nasıl etkilendiğini/zarar gördüğünü/incindiğini duydun.”

Onarıcı, öğrencilerin karşısındaki öğrencinin isteklerine, duygularına ve bunların nedenlerine ilişkin ne anladıklarını belirtmelerine yardımcı olur (Türmüklü vd., 2009: 234).

Adım 8 Taraflara tek tek sorulur:

1-“Arkadaşın bu olay sonucunda ne hissediyor ve bunların nedenleri nelerdir?”

2- “Arkadaşın seni doğru anlamış mı?”

Adım 9 Zorbalık yapan öğrenciye sorulur:

1-“Sebep olduğun zararı görüyor musun?”

2-“Zararın telafisi için nelerin yapılması gerektiğini düşünüyorsun?”

Zarar veren öğrenciye geri dönülerek mağdura karşı yaptığı bu hatayı neden yaptığı açıklaması istenir. Eğer gerekli ise, gencin kendini ifade etmesine yardımcı olunur. Genç bitirdiğinde, söylediklerini özetlemekte yardımcı olunabilir. Zorba öğrenciden mağduru dinledikten sonra kendisini nasıl hissettiğini anlatması istenebilir ve hatta mağdura söylemek istediği bir şey olup olmadığı da sorulabilir. Bununla birlikte, bekleyip grubun neler ortaya koyacağı görülebilir (MacRae ve Zehr, 2004: 43).

Mağdurun suçluya sorular sormaya başladığı noktada eğer doğal bir şekilde mağdur ve zorba arasında karşılıklı iletişim başlarsa onarıcının bu noktada, kendi onarıcı etkisini geri çekmesi önemlidir.

Adım 10 Mağdura dönülür:

1-“Sence.....(zarar veren öğrencinin adı) gördüğün zararın telafi için ne yapabilir?”

Adım 11 Diğer katılımcılara sorulur:

1-“Sizce,.....(zarar veren öğrencinin adı)’ın (mağdur öğrencinin adı) gördüğü zararın telafi edilmesine nasıl katkıda bulunabilir?”

3.4.3.2.3. Plan Hazırlama ve Plan ile İlgili Tarafların Müzakereleri

Zararı veren öğrenci planı sunması için cesaretlendirilir. Bunun önemli bir sebebi vardır. Eğer genç planını sunabilirse onarıcı için bu; zorbalık yapan öğrencinin yaptığı hata ile ilgili farkındalık geliştirdiği anlamı taşır ki bu da büyük bir rahatlama sebebidir.

Plan taslağının gerçekliği yansıtıp yansıtmadığını test etmek önemlidir. Planın uygulanması sürecinde her bir kararın ölçülebilir ve izlenebilir olduğundan emin olunmalıdır. Her bir karara ait ne zaman uygulanıp bitirilmesi gerektiğine ilişkin son tarih verilmesi ve yerine getirilip getirilmediğini kontrol edecek kişi/lerin belirlenmesi gerekir. Tereddüt duyulan tüm noktalar üzerinde konuşulur. Genç, ortaya koyduğu planı tamamlayabileceğine ilişkin “evet” yanıtı verse bile kendisini kandırıp kandırmadığından emin olmak için sorular sorulabilir. Amaç kişinin o anda baskıdan kaçmak için “evet” dememesini sağlamaktır. Eğer kişi kendini açıyor ise daha fazla yardım sağlanabilir. Planın ana öğeleri;

- *Mağdurun haklarını ortaya koymak
- *Toplumda olumlu davranışların sergilenmesini desteklemek
- *Zorbalık davranışının altında yatan nedenlerini ortaya koymak
- *Genci kendi zorunluluklarını kabul etme ve yerine getirmesi konusunda desteklemek/yardımcı olmaktır (MacRae ve Zehr, 2004: 48).

Adım 12 Zarar veren öğrenciye dönülür:

1- *“Söylenenlerle ilgili ne düşünüyorsun/hissediyorsun, şu anda olsa farklı bir şeyler yapar mıydın?”*

(Herhangi bir anlaşmayı özetleyin)

2- *“Sorunun çözümü için nasıl bir plan önerirsin?”*

3- *“Bu planı tamamlayabileceğine inanıyor musun?”*

(uygun olduğunda herhangi bir anlaşma varsa bunu kaydedin)

Zorbalık yapan öğrenci, kapsamlı bir plan, çeşitli fikirleri içeren bir liste veya toplantının diğer katılımcılarının da dâhil olduğu, daha büyük grupta hep birlikte plan yapmayı isteme tarzında farklı öneriler getirir. Başka bir ihtimal olarak da

kişisel sorunları ifade eden bir durum analizi ortaya koyar. Bu noktada ortaya konulanları, sunulan fikirleri ilk başta yargılamamak önemlidir. Çoğunlukla öğrenci planın bir taslağına sahiptir, fakat detaylarla ilgili daha büyük bir grubun kendilerine yardım etmesini ister.

3.4.3.2.4. Anlaşmaya Ulaşma

Adım 13 Onarıcı zarar veren öğrencinin, mağdura planda ilave etmek veya değiştirmek istediğı bir şey olup olmadığı sormasını ister.

1- *“Şimdi arkadaşına bu planla ilgili yorumlarını sor.”*

Zorbalık yapan öğrencinin, diğer öğrenciye planda ilave etmek veya değiştirmek istedikleri bir şey olup olmadığını sorması, mağdurun plana dâhil olma yetkisi olduğunu hissetmesini sağlar. Evet/Hayır cevaplı sorulardan kaçınılmalı; mağdurun planla ilgili katılıp katılmadığını ölçen sorular sorulması yerine açık uçlu sorularla plan hakkında tartışmaya cesaretlendirilmesi gerekir. Eğer mağdur o ortamda değilse, katılımcılar, onarıcının ertesi gün mağdurla görüşüp bu planın onun istek ve ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını onaylayacağını bilirler (MacRae ve Zehr, 2004: 49).

Adım 14 Plan üzerinde anlaşma sağlanamadı ise:

1-Anlaşma formuna; *“toplantıda uzlaşmaya varılamadı”* yazılır.

Plan ile ilgili hiçbir anlaşmaya varılamadıysa toplantının onarıcısı *“toplantıda uzlaşmaya varılamadı”* şeklinde kayıt yapmalıdır. Tarafların bakış açıları kayıt edilmez.

Adım 15 Plan üzerinde anlaşma sağlandı ise:

1-Anlaşma formuna anlaşma maddeleri yazılır

Eğer taraflar planın büyük bir bölümünde uzlaşma sağladılarsa anlaşmaya vardıkları noktalar kaydedilir (MacRae ve Zehr, 2004: 49-50). Anlaşma sağlanamamış diğer boyutlar ile ilgili olarak ise okul disiplin kuruluna başvurma gerekliliğı ortaya çıkar. Tüm katılımcılar için bazı aktivitelerle başarı ile tamamlanan

planın kutlanması yakın ilişkileri geliştirmek için bir yoldur. Suçlu çocuk/gencin ailesi mağduru yemeğe davet edebilir. Böyle bir fikir aynı zamanda planını tamamlaması için motive edicidir.

Adım 16 Katılımcılara olumlu sonuçları açıklama fırsatı verilir:

1-“Bugün burada olanlar hakkında ne düşünüyorsunuz?”

3.4.3.2.5.Kapanış

Adım 17 Konuşmaya son davet-Tüm katılımcılara sorulur:

1-“Toplantıyı sonlandırmadan önce, söylemek veya sormak istediğiniz başka herhangi birşey var mı?”

Adım 18 Toplantıyı Sonlandırma:

1-“Toplantıya katılımınız için teşekkürler. Umarım toplantı yararlı geçmiştir.”

Karşı karşıya kaldığı zorbalık davranışı nedeniyle mağdur olan öğrencinin mağduriyetini gidermeye yönelik olan Onarıcı Toplantılar'ın tamamlanmasından sonra (MacRae ve Zehr, 2004: 50) onarıcı; *“Toplantıya katılımınız için teşekkürler. Umarım toplantı yararlı geçmiştir”* ifadesiyle toplantıyı sonlandırır.

Adım 19 Toplantı Sonrası Kaynaşma ve Çay Saati

1-“Ben anlaşmayı hazırlarken lütfen siz de kendinize içecek bir şeyler alın.”

Ardından; *“Ben anlaşmayı hazırlarken lütfen siz de kendinize içecek bir şeyler alın”* diyerek kişilerin sosyal ilişkilerini destekler.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde “akran zorbalığı” ve “şiddet” kavramları ile ilgili gerek yurtiçi, gerekse yurtdışında yapılmış araştırma ve yayınlara yer verilmiştir. Bununla birlikte, “Onarıcı Disiplin Modeli”nin ülkemiz için yeni bir kavram olmasından dolayı, bu kapsamda ülkemizde gerçekleştirilen bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle “Onarıcı Disiplin Modeli”ne ait yurtdışında yapılan araştırma ve yayınlara yer vermekle yetinilmiştir.

4.1.ZORBALIK KAVRAMI İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMA VE YAYINLAR

Akran zorbalığı ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı alanyazın taraması yapıldığı sırada; yurtdışındaki kaynakların geçmişinin eskiye dayanması ve yayın türü açısından zenginliği dikkat çekmiştir. Bununla birlikte ülkemizde de giderek artan yoğunlukta araştırma konuları arasına girdiği görülmüştür. Akran zorbalığına ait yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışma örnekleri aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. Yurtiçi Araştırma ve Yayınlar

Akran zorbalığı konusunda, ülkemizde bugüne kadar yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde; ağırlıklı olarak betimsel çalışmalara, birkaç tane ölçek geliştirme çalışmasına ve önleyici nitelikteki programları içeren çalışmalara rastlanmıştır. Bu kapsamda Pişkin’e ait çalışmalar (2002, 2006, 2010), ülkemizde bu alanda yapılmış olan öncü araştırmalar olma özelliği ile dikkat çekmektedir. Pişkin’in (2002) ilk çalışmaları arasında yer alan, “Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler” isimli çalışma bir alanyazın incelemesidir ve temel amacı, öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve velilerin konuya ilişkin farkındalık düzeylerini artırılmasını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda; zorbalığın tanımı, ayırt edici özellikleri, sıklığı ve türleri, cinsiyet ve yaşla ilişkisi, öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri, zorba ve kurbanların özellikleri,

zorbalık için okuldaki risk bölgeleri, okul personelinin zorbalığa verdiği tepkiler ve bu sorunu ortadan kaldırmak ya da azaltmak için okullarda ne tür önlemler alınabileceği konularında çalışma yapılmıştır.

Akran zorbalığı olgusunun ilköğretim öğrencileri arasındaki yaygınlığını da inceleyen Pişkin (2003), üst, orta ve alt düzeyde olmak üzere üç farklı sosyoekonomik seviyedeki ilköğretim okulunda eğitim gören, 1150 öğrencinin katıldığı bir araştırma yapmıştır. Betimsel yöntemle yapılan araştırmaya katılan öğrencilerin % 44'ü sözel, %30'u fiziksel, %9'u cinsel, %1'i duygusal zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir. Üst ve orta ekonomik gelire sahip öğrencilerin alt gelir grubundaki öğrencilere göre daha fazla zorbalık yaptığı belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin daha yoğunluklu olarak fiziksel zorbalık, kız öğrencilerin ise sözel zorbalık davranışı gösterme eğiliminde olduğu saptanmıştır. Bunların dışında öğrencilerin zorbalığı en çok sınıfta ve sırasıyla kantin ve okul bahçesinde gerçekleştirdikleri elde edilen bulgular arasında yer almıştır.

Ülkemizde, bugüne kadar yapılmış, zorbalığı önleyici programlar ve zorbalık üzerindeki etkilerini içeren araştırmaların sınırlı kaldığı düşünülebilir. Bununla birlikte bu tür araştırmaların, gün geçtikçe nicel ve nitel anlamda artış gösterdiğinden bahsetmek mümkündür. Kutlu (2005), iki aşamalı araştırmasının ilk aşamasında kendini değerlendirme, arkadaş değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesi olmak üzere üç paralel formdan oluşan “Zorbalık Ölçeği” geliştirme çalışması yapmış ve ikinci aşamada da yine kendisi tarafından geliştirilen “Zorbalıkla Başa Çıkma Programı”nın etkisini incelemiştir. Arkadaşları tarafından zorba ve kurban olarak seçilen öğrencilere öfke ve çatışma ile başa çıkma odaklı bir program uygulamıştır. Ne var ki, programın zorba davranışları ve bu davranışlara maruz kalmayı azaltmada etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Atik (2006), ilköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalık ve kurban olma davranışının yaygınlığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: toplam 742 öğrencinin %4,6'sı zorba, %21,3'ü kurban, %6,5'i zorba/kurban, % 44,7'si hiç dâhil olmayan ve % 22,9'u dâhil olmayan öğrenciden oluşmaktadır. Zorbalık davranışının türü açısından, zorbaların en yaygın kullandığı ve kurbanların en çok maruz kaldıkları zorbalık türünün sözel zorbalık olduğu bulunmuştur.

Koç'un (2006) araştırmasında, zorbalık türü olayların genel olarak ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre okulun hangi alanlarında ve ne sıklıkta meydana geldiği saptanarak, farklı birtakım değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Toplam 1063 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüş olan araştırma bulgularına göre; zorbalığın % 72 ile okul içi ve % 28 ile de okul dışı alanlarda meydana geldiği görülmüştür. Zorbalığın meydana geldiği alanlar ve sıklığı, cinsiyet değişkeni temel alınarak incelendiğinde ise; erkek öğrencilerin, hem okul içi hem de okul dışı alanlarda kız öğrencilere göre, zorba davranış eğilimlerinin daha fazla olduğu bulunmuştur.

Genç de (2007), zorbalığa farklı bir pencereden bakarak; lise öğrencilerinin, okul müdürlerinin ve rehber öğretmenlerin okullarda yaşanan zorbalık davranışlarına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada, öğrenci, öğretmen ve okul müdürleri boyutunda farklı bulgular elde edilmiştir. Görüşme yapılan okul müdürleri ve rehber öğretmenler, zorbalığı okullarında çözülmesi gereken bir problem olarak görmekte olduklarını, çok az sayıda ailenin okula zorbalıkla ilgili şikayette bulunmak için okula başvuruda bulduklarını ifade etmişlerdir. Zorbalığın başlıca nedenleri olarak öğrencilerin iletişim becerilerinden yoksun olmalarını, okulda kendilerini ifade edecek yeterli sosyal etkinliklerden yararlanamamalarını, sorun çözme becerilerine sahip olmamalarını ve ailelerinin ilgisizliğini göstermişlerdir. Örneklem okullarda zorbalıkla mücadele için geliştirilmiş program dâhilinde bir etkinliğin olmadığı ancak, müdürlerin zorbalığa karşı duyarsız kalmayarak baş etmek için çeşitli yollara başvurdukları görülmüştür.

Gökler (2007) ise, örneklem grubuna aldığı 576 sekizinci sınıf öğrencisi ile yaptığı araştırmasında; akran zorbalığının empatik eğilim, özsaygı, problem çözme becerileri, içedönüklük-dışadönüklük ve kaygı gibi bazı kişilik özellikleri ile ilişkisini incelemiştir. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeliyle yapılan araştırmanın elde edilen bulguları arasında şunlar yer almaktadır: Öğrencilerin %10.10'unun zorba, %27.30'unun kurban, %20.90'ının zorba-kurban olduğu belirlenmiştir. Hem zorba, hem de zorba-kurban grubunda erkeklerin daha fazla olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin en fazla uğradıkları zorbalık türleri, "sözel ve fiziksel" zorbalıklar olarak saptanmıştır. En yüksek empatik eğilim düzeyine tarafsız

öğrencilerin sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte en dışadönük grubun da tarafsız öğrenciler olduğu ve bunu sırasıyla zorbalılar, zorba-kurbanlar ve kurbanların izlediği bulunmuştur.

Yurtdışında olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda bir sorun olarak hızla tırmanan ve bu özelliği ile araştırmacıların ilgisini çeken sanal zorbalık kavramı ile ilgili Ayas ve Horzum tarafından (2011b) bir araştırma gerçekleştirilmiştir. İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasında görülen sanal zorbalık içeren davranışları ölçmek amacıyla “Sanal Zorba/Kurban Ölçek Geliştirme Çalışması” yapılmıştır. Örneklemini ilköğretim okullarının altı, yedi ve sekizinci sınıflarında okuyan 450 öğrencinin oluşturduğu ölçek, 19 madde ve üç faktörü içeren kurban ve zorba ölçeklerinden oluşmaktadır.

Ayas ve Pişkin (2011) tarafından, farklı türdeki liselere devam eden toplam 600 öğrenci üzerinde, akran zorbalığına uğrama ve zorbalık yapma düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini inceleyen bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonunda, sözel mağduriyet hariç diğer tüm alt ölçeklerde erkeklerin kızlardan daha fazla zorbalığa uğradıkları ve dışlama hariç diğer tüm alt ölçeklerde kızlardan daha fazla zorbalık yaptıkları bulunmuştur. Cinsel mağduriyet alt ölçeğinde 11. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf öğrencilerinden daha fazla mağdur oldukları görülmüştür. Eldeki bu bulguların yanında, kurban puanı en yüksek grubun endüstri meslek lisesi; zorbalık puanı en yüksek grubun özel lise öğrencileri, en az zorbalığa uğrayan ve en az zorbalık yapan grubun ise Anadolu Lisesi öğrencileri olduğu belirtilmiştir.

4.1.2. Yurtdışı Araştırma ve Yayınlar

Akran zorbalığı hakkında yurtdışı kaynaklar incelendiğinde gerek zorbalığı önlemeye dönük programlar, gerek yazılmış kitap ve yapılmış araştırmaların sayıca fazlalığı dikkat çekmiştir. Olweus Zorbalığı Önleme Programı (Olweus, 1983) ilköğretimde akran zorbalığını azaltma, engelleme ve arkadaş ilişkilerinin ve sınıf ikliminin iyileştirilmesi konusunda, bu alanda hazırlanmış öncü bir çalışmadır. 5-15 yaş arası öğrenciler için okullarda zorbalığın önlenmesini ve azaltılmasını amaçlayan program, liselerde de bazı uyarlamalarla kullanılabilir. İlk kez Norveç’te Dan

Olweus tarafından geliştirilen program vasıtasıyla, Norveç'te zorbalık ortalama %50 oranında azaltılabilmektedir.

Sanders ve Phye (2004) tarafından yazılmış, “Zorbalık: Sınıf için Çıkarımlar” isimli bir kitap mevcuttur. Zorba ve kurbanların kişisel özellikleri ve sosyal çevreleri ile aile, okul ve akran ilişkilerinin zorbalığı nasıl etkilediğini ortaya koyan çalışma, okul öncesinden ortaokula uzanan süreçte zorbalıkla en iyi mücadele yöntemlerini incelemektedir.

Little (2007) tarafından zorbalık ölçüm çalışması yapılmıştır. Çalışma, ilkokullardaki zorbalıkla mücadele programları çerçevesinde kullanılan öğrenci ve öğretmen anketlerinin psikometrik özelliklerini ve zorba-kurban kavramlarının sınıf düzeyleri arasındaki farklılıklarını, yaşla birlikte azalma-çoğalma ve öğrenciler ve öğretmenler tarafından farklı algılanış biçimlerini ortaya koymaktadır.

Hahn (2008), ilkokul, ortaokul ve liselerde öğretmenlerin zorbalık algısı anketlerine verdikleri yanıtları nitel değerlendirmelerle de birleştirerek analiz etmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin bazılarının zorbalığı problem olarak algılamadıkları bulunmuştur. Diğerlerinin, zorbalığın bir problem olup olmadığına ilişkin algılarının ise öğretim yaptıkları sınıf seviyesine göre değiştiği görülmüştür. Zorbalığı problem olarak algılayan öğretmenlerin daha çok ortaokul öğretmenlerinden oluştuğu bulunmuştur. Ayrıca zorbalığın problem olarak algılanması cinsiyete göre de farklılık göstermektedir: Zorbalık daha çok kadın öğretmenler tarafından problem olarak algılanmaktadır.

Farrington ve Ttofi (2010) tarafından, zorbalıkla mücadele programlarının etkinliğini sistematik olarak inceleyen bir çalışma yapılmıştır. Bir dizi deneysel araştırmadan oluşan zorbalıkla mücadele programlarının meta analizinde, okullarda uygulanan programların zorbalığı %20-23, mağduriyeti ise %17-20 azaltmaya yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar ayrıca, zorbalıkla mücadele programlarının etkinliğini ölçecek ölçütlere ihtiyaç duyulduğunu vurgulamışlardır.

Son yıllarda giderek artan şekilde gündeme gelen siberzorbalık kavramı ile ilgili, gençlerin siberzorbalık algılarını ölçmeye yönelik bir araştırma yapılmıştır (Barrett, 2010). Kanada'da 7. ve 8. sınıf öğrencisi toplam 268 öğrenci ile yapılan çalışmada, öğrencilerin %70'inin siberzorbalığı zorba ya da mağdur olarak

deneyimlediği tespit edilmiştir. Aynı zamanda, katılımcılar tarafından siberzorbaliğın yaptırımı olması gerekliliği ifade edilmiştir.

4.2.ŞİDDET KAVRAMI İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMA VE YAYINLAR

Alanyazın incelemesinde okul ortamındaki şiddeti inceleyen yabancı kaynaklı araştırma ve yayınların akran zorbalığında olduğu gibi sayıca fazla olduğu dikkati çekmektedir. Bu konuda ülkemizdeki yapılmış olan araştırmaların ise görece olarak sınırlı kaldığı görülmektedir. Okuldaki şiddet kavramına ilişkin yurtiçi ve yurtdışında yapılmış araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

4.2.1.Yurtiçi Araştırma ve Yayınlar

Ülkemizde okul dönemindeki gençlerdeki şiddeti ele alan dikkat çekici araştırmalardan biri, “Ergen ve Ruhsal Sorunları/ Durum Saptama Çalışması” olmuştur (Çuhadaroğlu ve diğerleri, 2004). Ergenlerin şiddetle ne kadar sık karşılaştıklarını inceleyen araştırmada, ergenlerin şiddete tanık olup olmadıkları, kendilerine şiddet uygulanıp uygulanmadığı, şiddet uygulandıysa türü ve sıklığı irdelenmiştir. Araştırma temsili tabakalı örneklem yöntemiyle seçilen toplam 536 ergenle (Ankara’da 259 ve Adana’da 277 ergen) gerçekleştirilmiştir. Yanıtlar cinsiyete, illere ve yaş gruplarına göre ayrılmış, ayrıca sosyoekonomik düzeyle ergenlere uygulanan şiddet arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya katılan ergenlerin “fiziksel şiddete tanık olduysa hangi ortamda bu tanıklığın yaşandığı” sorusuna verdiklerin yanıtlar ilginçtir. Araştırmaya katılan ergenlerin %39’u en fazla fiziksel şiddete “okulda” tanık olduğunu belirtmiştir. Bu durumun cinsiyet ve illere göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Toplam örneklem üzerinden şiddete hiç tanık olmadığını belirtenlerin oranı % 25’tir. Yani, bu bulgular her dört ergenden üçünün şiddete tanık olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmaya katılan ergenlerin fiziksel şiddete maruz kaldıysa, ne tür şiddet uygulandığı sorusuna verdikleri yanıtlardan yola çıkarak öğrencilerin %38’i “tek tokata” maruz kaldıklarını belirtirken, %18’i “tekme tokat dövüldüklerini” belirtmiştir. Öğrencilerin yaklaşık

%9'u da "kemer ve sopa" ile dövüldüklerini belirtmiştir. Dolayısıyla araştırmaya katılan ergenlerin %65'i fiziksel şiddete bir şekilde maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Yine aynı çalışmada sosyoekonomik duruma dikkate alındığında fiziksel şiddete maruz kalanlar incelendiğinde en yüksek sayıda şiddete maruz kalan grubun düşük sosyoekonomik düzeyden (%85), en az maruz kalanların ise üst sosyoekonomik düzeyden gelen ergenler (%60) olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetler arası fark incelendiğinde ise erkeklerin (%77) kızlara (%66) oranla daha fazla şiddete maruz kaldıkları görülmektedir. En az şiddete maruz kalan grup ise üst sosyoekonomik düzeyden kızlar iken (%56), en fazla şiddete maruz kalan grubu ise alt sosyoekonomik düzeyden erkekler oluşturmaktadır (%92).

Parladır (2009), ortaöğretim okullarında şiddetin kaynakları konusunda öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşlerini belirlemeye dönük bir araştırma yapmıştır. Araştırmada toplam 25 okulun her birinden 30 öğretmen, bu okullardaki tüm yöneticiler ve her bir okuldan 60 öğrenci alınarak oluşan bir örneklem grubu üzerinde çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler şiddet oluşumunda en etkili faktörlerin teknoloji kaynaklı risk faktörleri ve öğrencilerin aile yaşantısının sorunlu olması olduğunu düşünmektedirler. Yöneticiler, aile kaynaklı risk faktörleri ve toplumdaki ekonomik sorunlar boyutunun şiddet oluşumunda en etkili boyut olduğunu ortaya koymaktadırlar. Öğrenciler ise, öğrenci kaynaklı risk faktörleri ve öğrencinin kötü arkadaş çevresini şiddet oluşumunda en etkili faktörler olarak görmektedirler.

Taptık (2010) tarafından yapılan çalışma, ilköğretim okullarında şiddet ile öğretmen ve yönetici yaklaşımlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan 62 ilköğretim okulu arasından basit tesadüfî örnekleme seçilmiş 45 ilköğretim okulunda görev yapan 350 öğretmen ve 130 yönetici oluşturmuştur. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bulgulardan çıkan sonuçlar değerlendirildiğinde, öğretmen/yöneticilerin şiddet olaylarıyla karşılaşmalarına ait genel sonuçlarda erkek öğretmen/yöneticilerin şiddet olaylarıyla kadın öğretmen/yöneticilere göre daha fazla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okuldaki göreve göre değerlendirildiğinde, yöneticilerin şiddet olaylarıyla öğretmenlere göre daha fazla karşılaştıkları bulunmuştur. Öğretmen/yöneticilerin yaşa göre şiddet olaylarıyla karşılaşmaları

değerlendirildiğinde 25 yaş ve altı yaş grubundaki öğretmen/yöneticilerin şiddet olaylarıyla daha az karşılaştıkları ve en çok 26-35 yaş grubu ile 45 yaş üzeri öğretmen/yöneticilerin şiddet olaylarıyla karşılaştıkları saptanmıştır. Öğretmen/yöneticilerin şiddetin nedenleri hakkındaki görüşlerine ait genel sonuçlar okuldaki göreve göre değerlendirildiğinde, yöneticilerin şiddet nedenleri hakkındaki görüşleri ile öğretmenlerin görüşleri arasında önemli ölçüde farklılık olmadığı bulunmuştur.

Koç (2011), şiddet ve saldırganlık ile dindarlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada şiddet ve saldırganlık içeren davranışların biyolojik, psikolojik, bireysel, ailevi, toplumsal ve okulla ilgili faktörlerin ortaya konulması ve bu faktörlerin öğrencilerin şiddet davranışında bulunmaları üzerindeki etkileri incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini liselerin 9., 10. ve 11. sınıflarında eğitim gören 1381 öğrenci oluşturmuştur. Genel olarak ailede şiddeti gözlemleyen ya da şiddete maruz kalan, silah ya da kesici bir alet taşıyan, bir çete içerisinde bulunan, kendisi ya da ebeveyni alkol ya da uyuşturucu madde kullanan, korku/gerilim ve mafya filmleri izleyen öğrencilerin okulda şiddet davranışı gösterme eğilimlerinin daha fazla olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte araştırmacının elde ettiği ilginç bir sonuç mevcuttur. Öğrencilerin dindarlık düzeyi arttıkça okulda şiddet davranışında bulunma, silah ya da kesici bir alet taşıma oranlarının ve toplam saldırganlık ile saldırganlık alt boyutları düzeyinin azaldığı belirtilmektedir.

4.2.2.Yurtdışı Araştırma ve Yayınlar

Okul ortamındaki şiddeti içeren yurtdışı çalışmalar da akran zorbalığının paralelinde fazladır. Bunlardan birkaçına aşağıda yer verilmiştir;

Johnson ve Johnson (1995), “Çatışma Çözümü Yoluyla Okul Şiddetinin Azaltılması” isimli çalışmalarında, okul şiddetinin önlenmesinde geleneksel disiplin anlayışına alternatif olarak öğrencilere akran müzakeresi öğretilerek çatışmaları çözümlene yolunu ortaya koymuşlardır. Bu şekilde okulların işbirlikçi ve barışçıl ortamlar haline getirilmesinin neticesinde ortaya çıkacak pozitif iklimden öğrenme ortamının da olumlu etkileneceği ve çatışmalarını kendi başlarına çözümlenmeyi

öğrenen bireylerin ileriki yaşamlarında da bu becerilerini etkin kullanabilecekleri konusunda düşünceler ortaya koymuşlardır.

Miller (2008), “Okulda Şiddet ve Temel Önleme” isimli çalışmasında; okullardaki şiddet mağdurları ile ilgili klinik vakaları ve şiddet potansiyeli olan çocukların değerlendirmelerini içeren bir inceleme yapmıştır. Çalışmasının sonunda mevcut şiddeti önleme çalışmalarının etkinliğini değerlendirerek yeni öneriler getirmiştir. Miller’in ortaya koyduğu öneriler arasında şunlar yer almaktadır: Okullar kendi toplumlarının ihtiyaçlarına göre hareket etmeli, öğrenci ve veliler de hedef belirleme sürecine dâhil olmalı, hedefler ölçülebilir olmalı. Uygulamalar uzun vadeli stratejilere ancak kısa süreli müdahalelere dayanmalı. Şiddetle mücadele programları seçilirken 3 unsur dikkate alınmalı: 1. Çevresel faktörler: Çevresel faktörler polis ve güvenlik ekipleri tarafından takip edilerek şiddeti engelleme ve azaltma konusunda denetim altına alınmalı. İkinci unsur okul idaresinin şiddeti önleme ve kontrol etme konusunda alacağı önlemler, disiplin uygulamaları, kontrol altında tutulacak ve belki yer değiştirecek öğrencilerle ilgili kararlar. Son olarak ise müfredat ve eğitim sürecinde çatışma çözümlemesi becerilerinin öğretilmesi, rehberlik, öz saygı geliştirme girişimleri ve toplumun da (çevrenin) dâhil olduğu şiddeti önleme girişimlerini içermektedir.

Trachtenbroit (2011), “Sanal zorbalık, Okul Şiddeti ve Genç İntiharları” isimli bir araştırma yapmıştır. Ortaöğretimde eğitimcilerin sanal zorbalık algularının; sanal zorbalık, şiddet ve genç intiharları arasındaki bağlantının ulusal istatistiklerle karşılaştırması yapılmıştır. Aynı zamanda, eğitimcilerin sanal zorbalık farkındalıkları değerlendirilmiştir. Trachtenbroit, öncelikle ortaöğretimde görevli eğitim personeline yönelik sanal zorbalık farkındalık anketini geliştirmiştir. Bu anketin uygulanmasına dayalı sonuçlara göre eğitim personelinin Amerika Milli Eğitim Bakanlığı tarafından derlenen 2008 yılına ait ulusal istatistikleri hakkında yeterince bilgileri olmadığı, ortaöğretimde sanal zorbalıktan etkilenen öğrenci sayısını ve sanal zorbalığın fiziksel saldırı bağlantısını azımsadığı; sanal zorbalığa uğrayan öğrencilerin intihar eğilimini ise olduğundan daha yüksek bir oranda olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Ortaöğretimde görev yapan gönüllü idareci, psikolojik danışman ve öğretmenlerle görüşülmüştür. Ayrıca öğrencilerle de ihtiyaç değerlendirmesi yapılmıştır. Toplam 361 katılımcıya uygulanan ankette katılımcılara sanal zorbalıktan etkilenen öğrenci

oranı, sanal zorbalığın yanı sıra fiziksel yaralanmaya da uğrayan öğrenci oranı ve suçluları bilen öğrencilerin oranı sorulmuştur. Ayrıca anket eğitimcilerin sanal zorbalık hakkındaki mesleki yargıları ile öğrencilerin ihtiyaç analizi sonuçlarını karşılaştırmaktadır. Yapılan nitel analiz sonucunda eğitimcilerin öğrencilerin sanal zorbalıktan etkilenme ve sanal zorbalık ile fiziksel yaralanma bağlantısı hakkında yetersiz bilgiye sahip oldukları, öte yandan sanal zorbalık intihar bağlantısı hakkında gerçeği aşan düşünceye sahip oldukları bulunmuştur.

4.3.“ONARICI DİSİPLİN MODELİ” İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMA VE YAYINLAR

4.3.1.Yurtiçi Araştırma ve Yayınlar

“Onarıcı Disiplin Modeli” ile ilgili ülkemize ait alanyazın tarandığında “Onarıcı Disiplin” kavramı ile ilgili yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Türnüklü’nün (2006) “Onarıcı Disiplin” isimli kitabı ise sınıf ve okul disiplinine yeni bir bakış açısı kazandırmayı amaçlayan, bu alanda yazılmış ilk kitap olma özelliğindedir. Kitapta kişilerin yaşadıkları çatışmalar, kendi algılamalarındaki yıkıcı veya onarıcı lense bağlanarak ele alınmıştır. “Onarıcı” yaklaşım çerçevesinde “müzakere” ve “arabuluculuk” temaları üzerinde durulmuştur.

4.3.2.Yurtdışı Araştırma ve Yayınlar

Yurtdışı alanyazın incelendiğinde ülkemiz için yeni bir çalışma alanı olan “Onarıcı Disiplin” kavramının, özellikle Yeni Zelanda, Amerika, Kanada ve Avrupa ülkelerinde artan ihtiyaçlar doğrultusunda, üzerinde yoğun olarak çalışılan bir konu olduğu dikkati çekmiştir. “Onarıcı Disiplin” ile ilgili yurt dışı literatür taramasında ulaşılan araştırma, kitap ve makalelerin büyük bir kısmının 2000’li yıllara ait olması dikkat çekicidir. Bu durum “Onarıcı Disiplin” kavramının Batı toplumları için de güncel bir konu olduğunu göstermektedir.

Karp ve Breslin’in (2001) yürüttüğü araştırmada, onarıcı disiplin yöntemlerini benimseyen okullar ile geleneksel disiplin yöntemlerini benimseyen okullar arasında karşılaştırma yapılmıştır. Geleneksel disiplin yöntemlerine alternatif olarak, madde

bağımlılığı problemine karşı, onarıcı yaklaşımı benimseyen okullardaki uygulamalar ortaya konmuştur. Onarıcı uygulamaların sadece yüzeydeki problemi çözmeye değil daha önemli olan yabancılaşma, öğrenci kültürünü değiştirme ve öğrenciler arasındaki bağları güçlendirmeye katkısı bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mulford'un (2004) araştırmasında, genç suçlularda empati, pişmanlık ve ahlaki çözümlenin oynadığı rol ortaya koyulmuş ve bu üç unsurun suç işleme ile bağlantısı incelenmiştir. Araştırmaya ciddi suçlara karışmamış ancak çocuk mahkemelerine çıkmış 60 genç dâhil edilmiştir. Bu gençlerle empati, pişmanlık, ahlaki çözümler, özgecil ve problem davranışlar, sosyal istenirlik, psikososyal olgunluk ölçümleri içeren görüşmeler yapılmış, 6 ay sonra izleme verileri toplanmış ve tekrar suç işleme konusunda veriler mahkemelerden toplanmıştır. Bunların sonucunda, empati, pişmanlık ve ahlaki çözümler ile suç işleme arasında bağlantı olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, kurbanla empati kurma eğitiminin suçun tekrarı üzerinde önleyici olmamakla birlikte, geciktirici etkisinin olduğu araştırmanın bulguları arasında vurgulanmıştır.

Hopkins'in (2004), "Tüm Okulu Kapsayan Bir Onarıcı Adalet Yaklaşımı" isimli kitabında ilk olarak, onarıcı uygulamalarda kullanılan değerler, beceriler ve süreçlere yer verilmiştir. Ardından, okullardaki şiddetle mücadele ve çatışma çözümünde, eğitimcilere rehber olacak nitelikte, onarıcılığın gerektirdiği becerilerin nasıl uygulanabileceği üzerinde durulmuştur. Son bölümde ise, onarıcı değerlerin tüm okul yaklaşımı ile benimsenmesi süreci anlatılmıştır.

McDell (2004), ortaokul öğrencilerinin okul dışına uzaklaştırılma, okul içinde uzaklaştırılma ve onarıcı disiplin olmak üzere birbirinden farklı üç değişik disiplin tarzının etkisine ilişkin algılayışlarını ortaya koyan bir araştırma yapmıştır. Ortaokul bazında yapılan öğrenci anketlerinin yer aldığı çalışmada, geleneksel disiplin anlayışının sonuçlarıyla onarıcı adalet uygulamaları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, onarıcı adalet uygulamalarının daha fazla istenen yönde davranış değişikliğine sebep olduğu ve bu yönüyle öğrenciler tarafından kabul gördüğü ortaya çıkmıştır.

Quellette (2005), onarıcı adalet kavramının pratikteki yansımalarını ele alan araştırmasında, onarıcı adaletin yarar analizi, bu alandaki standartlaşma ihtiyacı,

onarıcı adalet kapsamına giren vakaların ayrımı ve finansal boyutunu incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları arasında yer alan uygulayıcı ve resmi yetkililerin temel prensipler üzerinde hemfikir olduğu görülmüştür. Araştırma boyutlarından biri olan standartlaşma konusunda, onarıcı adaletin temel özelliklerinden esneklik ile standartlaşma arasında denge bulunması ihtiyacına dikkat çekilmiştir. Onarıcı adalet uygulamalarının sürdürülebilir fon desteğine ihtiyacı olduğu da kritik noktalardan biri olarak saptanmıştır.

Watt tarafından gerçekleştirilen araştırmada (2005), Onarıcı Adalet uygulamaları programına katılan eğitimci grubunun şiddete ve çatışma çözümüne dair yaklaşımlarındaki değişimler incelenmektedir. Çalışma 6 gönüllü eğitimci ile 6 aylık süre zarfında uygulanmıştır. Araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Veriler, katılımcıların cevapladıkları anket, doldurdukları günlük, tartışmalar ve kapanış anketinden elde edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre okul ortamında onarıcı adalet uygulamalarının kullanılmasının öğrencilerin kendi aralarında ve öğrenci - öğretmen arasındaki ilişkileri olumlu yönde etkileme potansiyelinin olduğu, uygulama sürecinin öğrenci öğretmen arasında olumlu bir deneyim yaşattığı, ilişkilerde güven duygusunu ortaya çıkardığı, öğrenci çatışmalarına müdahalede daha güvenli hissettikleri, başarılı müdahalelerin olabileceği durumları daha net biçimde saptayabildikleri, katılımcıların çoğu bilgileri ve onarıcı adaletin felsefesini özümstedikleri ve halihazırda daha fazla uygulama becerisine ihtiyaçlarının olduğunu, iki katılımcı da özellikle kendi okullarında böyle bir çalışma uygulamak istediklerini belirtmektedir. Aynı zamanda araştırmada, öğrencilerin bağlanma ve aidiyet ihtiyaçlarının onarıcı adalet vasıtasıyla karşılanabileceği ve öğrencilerin, yanlış davranışlar yapmaları durumunda adil uygulamaya tabi tutulacaklarını bildiklerinden kendilerini psikolojik olarak güvende hissettikleri yönündeki bulgulara ulaşılmıştır.

Belçika'da 9 okulda şiddet ve zorbalık vakaları üzerine yapılan araştırmada (Bursens ve Vettenburg, 2006), anket ve doğrudan görüşmeler yoluyla katılımcıların onarıcı toplantılar ve geleneksel disiplin anlayışına yönelik fikirlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında çeşitli vakalar için 14 onarıcı toplantı düzenlenmiş, 11 toplantı gözlenmiş ve toplam 62 katılımcı ile görüşme yapılmıştır (mağdur, suçlu, destek verenler ve ebeveynler). Bunların sonucunda 60 katılımcıdan

57'sinin onarıcı toplantıların pozitif sonuçlarına inandıkları ve onarıcı toplantıları geleneksel disiplin anlayışına tercih ettikleri bulunmuştur.

Morrison'un (2007), "Güvenli Okul Çevresinin Yeniden Oluşturulması-Zorbalık, Şiddet ve Yabancılaşmaya Karşı Bütün Okul Yaklaşımı" isimli bir kitabı bulunmaktadır. Mevcut kitapta, zorbalık ve şiddete başvuran öğrenciler ile mağdur öğrencilerin ihtiyaçlarına en iyi cevap verebilecek demokratik yöntem olarak onarıcı adalet, okulların onarıcı adaleti uygulayan kurumlara nasıl dönüştürülebileceği ve tüm okul yaklaşımı konuları işlenmektedir.

Liebmann'ın (2007) eseri olan, "Onarıcı Adalet-Nasıl İşler" isimli kitapta, okul, hapisane ve aile gibi toplumun küçük ve büyük ölçekli kesimlerinde yaşanan suç durumu incelenmiştir. Bu ortamlardaki mağdur ve suçlularla beraber ve ayrı ayrı yapılan çalışmalar incelenmektedir. Okullardaki onarıcı adalet uygulamalarının çeşitleri, çatışma çözme becerileri, akran arabuluculuğu ve onarıcı toplantılardan örneklerle verilmekte ve tüm okul yaklaşımının olumlu ve kalıcı etkileri vurgulanmaktadır.

Norris'in (2008), "Onarıcı Adaletin Okul Başarısı ve Disiplin Olayları Üzerindeki Etkisi" isimli araştırmasında; geleneksel cezai disiplin anlayışı ve onarıcı adalet yaklaşımı karşılaştırılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre onarıcı adaletin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu etkisi bulunamazken, daha çok küçük suçlarla başa çıkmakta ve tekrarının önlenmesinde daha başarılı olduğu ortaya konmaktadır.

Davranış bozuklukları olan çocukların vaka analizlerinin yapıldığı araştırmada (Metz, 2008), onarıcı adaletin çocuklara ilişkileri onarma fırsatını, okulda barışçıl ve demokratik bir ortam sağlama fırsatını sağlama potansiyeli irdelenmektedir. Araştırmada onarıcı adalet uygulamalarının çocuklara davranışlarının sorumluluğunu almayı öğrettiği ve saygıyı pekiştirdiği ve iyi ilişkiler kurma becerilerinin öğretiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, eğitim personelinin onarıcı uygulamalar konusunda eğitim ve kaynak ihtiyacına da vurgu yapılmıştır.

Hamilton'un, (2008) "Onarıcı Adalet: Okul Disiplin Teori ve Uygulamalarının Yeniden Kavramsallaştırılması" isimli, lise düzeyindeki okullarda gerçekleştirdiği araştırması mevcuttur. Araştırma, okullardaki geleneksel disiplin

anlayışına alternatif olan onarıcı uygulamaların sadece çatışma çözümüne değil, doğru davranışların öğretilmesine de katkıda bulunacağı hipotezine dayandırılmıştır. Araştırma bünyesinde yapılan onarıcı uygulamaların nitel analizi sonucunda, toplantıların öğrenci davranışına olumlu etkilerinin yanında öğrenciler arasında diyalogu artırdığı bulunmuştur.

Hopkins'in (2009), "Sadece Özen Gösterin: Devlet Koruması Altındaki Çocuklarla Çalışmada Onarıcı Adalet Yaklaşımları" başlıklı kitabında, özellikle genç suçlularla ilgili vakalarda ceza yargılaması yerine onarıcı adalet yaklaşımının pratik yanlarına dikkat çekilmektedir. Gençlere kazandırılacak olumlu ve toplum yanlısı bakış açısının dışarıdan müdahalelere gerek kalmaksızın bireylerin toplum içindeki davranışlarını kendi sorumluluklarında düzenlemeye olan faydalı etkisi tartışılmaktadır. Yurtdışındaki belli başlı bu araştırma ve yayınların yanısıra; onarıcı uygulamalar üzerine lisansüstü eğitimi veren, onarıcı uygulamaların eğitim, araştırma ve dünyada yaygınlaştırılması için çalışan, merkezi ABD 'nde bulunan, International Institute for Restorative Practices (IIRP) isimli bir kurum mevcuttur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın birinci ve ikinci çalışmasına ait yöntem bilgileri kapsamında; araştırma modeli, çalışma grubu ve örneklem, araştırmanın değişkenleri ve kullanılan veri toplama araçlarının psikometrik özellikleri, araştırmada kullanılan işlem yolu ve son olarak elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

5.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmaya ait birinci çalışmanın amacı, farklı türde eğitim veren liselerdeki öğrencilerin zorbalık ve şiddet davranış düzeylerinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda, lise öğrencilerinin “akran zorbalığı ve şiddet”e ilişkin algılarının demografik özelliklerine göre değişim gösterip göstermediği “betimsel tarama modeli”yle incelenmiştir. Birinci çalışma, pilot ve ana çalışmadan oluşan nicel bir çalışmadır.

Araştırmaya ait ikinci çalışmanın amacı, öğrenciler arasında yaşanan akran zorbalığı ve şiddet sorununu kalıcı ve yapıcı olarak çözmede Onarıcı Disiplin Modeli'nin etkililiğinin incelenmesidir. Bu doğrultuda, öğrenciler arasında yaşanan akran istismarı ve şiddet sorununu kalıcı ve yapıcı olarak çözmede “Onarıcı Disiplin Modeli”nin etkililiği incelenmiştir. İkinci çalışma araştırmacı tarafından O’Connell, Wachtel ve Wachtel (1999); MacRae ve Zehr (2004) ; Hopkins (2004) ile Amstutz ve Mullet’in (2005) görüşlerinden yola çıkarak ülkemiz eğitim sistemine uyarlanan Onarıcı Disiplin Modeli'nin etkisinin incelendiği nitel çalışmadır.

Araştırmanın ikinci çalışması “nitel ve nicel araştırma yöntem ve teknikleri” birlikte kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda veriler, hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Bu şekilde yöntemler arası çeşitleme kullanılarak nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birbirini güçlendirmesi amaçlanmıştır. Aynı olgunun incelenmesinde çeşitli araştırma yöntemlerinin kullanılması anlamına gelen “çeşitleme” (triangulation) kavramının araştırmacıya katkısı, toplumsal nesneye araştırmacının kendi perspektifinden farklı bir perspektif

ile ve farklı açılardan bakmasını sağlayarak daha geniş ve derin bilgi sağlamasıdır (Borman ve diğerleri, 1986, akt: Berg, 2001:5).

5.2. EVREN, ÖRNEKLEM VE ÇALIŞMA GRUBU

5.2.1. I. Çalışmaya Ait Evren ve Örneklem

Araştırmanın birinci çalışması vasıtasıyla elde edilen nicel verilerin sağlanmasında -temsiliyeti sağlama yoluyla evrene geçerli genellemeler yapabilmeyi olanaklı kıldığı için- olasılık temelli örneklem seçim tekniği kullanılmıştır (Patton, 1987; akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005: 107). “Olasılık temelli örneklem seçim tekniği”, liselerde akran zorbalığı ve şiddet düzeyini belirlemek için kullanılan “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu” ve “Şiddet Anketi”nin uygulanmasında kullanılmıştır. Bu doğrultuda “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu” ve “Şiddet Anketi”; İzmir’de sırasıyla tabakalı, küme ve rastgele örneklem seçim tekniğine bağlı olarak seçilmiş, alt ve orta sosyoekonomik düzey genel liseler ile meslek liselerini temsil eden liselerin 9., 10., 11., ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşan 561 öğrenciye uygulanmıştır.

Yukarıda bahsedilen ölçek ve anketin uygulaması, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Bornova, Bayraklı, Buca, Çiğli ve Karşıyaka ilçelerinde yer alan, 4 genel ve 4 meslek lisesi olmak üzere toplam 8 lisede, Mayıs-Kasım 2010 tarih aralığında yapılmıştır. Genel liseler ve meslek liseleri arasında üst sosyoekonomik düzeyi temsil eden lise bulunmaması nedeniyle, üst sosyoekonomik düzey lise araştırma kapsamında yer almamıştır. Örneklem grubunun oluşturulması için; İzmir İl Merkezi’ndeki alt ve orta sosyoekonomik düzey genel liseler ile meslek liselerini içeren listeden, rastgele sayılar tablosu kullanılarak, ölçek uygulamasının yapılacağı okullar belirlenmiştir (Wiersma, 2000). Alt ve orta sosyoekonomik düzey genel liseler arasından 2’şer asil ve 2’şer yedek, meslek liselerinden ise 4 asil ve 4 yedek olmak üzere toplam 16 okul belirlenmiştir. Bu okullardan asil listede yer alan 4’ü genel lise, 4’ü meslek lisesi olmak üzere toplam 8 okulun 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerine “Kişisel Bilgi Formu” (Ek 1), “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu” (Ek 2) ve “Şiddet Anketi” (Ek 3) uygulanmıştır. Bu uygulamaların

yapıldığı okullar; Bornova’da, 2 tane alt sosyoekonomik düzey genel lise ile 1 meslek lisesi; Çiğli’de, 1 orta sosyoekonomik düzey genel lise; Buca’da, 1 orta sosyoekonomik düzey genel lise ile 1 meslek lisesi; Karşıyaka’da, 1 meslek lisesi ve Bayraklı’da, 1 meslek lisesidir. Rastgele sayılar tablosu kullanılarak (Wiersma, 2000), rastgele seçilen 8 okulun her birinden toplam 70 öğrenci, her bir sınıf düzeyinden ortalama 16-17 öğrenci olacak şekilde seçilen öğrenci grubuna ölçek uygulaması yapılmıştır. Ölçek ve anket uygulamalarına katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sayıları, cinsiyet ve eğitim gördükleri alanlar yönünden (Türkçe-Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Muhasebe-Finansman, Müzik vb.) dengeli dağılmasına dikkat edilmiştir. Böylece araştırmanın nicel verileri toplanmıştır.

5.2.2. II. Çalışmaya Ait Çalışma Grubu

Araştırmanın ikinci çalışması vasıtasıyla elde edilen nitel verilerin sağlanmasında -zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verdiği için- olasılık temelli olmayan örneklem seçim tekniği kullanılmıştır (Patton, 1987; akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005: 107). Bu doğrultuda, “amaçlı örneklem seçim tekniği”ne bağlı olarak seçilmiş, alt ve orta sosyoekonomik düzey genel liseler ile meslek liselerini temsil eden liselerin 9., 10., 11., ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşan 94 öğrenci ile, 35 öğretmen, 3 psikolojik danışman, 11 veli ve 2 okul güvenlik ekibi olmak üzere toplam 145 katılımcının yer aldığı toplam 31 “Onarıcı Uygulama” yapılmıştır. Bu uygulamaların katılımcılarını oluşturan çalışma grubu şu kişilerden oluşmaktadır; Okul ortamında başka öğrenci/ler tarafından zorbalık veya şiddete uğramış mağdur öğrenciler, bu öğrencilere zorbalık veya şiddet uygulayarak zarar vermiş zarar veren öğrenciler, pek çok durumda karşılaşılan bir durum olarak birbirlerine saldırganca tutum sergileyen ve bu şekilde hem mağdur olan hem de zarar veren mağdur/zarar veren öğrenciler, bu öğrencilere “Onarıcı Uygulamalar”da destek verecek gönüllü öğrenciler, sorunun yaşandığı sınıf/ların sınıf öğretmenleri, olaya şahit olmuş öğretmen, okul psikolojik danışmanı ve gerekli durumlarda mağdur ve zarar veren öğrencilerin velileri ile okul güvenlik ekibi katılmaktadır. Katılımcıların her birine yönelik, onarıcı tarafından “Katılımcı Bilgi Formları” (EK 24) doldurulmuştur. Toplam 104 katılımcı tarafından, toplam 128

adet “Toplantı Değerlendirme Formu” (EK 11-12-13-14-15-16-17-18) doldurulmuştur. Toplam 87 katılımcı ile de, “Onarıcı Uygulama” ile ilgili görüşlerini almak üzere 89 “Görüşme” yapılmıştır. “Görüşme Formları” (EK 19-20-21-22) vasıtasıyla nitel veriler elde edilirken, “Toplantı Değerlendirme Formları” ve “Katılımcı Bilgileri Formu” ile nicel veriler elde edilmiştir. “Onarıcı Uygulama Süreci”ne katılan katılımcıların toplantıdaki rollerine göre dağılımı, “Toplantı Değerlendirme Formları”na ve “Görüşme Formları”na ilişkin sayısal bilgiler ve yüzdeleri Tablo 6’da sunulmuştur;

Tablo 6. “Onarıcı Uygulama Süreci”ne Katılan Katılımcıların toplantıdaki rollerine göre dağılımı, “Toplantı Değerlendirme Formları”na ve “Görüşme Formları”na İlişkin Sayısal Bilgiler ve Yüzdelerine Ait Dağılım

Onarıcı Uygulama Süreci’ne Katılan Katılımcıların Toplantıdaki Roller			Toplantı Değerlendirme Formlarıyla İlgili Sayılar ve Yüzdeleri				Görüşme Formlarıyla İlgili Sayılar ve Yüzdeleri			
	n	%	Toplantılar Sonrasında Doldurulan Form Sayısı	%	Toplantılar Sonrasında Form Dolduran Katılımcı Sayısı	%	Yapılan Görüşme Sayıları	%	Görüşmelere Katılan Kisilerin Sayıları	%
Mağdur öğrenci	18	12.41	12	9.37	12	11.53	15	16.85	15	17.24
Zarar veren öğrenci	17	11.72	7	5.46	7	6.73	14	15.73	14	16.09
Mağdur-zarar veren öğrenci	52	35.86	40	31.25	40	38.46	30	33.70	30	34.48
Destek veren öğrenci	7	4.82	5	3.9	5	4.8	-	-	-	-
Öğretmen	35	24.13	28	21.87	28	26.92	19	21.34	19	21.83
Psikolojik Danışman	3	2.06	3	2.34	1	0.96	3	3.37	1	1.14
Veli	11	7.58	10	7.81	10	9.61	8	8.98	8	9.19
Okul güvenlik ekibi	2	1.37	-	-	-	-	-	-	-	-
Onarıcı	-	-	23	17.96	1	0.96	-	-	-	-
Toplam	145	100	128	100	104	100	89	100	87	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere; 18 öğrenci (%12.41) mağdur, 17 öğrenci (%11.72) zarar veren, 52 öğrenci (%35.86) mağdur-zarar veren, 7 öğrenci (%4.82) destek veren öğrenci olmak üzere toplam 94 öğrenci (%64.82), 35 öğretmen (%24.13), 3 psikolojik danışman (%2.06), 11 veli (%7.58), 2 okul güvenlik ekibi

(%1.37) çalışma grubunu oluşturmaktadır ve toplam 145 kişidir. Onarıcı ise, katılımcı grubun sayıları arasına dâhil edilmemiştir. Tabloda görüldüğü üzere, toplantılar sonrasında form dolduran katılımcı sayıları ile doldurulan form sayısı psikolojik danışman ve onarıcı boyutunda örtüşmemektedir. Bunun sebebi, doldurulan 3 farklı formun tek bir psikolojik danışman tarafından doldurulmuş olmasıdır. Aynı şekilde doldurulan 23 farklı form da toplantılarda onarıcı rolü üstlenen araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Birden fazla toplantıya katılmış bir katılımcı ile de, üç farklı toplantı için üç kere görüşme yapılmıştır.

İkinci çalışmada nitel verilerin elde edilecek olması nedeniyle de “örneklem” yerine “çalışma grubu” belirlenmesini gerekli kılmıştır. Akran zorbalığı ve şiddeti ile sıkça karşılaşılan okul/larda mağdur ve zorba öğrenciler ile onların velileri ve öğretmenlerle birlikte “Aile Grup Toplantıları” (AGT) ve “Onarıcı Toplantılar” yapılmıştır. Toplantının akabinde tüm katılımcıların toplantıdaki rollerine göre ayrı ayrı hazırlanmış olan Toplantı Değerlendirme Formları uygulanarak sürecin etkililiğine ilişkin nicel ve nitel veriler toplanmış, ardından rastgele seçilen bir grup katılımcı ile görüşme metodu kullanılarak nitel veri elde edilmiştir. Burada amaçlı örneklem seçim tekniği kullanılmıştır.

“AGT ve Onarıcı Toplantılar” İzmir’de alt sosyoekonomik düzey genel liseyi temsil eden bir lise (Buca), orta sosyoekonomik düzey genel liseyi temsil eden bir lise (Karşıyaka) ile bir meslek lisesinde (Bornova) okul yönetiminin izin verdiği ölçüde uygulanmıştır. Bu okullarda; disiplin kuruluna sevk edilmeyi gerektirecek düzeydeki öğrenciler arasında zorbalık ve şiddet içeren sorunların çözümüne yönelik toplam 31 uygulama yapılmıştır. Uygulamaların 28’i “Onarıcı Toplantı”ya uygun iken 3’ü “AGT”na uygundur ve böylece bu şekilde bir planlamaya gidilmiştir. Planlamanın ağırlıklı olarak “Onarıcı Toplantı” şeklinde yapılmasının nedeni; toplantı öncesi yapılan bireysel görüşmede zarar veren öğrenci/lerin net olarak belirlenmiş olması ve zarar veren öğrenci/lerin verdiği zararı ve sorumluluğunu kabul etmeye hazır olmasıdır. Bununla birlikte ailelerin katılımının uygun görüldüğü 3 toplantı AGT olarak planlanmıştır. Toplantıların AGT olarak planlanmasının ana nedeni ise; zararı verenin belli olmaması, tarafların üzerlerine sorumluluk almamalarından çok, sürecin başından itibaren velilerin konuya müdahil olması ve velilerin çözüm sürecine dâhil edilme zorunluluğunu ortaya çıkarmasıdır. Aynı

zamanda okulların izin vermesi ölçüsünde uygulamaların; 3'ü alt sosyoekonomik düzey genel liselerde, 4'ü orta sosyoekonomik düzey genel liseler ve 24'ü meslek liselerinde yapılmıştır. Araştırmanın ikinci çalışmasına ait uygulamalar 02/Nisan/2009 ile 18/Mayıs/2010 tarih aralığını kapsamıştır ve okulların eğitim verdikleri saatler içinde yapılmıştır. Uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

5.3. DEĞİŞKENLER

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın birinci ve ikinci çalışmasına ait bağımlı ve bağımsız değişkenleri sunulmuştur.

5.3.1. Bağımlı Değişkenler

Birinci çalışmanın iki temel bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Bunlar şunlardır:

1.“Akran zorbalığı düzeyi”: Liselerde akran zorbalığını belirlemek için “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu” kullanılmıştır. Pişkin ve Ayas (2007) tarafından geliştirilen “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu”na (Ek-2) ilişkin açıklayıcı bilgi aşağıda yer almaktadır.

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu, Pişkin ve Ayas (2007) tarafından hazırlanmış zorba ve kurban ölçeği olmak üzere iki alt ölçekten oluşmuştur. Zorba Ölçeği; 1) Fiziksel Zorbalık, 2) Sözel Zorbalık, 3) Dışlama, 4) Söylenti Çıkarma, 5) Eşyalara Zarar Verme ve 6) Cinsel Zorbalık şeklindedir. Öğrencilerin zorba alt ölçeklerinden aldıkları puanın yüksekliği, zorbalık eğilimini daha fazla sergiledikleri anlamına gelirken; puanın düşmesi, zorba olma eğilimini daha az sergiledikleri anlamına gelmektedir. Öğrencilerin zorba ölçeğinde yer alan söz ve eylemleri ne sıklıkla yaptıklarını işaretlemeleri beklenmektedir. Örneğin, ölçeğin ilk maddesi olan “*el-kol şakası yaparak rahatsız etme*” 5’li likert tipinde hazırlanmış olan zorba alt ölçeğinde öğrencilerin “hemen hemen hergün”, “haftada bir kez”, “ayda bir kez”, “dönem boyunca bir defa ve “hiçbirci zaman” seçeneklerinden bir tanesinin işaretlenmesi beklenmektedir.

Kurban ölçeği de zorba ölçeği gibi altı alt faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; 1) Fiziksel Mağduriyet, 2) Sözel Mağduriyet, 3) Dışlanma, 4) Söylentiye Uğrama, 5) Eşyalarının Zarar Görmesi ve 6) Cinsel Mağduriyet olmak üzere toplam altı faktörden oluşmaktadır. Öğrencilerin kurban alt ölçeklerinden aldıkları puanın yüksekliği, kurban olma eğilimini daha fazla sergiledikleri anlamına gelirken; puanın düşmesi, kurban olma eğilimini daha az sergiledikleri anlamına gelmektedir. Öğrencilerin kurban ölçeğinde yer alan söz ve eylemlere ne sıklıkla uğradıklarını işaretlemeleri beklenmektedir. Örneğin, ölçeğin ilk maddesi olan “*el-kol şakası yaparak rahatsız etme*” 5’li likert tipinde hazırlanmış olan kurban alt ölçeğinde öğrencilerin “hemen hemen hergün”, “haftada bir kez”, “ayda bir kez”, “dönem boyunca bir defa ve “hiçbirci zaman” seçeneklerinden bir tanesinin işaretlenmesi beklenmektedir. Pişkin ve Ayas, (2007) tarafından alt ölçeklere ilişkin yapılan psikometrik çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

a) “Kurban Ölçeği”: Kurban ölçeği; 1) Fiziksel Mağduriyet, 2) Sözel Mağduriyet, 3) Dışlanma, 4) Söylentiye Uğrama, 5) Eşyalarının Zarar Görmesi ve 6) Cinsel Mağduriyet olmak üzere toplam altı faktörden oluşmaktadır. Bu ölçeğin geçerlik çalışması için araştırmacılar tarafından önce uzman görüşüne başvurulmuş, ardından doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan birinci düzen DFA sonucunda, uyum indeksi $X^2= 5407.73$ (sd=1307, p.= .00), $X^2 / sd = 4.13$ RMSEA= 0.041, GFI= 0.90, AGFI= 0.89, CFI=0.90, NFI=0.96 ve NNFI= 0.97 olarak bulunmuştur. Yapılan ikinci düzey DFA sonucunda; uyum indeksleri $X^2= 5959.71$ (sd=1315, p.= .00), $X^2 / sd = 4.53$ RMSEA= 0.043, GFI= 0.89, AGFI= 0.88, CFI=0.97, NFI=0.96 ve NNFI= 0.97 olarak bulunmuştur. Kurban ölçeğinin Cronbach α iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı Toplam Mağduriyet Ölçeği için 0.93, “Fiziksel Mağduriyet” alt ölçeği için 0.82, “Sözel Mağduriyet” alt ölçeği için 0.75, “Dışlanma” alt ölçeği için 0.77, “Söylentiye Uğrama” alt ölçeği için 0.75, “Eşyalarının Zarar Görmesi” alt ölçeği için 0.80 ve “Cinsel Mağduriyet” alt ölçeği için ise 0.88 olarak hesaplanmıştır.

b) “Zorba Ölçeği”: Bu ölçek de kurban ölçeği gibi altı alt faktörden oluşmaktadır bu faktörler; 1) Fiziksel Zorbalık, 2) Sözel Zorbalık, 3) Dışlama, 4) Söylenti Çıkarma, 5) Eşyalara Zarar Verme ve 6) Cinsel Zorbalık şeklindedir. Bu ölçeğin geçerlik çalışması için araştırmacılar tarafından önce uzman görüşüne başvurulmuş,

ardından doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan birinci düzen DFA sonucunda uyum indeksi $X^2= 6461.32$ ($sd=1307$, $p=.00$), $X^2 / sd = 4.94$ RMSEA= 0.046, GFI= 0.89, AGFI= 0.88, CFI=0.96, NFI=0.95 ve NNFI= 0.96 olarak bulunmuştur. Yapılan ikinci düzey DFA sonucunda uyum indeksleri $X^2= 7298.38$ ($sd=1316$, $p=.00$), $X^2 / sd = 5.54$, RMSEA= 0.049, GFI= 0.87, AGFI= 0.86, CFI=0.96, NFI=0.95 ve NNFI= 0.96 olarak bulunmuştur. Zorba ölçeğinin Cronbach α iç tutarlılık güvenirlik katsayısı Toplam Zorbalık Ölçeği için 0.92, “Fiziksel Zorbalık” alt ölçeği için 0.83, “Sözel Zorbalık” alt ölçeği için 0.74, “Dışlama” alt ölçeği için 0.75, “Söylenti Çıkarma” alt ölçeği için 0.66, “Eşyalara Zarar Verme” alt ölçeği için 0.79 ve “Cinsel Zorbalık” alt ölçeği için ise 0.88 olarak hesaplanmıştır (Ayas ve Pişkin, 2011; 556,557).

2.“Şiddet Düzeyi”: Liselerde şiddet düzeyini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan Şiddet Anketi’nde toplam 9 soru yer almaktadır. Araştırma kapsamında “Şiddet Anketi” vasıtasıyla öğrencilerin okuldaki şiddete yönelik bakış açıları anlaşılmaya çalışılmıştır. Soruların 5’inde öğrencilerin, çoklu yanıt vermeleri kabul edilirken 3 tanesinde tek bir yanıt vermeleri beklenmiştir. Maddelerden biri ise sıralamalı bir şekilde cevaplandırmayı gerektirmektedir (Ek-3). Örneğin ilk madde olan “Kişiler arası şiddet size neyi çağırıyor?” maddesinde çoklu yanıt kabul edilirken, “Okulunuzda en çok karşılaştığınız şiddet türü hangisidir?” maddesi tek bir yanıtı gerektirmektedir. Bir başka madde olan “Okul ortamında başka bir öğrenci tarafından şiddete maruz kaldığınızda bunu kimle paylaşmayı isterdiniz?” sorusu ise öncelik sırasına göre numaralandırılması istenen bir soru türüdür.

İkinci çalışmanın bağımlı değişkeni ise “AGT”nın ve “Onarıcı Toplantılar”ın öğrenci zorbalığı ve şiddeti üzerindeki etkisidir. Aile Grup Toplantıları’nın ve Onarıcı Toplantılar’ın okulda yaşanan zorbalık olayları üzerindeki etkisini ölçmek için aşağıdaki ölçümler gerçekleştirilmiştir.

- a. “Toplantı süreç kayıt tutanakları” tutulmuştur,
- b. Öğrenci, öğretmen, veli ve diğer katılımcıların (okul güvenlik ekibi, öğrenci arkadaşları) toplantıya ilişkin değerlendirmelerini elde etmek için “toplantı değerlendirme formları” kullanılmıştır. Bu formlar şunlardır:
 - i. Toplantının Değerlendirilmesi Mağdur Formu (Ek-11)

- ii. Toplantının Değerlendirilmesi Zarar Veren Öğrenci Formu (Ek-12)
 - iii. Toplantının Değerlendirilmesi Mağdur-Zarar Veren Öğrenci Formu (Ek-13)
 - iv. Toplantının Değerlendirilmesi Mağdur Öğrencinin Davet Ettiği, Zarar Veren Öğrencinin Davet Ettiği, Mağdur/Zarar Veren Öğrencinin Davet Ettiği Katılımcı Formu (Ek-14)
 - v. Toplantının Değerlendirilmesi Öğretmen Formu (Ek-15)
 - vi. Toplantının Değerlendirilmesi Veli Formu (Ek-16)
 - vii. Toplantının Değerlendirilmesi Onarıcı Formu (Ek-17)
 - viii. Toplantının Değerlendirilmesi Okul Güvenlik Ekibi Formu (Ek-18)
- c. Öğrenci, öğretmen ve velilere ilişkin “görüşme formları” kullanılmıştır. Bu formlar şunlardır:
- i. Mağdur Görüşme Formu (Ek-19)
 - ii. Zarar Veren Görüşme Formu (Ek-20)
 - iii. Mağdur/Zarar Veren Görüşme Formu (Ek-21)
 - iv. Öğretmen Görüşme Formu (Ek-22)
 - v. Veli Görüşme Formu (Ek-23)
- d. “Onarıcı Toplantılar” ve “Aile Grup Toplantıları”na ait yönergeler kullanılmıştır.
- Bu yönergeler;
- i. Onarıcı Toplantı Onarıcı Yönergesi (Ek-8)
 - ii. Aile Grup Toplantısı Onarıcı Yönergesi’dir (Ek-9).

5.3.2. Bağımsız Değişkenler

Liselerdeki öğrencilerin zorbalık ve şiddet davranış düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan çalışma 1’e ait bağımsız değişkenler; cinsiyet, sınıf seviyesi, başarı algısı, okula istekli gelip gelmeme, sosyoekonomik seviye, okulda sorunların paylaşıldığı kişiler, içekapanık olup olmama, aile ortamında zaman geçirilen kişiler ve son olarak disiplin cezası alıp almama durumudur.

İkinci çalışmanın bağımsız değişkeni “Onarıcı Disiplin Modeli”dir. “Onarıcı Disiplin Modeli”, Aile Grup Toplantıları ve Onarıcı Toplantılar’a dayandırılmıştır. Zorbalığa maruz kalmış mağdur öğrenciler, zorbalık yapmış öğrenciler, öğretmen/ler, psikolojik danışman, gerekli durumlarda okul idarecileri ve okul güvenlik ekibi ile öğrenci velileri Aile Grup Toplantıları’na, ebeveynlerin katılmasının uygun olmadığı durumlarda ise Onarıcı Toplantılar’a çağrılarak, toplantı sürecinin zorbalık yapan ve yaşayan öğrencilerin davranışlarına olan etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada; zorba öğrencilerin tespitinde, Olweus’un (2003) tanımı kriter olarak alınmıştır. Hem Aile Grup Toplantıları’nda hem de Onarıcı Toplantılar’da toplantı sürecinin yapılandırılması amacıyla, ihtiyaçlar doğrultusunda farklı iki tür yönerge kullanılmıştır. Bu yönergelerden ilki; en azından taraflardan birinin meydana gelen zararda payı olduğu gerçeğini kabul ettiği ve bu anlamda sorunun çözümünde üzerine düşen sorumluluğu almaya hazır olduğu durumlarda kullanılan “Onarıcı Toplantı Yönergesi”, ikincisi ise zararın kabul edilmediği/sorumluluğun kabul edilmediği durumlarda uygulanan “Aile Grup Toplantısı Yönergesi”dir.

5.4. İŞLEM YOLU

Liselerde yaşanan akran zorbalığı ve şiddeti düzeyinin belirlenmesi (Çalışma I) ve zorbalık-şiddetin yarattığı sorun üzerinde “Onarıcı Disiplin Modeli”nin etkililiğinin araştırıldığı (Çalışma II) uygulamalar, İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izin doğrultusunda 2009-2010 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır. Araştırmanın I. ve II. Çalışması’nda kullanılan işlem yolu sırasıyla şu şekildedir:

5.4.1. Araştırmanın Birinci Çalışması: “Liselerde Yaşanan Akran Zorbalığı ve Şiddet Düzeyinin Belirlenmesi”

Araştırmanın birinci çalışması pilot çalışma ve ana çalışma olmak üzere iki aşamadan oluşmuştur. İki aşamalı bu çalışmaya ilişkin işlem süreci aşağıda sunulmuştur.

“Pilot Çalışma”: Birinci çalışmanın ilk bölümünde, liselerde yaşanan akran zorbalığı ve şiddetinin düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, 1-

10/Mayıs 2010 tarih aralığında, ana çalışmada kullanılacak olan “Kişisel Bilgi Formu”, “Şiddet Anketi” ve “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu”nun uygulanabilirliğini test etmek amacıyla, Bornova’daki bir meslek lisesinde pilot çalışma yapılmıştır. Bu doğrultuda içeriğinde; araştırmacı tarafından hazırlanan 24 maddeden oluşan “Kişisel Bilgi Formu” ve 9 maddeden oluşan “Şiddet Anketi” ile 53 maddelik “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu”nun bulunduğu batarya oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve 24 maddeden oluşan “Kişisel Bilgi Formu”, 9 maddeden oluşan “Şiddet Anketi” ve 53 maddelik “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu” birarada uygulanmıştır. Pilot çalışmaya 9., 10., 11. ve 12. sınıflardan toplam 40 öğrenci katılmıştır. Örneklem, rastgele örneklem seçim tekniğine dayalı olarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin sınıf düzeyi, öğrenim görülen bölüm ve cinsiyet yönünden dengeli bir şekilde temsil edilmesine dikkat edilmiştir. Öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu”, “Şiddet Anketi” ve “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu” birarada dağıtıldıktan sonra yönerge okunmuştur. Öğrencilerin adı geçen form, anket ve ölçeği doldurması ortalama bir ders saati sürmüştür (40-45 dakika). Pilot çalışma sonrası “Kişisel Bilgi Formu”na 25., 26. ve 27. sorular eklenmiştir. Böylece ana çalışma için 27 maddeden oluşan “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuştur. Bununla birlikte ana çalışmada kullanılmak üzere “Şiddet Anketi”nin 9. sorusuna “sadece” kelimesi eklenmiştir.

“Ana çalışma”: Ana çalışmada olasılık temelli örneklem seçim tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda; İzmir’de sırasıyla tabakalı, küme ve rastgele örneklem seçim tekniğine bağlı olarak seçilmiş, alt ve orta sosyoekonomik düzeyi temsil eden genel liseler ile meslek liselerinin 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşan 561 öğrenciye, “Kişisel Bilgi Formu”, “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu” ve “Şiddet Anketi” birarada uygulanmıştır. Bu yolla araştırmanın nicel verileri elde edilmiştir.

5.4.2. Araştırmanın İkinci Çalışması: “Zorbalık ve Şiddetin Yarattığı Sorun Üzerinde “Onarıcı Uygulamalar”ın Etkisi”

Araştırmanın ikinci çalışmasında; okul ortamında, öğrenciler arasında yaşanan ve maddi-manevi zarar ile sonuçlanan zorbalık-şiddet sorununun “Onarıcı

Uygulama”lar olarak nitelendirilen “AGT” ve “Onarıcı Toplantılar” yoluyla çözümünü amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; zorbalık ve şiddet sorununun, diğer liselere göre, nispeten yoğun yaşandığı düşünülen İzmir İl merkezindeki genel lise ve meslek liselerinin psikolojik danışmanlarından tek tek randevu alınarak görüşme yapılmıştır. Genel lise ve meslek liselerinin rehber öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden sonra, araştırmacının uygulamaların yapılacağı okul/lara ilişkin önceden oluşturduğu ölçütlere uygun düşmesi durumunda okul yönetimi ile görüşme talebinde bulunulmuştur. Bu şekilde bir eğitim-öğretim yılı süresince 30’u aşkın okul ile görüşülmüştür. Son olarak araştırma, Bornova İlçesi’ndeki bir meslek lisesinin gönüllülüğü ile uygulama alanı bulmuştur. Araştırmacının okulun bir personeli olarak görev yapmasının araştırmacının sağlıklı yürütüleceği düşüncesiyle, araştırmacının geçici görevli öğretmen olarak ilgili okulda görevlendirilmesi sağlanmıştır.

Araştırma süreci başlamadan, uygulamaların yapılacağı okullarda; okul idaresi tarafından, okul ortamındaki tüm paydaşları etkileyen ve ilgilendiren bir konu olduğu düşüncesiyle, yapılacak çalışmalar hakkında bilgilendirme toplantısı düzenlenmiştir. Okulun tüm öğretmenlerinin, okul aile birliği ve okul güvenlik ekibinin davet edildiği bu toplantıda; araştırmacı tarafından, yapılacak uygulamalar ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bu kapsamda katılımcılara; zorbalık-şiddet davranışının içeriği, zorbalık-şiddet sorununa yönelik mevcut eğitim sisteminde çözüm yolu olarak kullanılan “disiplin cezası”na yönelik değerlendirme yapılarak alternatif çözüm modeli olan “Onarıcı Disiplin Modeli” tanıtılmıştır. Son olarak da hangi durumlarda onarıcıdan yardım alabilecekleri maddeler halinde ve somut bir şekilde belirtilmiş (Ek-4) ve genel hatlarıyla sistemin işleyiş süreci üzerinde durulmuştur. Öğrencilere yönelik bilgilendirme çalışması ise; okul idaresi, öğretmenler, okul aile birliği üyeleri ve okul güvenlik ekibi tarafından yapılan gözlemler veya öğrencilerin aktarımlarından elde ettikleri bilgiler doğrultusunda okul rehberlik servisine yönlendirilen öğrencilere, bizzat araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır.

Okul bünyesinde, uygulamalar başladığında, çeşitli kanallar vasıtasıyla onarıcıya yapılan başvurular değerlendirilerek öncelikle yaşanan zorbalık-şiddet sorununun tüm paydaşları ile bireysel görüşmeler yapılmıştır (Ek-5). Onarıcının bu görüşmelerdeki temel amaçları şunlar olmuştur; farklı kaynaklardan aktarılan bilgiler

vasıtasıyla konu hakkında mümkün olduğunca fazla ve gerçekçi bilgiye ulaşmak, sorunun “Onarıcı Uygulamalar” yoluyla çözümünün uygunluğuna karar vermek ve “Onarıcı Uygulama” yollarından “AGT” veya “Onarıcı Toplantılar”dan hangisinin uygun olduğuna karar vermek ve öğrencileri toplantıya hazırlamaktır. “Onarıcı Uygulama”nın, öğrenciler arasında meydana gelen ve okul ortamında disiplin sorunu oluşturacak nitelikteki her türlü şiddet-zorbalık davranışına ilişkin kalıcı ve yapıcı bir çözüm bulmak düşüncesi ile okul yönetimi tarafından ilgili öğrencilere sunulmuş bir fırsat niteliğinde olduğu bilgisi toplantı öncesi her bir öğrenciye verilmiştir. Onarıcının AGT düzenlemeye karar verdiği durumlarda veliler okul yönetimi tarafından davet yazısı ile okula çağırılmışlardır (Ek-6). Toplantılar çoğunlukla ders saatlerinde yapıldığından, öğrencilerin toplantıya katılabilmeleri için o anda dersi olan öğretmenden bizzat izin alınmıştır (Ek-7).

Sorunun “Onarıcı Toplantı” ya da “AGT” yoluyla çözümüne karar verildiği durumlarda, toplantının tarihi ve saatinin belirlenmesinde toplantıya katılacak öğretmen/lerin ders programları esas alınmıştır. Okul yönetimi bu çalışma için, Adalet Meslek Bölümü öğrencilerinin laboratuvar salonu olarak tasarlanmış “Mahkeme Salonu”nu tahsis etmiştir. Toplantılara tam zamanında başlanmasına, gerekli tüm ön hazırlıkların zamanında tamamlanmasına büyük titizlik gösterilmiştir. Toplantılar içeriklerine göre “Onarıcı Toplantı Yönergesi” veya “AGT Yönergesi”nden yararlanarak yürütülmüştür. Toplantı süresince nitel çalışmanın gereği olarak, tüm konuşmaların olduğu şekliyle kaydı gerektiğinden on parmak bilgisayar kullanabilen, Adalet Meslek Bölümü öğrencilerinden yazman olarak yararlanılmıştır. Böylece aynı zamanda bu öğrencilere staj yapma olanağı da sağlanmıştır. Hangi öğrencilerin yazman olacağına karar vermek için öğretmen görüş ve tavsiyeleri referans olarak alınmıştır. Yazman olarak seçilmesi düşünülen öğrencilerle tek tek görüşülmüş, yapacakları işin ciddiyeti ve gizlilik esasının önemi konusunda bilgi verilmiş ve tüm uygulamalar bitinceye kadar gizlilik esasına riayet edip etmediklerinin yakın takibi yapılmıştır. Her bir toplantıda en az iki yazman görevlendirilmiştir. Bunun nedeni konuşmaların hızına yetişilmesinin kimi zaman güç olması ve yazımda birbirlerinin eksikliklerini telafi olanağının bu yolla sağlanmasıdır. Böylece “Toplantı Süreç Kayıt Tutanakları” tutulmuştur.

Uygulamaların planlanması aşamasında, “Onarıcı Uygulamalar”ın bir parçası olarak, düzenlenen toplantılar sonucunda kullanılmak üzere “Onarıcı Disiplin Toplantı Tutanağı” (Ek-10) oluşturulmuştur. Anlaşmanın sağlanması durumunda, tarafların; içeriğinde sorunun tekrarlanmayacak şekilde çözümü için aldıkları tüm kararları ve imzalarını içeren tutanağı imzalamaları planlanmıştır. Tarafların anlaşmaya varamaması durumunda ise “Toplantı Tutanağı”na tarafların anlaşmaya varamadıklarına dair not düşülmesi ve sorunun, “okul disiplin kurulu”na değerlendirilmeye alınması planlanmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasında düzenlenen toplam 31 uygulamanın tümünde taraflar aralarında anlaşmaya karar vermişlerdir. Dolayısıyla uygulamaların sonunda, toplam 31 adet, içeriğinde taraflarca alınan kararlar ve imzalarını içeren “Onarıcı Disiplin Toplantı Tutanağı” elde edilmiştir. Herbir tutanağın birer örneği katılımcılara dağıtılmış, aslı ise okul yönetimine sunulmuştur.

