

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ZORBALIĞA SEYİRCİ
MÜDAHALELERİNİ YORDAMADA DUYGU
DÜZENLEME ALGILANAN SOSYAL DESTEK VE
OKUL İKLİMİNİN ROLÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

PINAR KÖMÜRCÜ

**ANKARA
HAZİRAN, 2025**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ZORBALIĞA SEYİRCİ
MÜDAHALELERİNİ YORDAMADA DUYGU
DÜZENLEME ALGILANAN SOSYAL DESTEK VE
OKUL İKLİMİNİN ROLÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

PINAR KÖMÜRCÜ

DANIŞMAN: PROF. DR. İLHAN YALÇIN

**ANKARA
HAZİRAN, 2025**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Pınar KÖMÜRCÜ adlı öğrencinin hazırladığı “Lise Öğrencilerinin Zorbalığa Seyirci Müdahalelerini Yordamada Duygu Düzenleme Algılanan Sosyal Destek ve Okul İkliminin Rolü” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Doç. Dr. Gökhan ATİK	
Üye	Prof. Dr. İlhan YALÇIN	
Üye	Doç. Dr. Özlem HASKAN AVCI	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 19/06/2025 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....
Prof. Dr. Mehmet İkbāl YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Pınar KÖMÜRCÜ

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ZORBALIĞA SEYİRCİ MÜDAHALELERİNİ YORDAMADA DUYGU DÜZENLEME ALGILANAN SOSYAL DESTEK VE OKUL İKLİMİNİN ROLÜ

KÖMÜRCÜ, Pınar

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İlhan YALÇIN

Haziran, 2025, xiv + 120 Sayfa

Bu araştırmanın genel amacı duygu düzenleme, algılanan sosyal destek ve okul ikliminin lise öğrencilerinin zorbalığa müdahale düzeyi üzerindeki yordayıcılığını incelemektir. Araştırmanın alt amaçları; lise öğrencilerinin zorbalığa müdahale düzeyini cinsiyet, sınıf düzeyi ve daha önce akran zorbalığına maruz kalma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterip göstermediğinin incelenmesidir.

Araştırmanın çalışma grubu 2024-2025 eğitim öğretim yılı 1. döneminde Ankara ilinin merkez ilçelerindeki MEB’e bağlı devlet ve özel okullarında öğrenim gören 812 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu, Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği, Çocuk ve Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği ile toplanmıştır. Lise öğrencilerinin zorbalığa müdahale düzeyinin duygu düzenleme, algılanan sosyal destek ve okul iklimi tarafından yordama durumu çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Lise öğrencilerinin zorbalığa müdahale düzeyinin cinsiyet ve geçmişte zorbalığa maruz kalma durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği ilişkisiz örneklem t-testi ile incelenmiş olup; zorbalığa müdahale düzeyinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda lise öğrencilerinin zorbalığa müdahale düzeyi duygu düzenleme stratejilerinden yeniden değerlendirme ve algılanan sosyal destek tarafından anlamlı şekilde yordanırken, duygu düzenleme stratejilerinden duyguları bastırma ve okul iklimi tarafından anlamlı şekilde yordanmamıştır. Aynı zamanda lise öğrencilerinin zorbalığa müdahale düzeyi cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmemekte ancak geçmişte

maruz kalınan zorbalık durumuna ve sınıf düzeyine göre anlamlı fark gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Zorbalığa seyirci müdahale düzeyi, duygu düzenleme, algılanan sosyal destek, okul iklimi.



ABSTRACT

THE ROLE OF EMOTION REGULATION PERCEIVED SOCIAL SUPPORT AND SCHOOL CLIMATE IN PREDICTING HIGH SCHOOL STUDENTS' BYSTANDER INTERVENTIONS TO BULLYING

KÖMÜRCÜ, Pınar

Master Degree, Department of Educational Science

Supervisor: Prof. Dr. İlhan YALÇIN

June, 2025, xiv + 120 Pages

The main purpose of this study is to examine the predictive role of emotion regulation strategies, perceived social support and school climate on high school students' bullying intervention level. The sub-objectives of the study were to examine whether high school students' level of bullying intervention showed statistically significant differences according to gender, grade level and previous exposure to peer bullying.

The study group of the research consists of 812 high school students studying in public and private schools affiliated to the Ministry of National Education in the central districts of Ankara in the 1st semester of the 2024-2025 academic year. The data were collected using the Personal Information Form, Bystander Intervention in Bullying Scale, Emotion Regulation Scale for Children and Adolescents, Perceived Social Support Scale and School Climate Scale. The prediction of high school students' level of bystander intervention in bullying by emotion regulation, perceived social support and school climate was examined by multiple regression analysis. Whether the level of bullying intervention of high school students showed a significant difference according to gender and past exposure to bullying was examined by t-test, and whether the level of bullying intervention showed a significant difference according to grade level was examined by One-Way Analysis of Variance (ANOVA).

As a result of the study, the level of bullying intervention of high school students was significantly predicted by reappraisal and perceived social support among emotion regulation strategies, while it was not significantly predicted by suppression of emotions among emotion regulation strategies and school climate. At the same time, it was found

that the level of bullying intervention of high school students did not vary significantly according to gender, but it showed a significant difference according to past bullying experience and grade level.

Key Words: Level of bystander intervention in bullying, emotion regulation, perceived social support, school climate.



ÖNSÖZ

Hayat, bize farklı roller ve yollar sunar. Bu yolların bazen karmaşık, bazen ise aydınlatıcı olduğunu keşfetmek, bu yolculuğun en anlamlı yanıdır. Akademik yolculuğum, benim için yalnızca bir mesleki hedef değil, aynı zamanda bir hayalimin başlangıcı ve hayatımın en değerli deneyimlerinden biri oldu. Bu süreçte öğrendiklerim, hayal ettiklerim ve karşılaştığım her deneyim, bana yalnızca bilgi değil, aynı zamanda derin bir bakış açısı kazandırdı.

Bu yolculuğun en önemli duraklarından biri olan yüksek lisans tezimi hazırlarken, rehberliği ve desteğiyle hem akademik hem de kişisel olarak gelişimime büyük katkılar sunan danışmanım Prof. Dr. İlhan YALÇIN'a en derin teşekkürlerimi sunarım. Onunla çalışmak benim için sadece bir öğrenme süreci değil, aynı zamanda kendimi geliştirme ve şekillendirme fırsatı oldu. Sabırlı yaklaşımı, bilgi birikimi ve çözüm odaklı önerileriyle bu süreci keyifli ve anlamlı bir yolculuğa dönüştürdü. Danışmanlık sürecindeki katkıları, bana sadece tezimi tamamlamayı değil, aynı zamanda daha iyi bir araştırmacı olmayı da öğretti.

Tez savunma jürimde yer alarak çalışmamı daha ileriye taşımama katkı sağlayan Doç. Dr. Gökhan ATİK ve Doç. Dr. Özlem HASKAN AVCI'ya en içten teşekkürlerimi iletirim. Ayrıca akademik yolculuğumun başında bu yolu keşfetmemi sağlayan ve bana her zaman ilham veren Dr. Olcay YILMAZ'a, iyi ki tanıdım dediğim, kişiliği ve düşünceleriyle beni daima etkileyen Doç. Dr. Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Eğitime büyük değer veren ve beni daima destekleyen bir ailede büyümüş olmak, bu yolculuğu benim için daha anlamlı kıldı. Eğitimci bir ailede yetişmek, her zaman ilham kaynağım oldu ve onları gururlandırmak, yüzlerini gülümsetmek en büyük hedeflerimden biriydi. Bugün bu noktada olmam, onların emeği ve sevgisi sayesinde.

Elbette bu yolculuk yalnız başına mümkün olmazdı. Yanımda olan, desteğini esirgemeyen, sevincimi paylaşan tüm yol arkadaşlarıma minnettarım. Ve hayatım boyunca sevgilerini ve desteklerini hep hissettiğim, beni ben yapan tüm değerlerimde büyük payları olan sevgili anneme ve babama gönülden teşekkür ederim.

*Başta Annem, Babam ve Ablam olmak üzere gençlerin hayatlarında
pozitif fark yaratmaya çalışan tüm eğitimcilere...*

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
KISALTMALAR	xiv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	12
Önem	12
Sınırlılıklar.....	17
Tanımlar	17
BÖLÜM 2.....	19
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	19
Akran Zorbalığı	19
Akran Zorbalığı Tanımı ve Tarihçesi.....	19
Akran Zorbalığının Nedenleri	20
Ailevi Faktörler.	20
Bireysel Faktörler.	21
Yaş ve Cinsiyet.....	22
Çevresel Faktörler.....	23
Akran Zorbalığının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri	24
Fiziksel Etkiler.....	24
Psikolojik Etkiler.	24
Sosyal Etkiler.....	25
Akademik Etkiler.....	26
Ergenlik Dönemi ve Akran Zorbalığı.....	26
Akran Zorbalığında Roller	28
Zorbalığı Yapan.....	28
Zorbalığı Yapan-Zorbalığa Maruz Kalan.	28
Zorbalığa Maruz Kalan.....	29
Seyirci (Katılımcı).	29

Müdahale Edenler/Savunucular.....	30
Seyirci Etkisi Kavramı ve Seyirci Olmanın Akran Zorbalığını Durdurmada	
Önemi.....	31
Akran Zorbalığında Seyircilerin Yardım Etmeme Sebepleri.....	32
Ciddiyet Algısı.....	32
Sorumluluğun Yayılması.....	33
Sosyal İlişkiler.....	33
Duygusal Faktörler.....	34
Diğer Faktörler.....	35
Akran Zorbalığında Seyirci Müdahale Çalışmaları.....	36
Akran Zorbalığında Seyirci Rolünde Olmanın Sonuçları.....	36
Seyirci Müdahale Modeli.....	37
Duygu Düzenleme.....	39
Duygunun Tanımı ve İşlevleri.....	39
Duygu Düzenlemenin Tanımı ve İşlevleri.....	40
Süreç Modeli.....	41
Duygu Düzenlemenin Etkileri.....	42
Ergenlik Dönemi ve Duygu Düzenleme.....	44
Sosyal Destek.....	45
Sosyal Desteğin Tanımı ve Tarihçesi.....	45
Sosyal Destek Modelleri.....	45
Sosyal Destek Türleri.....	46
Sosyal Destek Kaynakları.....	46
Algılanan Sosyal Destek ve Algılanan Sosyal Desteğin Etkileri.....	47
Algılanan Sosyal Destek ve Ergenlik Dönemi.....	49
Okul İklimi.....	50
Okul İklimi Tanımı ve Türleri.....	50
Okul İklimi Boyutları.....	51
Okul İkliminin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri.....	52
BÖLÜM 3.....	54
YÖNTEM.....	54
Araştırmanın Modeli.....	54
Çalışma Grubu.....	54
Verilerin Toplanması.....	56
Veri Toplama Araçları.....	57
Kişisel Bilgi Formu.....	57
Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği.....	57
Çocuk ve Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği.....	58
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği.....	58

Okul İklimi Ölçeği	59
Verilerin Çözümlemesi.....	59
Verilerin Analize Hazırlanması ve Varsayımlarının İncelenmesi.....	60
Araştırmada Kullanılan Veri Analizi Teknikleri.....	61
BÖLÜM 4.....	63
BULGULAR VE YORUMLAR	63
Betimsel İstatistikler	63
Zorbalığa Müdahale Düzeyi Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorumları.....	64
Regresyon Analizinde Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler	65
Zorbalığa Müdahale Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları	65
Öğrencilerin Zorbalığa Müdahale Düzeyi Puanlarının Kişisel Bilgi Formunda Yer Alan Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	72
Öğrencilerin Zorbalığa Seyirci Müdahale Düzeyi Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar	72
Öğrencilerin Zorbalığa Müdahale Düzeyi Puanlarının Akran Zorbalığına Maruz Kalıp Kalmama Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar	74
Öğrencilerin Zorbalığa Müdahale Düzeyi Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar	77
BÖLÜM 5.....	80
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	80
Sonuçlar	80
Öneriler.....	81
Araştırmacılara Öneriler.....	81
Uygulayıcılara Öneriler.....	83
KAYNAKLAR.....	85
EKLER	107
EK 1. Ölçek İzinleri.....	108
EK 2. Etik Kurul Onayı	111
EK 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Onayı.....	112
EK 4.Kişisel Bilgi Formu	113
EK 5. Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği Örnek Maddeler	114
EK 6. Çocuk ve Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği Örnek Maddeler.....	115
EK 7. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Örnek Maddeler	116
EK 8. Okul İklimi Ölçeği Örnek Maddeler	118
BENZERLİK BİLDİRİMİ	119
ÖZGEÇMİŞ.....	120

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Demografik Değişkenlere İlişkin Betimsel Özellikler	55
Tablo 2. Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	63
Tablo 3. Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler	65
Tablo 4. Zorbalığa Müdahale Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	66
Tablo 5. Cinsiyete Göre Zorbalığa Müdahale Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları	72
Tablo 6. Akran Zorbalığına Maruz Kalıp Kalmama Durumuna Göre Zorbalığa Müdahale Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları	74
Tablo 7. Sınıfa Göre Zorbalığa Müdahale Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler	77
Tablo 8. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Zorbalığa Müdahale Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları	77

KISALTMALAR

ASDÖ	Algılanan Sosyal Destek Ölçeği
ANOVA	Tek Yönlü Varyans Analizi
ÇEDDÖ	Çocuk ve Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
OİÖ	Okul iklimi Ölçeği
PISA	Programme for International Student Assessment
ZSMÖ	Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği
Yen. Değ.	Yeniden Değerlendirme

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde ele alınan problem durumu, araştırmanın amaçları, araştırmanın önemi, araştırmada geçen kavramların tanımları ve son olarak araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Problem

Türkiye İstatistik Kurumu 2024 verilerine göre Türkiye nüfusunun yaklaşık %30'u 15-17, %20'si 18-19 yaş aralığındadır (TÜİK, 2024). Dünya Sağlık Örgütü'ne (2022) göre ise ergenlik yaş aralığı 10-19 olarak belirtilmiştir. Dolayısıyla Türkiye'de lise çağı ergenlik çağına denk düşmektedir. Ergenlik, çocukluk döneminin sonu yetişkinlik döneminin başı olan karmaşık süreç olarak tanımlanmaktadır (Cloutier ve Onur, 1982). Kritik bir dönem olan ergenlik dönemi yaşı ise son yıllarda öne gelmektedir. Kızlarda ilk adet yaşının, erkeklerde ise fiziksel değişimlerin önceki nesillere göre daha erken başladığı görülmektedir (Hoyt, Niua, Pachucki ve Chaku, 2020). Her gelişim döneminde olduğu gibi ergenlikte de çeşitli gelişim görevleri vardır. Bu gelişim görevlerini Havighurst bedensel özellikleri kabul etme ve bedeni kullanabilme, toplumsal cinsiyet rollerini gerçekleştirme, duygusal bağımsızlığı kazanma, mesleğe hazırlık yapma, evlilik ve aile yaşamına hazırlık yapma, toplumsal olarak sorumlu davranışlar sergileme, değer ve ahlak sistemi geliştirme ve yaşlılarıyla daha olgun ilişkiler kurmak olarak tanımlanmıştır (Gander ve Gardiner, 2004). Erikson'a göre ise kimlik kazanımına karşı rol karmaşası yaşanan bu dönemde benlik kavramı gelişir. Bu aşamada ise akranlar etkili olur. Çocuklukta anne-babaya daha yakın/bağlı olan ergen artık akranlarıyla daha sık vakit geçirmek ister (Gander ve Gardiner, 2004; Santrock, 2016). Geçirilen bu yoğun zaman her zaman olumlu etki bırakmaz.

TÜİK 2022 verilerine göre 6-17 yaş aralığında çocukların %13.8'i en az bir kez akran zorbalığına maruz kalmıştır. Zorbalık türlerine göre bu veriler incelendiğinde %7.7 dalga geçilenler, %7.2 kasıtlı olarak dışlananlar, %4.8 hakkında dedikodu yapılanlar, %4.4 vurulan veya itilip kakılanlar, %3.4 eşyaları alınan veya eşyalarına zarar verilenler

ve %2.1 tehdit edilenler olarak detaylandırılmaktadır (TÜİK, 2022). Bu veriler, akran zorbalığının çeşitli biçimlerde meydana geldiğini ve çocukların bu tür olumsuz deneyimleri farklı şekillerde yaşadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, Bingöbalı, Akbuğa ve Yücel'in (2024) öğretmen görüşlerine dayanan araştırmasında da benzer şekilde, öğretmenlerin en sık belirttiği zorbalık türleri arasında sözlü şiddet, fiziksel şiddet, yalnızlaştırma ve zoraki para/eşya alma gibi davranışlar yer almaktadır. Bu bulgular, zorbalık türlerinin sadece çocuklar arasında değil, aynı zamanda okul ortamlarında da farklı biçimlerde yaşandığını ve her iki araştırmanın sonuçlarının birbirini tamamladığını göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından tüm kademelere hitaben akran zorbalığına yönelik çeşitli broşürler, kitapçıklar, kitaplar ve psikoeğitim programları yayımlanmış ve akran zorbalığının müfredata girmesi konusunda karara varılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı Özel Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2023)

Akran zorbalığı kavramı 1970'lerden beri çalışılan bir kavramdır. Bu süreçte akran zorbalığı çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Olweus (1994) zorbalığı tekrarlayıcı, kasıtlı ve eşit olmayan bir güç dengesinin varlığında saldırgan davranış sergilemek, olumsuz eylemde bulunmak olarak tanımlamıştır. Zorbalığın tanımında olduğu gibi türlerinde de farklı kategoriler bulunmaktadır. Elliott (1997) zorbalığı fiziksel, sözel, duygusal ve cinsel olarak kategorileştirirken, Olweus (1993) zorbalık türlerini doğrudan ve dolaylı olarak adlandırmıştır. Doğrudan gerçekleşen akran zorbalığı fiziksel bir saldırı veya kötü söz söyleme şeklinde örneklendirilebilecekken dolaylı gerçekleşen akran zorbalığı için kişiyi arkadaş grubundan dışlamak örnek olarak verilebilir (Elliot, Cornell, Gregory ve Fan, 2010; Olweus, 1994). Bunun yanı sıra Hawker ve Boulton (2000) yaptığı meta analiz çalışmasında ise zorbalığı ilişkisel (sosyal), dolaylı, fiziksel, sözel olarak ayırırken Pişkin (2002) zorbalık kavramını sözel, fiziksel, söylenti yayma, eşyalara zarar verme ve dışlama olarak kategorileştirmiştir. Bu kategorilere cinsel zorbalık kategorisi sonradan eklenmiştir (Pişkin ve Ayas, 2015). Bahsedilen zorbalık türleri genel olarak tanımlanacak olunursa; fiziksel zorbalık, zorbalığa maruz kalanın tekrar eden zorba davranışlara fiziksel temas yoluyla maruz kalmasını ifade etmektedir. Sözel zorbalık ise zorbalığı yapan bireyin, zorbalığa maruz kalan birey ile dalga geçmesi, zorbalığa maruz kalanın onuru kırarak sözler etmesi olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1994). İlişkisel (sosyal) zorbalık ise zorbalığı yapanın planlı olarak zorbalığa maruz kalanın özsaygını zayıflatmaya yönelik tüm davranışlarını içermektedir (Eliot, vd., 2010; Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger ve Lumpkin, 2014). Cinsel zorbalık ise zorbalığa maruz kalana cinsel içerikli sözler söyleme, cinsel içerikli davranışlar sergileme veya sergilemek için çaba

harcamak olarak tanımlanmaktadır (Ayas ve Pişkin, 2015). Teknolojiyle beraber hayatımıza giren internet ortamı bir kategoriye daha doğurmuştur: siber zorbalık. Siber zorbalık ise rahatsızlık verecek düzeyde aramak veya mesaj atmak, internet ortamında söylenti çıkarmak, sosyal medyada yayımlanan gönderilere olumsuz yorumlarda bulunmak, kişiyi sanal ortamda tehdit etmek gibi davranışlardan oluşmaktadır (Vandebosch ve Van-Cleemput, 2008). Özetlenecek olursa, zorbalığın türleri fiziksel, sözel, ilişkisel, cinsel ve siber zorbalık olarak ayrılabilir.

Akran zorbalığı geçmişte ve günümüzde araştırılmaya gereksinim duyulan bir konu olmuştur. Araştırmalar, akran zorbalığını anlamaya, yaygınlığını ve sebeplerini saptamaya yönelik ilerlemiştir. Akran zorbalığı ile ilişkilendirilen bazı değişkenler empati ve hoşgörü (Aydın, Peker, Keleş ve Cengiz, 2023); öğretmen tutumu (Morkan-Şahin ve Aral 2021); sosyal beceri (Beşel, 2023); okula bağlanma düzeyi ve duygu düzenleme (Ağaya, 2021); aile işlevleri ve algılanan sosyal destek (Eşkisü, 2014); okul iklimi (Eliot, vd., 2010; Kaya-Aybek, Ercan, Güven ve Salar, 2022) olarak sıralanabilir. Bu çalışmaların yanı sıra akran zorbalığının sonuçları hakkında araştırmalar da ortaya konmuştur. Akran zorbalığının sonuçları olarak akademik başarıda düşüş (Batsche ve Knoff, 1994), depresyon, anksiyete (Durna, 2019), düşük özsaygı (Aydın, 2019), düşük sosyal uyum, düşük psikolojik iyi oluş, psikosomatik belirtiler, depresyon, intihar düşünceleri (Rigby, 2003) olarak sıralanabilir. Akran zorbalığı sadece deneyimlenen dönemde etki etmemektedir. İlerleyen gelişim dönemlerinde de etkileri devam etmektedir. Örneğin, akran zorbalığına maruz kalmış bireylerin akran zorbalığına maruz kalmamış bireylere göre içselleştirme sorunları (anksiyete bozukluğu, depresyon vb) tanısı alması daha yüksek risktedir (Copeland, vd., 2014; Stapinski, vd., 2014; Takizawa, Maughan ve Arseneault, 2014). Dolayısıyla zorbalığa maruz kalmak sadece olayın yaşandığı dönemde değil yetişkinlik döneminde de etkileri sürebilecek bir kavramdır.