“Onarıcı Disiplin Modeli”ne göre tarafların “Toplantı Tutanağı”nda belirtilen kararlarına sadakatlerini sınıf öğretmenlerinin takip etme sorumluluğu vardır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenleri; öğrencilerin toplantı sonunda oluşturulan “Toplantı Tutanağı”na uygun davranıp davranmadıkları, dolayısıyla sorunun tekrarlanma ihtimalinin olup olmadığına yönelik düşüncelerini süre kısıtlaması yapılmaksızın - ikna olana kadar- gözlemleyip olumlu veya olumsuz yöndeki kararlarını okul yönetimine yazılı bir dilekçe ile bildirmişlerdir (Ek 24). İmzalanan 31 “Toplantı Tutanağı” doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin gözlem raporlarının “sorunun tekrarlanmayacağı” düşüncesi taşıdıkları yönündedir.

Toplantıların sonunda, araştırmada onarıcı rolü üstlenen araştırmacı tarafından, toplantıya katılan kişiler ve toplantının işleyişi ile ilgili bilgilerin bir araya getirildiği “Katılımcı Bilgileri Formu” doldurulmuştur (EK 25). Katılımcıların toplantı ile ilgili görüşleri iki yolla toplanmıştır: İlk olarak, toplantı sonunda katılımcılara onarıcı tarafından “toplantı ile ilgili söylemek istedikleri bir şey olup olmadığı” sorulmuş ve yanıtlar “toplantı süreç kayıt tutanakları”na geçirilmiştir. İkinci olarak da, toplantı sonunda katılımcılara dağıtılan “toplantı değerlendirme formları” ve rastgele seçilen bir grup katılımcı ile yapılan görüşmeler sonucunda oluşturulan “görüşme formları” vasıtasıyla toplantı hakkındaki görüşleri alınmıştır. Her bir toplantı O’Connell, Wachtel ve Wachtel (1999) tarafından önerilen şekliyle

tarafkların mümkün olduğunca doğal, resmi olmayan bir ortam içinde birbirlerine karşı yaklaşımlarını görmek amaçlı, küçük ikramların yapıldığı bir bölüm ile sona erdirilmiştir.

5.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın birinci çalışmasında nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Nicel araştırma teknikleriyle toplanan nicel verilerin analizinde parametrik tekniklerden bağımsız örneklemler için *t*-testi ve tek yönlü varyans analizi, parametrik olmayan tekniklerden ise Mann Whitney *U* testi ve Kruskall Wallis testi analizleri kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde önemli olarak belirlenen farklılıkların kaynağını incelemek için Scheffe testleri kullanılırken Kruskall Wallis testlerinde belirlenen önemli farklılıkların kaynağı Mann Whitney *U* testleriyle incelenmiştir. Analizde parametrik tekniklerin kullanılmasında normallik varsayımının karşılanma düzeyi incelenerek karar verilmiştir. Normallik varsayımı Kolmogorov Smirnov analizleriyle incelenmiştir ($p > .05$). Araştırma verisi analizler öncesinde incelenerek boş değerlerin %5'ten aşağıda kaldığı ve araştırma verisinin tekil normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($z = \pm 3.26$). Bağımsız rneklemler için *t*-testi analizlerinde belirlenen önemli farklılıklara ait etki büyüklükleri Cohen *d* formülü kullanılarak incelenirken tek yönlü varyans analizlerinde belirlenen önemli farklılıkların incelenmesinde η^2 (eta kare) formülü kullanılmıştır. SPSS programıyla yürütülen istatistiksel işlemlerde .05 önem düzeyi dikkate alınmıştır.

Araştırmanın ikinci çalışmasında hem nicel hem de nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Nicel araştırma teknikleriyle toplanan nicel verilerin analizinde frekans ve yüzde hesaplarından yararlanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi şu işlem basamaklarına dayandırılmıştır:

- I. Basamak: Görüşme formları üzerinde (zarar veren ğrenci, mağdur ğrenci, mağdur-zarar veren ğrenci, ğretmen ve veli görüşme formları) herbir yanıtın sonuna demografik özellikleri kodlanmıştır. (Sıra numarası, cinsiyet, yaş, statü, deneyim, sınıf düzeyi vb.)

- II. Basamak: Her bir soruya ait farklı katılımcıların yanıtları alt alta sıralanarak yeni formlar oluşturulmuştur. Oluşturulan yeni formlar birer dosya haline dönüştürülmüştür. Böylece; zarar veren öğrenci, mağdur öğrenci, mağdur-zarar veren öğrenci, öğretmen ve velilere ait olmak üzere beşer adet ve toplam 25 dosya oluşturulmuştur.
- III. Basamak: Dosyalar üzerindeki (zarar veren öğrenci, mağdur öğrenci, mağdur-zarar veren öğrenci, öğretmen ve veli dosyaları) yanıtlar tek tek değerlendirilerek kategoriler oluşturulmuş ve numaralandırılmıştır. Kategori oluşturmadaki amaç, kalabalık sözel verilerin anlamlı bölümlere ayrılarak tasnif edilmesini sağlamak olmuştur.
- IV. Katılımcı grup dosyalarının her birinden rastgele seçilen beşer soru numarası üzerinde kodlama yapılmıştır. Kodlama, her bir soru numarasının ilgili olduğu düşünülen kategori numarası kullanılarak numaralandırılması yoluyla yapılmıştır.
- V. Basamak: Zarar veren öğrenci, mağdur öğrenci, mağdur-zarar veren öğrenci, öğretmen ve veli dosyalarının her birinden rastgele seçilen beşer soru numarası üzerinde güvenilirlik analizi yapılmıştır. Güvenirlik analizi; yukarıda adı geçen katılımcı gruplara ait beşer adet dosyanın bir hafta arayla iki kez aynı kategori formunun kullanılarak kodlanması yoluyla yapılmıştır. Bu bağlamda, iki kodlama süreci arasındaki güvenilirlik katsayısı hesaplandığında uyum yüzdesi % 85.92 olarak bulunmuştur.
- VI. Basamak: Her iki kodlama arasındaki tutarlılık yüksek olduğu için tüm metinler belirlenen kategorilere göre kodlanarak, her bir kategorinin metinlerde geçme sıklığı belirlenmiştir.
- VII. Basamak: Her bir kategorinin metinlerde geçme sıklığı, metinlerden alınan örnek alıntılar ile desteklenmiştir.

ALTINCI BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde sırasıyla, I. ve II. çalışmanın verilerine ilişkin analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında, I. çalışmaya ait bulguları elde etmek için “Akran İstismarı Belirleme Ölçeği Ergen Formu” (Pişkin ve Ayas, 2007) ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Şiddet Anketi”nden yararlanılmıştır. Elde edilen bu bulgular nicel verilerin analizinden elde edilmiştir. “Akran İstismarı Belirleme Ölçeği Ergen Formu”na ait bulgular, istatistiksel tekniklerin analizi ile sağlanmıştır. “Şiddet Anketi”nden elde edilen verilerin ise frekans ve yüzdeleri alınmıştır.

ÇALIŞMA I

6.1. LİSELERDE, ÖĞRENCİLERİN AKRAN ZORBALIĞINA İLİŞKİN ALGILARINI İÇEREN ARAŞTIRMA BULGULARI

6.1.1. Öğrencilerin Zorba Olma Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Araştırmanın ilk alt problemi olan “Öğrencilerin zorba olma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait analizler alt boyutlara normal dağılım varsayımının sağlanmasından dolayı (Kolmogorov Smirnov $p > .05$) analizde parametrik tekniklerden olan bağımsız örneklem için t -testi analizi kullanılarak elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Zorba Olma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	sd	p	d
Fiziksel zorba	Kız	293	70,24	6,08	4,047	500	,000	.31
	Erkek	209	67,73	7,85				
Sözel zorba	Kız	293	33,31	3,33	3,721	500	,000	.28
	Erkek	209	32,13	3,75				
İzolasyon zorba	Kız	293	29,18	1,68	,986	500	,325	-

	Erkek	209	29,02	1,89				
Söylenti yayma	Kız	293	24,90	,35	4,027	500	,000	.31
zorba	Erkek	209	24,66	,91				
Eşyalara zarar	Kız	293	49,59	1,15	3,154	500	,002	.22
verme zorba	Erkek	209	49,13	2,09				
Cinsel zorba	Kız	293	49,61	1,43	4,536	500	,000	.35
	Erkek	209	48,77	2,68				
Zorba olma	Kız	293	502,70	21,76	3,684	500	,000	.28
	Erkek	209	494,82	26,01				

Öğrencilerin akran istismarı düzeyinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucunda, zorba olma alt alanlarından izolasyon ($t_{500} = ,986$, $p = ,325$) düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Zorba olmaya ait diğer tüm statülerde ise, kız öğrenciler lehine cinsiyete dayalı istatistiksel olarak anlamlı farklılık söz konusudur. Buna göre, kız öğrencilerin fiziksel zorba olma düzeylerinin ($\bar{x} = 70,24$, $ss. = 6,08$) erkek öğrencilerin fiziksel zorba olma düzeylerine göre ($\bar{x} = 67,23$, $ss. = 7,85$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur ($t_{500} = 4,047$, $p = ,000$). Sözel zorba olmada da kızların puan ortalamalarının ($\bar{x} = 33,31$, $ss. = 3,33$) erkek öğrencilerin sözel zorba olma puan ortalamalarından ($\bar{x} = 32,13$, $ss. = 3,75$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur ($t_{500} = 3,721$, $p = ,000$). Zorba olmaya ait alt alanlardan söylenti yaymada da kız öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{x} = 24,90$, $ss. = ,35$) erkek öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{x} = 24,66$, $ss. = ,91$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer zorbalık alt alanlarında olduğu gibi, eşyalara zarar vermede de kızların ($\bar{x} = 49,59$, $ss. = 1,15$) erkeklere oranla ($\bar{x} = 49,13$, $ss. = 2,09$) daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları bulunmuştur ($t_{500} = 3,154$, $p = ,002$). Cinsel zorbalık alanında da kız öğrencilere ait puan ortalamalarının ($\bar{x} = 49,61$, $ss. = 1,43$) erkek öğrencilerin puan ortalamalarına göre ($\bar{x} = 48,77$, $ss. = 2,68$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($t_{500} = 4,536$, $p = ,000$). Son olarak zorba olmaya ilişkin genel toplama ait puan ortalamaları incelendiğinde, kız öğrencilerin ($\bar{x} = 502,70$, $ss. = 21,76$) erkek öğrencilere göre ($\bar{x} = 494,82$, $ss. = 26,01$) daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir ($t_{500} = 3,684$, $p = ,000$).

6.1.2. Öğrencilerin Kurban Olma Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğrencilerin kurban olma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” alt problemi kurban olmaya ait alt boyutlarda normal dağılımın bulunmasından dolayı (Kolmogorov Smirnov $p > .05$) analizde parametrik tekniklerden olan bağımsız örneklem için t -testi analizi kullanılarak elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Kurban Olma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	sd	p	d
Fiziksel kurban	Kız	293	67,55	7,37	3,052	500	,002	.21
	Erkek	209	65,33	8,87				
Sözel kurban	Kız	293	32,30	3,84	2,172	500	,030	.11
	Erkek	209	31,54	3,94				
İzolasyon kurban	Kız	293	28,73	2,32	,286	500	,775	-
	Erkek	209	28,78	2,07				
Söylenti yayma kurban	Kız	293	48,04	2,69	,580	500	,562	-
	Erkek	209	48,18	2,88				
Cinsel kurban	Kız	293	48,67	2,66	1,214	500	,225	-
	Erkek	209	48,35	3,09				
Kurban olma	Kız	293	501,22	22,77	3,789	500	,000	.29
	Erkek	209	492,79	26,90				

Öğrencilerin kurban olma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda, izolasyon ($t_{500} = ,286$, $p = ,775$), söylenti yayma ($t_{500} = ,580$, $p = ,562$) ve cinsel kurban olma düzeylerinde ($t_{500} = 1,214$, $p = ,225$) anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte fiziksel kurban olmada kızların ($\bar{x} = 67,55$, $ss. = 7,37$) erkeklere oranla ($\bar{x} = 65,33$, $ss. = 8,87$) puan ortalamalarının yüksek olduğu bulunmuştur ($t_{500} = 3,052$, $p = ,002$). Benzer olarak sözel kurban olmada da kızların puan ortalamaları ($\bar{x} = 32,30$, $ss. = 3,84$) erkeklere oranla ($\bar{x} = 31,54$, $ss. = 3,94$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t_{500} = 2,172$, $p = ,030$). Son olarak genel kurban olma düzeyinde de kızların puan

ortalamalarının (\bar{x} = 501,22, ss.= 22,77) erkeklere oranla (\bar{x} = 492,79, ss.= 26,90) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (t_{500} = 3,789, p = ,000).

6.1.3. Öğrencilerin Zorba Olma Düzeylerinin Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesi

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğrencilerin zorba olma düzeyleri sınıf seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aramak için yapılan normallik ve varyansın homojen dağılım göstermesi varsayımları karşılandığı için tek yönlü varyans analiziyle incelenmiştir. Aşağıda, Tablo 9’da lise öğrencilerin sınıf seviyelerine göre farklı alanlarda zorba olma düzeylerine ait betimsel istatistik sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Zorba Olma Düzeylerinin Sınıf Seviyesine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenler	Sınıf seviyesi	n	\bar{x}	ss.
Fiziksel zorba	9. Sınıf	153	70,22	6,14
	10. Sınıf	156	69,16	6,40
	11. Sınıf	121	68,66	7,71
	12. Sınıf	73	67,95	8,23
	Toplam	503	69,19	6,97
Sözel zorba	9. Sınıf	153	33,09	3,54
	10. Sınıf	156	32,51	3,89
	11. Sınıf	121	32,76	3,19
	12. Sınıf	73	32,94	3,45
	Toplam	503	32,81	3,56
İzolasyon zorba	9. Sınıf	153	29,14	1,74
	10. Sınıf	156	29,22	1,44
	11. Sınıf	121	28,95	2,07
	12. Sınıf	73	29,05	1,92
	Toplam	503	29,10	1,77
Söylenti yayma zorba	9. Sınıf	153	24,82	,58
	10. Sınıf	156	24,78	,75
	11. Sınıf	121	24,78	,66
	12. Sınıf	73	24,80	,59
	Toplam	503	24,79	,66
Eşyalara zarar verme zorba	9. Sınıf	153	49,35	1,71
	10. Sınıf	156	49,47	1,50
	11. Sınıf	121	49,18	1,97
	12. Sınıf	73	49,69	,86
	Toplam	503	49,39	1,62
Cinsel zorba	9. Sınıf	153	49,35	1,62
	10. Sınıf	156	49,03	2,65

	11. Sınıf	121	49,52	1,47
	12. Sınıf	73	49,08	2,40
	Toplam	503	49,25	2,08
Zorba genel	9. Sınıf	153	501,28	24,74
	10. Sınıf	156	498,85	22,47
	11. Sınıf	121	498,14	22,40
	12. Sınıf	73	498,69	27,42
	Toplam	503	499,39	23,89

Sınıf düzeylerine göre lise öğrencilerinin farklı alanlarda zorba olma düzeyleri incelendiğinde, puan ortalamalarında bir dizi farklılıkların olduğu gözlenmektedir. Sonuçlara göre, 9. sınıf seviyesinde öğrenim gören lise öğrencilerinin diğer sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrencilere göre zorbalığın farklı alanlarında puan ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına göre 9. sınıf öğrencileri lehine gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Zorba Olma Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişkenler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Ortalama kare	F	p	η^2
Fiziksel zorba	Gruplar arası	309,650	3	103,217	2,13	,09	-
	Grup içi	24116,644	499	48,330	6	5	
	Toplam	24426,294	502				
Sözel zorba	Gruplar arası	28,000	3	9,333	,735	,53	-
	Grup içi	6335,805	499	12,697		1	
	Toplam	6363,805	502				
İzolasyon zorba	Gruplar arası	5,519	3	1,840	,584	,62	-
	Grup içi	1571,467	499	3,149		6	
	Toplam	1576,986	502				
Söylenti yayma zorba	Gruplar arası	,166	3	,055	,127	,94	-
	Grup içi	218,553	499	,438		4	
	Toplam	218,720	502				
Eşyalara zarar verme zorba	Gruplar arası	13,471	3	4,490	1,70	,16	-
	Grup içi	1317,208	499	2,640	1	6	
	Toplam	1330,680	502				
Cinsel zorba	Gruplar	19,698	3	6,566	1,51	,21	-

	arası				1	1	
	Grup içi	2168,703	499	4,346			
	Toplam	2188,402	502				
Zorba genel	Gruplar	819,743	3	273,248	,477	,69	-
	arası					8	
	Grup içi	285784,937	499	572,715			
	Toplam	286604,680	502				

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarında lise öğrencilerinin sınıf düzeyine göre fiziksel zorba ($F_{3-499} = 2,136, p = ,095$), sözel zorba ($F_{3-499} = ,735, p = ,531$), izolasyon zorba ($F_{3-499} = ,584, p = ,626$), söylenti yayma zorba ($F_{3-499} = ,127, p = ,944$), eşyalara zarar verme zorba ($F_{3-499} = 1,701, p = ,166$), cinsel zorba ($F_{3-499} = 1,511, p = ,211$) ve genel olarak zorba olma ($F_{3-499} = ,477, p = ,698$) alanlarında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

6.1.4. Öğrencilerin Kurban Olma Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğrencilerin kurban olma düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait istatistiksel incelemeler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Kurban Olma Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenler	Sınıf düzeyi	n	\bar{x}	ss.
Fiziksel kurban	9. Sınıf	153	66,76	8,64
	10. Sınıf	156	66,61	7,62
	11. Sınıf	121	66,59	7,38
	12. Sınıf	73	66,45	9,08
	Toplam	503	66,63	8,09
Sözel kurban	9. Sınıf	153	32,17	3,73
	10. Sınıf	156	31,49	4,17
	11. Sınıf	121	32,09	3,58
	12. Sınıf	73	32,36	4,13
	Toplam	503	31,97	3,90
İzolasyon kurban	9. Sınıf	153	28,65	2,37
	10. Sınıf	156	28,75	2,21
	11. Sınıf	121	28,79	2,07
	12. Sınıf	73	28,87	2,18
	Toplam	503	28,74	2,22
Söylenti yayma kurban	9. Sınıf	153	48,06	2,70
	10. Sınıf	156	48,57	1,96
	11. Sınıf	121	47,53	3,20

	12. Sınıf	73	48,13	3,41
	Toplam	503	48,10	2,77
Eşyalara zarar verme kurban	9. Sınıf	153	92,52	3,63
	10. Sınıf	156	93,12	2,69
	11. Sınıf	121	91,78	3,98
	12. Sınıf	73	92,91	3,63
	Toplam	503	92,59	3,49
Cinsel kurban	9. Sınıf	153	48,68	2,50
	10. Sınıf	156	48,46	2,97
	11. Sınıf	121	48,57	2,86
	12. Sınıf	73	48,36	3,25
	Toplam	503	48,54	2,85
Kurban genel	9. Sınıf	153	499,59	25,81
	10. Sınıf	156	497,26	23,30
	11. Sınıf	121	496,27	23,26
	12. Sınıf	73	497,05	28,72
	Toplam	503	497,70	24,87

Betimsel istatistik sonuçlarında öğrencilerin sınıf düzeylerine göre kurban olma alanlarına ait puan ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte puan ortalamaları arasında düşük düzeyde farklılıklar da bulunmaktadır. Bu farklılıkları incelemek amacıyla yapılan ön incelemelerde, dağılımın normallik ve homojenlik kısıtlarını karşılamasından dolayı tek yönlü varyans analizi kullanılmış, elde sonuçlar aşağıda Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Kurban Olma Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişkenler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Ortalama kare	F	p	η^2
Fiziksel kurban	Gruplar arası	5,305	3	1,768	,027	,994	-
	Grup içi	32861,916	499	65,856			
	Toplam	32867,221	502				
Sözel kurban	Gruplar arası	55,368	3	18,456	1,21	,305	-
	Grup içi	7596,243	499	15,223	2		
	Toplam	7651,610	502				
İzolasyon kurban	Gruplar arası	2,822	3	,941	,189	,904	-
	Grup içi	2481,616	499	4,973			
	Toplam	2484,437	502				
Söylenti yayma kurban	Gruplar arası	73,132	3	24,377	3,21	,023	.04
	Grup içi	3780,284	499	7,576	8		

	Toplam	3853,416	502				
Eşyalara zarar verme kurban	Gruplar arası	131,978	3	43,993	2,23	,083	-
	Grup içi	5995,474	499	12,015	5		
	Toplam	6127,451	502				
Cinsel kurban	Gruplar arası	6,454	3	2,151	,264	,852	-
	Grup içi	4072,377	499	8,161			
	Toplam	4078,831	502				
Kurban genel	Gruplar arası	855,104	3	285,035	,459	,711	-
	Grup içi	309841,34	499	620,925			
	Toplam	310696,45	502				
			9				
			3				

Lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre kurban olma alanlarının incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuçlarında fiziksel kurban ($F_{3-499} = ,027, p = ,994$), sözel kurban ($F_{3-499} = 1,212, p = ,305$), izolasyon kurban ($F_{3-499} = ,189, p = ,904$), eşyalara zarar verme ($F_{3-499} = 2,235, p = ,083$), cinsel kurban ($F_{3-499} = ,264, p = ,852$) ve genel olarak kurban olma ($F_{3-499} = ,459, p = ,711$) alt alanlarında anlamlı farklılıkların var olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte lise öğrencilerinin kurban olma boyutunda söylenti yaymada ($F_{3-499} = 3,218, p = ,023$) sınıf seviyesine dayalı anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıkların kaynağı Scheffe testiyle incelendiğinde söylenti yaymada 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

6.1.5. Öğrencilerin Zorba Olma Düzeylerinin Başarı Algısına Göre İncelenmesi

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Öğrencilerin zorba olma düzeyleri başarı algısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait istatistiksel analizler lise öğrencilerinin başarı algısına göre zorba olma alanlarında normal dağılım varsayımının karşılanmamasından dolayı parametrik olmayan tekniklerle yürütülmüş elde edilen bulgular aşağıda Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Zorba Olma Düzeylerinin Başarı Algısına Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Öğrencinin başarı algısı	n	Sıra ortalama	χ^2	sd	p
Fiziksel zorba	Ortalama altında	28	199,23	10,839	2	,004
	Ortalama	338	244,22			
	Ortalama üstünde	137	281,98			
	Toplam	503				
Sözel zorba	Ortalama altında	28	173,50	10,987	2	,004
	Ortalama	338	253,06			
	Ortalama üstünde	137	265,43			
	Toplam	503				
İzolasyon zorba	Ortalama altında	28	216,93	3,617	2	,164
	Ortalama	338	257,76			
	Ortalama üstünde	137	244,96			
	Toplam	503				
Söylenti yayma zorba	Ortalama altında	28	252,77	,243	2	,886
	Ortalama	338	253,12			
	Ortalama üstünde	137	249,09			
	Toplam	503				
Eşyalara zarar verme zorba	Ortalama altında	28	217,48	3,656	2	,161
	Ortalama	338	252,51			
	Ortalama üstünde	137	257,81			
	Toplam	503				
Cinsel zorba	Ortalama altında	28	213,88	5,658	2	,059
	Ortalama	338	251,03			
	Ortalama üstünde	137	262,19			
	Toplam	503				
Zorba genel	Ortalama altında	28	201,59	3,841	2	,147
	Ortalama	338	252,76			
	Ortalama üstünde	137	260,43			
	Toplam	503				

Öğrencilerin zorba olma alanlarında başarı algısına göre puan ortalamalarında farklılık olup olmadığı Kruskall Wallis testleriyle incelendiğinde izolasyon ($\chi^2=3,617, p=,164$), söylenti yayma ($\chi^2=,243, p=,886$), eşyalara zarar verme ($\chi^2=3,656, p=,161$), cinsel zorba ($\chi^2=5,658, p=,059$) ve genel olarak zorba olmada ($\chi^2=3,841, p=,147$) anlamlı farklılıkların olmadığı, fiziksel zorba olma ($\chi^2=10,839, p=,004$) ve sözel zorba olmada ise ($\chi^2=10,987, p=,004$) istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların var olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıkların kaynağını incelemek için yapılan Mann Whitney *U* testleri sonucunda fiziksel zorba olmadaki anlamlı farklılıkların kaynağı olarak başarı algısı ortalama üstünde olanların (Sıra ort.= 87,57) başarı algısı ortalama altında olanlara göre (Sıra ort.= 60,63) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla fiziksel zorba olmalarından ($U=1292,00, p=,005$) ve yine ortalama üstünde başarı algısı olanların (Sıra ort.= 263,41) başarı algısı ortalama düzeyde olanlara göre (Sıra ort.= 227,70) anlamlı düzeyde daha fazla fiziksel zorba

olmalarından ($U= 19672,00$, $p= ,009$) kaynaklandığı belirlenmiştir. Sözel zorba olma alanındaki farklılıkların ise başarı algısı ortalama olanların (Sıra ort.= 187,96) başarı algısı ortalama altında olanlara göre (Sıra ort.= 129,61) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sözel zorba olmalarından ($U= 3223,00$, $p= ,003$) ve başarı algısı ortalama üstünde olanların (Sıra ort.= 88,03) başarı algısı ortalama altında olanlara göre (Sıra ort.= 58,39) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sözel zorba olmalarından ($U= 1292,00$, $p= ,001$) kaynaklandığı bulunmuştur.

6.1.6. Öğrencilerin Kurban Olma Düzeylerinin Başarı Algısına Göre İncelenmesi

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Öğrencilerin kurban olma düzeyleri başarı algısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait istatistiksel analizler lise öğrencilerinin başarı algısına göre kurban olma alanlarında normal dağılım varsayımının karşılanmamasından dolayı parametrik olmayan tekniklerle yürütülmüş elde edilen bulgular aşağıda Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Kurban Olma Düzeylerinin Başarı Algısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Öğrencinin başarı algısı	n	Sıra ortalama	χ^2	sd	p
Fiziksel kurban	Ortalama altında	28	239,16	,543	2	,762
	Ortalama	338	250,40			
	Ortalama üstünde	137	258,57			
	Toplam	503				
Sözel kurban	Ortalama altında	28	205,52	6,047	2	,049
	Ortalama	338	261,76			
	Ortalama üstünde	137	237,42			
	Toplam	503				
İzolasyon kurban	Ortalama altında	28	211,84	3,969	2	,137
	Ortalama	338	258,21			
	Ortalama üstünde	137	244,89			
	Toplam	503				
Söylenti yayma kurban	Ortalama altında	28	253,39	,070	2	,965
	Ortalama	338	252,96			
	Ortalama üstünde	137	249,35			
	Toplam	503				

Eşyalara zarar verme kurban	Ortalama altında	28	254,82	,021	2	,990
	Ortalama	338	252,20			
	Ortalama üstünde	137	250,94			
	Toplam	503				
Cinsel kurban	Ortalama altında	28	233,95	1,893	2	,388
	Ortalama	338	257,04			
	Ortalama üstünde	137	243,27			
	Toplam	503				
Genel kurban	Ortalama altında	28	204,23	3,462	2	,177
	Ortalama	338	252,66			
	Ortalama üstünde	137	260,12			
	Toplam	503				

Kruskall Wallis analizleri sonucunda fiziksel kurban ($\chi^2= ,543$, $p= ,762$), izolasyon ($\chi^2= 3,969$, $p= ,137$), söylenti yayma ($\chi^2= ,070$, $p= ,965$), eşyalara zarar verme ($\chi^2= ,021$, $p= ,990$), cinsel kurban olma ($\chi^2= ,1,893$, $p= ,388$) ve genel olarak kurban olma ($\chi^2= 3,462$, $p= ,177$) alanlarında lise öğrencilerinin başarı algısına göre anlamlı farklılıkların olmadığı bununla birlikte sözel kurban olmada ($\chi^2= 6,047$, $p= ,049$) anlamlı farklılıkların bulunduğu belirlenmiştir. Sözel kurban olmada belirlenen bu farklılıkların kaynağı Mann Whitney U testiyle ikili karşılaştırmalar yapılarak incelendiğinde ortalama altında başarı algısı olanların (Sıra ort.= 146,61) başarı algısı ortalama olanlara göre (Sıra ort.= 186,56) anlamlı düzeyde daha fazla sözel kurban oldukları tespit edilmiştir ($U= 2699,00$, $p= ,049$).

6.1.7. Öğrencilerin Zorba Olma Düzeylerinin Okula İstekli Gelinmesine Göre İncelenmesi

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Öğrencilerin zorba olma düzeyleri okula istekli gelinmesine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait istatistiksel analizler sırasında lise öğrencilerinin okullarına istekli gelmelerine göre zorba olma alanlarında normal dağılım varsayımının karşılanmamasından dolayı Kruskall Wallis testi kullanılarak elde edilen bulgular aşağıda Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Zorba Olma Düzeylerinin Okula İstekli Gelinmesine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Okula	n	Sıra	χ^2	sd	p
	isteklilik		ortalama			
Fiziksel zorba	Az	68	228,82	14,091	3	,003
	Orta	217	245,07			
	Çok	141	243,89			
	Pek çok	77	306,86			
Sözel zorba	Az	68	216,73	20,158	3	,000
	Orta	217	247,55			
	Çok	141	243,86			
	Pek çok	77	310,59			
İzolasyon zorba	Az	68	221,57	10,694	3	,014
	Orta	217	247,34			
	Çok	141	255,65			
	Pek çok	77	285,32			
Söylenti yayma zorba	Az	68	248,18	3,737	3	,291
	Orta	217	258,28			
	Çok	141	242,06			
	Pek çok	77	255,87			
Eşyalara zarar verme zorba	Az	68	237,72	5,094	3	,165
	Orta	217	244,99			
	Çok	141	263,56			
	Pek çok	77	263,20			
Cinsel zorba	Az	68	226,06	6,646	3	,084
	Orta	217	251,54			
	Çok	141	257,73			
	Pek çok	77	265,70			
Genel zorba	Az	68	227,47	13,202	3	,004
	Orta	217	246,66			
	Çok	141	242,87			
	Pek çok	77	305,43			

Öğrencilerin zorba olma alanlarının onların okullarına istekli gelip gelmemelerine göre Kruskall Wallis testi sonuçlarına göre söylenti yayma ($\chi^2=3,737$, $p= ,291$), eşyalara zarar verme ($\chi^2= 5,094$, $p= ,165$) ve cinsel zorba ($\chi^2= 6,646$, $p= ,084$) alanlarında anlamlı farklılıkların olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte fiziksel zorba ($\chi^2= 14,091$, $p= ,003$), sözel zorba ($\chi^2=20,158$, $p= ,000$), izolasyon ($\chi^2= 10,694$, $p= ,014$) ve genel olarak zorba olma ($\chi^2= 13,202$, $p= ,004$) alanlarında lise

öğrencilerinin okullarına istekli gelip gelmemelerine göre anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıkların kaynağını incelemek amacıyla yapılan Mann Whitney U karşılaştırmaları sonucunda fiziksel zorba olma alanındaki farklılıkların kaynağı olarak okula az istekli gelenlerin (Sıra ort.= 61,77) okula pek çok istekli gelenlere oranla (Sıra ort.= 82,92) daha az ($U= 1854,500$, $p= ,002$) fiziksel zorba olma eğilimi ortaya koymaları olduğu ortaya çıkmıştır. Okula orta derecede gelme isteğinde olanların (Sıra ort.= 114,70) okula gelme isteği pek çok olanlara oranla (Sıra ort.= 174,62) daha az ($U= 6266,500$, $p= ,001$) fiziksel zorba eğiliminde olmalarından ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Benzer şekilde; okula çok gelmek isteyenlerin (Sıra ort.= 99,76) okula pek çok istekli gelenlere oranla (Sıra ort.= 127,33) daha az fiziksel zorba eğiliminde olmalarından ($U= 4045,500$; $p= ,002$) kaynaklandığı anlaşılmıştır. Sözel zorba olma alanındaki farklılıkların kaynağı olarak; okula az istekli gelenlerin (Sıra ort.= 58,43) okula pek çok istekli gelenlere göre (Sıra ort.= 85,87) daha az sözel zorba eğiliminde olmalarından ($U= 1627,000$, $p= ,000$) kaynaklandığı belirlenmiştir. Benzer biçimde; okula orta derecede gelme isteğinde olanların (Sıra ort.= 141,63) okula gelme isteği pek çok olanlara oranla (Sıra ort.= 164,05) daha az sözel zorba eğiliminde olmalarından ($U= 6217,000$, $p= ,000$) kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Son olarak da; sözel zorba olma alanındaki farklılıkların kaynağının, okula çok gelmek isteyenlerin (Sıra ort.= 99,69) okula pek çok istekli gelenlere oranla (Sıra ort.= 127,46) daha az sözel zorba eğiliminde olmalarından ($U= 4045,500$; $p= ,000$) kaynaklandığı bulunmuştur. İzolasyon (dışlama) alanındaki farklılıkların kaynağı olarak okula az istekli gelenlerin (Sıra ort.= 63,46) okula pek çok istekli gelenlere göre (Sıra ort.= 81,42) daha az dışlama eğiliminde olmalarından ($U= 1969,500$, $p= ,001$) kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Okula orta derecede gelme isteğinde olanların (Sıra ort.= 137,65) okula gelme isteği pek çok olanlara oranla (Sıra ort.= 175,26) daha az ($U= 7080,500$, $p= ,014$) izolasyon alt boyutunda zorba eğiliminde olmalarından ($U= 4045,500$; $p= ,000$) kaynaklandığı bulunmuştur. Genel olarak zorba olma alanındaki farklılıkların kaynağı olarak az istekli gelenlerin (Sıra ort.= 61,63) okula pek çok istekli gelenlere oranla (Sıra ort.= 83,05) daha az ($U= 1844,500$, $p= ,002$); okula orta derecede gelme isteğinde olanların (Sıra ort.= 138,45) okula gelme isteği pek çok olanlara oranla (Sıra ort.= 173,01) daha az ($U= 6390,000$, $p= ,014$); okula çok gelmek isteyenlerin (Sıra ort.=

99,74) okula pek çok istekli gelenlere oranla (Sıra ort.= 127,37) daha az genel zorba eğiliminde olmalarından ($U= 4052,500$; $p= ,002$) kaynaklandığı tespit edilmiştir.

6.1.8. Öğrencilerin Kurban Olma Düzeylerinin Okula İstekli Gelinmesine Göre İncelenmesi

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan “Öğrencilerin kurban olma düzeyleri okula istekli gelinmesine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait istatistiksel analizler sırasında lise öğrencilerinin okullarına istekli gelmelerine göre zorba olma alanlarında normal dağılım varsayımının karşılanmamasından dolayı Kruskal Wallis testi kullanılarak elde edilen bulgular aşağıda Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Kurban Olma Düzeylerinin Okula İstekli Gelinmesine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Okula isteklilik	n	Sıra ortalama	χ^2	sd	p
Fiziksel kurban	Az	68	256,79	7,949	3	,047
	Orta	217	243,02			
	Çok	141	241,01			
	Pek çok	77	293,21			
Sözel kurban	Az	68	250,35	5,882	3	,117
	Orta	217	248,06			
	Çok	141	239,79			
	Pek çok	77	286,93			
İzolasyon kurban	Az	68	245,55	1,475	3	,688
	Orta	217	257,42			
	Çok	141	243,02			
	Pek çok	77	258,85			
Söylenti yayma kurban	Az	68	270,71	5,978	3	,113
	Orta	217	235,87			
	Çok	141	257,37			
	Pek çok	77	271,12			
Eşyalara zarar verme kurban	Az	68	270,41	6,038	3	,110
	Orta	217	236,10			
	Çok	141	256,23			
	Pek çok	77	272,80			

Cinsel kurban	Az	68	239,32	4,524	3	,210
	Orta	217	244,71			
	Çok	141	256,61			
	Pek çok	77	275,30			
Genel kurban	Az	68	230,48	13,025	3	,005
	Orta	217	245,63			
	Çok	141	242,81			
	Pek çok	77	305,79			

Lise öğrencilerinin okula istekli gelme düzeylerine göre kurban olma alt alanları ait istatistiksel veriler incelendiğinde sözel kurban olma ($\chi^2= 5,882, p= ,117$), izolasyon ($\chi^2= 1i475, p= ,688$), söylenti yayma ($\chi^2= 5,978, p= ,113$), eşyalara zarar verme ($\chi^2= 6,038, p= ,110$) ve cinsel kurban olma ($\chi^2 4,524, p= ,210$) alanlarında lise öğrencilerinin okula istekli gelme düzeylerine göre anlamlı farklılıkların olmadığı tespit edilmiştir. Fiziksel kurban olma ($\chi^2= 7,949, p= ,047$) ve genel kurban olma ($\chi^2= 13,025, p= ,005$) alanlarında ise lise öğrencilerinin okula istekli gelme düzeylerine göre anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıkların kaynağını incelemek amacıyla yapılan Mann Whitney *U* analizleri sonucunda fiziksel kurban olma alanındaki istatistiksel olarak anlamlı farklılığın kaynağı olarak okula orta düzeyde gelme istediğinde olan lise öğrencilerinin (Sıra ort.= 139,77) okula pek çok gelmek isteyenlere göre (Sıra ort.= 169,27) anlamlı düzeyde daha az ($U= 6678,000, p= ,009$) ve son olarak da okula gelme isteği çok olanların (Sıra ort.= 100,91) okula gelme isteği pek çok olanlara oranla (Sıra ort.= 125,23) anlamlı düzeyde daha az ($U= 4217,000, p= ,006$) fiziksel kurban olma eğilimi gösterdiklerinden kaynaklandığı bulunmuştur. Genel kurban olma alanında ise okula az gelme isteğinde olanların (Sıra ort.= 62,07) okula pek çok gelmek isteyenlere göre (Sıra ort.= 82,06) daha az ($U= 1875,000, p= ,003$), okula orta düzeyde gelme isteğinde olanların (Sıra ort.= 138,20) okula pek çok gelme isteğinde olanlara oranla (Sıra ort.= 173,72) daha az ($U= 6335,500, p= ,002$) ve son olarak da okula gelme isteği çok olanların (Sıra ort.= 99,72) okula gelme isteği pek çok olanlara göre (Sıra ort.= 127,42) daha az ($U= 4049,000, p= ,002$) genel kurban olma eğiliminde olduklarından kaynaklandığı belirlenmiştir.

6.1.9. Öğrencilerin Zorba Olma Düzeylerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre İncelenmesi

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan “Öğrencilerin zorba olma düzeyleri sosyoekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait istatistiksel analizlerde parametrik tekniklerin öncül varsayımlarından olan normal dağılım varsayımının karşılanmamasından dolayı Kruskall Wallis analizleriyle incelenerek elde edilen bulgulara aşağıda Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 17.Öğrencilerin Farklı Alanlarda Zorba Olma Düzeylerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	SED	n	Sıra ortalama	χ^2	sd	p
Fiziksel zorba	Yüksek	34	248,41	1,800	2	,407
	Orta	375	247,85			
	Düşük	94	269,84			
Sözel zorba	Yüksek	34	250,85	,100	2	,951
	Orta	375	251,11			
	Düşük	94	255,95			
İzolasyon	Yüksek	34	246,50	,124	2	,940
	Orta	375	253,01			
	Düşük	94	249,97			
Söylenti yayma zorba	Yüksek	34	245,57	6,890	2	,032
	Orta	375	257,31			
	Düşük	94	233,14			
Eşyalara zarar verme zorba	Yüksek	34	242,47	1,102	2	,576
	Orta	375	254,78			
	Düşük	94	244,36			
Cinsel zorba	Yüksek	34	240,71	1,621	2	,445
	Orta	375	250,37			
	Düşük	94	262,57			
Zorba genel	Yüksek	34	245,97	,074	2	,963
	Orta	375	252,80			
	Düşük	94	250,99			

Lise öğrencilerinin ebeveynlerinin gelir durumunu gösteren sosyoekonomik seviyelerine göre zorbalık alanlarında anlamlı farklılıkların var olup olmadığı

parametrik olmayan tekniklerden Kruskall Wallis analiziyle incelendiğinde fiziksel zorba ($\chi^2= 1,800, p= ,407$), sözel zorba ($\chi^2= ,100, p= ,951$), izolasyon ($\chi^2= ,124, p= ,940$), eşyalara zarar verme ($\chi^2= 1,102, p= ,576$), cinsel zorba ($\chi^2= 1,621, p= ,445$) ve genel toplam zorba olma ($\chi^2= ,074, p= ,963$) alanlarında lise öğrencilerinin sosyoekonomik seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Söylenti yayma alanında ise lise öğrencilerinin sosyoekonomik seviyeleri arasında anlamlı farklıklar olduğu bulunmuştur ($\chi^2= 6,890, p= ,032$). Bu farklılıkların kaynağı Mann Whitney *U* analizleriyle ikili karşılaştırmalar yapılarak incelendiğinde sosyoekonomik düzeyi orta seviyede olanların (Sıra ort.= 239,50) sosyoekonomik düzeyi düşük olanlara göre (Sıra ort.= 217,04) anlamlı düzeyde daha fazla söylenti çıkarma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir ($U= 15936,500, p= ,009$).

6.1.10. Öğrencilerin Kurban Olma Düzeylerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre İncelenmesi

Araştırmanın onuncu alt problemi olan “Öğrencilerin kurban olma düzeyleri sosyoekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait analizler normal dağılım varsayımının karşılanmamasından dolayı Kruskall Wallis analizleriyle incelenerek elde edilen bulgulara aşağıda Tablo 18’de yer verilmiştir.

Tablo 18. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Kurban Olma Düzeylerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	SED	n	Sıra ortalama	χ^2	sd	p
Fiziksel kurban	Yüksek	34	266,72	,408	2	,816
	Orta	375	251,53			
	Düşük	94	248,57			
Sözel kurban	Yüksek	34	227,28	1,232	2	,540
	Orta	375	254,95			
	Düşük	94	249,15			
İzolasyon	Yüksek	34	260,15	2,518	2	,284
	Orta	375	255,97			
	Düşük	94	233,22			

Söylenti yayma kurban	Yüksek	34	238,03	,382	2	,826
	Orta	375	252,83			
	Düşük	94	253,76			
Eşyalara zarar verme kurban	Yüksek	94	238,03	,398	2	,842
	Orta	34	252,83			
	Düşük	375	253,76			
Cinsel zorba	Yüksek	94	243,00	,447	2	,800
	Orta	375	251,25			
	Düşük	94	258,26			
Kurban olma	Yüksek	34	247,38	,038	2	,981
	Orta	375	252,43			
	Düşük	94	251,94			

Lise öğrencilerinin ebeveynlerinin gelir durumunu gösteren sosyoekonomik seviyelerine göre kurban olma alanlarında anlamlı farklılıkların var olup olmadığı Kruskall Wallis analizleriyle incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre fiziksel kurban olma ($\chi^2= ,408, p= ,816$), sözel kurban olma ($\chi^2= 1,232, p= ,540$), izolasyon ($\chi^2= 2,518, p= ,284$), söylenti yayma ($\chi^2= ,382, p= ,826$), eşyalara zarar verme ($\chi^2= ,398, p= ,842$), cinsel kurban ($\chi^2= ,447, p= ,800$) ve genel toplam kurban olma alanlarında ($\chi^2= ,038, p= ,981$) anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir.

6.1.11. Mağdur Durumda Olan Öğrencilerin Sorunlarını Okulda Paylaştıkları Kişilere Göre İncelenmesi

Araştırmanın onbirinci alt problemi olan “mağdur durumda olan lise öğrencileri sorunlarını okulda kimlerle paylaşmaktadır?” sorusuna ait frekans ve yüzde oranları aşağıda Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğrencilerin Mağdur Olma Düzeylerinin Okulda Sorunlarını Paylaştıkları Kişilere Göre Dağılımı

Öğrencilerin okulda sorunlarını paylaştıkları kişiler	Frekans	%
Arkadaş	475	84,8
Öğretmen	95	17,0
Diğer	60	10,7

Lise öğrencilerinin mağdur olma düzeylerinin okulda sorunlarını paylaştıkları kişilere göre dağılımını içeren Tablo 17 incelendiğinde; öğrencilerin okulda sorunlarını paylaşmak için en çok “arkadaşlarını” (%84,8) seçtikleri, ardından “öğretmenlerini” (%17) ve diğer kişileri (%10,7) seçtikleri görülmektedir.

6.1.12. Öğrencilerin Zorba Olma Düzeylerinin İçekapanıklık Düzeyine Göre İncelenmesi

Araştırmanın onikinci alt problemi olan “Öğrencilerin zorba olma düzeyleri içekapanıklık düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait istatistiksel incelemeler normallik varsayımının karşılanamamasından dolayı Kruskal Wallis ve Mann Whitney *U* analizleriyle yürütülerek elde edilen bulgular aşağıda Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Zorba Olma Düzeylerinin İçekapanıklık Düzeyine Göre Kruskal Wallis ve Mann Whitney *U* Testi Sonuçları

Değişkenler	İçe kapanık olma düzeyi	n	Sıra ortalaması	χ^2	sd	p
Fiziksel zorba	Her zaman	16	288,78	9,096	3	,028
	Çoğunlukla	43	267,48			
	Bazen	198	228,66			
	Hiçbir zaman	246	265,69			
Sözel zorba	Her zaman	16	244,75	5,543	3	,136
	Çoğunlukla	43	278,02			
	Bazen	198	236,00			
	Hiçbir zaman	246	260,80			
İzolasyon zorba	Her zaman	16	269,94	3,343	3	,342
	Çoğunlukla	43	265,20			
	Bazen	198	240,30			
	Hiçbir zaman	246	257,95			
Söylenti yayma zorba	Her zaman	16	250,06	1,640	3	,650
	Çoğunlukla	43	245,30			
	Bazen	198	247,82			
	Hiçbir zaman	246	256,66			

Eşyalara zarar verme zorba	Her zaman	16	254,53	12,216	3	,007
	Çoğunlukla	43	254,83			
	Bazen	198	232,81			
	Hiçbir zaman	246	266,79			
Cinsel zorba	Her zaman	16	239,16	3,346	3	,341
	Çoğunlukla	43	276,23			
	Bazen	198	247,12			
	Hiçbir zaman	246	252,53			
Zorba genel	Her zaman	16	238,66	9,394	3	,024
	Çoğunlukla	43	267,77			
	Bazen	198	228,25			
	Hiçbir zaman	246	269,23			

Kruskall Wallis analizi sonucunda lise öğrencilerinin sözel zorba olma ($\chi^2=5,543$, $p=,136$), izolasyon ($\chi^2=3,343$, $p=,342$), söylenti yayma ($\chi^2=1,640$, $p=,650$) ve cinsel zorba olma ($\chi^2=3,346$, $p=,341$) alanlarında içe kapanık olma düzeylerine göre anlamlı farklılıkların olmadığı tespit edilmiştir. Fiziksel zorba olma ($\chi^2=9,096$, $p=,028$), eşyalara zarar verme ($\chi^2=12,216$, $p=,007$) ve genel olarak zorba olma alanında ($\chi^2=9,394$, $p=,024$) lise öğrencilerinin içe kapanıklık düzeylerine göre anlamlı farklılıkların var olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın kaynağını incelemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda fiziksel zorba olma alanında farklılığın bazen içe kapanık olanların (Sıra ort.= 204,50) içe kapanık olmayanlara göre (Sıra ort.= 236,92) anlamlı düzeyde daha az fiziksel zorba olma eğiliminde olmalarından kaynaklandığı belirlenmiştir ($U=20790,000$, $p=007$). Eşyalara zarar vermeme bazen içe kapanık olanların (Sıra ort.= 205,82) içekapanık olmayanlara göre (Sıra ort.= 235,92) anlamlı düzeyde daha az fiziksel zorba oldukları bulunmuştur ($U=21051$, $p=000$). Genel zorba olmada da bazen içekapanık olanların (Sıra ort.= 202,26) içekapanık olmayanlara göre (Sıra ort.= 238,79) anlamlı düzeyde daha az fiziksel zorba olma eğiliminde olmalarından kaynaklandığı belirlenmiştir ($U=20345,500$, $p=003$). Mann Whitney U analizleriyle anlamlı farklılıklar belirlenen zorbalık alanlarına ait fark kaynakları incelendiğinde fiziksel zorba olma alanında hiç bir zaman içe kapanık olanların (Sıra ort.= 236,50) bazen içe kapanık olanlara göre daha fazla fiziksel kurban olmasından (Sıra ort.= 204,50; $U=20790,00$, $p=,007$); eşyalara zarar verme alanında hiç bir zaman içe kapanık olanların (Sıra ort.= 235,92) bazen içe kapanık olanlara göre daha fazla eşyalara zarar

vermelerinden (Sıra ort.= 205,82; $U= 21051,50$, $p= ,000$) ve son olarak da genel toplam zorba olma alanında da hiç bir zaman ie kapanık olanların (Sıra ort.= 238,79) bazen içe kapanık olanlara göre daha fazla zorba olmalarından (Sıra ort.= 202,26; $U= 20345,50$, $p= ,003$) kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.13. Öğrencilerin Kurban Olma Düzeylerinin İçekapanıklık Düzeyine Göre İncelenmesi

Araştırmanın onnc alt problemi olan ‘‘ğrencilerin kurban olma düzeyleri içekapanıklık düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?’’ sorusuna ait sorusuna ait istatistiksel incelemeler normallik varsayımının karşılanamamasından dolayı Kruskall Wallis ve Mann Whitney U analizleriyle yürütülerek elde edilen bulgular aşağıda Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Kurban Olma Düzeylerinin İçekapanıklık Düzeyine Göre Kruskall Wallis ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	İçe kapanık olma düzeyi	n	Sıra ortalama	χ^2	sd	p
Fiziksel kurban	Her zaman	16	240,25	11,122	3	,011
	çoğunlukla	43	286,41			
	Bazen	198	226,86			
	Hiçbir zaman	246	266,98			
Sözel kurban	Her zaman	16	202,06	8,105	3	,044
	çoğunlukla	43	243,24			
	Bazen	198	236,56			
	Hiçbir zaman	246	269,21			
İzolasyon kurban	Her zaman	16	196,28	10,213	3	,017
	çoğunlukla	43	223,83			
	Bazen	198	242,37			
	Hiçbir zaman	246	268,30			
Söylenti yayma kurban	Her zaman	16	200,81	18,741	3	,000
	çoğunlukla	43	295,81			
	Bazen	198	224,47			
	Hiçbir zaman	246	269,83			

Eşyalara zarar verme kurban	Her zaman	16	197,25	17,959	3	,000
	Çoğunlukla	43	295,37			
	Bazen	198	225,69			
	Hiçbir zaman	246	269,16			
Cinsel kurban	Her zaman	16	212,53	7,280	3	,063
	Çoğunlukla	43	269,84			
	Bazen	198	237,74			
	Hiçbir zaman	246	262,93			
Kurban genel	Her zaman	16	238,13	10,133	3	,017
	Çoğunlukla	43	270,87			
	Bazen	198	227,33			
	Hiçbir zaman	246	269,46			

Lise öğrencilerinin içe kapanıklık düzeylerine göre kurban olma alanlarında farklılıklar bulunup bulunmadığını incelemek amacıyla yapılan Kruskall Wallis analizleri sonucunda cinsel kurban olma hariç ($\chi^2 = 7,280$, $p = ,063$) diğer tüm kurban olma alanlarında anlamlı farklılıkların bulunduğu belirlenmiştir. Verilere göre fiziksel kurban ($\chi^2 = 1,122$, $p = ,011$), sözel kurban ($\chi^2 = 8,105$, $p = ,044$), izolasyon ($\chi^2 = 10,213$, $p = ,017$), söylenti yayma ($\chi^2 = 18,741$, $p = ,000$), eşyalara zarar verme ($\chi^2 = 17,959$, $p = ,000$) ve genel kurban olma alanlarında ($\chi^2 = 10,133$, $p = ,017$) katılımcıların içekapanıklık düzeylerine göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Fiziksel kurban olma alanında çoğunlukla içe kapanık olanların (Sıra ort.= 143,86) bazen içe kapanık olanlara göre (Sıra ort.= 116,04; $U = 3274,00$, $p = ,017$); hiç bir zaman içekapanık olanların (Sıra ort.= 238,44) bazen içekapanık olanlara göre (Sıra ort.= 202,70; $U = 20433,50$, $p = ,003$) daha fazla fiziksel kurban olmalarından; sözel kurban olma alanında çoğunlukla içe kapanık olanların (Sıra ort.= 32,66) her zaman içe kapanık olanlara göre (Sıra ort.= 22,84; $U = 229,50$, $p = ,030$); hiç bir zaman içe kapanık olanların (Sıra ort.= 235,51) bazen içekapanık olanlara göre (Sıra ort.= 206,34; $U = 21153,50$, $p = ,015$) daha fazla sözel kurban olmalarından; izolasyon alanında hiçbir zaman içekapanık olanların (Sıra ort.= 133,74) her zaman içekapanık olanlara göre (Sıra ort.= 97,13; $U = 1418,00$, $p = ,028$); hiç bir zaman içekapanık olanların (Sıra ort.= 148,71) çoğunlukla içekapanık olanlara göre (Sıra ort.= 123,78; $U = 4377,00$, $p = ,035$); hiç bir zaman içekapanık olanların (Sıra ort.= 232,86) bazen içekapanık olanlara göre (Sıra ort.= 209,63; $U = 21806,00$, $p = ,030$) daha fazla izole edilmelerinden; söylenti yayma alanında çoğunlukla içekapanık olanların (Sıra ort.=

149,12) bazen içekapanık olanlara göre (Sıra ort.= 114,89; $U= 3048,00$, $p= ,002$); hiç bir zaman içekapanık olanların (Sıra ort.= 240,49) bazen içekapanık olanlara göre (Sıra ort.= 200,15; $U= 19928,50$, $p= ,001$) daha fazla söylentiye maruz kalmalarından; eşyalara zarar verme alanında çoğunlukla içekapanık olanların (Sıra ort.= 32,76) her zaman içekapanık olanlara göre (Sıra ort.= 22,59; $U= 225,50$, $p= ,025$); hiç bir zaman içekapanık olanların (Sıra ort.= 133,66) her zaman içekapanık olanlara göre (Sıra ort.= 98,22; $U= 1435,50$, $p= ,049$); bazen içekapanık olanların (Sıra ort.= 148,52) bazen içekapanık olanlara göre (Sıra ort.= 115,02; $U= 3073,50$ $p= ,003$); hiç bir zaman içekapanık olanların (Sıra ort.= 239,78) bazen içekapanık olanlara göre (Sıra ort.= 201,03; $U= 20103$, $p= ,001$) daha fazla eşyalarının zarar görmesinden; genel olarak kurban olma alanında hiç bir zaman içekapanık olanların (Sıra ort.= 239,29) bazen içekapanık olanlara göre (Sıra ort.= 201,64; $U= 20224,00$, $p= ,002$) daha fazla kurban olmalarından kaynaklandığı belirlenmiştir.

6.1.14. Öğrencilerin Zorba Olma Düzeylerinin Aile Ortamında Zaman Geçirilen Kişilere Göre İncelenmesi

Araştırmanın ondördüncü alt problemi olan “Öğrencilerin zorba olma düzeyleri aile ortamında zaman geçirdiği kişilere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait incelemelerde normal dağılım ve varyansın homojen dağılımı gibi parametrik tekniklere ait varsayımsal kıstasların karşılanmamasından dolayı analizler parametrik olmayan teknikler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak elde edilen istatistik çıktıları aşağıda Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Ailede Zaman Geçirdikleri Kişilere Göre Zorba Olma Düzeyleri

Değişkenler	Sorun paylaşılan kişi	n	Sıra ortalama	χ^2	sd	p
Fiziksel zorba	Anne ve babamla	188	246,86	2,505	3	,474
	Annemle	201	263,86			
	Babamla	16	244,03			
	Diğer	98	238,85			
Sözel zorba	Anne ve babamla	188	249,09	,529	3	,912
	Annemle	201	256,98			
	Babamla	16	240,25			
	Diğer	98	249,29			
İzolasyon zorba	Anne ve babamla	188	256,35	1,162	3	,762
	Annemle	201	253,18			
	Babamla	16	229,56			
	Diğer	98	244,89			
Söylenti yayma zorba	Anne ve babamla	188	242,04	5,528	3	,137
	Annemle	201	254,52			
	Babamla	16	266,53			
	Diğer	98	263,56			
Eşyalara zarar verme zorba	Anne ve babamla	188	252,07	,120	3	,989
	Annemle	201	252,77			
	Babamla	16	243,66			
	Diğer	98	251,64			
Cinsel zorba	Anne ve babamla	188	250,93	,187	3	,980
	Annemle	201	254,27			
	Babamla	16	250,00			
	Diğer	98	249,72			
Zorba genel	Anne ve babamla	188	257,84	,841	3	,840
	Annemle	201	251,34			
	Babamla	16	256,41			
	Diğer	98	241,43			

Öğrencilerin ailelerinde zaman geçirmeyi tercih ettikleri yakınlarına göre zorba olma alanlarına ait istatistik çıktıları incelendiğinde fiziksel zorba olma ($\chi^2=2,505$, $p=,474$), sözel zorba olma ($\chi^2=,529$, $p=,912$), izolasyon zorba ($\chi^2=1,162$, $p=,762$), söylenti yayma zorba ($\chi^2=5,528$, $p=,137$), eşyalara zarar verme zorba ($\chi^2=,120$, $p=,989$), cinsel zorba ($\chi^2=,187$, $p=,980$) ve genel olarak zorba olma ($\chi^2=,841$,

$p= ,840$) alanlarında öğrencilerin ailelerinde sorunlarını paylaşmayı tercih ettikleri kişilere göre anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir.

6.1.15. Öğrencilerin Kurban Olma Düzeylerinin Aile Ortamında Zaman Geçirilen Kişilere Göre İncelenmesi

Araştırmanın onbeşinci alt problemi olan “Öğrencilerin kurban olma düzeyleri aile ortamında zaman geçirdiği kişilere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait istatistiksel incelemeler parametrik teknikler için yeterli kıstasların araştırma verisinde karşılanmamasından dolayı parametrik olmayan tekniklerle incelenerek elde edilen bulgular aşağıda Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Ailede Zaman Geçirdikleri Kişilere Göre Kurban Olma Düzeyleri

Değişkenler	Sorun	paylaşılan	n	Sıra	χ^2	sd	p
	kişi			ortalama			
Fiziksel kurban	Anne ve babamla		188	249,20	1,305	3	,728
	Annemle		201	254,70			
	Babamla		16	288,09			
	Diğer		98	245,93			
Sözel kurban	Anne ve babamla		188	255,34	1,011	3	,799
	Annemle		201	247,67			
	Babamla		16	281,53			
	Diğer		98	249,64			
İzolasyon kurban	Anne ve babamla		188	261,11	5,534	3	,137
	Annemle		201	241,86			
	Babamla		16	308,50			
	Diğer		98	246,09			
Söylenti yayma kurban	Anne ve babamla		188	269,48	8,068	3	,045
	Annemle		201	233,39			
	Babamla		16	291,09			
	Diğer		98	250,26			
Eşyalara zarar verme kurban	Anne ve babamla		188	270,33	8,947	3	,030
	Annemle		201	232,32			
	Babamla		16	293,34			

	Diğer	98	250,45			
Cinsel kurban	Anne ve babamla	188	259,15	2,319	3	,509
	Annemle	201	250,29			
	Babamla	16	272,06			
	Diğer	98	238,51			
Kurban olma	Anne ve babamla	188	257,89	,755	3	,860
	Annemle	201	250,95			
	Babamla	16	254,97			
	Diğer	98	242,38			

Öğrencilerin ailelerinde zaman geçirmeyi tercih ettikleri yakınlarına göre kurban olma alanlarında anlamlı farklılıkların olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testleri sonucunda fiziksel kurban ($\chi^2= 1,305, p= ,728$), sözel kurban ($\chi^2= 1,011, p= ,799$), izolasyon kurban ($\chi^2= 5,534, p= ,137$), cinsel kurban ($\chi^2= 2,319, p= ,509$) ve genel toplam kurban olmada ($\chi^2= ,755, p= ,860$) anlamlı farklılıkların olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte lise öğrencilerinin kurban olma alanlarından söylenti yayma ($\chi^2= 8,068, p= ,045$) ve eşyalara zarar vermede ($\chi^2= 8,947, p= ,030$) ailelerinde sorunlarını paylaşmayı tercih ettikleri kişilere göre anlamlı farklılıkların bulunduğu gözlenmiştir. Bu sebeple de ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney *U* testleri kullanılarak farklılıkların kaynağı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre kurban olma alanlarından söylenti yaymadaki farklılık, sorunlarını anne ve babasıyla paylaşmayı tercih eden lise öğrencilerinin (Sıra ort.= 209,49) sadece annesiyle sorun paylaşmayı tercih edenlere göre haklarında daha fazla oranda söylenti çıkmasından kaynaklandığı bulunmuştur (Sıra ort.= 181,45, *U*= 16170,00, *p*= 009). Eşyalara zarar verme alanında benzer olarak sorunlarını anne ve babasıyla paylaşmayı tercih eden lise öğrencilerinin (Sıra ort.= 210,26) sorunlarını sadece annesiyle paylaşmayı tercih edenlere göre daha fazla oranda eşyalarının zarar görmesinden kaynaklandığı bulunmuştur (Sıra ort.= 180,73, *U*= 16025,50, *p*= 006).

6.1.16. Öğrencilerin Zorba Olma Düzeylerinin Disiplin Cezası Alınıp Alınmamasına Göre İncelenmesi

Araştırmanın onaltıncı alt problemi olan “Öğrencilerin zorba olma düzeyleri disiplin cezası alınmasına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” sorusu için yapılan ön incelemeler sırasında zorbalık alt alanlarında normal dağılım

varsayımının karşılanmamasından dolayı parametrik olmayan tekniklerden Mann Whitney U analizi kullanılarak analizler yapılmış elde edilen çıktılar aşağıda Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Zorba Olma Düzeylerinin Disiplin Cezası Alınıp Alınmamasına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	Disiplin	N	Sıra	Sıra	U	p
	cezası alma		ortalaması	Toplamı		
Fiziksel zorba	Evet	46	184,74	8498,00	7417,000	,001
	Hayır	456	258,23	117755,00		
Sözel zorba	Evet	46	185,28	8523,00	7442,000	,000
	Hayır	456	258,18	117730,00		
İzolasyon	Evet	46	244,66	11254,50	10173,500	,686
	Hayır	456	252,19	114998,50		
Söylenti yayma zorba	Evet	46	214,50	9867,00	8786,000	,001
	Hayır	456	255,23	116386,00		
Eşyalara zarar verme zorba	Evet	46	221,11	10171,00	9090,000	,034
	Hayır	456	254,57	116082,00		
Cinsel zorba	Evet	46	216,24	9947,00	8866,000	,011
	Hayır	456	255,06	116306,00		
Zorba olma	Evet	46	182,89	8413,00	7332,000	,001
	Hayır	456	258,42	117840,00		

Mann Whitney U analizleriyle lise öğrencilerinin disiplin cezası alıp almamalarında göre zorba olma alanlarındaki olası farklılıklar incelendiğinde izolasyon alanında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ($U= 10173,50$; $p= ,686$), geride kalan tüm alanlarda ise anlamlı farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre disiplin cezası almayanların zorba olma düzeyleri (Sıra ort.= 258,23) disiplin cezası alanların fiziksel, sözel, söylenti yayma, eşyalara zarar verme, cinsel zorba ve genel zorba olma düzeylerine göre (Sıra ort.=184,74; $U= 7414,00$, $p= ,001$) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

6.1.17. Öğrencilerin Kurban Olma Düzeylerinin Disiplin Cezası Alınmasına Göre İncelenmesi

Araştırmanın onyedinci alt problemi olan “Öğrencilerin kurban olma düzeyleri disiplin cezası alınmasına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait istatistiksel incelemelerde parametrik tekniklerin varsayımları karşılanmadığı için parametrik olmayan tekniklerden Mann Whitney *U* analizleri kullanılarak elde edilen sonuçlara aşağıda Tablo 25’de yer verilmiştir.

Tablo 25. Öğrencilerin Farklı Alanlarda Kurban Olma Düzeylerinin Disiplin Cezası Alınıp Alınmamasına Göre Mann Whitney *U* Testi Sonuçları

Değişkenler	Disiplin cezası alma	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Fiziksel kurban	Evet	46	195,49	8992,50	7911,500	,006
	Hayır	456	257,15	117260,50		
Sözel kurban	Evet	46	207,51	9545,50	8464,500	,027
	Hayır	456	255,94	116707,50		
İzolasyon	Evet	46	225,74	10384,00	9303,000	,152
	Hayır	456	254,10	115869,00		
Söylenti yayma kurban	Evet	46	249,41	11473,00	10392,000	,914
	Hayır	456	251,71	114780,00		
Eşyalara zarar verme kurban	Evet	46	249,14	11460,50	10379,500	,903
	Hayır	456	251,74	114792,50		
Cinsel kurban	Evet	46	217,83	10020,00	8939,000	,049
	Hayır	456	254,90	116233,00		
Kurban olma	Evet	46	182,68	8403,50	7322,500	,001
	Hayır	456	258,44	117849,50		

Öğrencilerin disiplin cezası alıp almalarına göre kurban olma alanlarındaki olası farklılıklar Mann Whitney *U* testiyle incelendiğinde kurban olma alanlarından izolasyon ($U= 9303,00$, $p= ,152$), söylenti yayma ($U= 10392,00$, $p= ,914$) ve eşyalara zarar verme alanlarında ($U= 10379,50$, $p= ,903$) disiplin cezası alıp almamaya göre lise öğrencilerinin kurban olma alanlarında anlamlı farklılıkların olmadığı anlaşılmıştır. Ancak diğer kurban olma alanlarında anlamlı farklılıklar söz

konusudur. Bu farklılıklara göre disiplin cezası almayan lise öğrencilerinin puan ortalamaları (Sıra ort.= 257,15) disiplin cezası alanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Sıra ort.= 195,49, $U= 7911,50$, $p= 006$). Sözel kurban olma alanında disiplin cezası almayan lise öğrencilerinin (Sıra ort.= 255,94) disiplin cezası alanlara göre (Sıra ort.= 207,51, $U= 8464,50$, $p= 027$); cinsel kurban olma alanında disiplin cezası almayan lise öğrencilerinin (Sıra ort.= 254,90) disiplin cezası alanlara göre (Sıra ort.= 217,83, $U= 8939,00$, $p= 049$) ve son olarak da genel toplam olan kurban olmada disiplin cezası almayan lise öğrencilerinin (Sıra ort.= 258,44) disiplin cezası alanlara göre puan ortalamalarının (Sıra ort.= 182,68, $U= 7322,50$, $p= 001$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

I. çalışmadan elde edilen istatistiki sonuçlara ilişkin özet bilgiye aşağıda yer verilmiştir;

Kız öğrencilerin gerek zorba, gerekse kurban olma düzeyinde erkeklere oranla puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. 10. sınıf öğrencilerinin kurban olma düzeyinin 11. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Başarı algısı ortalama üstünde olan öğrencilerin fiziksel ve sözel zorba olma düzeylerinin, başarı algısı ortalama düzeyde ve ortalama altında olanlara göre anlamlı düzeyde daha fazla olduğu görülmüştür. Başarı algısı ortalama altında olan öğrencilerin, başarı algısı ortalama olanlara göre anlamlı düzeyde daha fazla sözel kurban oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin okula gelme istek düzeyi artmasıyla birlikte zorba olma alt boyutlarından fiziksel, sözel, izolasyon ve genel olarak zorba olma eğiliminin arttığı bulunurken, kurban olma alt boyutlarından fiziksel ve genel kurban olma eğilimlerinin arttığı görülmektedir. Sosyoekonomik düzeyi orta seviyede olan öğrencilerin, sosyoekonomik düzeyi düşük olanlara göre anlamlı düzeyde daha fazla söylenti çıkarma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Kurban olma düzeyleri sosyoekonomik düzeye göre incelendiğinde ise, kurban olma alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. İçer kapanıklık özelliği göstermeyen öğrencilerin zaman zaman içer kapanıklık gösteren öğrencilere göre daha fazla fiziksel zorbalık davranışı gösterdiği, daha fazla eşyalara zarar verdikleri ve genel zorbalık düzeylerinin de daha yüksek olduğu bulunmuştur. İçer kapanıklık düzeyinin artmasıyla birlikte sözel kurban olma, izole edilme ve eşyalarının zarar görmesinin azaldığı tespit edilmiştir. Anne ve babasıyla sorunlarını paylaşmayı tercih

eden lise öğrencilerinin sadece annesiyle sorunlarını paylaşmayı tercih edenlere göre haklarında daha fazla söylenti çıktığı, daha fazla oranda eşyalarının zarar gördüğü bulunmuştur.

Öğrencilerin zorba olma düzeyleri aile ortamında zaman geçirdiği kişilere göre incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinde sorunlarını paylaşmayı tercih ettikleri kişilere göre anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin kurban olma alanlarından söylenti yayma ve eşyalara zarar vermede ailelerinde sorunlarını paylaşmayı tercih ettikleri kişilere göre anlamlı farklılıkların bulunduğu gözlenmiştir. Bulgulara göre disiplin cezası almayanların fiziksel zorba, sözel zorba, söylenti yayma, eşyalara zarar verme, cinsel zorba ve genel zorba olma düzeyleri disiplin cezası alanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Son olarak, disiplin cezası almayan lise öğrencilerinin sözel kurban olma, cinsel kurban olma ve genel toplam kurban olma düzeylerinin disiplin cezası alanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

6.2. LİSELERDE, ÖĞRENCİLERİN ŞİDDETE İLİŞKİN ALGILARINI İÇEREN ARAŞTIRMA BULGULARI

6.2.1. Kişilerarası Şiddetin Öğrencilerde Yarattığı Çağrışımların İncelenmesi

“Şiddet” kavramının lise öğrencilerinde yarattığı çağrışımın cinsiyete göre dağılımı Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Kişilerarası Şiddetin Öğrencilerde Yarattığı Çağrışımların Cinsiyete Göre Dağılımları

Kişilerarası Çağrışımlar	Şiddete İlişkin	KIZ		ERKEK		Toplam Frekans	Toplam %
		Frekans	%	Frekans	%		
Kavga		286	56,7	218	43,3	504	100
Öfke		221	55,1	180	44,9	401	100
Küfretme		215	55,3	174	44,7	389	100
Sözlü kavga		216	59,5	147	40,5	363	100
Argo sözler		182	54,2	154	45,8	336	100
Düşmanlık		182	55,3	147	44,7	329	100

Nefret dolu bakma	170	56,9	129	43,1	299	100
Aşağılama	162	58,5	115	41,5	277	100
Kincilik	151	55,1	123	44,9	274	100
Alay etme	136	55,1	111	44,9	247	100
Dışlama	126	54,1	107	45,9	233	100
Hoşgörüsüzlük	122	55,5	98	44,5	220	100
Eğitimsizlik	113	56,5	87	43,5	200	100
Bencillik	116	59,2	80	37,3	196	100
Söylenti ya da dedikodu yayma	104	61,2	66	38,8	170	100
Kız-erkek çatışmaları	99	62,7	59	81,8	158	100
Kendi düşüncesini diğerine zorla kabul ettirmeye çalışma	99	67,8	47	32,2	146	100
Ad takma	74	52,1	68	47,9	142	100
Kültürel farklılık	70	53,8	60	46,2	130	100
Farklı düşüncelere sahip olma	61	49,2	63	50,8	124	100
Kendi çıkarları için arkadaşlarını ve ilişkilerini kullanma	69	58,5	49	41,5	118	100
Mezhep ayrımcılığı	39	47	44	53	83	100
Web sitelerinde kırıcı yazılar yazma	36	58,1	26	41,9	62	100
Cinsel içerikli isim takma	32	40,5	47	59,5	79	100
Ekonomik farklılık	33	54,1	28	40,8	61	100
İdeolojik çatışmalar	23	38,3	37	61,7	60	100
Diğer	2	18,2	9	81,8	11	100

Kişilerarası şiddetin öğrencilerde yarattığı çağrışımların cinsiyete göre dağılımını içeren tablo 26 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin ağırlıklı olarak; kavga (K:%56,7; E:%43,3), öfke (K:%55,1; E:%44,9), küfür (K:%55,3; E:%44,7), sözlü kavga (K:%59,5; E:%40,5), argo sözler (K:%54,2; E:%45,8) ve düşmanlık (K:%55,3; E: %44,7) kavramlarına yer verdikleri görülmektedir.

6.2.2. Öğrencilerin, Okuldaki Şiddet Düzeyine İlişkin Algılarının İncelenmesi

Liselerde kız ve erkek öğrencilerin okullarında gözlemledikleri şiddetin düzeyine ilişkin algıları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Öğrencilerin, Okuldaki Şiddet Düzeyine İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Dağılımı

OKULDAKİ ŞİDDET DÜZEYİ	KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
Hiç yaşanmaz	61	10,9	22	3,9	83	14,8
Ara sıra yaşanır	204	36,4	165	29,5	369	65,9
Çok sık yaşanır	54	9,6	54	9,6	108	19,2
TOPLAM	319	57	241	43	560	100

Lise öğrencilerinin okuldaki şiddet düzeyine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre dağılımını içeren tablo 27 incelendiğinde, kendi okulunda “şiddetin hiç yaşanmadığını” düşünen kız öğrencilerin oranının (K:%10,9), erkek öğrencilere göre (E:%3,9) daha yüksek olduğu görülürken, “çok sık yaşanır” diye düşünen kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin oranının aynı olduğu görülmektedir (K:%9,6; E:%9,6). Bununla birlikte, “okulumuzda şiddet arasıra yaşanır” diye düşünen kız ve erkek öğrencilerin oranının (K:%36,4; E:%29,5) “hiç yaşanmaz” (K:%10,9; E:%3,9) veya “çok sık yaşanır” (K:%9,6; E:%9,6) diye düşünenlerin oranına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

6.2.3. Öğrencilerin, Sınıfta En Çok Karşılaştıkları Şiddet Türünün İncelenmesi

Liselerdeki kız ve erkek öğrencilerin sınıflarında en sık karşılaştıkları şiddet türüne ait görüşleri Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Öğrencilerin, Sınıfta En Çok Karşılaştıkları Şiddet Türünün Cinsiyete Göre Dağılımı

Sınıfta Yaşanan Şiddet Türü	KIZ		ERKEK		Toplam Frekans	Toplam %
	Frekans	%	Frekans	%		
Sözel Şiddet	243	59,9	163	40,1	406	100
Dışlama	78	66,1	40	33,9	118	100
Fiziksel Şiddet	49	42,2	67	57,8	116	100
Söylenti yayma	60	62,5	36	37,5	96	100
Eşyalara zarar verme	40	49,4	41	50,6	81	100
Sanal şiddet	13	41,9	18	58,1	31	100
Cinsel Şiddet	3	20	12	80	15	100

Lise öğrencilerinin sınıf ortamında en çok karşılaştıkları şiddet türüne ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre dağılımını içeren tablo 28 incelendiğinde; gerek

kız, gerekse erkek öğrencilerin sırasıyla “sözel şiddet” (K:%59,9; E:%40,1), “dışlama” (K:%66,1; E:%33,9) ve “fiziksel şiddet” (K:%42,2; E:%57,8) boyutlarında yoğunlaşan görüş bildirdikleri görülmektedir. Aynı zamanda “dışlama” davranışı vasıtasıyla ortaya koyulan şiddet türünde kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin oranı arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (K:%66,1; E:%33,9).

6.2.4. Öğrencilerin, Okulda En Çok Karşılaştıkları Şiddet Türünün İncelenmesi

Liselerdeki kız ve erkek öğrencilerin okullarında en sık karşılaştıkları şiddet türüne ait görüşleri Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Öğrencilerin, Okulda En Çok Karşılaştıkları Şiddet Türünün Cinsiyete Göre Dağılımı

Okulda Yaşanan Şiddet Türü	KIZ		ERKEK		Toplam Frekans	Toplam %
	Frekans	%	Frekans	%		
Sözel Şiddet	221	61	141	39	362	100
Fiziksel Şiddet	102	47,7	112	52,3	214	100
Söylenti yayma	93	72,1	36	27,9	129	100
Dışlama	65	66,3	33	33,7	98	100
Eşyalara zarar verme	36	55,4	29	44,6	65	100
Sanal şiddet	9	39,1	14	60,9	23	100
Cinsel Şiddet	6	27,3	16	72,7	22	100

Lise öğrencilerinin okul ortamında en çok karşılaştıkları şiddet türüne ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre dağılımını içeren tablo 29 incelendiğinde; gerek kız, gerekse erkek öğrencilerin sırasıyla “sözel şiddet” (K:%61; E:%39) ve “fiziksel şiddet” (K:%47,7; E:%52,3) boyutlarında yoğunlaştıkları görülmektedir. Bununla birlikte, “söylenti yayma” boyutunda kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmektedir (K:%72,1; E:%27,9).

6.2.5. Okul Ortamındaki Şiddet Olaylarının Derse Etkisinin İncelenmesi

Öğrencilerin okullarında yaşadıkları veya gözlemledikleri şiddet olaylarının derslerine etkisi Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. Okul Ortamındaki Şiddet Olaylarının Derse Etkisine Ait Dağılım

Okul Ortamındaki Şiddet Olaylarının Derse Etkisi	Frekans	%
Dikkatimizi dağıtıyor	412	73,6
Dersin akışı engelleniyor	391	69,8
Ortam gerginleştigiinden derse dinleyemiyoruz	316	56,4
Öğrenme isteğimizi azaltıyor	265	47,3
Öğretmen gerginleşerek derse devam ediyor	259	46,3
Öğretmenlerin gözünden düşmemize sebep oluyor	228	40,7
Öğretmenlerle sorun yaşamamıza neden oluyor	222	39,6
Öğretmen derse yapma yerine zamanı sorunu çözmeye harcıyor	179	32,0
Hiç etkilemiyor	50	8,9
Diğer	12	2,1

Lise öğrencilerinin okul ortamında yaşanan şiddet olaylarının sınıftaki ders ortamı üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerini içeren tablo 30 incelendiğinde, öğrencilerin çok küçük bir oranının (%8,9) okulda yaşanan şiddet olaylarının ders ortamını bozucu yönde etkisi olmadığına dair görüş belirttikleri görülmektedir. Bu küçük grup dışındaki öğrenciler ise; “dersin akışı engelleniyor”, “öğretmenlerle sorun yaşamamıza neden oluyor”, “dikkatimizi dağıtıyor”, “öğretmen gerginleşerek derse devam ediyor”, “ortam gerginleştigiinden derse dinleyemiyoruz”, “öğrenme isteğimizi azaltıyor”, “öğretmenlerin gözünden düşmemize sebep oluyor”, “öğretmen derse yapma yerine zamanı sorunu çözmeye harcıyor” gibi nedenlerle yaşanan şiddet olaylarının derse olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir.

6.2.6. Okul Ortamındaki Şiddet Olaylarının Derse Etkisi ile Öğrencilerin Kendilerine Yönelik Algıladıkları Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğrencilerin okullarında yaşadıkları veya gözlemledikleri şiddet olaylarının derslerine etkisi ile öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin algıları arasındaki ilişki Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Okul Ortamındaki Şiddet Olaylarının Derse Etkisi ile Öğrencilerin Kendilerine Yönelik Algıladıkları Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Dağılım

Okul Ortamındaki Şiddet Olaylarının Derse Etkisi	Algılanan Başarı Düzeyi					
	Orta		Orta		Orta Üstü	
	Altı					
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
Dersin akışı engelleniyor	29	7,4	249	63,7	113	28,9
Öğretmenlerle sorun yaşamamıza neden oluyor	16	7,2	143	64,4	62	27,9
Dikkatimizi dağıtıyor	25	6,1	270	65,5	116	28,2
Öğretmen gerginleşerek derse devam ediyor	19	7,3	170	65,6	70	27
Ortam gerginleştiğinden derse dinleyemiyoruz	18	5,7	210	66,5	87	27,5
Öğrenme isteğimizi azaltıyor	17	6,4	177	66,8	71	26,8
Öğretmenlerin gözünden düşmemize sebep oluyor	20	8,8	148	64,9	60	26,3
Öğretmen derse yapma yerine zamanı çözmeye harcıyor	9	5	117	65,4	53	29,6
Hiç etkilemiyor	1	2	34	68	14	28
Diğer	3	25	9	75	-	-

Okul ortamında yaşanan şiddet olaylarının derse etkisi ile öğrencilerin algıladıkları başarı düzeyleri arasındaki ilişki tablo 31’de incelendiğinde, dikkat çekici bir bulgu elde edilmiştir. Başarı düzeylerini “orta” olarak gören öğrenciler, “düşük ve yüksek” başarı algısına sahip öğrencilere göre okuldaki şiddet olaylarının derse olumsuz yönde etkilediğine dair görüşleri daha yoğundur. Başarı algısı “orta düzeyde” olan öğrenciler; “dersin akışı engelleniyor” (%63,7), “öğretmenlerle sorun yaşamamıza neden oluyor” (%64,4), “dikkatimizi dağıtıyor” (%65,5), “öğretmen gerginleşerek derse devam ediyor” (%65,6), “ortam gerginleştiğinden derse dinleyemiyoruz” (%66,5), “öğrenme isteğimizi azaltıyor” (%66,8), “öğretmenlerin gözünden düşmemize sebep oluyor” (%64,9), “öğretmen derse yapma yerine zamanı çözmeye harcıyor” (%65,4) ve diğer (%75) maddelerinin tümüne başarı algısı düşük ve orta düzeydeki öğrencilere göre daha fazla yoğunlaştıkları görülmektedir.