Alanyazın incelendiğinde akran zorbalığında çeşitli rollerin olduğu görülmüştür. Bu roller zorbalık yapan, zorbalığa maruz kalan, zorbalık yapan-zorbalığa maruz kalan ve seyirci (izleyici, nötr, tanık) olarak tanımlanmıştır. Zorbalığı yapan, güç dengesinde daha güçlü olan ve zorbaca davranan taraftır (Pişkin, 2002). Zorbalığı yapan bireyler kendi içinde aktif ve pasif olarak ikiye ayrılmaktadır. Aktif kategorisindekiler, birebir zorbaca davranışı eyleme döken bireylerdir. Pasif kategorisindekiler ise geçmişte zorbalığa maruz kalmış ve aktif zorbalığı yapan bireyleri zorbaca davranması konusunda destekleyen kimselerdir (Karataş ve Öztürk, 2009). Zorbalığı yapan bireylerin empati yoksunluğu yaşadıkları (Zych, Ttofi ve Farrington, 2019), depresyon tanısı alma

ihтимallerinin yüksek olduğu ve kaygı düzeylerinin düşük olduğu (Salmon, James ve Smith, 1998), saldırgan davranışlar sergiledikleri ve düşük özgüvene sahip oldukları (Austin ve Joseph, 1996) belirtilir. Bir diğerk rol olan zorbalığa maruz kalan rolü ise güç dengesinde daha güçsüz olup zorbaca davranışa maruz kalan bireylerdir (Pişkin, 2002). Zorbalığı yapan bireylerde olduğu gibi zorbalığa maruz kalan rolünde de alt dallar vardır. Olweus (1994) zorbalığa maruz kalanları itaatkâr ve pasif olarak ikiye ayırmıştır. Zorbalığa maruz kalan rolündeki bireyler yoğun stres, kaygı, özgüven eksikliği yaşarken izole olma ihtiyacı hissedebilirler. Bununla birlikte akademik alanda başarı düşüşe geçebilir. Bu sonuçların neticesinde depresyon ve kaygı bozuklukları tanısı alma olasılıkları da yükselmektedir (Kapıcı, 2004; Uysal ve Dinçer, 2012). Bir diğerk rol ise zorbalığı yapan-zorbalığa maruz kalan rolüdür. Bu bireyler zaman zaman zorbalığı yapan zaman zaman zorbalığa maruz kalan bireylerdir (Pişkin, 2002). Vanderbilt ve Augustyn'in (2010) çalışmasına göre zorbalığı yapan-zorbalığa rolündeki kimseler zorbalığa maruz kalmak ile baş edebilmek adına zorbaca davranışlar sergilemektedirler. Dolayısıyla zorbalığa maruz kalan, zorbalığı yapana dönüşmektedir. Son rol ise seyirci rolüdür. Seyirciler zorbalığa sadece tanıklık eden bireylerdir (Green, Holt, Oblath ve Furlong, 2019). Seyirci rolündeki bireyler zorbaca davranışa maruz kalmasa da tanık olmaktadır. Dolayısıyla duygusal açıdan etkilenmektedirler. Bu etkilenmede seyircinin zorbalığa müdahale etmemesi diğerk bireyler için bir örnek teşkil etmektedir (Karataş ve Öztürk, 2009). Seyirci rolündeki bireyler genellikle pasif tutum sergileyen, empati eksikliği yaşayan veya yüksek içsel sorunlar yaşayan bireyler olarak tanımlanabilir (Fredrick, Jenkins ve Ray, 2020). Zorbalıkta seyirci rolü de kendi içerisinde zorbalığa sessiz kalan seyirciler ve zorbalığa maruz kalanı destekleyen seyirciler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Sutton ve Smith, 1999). Seyircinin aktif veya pasif bu rolleri zorbalığa maruz kalanın ruh sağlığı açısından kıymetlidir. Sainio, Veenstra, Huitsing ve Salmivalli'nin (2011) yaptığı araştırmaya göre zorbalığa karşı, zorbalığa maruz kalanı destekleyen seyircilerin varlığında zorbalığı sadece seyreden izleyicilere göre zorbalığa maruz kalan bireyin ruh sağlığının daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla seyirci rolü zorbalığa maruz kalanın ruh sağlığını etkiler niteliktedir.

Akran zorbalığında seyircilerin rolü önem arz etse bile diğerk rollere göre alan yazında daha sınırlı sayıda çalışma olduğu görölmektedir. Zorbalığa karşı seyirci kalma sebepleri ile ilgili çeşitli sebepler bulunmaktadır. Bu sebepler bilişsel, sosyal ve duygusal olarak üç gruba ayrılmaktadır. Bilişsel faktörlerin arasında zorbalığa ilişkin bireyin tutumu/algısı, zorbalığa karşı bireyin yeterlilik inancı, bireyin yaşı ve bireyin olayı

dikkate değer ölçüde bulma düzeyi bulunurken duygusal faktörlerde ise seyircinin duyduğu korku ve empati düzeyi yer almaktadır. Son olarak sosyal faktörlerde arkadaşlık ilişkisi, seyircilerin sayısı (grup büyüklüğü/sorumluluğun yayılması) ve cinsiyet yer almaktadır (Coloroso, 2003; Darley ve Latané, 1968; Forsberg, Samuelsson ve Thornberg, 2014; Jenkins ve Nickerson, 2019; Kingston, 2008; Levine ve Crowther, 2008; Padget ve Notar, 2013; Parris, Lannin, Hynes ve Yazedjian 2022; Pozzoli ve Gini, 2012).

Seyirci etkisi kavramı 1964 yılında New York'ta bir sokakta Kitty Genovese cinayeti işlenmesi ve ardından bu olayın araştırmalara konu olmasıyla merak uyandırmıştır. Genovese cinayetinin işlendiği sırada evlerinin camlarından olaya şahit olan 38 tanık vardır. Ancak bu tanıklardan hiçbirisi olaya müdahale etmediği belirtilmiştir (Manning, Levine ve Collins, 2007). Bu olaydan dört yıl sonra Latane ve Darley (1968) insanların acil durumlarda müdahale etme kararlarını etkileyen faktörleri araştırmışlardır. Deneysel çalışılan bu araştırma neticesinde seyirci sayısının artmasıyla sorumluluğun dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle, kişi sayısı arttıkça seyircilerden her biri nasıl olsa bir başkası müdahale eder diyerek olaya dahil olmamayı tercih etmektedir. Bir diğer bulgu ise kimsenin müdahale etmediğini gören seyircilerin olayın tehlikeli olmadığına karar vermeleridir. Dolayısıyla kişi sayısı arttıkça müdahale olasılığı azaldığı gibi aynı zamanda durumu “ciddi” veya “acil” olarak nitelendirme düzeyi de azalmaktadır. Bu durum ise seyirci etkisi olarak kavramsallaştırılmıştır.

Latane ve Darley'in (1968) deneysel çalışmasıyla inceledikleri seyirci etkisi, aynı araştırmacılar tarafından seyircilerin tepki süreçlerini anlamlandırmak adına “seyirci müdahale modelinin” geliştirilmesiyle devam etmiştir (Aronson, Wilson ve Akert, 2012). Bu model beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar, olayı fark etmek, olayı acil bir durum olarak yorumlamak, kişiye yardım etme sorumluluğunu kabullenmek, nasıl yardım edeceğine karar verme ve karar verilen yardım biçiminin uygulanması olarak sıralanmaktadır (Jenkins ve Nickerson, 2016; Menolascino, 2016; Taylor, 2017). Bu modelin ardından Jenkins ve Nickerson'ın (2019) zorbalığa uğrayan ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışma ile bu model zorbalık davranışını baz alarak yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılandırmada aşamalar şu şekilde özetlenmektedir: Olayı fark etme, karşılaşılan olayı algılama ve olayla ilgili düşüncelerin zihinde belirmeye başlamasını ifade eder. İkinci aşama olan olayı acil bir durum olarak yorumlamak ise, müdahale adımına geçmeden önce bu durumun yorumlanması ifade eden aşamadır. Üçüncü aşama olan kişiye yardım etme sorumluluğunu kabullenme ise, kişisel

sorumluluk alıp almama kararının verildiği aşama olarak ifade edilir. Yardım etme sorumluluğu kabullenildikten sonra nasıl yardım edileceğine dair karar aşaması başlamaktadır. Bu aşamada müdahale için çeşitli seçenekler oluşturulup bu seçenekler değerlendirilmektedir. Son aşama olan karar verilen yardım biçimini uygulama da ise düşünceler eyleme dökülmekte ve seyirci artık aktif hale gelmektedir (Aronson vd.,2012; Jenkins ve Nickerson, 2016).

Alanyazın incelendiğinde akran zorbalığı ile ilgili çok sayıda çalışma olmasına rağmen bu çalışmalar genelde zorbalığa maruz kalan ve zorbalığı yapan üzerine yapılmıştır. Seyirci rolünün diğer rollere göre daha az araştırıldığı görülmektedir. Türkiye’de Ergül’ün (2009), Türk’ün (2018), Kurt-Demirbaş’ın (2020) tezleri haricinde bu konuyla ilgili tez çalışması yapılmadığı görülmektedir. Araştırma makalelerine bakıldığında ise Özbek ve Taneri’nin (2022) ve Kurt-Demirbaş ve Sevgili-Koçak’ın (2024) çalışmalarına rastlanmaktadır. Bunun haricinde Kurt-Demirbaş’ın tez çalışması kapsamında ‘‘Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği’nin ‘’ uyarlama çalışması yapılmıştır (Kurt-Demirbaş ve Öztemel, 2019). Genel olarak araştırmalarda katılımcı rol düzeyi oldukça yüksek saptanmış, erkekler zorbalık davranışını daha çok sergilemiş (Ergül, 2009; Türk, 2018); farklı okul düzeyleri ve farklı gelişimsel özellik gösteren çocuklarla yapılan psiko-eğitim programları seyirci müdahale düzeyini etkilemiş, bu programlar öğrencilerin farkındalıklarını arttırmış ve zorbalığa seyirci müdahale becerilerinde değişiklik sağlamış (Kurt-Demirbaş, 2020; Kurt-Demirbaş ve Sevgili-Koçak, 2024; Özbek ve Taneri, 2022); zorbalığa destek olma davranışı bilişsel empati, sınıf iklimi, adil dünya inancı ve kendini ayarlama becerileriyle ilişkili bulunmuştur (Türk, 2018).

Zorbalığa seyirci müdahale çerçevesinde yurtdışında yapılan çalışmalar Türkiye’de yapılan çalışmalara nispeten sayıca daha çok olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları tez çalışması (Eldridge, 2017; Lopez Romero, 2017; Menolascino, 2016; Taylor, 2017) iken bazıları ise araştırma makalesi (Jenkins ve Nickerson, 2019; Latane ve Darley, 1968; Levine ve Crowther, 2008; Padgett ve Notar, 2013; Parris, vd., 2022; Pozzoli ve Gini, 2012; Salmivalli ve Voeten, 2004; Sainio, vd., 2011) olarak yayımlanmıştır. Bu araştırmalar neticesinde destek olunmuş/savunulmuş zorbalığa maruz kalanların destek olunmamış/savunulmamış olanlara göre daha yüksek özgüvene sahip ve daha kolay adaptasyon sağladığı görülmüş (Sainio, vd., 2011); cinsiyet değişkenine bakıldığında kız öğrencilerin zorbalığa maruz kalanı daha çok savunduğu sonucuna ulaşılmış (Levine ve Crowther, 2008; Pozzoli ve Gini, 2012; Sainio, vd., 2011; Salmivalli ve Voeten, 2004); seyirci sayısı/grup büyüklüğünün zorbalığa müdahale düzeyini

etkilediği (Latane ve Darley, 1968; Levine ve Crowther, 2008); algılanan ebeveyn ve akran baskısının seyircilerin müdahale düzeyinde rol oynadığı sonucuna varılmış (Pozzoli ve Gini, 2012); zorbalığa müdahale etme ile işbirliği ve empati düzeyi arasında pozitif yönde, özyeterlilik inancı ile müdahale düzeyi arasında ise negatif yönde ilişki bulunmuştur (Jenkins ve Nickerson, 2019).

Lazarus ve Smith (2010) duygu kavramını yaşanan durumlar için davranışları tetikleyen cevaplar olarak tanımlamıştır. Duygular adaptasyona ihtiyaç duyulduğunda düzenleyici olarak görev yapmaktadırlar (Gross, 2002). Dolayısıyla duygular insanların eylemlerinde önemli bir yere sahiptir. Dökmen (2000) duyguların önemini yaşamın sürebilmesi için bir ihtiyaç olarak tanımlamıştır. Ancak duyguları fark etmek, tanımlamak, dile getirmek her zaman kolay olmamaktadır. Duyguların ifade edilmesi her gelişim yaşı için problem olmuştur (Koçak, 2016). Akran zorbalığı çalışmalarında önemli yeri olan duygu düzenlenme, bireyin duygularını fark edebilmesi, tanımlayabilmesi, öz-şefkat geliştirmesi, dikkatini farklı yerlere yöneltebilmesi ve sağlıklı duygulara ulaşma becerisi olarak tanımlanır (Greenberg, 2010). Duygu düzenleme kişilerin olumlu ve olumsuz tüm duygularını duruma göre artırır veya azaltır ve bu dengeyi sürdürür (Parrott, 1993; Akt. Gross, 2002). Duygu düzenleme olumlu duyguları arttırabileceği gibi psikolojik dayanıklılığı da arttırabilir (Polizzi ve Lynn, 2021; Quoidbach, Mikolajczak ve Gross, 2015) Duygu düzenleme, yalnızca bireyin olumlu duygularını artırıp psikolojik dayanıklılığını güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda sosyal ve akademik alanlarda önemli etkiler yaratır. Örneğin, bu beceri akran kabulü ve reddi, iş birliğine yatkınlık gibi sosyal ilişkilerle ilgili faktörleri desteklerken (Blair, vd., 2016), sosyal becerilerin gelişimi (Calkins, vd., 1999) ve akademik başarı (Graziano, vd., 2007) üzerinde de belirleyici bir rol oynamaktadır. Ergenlik döneminin ülkemizde kariyer gelişimi açısından önemli sınavlara denk geldiği, dolayısıyla bu dönemde önemli kararlar alındığı, akran kabulünün değerli olduğu bir dönem olduğu düşünüldüğünde, ergenlik dönemindeki bireyler için duygu düzenlemenin önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Duyguları uygun ve işlevli bir şekilde düzenleyebilmek, bireyin hem içsel hem de çevresel faktörlerle başa çıkmasını gerektiren karmaşık bir süreçtir (Greenberg, 2020). Bu zorluğun üstesinden gelmek amacıyla, duygu düzenlemeyi destekleyen çeşitli yöntemler geliştirilmiştir ve bu yöntemler, bireyin duygusal dengesini korumasına yardımcı olmayı hedeflemektedir. Gross (1998a) duygu düzenleme stratejilerini süreç yönelimli modelde süreç odaklı ve tepki odaklı olarak iki ana başlıkta toplamaktadır. Süreç odaklı strateji duygu oluştuğu an (duygusal tepki ortaya çıkmadan hemen önce) devreye girerken tepki

odaklı, duygu oluşup hissedilmeye başladıktan sonra (duygusal tepki ortaya çıktıktan sonra) tepkileri değiştirme işlemi olarak tanımlanabilir (Gross ve John 2003). Gross'un bu modelinde iki adet duygu düzenleme sürecinden bahsedilmektedir. Bunlardan ilki bilişsel yeniden değerlendirme, duygu uyandıran durumda düşünce sistemimizi değiştirip duygunun etkisini azaltmak olarak tanımlanırken; ikincisi duygu baskılama/duygusal bastırma ise duygu uyandırıcı durumda duyguyu engellemek, zayıflatmak veya kontrol etmeye çalışmak olarak tanımlanmaktadır (Gross, 2001; Gross ve John, 2003). Dolayısıyla, bilişsel yeniden değerlendirme, bireyin bir olayın kişisel anlamını değiştirirken, duygu baskılama stratejisi ise duyguların bilinçli olarak engellenmesi anlamına gelmektedir (Wang ve Yin, 2023). Bu iki strateji, zamanlama ve etkileri bakımından farklılaşmaktadır; bilişsel yeniden değerlendirme, duygular oluşmaya başladığında devreye girerken, duygu baskılama, duygular oluşuktan sonra aktif hale gelmektedir. Ancak baskılama stratejisi, tüm duyguları ayırt etmeksizin bastırdığı için pozitif duygu deneyimi, ifadesi ve duyguları davranışa dökme durumu azalırken sosyal destek de olumsuz etkilenebilir (Gross, 2001; Gross ve John, 2003). Buradan hareketle, bilişsel yeniden değerlendirmenin bastırmadan daha etkili bir strateji olduğu söylenebilir. Örneğin, bilişsel yeniden değerlendirmenin psikolojik sağlamlığı arttırdığı (Stover, Shulkin, Lac ve Rapp, 2024) ve stresle başa çıkma becerisi geliştiğinden duygusal tepkilerin azaldığı ve genel psikolojik sağlık üzerinde olumlu etki yaratabileceği belirlenmiştir (Maras ve Leger, 2024). Bununla birlikte duygu düzenleme stratejilerinin cinsiyete göre kullanım sıklığının değiştiği görülmüştür. Erkeklerin genellikle duygu baskılama stratejisini, kadınların ise bilişsel yeniden değerlendirme stratejisini kullandıkları görülmüştür (Demirtaş, 2018; Gross ve John, 2003). Bilişsel yeniden değerlendirmeyi yoğun olarak kullanan bireyler de ise akranlarla yakın ilişkiler geliştirme açısından daha avantajlı olmaktadır (Gross ve John, 2003). Duygu düzenlemenin akran ilişkilerini ve okula uyumu etkilediği (Bilgiç, 2021), akran zorbalığına maruz kalındıkça uyumsuz duygu düzenleme stratejilerinin ve olumsuz duygu düzenleme stratejilerinin kullanımı sonucu akran baskısına maruz kalma olasılığının arttığı görülmüştür (Daşcı, 2015; Yılmaz, 2020). Duygu düzenleme becerileri zorbalığı yapan ve zorbalığa maruz kalan rolleri için önem arz ettiği gibi zorbalığa tanıklık eden seyirci rolündeki bireyleri de etkilemektedir. Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalarda duyguların akran zorbalığına müdahale etmede önemli bir faktör olduğu (Barhight, Hubbard, ve Hyde, 2013), akran zorbalığında seyirci olmanın yetişkinlikte duygu düzenlemeyi doğrudan ve olumsuz olarak etkilediği (Camodeca ve Nava ,2020), ortaokul düzeyindeki öğrencilerde

savunucu davranışlar daha yüksek düzeyde duygu düzenleme becerileriyle ilişkili olduğu (Jenkins, vd., 2018), ahlaki duyguların artmasıyla prososyal davranışların arttığı (Oriol, Miranda ve Amutio, 2023), bireylerin sosyal olarak yeterli hissettiği (Rocke Henderson, 2010), empati düzeyleri ve duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişki, pasif tanık olma kavramında aracı rol oynadığı saptanmıştır (Rice, 2016).

Ergenlikte duyguların yoğun yaşandığı, problemlerin çok büyük görüldüğü göz önüne alınırsa bu karmaşık dönemde ergenin sosyal desteğe ihtiyaç duyması kaçınılmazdır. Sosyal destek bireyin hayatındaki sorunları çözmede çevresinden yardım alması, böylece iyilik halini koruyabildiği güçlü kaynaklardan biri olarak tanımlanmaktadır (Karataş, 2012; Oktan, 2015). Bu süreçte bireyin sosyal desteği varlığını bilmesi için desteğe ihtiyaç duyması, desteğin ulaşılabilir olması ve bu desteği nasıl kullanacağını bilmesi gereklidir (Aliyev ve Tunç, 2017). Richman, Rosenfeld ve Bowen (1998) tarafından sekiz farklı sosyal destek türü tanımlanmaktadır. Bunlar dinleme, duygusal zorluk, bakış açısı doğrulama, takdir, motivasyon (zorluklarda destek olma), maddi yardım ve kişisel yardım desteği olarak sıralanmaktadır. Sosyal desteğin türünün farklı olması gibi sosyal desteğin kaynağı da değişmektedir. Sosyal destek kaynakları resmi (formal) ve gayri resmi (informal) olarak ikiye ayrılmaktadır. Resmi sosyal destek kaynakları sivil toplum kuruluşlarını kapsarken gayri resmi sosyal destek kaynakları aile, komşu, arkadaş gibi bireyin yakın çevresini kapsamaktadır (Özbesler, 2001). Alanyazında iki adet sosyal destek modelinden bahsedilmektedir. Bunlardan ilki temel etki modeli, sosyal desteğin insan üzerinde daima olumlu etkiye sahip olduğunu savunmaktadır. Diğer model olan tampon etkisi modeli ise, sosyal desteği stresli olaylarda tampon etkisi olarak gören bir modeldir (Başer, 2006; Cohen ve Wills, 1985). Algılanan sosyal destek ise bireyin bakış açısından sosyal ağındaki desteğin yeterli olup olamama durumu olarak tanımlanmaktadır (Başer, 2006). Sosyal destek her gelişimsel dönem için kıymetli olsa da özellikle ergenlik döneminde kritik öneme sahiptir. Ergenlik döneminde birey akranlarına daha çok yaklaşır, akran desteği, akran ilişkisi daha önemli bir etken hale gelmektedir (Gander ve Gardiner, 2004; Santrock, 2016). Bu yoğun etki ise ergenler üzerinde akran baskısı oluşturabilir (Barut, 2019). Bingöl ve Tanrikulu'nun (2014) çalışmasına göre siber zorbalık ve mağduriyet algılanan sosyal desteğe göre anlamlı fark göstermekle beraber arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin artmasının siber zorbalık mağduriyeti ve siber zorbalık için önleyici bir etkisi olacağı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte algılanan sosyal destek ve akran zorbalığında seyirci rolü arasında yapılan araştırmalarda sosyal destek arttıkça seyirci

rolündeki bireylerin müdahale düzeyinin arttığı, özellikle arkadaşlardan alınan sosyal desteğin düşük düzeyde olması müdahale etme kararını olumsuz yönde etkilediği (Bixler, 2016), zorbalıkta seyirci rolündeki bireylerin algıladıkları sosyal desteğin sosyal çevre, aile, arkadaş ve toplum gibi faktörlerden etkilendiği, seyircilerin müdahale kararları, sosyal çevre ve toplumsal destek algısından (Banyard, Weber, Grych, ve Hamby, 2016), zorbalıkta seyirci müdahale düzeyinin sadece öğretmen desteği değil okuldaki her personelin desteğinin etkili bir faktör olduğu (Wood, Smith, Varjas ve Meyers, 2017), algılanan sosyal destek ve seyircilerin davranışları arasındaki ilişkide ahlaki ayrışmanın aracılık ettiği (Wu, Zhou ve Shi, 2023) sonuçlarına ulaşılmıştır .