6.2.7. Şiddet Davranışının Nedenlerinin İncelenmesi

Lise öğrencilerinin okulda öğrenciler arasında oluşan şiddet olaylarının nedenlerine ilişkin algıları Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Şiddet Davranışının Nedenlerine Ait Dağılım

Şiddet Nedenleri	Frekans	%
İlgi çekmek için	431	77,0
Diğer öğrencilere üstünlük sağlamak istedikleri için	415	74,1
Kız arkadaş- erkek arkadaş konusu	289	51,6
Popüler olmak için	286	51,1
Ani öfke patlaması yüzünden	279	49,8
İçinde bulunduğu gruba uydukları için	264	47,1
Kendilerini üstün gördüklerinden	243	43,4
Kıskançlık duyguları yüzünden	234	41,8
Sorunun çözümü için başka bir yol bilemediklerinden	221	39,5
Her istedikleri yapıldığından, şımarık oldukları için	198	35,4
Aile ortamında şiddet olduğu için	179	32,0
Ebeveynlerinden yeterli ilgi ve sevgiyi alamadıkları için	175	31,3
Farklı düşüncelere tahammül edemedikleri için	168	30,0
Kendilerini başarısız hissettikleri için	142	25,4
Hakkı olandan fazlasını almak için	139	24,8
Sevilmediklerini düşündükleri için	120	21,4
Mutsuz oldukları için	119	21,3
Kendilerini yetersiz ve aşağılanmış hissettikleri için	107	19,1
Evde çok katı disiplin kuralları olduğundan	84	15,0
Diğer çocuklar gibi olmadıklarından, farklılıklarını gizlemek için	77	13,8
Korkularını gizlemek için	76	13,6
Okul ortamında öğrenciler arasında şiddet normal sayıldığı için	72	12,9
Medyadan etkilendikleri için	60	10,7
Diğer	8	1,4

Tablo 32’de görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin şiddet davranışının nedenlerine ilişkin görüşlerinin ağırlıklı olarak; “ilgi çekmek” (%77) ve “diğer öğrencilere üstünlük sağlamak istedikleri için” (%74,1), “kız-erkek arkadaş konusu” (%51,6), “popüler olmak için” (%51,1), “ani öfke patlaması yüzünden” (%49,8), “içinde bulunduğu gruba uydukları için” (%47,1), “kendilerini üstün gördüklerinden” (%43,4), “kıskançlık duyguları yüzünden” (%41,8) ve “sorunun çözümü için başka bir yol bilemediklerinden” (%39,5) kaynaklandığı görülmektedir.

6.2.8. Arkadaşlar Arasındaki Şiddet Olaylarına Verilen Tepkinin İncelenmesi

Lise öğrencilerinin okulda arkadaşları arasında oluşan şiddet olaylarına ilişkin tepkileri Tablo 33’de sunulmuştur.

Tablo 33. Arkadaşlar Arasındaki Şiddet Olaylarına Verilen Tepkinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Şiddete Verilen Tepki	KIZ		ERKEK		Toplam Frekans	Toplam %
	Frekans	%	Frekans	%		
İlgilenmem	76	65,5	40	34,5	116	100
Sevdiğim kişinin tarafını tutarım	61	43,9	78	56,1	139	100
Aralarını düzeltmeye çalışırım	182	56	143	44	325	100
Öğretmenden ya da müdürden yardım isterim	105	69,1	47	30,9	152	100
Ayrımaya çalışırım	157	49,8	158	50,2	315	100
Üzülürüm ama bir şey yapmam	46	75,4	15	24,6	61	100
Diğer	10	37	17	63	27	100

Arkadaşlar arasında şiddet olaylarına verilen tepkinin cinsiyete göre dağılımını içeren tablo 33 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin “aralarını düzeltmeye çalışırım” (K:%56; E:%44) ve “ayrımaya çalışırım” (K:%49,8; E:%50,2) maddelerinde yoğunlaştıkları görülmektedir.

6.2.9. Şiddete Maruz Kalındığında, Sorunun Paylaşım Sıralamasının İncelenmesi

Öğrencilerin okulda herhangi bir şekilde şiddete maruz kalmaları durumunda yaşadıkları sorunu öncelik sırasına göre kimlerle paylaşmayı tercih ettiklerine ilişkin veriler tablo 34’de sunulmuştur.

Tablo 34. Şiddete Maruz Kalındığında, Sorunun Paylaşım Sıralamasına Ait Dağılım

Paylaşım Sırası	Sorunun Paylaşıldığı Kişiler																	
	Arkadaşım ile	Annem ile	Sınıf öğretmenim ile	Babam ile	Başka bir öğretmenim ile	Hiç kimse ile	Rehber öğretmenim ile	Diğer	Okul yönetimi ile									
1. sırada	285	%56,9	97	%19,4	32	%6,4	17	%3,4	2	%0,4	75	%13,5	15	%3,0	18	%3,6	17	%3,4
2. sırada	64	%12,8	146	%29,2	101	%20,2	89	%17,8	14	%2,8	18	%3,2	35	%7,0	14	%2,8	20	%4,0
3. sırada	51	%10,2	86	%17,2	105	%21,0	94	%18,8	48	%9,6	10	%1,8	62	%12,4	13	%2,6	31	%6,2
4. sırada	28	%5,6	49	%9,8	142	%28,4	85	%17,0	70	%14,0	8	%1,4	74	%14,8	7	%1,4	38	%7,6
5. sırada	31	%6,2	43	%8,6	74	%14,8	59	%11,8	133	%26,6	18	%3,2	91	%18,2	3	%0,6	48	%9,6
6. sırada	15	%3,0	48	%9,6	28	%5,6	63	%12,6	131	%26,2	20	%3,6	121	%24,2	14	%2,8	58	%11,6
7. sırada	21	%4,2	9	%1,8	12	%2,4	69	%13,8	72	%14,4	35	%6,3	64	%12,8	24	%4,8	193	%38,6
8. sırada	4	%0,8	13	%2,6	6	%1,2	15	%3,0	20	%4,0	171	%30,8	24	%4,8	183	%36,6	64	%12,8
9. sırada	2	%0,4	9	%1,8			9	%1,8	10	%2,0	201	%36,2	14	%2,8	224	%44,8	31	%6,2

Lise öğrencilerinin şiddete maruz kalındığında, sorunu öncelik sıralamasına göre kimlerle paylaştıklarına ilişkin dağılım (tablo 34) incelendiğinde; öğrencilerin yaşadıkları şiddet olayını 1. sırada arkadaş ile (%56,9), 2. sırada anne ile (%29,2), 3. sırada sınıf öğretmeni (%21) ve 4. sırada yine sınıf öğretmeni (%28,4) ile, 5. sırada başka bir öğretmen ile (%26,6), 6. sırada da başka bir öğretmen ile (%26,2), 7. sırada okul yönetimi ile (%38,6), 8. ve 9. sıralarda ise diğer kişilerle (%36,6; %44,8) paylaşmayı tercih ettikleri görülmektedir.

6.2.10. Maruz Kalınan Şiddeti Hiç Kimseyle Paylaşmama Nedeninin İncelenmesi

Öğrencilerin okulda herhangi bir şekilde maruz kaldıkları şiddeti paylaşmama nedenlerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 35’de sunulmuştur.

Tablo 35. Maruz Kalınan Şiddeti Hiç Kimseyle Paylaşmama Nedenlerine Ait Dağılım

Maruz Kalınan Şiddeti Hiç Kimseyle Paylaşmama Nedenleri	KIZ		ERKEK		Toplam	Toplam %
	Frekans	%	Frekans	%		
Kendi başıma halledebileceğimi düşündüğüm için	14	27,5	37	72,5	51	100
Sorunun hiçbir şekilde çözülemeyecek bir sorun olduğunu düşündüğüm için	4	44,4	5	55,6	9	100
Gururuma yediremediğim için	5	31,3	11	68,8	16	100
Sorunun daha çok büyüyeceğinden korktuğum için	13	59,1	9	40,9	22	100
Bu konuda kimsenin bana yardım edemeyeceğini düşündüğümden	2	33,3	4	66,7	6	100
Daha fazlasını yapmasından korktuğum için	6	50	6	50	12	100
Diğer	3	75	1	25	4	100

Maruz kalınan şiddeti hiç kimseyle paylaşmama nedeninin cinsiyete göre dağılımını içeren tablo 35 incelendiğinde, “kendi başıma halledebileceğimi düşündüğüm için” maddesinde kızların ve erkeklerin düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Kız öğrencilerin sadece %27,5 gibi küçük bir oranı maruz kaldıkları şiddet sorununu kendi başlarına halledebileceklerini düşünürken, erkek öğrencilerin %72,5’i aynı gerekçe ile maruz kaldığı şiddeti hiç kimse ile paylaşmamayı tercih ettiğini ifade etmektedir. Aynı şekilde, gururuna yediremediği için yaşadığı olumsuz deneyimi başkasıyla paylaşmayan kız ve erkek öğrenci oranı arasındaki fark da anlamlıdır (K:%31,3; E:%68,8). Bunların yanı sıra, “bu konuda kimsenin bana yardım edemeyeceğini düşündüğümden” (K:%33,3; E:%66,7) maddesi ile yaşadığı şiddet olayını hiç kimseyle paylaşmayan kız ve erkek oranı da anlamlı farklılık ortaya koymaktadır. “Sorunun daha çok büyüyeceğinden korktuğum

için” (K:%59,1; E:% 40,9) ve “daha fazlasını yapmasından korktuğum için” (K:%50; E:%50) maddelerinde ise kız ve erkek öğrencilerin düşüncelerindeki oran birbirine paraleldir.

ÇALIŞMA II

İkinci çalışmada, ilk olarak “katılımcı bilgi formları”na ilişkin bulgular; ikinci olarak zarar veren öğrenci, mağdur öğrenci, mağdur/zarar veren öğrenci, veliler, öğretmenler, mağdur ve zarar veren öğrencilerin davet ettiği katılımcılar ile onarıcının “aile grup toplantıları”na ve “onarıcı toplantılar”a ilişkin değerlendirmelerini içeren “toplantı değerlendirme formları”ndan elde edilen bulgular; üçüncü olarak da mağdur, zarar veren, mağdur-zarar veren öğrenciler ile öğretmenler ve velilere ait “görüşme formları”ndan elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmada, “katılımcı bilgi formları” ve “toplantı değerlendirme formları”na ait bulgular nicel verilerden elde edilmiştir. “Görüşme formları”nın bulguları ise nitel verilerden elde edilmiştir.

6.3. KATILIMCI BİLGİ FORMLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci çalışmasında her bir “Onarıcı Uygulama” sonrası onarıcı tarafından “katılımcı bilgi formu” doldurulmuştur. “Katılımcı bilgi formu”nda; katılımcıların toplantıdaki rollerine göre sayıları, öğrenciler arasında meydana gelen zararın türlere göre dağılımı, mağdur öğrenciler ile zarar veren öğrencilerin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dağılımı, toplantının süresi ile “Onarıcı Uygulama”nın anlaşmayla sonuçlanma oranına yer verilmiştir. Dolayısıyla bu bölümde, “katılımcı bilgi formları”ndan elde edilen bulgular yer almaktadır.

6.3.1. “Onarıcı Uygulamalar”a Dâhil Olan Katılımcıların Rollerine Göre Sayı ve Yüzde Olarak Dağılımlarının İncelenmesi

Okul ortamında öğrenciler arasında yaşanan şiddet veya zorbalık sorununun çözümüne yönelik planlanmış “Onarıcı Uygulamalar”a katılan tüm katılımcıların,

toplantıdaki rollerine göre sayısal dağılımları ve yüzde oranları Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36. “Onarıcı Uygulamalar”a Dâhil Olan Katılımcıların Rollerine Göre Sayı ve Yüzdeler Oranları

Katılımcılar	F	%
Mağdur öğrenci	18	12,41
Zarar veren öğrenci	17	11,72
Mağdur-zarar veren öğrenci	52	35,86
Destek veren öğrenci	7	4,82
Öğretmen	35	24,13
Psikolojik Danışman	3	2,06
Veli	11	7,58
Okul güvenlik ekibi	2	1,37
Toplam	145	100

Tablo 36’da görüldüğü gibi, öğrencilerin %12.41’i mağdur, %11.72’si zarar veren, %35.86’sı mağdur-zarar veren, %4.82’si destek veren öğrencilerdir. Bu bağlamda, öğrencilerin toplam sayısı 94’dür. Katılımcılar içindeki oranı ise %64.82’dir. Katılımcıların %24.13’ü öğretmen, %2.06’sı psikolojik danışman, %7.58’i veli ve %1.37’si okul güvenlik ekibini kapsayan çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu “Onarıcı Uygulamalar”a katılan toplam 145 kişiden oluşmuştur.

6.3.2. Öğrenciler Arasında Meydana Gelen Zararın Türünün İncelenmesi

Liselerdeki öğrenciler arasında meydana gelen zararın türüne göre dağılımı Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37. Öğrenciler Arasında Meydana Gelen Zararın Türüne Ait Dağılım

Verilen zararın türü	Yaşanan Sorun	
	Sayısı	%
Fiziksel şiddet	8	25,8
Doğrudan ve dolaylı zorbalık	7	22,58
Fiziksel ve duygusal/sözel şiddet	6	19,35
Duygusal/sözel şiddet	5	16,12
Dolaylı zorbalık	2	6,45
Fiziksel şiddet, duygusal/sözel şiddet ve doğrudan zorbalık	1	3,2
Fiziksel şiddet, duygusal/sözel şiddet ve dolaylı zorbalık	1	3,2
Fiziksel şiddet, doğrudan zorbalık ve dolaylı zorbalık	1	3,2
Doğrudan zorbalık	0	0

Tablo 37’de görüldüğü gibi, “Onarıcı Uygulama” yoluyla çözümlenen öğrenciler arasındaki şiddet ve zorbalık olaylarının; %25,8’inin fiziksel şiddet, %16,12’sinin duygusal/sözel şiddet ve %6,45’inin dolaylı zorbalıktan oluştuğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrenciler arasında oluşan kimi sorun ise, aynı anda birden fazla zorbalık veya şiddet türünü kapsamaktadır. Dolayısıyla, “Onarıcı Uygulama” yoluyla çözümlenen sorunlardan %22,58’ini doğrudan ve dolaylı zorbalık, %19,35’ini fiziksel ve duygusal/sözel şiddet, %3,2’sini fiziksel şiddet, duygusal/sözel şiddet ve doğrudan zorbalık, %3,2’sini fiziksel şiddet, duygusal/sözel şiddet ve dolaylı zorbalık ve %3,2’sini fiziksel şiddet, doğrudan zorbalık ve dolaylı zorbalık oluşturmaktadır. Bununla birlikte, tek başına doğrudan zorbalığı içeren bir sorun ile karşılaşılmamıştır.

6.3.3.Mağdur, Zarar Veren, Mağdur-Zarar Veren Öğrenci Sayılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Mağdur ve zarar veren öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38. Mağdur, Zarar Veren, Mağdur-Zarar Veren Öğrenci Sayılarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyete göre mağdur, zarar veren, mağdur-zarar veren öğrenci sayıları	Zarar veren öğrenci		Mağdur öğrenci		Mağdur/zarar veren öğrenci	
	sayısı	%	sayısı	%	sayısı	%
Kız	6	35,29	10	55,55	27	51,92
Erkek	11	64,70	8	44,44	25	48,07
Toplam	17	100	18	100	52	100

Tablo 38’de görüldüğü gibi; “Onarıcı Uygulama”ya katılan zarar veren öğrencilerin %35,29’u kız, %64,70’i erkek öğrencidir. Mağdur öğrencilerin ise %55,55’i kız, %44,44’ü erkek öğrenciden oluşmaktadır. Hem mağdur hem de zarar veren özellikteki öğrencilerin oranının ise daha yüksek olduğu görülmektedir. Mağdur/zarar veren öğrencilerin %51,92’si kız, %48,07’si erkek öğrenciden oluşmaktadır.

6.3.4.Mağdur, Zarar Veren, Mağdur-Zarar Veren Öğrenci Sayılarının Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi

Mağdur, Zarar Veren, Mağdur-Zarar Veren Öğrenci Sayılarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39. Mağdur, Zarar Veren, Mağdur-Zarar Veren Öğrenci Sayılarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf düzeylerine göre mağdur, zarar veren, mağdur/zarar veren öğrenci sayıları	Zarar veren öğrenci sayıları		Mağdur öğrenci sayıları		Mağdur-zarar veren öğrenci sayıları	
	sayısı	%	sayısı	%	sayısı	%
9. sınıf	5	29,41	8	44,4	18	34,61
10. sınıf	5	29,41	6	33,3	18	34,61
11. sınıf	7	41,17	4	22,2	16	30,76
Toplam	17	100	18	100	52	100

“Onarıcı Uygulama”ya dâhil olan öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımını içeren Tablo 39’da görüldüğü gibi; zarar veren öğrencilerin %29,41’i 9. sınıf, %29,41’i 10. sınıf ve %41,17’si 11. sınıf öğrencisidir. Mağdur öğrencilerin %44,44’ü 9. sınıf, %33,33’ü 10. sınıf ve %22,22’si 11. sınıf öğrencisidir. Mağdur-zarar veren öğrencilerin ise %34,61’i 9. sınıf, %34,61’i 10. sınıf ve %30,76’sı 11. sınıfa devam etmektedir.

6.3.5.“Onarıcı Uygulama”nın Anlaşmayla Sonuçlanma Oranı

“Onarıcı Uygulamalar” sonunda öğrencilerin sorunun çözümü için aralarında uzlaşmaya varması halinde öğretmenler, veliler, okul güvenlik ekibi ve toplantının diğer katılımcılarının da ortak kanaati sonucu “Anlaşma Metni” hazırlanarak tüm

katılımcılar tarafından imzalanmıştır. Okul ortamında, öğrenciler arasında yaşanan akran zorbalığı ve şiddet sorununun çözümünde alternatif bir çözüm yolu olan “Onarıcı Disiplin Modeli”nin uygulamaya geçirilmiş şekli olan “Onarıcı Uygulama”ların anlaşmayla sonuçlanma oranlarına ilişkin bilgiler Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40. “Onarıcı Uygulama”nın Anlaşmayla Sonuçlanma Oranı

Katılımcılar	Anlaşmayla Sonuçlanma Oranı		
	EVET	HAYIR	%
Mağdur	18	0	100
Zarar Veren	17	0	100
Mağdur-Zarar Veren	52	0	100
Toplam	87	0	100

“Onarıcı Uygulama”ların anlaşma ile sonuçlanmasına ilişkin bilgiler Tablo 40’da incelendiğinde; “Onarıcı Uygulamalar”a katılan öğrencilerin %100’ünün aralarında uzlaşmaya vararak “Anlaşma Metni” imzalamasıyla son bulduğu görülmektedir.

6.3.6. “Onarıcı Uygulama”lar Sonucu Hazırlanan Anlaşma Metinlerinin İçeriği

Araştırma kapsamında her bir “Onarıcı Uygulama”, öğrencilerin aralarında uzlaşmaya varması ve toplantının diğer katılımcılarının da onayı ile “anlaşma metni” hazırlanması ve imzalamasıyla son bulmuştur. Bu şekilde hazırlanan “anlaşma metinleri”nin içeriği Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41 Anlaşma Metinlerinin İçeriği

ANLAŞMA METİNLERİNDE YER ALAN KARAR TÜRLERİ		F	%	TOPLAM F	TOPLAM %
ZARAR VEREN DAVRANIŞIN TEKRARLANMAMA SI	1.Hatayı tekrarlamama sözü verildi.	3	11,6		
	2.Küfür içermeyen cümlelerle konuşma kararı alındı.	5	19,4		
	3.El şakası, fiziksel şakalar yapmama kararı alındı.	4	15,5		
	4.Sözlü şakalar yapmama kararı alındı.	1	3,8		
	5.Lakap takmama, kişinin ismi ile hitap edilmesi kararı alındı.	2	7,7		
	6.El, kol şakaları yaparken karşı taraf rahatsız olduğu anda davranışlarına son verme kararı alındı.	1	3,8		
	7.Argo kelimeler kullanmama kararı alındı.	1	3,8		
	8.Hakaret içeren sözler söylememe kararı alındı.	1	3,8		
	9.Tehdit içeren sözler söylememe kararı alındı.	1	3,8	26	31.70
	10.Karşı tarafı rahatsız edecek hiçbir şaka yapmama kararı alındı.	3	11,6		
	11.Öğrencilerin internetteki fotoğraflarının silinmesi kararı alındı.	1	3,8		
	12.Mağdurun karşı karşıya kaldığı şiddetin başkalarına da yapılmaması isteğinde bulunması sonucu zarar veren öğrenci bu doğrultuda davranacağına dair kendi yaşamına ait karar aldı.	1	3,8		
	13.Sınıf başkanının sorumluluklarını yapmasına engel olmamaya söz verilmesi.	1	3,8		
	14.G. kendisine konu ile ilgili soru sorulduğunda “A. yalan söylüyor” dememeye söz verdi.	1	3,8		
TOPLAM		26	100		

ANLAŞMA METİNLERİNDE YER ALAN KARAR TÜRLERİ		F	%	TOPLAM F	TOPLAM %
ÖZÜR DİLEME	15.Nedenlerini açıklayarak zarar veren öğrenci mağdurdan, özür diledi.	4	28,5		
	16.Öğrenciler nedenlerini açıklayarak birbirlerinden ve bu olaydan etkilenen arkadaşlarından sınıf ortamında özür diledi.	5	35,7	14	17,07
	17.Nedenlerini açıklayarak birbirlerinden özür dileme kararı alındı.	5	35,7		
TOPLAM		14	100		

ANLAŞMA METİNLERİNDE YER ALAN KARAR TÜRLERİ		F	%	TOPLAM F	TOPLAM %
KİŞİSEL GELİŞİM	18.Etkin dinleme becerilerini geliştirme kararı alındı.	1	50		
	19.Yaşanan sorunları çözerken öfke kontrolü sağlama konusunda kişisel gelişimin artırılması kararı alındı.	1	50	2	2,44
TOPLAM		2	100		

ANLAŞMA METİNLERİNDE YER ALAN KARAR TÜRLERİ		F	%	TOPLAM F	TOPLAM %
İLİŞKİYİ YENİDEN YAPILANDIRMA	20.Arkadaşlık ilişkisini geliştirme kararı alındı (zor durumda kalırsa yardım etme sözü verme).	1	10		
	21.Yeniden arkadaş olmaya karar verme, barışma kararı alındı.	5	50		
	22.Saygı çerçevesinde, asgari düzeyde iletişim kurma kararı alındı.	1	10	10	12,19
	23.Sözlü veya sözsüz hiçbir şekilde iletişim kurmaksızın okul ortamında birbirimize tahammül etme, birbirlerine karşı nötr bir tutum geliştirme kararı alındı.	2	20		
	24.Okul bünyesinde sürmekte olan tiyatro etkinliğinde rollerine devam etme kararı alındı.	1	10		
TOPLAM		10	100		

ANLAŞMA METİNLERİNDE YER ALAN KARAR TÜRLERİ		F	%	TOPLAM F	TOPLAM %
İLETİŞİMİ YENİDEN YAPILINDIRMA	25. Her türlü olumsuz iletişime son verme kararı alındı.	2	11,7		
	26. İletişim kurarken imalı sözlerle konuşmama kararı alındı.	1	5,9		
	27. Yapıcı bir tavır ile iletişim kurma kararı alındı.	1	5,9		
	28. Aralarında sorun oluşması durumunda, karşılıklı olarak ve yapıcı bir üslupla konuşma kararı alındı.	4	23,5		
	29. Birbirlerine açık davranma kararı alındı.	1	5,9		
	30. Birbirleri hakkında dedikodu yapmama, aleyhlerinde konuşmama kararı alındı.	1	5,9		
	31. Başkalarına birbirlerini kötülememe kararı alındı.	2	11,7		
	32. Öğrencilerin arasındaki sorunun hallolduğuna ve sınıf arkadaşlarının da bundan sonra hiçbir şekilde konuyu açmayarak sorunun çözümüne katkıda bulunabileceklerine dair sınıf öğretmenleri vasıtasıyla sınıf bilgilendirme toplantısı yapılması kararı alındı.	1	5,9	17	20,73
	33. H. ile M.'nin yeniden başlayacak olan arkadaşlık sürecinde H. M.'den H.'nin diğer arkadaşlarına olumsuz davranmama isteğinde bulundu. M. bu isteğe olumlu yanıt verdi.	1	5,9		
	34. H. 05.05.2010 son derse kadar arkadaşlarına M. ile barıştığını, kendilerinin de bu kararı saygıyla karşılamalarını istediğini söyleme kararı aldı.	1	5,9		
	35. H. kendi arkadaşlarının M.'ye ters bir davranışta bulunması durumunda M.'nin karşılık vermemesi, böylece M.'yi savunabilme imkânının olmasını istedi. M. buna uygun davranacağına söz verdi	1	5,9		
	36. H. "M.'nin arkadaşları ben M. ile barıştığımı arkadaşlarıma söyleyene kadar barıştığımızı belli etmesin" şeklindeki beklentisine M. olumlu yanıt verdi.	1	5,9		
	TOPLAM	17	100		

ANLAŞMA METİNLERİNDE YER ALAN KARAR TÜRLERİ		F	%	TOPLAM F	TOPLAM %
KİŞİSEL SORUMLULUK ALMA	37.Öğrenciler karşılıklı olarak, meydana gelen zararın oluşmasındaki kendi davranışlarının etkisini ortaya koydular.	1	11,1		
	38.Öğrenciler süregelen zararın durması için kendi davranışlarını yeniden şekillendirmeyi ve arkadaşlarını da bu yönde motive etmeyi kabul ettiler.	1	11,1		
	39.Arkadaşlık ilişkisinin gerektirdiği sorumluluklar konusunda daha hassas davranma, karşı tarafın beklentilerine dikkat edilmesi ve birbirlerine karşı daha duyarlı davranmaya kararı alındı.	3	33,4	9	10,97
	40.Birbirinin davranışlarına müdahale etmeme kararı alındı.	2	22,2		
	41.Kavgaya karışmama kararı alındı.	1	11,1		
	42.Kavgaya karışanları ayırma kararı alındı.	1	11,1		
TOPLAM		9	100		

“Onarıcı Uygulamalar”ın sonunda taraflar arasında gerçekleştirilen anlaşma sonucunda hazırlanan anlaşma metninin içeriği Tablo 41’de sunulmuştur. Tablo 41’de görüldüğü gibi anlaşma metninin, %17,07’si “özür dileme”, %12,19’u “ilişkiyi yeniden şekillendirme”, %2,44’ü “kişisel gelişim”, %31,70’i “zarar veren davranışın tekrarlanmaması”, %20,73’ü “iletişimi yeniden şekillendirme” ve %10,97’si “kişisel sorumluluk alma” kararı ile son bulmuştur.

6.3.7.“Onarıcı Uygulamalar”ın Yapıcı ve Kalıcı Sonuçlanma Oranı

Araştırmada her biri uzlaşma ile sonuçlanan toplam 31 “Onarıcı Uygulama”nın ne düzeyde yapıcı ve kalıcı olarak çözümlendiği sorunu da incelenmiştir. Öğrenciler arasında disiplin kuruluna sevk edilmeyi gerektirecek düzeydeki şiddet ve zorbalık sorununun “Onarıcı Uygulamalar” vasıtasıyla ne düzeyde yapıcı ve kalıcı çözümlendiğine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

6.3.7.1. “Onarıcı Uygulama”ların Yapıcı Sonuçlanma Oranı

Araştırma kapsamında düzenlenen her bir “Onarıcı Uygulama” sonunda mağdur ve zarar veren öğrenciler arasında anlaşma sağlanabildiğinden ve öğrenciler arasındaki uzlaşma diğer katılımcıları da tatmin ettiğinden dolayı toplam 31 adet “anlaşma metni” oluşturulmuş ve tüm katılımcılar tarafından imzalanmıştır. “Anlaşma metinleri”nde öğrencilerin aldığı kararlardan yola çıkarak “karar verme boyutları” oluşmuştur. Bu boyutlar; “özür dileme”, “ilişkiyi yeniden şekillendirme”, “kişisel gelişim”, “zarar veren davranışın tekrarlanmaması”, “iletişimi yeniden şekillendirme” ve “kişisel sorumluluk alma” şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda tarafların bizzat kendileri tarafından hazırlanan “anlaşma metinleri”nin içeriğine ve oluşturulan “karar verme boyutları”na dayanılarak anlaşmaların yapıcı sonuçlanma düzeyi incelenmiştir (tablo 41). Buna göre kararların %95,7’sinin yapıcı kararlar, %4,3’ünün ise nötr kararlar olduğu söylenebilir. Öğrenciler arasındaki “*sözlü veya sözsüz hiçbir şekilde iletişim kurmaksızın okul ortamında birbirimize tahammül etme, birbirlerine karşı nötr bir tutum geliştirme kararı*” ile “*saygı çerçevesinde, asgari düzeyde iletişim kurma kararı*” ne yıkıcı ne de yapıcı bir karar olma özelliğindedir. Dolayısıyla “Onarıcı Uygulama” vasıtasıyla çözümü amaçlanan 31 farklı zorbalık ve şiddet sorununun %95,7’sinin yapıcı bir şekilde sonuçlandığı söylenebilir.

6.3.7.2. “Onarıcı Uygulama”ların Kalıcı Sonuçlanma Oranı

“Onarıcı Uygulama”lar kapsamında düzenlenen toplantılara mağdur ve zarar veren öğrencilerin sınıf öğretmenleri mutlaka katılmışlardır. Bunun iki nedeni vardır. Birincisi okulda ilgili öğrenciyi en yakından tanması gereken, onunla ilgili her türlü gelişmeden haberdar olması ve öğrenci ile ilgili her türlü sürecin içinde bulunması gereken kişi sınıf öğretmenidir. İkinci neden ise, sınıf öğretmenin öğrencisinin davranışlarını takip etmekten sorumlu öğretmen olma vasfıdır. Dolayısıyla bu sorumluluk “Onarıcı Uygulama” sonrası zarar veren öğrencinin davranışlarında ne yönde değişiklik olduğunu saptama boyutunda da geçerlidir. Zarar veren öğrencilerin sınıf öğretmenleri belli bir süre sınırlılığı olmaksızın, ikna oluncaya dek öğrencisini takip ederek, zarar veren öğrencinin zarar verdiği öğrenciye olumsuz müdahalesini gerçek anlamda sona erdirip erdirmediğini matbu bir rapor halinde okul müdürlüğüne sunmuştur. Mağdur öğrenci zarar veren öğrenciden farklı sınıfta ise zarar veren öğrencinin sınıf öğretmeni mağdur öğrencinin sınıf öğretmeni ve diğer öğretmenleri ile de diyalog kurarak, gözlemlerini destekleyerek raporunu hazırlamıştır. Matbu raporda kullanılan ifade şöyledir; “.../.../.... tarihinde düzenlenen “Onarıcı Uygulama” sonucu yapmış olduğum incelemeye göre öğrenciler arasındaki sorunun kalıcı bir şekilde sona erdiğini/ermediğini gözlemlemekteyim”. “Onarıcı Uygulamalar” sonucu öğretmenlerin doldurduğu raporlar incelendiğinde önemli bir sonuç ile karşılaşılmıştır. Toplam 31 “Onarıcı Uygulama” sonunda sınıf öğretmenlerinin hazırladığı “sınıf öğretmeni raporu”nun tamamı sorunun kalıcı bir şekilde sona erdiği yönündedir. “Onarıcı Disiplin Modeli”ne göre “Onarıcı Uygulama” mevcut sorunun disiplin kuruluna sevk edilmeden önce alternatif bir çözüm yolu oluşturmasıdır. Alternatif yol vasıtasıyla sorun kalıcı olarak çözüme kavuşmamış ise okul disiplin kurulu tarafından ele alınır. Mevcut araştırmada her bir “Onarıcı Uygulama” sonucu anlaşma ile çözümlenmiş ve kalıcı çözüme ulaştığı sınıf öğretmeni tarafından tescil edilmiştir. Aynı zamanda onarıcının kendisi tarafından da kontrol edilmiştir. Bunun sonucu olarak mevcut sorunun okul disiplin kuruluna sevk edilmesi gerekliliği ortadan kalktığından emin olunmuştur. Bu doğrultuda, “Onarıcı Uygulama” vasıtasıyla çözümü amaçlanan 31

farklı zorbalık ve şiddet sorununun, sınıf öğretmenlerinin raporlarından elde edilen verilere göre kalıcı sonuçlanma düzeyi tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42. “Onarıcı Uygulama”ların Kalıcı Sonuçlanma Oranı

“Onarıcı Uygulama”ların “Sınıf Öğretmeni Raporu” Sonuçlarına Göre Kalıcı Sonuçlanma Düzeyi	Toplam “Onarıcı Uygulama” Sayısı	Toplam “Sınıf Öğretmeni Raporu”
.../.../.... tarihinde düzenlenen “Onarıcı Uygulama” sonucu yapmış olduğum incelemeye göre öğrenciler arasındaki sorunun kalıcı bir şekilde sona erdiğini gözlemlemekteyim.	31	45
.../.../.... tarihinde düzenlenen “Onarıcı Uygulama” sonucu yapmış olduğum incelemeye göre öğrenciler arasındaki sorunun kalıcı bir şekilde sona ermediğini gözlemlemekteyim.	31	0

Tablo 42 incelendiğinde “Onarıcı Uygulama”lar vasıtasıyla toplam 31 farklı zorbalık ve şiddet sorununun %100’ünün kalıcı bir şekilde sonuçlandığı görülmektedir.

“Katılımcı bilgi formları” vasıtasıyla katılımcılara ait başka bazı istatistiksel bulgulara da ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular şöyledir; “Onarıcı Uygulama”ya katılan toplam 87 öğrencinin %96,55’i daha önceden tanışık olduklarını, %3,45’i ise daha önceden birbirlerini tanımadıklarını belirtmişlerdir. Daha önceden tanışıyor olan toplam 84 öğrencinin %97,61’i aynı sınıfta olmaları nedeniyle %2,39’u ise aynı okulda olmaları nedeniyle tanışıyor olduklarını belirtmiştir. Çatışma yaşayan öğrenciler arasında aynı mahallede yaşıyor olma nedeniyle daha önceden tanışık olan öğrenci ise bulunmamaktadır. “Onarıcı Uygulamalar”a veli katılımcılar arasından en çok anneler katılmıştır. Toplam 11 velinin %63,63’ünü anneler, %27,27’sini babalar ve %9,09’unu yakın akrabalar oluşturmaktadır. Toplam sayısı 9 olan davetli öğrencilerin tamamı mağdur ve zarar veren öğrencilerin sınıf arkadaşlarından oluşmaktadır. “Onarıcı Uygulama”lar ortalama 1 saat 40 dakika sürmüştür.

6.4. MAĞDUR ÖĞRENCİ, ZARAR VEREN ÖĞRENCİ, MAĞDUR/ZARAR VEREN ÖĞRENCİ, ÖĞRETMENLER, VELİLER, MAĞDUR VE ZARAR VEREN ÖĞRENCİLERİN DAVET ETTİĞİ KATILIMCILAR İLE ONARICININ “AİLE GRUP TOPLANTILARI”NA VE “ONARICI TOPLANTILAR”A İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELERİNİ İÇEREN BULGULAR

“Onarıcı Uygulama”ya katılan katılımcılardan, toplantı ile ilgili görüşlerini almak üzere, kendi rollerine uygun olan “toplantı değerlendirme formları”nı doldurmaları istenmiştir. Katılımcıların toplantıdaki rollerine göre doldurulmuş olan toplantı değerlendirme formlarının sayıları şöyledir: 7 adet “zarar veren öğrenci formu”, 12 adet “mağdur öğrenci formu”, 40 adet “mağdur/zarar veren öğrenci formu”, 10 adet “veli formu”, 31 adet “öğretmen ve psikolojik danışman formu”, 23 adet “onarıcı formu” ile 5 adet “zarar veren ve mağdur öğrencilerin davet ettiği katılımcı formu”ndan oluşan toplam 128 adet “toplantı değerlendirme formu” doldurulmuştur. Psikolojik danışmanlara yönelik hazırlanmış “değerlendirme formları”nın içeriği diğer branş öğretmenleriyle aynı olduğu için aynı formlar kullanılmıştır. “Onarıcı Uygulamalar”a katılan farklı branşlardan 28 öğretmen ile farklı toplantılara yönelik toplam 3 adet değerlendirme formu dolduran 1 psikolojik danışmandan elde edilen değerlendirme formu sayısı 31’dir. Araştırma kapsamındaki toplam 31 “Onarıcı Uygulama”da “onarıcılığı” araştırmacının kendisi yapmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı toplam 23 adet “onarıcı toplantı değerlendirme formu” doldurmuştur.

6.4.1. Mağdur Öğrencilerin, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a İlişkin Değerlendirmelerinin İncelenmesi

Mağdur öğrencilerin, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a ilişkin görüşlerini içeren Tablo 43 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 43. Mağdur Durumda Olan Öğrencilerin, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a İlişkin Değerlendirmelerine Ait Dağılım

Mağdur Öğrencilerin Toplantının Değerlendirilmesine İlişkin Düşünceleri	Hiç katılmıyorum		Biraz katılıyorum		Büyük ölçüde katılıyorum		Tamamen katılıyorum	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Bu toplantı, bana verilen zararı yeterince ortaya koymuştur	0	0	0	0	1	8,3	11	91,6
Bu toplantıda herkese adil davranılmıştır	0	0	3	25	1	8,3	8	66,6
Katıldığım bu toplantı, bana olumlu bir deneyim kazandırmıştır	0	0	0	0	3	25	9	75
Toplantıdan sonra, kaygı düzeyim azaldı	0	0	2	16,6	6	50	4	33,3
Toplantının bir sonucu olarak kendimi sorun yaşadığım arkadaşşıma daha yakın hissediyorum	1	8,3	11	91,6	0	0	0	0
Toplantı öncesi konu hakkında yeterince bilgilendirildim	0	0	0	0	3	25	9	75
Kendimi toplantı boyunca zorbalık yapan öğrenciden gelebilecek zararlara karşı güvende hissettim	0	0	0	0	0	0	12	100
Toplantıda, sorunun giderilmesine yönelik beklentilerime cevap buldum	0	0	0	0	7	58,3	5	41,6
Toplantıda duygu ve düşüncelerimi ortaya koyabilme olanağı buldum	0	0	1	8,3	0	0	11	91,6
Toplantıda anlaşıldığımı hissettim	0	0	0	0	4	33,3	8	66,6
Bu toplantının düzenlenmesine neden olan sorun, benim açımdan sona erdi	0	0	0	0	8	66,6	4	33,3
Yöneticinin toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğini düşünüyorum	0	0	0	0	0	0	12	100
Bu konu, okul disiplin kurulu tarafından ele alınsaydı daha başarılı bir sonuç elde edilirdi	9	75	3	25	0	0	0	0
Benzer bir durumla karşılaşan diğer öğrencilere de böyle bir toplantıyı tavsiye ederim.	0	0	0	0	1	8,3	11	91,6
Gelecekte bir arkadaşşıma destek vermek için böyle bir toplantıya katılmak isterim	0	0	0	0	4	33,3	8	66,6

Mağdur öğrencilerin, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a ilişkin değerlendirmelerine ait tablo 43 incelendiğinde; öğrencilerin tamamı kendilerini, toplantı boyunca zorbalık yapan öğrenciden gelebilecek zararlara karşı güvende hissettiklerini ve yöneticinin toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğini

düşündüklerini ifade etmişlerdir. Mağdur öğrencilerin “büyük ölçüde” veya “tamamen” katıldıkları fikirler birlikte değerlendirmeye alındığında öğrencilerin tamamı, toplantının kendisine verilen zararı yeterince ortaya koyduğunu; katıldığı bu toplantının kendisine olumlu bir deneyim kazandırmış olduğunu; toplantı öncesi konu hakkında yeterince bilgilendirildiğini; toplantıda, sorunun giderilmesine yönelik beklentilerine cevap bulduğunu; toplantıda anlaşılmiş hissettiğini; bu toplantının düzenlenmesine neden olan sorunun kendisi açısından sona erdiğini; benzer bir durumla karşılaşan diğer öğrencilere de böyle bir toplantıyı tavsiye edebileceğini ve gelecekte bir arkadaşına destek vermek için böyle bir toplantıya katılmak isteyebileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin %66’sı toplantıda tam olarak adil davranıldığını, %8,3’ü büyük oranda adil davranıldığını düşünürken, yeterince adil davranılmadığını düşünenlerin oranı %25’dir. Öğrencilerin yarısı toplantıdan sonra kaygı düzeylerinin büyük oranda azaldığını, %33’ü ise tamamen azaldığını belirtirken %16,6’sı hiç azalmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %91,6’sı “toplantının bir sonucu olarak kendimi sorun yaşadığım arkadaşşıma daha yakın hissediyorum” düşüncesine biraz katıldıklarını belirtirken, %8,3’ü hiç katılmadıklarını belirtmiştir. Büyük oranda veya tamamen yakın hissettiğini ifade eden mağdur öğrenci ise bulunmamaktadır. Öğrencilerin %91,6’sı toplantıda duygu ve düşüncelerini tam olarak ortaya koyabilme olanağı bulduklarını belirtmektedir. Öğrenciler sorunun okul disiplin kurulu tarafından ele alınsaydı daha başarılı bir sonuç elde edilebileceği fikrine hiçbir şekilde katılmamakta (%75) veya biraz katılmaktadır (%25).

6.4.2.Zarar Veren Öğrencilerin, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a İlişkin Değerlendirmelerinin İncelenmesi

Zarar veren öğrencilerin, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a ilişkin görüşlerini içeren Tablo 44 aşağıda sunulmuştur.

Zarar veren öğrencilerin, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a ilişkin değerlendirmelerini içeren Tablo 44’de görüldüğü gibi, zarar veren öğrenciler kimi maddelere “büyük ölçüde katılıyorum” veya “tamamen katılıyorum” yanıtı vermişlerdir.

Tablo 44. Zarar Veren Öğrencilerin, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a İlişkin Değerlendirmelerine Ait Dağılım

Zarar Veren Öğrencilerin Toplantının Değerlendirilmesine İlişkin Düşünceleri	Hiç katılmıyorum		Biraz katılmıyorum		Büyük ölçüde katılmıyorum		Tamamen katılmıyorum	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	Bu toplantıda, diğer öğrenci/lere verdiğim zararı tam olarak gördüm	0	0	0	0	5	71,42	2
Bu toplantıda herkese adil davranılmıştır	0	0	1	14,5	1	14,5	5	71,42
Katıldığım bu toplantı, bana olumlu bir deneyim kazandırmıştır	0	0	0	0	1	14,5	6	85,5
Toplantıdan sonra, kaygı düzeyim azaldı	1	14,5	2	28,5	2	28,5	2	28,5
Toplantının bir sonucu olarak kendimi sorun yaşadığım arkadaşşıma karşı daha yakın hissediyorum	2	28,5	1	14,5	4	57,14	0	0
Toplantı öncesi konu hakkında yeterince bilgilendirildim	0	0	0	0	2	28,5	5	71,42
Davranışımın diğerleri üzerindeki etkilerini daha fazla fark etme olanağı oldu	0	0	0	0	5	71,42	2	28,5
Vermiş olduğum zarar beni vicdanen rahatsız etti	0	0	1	14,5	1	14,5	5	71,42
Toplantıda, karşı tarafa verdiğim zararın telafisi için benden ne beklendiğinin farkına vardım	0	0	0	0	1	14,5	6	85,5
Toplantıda, sorunun giderilmesine yönelik beklentilerime cevap buldum	0	0	2	28,5	5	71,42	0	0
Toplantıda duygu ve düşüncelerimi ortaya koyabilme olanağı buldum	0	0	3	42,8	0	0	4	57,14
Toplantıda anlaşıldığımı hissettim	4	57,1	0	0	2	28,5	1	14,5
Yöneticinin toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğini düşünüyorum	0	0	1	14,5	1	14,5	5	71,42
Bu konu, okul disiplin kurulu tarafından ele alınsaydı daha başarılı bir sonuç elde edilirdi	5	71,4	2	28,5	0	0	0	0
Benzer bir durumla karşılaşan diğer öğrencilere de böyle bir toplantıyı tavsiye ederim	0	0	0	0	2	28,5	5	71,42
Gelecekte bir arkadaşşıma destek vermek için böyle bir toplantıya katılmak isterim	0	0	0	0	1	14,5	6	85,5

Belirtilen bu iki düşünce birlikte değerlendirmeye alındığında öğrencilerin tamamı, toplantıda diğer öğrenci/lere verdiği zararı tam olarak fark ettiğini; katıldığı bu toplantının, kendisine olumlu bir deneyim kazandırmış olduğunu; toplantı öncesi konu hakkında yeterince bilgilendirildiğini; davranışının diğerleri üzerindeki

etkilerini daha fazla fark etme olanağı bulduğunu; toplantıda, karşı tarafa verdiği zararın telafisi için kendisinden ne beklendiğinin farkına vardığını; benzeri bir durumla karşılaşan diğer öğrencilere de böyle bir toplantıyı tavsiye edebileceğini ve gelecekte bir arkadaşına destek vermek için böyle bir toplantıya katılmak isteyebileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin “büyük ölçüde” ve “tamamen” katıldıkları diğer düşünceleri birlikte ele alındığında elde edilen oranlar ise oldukça yüksektir. Bu fikirler ve yüzdeler oranları şöyledir: “Bu toplantıda herkese adil davranılmıştır (%85,92)”; “vermiş olduğum zarar beni vicdanen rahatsız etti (%85,92)” ve “yöneticinin toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğini düşünüyorum (%85,92)”. Öğrencilerin %14,5’inin biraz katılıyorum ve %57,14’ünün büyük ölçüde katılıyorum diye ifade ettiği “toplantının bir sonucu olarak kendimi sorun yaşadığım arkadaşşıma karşı daha yakın hissediyorum” düşüncesine %28,5’lik bir öğrenci grubu ise hiç katılmadığını belirtirken tamamen yakın hissettiğini belirten öğrenci bulunmamaktadır. “Toplantıda, sorunun giderilmesine yönelik beklentilerime cevap buldum” diye düşünen öğrencilerin %28,5’i bu düşünceye biraz katıldıklarını, %71,42’si de büyük ölçüde katıldıklarını ifade etmişlerdir. Toplantıda duygu ve düşüncelerini ortaya koyabilme olanağı bulduğunu belirten öğrenci oranı %57,4 iken, bu olanağının sınırlı kaldığını düşünen öğrenciler %42,85’dir. Toplantıda büyük oranda veya tamamen anlaşıldım diyen öğrencilerin toplam oranı %43 iken hiç anlaşılmadığı duygusu yaşayan öğrenci oranı %57,14’dür. Öğrencilerin, toplantı sonrası kaygı düzeylerine ilişkin düşüncelerinin belli bir noktada yoğunlaşmadığı görülmektedir. Zarar veren öğrencilerin hiçbiri, sorunun okul disiplin kurulu tarafından ele alınmasıyla daha başarılı bir sonuç elde edilebileceği fikrine katılmamaktadır.

6.4.3.Mağdur/Zarar Veren Öğrencilerin, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a İlişkin Değerlendirmelerinin İncelenmesi

Mağdur/zarar veren öğrencilerin, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a ilişkin görüşlerini içeren Tablo 45 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 45. Mağdur/ Zarar Veren Öğrencilerin, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a İlişkin Değerlendirmelerine Ait Dağılım

Mağdur/ Zarar Veren Öğrencilerin Toplantının Değerlendirilmesine İlişkin Düşünceleri	Hiç katılmıyorum		Biraz katılıyorum		Büyük ölçüde katılıyorum		Tamamen katılıyorum	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Bu toplantı, birbirimize verdiğimiz zararı yeterince ortaya koymuştur	0	0	1	2,5	9	22,5	29	72,5
Bu toplantıda herkese adil davranılmıştır	0	0	0	0	3	7,5	37	92,5
Katıldığım bu toplantı, bana olumlu bir deneyim kazandırmıştır	0	0	0	0	10	25	28	70
Toplantıdan sonra, kaygı düzeyim azaldı	1	2,5	6	15	13	32,5	19	47,5
Toplantının bir sonucu olarak kendimi sorun yaşadığım arkadaşşıma daha yakın hissediyorum	8	20	7	17,5	10	25	12	30
Toplantı öncesi konu hakkında yeterince bilgilendirildim	2	5	2	5	5	12,5	30	75
Davranışımın diğerleri üzerindeki etkilerini daha fazla fark etme olanağım oldu	0	0	4	10	15	37,5	20	50
Vermiş olduğum zarar beni vicdanen rahatsız etti	3	7,5	3	7,5	15	37,5	18	45
Toplantıda, verdiğim zararın telafisi için benden ne beklendiğinin farkına vardım	0	0	5	12,5	8	20	26	65
Toplantıda, sorunun çözümüne yönelik beklentilerime cevap bulabildiğimi düşünüyorum	1	2,5	2	5	13	32,5	22	55
Toplantıda duygu ve düşüncelerimi ortaya koyabilme olanağı buldum	0	0	1	2,5	13	32,5	25	62,5
Toplantıda birbirimizi yeterince iyi anladığımızı düşünüyorum	0	0	3	7,5	12	30	24	60
Yöneticinin toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğini düşünüyorum	0	0	0	0	9	22,5	30	75
Bu konu, okul disiplin kurulu tarafından ele alınsaydı daha başarılı bir sonuç elde edilirdi	30	75	5	12,5	2	5	1	2,5
Benzer bir durumla karşılaşan diğer öğrencilere de böyle bir toplantıyı tavsiye ederim	0	0	2	5	8	20	29	72,5
Gelecekte bir arkadaşşıma destek vermek için böyle bir toplantıya katılmak isterim	1	2,5	0	0	14	35	25	62,5

Mağdur/Zarar Veren Öğrencilerin, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a İlişkin Değerlendirmelerine ait Tablo 45’de “büyük ölçüde” veya “tamamen” katıldıkları kimi görüşleri birlikte değerlendirmeye alındığında öğrencilerin tamamı, toplantıda herkese adil davranıldığını; katıldıkları toplantının

kendilerine olumlu bir deneyim kazandırdığını ve yöneticinin toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Mağdur/zarar veren öğrencilerin “büyük ölçüde” veya “tamamen” katıldıkları diğer görüşleri birlikte ele alındığında elde edilen oranlar dikkat çekici düzeyde yüksektir: “bu toplantı, birbirimize verdiğimiz zararı yeterince ortaya koymuştur” (%95); “toplantıdan sonra, kaygı düzeyim azaldı” (%80); “toplantı öncesi konu hakkında yeterince bilgilendirildim” (%87,5); “davranışımın diğerleri üzerindeki etkilerini daha fazla fark etme olanağım oldu” (%87,5); “vermiş olduğum zarar beni vicdanen rahatsız etti” (%82,5); “toplantıda, verdiğim zararın telafisi için benden ne beklendiğinin farkına vardım” (%85); “toplantıda, sorunun çözümüne yönelik beklentilerime cevap bulabildiğimi düşünüyorum” (%87,5); “toplantıda duygu ve düşüncelerimi ortaya koyabilme olanağı buldum” (%95); “toplantıda birbirimizi yeterince iyi anladığımızı düşünüyorum” (%90); “benzer bir durumla karşılaşan diğer öğrencilere de böyle bir toplantıyı tavsiye ederim” (%92,5) ve “gelecekte bir arkadaşına destek vermek için böyle bir toplantıya katılmak isterim” (%97,5). Toplantının bir sonucu olarak kendisini sorun yaşadığı arkadaşına büyük ölçüde veya tamamen yakın hissettiğini belirten toplam öğrenci oranı %55 iken, hiç ya da biraz yakın hissettiğini belirten toplam öğrenci oranı ise %37,5’dir. Mağdur/ zarar veren öğrencilerin %75’i, sorunun okul disiplin kurulu tarafından ele alınması durumunda daha başarılı bir sonuç elde edebileceği fikrine hiçbir şekilde katılmadıklarını belirtirken, bu fikre biraz katıldığını (%5) ve tamamen katıldığını (%2,5) ifade eden öğrenciler de mevcuttur.

6.4.4.Öğretmenlerin, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a İlişkin Değerlendirmelerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a ilişkin görüşlerini içeren Tablo 46 aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a ilişkin değerlendirmelerini içeren Tablo 46 incelendiğinde; öğretmenlerin tamamına yakını benzer bir durumla karşılaşan diğer öğrencilere de böyle bir toplantıyı tavsiye edebileceklerini (%96,7) belirtmiştir.

Tablo 46. Öğretmenlerin, “AGT” ve “Onarıcı Toplantılar”a İlişkin Değerlendirmeleri

Öğretmenlerin Toplantının Değerlendirilmesine İlişkin Düşünceleri	Hiç katılmıyorum		Biraz katılıyorum		Büyük ölçüde katılıyorum		Tamamen katılıyorum	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Bu toplantı, meydana gelen zararı yeterince ortaya koymuştur	0	0	1	3,2	10	32,2	20	64,5
Toplantıda herkese adil davranılmıştır	0	0	0	0	4	12,9	27	87,0
Katıldığım bu toplantı, mesleki yaşamımda bana da olumlu bir deneyim kazandırmıştır	0	0	0	0	4	12,9	25	80,6
Toplantı öncesi konu hakkında yeterince bilgilendirildim	0	0	1	3,2	13	41,9	17	54,8
Toplantıdan sonra, mağdur olan öğrencinin kaygı düzeyinin azaldığını gözlemledim	1	3,2	2	6,4	13	41,9	15	48,3
Toplantıda, zorbalık davranışı gösteren öğrenci diğer öğrencilere verdiği zararın farkına vardı	0	0	1	3,2	9	29,0	21	67,7
Öğrencinin, verdiği zarardan dolayı vicdan azabı çektiğini hissediyorum	1	3,2	4	12,9	10	32,2	16	51,6
Toplantıda, zarar veren öğrencinin, verdiği zararın telafisi için kendisinden ne beklediğini anladığımı düşünüyorum	0	0	2	6,4	9	29,0	20	64,5
Toplantının bir sonucu olarak, sorun yaşayan öğrencilerin birbirlerine yaklaştıklarını hissediyorum	1	3,2	9	29,0	9	29,0	13	41,9
Toplantıda tarafların, sorunun giderilmesine yönelik beklentilerine cevap bulabildiğini düşünüyorum	0	0	1	3,2	12	38,7	18	58,0
Toplantıda tüm katılımcılar duygu ve düşüncelerini ortaya koyabilme olanağı buldu	0	0	1	3,2	5	16,1	25	80,6
Mesleki kimliğimle sürece dâhil olmamın toplantıya katkısı olduğunu düşünüyorum	0	0	4	12,9	11	35,4	16	51,6
Toplantıda beklentilerime cevap bulabildiğimi düşünüyorum	0	0	2	6,4	8	25,8	21	67,7
Toplantıda, mağduriyet yaşayan öğrencinin beklentilerine cevap bulabildiğini düşünüyorum	0	0	2	6,4	11	35,4	18	58,0
Tarafların birbirlerini yeterince iyi anladığımı düşünüyorum	0	0	2	6,4	17	54,8	12	38,7
Yöneticinin toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğini düşünüyorum	0	0	0	0	2	6,4	28	90,3
Bu konu, okul disiplin kurulu tarafından ele alınsaydı daha başarılı bir sonuç elde edilirdi	24	77,4	7	22,5	0	0	0	0
Benzer bir durumla karşılaşan diğer öğrencilere de böyle bir toplantıyı tavsiye ederim	0	0	1	3,2	0	0	30	96,7

Öğretmenlerin “büyük ölçüde” veya “tamamen” katıldıkları fikirler birlikte değerlendirmeye alındığında öğretmenlerin tamamı, toplantıda herkese adil davranıldığını; katıldıkları bu toplantının, mesleki yaşantılarında kendilerine de olumlu bir deneyim kazandırmış olduğunu ve yöneticinin toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlerin “büyük ölçüde” veya “tamamen” katıldıkları fikirler birlikte ele alındığında elde edilen oranlar dikkat çekici düzeyde yüksektir. Bu görüşler ve oranları şöyledir: “toplantıda tüm katılımcılar duygu ve düşüncelerini ortaya koyabilme olanağı buldu” (%96,7); “toplantıda beklentilerime cevap bulabildiğimi düşünüyorum” (%93,5); “toplantıda, zorbalık davranışı gösteren öğrenci diğer öğrenci/lere verdiği zararın farkına vardı” (%96,7); “bu toplantı, meydana gelen zararı yeterince ortaya koymuştur” (%96,7); “toplantıda, zarar veren öğrencinin, verdiği zararın telafisi için kendisinden ne beklediğini anladığını düşünüyorum” (%93,5); “toplantının bir sonucu olarak, sorun yaşayan öğrencilerin birbirlerine yakınlaştıklarını hissediyorum” (%70,9); “toplantıda tarafların, sorunun giderilmesine yönelik beklentilerine cevap bulabildiğini düşünüyorum” (%96,7); “toplantıda, mağduriyet yaşayan öğrencinin beklentilerine cevap bulabildiğini düşünüyorum” (%93,4); “tarafların birbirlerini yeterince iyi anladığını düşünüyorum” (%93,5); “toplantı öncesi konu hakkında yeterince bilgilendirildim” (%96,7); “öğrencinin, verdiği zarardan dolayı vicdan azabı çektiğini hissediyorum” (%83,8); “mesleki kimliğimle sürece dâhil olmamın toplantıya katkısı olduğunu düşünüyorum” (%87) ve “toplantıdan sonra, mağdur olan öğrencinin kaygı düzeyinin azaldığını gözlemledim” (%90,2). “Öğretmenlerin %77,4’ü, sorunun okul disiplin kurulu tarafından ele alınması durumunda daha başarılı bir sonuç elde edilebileceği fikrine hiçbir şekilde katılmadıklarını ifade ederken, %22,5’i bu düşünceye biraz katıldıklarını bildirmiştir.

6.4.5.Velilerin, “Aile Grup Toplantıları”na İlişkin Değerlendirmelerinin İncelenmesi

Velilerin, “Aile Grup Toplantıları”na ilişkin görüşlerini içeren Tablo 47 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 47. Velilerin, “AGT”na İlişkin Değerlendirmelerine Ait Dağılım

Velilerin Toplantının Değerlendirilmesine İlişkin Düşünceleri	Hiç katılmıyorum		Biraz katıyorum		Büyük ölçüde katıyorum		Tamamen katıyorum	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Bu toplantı, meydana gelen zararı yeterince ortaya koymuştur	1	10	0	0	0	0	9	90
Bu toplantıda herkese adil davranılmıştır	0	0	2	20	0	0	8	80
Katıldığım bu toplantı, bana da olumlu bir deneyim kazandırmıştır	0	0	0	0	0	0	10	100
Toplantı öncesi konu hakkında yeterince bilgilendirildim	0	0	0	0	2	20	8	80
Toplantıdan sonra, mağdur olan öğrencinin kaygı düzeyinin azaldığını gözlemledim	0	0	1	10	2	20	7	70
Toplantıda, zorbalık davranışı gösteren öğrenci diğer öğrenci/lere verdiği zararın farkına vardı	2	20	1	10	2	20	5	50
Verdiği zarardan dolayı öğrencinin, vicdan azabı çektiğini hissediyorum	2	20	0	0	3	30	5	50
Toplantıda, zarar veren öğrencinin, verdiği zararın telafisi için kendisinden ne beklediğini anladığını düşünüyorum	0	0	1	10	3	30	6	60
Toplantının bir sonucu olarak, sorun yaşayan öğrencilerin birbirlerine yakınlaştıklarını hissediyorum	0	0	0	0	3	30	7	70
Toplantıda tarafların, sorunun giderilmesine yönelik beklentilerine cevap bulabildiğini düşünüyorum	0	0	0	0	3	30	7	70
Toplantıda duygu ve düşüncelerimi ortaya koyabilme olanağı buldum	1	10	0	0	2	20	7	70
Toplantıya benim de katkımın olduğunu düşünüyorum	1	10	1	10	2	20	6	60
Toplantıda beklentilerime cevap bulabildiğimi düşünüyorum	0	0	1	10	2	20	7	70
Toplantıda, mağduriyet yaşayan öğrencinin beklentilerine cevap bulabildiğini düşünüyorum	1	10	0	0	3	30	6	60
Tarafların birbirlerini yeterince iyi anladığını düşünüyorum	0	0	1	10	2	20	7	70
Yöneticinin toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğini düşünüyorum	0	0	0	0	1	10	9	90
Bu konu, okul disiplin kurulu tarafından ele alınsaydı daha başarılı bir sonuç elde edilirdi	8	80	0	0	1	10	1	10
Benzer bir durumla karşılaşan diğer öğrencilere de böyle bir toplantıyı tavsiye ederim	0	0	0	0	2	20	8	80

Velilerin, “Aile Grup Toplantıları”na ilişkin değerlendirmelerini içeren Tablo 47 incelendiğinde velilerin tamamı; katıldıkları toplantının kendilerine de olumlu bir deneyim kazandırmış olduğunu belirtmiştir. Velilerin tamamına yakın bir bölümü;

toplantının, meydana gelen zararı yeterince ortaya koyduğunu (%90) düşünmektedir. Velilerin “büyük ölçüde” veya “tamamen” katıldıkları fikirler birlikte değerlendirmeye alındığında velilerin tamamı, toplantı öncesi konu hakkında yeterince bilgilendirildiklerini; toplantının bir sonucu olarak, sorun yaşayan öğrencilerin birbirlerine yakınlaştıklarını; toplantıda tarafların, sorunun giderilmesine yönelik beklentilerine cevap bulabildiğini; yöneticinin toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğini ve benzer bir durumla karşılaşan diğer öğrencilere de böyle bir toplantıyı tavsiye edebileceklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte velilerin “büyük ölçüde” veya “tamamen” katıldıkları diğer fikirler birlikte ele alındığında elde edilen oranların dikkat çekici düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Veliler, toplantıdan sonra mağdur olan öğrencinin kaygı düzeyinin azaldığını (%90); toplantıda beklentilerine cevap bulabildiğini (%90); toplantıda duygu ve düşüncelerini ortaya koyabilme olanağı bulduklarını (%90); tarafların birbirlerini yeterince iyi anladığını (%90); toplantıda zarar veren öğrencinin verdiği zararın telafisi için kendisinden ne beklendiğini anladığını (%90); toplantıya kendisinin de katkısının olduğunu (%80); mağduriyet yaşayan öğrencinin beklentilerine cevap bulabildiğini (%90) ve zorbalık davranışı gösteren öğrencinin diğer öğrenci/lere verdiği zararın farkına vardığı (%70) yönündeki düşüncelerini ortaya koymuşlardır. Bir grup veli ise ağırlıklı bir biçimde, toplantıda herkese adil davranıldığına (%80) vurgu yapmıştır. Velilerin, %50’si tamamen ve %30’u büyük ölçüde olmak üzere %80’i, verdiği zarardan dolayı öğrencinin vicdan azabı çektiğini söylerken, %20’si zarar veren öğrencinin vicdan azabı çekmediğini belirtmiştir. Velilerin %80’i, sorunun okul disiplin kurulu tarafından ele alınması durumunda daha başarılı bir sonuç elde edilebileceği fikrine hiçbir şekilde katılmadıklarını ifade ederken, %10’u bu düşünceye büyük ölçüde katıldıklarını bildirmiştir.

6.4.6.Zarar Veren ve Mağdur Öğrencilerin Davet Ettiği Katılımcıların, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a İlişkin Değerlendirmelerinin İncelenmesi

Zarar veren ve öğrencilerin davet ettiği katılımcıların, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a ilişkin görüşlerini içeren Tablo 48 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 48. Mağdur ve Zarar Veren Öğrencilerin Davet Ettiği Katılımcıların, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a İlişkin Değerlendirmelerine Ait Dağılım

Mağdur ve zarar veren öğrencilerin davet ettiği katılımcıların Toplantının Değerlendirilmesine İlişkin Düşünceleri	Hiç katılmıyorum		Biraz katılıyorum		Büyük ölçüde katılıyorum		Tamamen katılıyorum	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Bu toplantı, meydana gelen zararı yeterince ortaya koymuştur	0	0	0	0	1	20	4	80
Bu toplantıda herkese adil davranılmıştır	0	0	0	0	2	40	3	60
Katıldığım bu toplantı, bana da olumlu bir deneyim kazandırmıştır	0	0	0	0	1	20	4	80
Toplantı öncesi konu hakkında yeterince bilgilendirildim	0	0	0	0	2	40	3	60
Toplantıda destek verdiğim arkadaşımın, sorunun giderilmesine yönelik beklentilerine cevap bulabildiğini düşünüyorum	0	0	0	0	4	80	1	20
Toplantıya katkımın olduğunu düşünüyorum	2	40	0	0	1	20	2	40
Tarafların birbirlerini yeterince iyi anladığını düşünüyorum	0	0	0	0	3	60	2	40
Yöneticinin toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğini düşünüyorum	0	0	0	0	0	0	5	100
Bu konu, okul disiplin kurulu tarafından ele alınsaydı daha başarılı bir sonuç elde edilirdi	2	40	1	20	0	0	2	40

Mağdur ve Zarar Veren ve Öğrencilerin Davet Ettiği Katılımcıların “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a ilişkin değerlendirmelerini içeren Tablo 48 incelendiğinde, destek vermek amacıyla tarafların isteği üzerine davet edilen katılımcıların tamamı, yöneticinin toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğini belirtmişlerdir. Davetli katılımcıların “büyük ölçüde” veya “tamamen” katıldıkları

düşünceleri birlikte değerlendirmeye alındığında tümünün şu ifadeleri kullandığı görülmektedir: “bu toplantı, meydana gelen zararı yeterince ortaya koymuştur”; “bu toplantıda herkese adil davranılmıştır”; “katıldığım bu toplantı, bana da olumlu bir deneyim kazandırmıştır”; “toplantı öncesi konu hakkında yeterince bilgilendirildim”; “toplantıda destek verdiğim arkadaşımın, sorunun giderilmesine yönelik beklentilerine cevap bulabildiğini düşünüyorum” ve “ tarafların birbirlerini yeterince iyi anladığını düşünüyorum. Bununla birlikte, öğrencilerin toplantıya katkıda bulunup bulunmadıklarına ilişkin görüşlerinin farklı noktalarda odaklandığı görülmektedir. Öğrencilerin %40’ı toplantıya kendisinin de tam olarak katkıda bulunduğunu ve %20’si büyük ölçüde katkıda bulunduğunu belirtirken, diğer %20’si hiçbir katkısının olmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin, mevcut sorunun hangi yöntemle çözülmesini uygun bulduklarına ilişkin düşünceleri de farklılık göstermektedir. Öğrencilerin %40’ı “bu konu, okul disiplin kurulu tarafından ele alınsaydı daha başarılı bir sonuç elde edilirdi” düşüncesine tamamen katıldıklarını belirtirken, diğer %40’ı “hiç katılmadıklarını ve %20’si “biraz katıldıklarını” belirtmişlerdir.

6.4.7.Onarıcı’nın, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a İlişkin Değerlendirmelerinin İncelenmesi

Onarıcı’nın, “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a ilişkin görüşlerini içeren Tablo 49 aşağıda sunulmuştur.

Onarıcı’nın “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a ilişkin değerlendirmesini içeren Tablo 49 incelendiğinde; belli konularda %100’e yakın oranda “tamamen katılıyorum” görüşü taşıdığı görülmektedir. Bu ifadeler şunlardır; “toplantıda, katılımcılara yeterli ilgiyi gösterdiğimi söyleyebilirim” (%95.65); “tüm katılımcılar duygu ve düşüncelerini ifade olanağı bulmuştur” (%95.65) ve “yine onarıcı rolü üstlenmek isterim (%95.65). Onarıcı bazı maddelere “büyük ölçüde katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” yanıtı vermiştir. Onarıcının bu yanıtları şunlardır; “bu toplantı, meydana gelen zararı yeterince ortaya koymuştur”; “bu toplantıda herkese adil davranılmıştır” ve “zarar veren öğrenci, verdiği zararın telafisi için kendisinden ne beklendiğini tam olarak anladı”.

Tablo 49. Onarıcı'nın "Aile Grup Toplantıları"na ve "Onarıcı Toplantılar"a İlişkin Değerlendirmesine Ait Dağılım

Onarıcı'nın Toplantının Değerlendirilmesine İlişkin Düşünceleri	Hiç katılmıyorum		Biraz katılmıyorum		Büyük ölçüde katılmıyorum		Tamamen katılmıyorum	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Bu toplantı, meydana gelen zararı yeterince ortaya koymuştur	0	0	0	0	7	30.43	16	69.56
Bu toplantıda herkese adil davranılmıştır	0	0	0	0	4	17.39	19	82.60
Yönettiğim bu toplantı, bana mesleki anlamda olumlu bir deneyim kazandırmıştır	0	0	3	13	6	26.08	14	60.86
Katılımcıların kendi adlarına olumlu deneyim/ler kazandığını düşünüyorum	0	0	1	4.34	12	52.17	10	43.47
Toplantı sonucu olarak, mağdur öğrencinin kaygıları azalmıştır	0	0	3	13	7	30.43	13	56.52
Toplantı sonucu olarak, zarar veren öğrencinin kaygıları azalmıştır	0	0	1	4.34	8	34.78	13	56.52
Toplantının bir sonucu olarak öğrencilerin birbirlerine daha yakın davrandıklarını söyleyebilirim	3	5	7	30.4	7	30.43	6	26.08
Zarar veren öğrenci/leri toplantı sonrasında da takip etmek gerektiğini düşünüyorum	5	7	11	47.8	6	26.08	1	4.34
Toplantı sonucunu olumlu olarak değerlendiriyorum	0	0	2	8.69	10	43.47	11	47.82
Mağdur, toplantı boyunca zarar veren öğrenciden gelebilecek zararlara karşı kendini güvende hissetmiştir	0	0	2	8.69	7	30.43	14	60.86
Zarar veren öğrenci, davranışlarının diğerleri üzerindeki etkilerini daha fazla fark etme olanağı bulmuştur	0	0	2	8.69	6	26.08	15	65.21
Zarar veren öğrenci, verdiği zararın telafisi için kendisinden ne beklediğini tam olarak anladı	0	0	0	0	4	17.39	19	82.60
Toplantıda, katılımcılara yeterli ilgiyi gösterdiğimi söyleyebilirim	0	0	0	0	1	4.34	22	95.65
Toplantıda tarafların, sorunun giderilmesine yönelik beklentilerine cevap bulabildiğini düşünüyorum	0	0	3	13	5	21.73	15	65.21
Tüm katılımcılar duygu ve düşüncelerini ifade olanağı bulmuştur	0	0	0	0	1	4.34	22	95.65
Tarafların birbirlerini yeterince iyi anladığını düşünüyorum	0	0	1	4.34	11	47.82	11	47.82
Toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğimi düşünüyorum	0	0	1	4.34	14	60.86	8	34.78
Böyle bir konunun, okul disiplin kurulu tarafından ele alınmasının daha uygun olduğunu düşünüyorum	23	100	0	0	0	0	0	0
Toplantı sürecini başarılı olarak değerlendiriyorum	0	0	2	8.69	11	47.82	10	43.47
Yine onarıcı rolü üstlenmek isterim	0	0	0	0	0	0	22	95.65

Kimi maddelerde de “büyük ölçüde katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” yanıtları birlikte değerlendirildiğinde dikkate değer ölçüde yüksek oranlarla karşılaşılmaktadır. Bu maddeler incelendiğinde: “yönettiğim bu toplantı, bana mesleki anlamda olumlu bir deneyim kazandırmıştır” (%86,94); “katılımcıların kendi adlarına olumlu deneyim/ler kazandığını düşünüyorum” (%95,14); “toplantı sonucu olarak, mağdur öğrencinin kaygıları azalmıştır” (%86,95); “toplantı sonucu olarak, zarar veren öğrencinin kaygıları azalmıştır” (%91,30); “zarar veren öğrenci, davranışlarının diğerleri üzerindeki etkilerini daha fazla fark etme olanağı bulmuştur” (%91,29); “toplantıda tarafların, sorunun giderilmesine yönelik beklentilerine cevap bulabildiğini düşünüyorum” (%87); “toplantı sonucunu olumlu olarak değerlendiriyorum” (%91,29); “mağdur, toplantı boyunca zorbadan gelebilecek zararlara karşı kendini güvende hissetmiştir” (%91,24); “tarafların birbirlerini yeterince iyi anladığını düşünüyorum” (%95,64); “toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğimi düşünüyorum” (%95,64); “toplantı sürecini başarılı olarak değerlendiriyorum” (%91,29) şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca Onarıcı, toplamda %86,95 oranında, toplantının bir sonucu olarak öğrencilerin birbirlerine hiç yakın davranmadıkları (%56,52) ve biraz yakın davrandıkları (%30,43) görüşünde yoğunlaşmıştır. Onarıcı'nın zorbalık yapan öğrenci/leri toplantı sonrasında da takip etmek gerekliliği ile ilgili görüşünün ise belli bir noktada yoğunlaşmadığı görülmektedir. Tüm bunlarla birlikte sorunun okul disiplin kurulu tarafından ele alınmasıyla daha başarılı bir sonuç elde edilebileceği fikrine katılmamaktadır.

6.5. MAĞDUR, ZARAR VEREN, MAĞDUR-ZARAR VEREN ÖĞRENCİLER İLE VELİLER VE ÖĞRETMENLERE AİT GÖRÜŞME VERİLERİNİN ANALİZİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Bu kısımda, araştırma kapsamında düzenlenen “Onarıcı Toplantılar” ile “Aile Grup Toplantıları”na katılan “mağdur öğrenci, zarar veren öğrenci, mağdur-zarar veren öğrenci, öğretmen ve veliler”e ait “Görüşme Formları”ndan elde edilen nitel verilerin sayısal analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Nitel veriler sayısallaştırılırken “frekans ve yüzde hesapları”ndan yararlanılmıştır. Araştırmaya ilişkin nitel verilerin sayısallaştırılmasındaki amaçlardan biri, araştırmanın

güvenirliğini arttırmak olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 242). Bu doğrultuda Weber'in (1985, akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005: 242-244) belirttiği güvenilirlik türlerinden “değişmezlik” ve “isabet” ilkelerini gerçekleştirmek hedeflenmiştir. “Değişmezlik”, araştırmacının aynı verilerle farklı zamanlarda yaptığı analiz sonuçlarının ne düzeyde bağdaştığını ifade eder. “İsabet” ise oluşturulan tema veya kategorilerin belirli bir standart veya norma göre yapılıp yapılmadığıdır. Bununla birlikte sayısallaştırmanın ikinci amacı ise oluşturulan tema ve kategorileri kendi aralarında oransal olarak kıyaslamaya imkân vermesidir. “Onarıcı Uygulama”ya katılan katılımcıların, kendi rollerine uygun olan “görüşme formları”ndan yararlanılarak, toplantı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Katılımcıların toplantıdaki rollerine göre yapılan görüşme sayıları şöyledir: 14 “zarar veren öğrenci”, 15 “mağdur öğrenci”, 30 “mağdur/zarar veren öğrenci”, 8 “veli”, 22 “öğretmen ve psikolojik danışman”dan oluşan toplam 89 katılımcı ile “Onarıcı Uygulama”lara ilişkin görüşme yapılmıştır. Psikolojik danışmanlara yönelik hazırlanmış “görüşme formları”nın içeriği diğer branş öğretmenleriyle aynı olduğu için aynı “görüşme formları” kullanılmıştır. “Onarıcı Uygulamalar”a katılan farklı branşlardan 19 öğretmen ile 3 ayrı “Onarıcı Uygulama”ya yönelik görüşme yapılan 1 psikolojik danışman ile yapılan toplam görüşme sayısı 22’dir. Bu bölümde “Onarıcı Uygulamalar”a katılan kişilerin isimleri kodlarla ifade edilmiştir. Kodlar, şahısların isimlerinin ilk harfi kullanılarak oluşturulmuştur. Ne var ki “Onarıcı Uygulama”ların kiminde toplantıya katılan katılımcıların isimlerinin ilk harfinin aynı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, karışıklığa yol açmamak için bu tür kodlamalarda sayılardan yararlanılmıştır. Buna göre; Tablo 66’da yer alan B(1): Kız, 10. sınıf öğrencisi; B(2): Kız, 9. sınıf öğrencisidir. Tablo 69’da yer alan E(1): Erkek, 11. sınıf öğrencisi; E(2):Erkek, 9. sınıf öğrencisidir. Tablo 71’de yer alan E(1): Erkek, 9. sınıf öğrencisi; E(2): Erkek, 9. sınıf öğrencisidir.

6.5.1.Mağdur Öğrencilerle Yapılan Görüşmelere Ait Bulgular

Araştırma kapsamında yapılan “Onarıcı Uygulamalar” da, onarıcının toplantı boyunca takip ettiği yönergelerden yararlanılmıştır. Yönerge kullanmaktaki amaç; toplantının daha kolay idare edilmesini sağlamak, “değişmezlik” ve “isabet”

ilkelerine uygun olacak şekilde, onarıcının standartlaştırılmış yaklaşımlar ortaya koymasını sağlamak ve böylece daha güvenilir sonuçlar elde edilmesine yardımcı olmaktır. Bu amaçlar doğrultusunda kullanılan yönergeler katılımcıların toplantıdaki rollerine uygun standart soruları içermektedir. Mağdur öğrencilere sorulmak üzere hazırlanmış yönergenin içeriği genel hatları ile şöyledir; “Ne oldu?”, “Daha sonra ne oldu?”, “O andaki düşüncelerin nelerdi?”, “Sonrasında neler düşündün?”, “Olayla ilgili ne hissettin?”, “Sana göre asıl sorun nedir?”, “Bu olayın gerçekleşmesine yol açacak herhangi bir davranışta bulundun mu?”, “Olanlar seni ve diğerlerini nasıl etkiledi?”, “Sana göre bu olaydaki en zor/en kötü şey neydi?”. Bu sorulardan yola çıkarak öğrencilerin; olayı algılayış şekli, olaya ilişkin düşünceleri, olaya ilişkin duyguları, temel sorunu algılayış biçimleri, soruna müdahil olan kişilerin olaydan etkilenme şekil ve düzeylerine ilişkin düşünceleri, oluşan zararın telafisi için fikir üretme, zararın telafisi için beklentileri ortaya koyma aşamaları oluşturulmuştur. Bu doğrultuda mağdur öğrencilere ait tesadüfî yöntemle seçilen 5 tablo aşağıda sunulmuştur.

Mağdur öğrencilerin, **toplantıda en çok zorlandıkları aşamalara** ilişkin analiz sonuçları Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50’de görüldüğü gibi, “Onarıcı Uygulama” süresince mağdur öğrencilerin en çok zorlandıkları aşamalar altı ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “zorlanılan bir yön olmaması”, “olayı nasıl algıladığını anlatma”, “oluşan zararın telafisi için fikir üretme”, “olaya ilişkin duyguları aktarma”, “temel sorunu ortaya koyma” ve “zararın telafisi için beklentileri ortaya koyma”.

Öncelikle kız öğrenciler “oluşan zararın telafisi için fikir üretme” (%15) ve “temel sorunu ortaya koyma”da (%15) zorluk yaşadıklarını belirtirken, erkek öğrenciler bu iki kategoride zorluk yaşadıklarına dair bir ifadede bulunmamışlardır. Bunun aksine mağdur erkek öğrenciler zararın telafisi için beklentilerini ortaya koyarken (%25) güçlük yaşadıklarını belirtirken, mağdur durumdaki kız öğrenciler bu öğeye sınırlı olarak değinmişlerdir (%7).