Zamanlarının çoğunu okullarda, dolayısıyla da akranlarıyla, geçiren ergenler için okul ikinci ev gibi tanımlanabilir. Dolayısıyla okulda yaşanan sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkmada okulun iklimi önemli bir faktör halini almaktadır. Okul iklimi, okulu diğer okullardan farklılaştıran, okulda bulunan tüm üyeler tarafından algılanan ortak algı ve okulda sergilenen tüm davranışlara verilen kavramdır (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Balcı-Bucak (2002) okul iklimini okulun kişiliği olarak tanımlamıştır. Alanyazın incelendiğinde Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) dört tip iklim türünden bahsetmişlerdir. Bunlar açık, bağımlı, serbest ve kapalı iklim olarak sıralanmaktadır. Açık iklimde iş birliği ve açıklık vurgulanırken bağımlı iklimde öğretmenlerin öğrencilere davranışları samimi iken okul yönetiminin katı ve kuralcı bir yapıda olduğu bilinmektedir. Serbest iklimde ise okul yönetimi samimi ve destekleyici iken öğretmenler katı ve kuralcıdır, yani bağımlı iklimin tersi olarak nitelendirilebilir. Son olarak kapalı iklimde hem okul yönetimi hem de öğretmenler katı, kuralcı ve iş birliğine kapalı olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda olumlu bir okul iklimi oluşturulması ve sürdürülebilmesi için çeşitli unsurlar belirlenmiştir. Bunlar güvenlik, eğitim ve öğretim, kişilerarası ilişkiler, çevre olarak dört ana unsur etrafında toplanmaktadır (Cohen, Pickeral ve McCloskey, 2008). Bununla birlikte okul iklimi kavramı çeşitli faktörlerle ilişkidir. Okulda bulunan her üyenin tutumu, duygusu ve davranışı bu faktörler arasındadır (T. Çalık, Kurt ve C. Çalık, 2011). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2018 verilerine bakıldığında okul ikliminin üç ana kategoride toplandığı ve bu kategorilerden öğrenci yıkıcı davranışları başlığı altında zorbalık kavramının olduğu görülmektedir (OECD, 2019). Bununla beraber, güvenli okul iklimi öğrencilerin okula devam etmelerini ve arkadaşlarıyla ilişkilerini olumlu yönde etkilediğine dair bulgular elde edilmiştir. Dolayısıyla okul iklimi ile zorbalık davranışları arasında negatif bir ilişkiden bahsetmek mümkündür. Benzer şekilde akran zorbalığının okul iklimi

üzerinde etkisi bulunduğu saptanmıştır (Kaya-Aybek vd., 2022; Özdemir vd., 2010). Zorbalık davranışlarına müdahale planı oluştururken okul iklimi faktörünün atlanmaması gereklidir (Wang, Berry ve Swearer, 2013). İlk ve ortaokul düzeyinde yapılan bir araştırmaya göre, algılanan okul iklimi cinsiyete göre de fark göstermiş ve kızların erkeklerden daha olumlu bir okul iklimi algısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özdemir, vd., 2010). Akran zorbalığında seyirci rolü ve okul iklimi üzerine yapılan araştırmalarda ise daha güvenli algılanan okul ikliminde zorbalık davranışlarına müdahale etme daha çok gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır (Konishi, Hymel, Wong ve Waterhouse, 2021; Waasdorp, Fu, Clary ve Bradshaw, 2022).

Akran zorbalığının yaygınlığı göz önüne alındığında okullardaki en büyük sorunlardan biri olarak değerlendirilebilir. Akran zorbalığında hem zorbalığa maruz kalan hem zorbalığı yapan açısından birçok değişken araştırılmış ve müdahale yöntemleri geliştirilmiştir. Akran zorbalığında bir diğer rol olan seyirci rolü zorbalığa maruz kalan ve zorbalığı yapan kadar önemli bir roldür. Müdahale etmeye karar vermek bu rol için kritik olduğu gibi bu durumu etkileyen faktörler de kritik öneme sahiptir. Akran zorbalığı alanyazınında, zorbalığı yapan ve zorbalığa maruz kalan rollerine ilişkin kapsamlı araştırmaların bulunduğu görülmekle birlikte, seyirci müdahale düzeyi üzerine yapılan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu durum, akran zorbalığı bağlamında seyirci müdahale düzeyinin, alanyazında önemli bir boşluk oluşturduğunu göstermektedir. Halbuki, seyircilerin tutum ve davranışları, zorbalık döngüsünün sürdürülmesi ya da kırılması üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olabilmektedir. Dolayısıyla, seyirci müdahale düzeyi kavramının, bu açıdan hem alanyazına hem de sahaya katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Örneğin, akran zorbalığında seyirci müdahale düzeyinin duygu düzenleme, algılanan sosyal destek ve okul iklimi faktörleri açısından incelenmesi, akran zorbalığında seyirci müdahale programlarının geliştirilmesine ve önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında içerik oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Bununla birlikte, bu çalışmada seyirci müdahale düzeyi, yalnızca bu faktörlerle değil, aynı zamanda cinsiyet, sınıf düzeyi ve bireylerin geçmişte akran zorbalığına maruz kalıp kalmama durumlarına göre farklılıklar açısından da incelenmiştir. Böylece hem bireysel hem de çevresel faktörlerin akran zorbalığında seyirci müdahalesine etkileri ortaya konularak bu alandaki eksikliklerin giderilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, çalışma, seyirci müdahale düzeyinin duygu düzenleme, algılanan sosyal destek ve okul iklimi bağlamında yordayıcı rolünü kapsamlı bir şekilde ele almayı amaçlamaktadır.

Amaç

Araştırmanın genel amacı, zorbalığa seyirci müdahale düzeyinin duygu düzenleme becerileri, algılanan sosyal destek ve algılanan okul iklimi değişkenleri açısından yordayıcılık rolünün incelenmesidir. Bu genel amacın incelenmesine yönelik olarak aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- 1) Lise öğrencilerinde zorbalığa seyirci müdahale düzeyi duygu düzenleme, algılanan sosyal destek ve okul iklimi algısı tarafından anlamlı biçimde yordanmakta mıdır?
- 2) Lise öğrencilerinde zorbalığa seyirci müdahale düzeyi cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 3) Lise öğrencilerinde zorbalığa seyirci müdahale düzeyi sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 4) Lise öğrencilerinde zorbalığa seyirci müdahale düzeyi daha önce zorbalığa maruz kalıp kalmama durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?

Önem

PISA 2022 verilerine bakıldığında öğrencilerin %26'sı okulda kendini yabancı/dışlanmış gibi, %28'i ise kendisini okulda yalnız hissetmektedir. PISA 2022 ve PISA 2018 verileri bu açıdan karşılaştırıldığında hem okulda dışlanmış hissetme düzeyi hem de okulda kendini yalnız hissetme düzeyinin arttığı görülmektedir. Bu oranların yanı sıra PISA 2022 verileri öğrencilerin %18'i kendilerini okulda güvende hissetmedikleri gibi kızların %25'i, erkeklerin ise %28'i ayda en az birkaç kez akran zorbalığına maruz kaldığını göstermektedir. Bununla beraber, PISA 2018 raporu, öğrencilerin %24'ünün ayda en az beş defa akran zorbalığına maruz kaldığını belirtmektedir. Pişkin ve Yılmaz'ın (2023) lise düzeyinde yaptığı araştırma sonucu öğrencilerin %36,8'i haftada en az bir kez zorbalığa maruz kaldıklarını, %13'ü ise haftada en az bir kez başkalarına zorbalık yaptıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Dolayısıyla son yıllarda akran zorbalığının okullarda arttığı gözlemlenmektedir. Akran zorbalığının artmasıyla akran zorbalığının sonuçları da gün yüzüne çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar neticesinde akran zorbalığının düşük psikolojik sağlık, düşük sosyal uyum, psikolojik ve fiziksel rahatsızlıklara yol açabileceği (Rigby, 2003); kişilik gelişimi ve akademik başarıyı olumsuz etkilediği (Gürhan, 2017); düşük belik saygısı, yüksek depresif tutum ve intihara eğilimi arttırdığı (Tural-

Hesapçıoğlu, Yeşilova-Meraler ve Ercan, 2018); öznel iyi oluşu olumsuz yönde etkilediğini (Kılınç ve Uzun, 2020) saptanmıştır. Bu sonuçlar neticesinde akran zorbalığını önlemek adına çeşitli çalışmalar yürütülmüştür (Beşel, 2023; Kurt-Demirbaş ve Öztemel, 2022). Bu çalışmalar içerisinde akran zorbalığının duygu düzenleme ile ilişkisi bulunmuş (Bilgiç, 2021; Daşcı, 2015); akran zorbalığının algılanan sosyal destekle ilintili olduğu ortaya konmuş ve öneriler sunulmuş (Akar-Çelik, 2015; Bingöl ve Tanırkulu, 2014; Eşkisü, 2014); akran zorbalığının okul iklimi açısından araştırılmasıyla okul iklimi de akran zorbalığına bir faktör olarak eklenmiştir (Çalık, vd., 2011; Kaya-Aybek vd., 2022; Wang, vd., 2013).

Alanyazında akran zorbalığı ile ilgili çalışmalar, genel olarak zorbalığa maruz kalan ve zorbalığı yapan rolüne odaklanmıştır. Akran zorbalığını önlemek açısından seyirci rolünün önemine son zamanlarda odaklanılmış olup diğer rollere nazaran seyirci rolü bazında sayıca daha az çalışma bulunmaktadır. Oysaki zorbalığa tanık olan öğrenciler akran zorbalığını önleme ve müdahale etmede önemli bir noktadadır (Lambe, Cioppa, Hong ve Craig, 2019). Akran zorbalığında seyirci rolündeki bireylerin zorbalığı bir büyüğüne bildirmesi, zorbalığa müdahale etmesi ve ileride zorbalık yapan veya zorbalığa maruz kalan rolüne geçmemesi açısından seyirci rolündeki bireyleri etkileyen faktörler önem arz etmektedir. Dolayısıyla, akran zorbalığının her roldeki öğrenci üzerinde yarattığı olumsuz sonuçlardan korumak adına, akran zorbalığında seyirci rolünün araştırılması koruyucu-önleyici rehberlik hizmetleri açısından büyük önem taşımaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında, özellikle okul psikolojik danışmanlık kapsamında bu konu, ergenlerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi, empati yeteneklerinin artırılması ve sağlıklı iletişim stratejilerinin kazandırılması bakımından kritik bir yere sahiptir. Ayrıca, ruh sağlığı psikolojik danışmanlığı kapsamında ergenlerin psikolojik dayanıklılıklarının güçlendirilmesi, evlilik ve aile psikolojik danışmanlığı alanında ise aile içi destek mekanizmalarının geliştirilmesiyle zorbalığın etkilerinin azaltılması hedeflenebilir. Bu nedenlerle, psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanının uzmanlık alanları çerçevesinde koruyucu ve önleyici rehberlik hizmetlerinin etkin şekilde planlanması ve uygulanması, akran zorbalığıyla mücadelede önemli katkılar sağlayacaktır.

Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, Sink ve Birchmeier'in (2009) 4331 ilkökul ve ortaokul öğrencisiyle yaptığı araştırmada örneklemin %68'i seyirci, %8.8'i zorbalığı yapan, %18.9'u zorbalığa maruz kalan ve %4.2'si zorbalığı yapan-zorbalığa maruz kalan rolünde olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla seyirci rolündeki öğrencilerin sayısının diğer

rollere oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Topçu ve Dönmez'in (2015) 774 ortaokul öğrencisiyle yaptıkları çalışmada örneklemin %11.5'i zorbalığı yapan, %10.9'u yardımcı (zorbalığı yapanı destekleyen), %21.1'i savunucu, %20.9'u izleyici ve %9.7'si zorbalığa maruz kalan rolünü benimsediği bildirilmiştir. Bununla beraber, Kafalı'nın (2021) 356 ergen ile gerçekleştirdiği tez çalışmasında araştırmaya katılanların %6.5'i zorbalığı yapan, %21.1'i zorbalığa maruz kalan ve %72.5'i izleyici olarak saptanmıştır. Akran zorbalığında seyirci rolü her ne kadar büyük bir alanı işaret etse de genellikle göz ardı edilen bir alan olmuştur. Son yıllarda yapılan çalışmalar akran zorbalığında seyirci rolünün önemine vurgu yapmaktadır. Bu çalışmanın amacı akran zorbalığında seyirci müdahale düzeyini duygu düzenleme, algılanan sosyal destek ve okul iklimi değişkenleri bazında incelenmesidir.

Ergenlik dönemi oldukça karmaşık geçen bir süreçtir. Zamanlarının çoğu okullarda geçiren ergenler okulda, okul dışı kurslarda, hatta evde bile teknoloji aracılığıyla akranlarıyla zaman geçirmektedir. Birbirlerinden oldukça etkilenebilecek bu grup için olumlu davranışlar nasıl pekiştirilirse olumsuz davranışlar da aynı şekilde bulaşıcı bir şekilde baş göstermektedir. Gardner ve Steinberg'in (2005) 306 ergen, genç ve yetişkin grubunda yaptıkları araştırmada ergenlerin ve gençlerin yetişkinlere göre riskli karar almaya daha meyilli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu riskli davranışlar sonucu ergenlerin tüm hayatı etkilenebildiği gibi psikolojileri de olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Pfeifer ve Allen'in (2021) yaptığı çalışmada ergenlik döneminde salgılanan hormonlar neticesinde anksiyete bozuklukları ve duygudurum bozuklukları tanısı alma riskinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde ergenlikte depresyon riski, kaygı bozukluğu riskinin arttığı hatta kendine zarar verme riskinin de oldukça yüksek olduğu saptanmıştır (Brown ve Plener, 2017; Holder, ve Blaustein,2014). Bu istatistikler ülkemizde de oldukça yüksektir. Sezer-Efe ve Erdem'in (2017) 443 lise öğrencisiyle yaptığı çalışmada örneklemin %72.2'si kendine zarar verici davranışlarda bulunduğunu bildirmiştir. Dolayısıyla ergenlik dönemini araştırmak oldukça elzem bir konudur. Akranlarıyla daha çok vakit geçiren ergenler bir o kadar da akranlarından etkilenmektedir. Bu etki kimi zaman olumlu kimi zaman olumsuz olmaktadır. Akranları tarafından zorbalığa maruz kalan ergenlerin sayısı gittikçe artmaktadır (PISA,2022). Bu açıdan düşünüldüğünde ergenlik döneminde akran zorbalığı oldukça riskli bir hal almaktadır. Akran zorbalığı, hangi rolde olunursa olunsun hayat boyunca etkisi sürebilecek bir kavramdır. Olweus'un (1991) yaptığı çalışmada ergenlik döneminde zorbalığı yapan rolündeki bireylerin yetişkinlik döneminde yaklaşık %60'ının bir suça

karıştığı sonucuna ulaşmıştır (Akt. Batsche ve Knoff, 1994). Zorbalığa maruz kalan rolündeki bireylerde ise yetişkinlik döneminde depresyon riskinin arttığı görülmüştür (Armitage, Wang, Davis, Bowes, ve Haworth, 2021). Bu sonuçlar göz önüne alındığında bu çalışmanın da konusu olan seyirci rolündeki bireylerin ise müdahale düzeyleri oldukça önem taşımaktadır. Zorbalık alanında oldukça önemli yeri olan seyirci rolünün görece daha sınırlı sayıda çalışıldığı görülmektedir. Oysaki seyirci rolündeki bireylerin akran zorbalığında savunucu rol üstlenmesi, seyirci rolündeki birey için empati ve öz-yeterliliği yükseltirken okullarda zorbalığında azalmasında etkin bir rol oynamaktadır (Salmivalli, 2014; Twemlow, Fonagy ve Sacco, 2006). Dolayısıyla okullardaki akran zorbalığını azaltmanın bir yolu olarak seyirci müdahale düzeyini ve ilişkili faktörleri araştırmak sahaya ve alanyazına katkı sağlayabilir.

Duygular bir problemi çözebilme, dikkati sağlama ve öğrenme gibi çeşitli bilişsel süreçleri etkilemektedir (Tyng, Amin, Saad ve Malik, 2017). Dolayısıyla duyguları düzenleme stratejileri de önem arz etmektedir. Duyguları regüle etme hayatın her alanında önemli olmasının yanında okullarda ve özellikle ergenlikte akran ilişkilerinde önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, Herd ve Kim-Spoon (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, olumsuz akran ilişkileri yaşayan ergenlerin daha zayıf duygu düzenleme sistemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla duygu düzenleme akran ilişkilerinde özellikle ergenlik döneminde önem arz etmektedir. Akran zorbalığında duygu düzenleme hakkında zorbalığa maruz kalanlar ve zorbalığı yapanlar üzerinde alanyazında birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Akran zorbalığında seyirci rolündeki bireyler ise zorbalık durumuna müdahale edebilecek kişiler arasında gelmesine rağmen akran zorbalığında seyirci müdahale düzeyinde duygu düzenleme stratejileri sayıca daha az araştırmaya konu olmuştur. Korku ve öfke akran zorbalığında seyirci rolündeki birey için en çok hissedilen duygulardan saptanmıştır (Desrumaux, Jeoffrion, Bouterfas, De Bosscher ve Boudenghan, 2018). Bu duygularla baş edebilmek ve duyguyu regüle edebilmek seyirci müdahale düzeyinde farklılık yaratabilir.

Sosyal destek yaşam dönemlerinin her aşamasında gerekli olan bir ihtiyaçtır. Ergenlik döneminde ise bu ihtiyaç oldukça yükselmektedir. Gerek aileden gerek akranlardan gerekse öğretmenlerden alınan destek ergenler üzerinde olumlu etkiler bırakmaktadır (Jakobsen, Hansen ve Andersen, 2021; Song, Bong, Lee ve Kim, 2014; Wentzel, Battle, Russell ve Looney, 2010). Akran zorbalığında zorbalığa maruz kalanlar ve zorbalığı yapanlar açısından algılanan sosyal destek araştırılsa da seyirci rolü için daha nadir çalışmaların yürütüldüğü bir alan olarak kalmıştır. Örneğin, Wood ve diğerlerinin

(2017) yaptığı araştırmada okulda bulunan personellerin desteğinin zorbalık durumlarında, bireyin müdahale etme veya etmeme kararında kilit bir rol olduğu bildirilmiştir. Dolayısıyla akran zorbalığında seyirci müdahale düzeyi algılanan sosyal destek ile ilişkili bir faktördür. Seyirci rolündeki bireylerin algıladıkları sosyal destek ile zorbalığa müdahale düzeyi arttırabilir ve sonuç olarak zorbalık olayları azaltılabilir.

Ergenlerin çoğu akranlarıyla vakit geçirmekten hoşlanmaktadır. Bu vakit ise genelde okul ortamında olmaktadır. Yapılan araştırmalar, okul ikliminin ergenlerin akran ilişkilerini ve zorbalığını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir (Kayacık, 2021; Long, Zucca ve Sweeting, 2020; Varela, vd., 2019). Cui ve To'nun (2021) Çin'de yürüttükleri araştırmada akran zorbalığında seyirci müdahale düzeyinin okul ikliminden etkilendiği ortaya konmuştur. Dolayısıyla olumlu okul iklimi zorbalığın kendisine olumlu etki yaratırken aynı zamanda seyirci müdahale düzeyinde de olumlu değişiklikler yapabilmektedir.

Akran zorbalığında seyirci müdahale düzeyi ile cinsiyet (Jenkins ve Nickerson, 2019), duygusal tepki düzeyi (Barhight, vd., 2013), empati düzeyi (Salmivalli, 2014), müdahale etmeme, empati (Bauman, Yoon, Iurino ve Hackett, 2020) ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmada ise akran zorbalığında seyirci müdahale düzeyinin yordayıcıları olarak duygu düzenleme, algılanan sosyal destek ve okul ikliminin lise kademesinde öğrenim gören ergenlerde araştırılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Dolayısıyla bu araştırma, akran zorbalığında seyircilerin müdahale düzeyini etkileyen değişkenleri bir model çerçevesinde ele almıştır. Modelin test edilmesi hem kuramsal çerçeveyi genişletmek hem de akran zorbalığı bağlamında uygulanabilir çözümler sunmak açısından önemli bir adım olarak görülmektedir. Kuramsal açıdan, duygu düzenleme, algılanan sosyal destek ve okul iklimi gibi değişkenlerin seyirci müdahale davranışları üzerindeki etkisini incelemek, bu davranışları daha kapsamlı bir şekilde anlamaya olanak tanımaktadır. Uygulama açısından ise bu modelin sonuçları, okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin etkinliğini artırmak için duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesine, sosyal destek algısının güçlendirilmesine ve olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasına yönelik stratejiler geliştirilmesine olanak sağlayacaktır. Bu nedenle, modelin test edilmesi hem teorik bilgiyi derinleştirmek hem de uygulamaya yönelik somut çözümler üretmek açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular, Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği, Çocuk ve Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği adlı ölçeklerin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır. Çalışmada kullanılan tüm ölçekler öz bildirime dayalıdır.

Veri toplama süreci yalnızca Ankara ilindeki lise öğrencileriyle sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla, elde edilen sonuçlar, farklı illeri ya da kademeleri kapsamadığından genellenebilirlik açısından sınırlılıklar içermektedir. Ayrıca, zorbalık deneyimleri katılımcıların öz bildirimlerine dayanılarak ölçülmüş olup, bu veriler zorbalık türü, süresi veya yoğunluğu gibi daha ayrıntılı bilgiler içermemektedir.

Araştırma kesitsel bir tasarıma dayalı olduğundan, değişkenler arasındaki ilişkiler nedensellikten ziyade korelasyon düzeyinde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, elde edilen bulgular, çalışmanın örneklem grubu, kullanılan ölçekler ve veri toplama yöntemleri çerçevesinde yorumlanmalıdır.

Tanımlar

Ergenlik: Ergenlik, çocukluk ile yetişkinlik arasında bir geçiş dönemi olup, bireylerin yeni yaşantılar edindiği ve bu süreçte sosyal desteğe duydukları ihtiyacın belirgin olduğu bir dönemdir (Santrock, 2012). Bu çalışmada lise kademesinde eğitim gören ergenler ile çalışılmıştır.

Akran zorbalığı: Akran zorbalığı, bir veya birden fazla öğrencinin başka bir ya da birden fazla öğrenci tarafından sürekli olarak ve belirli bir zaman diliminde hedef alınıp olumsuz davranışlara maruz bırakılması şeklinde tanımlanmaktadır (Olweus, 1994).

Zorbalıkta seyirci müdahalesi: Bireylerin karşılaştıkları olaylar karşısında sergileyecekleri tepkiler veya benimseyecekleri tutumlar olarak tanımlanmaktadır (Latane ve Darley, 1970).

Duygu düzenleme: Bireyin duygularını fark edebilmesi, tanımlayabilmesi, öz-şefkat geliştirmesi, dikkatini farklı yerlere yöneltebilmesi ve sağlıklı duygulara ulaşma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Greenberg, 2010).

Algılanan sosyal destek: Sosyal destek, bireyin çevresindeki insanlardan aldığı sosyal ve duygusal yardımlar bütünü olarak ifade edilmektedir (Yıldırım, 1997).

Okul iklimi: Okul iklimi, katılımcıların deneyimlediği ve davranışlarını etkileyen, okul ortamına ilişkin ortak algılarına dayalı bir kavramdır (Hoy ve Miskel, 1991).



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde akran zorbalığına müdahale, duygu düzenleme, algılanan sosyal destek ve okul iklimi kavramları açıklanarak, kavramlarla ilgili alan yazındaki çalışmalardan bahsedilmiştir.

Akran Zorbalığı

Akran Zorbalığı Tanımı ve Tarihçesi

Zorbalık kavramı dünyanın çoğu yerinde ve yaş grubunda deneyimlenen bir kavramdır. Araştırmaların başında zorbalık kavramının yerine zaman zaman ‘‘mobbing’’ ve türevleri gibi farklı kavramlar kullanılsa da nihayetinde’’ zorbalık’’ kavramında uzlaşmıştır (Pikas, 1989). Zamanla ‘‘bullying’’ olarak adlandırılan bu kavramın tanımı şekillenir hale gelmiştir (Olweus, 1994).1970’lerden beri çalışılan bu kavramın tanımları zaman içinde geliştirilmiştir. Bu tanımlardan en çok kabul edilen Dan Olweus’un tanımı olmuştur. Olweus (1994) zorbalık kavramını bir veya birden fazla kişinin tekrarlayan bir biçimde, kasıtlı olarak güç dengesizliği olan kişi veya kişilere sergilenen olumsuz davranışlar olarak tanımlamaktadır. Türk Dil Kurumu ise zorbalık kavramını ‘‘zorbaca davranışta bulunma; mütegalibelik, müstebitlik, tagallüp’’ olarak tanımlarken akran zorbalığı kavramını ‘‘bir çocuğa veya ergene, benzer yaştaki başka bir çocuk veya ergenin uyguladığı sözel, fiziksel veya psikolojik şiddet’’ olarak tanımlamıştır (TDK, 2022). Dolayısıyla zorbalık kavramı tekrar eden, güç dengesizliği bulunan ve kasıtlı olarak gerçekleştirilen bir şiddet davranışı olarak nitelendirilebilir. Zorbalık hakkında ilk çalışmalar 1970’lerde İskandinav ülkelerinde yapılmıştır. 1982 yılında Norveç’te akran zorbalığı sonucu intihar eden bir grup öğrencinin ardından kavram üzerinde daha çok durulmaya başlanmıştır (Fleming ve Towey, 2002; Akt. Bulgurcu, 2011). Bunun üzerine zorbalık, önce Norveç’te ardından 1980 ve 1990 yıllarında İngiltere, Hollanda, Japonya gibi ülkelerde de önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir (Olweus, 1995).

Akran zorbalığının çeşitleri, farklı araştırmacılar tarafından çeşitlendirilmişse de en çok kabul gören Dan Olweus'un kategorileştirmesi olduğu görülmektedir. Olweus (1993) zorbalığı sosyal dışlama, fiziksel ve sözel zorbalık olarak üç kategoriye ayırmaktadır. Bu kategoriler de dolaylı ve doğrudan zorbalık olarak iki ana başlığa ayrılmaktadır. Fiziksel ve sözel zorbalık doğrudan zorbalık olarak nitelendirilirken sosyal dışlama, dolaylı zorbalık kategorisinde yer almıştır. Elliot (1997) tarafından ise zorbalık çeşitleri fiziksel, sözel, duygusal ve tehdit edici olarak ayrılmaktadır. Bu ayrım da fiziksel zorbalık kasıtlı itmek, tekme atmak gibi fiziksel saldırıları içerirken; sözel zorbalık kişilere rahatsız edici lakaplar takma olarak tanımlanmaktadır. Duygusal zorbalık ise dışlama, küçük düşürme gibi durumları kapsamaktadır (Elliot, 1997). Mynard ve Joseph (2000) ise zorbalığı fiziksel, sözel, ilişkisel ve kişisel eşyalara zarar verme olarak kategorileştirmektedir. Griffin ve Allan (2004) fiziksel, sözel ve duygusal zorba davranışlar olarak çeşitlendirerek Olweus'un kategorileştirmesine benzer şekilde bir tanım yapmaktadır. Bu kategorilerin üzerine Pişkin ve Ayas (2011) zorbalık kavramını fiziksel, sözel, dışlanma, söylenti çıkartma-yayma, zorbalığa maruz kalanın eşyalarına zarar verme ve cinsel zorbalık olarak altı kategoride toplamaktadır. Görüldüğü üzere zaman ilerledikçe zorbalık tipleri çeşitlenmektedir. Gelişen teknolojiyle ile siber zorbalık kavramı alanyazında yerini almıştır. Siber zorbalık ise internetten veya telefon yoluyla kasıtlı, tekrarlayan zarar veren davranışlarda bulunmak olarak tanımlanmaktadır (Vandebosch ve Van-Cleemput, 2008). Sonuç olarak alanyazındaki genel zorbalık çeşitleri fiziksel, sözlü/sosyal/ilişkisel, siber ve cinsel olarak sınıflandırılmaktadır.

Akran Zorbalığının Nedenleri

Akran zorbalığına müdahale edebilmek için önce nedenlerini bilmek gerekmektedir. Alanyazında akran zorbalığının nedenlerine ilişkin araştırmalar bulunmakla birlikte bunlar beş kategoride incelenebilir.

Ailevi Faktörler. Bir bireyin yetiştiği aile, birey için belirleyici özelliklerden biridir. Akran zorbalığında da bu durum aynıdır. Alanyazına bakıldığında çoğu araştırma akran zorbalığının bir nedeni olarak ailevi faktörleri vurgulamaktadır (Cenkseven-Önder ve Yurtal, 2008; Doğan ve Keleş, 2023; Genç, 2007; Çarkıt ve Bacanlı, 2020; Gürhan, 2017; Hoşgörür ve Orhan, 2017; Perren, Stadelmann ve von Klitzing, 2009). Örneğin

ebeveyn eğitim düzeyi azaldıkça zorbalığı yapan-zorbalığa maruz kalan olma olasılığının arttığı görülmektedir (Hoşgörür ve Orhan, 2017; Perren vd., 2009). Bununla birlikte ailede deneyimlenen maddi ve manevi sorunların varlığı (Çarkıt ve Bacanlı, 2020; Doğan ve Keleş, 2023), aile içi şiddetin yaşanması (Genç, 2007), ailede problem çözme yeteneğinin zayıf oluşu ve iletişimin az olması ve ailenin parçalanmış olması akran zorbalığını arttıran nedenler arasında görülmektedir (Cenkseven-Önder ve Yurtal, 2008). Eşkisu'nun (2014) 683 lise öğrencisiyle yaptığı araştırmada ise zorbalığı yapanların ve zorbalığa maruz kalanların aile işlevi bozukluğunun yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak ailenin çocuğu yetiştirme tarzı, çocuğun sevgisiz/ilgisiz büyümesi veya çocuğun her söylediğinin kabul edilip yapılması da akran zorbalığını arttıran faktörler olarak sıralanmaktadır (Çarkıt ve Bacanlı, 2020; Gürhan, 2017).

Bireysel Faktörler. Her çocuğun kendi mizacına ve kişisel özelliklerine göre duygu, düşünce ve davranış örüntüsü değişiklik göstermektedir. Örneğin bencil (Hoşgörür ve Orhan, 2017); hiperaktif, aşırı özgüvenli (Doğan ve Keleş, 2020); kıskanç, saldırgan ve intikam duygusu yüksek (Jan ve Husain, 2015) öğrencilerin daha çok zorbalığı yapan olduğu bulunmuşken, içe kapanık, fiziksel olarak daha zayıf olan (Doğan ve Keleş, 2020); kendini ifade etmekte güçlük yaşayan (Çarkıt ve Bacanlı, 2020); öfkelerini ifade edemeyen/içe yönelten (Atik ve Kemer, 2008) öğrencilerin zorbalığa maruz kalan rolünde olduğu saptanmıştır. Buna karşılık, Perren ve diğerlerinin (2009) yaptığı araştırmada göçmen vatandaşların kendini ifade edemeden kaynaklı zorbalığa maruz kalan rolünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Colorosso'nun (2003) belirttiğine göre farklılıklara daha hoşgörüsüz ve kontrol etme isteği olan öğrencilerin daha çok zorbalığı yapan rolünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber yanlış arkadaş seçimi ve arkadaş ortamı da akran zorbalığında bir neden olarak ifade edilmektedir (Coloroso, 2003; Çarkıt ve Bacanlı, 2020; Doğan ve Keleş, 2023). Çarkıt ve Bacanlı'nın (2020) ilk ve ortaokul öğretmen görüşlerini incelediği bir araştırmada zorbaca davranışların nedenlerinden biri olarak gelişim dönemi belirtilmektedir. Benzer şekilde Hoşgörür ve Orhan'ın (2017) ilk, orta ve lise kademesi olmak üzere toplam 33 müdür ile yaptığı görüşmeler sonucunda da gelişim dönemi akran zorbalığının bir nedeni olarak aktarılmaktadır. Öte yandan birçok çalışmada akademik olarak başarısız öğrencilerin zorbalık olaylarında daha çok bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Genç, 2007; Hoşgörür ve Orhan, 2017; Morkan-Şahin ve Aral, 2023). Son olarak, Aydın ve diğerlerinin (2023)

ergenlerle yaptıkları araştırma, empatik eğilim ve hoşgörü düzeylerinin artmasıyla zorbalığın azaldığını göstermektedir. Benzer şekilde, Sakarya ve Pekdoğan'ın (2020) mizaç özellikleri üzerine yaptıkları çalışmada, bireyin hareketli olma durumu gibi mizaç boyutlarının hem zorbalığı yapan hem de zorbalığa maruz kalan rollerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaş ve Cinsiyet. Akran zorbalığı araştırmalarında cinsiyet değişkeni sayıca fazla araştırılan bir değişken olarak nitelendirilebilir. Farklı kültür ve zaman dilimlerine göre değişiklikler meydana gelse de sonuçlar genel anlamda tutarlıdır. Alanyazında genel olarak yaş arttıkça akran zorbalığının azaldığı bilgisi verilirken (Fung vd., 2021; Yelboğa ve Koçak, 2019) Morkan-Şahin ve Aral'ın (2021) 303 lise öğrencisi ve 150 öğretmenle yaptıkları araştırmada akran zorbalığının sınıf düzeyi ve yaşa göre bir değişiklik göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan, Salmon, James ve Smith (1998) tarafından yapılan araştırmada, 12-17 yaş aralığındaki 904 ergen üzerinde yapılan çalışmada, zorbalığa maruz kalanların daha küçük yaşta oldukları tespit edilmiştir. Akran zorbalığı yalnızca ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde değil, yükseköğretim kurumlarında da gözlemlendiğine yönelik araştırmada mevcuttur. Yıldırım ve Yazgan'ın (2022) lisans öğrencileriyle yaptıkları araştırma, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla siber zorbalık eğilimi gösterdiğini ortaya konmuştur. Sınıf düzeyine göre incelendiğinde, lisans birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek saldırganlık eğilimlerine sahip oldukları ve aynı zamanda bu grubun en çok siber zorbalığa maruz kalanlar olduğu belirlenmiştir.

Alanyazında akran zorbalığında cinsiyete göre yapılan araştırmalara bakıldığında, Morkan-Şahin ve Aral'ın (2021) araştırmasına göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorbalık yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Atik, Özmen ve Kemer'in (2012) lise kademesinde yürüttüğü araştırmaya göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran zorbalık olaylarına daha çok katıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguların yanında, Finlandiya'da gerçekleştirilen ve üç yıl boyunca toplanan verilerle 26.440 ergenin katıldığı geniş çaplı bir araştırmada, kızların %9'unun, erkeklerin ise %17'sinin bir hafta içinde zorbalık olayına karıştığı bildirilmektedir (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen ve Rimpela, 2000). Benzer şekilde, Delfabbro ve diğerlerinin (2006) Avustralya'da yaptıkları çalışmada, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla zorbalığa maruz kalma olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak,

araştırmada zorbalığa maruz kalma düzeyinin en yüksek olduğu okulların sadece erkeklerin bulunduğu okullar olduğu belirtilmektedir. Ancak, zorbalığa maruz kalma ve zorbalık yapma oranlarının sınıf ve yaş değişkenlerine göre değişmediği belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmalara bakıldığında zorbalığa maruz kalan da zorbalığı yapan da en belirgin cinsiyet erkeklerdir. Farklı yaş gruplarındaki öğrencilere yönelik çalışmalar da sürdürülmektedir. Zorbalık türlerine göre değişiklik bulunsa da genel olarak erkeklerin kızlardan daha çok akran zorbalığı olaylarına katılım gösterdiği bilinmektedir (Fung vd., 2021; Hamurcu, 2020; Morkan-Şahin ve Aral, 2021).

Ayas ve Pişkin'in (2011) 600 lise öğrencisiyle yaptıkları araştırmada ise, sözel zorbalık haricindeki tüm zorbalık çeşitlerinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları; zorbalığı yapan rolünde ise dışlama haricinde, yine erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla zorbalığı yapan oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Çankaya'nın (2011) 201 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmada ise, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla zorbalığa maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çevresel Faktörler. Bireylerin davranışını aile ve bireysel faktörlerin etkilediği gibi yetiştirdiği ve etkilendiği çevrede etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda, medyadaki olumsuz şiddet öğeleri akran zorbalığının nedenlerinden biri olarak saptanmıştır (Çarkıt ve Bacanlı, 2020; Hoşgörür ve Orhan, 2017). Bununla birlikte, Çarkıt ve Bacanlı (2020) çalışmasına göre, daha önce akran zorbalığına maruz kalmanın da bir neden olduğunu belirtirken; savaştan çıkmış olmanın da nedenler arasında sunulduğu gösterilmektedir. Morkan-Şahin ve Aral'ın (2023) öğretmenlerinde içinde bulunduğu örneklem grubunda yaptığı araştırmada öğretmenlerin önemsemez tutumunun artmasıyla özellikle fiziksel zorbalığın arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Paralel şekilde, Eşkisu'nun (2014) araştırması, algılanan öğretmen desteğinin artmasıyla zorbalık tutumlarının azaldığını göstermektedir. Hem zorbalığı yapan hem de zorbalığa maruz kalan öğrencilerin düşük aile ve öğretmen desteği aldıkları ve zorbalığa maruz kalan öğrencilerin ayrıca düşük akran desteği de algıladıkları tespit edilmiştir. Morkan-Şahin ve Aral'ın (2021) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada ise, öğretmenlerin önemsiz tutumlarının artmasıyla, öğrencilerin fiziksel zorbalığa maruz kalma olasılığının da yükseldiği saptanmıştır. Üniversite düzeyinde yapılan başka araştırmada, bölüm memnuniyeti düşük olan

öğrencilerin siber zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Yıldırım ve Yazgan, 2022).

Sonuç olarak, akran zorbalığının nedenleri ailevi, yaş ve cinsiyet, bireysel ve çevresel olarak ayrılabilir. Bu kategorilerin alt başlıkları da düşünüldüğünde akran zorbalığının nedenlerinin geniş bir yelpazeye yayıldığı gözler önüne serilmektedir.

Akran Zorbalığının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Her durumun bir etkisi olduğu gibi akran zorbalığının da çeşitli etkileri olmaktadır. Alanyazında oldukça geniş bir yelpazede araştırılan bu konu fiziksel, psikolojik, sosyal ve akademik etkiler olmak üzere dört kategoride incelenebilir.

Fiziksel Etkiler. Fiziksel sonuçlar hem zorbalığa maruz kalanlar hem de zorbalığı yapanlar için çeşitli rahatsızlıkları içermektedir. Zorbalığa maruz kalanlar genellikle baş ağrısı, karın ağrısı (Gürhan, 2017) ve alt ısılatma (Wolke ve Lereya, 2015) gibi fizyolojik sorunlar yaşamaktadırlar. Bu fizyolojik rahatsızlıklar, zorbalığa maruz kalmanın hemen ardından veya uzun vadede ortaya çıkabilir. Zorbalığı yapanlar ise, ilerleyen yaşlarda sık ve aşırı alkol kullanımı gibi sağlık sorunları ile karşılaşabilirler (Kaltiala-Heino vd., 2000).

Psikolojik Etkiler. Alanyazında zorbalığa maruz kalanlar ve zorbalığı yapanlar üzerindeki psikolojik etkileri geniş bir yelpazede ele alınmaktadır. Zorbalığa maruz kalanlarda düşük benlik saygısı (Banks, 1997; Gürhan, 2017; Kapıcı, 2004); sosyal yabancılaşma, (Gürhan, 2017) depresyon belirtilerinde ve kaygı düzeyinde yükselme (Banks, 1997; Gürhan, 2017; Kapıcı, 2004; Nazir ve Pişkin, 2015; Wolke ve Lereya, 2015); sosyal izolasyon (Banks, 1997), düşük sosyal uyum (Wolke ve Lereya, 2015); kendine zarar verme (Nazir ve Pişkin, 2015) gibi psikolojik problemler görülebilmektedir. Stapinski ve diğerlerinin (2014) çalışmasında, zorbalığa maruz kalan ergenlerin anksiyete bozukluğu tanısı alma olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Kapıcı'nın (2004) ilköğretim öğrencileriyle yaptığı araştırmaya göre, sözel zorbalık depresyon eğilimini artırırken, duygusal zorbalık benlik saygısı, depresyon ve kaygıyı olumsuz yönde etkilemektedir. Hem zorbalığı yapan hem de zorbalığa maruz

kalan bireylerde anksiyete, depresyon ve psikosomatik semptomlara sıkça rastlandığı Kaltiala-Heino ve diğerlerinin (2000) araştırmasında belirtilmektedir.

Salmon ve diğerleri (1998) tarafından 12-17 yaş aralığındaki 904 ergen katılımıyla yapılan çalışmada, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin endişe ve yalan söyleme eğilimlerinin yüksek olduğu görülürken, zorbalığı yapanların ise depresyon eğiliminin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna paralel olarak, Kaltiala-Heino ve diğerlerinin (2000) 14-16 yaş aralığındaki ergenlerle gerçekleştirdiği başka bir çalışmada, zorbalığı yapan-zorbalığa maruz kalan rolündeki öğrencilerin anksiyete ve depresyon eğilimi gösterdiği ve bu grubun psikosomatik semptomlar açısından en sık rastlanan grup olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda, zorbalığı yapan rolündeki öğrencilerin alkol ve madde kullanımı gibi ruhsal risk faktörleriyle de karşı karşıya oldukları tespit edilmiştir.