Tablo 50. Mağdur Öğrencilerin Toplantıda En Çok Zorlandıkları Aşamalar

Kategoriler	K	%	E	%	Mağdur Öğrenci İfadeleri
Zorlanılan bir yön olmaması	3	21	1	25	Geçen sefer zorlanmışım. Ama bu sefer zorlanmadım
Olayı nasıl algıladığımı anlatma	3	21	1	25	Nasıl algıladığımı anlatırken (M yanlış bilgi verdi) önce beni suçladı sonra kendisinin suçlu olduğunu kabul etti/ Olayı nasıl algıladığımı anlatırken (ilk ben konuşacağım için kasıldım)/ Olayı nasıl algıladığımı anlatırken (Babasının yanında olması nedeniyle hem onun adına hem kendi adıma utandığım için, çekindiğim için).
Oluşan zararın telafisi için fikir üretme	2	15	-	-	Oluşan zararın telafisi için fikir üretmede zorlandım.
Olaya ilişkin duyguları aktarma	3	21	1	25	...evet ilk başta duygularımı aktarıırken. (üstüne gittiğimi ve onun da üzülmesine sebep olduğumu düşündüğüm için).
Temel sorunu ortaya koyma	2	15	-	-	Temel sorunu ortaya koyarken zorlandım (tek taraflı zararı ortaya koymakta zorlandığım, utandığım için).
Zararın telafisi için beklentileri ortaya koyma	1	7	1	25	Zararın telafisi için beklentilerimizi ortaya koymada zorlandım.
Toplam	14	100	4	100	

Mağdur durumdaki kız öğrencilerin %21'i ile mağdur durumdaki erkek öğrencilerin %25'i "Onarıcı Uygulama" süresince zorlandıkları bir yön olmadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte kız ve erkek mağdur öğrencilerin "Onarıcı Uygulama" süresince belli temalarda zorlandıkları görülmektedir. Mağdur gruptaki kız ve erkek öğrenciler ilk olarak olayın oluş şeklini anlatırken (K:%21; E:%25) güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak; hatalarının ortaya çıkması endişesiyle olayın oluş şeklini bilinçli olarak saptırarak anlattıklarını, ilk konuşmacı olmanın verdiği gerilim ile olayın meydana geliş şeklini anlatırken zorlandıklarını ve hatalarının ortaya çıkmasının diğer insanların önünde utanç duygusu yaşamalarına sebep olacağı düşüncesiyle olayın meydana geliş şeklini anlatırken zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler ikinci olarak olaya ilişkin duyguları aktarıırken (K:%21; E:%25) zorlandıklarını belirtmişlerdir. Duyguları açıkça ifade etmenin karşı tarafa yaşatacağı üzüntü duygusu ile karşı karşıya kalma endişesinin bu zorluğa neden olduğunu bildirmişlerdir.

Mağdur öğrencilere göre, **diğer öğrencilerin (zarar veren, mağdur-zarar veren öğrenciler) ortaya koydukları düşünceleri ile ilgili samimiyet düzeylerine** ilişkin analiz sonuçları Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51’de görüldüğü gibi; mağdur öğrencilere göre, **diğer öğrencilerin (zarar veren, mağdur-zarar veren öğrenciler) ortaya koydukları düşünceleri ile ilgili samimiyet düzeyleri** üç ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “samimi”, “(tam olarak samimi değil) nispeten samimi” ve “samimi değil”.

Tablo 51. Mağdur Öğrencilere Göre, Diğer Öğrencilerin (Zarar Veren, Mağdur-Zarar Veren Öğrenciler) Ortaya Koydukları Düşünceleri İle İlgili Samimiyet Düzeyleri

Kategoriler	K	%	E	%	Mağdur Öğrenci İfadeleri
Samimi	8	62	3	75	Baştan beri doğruları söylediler, içtendiler/ Evet. Çünkü K. daha önce böyle değildi. İlk defa doğruları söyledi.
(Tam olarak samimi değil) nispeten samimi	2	15	-	-	O kadar gerçekçi değildi, sonra daha samimi/ Tam samimi değildi. Özür dilerken pek samimi değildi bence.
Samimi değil	3	23	1	25	Söylediklerini hiç samimi bulmadım. Çok rahat davrandı/ Pek güvence veremedi bize. Samimi değildi fakat inandırıcıydı.
Toplam	13	100	4	100	

Mağdur durumdaki kız öğrenciler diğer öğrencilerin (zarar veren, mağdur-zarar veren öğrenciler) düşüncelerindeki samimiyetlerini yorumlarken erkek öğrencilerden farklı olarak “(tam olarak samimi değil) nispeten samimi” (%15) ögesine vurgu yapmışlardır. Bunun dışında kız ve erkek mağdur öğrencilerin bu konudaki düşünceleri birbirine benzerlik göstermektedir. Hem kız hem de erkek mağdur öğrencilerin önemli bir oranı, diğer öğrencilerin (zarar veren, mağdur-zarar veren öğrenciler) ortaya koydukları düşüncelerinde “samimi” olduklarını (K:%62; E:%75) belirtmişlerdir. Bu düşüncelerini de “*baştan beri doğruları söylediler, içtendiler/ Evet. Çünkü K. daha önce böyle değildi. İlk defa doğruları söyledi*” cümleleriyle ifade etmişlerdir. Öğrenciler, diğer öğrencilerin (zarar veren, mağdur-zarar veren öğrenciler) gerçekleri olduğu gibi yansıttıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda karşı tarafın toplantı öncesine kıyasla, toplantı esnasındaki davranış ve sözel ifadelerindeki değişimini dürüstlüğe bağlayarak “samimi” bulduklarını

belirtmişlerdir. Bununla birlikte gerek kız, gerekse erkek öğrencilerin belli bir oranı da diğer öğrencilerin (zarar veren, mağdur-zarar veren öğrenciler), ortaya koydukları düşüncelerinde samimi olmadıklarını (K:%23; E:%25) belirtmişlerdir. Bu öğrenciler, karşı taraftaki öğrenci/leri toplantı esnasında sergiledikleri rahat davranışlardan dolayı samimi bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Mağdur öğrencilerin, **toplantı süresince düşüncelerindeki değişime** ilişkin analiz sonuçları Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52. Toplantı Süresince Mağdur Öğrencilerin Düşüncelerdeki Değişim

Kategoriler	K	%	E	%	Mağdur Öğrenci İfadeleri
Objektif bir toplantı	-	-	1	20	İlk M.’ye söz verildi, sözleri biraz çelişkili idi. Sınıf öğretmeni ve polis konuşunca rahatladım. Benim olumlu özelliklerimi ön plana çıkardıkları için rahatladım.
Farkındalığın artması	2	12	1	20	Hiçbir şey düşünemiyordum, kendimi eleştirdim ama bir şey bulamadım. Sadece sene başında kendimi bıraktığımı, dağıttığımı düşündüm.
Sorunun çözüleceği düşüncesi	5	31	1	20	Olumlu. Lakap büyük ihtimalle kesildi diye düşündüm/ İyi yönde. Aslında biliyordum böyle çözüleceğini, iyi bir şey bu toplantı/ Konuşanlara bakılırsa olay tatlıya bağlanılacak dedim/ Kaygılarım gitti, toplantı öncesi olayın çözüleceğini bu kadar kolay olmasa da biliyordum. Toplantı içinde çözüleceğini inancım arttı/ E. ile anlaşabileceğimi düşündüm. Şikâyetçi olsam elime ne geçecek diye düşündüm.
Olumlu yönde değişiklik olması	6	38	2	40	Olumlu yönde değişti. Pişmanlığını görünce rahatladım/ R.’ de üzülmesin diye düşünmeye başladım. Korkum geçti, endişem geçti, güvenim arttı/ K.’nin özür dileyip dilemeyeceğini düşündüm fakat yanılmamışım, özür diledi/ K.’nin sorumluluğu üzerine alması mutlu etti beni.
Empati kurulması	2	13	-	-	Toplantı öncesi F.’nin içinde bulunduğu duygu-durum hakkında bilgi sahibi değildim, meğer onun aile içinde kıyaslama var imiş. Ben de benzer bir konu yaşıyorum onu çok iyi anladım. Toplantı öncesi hiçbir şeyin değişmeyeceğini düşünüyordum, toplantı sırasında bizim arkadaşlık ilişkilerimizin düzeleceğini fark ettim.
Kendini ifade edebilme	1	6	-	-	O zaman konuşamamıştım, şimdi her şeyi ifade edebildim.
Toplam	16	100	5	100	

Tablo 52’de görüldüğü gibi; mağdur öğrencilerin, **toplantı süresince düşüncelerindeki değişimi** altı ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “objektif bir toplantı”, “farkındalığın artması”, “sorunun çözüleceği düşüncesi”, “olumlu yönde değişiklik olması”, “empati kurulması” ve “kendini ifade edebilme”.

Mağdur durumdaki kız öğrenciler; toplantı süresince kendilerinde “empati” becerileriyle (%13) ilgili gelişme olduğunu belirtirken, mağdur durumdaki erkek öğrenciler bu öğeye vurgu yapmamışlardır. Kız öğrenciler karşı tarafla empati kurduklarını şu cümleyle çok net olarak ifade etmişlerdir; *Toplantı öncesi F.’nin içinde bulunduğu duygu-durum hakkında bilgi sahibi değildim, meğer onun aile içinde kıyaslama var imiş. Bende benzer bir konu yaşıyorum onu çok iyi anladım.* Erkek öğrenciler ise kız öğrencilerden farklı olarak toplantıyı objektif buldukları (%20) temasına vurgu yapmışlardır.

Mağdur durumdaki kız ve erkek öğrencilerin toplantı süresince düşüncelerindeki değişimin iki kategoride odaklandığı görülmektedir. İlk olarak mağdur gruptaki kız öğrencilerin %31’i ile mağdur gruptaki erkek öğrencilerin %20’si toplantı esnasında sorunun çözüleceği yönünde düşünmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı “Onarıcı Uygulama” öncesinde yapılan bireysel görüşmeler aşamasında sorunun kalıcı ve yapıcı bir şekilde çözüleceğine dair bir görüş geliştirdiklerini, diğer bir kısmı da “Onarıcı Uygulama” esnasında sorunun hallolacağına dair fikir oluşturduklarını belirtmişlerdir. İkinci olarak mağdur gruptaki kız öğrencilerin %38’i ile mağdur gruptaki erkek öğrencilerin %40’ı “olumlu yönde değişiklik” kategorisinde paralel düşünceler ortaya koymaktadır.

Mağdur öğrencilerin, **toplantı ile ilgili beklentilerine** ilişkin analiz sonuçları Tablo 53’de verilmiştir.

Tablo 53’de görüldüğü gibi; mağdur öğrencilerin, **toplantı ile ilgili beklentileri** beş ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “sorunun yapıcı ve kalıcı olarak çözülmesi”, “sorunun çözülememesi”, “hatalı davranışlarla yüzleşme”, “ceza almaya yönelik beklentiler” ve “kendisinden özür dilenmesi”.

Kız ve erkek mağdur öğrencilerin toplantı ile ilgili beklentileri birbirine zıt yönde iki ana tema üzerine oturmuştur. Öncelikle; mağdur gruptaki kız öğrenciler ile erkek öğrenciler ortak görüş olarak toplantıda “sorunun yapıcı ve kalıcı olarak

çözülmesi” (K: %50; E: %67) beklentisi içinde olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler sorunun uzamaması ve yeniden karşlarına çıkmaması yönündeki beklentilerini belirtmekle beraber, sorunun kalıcı olarak çözüldüğünden emin olmak adına karşı tarafla uzlaşmaya vararak halledilmesi yönündeki ek bir beklentilerinin de olduğunu belirtmişlerdir. Bu düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir; *Çözüleceğini umuyordum, uzatılmamasını istiyordum, öyle oldu. Hem okul, hem çocuk şubesi “dava açın” diyordu. Ama biz istemiyorduk/ Olayın çözülmesini ki çözüldü. Hemen olacağını zannetmiyordum ama çözüldü/ ...Diğer taraftan anlaşmaya varabilme beklentisi de vardı.*

Tablo 53. Mağdur Öğrencilerin Toplantı İle İlgili Beklentileri

Kategoriler	K	%	E	%	Mağdur Öğrenci İfadeleri
Sorunun yapıcı ve kalıcı olarak çözülmesi	6	50	2	67	Çözüleceğini umuyordum, uzatılmamasını istiyordum, öyle oldu. Hem okul, hem çocuk şubesi “dava açın” diyordu. Ama biz istemiyorduk/ Olayın çözülmesini ki çözüldü. Hemen olacağını zannetmiyordum ama çözüldü/ ...Diğer taraftan anlaşmaya varabilme beklentisi de vardı.
Sorunun çözülememesi	2	17	1	33	Bu olayın sonuçlanmaması ve hareketlerinin devam etmesiydi fakat olumlu oldu/ Söz konusu K. olunca pek beklentim yoktu ama özür dilemesi güzel bir davranıştı/ Hiçbir şeyin değişmeyeceğini düşünüyordum, küçüçükte olsa etkisi oldu, bana karşı tavırlarında tehdit yok, küfür etmiyor, eşyalarını paylaşıyor, konuşuyor, halimi hatırlıyor soruyor.
Hatalı davranışlarla yüzleşme	1	8	-	-	...yanlışlarımızı görmemiz.
Ceza almaya yönelik beklentiler	1	8	-	-	Belki disipline gideriz, okuldan uzaklaştırırlar diye düşündüm...
Kendisinden özür dilenmesi	2	17	-	-	G.'nin özür dilemesi/ K.'nin özür dilemesiydi.
Toplam	12	100	3	100	

Kız ve erkek mağdur öğrenciler diğer taraftan, daha düşük bir oranda olmakla birlikte, sorunun çözülememesi (K: %17; E: %33) yönünde ortak bir görüş-tahmin içinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin toplantı ile ilgili beklentilerinin tersine sonuçlandığına dair çarpıcı ifadelerde bulunmuşlardır; *Bu olayın sonuçlanmaması ve hareketlerinin devam etmesiydi fakat olumlu oldu/ Söz konusu K. olunca pek beklentim yoktu ama özür dilemesi güzel bir davranıştı/ Hiçbir şeyin değişmeyeceğini düşünüyordum, küçüçükte olsa etkisi oldu, bana karşı tavırlarında*

tehdit yok, küfür etmiyor, eşyalarını paylaşıyor, konuşuyor, halimi hatırlımı soruyor. Toplantı öncesi sorunun çözülemeyeceği yönünde tahmin yürüten öğrencilerin, toplantı sonunda olumlu yönde düşüncelerinin değiştiğini ifade etmeleri anlamlı görünmektedir.

Mağdur öğrencilerin, “Onarıcı Uygulama”yı çözüm yolu olarak tavsiye etmelerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 54’de verilmiştir.

Tablo 54. “Onarıcı Uygulama”nın Çözüm Yolu Olmasına Ait Tavsiyeler

Kategoriler	K	%	E	%	Mağdur Öğrenci İfadeleri
Evet, tavsiye ederim	3	23	1	20	Tabii ki, çok iyi bir şekilde sonuçlandı/ Evet, tavsiye ederdim. İyi bir toplantı ilk kez burada gördüm değişik bir toplantı.
Yapıcı çözüme kavuşturulduğu için “Öz düzenleme odaklı” bir yaklaşım	3	23	1	20	Tabii ki, çok iyi bir şekilde sonuçlandı/ Evet disipline gitmeye göre olayları daha açık ortaya koyabiliyorsunuz ve yapıcı sonuçlanma olasılığı yüksek/ Tabii ki direkt yönlendiririm. Olay disipline giderse çözülmez ama burada çözülür/ Ederim. Çünkü kendi aramızda çözebileceğimiz bir mesele değildi/ Evet. Onların da F. gibi hatalarını düzeltmesini isterim.
İfade olanağı sağladığı için “Öz düzenleme odaklı” bir yaklaşım	4	30	1	20	Tavsiye ederim. Olayın disiplin kurulu değil de rehberlikte çözümlenmesi daha iyi, disiplinde bağıyorlar, geçen gün Y. ile kavga ettiğimizde müdür yardımcısının yanına gittik bağırdılar, ben de sinirlendim/ Evet. Çünkü direkt disiplin cezasına giderse sorun daha da büyür. Böyle bir toplantıda düşüncelerimizi rahatça tartışabiliriz/ Öneririm. Çünkü disipline gitseler hocalar dinlemeden yazıyorlardı. Ama buraya geldiğimizde ikimizde karşılıklı konuşuyoruz. Bu daha iyi bence.
Daha profesyonelce yaklaşıldığı için “Öz düzenleme odaklı” bir yaklaşım	1	8	2	40	Öneririm. Deneyimli kişiler, kızmadılar, duygularımıza- psikolojimize göre hareket edildi/ Tavsiye ederim. Olayın disiplin kurulu değil de rehberlikte çözümlenmesi daha iyi, disiplinde bağıyorlar, geçen gün Y. ile kavga ettiğimizde müdür yardımcısının yanına gittik bağırdılar, ben de sinirlendim/ Ederim. Çünkü kendi aramızda çözebileceğimiz bir mesele değildi.
Dürüstlük hâkim olduğu için “Öz düzenleme odaklı” bir yaklaşım	1	8	-	-	Gerçeği ile her şey ortaya koyuldu. Yalan yoktu.
Hataları düzeltme olanağı sağladığı için “Öz düzenleme odaklı” bir yaklaşım	1	8	-	-	Evet. Onların da F. gibi hatalarını düzeltmesini isterim.
Toplam	13	100	5	100	

Tablo 54’de görüldüğü gibi; mağdur öğrencilerin, **“Onarıcı Uygulama”yı çözüm yolu olarak tavsiye etmeleri** altı ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “evet, tavsiye ederim”, “yapıcı çözüme kavuşulduğu için öz düzenleme odaklı bir yaklaşım”, “ifade olanağı sağladığı için öz düzenleme odaklı bir yaklaşım”, “daha profesyonelce yaklaşıldığı için öz düzenleme odaklı bir yaklaşım” “dürüstlük hâkim olduğu için öz düzenleme odaklı bir yaklaşım” ve “hataları düzeltme olanağı sağladığı için öz düzenleme odaklı bir yaklaşım”.

Mağdur durumdaki kız öğrencilerin verdikleri yanıtların oranına bakıldığında “Onarıcı Uygulama”yı farklı nedenlerle çözüm yolu olarak tavsiye ettikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşım olan “Onarıcı Uygulama”yı sınırlı bir düzeyde olmakla birlikte “dürüstlük hâkim olduğu için (%8) ve “hataları düzeltme olanağı sağladığı için (%8) tercih ettiklerini belirtirken erkek öğrenciler bu temalar üzerinde durmamışlardır. “Dürüstlük hâkim olduğu için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşım teması üzerinde her ne kadar sınırlı durulmuş olsa da her konuda olduğu gibi öğrenciler arasındaki sorunların da uzun vadeli çözümü için dürüstlüğün temel yapıtaşı görevi gördüğü kuşkusuzdur. Bununla birlikte erkek öğrencilerin %40’ı, kız öğrencilerin ise ancak % 8’i “daha profesyonelce yaklaşıldığı için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşım”ı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

Öneririm. Deneyimli kişiler, kızmadılar, duygularımıza-psikolojimize göre hareket edildi/ Tavsiye ederim. Olayın disiplin kurulu değil de rehberlikte çözümlenmesi daha iyi, disiplinde bağırırlar, geçen gün Y. ile kavga ettiğimizde müdür yardımcısının yanına gittik bağıldılar, ben de sinirlendim/ Tavsiye ederim. Çünkü kendi aramızda çözebileceğimiz bir mesele değildi.

Öğrenciler; mevcut sorunun kendi yaş, deneyim ve sahip oldukları sorun çözmeye becerilerini aşması ve geleneksel yöntemlerin yetersiz kalması nedeniyle daha profesyonel bir desteğe ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

Kız ve erkek mağdur öğrencilerin “Onarıcı Uygulama”yı çözüm yolu olarak tavsiye etmelerine ilişkin tercihleri; “evet, tavsiye ederim” (K:%23; E:%20), “yapıcı çözüme kavuşulduğu için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşım” (K:%23; E:%20) ve “ifade olanağı sağladığı için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşım” (K: %30; E:%20) kategorilerinde birbirine benzerlik göstermektedir. Gerek kız gerek erkek

öğrencilerin belli bir oranı “evet, tavsiye ederim” şeklinde genel bir ifade kullanmıştır. “yapıcı çözüme kavuşulduğu için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşım”ı tercih eden öğrenciler; cezalandırıcı yaklaşımın yarattığı yıkıcı etkiler yerine, sorunun tüm boyutları ile çözümünü hedefleyen bir yaklaşım olarak gördükleri için “Onarıcı Uygulama”yı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde “ifade olanağı sağladığı için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşım”ı tercih eden öğrenciler ise; bu yolla kişilerin eşit koşullarda, açık bir şekilde kendilerini ifade edebildiklerini vurgulamışlardır.

6.5.2.Mağdur-Zarar Veren Öğrencilerle Yapılan Görüşmelere Ait Bulgular

Mağdur-zarar veren öğrencilere sorulmak üzere hazırlanmış yönergede genel olarak şu sorular mevcuttur; “Ne oldu?”, “Daha sonra ne oldu?”, “O andaki düşüncelerin nelerdi?”, “Sonrasında neler düşündün?”, “Olayla ilgili ne hissettin?”, “Sana göre asıl sorun nedir?”, “Bu olayın gerçekleşmesine yol açacak herhangi bir davranışta bulundun mu?”, “Senin davranışından sence kim/ler etkilendi/zarar gördü/incindi?” “Olanlar seni ve diğerlerini nasıl etkiledi?”, “Sana göre bu olaydaki en zor/en kötü şey neydi?”. Bu sorulardan yola çıkarak öğrencilerin; olayı algılayış şekli, olaya ilişkin düşünceleri, olaya ilişkin duyguları, temel sorunu algılayış biçimleri, soruna müdahil olan kişilerin olaydan etkilenme şekil ve düzeylerine ilişkin düşünceleri, oluşan zararın telafisi için fikir üretme, zararın telafisi için beklentilerini ve sorumluluklarını ortaya koyma aşamaları oluşturulmuştur. Bu doğrultuda mağdur-zarar veren öğrencilere ait tesadüfi yöntemle seçilen 5 tablo aşağıda sunulmuştur.

Mağdur-zarar veren öğrencilerin, **toplantı öncesindeki duygularına** ilişkin analiz sonuçları Tablo 55’de verilmiştir.

Tablo 55’de görüldüğü gibi, mağdur-zarar veren öğrencilerin, **toplantı öncesindeki duyguları** onbeş ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “mutsuzluk”, “korku”, “üzüntü”, “sinirlilik”, “öfke”, “güvensizlik”, “pişmanlık”, “merak”, “izolasyon”, “heyecan”, “belirgin bir duygu olmaması”, “kırgınlık”, “kin”, “nefret”, “kaygı”, “endişe” ve “intikam”.

Tablo 55. Mağdur-Zarar Veren Öğrencilerin Toplantı Öncesindeki Duyguları

Kategoriler	K	%	E	%	Mağdur-Zarar Veren Öğrenci İfadeleri
Mutsuzluk	1	4	-	-	Mutsuz
Korku	1	4	8	30	Ceza alırsak diye korku.../Annemi arayacaklar diye korktum, üzüldüm. O günden beri hiç yaramazlık yapmıyorum/ Kavgadan sonra hocaların gözünden düşeceğim, disipline gideceğim, disipline gittiğim için okul puanım düşer diye korktum...
Üzüntü	4	14	7	26	Birbirimizi anlayamadığımız için üzüntü/ Beş gün uzaklaştırma alacağım için üzgündüm, derslerimden geri kalacaktım/ Sınıftaki dağınıklıktan dolayı üzüntü, nasıl düzeltereğiz diye merak ediyordum.../ Üzüntü (arkadaşı çok kırdım).../ Vurdum diye üzüntü. Onun yerinde olabilirdim/ Üzüntü yaşadım. Bu hallere düştüğüm için üzüldüm/
Sinirlilik, öfke	6	21	1	4	Öfke vardı. M.'ye yönelik öfke vardı. Başka birşey yoktu... / B.'nin O.'ya anlattıkları, O.'nun bana vurması nedeniyle B.'ye ve O.'ya sinirliydim.
Güvensizlik	1	4	-	-	Güvensiz
Pişmanlık	1	4	1	4	Pişman
Merak	4	14	5	18	Toplantıya yönelik merak vardı/ ... nasıl geçecek diye merak/ İlk defa katıldığım için meraklıydım. Ne konuşulacağını merak etmişim/ Heyecanlıydım ne olacağını merak ediyordum. Sınıf öğretmenimizin ne düşündüğünü merak ediyordum./ Diğer öğrencinin duygularını tam olarak bilmiyordum ve merak ediyordum...
İzolasyon	1	4	1	4	Arkadaşlar ile pek konuşmuyordum. Çünkü onlar beni şikâyet ettiler. Bu yüzden kendimi geri çekiyordum/ G. ile ilgili bazı şeyleri bilmiyordum o yüzden konuşmak istemiyordum ama şimdi öyle değil düşüncelerim değişti şimdi konuşmak istiyorum.
Heyecan	1	4	3	11	Çok heyecanlıydım. Ne olacak diye düşünüyordum...
Belirgin bir duygu olmaması	2	7	1	3	Belli bir duygum yoktu/ Ne yapmam gerektiğinde bir düşüncem yoktu. Kendi içimde savaşıyordum. Duygularım karıştıktı.
Kırgınlık	1	3	-	-	...Kırgınlık da vardı. Nefret, üzüntü vb.
Kin, nefret	2	7	-	-	Kin, nefret, öfke, kavga etmek istiyordum...
Kaygı	1	4	-	-	Kaygılı
Endişe	1	3	-	-	Endişe
İntikam	1	3	-	-	...içimdeki nefreti ona zarar vererek atmak istiyordum ama yapamadım. Yapmam kötü bir şeydi. Toplantı daha iyi düşünmemi sağladı.
Toplam	28	100	27	100	

Mağdur-zarar veren kız öğrenciler toplantı öncesinde “sinirlilik-öfke” duygusu (%21) yaşadıklarını belirtirken, erkek öğrencilerin bu duygu üzerinde çok sınırlı bir şekilde durduğu (%4) görülmektedir. “korku” duygusunun ise kız

öğrencilerin aksine (%4), erkek öğrenciler tarafından yoğun olarak vurgulanan bir duygu olduğu görülmektedir (%30). Erkek öğrencilerin sınırlı da olsa üzerinde durduğu diğer bir duygu da “heyecan”dır (%11).

Kız ve erkek mağdur-zarar veren öğrencilerin toplantı öncesinde ortak yaşadıkları duygular arasında “üzüntü” (K:%14; E:%26) ve “merak” (K:%14; E:%18) yer almaktadır. Öncelikle; mağdur-zarar veren gruptaki kız ve erkek öğrenciler hem kendi adlarına hem de karşı taraf adına “üzüntü” duyduklarını belirtmişlerdir. Kendi adlarına; karşı taraftaki öğrenci/ler tarafından anlaşılmadığı duygusunu yaşadığı için, uzaklaştırma cezası alacağı ve derslerinden kalacağı için, küçük duruma düştüğü için üzüntü yaşadıklarını belirtirken; karşı taraftaki öğrenci için ise; empati kurarak karşı tarafı yeterince anlamadığı, onu çok kırdığı, fiziksel zarar verdiği için üzüntü yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak sınıfın barış atmosferinin olumsuz etkilenmesi nedeniyle de üzüntü duyduklarını ifade etmişlerdir. Mağdur-zarar veren durumdaki kız ve erkek öğrencilerin ortaklaşa yaşadığı diğer bir duygu da “merak” duygusudur. Öğrenciler bu duygularının bir yönüyle toplantı sürecine ilişkin olduğunu diğer yönüyle de öğretmenlerinin düşüncelerini öğrenme isteklerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Mağdur-zarar veren öğrencilere göre, **zarar veren öğrenci/lerin diğer öğrencilere ileride aynı tür bir zarar verme olasılığına** ilişkin analiz sonuçları Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56’da görüldüğü gibi; mağdur-zarar veren öğrencilere göre, **zarar veren öğrenci/lerin diğer öğrencilere ileride aynı tür bir zarar verme olasılığı** beş ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “yok”, “var”, “koşula bağlı olarak var”, “belirsiz” ve “az bir ihtimal var”.

Tablo 56. Mağdur-Zarar Veren Öğrencilere Göre, Zarar Veren Öğrenci/lerin Diğer Öğrencilere İleride Aynı Tür Bir Zarar Verme Olasılığı

Kategoriler	K	%	E	%	Mağdur-Zarar Veren Öğrenci İfadeleri
Yok	6	43	10	59	Sanmıyorum, yoktur. Toplantı insanları daha iyi anlamamı, hoşgörülü yaklaşmamı sağladı / Bu sefer farklı bir yöntem kullanırdım. Başkasına da aynı tür zarar verme olasılığım yok/ İnşallah yaşanmaz ama hiç böyle yapmadan çeker giderim o kişiyle ilişkimi bitiririm/ Öyle bir ihtimal yok, zaten düşündükçe ben kötü oluyorum/ Dün bir arkadaşın boğazını sıktı, nefes alamıyordu. G. ile kavga olmasa idi, vurabilirdim. Ama dün sorun uzasa idi böyle bir çözüm düşünecek ve hocaya gidecekti.
Var	4	29	2	12	Benim olur da arkadaşım bilemem. Sinirlenirsem belki olabilir/ Olabilir. Sonuçta sinirli bir kız. Bana olmasa bile başkalarına olabilir/ Evet, onun açısından olabilir.
Koşula bağlı olarak var	1	7	3	18	Onlar bana zarar vermediği sürece olmaz/ Yok bence. Biri bana zarar verirse, belki olabilir veya öğretmene söylerim.
Belirsiz	2	14	1	6	O anki tepkime bağlı. Bilmiyorum.
Az bir ihtimal var	1	7	1	5	O da az. (buraya geldim, kendime, karşımdakine, aileme nasıl bir zarar verdiğimi gördüğüm için)/ G. ders çıkartmış olduğu için büyük ihtimalle yapmaz.
Toplam	14	100	17	100	

Kız ve erkek mağdur-zarar veren öğrenciler, zarar veren öğrenci/lerin diğer öğrencilere ileride aynı tür zarar verme olasılığının olmadığı düşüncesinde ortak olarak yoğunlaşmışlardır (K:%43; E:%59). Öğrenciler toplantının empati güçlerini geliştirdiğini, hoşgörü kapasitelerini arttırdığını ve bundan sonra karşılaşabilecekleri sorunlara ilişkin yöntem değişikliği yapma fikri sağladığını ifade etmişlerdir. Bu düşünceleri ile ilgili de şu çarpıcı cümleleri kullanmışlardır;

Sanmıyorum, yoktur. Toplantı insanları daha iyi anlamamı, hoşgörülü yaklaşmamı sağladı/ Bu sefer farklı bir yöntem kullanırdım. Başkasına da aynı tür zarar verme olasılığım yok/ İnşallah yaşanmaz ama hiç böyle yapmadan çeker giderim o kişiyle ilişkimi bitiririm/ Dün bir arkadaşın boğazını sıktı, nefes alamıyordu. G. ile kavga olmasa idi vurabilirdim. Ama dün sorun uzasa idi böyle bir çözüm düşünecek ve hocaya gidecekti.

Bunun aksine kız ve erkek mağdur-zarar veren öğrencilerin bir kısmı da zarar veren öğrenci/lerin diğer öğrencilere ileride aynı tür zarar verme olasılığının olduğunu belirtmişlerdir (K:%29; E:%12). Öğrenciler, zarar veren öğrencinin öfke

kontrolünü sağlayamayacağını düşündükleri için aynı öğrenciye veya başka öğrencilere karşı şiddet içeren davranış sergileyebileceğini belirtmişlerdir. Öğrenciler aynı zamanda “koşula bağlı olarak var” (K:%7; E:%18) ve “belirsiz” (K:%14; E:%6) kategorilerine sınırlı bir şekilde yer vermişlerdir.

Toplantının mağdur-zarar veren öğrencilere kazandırdığı deneyime ilişkin analiz sonuçları Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57. Toplantının Mağdur-Zarar Veren Öğrencilere Kazandırdığı Deneyim

Kategoriler	K	%	E	%	Mağdur-Zarar Veren Öğrenci İfadeleri
Çözüm yönteminin değişmesi	3	16	3	15	Böyle bir durumda tartışma esnasında sakin olmayı, düşünerek konuşmam gerektiğini/ Bilgi, bir daha kavga etmeyeceğime kendime söz verdim. Normalde sinirlenip kavga ederim/ Yani... bir insanın kavga etmeden de sorunlarını çözebileceğini anladım; iletişim sayesinde/ Bundan sonra ne olursa olsun istemeden bile ağzımdan kötü bir kelime çıkarmayacağım/ Sabırlı olmalıyım, konuşarak anlaşılabilceğini gördüm.
Empati kurulması	3	16	-	-	İnsanları dinleyip anlamadan onlar hakkında yorum yapmamak. Bu toplantı sayesinde kendimi daha iyi onların yerine koyabildim. Birbirimizi anladık. Konuşmayı öğrendik/ Hem kendimi ifade edebildim. Hem de karşımdakinin duygu ve düşüncelerini anlayabildim.
Belirgin olmaması	-	-	1	5	Bilemiyorum.
Herhangi bir deneyimin kazanılmaması	1	5	-	-	Aslında olayla ilgim yokken dâhil edildim. Aklıma gelen bir deneyim yok.
Farkındalık geliştirilmesi	3	16	5	25	İnsanları anlamadan hareket etmemem gerektiğini,... düşünerek konuşmak gerektiğini/ Okulda böyle şeylerin olduğunu bilmiyordum. Daha önceki okulda rehber öğretmen ile görüştük ama böyle çalışma yapılmadı. Bu okulun daha çok avantajı olduğunu, bu okulun daha bir sürü konuyla ilgilendiğini gördüm/ Duyguları daha açıkça ortaya koymanın iyi olabileceğini düşünmeye başladım/ Gelecekte hayatıma yön vermem gereken durumlarda bunu benim halledebileceğimi anladım. Benim ile ilgili bir sorunu ancak benim çözebileceğimi anladım. Araya başka biri girince sorun çözülmüyor daha çok zorlaşıyor/ Bu durum tekrarlanırsa ne yaparım düşüncesine kapıldım...
Öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanılması	1	5	-	-	Öğretmenlerimizin deneyimlerinden yararlandım.
Konuşma-dinleme ifade becerisi	3	16	-	-	Konuşmayı öğrendik/ Hem kendimi ifade edebildim.
Olumlu	1	6	2	10	İlk defa böyle bir ortamda bulundum, olumlu idi/ Olumlu bir deneyim kazandırdı. Arkadaşlarımla (E. ile) daha iyi geçinme ihtimalim olabilir.
Telafi etme becerisi	-	-	1	5	Özür dilemeyi kazandım.
Kendini	2	10	2	10	Her şeyde fazla sinirlenmeyeceğim/ Daha pozitif oldu. İçimdeki sıkıntı

kontrol becerisi					gitti. Y.'yi gördüğümde alevlenen nefretimi bastrabiliyorum. Duygularımı kontrol edebiliyorum.
Önyargıdan kaçınma	2	10	1	5	İnsanları dinleyip anlamadan onlar hakkında yorum yapmamak/ İnsanları tiplerine göre yargılamam gerektiğini.../ Kimseye yargısız infaz yapmadan anlayabilmek ondan sonra ne yapılacağına karar verilmesi gerekir /...insanları tiplerine göre yargılamam gerektiğini...
Geleceğe yönelik hatanın tekrarlanmaması	-	-	5	25	Bir daha yapmam gerektiğini anladım/ Aynı şeylerin bir daha olmaması/ Bundan sonra ne olursa olsun istemeden bile ağzımdan kötü bir kelime çıkarmayacağım.
Toplam	19	100	20	100	

Tablo 57’de görüldüğü gibi, **toplantının mağdur-zarar veren öğrencilere kazandırdığı deneyim** oniki ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “çözüm yönteminin değişmesi”, “empati kurulması”, “belirgin olmaması”, “herhangi bir deneyimin kazanılmaması”, “farkındalık geliştirilmesi”, “öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanılması”, “konuşma-dinleme ifade becerisi”, “olumlu”, “telafi etme becerisi”, “kendini kontrol becerisi”, “önyargıdan kaçınma” ve “geleceğe yönelik hatanın tekrarlanmaması”.

Mağdur-zarar veren durumdaki kız öğrenciler; “empati kurulması” (%16) ve “konuşma-dinleme ifade becerisi” (%16) kategorilerinde yoğunlaşmıştır. Bununla birlikte sınırlı da olsa “önyargıdan kaçınma” (%10) ögesine de vurgu yapmışlardır. Mağdur-zarar veren durumdaki erkek öğrenciler ise; “olumlu” (%10) ve “geleceğe yönelik hatanın tekrarlanmaması” (%25) kategorilerinde yoğunlaşmıştır.

Toplantının kız ve erkek mağdur-zarar veren öğrencilere kazandırdığı ortak deneyimlerden ilki “çözüm yönteminin değişmesi” dir (K:%16; E:%15). Öğrenciler, “çözüm yönteminin değişmesi” ile, iletişim şeklini fiziksel-sözel-duygusal vb. şiddetten arındırıp, karşılıklı birbirini dinleme, düşüncelerini sakin bir şekilde ifade etmeyi kapsayan etkin iletişim kurma yolunu seçtiklerini kastetmektedirler. Bu düşüncelerini şu cümlelerle ortaya koymaktadırlar;

Böyle bir durumda tartışma esnasında sakin olmayı, düşünerek konuşmam gerektiğini/ Bilgi, bir daha kavga etmeyeceğime kendime söz verdim. Normalde sinirlenip kavga ederim/ Yani...bir insanın kavga etmeden de sorunlarını çözebileceğini anladım; iletişim sayesinde/ Bundan sonra ne olursa olsun istemeden bile ağzımdan kötü bir kelime çıkarmayacağım/ Sabırlı olmalıyım, konuşarak anlaşılabilirliğini gördüm.

Erkek ve kız öğrencilerin birbirine yakın oranda yanıt verdiği ikinci kategori ise “farkındalık geliştirilmesi”dir (K:%16; E:%25). Öğrenciler tepki vermeden önce

karşıdaki kişinin duygu-düşünce ve amacını iyi analiz edebilmenin ve düşünerek konuşmanın önemini, okulun sağladığı imkânları, insanlarla olumlu diyalog kurmanın önemini fark ettiklerini, hatayı telafi edebilme becerisini, sorunun gerçek çözümü için duygu ifadesinin de gerekli olduğunu, geleceğe yönelik aktarımlarda bulunarak yaşanan sorunu çözme sorumluluğunu bizzat üzerine alma veya böyle bir sorunun tekrarlanması durumunda nasıl bir yaklaşım sergileyebileceğine ilişkin fikir üretme, iletişim kurarken kişisel farklılıkları dikkate alma ve olumsuz duyguları kontrol edebilme farkındalığı kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu düşüncelerini ifade etmek için şu cümleleri kullanmışlardır;

İnsanları anlamadan hareket etmem gerektiğini,... düşünerek konuşmak gerektiğini/ Okulda böyle şeylerin olduğunu bilmiyordum. Daha önceki okulda rehber öğretmen ile görüştüğ ama böyle çalışma yapılmadı. Bu okulun daha çok avantajı olduğunu, bu okulun daha bir sürü konuyla ilgilendiğini gördüm/ Arkadaşım ile iyi geçinmem gerektiğini, özür dilemeyi kazandım/ Duyguları daha açıkça ortaya koymanın iyi olabileceğini düşünmeye başladım/ Gelecekte hayatıma yön vermem gereken durumlarda bunu benim halledebileceğimi anladım. Benim ile ilgili bir sorunu ancak benim çözebileceğimi anladım. Araya başka biri girince sorun çözülüyor daha çok zorlaşıyor/ Evet kazandırdı. Bu durum tekrarlanırsa ne yaparım düşüncesine kapıldım.

Kız ve erkek öğrenciler son olarak öfke kontrolü üzerine vurgu yaptıkları “kendini kontrol becerisi” (K:%10; E:%10) boyutunda da birbirine benzerlik göstermektedir.

Mağdur-zarar veren öğrencilere göre, **“Onarıcı Uygulama” için planlanabilecek farklı noktalar olup olmadığına** ilişkin analiz sonuçları Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58. Mağdur-Zarar Veren Öğrencilere Göre, “Onarıcı Uygulama” İçin Planlanabilecek Farklı Noktalar Olup Olmadığı

Kategoriler	K	%	E	%	Mağdur-Zarar Veren Öğrenci İfadeleri
Planlanabilecek farklı noktalar var	1	7	2	13	Elimizde sorular olsa daha rahat, kolay yanıt veririz.(Onarıcının katılımcılara sorduğu sorular anlamında)/ Toplantıya şahit de getirmek isterdim. En çok kimin zarar verdiğini öğrenmek için/ Belki müdür yardımcısı da ve birkaç şahit (sınıftaki öğrencilerden) gelse iyi olurdu.
Planlanabilecek farklı bir nokta yok	13	93	13	87	Yeterince güzeldi/ Böyle düzenlerdim/ En doğrusu bu/ Olmazdı. Her şey düşünülmüş/ Gayet güzel geçti.
Toplam	14	100	15	100	

Tablo 58’de görüldüğü gibi, mağdur-zarar veren öğrencilerin **“Onarıcı Uygulama” için planlanabilecek farklı noktalar olup olmadığına** ilişkin düşünceleri iki ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “planlanabilecek farklı noktalar var” ve “planlanabilecek farklı bir nokta yok”.

Tablo 54’den anlaşıldığı gibi kız ve erkek mağdur-zarar veren öğrencilerin “Onarıcı Uygulama” için planlanabilecek farklı noktalar olmadığına ilişkin düşüncelerinde büyük oranda hemfikir oldukları görülmektedir. Mağdur-zarar veren gruptaki kız öğrencilerin %93’ü ile mağdur-zarar veren gruptaki erkek öğrencilerin %87’si “planlanabilecek farklı bir nokta yok” kategorisinde paralel düşünceler ortaya koymaktadır. Öğrenciler sorunları yapıcı ve kalıcı çözümlerin uygun yolu olarak “Onarıcı Uygulama”yı gördüklerini ve bu toplantıda her türlü detayın düşünülmüş olduğunu ifade etmişlerdir. Buna karşın, sınırlı bir şekilde yanıt verilen “planlanabilecek farklı bir nokta var” (K:%7; E:%13) kategorisinde ise öğrenciler, onarıcının katılımcılara yönelttiği soruların bir örneğinin daha önceden kendilerine verilmesinin soruları daha rahat anlayabilmelerine ve daha kolay yanıt vermelerine olanak sağlayacağını belirtmişlerdir. Buna ilave olarak toplantıya, en çok kimin zarar verdiğini öğrenmek için veya görüşlerini almak için, müdür yardımcısı ve şahitlerin de katılmasının iyi olacağını belirtmişlerdir. Son olarak; mağdur-zarar veren öğrencilerin “Onarıcı Uygulama” için planlanabilecek farklı noktalar olup olmadığına ilişkin düşüncelerini içeren Tablo 53 incelendiğinde; “planlanabilecek farklı noktalar var” (K:%7, E:%13) ve “planlanabilecek farklı bir nokta yok” (K:%93, E:%87) kategorileri arasındaki fark oldukça anlamlıdır.

Mağdur-zarar veren öğrencilerin, “Onarıcı Uygulama”ya katılmadan önce, öğrenciler arasındaki şiddet-zorbalık sorununun çözümü ile ilgili beklentilerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59’da görüldüğü gibi, mağdur-zarar veren öğrencilerin, **“Onarıcı Uygulama”ya katılmadan önce, öğrenciler arasındaki şiddet-zorbalık sorununun çözümü ile ilgili beklentileri** sekiz ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “koşullu ve aşamalı müdahale”, “öz düzenleme odaklı müdahale”, “fikrim yok”, “hatanın kime ait olduğunun tespit edilmesi”, “velilerin dâhil edilmesi”, “disiplin cezası verilmesi” ve “özür dilenmesi”.

Tablo 59. Mağdur-Zarar Veren Öğrencilerin, “Onarıcı Uygulama”ya Katılmadan Önce, Öğrenciler Arasındaki Şiddet-Zorbalık Sorununun Çözüm Şekline İlişkin Beklentileri

Kategoriler	K	%	E	%	Mağdur-Zarar Veren Öğrenci İfadeleri
Koşullu ve aşamalı müdahale	1	7	4	25	Öğretmenlerin müdahale etmesi gerektiğini, konuşarak halledilemediğinde yasal işlem uygulanması gerektiğini düşündüm/ Önce uyarılmalı, devam ediyorlarsa sınıfları değiştirilmeli, kavgayı başlatan (hatalı olan) uzaklaştırma alabilir diye düşündüm/ Önce uyarmak, ardından devam etmesi halinde ailesiyle görüşmek, en son ceza/ Öğretmenlerin uyarması, dinlemezlerse müdür yardımcısına götürmeleri.
Öz düzenleme odaklı müdahale	11	72	7	44	Böyle bir ortamda rehberlik edilmesi, psikologlara yönlendirme/ Birbirleriyle konuşmalarını sağlayıp anlaşmalarını sağlamak/ Böyle bir toplantıyı ben yapmayı düşündüm/ Böyle bir çalışma düzenlenmesini. Okuldan uzaklaştırma gibi bir cezayı daha olumsuz buluyorum/ Bu toplantı olduğunu bilmeseydim yine bir öğretmen gözetimi altında konuşulmasını isterdim/ Öğüt verme ve sorgulama ağırlıklı olmayan bir çalışma yapılmasını düşündüm/ Bu tarz çalışmalar olsaydı belki hiçbir öğrenci bu kavgadan sonra kavga etmezdi. Böyle şeyler oluşmazdı/ Görüşleri alınmalı, hemen okuldan uzaklaştırılmamalı, bunun yürürlüğe girmesi iyi oldu. Daha önce 15 kişi okuldan atıldı, öğrenciler açısından iyi.
Fikrim yok	1	7	1	7	Bir fikrim yoktu/ Hiçbir şey düşünmedim, daha önce böyle bir şey ile karşılaşmadım.
Hatanın kime ait olduğunun tespit edilmesi	-	-	1	6	Hocalar tarafından dinlenmesini, kimin suçlu kimin suçsuz olduğuna karar vermeleri ve olayın öyle çözülmesini,...
Sonucun resmîyete bağlanması	-	-	1	6	Bir daha olmayacağına dair karar alınması. Kağıda imza atılması, başkalarına da yansımaması için sözleşme gibi imzalatılması.
Velilerin dâhil edilmesi	1	7	-	-	Bu durumun sonlandırılmasını istiyordum. Ailelerin gerekirse bu duruma karışmasını ve çözülmesini istiyordum. Ama nasıl yapılacağını bilmiyordum / Toplantıların olması lazım, çok zarar görülürse ailelere haber verilmesi gerekir.
Disiplin cezası verilmesi	1	7	1	6	...Y hareketlerini devam ettirdiği için disipline gitmesini istiyordum.
Özür dilenmesi	-	-	1	6	...suçlu olanın suçsuz olandan hocaların yanında özür dilemelerini sağlamak.
Toplam	15	100	16	100	

Tabloda 59’da görüldüğü gibi mağdur-zarar veren kız ve erkek öğrenciler “öz düzenleme odaklı müdahale” (K:%72; E:%44) kategorisinde yoğunlaşmışlardır. Öğrenciler “Onarıcı Uygulama”ya katılmadan önce aralarında yaşanan şiddet-

zorbalık sorununun çözüm şekline ilişkin ne tür beklentiler içinde olduklarını şu örnek cümlelerle ifade etmişlerdir;

Böyle bir ortamda rehberlik edilmesi, psikologlara yönlendirme/ Birbirleriyle konuşmalarını sağlayıp anlaşmalarını sağlamak/ Böyle bir toplantıyı ben yapmayı düşünürdüm/ Böyle bir çalışma düzenlenmesini. Okuldan uzaklaştırma gibi bir cezayı daha olumsuz buluyorum/ Öğüt verme ve sorgulama ağırlıklı olmayan bir çalışma yapılmasını düşünürdüm/ Bu tarz çalışmalar olsaydı belki hiçbir öğrenci bu kavgadan sonra kavga etmezdi. Böyle şeyler olmazdı/ Görüşleri alınmalı, hemen okuldan uzaklaştırılmamalı, bunun yürürlüğe girmesi iyi oldu, daha önce 15 kişi okuldan atıldı, öğrenciler açısından iyi.

Kullanılan cümlelerden de anlaşıldığı gibi öğrenciler; katılımcılara söz hakkı verilen, öğrencilerin kendi aralarında uzlaşmalarını ve böylece arkadaşlık ilişkilerinin de güçlenmesini veya en azından birbirlerine verdikleri zararın tekrarlanmamasını amaçlayan, öğrenci üzerindeki yıkıcı etkileri nedeniyle okuldan uzaklaştırma vb. cezaların verilmediği, öğüt veren ve sorgulayıcı tutumdan uzak ve uzun vadede öğrenci davranışları üzerinde düzeltici etkisi olan “öz düzenleme odaklı müdahale” beklentisi içinde olduklarını belirtmişlerdir.

6.5.3.Zarar Veren Öğrencilerle Yapılan Görüşmelere Ait Bulgular

Zarar veren öğrencilere sorulmak üzere hazırlanmış yönergede genel boyutuyla şu soruları içermektedir; “Ne oldu?”, “Daha sonra ne oldu?”, “O andaki düşüncelerin nelerdi?”, “Sonrasında neler düşündün?”, “Sana göre asıl sorun nedir?”, **“Senin davranışından sence kim/ler etkilendi/zarar gördü/incindi?”**, **“Nasıl etkilendiler/zarar gördüler/incindiler?”**. Bu sorulardan yola çıkarak öğrencilerin; olayı algılayış şekli, olaya ilişkin düşünceleri, temel sorunu algılayış biçimleri, soruna müdahil olan kişilerin olaydan etkilenme şekil ve düzeylerine ilişkin düşünceleri, oluşan zararın telafisi için fikir üretme, aşamaları oluşturulmuştur. Bu doğrultuda zarar veren öğrencilere ait tesadüfi yöntemle seçilen 5 tablo aşağıda sunulmuştur.

Zarar veren öğrencilerin, **toplantı ile ilgili beklentilerine** ilişkin analiz sonuçları Tablo 60’da verilmiştir.

Tablo 60’da görüldüğü gibi, zarar veren öğrencilerin, **toplantı ile ilgili beklentileri** yedi ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “sorunun yapıcı ve kalıcı olarak çözülmesi”, “suçlanacağı beklentisi”, “hatalı davranışlarla yüzleşme”, “katılımcıların kendilerini ifade etmeleri”, “toplantının bir an önce sonuçlanması”, “öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanma” ve “hatalı davranışların değiştirilmesi”.

Zarar veren kız öğrenciler toplantı ile ilgili beklentilerini aktarırken “öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanma” (%25) ve “hatalı davranışların değiştirilmesi” (%25) öğelerine yer vermişlerdir. Erkek öğrenciler ise “katılımcıların kendilerini ifade etmeleri” (%31) beklentisi içinde olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 60. Toplantı İle İlgili Zarar Veren Öğrencilerin Beklentileri

Kategoriler	K	%	E	%	Zarar Veren Öğrenci İfadeleri
Sorunun yapıcı ve kalıcı olarak çözülmesi	2	50	5	39	Üçümüzün üzgün ayrılmamız, arkadaşlığımızın gelişmesiydi, öyle de oldu/ Konuşularak düzeltileceğini umuyordum, öyle oldu/ İyi sonuç olması iki tarafın da anlaşmaya varması/ Arkadaşımın uzlaşma/ ...Toplantıdan sonra olumlu bir yere gelmesi.
Suçlanacağı beklentisi	-	-	1	8	Suçlanacağımı zannediyordum.
Hatalı davranışlarla yüzleşme	-	-	1	8	Herkes doğru konuşsun, herkes suçunu itiraf etsin, ne olaksa olsun.
Katılımcıların kendilerini ifade etmeleri	-	-	4	31	Olmasını istediğim, herkesin ilk önce dinlenmesi...
Toplantının bir an önce sonuçlanması	-	-	1	7	Toplantı bir an önce sonuçlansın. Nedeni: Çalışmanın içeriğini anneme söylemek istemediğim için eve bu nedenle geç gideceğimi de söylemek istemedim, eve neden geç geleceğimle ilgili başka yalanlar söyledim, bu yüzden de acele bitmesini istiyordum.
Öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanma	1	25	-	-	Sizlerden daha çok şeyler öğrenmek, yanlışlarımın düzelmesini
Hatalı davranışların değiştirilmesi	1	25	1	7	E.’nin hoşlanmadığımı belirttiğim, el kol hareketleri yapmama konusunda duyarlı olmasını bekledim. Daha sonra yapmadı/ Arkadaşlarımızın bize karşı tavrını kontrol etmesi ve bizim de kendimizi geliştirmemiz.
Toplam	4	100	13	100	

Kız ve erkek zarar veren öğrencilerin toplantı ile ilgili beklentileri “sorunun yapıcı ve kalıcı olarak çözülmesi” (K:%50; E:%39) kategorisinde yoğunlaşmıştır. Öğrencilerden bir kısmı aralarındaki anlaşmazlığın sona ereceği beklentisi

içindeyken bazıları da aralarındaki çatışmanın çözümlenmesinin ötesinde arkadaşlık ilişkisinin de güçlenmesi beklentisi üzerinde durmuştur.

Zarar veren öğrencilerin, **toplantı sonunda duygularındaki değişmelere** ilişkin analiz sonuçları Tablo 61’de verilmiştir. Tablo 61’de görüldüğü gibi; zarar veren öğrencilerin, **toplantı sonunda duygularındaki değişiklikler** onüç ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “yakınlık”, “rahatlama”, “üzüntü”, “mutluluk”, “utanç”, “kaygı”, “duygularda herhangi bir değişiklik olmaması”, “sakinleşme”, “merakın giderilmesi”, “umut”, “huzur”, “empati” ve “umutsuzluk”.

Zarar veren kız öğrenciler erkek öğrencilerin aksine toplantı sonundaki duygularının “yakınlık” (%14), “utanç” (%14), “umut” (%14) ve “umutsuzluk” (%15) şeklinde yoğunlaştığını belirtmişlerdir. Zarar veren erkek öğrenciler ise kız öğrencilerden farklı olarak sınırlı bir şekilde de olsa “üzüntü” (%8), “mutluluk” (%8), “kaygı” (%8), “duygularda herhangi bir değişiklik olmaması” (%8), “merakın giderilmesi” (%9) ve “huzur” (%9) duyguları üzerinde durmuşlardır.

Zarar veren kız ve erkek öğrencilerin toplantı sonunda duygularındaki değişim “rahatlama” (K:%14; E:%33), “sakinleşme” (K:%14; E:%8), “duygudaşlık” (K:%15; E:%9) kategorilerinde birbirine benzerlik göstermektedir. Öğrenciler ortak yaşadıkları duygu olan “rahatlama” ile ilgili, düzenlenen “Onarıcı Uygulama”da katılımcıların sorunu çözmüş olması, sorunun şiddet harici yöntemler kullanılarak çözülebileceğini fark etmeleri nedeniyle rahatladıklarını belirtmek amacıyla şu ifadeleri kullanmışlardır; *Çözüm getirdiğimize inanıyorum, o yüzden rahatım/ Endişem bitti. Sorunların öfkeyle değil de düzgün bir dille konuşularak çözüleceğini anladım. Tümüyle değiştim. Korku, merak, endişem gitti rahatladım...* İkinci ortak yaşanan duygu “sakinleşme” ile ilgili olarak; sorunun çözülmesi ve toplantıda sorunun çözülmesiyle birlikte sorunun kaynağı olduğu düşünülen kişiye yönelik kızgınlığın geçmesi nedeniyle sakinleşme yaşadıklarını belirtmişlerdir. Üçüncü olarak zarar veren kız ve erkek öğrencilerin birlikte vurguladıkları bir başka öge ise “duygudaşlık”tır. Öğrenciler çatışma yaşadığı öğrencinin yalnızlık duygusunu, üzüntü duygusunu, incinmişliğini hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 61. Zarar Veren Öğrencilerin Toplantı Sonunda Duygularındaki Değişmeler

Kategoriler	K	%	E	%	Zarar Veren Öğrenci İfadeleri
Yakınlık	1	14	-	-	Z.ye yakınlıştım...
Rahatlama	1	14	4	33	Çözüm getirdiğimize inanıyorum, o yüzden rahatım/Endişem bitti. Sorunların öfkeyle değil de düzgün bir dille konuşularak çözüleceğini anladım. Tümüyle değiştim. Korku, merak, endişem gitti rahatladım...
Üzüntü	-	-	1	8	...ve üzüldüm.
Mutluluk	-	-	1	8	Toplantı öncesi, biz bir daha bir araya gelemeyiz diyordum. Şimdi ise uzlaştık, bizim sorunumuz kalmadı, mutluyum.
Utanç	1	14	-	-	Hatalarımı fark ettim. Bir daha böyle bir şey için hocalarımın karşına çıkmayacağım için söz verdim. Utanç duygusunu hissettim.
Kaygı	-	-	1	8	Toplantıda hepsini çözdük, geriye kalan tek şey Ş.'nin affetmesi. Buna yönelik kaygı devam ediyor...
Duygularda herhangi bir değişiklik olmaması	-	-	1	8	Pek değişmedi...
Sakinleşme	1	14	1	8	K. yüzünden buraya geldiğimiz için başta biraz sinirlenmişim. Toplantı yararlı oldu/ Sinirim geçti, sorun hallolduğu için.
Merakın giderilmesi	-	-	1	9	Merakım giderildi.
Umut	1	14	-	-	Konuşarak çözebiliriz. Öncesinde konuşarak halletmekten yana değildim.
Huzur	-	-	1	9	...huzur hissettim.
Duygudaşlık	1	15	1	9	...yalnızlığımı hissettim, ...Olayları anlattık, arkadaşımın (E nin) üzüldüğünü, incindiğini anladım...
Umutsuzluk	1	15			...K.'den pek umutlu değilim. Daha önce de iki hafta gitti yine aynı.
Toplam	7	100	12	100	

Zarar veren öğrencilerin, **toplantının kendilerine kazandırdığı deneyimlere** ilişkin analiz sonuçları Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62’de görüldüğü gibi; **toplantının zarar veren öğrencilere kazandırdığı deneyimler** yedi ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “çözüm yönteminde değişiklik yapılması”, “empati kurulması”, “farkındalığın artması”, “

anlama becerilerinin gelişmesi”, “herhangi bir deneyim kazandırmaması”, “kendini ifade edebilme becerilerinin gelişmesi” ve “davranış değişikliği sağlaması”.

Öncelikle zarar veren öğrenciler arasında toplantının kendilerine hiçbir deneyim kazandırmadığını düşünen öğrenci oranı yok denecek düzeyde azdır (K:%0; E:%9). Çok sınırlı bir erkek öğrenci grubunun dışında zarar veren öğrencilerin tümü toplantının kendilerine bir şekilde katkısı olduğunu vurgulamışlardır. Zarar veren kız öğrenciler toplantının kendilerine kazandırdığı deneyim ile ilgili olarak “empati kurulması” (%25) kategorisi üzerinde dururken zarar veren erkek öğrenciler vurgu yapmamışlardır. Bunun aksine zarar veren erkek öğrenciler sınırlı da olsa “çözüm yönteminde değişiklik yapılması” (%9), “anlama becerilerinin gelişmesi” (%9) ve “kendini ifade edebilme becerilerinin gelişmesi” (%9) kategorilerine vurgu yaparken zarar veren kız öğrenciler bu kategoriler üzerinde durmamışlardır.

Tablo 62. Toplantının Zarar Veren Öğrencilere Kazandırdığı Deneyimler

Kategoriler	K	%	E	%	Zarar Veren Öğrenci İfadeleri
Çözüm yönteminde değişiklik yapılması	-	-	1	9	Bir insanı dinledikten sonra ne yapacağını düşünmesi. İyi öğrendikten sonra tepkini göstermelisin. Konuşarak anlaşmayı öğrendim. Anlamadan dinlemeden saldırmak olmayacak/ Her şeyi konuşarak çözebiliriz. Siz önyargılı davranmıyorsunuz kimseye. İlk başta B. hoca ön yargılı davrandı.
Empati kurulması	1	25	-	-	Z.'nin duygularını daha iyi anladım...
Farkındalığın artması	1	25	5	45	... Herkes yanlış yapabilir ve yaptığı yanışı düzeltebilir/ İncitmemek için daha dikkatli olmam gerektiğini öğrendim/ ...Herkesin benim gibi düşünmediğini fark ettim/ Yüreğimin temizliğinin dışa vurulması gerektiğini/ Saygılı ve dürüst olmalıyız. Kullandığımız kelimelere dikkat etmeye, toplu bir ortamda yaptığımız hareketlere, şakalara dikkat etmemiz gerektiğini öğrendim/ Küfürlü konuşmanın olumsuzluğunu/ Arkadaşlarımızla sorunlarımızı kendimizin de çözebileceğimizi...
Anlama becerilerinin gelişmesi	-	-	1	9	Tecrübe kazandırdı. Toplantıya ilk katıldığımda sorduğunuz soruları pek anlayamıyordum, şimdi anlayabiliyorum/ Evet, olumlu bir deneyimdi.
Herhangi bir deneyim kazandırmaması	-	-	1	9	Pek bir deneyim kazandırmadı.
Kendini ifade edebilme becerilerinin gelişmesi	-	-	1	9	İçimdekileri daha rahat ifade ettim, rahatladım...
Davranış değişikliği sağlaması	2	50	2	19	...Toplantı sonrası sınıfta artık tehlikeli şakalar yapılmıyor.
Toplam	4	100	11	100	

Zarar veren kız ve erkek öğrenciler birlikte ele alındığında ise, toplantının “farkındalığın artması” (K:%25; E:%45) ve “davranış değişikliği sağlaması” (K:%50; E:%19) yönünde deneyim kazandırdığını belirtmişlerdir. İlk olarak öğrenciler; insanların zaman zaman hata yapabileceğini, önemli olanın hatayı telafi etmek olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte kişilerarası ilişkilerde karşı tarafı davranış ve sözlerle incitmemeye özen göstermenin, farklı düşüncelere saygı duymanın önemini fark ettiklerini, zarar görme korkusuyla insanlarla ilişki kurarken zırhlı yaklaşıma gerek olmadığı ve kişilerarası çatışmaların çözümünün kendi insiyatiflerinde olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bu fikirlerini şu anlamlı cümlelerle ifade etmişlerdir;

... Herkes yanlış yapabilir ve yaptığı yanlış düzeltebilir/ İncitmek için daha dikkatli olmam gerektiğini öğrendim/...Herkesin benim gibi düşünmediğini fark ettim/ Yüreğimin temizliğinin dışa vurulması gerektiğini/ Saygılı ve dürüst olmalıyız. Kullandığımız kelimelere dikkat etmeye, toplu bir ortamda yaptığımız hareketlere, şakalara dikkat etmemiz gerektiğini öğrendim/ Küfürlü konuşmanın olumsuzluğunu/ Arkadaşlarımızla sorunlarımızı kendimizin de çözebileceğimizi...

İkinci olarak “davranış değişikliği sağlaması” kategorisinde ortak olarak yoğunlaşan zarar veren kız ve erkek öğrenciler, artık tehlikeli şakalar yapılmadığını belirterek “Onarıcı Uygulama” vasıtasıyla davranış değişikliği sağlandığını ifade etmişlerdir.

Zarar veren öğrencilere göre, **“Onarıcı Uygulama” için planlanabilecek farklı noktalar olup olmadığına** ilişkin analiz sonuçları Tablo 63’de verilmiştir.

Tablo 63’de görüldüğü gibi; zarar veren öğrencilerin, **“Onarıcı Uygulama” için planlanabilecek farklı noktalar olup olmadığına ilişkin düşünceleri** iki ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “planlanabilecek farklı noktalar var” ve “planlanabilecek farklı bir nokta yok”.

Tablo 63. “Onarıcı Uygulama” İçin Planlanabilecek Farklı Noktalar Olup Olmadığına İlişkin Zarar Veren Öğrencilerin Düşünceleri

Kategoriler	K	%	E	%	Zarar Veren Öğrenci İfadeleri
Planlanabilecek farklı noktalar var	-	-	2	33	Olmazdı, ama adalet yerini bulabilirdi. Bana da beklentilerim sorulmalıydı/ Veliyi çağırılmazdım.
Planlanabilecek farklı bir nokta yok	4	100	4	67	Olmazdı. Güzel planlamışsınız/ Olmazdı. Çünkü toplantı çok güzeldi. Her şey tamdı, hiçbir eksik yoktu/ Yok, siz her şeyi planlamışsınız.
Toplam	4	100	6	100	

Zarar veren kız ve erkek öğrencilerin çok büyük bir oranının “Onarıcı Uygulama” için planlanabilecek farklı bir nokta olmadığına dair ortak düşüncelere sahip olduğu görülmektedir (K:%100; E:%67). Öğrenciler toplantının güzel planlandığını, hiçbir eksikliğin olmadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte zarar veren kız öğrencilerin aksine zarar veren erkek öğrenciler “planlanabilecek farklı noktalar var” (%33) kategorisine de vurgu yapmışlardır. Öğrenciler; *Olmazdı ama adalet yerini bulabilirdi. Bana da beklentilerim sorulmalıydı/ Veliyi çağırılmazdım* cümleleriyle daha farklı bir planlama beklentisi içinde olduklarını belirtmişlerdir.

Sorunun okul disiplin kurulu tarafından ele alınması veya “Onarıcı Uygulama”nın seçilmesi ile ilgili zarar veren öğrencilerin **tercihlerine** ilişkin analiz sonuçları Tablo 64’de verilmiştir.

Tablo 64’de görüldüğü gibi; zarar veren öğrencilerin, **sorunun okul disiplin kurulu tarafından ele alınması** (dıştan denetimli yaklaşım) **veya “Onarıcı Uygulama”nın** (öz düzenleme odaklı yaklaşım) **seçilmesi ile ilgili tercihleri** sekiz ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “dıştan denetimli” bir yaklaşımın tercih edilmesi”, “uygun yaklaşımlar sergilendiği için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi”, “gelecek planlarına engel olmaması için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi”, “konuşma ve kendini ifade edebilme fırsatı sağladığı için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi”, “yargılayıcı olmadığı için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi”, “aile içi ilişkilere zarar vermediği için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi”, “toplumsal saygınlığı koruduğu için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi” ve “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi”.

Öğrencilerin % 90 gibi büyük bir oranın tercihi olan “öz düzenleme odaklı yaklaşım” çeşitli nedenlere dayandırmışlardır. Zarar veren kız öğrenciler zarar veren erkek öğrencilerin aksine “konuşma ve kendini ifade edebilme fırsatı sağladığı için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi” (%60) kategorisinde yoğunlaşmıştır. Zarar veren erkek öğrenciler ise kız öğrencilerin aksine “uygun yaklaşımlar sergilendiği için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi” (%20) “yargılayıcı olmadığı için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi” (%10), “aile içi ilişkilere zarar vermediği için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi” (%10) ile “toplumsal saygınlığı koruduğu için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi” (%10) kategorilerine vurgu yapmışlardır.

Zarar veren kız ve erkek öğrencilerin sorunun okul disiplin kurulu tarafından ele alınması (dıştan denetimli yaklaşım) veya “Onarıcı Uygulama”nın (öz düzenleme odaklı yaklaşım) seçilmesi ile ilgili tercihleri “gelecek planlarına engel olmaması için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi” kız ve erkek öğrenciler tarafından aynı oranda ortaya koyulan bir düşüncedir (K:%20; E:%20). Öğrenciler yaşanan sorunla ilgili disiplin cezası almalarının okul yaşamları ile ilgili gelecek planlarını olumsuz etkileyeceği düşüncesiyle, “gelecek planlarına engel olmaması için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşım”ı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Düşüncelerini şu şekilde dillendirmişlerdir;

Disiplin kurulunu tercih etmem. Biz sayısal öğrencileriyiz ve geleceğimiz şimdiden planlandı, bunun bir disiplin cezası ile bozulmasını istemem/ Böyle bir toplantı. Disiplinde uzaklaştırma veriyorlar, Okuldan atılma, bir insanın hayatı kararıyor.../ Böyle bir toplantı. Disiplin olsaydı dosyamıza geçerdі. Şu ana kadar hiç disipline gitmedim istemem de.

Konuşma ve kendini ifade edebilme fırsatı sağladığı için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi ise sadece kız öğrenciler tarafından üzerinde durulduğu için dikkati çekmektedir (K:%60; E:%0). Bununla birlikte hem kız hem de erkek öğrenciler gerekçelendirme yapmamakla birlikte “Öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımı tercih ettiklerini aynı oranda ifade etmişlerdir (K:%20; E:%20).

Tablo 64. Sorunun Okul Disiplin Kurulu Tarafından Ele Alınması (Dış Denetimli Yaklaşım) veya “Onarıcı Uygulama”nın (Öz Düzenleme Odaklı/İç Denetimli Yaklaşım) Seçilmesi İle İlgili Zarar Veren Öğrencilerin Tercihleri

Kategoriler	K	%	E	%	Zarar Veren Öğrenci İfadeleri
“Dış denetimli” bir yaklaşımın tercih edilmesi	-	-	1	10	Disiplin kurulunu tercih ederdim. Adalet yerini bulurdu çünkü bana da beklentim sorulurdu.
Uygun yaklaşımlar sergilendiği için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi.	-	-	2	20	...Okulun disiplin konularında gerekli sorular sorulmuyor, gerekli cevabı da almıyorlar.
Gelecek planlarına engel olmaması için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi	1	20	2	20	Disiplin kurulunu tercih etmem. Biz sayısal öğrencileriyiz ve geleceğimiz şimdiden planlandı, bunun bir disiplin cezası ile bozulmasını istemem/ Böyle bir toplantı. Disiplinde uzaklaştırma veriyorlar. Okuldan atılma, bir insanın hayatı kararıyor/ Böyle bir toplantı. Disiplin olsaydı dosyamıza geçerdi. Şu ana kadar hiç disipline gitmedim istemem de/
Konuşma ve kendini ifade edebilme fırsatı sağladığı için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi	3	60	-	-	...burada konuşma hakkın oluyor, herkes her şeyi daha iyi anlıyor/ Toplantı. Ceza almak farklı, konuşulup çözülmesi farklı/ Böyle bir toplantı iyi. Okulun disiplinlik konularında kimse dinlenmiyor...
Yargılayıcı olmadığı için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi	-	-	1	10	Ortam olarak burası daha iyi. Disiplin kurulunda yargılıyorlar.
Aile içi ilişkilere zarar vermediği için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi	-	-	1	10	Bu toplantıyı. Disiplinde insan korkuyor, evdekiler öğrenince sıkıntı yaşıyoruz. Ama bu toplantı güzel oldu.
Toplumsal saygınlığı koruduğu için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi	-	-	1	10	Toplantıyı, disiplinde insanın adı çıkıyor.
“Öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi	1	20	2	20	Tabii ki bu toplantı.
Toplam	5	100	10	100	

6.5.4.Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelere Ait Bulgular

Öğretmenler için hazırlanan yönergeler aynı zamanda psikolojik danışman/lar, okul güvenlik ekibi, öğrencilere destek veren arkadaşları için de kullanılmıştır. Bu yönerge genel hatlarıyla şu sorulardan oluşmaktadır; “Ne oldu?"/ “Olayı duyduğunuzda tepkiniz nasıl oldu?”, “Daha sonra ne oldu?”, “O andaki düşünceleriniz nelerdi?”, “Sonrasında neler düşündünüz?”, “Olayla ilgili ne hissettiniz?”, “Size göre asıl sorun nedir?”, “Olanlar sizi ve diğerlerini nasıl etkiledi?”, “Size göre bu olaydaki en zor/en kötü şey neydi?”. Bu sorulardan yola çıkarak öğretmenlerin; olayı algılayış şekli, olaya ilişkin düşünceleri, olaya ilişkin duyguları, temel sorunu algılayış biçimleri, soruna müdahil olan kişilerin olaydan etkilenme şekil ve düzeylerine ilişkin düşünceleri, oluşan zararın telafisi için fikir üretme, zararın telafisi için beklentileri ortaya koyma aşamaları oluşturulmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlere ait, tesadüfi yöntemle seçilen beş tablo aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin, **toplantı öncesindeki duygularına** ilişkin analiz sonuçları Tablo 65’de verilmiştir.

Tablo 65’de görüldüğü gibi; öğretmenlerin, **toplantı öncesindeki duyguları** onbir ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “rahatlama”, “üzüntü”, “şaşkınlık”, “hayal kırıklığı”, “merak”, “endişe”, “belirgin bir duygu olmaması”, “sıkıntı”, “umut”, “güven” ve “gerginlik”.

Kadın öğretmenler toplantı öncesinde üzüntü (%13) yaşadıklarını dile getirirken, erkek öğretmenler farklı olarak (%34) sıkıntı yaşadıklarından bahsetmişlerdir. Bununla birlikte sınırlı bir oranda ifade edilse de ilginç olması itibarıyla üzerinde durulabilecek bir öge de, kadın öğretmenlerin toplantı öncesinde “rahatlama” (%8) duygusu yaşadıklarından bahsetmeleridir. Öğretmenler bu düşüncelerini *ne olacağını biliyor olmanın rahatlığı ve keyfi vardı. Çünkü bir önceki toplantı da çok keyifli olmuştu...Doğru bir yere yönlendirdiğim için vicdanen rahattım* cümleleriyle dillendirmişlerdir. Bu cümleler “Onarıcı Uygulama”ya birden fazla kere katılan öğretmenlerin bu modelin kendisine ve uygulamaya karşı geliştirdikleri güven duygusunun bir neticesi olarak yorumlanabilir. Aynı şekilde sadece kadın öğretmenler tarafından sınırlı bir şekilde dile getirilmekle birlikte çok

önemli bir duygu olduğu düşünülen “umut” duygusu (%8) için de öğretmenler şu ifadeleri kullanmışlardır; *Yapıcı olacağına dair eminim öğrenci ve katılan öğrenciler açısından da. İyi olacağını biliyordum, bekliyordum/ Olumlu bir yönde etki ettiklerini söylemişlerdi.*

Tablo 65. Öğretmenlerin Toplantı Öncesindeki Duyguları

Kategoriler	K	%	E	%	Öğretmen İfadeleri
Rahatlama	2	8	-	-	Ne olacağını biliyor olmanın rahatlığı ve keyfi vardı. Çünkü bir önceki toplantı da çok keyifli olmuştu/... Doğru bir yere yönlendirdiğim için vicdanen rahattım.
Üzüntü	3	13	-	-	Olayın bu boyutlarda olduğunun farkında değildim. Bu yüzden hiçbir şey hissetmedim. Öğrenince üzüldüm, şaşırđım/ Birbirlerine karşı tavırlarında çok üzgündüm/ Neden daha önce akıl edemedim diye geç kalmışlığın üzüntüsü vardı.
Şaşkınlık	1	4	-	-	Olayın bu boyutlarda olduğunun farkında değildim.
Hayal kırıklığı	1	4	-	-	Söylenenler havada kalmış.
Merak	6	26	1	33	Nasıl olacak diye, bana ne soracaklar diye düşündüm/ çocukların tepkilerine ilişkin merak/ T. yapı olarak agresif bir yapıya sahip olduğundan, duygularını kontrolde güçlük yaşadığından toplantının nasıl geçeceğine ilişkin merak duygusu yaşıyordum/ Aslında içeriği bilmediğim için soru işaretleri vardı, toplantının içeriği hakkında merak duygusu içindeydim.
Endişe	3	13	1	33	Dosyalarını inceledim. Hazırlık yaptım. Kaç kardeşler, aile durumları nasıl vs. sorulan sorulara cevap veremem diye endişe yaşadım/ T.'ye karşı daha önceki olaylar nedeniyle ön yargılı davranır mıyım diye, suçlamalarla yaklaşır mıyım diye biraz endişeliydim ve gerilimliydim/ Sınıfımda yaşanmış olan kavga sonucunda tarafların aynı ortamı paylaşmaları konusunda endişelerim vardı. Öğrencilerin uzlaşmacı tavır sergilememesi sıkıntı yaratıyor/ Biraz tedirginliğim vardı. Yanlış bir şey yapmak, amacını saptırmak, çocukları yanlış etiketlemek gibi.
Belirgin bir duygu olmaması	3	13	-	-	Belirgin bir duygum yoktu.
Sıkıntı	-	-	1	34	Öğrencilerin öğretmenlerle yüz yüze gelmelerinin rahatsızlığını yaşadıklarını hissettiğimden ben de sıkıntı yaşadım.
Umut	2	8	-	-	Yapıcı olacağına dair eminim, öğrenci ve katılan öğrenciler açısından da. İyi olacağını biliyordum, bekliyordum/ Olumlu bir yönde etki ettiklerini söylemişlerdi.
Güven	2	8	-	-	Güven hissediyorum
Gerginlik	1	3	-	-	...gerilimliydim
Toplam	24	100	3	100	

Kadın ve erkek öğretmenler toplantı öncesinde “merak” (K:%26; E:%33) ve “endişe” (K:%13; E:%33) duyguları yaşadıklarına dair paralel düşünceler ortaya koymaktadır. Öğretmenler merak duygularını ifade ederlerken; ilk kez katılacakları

bir çalışma olması nedeniyle sürece ilişkin ve toplantı süresince öğrencilerin, özellikle öfke kontrol güçlüğü olan öğrencilerin, tepkilerine ilişkin merak duygusu içinde olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda endişe duygusu da kadın ve erkek öğretmenlerin ortaklaşa yaşadığı bir duygu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler mesleki anlamda kendilerine yöneltilen sorulara doyurucu yanıt verememe veya toplantının amacından uzaklaşmasına sebep olabilecek yanlışlıklar yapma endişesi, öğretmen kimliğinin ötesinde, bir insan olarak önyargılı davranma endişesi ve çatışma yaşayan öğrencilerin “Onarıcı Uygulama” vasıtasıyla aynı ortamı paylaşacak olmalarını riskli bulmalarından dolayı endişe duyduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere göre, **öğrencilerin ortaya koydukları duyguları ile ilgili samimiyet düzeylerine** ilişkin analiz sonuçları Tablo 66’da verilmiştir.

Tablo 66’da görüldüğü gibi; öğretmenlere göre, **öğrencilerin ortaya koydukları duyguları ile ilgili samimiyet düzeyleri** dört ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “samimi”, “tam olarak samimi değil”, “samimi değil” ve “kararsız”.

Erkek öğretmenlerin %29’u, “samimi değil” temasına değinirken kadın öğretmenler aynı temaya çok sınırlı bir şekilde (%8) yer vermişlerdir. Kadın ve erkek öğretmenlerin büyük bir bölümü (K:%67; E:%43) öğrencilerin ortaya koydukları duyguları samimi bulduklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda gerek kadın gerekse erkek öğretmenler “tam olarak samimi değil” (nispeten samimi) (K:%21; E:%28) temasına da vurgu yapmıştır. Öğretmenler kimi öğrencilerin duygularını yansıtıran gerçekçi davranmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedenini de öğrencilerin yaşadıkları korku, kaygı, üzüntü vb. duyguları ne kadar abartılı yansıtırlarsa öğretmenler tarafından o kadar mağdur olduklarının düşünüleceği beklentisi içinde olduklarından kaynaklandığını açıklamaktadırlar. Son olarak; öğretmenler, öğrencilerin duygularını değerlendirirken “tam olarak samimi” (K:%67; E:%43) ve “tam olarak samimi değil” diğer bir deyişle “belli bir düzeyde samimi” oldukları düşüncesi üzerinde yoğunlaşmışlardır (K:%21; E:%28).

Tablo 66. Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Ortaya Koydukları Duyguları İle İlgili Samimiyet Düzeyleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğretmen İfadeleri
Samimi	16	67	3	43	Samimiydiler/ E.'de hissettim. R.'de evet ama, zorlamak gerekti/ Samimiydiler. Ama tam olarak duygularını irdeleyemiyorlar. Ne yaptıklarının, ne yaşadıklarının farkında değiller. Sorgulamadılar. Ama toplantıda olayı sorgulamaya başladılar/ Y. ifade güçlüğü yaşasa da duygularında samimiydi/ Duygu boyutunda Y.'de daha yoğun hissettim/ ...B.(2) rahattı. %80 diyebilirim.
Tam olarak samimi değil (nispeten samimi)	5	21	2	28	E' yi daha samimi, R.'yi daha dirençli buldum/ ...S ise büyük ölçüde gizemli/ O. pek samimi değil/ O.'da daha az/ Çok açık değillerdi, belki de duygularında bir sınırlama yaptılar/ Toplantı başında ajitasyon çoktu. İkisi de “mağdur olan benim” mesajı vermeye çalıştı. Bana acının mantığı. Ama sonunda kendilerine ait hataları kabullendiler/ E. konuşarak çok daha iyi ifade edebildi. Ama yüzde yüz olduğuna emin değilim. Daha önceki olaylarla bağlantılı olarak daha iyi ifade etti.
Samimi değil	2	8	2	29	Sadece K. kendinin suçlandığını düşünüyor, hatalı olduğunu kabul etmek istemiyor/ Önyargılı davrandıklarını düşünüyorum.
Kararsız	1	4	-	-	Algılama düzeyleri düşük olduğu için samimi idilerse de çok net algılayamadım/ Kestiremiyorum. Duygu biraz karmaşık. Sadece B.(1)'de biraz sıkıntı hissettim...
Toplam	24	100	7	100	

Öğretmenlere göre, **öğrencilerin empati kurabilme düzeylerine** ilişkin analiz sonuçları Tablo 67’de verilmiştir.

Tablo 67’de görüldüğü gibi; öğretmenlere göre, **“Onarıcı Uygulama”nın, öğrencilerin birbirlerinin penceresinden soruna bakabilmelerine etkisi** beş ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “empati kuruldu”, “ifade edememekle birlikte empati kuruldu”, “kolaylaştırıcı etkenlerin de vasıtasıyla empati kuruldu”, “tam olarak empati kurulmadı (nispeten empati kuruldu)” ve “empati kurulmadı”.