Akran zorbalığı yalnızca deneyimlenen dönemde değil, uzun vadede de bireyin yaşamını etkileyebilmektedir. Copeland ve diğerlerinin (2014) yaptığı araştırmaya göre, zorbalığa maruz kalanlar zorbalığın sonuçlarını uzun vadede deneyimlemeye devam etmektedir. Aynı şekilde, Takiwaza ve diğerlerinin (2014) çocukluk ve ergenlik döneminde zorbalığa maruz kalmış bireylerin orta yaş dönemindeki etkilerini inceledikleri çalışmada, zorbalığa maruz kalanların, zorbalığa maruz kalmayanlara kıyasla orta yaşta psikolojik sıkıntılar, depresyon, anksiyete ve intihar eğilimleri açısından daha yüksek risk taşıdığı saptanmıştır. Ayrıca, bu bireylerin ilerleyen yaşlarda sosyal ilişkilerde zorluklar, ekonomik sıkıntılar ve algıladıkları yaşam kalitesinde düşüş yaşadıkları belirlenmiştir. Ergenlik döneminde zorbalığa maruz kalmanın anksiyete ile olan ilişkisi başka araştırmacılar tarafından da incelenmiş ve benzer bulgular elde edilmiştir (Stapinski vd., 2014).

Sosyal Etkiler. Sosyal sonuçlar, zorbalığı yapan ve zorbalığa maruz kalan bireylerin sosyal destek düzeyleri ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerini incelemektedir. Eşkisu'nun (2014) araştırmasına göre hem zorbalığı yapan hem de zorbalığa maruz kalan bireylerde sosyal destek düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Bu durum, zorbalığın sosyal ilişkiler üzerinde uzun vadeli olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Bununla birlikte Fox ve Boulton'ın (2005) çalışmasına göre zorbalığa maruz kalanların zorbalığı yapanlara göre sosyal becerilerinin daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik Etkiler. Akademik sonuçlar, zorbalığa uğrayan çocukların eğitim hayatlarını nasıl etkilediğini ele alır. Zorbalığa maruz kalan çocukların akademik başarısının düştüğü (Menken vd., 2022); okulu bırakma (Cornell, Gregory, Huang ve Fan, 2013) veya okul reddinin arttığı (Rigby, 2003) görülmektedir. Bu durum, zorbalığın eğitimsel başarısızlık ve okuldan uzaklaşma ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular, akran zorbalığının fiziksel, psikolojik, sosyal ve akademik alanlarda hem zorbalığı yapan hem de zorbalığa maruz kalan rolleri açısından kalıcı ve olumsuz sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır. Akran zorbalığı ile ilgili değişkenler ve bu değişkenlerin zorbalık üzerindeki etkileri anlaşıldıktan sonra, bu olguya müdahale etmeye yönelik çeşitli programlar da geliştirilmiştir. İlkokul ve lise düzeylerinde uygulanan bu müdahale programları sayesinde öğrenciler, akran zorbalığı hakkında bilgi sahibi olmuş ve zorbalıkla mücadele etme konusunda farkındalık kazanmışlardır (Çitemel, 2014; Kutlu ve Hamiden-Karaca, 2021; Özbek ve Taneri, 2022). Geliştirilen bu programlar, özellikle lise ve ortaokul seviyelerinde denenmiş ve zorbalığı azaltmada etkili oldukları gözlemlenmiştir (Palladino, Nocentini ve Menesini, 2016; Salmivalli, 2001).

Ergenlik Dönemi ve Akran Zorbalığı

Akran zorbalığı her kademedede var olsa da özellikle ergenlik döneminde etkileri daha kalıcı olabilir. Ergenlik dönemi, çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olarak adlandırılmaktadır (Nebhiani ve Jain, 2019). Bir diğer yandan Steinberg (2005) ergenlik dönemini duygu ve davranışların düzenleme ihtiyacının arttığı bir dönem olarak tanımlamıştır. Çocuklukta rehber olan anne-babalar ergenlikte rehber olmaya devam etse de devreye ergenler için daha önemli bir etken girmektedir: akranlar. Kaess (2018) bireyin yaşının artmasıyla akran ilişkilerine verdiği öneminde arttığını vurgulamaktadır. Bu durumu ise ebeveyn-çocuk ilişkisini kalitesinin çocuğun yaşamındaki etkisi ile akran ilişkilerinin bireyin hayatındaki rolünün paralel şekilde önem kazandığı şeklinde açıklamaktadır. Dolayısıyla ihmalkâr bir ebeveyn gibi zorbalığı yapan bir arkadaşta bireyin hayatını olumsuz şekilde etkilemektedir. Yöndem ve Totan'ın (2007) 595 lise öğrencisiyle yaptığı çalışmada ergenlerin ebeveynleri ile olan ilişkisinin artmasıyla zorbalığı yapan ve zorbalığı yapan-zorbalığa maruz kalan rolünde olma olasılıklarının azaldığı tespit edilmiştir. Aynı çalışmada akran ilişkilerinin artması zorbalık rolünü

arttırırken zorbalığa maruz kalan rolünü ise azalttığı saptanmıştır. Çalkantılı bir dönem olan ergenlikte bireyin bağımsızlık isteği, kırılganlık düzeyi arttığı gibi (Nebhiani ve Jain, 2019), akranlardan etkilenme düzeyi ve akranlarıyla geçirdiği vakitte artmaktadır (Sawyer vd., 2012; Yelboğa ve Koçak, 2019). Kimlik arayışında olan ergenler kuralları test etmek ve sınırları zorlamak istemektedirler (Sawyer vd., 2012). Ancak oluşturulan kuralları test ederken akranlarla geçirilen vakitte her zaman olumlu etki görülmemektedir.

Fırtınalı bir dönem olan ergenlikte riskli davranışlar ortaya çıkabilmektedir. Kırılgan bir yapıda olan ergenler için zorbalığa dahil olmak dönemin getirdiği sonuçlara yenilerini eklemektedir. Yapılan çalışmalar neticesinde akran zorbalığına uğrayanlarda intihar düşüncesi ve girişimini (Gini ve Espelage, 2014); anksiyete, stres, depresyonu (Gür, Eray, Makinecioğlu, Sığırlı ve Vural, 2020; Halliday, Gregory, Taylor, Digenis ve Tumbull, 2021) ve beden memnuniyetsizliğini (Halliday vd., 2021) anlamlı derecede arttırdığı bulgularına ulaşılmıştır. Mullan, Golm, Juhl, Sajid ve Brandt'ın (2023) meta analiz çalışmasında akran zorbalığının içselleştirme sorunlarını arttırdığı ve düşük öz saygı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, zorbalığa maruz kalan bireyler düşük akademik başarı sergilerken okula ait hissetmemekte ve okuldan uzaklaşma hatta okulu bırakma aşamasına gelmektedirler (Cornell vd., 2013; Halliday vd., 2021). Dolayısıyla akran zorbalığı neticesinde birey okuldan uzaklaşabildiği gibi tamamen eğitim hayatında da kopabilmektedir. Bununla birlikte, davranış sorunlarının artışı ise zorbalığı yapan rolünde olma olasılığının da arttırdığı görülürken olumlu kişilerarası davranışların azaldıkça zorbalığı yapan rolünde olma ihtimalinin arttığı gözlemlenmiştir (Gür vd., 2020).

Sonuç olarak, ergenlik dönemi, bireyin hem psikolojik hem de sosyal gelişimi açısından oldukça hassas bir süreç olduğundan, akran zorbalığının bu dönemdeki etkileri derin ve kalıcı olabilmektedir. Ergenler, akran ilişkilerine verdikleri önemin artmasıyla, zorbalık gibi olumsuz davranışlarla karşılaştıklarında ciddi psikolojik sorunlar yaşayabilir ve eğitim hayatlarından kopma riski taşıyabilmektedirler. Bu nedenle, geleceğin yetişkinleri olan ergenler arasında akran zorbalığının önlenmesi ve müdahale edilmesi, sağlıklı yetişkin bireyler yetiştirmek açısından kritik öneme sahiptir.

Akran Zorbalığında Roller

Akran zorbalığı kavramında en az iki kişi bulunduğundan farklı roller tanımlanmaktadır. Alanyazında genel anlamda zorbalığı yapan, zorbalığa maruz kalan ve seyirci rolünden bahsedilirken bu rollerin alt dalları ve farklı sınıflandırmaları olduğu görülmektedir. Bu çalışmada akran zorbalığında roller beş ana kategoride ele alınmıştır.

Zorbalığı Yapan. Fiziksel, sözel veya dolaylı bir şekilde zorbalık eylemini yapan birey olarak tanımlanmaktadır (O'connell, Pepler ve Craig, 1999). Zorbalığı yapan bireylerin çeşitli ortak özellikleri vardır. Örneğin zorbalığı yapan bireyler özellikle erkek ise fiziksel olarak daha yapılı, güçlü kişilerden oluşmaktadır (Greenbaum, 1988; Olweus, 1994). Bununla birlikte zorbalığı yapanlar, başkalarını egemenlik altına alma ve kontrol etme ihtiyacı hissetmektedirler (Banks, 1997; Coloroso, 2003; Olweus, 1994). Saldırgan yapıda olan bu bireyler başkalarına zarar vermekten haz duydukları gibi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmemektedirler ve kendilerini kışkırtanın zorbalığa maruz kalan birey olduğunu dile getirmektedirler (Banks, 1997; Gürhan, 2017; Olweus, 2010). Zorbalığa maruz kalanlara karşı empati düzeyleri düşük olan zorbalığı yapanlar aynı zamanda yetişkinlere de meydan okumaktadırlar (Banks, 1997; Gürhan, 2017; Olweus, 1994). Okul ve toplum kurallarını hiçe sayan, kuralları yıkmaya meyilli bu bireylerin sorun çözme becerileri gelişmediği gibi problemleri şiddete başvurarak çözmeyi alışkanlık haline getirmişlerdir (Banks, 1997; Gürhan, 2017). Olweus (1994) zorbalığı yapanların derinlerde güvensiz ve kaygılı bireyler olduğunu savunmaktadır. Ancak yaygın inanışın tam aksine zorbalığı yapanların özgüvenlerinde bir sorun yoktur (Banks, 1997; Olweus, 2010). Stevenson ve Smith (1989) zorbalığı yapan bireyleri iki ayrı alt başlığa ayırmaktadır: Bunlar; güvenli ve kaygılı olarak adlandırılmaktadır. Güvenli zorbalığı yapanlar en yaygın görülen zorbalığı yapan alt başlığı olmakla beraber saldırgan ve fiziken güçlü bireylerdir. Öte yandan kaygılı zorbalığı yapan ise arkadaşları tarafından seilmeyen, dışlanan, okul başarısı nispeten daha düşük ve kendisine güveni olmayan bireylerdir (Akt. Pişkin, 2002). Bu durum Olweus'un (1994) zorbalığı yapanların derinlerde güvensiz ve kaygılı hissetmesini açıklayan bir kategorileşmedir.

Zorbalığı Yapan-Zorbalığa Maruz Kalan. Zorbalığı yapan-zorbalığa maruz kalan rolü hem zorbalığı yapma hem de zorbalığa maruz kalma riski taşıyan bireyleri

ifade etmektedir. Bu bireyler saldırgan, akran ilişkilerinde zor uyum sağlayan veya hiç sağlayamayan bireylerdir. Zorbalığa uğradıklarında düşen benlik saygılarını başkalarına zorbalık yaparak yükseltmeye çalışmaktadırlar (Gürhan, 2017).

Zorbalığa Maruz Kalan. Zorbalığa maruz kalan bireyler genel anlamda kaygılı, öz saygısı düşük, pasif, utangaç, içe kapanık, hassas ve yalnız kimselerdir (Atik ve Yerin-Güneri, 2013; Banks, 1997; Coloroso, 2003; Gürhan, 2017; Olweus, 1994, 2010). Düşük sosyal beceriye sahip bu bireylerin ya az arkadaşı vardır ya da arkadaşları hiç yoktur (Banks,1997; Greenbaum, 1988; Olweus, 1994). Olweus (2010) zorbalığa maruz kalanların yetişkinlerle daha iyi anlaştıklarını öne sürmektedir. Bununla birlikte, zorbalığı yapanların aksine, özellikle erkeklerde, fiziken daha güçsüz/çelimsiz kişilerdir (Greenbaum, 1988). Utangaç ve içe kapanık bu bireyler zorbalığa maruz kalsalar bile yardım isteyememelerinin çeşitli nedenleri vardır. Zorbalığa maruz kalanlar kimsenin onlara yardım edebileceğini düşünmediği gibi, zorbalığa uğradığı için kendini suçlayabilir ve bu durumdan utanabilmektedirler (Coloroso, 2003; Greenbaum, 1988; Olweus, 1994). Aynı zamanda başkalarından yardım talep ettiklerinde zorbalığı yapanların buna bir karşılık vereceğinden korkabilmektedirler (Colorosso, 2003). Kendilerini başarısız olarak gören zorbalığa maruz kalanların aileleri ise genellikle aşırı koruyucu ailelerdir (Banks, 1997; Olweus, 1994).

Olweus (1994) zorbalığa maruz kalanları itaatkâr ve kışkırtıcı olmak üzere iki kategoride incelemektedir. İtaatkâr zorbalığa maruz kalanlar en yaygın görülen zorbalığa maruz kalma biçimidir. Bu kategorideki zorbalığa maruz kalanlar, genellikle kaygılı ve güvensiz kişilerdir. Ayrıca kademe olarak daha küçük sınıflardaki itaatkâr zorbalığa maruz kalanlar zorbalık yapıldığında ağlama ve geri çekilme gibi davranışlar göstermektedirler. Kışkırtıcı zorbalığa maruz kalanlar ise genelde sınıfta tepkiyi hep çeken, dikkat problemi olan, hiperaktif çocuklar olarak tanımlanmaktadır. İtaatkâr zorbalığa maruz kalanlara oranla sayıları daha azdır (Olweus, 1994).

Seyirci (Katılımcı). Alanyazında bu grup, bazı araştırmacılar tarafından seyirci bazı araştırmacılar tarafından ise katılımcı olarak nitelendirmiştir (Jenkins ve Nickerson, 2016; Salmivalli, Österman, Björkqvist ve Kaukiainen, 1996).

Seyirci rolündeki bireylerin zorbalık karşısında sergileyebileceği davranışlar çeşitli kategorilere ayrılmaktadır. İlk kategori, zorbalığı görüp görmezden gelen

bireylerdir. Bu bireyler zorbalığın farkında olmalarına rağmen müdahale etmezler. Bu nedenle, zorbalığa pasif bir şekilde katılan grup içerisinde değerlendirilirler. Diğer bir ifadeyle, tarafsız kalmayı tercih etmektedirler. Zorbalığa aktif olarak katılmasalar da göz yumarlar ve rahatsızlık duysalar bile müdahaleden kaçınmaktadırlar. İkinci kategori, zorbalığı teşvik eden bireylerden oluşmaktadır. Bu bireyler zorbalığa aktif bir şekilde katılmaktadır. Güçlendirici olarak adlandırılan bireyler, zorbalık yapanlar etrafta yokken kavgayı başlatabilir, ancak zorbalığı yapanlar geldiğinde geri çekilmektedir. Üçüncü kategori ise asistanlardır. Bu bireyler zorbalığa yalnızca izleyici olarak katılır ve bundan zevk almaktadır (Coloroso, 2003; Jenkins ve Nickerson, 2019; O'Connell, Pepler ve Craig, 1999).

Salmivalli ve diğerleri (1996) ise bu kategorileri zorbalığı yapan, asistan, destekçi, zorbalığa maruz kalan, zorbalığa maruz kalanın savunucusu, tarafsızlar ve rolü olmayanlar olarak ayırmaktadır. Bu noktada asistanlar, destekçiler ve tarafsızlar katılımcı rolünü oluşturmaktadır. Asistanlar zorbalığı yapana yardımcı olurken destekçiler zorbalık anında neler olup bittiğini anlamak amacıyla ortamda bulunurlar fakat müdahalede bulunmazlar. Bir nevi zorbalığı izlemektedirler. Bu durum ise zorbalık yapana cesaret vermektedir. Tarafsızlar ise zorbalığa sessiz kalıp göz yumarak zorbalığa katılmış olurlar.

Ergül'ün (2009) zorbalık rollerindeki öğrencilerin toplumsal konumlarını araştırdığı çalışmada, 774 ortaokul öğrencisinden toplanan veriler sonucunda, öğrencilerin %20.9'unun seyirci rolünde bulunduğu ve bu öğrencilerin çoğunlukla kızlardan oluştuğu saptanmıştır. İzleyici rolündeki öğrencilerin toplumsal konumlarına bakıldığında ise, izleyicilerin popüler olarak algılandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Müdahale Edenler/Savunucular. Zorbalığa maruz kalanı destekleyen, onun rahatlamasına yardımcı olan, yanında olan ve zorbalığı yapana karşı zorbalığa maruz kalanı savunup zorbalığa müdahale eden bireyleri oluşturmaktadır. Bazen fiziksel bazense sözel katılım sağlayan savunucular zorbalığı yapanın dikkatini dağıtarak da zorbalığa maruz kalanı savunmaktadırlar (O'Connell vd., 1999; Salmivalli, 1999). Jenkins ve Nickerson (2019) bu grubu seyirci kategorisinin içinde ele almıştır ancak temel özellikleri benzerdir.

Salmivalli ve diğerleri (1996) 12-13 yaş aralığındaki 573 Finli öğrenciyle yaptıkları çalışmada akran zorbalığındaki roller ve statüleri incelemişlerdir. Bu araştırmada statüler popüler, reddedilmiş, tartışmalı ve ortalama olarak isimlendirilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre popüler statüsündeki gruplar savunucular (% 43) ve destekçiler/asistanlar (% 39) olurken reddedilmiş statüsünde olanlar ise zorbalığa maruz kalanlar (%71.4) ve zorbalığı yapanlar (%51.3) olmuştur. Tartışmalı statüye sahip bireyler başta zorbalığı yapanlar (% 10.3) ardından ise destekçiler/asistanlar (% 4.1) olurken ortalama statüye sahip bireyler ise tarafsızlar (% 45.5) ve destekçiler/asistanlar (% 37.4) olarak saptanmıştır. Dolayısıyla zorbalığa müdahale eden bireylerin popülerlik statüsünde olduğu görülürken zorbalığa maruz kalanların ve zorbalığı yapanların reddedilmiş statüde olduğu göze çarpmaktadır.

Özetle, akran zorbalığında roller, zorbalığı yapan, zorbalığa maruz kalan, zorbalığı yapan-zorbalığa maruz kalan, seyirci ve müdahale edenler/savunucular olmak üzere beş ana kategoride incelenmektedir. Bu rollerin her biri, bireylerin zorbalık sürecindeki farklı davranış ve tutumlarını temsil etmektedir. Zorbalığı yapan, zorbalık eylemini gerçekleştiren kişiyi tanımlarken, zorbalığa uğrayan bu eyleme maruz kalan bireydir. Zorbalık yapan-zorbalığa maruz kalan rolü ise hem zorbalık yapan hem de maruz kalan kişileri içermektedir. Seyirciler zorbalığı izleyip zorbalık yaparı destekleyerek ya da görmezden savunucular zorbalığa maruz kalanı destekleyip zorbalığa karşı aktif bir savunma sergilemektedir. Bu roller arasındaki etkileşim, zorbalığın dinamiklerini ve bireylerin bu süreçteki konumlarını anlamak açısından önem taşımaktadır.

Seyirci Etkisi Kavramı ve Seyirci Olmanın Akran Zorbalığını Durdurmada Önemi

Seyirci etkisi kavramı 1964 yılında Newyork'ta işlenen bir cinayet neticesinde ortaya çıkmıştır. Gündüz evinin yakınlarında, apartmanların arasında öldürülen Kitty Genovese'nin yardım çığlıkları duyulmasına rağmen kimse yardım etmemiştir. Olaya tanık olan 38 kişide duruma müdahale etmemiş ve seyirci etkisi kavramı araştırılmaya başlanmıştır (Manning vd., 2007). Padgett ve Notar (2013) izleyici kitlesinin önemini vurgulamış ve zorbalığın devam ettirilmesinde en önemli etken olduğunu dile getirmiştir. Latane ve Darley (1968), bireylerin acil durumlarda müdahale edip etmeme kararını oldukça stresli, kaygılı ve korku dolu bir süreçte verdiğini vurgulamaktadırlar.

Akran zorbalığında seyircilerin yardım etmeme sebepleri çeşitli faktörlerle açıklanabilmektedir. Olayın ciddiyet algısı, sorumluluğun yayılması, sosyal ilişkiler ve duygusal tepkiler müdahale düzeyini etkileyen başlıca unsurlardır (Latane ve Darley,

1968). Seyirciler bazen durumu ciddi olarak görmemekte, sorumluluğu başkalarına atmakta veya sosyal sonuçlardan çekinmektedirler. Ayrıca, zorbalığa uğrayanların zorbalığa katkısı (Chen vd., 2016) ve seyircilerin nasıl müdahale edeceklerini bilememeleri (Bauman vd., 2020) gibi faktörler de müdahale etmeme durumuna yol açmaktadır. Oysaki seyircilerin zorbalıkta rolü büyüktür. Bauman ve diğerlerinin (2020) Birleşik Krallık'ta 12-18 yaş aralığındaki öğrencilerle yaptığı çalışmada seyircilerin zorbalığa karşı durup müdahale ettiklerinde zorbalıkların %53'ünün durduğu ve zorbalığa uğrayanların %33'ünün kendini iyi hissettiği bulgularına ulaşılmıştır. Dolayısıyla zorbalıkta seyircilerin müdahalesi oldukça önem arz eden bir konudur.

Akran Zorbalığında Seyircilerin Yardım Etmeme Sebepleri

Günümüze değin yapılan araştırmalarda seyircilerin acil durumlarda neden yardım etmediği araştırılmış ve sonuç olarak çeşitli faktörler ortaya çıkarılmıştır. Bu faktörlerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Ciddiyet Algısı. Bu faktörlerden ilki olayın acil bir durum olarak yorumlanması, bir diğer ifadeyle olayın ciddiyetidir. Latane ve Darley'in (1968) yaptığı deneyde seyircilerinden biri veya birkaçının durumu önemsiz olarak algılsa müdahale etme düzeyini düşüreceği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmacılar, durumun ciddiyetini değerlendirirken kişinin jest ve mimiklerinin önemli bir gösterge olduğunu vurgulamaktadırlar. Chen, Chang ve Cheng (2016) 24 ortaokul öğrencisiyle yaptığı araştırmada öğrencilerin %38'inin durumu ciddi olarak algılamadıklarını ve dolayısıyla müdahale etmeye daha az istekli olduklarını belirtmişlerdir. Forsberg ve diğerlerinin (2014) yaptıkları çalışmada algılanan ciddiyetin zorbalık türleriyle ilişki olduğunu saptamışlardır. Örneğin, öğrenciler fiziksel zorbalığı sözel, ilişkisel ve siber zorbalıktan daha ciddi olarak algılanırken söylenti yayma, söylentinin doğruluğundan genellikle emin olunmadığından zorbalık olarak görülmemiş dolayısıyla ciddi olarak nitelendirilmemiştir. Zorbalığa maruz kalanın davranışları da seyircilerin olayı ciddi veya ciddi değil olarak algılamasında etkin rol oynamaktadır. Öğrenciler zorbalığa maruz kalanın mutlu görünmesi veya durumdan etkilenmiyor görünmesini olayın ciddi olmamasıyla bağdaştırmaktadırlar. Bunun yanında dışlanmanın her zaman zorbalık olarak algılanmadığı, bazen kişinin tercihi olabileceğinden dışlama da her zaman ciddi

bir zorbalık olarak algılanmamaktadır. Patterson, Allan ve Cross'un (2017) siber zorbalıkta seyircilerin müdahale etmemelerini etkileyen faktörleri incelemişler ve öğrencilerin siber zorbalıkta da önce yayımlanan gönderinin içeriğine bakıldığı ardından zararın şiddetine göre müdahale düzeyinin belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla durumu acil ve ciddi olarak nitelendirmek müdahale düzeyini etkilerken kişinin olayın ciddiyetini belirlerken kullandığı kaynaklar oldukça çeşitlidir. Öğrenciler zorbalığı bazen doğal, rutin, bilindik bir durum olarak karşılamakta ve dolayısıyla olayın ciddiyetini kavrayamamakta ve de müdahale etmemektedirler (Tenenbaum vd., 2012; Thornberg, 2007).

Sorumluluğun Yayılması. Müdahale etmeyi etkileyen ikinci faktör ise sorumluluğun yayılmasıdır. Latane ve Darley (1968) yaptıkları deneyde seyircinin zorbalığa maruz kalanla yalnızsa müdahale etme olasılığının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla kişi sayısı arttıkça sorumluluk yayılmakta ve müdahale etme olasılığı azalmaktadır. Bu duruma ise sorumluluğun yayılması denir. Thornberg'in (2007) öğrencilerin seyirci kalma sebeplerini araştırdığı bir diğer çalışmada ise öğrencilerin kendi algıları ele alınmış olup öğrencilerin müdahale etme sorumluluğunun kendilerinde değil, öğretmenler, zorbalığa maruz kalanın yakın arkadaşları ve bu duruma sebep olan zorbalığı yapan bireyde olduğunu dile getirmektedirler. Benzer şekilde Levine ve Crowther (2008) yaptıkları çalışmada grubun boyutu büyüdükçe doğrudan müdahale etme isteğinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla kişinin sorumlu hissetmesi müdahale olasılığını arttırmaktadır. Chen ve diğerleri (2016) sorumluluğun yayılması kavramını kişisel sorumluluk olarak almışlar ve 24 ortaokul öğrencisiyle yaptıkları çalışmada kişisel sorumluluğun adalet duygusundan kaynaklanabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Sosyal İlişkiler. Seyircilerin müdahale etmesini etkileyen bir diğer faktör ise sosyal ilişkilerdir. Kişiler müdahale ettiğinde veya etmediğinde ortaya çıkabilecek sosyal sonuçları düşünerek bu kararı belirlemektedirler (Casey, Lindhorst ve Storer, 2016). Zorbalığa maruz kalanı savunduklarında çevreden alınacak tepkiler seyirci için önemlidir. Bu karar onları zorbalığı yapan veya zorbalığa maruz kalan olarak ilerleyen dönemlerde etkileyebilmektedir. Özellikle erkekler kızlara göre zorbalığa maruz kalanı desteklediğinde çevreden alacağı tepkiler konusunda daha endişelidir (Marx, Boulton ve

Macaulay, 2023). Chen ve diğerlerinin (2016) 12 tarafsız 12 savunucu roldeki öğrencilerle ile yaptığı araştırmada 12 öğrenci zorbalığa maruz kalan eğer arkadaşıysa yardım edeceğini ve dokuz öğrenci zorbalığa maruz kalan eğer sınıf arkadaşıysa müdahale edeceğini bildirmişlerdir. Zorbalığa uğrayanın seyircinin arkadaşı olması seyircide çeşitli duygular uyandırabilirken bu duyguların şiddeti de değişmektedir. Forsberg ve diğerlerinin (2014) araştırmasına göre zorbalığa maruz kalan eğer seyircinin arkadaşı ise seyircinin daha kolay empati yapabildiği, suçluluk ve öfke duygularıyla başa çıkmaya çalıştığı fakat bunun yanında müdahale etmek adına sorumluluk hissettiği belirtilmiştir. Keza arkadaş desteği, arkadaş olunmayan akran desteğinden daha yararlı olabilmektedir. Toplam 630 öğrenciyle yapılan bir çalışmada akranlara nazaran arkadaşların müdahaleleri zorbalığa maruz kalanları destekleme konusunda daha faydalı olduğu görülmektedir (Marx vd., 2023). Patterson ve diğerlerinin (2017) siber zorbalık üzerine yaptıkları araştırmada seyircilerin zorbalığı yapan ve zorbalığa maruz kalan ile ilişkisi yoksa zorbalığı görmezden geldiği, iki rolden biriyle ilişkisi varsa paylaşılan gönderiyi ciddiye almayıp görmezden geldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, sadece zorbalığa maruz kalan veya zorbalığı yapan ile olan arkadaşlık değil tutumlar da müdahale düzeyini etkilemektedir. Zorbalığa maruz kalana karşı olumlu tutumlara sahip seyircilerin sorumluluk bilinçleri artmakta dolayısıyla müdahale düzeyi yükselirken seyirci zorbalığa maruz kalanı sevmiyorsa müdahale düzeyi düşmektedir (Pozzoli ve Gini, 2012; Thornberg vd., 2012). Thornberg'in (2007) araştırmasında ise benzer sonuca ulaşılmış, olay seyirciye dokunmayana dek seyirciler arkadaşları zorbalığa maruz kalan değilse sessiz kalmayı tercih etmişlerdir.

Duygusal Faktörler. Müdahale düzeyini etkileyen bir diğer değişken duygulardır. Akran zorbalığı hem zorbalığa maruz kalan hem de zorbalığı yapan için yoğun duyguların yaşandığı bir durum olduğu gibi bu olaylardan seyirci de etkilenmektedir. Kendilerini tehlikede hisseden seyirciler kişisel güvenliklerinden endişe duyabilmekte ve müdahale etme durumunda akranları tarafından dışlanabileceğini düşünerek korkuya kapılabilmektedir (Chen vd., 2016). Bu durum ise müdahale düzeyini düşürmektedir. Kişi müdahale etmedikçe bu duygularla savaşıyor. Zorbalığa maruz kalana karşı suçluluk duygusu hissedilirken zorbalığı yapana karşı öfke hissedilmektedir (Forsberg vd., 2014). Bu duyguların yanı sıra seyirciler zorbalığa maruz kalanı utanç dolu bir durumda görüp müdahale ederse zorbalığa maruz kalanın daha da utanacağını

düşünerek müdahale etmeyebilirler (Thornberg, 2007). Bu duyguların yanında heyecan yaşayan seyirciler de olabilir. Seyircilerin heyecanı arttıkça müdahale etme olasılıkları düşmektedir (Tenenbaum vd., 2012).

Diğer Faktörler. Müdahale düzeyini etkileyen bir başka faktör ise zorbalığa maruz kalanın zorbalığa katkısıdır. Zorbalığa maruz kalan masumsa, bir hata yapmadıysa olaya müdahale etme düzeyi artarken seyirci zorbalığa uğrayanın, zorbalığı yapan kişiyi kışkırttığını düşünürse müdahale düzeyi azalmaktadır (Chen vd., 2016; Forsberg vd., 2014). Bir diğer yandan, seyirciler her zaman nasıl müdahale edeceğini bilemeyebilir. Durumu acil bir olay olarak yorumlasa da durumu ciddiye de alsın ne yapacağını bilememektedir. Dolaylı olarak müdahale olasılığı da düşmektedir (Bauman vd., 2020; Thornberg vd., 2012). Thornberg (2007) seyircilerin müdahale etmelerini etkileyen faktörler olarak modelleme, öncelik ve kurallar olarak üç faktör daha eklemiştir. Seyirciler çevresindeki diğer seyircileri taklit ederek müdahale etmeyebilir. Bunun yanında kişi zorbalığa müdahale etmektense kendi işlerini ön plana koyabilir. Örneğin, o sırada bir ödev yapıyor veya not alıyorsa bireyin önceliği kendine geçmektedir. Bir başka faktör ise kurallardır. Özellikle küçük yaş grubunda kurallara itaat etmek zorbalığa müdahale etmekten daha önemlidir. Durum acil ve sıkıntılı olsa da öğretmeni beklerken sessizce oturması tembihlenen öğrencinin müdahale etme olasılığı düşüktür. Dolayısıyla model alma, ciddiyet algısı, gelişim dönemi/yaş, sosyal ilişkiler/ kişilerarası değerler akran zorbalığında müdahaleyi etkileyen faktörlerdendir. Keza alan yazındaki farklı araştırmalar da bu bulguları destekler niteliktedir (Chen vd., 2016; Forsberg vd., 2014, Türk, 2018).

Son olarak, öz yeterlilik düzeyi (Kingston, 2008; Lopez Romero, 2017; Thornberg vd., 2012), sosyal statü ve hiyerarşi (Forsberg vd, 2014; Thornberg vd., 2012; Türk, 2018), kişiler arası değerler, kendini koruma içgüdüğü ve güç algısı zorbalığı yapanın misilleme yapma ihtimali, kendini koruma içgüdüğü ve okul personeli veya akranlardan destek görememe endişesi (Lopez Romero, 2017; Türk, 2018) ve cinsiyetin (Tenenbaum vd., 2012) müdahaleyi etkileyen önemli unsurlar olduğu tespit edilmiştir.

Akran Zorbalığında Seyirci Müdahale Çalışmaları

Bauman ve diğerlerinin (2020) 12-18 yaş aralığındaki öğrencilerle yaptığı çalışmada, öğrencilerin %81'i zorbalığı yapanı durmasını söylemenin, %42'si ise olayı bir yetişkine iletmenin etkili bir müdahale yöntemi olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Chen ve diğerlerinin (2016) Tayvan'da 24 adet 6. sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin çoğunluğunun zorbalığı yapanla konuşmanın ve onu sakinleştirmenin iyi bir müdahale yöntemi olduğunu savunduğu görülmüştür. Lopez Romero'nun (2017) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada ise çoğu öğrencinin, müdahale yöntemi olarak olayı bir yetişkine iletme yolunu tercih ettiği ortaya konmuştur. Ancak, Pişkin ve Yılmaz'ın (2023) çalışmasına göre lise kademesindeki öğrencilerde zorbalığa maruz kalan kızların arkadaş, aile veya okul psikolojik danışmanına zorbalığı maruz kaldığını bildirme oranı erkeklere göre daha yüksek olsa da hiç kimseye anlatmayan erkek öğrenciler kız öğrencilerden sayıca daha fazla olduğu görülmektedir.

Kurt-Demirbaş'ın (2020) ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, zorbalıkta seyirci müdahale düzeyi ölçeği uyarlanmış ve zorbalığa seyirci müdahale psiko-eğitim programının, öğrencilerin seyirci müdahale düzeyini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı örneklem grubu olarak üstün yetenekli ortaokul öğrencileriyle yapılan Kurt-Demirbaş ve Sevgili-Koçak (2024) tarafından çevrimiçi gerçekleştirilen zorbalığa seyirci müdahale psiko-eğitim programının etkili olduğu ve seyirci müdahale düzeyini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akran Zorbalığında Seyirci Rolünde Olmanın Sonuçları

Akran zorbalığından her rol etkilenmektedir. Bu etkiler ise çeşitli sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Ancak alan yazında genellikle zorbalığı yapan, zorbalığı yapan-zorbalığa maruz kalan ve zorbalığa maruz kalan rolleri için araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Oysaki akran zorbalığına seyirci olmanın da çeşitli sonuçları vardır. Midgett ve Doumass (2019) 130 orta okul öğrencisiyle yaptığı araştırmada seyirci rolündeki öğrencilerin anksiyete ve depresif semptomlar gösterdiklerini vurgulamaktadırlar. Bunun yanı sıra, seyirci rolündeki bireylerin çaresizlik duygusu ile boğuştukları (Hutchinson, 2012); zorbalığa maruz kalma korkusu duymaları (Thornberg, 2007); kendilerini suçlu hissettikleri ve öfkeli oldukları (Forsberg vd., 2014; Thornberg vd., 2012) rapor edilmiştir. Dolayısıyla seyirci rolündeki bireylerinde akran zorbalığından

ruh sağlığı etkilenmektedir. Alanyazında yapılan diğer çalışmalar da bu durumu destekler niteliktedir (Bauman vd., 2020; Rivers,Poteat, Noret ve Ashurst, 2009).

Seyirci Müdahale Modeli

Seyirci müdahale modeli kavramının araştırmalara konu olmaya başlaması 1964 yılında Newyork'ta işlenen Kitty Genovese cinayeti ile gerçekleşmiştir (Manning vd., 2007). Bu olay neticesinde seyirci etkisi kavramı araştırmalara konu olmuştur. Ardından Latane ve Darley (1970) seyirci müdahale modeli yapılandırılmıştır. Model beş aşamadan oluşmaktadır. İlk adım olayı fark etmektir. Olayı fark edebilmek için ise öncelikle olaya ilişkin dikkatin toplanmasıyla gerçekleşmektedir (Jenkins ve Nickerson, 2017; Nickerson, Aloe, Livingston ve Feeley, 2014). Olay fark edildikten sonra olayın yorumlanması aşaması devreye girmektedir. Bireyin olayı acil bir durum olarak yorumlaması modelin ikinci adımıdır. Bu noktada ise seyirci etkisi kavramında açıklanan olayın ciddiyeti, olaya müdahale etme kararında önemli rol teşkil etmektedir (Latanе ve Darley, 1968).

Birey olayı acil bir durum/yardım edilmesi gereken bir durum olarak nitelendirdikten sonra nc adım olan olaya müdahale etmek için sorumluluk üstlenme adımı gelmektedir. Bu noktada seyirci etkisi kavramında açıklanan sorumluluğun yayılması kavramı müdahaleyi engelleyici bir faktör olarak görülebilmektedir (Latanе ve Darley, 1968). Dördüncü adım ise sorumluluk alındıktan sonraki adım, müdahale etme biçimini bilmektir. Bu noktada ise yine seyirci etkisi kavramında ele alınan nasıl müdahale edileceğini bilmek gerekmektedir (Tenenbaum vd., 2012). Dolayısıyla en etkili müdahale yöntemi ve müdahale basamaklarına bu aşamada karar verilmektedir. Son adım olan beşinci adımda ise müdahale yöntemi seçilmiştir ve karar uygulanmaktadır (Jenkins ve Nickerson, 2017; Nickerson vd., 2014).

Latanе ve Darley'in (1970) geliştirdiği bu modeli baz alarak Nickerson ve diğerleri (2014) bu modeli akran zorbalığı ve cinsel taciz durumlarına da uyarlamışlardır. 657 lise öğrencisiyle gerçekleştirilen bir başka çalışmada, adımların ardışık ve Latane ve Darley'in (1970) alışmasına uyumlu olduğu grlmştir. Benzer şekilde, bu model 299 orta okul ğrencisi üzerinde denenmiş ve uyumlu bulunmuştur (Jenkins ve Nickerson, 2016). Aynı araştırmada savunucu rolündeki bireylerin olayı acil olarak yorumlama olasılıkları yüksek bulunurken kızların erkeklerden daha yüksek düzeyde acil durum

olarak yorumladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında daha yüksek düzeyde savunma davranışı bildiren öğrencilerin sorumluluk duygusu da yüksek düzeyde bulunmuştur (Jenkins ve Nickerson, 2016). Dolayısıyla cinsiyet faktörü de müdahale düzeyini belirleyen bir faktör olduğu görülmektedir. Bunun yanında tarafsızlar içinde zorbalık durumunda hangi cinsiyetin var olduğu müdahaleyi etkilemektedir. Tarafsız roldeki öğrencilerin kızların zorbalığına nasıl müdahale edeceklerini erkeklerin zorbalığına nazaran daha iyi bildikleri sonucuna ulaşılmıştır (Jenkins ve Nickerson, 2016). Bir başka ifadeyle, kızlara nasıl müdahale edileceği tarafsızlar tarafından bilinmektedir ama aynı şey erkekler için geçerli değildir.

Son olarak, seyirci müdahale modelinin her bir basamağı ile ilgili çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu ilişkilerde en çok empati değişkeni araştırılmıştır. Empati düzeyi yükseldikçe, olayı fark etme, olayı acil olarak yorumlama, sorumluluk alma ve müdahale etme olasılıklarının arttığı sonucuna varılmıştır (Eldridge, 2017; Menolascino, 2016; Taylor, 2017). Ancak Jenkins ve Nickerson'un (2016) araştırmasında, empati değişkeninin yalnızca olayı fark etme basamağı dışında diğer basamakları öngördüğü belirlenmiştir. Bu bulgular, seyirci müdahale modelinin basamakları ile empati ilişkisi hakkında genel olarak tutarlılık gösterse de olayı fark etme basamağı için bazı farklı sonuçlara işaret etmektedir. Bunun yanı sıra, Menolascico'nun (2016) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, algılanan popülerliğin artmasıyla olayı fark etme olasılığının arttığı; sosyal endişe ve anksiyetenin yükseldikçe ne yapacağını bilme ve sorumluluk alma olasılığının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle, seyirci müdahale modeli, bir olay karşısında bireylerin nasıl ve neden müdahale ettiğini anlamak için önemlidir. Özellikle zorbalık durumlarında, bireylerin olayı fark etmeleri, acil olarak değerlendirmeleri ve sorumluluk hissetmeleri müdahaleyi etkilemektedir. Bireylerin zorbalığa neden müdahale etmediklerini anlayabilmek için seyirci müdahale modelini özümsemek ve bireylerin düşünce süreçlerine hâkim olmak gereklidir.

Duygu Düzenleme

Duygunun Tanımı ve İşlevleri

Duygu kavramı, günlük yaşamda sıkça kullanılan bir terim olmasına rağmen tanımlaması genellikle g  tt r. Örneğin, “bugün çok duygulandım” veya “duygularımı ifade edemedim” gibi cümleler günlük hayatta sıkça karşılaşılan cümlelerdir. Ancak duygunun tanımı sorulduğunda net bir yanıt vermek genellikle zaman gerektirmektedir. Alanyazında da bu konuda ortak bir tanım bulunmamakla birlikte, çeşitli araştırmacılar tarafından duygu kavramı farklı şekillerde açıklanmaktadır. Cabanac (2002), duyguyu ani bir uyarım sonucu oluşan zihinsel bir durum olarak tanımlarken,  e en (2002) duyguları mantığın tamamlayıcısı olarak görmektedir. Niedenthal ve Brauner (2012) ise duyguları sosyal yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak ele almaktadır. Hisli-şahin (2020), duyguları tanıdık ama bir o kadar da karmaşık bir davranış rehberi olarak betimler ve duyguları arabanın vitesine benzeterek, duyguların davranışlarımızın yönüne etkisini vurgulamaktadırlar.

Duyguların işlevlerini inceleyen araştırmacılar, duyguların dikkati bir duruma çekip bilinçli düşünme ve karar alma sürecini yönlendirdiğini belirtmektedirler ( e en, 2002; Pfister ve Böhm, 2008). Aynı zamanda, duyguların bireyler arası etkileşim ve dayanışmayı destekleyerek sosyal ilişkilerde önemli bir rol oynadığı saptanmıştır ( e en, 2002; Izard, 2010; Niedenthal ve Brauner, 2012). Duyguların sosyal ortama uyum sağlamayı kolaylaştırdığı ve bireyin çevresiyle hızlı ve etkili bir şekilde iletişim kurmasına yardımcı olduğu da ifade edilmektedir ( e en, 2002; Izard, 2010; Niedenthal ve Brauner, 2012).

Farklı duygular, farklı işlevlere sahiptir. Örneğin, bir birey korku hissettiğinde kendini tehditlerden koruma davranışları sergilerken; kişi öfke yaşadığında kişisel sınırlarını ve haklarını savunma eğilimine girmektedir (Hisli-şahin, 2020). Duygular yalnızca zihinsel süreçler olmakla kalmaz, aynı zamanda bedensel tepkilere ve davranışlara da yol açmaktadır. Öfke anında kalp atışının hızlanması veya sıcak basması gibi fizyolojik tepkiler, bireyin yumruklarını sıkmasına ve davranış değişikliğine neden olabilmektedir. Bu doğrultuda beden, zihin ve duygular sürekli bir etkileşim içindedir ve duygu ile düşünce birbirini tamamlamaktadır ( e en, 2002; Hisli-şahin, 2020). Özetle,

duygular hem bireysel karar alma süreçlerinde hem de sosyal ilişkilerde önemli rol oynayan, zihin ve beden üzerinde etkili, çok yönlü bir yapıdır.