Tablo 67. Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Empati Kurabilme Düzeyleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğretmen İfadeleri
Empati kuruldu	14	74	3	75	Bence oldukça kolaylaştırdı. Bu toplantıda karşısındakinin hislerini bizzat duyma olanakları oldu. Hem de duygularını tanımlama eğitimi aldılar.../ Çok güzel oldu. Bunu yapabildiler. Bizzat ne hissettiklerini duymaları, pişmanlıklarını duymaları etkili oldu/ Birbirlerinin yerine kendilerini koydular. Sorunun çözülmesinde en önemli etken o oldu/ Sağlandı. Olayın öncesinde bakamıyorlardı. Asıl bu toplantıda gördüler. Kendi aralarında çözümlediklerinde göremiyorlardı. Ben S.'ye sorduğumda "biz çözümledik" dedi. Tatmin edici değildi.
İfade edememekle birlikte empati kuruldu	1	5	-	-	Büyük ölçüde kendilerini birbirlerinin yerine koydular, ama ifade edemediler.
Kolaylaştırıcı etkenlerin de vasıtasıyla empati kuruldu	1	5	-	-	Koyabildiler. Alt zemini de var, yakın arkadaşlar/Kendilerini ifade ederken yanlarında farklı rollerdeki kişilerin olması, bizim de etkimiz ile büyük ölçüde kolaylaştırdı.
Tam olarak empati kurulmadı (nispeten empati kuruldu)	3	16	-	-	R. açısından tam olarak düşünemiyorum/ ...S, E.'nin kırılmışlığını tam anlayamadı.
Empati kurulmadı	-	-	1	25	Öğrenciler birbirlerine karşı aşırı önyargılı olmaları özellikle G.'nin başka bakış açısı geliştirmeye yönelik adım atmaması biraz sınırlı bir anlayış geliştirdi.
Toplam	19	100	4	100	

Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden farklı bir biçimde "tam olarak empati kurulmadı (nispeten empati kuruldu)" (%16) teması üzerinde durdukları görülmektedir. Erkek öğretmenler ise kadın öğretmenlerin aksine "empati kurulmadı" (%25) temasına vurgu yapmışlardır. Bu temalar dışında kadın ve erkek öğretmenler, "Onarıcı Uygulama"nın öğrencilerin empati kurma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğuna dair ortak fikir ortaya koymuşlardır (K:%74; E:%75) ve şu örnek cümlelerle düşüncelerini belirtmişlerdir;

Çok güzel oldu. Bunu yapabildiler. Bizzat ne hissettiklerini duymaları, pişmanlıklarını duymaları etkili oldu/ Birbirlerinin yerine kendilerini koydular. Sorunun çözülmesinde en önemli etken o oldu/ Sağlandı. Olayın öncesinde bakamıyorlardı. Asıl bu toplantıda gördüler. Kendi aralarında çözümlediklerinde göremiyorlardı. Ben S.'ye

sorduğumda “biz çözümledik” dedi. Tatmin edici değildi.

Öğretmenler, kendi cümlelerinden de anlaşıldığı gibi, öğrencilerin bu toplantı vasıtasıyla kendi duygularını fark etmelerinin, ifade etmelerinin, karşı tarafın duygularını bizzat kendisinden duyarak karşı tarafa ne yaşattığının bilincine varmasının mümkün olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin **toplantı sonundaki duygularına** ilişkin analiz sonuçları Tablo 68’de verilmiştir.

Tablo 68’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin **toplantı sonundaki duyguları** onüç ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “yorgunluk”, “rahatlama”, “mutluluk”, “huzur”, “güç duygusu”, “güven”, “şaşkınlık”, “huzursuzluk”, “işe yaramışlık”, “olumlu”, “tedirginlik”, “hayal kırıklığı” ve “umut”.

Kadın öğretmenler toplantı sonundaki duyguları arasında “yorgunluk” (%10), “huzur” (%10) ve işe yaramışlık (%7) temalarına sınırlı olarak değinmiş olsalar da erkek öğretmenler bu temalara hiç vurgu yapmamışlardır. Kadın öğretmenler yaşadıkları huzur ve işe yaramışlık duygularından bahsederken şu ilginç cümleleri kullanmışlardır;

Olumlu bir görevi yerine getirmiş olmanın huzuru/Bir işe yaradığımı düşündüm. Genelde sorunlar yüzeysel çözülüyor ama burada her şeye en ince ayrıntısına kadar dikkat edilmesi beni bir öğretmen olarak çok mutlu ediyor. Aynı zamanda öğrencilerle bu kadar ilgilenmemden dolayı da mutluluk duyuyorum, onların yanında olduğumu anlıyorlar.

Bu cümlelerden yola çıkarak “Onarıcı Toplantılar”ın öğretmenlerin mesleki doyumlarına katkı sağladığı söylenebilir. Erkek öğretmenler “tedirginlik” (%14), “hayal kırıklığı” (%14) ve “umut” (%15) temalarına sınırlı olarak değinmekle beraber kadın öğretmenler bu temalara vurgu yapmamışlardır.

Tablo 68. Öğretmenlerin Toplantı Sonundaki Duyguları

Kategoriler	K	%	E	%	Öğretmen İfadeleri
Yorgunluk	3	10	-	-	Çok yorgun. S. tüketti beni/ Yorgun, ama çok keyifli.
Rahatlama	5	17	1	14	Rahatladım. Özür dilemeleri, aynı davranışı en azından bu sene tekrarlamayacaklarını düşündüğümden/ Rahatlamış. Sürecin düşündüğüm gibi gittiğini gördüğüm için, sorunun sonlandığını gördüğüm için/ Öğrenciler arasındaki problemin ortak çözüm noktası geliştirilmesiyle sınıf rehber öğretmeni olarak sınıf içi gerginliğin ortadan kaldırıldığını düşünüyorum.
Mutluluk	9	30	2	29	...toplantı sonucunda çocuklar adına mutluyum/ Böyle sonuçlanacağını tahmin ediyordum. Mutlu oldum/ İyi hissettim, böyle bir süreçte bulunduğum için mutlu oldum/ Sorun çözüldüğü için mutlu hissediyorum.
Huzur	3	10	-	-	Olumlu bir görevi yerine getirmiş olmanın huzuru.
Güç duygusu	1	3	-	-	Sanki böyle bir sorunla bir daha karşılaşsam tek başıma bile aşılabileceğimi hissettim. Yani güçlü hissettim.
Güven	1	3	-	-	Sorunların çözümünde alternatif ve sağlıklı bir yaklaşımın olduğunu görmenin güven duygusu, artık sorunlarla yalnız değiliz, çaresizliğe karşı sağlıklı bir çözüm yolu olduğu bilgisi bizi rahatlattı.
Şaşkınlık	1	3	-	-	T. ile böyle konuşacağımı düşünmezdim. T.'nin böyle değişeceğini düşünmezdim. Çok etkili bir yöntem.
Huzursuzluk	1	3	-	-	Kendi adıma düşündüm, kendimi sorguladım, acaba ben derste öğrencileri çok mu boş bırakıyorum diye düşündüm, biraz huzursuzluk hissettim.
İşe yaramışlık	2	7	-	-	Bir işe yaradığımı düşündüm. Genelde sorunlar yüzeysel çözülüyor, ama burada her şeye en ince ayrıntısına kadar dikkat edilmesi beni bir öğretmen olarak çok mutlu ediyor. Aynı zamanda öğrencilerle bu kadar ilgilenmemden dolayı da mutluluk duyuyorum, onların yanında olduğumu anlıyorlar.
Olumlu	3	10	1	14	Olumlu, sonucun başarılı olduğunu düşündüğüm için.../ İyi hissettim.../ Olumlu duygularla çıkmış oldum
Tedirginlik	1	4	1	14	Biz, bu görüşmeyi yapacağımızı bilmiyordum onun için tedirgindim.
Serzeniş	-	-	1	14	Toplantının nasıl yürüyeceği konusunda bilgi sahibi olsaydım daha iyi olurdu.
Umut	-	-	1	15	Böyle sonuçlanacağını tahmin ediyordum.
Toplam	30	100	7	100	

Kadın ve erkek öğretmenlerin toplantı sonundaki duygularına “rahatlama” (K:%17; E:%14), “mutluluk” (K:%30; E:%29) ve “olumlu” (K:%10; E:%14)

duygular hâkim olmuştur. Öğretmenler başarılı bir uygulamanın parçası olmaktan dolayı ve sonucun olumlu olmasından dolayı hem öğrenciler hem de diğer katılımcılar adına mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler; öğrencilerin hatalarını telafi etmeleri, hatalı davranışın en azından belli bir süre tekrarlanmayacağını düşünmeleri, toplantı sürecini olumlu bulmaları, sorunun çözüldüğünü görmeleri, öğretmen olarak sorumluluklarını yerine getirmiş olmaları, sınıf içi gerginliğin ortadan kalkacağı düşünceleri nedeniyle rahatladıklarını belirtmişlerdir. Gerek kadın gerekse erkek öğretmenlerin ortaklaşa yoğunlaştıkları diğer bir kategori olan “olumlu” kategorisinde ise genel olarak, toplantı sonucuna bağlı olarak duygu ve düşünce boyutundaki olumluluk hali ifade edilmektedir.

Öğretmenlere göre, **“Onarıcı Uygulama” için planlanabilecek farklı noktalar olup olmadığına** ilişkin analiz sonuçları Tablo 69’da verilmiştir.

Tablo 69’da görüldüğü gibi; öğretmenlere göre, **“Onarıcı Uygulama” için planlanabilecek farklı noktalar olup olmadığına ilişkin düşünceler** iki ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “planlanabilecek farklı noktalar var” ve “planlanabilecek farklı bir nokta yok”.

Kadın ve erkek öğretmenlerin “Onarıcı Uygulama” için planlanabilecek farklı noktalar olup olmadığına ilişkin düşünceleri birbirine benzerlik göstermektedir. Gerek kadın gerekse erkek öğretmenler planlanabilecek farklı noktalar olmadığı düşüncesinde yoğunlaşmışlardır (K:%80; E:%67). Öğretmenler gereken çalışmanın yapılmış olması, toplantı sürecini örnek alarak kendi mesleki çalışmalarında da bazı öğeleri kullanabilmelerine olanak vermesi, toplantının adaletli ve objektif bir şekilde yönetilmiş olması, kullanılan yöntemin beğenilmesi sebeplerinden dolayı toplantı için yapılan planlamanın yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Toplantının planlanma şekli ile ilgili memnuniyetlerini ifade etmek için şu cümleleri kullanmışlardır;

İlk defa katıldım. Hoşuma gitti. Ben taklit etmeyi severim. Bundan sonra da sizin davranışınızı taklit ederek davranmaya çalışacağım/ Olmazdı herhalde gerekli olan her şeyin yapıldığına inanıyorum/ Hayır. Çünkü yönetmek, kesinlikle fikirlerini beyan etmeden herkese eşit söz hakkı vermektir. Bunun dışında herhangi bir şeye gerek yok/ Toplantıyı iyi buldum uyguladığınız yöntem uygun bir yöntem, ben de böyle bir şey yapardım.

Bununla birlikte öğretmenlerin bir kısmı da (K:%20; E:%33) planlanabilecek farklı noktalar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler toplantı sırasında öğrencilerin kendi aralarındaki konuşmaya müdahale edilmesi, katılımcıların toplantıya davet edilmesi için kullanılan karar verme ölçütleri, özel durumu olan öğrencilerin çevresindeki öğrenci ve diğer kişileri bilgilendirmek amacı ile ek bir çalışma yapılması konularında planlanabilecek noktalar olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 69. Öğretmenlere Göre “Onarıcı Uygulama” İçin Planlanabilecek Farklı Noktalar Olup Olmadığı

Kategoriler	K	%	E	%	Öğretmen İfadeleri
Planlanabilecek farklı noktalar var	4	20	1	33	...kendi aralarındaki konuşmalarına müdahale etmek iyi olurdu diye düşünüyorum/ E.(1)'in varlığı R.'nin açılmasına engel olmuş olabilir. E.(2)'nin ve R.'nin ailelerinin katılması iyi olurdu/ Şahit olan öğretmeni davet ederdim/ O.'nun durumunda olanları diğer kişilere söyledim, yani onları bilgilendirirdim. E.(2) gibi çocukları bilgilendirirdim.
Planlanabilecek farklı bir nokta yok	16	80	2	67	Olmazdı. Çok güzel planlanmış/ İlk defa katıldım. Hoşuma gitti. Ben taklit etmeyi severim. Bundan sonra da sizin davranışınızı taklit ederek davranmaya çalışacağım/ Olmazdı herhalde gerekli olan her şeyin yapıldığına inanıyorum/ Hayır. Çünkü yönetmek, kesinlikle fikirlerini beyan etmeden herkese eşit söz hakkı vermektir. Bunun dışında herhangi bir şeye gerek yok/ Yerindeydi gayet. Bu bir deneyim oldu/ Toplantıyı iyi buldum uyguladığımız yöntem uygun bir yöntem, ben de böyle bir şey yapardım.
Toplam	20	100	3	100	

Kadın ve erkek öğretmenlerin “Onarıcı Uygulama” için planlanabilecek farklı noktalar olup olmadığına ilişkin düşünceleri birbirine benzerlik göstermektedir. Gerek kadın gerekse erkek öğretmenler planlanabilecek farklı noktalar olmadığı düşüncesinde yoğunlaşmışlardır (K:%80; E:%67). Öğretmenler gereken çalışmanın yapılmış olması, toplantı sürecini örnek alarak kendi mesleki çalışmalarında da bazı öğeleri kullanabilmelerine olanak vermesi, toplantının adaletli ve objektif bir şekilde yönetilmiş olması, kullanılan yöntemin beğenilmesi sebeplerinden dolayı toplantı için yapılan planlamanın yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Toplantının planlanma şekli ile ilgili memnuniyetlerini ifade etmek için şu cümleleri kullanmışlardır;

İlk defa katıldım. Hoşuma gitti. Ben taklit etmeyi severim. Bundan sonra da sizin davranışınızı taklit ederek davranmaya çalışacağım/ Olmazdı herhalde gerekli olan her şeyin yapıldığına inanıyorum/ Hayır.

Çünkü yönetmek, kesinlikle fikirlerini beyan etmeden herkese eşit söz hakkı vermektir. Bunun dışında herhangi bir şeye gerek yok/ Toplantıyı iyi buldum uyguladığınız yöntem uygun bir yöntem, ben de böyle bir şey yapardım.

Bununla birlikte öğretmenlerin bir kısmı da (K:%20; E:%33) planlanabilecek farklı noktalar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler toplantı sırasında öğrencilerin kendi aralarındaki konuşmaya müdahale edilmesi, katılımcıların toplantıya davet edilmesi için kullanılan karar verme ölçütleri, özel durumu olan öğrencilerin çevresindeki öğrenci ve diğer kişileri bilgilendirmek amacı ile ek bir çalışma yapılması konularında planlanabilecek noktalar olduğunu ifade etmişlerdir.

6.5.5.Velilerle Yapılan Görüşmelere Ait Bulgular

Zararın kabul edilmediği, sorumluluğun kabul edilmediği durumlar için planlanan “Aile Grup Toplantısı”na katılan velilere sorulmak üzere hazırlanmış yönerge psikolojik danışman/lar, öğretmen/ler, ebeveynler, okul güvenlik ekibi, öğrencilere destek veren arkadaşları ile aynı soruları kapsamaktadır. Bu sorular genel hatları ile şunlardır; “Ne oldu?"/ “Olayı duyduğunuzda tepkiniz nasıl oldu?”, “Daha sonra ne oldu?”, “O andaki düşünceleriniz nelerdi?”, “Sonrasında neler düşündünüz?”, “Olayla ilgili ne hissettiniz?”, “Size göre asıl sorun nedir?”, “Olanlar sizi ve diğerlerini nasıl etkiledi?”, “Size göre bu olaydaki en zor/en kötü şey neydi?”. Bu sorulardan yola çıkarak velilerin; olayı algılayış şekli, olaya ilişkin düşünceleri ve duyguları, temel sorunu algılayış biçimleri, soruna müdahil olan kişilerin olaydan etkilenme şekil ve düzeylerine ilişkin düşünceleri, oluşan zararın telafisi için fikir üretme, zararın telafisi için beklentileri ortaya koyma aşamaları oluşturulmuştur. Bu doğrultuda velilere ait tesadüfi yöntemle seçilen 5 tablo aşağıda sunulmuştur.

Velilerin, **toplantı sürecinde ve sonucunda kendilerini memnun eden şeylere** ilişkin analiz sonuçları Tablo 70’de verilmiştir.

Tablo 70’de görüldüğü gibi; **toplantı sürecinde ve sonucunda velileri memnun eden şeyler** altı ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “sorun çözme yaklaşımı”, “sorunun çözümlenmesi”, “memnun etmedi”, “empati”, “duyguların ifade edilmesi” ve “anlaşma yapılması”.

Tablo 70. Toplantı Sürecinde ve Sonucunda Velileri Memnun Eden Şeyler

Kategoriler	K	%	E	%	Veli İfadeleri
Sorun çözme yaklaşımı	3	25	2	100	Böyle bir durumda sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve uzmanın bir arada bulunup bu sorunun nasıl çözüleceğine odaklanmaları/ Güzel bir ortam, ön açıcı/ Siz de ne gerektiğini samimice ortaya koydunuz/ Barışmaları, göz göze yüz yüze konuşmaları/ Çocukların birbirlerini anlamaları. Kendi duygularını anlatabilmeleri memnun etti.
Sorunun çözülmesi	4	34	-	-	Tatlı bir şekilde toplantının bitmesi/ Çocukların barışması, anlaşma yapmaları/ Hepimiz birbirimizi anladık. Olayın çözülmesi.
Memnun etmedi	1	8	-	-	Onlara ders vermek isterdim.
Empati	2	17	-	-	...Çocukların birbirlerini anlamaları.../ Hepimiz birbirimizi anladık...
Duyguların ifade edilmesi	1	8	-	-	...Kendi duygularını anlatabilmeleri...
Anlaşma yapılması	1	8	-	-	...anlaşma yapmaları
Toplam	12	100	2	100	

Tablo 70 incelendiğinde velilerin %8 gibi küçük bir oranı dışında tüm veliler toplantı süreci ve sonucu ile ilgili olarak memnuniyet yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kadın veliler “sorunun çözülmesi” (%34) ve katılımcıların aralarında empati kurabilmelerinden dolayı (%17) memnun olduklarını belirtirken erkek veliler bu noktalara değinmemişlerdir. Kadın veliler sorunun çözülmesiyle ilgili şunları söylemişlerdir; *Tatlı bir şekilde toplantının bitmesi/ Çocukların barışması, anlaşma yapmaları/ Hepimiz birbirimizi anladık. Olayın çözülmesi.* Erkek velilerin tümü ise “sorun çözme yaklaşımı” üzerine yoğunlaşmıştır.

Kadın ve erkek veliler, toplantı süresinde ve sonucunda kendilerini “sorun çözme yaklaşımı”nın memnun ettiğini ifade etmişlerdir (K:%25; E:%100). Veliler meydana gelen anlaşmazlığın çözümünde sınıf öğretmenin, rehber öğretmenin ve onarıcının sorunun sağlıklı bir şekilde çözülmesine işbirlikli olarak katıldığını, toplantı ortamının katılımcıları düşünce ve davranış boyutunda geliştiren bir ortam olduğunu, onarıcının profesyonel yaklaşım sergilediğini, toplantının tarzına bağlı olarak öğrencilerin uzlaşabilmeleri için karşılıklı konuşabilmelerine olanak sağlandığını ve bu bağlamda empati geliştirebildiklerini belirtmişlerdir. Velilerin bu

konudaki söylemleri; *böyle bir durumda sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve uzmanın bir arada bulunup bu sorunun nasıl çözüleceğine odaklanmaları/ Güzel bir ortam, ön açıcı/ Siz de ne gerektiğini samimice ortaya koydunuz/ Barışmaları, göz göze yüz yüze konuşmaları/ Çocukların birbirlerini anlamaları. Kendi duygularını anlatabilmeleri* şeklindedir.

Velilerin toplantı öncesindeki duygularına ilişkin analiz sonuçları Tablo 71’de verilmiştir.

Tablo 71’de görüldüğü gibi; velilerin, **toplantı öncesindeki duyguları** dokuz ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “üzüntü”, “sevinç”, “gurur”, “kızgınlık”, “hayal kırıklığı”, “mahcubiyet”, “tedirginlik”, “merak” ve “güven”.

Tablo 71. Velilerin Toplantı Öncesindeki Duyguları

Kategoriler	K	%	E	%	Veli İfadeleri
Üzüntü	2	20	1	17	B.’ye üzüldüm şiddet gördüğü için, öğretmenlerinin önünde kötü duruma düştü diye. M. için de üzüldüm/ İkisi için de üzüldüm. Kendilerini buruk hissediyorlardı.
Sevinç	-	-	2	33	Öğrenciler için üzüldüm ama kendim için sevindim. Daha önce bu kadar güvende olduklarını bilmiyordum. Okul bu kadar üzerine durdu diye sevindim...
Gurur	-	-	1	17	...Daha önce bu kadar güvende olduklarını bilmiyordum. Okul ile gururlandım.
Kızgınlık	2	20	-	-	Z. açısından hep üzülen o olduğu için neden hep o diye, kızgınlık/ S.’ye kızdım
Hayal kırıklığı	1	10	1	17	Hayal kırıklığı, böyle bir nedenle okula geldiğim için.
Mahcubiyet	1	10	-	-	Mahcubiyet yaşadım.
Tedirginlik	2	20	-	-	Benim tedirginliğim birbirlerine verdikleri zarar devam eder mi?/ E(2) E(1)’in duygularını gerçekten anlar mı yoksa kin duyguları yada pişmanlığına devam eder mi?
Merak	2	20	-	-	O.’nun davranışlarını merak ettim. B.’ ye yaptığı şiddet ile ilgili ne olduğunu anlamak istiyordum.
Güvensizlik	-	-	1	16	Güvensizlik, ama bundan sonra kendilerini düzelterekler.
Toplam	10	100	6	100	

Kadın veliler toplantı öncesinde “kızgınlık” (%20), “tedirginlik” (%20) ve “merak” (%20) duygularını ağırlıklı olarak yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kadın velilerin, annelik duygusuyla, toplantı öncesinde yaşadığı “tedirginlik” duygusu özellikle anlamlıdır. *Benim tedirginliğim birbirlerine verdikleri zarar devam eder*

mi?/ E2, E1'in duygularını gerçekten anlar mı yoksa kin duyguları ya da pişmanlığına devam eder mi? cümlesi ile kadın veliler sorunun kalıcı ve yapıcı çözümüne ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadırlar.

Erkek veliler ise “sevinç” (%33) kategorisi üzerinde yoğunlaşmışlardır. Üzücü bir yaşantı sonucu bir araya gelinecek toplantı öncesinde, velilerin “sevinç” duygusu yaşamaları ilk bakışta ilginç gelse de kurdukları cümleler bu duygunun nedenini güzel bir şekilde izah etmektedir; *Öğrenciler için üzülüm ama kendim için sevindim. Daha önce bu kadar güvende olduklarını bilmiyordum. Okul bu kadar üzerine durdu diye sevindim...*

Kadın ve erkek velilerin toplantı öncesi ortaklaşa yaşadıkları duygular ise “üzüntü” (K:%20; E:%17) ve “hayal kırıklığı”dır (K:%10; E:%17). Veliler; öğrenciler birbirlerine şiddet davranışı sergiledikleri için, okul ortamında öğretmenlerine karşı kredileri azaldığı için, meydana gelen olaydan dolayı duygusal olarak olumsuz etkilendikleri için üzüldüklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu tür olumsuz bir olaydan dolayı okula çağrıldıkları için hayal kırıklığına uğradıklarını belirtmişlerdir. Her anne-baba gibi okula gurur verici bir nedenle davet edilmeyi beklerken; *“Hayal kırıklığı, böyle bir nedenle okula geldiğim için”* cümlesiyle duygularını açığa vurmuşlardır.

Velilere göre, **öğrencilerin ortaya koydukları düşünceleri ile ilgili samimiyet düzeylerine** ilişkin analiz sonuçları Tablo 72’de verilmiştir. Tablo 72’de görüldüğü gibi; velilere göre, **öğrencilerin ortaya koydukları düşünceleri ile ilgili samimiyet düzeyleri** üç ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “samimi”, “samimi değil” ve “kararsız”.

Kadın veliler “samimi” (%72) kategorisinde yoğunlaşmışlardır. Bununla birlikte “samimi değil” (%14) ve “kararsız” (%14) kategorilerine de vurgu yapmışlardır. Erkek velilerin, öğrencilerin ortaya koydukları samimiyet düzeylerine ilişkin düşünceleri “samimi” (%50) ve “samimi değil” (%50) şeklinde eşit bir dağılım sergilemektedir. Bunun aksine “kararsız” kategorisine yer vermemişlerdir.

Tablo 72. Velilere Göre Öğrencilerin Ortaya Koydukları Düşünceleri İle İlgili Samimiyet Düzeyleri

Kategoriler	K	%	E	%	Veli İfadeleri
Samimi	5	72	1	50	Samimiydiler/ Evet, içtendiler/ Düşüncelerinde ikisi de içtendi/ O.'nun ilk başta çekindiği noktalar oldu ve sustu. Hocanın konuşmasından sonra kendini açık ifade etti. B. kapalı idi. Sonradan O. açıklama yapınca o da açıklama yaptı.
Samimi değil	1	14	1	50	Samimi değildi. Üçü de bir şey biliyor ama söylemediler/ Tam samimi olduklarına inanmadım. Söylemedikleri şeyler var.
Kararsız	1	14	-	-	Sanki aralarında anlaşmışlar gibi. Aşağıya inince böyle konuşmalarına şaşırđım. Çünkü benim oğlum evde bana dedi ki “anne ben de onun burnunu kanatacağım”. O benim kafamı karıştırdı, birden bire ne oldu da değışti.
Toplam	7	100	2	100	

Öğrencilerin düşüncelerinde samimi olduklarını düşünen kadın ve erkek veliler yoğunlukta olduğu gibi (K:%72; E:%50), samimi olmadıklarını düşünen veliler de mevcuttur (K:%14; E:%50). Öğrencilerin toplantı esnasında düşüncelerini ifade ederken “samimi” bulan veli grubu, kimi öğrencinin toplantının başından itibaren kimisinin de belli bir aşamasından sonra içten, samimi olduğunu ifade etmiştir. Velilerin diğer bir bölümü de öğrencilerin bildikleri bazı şeyleri toplantıda paylaşmadıklarını ve dolayısıyla samimi olmadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte kadın veliler “kararsız” (%14) ifadesine yer vermiş olsalar da erkek veliler bu kategori üzerinde durmamışlardır.

Velilere göre, **adaletli bir toplantı olup olmadığına** ilişkin analiz sonuçları Tablo 73’de verilmiştir.

Tablo 73’de görüldüğü gibi; velilere göre, **adaletli bir toplantı olup olmadığı** iki ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “adil” ve “adil değil”. Tablodan anlaşıldığı gibi veli yanıtları toplantının “adil” olduğu (K:%83; E:%100) düşüncesinde yoğunlaşmıştır. Veliler düşüncelerini şu şekilde izah etmişlerdir; *Adalet yerini buldu, çok memnun kaldım. Çocuk şubesinde avukat çağırdılar, şikâyetçi olmamızı ısrar ettiler, olay okul içinde olduğu için dava açılmalı dediler. Ama ben bu yolu hiç istemiyordum.*

Tablo 73. Velilere Göre Adaletli Bir Toplantı Olup Olmadığı

Kategoriler	K	%	E	%	Veli İfadeleri
Adil	5	83	2	100	Adalet yerini buldu, çok memnun kaldım. Çocuk şubesinde avukat çağırdılar, şikâyetçi olmamızı ısrar ettiler, olay okul içinde olduğu için dava açılmalı dediler. Ama ben bu yolu hiç istemiyordum.
Adil değil	1	17	-	-	Şu an kafam çok karışık. Adalet sağlanmadı.
Toplam	6	100	2	100	

Velilere göre, öğrencilerin **“Onarıcı Uygulama”** süresince **en çok zorlandıkları aşamalara** ilişkin analiz sonuçları Tablo 74’de verilmiştir.

Tablo 74. Velilere Göre “Onarıcı Uygulama” Süresince Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Anlar

Kategoriler	K	%	E	%	Veli İfadeleri
Zorlanılan bir yön olmaması	1	12	-	-	Zorlanmadılar.
Olaya ilişkin düşünceleri aktarma	2	22	1	33	İkisi de düşünce ve duygu ifadesinde zorlandılar/ Olayı düzenli anlatamadılar (olaya ilişkin düşüncelerini aktarırken).
Hatayı kabullenme	1	11	-	-	Kendi hatalarını anlatırken (hatayı kabullenmede)
Temel sorunu ortaya koyma	1	11	1	33	Sorunun nasıl oluştuğunu ortaya koymada, samimice ortaya koymada zorladı/ Temel sorunu ortaya koyarken, zorlandılar bence biraz.
Kararsız	1	11	-	-	Emin değilim.
Olaya ilişkin duyguları aktarma	2	22	1	34	Özellikle M. duygu ifadesinde zorlandı.
Zararın telafisi için sorumluluk alma	1	11	-	-	İkisi de zararın telafisi için özür dilemede (sorumluluk almada) zorlandı.
Toplam	9	100	3	100	

Tablo 74’de görüldüğü gibi; velilere göre, öğrencilerin **“Onarıcı Uygulama”** süresince **en çok zorlandıkları aşamalar** yedi ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “zorlanılan bir yön olmaması”, “zararın telafisi için sorumluluk

alma”, “olaya ilişkin düşünceleri aktarma”, “hatayı kabullenme”, “temel sorunu ortaya koyma”, “kararsız” ve “olaya ilişkin duyguları aktarma”.

Kadın veliler “Onarıcı Uygulama” süresince öğrencilerin zorlandıkları aşamaları ifade ederken erkek velilerden farklı olarak “zorlanılan bir yön olmaması” (K:%12; E:0), “zararın telafisi için sorumluluk alma” (K:%11; E:0), “hatayı kabullenme” (K:%11; E:0) kategorileri üzerinde durmuşlardır. Kadın ve erkek veliler “olaya ilişkin düşünceleri aktarma” (K:%22; E:%33) kategorisine vurgu yapmışlardır. Bunu öğrencilerin olaya ilişkin düşüncelerini belli bir sıra ile anlatmakta zorlanmaları ile açıklamışlardır. Vurguladıkları diğer bir kategori “temel sorunu ortaya koyma” (K:%11; E:%33) olmuştur. Veliler aynı zamanda “olaya ilişkin duyguları aktarma” (K:%22; E:%34) kategorisine de yoğunlaşmışlardır. Bu düşüncelerini de öğrencilerin duygularını tanımlamada ve ifade etmekte güçlük yaşadıklarını açıklayarak belirtmişlerdir.

YEDİNCİ BÖLÜM TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, sırasıyla I. ve II. Çalışma'ya ait bulguların tartışılması ve yorumuna yer verilmiştir.

ÇALIŞMA I

Araştırmanın bu bölümünde, “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu” ve “Şiddet Anketi”nden elde edilen bulguların tartışılması ve yorumuna yer verilmiştir. “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu”na ait analizler, ölçeğe ait alt faktörler için ayrı ayrı gerçekleştirildiğinden dolayı, elde edilen bulgular da alt faktörler göz önünde bulundurularak tartışılmıştır.

7.1. LİSELERDE, ÖĞRENCİLERİN AKRAN ZORBALIĞINA İLİŞKİN ALGILARINI İÇEREN ARAŞTIRMA BULGULARININ TARTIŞILMASI VE YORUMU

Araştırma kapsamında “*Öğrencilerin zorba olma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*” sorusu incelendiğinde zorba ölçeğinin izolasyon alt boyutu hariç tüm alt boyutlarında kızların zorba olma puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu kız öğrencilerin zorba davranış eğiliminin erkek öğrencilere nazaran önemli düzeyde fazla olduğunu, araştırma sınırlılıkları içinde, ortaya koymaktadır. Ne var ki mevcut araştırmada elde edilen sonucun konu ile ilgili ülkemizde yapılan pek çok araştırma sonucu ile ters orantılı bir ilişki sergilediği görülmektedir. Yapılan pek çok araştırmada, erkek öğrencilerin zorba davranış eğiliminin kız öğrencilere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ayas ve Pişkin, 2011; Aypay ve Durmuş, 2008; Genç, 2007; Gökler, 2007; Koç, 2006; Pişkin, 2010). İlgili araştırmalarda elde edilen bu sonuç toplumsal yapımızın erkeklerin zorbaca davranışlarını daha fazla tolere etmesinden kaynaklanıyor olabileceği şeklinde açıklanmaktadır. Alanyazın incelemesinde lise düzeyinde eğitim gören kız öğrencilerin erkeklere oranla önemli

düzye de daha fazla zorbalık davranışı sergilediği şekilde belirgin netlikte sonuca ulaşan araştırma sonuçları ile karşılaşılmamıştır. Dolayısıyla, mevcut araştırmada elde edilen kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre zorba davranış eğilimlerinin daha fazla olduğu sonucu akla şu soruları getirmektedir: elde edilen bu sonuç kızların zorbaca davranışlarındaki artışın bir işareti olabilir mi? veya kızların zorbaca davranışları daha aleni bir hal almış olabilir mi? Bu sorulara yanıt bulmak amacıyla cinsiyet faktörünün zorbaca davranış üzerindeki etkisini ölçen yeni araştırmalara ihtiyaç olduğunu düşünmek mümkündür.

“Öğrencilerin kurban olma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” sorusu incelendiğinde ise dışlanma, söylenti yayma ve cinsel kurban olma alt boyutlarında önemli farklılıkların olmadığı belirlenmiştir. Ancak bunun aksine fiziksel kurban olma, sözel kurban ve genel olarak kurban olma alt boyutlarında kızların ortalama puanlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kurban olma eğilimlerinin önemli düzeyde fazla olduğu bu araştırmanın sınırlılıkları içinde söylenebilir. Elde edilen bu bulgu; sözel kurban olma alt boyutunda, Ayas ve Pişkin (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucu ile birebir örtüşürken, genel olarak kurban olma alt boyutunda da Pişkin’e ait (2010) araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Olweus da (2003), kız öğrencilerin zorbalığa daha sık uğradıkları ve daha büyük zarar gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Lise öğrencilerinin zorba ve kurban olma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre birlikte değerlendirildiğinde, cinsiyetin zorba ve kurban olma durumu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, *kız öğrencilerin hem zorba hem de kurban olma eğilimlerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu* araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir. Ne var ki ülkemizde gerek ilköğretim gerek lise düzeyinde yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, tam tersi bir sonuç elde edildiği tespit edilmiştir. Bu araştırmalarda, erkek öğrencilerin hem zorba hem de kurban olma eğilimlerinin kız öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir (Alikışifoğlu ve Ercan, 2007; Ayas ve Pişkin, 2011; Dölek, 2002; Kartal ve Bilgin, 2007; Koç, 2006; Kutlu, 2005; 2004; Yurtal ve Cenkseven, 2007). Yurtdışında yapılan araştırma bulguları da ülkemizde yapılan bu araştırmalarla tutarlı bir şekilde erkek öğrencilerin kızlara göre

daha yüksek oranda zorbalık davranışı sergilediği ve zorbalığa uğradığını ortaya koymaktadır (Craig ve Pepler 2003; Nansel ve ark., 2001). Tüm bunlarla birlikte, alanyazında zorba ve kurban olma düzeyi ile cinsiyet faktörü arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar arasında az da olsa farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar mevcuttur. Pişkin (2002: 7) tarafından, ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada zorbalığa uğrama oranlarında kız ve erkek öğrenciler arasında bir fark gözlenmezken, zorbalık yaptıklarını belirten erkeklerin oranı, kızların yaklaşık iki katı bulunmuştur. Kapıcı (2004), zorbalık yapma ve zorbalığa uğrama bakımından erkek ve kız öğrenciler arasında bir fark olmadığını belirtirken, Genç'in (2007) araştırma sonucu, kurban olma yönünden iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı yönündedir.

Öğrencilerin zorba olma düzeylerinin sınıf seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği”nde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Alanyazındaki kimi çalışmaların da bu doğrultuda olduğu görülmüştür (Atik, 2006; Kapıcı, 2004). Bununla birlikte, mevcut araştırmanın ikinci çalışmasında sınıf düzeyinin yükselmesiyle birlikte zorbalık davranışlarının arttığı tespit edilmiştir. “Onarıcı Uygulama”larda “zorbalık ve şiddet uygulayan öğrenciler” arasından 9. sınıf öğrencisi olanların oranı %29.41, 10. sınıf öğrencisi olanların oranı %29.41 iken 11. sınıf öğrencisi olanların oranının artış göstererek %41.17 olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla, öğrencilerin zorba olma düzeyleri sınıf seviyelerine göre incelendiğinde “akran zorbalığı belirleme ölçeği”nde anlamlı bir fark bulunamazken “Onarıcı Uygulamalar”a dâhil olan öğrenci grubu için anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte zorbalık davranışı sergileme eğiliminin de artış göstermesi yönündedir. Dolayısıyla, “Onarıcı Uygulamalar” vasıtasıyla elde edilen sonuca göre, liselerde sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte zorbalık davranışı sergileme eğiliminin de artış gösterdiği araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir. “Onarıcı Uygulamalar” vasıtasıyla elde edilen bu sonuç, zorba öğrencilerin kendilerinden daha küçük sınıf düzeyinde olan öğrenciler üzerinde daha rahat hâkimiyet kurabileceklerini düşünmeleri ile bağlantılı olabilir.

Öğrencilerin kurban olma düzeylerinin sınıf seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, “Akran Zorbalığı Belirleme

Ölçeği”nde söylenti yayma alt faktöründe 10. sınıf öğrencilerinin 11. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek puan aldığı bulunmuştur. Dolayısıyla elde edilen bu bulguya göre, sınıf düzeyinin kurban olma durumunun yaygınlığı üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğu araştırmanın sınırlılıkları içinde söylenebilir. Mevcut araştırmanın ikinci çalışmasında da sınıf düzeyinin yükselmesiyle birlikte mağdur olma durumunun azaldığı tespit edilmiştir. “Onarıcı Uygulama”ya dâhil olan “mağdur (kurban) öğrenciler” arasından 9. sınıf öğrencisi olanların oranı %44,44, 10. sınıf öğrencisi olanların oranı %33,33 iken, 11. sınıf öğrencisi olanların oranının düşüş göstererek %22,22 olduğu bulunmuştur. Kurban olma durumunun sınıf düzeyi değişkeni açısından incelendiği, yurtiçi ve yurtdışı araştırma sonuçları da; okulun ilk yıllarında zorbalığa uğradığını belirten öğrencilerin sayısının dikkat çekici oranda yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Berthold ve Hoover, 2000: 66-69; Rigby, 2002; Scheithauer ve ark., 2006, akt: Attar-Schwartz ve Khoury-Kassabri, 2008: 160; Yurtal ve Cenkseven, 2007: 1-10). Sonuç olarak, *mevcut araştırmada elde edilen, okulun ilerleyen yıllarında kurban olma düzeyinin azaldığı* yönündeki sonuç, benzer sonuçlara ulaşan araştırmacıların izah ettiği gibi, çocuğun yaşının artmasına paralel olarak ona hükmedebilecek çocukların sayısının da azalması ile açıklanabilir.

“Öğrencilerin zorba olma düzeyleri başarı algısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait bulgular incelendiğinde, öğrencilerin başarı algılarına göre fiziksel zorba olma ve sözel zorba olma alt boyutlarında anlamlı farklılıkların bulunduğu belirlenmiştir. Başarı algısı ortalama üstünde olanların başarı algısı ortalama düzeyde ve ortalama altında olanlara göre önemli düzeyde daha fazla fiziksel ve sözel zorba oldukları tespit edilmiştir. Oysa ki Genç (2007), öğrencilerin kendilerini algılamaları yerine not ortalamalarına dayanan başarının temel alındığı araştırmasında “başarılı” öğrencilerin, okul başarısı “orta” veya “düşük” olan öğrencilere göre bütün zorbalık türlerine daha az başvurdukları sonucuna ulaşmıştır. Bu iki araştırma arasındaki birbirine tezat bulgular, öğrencilerin zorba olma eğilimleri ile algılanan başarı ve gerçek başarı değişkenleri arasında ilginç bir bağ olduğunu düşündürmektedir. Araştırmacıların geçmişten günümüze ortaya koyduğu zorba öğrencilere ait karakteristik özellik, düşük okul başarısı ve okulla bağlarının diğerlerine göre daha zayıf olmasıdır (Dake ve diğerleri; 2003: 174). Olweus’a (1993) göre de, zorbalık eğilimi gösteren öğrencilerin akademik

başarıları ilkokulda ortalamanın altında ya da üstünde olabilirken, ileriki yıllarda genellikle ortalamanın altındadır. İleriki yaşlarda zorba davranışlar sergileyen çocuklar akademik anlamda daha fazla zorluk çekme potansiyelindedirler. Kimi araştırmacılar zorbaların düşük okul başarısının yarattığı başarısızlık ve güçsüzlük duygularından kaçınmak ve kendini yeterli, başarılı hissetmek için akranlarını istismar etme yoluna gidebildiği görüşündedir (Carney, Hazler, Higging, 2002: 96-97; Özgür ve ark., 2005: 39-41; O'Moore ve Kirkham, 2001:278-279). Araştırmacıların elde ettiği bu bulgu tersinden okunduğunda, akranlarını istismar eden öğrencilerin yaşadıkları güçlü olma isteği, akademik başarı düzeylerine de yansiyarak, akademik başarı düzeylerini olduğundan daha yüksek algılamalarına yol açtığı düşünülebilir.

Öğrencilerin kurban olma düzeyleri başarı algısına göre incelendiğinde ise, sözel kurban olmada önemli farklılıkların olduğu bulunmuştur. Ortalama altında başarı algısı olanların başarı algısı ortalama olanlara göre önemli düzeyde daha fazla sözel kurban oldukları tespit edilmiştir. Alanyazın taraması yapıldığında, başarı algısı ile kurban olma arasındaki ilişkiyi irdeleyen herhangi bir araştırma sonucuna rastlanmamıştır. Bununla birlikte, zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerin güdülenme düzeyini ve gerçek akademik başarılarını olumsuz etkilediğine dair araştırma bulgularına rastlanmıştır (Atik, 2006; Genç, 2007; Yaman vd., 2010). Genç (2007), okul başarısının kurban olmanın önemli bir açıklayıcısı olmasını, öğrencilerin okulun amaçlarından çok zorbalıkla mücadele etmeyle zaman geçirmek zorunda kalmalarıyla açıklamaktadır.

Sonuç olarak araştırma kapsamında, *zorba ve kurban olma eğilimi ile başarı algısı değişkeni arasındaki ilişki birlikte değerlendirmeye alındığında, öğrencilerin başarı algısı düştükçe sözel kurban olma eğilimlerinin, başarı algısı yükseldiğinde ise fiziksel ve sözel zorba olma eğilimlerinin arttığı görülmektedir. Dolayısıyla elde edilen bu bulgudan yola çıkarak öğrencilerin algıladıkları başarı düzeylerinin zorba olma ve kurban olma durumunun yaygınlığı üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğu araştırmanın sınırlılıkları içinde söylenebilir.*

Öğrencilerin zorba olma düzeyleri okula istekli gelip gelmemelerine göre incelendiğinde; okula istekli gelme düzeyi ile fiziksel, sözel, izolasyon ve genel olarak zorbalık alt boyutları arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda, öğrencilerin okullarına istekli gelme düzeyinin zorba olma düzeyi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu araştırma sınırlılıkları içinde düşünülebilir.

Öğrencilerin kurban olma düzeyleri okula istekli gelip gelmemelerine göre incelendiğinde ise şaşırtıcı bir sonuç olarak, okula gelme istek düzeyi ile fiziksel ve genel kurban olma alt boyutları arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu bizi, araştırma sınırlılıkları içinde, öğrencilerin okula istekli gelme düzeyinin kurban olma düzeyi üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna götürmektedir. Ne var ki bunun aksine, Yaman ve arkadaşlarının araştırmasında (2010), zorbalık durumunun öğrencilerin okula gitmek istememesine neden olduğu bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin zorba ve kurban olma düzeyleri ile okula gelme isteği arasındaki ilişki birlikte değerlendirildiğinde; okula gelme isteğinin zorba olma durumu üzerinde önemli, kurban olma düzeyi üzerinde ise sınırlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, *kurban olma eğiliminde olan öğrencilerin zorbalığa eğilimli öğrencilere göre daha sınırlı düzeyde olmakla birlikte, bu iki grubun okula gelme isteğinin yüksek düzeyde olduğu* araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir. Okul ortamı zorbalık yapmak için, iki nedenle, son derece elverişli bir ortamdır. Birincisi, okullar yapılan zorbalığın gözden kaçmasına olanak verecek kadar kalabalık ortamlardır. Dolayısıyla zorbalık yapan öğrencinin ev ortamı, mahalle gibi dar bir çevre yerine okul ortamını seçmesi doğaldır. İkincisi de ev ortamında veya yaşadığı mahallede zorbalık yapabileceği kişiler sayıca sınırlıdır. Oysa ki en küçük okulda bile zorbalık yapılabilecek öğrenci sayısı birden fazladır. Dolayısıyla, zorbalık yapma eğilimi yüksek olan öğrencilerin okula gelme istek düzeylerinin bu nedenlerle yüksek olabileceği düşünülmektedir. Araştırma sonucu sadece zorba öğrencilerin değil, sınırlı düzeyde olmakla birlikte kurban öğrencilerin de okula gelme istek düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Farklı araştırma bulgularında da elde edildiği gibi (Yaman ve ark.: 2010), kurban öğrencilerin okula gelme konusunda isteksizlik yaşaması beklenirken aksi bir sonuç elde edilmiştir. Böyle bir sonuç elde edilmesi kurban olma durumu yaşayan öğrencinin “yenilen pehlivan güreşe doymazmış” misali zorba ile baş edebilme umudu ile okula gitmek istediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin zorba olma düzeyleri sosyoekonomik düzeye göre incelendiğinde, sosyoekonomik düzeyi orta seviyede olanların sosyoekonomik düzeyi düşük olanlara göre anlamlı düzeyde daha fazla söylenti çıkarma tarzında zorbalık eğiliminde olduğu bulunmuştur. Buradan hareketle, öğrencilerin sosyoekonomik seviyelerinin zorbalık yapma üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Buradan hareketle, *öğrencilerin sosyoekonomik seviyelerinin yükselmesiyle birlikte* söylenti çıkarma tarzında zorbalık eğiliminde olduğu araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir. Elde edilen bu sonuç Pişkin'in (2003, 2010) araştırmalarında ortaya koyduğu zorba öğrencilerin en fazla üst sosyoekonomik düzey aile yapılarına sahip olduğu bulgusu ile tutarlılık sergilemektedir. Aynı zamanda Ayas ve Pişkin (2011), sosyoekonomik düzey ile zorba ve kurban olma arasındaki ilişkiyi farklı okul türleri düzleminde araştırmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulguya göre de zorbalık puanları en yüksek grubun üst sosyoekonomik düzeyi temsil eden özel lise öğrencileri, kurban puanı en yüksek grubun da endüstri meslek lisesi öğrencilerinden oluştuğu belirlenmiştir. Koç (2006) ise araştırmasında algılanan gelir düzeyi ile zorba kişilik düzeyi arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin kurban olma düzeyleri sosyoekonomik düzeye göre incelendiğinde ise, zorbalıktan farklı olarak, sosyoekonomik düzey ile kurban olma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla, elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin sosyoekonomik seviyelerinin kurban olma üzerinde ise herhangi bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Kapıcı'nın araştırmasında (2004) ulaştığı sonuçlar da sosyoekonomik düzey değişkeni açısından zorba ve kurban gruplar arasında belirgin farklılıklar bulunmadığı yönündedir.

Öğrencilerin zorba olma düzeyleri içekapanık olup olmamalarına göre incelendiğinde, fiziksel zorba olma, eşyalara zarar verme ve genel olarak zorba olma alanlarında öğrencilerin içekapanıklık düzeylerine göre önemli farklılıkların var olduğu tespit edilmiştir. İçekapanık olmayanların biraz içekapanık olanlara göre önemli düzeyde daha fazla fiziksel zorba, eşyalara zarar verme ve genel toplam zorba olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla, öğrencilerin içekapanıklık düzeyinin zorbalık yapma üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Buradan hareketle, *dışadönük öğrencilerin içekapanık öğrencilere göre zorbalık yapma eğilimlerinin daha fazla*

olduğu araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir. Pişkin ve Ayas da (2005), lise öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada, zorbalara daha dışadönük olduklarını, utangaçlık düzeylerinin daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Besag (1995), zorba öğrencilerin kendilerine güvenli, dışa dönük ve rahat kişilik özelliklerine sahip olduklarını belirtmektedir. Gökler de (2007) dışadönük-içedönük kişilik özellikleri ile zorba ve kurban olma arasında ilişki olduğunu belirtmektedir. Dışadönük bireylerin, tehlikeli durumlardan ve kavgalardan hoşlanan, içtepesel davranan, öfkesini kontrol etmede zorlanan kişiler olma özelliği taşıdıklarını, bu bağlamda zorbalık yapan öğrencilerin dışadönük bireyler olarak nitelendirilmesinin yanlış olmayacağını ifade etmektedir.

Öğrencilerin kurban olma düzeylerinin içe kapanık olup olmamalarına göre incelenmesinin sonucu olarak ise, cinsel kurban olma hariç diğer tüm kurban olma alanlarında önemli farklılıkların bulunduğu belirlenmiştir. İçekapanık olmayanların içekapanık olanlara göre fiziksel kurban, sözel kurban, izolasyon, söylenti yayma, eşyalara zarar verme ve genel kurban olma alt boyutlarında daha fazla kurban olma eğilimi gösterdiği bulunmuştur. Dolayısıyla, elde edilen bulgulara göre *öğrencilerin içekapanıklık düzeylerinin kurban olma üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu* söylenebilir. Mevcut çalışmada elde edilen bu bulgu doğrultusunda, *dışadönük öğrencilerin içekapanık öğrencilere göre kurban olma eğilimlerinin daha fazla olduğu* araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde ise sonuçların tam aksi yönde olduğu görülmektedir. Olweus (1995) mağdurun kişilik özelliklerini kaygı düzeyi yüksek, güvensiz, ihtiyatlı, alınganlı olan, duyarlı ve sessiz olarak tanımlamıştır. Pişkin ve Ayas'ın (2005) araştırma bulguları, kurban olma eğilimi gösteren öğrencilerin diğerlerine göre daha utangaç ve daha içedönük olduklarını göstermektedir. Gökler de (2007) içedönük bireylerin çekingen, mahçup ve yaşadıkları zorbalığı ebeveynleri ve öğretmenleri ile paylaşmaktan çekinen kişilik özellikleriyle kurban olmaya aday olduklarını belirtmektedir.

Öğrencilerin zorba olma düzeyleri aile ortamında zaman geçirdiği kişilere göre incelendiğinde, öğrencilerin zorba olma düzeyleri ile ailelerinde zaman geçirdiği kişiler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğrencilerin kurban olma düzeyleri onların aile ortamında zaman geçirdiği kişilere göre incelendiğinde

ise anne ve babasıyla zaman geçirmeyi tercih eden lise öğrencilerinin sadece annesiyle zaman geçirmeyi tercih edenlere göre haklarında daha fazla söylenti çıktığı, daha fazla oranda eşyalarının zarar gördüğü bulunmuştur.

Öğrencilerin zorba olma düzeyleri disiplin cezası alıp almamalarına göre incelendiğinde dışlama alanında önemli bir farklılığın bulunmadığı geride kalan tüm alanlarda ise önemli farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre disiplin cezası almayanların fiziksel zorba olma, sözel zorba olma, söylenti yayma, eşyalara zarar verme, cinsel zorba olma ve genel zorba olma düzeyleri disiplin cezası alanlara göre önemli düzeyde daha yüksektir. Bu doğrultuda, elde edilen bulgulara göre öğrencilerin disiplin cezası almamasının zorbalık davranışı sergilemeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, *disiplin cezasının lise öğrencilerinin zorbaca davranışlarını azaltmada olumlu yönde etkisi olduğu* araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir. Elde edilen bu bulgu; zorba kişilik ile öğrencilerin hatalı davranışlarının sıklığı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulan Koç'un (2006) araştırma bulgusunun ışığında değerlendirildiğinde, zorbalık eğilimi yoğun olan öğrencilerin diğerlerine nazaran daha fazla disiplin suçu oluşturacak hatalı davranış sergilediği ve bu davranışların disiplin cezası ile belli bir oranda azaltılabildiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin kurban olma düzeyleri disiplin cezası alıp almalarına göre incelendiğinde ise, kurban olma alanlarından dışlanma, söylenti yayma ve eşyalara zarar verme alanlarında disiplin cezası alıp almamaya göre önemli farklılıkların olmadığı anlaşılmıştır. Ancak diğer kurban olma alanlarında (sözel kurban olma, cinsel kurban olma, genel toplam kurban olma) önemli farklılıklar söz konusudur. Bulgulara göre disiplin cezası almayanların sözel kurban olma, cinsel kurban olma ve genel toplam kurban olma düzeyleri disiplin cezası alanlara göre önemli düzeyde daha yüksektir. Bu doğrultuda, elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin disiplin cezası almamasının kurban olma eğilimi sergilemeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin *disiplin cezası almasının kurban olma eğilimini azalttığı* araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir. Bu durumun kurbanın güvensiz, çekingen ve ürkek kişilik özellikleri (Olweus, 1993) gereği disiplin cezası almasını gerektirecek bir davranış sergilememesi ile ilgili olduğu düşünülebilir.

7.2. LİSELERDE, ÖĞRENCİLERİN ŞİDDETE İLİŞKİN ALGILARINI İÇEREN ARAŞTIRMA BULGULARININ TARTIŞILMASI VE YORUMU

Araştırma kapsamında uygulanan şiddet anketinden elde edilen bulguya göre, İzmir İli'nde genel lise ve meslek lisesi öğrencileri şiddetin, okullarında arasıra yaşandığını düşünmektedirler (K:%36,4; E:%29,5). Öğrencilerin, şiddetin yaşanma sıklığı ile şiddet kavramını anlamlandırma biçimlerine ait görüşleri birlikte değerlendirildiğinde anlamlı bir sonuç ile karşılaşmaktadır. Kişilerarası şiddetin öğrencilerde yarattığı çağrışımların daha çok doğrudan şiddet türlerini içerdiği görülmektedir. Bunlar; kavga, öfke, küfür, sözlü kavga, argo sözler ve düşmanlık kavramlarıdır. Ne var ki öğrenciler dışlama, söylenti ya da dedikodu yayma, kendi düşüncesini diğerine zorla kabul ettirmeye çalışma, kendi çıkarları için arkadaşlarını ve ilişkilerini kullanma ve web sitelerinde kırıcı yazılar yazma gibi dolaylı şiddet türlerini şiddet olarak algılamaktan uzaktırlar. Dolayısıyla, öğrencilerin şiddet kavramını doğrudan şiddet davranışları ile ilişkilendirmeleri, dolaylı şiddet türlerini ise dikkate almamaları şiddetin “ara sıra” yaşandığını düşünmelerine neden olmuş olabilir. Oysa ki okullarda şiddeti araştıran farklı çalışmalarda ortaya çıkan bulgular, okullardaki şiddetin daha yoğun olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, İzmir İli'nde genel lise ve meslek lisesi öğrencilerinin riskli davranışları başlıklı araştırmada (Aras ve ark., 2007:186-196); madde kullanımı, sınavlarda kopya çekmek, istediğini elde etmek için kavga başlatmak ve ehliyetsiz araç kullanmak gibi kural dışı davranışlar arasında öğrencilerin en sık sergilediği üç kuraldışı davranışın okulla ilintili olduğu ve şiddet ögesinin de ilk üç sırada yer aldığı ortaya çıkmıştır. Sabuncuoğlu ve arkadaşları da (2006) ergenlerin %66,4'ünün son bir yıl içinde bir şekilde akranlarının şiddet içeren olumsuz davranışlarına maruz kaldıkları sonucuna ulaşarak liselerde öğrenciler arasındaki şiddetin yaygınlığına dikkat çekmiştir.

Öğrencilerin gerek sınıf ortamında gerekse okul ortamında en çok karşılaştıkları şiddet türüne ilişkin algıları incelendiğinde, “şiddet anketi”nden elde edilen bulgular, hem kız hem de erkek öğrencilerin sırasıyla “sözel şiddet” ve “fiziksel şiddet” boyutlarında yoğunlaştıklarını ortaya koymaktadır. Araştırma

kapsamında düzenlenen “Onarıcı Uygulamalar”ın içeriği incelendiğinde de; öğrenciler arasındaki şiddet ve zorbalık olaylarının ağırlıklı olarak; “fiziksel şiddet” (%25,8), “fiziksel ve duygusal/sözel şiddet” (%19,35) ve “duygusal/sözel şiddet” (%16,12) içerikli olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, gerek “şiddet anketi”nden elde edilen öğrenci görüşlerinin, gerekse “Onarıcı Uygulamalar” vasıtasıyla elde edilen bulguların paralellik gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla, araştırmanın sınırlılıkları göz önüne alınarak, *öğrenciler arasında “sözel ve fiziksel şiddet”in yaygın olarak görüldüğü* söylenebilir. Alanyazındaki başka araştırmalar da incelendiğinde çok benzer sonuçlarla karşılaşmıştır. Pişkin ve diğerleri (2011) fiziksel, sözel, dışlama, eşyalara zarar verme ve söylenti yayma türleri arasında en sık görülen şiddet türünün “sözel şiddet” olduğunu vurgulamaktadır. Benzer bir şekilde, Türnüklü ve beraberindeki diğer araştırmacılar (2009), arabuluculuğa yansıyan çeşitli çatışma türleri arasında ilk sıraları fiziksel şiddet (%45) ile sözel şiddetin (%19) aldığını belirtmektedir.

Tüm bunlarla birlikte, öğrencilerin şiddetin okullarında “arasıra” yaşandığını düşündüklerine ilişkin elde edilen sonuç ile öğrencilerin gerek sınıf ortamında gerekse okul ortamında en çok karşılaştıkları şiddet türüne ilişkin algılarının “sözel şiddet” ve “fiziksel şiddet” olduğu yönünde elde edilen sonuç birlikte değerlendirildiğinde karşımıza yeni bir tablo çıkmaktadır. Ulaşılan bu sonuçlar, öğrencilerin *dolaylı şiddet türlerini* dikkate almamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Okulda yaşanan şiddet olaylarının sınıf ortamı üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri, okuldaki şiddetin ders ortamı üzerinde bozucu etkisi olduğu yönündedir (%91,1). Öğrenciler; “dersin akışı engelleniyor, öğretmenlerle sorun yaşamamıza neden oluyor, dikkatimizi dağıtıyor, öğretmen gerginleşerek derse devam ediyor, ortam gerginleştiğinden dersi dinleyemiyoruz, öğrenme isteğimizi azaltıyor, öğretmenlerin gözünden düşmemize sebep oluyor, öğretmen ders işleme yerine zamanını sorunu çözmeye harcıyor” gibi nedenlerle, yaşanan şiddet olaylarının dersi olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir. Bu doğrultuda, okul ortamında yaşanan şiddet olaylarının derse etkisi ile öğrencilerin algıladıkları başarı düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, dikkat çekici bir bulgu elde edilmiştir. *Başarı düzeylerini “orta” olarak gören öğrencilerin “düşük ve yüksek” gören öğrencilere göre, şiddet olaylarının derslerini olumsuz etkilediğine dair görüşlerinde*

anamlı bir farklılık söz konusudur. Başarı algısı “orta düzeyde” olan öğrenciler, şiddet olaylarının dersin akışını engelleyici ve motivasyonu düşürücü etkisinden diğerlerine göre daha çok rahatsız olmaktadır. Yüksek başarı algısına sahip öğrenciler için bu tür sorunların engellenmeye yol açmadığı düşünülebilir. Düşük başarı algısına sahip öğrencilerin derse ilgisinin her koşulda zayıf olmasından dolayı şiddet olaylarının ders motivasyonlarını etkilemediği tahmin edilebilir. Orta düzey başarı algısına sahip öğrencilerin ise, çaba sarf ettiklerinde ve olumlu çevre koşulları sağlandığında ders başarılarının artacağına dair umutları, uygun çevresel koşulların sağlanmasına dair beklentilerini arttırıyor olabilir.

Lise öğrencilerinin, okulda öğrenciler arasında şiddetin oluşmasının nedenlerine ilişkin görüşleri belli başlıklar altında toplanmıştır. Öğrenciler şiddet davranışının; ilgi çekme ve diğer öğrencilere üstünlük sağlama isteğinden, kız-erkek arkadaş konusundan, popüler olma isteğinden, ani öfke patlaması yüzünden, içinde bulunduğu gruba uymak için, kıskançlık duyguları yüzünden ve sorunun çözümü için başka bir yol bilememelerinden kaynaklandığını düşünmektedirler. Elde edilen bu bulgu, öğrencilerin yaş grubuna bağlı olarak gelişimsel bakış açısı ile açıklanabilir. Lise yıllarını kapsayan ergenlik dönemi, gencin içinde bulunduğu arkadaş grubu tarafından kabul edilmenin genç için hayati öneme sahip olduğu yıllardır. Genç, yanlış olduğunu bilse bile arkadaş grubunun beklentisi doğrultusunda hareket etmeyi tercih eder. Arkadaş grubundan dışlanmamak adına başkalarına şiddet davranışı sergileyebilir. Aynı zamanda ilgi çekme, diğer öğrencilere üstünlük sağlama ve popüler olmak için şiddet içeren davranışlar sergileme, gencin içinde bulunduğu arkadaş grubu içinde kendini kanıtlama çabası olarak anlamlandırılabilir. Ergenlerin şiddet uygulama nedeni olarak ortaya koydukları diğer bir neden olan sorunun çözümü için başka bir yol bilememeleri ise aldıkları problem çözme becerisi eğitimindeki yetersizliğe bağlanabilir. Problem çözme becerisi iki yolla kazanılabilir. Birincisi erken yaşlardan itibaren evde ve okulda model alma yoluyla öğrenilebilir. İkincisi okulda problem çözme becerisi kazandırmaya yönelik yapılandırılmış programlar aracılığı ile öğrenilebilir. Öğrencilerin sorunun çözümü için başka bir yol bilememelerinden dolayı şiddet uygulamaları dikkati öğrenme kaynaklarına çekmektedir. Çocuk için model olan kişilerin sorun çözme yöntemi olarak şiddeti kullanıyor olması öğrencilerin şiddet ile sorunlarını çözmeye çalışmalarına neden

olabilir. Bununla birlikte okulda öğrencilere öğretilen sorun çözme yöntemine ilişkin programların yetersiz olması ya da olmamasının yaratacağı boşluk; öğrencileri, problemlerini şiddet ile çözmeye yönlendirebilir.

Diğer öğrencilerin zorbalık ve şiddet içeren tutumlarına maruz kalan mağdur öğrencilerin, yaşadıkları mağduriyeti kimlerle paylaştıkları incelendiğinde, “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği” ve “Şiddet Anketi”nden elde edilen bulguların paralellik gösterdiği görülmektedir. “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği”nden elde edilen bulguya göre, mağdur durumda olan lise öğrencileri okulda sorunlarını paylaşmak için en çok arkadaşlarını, ikinci sırada ise öğretmenlerini tercih etmektedir. “Şiddet anketi”nden elde edilen bulguya göre de, öğrenciler maruz kaldıkları şiddet sorununu paylaşmayı tercih etmeleri durumunda; öncelikle arkadaşlarını, ardından sırasıyla anne ve sınıf öğretmeni, başka bir öğretmen ve son tercih olarak okul yönetimini seçtikleri görülmektedir. İlginç bir şekilde okul psikolojik danışmanı ile paylaşmayı tercih etmemektedirler. Bu doğrultuda, araştırmanın sınırlılıkları içinde, mağdur durumda olan lise öğrencilerinin okulda sorunlarını paylaşmak için öncelik sırasına göre arkadaşlarını, annelerini ve öğretmenlerini tercih ettikleri söylenebilir. Alanyazın incelemesi yapıldığında benzer araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır (Pişkin ve Ayas, 2005; Yaman ve arkadaşları, 2010). Yaman ve arkadaşlarının araştırmasında (2010), yalnızca iki öğrenci yaşadıkları zorbalığı rehber öğretmenle paylaştığını bildirmiştir. Aynı zamanda, “öğrencilerin yarısı okul yönetiminin, zorbalığı önlemede yetersiz olduğunu düşünmektedir” sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir araştırmada ise (Fekkes, Pijpers ve Verloove-Vanhorick, 2004); öğrencilerin, aile bireylerini diğer erişkinlere tercih ettikleri yönünde elde edilen bulgu, yakınlık düzeyinin tercihlerde etkili olduğu sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır. Araştırmacılar mağdur öğrencilerin zorbalık durumunu paylaşmak için okul müdürlerinden çok öğretmenlerini ve ailelerini tercih etmesinin nedeninin, öğretmenlerinin ve ailelerinin zorbalığı çözmeye daha etkili olacağına inançları olabileceği üzerinde durmaktadır. Diğer araştırmacıların elde ettiği sonuçlar da göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin sıkıntılarını paylaşmak ve yardım almak için profesyonel yardım kaynağından çok, paylaşımlarının daha çok olduğu dolayısıyla daha yakın hissettikleri ve/veya problemlerini çözebileceğini düşündüğü kişilere yöneldikleri sonucunu düşündürebilir.

Maruz kalınan şiddeti hiç kimseyle paylaşmama nedeni cinsiyete göre incelendiğinde, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin düşüncelerinin belli konularda paralel olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin %59,1'i ve erkek öğrencilerin %40,9'u maruz kaldıkları şiddet sorunun daha çok büyümesinden korktukları için hiç kimse ile paylaşmama düşüncesinde olduklarını belirtmiştir. Gerçekten de özellikle okul gibi kalabalık ortamlarda öğrenciler arasındaki sorunlar etkili bir şekilde çözülemediğinde sorun domino etkisi yaratarak katlanarak büyüebilmektedir. Bilinçli bir yaklaşım ile kolayca hallolabilecek bir sorun konu ile ilgili veya ilgisiz başka öğrencileri, öğretmenleri, velileri de içine alarak içinden çıkılmaz bir duruma dönüşebilmektedir. Öğrenciler de kendi tecrübelerinden veya gözlemlerinden yola çıkarak maruz kaldıkları şiddet sorununun daha fazla büyümesi endişesiyle hiç kimseye söylememeyi tercih edebilmektedir.

Mağdur durumdaki kız ve erkek öğrencilerin maruz kaldıkları şiddeti hiç kimseyle paylaşmama nedenlerinden biri de zarar veren öğrenci tarafından daha fazla örselenebileceği korkusudur (K:%50; E:%50). Mağdurun kendisini bu anlamda güvensiz hissetmesi, sorunun giderilmesi için okul ortamında alınan tedbirleri akla getirmektedir. Okulun şiddetle baş edebilme konusunda beklentilere cevap verebilen belli bir politikasının olmaması, okuldaki önleyici ve sorun çözmeye dönük çalışmaların yeterli olmaması veya sorun çözmeye yaklaşımlarındaki hatalar ile ilgili olabileceğini düşündürmektedir. Sorunun mağdur açısından ele alınmadığı sadece şiddet davranışı sergileyen öğrenciye odaklanılan yaklaşımlarda sorun mağdur açısından tam olarak ortadan kalkmayabilir. Bu nedenle mağdur öğrenci kendisini ihmal edilmiş ve şiddet uygulayan öğrencinin karşısında güvensiz hissedebilir.

Erkek öğrenciler kız öğrencilerden farklı olarak, maruz kaldıkları şiddeti kendi başlarına halledebileceklerini düşündükleri için (K:%27,5; E:%72,5), gururlarına yediremedikleri için (K:%31,3; E:%68,8) ve bu konuda kimsenin kendilerine yardım edemeyeceğini düşündükleri için (K:%33,3; E:%66,7) hiç kimse ile paylaşmamayı tercih ettiklerini ifade etmektedir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilerden farklı olarak, maruz kaldıkları şiddeti kendi başlarına halledebileceklerini düşündükleri için ve gururlarına yediremedikleri için kimseyle paylaşmamalarında cinsiyet rolünün etkisi olduğu düşünülebilir. Erkek öğrencilerin

kendilerine atfettikleri güç duygusunun böyle bir davranış içine girmelerine sebep olabileceği düşünülebilir.

ÇALIŞMA II

Araştırmanın ikinci çalışmasında iki ana veri kaynağı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi; her bir “Onarıcı Uygulama” sonunda zarar veren öğrenci, mağdur öğrenci, mağdur/zarar veren öğrenci, veliler, öğretmenler, mağdur ve zarar veren öğrencilerin davet ettiği katılımcılar ile onarıcının “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a ilişkin değerlendirmelerini almak amacıyla hazırlanmış “toplantı değerlendirme formları”ndan elde edilen bulgulardır. İkincisi ise her bir “Onarıcı Uygulama” sonunda rastgele seçilen katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucu elde edilen mağdur görüşme formu, zarar veren görüşme formu, mağdur/zarar veren görüşme formu, öğretmen görüşme formu ve veli görüşme formu olmak üzere beş farklı grup ile “görüşme formları”ndan elde edilen bulgulardır. Bu iki ana veri setinden elde edilen bulgular tartışılırken “Onarıcı Uygulamalar”a katılan “katılımcılara ait bilgi formları”ndan elde edilen bulgulardan yararlanılmıştır.

Araştırmanın ikinci çalışmasına yönelik alanyazın incelendiğinde; yerli alanyazında, “Onarıcı Disiplin Modeli” ile bağlantılı herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Dolayısıyla araştırma bünyesinde, ikinci çalışmada elde edilen sonuçların sadece yabancı kaynaklar ile kıyaslanma imkânı bulunabilmiştir.

7.3. MAĞDUR ÖĞRENCİ, ZARAR VEREN ÖĞRENCİ, MAĞDUR/ZARAR VEREN ÖĞRENCİ, ÖĞRETMENLER, VELİLER, ZARAR VEREN VE MAĞDUR ÖĞRENCİLERİN DAVET ETTİĞİ KATILIMCILAR VE ONARICININ DOLDURDUĞU TOPLANTI DEĞERLENDİRME FORMLARINA YÖNELİK TARTIŞMA VE YORUM

“Onarıcı Uygulama”ya katılan katılımcıların, toplantı ile ilgili görüşlerini aktardıkları veri toplama araçlarından biri, “toplantı değerlendirme formları”dır. Katılımcıların toplantıdaki rollerine uygun olarak düzenlenmiş olan “toplantı değerlendirme formu”, toplam 128 katılımcı tarafından doldurulmuştur. Bu bölümde,

“toplantı değerlendirme formları”na ilişkin verilerin analizinden elde edilen bulguların tartışılması ve sonuçların değerlendirilmesine yer verilmiştir. “Toplantı değerlendirme formları” “hiç katılmıyorum”, “biraz katılıyorum”, “büyük ölçüde katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” şeklinde dördümlü seçenekten oluşmuştur. Katılımcılardan her bir soru için uygun buldukları cevaplardan birini işaretlemeleri istenmiştir. Dolayısıyla “toplantı değerlendirme formları”na ilişkin elde edilen bulgular, belirtilen dördümlü seçenek göz önünde bulundurularak tartışılmıştır.

Araştırmanın ikinci çalışmasında ilk olarak, *mağdura verilen zararın ortaya koyulmasında toplantının ne düzeyde işlevsel olduğu* incelenmiştir. Katılımcıların “büyük ölçüde” veya “tamamen” katıldıkları fikirler birlikte değerlendirmeye alındığında, mağdur öğrencilerin tamamı, *“toplantı bana verilen zararı yeterince ortaya koymuştur”*; zarar veren öğrencilerin tamamı, *“toplantıda diğer öğrencilere verdiğim zararı tam olarak fark ettim”*; mağdur ve zarar veren öğrencilerin davet ettiği katılımcıların tamamı ve onarıcı, *“bu toplantı, meydana gelen zararı yeterince ortaya koymuştur”* cümleleriyle düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, mağdur/zarar veren öğrencilerin %95’i, *toplantının, birbirlerine verdikleri zararı yeterince ortaya koyduğunu*, öğretmenlerin %96,7’si ve velilerin %90’ı *toplantının, meydana gelen zararı yeterince ortaya koyduğunu* belirtmişlerdir. Meydana gelen zararın eksiksik ve doğru bir şekilde ortaya koyulması, “Onarıcı Uygulama Süreci”nin başarı ile sonuçlandırılabilmesi için önemli adımlardan biridir. Bu ancak, katılımcıların ortak çabası ile mümkün olabilmektedir. Toplantılarda meydana gelen zararın net olarak ortaya çıkması için katılımcılara şu sorular sorulmuştur: ne oldu? asıl sorun nedir? ve mevcut olaydan kimler-nasıl etkilendi? Katılımcıların her birine sorulan bu sorular, zaman alıcı ve hatta katılımcılar açısından yorucu olmakla birlikte toplantının sağlıklı bir sonuca ulaşması için gerekli sorulardır. Mevcut çalışmada tüm katılımcıların büyük oranda toplantının *meydana gelen zararı yeterince ortaya koyduğunu* belirtmeleri dikkat çekicidir. Katılımcıların bu sorulara verdikleri yanıtlardan yola çıkarak elde edilen yüzdeler oranlara göre, “Onarıcı Uygulamalar”ın *meydana gelen zararı yeterince ortaya koyduğunu* ifade etmek araştırma sınırlılıkları içinde mümkündür. “Onarıcı Uygulamalar” sonrası öğrencilerin duyu ve düşüncelerinin alındığı başka bir çalışmada da mevcut araştırma sonucu ile dolaylı da olsa ilgili bir sonuca rastlanmıştır. Bu çalışmada

öğrencilerin problemleri keşfetmek için harcanan zamana değer verdikleri bulunmuştur (Kane ve diğerleri, 2006: 75).

İkinci olarak ise, *toplantıda katılımcılara ne düzeyde adil davranıldığı* incelenmiştir. Öğretmenler, mağdur ve zarar veren öğrencilerin davet ettiği katılımcılar, onarıcı ile mağdur/zarar veren öğrencilerin, “büyük ölçüde” veya “tamamen” katıldıkları fikirler birlikte değerlendirmeye alındığında; ilgili katılımcı grubun tamamı ve zarar veren öğrenci grubunun %85,92’si, *toplantıda herkese adil davranıldığını* belirtmiştir. Velilerin de %80’i *toplantıda herkese adil davranıldığına* vurgu yapmıştır. Mağdur durumda olan öğrencilerin ise %66’sı toplantıda *tam olarak adil davranıldığını*, %8,3’ü *büyük oranda adil davranıldığını* düşünürken, %25’i *yeterince adil davranılmadığını* düşünmektedir. Mağdur durumdaki öğrencilerin bu düşüncelerinin kaynağının araştırılması gerektiği düşünülmeyle birlikte, katılımcı görüşlerine ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında, “*Onarıcı Uygulamalar*”ın *katılımcılara adaletli davranılmasını olanaklı kıldığını* araştırma sınırlılıkları içinde düşünmek mümkün görünmektedir. İngiltere’de yapılan bir araştırma sonucunda hazırlanan rapora göre de, “Onarıcı Uygulama”lara katılan öğrencilerin % 93’ü toplantıların adil olduğunu belirtmişlerdir (Youth Justice Board For England and Wales, 2004: 35).

Katılımcıların, katıldıkları *toplantının kendilerine de olumlu bir deneyim kazandırmış olup olmadığı* hakkındaki görüşleri incelendiğinde; velilerin tamamının olumlu görüş belirttiği görülmektedir. Mağdur öğrenciler, zarar veren öğrenciler, mağdur/zarar veren öğrenciler, öğretmenler, zarar veren ve mağdur öğrencilerin davet ettiği katılımcıların “büyük ölçüde” veya “tamamen” katıldıkları fikirler birlikte değerlendirmeye alındığında; ilgili katılımcı grubun tamamı, *katıldığı bu toplantının kendisine olumlu bir deneyim kazandırmış olduğunu* ifade etmiştir. Aynı şekilde onarıcı da %95,14 oranında, *katılımcıların kendi adlarına olumlu deneyim/ler kazandığını* belirtmiştir. Bunun yanı sıra, onarıcının kendisine yönelik yaptığı değerlendirme sonucuna göre de, %86,94 oranında “*yönettiğim bu toplantı, bana mesleki anlamda olumlu bir deneyim kazandırmıştır*” görüşüne sahiptir. Sonuç olarak; “*Onarıcı Uygulamalar*”ın, *katılımcılara yeni bilişsel ve davranışsal kazanımlar sağlama yönünde, onarıcıya da mesleki anlamda katkıda bulunduğu* araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir. İncelenen yabancı araştırmalarda da

mevcut araştırma sonucu ile birebir örtüşen bir sonuca rastlanmıştır. Porter (2007:1) tarafından yapılan bir araştırmaya katılan öğrencilerin %90'ı yapılan çalışmanın kendilerine yeni yetenekler kazandırdığını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların *toplantıdan sonraki kaygı düzeyleri* incelendiğinde; mağdur öğrencilerin %50'si *toplantıdan sonra kaygı düzeylerinin büyük oranda azaldığını*, %33'ü ise tamamen azaldığını belirtirken %16,6'sı hiç azalmadığını ifade etmişlerdir. Zarar veren öğrencilerin ise, *toplantı sonrası kaygı düzeylerine* ilişkin düşüncelerinin belli bir noktada yoğunlaşmadığı görülmektedir. Katılımcıların “büyük ölçüde” veya “tamamen” katıldıkları fikirleri birlikte ele alındığında; “*toplantıdan sonra, kaygı düzeyim azaldı*” diyen mağdur/zarar veren öğrencilerin oranı %80 iken, “*toplantıdan sonra, mağdur olan öğrencinin kaygı düzeyinin azaldığını gözlemledim*” diye düşünen öğretmenlerin oranı %90,2, velilerin oranı da %90'dır. Onarıcı da %86,95 oranında bu görüşü paylaşmaktadır. Dolayısıyla, elde edilen bulgulardan yola çıkarak, “*Onarıcı Uygulamalar*”ın katılımcıların *toplantı sonrası kaygı düzeylerinin azalmasında etkili olduğu* araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir.

Katılımcılara göre, *mağdur ve zarar veren öğrencilerin toplantı sonunda karşı tarafa yönelik duyguları* incelendiğinde; mağdur öğrencilerin %91,6'sı “*toplantının bir sonucu olarak kendimi sorun yaşadığım arkadaşşıma daha yakın hissediyorum*” düşüncesine biraz katıldıklarını belirtirken, %8,3'ü hiç katılmadıklarını belirtmiştir. Büyük oranda veya tamamen yakın hissettiğini ifade eden mağdur öğrenci ise bulunmamaktadır. Zarar veren öğrencilerin %14,5'inin biraz katılıyorum ve %57,14'ünün büyük ölçüde katılıyorum diye ifade ettiği “*toplantının bir sonucu olarak kendimi sorun yaşadığım arkadaşşıma karşı daha yakın hissediyorum*” düşüncesine %28,5'lik bir öğrenci grubu ise hiç katılmadığını belirtmiştir. Tamamen yakın hissettiğini belirten zarar veren öğrenci bulunmamaktadır. Mağdur/zarar veren öğrenci grubunda, *toplantının bir sonucu olarak kendisini sorun yaşadığı arkadaşşıma büyük ölçüde (%25) veya tamamen (%30) yakın hissettiğini* belirten toplam öğrenci oranı %55 iken, hiç ya da biraz yakın hissettiğini belirten toplam öğrenci oranı ise %37,5'dir. Katılımcıların “büyük ölçüde” veya “tamamen” katıldıkları fikirler birlikte ele alındığında; velilerin tamamı, öğretmenlerin de %70,9'u “*toplantının bir sonucu olarak, sorun yaşayan*

öğrencilerin birbirlerine yakınlaştıklarını hissediyorum” ifadesinde bulunmuşlardır. Onarıcı ise, *toplantının bir sonucu olarak öğrencilerin birbirlerine hiç yakın davranmadıkları* (%56.52) ve biraz yakın davrandıkları (%30,43) görüşünde yoğunlaşmıştır. “Onarıcı Uygulamalar”ın mevcut sorunun yapıcı ve kalıcı çözümünü hedeflemekle birlikte, toplantı sonunda mağdur ile zarar veren öğrenciler arasında sempati oluşturma gibi bir hedefi bulunmamaktadır. Bununla birlikte uygulamaların doğal bir sonucu olarak, toplantılar sonunda, mağdur ve zarar veren öğrenciler arasında sınırlı bir düzeyde de olsa yakınlık duygusu geliştiği söylenebilir.