Duygu Düzenlemenin Tanımı ve İşlevleri

Duygu düzenleme, bireylerin duygusal tepkilerini kontrol etme ve yönetme süreçlerini tanımlayan önemli bir psikolojik kavramdır. Bu kavramı farklı araştırmacıların çeşitli şekillerde ele aldığı görülmektedir. Gross (1998b), duygu düzenlemeyi duyguların çevrenin değişen ihtiyaç ve taleplerine göre nasıl yönetildiğini açıklayan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Duygular, tepkilerimizin bir belirleyicisi olmakla birlikte, Gross (2002) duyguların davranışları zorunlu olarak dayatmadığı, esneklik payı bıraktığını vurgulamaktadır. Bu esneklik sayesinde birey, duygularını düzenleyebilmektedir. Bu süreç bazen bilinçli, bazen de bilinçsiz şekilde gerçekleşmektedir. Duygu düzenlemenin ana amacı ise duygusal yanıtı düzenlemek veya değiştirmektir.

Ek olarak, Aldao (2013), duygu düzenlemenin psikolojik bozukluklarla ilişkisine dikkat çekmektedir. Duyguların davranışları etkilediği ve çevreye uyumsuz tepkiler verdiği durumlarda, psikolojik bozuklukların ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda bazı duygu düzenleme stratejileri, örneğin kabullenme, yeniden değerlendirme ve problem çözme, psikopatolojiyle negatif ilişkiliyken; kaçınma, bastırma ve ruminasyon gibi stratejiler ise psikopatolojiyle pozitif ilişkilendirilmiştir (Aldao, 2013).

Thompson (1991) ise duygu düzenlemeyi, bireylerin duygusal tepkilerini gözlemleyip değerlendirerek değiştirmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Duygu kavramı uzun süredir araştırma konusu olsa da duygu düzenleme kavramı zamanla daha kapsamlı şekilde incelenmiştir. Duygu düzenlemenin kökenleri psikoanalitik yaklaşıma dayanmaktadır. Sigmund Freud, içsel çatışmalar sonucunda ortaya çıkan kaygıyı azaltmak amacıyla savunma mekanizmalarının devreye girdiğini öne sürmektedir. Bu savunma mekanizmaları ise duygu düzenlemenin temelleri olarak kabul edilebilir (Aldao, 2013; Gross, 1998b; Kutlu, 2020).

Sonuç olarak, duygu düzenleme, bireylerin duygusal tepkilerini etkili bir şekilde yönetebilmeleri için kritik bir rol oynamaktadır. Hem bireylerin esneklik kapasiteleri hem de stratejilerin patolojiyle ilişkisi, duygu düzenleme süreçlerinin anlaşılmasında önemli unsurlardır.

Süreç Modeli

Duygu düzenleme stratejileri, birçok farklı yaklaşımla ele alınmıştır, ancak bu stratejilerin ana başlıklar altında sınıflandırılması önemlidir. Gross'un (1998a, 2002) geliştirdiği "Duygu Düzenleme Süreç Modeli", duyguların nasıl ortaya çıktığını ve bu süreçte hangi stratejilerin kullanıldığını açıklayan önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır. Süreç modelinde duygu düzenleme stratejileri, duyguların oluşma aşamasının hangi zamanında etki ettiği noktası önemlidir. Duygu düzenleme stratejileri bu ana noktaya göre ikiye ayrılmaktadır: Öncül odaklı stratejiler ve tepki odaklı stratejiler.

Öncül odaklı stratejiler, duygu kişiyi etkilemeden önce uygulanan stratejilerdir (Gross, 1998a, 2002). Dolayısıyla, öncül odaklı stratejiler, duygunun henüz ortaya çıkıp kişiyi etkilemeye başlamadan önce devreye sokulan ve duygusal deneyimi baştan şekillendirmeyi hedefleyen stratejilerdir. Tepki odaklı stratejiler ise duygusal tepki ortaya çıktıktan sonra devreye girmektedir (Gross, 1998a, 2002). Başka bir deyişle, kişi belirli bir duygu hissetmeye başladıktan sonra bu stratejileri kullanarak duygusal tepkisini kontrol altına almakta veya değiştirmektedir. Bu iki ana başlık altında süreç modeli beş ana nokta sunmaktadır. Bunlardan ilki, öncül odaklı stratejilerden olan durum seçimidir. Birey, duygu uyandırabilecek bir duruma girip girmemeye karar vermektir. Dolayısıyla, duygusal tepki yaratabilecek durumlardan kaçınabilir ya da bu tür durumlara bilerek girebilir. İki şekilde de birey, duygu düzenlemesi yapmış olmaktadır (Gross, 1998a, 1998b; Gross ve Thompson, 2007). Örneğin, stresli bir toplantıya son dakika bahane üretip girmeyince kaçınarak duygu düzenlemesi yapılırken sevdiği diziyi defalarca izleyip olumlu duyguları yeniden deneyimlemek bu başlığa örnek olarak verilebilir. İkinci ana nokta ise öncül odaklı stratejiler başlığı altında olan durum değiştirmedir. Durum değiştirme, fiziksel olarak mekân değiştirme veya mesafe arttırma yöntemiyle gerçekleştirilmektedir (Gross, 1998b; Gross ve Thompson, 2007). Örneğin, bir kişinin tartışma yaşadığı ortamdan uzaklaşması bu duruma örnek olarak verilebilir. Bir diğer nokta ise öncül odaklı stratejilerden bir diğeri olan dikkati yönlendirmedir. Bu noktada birey duygusal tepki oluşturan uyarandan dikkatini çekmesi ve farklı bir yöne iletmesi olarak ifade edilmektedir (Gross, 1998a, 1998b; Gross ve Thompson, 2007). Örneğin kaygı yaratan bir durum içerisinde bireyin dikkatini başka yönlere vermesi buna örnek olarak gösterilebilir. Bir başka öncül odaklı stratejilerden biri olan bilişsel değişim durumu yeniden anlamlandırma veya çerçevelendirme olarak tanımlanabilir. Bireyin var olan durumda duygusal tepkisini düzenlemek adına duruma olan bakış açısını

değiştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Dryman ve Heimberg, 2018; Gross, 1998a, 1998b; Gross ve Thompson, 2007). Örneğın, bir öğrencı sınavda yaptığı yanlışları hata veya başarısızlık olarak değil de öğrenme veya hatalarını görme fırsatı olarak değerlendirirse bu bilişsel değışime örnek olur. Son nokta ise tepki odaklı stratejilerden tepki düzenlemedir. Tepki düzenleme duygusal tepki ortaya çıktıktan sonra oluşan davranış düzenlemeyi içermektedir (Dryman ve Heimberg, 2018; Gross ve Thompson, 2007). Örneğın, birey aşırı derecede kaygılanır ve duygusunu düzenleyebilmek için aşırı yemek yer. Bu durum tepki düzenlemeye girmektedir.

Bu beş başlık altında özellikle iki önemli duygu düzenleme stratejisi öne çıkmaktadır: Bastırma ve yeniden değerlendirme. Bastırma, duygular ortaya çıktıktan sonra mevcut duyguyu düzenlemeye çalışmaktır. Bu strateji, tepki odaklı bir strateji olarak kabul edilmektedir. Bastırma, duyguların davranışsal ifadesini azaltırken, fizyolojik tepkileri artırabilmekte ancak duygusal deneyimi azaltmamaktadır (Aldao, 2013; Gross, 1998a, 2002). Yeniden değerlendirme, bireyin durumu farklı bir bakış açısıyla ele alarak, algısını değiştirmeye çalıştığı öncül odaklı bir stratejidir (Aldao, 2013; Gross, 2002; Gross ve John, 2003). Gross ve John'un (2003) araştırmasına göre, yeniden değerlendirme stratejisini kullanan bireylerin daha pozitif duygular deneyimlediğı, daha iyi sosyal ilişkiler kurduğı ve psikolojik olarak daha iyi bir durumda oldukları saptanmıştır. Aynı araştırma sonucunda yeniden değerlendirme stratejisinin olumsuz duyguları azaltmada etkili olduğunu ve baskılamaya kıyasla daha uyumlu ve işlevsel sonuçlar doğurduğunu ortaya koyarken bastırma stratejisinin olumsuz bir yanı olarak yalnızca olumsuz duyguları değil, olumlu duyguları da bastırması, fazla kullanımının bireylerin olumsuz duygu deneyimini artırabilir ve sosyal destekten daha az fayda sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Gross ve John, 2003). Dolayısıyla, yeniden değerlendirme stratejisi, bireylerin duygusal iyilik hallerini artırırken, baskılama stratejisi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Bu nedenle, öncül odaklı stratejiler daha sağlıklı bir yaklaşım sunmaktadır. Gross'un bazı çalışmaları da bu yargıyı desteklemektedir (Gross, 2002).

Duygu Düzenlemenin Etkileri

Duygu düzenleme, bireyin psikososyal işlevselliğinde ve genel iyilik halinde önemli bir role sahiptir. Araştırmalar, bu becerinin özellikle ruh sağlığı sorunları yaşayan

bireylerde iyilik halini artırdığını göstermektedir (Kraiss, ten Klooster, Moskowitz ve Bohlmeijer, 2020). Ayrıca duygu düzenlemenin depresyon ve anksiyete düzeylerini azaltmada etkili olduğu saptanmıştır (Schafer, Naumann, Holmes, Tuschen-Caffier ve Samson, 2016). Bunun yanında, empati becerisiyle olumlu bir ilişkisi olduğu, böylece bireylerin sosyal ilişkilerinde daha uyumlu olmasına katkı sağladığı görülmektedir (Kampf, Adam, Rohr, Exner ve Wieck, 2023).

Duyguların bastırılması ise sosyal işlevsellik üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Bu strateji, bireyin hissettiklerini dışa vurmasını engelleyerek, sosyal ilişkilerde memnuniyetsizlik yaratabildiği gibi düşük sosyal destek algısını da güçlendirebilmektedir (English ve John, 2013). Bu durum, bireylerin sosyal çevreleriyle daha az uyumlu etkileşimlerde bulunmasına yol açabilir.

Duygu düzenleme becerileri, bireylerin zorlayıcı sosyal durumlarla nasıl başa çıktığını da etkilemektedir. Barhight ve diğerlerinin (2013) çalışması, korku, öfke ve üzüntü gibi yoğun duygular yaşayan çocukların, sosyal olaylara daha aktif müdahale etme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, duyguların düzenlenme biçiminin, bireylerin çevresel olaylara yanıt verme şekillerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, duygu düzenlemede yaşanan güçlüklerin sosyal etkileşimler üzerinde olumsuz etkileri olabilmektedir. Tennant (2018), ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, zorbalık olaylarına tanıklık eden öğrencilerin, tanık olmayanlara kıyasla daha fazla duygu düzenleme güçlüğü yaşadığını saptamıştır. Bu sonuç, bireylerin sosyal deneyimlerinin, duygusal süreçlerini etkileyebileceğini göstermektedir. Benzer şekilde, Camodeca ve Nava (2020), zorbalığa uzun süre tanıklığın, bireyin duygusal uyumu üzerindeki uzun vadeli etkilerini incelemiştir. Çalışma, geçmişte zorbalık olaylara tanıklık eden bireylerin yetişkinlikte duygu düzenleme güçlükleri yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, duygu düzenleme, bireyin ruh sağlığından sosyal ilişkilerine kadar geniş bir etki alanına sahiptir. Ancak, sosyal deneyimlerin ve duyguları düzenleme biçimlerinin birey üzerindeki kısa ve uzun vadeli etkilerini anlamak, özellikle öğrenciler üzerindeki etkisini anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Ergenlik Dönemi ve Duygu Düzenleme

Ergenlik, çocukluktan yetişkinliğe geçişin yaşandığı, bireyin hem biyolojik hem de psikolojik olarak büyük değişimler geçirdiği bir dönemdir. Diğer gelişim evrelerinden farklı olarak, bu süreç genellikle daha çalkantılı geçer ve yoğun duyguların yaşandığı bir dönem olarak öne çıkmaktadır. Bu dönemde bireyler, kimliklerini şekillendirme sürecinde olduklarından, duygularını yoğun ve tutarsız bir şekilde deneyimleyebilirler. Kaygı, öfke, korku, heyecan, özgüven, hüzn ve sevgi gibi duygular, ergenlikte sıkça yaşanan duygusal dalgalanmalardır (Atalay ve Özyürek, 2021). Bu yüzden, duyguların yönetimi olarak tanımlanan duygu düzenleme, ergenlik döneminde kritik bir öneme sahip olmaktadır (Sarıtış Atalar ve Altan Atalay, 2018).

Duygular, davranışların belirlenmesinde kilit bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, duyguları düzenleme sürecinde yaşanan aksaklıklar, bireyin uyumsuz davranışlar sergilemesine veya psikolojik bozukluklar geliştirmesine yol açabilmektedir. Özellikle ergenlik döneminde sıklıkla gözlemlenen kendine zarar verme davranışları, duyguların kontrolündeki yetersizliklerden kaynaklanabilir. Ergenlik, bireylerin riskli davranışlar sergilemeye yatkın olduğu bir dönemdir ve bu nedenle kendine zarar verme davranışı bu gelişim sürecinde yaygın bir şekilde ortaya çıkabilir (Albayrak ve Ulusoy Doğmuş, 2022; Demir Asma ve Çakın Memik, 2023).

Duygu düzenleme becerisi, ergenlerin psikolojik sağlıkları açısından büyük önem taşımaktadır. Herd ve Kim-Spoon'un (2021) araştırmasına göre, olumsuz akran deneyimleri yaşayan ergenlerin duygu düzenleme becerileri olumsuz yönde etkilenmektedir. Benzer şekilde, Schafer, Naumann, Holmes, Tuschen-Coffier ve Samson'un (2016) çalışmasında ergenlerin sıklıkla bastırma stratejisini kullandıklarında depresyon ve anksiyete belirtilerinde artış yaşadığını ortaya koyulmaktadır. Bu bulgular, ergenlerin sağlıklı bir duygu düzenleme mekanizmasına sahip olmasının, psikolojik rahatsızlıkların önlenmesinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Ergenlikte duygusal dengeyi sağlamanın zorluğu, sadece psikolojik bozukluklara değil, sosyal etkileşimlere de yansımaktadır. Akran ilişkileri bu dönemde önemli hale gelse de kimi zaman bu ilişkiler sanal ortamlarda şekillenir ya da birey, gerçek dünyada yeterli sosyal ilişkiler kuramadığında, sanal ortamlara yönelebilmektedir. Sağar ve Özçelik'in (2022) araştırması, duygu düzenleme becerisi zayıfladıkça sosyal medya bağımlılığının arttığını göstermektedir. Başka bir deyişle, ergenler sosyal medyayı, duygularıyla başa çıkma aracı olarak kullanabilmektedirler.

Sonuç olarak, ergenlik dönemi bireylerin duygusal gelişiminde kritik bir süreçtir. Duygu düzenleme becerisinin gelişimi hem bireyin ruh sağlığı hem de sosyal ilişkileri açısından belirleyici olurken, bu becerilerdeki aksaklıklar, ciddi psikolojik ve sosyal sorunlara yol açabilir.

Sosyal Destek

Sosyal Desteğin Tanımı ve Tarihçesi

İnsan, sosyal bir varlık olarak sürekli diğer bireylerle etkileşim halindedir ve bu etkileşim içinde aldığı sosyal destek, bireyin hem fizyolojik hem de psikolojik sağlığı üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır. Sosyal destek, araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Cobb (1976) sosyal desteği, bireyin değer verildiğini algılaması ve bir gruba ait olduğunu hissetmesi olarak tanımlarken, Shumaker ve Brownell (1984), sosyal desteği en az iki birey arasında gerçekleşen ve desteği alan kişinin psikolojik iyilik halini artıran eylemler olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamaların yanı sıra, Haber, Cohen, Lucas ve Baltes (2007), sosyal desteği alınan ve algılanan desteğin bir bütünü olarak ele alırken, Yıldırım (1997) sosyal desteği sosyal ve psikolojik boyutlarda ele almış, Lakey ve Cronin (2008) ise maddi ve manevi yardım olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamalardan anlaşılacağı üzere, sosyal desteğin çeşitli boyutları ve türleri mevcuttur.

Sosyal desteğin temelleri, Kurt Lewin'in alan kuramı ve davranış tanımına dayanmaktadır. Lewin, çevrenin yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda psikolojik unsurları da kapsadığını savunur ve bir davranışı değiştirmek için psikolojik çevrenin de değişmesi gerektiğini vurgular. Bu bağlamda, sosyal destek de bireyin içinde bulunduğu psikolojik çevrenin bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım, 1997). Dolayısıyla, bireylerin davranış değişimlerini etkileyen önemli bir faktör olarak sosyal destek ortaya çıkmaktadır.

Sosyal Destek Modelleri

Sosyal destek kavramında iki temel model öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki stres tamponu modeli, diğer adıyla tampon etkisi modelidir. Bu modele göre, birey yaşamında stresli bir durumla karşılaştığında sosyal destek, strese karşı tampon görevi görmekte ve

stresin etkisini azaltarak bireyin stres kaynaklı olumsuzluklardan korunmasına yardımcı olmaktadır. İkinci model ise temel etki modeli olarak adlandırılmaktadır. Temel etki modeli, sosyal desteğin bireyin fizyolojik ve psikolojik sağlığıyla doğrudan ilişkili olduğunu ve olumsuz yaşam olaylarının bir risk faktörü olduğunu öne sürmektedir (Cohen ve Wills, 1985). Özetle, tampon etkisi modeli sosyal desteği koruyucu bir faktör olarak ele alırken, temel etki modeli sosyal desteği risk faktörü olarak görmektedir.

Sosyal Destek Türleri

Sosyal destek, farklı türleri ile de dikkat çekmektedir. Barrera ve Ainlay'a (1983) göre sosyal destek altı ana kategoriye ayrılmaktadır: maddi destek, davranışsal destek, yakın etkileşim, rehberlik, geri bildirim ve olumlu sosyal ilişki/etkileşim. Maddi destek, para gibi somut materyalleri içerirken; davranışsal destek, görev paylaşımı yapmayı, yani somut ve fiziksel yardımı kapsamaktadır. Yakın etkileşim, yönlendirme olmaksızın bireyi anlamayı ve dinlemeyi ifade ederken, rehberlik daha çok yönlendirici tavsiye ve yorumları içermektedir. Geri bildirim, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarına dair bilişsel-duyuşsal bir destek sunarken, olumlu sosyal ilişki/etkileşim eğlenme ve rahatlama amacı taşıyan destek türlerini kapsamaktadır. Bu sınıflandırmanın yanı sıra, Cohen ve Wills (1985) sosyal desteği dört kategoriye ayırmaktadır: somut destek, sosyal dostluk, bilgilendirici destek ve değer verme. Bu sınıflandırmalar, sosyal desteğin sadece maddi yardımları değil, duygusal ve bilişsel boyutları da içerdiğini göstermektedir.

Sosyal Destek Kaynakları

Sosyal destek kaynakları bireyin gelişimsel dönemleri boyunca değişiklik gösterebilmektedir. Birey, sosyal desteği anne karnında almaya başlamakta ve bu destek, anne-çocuk ilişkisinden aileye, daha sonra ise akranlara ve nihayetinde topluma yayılmaktadır (Cobb, 1976). Richman ve diğerleri (1998) tarafından yapılan bir araştırma, ortaokul ve lise öğrencilerinde aile ve akranların sosyal destek için en önemli kaynaklar olduğunu gösterilmektedir. Yıldırım (1997) ise sosyal destek kaynaklarını genişleterek aile, arkadaş, romantik ilişki partneri, öğretmen, komşu ve toplum olarak sınıflandırmıştır. İhtiyaç duyulması halinde bu kaynaklara alanında uzman kişiler de eklenebilmektedir (Cobb, 1976; Terzi, 2008).

Sonuç olarak, sosyal destek bireyin psikolojik çevresinin önemli bir unsuru olup hem stresin azaltılmasında hem de fizyolojik ve psikolojik sağlığın korunmasında kritik bir role sahiptir. Sosyal desteğin farklı türleri, modelleri ve kaynakları, bireyin yaşamında karşılaştığı zorluklarla başa çıkmasına katkı sağlamakta ve bireyin genel iyilik halini artırmaktadır.

Algılanan Sosyal Destek ve Algılanan Sosyal Desteğin Etkileri

Algılanan ve alınan sosyal destek arasındaki fark, sosyal destek kavramını daha iyi anlamak için yapılan önemli bir ayrım olarak nitelendirilebilir. Alınan sosyal destek, genel olarak kişinin aldığı gerçek destek olarak tanımlanırken, algılanan sosyal destek, bireyin sosyal çevresindeki destek hissini, sevildiğini, değer verildiğini hissetmesini ve güven duygusunun güçlü olduğu bir sosyal destek algısını ifade etmektedir (Cobb, 1976; Öksüz, Ayvalı, Coşkun, Baba ve İci, 2011; Wethington ve Kessler, 1986). Başka bir deyişle, algılanan sosyal destek, bireylerin kendi bakış açıları üzerinden gördükleri ve anlamlandırdıkları destek biçimi olarak tanımlanabilir. Sosyal varlıklar olarak bireyler, sosyal desteğin varlığı veya yokluğu ile çeşitli duygusal deneyimlerin yoğunluğunu yaşayabilmektedir.