Bununla birlikte, “Onarıcı Uygulamalar”a katılan her gruptan katılımcının *toplantı sonrası taraflar arasındaki ilişkinin düzeyine ilişkin görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde; “toplantının bir sonucu olarak kendimi sorun yaşadığım arkadaşşıma karşı daha yakın hissediyorum”* düşüncesinin en fazla, aynı anda hem mağdur hem de zarar veren durumda olan öğrenciler arasında yaşandığı görülmektedir. İkinci olarak zarar veren öğrencinin mağdur öğrenciye yönelik bu düşünceye katıldıkları görülmektedir. En düşük düzeyde ise mağdur öğrencilerin zarar veren öğrencilere yönelik böyle bir düşünce taşıdıkları görülmektedir. Dolayısıyla öğrencinin mağduriyet düzeyi arttıkça “Onarıcı Uygulama” sonrası sorun yaşadığı arkadaşına karşı kendisini yakın hissetme düzeyinin azaldığı söylenebilir. Aynı zamanda “Onarıcı Uygulamalar” sonrası taraflar arasındaki yakınlık duygusuna yönelik öğrenciler ile öğretmen ve veli görüşleri arasında da anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. *Toplantının bir sonucu olarak kendisini sorun yaşadığı arkadaşına tamamen yakın hissettiğini* belirten hiçbir mağdur öğrenci ve zarar veren öğrenci bulunmamakta, mağdur/zarar veren öğrenci grubunda ise *büyük ölçüde veya tamamen yakın hissettiğini* belirten %30 oranında öğrenci bulunmaktadır. Oysa ki ilginç bir şekilde velilerin tamamı, öğretmenlerin de %70,9’u “*toplantının bir sonucu olarak, sorun yaşayan öğrencilerin birbirlerine yakınlaştıklarını hissediyorum*” ifadesinde bulunmuşlardır. Öğrenciler ve öğretmen-veli grubu arasındaki bu önemli farkın sorunu bizzat yaşayan veya sorunun dışında olan kişilerce sorun yaşadığı kişilere karşı duyguların farklı algılanabildiğini göstermektedir.

Tüm bunlarla birlikte elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda, “Onarıcı Uygulamalar”ın mağdur ile zarar veren öğrenciler arasında olumlu duyguların gelişmesi üzerinde sınırlı düzeyde etkili olduğu araştırma sınırlılıkları

içinde söylenebilir. Yurtdışında yapılan bir araştırma sonucunda da mevcut araştırmadaki öğretmen görüşünü destekleyen bir sonuca rastlanmıştır. Rideout ve arkadaşları tarafından (2010: 58) yapılan bu araştırmada, “Onarıcı Uygulamalar” sonucunda öğretmenlerin öğrenciler arasındaki bağların kuvvetlendiği yönündeki saptamaları ortaya koyulmuştur.

Katılımcıların *toplantı öncesi bilgilendirilme düzeylerine ilişkin düşünceleri* incelendiğinde şu bulgularla karşılaşmıştır: mağdur öğrenciler, veliler, zarar veren öğrenciler ile zarar veren ve mağdur öğrencilerin davet ettiği katılımcıların “büyük ölçüde” veya “tamamen” katıldıkları fikirler birlikte değerlendirmeye alındığında; ilgili katılımcıların tamamı, mağdur/zarar veren öğrencilerin %87,5’i ve öğretmenlerin %96,7’si *toplantı öncesi konu hakkında yeterince bilgilendirildiğini* ifade etmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak; “Onarıcı Uygulamalar” öncesi *katılımcıların konu hakkında yeterince bilgilendirildiği* araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir.

Katılımcıların, *zarar veren öğrencinin diğer öğrenci/lere verdiği zararın farkına varıp varmadığına* ilişkin düşünceleri incelendiğinde: zarar veren öğrencilerin “büyük ölçüde” veya “tamamen” katıldıkları fikirler birlikte değerlendirmeye alındığında; zarar veren öğrencilerin tamamı ile mağdur/zarar veren öğrencilerin %87,5’i *diğer öğrenci/lere verdiği zararı toplantıda tam olarak fark ettiklerini* belirtmişlerdir. Aynı şekilde velilerin %70’i *zarar veren öğrencinin diğer öğrenci/lere verdiği zararın farkına vardığını* ifade etmiştir. Katılımcılardan elde edilen bu veriler sonucunda katılımcıların, zarar veren öğrencinin diğer öğrenci/lere verdiği zararın farkına vardığı yönünde düşünce geliştirdiklerini söylemek mümkündür. Dolayısıyla, “Onarıcı Uygulamalar”ın *zarar veren öğrencinin verdiği zararı fark etmesini sağlama yönünde etkili olduğu* araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir. Benzer şekilde, yurtdışında yapılan bir çalışma sonucu hazırlanan raporda, okul idarecileri “Onarıcı Uygulamalar” vasıtasıyla öğrencilerin yaptıklarının şakadan ibaret olmadığını, mağdur üzerindeki etkisini anladıklarını ifade etmişlerdir (Youth Justice Board For England and Wales, 2004: 33).

Araştırmanın ikinci çalışmasında incelenen bir diğer konu da, zarar veren öğrencinin verdiği zarardan ötürü ne düzeyde *vicdan azabı* yaşadığıdır. Katılımcıların “büyük ölçüde” veya “tamamen” katıldıkları fikirler birlikte

değerlendirmeye alındığında; zarar veren öğrencilerin %85,92'si ve mağdur/zarar veren öğrencilerin %82,5'i "*vermiş olduğum zarar beni vicdanen rahatsız etti*" cümlesi ile düşüncelerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %83,8'i ise "*öğrencinin, verdiği zarardan dolayı vicdan azabı çektiğini hissediyorum*" şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Velilerin, %50'si tamamen ve %30'u büyük ölçüde olmak üzere toplam olarak %80'i, *verdiği zarardan dolayı öğrencinin vicdan azabı çektiğini* söylerken, %20'si *zarar veren öğrencinin vicdan azabı çekmediğini* belirtmiştir. "Vicdan" konusu, "Onarıcı Disiplin Modeli"nin merkezinde yer alan bir konudur. "Onarıcı Disiplin Modeli", mağdur ile zarar veren öğrenci arasındaki sorunun etkili çözümünü zarar veren öğrencideki vicdani yönü harekete geçirerek sağlamayı amaçlamaktadır. En üst boyutta ise öğrencilerin *vicdan gelişimlerini* destekleme hedefindedir. Kağıtçıbaşı'nın da belirttiği gibi (2012), "*kişide vicdani gelişim için önemli olan şey kişinin yaptığı kötülük karşılığı ceza çekmesi değil, zarar verdiği mağdurun yerine kendini koyup üzülmesi, yaptığından pişmanlık duymasıdır*". Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun toplantı sonunda zarar veren öğrencilere ilişkin değerlendirmeleri, öğrencilerin verdiği zarardan dolayı vicdanen rahatsız oldukları yönündedir. Kaldı ki "Onarıcı Uygulama"lar sonucunda mağdur öğrenciler ile zarar veren öğrenciler arasında anlaşmanın sağlanması bu yolla gerçekleştirilmiştir. Zarar veren öğrencinin verdiği zarardan dolayı vicdani yönden rahatsız olması ve bu rahatsızlığın üstesinden gelebilmek için hatasını çeşitli şekillerde telafi yoluna gitmesi sorunun çözümü için belkemiği görevini oluşturmuştur. Bu doğrultuda, "*Onarıcı Uygulamalar*"ın zarar veren öğrenciler üzerinde *vicdani bir uyarılma sağladığı* sonucuna ulaşmak araştırma sınırlılıkları içinde mümkündür. Bununla birlikte bireylerin vicdani gelişimlerine ne düzeyde katkıda bulunduğunu saptamak için ise yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Katılımcıların, *zarar veren öğrencinin, verdiği zararın telafisi için kendisinden ne beklendiğini ne düzeyde anladığına* dair düşünceleri incelendiğinde: katılımcıların "büyük ölçüde" veya "tamamen" katıldıkları görüşleri birlikte ele alındığında; zarar veren öğrencilerin tamamı, mağdur/zarar veren öğrencilerin %85'i, *toplantıda, karşı tarafa verdiği zararın telafisi için kendisinden ne beklendiğinin farkına vardığını*; öğretmenlerin %93,5'i, velilerin %90'ı *toplantıda, zarar veren*

öğrencinin, verdiği zararın telafisi için kendisinden ne beklendiğini anladığını düşündüğünü belirtmişlerdir. Onarıcının “büyük ölçüde katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” yanıtları birlikte değerlendirildiğinde; %100 olarak “zarar veren öğrenci, verdiği zararın telafisi için kendisinden ne beklendiğini tam olarak anladı” düşüncesine sahiptir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak, “Onarıcı Uygulamalar”ın zarar veren öğrencilerin, verdiği zararın telafisi için kendisinden ne beklendiğini tam olarak anlamasını kolaylaştırdığı araştırma sınırlılıkları içinde düşünülebilir.

Mağdur öğrencilerin toplantıda, zorbalık yapan öğrenci karşısında ne düzeyde güvende hissettiklerine dair katılımcı görüşleri incelendiğinde: mağdur öğrencilerin tümü kendilerini, toplantı boyunca zorbalık yapan öğrenciden gelebilecek zararlara karşı güvende hissettiklerini vurgulamıştır. Onarıcının “büyük ölçüde katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” yanıtları birlikte değerlendirildiğinde; çok yüksek bir oranda (%91,24), mağdur öğrencilerin toplantı boyunca zorbadan gelebilecek zararlara karşı kendilerini güvende hissettikleri düşüncesi taşıdığı görülmektedir. Mevcut bulguların ışığında, mağdur öğrencilerin kendilerine ilişkin görüşleri ve onarıcının mağdur öğrenciler hakkındaki düşünceleri birlikte ele alındığında, mağdur öğrencilerin toplantı boyunca zorbadan gelebilecek zararlara karşı kendilerini güvende hissettikleri söylenebilir. Dolayısıyla, “Onarıcı Uygulamalar”ın toplantı süreci içinde mağdur öğrencinin kendisini güvende hissetmesini sağlama konusunda etkili olduğu araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir. “Onarıcı Uygulama” sonrası mağdur öğrencilerin duygularının alındığı yabancı kaynaklı bir araştırmada da, mağdurların “Onarıcı Uygulama” vasıtasıyla kendilerini daha fazla güvende hissettikleri tespit edilmiştir (Kane ve diğerleri 2009: 135).

Katılımcıların toplantıda, sorunun giderilmesine yönelik beklentilerine ne düzeyde cevap buldukları incelendiğinde: katılımcıların “büyük ölçüde” veya “tamamen” katıldıkları fikirler birlikte değerlendirmeye alındığında mağdur öğrencilerin tamamı, mağdur/zarar veren öğrencilerin %87,5’i, öğretmenlerin %93,5’i, velilerin %90’ı toplantıda, sorunun giderilmesine yönelik beklentilerine cevap bulduğunu belirtmiştir. Zarar veren öğrencilerin ise %71,42’si büyük ölçüde katıldıklarını belirtirken, %28,5’i bu düşünceye biraz katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Bu doğrultuda, zarar veren öğrencilerin bu düşüncelerinin kaynağının araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte, katılımcı görüşlerine ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında, *“Onarıcı Uygulamalar”ın katılımcıların sorunun giderilmesinde yönelik beklentilerine cevap verebildiği* araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir.

Araştırmanın ikinci çalışmasında, katılımcıların *sorunun giderilmesi için kendilerine yönelik beklentilerinin yanı sıra, mağdur ve zarar veren öğrencilerin birbirlerine yönelik beklentileri de* incelenmiştir. Katılımcıların “büyük ölçüde” veya “tamamen” katıldıkları fikirler birlikte değerlendirmeye alındığında; veliler ile mağdur ve zarar veren öğrencilerin davet ettiği katılımcıların tamamı, öğretmenlerin %96,7’si, *toplantıda tarafların, sorunun giderilmesine yönelik beklentilerine cevap bulabildiğini* düşünmektedirler. Aynı şekilde onarıcı ise %87 oranında bu görüşe sahiptir. Böylece, katılımcıların ve onarıcının, *mağdur ve zarar veren öğrencilerin birbirlerine yönelik beklentilerine cevap bulabildiği* konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Dolayısıyla, *“Onarıcı Uygulamalar”ın tarafların sorunlarının giderilmesine yönelik beklentilerine cevap verebildiği* araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir.

Katılımcıların *toplantıda duygu ve düşüncelerini ne düzeyde ortaya koyabilme olanağı buldukları* incelendiğinde: mağdur öğrencilerin %91,6’sı *toplantıda duygu ve düşüncelerini tam olarak ortaya koyabilme olanağı bulduklarını* belirtmektedir. *Toplantıda duygu ve düşüncelerini tam olarak ortaya koyabilme olanağı bulduğunu* belirten zarar veren öğrenci oranı %57,4 iken, bu olanağının sınırlı kaldığını düşünen zarar veren öğrenciler %42,85’dir. Katılımcıların “büyük ölçüde” veya “tamamen” katıldıkları görüşleri birlikte ele alındığında, mağdur/zarar veren öğrencilerin %95’i ile velilerin %90’ı *“toplantıda duygu ve düşüncelerimi ortaya koyabilme olanağı buldum”* düşüncesindedir. Aynı şekilde öğretmenler %96,7 oranında, onarıcı ise %95,65 oranında *tüm katılımcıların duygu ve düşüncelerini ifade olanağı bulduğu* görüşünü taşımaktadır. Diğer tüm katılımcılar ve onarıcı *toplantıda duygu ve düşünceleri ortaya koyabilme olanağı bulunduğu* düşüncesinde hemfikirken, zarar veren öğrencilerin bu düşüncelerinin sınırlı kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla, *“Onarıcı Uygulamalar”ın katılımcıların toplantıda duygu ve düşüncelerini ortaya koyabilme olanağı bulmaları üzerinde etkili olduğu*

araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilirken bu etkinin zarar veren öğrenciler üzerinde sınırlı kaldığı belirtilmelidir.

Katılımcıların *toplantıya ne düzeyde katkılarının olduğu* konusundaki düşünceleri incelendiğinde: katılımcıların “büyük ölçüde” veya “tamamen” katıldıkları görüşleri birlikte ele alındığında; öğretmenlerin %87’si, “*mesleki kimliğimle sürece dâhil olmamın toplantıya katkısı olduğunu düşünüyorum*” şeklinde düşüncelerini ortaya koymuşlardır. Aynı şekilde velilerin %80’i de *toplantıya kendisinin de katkısının olduğunu* düşündüğünü ifade etmiştir. Mağdur ve zarar veren öğrencilerin davet ettiği katılımcıların, toplantıya katkıda bulunup bulunmadıklarına ilişkin görüşleri ise belli bir noktada odaklanmamıştır. Araştırma kapsamında bahsi geçen davetli katılımcıların tümü mağdur ve zarar veren öğrencilerin kendi tercihleri olan sınıf veya okul arkadaşlarından oluşmaktadır. Dolayısıyla davetli katılımcıların tümü öğrencidir. Bu öğrenci grubunun %40’ı toplantıya kendisinin de tam olarak katkıda bulunduğunu, %20’si büyük ölçüde katkıda bulunduğunu belirtirken, diğer %20’si hiçbir katkısının olmadığını ifade etmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, “*Onarıcı Uygulamalar*”ın diğer tüm katılımcıların toplantıya katkıda bulunmasına önemli düzeyde, mağdur ve zarar veren öğrencilerin davet ettiği katılımcılar için ise sınırlı düzeyde imkân verdiği araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir. Mağdur ve zarar veren öğrencilerin davet ettiği katılımcıların toplantıya sınırlı bir düzeyde katkıda bulunabildikleri düşüncesi taşımaları, onların toplantıdaki rollerinin sınırlı olması ile ilişkili olabilir. “Onarıcı Uygulamalar”ın planlanma şekline göre davetli katılımcının toplantıdaki rolü kendisine destek vermek üzere geldiği öğrenciye ilişkin gözlem ve düşüncelerini olayla bağlantı kurarak objektif bir şekilde anlatmaktan ibarettir. Bunun haricinde sorunun çözümü sürecinde aktif rol almak değildir. “Onarıcı Uygulamalar” öncesi davetli öğrenciler ile teker teker görüşülüp toplantıdaki rolleri hakkında bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Ancak elde edilen sonuç, mağdur ve zarar veren öğrencilerin davet ettiği öğrencilerin toplantıdaki rollerini tam olarak idrak edemediklerinin açıklayıcısı olabilir. Bu durum taraflara destek vermek amacıyla toplantıda yer alan davetli öğrencilerin belki de yaşamlarında ilk kez böyle bir rol üstlenmeleri ile ilişkili olabilir.

Katılımcıların, taraflara ilişkin ve tarafların kendilerine ilişkin *toplantıda anlaşılmuş hissetme* düzeyleri incelendiğinde: katılımcıların “büyük ölçüde” veya

“tamamen” katıldıkları fikirler birlikte değerlendirmeye alındığında; mağdur öğrencilerin tamamı, *toplantıda anlaşılmış hissettiğini* belirtmektedir. Aynı şekilde mağdur ve zarar veren öğrencilerin davet ettiği katılımcıların tümü, öğretmenlerin %93,5’i ile velilerin %90’ı “ *tarafların birbirlerini yeterince iyi anladığını düşünüyorum*” ifadesini kullanırken onarıcı da, bu düşünceye %95,64 oranında katılmaktadır. Bununla birlikte, “*toplantıda büyük oranda veya tamamen anlaşıldım*” diyen zarar veren öğrencilerin toplam oranı %43 iken, hiç anlaşılmadığı duygusu yaşayan zarar veren öğrenci oranı %57,14’dür. Zarar veren öğrencilerin bu düşüncelerinin kaynağının araştırılması gerektiği düşünülmele birlikte, katılımcı ve onarıcı görüşlerine ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında, “*Onarıcı Uygulamalar*”ın diğer tüm katılımcıların kendilerini anlaşılmış hissetmelerinde etkili olduğu, zarar veren öğrencilerin ise sınırlı bir şekilde anlaşılmış hissetmelerinde etkili olduğu araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir.

Mağdur öğrenciler açısından sorunun sona erip ermediği incelendiğinde: öğrencilerin “büyük ölçüde” veya “tamamen” katıldıkları fikirler birlikte değerlendirmeye alındığında; mağdur öğrencilerin tamamı, *mevcut toplantının düzenlenmesine neden olan sorunun kendisi açısından sona erdiğini* belirtmişlerdir. Dolayısıyla, “*Onarıcı Uygulamalar*”ın mağdur olan tarafın yaşadığı sorunu çözmeye etkili olduğu araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir.

Katılımcıların, yöneticinin toplantıyı ne düzeyde başarılı idare ettiğine ilişkin düşünceleri incelendiğinde: mağdur öğrenciler ile mağdur ve zarar veren öğrencilerin davet ettiği katılımcıların tamamı yöneticinin toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların “büyük ölçüde” veya “tamamen” katıldıkları görüşleri birlikte değerlendirmeye alındığında; mağdur/zarar veren öğrenciler, öğretmenler ve velilerin tamamı, zarar veren öğrencilerin ise %85,92’si yöneticinin toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğini belirtmişlerdir. Onarıcı da %95,64 oranında toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğini düşündüğünü vurgulamıştır. Bu doğrultuda, katılımcılar ve onarıcı toplantının başarılı bir şekilde idare edildiği fikrine çok büyük oranda katılmaktadırlar. Dolayısıyla, araştırma kapsamında düzenlenen “*Onarıcı Uygulamalar*”ın onarıcı tarafından başarılı bir şekilde idare edildiğini araştırma sınırlılıkları içinde söylemek mümkündür.

Katılımcıların, *sorunun okul disiplin kurulu tarafından ele alınmasıyla daha başarılı bir sonuç elde edilip edilemeyeceği* hakkındaki görüşleri incelendiğinde; zarar veren öğrencilerin hiçbiri ve onarıcı, *sorunun okul disiplin kurulu tarafından ele alınmasıyla daha başarılı bir sonuç elde edilebileceği* fikrine katılmamaktadır. Mağdur öğrenciler ile mağdur/zarar veren öğrencilerin %75'i, öğretmenlerin %77,4'ü, velilerin %80'i, mağdur ve zarar veren ve öğrencilerin davet ettiği katılımcıların %40'ı da *sorunun okul disiplin kurulu tarafından ele alınmasıyla daha başarılı bir sonuç elde edilebileceği* fikrine katılmamaktadır. Mağdur öğrencilerin %25'i, mağdur/zarar veren öğrencilerin %5'i, öğretmenlerin %22,5'i, mağdur ve zarar veren ve öğrencilerin davet ettiği katılımcıların %20'si bu fikre biraz katılmaktadır. Velilerin %10'u *sorunun okul disiplin kurulu tarafından ele alınsaydı daha başarılı bir sonuç elde edilebileceği* fikrine büyük ölçüde katılmaktadır. Mağdur/zarar veren öğrencilerin %2,5'i ile mağdur ve zarar veren öğrencilerin davet ettiği katılımcıların %40'ı ise *sorunun okul disiplin kurulu tarafından ele alınmasıyla daha başarılı bir sonuç elde edilebileceği* fikrine tamamen katılmaktadır. Elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların büyük bir oranının *sorunun okul disiplin kurulu tarafından ele alınmasıyla daha başarılı bir sonuç elde edilebileceği* fikrine katılmadıkları görülmektedir. Bununla birlikte mağdur ve zarar veren öğrencilerin davet ettiği katılımcıların (öğrencilerin) %40'ının *sorunun okul disiplin kurulu tarafından ele alınmasıyla daha başarılı bir sonuç elde edilebileceği* düşüncesinde olması düşündürücü ve şaşırtıcıdır. Çünkü mağdur ve zarar veren öğrencilerin davet ettiği katılımcıların bu düşüncesini destekleyen somut bir bulgu mevcut değildir. Bu nedenle elimizdeki veriler bunun nedenini ortaya koymaya yetmemektedir. Bununla birlikte iki tahmin üzerinde durulabilir. Birincisi, mağdur ve zarar veren öğrencilerin davet ettiği katılımcıların %20'si toplantıya kendisinin hiçbir katkısının olmadığını ifade etmiştir. Katılımcı öğrencilerin bu düşünce nedeniyle olumsuz bir duygu içine girmiş olabilirler. Bu olumsuz duygu da “Onarıcı Uygulamalar” yerine okul disiplin kurulu vasıtasıyla daha başarılı bir sonuç elde edilebileceği düşüncesini doğurmuş olabilir. İkinci tahmin ise “Onarıcı Uygulamalar” sonunda katılımcılar tarafından doldurulan toplantı değerlendirme formundaki “*bu konu, okul disiplin kurulu tarafından ele alınsaydı daha başarılı bir sonuç elde edilirdi*” sorusunu öğrenciler ters anlayarak yanıtlamış olabilirler.

Özellikle mağdur ve zarar veren öğrencilerin davet ettiği katılımcıların belli bir oranı tarafından ortaya koyulan farklı düşüncenin yanı sıra katılımcıların konu hakkındaki düşüncelerini genelleştirmek mümkün görünmektedir. Bu doğrultuda, “*Onarıcı Uygulamalar*”ın öğrenciler arasında oluşan şiddet ve zorbalık sorununu çözmede tercih edilen bir yaklaşım olduğunu söylemek araştırma sınırlılıkları içinde mümkündür.

Katılımcıların, *benzeri bir durumla karşılaşan diğer öğrencilere de böyle bir toplantıyı tavsiye edip etmeyeceklerine ilişkin düşünceleri* incelendiğinde: mağdur öğrenciler, zarar veren öğrenciler ve velilerin “büyük ölçüde” veya “tamamen” katıldıkları fikirler birlikte değerlendirmeye alındığında; ilgili katılımcıların tamamı, mağdur/zarar veren öğrencilerin %92,5’i ve öğretmenlerin %96,7’si *benzeri bir durumla karşılaşan diğer öğrencilere de böyle bir toplantıyı tavsiye edebileceklerini* belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular, katılımcıların benzeri bir durumla karşılaşan diğer öğrencilere de böyle bir toplantıyı tavsiye etmeyi düşünebileceklerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, bir sorun çözme yöntemi olarak “*Onarıcı Uygulamalar*”ın *katılımcılar tarafından tavsiye edilebileceği* araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir.

Öğrencilerin, *gelecekte bir arkadaşlarına destek vermek için böyle bir toplantıya katılmak isteyip istemedikleri* konusundaki düşünceleri incelendiğinde: katılımcıların “büyük ölçüde” veya “tamamen” katıldıkları fikirler birlikte değerlendirmeye alındığında; mağdur öğrenciler ve zarar veren öğrencilerin tamamı ile mağdur/zarar veren öğrencilerin %97,5’i *gelecekte bir arkadaşına destek vermek için böyle bir toplantıya katılmak isteyebileceğini* belirtmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin çok büyük bir oranının gelecekte bir arkadaşlarına destek vermek için böyle bir toplantıya katılmak isteyebilecekleri belirlenmiştir. Dolayısıyla, elde edilen bu bulgular doğrultusunda katılımcıların “*Onarıcı Uygulamalar*” yoluyla sorunun *çözülmesine destek vermeye gönüllü oldukları* araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir.

“Onarıcı Uygulama”lar sonunda katılımcılar ile onarıcının “Aile Grup Toplantıları”na ve “Onarıcı Toplantılar”a ilişkin değerlendirmelerini almak amacıyla hazırlanmış “toplantı değerlendirme formları”nda sadece onarıcıya yöneltilmiş iki tane soru vardır. Bunlardan bir tanesi onarıcının *yine onarıcı rolü üstlenmek isteyip*

istemediği ile ilgilidir. Onarıcı %95.65 oranında *yine onarıcı rolü üstlenmek isteyebileceğini* ifade etmiştir. Bu durum, “*Onarıcı Uygulamalar*”ın onarıcı için *de tatmin edici olduğuna* işaret etmektedir.

İkinci olarak da onarıcı'nın, *zorbalık yapan öğrenci/leri toplantı sonrasında da takip etme gerekliliği olup olmadığı* ile ilgili görüşü incelendiğinde: onarıcının bu düşünceye biraz katıldığı ve büyük ölçüde katıldığı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Onarıcı *zorbalık yapan öğrenci/leri toplantı sonrasında da takip etme gerekliliğine* %47.8 oranında biraz katıldığını, %26.08 oranında büyük ölçüde katıldığını belirtmiştir. Buradan hareketle “*Onarıcı Uygulama*”lara katılan *zorba öğrencileri takip etme gerekliliğinin olduğu* araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir. Son olarak, “*Onarıcı Uygulamalar*” toplantısının yürütücüsü olan onarıcı tarafından zorluk derecelerine göre sıralanmıştır. Bu sıralamaya göre, araştırmanın ikinci çalışmasında yapılan toplam 31 “*Onarıcı Uygulama*”nın 8'i “kolay”, 20'si “orta zorlukta” ve 3'ü “çok zor” olarak değerlendirilmiştir. Çok zor olarak nitelendirilebilecek toplantıların ortak özelliği araştırmacı tarafından, bu uygulamalarda hiperaktivite ve depresyon tanısı alıp almadığına ilişkin açık bir bilgi edinilemeyen, ancak buna dair tahmin yürütülen öğrenciler ile çalışılmış olmasına bağlamaktadır.

7.4. MAĞDUR ÖĞRENCİ, ZARAR VEREN ÖĞRENCİ, MAĞDUR/ZARAR VEREN ÖĞRENCİ, VELİLER VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞME FORMLARINA YÖNELİK TARTIŞMA VE YORUM

Mağdur durumdaki kız ve erkek öğrencilerin “Onarıcı Uygulama” süresince en çok zorlandıkları aşamalar incelendiğinde öğrencilerin görüşleri altı ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır. Bunlar, “zorlanılan bir yön olmaması”, “olayı nasıl algıladığını anlatma”, “oluşan zararın telafisi için fikir üretme”, “olaya ilişkin duyguları aktarma”, “temel sorunu ortaya koyma” ve “zararın telafisi için beklentileri ortaya koyma”dır. Mağdur durumdaki kız öğrencilerin %21'i ile mağdur durumdaki erkek öğrencilerin %25'i “*Onarıcı Uygulama*” süresince zorlandıkları bir yön

olmadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, hem kız hem de erkek öğrencilerin “Onarıcı Uygulama” süresince zorlandıkları iki kategori olduğu görülmektedir.

Bunlardan birincisi mağdur gruptaki kız ve erkek öğrenciler ilk olarak olayın oluş şeklini anlatırken (K:%21; E:%25) zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, ilk konuşmacı olmanın verdiği gerilim ile olayın meydana geliş şeklini anlatırken zorlandıklarını belirtmişlerdir. Toplantının başında öğrencilerden olayın meydana geliş şeklini anlatmaları istenmektedir. Bunun için ilk sorulan soru “ne oldu?” sorusudur. Bu sorunun ilk yöneltildiği öğrenciler için yaşanan heyecan ve gerilimin diğerlerine nazaran daha fazla olması beklenen bir durumdur. Mağdur öğrenciler olayın meydana geliş şeklini anlatırken zorlanmalarının bir sebebini de kendisine zarar veren öğrencinin ve kendisinin utanç yaşayacak olmasına bağlamıştır. Hataların ortaya çıkmasının diğer insanların önünde utanç duygusu yaşanmasına neden olmasından dolayı olayı kendi algıladıkları gibi anlatmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Mağdur öğrencinin kendisine zarar veren öğrencinin hatalarının ortaya çıkacak olmasından dolayı utanç duygusu yaşaması, Olweus (1995) tarafından da belirtildiği gibi mağdur öğrencilerin karakteristik özelliği olan “*hassas kişilik özelliği*” ile ilgili olabilir.

Öğrenciler ikinci olarak olaya ilişkin duyguları aktarırken (K:%21; E:%25) zorlandıklarını belirtmişlerdir. Duyguları açıkça ifade etmenin karşı tarafa yaşatacağı üzüntü duygusu ile karşı karşıya kalma endişesinin bu zorluğa neden olduğunu bildirmişlerdir. Bu durumun bir nedeninin, toplumsal, kültürel yapımız ve eğitim sistemimizin duyguların ifadesine sınırlı bir şekilde yer vermesi ile ilintili olabileceği düşünülmektedir. Mağdur öğrenciden beklenen, karşısındaki insanın kendisine verdiği zarardan dolayı yaşattığı olumsuz duyguları doğrudan kendisine “*ben dili*” ile ifade etmektedir. Toplumsal yapımızda, kişinin yaşadığı olumsuz duyguları karşısındakine bağırarak, hakaret ederek ve sen dili ile yansıtması daha alışıldık bir durum olarak kabul edilebilir. Yaşanan olumsuz duyguların karşı tarafa sakin bir şekilde, yapıcı bir tavır içinde ve ben dili kullanılarak aktarılması ise pek de sık rastlanan bir durum değildir. Dolayısıyla, toplumun birer üyesi olan öğrencilerin, günlük yaşamlarında pek de alışık olmadıkları şekilde, karşısındaki insanın yüzüne bakarak olumsuz duygularını ifade etmekte güçlük yaşaması beklenen bir sonuç olarak görülebilir.

Dikkati çeken diğerk bir kategori de kız öğrencilerden bağımsız olarak sadece erkek öğrenciler ile ilgilidir. Mağdur durumdaki erkek öğrenciler, karşı karşıya kaldıkları zararın telafisi için fikir üretmede zorlanmadıklarını ifade etmelerine rağmen, aynı grup öğrencilerin %25'i zararın telafisi için beklentilerini ortaya koyarken zorlandıklarını ifade etmeleri dikkat çekicidir. Geleneksel yaklaşımda mağdur öğrencinin mağduriyetinin giderilmesi için neye ihtiyacı olduğunun göz ardı edildiği bir yaklaşım hâkimdir. Dolayısıyla mağdur durumdaki kimi öğrencilerin zararlarının telafisi için neye ihtiyaç duyduklarını bilmeleri, ancak dile getirmekte zorlanmaları kendilerine daha önce böyle bir fırsat verilmemiş olması ile ilgili olabilir. Bu durumun cinsiyete göre farklılık göstermesi ise erkekler ile kızlar arasındaki dilsel alandaki gelişim farklılığından kaynaklanıyor olabilir.

Mağdur öğrencilerin, kendilerine zarar veren öğrencilerin ortaya koydukları düşünceleri ile ilgili samimiyet düzeyleri sorulduğunda verdikleri tepkiler dikkate değerdir. Mağdur öğrencilerin diğer öğrencilerin düşüncelerindeki samimiyet düzeylerine ilişkin algıları üç ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “samimi”, “(tam olarak samimi değil) nispeten samimi” ve “samimi değil”. Mağdur durumdaki kız ve erkek öğrencilerin önemli bir oranı (K:%62; E:%75), karşı tarafın (kendilerine zarar veren öğrencilerin) düşüncelerinde “samimi” olduğu teması üzerinde yoğunlaşmışlardır. Okul ortamında, öğrenciler arasındaki sorunların çözümünde, geleneksel yöntemler kullanıldığında genellikle öğrencilerin (zarar veren-zarar gören) karşılıklı olarak birbirlerini suçlamaları ve öğretmenlerinin gözünde haklı çıkmak adına dürüstlükten sapmaları tarzında bir tablo ile karşılaşılmaktadır. “Onarıcı Uygulama”da ise mağduriyet yaşayan kişinin psikolojik durumu göz önüne alındığında, kendilerinden beklenilenin aksine; kendisine zarar veren öğrenci/lerin toplantıda dürüst davrandıklarını, mağdur öğrenci karşısında kendini savunmaya geçmediğini, aksine, mağdur öğrencinin sözlerini doğruladığını belirtmeleri dikkat çekicidir. Bu durum “Onarıcı Disiplin Uygulaması” ile “Geleneksel Disiplin Uygulaması” arasındaki yaklaşım farkı ile açıklanabilir. Onarıcı yaklaşım, ne oldu? kim, nasıl etkilendi? hatayı nasıl düzeltebiliriz? ve bir daha ki sefere daha farklı seçenekleri değerlendirmek için ne öğrendik, nasıl bir ders aldık? şeklindeki sorulara cevap bulma arayışı içindedir. Suçlayıcı bir yaklaşım sergilemez. Ancak bu bakış açısı kişinin yaptığı hatayı veya verdiği zararı görmezden geldiği, basite indirgelediği

anlamına gelmez. Kişinin davranışındaki hataları toplantıya katılan tüm katılımcılar vasıtasıyla masaya yatırarak çok detaylı bir şekilde incelemeye alır. Bir anlamda toplantının katılımcıları kamu vicdanı görevi görerek zarar veren kişinin verdiği zararları yüzleşmesini, vicdani sorumluluk duymasını sağlamayı amaçlar. Bunun sonucunda da hatalı davranış sergileyen kişinin verdiği zararı kabul edip düzeltme yolunu seçmesi beklenir. Geleneksel yaklaşımda ise sorunun çözümü için cevap aranan sorular, ne oldu? kim suçlu? ve uygun ceza nedir? tarzındaki öğrencinin savunmacı bir tutum içine girmesine neden olan sorulardır. Dolayısıyla ceza alma kaygısı ile kendisini savunmaya odaklanan bir öğrencinin, karşısındaki kişi tarafından samimi olarak algılanması beklenemez. “Onarıcı Disiplin Uygulaması” ile “Geleneksel Disiplin Uygulaması” arasındaki yaklaşım farkı bu şekilde ele alındığında elde edilen bulgular bizi belli bir sonuca götürmektedir. Bu doğrultuda *“Onarıcı Uygulamalar”ın “Geleneksel Disiplin Uygulamaları”nda olan durumun aksine zarar veren öğrencilerin düşüncelerini “samimi” bir şekilde ortaya koymasını cesaretlendirici bir ortam sağladığı* araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir.

Mağdur öğrencilere toplantı süresince düşüncelerindeki değişimin neler olduğu sorulduğunda verilen yanıtlar, toplam altı ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır. Bunlar; “objektif bir toplantı”, “farkındalığın artması”, “sorunun çözüleceği düşüncesi”, “olumlu yönde değişiklik olması”, “empati kurulması” ve “kendini ifade edebilme”dir. Kız ve erkek öğrencilerin toplantı süresince düşüncelerindeki değişimin çarpıcı bir şekilde iki kategoride odaklandığı görülmektedir. Mağdur gruptaki kız ve erkek öğrencilerin kayda değer bir oranı toplantı esnasında sorunun çözüleceği yönünde düşünmeye başladıklarını ifade etmişlerdir (K: %31; E: %20). Aynı zamanda, toplantı süresince düşüncelerinde “olumlu yönde değişiklik” olduğu fikrinde de yoğunlaştıkları görülmektedir (K: %38; E: %40). Olumlu yönde değişiklik, genel bir ifade olmakla birlikte bir yönüyle; karşı tarafın hatasını fark etmesi, kabul etmesi ve bunun sonucu olarak pişmanlık duygusu yaşamasını ifade ettiği düşünülmektedir. Diğer yönüyle de, zarar veren öğrenci tarafından hatanın telafisi için gerekli adımların atılmasının mağdur öğrenciye yaşattığı olumlu duyguları, rahatlama hissini, böylece endişelerinin azalmasını ifade ettiği düşünülmektedir. Geleneksel yaklaşımda öğrenciler arasında disiplin sorunu oluşturacak tarzda şiddet-zorbalık olaylarının çözümü sürecinde,

mağdur öğrencinin ihtiyaçları ve beklentileri dikkate alınmadan, sadece zarar veren öğrencinin cezalandırılmasıyla yetinilmektedir. Dolayısıyla mağdur mağduriyeti ile baş başa kalmaktadır. Bu da mağdur öğrenci için sorunun gerçekte çözülmediği algısını yaratmaktadır. Oysa ki öğrencilerin verdikleri yanıtlara bakıldığında, toplantı süresince mağdur öğrencilerde “sorunun çözüleceği yönündeki düşünce”nin ve “olumlu düşünce”lerin hâkim olması; bir yönüyle “*Onarıcı Uygulamalar*”ın mağdur öğrenciye sorunun çözülebileceğine dair güven verdiği işaret etmektedir. Aynı zamanda da bu sonuç ile ilişkili olarak, mağdur öğrencinin ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alındığının göstergesi olabileceğini araştırma sınırlılıkları içinde düşündürmektedir.

Mağdur öğrencilere, toplantı ile ilgili beklentileri sorulduğunda çarpıcı tepkiler verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin, toplantı ile ilgili beklentileri beş ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “sorunun yapıcı ve kalıcı olarak çözülmesi”, “sorunun çözülememesi”, “hatalı davranışlarla yüzleşme”, “ceza almaya yönelik beklentiler” ve “kendisinden özür dilenmesi”. Toplantı ile ilgili beklentiler, öğrencilerin “istekler”i anlamına gelirken toplantı ile ilgili “tahminler”i de içerir. Mağdur öğrencinin yaşadığı mağduriyetten dolayı olumsuz bir bakış açısı geliştirerek sorunun kendisini tatmin edici bir şekilde çözülemeyeceği yönünde bir beklentiye girmesi, diğer bir deyişle tahmin yürütmesi doğal kabul edilebilecekken öğrencilerin kayda değer bir kısmının (K:%50; E:%67) “*sorunun yapıcı ve kalıcı olarak çözülmesi*” yönünde olumlu bir beklenti içinde olmaları ve tahmin yürütmeleri dikkat çekicidir. Öğrencilerin bu düşüncelerinin kaynağında ne olduğu ile ilgili şu tahminlerde bulunulmuştur; “Onarıcı Uygulama” öncesi tüm öğrencilerle ayrı ayrı yapılan görüşmeler ile toplantı arasındaki geçen sürede sorunun okul yönetimince ciddiyetle ve çok boyutlu olarak ele alınması, belki bu süre içinde zarar veren öğrenci/lerin tavır ve tutumlarındaki olumlu değişiklik ve mağdur öğrenci/lerin de tüm bunları gözlemleyerek “sorunun yapıcı ve kalıcı olarak çözülmesi” yönündeki inançlarının artması olabilir.

Mağdur öğrencilerin, “Onarıcı Uygulama”yı çözüm yolu olarak tavsiye edip etmemelerine ilişkin düşünceleri incelendiğinde çarpıcı bir sonuçla karşılaşılmıştır. Mağdur durumdaki kız ve erkek öğrencilerin tümünün, farklı gerekçelere bağlamakla birlikte, çözüm yolu olarak, “Onarıcı Uygulama”yı tavsiye ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerin, “Onarıcı Uygulama”yı çözüm yolu olarak tavsiye etmeleri altı ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır. Oluşturulan bu kategoriler aynı zamanda mağdur durumdaki kız ve erkek öğrencilerin çözüm yolu olarak, “Onarıcı Uygulama”yı tavsiye etmelerine ilişkin gerekçelerini de ortaya koymaktadır. Bu kategoriler: “evet, tavsiye ederim”, “yapıcı çözüme kavuşulduğu için öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımı tavsiye ederim”, “ifade olanağı sağladığı için öz düzenleme odaklı bir yaklaşımı tavsiye ederim”, “daha profesyonelce yaklaşıldığı için öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımı tavsiye ederim”, “dürüstlük hâkim olduğu için öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımı tavsiye ederim” ve “hataları düzeltme olanağı sağladığı için öz düzenleme odaklı bir yaklaşımı tavsiye ederim”. Belirtilen bu kategorilere dayalı olarak “Onarıcı Uygulama”lar mağdur durumdaki öğrencilerin tamamı tarafından çözüm yolu olarak tavsiye edilmektedir. Buradan hareketle, *“Onarıcı Uygulamalar”ın mağdur kız ve erkek öğrenciler tarafından tavsiye edilen bir yaklaşım şekli olduğu sonucuna araştırma sınırlılıkları içinde varılabilir.* Mağdur durumdaki kız ve erkek öğrencilerin tamamının çözüm yolu olarak, “Onarıcı Uygulama”yı tavsiye edecek kadar benimsemelerinde; mağduriyet yaşayan arkadaşlarının sorunlarının adaletli bir şekilde çözüleceği, yalnız bırakılmayacakları, güvenebilecekleri profesyonel bir destek bulabileceklerini düşünmenin verdiği rahatlık duygusunun da payı olduğu düşünülmektedir.

Bunların yanı sıra erkek öğrencilerin “daha profesyonelce yaklaşıldığı için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşım” kategorisindeki oranı ile kız öğrencilerin oranı arasındaki fark dikkat çekicidir (K:%8; E:%40). Bu kategoride öğrencilerin verdikleri yanıtlara bakıldığında “profesyonel yaklaşım” ile “şiddet içermeyen yaklaşım” arasında bağ kurdukları göze çarpmaktadır. Bu bağlamda erkek öğrencilerin oranının kız öğrencilere göre yüksek olmasının nedenleri arasında; sorunun disiplin kurulunda değerlendirilmesi durumunda çözüm yöntemi olarak öğrencilere zaman zaman sözel-duygusal ve fiziksel şiddet uygulanıyor olması ve erkek öğrencilerin cinsiyetleri nedeniyle kız öğrencilere göre daha fazla sözel-fiziksel şiddete maruz kalmaları olduğu düşünülebilir.

Mağdur-zarar veren öğrencilerin, toplantı öncesindeki duygu dağılımı incelendiğinde geniş bir yelpazede olduğu göze çarpmaktadır. Öğrencilerin duyguları onbeş ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “mutsuzluk”, “korku”, “üzüntü”,

“sinirlilik, “öfke”, “güvensizlik”, “pişmanlık”, “merak”, “izolasyon”, “heyecan”, “belirgin bir duygu olmaması”, “kırgınlık”, “kin”, “nefret”, “kaygı”, “endişe” ve “intikam”. Pişkin’in (2003) zorbalığa uğrayan öğrencilere duygularının sorulduğu çalışmasında da, mevcut araştırma bulgularıyla paralel bir şekilde; üzüntü, moral bozukluğu, kızgınlık, huzursuzluk, kendini kötü hissetme, acı duyma, korku, kaygı ve güvensizlik olmak üzere toplam 9 duygu saptanmıştır.

Mevcut araştırmada kız ve erkek öğrencilerin bu duygulardan sadece ikisi olan “üzüntü” (K:%14; E:%26) ve “merak” (K:%14; E:%18) üzerinde ortak olarak yoğunlaştığı, diğer duygular üzerinde ise tekil olarak durdukları görülmektedir. “Üzüntü” duygusunun kız ve erkek öğrenciler tarafından yoğunluklu bir şekilde ifade edilmesinde, temel bir duygu olma özelliği ve kişiler tarafından kolay tanımlanabilecek bir duygu olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Toplantı öncesinde “merak” duygusunun öğrenciler tarafından yaşanan yoğun bir duygu olması ise, “Onarıcı Uygulama” öncesi öğrencilerin karşılaşacakları sorun çözme yöntemindeki farklılığı fark etmesi, ne var ki tam olarak ne ile karşılaşacaklarını bilememeleri ile ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte kültürel cinsiyet figürleri dikkate alındığında “sinirlilik-öfke” duygusunun erkekler, “korku” duygusunun ise kızlar tarafından daha yoğunluklu olması beklenirken tersi yönde bir tablo görülmesi de dikkat çekici ama eldeki verilerle açıklanma imkânı olmayan bir bulgudur.

Mağdur-zarar veren öğrencilere göre, zarar veren öğrenci/lerin diğer öğrencilere ileride aynı tür bir zarar verme olasılığının olup olmadığı beş ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “yok”, “var”, “koşula bağlı olarak var”, “belirsiz” ve “az bir ihtimal var”. Gerek kız gerekse erkek öğrencilerin dikkat çekici düzeyde yüksek bir oranı (K:%43; E:%59) zarar veren öğrenci/lerin diğer öğrencilere ileride aynı tür bir zarar verme olasılığının olmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte sınırlı da olsa öğrencilerin belli bir oranı da zarar veren öğrenci/lerin diğer öğrencilere ileride aynı tür bir zarar verme olasılığının bulunduğunu belirtmiştir (K:%29; E:%12). Bu öğrenciler düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir; “Sinirlenirsem belki olabilir/ Olabilir. Sonuçta sinirli bir kız...”. Görüldüğü gibi öğrenciler zarar veren öğrencilerin diğer öğrencilere ileride aynı tür bir zarar verme olasılığını öfke kontrolünün sağlanamamasına dayandırmaktadır. Gerçekten de öfke kontrol bozukluğu, şiddet ve zorbalık davranışlarına zemin hazırlayabilecek önemli

bir faktördür. Onarcı da toplantılara katılan zarar veren öğrenciler arasında öfke kontrol bozukluğu olan öğrenciler olduğu ile ilgili gözlemlerde bulunmuştur. Toplantı değerlendirme formlarında onarcının bu konudaki düşüncesi istatistiki bilgi olarak yer almaktadır. Onarcının %26,08 oranında büyük ölçüde ve %4,34 oranında tamamen katıldığı bir görüş olan “zarar veren öğrenci/leri toplantı sonrasında da takip etmek gerektiğini düşünüyorum” görüşü, öfke kontrol bozukluğu olduğuna dair tahmin yürüttüğü öğrencileri de kapsamaktadır. Tüm bunlarla birlikte, elde edilen bulgular doğrultusunda “Onarcı Uygulamalar”ın zarar veren öğrencilerin diğer öğrencilere ileride aynı tür bir zarar verme olasılığını sınırlı bir oranda da olsa ortadan kaldırabildiğini araştırma sınırlılıkları içinde söylemek mümkündür.

Toplantının mağdur-zarar veren öğrencilere kazandırdığı deneyim oniki ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “çözüm yönteminin değişmesi”, “empati kurulması”, “belirgin olmaması”, “herhangi bir deneyimin kazanılmaması”, “farkındalık geliştirilmesi”, “öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanılması”, “konuşma-dinleme ifade becerisi”, “olumlu”, “telafi etme becerisi”, “kendini kontrol becerisi”, “önyargıdan kaçınma” ve “geleceğe yönelik hatanın tekrarlanmaması”. Öğrencilerin kazandıkları deneyim ile ilgili olarak yoğunlaştıkları yanıtlar incelendiğinde; herhangi bir deneyim kazandırmadığını düşünen çok sınırlı bir oran dışında (K:%5; E:%0), tüm öğrencilerin kendi adlarına kazançtan bahsettiği görülmektedir. *Mağdur-zarar veren kız ve erkek öğrenciler toplantının kendilerine kazandırdığı deneyim* ile ilgili olarak, şu kategoriler üzerinde daha ağırlıklı durmuşlardır. Bunlar; “çözüm yönteminin değiştirilmesi” (K:%16; E:%15), “farkındalık geliştirilmesi” (K:%16; E:%25) ve “kendini kontrol becerisi”dir (K:%10; E:%10). Öğrencilerin belirttiği bu üç tür deneyim de kişilerarası çatışmaların sağlıklı bir şekilde çözülmesinde özel bir öneme sahiptir. Mevcut araştırma kapsamında mağdur-zarar veren öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bu bulgu ile “toplantı değerlendirme formları”ndan elde edilen bulgu arasında paralellik söz konusudur. “Toplantı değerlendirme formları”na göre de mağdur/zarar veren öğrenciler, katıldıkları toplantının kendilerine olumlu bir deneyim kazandırmış olduğu düşüncesindedirler. Dolayısıyla, gerek “toplantı değerlendirme formları”ndan gerekse “görüşme formları”ndan elde edilen bulgular doğrultusunda “Onarcı Uygulamalar”ın mağdur-zarar veren öğrencilere; “çözüm yönteminin

değiştirilmesi”, “*farkındalık geliştirilmesi*” ve “*kendini kontrol becerisi*” boyutlarında deneyim kazandırdığından söz etmek araştırma sınırlılıkları içinde mümkündür.

Mağdur-zarar veren öğrencilerin “Onarıcı Uygulama” için planlanabilecek farklı noktalar olup olmadığına ilişkin düşünceleri incelendiğinde son derece çarpıcı bir sonuçla karşılaşmıştır. Öğrencilerin “Onarıcı Uygulama” için planlanabilecek farklı noktalar olup olmadığına ilişkin düşünceleri iki ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “planlanabilecek farklı noktalar var” ve “planlanabilecek farklı bir nokta yok”. Öğrencilerin çok büyük bir oranı (K: %93; E: %87) “Onarıcı Uygulama” da her türlü detayın düşünülmüş olduğunu ve bu yaklaşımı sorunları yapıcı ve kalıcı çözümlerin uygun yolu olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, mağdur-zarar veren öğrencilerin yaşadıkları mağduriyet bağlamında değerlendirildiğinde; öğrencilerin mağduriyetleri sonucu yaşadıkları incinmişliğin, hayal kırıklığının ve gördükleri zararın telafi edildiği bir ortam ile karşılaşmış olmaları ile yorumlanabilir. Aynı şekilde mağdur-zarar veren öğrencinin zarar veren yönü değerlendirildiğinde sorunun çözümünde bizzat rol oynayarak vicdani bir sorumluluğu yerine getirmenin yaşattığı olumlu duygu ve kendisinin kişiliğine zarar verilmeden, verdiği zarar üzerine odaklanılan bir ortamda bulunmasının yaşattığı olumlu duygular olarak yorumlanabilir. Bu doğrultuda “Onarıcı Uygulamalar”ın bir sorun çözme yöntemi olarak Türk eğitim sistemine uyarlanarak sorununun çözümü için bir araya gelen katılımcıların beklentilerine uygun bir şekilde planlanmış olduğu araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir.

Mağdur-zarar veren öğrencilerin, “Onarıcı Uygulama”ya katılmadan önce, öğrenciler arasındaki şiddet-zorbalık sorununun çözümü ile ilgili beklentileri incelendiğinde edinilen sonuç dikkat çekicidir. Gerek kız gerek erkek öğrencilerin şiddet-zorbalık sorununun çözümü için “öz düzenleme odaklı müdahale” (K:%72; E:%44) üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin şiddet-zorbalık sorununun çözümü ile ilgili beklentileri sekiz ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “koşullu ve aşamalı müdahale”, “öz düzenleme odaklı müdahale”, “fikrim yok”, “hatanın kime ait olduğunun tespit edilmesi”, “velilerin dâhil edilmesi”, “disiplin cezası verilmesi” ve “özür dilenmesi”. Kız ve erkek öğrencilerin kayda değer bir bölümünce seçilen “öz düzenleme odaklı müdahale”nin yanında (K:%72; E:%44),

kızlardan farklı olarak erkek öğrencilerin üzerinde durduğu “koşullu ve aşamalı müdahale” kategorisi de mevcuttur (K:%7; E:%25). Öğrencilerin yoğunlaştığı iki kategori olan “öz düzenleme odaklı müdahale” ve “koşullu ve aşamalı müdahale”nin içeriği incelendiğinde ortak özellikler gösterdiği dikkati çekmiştir. Her ikisinde de cezalandırmadan önce, sorunun konuşarak halledilme yoluna gidilmesine öncelik verilmesi düşüncesi ortaya koyulmaktadır. Geleneksel disiplin yönteminde de okul idaresi, rehber öğretmen ve okul disiplin kurulu üyelerinin sorun hakkında öğrencilerle konuşması söz konusudur. Ancak bu konuşmanın içeriği çoğunlukla kimin nasıl bir cezayı hak ettiğini doğru bir şekilde tespit etmeye yöneliktir. Kimi zaman da öğrencilerle konuşulmadan önce aslında hangi öğrenciye nasıl bir yaptırım uygulanacağına karar verilmiştir. Daha küçük çaplı şiddet ve zorbalık sorunlarında, zarar veren öğrencinin aynı hatayı daha önce yapmadığı durumlarda da konuşmanın içeriği, cezalandırmaktan uzak, öğüt verme amaçlı monolog bir tarzda olabilmektedir. Ne var ki bunların hiçbiri etkili konuşma ve etkili sorun çözme yöntemleri arasında yer almamaktadır. Dolayısıyla elde edilen bulguların geleneksel disiplin yöntemlerinin öğrenciler arasındaki sorunların çözümünde etkili olamadığı ve dolayısıyla öğrencilerin farklı beklentiler içine girdiklerinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu doğrultuda *mağdur-zarar veren öğrencilerin, “Onarıcı Uygulama”ya katılmadan önce de, öğrenciler arasındaki şiddet-zorbalık sorununun çözümü için yine “Onarıcı Uygulama”yı ifade eden “öz düzenleme odaklı müdahaleyi* istedikleri araştırma sınırlılıkları içinde düşünülebilir.

Zarar veren öğrencilerin, toplantı ile ilgili beklentilerine ilişkin görüşleri yedi ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “sorunun yapıcı ve kalıcı olarak çözülmesi”, “suçlanacağı beklentisi”, “hatalı davranışlarla yüzleşme”, “katılımcıların kendilerini ifade etmeleri”, “toplantının bir an önce sonuçlanması”, “öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanma” ve “hatalı davranışların değiştirilmesi”. Bunlar arasında “sorunun yapıcı ve kalıcı olarak çözülmesi” görüşü (K:%50; E:%39) diğerlerine göre belirgin bir farkla ön plana çıkmıştır. İlginç bir şekilde mağdur öğrenci görüşlerinde de aynı bulgu ulaşılmıştır. Bu doğrultuda “Onarıcı Uygulamalar”ın zarar veren öğrencilerin sorunun çözümü için yapıcı ve kalıcı çözüm isteğini yüreklendirdiği araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir.

Zarar veren öğrencilerin, toplantı sonunda duygularındaki değişiklikler onüç ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “yakınlık”, “rahatlama”, “üzüntü”, “mutluluk”, “utanç”, “kaygı”, “duygularda herhangi bir değişiklik olmaması”, “sakinleşme”, “merakın giderilmesi”, “umut”, “huzur”, “duygudaşlık” ve “umutsuzluk”. Disiplin sorunları salt geleneksel yöntemlerle çözülmeye çalışıldığında, zarar veren öğrencilerin ceza alıyor olmaktan dolayı ağırlıklı olarak “üzüntü” ve “öfke” duygularını yaşaması beklenir. Oysa ki “Onarıcı Uygulamalar” sonucu zarar veren kız ve erkek öğrencilerin ağırlıklı olarak “rahatlama” (K:%14; E:%33), “sakinleşme” (K:%14; E:%8) ve “duygudaşlık” (K:%15; E:%9) gibi olumlu duygular geliştirmeleri dikkat çekicidir. “Üzüntü” ve “öfke” duygusu kişiyi toplumsal yaşamdan uzaklaştıran, kişilerarası ilişkilere zarar veren duygulardır. Bu bağlamda; “Onarıcı Uygulama” sonunda zarar veren öğrencilerin “rahatlama, sakinleşme ve duygudaşlık” yaşaması, kısa ve uzun vadede dış dünya ile aralarında yeni ve olumlu bağlar kurmaları anlamında son derece değerli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda zarar veren öğrencilerin, toplantı sonundaki duyguları arasında yer alan “utanç” duygusuna ilişkin öğrenci söylemleri incelendiğinde, ifadelerin “bütünleştirici utanç”a işaret etmesi ahlaki gelişim açısından kişiye ve geniş boyutuyla topluma önemli kazanımlar sağlayabileceği düşünülmektedir. Tüm bunlardan yola çıkarak *“Onarıcı Uygulamalar”ın zarar veren öğrencilerin, toplantı sonunda duygularında olumlu yönde değişiklikler olmasına katkıda bulunduğu* araştırma sınırlılıkları içinde düşünülebilir.

Toplantının zarar veren öğrencilere kazandırdığı deneyimler yedi ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “çözüm yönteminde değişiklik yapılması”, “empati kurulması”, “farkındalığın artması”, “anlama becerilerinin gelişmesi”, “herhangi bir deneyim kazandırmaması”, “kendini ifade edebilme becerilerinin gelişmesi” ve “davranış değişikliği sağlaması”. Zarar veren öğrenciler arasında toplantının kendilerine hiçbir deneyim kazandırmadığını düşünen öğrenci oranı yok denecek düzeyde azdır (K:%0; E:%9). Çok sınırlı bir erkek öğrenci grubunun dışında zarar veren öğrencilerin tümü toplantının kendilerine bir şekilde katkısı olduğunu vurgulamıştır. Zarar veren gerek kız gerekse erkek öğrencilerin “Onarıcı Uygulamalar” vasıtasıyla elde ettikleri kazanımlar üzerinde en çok durdukları iki konu, “farkındalığın artması” (K:%25; E:%45) ve “davranış değişikliği sağlaması”dır

(K:%50; E:%19). Kişide davranış değişikliğinin olması için öncelikle farkındalık oluşması gerekmektedir. Bu nedenle, bu iki kategorinin bir arada ele alınmasının uygun olduğu düşünülmektedir. Zarar veren öğrencilerin olumlu yöndeki davranış değişiklikleri sadece kendilerinin, görüşmelerde ortaya koyduğu ifadeler ile sınırlı kalmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin toplantı sonrası yaptıkları gözlemler ile de desteklenmiştir. Bunun yanı sıra mağdur öğrencilerin toplantı sonundaki görüşleri arasında dolaylı bir şekilde zarar veren öğrencinin kendilerine karşı davranışının olumlu yönde değiştiği şeklinde yorumlanabilecek ifadeleri mevcuttur. Mağdur-zarar veren öğrenciler de zarar veren öğrencinin toplantıdan sonra, zarar verdiği öğrenci bir yana başka öğrencilere de zarar vermeyeceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin “gözlem raporları” ile “toplantı değerlendirme formları” ve “görüşme formları”ndan elde edilen katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda, *“Onarıcı Uygulamalar”ın zarar veren öğrencilerin farkındalıklarının artması ve olumlu yönde davranış değişikliği yapmalarında etkili olduğu* araştırma sınırlılıkları içinde rahatlıkla söylenebilir.

Tüm bunlarla birlikte *“Onarıcı Uygulamalar”ın zarar veren öğrencilere kazandırdığı deneyim* ile *“Onarıcı Uygulamalar”ın zarar veren öğrencilerin diğer öğrencilere ileride aynı tür bir zarar verme olasılığının olup olmadığının* araştırıldığı kategoriden elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde ortaya daha da anlamlı bir sonuç çıkmaktadır. *“Onarıcı Uygulamalar”ın zarar veren öğrencilerin diğer öğrencilere ileride aynı tür bir zarar verme olasılığını* sınırlı bir oranda da olsa ortadan kaldırabileceği sonucunun *“Onarıcı Uygulamalar”ın zarar veren öğrencilere kazandırdığı düşünülen deneyimler arasında yer alan farkındalıklarının artması ve olumlu yönde davranış değişikliği yapmalarından* kaynaklanabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte *zarar veren öğrencilerin diğer öğrencilere ileride aynı tür bir zarar verme olasılığının* kalıcılığını kestirmek mevcut araştırmanın sınırlılıkları içinde mümkün görünmemektedir.

Zarar veren öğrencilerin, “Onarıcı Uygulama” için planlanabilecek farklı noktalar olup olmadığına ilişkin düşünceleri iki ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “planlanabilecek farklı noktalar var” ve “planlanabilecek farklı bir nokta yok”. Zarar veren öğrencilerin, “Onarıcı Uygulama” için planlanabilecek farklı noktalar olup olmadığına ilişkin düşünceleri incelendiğinde “planlanabilecek farklı

noktalar yok” (K:%100, E:%67) görüşünün çok ağırlıklı olduğu görülmektedir. Zarar veren kız öğrencilerin aksine zarar veren erkek öğrenciler “planlanabilecek farklı noktalar var” (K:%0, E:%33) kategorisine de vurgu yapmışlardır. Erkek öğrenciler; *Olmazdı ama adalet yerini bulabilirdi. Bana da beklentilerim sorulmalıydı/ Veliyi çağırmazdım* cümleleriyle daha farklı bir planlama beklentisi içinde olduklarını belirtmişlerdir. Zarar gören öğrenciye gördüğü zararın telafisi için beklentisinin sorulması ancak, zarar veren öğrenciye beklentisinin sorulmaması toplantı formatına ve mantığına uygundur. Ne var ki zarar veren öğrencinin bunu adaletsizlik olarak algılaması toplantıdaki konumunu kabul etmediğinin göstergesi sayılabilir. İkinci görüş olarak zarar veren öğrencilerin velilerin toplantıya davet edilmesini istememesi ise üzerlerindeki baskı gücünü arttıracığından doğal karşılanmakla birlikte gerekli durumlarda bu gereklilik yerine getirilmiştir. Bütün bunlarla birlikte, elde edilen bulguların ışığında, *zarar veren öğrencilerin, “Onarıcı Uygulamalar”a ilişkin gerek düzenlenme şekli gerekse sorunların sağlıklı bir şekilde çözüme kavuşturulması ile ilgili tatmin yaşadıkları* araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir.

Zarar veren öğrencilerin, sorunun okul disiplin kurulu tarafından ele alınması (dıştan denetimli yaklaşım) veya “Onarıcı Uygulama”nın (öz düzenleme odaklı yaklaşım) seçilmesi ile ilgili tercihleri incelendiğinde çarpıcı bir durum karşımıza çıkmaktadır. Kız öğrencilerin tamamı, erkek öğrencilerin ise %90’ı sorunun çözümünde; “dıştan denetimli bir yaklaşım” olan “okul disiplin kurulu” yerine, belki de yaşamlarında ilk kez karşılaştıkları bir yöntem olan ve “öz düzenleme odaklı yaklaşım”ı ifade eden “Onarıcı Uygulama”yı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler bu tercihlerini çeşitli nedenlere dayandırmışlardır. Öğrencilerin farklı nedenlere dayandırdığı “Onarıcı Uygulama”nın (öz düzenleme odaklı yaklaşım) seçilmesi ile ilgili tercihleri sekiz ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “dıştan denetimli” bir yaklaşımın tercih edilmesi”, “uygun yaklaşımlar sergilendiği için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi”, “gelecek planlarına engel olmaması için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi”, “konuşma ve kendini ifade edebilme fırsatı sağladığı için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi”, “yargılayıcı olmadığı için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi”, “aile içi ilişkilere zarar vermediği için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi”, “toplumsal saygınlığı koruduğu

için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi” ve “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımın tercih edilmesi”. Kız öğrencilerin dikkat çekici bir oranının (%60) “konuşma ve kendini ifade edebilme fırsatı sağladığı için “öz düzenleme odaklı” bir yaklaşımı tercih ettiğini belirtmesi, bununla birlikte erkek öğrencilerin bu kategori üzerinde durmamış olması kızların erkeklere göre konuşma, kendini ifade etme ve bu yolla anlaşılma ihtiyacının daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir.

İlk bakışta, zarar veren öğrencilerin “Onarıcı Uygulama”yı tercih etmeleri onlar için bu yöntemin cezadan kurtulma anlamına gelmesi olarak yorumlanabilir. Ancak gerekçelere dikkat edildiğinde gerekçelerin sorunun çözümlenme zemininin daha insani bir ortam olmasına dayandırıldığı görülmektedir. Kaldı ki “Onarıcı Uygulama” sürecine katılan zarar veren konumundaki öğrencilerin her biri bu toplantının onların cezadan kurtulma garantisi vermediğini çok iyi bilmektedir. Hatta bu yöntem cezalandırıcı yönetime göre, kişi üzerinde belki de daha fazla sosyal baskı yaratmaktadır. Dolayısıyla, “öz düzenleme odaklı yaklaşım”ın zarar veren öğrenci grubunda kızların tamamı erkek öğrencilerin de %90’ı tarafından tercih edilmesi, cezadan kurtulmaktan çok insan doğasına uygun bir sorun çözme yöntemi olma özelliğine dayandırılabilir. Sonuç olarak bu bulgular ışığında *öz düzenleme odaklı yaklaşım olan “Onarıcı Uygulama”nın zarar veren öğrenciler tarafından tercih edilen bir yaklaşım olduğunu söylemek* araştırma sınırlılıkları içinde mümkündür.

Öğretmenlerin toplantı öncesindeki duyguları incelendiğinde geniş bir yelpazeye dağıldığı göze çarpmaktadır. Onbir ana kategori içerisinde gruplandırılan bu duygular: “rahatlama”, “üzüntü”, “şaşkınlık”, “hayal kırıklığı”, “merak”, “endişe”, “belirgin bir duygu olmaması”, “sıkıntı”, “umut”, “güven” ve “gerginlik”dir. Kadın ve erkek öğretmenlerin toplantı öncesinde “merak” (K:%26; E:%33) ve “endişe” (K:%13; E:%33) duygularına yoğunlaştıkları dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin bizzat söylemlerinden yola çıkarak; merak duygusunun ağırlıklı olarak, okullarında ilk kez yapılacak olan farklı bir çalışmaya dâhil olacak olmalarından, “endişe” duygusunun ise çalışmanın içeriğinin şiddet ve zorbalık olması ve zorba ve mağdur öğrencinin ve hatta onların velilerinin aynı ortamda bir araya gelecek olmalarından kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin “Onarıcı Uygulamalar” öncesi yaşadığı bazı duygular hem şartırtıcı hem de bu yaklaşım için memnuniyet vericidir. Öğretmenlerin çok sınırlı bir

oranı da olsa toplantı öncesinde yaşadıkları bu duygular “*rahatlama, umut ve güven*” duygusudur. Kadın öğretmenlerin %8’i “Onarıcı Uygulamalar” kapsamında düzenlenen toplantılara katılmadan önce “*rahatlama*” duygusu yaşadıklarını belirtmiştir. Bu duyguyu yaşama nedenlerini şu şekilde izah etmişlerdir; “*Ne olacağını biliyor olmanın rahatlığı ve keyfi vardı. Çünkü bir önceki toplantı da çok keyifli olmuştu/... Doğru bir yere yönlendirdiğim için vicdanen rahattım*”. Yine kadın öğretmenlerin %8’lik bir oranı “*umut*” duygusundan bahsetmiştir. “*Yapıcı olacağına dair eminim, öğrenci ve katılan öğrenciler açısından da. İyi olacağını biliyordum, bekliyordum/ Olumlu bir yönde etki ettiklerini söylemişlerdi*” cümleleriyle düşüncelerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler aynı zamanda “*güven*” duygusu yaşadıklarına da vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin henüz katılmadıkları bir çalışma için bu tip olumlu duygulara sahip olmaları özellikle dikkat çekicidir. Dolayısıyla, kadın öğretmenlerce bahsedilen bu duygular, çok sınırlı bir oran olsa da, “Onarıcı Uygulamalar”ın öğretmenler tarafından tanındıkça güven duyulan bir yaklaşım olabileceğine dair ipucu verdiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin ortaya koyduğu duygularıyla ilgili samimiyet düzeyleri hakkındaki düşünceleri incelendiğinde, ibrenin ağırlıklı bir biçimde öğrencilerin samimi olduğu yönünde düşünce geliştirdiklerini göstermektedir. Öğretmenlere göre, öğrencilerin ortaya koydukları duygularıyla ilgili samimiyet düzeyleri dört ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “samimi”, “tam olarak samimi değil”, “samimi değil” ve “kararsız”. Öğretmenler, öğrencilerin duygularını değerlendirirken “tam olarak samimi” (K:%67; E:%43) oldukları düşüncesi üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu durum Tablo 51’de mağdur durumdaki kız ve erkek öğrencilerin karşı tarafın (kendilerine zarar veren öğrencilerin) düşüncelerindeki samimiyet düzeylerini yorumlayış biçimine paralel bir şekilde “Onarıcı Disiplin Uygulaması” ile “Geleneksel Disiplin Uygulaması” arasındaki paradigma farkı ile açıklanabilir.

Öğretmenler, öğrenciler ile ilgili “tam olarak samimi değil” diğer bir deyişle “belli bir düzeyde samimi” oldukları düşüncesine de vurgu yapmışlardır (K:%21; E:%28). Öğretmenler bu düşüncelerini, öğrencilerin yaşadıkları korku, kaygı, üzüntü vb. duyguları ne kadar abartılı yansıtırlarsa öğretmenler tarafından o kadar mağdur olduklarının düşünüleceği beklentisi içinde olmalarına dayandırmaktadırlar.

Gerçekten de öğrencilerin deneyimsizlikleri sonucu bu tür tavırlara girebildikleri, aldıkları tepkiler sonucu da bu tavırlarından vazgeçtikleri izlenmektedir. Elde edilen bu bulgular sonucunda *“Onarıcı Uygulamalar” bünyesinde öğretmenlerin, öğrencilerin ortaya koyduğu duygularıyla ilgili belli bir düzeyde samimi oldukları görüşü taşıdıkları* araştırma sınırlılıkları içinde *söylenbilir*.

Öğretmenlerin, öğrencilerin empati kurabilme düzeylerine ilişkin görüşleri son derece çarpıcıdır. Öğretmenlere göre, “Onarıcı Uygulama”nın, öğrencilerin birbirlerinin penceresinden soruna bakabilmelerine etkisi beş ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “empati kuruldu”, “ifade edememekle birlikte empati kuruldu”, “kolaylaştırıcı etkenlerin de vasıtasıyla empati kuruldu”, “tam olarak empati kurulmadı (nispeten empati kuruldu)” ve “empati kurulmadı”. Uygulamalar sonunda kadın öğretmenlerin %84 ve erkek öğretmenlerin %75 gibi büyük bir oranının tam olarak empati kurulduğu yönünde ortak görüşe sahip olduğu görülmektedir. Gökler’in araştırmasında (2007); zorba, kurban, zorba-kurban ve nötr öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri karşılaştırıldığında, en yüksek empatik eğilim düzeyine nötr öğrencilerin sahip olduğu belirlenmiştir. Başka bazı araştırmalarda da (Olweus, 1993; Tattum 1993); zorbaların düşük empati düzeyine sahip olduğu, yüksek düzeyde impulsif oldukları ve cezaya aynı şekilde karşılık verdikleri ortaya koyulmaktadır. Dolayısıyla araştırmacıların zorba öğrencilerin empati kurabilme düzeyinin son derece düşük olduğuna işaret ettiği görülmektedir. “Onarıcı Uygulama”nın önemli bir amacı, tarafların birbirleri arasında empati kurmalarını destekleyerek birbirlerini anlamalarına katkıda bulunmaktır. Kaldı ki tarafların empati kurmaksızın yaşadıkları sorunu çözebilmeleri mümkün değildir. Bu bağlamda, “Onarıcı Uygulama” formatı öğrencilerin empati becerilerini ortaya koyabilecekleri zemini hazırlayabilmelidir. Araştırma kapsamında yapılan “Onarıcı Uygulamalar”da öğretmenler gerek zorba, gerek kurban öğrencilerin empati kurabildiklerine dair düşüncelerinde hemfikirdir. Bu doğrultuda, *“Onarıcı Uygulamalar”ın öğrencilerin birbirlerinin penceresinden soruna bakabilmelerini, diğer bir deyişle empati kurabilmelerini kolaylaştırdığı* araştırma sınırlılıkları içinde *söylenbilir*. “Onarıcı Disiplin Modeli” ile empati becerisi değişkeni arasındaki ilişkinin araştırıldığı alanyazın taramasında, dolaylı da olsa, mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte bir sonuç ile karşılaşılmıştır: Grosse ve Santos

(2012:133) tarafından yapılan araştırmaya göre, “Onarıcı Disiplin Modeli”nin uygulandığı okullarda öğretmenlerin öğrenciler ile daha iyi empati kurabildikleri saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu, mevcut araştırma bulgusu ile birlikte bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirildiğinde karşımıza anlamlı bir sonuç çıkmaktadır. “Onarıcı Uygulamalar”da öğrenciler arasında yaşanan şiddet ve zorbalık sorununun çözümünde rol alan öğretmenlerin, öğrencilerle başarılı bir şekilde empati kurabilmesi öğrenci-öğrenci arasında kurulacak empati düzeyini ve kalitesini de arttırması beklenir.

Öğretmenlerin toplantı sonundaki duyguları incelendiğinde, “Onarıcı Uygulama” ile ilgili bakış açılarının umut verici olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin toplantı sonundaki duyguları oldukça çeşitlidir ve onüç ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “yorgunluk”, “rahatlama”, “mutluluk”, “huzur”, “güç duygusu”, “güven”, “şaşkınlık”, “huzursuzluk”, “işe yaramışlık”, “olumlu”, “tedirginlik”, “hayal kırıklığı” ve “umut”. Kadın ve erkek öğretmenlerin toplantı sonunda yoğun olarak yaşadıkları ortak duyguların “mutluluk” (K:%30; E:%29), “olumlu” (K:%10; E:%14) ve “rahatlama” (K:%17; E:%14) gibi olumlu duygulardan oluşması “Onarıcı Uygulama”nın öğretmenler nezdinde işlevsel bulunduğu göstergelerinden biri olarak araştırma sınırlılıkları içinde düşünülebilir. Ayrıca kadın ve erkek öğretmenlerin toplantı öncesindeki ve toplantı sonundaki duyguları (Tablo 65 ve Tablo 68) kıyaslandığında; toplantı öncesinde kadın ve erkek öğretmenlerin duygularına “merak” (K:%26; E:%33) ve “endişe” (K:%13; E:%33) hâkimken toplantı sonrasında “mutluluk” (K:%30; E:%29), “rahatlama” (K:%17; E:%14) ve “olumluluk” (K:%10; E:%14) gibi olumlu duyguların hâkim olduğu dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin “Onarıcı Uygulama” için planlanabilecek farklı noktalar olup olmadığına ilişkin düşünceleri incelendiğinde “planlanabilecek farklı noktalar var” (K:%20, E:%33) “planlanabilecek farklı bir nokta yok” (K:%80, E:%67) kategorileri arasındaki farkın anlamlı olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir oranı “Onarıcı Uygulama” için gerekli düzenlemelerin planlanmış olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler toplantının düzenlenme şekli ve kullanılan yöntemin uygunluğundan dolayı toplantı için yapılan planlamanın yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu düşünceleri bize, “Onarıcı Uygulamalar”ın

planlanma şeklinin öğretmenler tarafından tatmin edici bulunduğunu araştırma sınırlılıkları içinde göstermektedir.

Toplantı sürecinde ve sonucunda velileri memnun eden şeyler altı ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “sorun çözme yaklaşımı”, “sorunun çözümlenmesi”, “memnun etmedi”, “empati”, “duyguların ifade edilmesi” ve “anlaşma yapılması”. Velilerin %8 gibi küçük bir oranı dışında tüm veliler toplantı süreci ve sonucu ile ilgili olarak memnuniyet yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Kadın velilerin toplantı süresinde ve sonucunda kendilerini memnun eden öğeler beş farklı grupta toplanmıştır. Bunlar; “sorunun çözümlenmesi” (%34), katılımcıların kendilerini birbirleri yerine koyabilmeleri (%17), duyguların ifade edilmesi (%8), anlaşmaya varılması (%8) ve sorun çözme yaklaşımıdır (%25). Erkek velilerin ise tümü toplantı süresinden ve sonucundan memnun olduklarını belirtmekle birlikte, memnuniyetlerini tek bir konuda toparlamışlardır. Erkek velilerin %100’ü “sorun çözme yaklaşımı”nın kendilerini memnun ettiğini ifade etmişlerdir. “Sorun çözme yaklaşımı”nın gerek kadın, gerek erkek veliler tarafından üzerinde durulması (K:%25; E:%100), velilerin öğrenciler arasındaki sorunların çözümünde sadece sorunun bir şekilde çözümlenmesini tatmin edici bulmadıklarının, aynı zamanda yöntemi de dikkate aldıklarının göstergesi olarak düşünülebilir. Velilerce beğeni kazanan bu yöntemin iki özelliği şu cümlelerle vurgulanmıştır: “*Böyle bir durumda sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve uzmanın bir arada bulunup bu sorunun nasıl çözüleceğine odaklanmaları/ Çocukların birbirlerini anlamaları. Kendi duygularını anlatabilmeleri memnun etti*”. Veliler, sorunun çözümünde okul yönetimi, sınıf ve diğer branş öğretmenlerinin, veli, öğrenci ve hatta okul güvenlik ekibinin işbirlikli çabasının etkili olduğunu ifade etmektedirler. Alanyazında böyle bir işbirliğinin sorunun etkili çözümünde yararlı olması yanında, öğrenciler arasındaki şiddeti önlemeye dönük yönü olabileceği sonucuna ulaşan bir araştırmaya da ulaşılmıştır. Demirtaş ve Ersözlü’nün (2007), araştırmalarında elde edilen sonuç şu şekilde ifade edilmiştir: “*okul kültürü; işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği ve amaç birliği vasıtasıyla işbirlikçi yönde geliştikçe, öğrencilerin şiddete yönelik davranışları azalmaktadır denilebilir*”. Elde edilen tüm bu bulguların ışığında, “*Onarıcı Uygulamalar*”ın velilerin gözünde başarılı bir sorun çözme yöntemi olarak

görüldüğü ve işbirlikli bir sorun çözme yöntemi kullanılmasının bu başarıya katkıda bulunduğu sonucuna araştırma sınırlılıkları içinde varılabilir.

Velilerin, toplantı öncesindeki duyguları dokuz ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “üzüntü”, “sevinç”, “gurur”, “kırgınlık”, “hayal kırıklığı”, “mahcubiyet”, “tedirginlik”, “merak” ve “güven”. Bu duygulara ilişkin veriler incelendiğinde dengeli bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte velilerin diğer katılımcı gruplardan farklı olarak “hayal kırıklığı” duygusuna ağırlıklı olarak yer vermesi dikkat çekicidir. Yetiştirdiği insan ile gurur duyma motivasyonu en yüksek grubun veliler olması beklenen bir durumdur. Dolayısıyla, yoğun yaşanan bu duygunun onların ebeveyn kimliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Velilere göre, öğrencilerin ortaya koydukları düşünceleri ile ilgili samimiyet düzeyleri üç ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “samimi”, “samimi değil” ve “kararsız”. Öğrencilerin düşüncelerinde samimi olduklarını düşünen kadın ve erkek veliler yoğunlukta olduğu gibi (K:%72; E:%50), samimi olmadıklarını düşünen veliler de mevcuttur (K:%14; E:%50). Öğrencileri toplantı esnasında düşüncelerini ifade ederken “samimi” bulan veli grubu, kimi öğrencinin toplantının başından itibaren kimisinin de belli bir aşamasından sonra içten, samimi olduğunu ifade etmiştir. Velilerin diğer bir bölümü de öğrencilerin bildikleri bazı şeyleri toplantıda paylaşmadıklarını ve dolayısıyla samimi olmadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte kadın veliler “kararsız” (%14) ifadesine yer vermiş olsalar da erkek veliler bu kategori üzerinde durmamışlardır. Her ne kadar kadın velilerin %14’ü, öğrencilerin ortaya koyduğu düşünceleri samimi bulunmasa da, %72’si, öğrencilerin samimi olduğunu düşünmektedirler. Ne var ki erkek velilerin yarısı öğrencilerin düşüncelerini samimi bir şekilde ortaya koyduklarını düşünürken diğer yarısı tam tersini düşünmektedir. Dolayısıyla, *kadın velilerin “Onarıcı Uygulamalar”da öğrencilerin düşüncelerinde samimi oldukları görüşü hâkimken, erkek velilerin bu görüşü sınırlı olarak paylaştığı* araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir.

Velilerin adaletli bir toplantı olup olmadığı yönündeki düşünceleri incelendiğinde çok çarpıcı bir sonuçla karşılaşmıştır. “Adil” ve “adil değil” şeklinde iki ana kategori içerisinde gruplandırılmış veli yanıtları, toplantının “*adil*” olduğu (K:%83; E:%100) düşüncesinde yoğunlaşmıştır. Kadın velilerin %17’si, toplantının adil olmadığı yönünde görüş taşısa da, erkek velilerin tamamı toplantının adil

olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda, velilerin genel olarak toplantıları adil buldukları yönünde düşünce geliştirdikleri söylenebilir. “Toplantı değerlendirme formları” vasıtasıyla elde edilen, velilerin %80’inin *toplantıda herkese adil davranıldığı* yönündeki düşüncelerini içeren bulgu da bu bulguyu desteklemektedir. Dolayısıyla elde edilen bu bulgulara dayanılarak, “*Onarıcı Uygulamalar*”ın velilerin *nezdinde adil toplantılar olduğu* araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir.

Velilere göre, öğrencilerin “Onarıcı Uygulama” süresince en çok zorlandıkları aşamalar yedi ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: “zorlanılan bir yön olmaması”, “zararın telafisi için sorumluluk alma”, “olaya ilişkin düşünceleri aktarma”, “hatayı kabullenme”, “temel sorunu ortaya koyma”, “kararsız” ve “olaya ilişkin duyguları aktarma”. Kadın velilerin %12’si, erkek velilerden farklı olarak öğrencilerin “Onarıcı Uygulama” süresince hiçbir yönden zorlanmadığını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda kadın veliler “Onarıcı Uygulama” süresince öğrencilerin zorlandıkları aşamaları ifade ederken erkek velilerden farklı olarak “zararın telafisi için sorumluluk alma” (K:%11; E:%0) ve “hatayı kabullenme” (K:%11; E:%0) kategorileri üzerinde durmuşlardır. Erkek veliler ise öğrencilerin ne “zararın telafisi için sorumluluk alma” ne de “hatayı kabullenme” kategorilerinde zorlanmadıklarını düşünmektedirler. Bunun yerine hem kadın hem de erkek veliler “olaya ilişkin düşünceleri aktarma” (K:%22; E:%33) boyutunda öğrencilerin zorlandıklarına vurgu yapmışlardır. Vurguladıkları diğer bir kategori “temel sorunu ortaya koyma” (K:%11; E:%33) olmuştur. Kadın ve erkek veliler aynı zamanda “olaya ilişkin duyguları aktarma” (K:%22; E:%34) kategorisine de yoğunlaşmışlardır. Veliler bu durumu, öğrencilerin olaya ilişkin düşüncelerini belli bir sıra ile anlatmakta zorlanmaları, duygularını tanımlamada ve ifade etmekte güçlük yaşamaları ile açıklamışlardır. Böylece öğrencilerin, düşünce ve duygu ifadesi ile temel sorunu ortaya koyabilme boyutlarında sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Hâlbuki okul ortamında, evde, sokakta, alışveriş yaparken veya arkadaşlarıyla bir sosyal ortamı paylaşırken, öğrencilerin bir birey olarak, başka kişilerle çatışma yaşamaları ve bu durumun ömür boyunca sürecek olması kaçınılmazdır. Her an her yerde yaşanabilecek kişilerarası sorunların etkili çözümü için kişilerin kendi duygu ve düşüncelerinin doğru ve uygun ifade yollarını bilmesi ve kullanması gerekmektedir. Sosyal yaşam içinde yetişkinler için olduğu kadar öğrenciler için de hayati öneme

sahip bir beceri olan duygu-düşüncelerin etkili bir şekilde ifadesi velilerin öğrenciler hakkındaki gözlemlerine göre yetersiz kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla, elde edilen bu bulgu, *mevcut eğitim sistemimizde öğrencilere verilen duygu ve düşüncelerin doğru ve uygun yolla ifadesi ile ilgili eğitimin nasıl verildiğinin sorgulanması gerektiğinin göstergesi* olarak yorumlanabilir.

Araştırma bünyesinde lise 9., 10., 11. ve 12. sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında yaşanan ve disiplin kuruluna sevk edilmeyi gerektirecek boyuttaki toplam 31 adet zorbalık ve şiddet sorununun “Onarıcı Disiplin Modeli”nin uygulamaya dökülmüş hali olan “Onarıcı Uygulamalar” yoluyla çözüme kavuşturulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen her bir “Onarıcı Uygulama”, öğrencilerin aralarında uzlaşmaya varması ve toplantının diğer katılımcılarının da onayı ile “anlaşma metni” hazırlanması ve imzalamasıyla son bulmuştur. “Onarıcı Uygulamalar”, anlaşmayla sonuçlanıp sonuçlanmama bakımından karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Okul ortamındaki toplam 31 zorbalık ve şiddet sorununun %100’ü öğrenciler arasında uzlaşma sağlanarak ve öğretmenler, veliler, okul güvenlik ekibi ve toplantının diğer katılımcılarının da ortak kanaati sonucu anlaşma ile sonuçlanmıştır. Bu doğrultuda, *“Onarıcı Disiplin Modeli”nin genel ve meslek liselerinde, öğrenciler arasında oluşan ve disiplin kuruluna sevk edilmesini gerektirecek düzeydeki şiddet ve zorbalık davranışı sonucu ortaya çıkan kişilerarası sorunların çözümünde etkili bir yol olduğu* araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir.

Araştırmada, “Onarıcı Uygulama”lar vasıtasıyla öğrenciler arasında disiplin sorunu oluşturacak düzeydeki zorbalık ve şiddet sorunlarının yapıcı ve kalıcı bir şekilde çözüme ulaşma düzeyi de incelenmiştir. Bu kapsamda ele alınan toplam 31 farklı zorbalık ve şiddet sorununun %95,7’sinin yapıcı, %100’ünün ise kalıcı bir şekilde sonuçlandığı araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir.

Öğrenciler arasındaki zorbalık ve şiddet sorununun yapıcı bir şekilde sonuçlanıp sonuçlanmaması “Onarıcı Uygulama” sonunda taraflarca imzalanan anlaşma metinlerine dayandırılmıştır. “Onarıcı Uygulamalar” sonunda hazırlanan “anlaşma metinleri”nin yapıcı bir anlaşmayla sonuçlanıp sonuçlanmama bakımından karşılaştırıldığında, istatistiksel düzeyde anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Hazırlanan “anlaşma metinleri”nin hiçbirinde yıkıcı bir anlaşma

maddesine rastlanmamıştır. Bununla birlikte iki anlaşma maddesinin ne yapıcı ne de yıkıcı olduğu görülmüştür. Öğrenciler arasındaki bu anlaşma maddeleri şunlardır; “sözlü veya sözsüz hiçbir şekilde iletişim kurmaksızın okul ortamında birbirimize tahammül etme, birbirlerine karşı nötr bir tutum geliştirme kararı” ile “saygı çerçevesinde, asgari düzeyde iletişim kurma kararı” nötr kararlar olma özelliğindedir. Bu doğrultuda kararların %95,7’sinin yapıcı olduğu söylenebilir. Alınan kararların %4,3’ünün ise yıkıcı olmamakla birlikte tam olarak yapıcı olmadığı düşünülebilir. Bununla birlikte nötr olan bu kararlar da “Onarıcı Uygulamalar”ın amacına uygun bir şekilde mevcut zararın durmasını sağlayan kararlardır. Dolayısıyla, “Onarıcı Uygulama”lar vasıtasıyla yaşama geçirilen “Onarıcı Disiplin Modeli”nin genel ve meslek liselerinde, öğrenciler arasında oluşan ve disiplin kuruluna sevk edilmesini gerektirecek düzeydeki şiddet ve zorbalık davranışı sonucu ortaya çıkan kişilerarası sorunların yapıcı çözüme kavuşmasında etkili bir yol olduğu araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir.

“Onarıcı Uygulamalar” vasıtasıyla ele alınan öğrenciler arasındaki zorbalık ve şiddet sorunlarının kalıcı çözüme ulaşıp ulaşmaması ise sınıf öğretmeninin takip süreci sonucuna göre hazırladığı raporlara dayandırılmıştır. Bu bağlamda, “Onarıcı Uygulama”ların kalıcı bir şekilde sonuçlanma veya sonuçlanmama bakımından karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık taşıdığı görülmektedir. Zarar veren öğrencilerin sınıf öğretmenleri belli bir süre sınırlılığı olmaksızın, ikna oluncaya dek öğrencisini takip ederek, zarar veren öğrencinin zarar verdiği öğrenciye olumsuz müdahalesini gerçek anlamda sona erdirip erdirmediğini matbu bir rapor halinde okul müdürlüğüne sunmuştur. Mağdur öğrenci zarar veren öğrenciden farklı sınıfta ise zarar veren öğrencinin sınıf öğretmeni mağdur öğrencinin sınıf öğretmeni ve diğer öğretmenleri ile de diyalog kurarak, gözlemlerini destekleyerek raporunu hazırlamıştır. Toplam 31 “Onarıcı Uygulama” ile ilgili sınıf öğretmenlerinin hazırladığı “sınıf öğretmeni raporu”nun tamamı sorunun kalıcı bir şekilde sona erdiği yönündedir. Bu doğrultuda, “Onarıcı Uygulama” vasıtasıyla çözümü amaçlanan 31 farklı zorbalık ve şiddet sorununun %100’ünün kalıcı bir şekilde sonuçlandığı söylenebilir. Dolayısıyla “Onarıcı Disiplin Modeli”nin genel ve meslek liselerinde, öğrenciler arasında oluşan ve disiplin kuruluna sevk edilmesini gerektirecek düzeydeki şiddet ve zorbalık davranışı sonucu ortaya çıkan kişilerarası

sorunların kalıcı çözümünde etkili bir yol olduğu araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir.

Elde edilen bütün bu sonuçların sonunda, mevcut araştırmada elde edilen “*Onarıcı Uygulamalar*”ın, *lisedeki öğrenciler arasında oluşan ve disiplin kuruluna sevk edilmesini gerektirecek düzeydeki şiddet ve zorbalık davranışı sonucu ortaya çıkan kişilerarası sorunların çözümünde etkili bir yol olduğu* sonucu, yurtdışında yapılan araştırma sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Yurtdışında yapılan çalışmalar arasında, “*Onarıcı Uygulamalar*”ın okul ortamındaki disiplin sorunları, öğrenci davranışları, akademik başarı gibi farklı değişkenler üzerindeki etkisini inceleyen pek çok araştırma sonucuna rastlanmıştır. Bunlar arasında incelenme olanağı bulunan araştırma sonuçlarına bakıldığında, pek çoğunun mevcut araştırma sonucu ile tutarlı olduğu görülmektedir.

İlk olarak mevcut araştırma sonucu ile birerbir örtüşen, “*Onarıcı Uygulamalar*” ile disiplin sorunları arasındaki ilişkiyi araştıran araştırma sonuçları incelenmiştir. “*Onarıcı Uygulamalar*”ın *disiplin cezaları üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların* kimisinde öğrencilerin *idareye gönderilme oranlarının azaldığı* (Isaac Christian, 2011: 62) sonucuna ulaşılırken, bazılarında ise *idareye sevk edilen öğrenci sayısının azalmadığı ancak uzaklaştırmaların azaldığı* (Brown-Kersey, 2011: 32) sonucuna ulaşılmıştır. Başka bazı araştırma sonuçlarında da *hem uzaklaştırma hem de okuldan ihraç sayılarında azalma* olduğu tespit edilmiştir (Kane ve diğerleri, 2007: 80; Porter Abbey, 2007:1; Sumner ve diğerleri, 2010: 31). Uluslararası Onarıcı Uygulamalar Enstitüsü’nün (IIRP, 2009: 7-12-15-16) hazırladığı rapora göre de; ABD’de Philadelphia’da, bölgede 6 yıl boyunca en riskli okullar arasında kayıtlara geçen düşük sosyoekonomik düzeydeki liselerden birinde başlatılan, “*Onarıcı Disiplin Uygulamaları*”nın 1. yılında olumlu sonuçlar vermeye başladığı belirtilmektedir. 2008 yılında başlayan uygulamalar doğrultusunda Nisan 2008’den Aralık 2008’e kadar *okuldan uzaklaştırmaların yarı yarıya indiği, tekrar suç işlemede ve disiplin sorunlarında düşüş olduğu* belirtilmektedir.

Bahsi geçen bu araştırma sonuçlarının yanında incelenen başka bir araştırma sonucuna göre de, “*Onarıcı Uygulamalar*”ın ABD’de çoğunluğu siyahi ve düşük gelirli öğrenci profilinden oluşan bir ortaokuldaki “*sıfır tolerans disiplin anlayışı*”na alternatif olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda 2006’da başlayıp 2007’de ana

disiplin anlayışı olarak kabul edilen “Onarıcı Uygulama” sonuçları şu şekilde ifade edilmiştir; *“okulda ilişkiler güçlendi, şiddetle mücadele mümkün olabildi, okuldan uzaklaştırmalar % 87 azaldı, öğrencinin okuldan atılması tamamen ortadan kalktı ve öğrenciler sorumluluk aldılar, otonom kazandılar”* (Silverman ve Frampton, 2011).

Aynı şekilde okullarda “Onarıcı Uygulama”nın sonuçlarını değerlendiren başka bir araştırmaya göre de (Porter, 2007); bu vasıtaıyla, *disiplin problemlerinde düşüş olduğu, okulda gözaltı ve uzaklaştırmaya daha az ihtiyaç görüldüğü, suç işlemede azalma ve öğrenci davranışlarında iyileşme olduğu* belirtilmiştir. *Okul kültüründe değişim olduğuna* dair vurgu yapılmıştır. Aynı araştırmaya ait nitel değerlendirmeye göre, 1999-2003 yılları arasında programa katılan *öğrencilerde; öz saygının, toplum değerlerini benimsemenin ve yanlış davranışlarının sorumluluğunu kabullenmenin arttığı* ifade edilmiştir. Benzer şekilde “Onarıcı Uygulama” vasıtasıyla *zorbalık, şiddet ve kavgaların azaldığı* yönünde farklı araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır (IIRP, 2009: 7-20; Porter, 2007: 2; Rideout ve diğerleri, 2010: 55).

Tüm bu olumlu sonuçların yanı sıra, bu yolla istenilen sonuçların alınamadığını belirten araştırma sonuçları da mevcuttur. Ortaokul düzeyinde yapılan bir araştırma sonucu (Norris ve Alexis, 2008), *“Onarıcı Uygulamalar”ın tekrarlayan tarzda suç işleyen öğrenciler için pek düzeltici bir yöntem olmadığını veya en azından vakit alıcı olduğunu* belirtmektedir. Daha önce basit suçlar işleyen öğrenciler üzerinde ise tekrar suç işlemeyi azaltmaya dönük faydalı olabileceğini ortaya koymaktadır.

SEKİZİNCİ BÖLÜM

SONUÇ

Bu araştırma, “çalışma I” ve “çalışma II” adıyla anılan iki çalışmadan meydana gelmiştir. Bu bölümde “çalışma I” ve “çalışma II” vasıtasıyla ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

8.1. Çalışma I’e Ait Sonuçlar

Araştırmanın birinci çalışmasında, alt-orta sosyoekonomik düzey genel ve meslek liselerinin 9 ila 12. sınıflar arasında eğitim-öğretim görmekte olan öğrencilerin, zorbalık ve şiddet davranış düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen birinci çalışmanın sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Birinci çalışmadan elde edilen ilk sonuca göre, kız öğrencilerin hem zorba hem de kurban olma eğilimlerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin başarı algısı düşükçe sözel kurban olma eğilimlerinin, başarı algısı yükseldiğinde ise fiziksel ve sözel zorba olma eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir.

İzmir İli’nde genel lise ve meslek liselerinde eğitim-öğretim gören öğrencilerin okullarında şiddetin “ara sıra” yaşandığını düşündükleri görülmektedir. Ulaşılan başka bir sonuca göre de, öğrencilerin gerek sınıf ortamında gerekse okul ortamında en çok karşılaştıkları şiddet türüne ilişkin algılarının “sözel şiddet” ve “fiziksel şiddet” olduğu yönündedir.

Son olarak, okuldaki şiddetin kaynağına ilişkin öğrenci görüşlerinin şu konularda odaklandığı saptanmıştır. İlgi çekme ve diğer öğrencilere üstünlük sağlama isteğinden, kız-erkek arkadaş konusundan, popüler olma isteğinden, ani öfke patlaması yüzünden, içinde bulunduğu gruba uymak için, kıskançlık duyguları yüzünden ve sorunun çözümü için başka bir yol bilememelerinden kaynaklandığını düşünmektedirler. Birinci çalışmanın en dikkat çekici sonucu ise, disiplin cezasının lise öğrencilerinin zorbaca davranışlarını azaltmada olumlu yönde etkisi olduğu yönünde elde edilen sonuçtur.

8.2. Çalışma II'ye Ait Sonuçlar

İkinci çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamadaki amaç, öğrenciler arasında disiplin kuruluna sevkedilmeyi gerektirecek düzeydeki şiddet ve zorbalık içeren davranış sorunlarını çözmeye yönelik alternatif bir yöntem olan “Onarıcı Disiplin Modeli”nin Türk eğitim sistemine adapte edilmesidir. İkinci aşamanın amacı ise, öğrenciler arasında yaşanan akran istismarı ve şiddet sorununu yapıcı ve kalıcı bir şekilde çözmeye “Onarıcı Disiplin Modeli”nin etkililiğinin incelenmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen ikinci çalışmanın sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir. İkinci çalışmaya ilişkin sonuçlar “Tartışma ve Yorum” bölümünde altı çizilen bulgular ve anılan araştırmalar göz önünde bulundurularak aşağıda sunulmuştur.

8.2.1. Onarıcı Uygulamalar” Sürecinde ve Sonucunda Katılımcıları Yaşadığı Duygulara Ait Sonuçlar

“Onarıcı Uygulamalar” sürecinde ve sonucunda katılımcıların yaşadığı duygular arasından ilk göze çarpan duygunun öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, “Onarıcı Uygulamalar” öncesinde kadın ve erkek öğretmenlerin duygularına “merak” ve “endişe” hâkimken, toplantı sonrasında “mutluluk”, “rahatlama” ve “olumluluk” gibi olumlu duyguların hâkim olduğu bulunmuştur.

Duygulara ilişkin elde edilen ikinci ve üçüncü sonuç ise zarar veren öğrencilere aittir. Geleneksel disiplin uygulamaları sonucunda zarar veren öğrencinin duygularına “suçluluk” ve “öfke” duyguları hâkim olurken (Karataş, 2008), “Onarıcı Uygulamalar” sonucu, zarar veren kız ve erkek öğrencilerde “rahatlama”, “sakinleşme” gibi olumlu duyguların yaşanması ve “duygudaşlık” geliştiği bulunmuştur.

“Onarıcı Uygulamalar” sonucu zarar veren kız ve erkek öğrencilerin yaşadığı duygulardan bir diğerinin de tartışma ve yorum bölümünde açıklandığı şekliyle “bütünleştirici utanç”a işaret etmesi, ahlaki gelişim açısından kişiye ve geniş boyutuyla topluma önemli kazanımlar sağlayabileceğini düşündürmektedir.

Katılımcıların soruna ilişkin yaşadıkları duygulardan yola çıkarak ulaşılan yukarıdaki üç sonuç bir arada ele alındığında daha üst sonuca ulaşılmaktadır. Bu sonuç, yukarıda adı geçen toplantı sonrası yaşanan olumlu duygular vasıtasıyla, “Onarıcı Disiplin Modeli”nin temel amaçları arasında yer alan *zarar veren kişinin toplumla yeniden bütünleşmesi* (Zehr, 2002; Zehr, 2005) hedefine bu araştırmada ulaşılabildiğini göstermektedir.

8.2.2.“Onarıcı Uygulamalar”ın Katılımcılara Kazandırdığı Deneyimler Açısından Doğurduğu Sonuçlar

Araştırmada üzerinde durulması gerektiği düşünülen bir sonuç da, “*Onarıcı Uygulamalar*”ın, *katılımcılara yeni bilişsel ve davranışsal kazanımlar sağlama yönünde katkıda bulunduğu* yönündeki sonuçtur. Adı geçen katılımcı grup; veliler, mağdur öğrenciler, zarar veren öğrenciler, mağdur/zarar veren öğrenciler, öğretmenler, zarar veren ve mağdur öğrencilerin davet ettiği katılımcılardan oluşmaktadır. “Onarıcı Disiplin Modeli”, toplumsal yapı üzerinde; sadece öğrencileri değil toplumun tüm üyelerini kapsayan “*toplum için ve toplumla birlikte bir eğitim*” yaklaşımına odaklanır. (Amstutz ve Mullet, 2005). Bu şekilde toplumun tüm kesimlerini sürece dâhil eden *bütüncül bir yaklaşım* sergiler. Toplumsal yapı içinde yer alan tüm bireylerin karşılıklı etkileşim içinde olduğu gerçeğiyle yola çıkan “Onarıcı Disiplin Modeli”ndeki *bütüncül yaklaşımın*, ulaşılan olumlu sonuçların *yaygınlaşmasına ve kalıcılığının* sağlanmasına katkıda bulunacağı düşünülür. Onarıcı sürece dâhil olan öğrencilerin yanı sıra veliler, öğretmenler ve davetli katılımcıların da kendi adlarına bilişsel ve davranışsal kazanımlar edinmeleri “Onarıcı Disiplin Modeli”deki *bütüncül yaklaşımın* bu araştırmada gerçekleştiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Bunun yanı sıra, “Onarıcı Uygulamalar”ın *mağdur-zarar veren öğrencilere; “çözüm yönteminin değiştirilmesi”, “farkındalık geliştirilmesi” ve “kendini kontrol becerisi” boyutlarında deneyim kazandırdığından* söz etmek mümkündür. Aynı zamanda, “Onarıcı Uygulamalar”ın *zarar veren öğrencilerin; verdiği zararı fark etmesi yönünde farkındalıklarının artması, zararın telafisi için kendisinden ne*

beklendiğini tam olarak anlamasını kolaylaştırması ve olumlu yönde davranış değişikliği yapmalarında etkili olduğu söylenebilir.

“Onarıcı Uygulamalar”ın mağdur-zarar veren öğrenciler ile zarar veren öğrencilere kazandırdığı *beceri ve deneyimlere* ilişkin elde edilen dikkat çekici sonuçlar, “Onarıcı Disiplin Modeli”nin öngördüğü *önleyici ve öğretici* özellikleri açığa çıkarmaktadır. “Onarıcı Disiplin Modeli”nin mevcut disiplin sorununun çözülmesine yönelik *sorun çözücü* bir yönü vardır. Aynı zamanda düzenlenen toplantılar sürecinde zarar veren öğrencinin aynı zararı tekrarlamaması için geleceğe yönelik iyileştirme amacı vardır ve bu yönüyle *önleyici ve öğreticidir*. Dolayısıyla, ulaşılan bu sonuçlara dayanarak, “Onarıcı Uygulamalar”ın zarar veren öğrencilerin gelecekteki muhtemel olumsuz tutumları üzerinde *önleyici ve öğretici* görevini gerçekleştirmiş olduğu söylenebilir.

8.2.3.“Onarıcı Uygulamalar”ın Kişisel Gelişim Boyutunda Katılımcılara Kazandırdığı Deneyimler Açısından Doğurduğu Sonuçlar

Araştırma bünyesinde elde edilen ve çok değerli olduğu düşünülen bir sonuç da *vicdan kavramıyla* ilgilidir. “Onarıcı Uygulamalar” sonunda katılımcıların büyük bir çoğunluğunun zarar veren öğrencilere ilişkin değerlendirmeleri, *zarar veren öğrencilerin verdiği zarardan dolayı vicdanen rahatsız oldukları* yönündedir. *Vicdan* kavramı “Onarıcı Disiplin Modeli”nin merkezinde yer alan bir kavramdır. Onarıcı süreç; hata yapan kişiye, diğer insanlara ne yaptığını yoğun bir etki ile duyma fırsatı sağlar. Bu süreç *vicdan azabı* ve *utanç* duygularını taşıyan acı veren bir deneyim, fakat bunun ardından kişinin hatasını düzeltme fırsatı veren bir planı içerir (Hopkins, 2004). Zarar veren öğrencinin ve gerekli durumlarda ailelerinin de katılımıyla oluşturdukları bu plan zararın telafisine yöneliktir. Mevcut araştırmada “Onarıcı Uygulama”lar sonucunda mağdur öğrenciler ile zarar veren öğrenciler arasında anlaşmanın sağlanması bu yolla gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla zarar veren öğrencinin verdiği zarardan dolayı *vicdanen rahatsızlık yaşaması* ve hatasını düzeltmek amacıyla bir plan sunması zarar verenin mağdur ile uzlaşmaya varabilmesi için gerekli adımlardır. Başka bir deyişle, zarar veren ile mağdurun sorunlarını anlaşma yoluyla çözebilmesi zarar verenin vicdanen harekete geçmesine

bağlıdır. Bu yolla hem mevcut *sorunun çözümüne* hem de zarar verenin *vicdani gelişimine* katkıda bulunulduğu söylenebilir. Sonuç olarak, vicdan kavramıyla ilgili bu açıklamaların ışığında, “Onarıcı Uygulamalar”ın zarar veren öğrencilerin *vicdani yönden harekete geçmelerine* önemli düzeyde katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

8.2.4. “Onarıcı Uygulamalar” Sürecine Ait Sonuçlar

“Onarıcı Disiplin Modeli”, “Onarıcı Uygulamalar”a tüm tarafların; yani mağdur, zarar veren ve çevrenin katılımını öngörmektedir (Llywellyn ve Howse, 1999). Bu katılımdan doğacak olan işbirliği ile şiddet veya zorbalık davranışında bulunan öğrencilerin yaptıkları hataların sorumluluğunu alması yönünde cesaretlendirilmesi, sebep oldukları zararın mağdurlar lehine telafisinin sağlanması ve her iki tarafın da toplumla tekrar bütünleşmesinin kolaylaşacağı düşünülmektedir (Hendrix, 2004: 4). Benzer bir bakış açısıyla şiddet ve zorbalık sorununun etkili çözümü için ülkemizdeki araştırmacıların da “*tüm okul paydaşlarını kapsayan*” bir yaklaşımı benimsedikleri görülmektedir (Ayas ve Pişkin, 2011; Kutlu, 2005; Pişkin ve ark., 2008). Mevut araştırmada da veliler, “Onarıcı Uygulama Süreci”nde işbirlikli sorun çözme yöntemi kullanılmasını ulaşılan başarıdaki önemli bir açıklayıcı faktör olarak görmektedirler. Sonuç olarak mevcut araştırmada “Onarıcı Disiplin Modeli”nin öne çıkardığı bu felsefi düşünce doğrultusunda hareket edilmiştir. Bu doğrultuda, sorunun çözümü için; sorunu yaşayan öğrencilerin bizzat kendilerinin, öğretmenlerin, psikolojik danışmanın, velilerin ve gerekli durumlarda okul güvenlik ekibinin sürece dâhil olmasını sağlayarak çözüme *katkıda bulunulmasına* imkân verdiği söylenebilir.

“Onarıcı Disiplin Modeli”nin, mağdur ve zarar verenin haklarını koruması gerekliliği bilinmektedir Llywellyn ve Howse (1999). Katılımcıların tartışma ve yorum bölümünde sunulan düşüncelerinden yola çıkarak, “Onarıcı Uygulamalar”ın katılımcılara *adaletli davranulmasını olanaklı kıldığını* düşünmek mümkün görünmektedir.

Mağdur öğrencilerin ve zarar veren öğrencilerin “Onarıcı Uygulama” sürecine ilişkin “*sorunun yapıcı ve kalıcı olarak çözülmesi*” yönünde olumlu bir

beklenti içinde olmaları ve tahmin yürütmeleri dikkat çekicidir. Öğrencilerin böylesi barışçıl bir yolu tercih etmelerine bağlı olarak, “Onarıcı Uygulamalar”ın mağdur ve zarar veren öğrencilerin sorunun çözümü için *yapıcı ve kalıcı çözüm isteğini* yüreklendirdiği söylenebilir.

“Onarıcı Disiplin Modeli” mağdur ve zarar veren arasında kurulacak *empatinin*, yapıcı bir çözüme ulaşmada en önemli basamaklardan biri olarak kabul etmektedir. Öğretmenlerin tartışma ve yorum bölümünde sunulan düşüncelerinden yola çıkarak, “Onarıcı Uygulamalar”ın öğrencilerin birbirlerinin penceresinden soruna bakabilmelerini, diğer bir deyişle empati kurabilmelerini kolaylaştırdığı söylenebilir. Ulaşılan bu sonuç, “Onarıcı Disiplin Modeli”nin önemle ortaya koyduğu, etkili bir çözüme ulaşılabilmesi için *empatinin* sağlanması gerekliliğinin bu araştırmada gerçekleştiğini ortaya koymaktadır.

8.2.5.“Onarıcı Uygulama Süreçleri”nin Sonucuna Ait Sonuçlar

Ahmed ve Braithwaite (2004) zorbalıktan yalnızca kurbanların değil, zorbaların da olumsuz biçimde etkilendiği bildirmektedir. “Onarıcı Disiplin Modeli” bu gerçeğe dayanarak meydana gelen zararın; zarar veren dâhil olmak üzere tüm tarafları etkilediği göz önüne alınarak, zararın ele alınması gerektiğini savunmaktadır Llywellyn ve Howse (1999). Katılımcıların ortaya koyduğu ifadelerden yola çıkarak, araştırmanın önemli sonuçlarından biri olarak “Onarıcı Uygulamalar”ın sadece mağdur değil zarar veren ve diğer tüm katılımcıların *sorununun giderilmesine yönelik beklentilerini* dikkate aldığı söylenebilir.

Katılımcıların büyük bir oranının *sorunun okul disiplin kurulu tarafından ele alınmasıyla daha başarılı bir sonuç elde edilebileceği* fikrine katılmıyor olmaları; disiplin sorunlarının okul disiplin kurulu’na çözülmesinin okul paydaşlarının beklediği oranda başarılı sonuç vermediği sonucunu doğurmaktadır. Araştırmada zarar veren öğrenciler ve mağdur-zarar veren öğrencilerin tartışma ve yorum bölümünde ortaya koyulan düşüncelerinden yola çıkarak, öğrencilerin geleneksel disiplin yöntemlerine alternatif olabilecek farklı yaklaşımlara ihtiyaç duydukları, bu doğrultuda “Onarıcı Uygulama”ları tercih ettikleri söylenebilir. Bununla birlikte

farklı gerekçelere bağlanmakla birlikte, sorun çözme yöntemi olarak, “*Onarıcı Uygulama*”nın tavsiye edildiği söylenebilir.

Mağdur-zarar veren öğrencilerin tartışma ve yorum bölümünde ortaya koyulan düşüncelerinden yola çıkarak, bu araştırmanın doğrudan hedefleri arasında yer almamakla birlikte, “Onarıcı Uygulamalar”ın *zarar veren öğrencilerin diğer öğrencilere ileride aynı tür bir zarar verme olasılığını* sınırlı bir oranda da olsa ortadan kaldırabildiğini söylemek mümkündür.

8.2.6.“Onarıcı Uygulamalar” Sonucu İlişkinin Yeniden Yapılandırılmasına Ait Sonuçlar

“Onarıcı Uygulamalar”ın mağdur öğrenci ile zarar veren öğrenci arasında *olumlu duyguların gelişmesi* üzerinde, veli ve öğretmenlere göre önemli düzeyde, taraf olan öğrencilerin algılamalarına göre ise sınırlı düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

8.2.7.“Onarıcı Uygulamalar”ın Planlanma Şekline Yönelik Sonuçlar

Zarar veren öğrenciler, öğretmenler ve mağdur-zarar veren öğrencilerin tartışma ve yorum bölümünde “Onarıcı Uygulamalar”ın planlanmasıyla ilgili görüşleri doğrultusunda, “Onarıcı Uygulamalar”ın gerek *düzenlenme şekli* gerekse *toplantı süreci ve sonucuyla ilgili* katılımcıların tatmin yaşamalarını sağladığı araştırmada elde edilen sonuçlardan biri olarak söylenebilir.

8.2.8.“Onarıcı Uygulamalar”ın Yapıcı ve Kalıcı Bir Şekilde Sonuçlanmasına Dair Elde Edilen Sonuç

II. çalışmanın önemli sonuçlarından biri de, içeriğinde şiddet ve zorbalık olan öğrenciler arasındaki anlaşmazlıkların sonucu ile ilgilidir. Buna göre, toplam 31 “Onarıcı Uygulama”nın her biri, öğrencilerin aralarında uzlaşmaya varması ve toplantının diğer katılımcılarının da onayı ile “anlaşma metni” hazırlanması ve imzalamasıyla son bulmuştur.

Bu kapsamda elde edilen bir diğerk önemli sonuç da, öğrenciler arasında hazırlanan “anlaşma metinleri”nin içeriğinin ne düzeyde *yapıcı* maddeler içerdiki ve “anlaşma metni” imzalanarak son bulan herbir sorunun ne düzeyde *kalıcı* çözümlendiği ile ilgilidir. “Onarıcı Uygulama”lar vasıtasıyla yaşama geçirilen “Onarıcı Disiplin Modeli”nin genel ve meslek liselerinde, öğrenciler arasında oluşan ve disiplin kuruluna sevk edilmesini gerektirecek düzeydeki şiddet ve zorbalık davranışı sonucu ortaya çıkan *kişilerarası sorunların yapıcı ve kalıcı çözüme kavuşmasında etkili bir yol olduğunu* söylemek mümkündür.

Araştırmaya ilişkin yukarıda sunulan sonuçların tümü bir arada ele alındığında, şu genel sonuca ulaşmak mümkün görünmektedir. Bu araştırmada, lise düzeyinde eğitim-öğretime devam eden öğrenciler arasında yaşanan şiddet ve zorbalık sorununun çözümüne yönelik *kapsamlı bir model* ortaya konmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğrenciler ve tüm okul paydaşlarınınin “*dolaylı şiddet*” ve “*dolaylı zorbalık*” kavramlarına ilişkin bilinçlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda planlanan II. çalışmanın sonucunda ise, öğrenciler arasında yaşanan ve *okul disiplin kuruluna sevkedilmeyi gerektirecek düzeydeki şiddet ve zorbalık sorununun yapıcı ve kalıcı çözümünün* “Onarıcı Disiplin Modeli” ile sağlanabildiği ortaya konmuştur.

DOKUZUNCU BÖLÜM

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaya konabilecek *önerilere* aşağıda maddeler halinde yer verilmiştir.

1. Öğrencilerin ve tüm okul paydaşlarının, şiddet ve zorbalığın dolaylı şekline yönelik bilinçlendirilme gerekliliği olduğu düşünülmektedir.
2. Özellikle Yeni Zelanda, Amerika ve Avrupa ülkelerinde artan ihtiyaçlar doğrultusunda üzerinde yoğun olarak çalışılan “Onarıcı Disiplin Modeli”, ülkemiz için henüz yeni bir kavram olma özelliğini taşımaktadır. Dolayısıyla mevcut araştırmanın, ülkemizi yeni bir kavramla tanıştırmakla konuyla ilgili bundan sonra yapılması muhtemel araştırmalara öncülük edeceği düşünülmektedir.
3. Mevcut araştırmada ulaşılan sonuca göre, “Onarıcı Disiplin Modeli” öğrenciler arasındaki disiplin kuruluna sevkedilmeyi gerektirecek düzeydeki şiddet ve zorbalık sorununun barışçıl bir yolla çözümü için geleceğe dönük umut vermektedir. Bu doğrultuda günümüz eğitim ortamlarında yetersiz kalan cezalandırma temelli disiplin anlayışının, *etkili bir sorun çözme yöntemi* olduğu kadar şiddet ve zorbalığı *önleyici özelliği bulunan* “Onarıcı Disiplin Modeli” esas alınarak revize edilmesi önerilmektedir.
4. “Onarıcı Disiplin Modeli”nin ülkemizde yaygınlaşmasının ve standart bir çalışma haline getirilmesinin, günümüz koşullarının gerektirdiği eğitim anlayışı açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, modelin yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmanın, okullarda görev yapmak üzere yetiştirilen psikolojik danışmanlar ve okul güvenlik ekiplerinin eğitim sürecine dâhil edilmesi ile mümkün olabileceği düşünülmektedir.
5. “Onarıcı Disiplin Modeli”nin liselerde uygulanmasıyla birlikte eğitim kurumlarındaki birliği sağlamak ve tüm kademe ve okul türlerindeki öğrencilerin etkili sorun çözme becerilerine katkıda bulunmak amacıyla “Onarıcı Disiplin Modeli”nin farklı eğitim kademelerine ve farklı okul türlerine göre uyarlama çalışmalarının yapılmasında fayda görülmektedir.

6. Bu araştırmada, temeli “Onarıcı Adalet” kavramına dayanan “Onarıcı Disiplin Modeli”nin uygulama konuları arasında yer alan “zorbalık ve şiddet” sorununun etkili çözümlü üzerinde çalışılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda yine “Onarıcı Adalet” uygulama konuları arasında yer alan hırsızlık, güzel şeyleri tahrip etme meyli, küçük çaplı fiziksel taciz, sözel taciz, okula devamsızlık, barış ortamını zedeleme ve otoriteye karşı gelme gibi konularda araştırmalar yapılması sorunların yapıcı çözümlerine bütüncül bir anlayışla katkıda bulunabilmek adına yararlı olacaktır.
7. “Onarıcı Disiplin Modeli”nin öğrenciler arasında oluşan zorbalık ve şiddet sorununun barışçıl çözümlünde etkili olduğu sonucundan yola çıkarak, araştırma sınırlılıkları arasında yer alan şiddet ve zorbalık davranışı kapsamında; öğretmenler arasında, öğretmen-öğrenci arasında ve okul yönetimi-öğretmen ilişkisinde olacak şekilde farklı kombinasyonları üzerinde yeni araştırmalar yapılabilir.
8. “Onarıcı Disiplin Modeli”nin 6, 7 ve 8. maddelerde önerilen şekliyle, yeni araştırmalar vasıtasıyla geliştirilebilmesi amacıyla modelin, üniversitelerin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümlerinin lisansüstü eğitim programlarında yer alması önerilebilir.
9. Son olarak bir model ne kadar mükemmel olursa olsun, yaşama geçirilirken yapılan hatalar, ihmaller veya eksik bırakılan unsurlar sonucu etki gücünün zayıflayacağı bilinen bir gerçektir. Büyük bir emek sonucu ölkemiz koşullarına uyarlanan ve bu vesileyle geleceğe ışık tutan sonuçlara ulaşılan “Onarıcı Disiplin Modeli” için de aynı durum geçerlidir. Usölüne uygun bir şekilde uygulandığı taktirde “sihirli bir değnek” tanımını hak eden bu modelin hak ettiği yeri korumasının uygulayıcıların sahiplenici tutumuna bağlı olduğu düşünölmektedir.

ONUNCU BÖLÜM

KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Çetin, M. Ö. (2006). “Eğitim ve Öğretim Ortamında Disiplin Nedir?”, 2. Baskı Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Ahmed, E., Harris, N., Braithwaite, J. ve Braithwaite, V. (2001). Shame Management Through Reintegration, Melbourne: Cambridge University Press.
- Ahmed, E., Braithwaite, V. (2004). “Bullying And Victimization: Cause For Concern For Both Families And Schools”. Social Psychology of Education.
- Ahmed, E. ve Braithwaite, J. (2005). “Forgiveness, Shaming, Shame and Bullying”, the Australian and New Zeland Journal of Criminology vol.38, No. 3, Australian National University, Avustralya.
- Akboy, R. (2005). “Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zekâ”. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akboy, R. ve İkiz, E. (2007). “Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Çağdaş Bir Anlayış”. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akman, Y. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Şiddet ve Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniv. Eğitim Bil. Enst., Eğitim Bil. Bölümü.
- Alkan, H.B. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Başetme Yöntemleri ve Okulda Şiddet. Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniv., Sosyal Bil. Enst., Eğitim Bil. A.B.D.
- Amstutz, S.L. ve Mullet, H.J. (2005). “Restorative Discipline For Schools: Teaching Responsibility Creating Caring Climates”, U.S.A:Good Books.
- Anadolu Ajansı (23 Mayıs 2009). Liseli Kızlardan Jiletli Saldırı. Hürriyet.
- Anadolu Ajansı (5 Ağustos 2010). Okullarda Şiddete Bakanlık Takibi. Hürriyet.

- Aras, Ş., Günay, T. ve Özan, S. (2007). “İzmir İlinde Lise Öğrencilerinin Riskli Davranışları”, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*: 8.
- Atik, G. (2006). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Davranışını Yordamada Denetim Odağı, Benlik Saygısı, Aile Stili, Yalnızlık ve Akademik Başarının Rolü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniv., Eğit. Bil. Böl.
- Auerbach, S. (2009). “Screening Out Cyberbullies: Remedies For Victims On The Internet Playground”, cilt 30, New York: Cardozo Law Review.
- Ayas, T. ve Horzum, M.B. (2011a). “Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *International Online Journal of Educational Sciences*, 2011, 3(2), 619-640.
- Aypay, A. ve Durmuş, E. (2008). “Zorba, Kendine Güvenen ve Zorbalıktan Kaçınan Tutumları Sergileyen Lise Öğrencilerinin İş Birliği Yapma Karakter Özelliği Açısından Değerlendirilmesi”. Ankara Üniv. Eğitim Bil. Fak. Dergisi. 41. no:2.
- Barnett, M.A., Burns, S.R., Sanborn, F.W., Bartel, J.S. (2004). Antisocial and Prosocial Teasing Among Children: Perceptions and Individual Differences. *Social Development*, 13(2).
- Batsche, G. ve Knoff, H. (1994). Bullies and Their Victims: Understanding A Pervasive Problems In The Schools. *School Psychology Review*, 23.
- Benk, A., Adalı, O., Akar, N. vd., (1986). “Disiplin”, Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi. İstanbul: Milliyet Gazetecilik A.Ş.
- Berg, B. (2001). “Qualitative Research Methods For The Social Sciences”, 4th Ed., U.S.A.: A Pearson Education Company.
- Besag, V. (1995). “Bullies and Victims in Schools”. Philadelphia: Open University Press.
- Bilir, A.; Kuru, S. ve Tezcan, F. (2007). “Muğla İli Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Uygulamalarına İlişkin Yönetici ve

Öğretmen Görüşleri”, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE), Sayı 19.

- Braithwaite, J. (2000). “Shame and Criminal Justice”, Canadian Journal of Criminology, cilt 42, Canadian Criminal Justice Association, Kanada.
- Bridge, B. (2003). “Zorbalık: Bilinmeyen Çeşitleri ve Çözümleri”. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Burssens, D. ve Vettenburg, N. (2006). “Restorative Group Conferencing At School”. Journal of School Violence. 5.
- Büker, E. (1988). Televizyonda şiddet, Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Anadolu Üniv. Sosyal Bilimler Enst.
- Chistle, C.A., Jolivetti, K. ve Nelson, M. (2007). “School Characteristic Related to High School Droupout Rates”, Remedial and Special Education, 28 (6).
- Consedine, J. (1999). “Restorative Justice: Healing the Effects of Crime”, Lyttelton, Yeni Zellanda: Ploughshares.
- Craig, W. M. (1998). “The Relationship Among Bullying, Victimization, Depression Anxiety And Aggression In Elementary School Children”. Personality And Individual Differences.
- Çuhadaroğlu Çetin, F., Canat S., Kılıç E., Şenol S., Rugana N., Öncü B., Gündüz Hoşgör A., Işıklı S., Avcı A. (2004). TUBA, “Ergen ve Ruhsal Sorunları: Durum Saptama Çalışması”. Türkiye Bilimler Akademisi Raporları. Sayı: 4. Ankara: TÜBİTAK Matbaası.
- Demirtaş, Z. ve Ersözlü, A. (2007). “Okul Kültürü İle Öğrencilerin Şiddete Başvurma Davranışları Arasındaki İlişkiler”, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2. Denmark, F.L., Krauss, H.H., Wessner, R.W., Midlarsky, E., Gielen U.P. (2005). “Violence in Schools: Cross-National and Cross-Cultural Perspectives”. A.B.D.:Springer.
- Dodson, F. (1998). “Sevgiyle Disiplin”. Çeviren: İpek Van Den Born. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.

- Doğan, S. (2005). Ceza Adalet Sistemine Holistik Yaklaşım Onarıcı Adalet Modeli. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Polis Akademisi Başkanlığı, Güvenlik Bil. Enst., Suç Araştırmaları A.B.D.
- Dölek, N. (2002). Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması ve Önleyici Bir Program Modeli. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fromm, E. (1982). “Sevginin ve Şiddetin Kaynağı”, 3. Baskı. İstanbul: Payel Yayınevi.
- Gable, R.A., Bullock, L.M. ve Haader, D.L. (1995). “Schools in Transition Preventing School Failure”, 39.
- Gasteiger-Klicpera, B. ve Klein, G. (2007). “Okullarda Şiddeti Önlemek”. İzmir: İlya Yayınevi.
- Genç, G. (2007). Genel Liselerde Akran Zorbalığı ve Yönetimi. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniv., Sosyal Bil. Enst.
- Gençtan, E. (1989). “Çağdaş Yaşam ve Normaldışı Davranışlar”, 7. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gençtan, E. (1999). “İnsan Olmak”, 20. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gilmour, S.L.J. (2005). What Factors Contribute to a Commitment and Implementation of a More Restorative Approach to Discipline In Schools? Yüksek Lisans Tezi. Canada: Royal Roads University.
- Glanzer P. (2005). “The Limited Character Education of Zero Tolerance Policies: An Alternative Moral Vision for Discipline”. Journal of Research in Character Education. 3(2).
- Gordon, T. (1997). “Etkili Öğretmenlik Eğitimi”. Çeviren Emel Aksay. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gordon, T. (2007). “Çocukta Dış Disiplin mi? İç Disiplin mi?” Çeviren Emel Aksay. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Greenberg, J.S. (2002). “Comprehensive Stress Management”, Seventh Edition. U.S.A: McGraw-Hill.
- Günel, B. (10 Ekim 2011). Okulla İlişği Kesilen 400 bin Öğrencinin Yarısu Suça Bulaştı. Haber Türk Gazetesi.
- Günebakan, A. (08 Ocak 2010). Dersimiz Şiddet. Takvim Gazetesi.

- Hacıoğlu, C. (31. Mayıs. 2009). Polis Babadan Pisuvar İntikamı. Haber Türk Gazetesi.
- Harrison, L. (2007). "From Authoritarian to Restorative Schools", *Reclaiming Children and Youth*, 16.
- Hendrix, G.M. (2004). A Test of Reintegrative Shaming Theory's Concepts of Interdependence and Expressed Shame in Restorative Justice Conferencing. Yüksek Lisans Tezi, U.S.A: Michigan State University.
- Hopkins, B. (2002). "Restorative Justice in Schools: Support for Learning", 17(3).
- Hopkins, B. (2004). "Just Schools". London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hopkins, B. (2009). "Restorative Justice Approaches To Working With Children In Public Care". England: Jessica Kingsley Publishers.
- Jahic, G. ve Yeşiladalı, B. (2008). "Onarıcı Adalet, Mağdur-Fail Arabuluculuğu ve Ceza Davalarında Uzlaşma Eğitim Materyalleri". İstanbul: Bilgi Üniversitesi, Sena Ofset.
- Johnson D. ve Johnson R. (1995). "Reducing School Violence Through Conflict Resolution". A.B.D: ASCD.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). "Günümüzde İnsan ve İnsanlar (Sosyal Psikolojiye Giriş)", ISBN:978-975-503-217-7, 13.Baskı, Evrim Yayınları, İstanbul.
- Kapıcı, E.G. (2004). "İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi". Ankara Üniv. Eğitim Bil. Fak. Dergisi. 37.
- Karataş, Z. (2008). "Lise Öğrencilerinin Suçluluk ve Utanç Puanlarının Disiplin Cezası Alıp Almama ve Cinsiyetleri Açısından İncelenmesi", Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 2.
- Karp, D.R. ve Breslin, B. (2001). "Restorative Justice In School Communities", *Youth and Society*, 33.

- Kılıçcı, Y. ve Kuzgun, Y. (Ed.). (1999). “6-15 Yaş Öğrencilerinin Gelişimsel Güçleri ve Kişilik Gelişimini Kolaylaştırma”, İlköğretimde Rehberlik, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırca, D. (2009). Geçmişte Kalan İnsan Hakları İhlalleri ile Yüzleşmek: Onarıcı Adalet Yaklaşımı Kapsamında Sivas Katliamı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniv., Sosyal Bil. Enst., Hukuk A.B.D.
- Koca, G. (30 Ekim 2011). “21 Lisede 2.035 Öğrenci İle Yapılan Bir Araştırmaya Göre: Liselilerin Yüzde 55’i Şiddetin Yaygın Olduğunu Düşünüyor”. Hürriyet İK Gazete Eki.
- Koç, Z. (2006). Lise Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Yordanması. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniv. Eğitim Bil. Enst.
- Koç, B. (2011). “Okullarda Şiddet”, 2. Baskı. İstanbul: Eflatun Matbaası.
- Korkut, F. (2004). “Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma”. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köknel, F. (2000). “Bireysel ve Toplumsal Şiddet”, 2. Baskı. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kutlu, F. (2005). The Effect of Bullying Management Training on Bullying Behaviours of Elementary School Students. Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniv. Eğit. Bil. Enst.
- Liebmann, M. (2007). “Restorative Justice-How It Works”. London: Jessica Kingsley Publishers.
- MacRae, A. ve Zehr, H. (2004). “The Little Book of Family Group Conferences New Zealand Style”. U.S.A.; Good Boks.
- McDell, D. (2004). Exploring Middle School Student Perception of the Effects of Discipline. Yüksek Lisans Tezi. Canada: Concordia University.
- MEB Özel Eğitim ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2006). “Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Strateji

ve Eylem Plânı”. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

- Meyer-Adams N. ve Conner B.T. (2008). “School Violence: Bullying Behaviours and the Psychosocial School Environment In Middle Schools”, *Children and Schools*, 30(4).
- Miller, T.W., Beane, A., Kraus, R.F. (1998). *Clinical and Cultural Issues In Diagnosing and Treating Child Victims of Peer Abuse*. *Child Psyciatry and Human Development*, 29(1).
- Miller, T.W. (2008). “School Violence and Primary Prevention”. New York: Springer.
- Moore, S.A. (2003). *Towards an Integral Transformation: Through the Looking Glass of Restorative Justice*, Canada: Doctor of Philosophy in the Department of Educational Psychology and Leadership Studies, University of Victoria.
- Morgan, C.T. (1991). “Psikolojiye Giriş”. Çeviren Hüsni Arıcı ve diğerleri, 9. Baskı, Ankara: Hacettepe Üniv. Psikoloji Bölümü Yayınları Yayın-No:1.
- Morrison, B. (2007). “Restoring Safe School Communities”. Sydney: The Federation Press.
- Mulford, C.F. (2004). “Restorative Justice And The Development Of Empathy, Remorse And Moral Disengagement In Adolescent Offenders”, U.S.A.: University of Virginia.
- Nelsen, J.; Lott, L. ve Glenn, S. (2000). “Positive Discipline in the Classroom, Developing Mutual Respect, Cooperation, and Responsibility in Your Classroom”, 3rd ed., New York: The Rivers Press.
- Nitzch, C. ve Schelling, C. (2003). “Çocuklara Sınır Koymak”, Çeviren Tülay Saygılı, İstanbul: Hayat Yayıncılık.

- O'Connell, T.; Wachtel, B. ve Wachtel, T. (1999). "Conferencing Handbook: The New Real Justice Training Manual-Conferencing Handbook". Canada: The Piper's Press.
- Olweus, D. (1993). "Bullying at school: What we know and what we can do?" Oxford: Blackwell.
- Ögel, K.; Taner, S. ve Eke, C.Y. (2003). "Riskli Davranış Gösteren Çocuklara Yaklaşım". Ankara: Unicef Yayını.
- Öğülmüş, S. (2006). "Okullarda Şiddet ve Alınabilecek Önlemler", Eğitime Bakış Dergisi, 2 (7).
- Özcan H. Ö. (2008). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okuldaki Disiplin Yaklaşımları, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enst., Eğitim Yönetimi ve Denetimi A.B.D., Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Özgür, Y.; Kara, N.; Şirikçi, F. vd. ve Güvenir, T. (Ed.). (2005). "Okulda Akran İstismarı". Ankara: Kök Yayıncılık.
- Parlardır, S. (2009). Okullarda Şiddetin Kaynaklarına İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Öğrenci Görüşleri. Akdeniz Üniv., Sosyal Bil. Enst.: Antalya.
- Pehlivan, M. (2008). İstanbul İli Kadıköy İlçesi Liselerindeki Okul İçi Şiddet Algısı ve Şiddete Karşı Alınan Önlemler İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniv., Sosyal Bil. Enst.
- Pişkin, M. (2002). "Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri /Educational Sciences: Theory & Practice, 2(2).
- Pişkin, M. (2010). "Examination of peer bullying among primary and middle school children in Ankara", Education and Science, 35 (156).
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2005). "Zorba ve Kurban Öğrencilerin Utangaçlık, İçedönüklük, Dışadönüklük ve Özsaygı Değişkenleri Bakımından İncelenmesi". VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Kongresi'nde sunulmuş bildiri (21–23 Eylül) Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2007). “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formunun Geliştirilmesi”. IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. (Dokuz Eylül Üniversitesi. Çeşme: 17-19 Ekim 2007).
- Pişkin, M.; Öğülmüş, S.; Atik, G.; Kalafat, T.; Boysan, M. (2011). “Güvenli Okul Ortamı Oluşturma Öğretmen ve Yönetici Kitabı. Liselerde Şiddetin Saptanması ve Okul Temelli Şiddeti Önleme Programının Geliştirilmesi”, Tübitak Projesi, Ankara: Ankara Üniv.
- Redekop, P. (2008). “Changing Paradigms-Punishment and Restorative Discipline. Canada”: Herald Press.
- Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*, London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Sabuncuoğlu, O.; Ekinci, Ö.; Bahadır, T.; Akyuva, Y.; Altınöz, E.; Berkem, M.(2006). “Ergen Öğrenciler Arasında Akran Örselemesi ve Depresyon Belirtisiyle İlişkisi”, *Klinik Psikiyatri Dergisi*, Sayı:9.
- Sanders C. ve Phye, G.D. (2004). “Bullying: Implications for the Classroom”. U.S.A.: Academic Press.
- Shapiro, L.E. (2003). “Yüksek EQ’lu Bir Çocuk Yetiştirmek”. Çeviren: Ümran Kartal, 7. Basım. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Sharp, S. (1995). *How Much Does Bullying Hurt? The Effects of Bullying On The Personal Wellbeing and Educational Progress of Secondary Aged Students. Educational And Child Psychology*, 12.
- Smith, P.K. ve Shu, S. (1963). “What Good Schools Can Do About Bullying: Findings From a Survey in English Schools After a Decade of Research and Action”, *Childhood*, 7.
- Straus, M., Gelles, R. ve Steinmetz, S. (1980). “Behind Closed Doors: Violence in the American Family”, New York: Anchor Press.
- Sutter, M. A. (2003). *The Promise of Restorative Justice a Hermeneutical Analysis*. U.S.A.: Doktora Tezi, Illinois State University.

- Taptık, A. (2010). İlköğretim okullarında şiddet ve sebeplerine yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri (İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi örneği). Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniv., Sosyal Bil. Enst.
- Tattum, D.P. (1993). "Understanding and Managing Bullying", London: Heinemann Books.
- TDK. (2005). "Türkçe Sözlük", Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Terzi, Ş. (2007). "Okullarda Yaşanan Şiddeti Önleyici Bir Yaklaşım: Kendini Toparlama Gücü", Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi. 3 (12).
- Tippett, N.; Houlston, C.; Smith, P.K. (2010). "Prevention and response to identity-based bullying among local authorities in England, Scotland and Wales", Unit for School and Family Studies, Goldsmiths, ISBN 978 1 84206 325 5, Equality and Human Rights Commission Research report 64, University of London.
- Top, T. ve Karataş, B. (14 Mart 2010). Kızların Düellosu. Hürriyet.
- Tuna, B. (07 Ocak 2012). 140 Karakterle Anlaşan Nesil ve Şiddet. Hürriyet.
- Türker, Y. (2 Şubat 2003). Godot'nun 50 yılı. Radikal.
- Türnüklü, A. (2006). "Sınıf ve Okul Disiplinine Çağdaş Bir Yaklaşım: Onarıcı Disiplin". Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Gürler, S., Yaka, A., Türk, F., Kalender, A., Şevkin, B. ve Zengin, F. (2009). "Okul Temelli Çatışma Çözümü ve Akran Arabuluculuğu". Tübitak Projesi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Türnüklü, A., İkiz, E. ve Kaçmaz, T. (2009). "Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran-Arabuluculuk Eğitim Programı: Liselerde Şiddetin Önlenmesi". Ankara: Maya Yayıncılık.
- Ural, B. ve Özteke, N. (2007). "Okulda Zorbalık". Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uz, Ç. (1989). Aile İçindeki Şiddetin Çocuk Üzerindeki Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enst.
- Van Ness, D.W. ve Strong, K.H. (2002). "Restoring Justice", İkinci Basım, Cincinnati: Anderson Publishing.

- Wachtel, T. (1997). "Real Justice". U.S.A.: The Piper's Press.
- Walker, H.M., Colvin, G., Ramsey, E. (1995). Antisocial Behaviour In School: Strategies and Best Practices. *Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.*
- Watt, L.J. (2005). A Shift of Paradigms: Using Restorative Justice Processes in Schools, Master of Arts in Conflict Analysis and Management, Royal Roads University.
- Wemmers, J.A. ve Cry, K. (2005). "Can Mediation be Therapeutic for Crime Victims? An Evaluation of Victims' Experiences in Mediation With Young Offenders". Canada: Montreal University.
- Wiersma, W. (2000). "Research Methods in Education: An Introduction". Boston: Allyn and Bacon.
- Yavuzer, H. (2001). "Çocuk Eğitimi El Kitabı". Onikinci basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Y. (2011). "Okullarda Saldırganlık/Şiddet: Okul ve Öğretmenle İlgili Risk Faktörleri ve Önleme Stratejileri", Milli Eğitim Dergisi, sayı:192.
- Yıldırım, T. (21 Aralık 2011). Bıçakla Felç Bırakan Kıza Sekiz Yıl Hapis. *Hürriyet.*
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri", 5. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurtal, F. ve Cenkseven, F. (2007). "İlköğretim Okullarında Zorbalığın Yaygınlığı ve Doğası", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, Cilt/Vol:III, Sayı/No: 28, Eylül.*
- Zehr, H. (1990). "Changing Lenses: A new focus for crime and justice". Scottdale: Herald Press.
- Zehr, H. (2002). "The Little Book of Restorative Justice". U.S.A.: Good Books.
- Zehr, H. (2005). "Changing Lenses: A new focus for crime and justice". Scottdale: Herald Press.
- Zengin, A. (25 Nisan 2010). Kızların erkek kavgası. *Milliyet.*

İnternet Kaynakçası;

- Ahmed, E. ve Braithwaite, V. (2004). "What, me Ashamed?" Shame Management and School Bullying", <http://jrc.sagepub.com/content/41/3/269.full.pdf+html>, (01.01.2012).
- Ahmed, E. ve Braithwaite, V. (2006). "Forgiveness, Reconciliation and Shame: Three Key Variables in Reducing School Bullying", <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.2006.00454.x/pdf>, (18.11.2010).
- Alikasifoglu, M.; Erginöz, E.; Ercan, O. vd. (2007). "Bullying behaviours and psychosocial health: results from a cross-sectional survey among high school students in İstanbul, Turkey", <http://www.springerlink.com/content/21m7110438h11813>, (01.12.2011).
- Alikaşifoğlu, M. ve Ercan, O. (2007). "Çocukluk Çağında Kabadayılık/Zorbalık Davranışları: Hekimler Açısından Anlamı", Türk Pediatri Arş.; 42 Özel Sayı: 19-25, <http://tr.turkpediatri.org.tr/index.php>, (12.12.2011).
- Attar-Schwartz, S. ve Khoury-Kassabri, M. (2008). "Indirect Versus Verbal Form Of Victimization At School: The Contribution of Student, Family And School Variables", <http://nj8bs2kt8z.search.serialssolutions.com>, (30.12.2011).
- Ayas, T. ve Horzum, M.B. (2011b). "Sanal Zorba/Kurban Ölçek Geliştirme Çalışması", Akademik Bakış Dergisi, Sayı 19, Ocak-Şubat-Mart-2010, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası, Kırgız-Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat- KIRGIZİSTAN, <http://www.akademikbakis.org>, (30.12.2011).
- Ayas, T.; Pişkin, M. (2011). Lise Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Olaylarının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Okul Türü Bakımından

- İncelenmesi. İlköğretim Online, 10(2). <http://ilkogretim-online.org.tr>, (12.12.2011).
- Aydoğan, K. ve Gelbal, S. (Ed). (2006). “Okullarda Şiddetin Önlenmesi, Mevcut Uygulamalar ve Sonuçları”, Türk Eğitim Derneği Yayını. http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Okullarda_Siddet.pdf, (30.10.2011).
- Barrett J.L., (2010). “Youth’s Perceptions of Cyber Bullying”, www.deu.summon.serialssolutions.com, (05.03.2012).
- Barrio, C., Martin, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, Á. ve Dios, M. (2008). “Bullying and Social Exclusion In Spanish Secondary Schools: National Trends From 1999 to 2006”, <http://nj8bs2kt8z.search.serialssolutions.com>, (28.12.2012).
- Beckstrom, D. (2008). “State Legislation Mandating School Cyberbullying Policies and The Potential Threat To Students’ Free Speech Rights”, http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Cyberbullying_Memo.pdf, (02.11.2011).
- Berthold, K. ve Hoover J. (2000). “Correlates of Bullying and Victimization Among Intermediate Students In The Midwestern USA”, <http://spi.sagepub.com/content/21/1/65.full.pdf+html>, (07.01.2012).
- Black, S., Weinles, D., Washington, E. (2010). “Victim Strategies To Stop Bullying”, <http://yvj.sagepub.com/content/8/2/138.full.pdf+html>, (08.01.2012).
- Brown-Kersey N. (2011). *The Effects of Implementing Restorative Justice In An In School Suspension Program*, Doktora Tezi, Western Michigan University, www.search.proquest.com, (05.05.2012).
- Carney, J.V., Hazler, R.J., Higging, J. (2002). “Characteristics of School Bullies and Victims As Perceived By Public School Professionals”, http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1300/J202v01n03_06, (05.01.2012).

- Craig, M. ve Pepler, J. (2003). "First Steps to Stop Bullying and Harassment: Adults Helping Youth Aged 12 to 17", http://www.publicsafety.gc.ca/res/cp/bully_12217-eng.aspx, (05.01.2012).
- Dake, J., Price, J., Telljohann, S. (2003). "The Nature and Extent of Bullying at School", <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.17461561.2003.tb03599.x/abstract>, (26.01.2012).
- Devoe, J. F. ve Kaffenberger, S. (2005). "Prevalence of Bullying in Schools. Students Reports of Bullying, Results 2001 School Crime Supplement to the National Victimization Survey", <http://nces.ed.gov/pubs2005/2005310.pdf>, (05.01.2012).
- Duck R.J. (2004). "Bully/Victim Relationships and School Violence: Evaluating Patterns of Aggression", <http://search.proquest.com/docview/305067124>, (30.10.2011).
- Dünya Sağlık Örgütü (2002). "Şiddet ve Dünya sağlık raporu", http://www.who.int/violence_injury_prevention/media/news/08_09_2004/en/index.html, (03.09.2009).
- Farrington, D. ve Ttofi M. (2010). "School Based Programs to Reduce Bullying and Victimization", <http://www.springerlink.com/content/n2wmj20074423848>, (15.02.2012).
- Fekkes, M., Pijpers, F. ve Verloove-Vanhorick, S., (2004). "Bullying: Who Does What, When And Where? Involvement Of Children, Teachers And Parents In Bullying Behaviour", <http://her.oxfordjournals.org/content/20/1/81.full.pdf+html>, (11.01.2012).
- Fleming, L.C., Jacobsen, K.H. (2009). "Bullying and Symptoms of Depression in Chilean Middle School Students", Journal of School Health, 00224391, Cilt 79, Sayı 3, Academic Search Complete (24.06.2009).

- Frisen, A.; Holmqvist, K. ve Oscarsson, D. (2008). "13-Year-Olds' Perception of Bullying: Definitions, Reasons For Victimization And Experience of Adults' Response" [.http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03055690701811149](http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03055690701811149), (13.01.2012).
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M. ve Cartwright, N. (2010). "Bullying in 25 Secondary Schools: Incidence, Impact and Intervention", <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/001318800363782>, (10.01.2012).
- Grosse P. K., Santos A.M. (2012). "Bullying in Brazilian Schools and Restorative Practices", Canadian Journal of Education 35, 1, www.search.proquest.com, (05.05.2012).
- Hahn S.I., (2008). "Teachers' Perception of Bullying", www.deu.summon.serialssolutions.com, (05.03.2012).
- Hamilton, M.V. (2008). "Restorative Justice: Reconceptualizing School Disciplinary Theory and Practice", www.deu.summon.serialssolutions.com, (05.03.2012).
- IIRP, (2009). "Improving School Climate: Findings From Schools Implementing Restorative Practices", A Report From The International Institute For Restorative Practices, www.iirp.org, (05.05.2012).
- Isaac Christian W. (2011). *Restorative Justice In Schools: An Examination of Peace Circles Within Monroe High School*. Yüksek Lisans Tezi. Department Of Criminal Justice College Of Liberal Arts Rochester Institute Of Technology, Rochester, New York, www.search.proquest.com, (05.05.2012).
- Kane, J.; Lloyd, G.; McCluskey, G.; Riddell, S.; Stead, J. and Weedon, E. (2007). "Restorative Practices In Three Scottish Councils: Final Report of The Evaluation of The First Two Years Of the Pilot Projects 2004-2006", University of Glasgow and University of Edinburgh, www.scotland.gov.uk, (05.05.2012).

- Kane, J.; Lloyd, G.; McCluskey, G.; Maguire, R.; Riddell, S.; Stead, J. and Weedon, E. (2009). "Generating An Inclusive Ethos? Exploring The Impact of Restorative Practices In Scottish Schools", *International Journal of Inclusive Education*, cilt 13, sayı 3, , www.tandfonline.com, (05.05.2012).
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2007). "İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Bir Zorbalık Karşıtı Program Uygulaması: Okulu Zorbalıktan Arındırma Programı", *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2): 207-227, http://eku.comu.edu.tr/index/3/2/hkartal_abilgin.pdf, (30.12.2011).
- Kelly, T. (2009). "Draw A Circle And Be Sure To Include Me In It, Relational Child and Youth Care Practice", <http://nj8bs2kt8z.search.serialssolutions.com>, (05.01.2012).
- Kılınç, A. (2003). "Devlet Memurları Kanununda Düzenlenen Disiplin Suç ve Cezaları", http://www.turkhukuk sitesi.com/makale_97.htm, (20.01.2008).
- Kumpulainen, K., Rasanen, E. ve Henttonen, I. (1999). "Children Involved in Bullying: Psychological Disturbance And The Persistence Of The Involvement", www.sciencedirect.com, (05.01.2012).
- Lenhart, A. (2007). "Pew Internet and American Life Project, Data Memo: Cyberbullying and Online Teens", www.pewinternet.org (22.03.2009).
- Little C.S. (2007). "Bullying Measurement Study", www.deu.summon.serialssolutions.com, (04.03.2012).
- Llewellyn, J. ve Howse, R. (1999). "Restorative Justice-a conceptual framework. Ottawa: Law Commission of Canada. Retrieved May 15, 2004 from: http://www.lcc.gc.ca/en/themes/sr/howse/howse_main. (24.06.2009).

- McGrath, J. (2004). Restorative Practices in Education: Managing Challenging Behaviour”, www.restorativejustice.org.uk/resources/pdf/SE_Restorative_Practices_in_Education.pdf, (01.06.2011).
- Metz, H. (2008). “Restorative Justice and Educating For Peace”, www.deu.summon.serialssolutions.com, (04.03.2012).
- Melton, A. (2002). Indigenous Justice Systems and Tribal Society, www.ojp.usdoj.gov/nij/rest-just/ch1/indigenous.htm (01.06.2011).
- Morrison, B. (2002). “Bullying and Victimization in Schools: A Restorative Justice Approach”, www.restorativejustice.org, (01.06.2011).
- Morrison, B. (2005). “Building Safe and Healty School Communities: Restorative Justice and Responsive Regulation”, IIRP 16. Uluslararası Onarıcılık Konferansı’nda sunulmuş bildiri, Penrith, Avustralya, www.iirp.edu, (05.05.2011).
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R. ve diğerleri, (2001). “Bullying Behaviours Among US Youth: Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment”, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2435211/pdf/nihms53619.pdf>, (30.12.2011).
- Norris, A.N. (2008). “An Exploratory Study On The Effect Of Restorative Justice On School Success And Disciplinary Incidents”, Michigan State University, Yüksek Lisans Tezi, www.deu.summon.serialssolutions.com, (25.02.2012).
- Olweus, D. (1983). “The Olweus Bullying Prevention Program”, www.olweus.org, (04.03.2012).
- Olweus, D. (1995). “Bullying Peer Abuse at School: Facts and Intervention”, Current Directions in Psychological Science Vol. 4 Issue 6, Blackwell Publishing Limited, Academic Search Complete, (18.05.2009).

- Olweus, D. (2003). "A Profile of Bullying", Educational Leadership-Association for Supervision and Curriculum Development, Cilt 60, Sayı 6, Academic Search Complete, (18.05.2009).
- O'Moore, M. ve Kirkham, C. (2001). "Self-Esteem and Its Relationship to Bullying Behaviour", <http://nj8bs2kt8z.search.serialssolutions.com>, (05.01.2012).
- Pereira, B.; Mendonça, D.; Neto, C.; Valente, L. ve Smith, P.K. (2004). "Bullying in Portuguese School", <http://spi.sagepub.com/content/25/2/241.full.pdf+html>, (13.01.2012).
- Petrosino, A., Guckenburg, S., DeVoe, J. ve Hanson, T. (2010). "What Characteristics of Bullying, Bullying Victims, And Schools Are Associated With Increased Reporting of Bullying to School Officials", http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northeast/pdf/REL_2010092.pdf, (10.01.2012).
- Pişkin, M. (2006). "Akran Zorbalığı Olgusunun İlköğretim Öğrencileri Arasındaki Yaygınlığı", <http://www.memurlar.net/haber/15846/>, (07.02.2005).
- Pişkin, M.; Öğülmüş, S.; Çinkır, Ş.; Ayas, T. (2008). "Okulda Şiddet Tübitak Projesi", <http://www.okuldasiddet.net/11/tanimlar.html>, (02.03.2012).
- Polat, O. (2002). "Şiddet", <http://www.kriminoloji.com/siddet.htm>, (11.02.2012).
- Quellette, M. (2005). "Who Owns Restorative Justice? Exploratory Interviews With Restorative Justice Practitioners", www.deu.summon.serialssolutions.com, (10.01.2012).
- Porter, J. (2007). "Restorative Practices In Schools: Research Reveals Power of Restorative Approach", Part II, June 6, www.iirp.edu, (05.05.2012).

- Rideout G. ve diğeri, (2010). "Measuring The Effect of Restorative Justice Practices: Outcomes and Contexts, Journal of Educational Administration and Foundations", cilt 21, sayı 2, www.search.proquest.com , (05.05.2012).
- Seale, H.A. (2006). *The Trauma Symptomatology of Peer Abused Children*, Doktora Tezi, The University of Mississippi. <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1257795301&sid=2&Fmt=6&clientId=42977&RQT=309&VName=PQD> , (06.08.2009).
- Sherman L. (2003). "Reason for Emotion: Reinventing Justice with Theories, Innovations and Research", <http://search.proquest.com/docview/220667554/fulltextPDF?accountid=10527>, (05.01.2012).
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. ve Tippett, N. (2008). "Cyberbullying: Its Nature and Impact in Secondary School Pupils", <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x/pdf>, (05.01.2012).
- Smokowski P. ve Kopasz K. (2005). "Bullying In School:An Overview of Typed, Effects, Family Characteristics, And Intervention Strategies", <http://docserver.ingentaconnect.com>, (12.01.2012).
- Sumner, M.D.; Carol, J.; Silverman, C.J. and Frampton, M.L. (2010). "School Based Restorative Justice As An Alternative To Zero Tolerance Policies: Lessons From West Oakland", University of California, Berkeley, School of Law, www.lawberkeley.edu, (05.05.2012).
- Stinchcomb J.B.; Bazemore, G. and Riestenberg, N. (2006). "Beyond Zero Tolerance: Restoring Justice In Secondary Schools", Youth Violence and Juvenile Justice, 4, Florida Atlantic University and Minnesota Department of Education, www.yvj.sagepub.com , (05.05.2012).
- Trachtenbroit M. (2011). "Cyberbullying, School Violence and Youth Suicide", www.deu.summon.serialssolutions.com, (05.01.2012).

- Ttofi, M. ve Farrington, D. (2008). “Reintegrative Shaming Theory, Moral Emotions and Bullying”, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ab.20257/pdf>, (27.12.2011).
- Unnever, J. ve Cornell, D. (2004). “Middle School Victims of Bullying: Who Reports Being Bullied?”, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ab.20030/pdf> (12.01.2012).
- Uzbaş, A. (2009). “Okul Psikolojik Danışmanlarının Okulda Saldırđanlık ve şiddete Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi”. <http://edergi.mehmetakif.edu.tr/index.php/efd/article/viewFile/125/49>, (05.02.2012).
- Vanderbilt, D. ve Augustyn, M. (2010). “The Effects of Bullying”, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1751722210000715>, (26.01.2012).
- Varnham S. (2005). “Seeing Things Differently: Restorative Justice and School Discipline”, <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09539960500334061>, (05.01.2012).
- Vernberg, E.M., Nelson, T.D., Fonagy, P., Twernlow, S.V. (2011). “Victimization, Aggression, and Visits to the School Nurse for Somatic Complaints, Illnesses, and Physical Injuries”, <http://pediatrics.aappublications.org/content/127/5/842.full.pdf+html> (12.01.2012).
- Welsh, M.L., (2003). “School Violence: A Synthesized Manual To Effectively Reduce School Violence”, www.deu.summon.serialssolutions.com, (05.01.2012).
- Yaman, E.; Eroğlu, Y.; Bayraktar, B.; Çolak, T. (2010). “Öğrencilerin Güdülenme Düzeyinde Etkili Bir Faktör: Okul Zorbalığı”, Akademik Bakış Dergisi, Sayı 20, Nisan – Mayıs – Haziran 2010, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, <http://www.akademikbakis.org>, (12.01.2012).

Yılmaz, Ö. (23 Nisan 2009). “Kız Öğrenciye Ayrılma Dayağı”, *Milliyet*,
[http://www.milliyet.com.tr/Yasam/HaberDetay.aspx?aType=Haber
Detay&KategoriID=5&ArticleID=1086758&Date=24.04.2009&b=
Kiz%20ogrenciye%20ayrilma%20dayagi](http://www.milliyet.com.tr/Yasam/HaberDetay.aspx?aType=HaberDetay&KategoriID=5&ArticleID=1086758&Date=24.04.2009&b=Kiz%20ogrenciye%20ayrilma%20dayagi), (02.02.2012).

Youth Justice Board For England and Wales (2004). “National Evaluation of
the Restorative Justice in Schools Programme”,
www.crededucation.org, (05.05.2012).

ONBİRİNCİ BÖLÜM EKLER

“Kişisel Bilgi Formu”

(EK 1)

Tarih:-- /-- /----
Gün Ay Yıl

AÇIKLAMA

Okul ortamında, öğrenciler arasında “**şiddet**”; birbirine yakın veya **eşit güce sahip** (fiziksel, psikolojik vb.) öğrencilerin birbirlerine, **kasıtlı olarak yaptıkları ve zararlar** sonuçlanan davranışlar olarak değerlendirilmektedir.

Şiddet davranışlarının **sürekli ve sıklıkla tekrarlandığı** ve yöneltildiği **öğrencinin veya öğrencilerin kendini savunması zor olduğu durumlar** ise “**zorbalık**” olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, okullarımızda yaşanan kişilerarası **şiddet** ve **zorbalık** olaylarına ilişkin bilgi toplamaktır.

Cevaplarınızda “doğru” ve “yanlış” diye bir ayırım söz konusu değildir. Bu nedenle cevaplarınızı verirken sizi olduğu gibi yansıtacak cevapları vermeniz çok önemlidir. Anketlerin üzerine adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Anketler sadece araştırmacı tarafından görülecek ve doldurulmuş olan formlar gizli tutulacaktır. Doldurulan anketler araştırma amaçlı olduğundan topluca değerlendirilecektir. Toplanan bilgilerle tek tek bireylere yönelik herhangi bir değerlendirme yapılmamaktadır. Sizden istenen; şiddet ve zorbalık ile ilgili ekteki sorulara cevap verirken, sadece şu an değil 2009-2010 eğitim-öğretim yılı başından beri olan durumu düşünerek cevap vermenizdir. Cevapsız bırakılmış soru olan anketlerin araştırmada kullanılması mümkün olmadığından; anketteki tüm soruları cevaplandırmanız çok önemlidir. Değerli katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Uzm. Psik. Dan. A. Arzu HANHAN
D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

A- KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıda sizin sosyokültürel yapınızı belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Belirtilen seçeneklerden uygun olanının yanındaki boşluğa çarpı işareti (X) koyunuz.

1- **Cinsiyetiniz**
() K () E

2- **Şu anda eğitim almakta olduğunuz sınıf düzeyi**
() 9. Sınıf () 10. Sınıf () 11. Sınıf () 12. Sınıf

- 3- **Hiç sınıf tekrarı yaptınız mı?**
 Evet Hayır
- 4- **Sınıf arkadaşlarınızla kıyasladığınızda kendinizi ne kadar başarılı buluyorsunuz?**
 Ortalamanın altında Ortalama Ortalamanın üstünde
- 5- **Bu dönem okula ne derecede istekli geliyorsunuz?**
 Az Orta Çok Pek çok
- 6- **Okulda kendinizi genelde nasıl hissedersiniz?**
 Her zaman mutlu Çoğunlukla mutlu
 Bazen mutlu Hep mutsuz
- 7- **Zorunlu haller dışında okula devamsızlık yapar mısınız?**
 Evet Hayır
- 8- **Okulda sorunlarınızı paylaştığınız kişi veya kişiler varsa;**
 Arkadaşım Öğretmenim Diğer....
- 9- **Bence ben,**
 arkadaşları tarafından sevilen / kabul gören bir kişiyim.
 arkadaşları tarafından seilmeyen / kabul görmeyen bir kişiyim.
- 10- **Arkadaşlarım ve çevrem benim içekapanık bir kişi olduğumu söylerler**
 Her zaman Çoğunlukla
 Bazen Hiçbir zaman
- 11- **Anne babanın sağ olup olmama durumu**
 Anne ve baba sağ
 Anne sağ, baba vefat
 Baba sağ, anne vefat
 Anne ve baba vefat
- 12- **Anne ve babanız sağ ise; anne ve babanızın evlilik (birliktelik) durumu**
 Annem ve babam birlikte yaşıyor
 Annem ve babam ayrı yaşıyor
- 13- **Siz kiminle yaşıyorsunuz?/ ikamet ediyorsunuz?**
 Annem ve babamla birlikte
 Annemle
 Babamla
 Akrabamla
 Diğer (belirtiniz).....
- 14- **Annenizin eğitim durumu**
 Okuma-Yazma bilmiyor Okur-Yazar İlkokul mezunu
 Ortaokul mezunu Lise mezunu Üniversite
 Yüksek Lisans ve üstü

- 15- Babanızın eğitim durumu**
 Okuma-Yazma bilmiyor Okur-Yazar İlkokul mezunu
 Ortaokul mezunu Lise mezunu Üniversite
 Yüksek Lisans ve üstü
- 16- Anneniz sağ ise; iş durumu**
 Çalışmıyor Düzenli bir işi yok Emekli
 Tam zamanlı çalışıyor Yarı zamanlı çalışıyor
- 17- Babanız sağ ise; iş durumu**
 Çalışmıyor Düzenli bir işi yok Emekli
 Tam zamanlı çalışıyor Yarı zamanlı çalışıyor
- 18- Kaç kardeşiniz var?**
 Tek çocuğum 1 2 3 4 5 6 ve daha fazla
- 19- Kaçınca çocuksunuz?**
 İlk İkinci Üçüncü Diğer
- 20- Aile üyelerinden en çok kiminle zaman geçiriyorsunuz?**
 Annem ve babamla
 Annemle
 Babamla
 Diğer (belirtiniz).....
- 21- Ailenizin aylık gelirini düşündüğünüzde ülkemiz koşullarına göre ekonomik durumunuzu nasıl değerlendirirsiniz?**
 Yüksek Orta Düşük
- 22- Aile ortamında sorunlarınızı paylaştığınız kişi veya kişiler varsa;**
 Annem Babam Diğer....
- 23- Sürekli bir rahatsızlığınız var mı?**
 Var Yok
- 24- Herhangibir engeliniz var mı?**
 Var Yok
- 25- Hiç profesyonel psikolojik destek aldınız mı?**
 Evet Hayır
- 26- Hiç disiplin cezası aldınız mı?**
 Evet Hayır
- 27- I. Dönem sonunda;**
 Karnemde zayıf notum vardı. Hiç zayıf notum yoktu.
 Teşekkür belgesi aldım. Takdir belgesi aldım.
 Onur belgesi aldım.

“Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu”

(EK 2)

Sevgili Öğrenciler,

Çalışmanın bu bölümü okul ortamında, öğrenciler arasında yaşanan farklı türdeki **zorbalık** içeren davranışların sıklığını ortaya koymakla ilgilidir.

Sizden istenen, **zorbalık** olarak tabir edilen bu eylemlere; a) ne sıklıkla **uğradığınızı**, b) ne sıklıkla **yaptığınızı** ilgili maddenin karşısına (X) ile işaretlemenizdir.

		BANA YAPILDI					BEN YAPTIM				
		Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1 defa	Hiçbir zaman	Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1 defa	Hiçbir zaman
1	El-kol şakası yaparak rahatsız etme										
2	Rahatsız etmek amacıyla sürekli olarak gıdıklama										
3	Saç ve kulak çekme										
4	Oturmak üzereyken altına rahatsız edici bir cisim koyma										
5	Kuyrukta zorla sırasını alma, önüne geçme										
6	Oyun oynarken sahayı ya da bir mekanı güç kullanarak terketmeye zorlama										
7	Çimdik atma, ısırma										
8	Kalem, toplu iğne vb. sivri cisimler ile saldırma										
9	İtme, dürtme, kolunu bükme, çelme takma, yere düşürme										
10	Zarar vermek ya da rahatsız etmek amacıyla üzerine bazı cisimler atma, fırlatma										

		BANA YAPILDI					BEN YAPTIM				
		Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1 defa	Hiçbir zaman	Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1 defa	Hiçbir zaman
11	Kasıtlı olarak omuz atma, dirsek vurma, çarpma										
12	Sopa, çubuk, cetvel vb. cisimler ile vurma										
13	Tekme-tokat atma, yumruk atma, yüze, kafaya, enseye vurma										
14	Bıçak, muşta, tornavida, maket bıçağı vb. kesici aletlerle saldırma veya korkutma										
15	Tabanca gibi ateşli ve patlayıcı maddelerle saldırma ya da korkutma										
16	Saç ve ten rengi, diş yapısı, dış görünüşü, giysileri, beden yapısı ya da bedensel özürüyle alay etme										
17	Aksanı, şivesi ya da konuşma tarzıyla alay etme										
18	Adı ya da soyadıyla dalga geçme, hoş gitmeyen, küçük düşürücü isimler (lakap) takma										
19	Anne, baba ya da ailesinin bazı özellikleriyle alay etme										
20	Küfür etme, kaba ve çirkin sözler söyleme										
21	Çeşitli nedenlerle sataşma, hakaret etme, küçük düşürme, utandırma, aşağılama, dalga geçme, alay etme, incitme, kızdırma, ağlatma.										
22	Tehdit etme										
23	Oyuna ve çeşitli etkinliklere almama										
24	Grup dışına iterek yalnızlığa terk etme										

		BANA YAPILDI					BEN YAPTIM				
		Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1 defa	Hiçbir zaman	Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1 defa	Hiçbir zaman
25	Görmezden gelme, yok sayma										
26	Dışlamak amacıyla konuşmama, sorularına cevap vermeme										
27	Diğer öğrencilerin de konuşmasını ve arkadaşlık yapmasını engelleme										
28	Arkadaşlarını kendisine karşı kıskırtarak aralarının bozulmasına çalışma										
29	Aleyhinde söylentiler çıkarma ve yayma										
30	Yapmadığı şeylerle ilgili iftira ve asılsız söylentiler ile suçlanma ve zor duruma düşürülme										
31	Hakkında çeşitli yerlere çirkin yazılar yazma										
32	Yapmadığı şeylerle ilgili öğretmene şikayet etme										
33	Sırlarını başkalarına anlatarak zor duruma düşürme										
34	Para ya da okul harçlığını zorla alma										
35	Eşyalarını ya da yiyeceklerini zorla alma										
36	Kantinden zorla bir şeyler ısmarlatma										
37	Para ya da eşyalarını çalma										
38	Kalem, kitap, defter vb eşyalarını kasıtlı olarak yırtma, kırma, atma, yakma										
39	Defter ya da kitaplarını karalama ya da üzerlerine kötü şeyler yazma										
40	Kasıtlı olarak elbiselerini yırtma, yırtmaya çalışma, kirletme										
41	Baskıyla telefonuna kontür yükletme										

		BANA YAPILDI					BEN YAPTIM				
		Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1 defa	Hiçbir zaman	Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1 defa	Hiçbir zaman
42	Ödünç alınan para ya da eşyayı geri vermeme										
43	Çanta ya da diğer eşyalarını izinsiz karıştırma										
44	Cinselliği çağrıştıran beden ve yüz ifadelerini kullanma (dudağını yalama, göz süzme, el-kol hareketleri yapma vb.)										
45	Yavru, fıstık, yakışıklı diye laf atarak rahatsız etme										
46	Birini onun isteği dışında cinsel amaçla öpme, dokunma ya da bunları yapmaya çalışma										
47	Birinin giysilerini (etek, eşofman vb.) isteği dışında açarak rahatsızlık verme										
48	Rahatsız edici cinsel içerikli fiziksel şakalar yapma										
49	Cinsel içerikli isim takma (gay, lezbiyen, sapık vb.)										
50	Rahatsız edici cinsel içerikli sözel şakalar yapma										
51	İstemediği halde cinsel konuları konuşmaya zorlama.										
52	Cinsel içerikli söylentiler çıkarma ve yayma										
53	Tuvaletin duvar ya da kapısına, birinin adını kullanarak cinsel içerikli sözler yazma ya da resim yapma.										

“Şiddet Anketi”**(EK 3)**

Çalışmanın bu bölümü okul ortamında, öğrenciler arasında yaşanan farklı türdeki **şiddet** içeren davranışlarla ilgilidir. Belirtilen seçeneklerden uygun olanın önündeki parantezlere çarpı işareti (**X**) koyunuz. Sorulardan bazıları birden fazla seçenek işaretleyebileceğiniz türdendir. Bazıları ise öncelik sırasına göre numaralandırmanız istenen türden olup, soruların sonunda parantez içinde belirtilmiştir.

1. Kişiler arası şiddet size neyi çağırıyor? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

(1) Kavga	(2) Alay etme
(3) Sözlü kavga	(4) Öfke
(5) Argo sözler	(6) Ad takma
(7) Web sitelerinde kırıcı yazılar yazma	(8) Söylenti ya da dedikodu yayma
(9) Düşmanlık	(10) Hoşgörüsüzlük
(11) Küfretme	(12) Eğitimsizlik
(13) Nefret dolu bakma	(14) Farklı düşüncelere sahip olma
(15) Aşağılama	(16) Kendi düşünceni diğerine kabul ettirmeye çalışma
(17) Kendi çıkarları için arkadaşlarını ve ilişkilerini kullanma	(18) Kültürel farklılık
(19) Kincilik	(20) İdeolojik çatışmalar
(21) Cinsel içerikli isim takma	(22) Mezhep ayrımcılığı
(23) Dışlama	(24) Ekonomik farklılık
(25) Bencillik	(26) Kız erkek çatışmaları
(27) Diğer (Lütfen belirtiniz).....	

2. Okulumuzda şiddet olayları;

- Hiç yaşanmaz Ara sıra yaşanır Çok sık yaşanır

3. Sınıfınızda en çok karşılaştığımız şiddet türü hangisidir?

- fiziksel şiddet sözel şiddet dışlama
 cinsel şiddet eşyalara zarar verme söylenti yayma
 sanal şiddet (Web sitelerinde ve diğer iletişim araçlarında kırıcı, korkutucu, karalayıcı ve tehlikelere yol açacak yazılar yazma vb.)

4. Okulunuzda en çok karşılaştığımız şiddet türü hangisidir?

- fiziksel şiddet sözel şiddet dışlama
 cinsel şiddet eşyalara zarar verme söylenti yayma
 sanal şiddet

5. Arkadaşlarınızın ve sizin okul ortamında yaşadığınız şiddet olayları dersinizi nasıl etkilemektedir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- (1) Dersin akışı engelleniyor.
 (2) Öğretmenlerle sorun yaşamamıza neden oluyor.
 (3) Dikkatimizi dağıtıyor.
 (4) Öğretmen gerginleşerek derse devam ediyor.
 (5) Ortam gerginleştiğinden derse dinleyemiyoruz.
 (6) Öğrenme isteğimizi azaltıyor.
 (7) Öğretmenlerin gözünden düşmemize sebep oluyor.
 (8) Öğretmen derse yapma yerine zamanı sorunu çözmeye harcıyor.
 (9) Hiç etkilemiyor.
 (10) Diğer (Lütfen belirtiniz):
.....

6. Çevrenizde şiddet davranışı sergileyen öğrenci(ler)in, bu davranışlarının nedenleri nelerdir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

(1) Diğer öğrencilere üstünlük sağlamak istedikleri için	(2) Kendilerini başarısız hissettikleri için
(3) Sevilmediklerini düşündükleri için	(4) İlgi çekmek için
(5) Kız arkadaş- erkek arkadaş konusu	(6) Kıskançlık duyguları yüzünden
(7) Aile ortamında şiddet olduğu için	(8) Kendilerini üstün gördüklerinden
(9) Ebeveynlerinden yeterli ilgi ve sevgiyi alamadıkları için	(10) Ani öfke patlaması yüzünden
(11) Evde çok katı disiplin kuralları olduğundan	(12) İçinde bulunduğu gruba uydukları için
(13) Her istedikleri yapıldığından, şımarık oldukları için	(14) Farklı düşüncelere tahammül edemedikleri için
(15) Hakkı olandan fazlasını almak için	(16) Sorunun çözümü için başka bir yol bilemediklerinden
(17) Kendilerini yetersiz ve aşağılanmış hissettikleri için	(18) Medyadan etkilendikleri için
(19) Mutsuz oldukları için	(20) Korkularını gizlemek için
(21) Diğer çocuklar gibi olmadıklarından, farklılıklarını gizlemek için	(22) Popüler olmak için
(23) Okul ortamında öğrenciler arasında şiddet normal sayıldığı için	(24) Diğer (Lütfen belirtiniz)

7. Arkadaşlarınız arasında şiddet olayları meydana geldiğinde ne yaparsınız? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- | |
|---|
| <input type="checkbox"/> (1) İlgilenmem |
| <input type="checkbox"/> (2) Sevdiğim kişinin tarafını tutarım |
| <input type="checkbox"/> (3) Aralarını düzeltmeye çalışırım |
| <input type="checkbox"/> (4) Öğretmenden ya da müdürden yardım isterim. |
| <input type="checkbox"/> (5) Ayırmaya çalışırım |
| <input type="checkbox"/> (6) Üzülürüm ama bir şey yapmam |
| <input type="checkbox"/> (7) Diğer (Lütfen belirtiniz): |

8. Okul ortamında başka bir öğrenci tarafından şiddete maruz kaldığınızda bunu kimle paylaşmayı isterdiniz? (öncelik sırasına göre 1'den 9'a kadar numaralandırınız)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> () Arkadaşımla | <input type="checkbox"/> () Annem ile |
| <input type="checkbox"/> () Sınıf öğretmenimle | <input type="checkbox"/> () Babam ile |
| <input type="checkbox"/> () Başka bir öğretmenimle | <input type="checkbox"/> () Hiç kimseyle paylaşmam |
| <input type="checkbox"/> () Rehber öğretmenimle | <input type="checkbox"/> () Diğer (Lütfen belirtiniz): |
| <input type="checkbox"/> () Okul yönetimi ile | |

9. Sekizinci soruda sadece “hiç kimseyle paylaşmam” seçeneğini işaretlediyseniz, bunun nedeni aşağıdakilerden hangisidir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> (1) Kendi başıma halledebileceğimi düşündüğüm için | <input type="checkbox"/> (2) Sorunun hiçbir şekilde çözülemeyecek bir sorun olduğunu düşündüğüm için |
| <input type="checkbox"/> (3) Gururuma yediremediğim için | <input type="checkbox"/> (4) Sorunun daha çok büyüyeceğinden korktuğum için |
| <input type="checkbox"/> (5) Bu konuda kimsenin bana yardım edemeyeceğini düşündüğüm için | <input type="checkbox"/> (6) Daha fazlasını yapmasından korktuğum için |
| <input type="checkbox"/> (7) Diğer (Lütfen belirtiniz): | |

“Öğretmen Yönlendirme Matbuu”

(EK 4)

Değerli Meslektaşım,

Aşağıda, öğrencilerin zaman zaman birbirlerine karşı sergilediği birtakım incitici davranışlar sıralanmıştır. Okulumuzda, bu tür davranışlar nedeniyle **zarar veren** ve **zarar gören** öğrencilerle ilgili yeni bir çalışma başlatılacağından; aşağıdaki davranışları sergileyerek **başka öğrencilere zarar veren öğrenciler** veya bu tür davranışlara **maruz kalan öğrenciler** ile ilgili gözlemlerinizi rehberlik servisine bildirmenizi rica ederim.

Okul Müdürü

- Yumruklama, itme, vurma, çimdikleme,
- Küfür ya da hakaret etme, tehdit etme,
- Utanç verici ya da zalimce şakalar yapma,
- Kişinin birtakım özellikleri ile, sosyal imkansızlıklarla vb. alay etme olarak sıralanabilir.
- Dışlama, reddetme, şantaj,
- Nefret dolu bakma, bakışlarıyla taciz etme,
- Küfür içeren el kol hareketleri yapma,
- Hakaret edici ve küçük düşürücü notlar yazma,
- Nefret dolu sloganlar yazma,
- Bir başkasına zarar verici söylenti ya da dedikodu yayma,
- Yaşının özelliklerini kullanarak başkalarına iş yaptırma,
- Kendi çıkarları için arkadaşlarını ve ilişkilerini kullanma,
- Web sitelerinde ve diğer iletişim araçlarında kırıcı ve korkutucu e-mailler ya da mektuplar yazma,
- Web sitelerinde ve diğer iletişim araçlarında karalayıcı yazılar, tehlikelere yol açacak teşvik edici yazılar yazma

“Toplantı Öncesi Bireysel Görüşme”**(EK 5)****Protokol Numarası:****Görüşme Tarihi:****Öğrencilerin Adı:****Öğrencilerin Sınıfı:****Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen:****Sınıf Öğretmeni:****Velilerin Adı: (anne)- (baba)****Diğer Katılımcılar:****Başvuru Yapan Kişi/Kurum:****Ulaşılabilecek Telefon ve Adres:****Sorunun Ortaya Çıkış Tarihi:****Sorunla İlgili Başvuru Tarihi:****Onarıcının Adı: A. Arzu HANHAN****Sorun:**

- i) Ne oldu?
- ii) Bu olay sonucunda herhangi bir zarar gördüğünü düşünüyor musun?
- iii) Bu olayın sonucunda gördüğün zararları maddeleştirirsek
- iv) Sana göre asıl sorun nedir?
- v) Olayla ilgili ne hissediyorsun? Zarar giderilirse neler hissedeceksin?
Yaşamında neler değişecek?
- vi) Sorunun yapıcı, kalıcı çözümü için diğerlerinden beklentilerin nelerdir?
- vii) Bu olayın gerçekleşmesine yol açacak herhangi bir davranışta bulundun mu?
- viii) Bu sorunun ortadan kalkmasına nasıl katkıda bulunabilirsin?
- ix) Sana göre bu olaydaki en kötü şey neydi?

“Veli Toplantı Davet Yazısı”**(EK 6)**

Sayın Veli,

Velisi bulunduğunuz okulumuzsınıfı öğrencisi(öğrencinin adı-soyadı),.....sınıfı öğrencisi..... öğrencisi.....(öğrencinin adı-soyadı) ile okul disiplin kuruluna sevkedilmeyi gerektiren bir sorun yaşamıştır. Öğrencilerimizin ceza almadan sorunu çözebilmeleri için, okulumuzda yapılan “Onarıcı Uygulama”ya katılarak anlaşmaya varmaları hedeflenmektedir. Bu nedenle siz velisi ile birlikte katılacağı bir toplantı düzenlenecektir. Bu konuda ayrıntılı bilgileri almak ve toplantı gün ve saatinin belirlenmesi için mektubu teslim aldığımızdan itibaren 3 gün içinde okulumuz rehberlik servisine başvurmanız gerekmektedir.

Okul Müdürü

“Onarıcı Uygulama Öğrenci Katılımı İzin Talebi Formu”**(EK 7)**

Sayın Hocam,

İzninizle derste ile görüşmek istemekteyim.

Saygılarımla.

.././....

İmza

A. Arzu HANHAN
Psikolojik Danışman

“Onarıcı Toplantı Yönergesi”

(EK 8)

Onarıcı Toplantı Yönergesi

Tüm Katılımcıların İyi Hazırlanmışından Emin Olun

**Zararın Kabul Edildiği/
Sorumluluğun Kabul
Edildiği
Durumlar**

(Onarıcı Toplantı Yönergesi tez öğrencisi tarafından, O’Connell; Wachtel; Wachtel, [1999], Tüknüklü ve diğerlerine ait [2009: 234] kaynaklardan yararlanılarak uyarlanmıştır.)

Adım 1 Hoşgeldiniz ve Giriş: (açık renk ve parantez içindeki yazılar açıklamadır)

“Hoş geldiniz, bildiğiniz gibi adım..... ve bu toplantıyı yürütmekle görevliyim”

(önceden tanışmıyorlarsa katılımcıların kendilerini tanıtmalarını sağlayın)

“Her birinizle olay hakkında konuştum (kısaca ne olduğunu özetleyin).” “..... (zarar veren öğrencinin adı) hatasını kabul etmiştir. Burada ne olduğu üzerine konuşulacağını, kimsenin kişiliğinin konuya dâhil edilmeyeceğini hatırlatırım. Olayın sizi ve diğerlerini nasıl etkilediğini/zarar verdiğini/incittiğini konuşacağız. Bu, zararı telafi etmek için neye ihtiyaç olduğunu herkesin anlamasına yardımcı olacak.

Mola almak isteyen olursa veya dışarı çıkmak istenirse sadece bana işaret etmeniz yeterlidir. Herhangi bir sorunuz var mı? ”

Adım 2 Grup kuralları ortaya koyulur:

“Toplantıya başlamadan önce grup içinde konuşma kurallarını belirtmek isterim.”

8) Karşı tarafın fikrine katılmasanız bile saygı göstermeniz,

- 9) Dürüst olunması ve katılımcıların yalnızca kendi adlarına konuşmaları,
- 10) Sadece konuşma sırası sizde iken konuşmanız,
- 11) İsteyen herkesin konuşma fırsatına sahip olabilmesi için konuşan kişinin öz olarak konuşması,
- 12) Konuşma sırası size geldiğinde, isterseniz hakkınızı kullanmayabilirsiniz,
- 13) Grupla konuşulanlar/paylaşılanlar grupta kalır,
- 14) Grupla doğru veya yanlış cevap yoktur.

“Yukarıda belirtilen bu kurallara uyacağınıza ilişkin söz vermenizi istiyorum.”

Adım 3 Zarar veren öğrenci ile başlanır:

“.....ile başlamak istiyorum”

“Bu toplantıda yer almak zorunda olmadığımı ve istediğin zaman ayrılmakta özgür olduğumu belirtmek isterim. Ayrılırsan sorun, okul disiplin kurulunda ele alınacaktır. Fakat eğer olumlu bir tavır gösterir ve toplantıda görüş birliğine varılan konulara uyarsan aranızdaki sorun burada halledilebilir. Anladın mı?”

- 1- **“Bize ne olduğunu anlatır mısın?”**
- 2- **“Daha sonra ne oldu?”**
- 3- **“O andaki düşüncelerin nelerdi?”**
- 4- **“Olaydan sonra neler düşündün?”**
- 5- **“Sana göre asıl sorun nedir?”**
- 6- **“Senin davranışından sence kim/kimler etkilendi/zarar gördü/incindi?”**
- 7- **“Nasıl etkilendiler/zarar gördüler/incindiler?”**

Adım 4 Zarar gören öğrenciyi/öğrencileri konuşmaya davet edin:

- 1- **“Ne oldu?”**
- 2- **“Daha sonra ne oldu?”**
- 3- **“O andaki düşüncelerin nelerdi?”**
- 4- **“Sonrasında neler düşündün?”**

5-“Olayla ilgili ne hissettin?”

6-“Sana göre asıl sorun nedir?”

7-“Bu olayın gerçekleşmesine yol açacak herhangi bir davranışta bulundun mu?”

8-“Olanlar seni ve diğerlerini nasıl etkiledi?”

9-“Sana göre bu olaydaki en zor/en kötü şey neydi?”

Adım 4 (alternatif) Mağdur-Zarar Veren öğrenciyi/öğrencileri konuşmaya davet edin:

1- “Ne oldu?”

2- “Daha sonra ne oldu?”

3-“O andaki düşüncelerin nelerdi?”

4-“Sonrasında neler düşündün?”

5-“Olayla ilgili ne hissettin?”

6-“Sana göre asıl sorun nedir?”

7-“Bu olayın gerçekleşmesine yol açacak herhangi bir davranışta bulundun mu?”

8-“Senin davranışından sence kim/kimler etkilendi/zarar gördü/incindi?”

9-“Olanlar seni ve diğerlerini nasıl etkiledi?”

10-“Sana göre bu olaydaki en zor/en kötü şey neydi?”

Adım 5 Onarıcı olayın mağdur üzerindeki etkilerini özetler

Adım 6 Sırayla, diğer katılımcıları (psikolojik danışman/lar, öğretmen/ler, okul güvenlik ekibi, öğrencilere destek veren arkadaşları) aşağıdaki soruları cevaplandırmaya davet edin.

1-“Bize ne olduğunu ve olaya nasıl dahil olduğunuzu anlatır mısınız?” veya

“Olayı duyduğunuzda tepkiniz nasıl oldu?”

2-“Daha sonra ne oldu?” (hikayeyi tam olarak anlamak için gerekirse tekrar sorulması)

3-“O andaki düşünceleriniz nelerdi?”

4-“Sonrasında neler düşündünüz?”

5-“Olayla ilgili ne hissettiniz?”

6-“Size göre asıl sorun nedir?”

7-“Olanlar sizi ve diğerlerini nasıl etkiledi?”

8-“Size göre bu olaydaki en zor/en kötü şey neydi?”

Adım 7 Zarar veren öğrenciye geri dönülür:

1-“Yaptığının sonucunda.....’nin (mağdurun adı) ve diğerlerinin nasıl etkilendiğini/zarar gördüğünü/incindiğini **duydun.”**

Adım 8 Zarar veren öğrenciye sorun:

1-“Arkadaşın bu olay sonucunda ne hissediyor ve bunların nedenleri nelerdir?”

2-Arkadaşın seni doğru anlamış mı?

Adım 9 Zarar veren öğrenciye sorun:

1-“Sebepe olduğun zararı görüyor musun?”

2-“Zararın telafisi için bir şeyler yapılması gerektiğini düşünüyor musun?”

Adım 10 Mağdura dönün:

1-“Sence.....(zarar veren öğrencinin adı) **gördüğün zararı telafi etmek için ne yapabilir ?**

Adım 11 Diğer katılımcılara sorun:

1-“Sizce,.....(zarar veren öğrencinin adı)’ın (mağdur öğrencinin adı) **gördüğü zararın telafi edilmesine nasıl katkıda bulunabilir?**

Adım 12 Zarar veren öğrenciye dön:

1-“Söylenenlerle ilgili ne düşünüyorsun/hissediyorsun, şu anda olsa farklı bir şeyler yapar mıydın?”

(Herhangi bir anlaşmayı özetleyin)

2-“Sorunun çözümü için nasıl bir plan önerirsin?,

3-“Bu planı tamamlayabileceğine inanıyor musun?”

(uygun olduğunda herhangi bir anlaşma varsa bunu kaydedin)

Adım 13 Onarıcı zarar veren öğrencinin, mağdura planda ilave etmek veya değiştirmek istediği bir şey olup olmadığı sormasını ister.

1-“Şimdi arkadaşına bu planla ilgili yorumlarını sor.”

Adım 14 Plan üzerinde anlaşma sağlanamadı ise:

1-Anlaşma formuna; “toplantıda uzlaşmaya varılamadı” yazılır.

Adım 15 Plan üzerinde anlaşma sağlandı ise:

1-Anlaşma formuna anlaşma maddeleri yazılır.

Adım 16 Katılımcılara olumlu sonuçları açıklama fırsatı verin:

1-“Bugün burada olanlar hakkında ne düşünüyorsunuz?”

Adım 17 Konuşmaya son davet-Tüm katılımcılara sorun:

1-“Bu toplantıyı resmi olarak sonlandırmadan önce, tüm katılımcılara son bir konuşma fırsatı vermek istiyorum. Bir şeyler söylemek isteyen var mı?”

Adım 18 Toplantıyı Sonlandırma:

1-“Bu zor durumu çözümlmek için yaptığımız katkılardan dolayı teşekkür ederim. Umarım toplantı yararlı geçmiştir.”

Adım 19 Toplantı Sonrası Kaynaşma ve Çay Saati

1-“Ben anlaşmayı hazırlarken lütfen siz de kendinize ikramlarımızdan alın.”

“Aile Grup Toplantısı Yönergesi”

(EK 9)

Aile Grup Toplantısı Yönergesi

Tüm Katılımcıların İyi Hazırlanmışından Emin Olun

**Zararın Kabul Edilmediği/
Sorumluluğun Kabul Edilmediği
Durumlar**

(Aile Grup Toplantı Yönergesi tez öğrencisi tarafından, O’Connell; Wachtel; Wachtel, [1999], Tümlü ve diğerlerine ait [2009: 234] kaynaklardan yararlanılarak uyarlanmıştır.)

Adım 1 Hoşgeldiniz ve Giriş: (açık renk ve parantez içindeki yazılar açıklamadır)

“Hoş geldiniz, bildiğiniz gibi adım..... ve bu toplantıyı yürütmekle görevliyim”

(önceden tanışmıyorlarsa katılımcıların kendilerini tanıtmalarını sağlayın)

“Her birinizle olay hakkında konuştum (kısaca olayı özetleyin). Burada ne olduğu üzerine konuşulacağını, kimsenin kişiliğinin konuya dahil edilmeyeceğini hatırlatırım. Olayın sizi ve diğerlerini nasıl etkilediğini/zarar verdiği/incittiğini konuşacağız. Bu, zararı telafi etmek için neye ihtiyaç olduğunu herkesin anlamasına yardımcı olacak. Mola almak isteyen olursa veya dışarı çıkmak istenirse sadece bana işaret etmeniz yeterlidir. Herhangi bir sorunuz var mı? ”

“Bu toplantıda yer almak zorunda olmadığınızı ve istediğiniz zaman ayrılmakta özgür olduğunuzu belirtmek isterim. Ayrırsanız sorun okul disiplin kurulunda ele alınacaktır. Fakat eğer olumlu bir tavır gösterir ve toplantıda görüş birliğine varılan konulara uyarsanız aranızdaki sorun burada halledilebilir. Anladınız mı?”

Adım 2 Grup kuralları ortaya koyulur:

“Toplantıya başlamadan önce grup içinde konuşma kurallarını belirtmek isterim.”

- 15) Karşı tarafın fikrine katılmasanız bile saygı göstermeniz,
- 16) Dürüst olunması ve katılımcıların yalnızca kendi adlarına konuşmaları,
- 17) Sadece konuşma sırası sizde iken konuşmanız,
- 18) İsteyen herkesin konuşma fırsatına sahip olabilmesi için konuşan kişinin öz olarak konuşması,
- 19) Konuşma sırası size geldiğinde, isterseniz hakkınızı kullanmayabilirsiniz,
- 20) Grupta konuşulanlar/paylaşılanlar grupta kalır,
- 21) Grupta doğru veya yanlış cevap yoktur.

“Yukarıda belirtilen bu kurallara uyacağınıza ilişkin söz vermenizi istiyorum.”

Adım 3 Aşağıdaki soruları sırasıyla, olaydan en çok etkilenen/en ağır zararı gören öğrenciden en az zarar gören öğrenciye doğru sorun.

“Bizi bugün burada biraya getiren olayla ilgili görüşlerini almak için.....’e sorarak başlamak istiyorum.

- 1-“Bize ne olduğunu anlatır mısın?”
- 2-“Daha sonra ne oldu?”
- 3-“O andaki düşüncelerin nelerdi?”
- 4--“Sonrasında neler düşündün?”
- 5-“Olayla ilgili ne hissettin?”
- 6-“Sana göre asıl sorun nedir?”
- 7-“Bu olayın gerçekleşmesine yol açacak herhangi bir eylemde bulundun mu?”
- 8-“Senin davranışından sence kim/kimler etkilendi/zarar gördü/incindi?”
- 9-“Olanlar seni ve diğerlerini nasıl etkiledi?”
- 10-“Sana göre bu olaydaki en zor/en kötü şey neydi?”

Adım 4 Sırayla, diğer katılımcıları (psikolojik danışman/lar, öğretmen/ler, ebeveynler, okul güvenlik ekibi, öğrencilere destek veren arkadaşları) aşağıdaki soruları cevaplandırmaya davet edin.

- 1-“Bize ne olduğunu ve olaya nasıl dahil olduğunuzu anlatır mısınız?” veya (“Olayı duyduğunuzda tepkiniz nasıl oldu?”)
- 2-“Daha sonra ne oldu?” (hikayeyi tam olarak anlamak için gerekirse tekrar sorulması)
- 3-“O andaki düşünceleriniz nelerdi?”
- 4-“Sonrasında neler düşündünüz?”
- 5-“Olayla ilgili ne hissettiniz?”
- 6-“Size göre asıl sorun nedir?”
- 7-“Olanlar sizi ve diğerlerini nasıl etkiledi?”
- 8-“ Size göre bu olaydaki en zor/en kötü şey neydi?”

Adım 5 Taraflara tek tek sorun:

- 1-Arkadaşın ne hissediyor ve bunların nedenleri nelerdir?
- 2-Arkadaşın seni doğru anlamış mı?

Adım 6 Tarafların ailelerine tek tek sorun:

- 1-Olanlardan sizce diğer veli ve öğrencimiz nasıl etkilendi?

Adım 7 Onarıcı olayın öğrenciler ve ebeveynleri üzerindeki etkilerini özetler

Adım 8 Şimdi tüm katılımcılara sorun:

“Hepiniz konuşma ve diğerlerini dinleme olanağını buldunuz. Olanlardan insanların nasıl etkilendiğini ve ne gibi zararlar gördüğünü dinlediniz.

- 1- “Herkes meydana gelen zararı gördü mü?”
- 2-“Bugünkü toplantıdan beklentiniz nedir?”

(uygun olduğunda herhangi bir anlaşma varsa bunu kaydedin)

Adım 9 Belirlenmiş zarar veren öğrenci/ öğrencilere dönün (belirlenmiş zarar veren öğrenci yoksa taraflara tek tek sorulur) herhangi bir sonuç veya görüş birliği oluşmuşsa yorumlamalarını isteyin.

1-“Söylenenlerle ilgili ne düşünüyorsunuz/ hissediyorsunuz?, şu anda olsa farklı bir şeyler yapar mıydın?”

(Herhangi bir anlaşmayı özetleyin)

2-“Sorunun çözümü için nasıl bir plan önerirsin?” bu noktada isterseniz aile bireyleri olarak ayrı bir yerde müzakere yapabilirsiniz.”

Adım 10 Öğrenciden planını sunmasını isteyin ve planını tamamlayabileceğinden emin olup olmadığını sorun

1- “Planımı hepimize aktarmanı istiyorum”

“Bu planı tamamlayabileceğine inanıyor musun?”

(uygun olduğunda herhangi bir anlaşma varsa bunu kaydedin)

Adım 11 Onarıcı, tarafların birbirine, planda ilave etmek veya değiştirmek istedikleri bir şey olup olmadığı sormasını ister.

1-“Şimdi arkadaşına bu planla ilgili yorumlarını sor.”

Adım 12 Plan üzerinde anlaşma sağlanamadı ise:

1-Anlaşma formuna; “toplantıda uzlaşmaya varılamadı” yazılır.

Adım 13 Plan üzerinde anlaşma sağlandı ise:

1-Anlaşma formuna anlaşma maddeleri yazılır.

Adım 14 Katılımcılara olumlu sonuçları açıklama fırsatı verin:

1-“Bugün burada olanlar hakkında ne düşünüyorsunuz?”

Adım 15 Konuşmaya son davet-herkese sorun:

1-“Bu toplantıyı resmi olarak sonlandırmadan önce, tüm katılımcılara son bir konuşma fırsatı vermek istiyorum. Bir şeyler söylemek isteyen var mı?”

Adım 16 Toplantıyı Sonlandırma:

1-“Bu zor durumu çözümlmek için yaptığımız katkılardan dolayı teşekkür ederim. Umarım toplantı yararlı geçmiştir.”

Adım 17 Toplantı Sonrası Kaynaşma ve Çay Saati

1-“Ben anlaşmayı hazırlarken lütfen siz de kendinize ikramlarımızdan alın.

“Onarıcı Disiplin Toplantı Tutanağı”**(EK 10)**

----- OKULU
ONARICI DİSİPLİN TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı Tarihi:

Protokol Numarası:

Öğrencilerin Adı:

Öğrencilerin Sınıfı:

Sınıf Öğretmeni:

Velilerin Adı: (anne)- (baba)

Diğer Katılımcılar:

Başvuru Yapan Kişi/Kurum:

Ulaşılabilecek Telefon ve Adres:

Sorunun Ortaya Çıkış Tarihi:

Sorunla İlgili Başvuru Tarihi:

Onarıcının Adı:

Sorun:

<u>Sonuçlar</u>	<u>İmzalar</u>

Soruna İlişkin Ayrıntılar:

“Toplantının Değerlendirilmesi Mağdur Formu”

(EK 11)

Tarih:

Protokol no:

	Hiç katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Sonuçlar				
1.Bu toplantı, bana verilen zararı yeterince ortaya koymuştur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.Bu toplantıda herkese adil davranılmıştır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Katıldığım bu toplantı, bana olumlu bir deneyim kazandırmıştır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.Toplantıdan sonra, kaygı düzeyim azaldı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.Toplantının bir sonucu olarak kendimi sorun yaşadığım arkadaşşıma daha yakın hissediyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Süreç				
5.Toplantı öncesi konu hakkında yeterince bilgilendirildim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.Kendimi toplantı boyunca zorbalık yapan öğrenciden gelebilecek zararlara karşı güvende hissettim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.Toplantıda, sorunun giderilmesine yönelik beklentilerime cevap buldum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.Toplantıda duygu ve düşüncelerimi ortaya koyabilme olanağı buldum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.Toplantıda anlaşıldığımı hissettim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.Bu toplantının düzenlenmesine neden olan sorun, benim açımdan sona erdi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Yöneticinin toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğini düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Bu konu, okul disiplin kurulu tarafından ele alınsaydı daha başarılı bir sonuç elde edilirdi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Benzer bir durumla karşılaşan diğer öğrencilere de böyle bir toplantıyı tavsiye ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Gelecekte bir arkadaşşıma destek vermek için böyle bir toplantıya katılmak isterim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Lütfen yorum ve / veya önerileriniz varsa ilave edin:				

Kaynak: O'Connel, Wachtel ve Wachtel (1999). Uyarlayan: A. Arzu Hanhan

“Toplantının Değerlendirilmesi Zarar Veren Öğrenci Formu”

(EK 12)

Tarih:

Protokol no:

	Hiç katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Sonuçlar				
1.Bu toplantıda, diğer öğrenci/lere verdiğim zararı tam olarak gördüm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.Bu toplantıda herkese adil davranılmıştır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Katıldığım bu toplantı, bana olumlu bir deneyim kazandırmıştır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.Toplantıdan sonra, kaygı düzeyim azaldı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Toplantının bir sonucu olarak kendimi sorun yaşadığım arkadaşşıma karşı daha yakın hissediyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Süreç				
6.Toplantı öncesi konu hakkında yeterince bilgilendirildim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.Davranışımın diğerleri üzerindeki etkilerini daha fazla fark etme olanağım oldu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.Vermiş olduğum zarar beni vicdanen rahatsız etti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.Toplantıda, karşı tarafa verdiğim zararın telafisi için benden ne beklendiğinin farkına vardım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.Toplantıda, sorunun giderilmesine yönelik beklentilerime cevap buldum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.Toplantıda duygu ve düşüncelerimi ortaya koyabilme olanağı buldum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.Toplantıda anlaşıldığımı hissettim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13.Yöneticinin toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğini düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.Bu konu, okul disiplin kurulu tarafından ele alınsaydı daha başarılı bir sonuç elde edilirdi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.Benzer bir durumla karşılaşan diğer öğrencilere de böyle bir toplantıyı tavsiye ederim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.Gelecekte bir arkadaşına destek vermek için böyle bir toplantıya katılmak isterim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.Lütfen yorum ve / veya önerileriniz varsa ilave edin:				

Kaynak: O'Connel, Wachtel ve Wachtel (1999). Uyarlayan: A. Arzu Hanhan

“Toplantının Değerlendirilmesi Mağdur-Zarar Veren Öğrenci Formu” (EK 13)

Tarih:

Protokol no:

Anlaşmazlık yaşadığınız öğrenci ile yakınlığınız nedir?

Sınıf arkadaşım () Okul arkadaşım () Diğer ()

	Hiç katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Büyük ölçüde katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
Sonuçlar				
1.Bu toplantı, birbirimize verdiğimiz zararı yeterince ortaya koymuştur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.Bu toplantıda herkese adil davranılmıştır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Katıldığım bu toplantı, bana olumlu bir deneyim kazandırmıştır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.Toplantıdan sonra, kaygı düzeyim azaldı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Toplantının bir sonucu olarak kendimi sorun yaşadığım arkadaşşıma daha yakın hissediyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Süreç				
6.Toplantı öncesi konu hakkında yeterince bilgilendirildim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.Davranışımın diğerleri üzerindeki etkilerini daha fazla fark etme olanağım oldu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.Vermiş olduğum zarar beni vicdanen rahatsız etti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.Toplantıda, verdiğim zararın telafisi için benden ne beklendiğinin farkına vardım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.Toplantıda, sorunun çözümüne yönelik beklentilerime cevap bulabildiğimi düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11.Toplantıda duygu ve düşüncelerimi ortaya koyabilme olanağı buldum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.Toplantıda birbirimizi yeterince iyi anladığımızı düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.Yöneticinin toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğini düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.Bu konu, okul disiplin kurulu tarafından ele alınsaydı daha başarılı bir sonuç elde edilirdi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.Benzer bir durumla karşılaşan diğer öğrencilere de böyle bir toplantıyı tavsiye ederim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.Gelecekte bir arkadaşıma destek vermek için böyle bir toplantıya katılmak isterim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Lütfen yorum ve / veya önerileriniz varsa ilave edin:				

Kaynak: O'Connel, Wachtel ve Wachtel (1999). Uyarlayan: A. Arzu Hanhan

“Toplantının Değerlendirilmesi Mağdurun Davet Ettiği Katılımcı Formu, Zarar Veren Öğrencinin Davet Ettiği Katılımcılar, Mağdur/Zarar Veren Öğrencinin Davet Ettiği Katılımcılar Formu” **(EK 14)**

Tarih:

Protokol no:

Sizi toplantıya davet eden öğrenci ile yakınlığınız nedir?

Sınıf arkadaşım () Okul arkadaşım () Diğer ()

	Hiç katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Büyük ölçüde katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
Sonuçlar				
1. Bu toplantı, meydana gelen zararı yeterince ortaya koymuştur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Bu toplantıda herkese adil davranılmıştır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Katıldığım bu toplantı, bana da olumlu bir deneyim kazandırmıştır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Süreç				
4. Toplantı öncesi konu hakkında yeterince bilgilendirildim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Toplantıda destek verdiğim arkadaşımın, sorunun giderilmesine yönelik beklentilerine cevap bulabildiğini düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Toplantıya katkımın olduğunu düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tarafların birbirlerini yeterince iyi anladığını düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Yöneticinin toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğini düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Bu konu, okul disiplin kurulu tarafından ele alınsaydı daha başarılı bir sonuç elde edilirdi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Lütfen yorum ve / veya önerileriniz varsa ilave edin:

Kaynak: O'Connel, Wachtel ve Wachtel (1999). Uyarlayan: A. Arzu Hanhan

“Toplantının Değerlendirilmesi Öğretmen Formu”

(EK 15)

Tarih:

Protokol no:

	Hiç katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Büyük ölçüde katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
Sonuçlar				
1. Bu toplantı, meydana gelen zararı yeterince ortaya koymuştur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Toplantıda herkese adil davranılmıştır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Katıldığım bu toplantı, mesleki yaşantımda bana da olumlu bir deneyim kazandırmıştır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Süreç				
4. Toplantı öncesi konu hakkında yeterince bilgilendirildim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Toplantıdan sonra, mağdur olan öğrencinin kaygı düzeyinin azaldığını gözlemledim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Toplantıda, zorbalık davranışı gösteren öğrenci diğer öğrenci/lere verdiği zararın farkına vardı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Öğrencinin, verdiği zarardan dolayı vicdan azabı çektiğini hissediyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Toplantıda, zarar veren öğrencinin, verdiği zararın telafisi için kendisinden ne beklendiğini anladığını düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Toplantının bir sonucu olarak, sorun yaşayan öğrencilerin birbirlerine yakınlaştıklarını hissediyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Toplantıda tarafların, sorunun giderilmesine yönelik beklentilerine cevap bulabildiğini düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Toplantıda tüm katılımcılar duygu ve düşüncelerini ortaya koyabilme olanağı buldu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Mesleki kimliğimle sürece dahil olmamın toplantıya katkısı olduğunu düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Toplantıda beklentilerime cevap bulabildiğimi düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Toplantıda, mağduriyet yaşayan öğrencinin beklentilerine cevap bulabildiğini düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Tarafların birbirlerini yeterince iyi anladığını düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Yöneticinin toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğini düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Bu konu, okul disiplin kurulu tarafından ele alınsaydı daha başarılı bir sonuç elde edilirdi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Benzer bir durumla karşılaşan diğer öğrencilere de böyle bir toplantıyı tavsiye ederim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Lütfen yorum ve / veya önerileriniz varsa ilave edin:				

Kaynak: O'Connel, Wachtel ve Wachtel (1999). Uyarlayan: A. Arzu Hanhan

“Toplantının Değerlendirilmesi Veli Formu”

(EK 16)

Tarih:

Protokol No:

	Hiç katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Sonuçlar				
1.Bu toplantı, meydana gelen zararı yeterince ortaya koymuştur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.Bu toplantıda herkese adil davranılmıştır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Katıldığım bu toplantı, bana da olumlu bir deneyim kazandırmıştır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Süreç				
4.Toplantı öncesi konu hakkında yeterince bilgilendirildim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Toplantıdan sonra, mağdur olan öğrencinin kaygı düzeyinin azaldığını gözlemledim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.Toplantıda, zorbalık davranışı gösteren öğrenci diğer öğrenci/lere verdiği zararın farkına vardı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.Verdiği zarardan dolayı öğrencinin, vicdan azabı çektiğini hissediyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.Toplantıda, zarar veren öğrencinin, verdiği zararın telafisi için kendisinden ne beklediğini anladığımı düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.Toplantının bir sonucu olarak, sorun yaşayan öğrencilerin birbirlerine yakınlaştıklarını hissediyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.Toplantıda tarafların, sorunun giderilmesine yönelik beklentilerine cevap bulabildiğini düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.Toplantıda duygu ve düşüncelerimi ortaya koyabilme olanağı buldum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12.Toplantıya benim de katkımın olduğunu düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.Toplantıda beklentilerime cevap bulabildiğimi düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.Toplantıda, mağduriyet yaşayan öğrencinin beklentilerine cevap bulabildiğini düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.Tarafların birbirlerini yeterince iyi anladığını düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.Yöneticinin toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğini düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.Bu konu, okul disiplin kurulu tarafından ele alınsaydı daha başarılı bir sonuç elde edilirdi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.Benzer bir durumla karşılaşan diğer öğrencilere de böyle bir toplantıyı tavsiye ederim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.Lütfen yorum ve / veya önerileriniz varsa ilave edin:				

Kaynak: O'Connel, Wachtel ve Wachtel (1999). Uyarlayan: A. Arzu Hanhan

“Toplantının Değerlendirilmesi Onarıcı Formu”

(EK 17)

Tarih:

Protokol no:

	Hiç katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Büyük ölçüde katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
Sonuçlar				
1.Bu toplantı, meydana gelen zararı yeterince ortaya koymuştur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.Bu toplantıda herkese adil davranılmıştır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Yönettiğim bu toplantı, bana mesleki anlamda olumlu bir deneyim kazandırmıştır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.Katılımcıların kendi adlarına olumlu deneyim/ler kazandığını düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Toplantı sonucu olarak, mağdur öğrencinin kaygıları azalmıştır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.Toplantı sonucu olarak, zarar veren öğrencinin kaygıları azalmıştır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.Toplantının bir sonucu olarak öğrencilerin birbirlerine daha yakın davrandıklarını söyleyebilirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.Zorbalık yapan öğrenci/leri toplantı sonrasında da takip etmek gerektiğini düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.Toplantı sonucunu olumlu olarak değerlendiriyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Süreç				
10.Mağdur, toplantı boyunca zorbadan gelebilecek zararlara karşı kendini güvende hissetmiştir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.Zarar veren öğrenci, davranışlarının diğerleri üzerindeki etkilerini daha fazla fark etme olanağı bulmuştur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12.Zarar veren öğrenci, verdiği zararın telafisi için kendisinden ne beklendiğini tam olarak anladı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.Toplantıda, katılımcılara yeterli ilgiyi gösterdiğimi söyleyebilirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.Toplantıda tarafların, sorunun giderilmesine yönelik beklentilerine cevap bulabildiğini düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.Tüm katılımcılar duygu ve düşüncelerini ifade olanağı bulmuştur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.Tarafların birbirlerini yeterince iyi anladığını düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.Toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğimi düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.Böyle bir konunun, okul disiplin kurulu tarafından ele alınmasının daha uygun olduğunu düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.Toplantı sürecini başarılı olarak değerlendiriyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.Yine onarıcı rolü üstlenmek isterim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.Toplantı sonucuna göre, taraflarla ilgili geliştirilecek bir alan olduğunu düşünüyorsanız yazınız:				
22.Lütfen yorum ve / veya önerileriniz varsa ilave edin:				

“Toplantının Değerlendirilmesi Okul Güvenlik Ekibi Formu” (EK 18)

Tarih:

Protokol no:

	Hiç katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Sonuçlar				
1.Bu toplantı, meydana gelen zararı yeterince ortaya koymuştur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.Bu toplantıda herkese adil davranılmıştır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Katıldığım bu toplantı, mesleki yaşantımda bana da olumlu bir deneyim kazandırmıştır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Süreç				
4.Toplantı öncesi konu hakkında yeterince bilgilendirildim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Toplantıdan sonra, mağdur olan öğrencinin kaygı düzeyinin azaldığını gözlemledim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.Toplantıda, zorbalık davranışı gösteren öğrenci diğer öğrenci/lere verdiği zararın farkına vardı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.Verdiği zarardan dolayı öğrencinin, vicdan azabı çektiğini hissediyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.Toplantıda, zarar veren öğrencinin, verdiği zararın telafisi için kendisinden ne beklendiğini anladığımı düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.Toplantının bir sonucu olarak sorun yaşayan öğrencilerin birbirlerine yakınlaştıklarını hissediyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.Toplantıda tarafların, sorunun giderilmesine yönelik beklentilerine cevap bulabildiğini düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.Toplantıda tüm katılımcılar duygu ve düşüncelerini ortaya	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

koyabilme olanağı buldu				
12.Mesleki kimliğimle sürece dahil olmamın toplantıya katkısı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
olduğunu düşünüyorum				
13.Toplantıda, sorunun giderilmesine yönelik beklentilerime cevap buldum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.Toplantıda, mağduriyet yaşayan öğrencinin beklentilerine cevap bulabildiğini düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.Tarafların birbirlerini yeterince iyi anladığını düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.Yöneticinin toplantıyı başarılı bir şekilde idare ettiğini düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.Bu konu, okul disiplin kurulu tarafından ele alınsaydı daha başarılı bir sonuç elde edilirdi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.Benzer bir durumla karşılaşan diğer öğrencilere de böyle bir toplantıyı tavsiye ederim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.Lütfen yorum ve / veya önerileriniz varsa ilave edin:				

Kaynak: O'Connel, Wachtel ve Wachtel (1999). Uyarlayan: A. Arzu Hanhan

“Mağdur Öğrenci/ler İçin Görüşme Formu”

(EK 19)

Tarih:

Protokol No:

Diğer öğrenci(ler) ile yaşadığınız, bizim “zorbalık” olarak tanımladığımız ve okul ortamında çözümlenmesi gereken bir problem olarak gördüğümüz soruna ilişkin birlikte bir toplantı yaptık. Şu anda, sadece araştırmamda kullanmak üzere bu toplantı ile ilgili görüşlerinizi almak istiyorum.

Cevaplarınız durum ve görüş belirttiği için “doğru” ve “yanlış” diye bir ayırım söz konusu değildir. Bu nedenle sorulara yanıt verirken sizin **düşüncelerinizi olduğu gibi yansıtacak** cevaplar vermeniz çok önemlidir.

Söylediklerinizi daha sonrasında eksiksiz ve doğru bir şekilde hatırlayabilmem ve araştırmamda bunlara yer vermem mümkün olmayacağı için izninizle konuşmalarınızı not almak istiyorum.

- 1- Bu toplantıya katılmadan önce, bir arkadaşına bu şekilde zarar vermiş bir öğrenci ile ilgili ne yapılması gerektiğini düşünürdünüz?
- 2- Toplantı öncesinde, hangi duygular içindeydiniz?
- 3- Bu toplantıya gelirken beklentileriniz neydi?
- 4- Toplantı süresince düşünceleriniz ne yönde gelişti?
- 5- Toplantı sonunda duygularınızda nasıl bir değişim oldu?
- 6- Katıldığımız bu toplantı size ne tür bir deneyim kazandırdı?
- 7- Sizce zorbalık davranışı sergileyen öğrenci/ler ortaya koydukları düşüncelerinde ne ölçüde samimiydi?
- 8- Sizce zorbalık davranışı sergileyen öğrenci/ler duygularında ne ölçüde samimiydi?
- 9- Sizce zarar veren taraf, yaptığından dolayı ne ölçüde vicdan azabı yaşadı?
- 10- Sizce bu toplantı, birbirinizin penceresinden soruna bakabilmenizi ne ölçüde kolaylaştırdı?

- 11-Toplantı süresince en çok hangi anlarda zorlandınız (Olayı nasıl algıladığımızı anlatırken, olaya ilişkin düşüncelerimizi aktarırken, olaya ilişkin duygularımızı aktarırken, temel sorunu ortaya koyarken, zararın telafisi için beklentilerimizi ortaya koymada)?
- 12-Zararı veren öğrenci/lerin ileride aynı tür bir zarar verme olasılıkları sizce ne olabilir?
- 13-Toplantı sürecinde ve sonucunda sizi memnun eden şeyler nelerdi?
- 14-Toplantı sürecinde ve sonucunda sizi memnun etmeyen şeyler nelerdi?
- 15-Sizce adalet ne ölçüde yerini buldu?
- 16-Toplantının bitiminde kendinizi nasıl hissettiniz?
- 17-Tercih şansınız olsaydı bu konunun okul disiplin kurulu tarafından ele alınmasını mı tercih ederdiniz yoksa bu toplantıyı mı? Neden?
- 18-Sonuç olarak; benzer bir durumla karşılaşan diğer öğrencilere de böyle bir toplantıyı tavsiye eder misiniz? Neden?

Hazırlayan: A. Arzu HANHAN

“Zarar Veren Öğrenci/ler Görüşme Formu“

(EK 20)

Tarih:

Protokol No:

Diğer öğrenci(ler) ile yaşadığınız, bizim “zorbalık” olarak tanımladığımız ve okul ortamında çözümlenmesi gereken bir problem olarak gördüğümüz soruna ilişkin birlikte bir toplantı yaptık. Şu anda, sadece araştırmamda kullanmak üzere bu toplantı ile ilgili görüşlerinizi almak istiyorum.

Cevaplarınız durum ve görüş belirttiği için “doğru” ve “yanlış” diye bir ayrım söz konusu değildir. Bu nedenle sorulara yanıt verirken sizin **düşüncelerinizi olduğu gibi yansıtacak** cevaplar vermeniz çok önemlidir.

Söylediklerinizi daha sonrasında eksiksiz ve doğru bir şekilde hatırlayabilmem ve araştırmamda bunlara yer vermem mümkün olamayacağı için izninizle konuşmalarınızı not almak istiyorum.

- 1- Bu toplantıya katılmadan önce, bir arkadaşına bu şekilde zarar vermiş bir öğrenci ile ilgili ne yapılması gerektiğini düşünürdünüz?
- 2- Toplantı öncesinde, hangi duygular içindeydiniz?
- 3- Bu toplantıya gelirken beklentileriniz neydi?
- 4- Toplantı süresince düşünceleriniz ne yönde gelişti?
- 5- Toplantı sonunda duygularınızda nasıl bir değişim oldu?
- 6- Katıldığımız bu toplantı size ne tür bir deneyim kazandırdı?
- 7- Sizce zarar veren taraf, yaptığından dolayı ne ölçüde vicdan azabı yaşadı?
- 8- Sizce bu toplantı, birbirinizin penceresinden soruna bakabilmenizi ne ölçüde kolaylaştırdı?
- 9- Toplantı süresince en çok hangi anlarda zorlandınız?(olayı nasıl algıladığımızı anlatırken, olaya ilişkin düşüncelerimizi aktarırken, olaya ilişkin duygularımızı aktarırken, temel sorunu ortaya koyarken, hatayı

kabullenmede, oluşan zararın telafisi için sorumluluk almada, zararın telafisine yönelik neler yapılabileceğine ilişkin fikir üretmede)

- 10- Gelecek yaşantınızda böyle bir hatanın tekrarlanma olasılığı sizce nedir?
- 11- Toplantı sürecinde ve sonucunda sizi memnun eden Şeyler nelerdi?
- 12- Toplantı sürecinde ve sonucunda sizi memnun etmeyen Şeyler nelerdi?
- 13- Sizce adalet ne ölçüde yerini buldu?
- 14- Toplantının bitiminde kendinizi nasıl hissettiniz?
- 15- Tercih Şansınız olsaydı bu konunun okul disiplin kurulu tarafından ele alınmasını mı tercih ederdiniz yoksa bu toplantıyı mı? Neden?
- 16- Sonuç olarak; benzer bir durumla karşılaşan diğer öğrencilere de böyle bir toplantıyı tavsiye eder misiniz? Neden?

Hazırlayan: A. Arzu HANHAN

“Mağdur/Zarar Veren Öğrenci/ler Görüşme Formu“**(EK 21)****Tarih:****Protokol No:**

Diğer öğrenci(ler) ile yaşadığınız, bizim “zorbalık” olarak tanımladığımız ve okul ortamında çözümlenmesi gereken bir problem olarak gördüğümüz soruna ilişkin birlikte bir toplantı yaptık. Şu anda, sadece araştırmamda kullanmak üzere bu toplantı ile ilgili görüşlerinizi almak istiyorum.

Cevaplarınız durum ve görüş belirttiği için “doğru” ve “yanlış” diye bir ayrım söz konusu değildir. Bu nedenle sorulara yanıt verirken sizin **düşüncelerinizi olduğu gibi yansıtacak** cevaplar vermeniz çok önemlidir.

Söylediklerinizi daha sonrasında eksiksiz ve doğru bir şekilde hatırlayabilmem ve araştırmamda bunlara yer vermem mümkün olamayacağı için izninizle konuşmalarınızı not almak istiyorum.

- 1- Bu toplantıya katılmadan önce, birbirlerine zarar veren öğrenciler ile ilgili ne yapılması gerektiğini düşünürdünüz?
- 2- Toplantı öncesinde, hangi duygular içindeydiniz?
- 3- Bu toplantıya gelirken beklentileriniz neydi?
- 4- Toplantı süresince düşünceleriniz ne yönde gelişti?
- 5- Toplantı sonunda duygularınızda nasıl bir değişim oldu?
- 6- Katıldığımız bu toplantı size ne tür bir deneyim kazandırdı?
- 7- Sizce öğrenci/ler ortaya koydukları düşüncelerinde ne ölçüde samimiydi?
- 8- Öğrenci/ler duygularında ne ölçüde samimiydi?
- 9- Sizce her iki taraflar, birbirine verdiği zarardan dolayı ne ölçüde vicdan azabı yaşadı?
- 10- Sizce bu toplantı, her iki tarafın birbirlerinin penceresinden soruna bakabilmelerini ne ölçüde kolaylaştırdı?

- 11-Toplantı süresince en çok hangi anlarda zorlandınız?(olayı nasıl algıladığımızı anlatırken, olaya ilişkin düşüncelerimizi aktarırken, olaya ilişkin duygularımızı aktarırken, temel sorunu ortaya koyarken,hataı kabullenmede, oluşan zararın telafisi için sorumluluk almada, zararın telafisi için beklentilerimizi ortaya koymada)
- 12-Birbirinize ileride aynı tür bir zarar verme olasılığınız sizce ne olabilir?
- 13-İleride başkalarına aynı tür zarar verme olasılığınız sizce ne olabilir?
- 14-Toplantı sürecinde ve sonucunda sizi memnun eden şeyler nelerdi?
- 15-Toplantı sürecinde ve sonucunda sizi memnun etmeyen şeyler nelerdi?
- 16-Sizce adalet ne ölçüde yerini buldu?
- 17-Toplantının bitiminde kendinizi nasıl hissettiniz?
- 18-Toplantının yöneticisi siz olsaydınız, böyle bir toplantı için, daha farklı planlayacağınız bir nokta olur muydu?
- 19-Tercih şansınız olsaydı bu konunun okul disiplin kurulu tarafından ele alınmasını mı tercih ederdiniz yoksa bu toplantıyı mı? Neden?
- 20-Sonuç olarak; benzer bir durumla karşılaşan diğer öğrencilere de böyle bir toplantıyı tavsiye eder misiniz? Neden?

Hazırlayan: A. Arzu HANHAN

“Öğretmen Görüşme Formu”**(EK 22)****Tarih:****Protokol No:**

Öğretmeni bulduğunuz ‘in diğer öğrenci(ler) ile yaşadığı, bizim “zorbalık/şiddet” olarak tanımladığımız ve okul ortamında çözümlenmesi gereken bir problem olarak gördüğümüz sorunun çözümüne ilişkin birlikte bir toplantı yaptık. Şu anda, sadece araştırmamda kullanmak üzere bu toplantı ile ilgili görüşlerinizi almak istiyorum.

Cevaplarınız durum ve görüş belirttiği için “doğru” ve “yanlış” diye bir ayırım söz konusu değildir. Bu nedenle sorulara yanıt verirken sizin **düşüncelerinizi olduğu gibi yansıtacak** cevaplar vermeniz çok önemlidir.

Söylediklerinizi daha sonrasında eksiksiz ve doğru bir şekilde hatırlayabilmem ve araştırmamda bunlara yer vermem mümkün olmayacağı için izninizle konuşmalarınızı not almak istiyorum.

1-Bu toplantıya katılmadan önce, bir arkadaşına bu şekilde zarar vermiş bir öğrenci ile ilgili okul yönetimi tarafından ne yapılması gerektiğini düşünürdünüz?

2-Toplantı öncesinde, hangi duygular içindeydiniz?

3-Bu toplantıya gelirken beklentileriniz neydi?

4-Toplantı süresince düşünceleriniz ne yönde gelişti?

5-Toplantı sonunda duygularınızda nasıl bir değişim oldu?

6-Sizce öğrenci/ler ortaya koydukları düşüncelerinde ne ölçüde samimiydiler?

7-Öğrenci/ler duygularında ne ölçüde samimiydiler?

8-Sizce zarar veren taraf, yaptığından dolayı ne ölçüde vicdan azabı yaşadı?

9-Sizce bu toplantı, öğrencilerin birbirlerinin penceresinden soruna bakabilmelerini ne ölçüde kolaylaştırdı?

10-Sizce toplantı süresince öğrenciler en çok hangi anlarda zorlandılar?(olayı nasıl algıladıklarını anlatırken, olaya ilişkin düşüncelerini aktarırken, olaya ilişkin duygularını aktarırken, temel sorunu ortaya koyarken, hatayı kabullenmede, oluşan zararın telafisi için sorumluluk almada, zararın telafisine yönelik neler yapılabileceğine ilişkin fikir üretmede)

11-Zarar veren öğrenci/öğrencilerin ileride aynı tür bir zarar verme olasılıkları sizce ne olabilir?

12-Toplantı sürecinde ve sonucunda sizi memnun eden şeyler nelerdi?

13-Toplantı sürecinde ve sonucunda sizi memnun etmeyen şeyler nelerdi?

14-Sizce adalet ne ölçüde yerini buldu?

15-Toplantının bitiminde kendinizi nasıl hissettiniz?

16-Toplantının yöneticisi siz olsaydınız, böyle bir toplantı için, daha farklı planlayacağınız bir nokta olur muydu?

17Tercih şansınız olsaydı bu konunun okul disiplin kurulu tarafından ele alınmasını mı tercih ederdiniz yoksa bu toplantıyı mı? Neden?

18-Sonuç olarak; benzer bir durumla karşılaşan diğer öğrencilere de böyle bir toplantıyı tavsiye eder misiniz? Neden?

Hazırlayan: A.Arzu HANHAN, 2008

“Veli Görüşme Formu“**(EK 23)****Tarih:****Protokol No:**

Velisi bulunduğunuz öğrencimiz..... ‘in diğer öğrenci(ler) ile yaşadığı, bizim “zorbalık” olarak tanımladığımız ve okul ortamında çözümlenmesi gereken bir problem olarak gördüğümüz soruna ilişkin birlikte bir toplantı yaptık. Şu anda, sadece araştırmamda kullanmak üzere bu toplantı ile ilgili görüşlerinizi almak istiyorum.

Cevaplarınız durum ve görüş belirttiği için “doğru” ve “yanlış” diye bir ayırım söz konusu değildir. Bu nedenle sorulara yanıt verirken sizin **düşüncelerinizi olduğu gibi yansıtacak** cevaplar vermeniz çok önemlidir.

Söylediklerinizi daha sonrasında eksiksiz ve doğru bir şekilde hatırlayabilmem ve araştırmamda bunlara yer vermem mümkün olmayacağı için izninizle konuşmalarınızı not almak istiyorum.

- 1- Bu toplantıya katılmadan önce, bir arkadaşına bu şekilde zarar vermiş bir öğrenci ile ilgili ne yapılması gerektiğini düşünürdünüz?
- 2- Toplantı öncesinde, hangi duygular içindeydiniz?
- 3- Bu toplantıya gelirken beklentileriniz neydi?
- 4- Toplantı süresince düşünceleriniz ne yönde gelişti?
- 5- Toplantı sonunda duygularınızda nasıl bir değişim oldu?
- 6- Sizce öğrenci/ler ortaya koydukları düşüncelerinde ne ölçüde samimiydiler?
- 7- Öğrenci/ler duygularında ne ölçüde samimiydiler?
- 8- Sizce zarar veren taraf, yaptığından dolayı ne ölçüde vicdan azabı yaşadı?
- 9- Sizce bu toplantı, öğrencilerin birbirlerinin penceresinden soruna bakabilmelerini ne ölçüde kolaylaştırdı?
- 10- Sizce toplantı süresince öğrenciler en çok hangi anlarda zorlandılar?(olayı nasıl algıladıklarını anlatırken, olaya ilişkin düşüncelerini aktarırken, olaya

ilişkin duygularını aktarırken, temel sorunu ortaya koyarken, hatayı kabullenmede, oluşan zararın telafisi için sorumluluk almada, zararın telafisine yönelik neler yapılabileceğine ilişkin fikir üretmede)

11-Zararı veren öğrenci/öğrencilerin ileride aynı tür bir zarar verme olasılıkları sizce ne olabilir?

12-Toplantı sürecinde ve sonucunda sizi memnun eden şeyler nelerdi?

13-Toplantı sürecinde ve sonucunda sizi memnun etmeyen şeyler nelerdi?

14-Sizce adalet ne ölçüde yerini buldu?

15-Toplantının bitiminde kendinizi nasıl hissettiniz?

16-Tercih şansınız olsaydı bu konunun okul disiplin kurulu tarafından ele alınmasını mı tercih ederdiniz yoksa bu toplantıyı mı? Neden?

17-Sonuç olarak; benzer bir durumla karşılaşan diğer öğrencilere de böyle bir toplantıyı tavsiye eder misiniz? Neden?

Hazırlayan: A. Arzu HANHAN

“Katılımcı Bilgileri Formu”

(EK 24)

KATILIMCI BİLGİLERİ

1-Zorbalık yapan öğrencinin cinsiyeti:

Kız Erkek

2-Mağdurun cinsiyeti:

Kız Erkek

3-Zorba/mağdurun cinsiyeti:

Kız Erkek

4- Zorbalık yapan öğrencinin sınıf düzeyi:

9.sınıf 10.sınıf 11.sınıf 12. sınıf

5- Mağdur öğrencinin sınıf düzeyi:

9.sınıf 10.sınıf 11.Sınıf 12. sınıf

6-Zorba/mağdurun sınıf düzeyleri?

9.sınıf 10.sınıf 11.Sınıf 12. sınıf

7-Öğrenciler daha önce tanışıyorlar mıydı?

Evet () Hayır ()

8-Eğer “evet” ise hangi yolla tanışıyorlar?

Aynı sınıfta olmaları nedeniyle Aynı okulda olmaları nedeniyleAynı mahallede yaşıyor olmaları nedeniyleDiğer

- Katılımcılar

9-Zorba sayısı:

10-Mağdur sayısı:

11-Zorba/mağdur sayısı:

12-Zorbalık yapan öğrencinin yakını olarak kimler toplantıya katıldı?

her iki ebeveyn sadece annesi sadece babasıkardeş/ler(sayısı:---) diğer (yakınlık derecesi:-----)

13-Mağdur öğrencinin yakını olarak kimler toplantıya katıldı?

her iki ebeveyn sadece annesi sadece babasıkardeş/ler(sayısı:---) diğer (yakınlık derecesi:-----)

14- Zorba/Mağdur öğrencilerin yakını olarak kimler toplantıya katıldı?

her iki ebeveyn sadece annesi sadece babası

kardeş/ler(sayısı:---) diğer (yakınlık derecesi:-----)

15-Zorbalık davranışı sergileyen öğrencinin toplantıya davet ettiği kişiler:

16-Mağdurun toplantıya davet ettiği kişiler:

17- Zorba/Mağdurun toplantıya davet ettiği kişiler:

18-Toplam katılımcı sayısı (onarıcı hariç):

19-Toplantı ne kadar sürdü? (saat:dakika)-----:-----

20-Anlaşma metni(tutanağı) imzalandı mı? Evet Hayır

21- (Yanıt “evet” ise fotokopisini ekleyin)

“Sınıf Öğretmeni Raporu”**(EK 25)**

.....LİSESİ MÜDÜRLÜĞÜNE

.... sınıfınumaralıile,numaralıisimli öğrenciler arasında meydana gelen fiziksel-sözel şiddet içerikli soruna ilişkin, rehberlik servisi ve okul yönetimi işbirliğiyle, rehberlik servisi bünyesinde, sorunun bizzat öğrenciler tarafından yapıcı ve kalıcı çözümü amacıyla “Onarıcı Uygulama” düzenlenmesi uygun bulunmuştur.

Bu doğrultuda okulumuz rehber öğretmeni, ilgili öğrenciler ve öğretmenlerin katılımıyla .../.../....tarihinde düzenlenen “Onarıcı Uygulama” sonucu yapmış olduğum incelemeye göre öğrenciler arasındaki sorunun yapıcı bir şekilde sona erdiğini/ermediğini gözlemlemekteyim.

.../.../....

İmza

Ad-Soyad

Sınıf Öğretmeni

“Araştırma İzin Belgesi”

(EK 26)

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

16 Aralık 2009

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.03.700/ 89502
Konu : Ayşe Arzu HANHAN'ın
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EDG.0.33.03.311/1084 sayılı Makam Onayı.
b) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 01/12/2009 tarihli ve 3502 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı öğrencisi Ayşe Arzu HANHAN'ın “Onarıcı Disiplin Modeli'nin Liselerde, Akran İstismarı Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi” konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri; Ekli listede yer alan okullarda uygulamak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulamasının, ekli listede adı geçen okullarda, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmadan yapılması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larımızı arz ederim.

M. Rağıp ÜYE
Müdür

OLUR

11/12/2009
Sait TOPOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

1. Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2. Okul Listesi (1 Sayfa)



35268 Konak / İZMİR
Telefon : (0 232) 4410332/208
Faks : (0 232) 4893069
E-Posta : arge35@meb.gov.tr
İnt. Adresi : <http://izmir.meb.gov.tr>

EGİTİM
%100
DESTEK



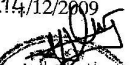
EGİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!


T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ayşe Arzu HANHAN
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Ekli listede yer alan okullar
Araştırmanın konusu	Onarıcı Disiplin Modeli'nin Liselerde, Akran İstismarı Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Onarıcı Disiplin Modeli'nin Liselerde, Akran İstismarı Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi
Veri toplama araçları	Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu, Saldırganlık Ölçeği, Kişisel Bilgi Formları, Uygulamayla İlgili Tutanaklar
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 28/02/2007 tarihli ve 1084 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.</p> <p>Yönergenin 5. maddesi gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2009-2010 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.</p>	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	Gereğesi; -----

KOMİSYON

14/12/2009

 Komisyon Başkanı
 Himmet UYGUN
 Müdür Yardımcısı


 Üye
 Dr. Sevtap YAZAR
 Öğretmen


 Üye
 Dr. Saliha KUTLUER
 Öğretmen

(EK 2)

Araştırma; İzmir İli'ne bağlı Bayraklı, Bornova, Buca, Karşıyaka, Çiğli ve Karabağlar İlçeleri'nde, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki liselerde gerçekleştirilecek olup adı geçen ilçelerdeki okul isimleri aşağıda belirtilmiştir.

Bayraklı'da; Gazeteci Çetin Altan Lisesi, Gümüşpala Ticaret Lisesi, Karşıyaka ATL., AML., TL. ve Endüstri Meslek Lisesi, Gümüşpala Anadolu Lisesi,

Bornova'da; Çimentaş Lisesi, Hayrettin Duran Lisesi, Suphi Koyuncuoğlu Lisesi, Sıdika Rodop Lisesi, Gülsefa Kapancıoğlu Lisesi, Altay Tic. Meslek Lisesi, Atatürk Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi, Bornova Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi, Mazhar Zorlu Plastik Endüstri Meslek Lisesi, Mimar Sinan Endüstri Meslek Lisesi, Selçuk Yaşar Boyacılık Endüstri Meslek Lisesi, Seyit Şanlı Endüstri Meslek Lisesi, Süleyman Demirel Ç.P.L., Şikrü Seher Ergil Tic. Meslek Lisesi, Yunus Emre Anadolu Lisesi, Bornova Anadolu Lisesi, Cem Bakioğlu Anadolu Lisesi, Çimentaş Anadolu Lisesi, Suphi Koyuncuoğlu Anadolu Lisesi, Hatice Güzelcan Anadolu Lisesi, İzmir Fen Lisesi,

Buca'da; Hoca Ahmed Yesevi Lisesi, Ömer Seyfettin Lisesi, Betonaş Lisesi, Aybars Hikmet Karabacak Lisesi, Buca Lisesi, Gürçeşme Lisesi, Şirinyer Lisesi, Işıl Saygın Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, 85. Yıl Anadolu Lisesi, Fatma Saygın Anadolu Lisesi, Buca Anadolu Lisesi, Buca Fen Lisesi

Karşıyaka'da; Şemikler Lisesi, Süleyman Demirel Lisesi, Mehmet Ali Lahur Ticaret Meslek Lisesi, Necip Demir And. Tic. Mes. Lisesi, İmam Hatip Anadolu İmam Hatip Lisesi, Anadolu Meslek Kız Meslek Lisesi, Karşıyaka Anadolu Lisesi, Atakent Anadolu Lisesi, Behçet Uz Anadolu Lisesi, Cihat Kora Anadolu Lisesi, Karşıyaka Merkez Anadolu Lisesi,

Çiğli'de; Ahmet Adnan Saygun Lisesi, Büyükçiğli Lisesi, Necip Fazıl Kısakürek Lisesi, Şehit Ali Karaoğlu Lisesi, İzmir Anadolu Öğretmen Lisesi, İMKB Anadolu Kız Meslek ve Meslek Lisesi, Naime Tömek Tic. Mes. Lisesi, Rotary Tic. Mes. ve And. Tic. Mes. Lisesi, 75. Yıl And. Tek. End. Mes. Lisesi, Milli Piyango Anadolu Lisesi, Teğmen Ali Rıza Anadolu Lisesi, Yıldız Tınas İzmiroğlu Anadolu Lisesi

Karabağlar'da; Cumhuriyet Lisesi



“Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu’nun Kullanılması İçin İzin Belgesi” **(EK 27)**

İlgili Makama

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Doktora Programı 2004950196 numaralı öğrencisi A. Arzu HANHAN’ın tarafımızdan geliştirilen “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu”nu kullanması uygundur. 23.12.2008



Yrd. Doç. Dr. Metin Pişkin

Ankara Üniversitesi Eğitim Bil. Fak.
RPD Anabilim Dalı Öğretim Üyesi



Araš. Gör. Dr. Tuncay Ayas

Ankara Üniversitesi Eğitim Bil. Fak.
RPD Anabilim Dalı Öğretim Elemanı

“İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ölçek Kullanımı İzin Belgesi”

(EK 28)

51

EKLER

“Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu”

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda öğrenciler arasında zaman zaman gözlenen bir takım söz ve eylemler yer almaktadır. Bazı öğrenciler bu söz ve eylemleri bazen tek başlarına bazen de arkadaşlarıyla birlikte yaparak kendilerinden daha güçsüz öğrencileri **rahatsız** ederler. Sizden istenen bu söz ve eylemlere; a) ne sıklıkla **uğradığınızı** ve b) ne sıklıkla **yaptığınızı** ilgili maddenin karşısına işaretlemenizdir.

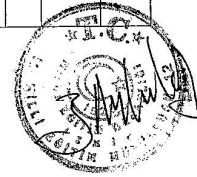
Adınızı ve soyadınızı yazmayınız ve sorulara lütfen **dürüst** cevap veriniz. Vereceğiniz cevaplar **gizli tutulacak** ve hiç kimseye gösterilmeyecektir.

Hepinize şimdiden teşekkürler.

Sınıfınız :

Cinsiyetiniz :

		BANA YAPILDI					BEN YAPTIM				
		Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1 defa	Hiçbir zaman	Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1 defa	Hiçbir zaman
1	El-kol şakası yaparak rahatsız etme										
2	Rahatsız etmek amacıyla sürekli olarak gıdıklama										
3	Saç ve kulak çekme										
4	Oturmak üzereyken altına rahatsız edici bir cisim koyma										
5	Kuyrukta zorla sırasını alma, önüne geçme										
6	Oyun oynarken sahayı ya da bir mekanı güç kullanarak terketmeye zorlama										
7	Çimdik atma, ısırma										
8	Kalem, toplu iğne vb. sivri cisimler ile saldırma										
9	İtme, dürtme, kolunu bükme, çelme takma, yere-düşürme										



24	Grup dışına iterek yalnızlığa terk etme																		
25	Görmezden gelme, yok sayma																		
26	Dışlamak amacıyla konuşmama, sorularına cevap vermeme																		
27	Diğer öğrencilerin de konuşmasını ve arkadaşlık yapmasını engelleme																		
28	Arkadaşlarını kendisine karşı kıskırtarak aralarının bozulmasına çalışma																		
29	Aleyhinde söylentiler çıkarma ve yayma																		
30	Yapmadığı şeylerle ilgili iftira ve asılsız söylentiler ile suçlanma ve zor duruma düşürülme																		
31	Hakkında çeşitli yerlere çirkin yazılar yazma																		
32	Yapmadığı şeylerle ilgili öğretmene şikayet etme																		
33	Sırlarını başkalarına anlatarak zor duruma düşürme																		
34	Para ya da okul harçlığını zorla alma																		
35	Eşyalarını ya da yiyeceklerini zorla alma																		
36	Kantinden zorla bir şeyler ısmarlatma																		
37	Para ya da eşyalarını çalma																		
38	Kalem, kitap, defter vb eşyalarını kasıtlı olarak yırtma, kırma, atma, yakma																		
39	Defter ya da kitaplarını karalama ya da üzerlerine kötü şeyler yazma																		
40	Kasıtlı olarak elbiselerini yırtma, yırtmaya çalışma, kirlenme																		
41	Baskıyla telefonuna kontür yükletme																		
42	Ödünç alınan para ya da eşyayı geri vermeme																		
43	Çanta ya da diğer eşyalarını izinsiz karıştırma																		
44	Cinselliği çağrıştıran beden ve yüz ifadelerini kullanma (dudağını yalama, göz süzme, el-kol hareketleri yapma vb.):																		



“Okullardaki Şiddet İle İlgili Gazete Haberleri”

(EK 29)

Liselerde öğrenciler arasındaki şiddet olayları ile ilgili basın-yayın organlarında yaşanmış örneklerle sıklıkla karşılaşmaktadır. Öğrenciler arasındaki şiddeti tetikleyen unsurlar göz önünde bulundurularak aşağıda bu örneklerden bazılarına yer verilmiştir.

Liselerde öğrenciler arasında yaşanan şiddetin tetikleyici nedenlerinden belki de en yaygın olanı **kız-erkek arkadaşlığı** olarak karşımıza çıkmaktadır (Tezcan, 1996; akt: Koç, 2011). Kendisinden ayrılmak isteyen kız arkadaşını okul ortamında yumruklayarak dişinin kırılmasına, ağzı burnu kan içinde kalmasına sebep olan öfkeli genç bunun örneklerinden yalnızca biridir (Yılmaz, 2009). “Kızların düellosu” başlıklı gazete haberine göre (Top ve Karataş, 2010: 3), erkek arkadaş sorunu nedeniyle sosyal paylaşım sitesinde tartışan kızlar “kozlarını paylaşmak” üzere parkta randevulaşır. Tartışma, bir anda bıçaklı kavgaya dönüşür. Başka bir haber ise (Zengin, 2010: 3), M.Ö. iki kız arkadaşını da yanına alarak okul tuvaletinde sıkıştırdığı A.B.’ye “Sen benim arkadaşımı nasıl ayartırsın?” diye bağırınca başlayan kavga, çocuk mahkemesinde “müessir fiilde bulunmak” suçundan 3 ay ile 6 ay arasında hapis istemiyle dava konusu olmuştur. Mahkemede 11. sınıf öğrencileri olan M.Ö. ve arkadaşları “Biz kimseyi darp etmedik. A.G.’den uzak durmasını söyledik” diyerek kendilerini savunmuşlardır. Kız öğrencilerin adliye önünde gülerken çekilmiş fotoğrafları dikkate değerdir. İzmir’de açık lise öğrencisi N.K., ayrıldığı erkek arkadaşının meslek lisesinden A.T. ile arkadaşlık yaptığını öğrenince sosyal paylaşım sitesi facebook üzerinden A.T.’ye ulaşarak tartışmaya başlar. Tartışmanın sonucu “bıçakla felç bırakan kıza sekiz yıl hapis” haberi ile gazetelere yansır (Yıldırım, 2011).

Liselerde kız-erkek arkadaşlığı dışında; kişinin özellikleriyle alay etme, isteğini elde etme, küfür etme ve pek çok farklı konu şiddeti tetikleyici etkiye sahip olmaktadır. Kayseri’de bir meslek lisesinde, bir erkek öğrenci boyu kısa olduğu için sınıf arkadaşı ile dalga geçer ve ardından pencereden atmakla tehdit eder ve arkadaşını saçlarından tutup yerde sürükler. Sinir krizi geçiren öğrenci hastaneye kaldırılır (Tuna, 2012: 5). Kimi zaman da okuldaki şiddet, sınıfta ön sırada oturmak için fiziksel yaralanma ve emniyet müdürlüğüne ifade vermeyi gerektirecek düzeyde

ciddi sonuçlarla karşımıza çıkabilmektedir (Günebakan, 2010). 19 Mayıs provaları sonrası öğrenciler arasında yaşanan sözlü tartışma, bir kız öğrencinin jiletli saldırıya uğraması, aldığı darbeler sonucu baygınlık geçirmesi ve yüzüne 30 dikiş atılması ile son bulur (Anadolu Ajansı, 2009).

Okuldaki şiddet olaylarına kimi zaman veliler de karışmaktadır. E.O. tuvaletteki kavga sırasında K.Ö.'nün başını pisuvara sokunca, E.O.'nun cezalandırılmasını isteyen K.Ö.'nün polis babası 1 hafta sonra tekrar okula geldiğinde, okul idaresinin bu konuda bir şey yapmadığını öğrenir ve okul bahçesinde gördüğü E.O.'yu tuvalete götürerek, kafasını pisuvara sokarak cezalandırır. Ardından E.O.'nun babası kaymakamlığa giderek polis memurundan şikâyetçi olur (Hacıoğlu, 2009: 4).