Sosyal desteğin ruh sağlığı ve psikolojik iyilik hali üzerindeki etkisi, alanyazında geniş bir şekilde ele alınmıştır. Yapılan araştırmalar, sosyal desteğin depresyon üzerinde etkili olduğunu ve alkolizm gibi durumlarda koruyucu bir faktör olarak işlev gördüğünü göstermektedir (Cobb, 1976). Sosyal desteğin artması ile depresyon ve anksiyete riskinin azaldığı birçok çalışmada ortaya konulmuştur (Cohen ve Wills, 1985; Lakey ve Cronin, 2008). Bu doğrultuda, sosyal desteğin stresli durumlarda tampon etkisi yarattığı ve bireylerin bu zor durumlarla başa çıkmalarını kolaylaştırdığı söylenebilmektedir. Özellikle depresyon tanısı almış bireylerle yapılan bir çalışmada, algılanan sosyal desteğin artmasının iyileşme sürecini hızlandırdığı belirlenmiştir (Wang, Mann, Lloyd-Evans, Mave Johnson, 2018). Bunun yanı sıra, sağlıklı bireylerin de sosyal destekten olumlu yönde etkilendiği gözlemlenmiştir. Algılanan sosyal desteğin olumlu duyguları artırdığı (Lakey, Vander Molen, Fles ve Andrews, 2016); günlük yaşam olaylarıyla başa çıkmayı kolaylaştırdığı (Öksüz vd., 2011) ve genel olarak psikolojik iyilik halini desteklediği (Wethington ve Kessler, 1986; Wilson Weiss ve Shook, 2020) çeşitli araştırmalarca kanıtlanmıştır.

Ek olarak, Vinokur, Schul ve Caplan'ın (1987) araştırması, kaygı ve depresyon düzeyi yüksek olan bireylerin algıladıkları sosyal desteğin düşük olduğunu ve bu bireylerin bakış açılarının daha olumsuz olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, sosyal desteğin bireyin psikolojik değerlendirmelerini ve duygusal durumunu etkileyen bir faktör olduğunu göstermektedir.

Stresli durumlarla baş etmede ve bireyin psikolojik iyilik halini desteklemede önemli bir yapı taşı olan algılanan sosyal destek, okullarda karşılaşılan zorbalık olaylarına müdahale mekanizmasında da önemlidir. Alanyazında, farklı ülkelerde ve yaş gruplarında yapılan çok sayıda çalışma dikkat çekmektedir (Bixler, 2016; Burns, 2015; Campbell vd., 2020; Li, P. Chen, F. Chen ve Wu, 2015; Olenik-Shemesh, Heiman ve Eden, 2015; Wu vd., 2023). Çalışmaların çoğu ilkokul ve ortaokul gruplarında yapılsa da lise öğrencilerini de kapsayan geniş örneklemli araştırmalar da mevcuttur ve bu araştırmaların sonuçları genellikle tutarlıdır. Araştırmalar, algılanan sosyal desteğin artmasıyla akran zorbalığında seyircilerin müdahale etme olasılığının arttığını göstermektedir. Sosyal desteğin farklı kaynaklarına odaklanan bu çalışmalarda genellikle ebeveyn/aile, öğretmen ve arkadaş/sınıf arkadaşları destek kaynakları olarak ele alınmaktadır.

Sosyal destek, akran zorbalığında seyirci müdahale düzeyini etkilese de bu denklemi etkileyen başka değişkenler de vardır. Örneğin, Campbell ve diğerlerinin (2020) çalışmasında akran zorbalığına müdahale etme davranışında en belirleyici etkenin geçmiş mağduriyet deneyimi olduğu saptanmıştır. Bu değişkeni yüksek akran desteği izlemektedir. Başka bir araştırmada ise ebeveyn desteğini yüksek algılayan ergenlerin kaderciliğe inansalar dahi zorbalığa müdahale etme olasılıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Li vd., 2015).

Sonuç olarak, sosyal destek, yalnızca stresli durumlarda bireyler için bir tampon görevi görmekle kalmayıp genel ruh sağlığı ve psikolojik iyilik hali üzerinde de belirleyici bir rol oynamaktadır. Algılanan sosyal destek, bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları zorluklarla baş etmesini kolaylaştırmakta ve ruhsal sağlığı desteklemektedir. Özellikle akran zorbalığına müdahale etme bağlamında algılanan sosyal desteğin etkisi araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır. Bu çerçevede, sosyal destek algısı, bireylerin sosyal çevreleri ile olan ilişkilerinde önemli bir yapı taşı olarak değerlendirilirken, çağımızın sorunlarından biri olan akran zorbalığına müdahale etmede de kayda değer bir etkisi olduğu görülmektedir.

Algılanan Sosyal Destek ve Ergenlik Dönemi

Ergenlik dönemi, hareketli ve değişken bir yapıya sahiptir. Bu dönemde gençler, yoğun duygusal dalgalanmalarla karşı karşıya kalmaktadır. Helsen, Vollebergh ve Meeus'un (2000) çalışması, bu dönemde duygusal sorunların arttığını ortaya koyarak, ergenlikte duygusal değişimlerin yoğunluğunu desteklemektedir. Bu duygusal sorunlarla başa çıkmada ise konuşma ve paylaşım önemli bir rol oynamaktadır; gençlerin karşılaştıkları zorlukları aşarken aldıkları destek büyük bir değer taşımaktadır. Bu destek kaynağı, özellikle ergenlik döneminde ebeveynlerden akranlara doğru kayma eğilimindedir. Her ne kadar bu dönemde kadınların daha fazla duygusal sorun yaşadığı bilinse de sosyal desteğin her iki cinsiyet için de önemli bir başa çıkma aracı olduğu vurgulanmaktadır (Helsen vd., 2000).

Bu dönemdeki duygusal ve davranışsal sorunların aile ve arkadaşlardan algılanan destekle ilişkili olduğu da çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Garnefski ve Diekstra, 1996; Helsen vd., 2000). Örneğin, Garnefski ve Diekstra'nın (1996) çalışmasında, aileden algılanan sosyal desteğin hem davranışsal hem de duygusal sorunlarla güçlü bir ilişkisinin olduğu, akrandan algılanan desteğin ise sadece duygusal sorunlarla bağlantılı olduğu saptanmıştır. Buna karşın, Helsen ve diğerlerinin (2000) çalışmasında, duygusal sorunlarla akrandan algılanan sosyal destek arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Ergenlikte sosyal destek, gençlerin sorunlarla başa çıkma süreçlerinde önemli bir rol oynamakla kalmamakta, aynı zamanda destek alınan kaynaklar da bağlama göre değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin, duygusal destek genellikle akranlar ve kardeşlerden sağlanırken, kriz anlarında annelere başvurulduğu gözlemlenmektedir (Frey ve Röthlisberger, 1996). Sosyal destek, yalnızca ergenlik döneminde değil, yetişkinlik döneminde de olumlu etkiler göstermeye devam etmektedir. Jakobsen ve diğerlerinin (2021) araştırması, ergenlik döneminde akranlar ve anneden algılanan yüksek sosyal desteğin yetişkinlik döneminde ruh sağlığı üzerinde olumlu etkiler bıraktığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, algılanan sosyal desteğin öz saygıyı artırdığı, irrasyonel inançları azalttığı ve böylece psikolojik sağlığa olumlu katkı sağladığı çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir (Hoffman, Ushpiz ve Levy-Shiff, 1988; Öksüz vd., 2011; Poudel, Gurung ve Prasod Khanal, 2020).

Sonuç olarak, ergenlik dönemi, duygusal sorunların artış gösterdiği ve bu sorunlarla başa çıkmada sosyal desteğin öneminin daha da öne çıktığı bir dönemdir.

Ergenlerin algıladığı destek hem bu zorlu dönemi aşmasında hem de yetişkinlik dönemindeki ruh sağlığını korumada büyük bir rol oynamaktadır.

Okul İklimi

Okul İklimi Tanımı ve Türleri

Eğitim, bireysel ve toplumsal gelişimin temel yapı taşlarını oluşturmakta olup okullar bu süreci destekleyen önemli kurumlardır. Her okulun işleyiş biçimini belirleyen kendine özgü iklimi bulunmaktadır. Atik ve Yerin-Güneri (2016), okul iklimini okulun kalbi olarak tanımlamaktadır. Okulda yer alan tüm unsurlar bu çevreyi oluştururken, okulu diğerlerinden ayıran her özellik okul iklimini şekillendirmektedir (Kaya-Aybek vd., 2022; Doğan, 2011). Bu iklim, okuldaki her bireyden etkilenirken aynı zamanda her bireyi de etkilemektedir (Çalık vd., 2011). Okul iklimi üzerine çalışmalar 20. yüzyılda başlamış, özellikle 1970'lerde hız kazanmıştır (Atik ve Yerin-Güneri, 2016; Thapa, Cohen, Guffey, Higgins-D'Alessandro, 2013). Bu temel çalışmaların ardından farklı okul iklimi türleri araştırılmaya başlanmıştır. Alanyazında yaygın olarak dört ana okul iklimi türünden söz edilmektedir: Açık iklim, kapalı iklim, serbest iklim ve bağımlı iklim.

Açık iklim, açık iletişimin hâkim olduğu bir yapıdır; bilgiye erişim kolay olduğu gibi, okul yöneticisi destekleyici bir tavır sergiler ve öğretmenler mesleklerine bağlıdır. Yönetici ve öğretmenler arasında uyum yüksek olduğundan iş doyumunu artmaktadır; bu durum, bireysel çatışmaları azaltırken takım çalışması, iş birliği ve saygı düzeyini yükseltmektedir (Doğan, 2011; Eriş, 2012; Hoy vd., 1991). Kapalı iklim ise bu durumun aksidir; yönetici daha kuralcı ve otoriter bir tavır takınırken, öğretmenler ilgisiz bir duruş sergiler ve işe bağlılık düşüktür. Öğretmenler, sıklıkla gereksiz evrak işlerinden şikâyet eder, işleri bitirip bir an önce kurtulmak istemektedirler; demokratik olmayan bu ortamda bireylerin sorunlarına ilgi gösterilmemekte ve çatışmalar daha olası hale gelmektedir (Doğan, 2011; Eriş, 2012; Hoy vd., 1991).

Bağımlı iklim, kapalı iklime benzer biçimde katı ve emredici bir yönetici yapısına sahipken, öğretmenler arasında güçlü bir iletişim ve işe bağlılık görülmektedir. Samimi bir atmosfer öğretmenler arasında mevcutken, yönetici kısıtlayıcı yönüyle öne çıkmaktadır. Son olarak, serbest iklim ise bağımlı iklimin tam tersidir; burada destekleyici ve demokratik bir yönetici bulunurken, öğretmenler sorumluluktan kaçınır

ve işe bağlılıkları düşüktür. Yönetici gerekli desteği sağlasa da öğretmenlerin motivasyonu ve iş bağlılığı düşük kalmaktadır (Hoy vd., 1991).

Okul İklimi Boyutları

Okul iklimi, okuldaki paydaşlar arasındaki ilişkilerden fiziki çevreye kadar birçok faktörü kapsayan ve öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer paydaşların deneyimlerini şekillendiren çok boyutlu bir kavramdır. Farklı araştırmacılar bu kavramı çeşitli boyutlarla ele almış ve bu boyutları farklı çerçevelerde tanımlamaktadır. Ancak genel anlamda okul ikliminin ortak bir çerçeve sunduğu, paydaşların deneyimlerini ve okuldaki süreçlerin işleyişini anlamada önemli bir role sahip olduğu söylenebilmektedir.

Way, Reddy ve Rhodes (2007) okul iklimini öğretmen desteği, akran desteği, öğrenci özerkliği ve okulda koyulan kurallardaki netlik ve tutarlılık olmak üzere dört ana boyutta incelemiştir. Bu boyutlar, öğrenci deneyimlerinin sosyal, duygusal ve akademik yönlerini yansıtmakta, okul ortamının çok yönlü yapısına dikkat çekmektedir. Bununla birlikte Jia ve diğerlerinin (2009) araştırmasında bu boyutlara ek olarak güvenlik kavramının dahil edilmesi, okul ikliminin fiziksel ve duygusal güvenlik boyutunu da içeren kapsamlı bir yapı sunduğunu göstermektedir. Güvenlik boyutu, diğer birçok araştırmada da dikkat çeken bir unsur olup, okuldaki fiziksel güvenliğin yanı sıra duygusal güvenliği ve bu bağlamda kuralların işleyişini de içermektedir (Lewno-Dumdie, Mason, Hajovsky ve Villeneuve, 2020; Thapa vd., 2013).

Okul iklimi boyutları üzerine yapılan çalışmalarda genellikle farklı kavramsal gruplamalar öne çıkmaktadır. Thapa ve diğerleri (2013) tarafından yapılan bir başka çerçeveleme, bu boyutları güvenlik, ilişkiler, kurumsal çevre, öğretme ve öğrenme ile okulu iyileştirme süreçleri olarak beş kategoriye ayırmaktadır. Güvenlik, yalnızca fiziksel güvenliği değil, duygusal güvenliği ve okulun kurallarına duyulan güveni de kapsamaktadır. İlişkiler boyutu, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yanı sıra bireylerin kendileriyle olan ilişkilerini de içermektedir. Çeşitliliğe saygı, ilişkiler boyutunda önemli bir yer tutarken, öğretme ve öğrenme boyutu sosyal, duygusal ve ahlaki eğitimi de içine alarak akademik başarının ötesine geçmektedir. Kurumsal çevre ise okulun fiziki yapısından okuldaki paydaşların okula bağlılıklarına kadar geniş bir alanı kapsamaktadır.

Zullig, Koopman, Patton ve Ubbes (2010) ise okul iklimine dair oldukça kapsayıcı ve sistematik bir çerçeve sunmaktadır. Bu araştırmacıların okul iklimini düzen, güvenlik ve disiplin; akademik süreçler, sosyal ilişkiler; okul olanakları ve okula bağlılık olmak üzere beş ana boyutta ele aldığı görülmektedir. Bu çerçevede, düzen ve disiplin boyutunda okulun güvenliği, saygı ortamı ve kuralları; akademik boyutta başarı, performans değerlendirmeleri ve ders memnuniyeti; sosyal ilişkiler boyutunda ise yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşların ilişkileri vurgulanmaktadır. Okul olanakları boyutunda fiziksel çevre ele alınırken, okula bağlılık boyutu öğrencilerin ve diğer paydaşların duygusal bağlılıklarını kapsamaktadır.

Sonuç olarak, okul iklimi, çok boyutlu yapısıyla hem bireylerin hem de topluluğun deneyimlerini etkileyen karmaşık bir kavramdır. Farklı çerçevelendirmelere rağmen, okul ikliminin güvenlik, ilişkiler, akademik süreçler ve fiziksel çevre gibi temel unsurlar etrafında şekillendiği görülmektedir. Bu kapsamda, okul ikliminin iyileştirilmesi için öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların iş birliği yapması ve her bir boyuta yönelik etkili stratejilerin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Okul İkliminin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Okul iklimi, öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmını geçirdiği bir ortam olarak hem eğitsel hem de sosyal yaşamlarını etkileyen çok boyutlu bir yapıdır. Okul, bir yandan akademik bilgi sunarken, diğer yandan sosyal bir ağ olarak öğrencilerin psikolojik ve davranışsal gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, öğrencilerin okul iklimine dair algılarının birçok farklı alanda etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, olumlu okul iklimi algısına sahip öğrencilerde davranış problemleri azalırken (Kuperminc, Leadbeater, Emmons ve Blatt, 1997); depresyon belirtilerinin düştüğü, öz saygı düzeylerinin ve not ortalamalarının yükseldiği (Jia vd., 2009) gözlemlenmektedir. Bu durum, öğrencilerin öğretmen ve akran ilişkilerini olumlu algılamasıyla daha belirgin hale gelmektedir. Örneğin, öğretmen ve akran ilişkilerinin olumlu olarak algılanması not ortalamalarını artırırken, okulda özerklik fırsatlarını yüksek algılayan öğrencilerde öz saygının artması ve depresyon belirtilerinin azalması dikkat çekmektedir. Buna karşılık, olumsuz okul iklimi algısı, öğrencilerde davranış problemlerinin artmasına ve kendine değer verme düzeyinin düşmesine yol açmaktadır (Jia vd., 2009; Kuperminc vd., 1997).

Akademik başarı açısından bakıldığında, lise ve ilkokul düzeyinde yapılan araştırmalar, olumlu okul iklimi algısına sahip öğrencilerin akademik başarılarının arttığını ve motivasyonlarının yükseldiğini göstermektedir (Koth, Brandshaw ve Leaf, 2008; Özdemir, Ulaş, Yenigün ve Seki, 2024). Ayrıca, okulun güvenlik, disiplin ve düzenlilik algısının öğrencilerin iç motivasyonlarını etkilediği saptanmıştır (Koth vd., 2008). Bununla birlikte, olumlu okul iklimi sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal ve psikolojik katılımı da arttırmaktadır. Örneğin, Lombardi ve diğerleri (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, olumlu okul iklimi algısının okul aktivitelerine katılımı anlamlı düzeyde artırdığı bulunmuştur. Hatta La Salle, Wang, Parris ve Brown (2017) tarafından yapılan bir başka çalışmada, olumlu okul iklimi algısının intihar düşüncelerini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Olumlu bir okul iklimi, öğrencilerin akran zorbalığına müdahalelerini de etkilemektedir. Destekleyici bir sınıf ortamında seyircilerin zorbalığa maruz kalanları daha sık savunduğu, öğrenci-öğrenci ilişkilerinin güçlü olduğu ve okul güvenliğinin yüksek algılandığı durumlarda ise zorbalık yanlısı davranışların azaldığı ve zorbalık vakalarının gerilediği gözlemlenmektedir (Cheon, Reeve, Marsh ve Jang, 2023; Cui ve To, 2021). Öğrenci-öğretmen ilişkilerinin de bu süreçte önemli olduğu, algılanan olumlu öğrenci-öğretmen ilişkilerinin savunma davranışlarını artırdığı belirtilmektedir (Mulvey vd., 2021).

Dahası, öğretmen desteğinin düşük algılandığı veya olumlu bir akran etkileşiminin olmadığı durumlarda, seyircilerin zorbalığı yapanı destekleme olasılığının yükseldiği, savunma davranışlarının ise azaldığı gözlemlenmektedir (Schultze-Krumbholz, Zogorscak, Hess ve Scheithauer, 2019). Okul güvenliği, yetişkin desteği ve çeşitliliklerin kabul edilme düzeyi gibi faktörlerin yüksek olduğu okullarda ise seyircilerin zorbalığa müdahale etme olasılığının arttığı tespit edilmiştir (Konishi, Hymel, Wang ve Waterhouse, 2021). Buna ek olarak, akademik katılım, okula bağlılık, adalet ve eşitlik algısı gibi olumlu okul iklimi boyutlarının artması, savunma davranışlarının ortaya çıkma olasılığını arttırmaktadır (Waasdorp vd., 2022).

Sonuç olarak, okul iklimi hem öğrencilerin okul yaşantılarını hem de genel yaşam kalitelerini etkileyen önemli bir faktördür. Olumlu bir okul iklimi, öğrencilerin psikolojik, akademik ve sosyal alanlardaki gelişimlerini desteklerken, zorbalık gibi olumsuz durumların etkilerini azaltarak sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturabilir. Bu nedenle, okul ikliminin geliştirilmesi hem bireysel hem de toplumsal düzeyde faydalar sağlayacaktır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında izlenmiş olan yöntem ele alınmıştır. Bu kapsamda araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, lise öğrencilerinde akran zorbalığında seyirci müdahale düzeyinin yordayıcıları olarak duygu düzenleme, algılanan sosyal destek ve okul iklimi değişkenleri inceleyen nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel araştırma deseni benimsenmiştir. Bu desen, nicel araştırma yöntemlerinden bir tanesi olup en az iki değişken arasındaki ilişki düzeyini saptama olarak ele alınmaktadır. Bu sayede ilişkisel araştırma, neden-sonuç ilişkisi kurulmasa da neden-sonuç ilişkisine dair fikir yürütme imkânı tanımaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Karadağ, 2010). Araştırmanın bağımsız değişkenleri; duygu düzenleme, algılanan sosyal destek ve okul iklimi olmakla beraber incelenen bağımlı değişken akran zorbalığında seyirci müdahale düzeyidir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, Ankara ilinin Gölbaşı, Çankaya, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde MEB tarafından belirlenen liselerde öğrenim gören öğrencilerle yapılmıştır. Lise türü olarak, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Özel Anadolu Lisesi öğrencileri araştırmaya dahil edilmiştir. Örneklem yöntemlerinden seçkisiz olmayan örneklem kategorisi altında uygun örneklem yöntemi seçilmiştir. Uygun örneklem yöntemi, erişimi kolay bireylerin örneklem olarak seçilmesi sayesinde pratiklik, uygulama kolaylığı, düşük maliyet ve işgücü tasarrufu gibi önemli avantajlar sunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2010; Etikan, Musa ve Alkassim, 2016). Ancak, bu yöntemin en önemli dezavantajı, örneklemin evreni tam olarak temsil

edememesi nedeniyle genellenebilirliğinin sınırlı olmasıdır. Ayrıca, uygun örneklemede seçim yanlılığı riski bulunması nedeniyle elde edilen bulguların evren geneline genellenmesinde dikkatli olunması gerekmektedir (Etikan, Musa ve Alkassim, 2016). Bu doğrultuda, araştırmada uygun örnekleme yöntemi pratik avantajları nedeniyle tercih edilmekle birlikte, sonuçların yorumlanmasında söz konusu kısıtlamalar göz önünde bulundurulmuştur.

Katılımcılara ait demografik özellikler tablosunda lise öğrencileri cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, okul türü, anne ve baba eğitim durumu ve daha önce akran zorbalığına maruz kalıp kalmama durumuna ilişkin frekans ve yüzdeliklere yer verilmiştir.

Araştırmaya dahil olan katılımcıların %56.8'i kadın (461 kişi) % 43.2'si erkek (351 kişi) toplam 812 kişinin katılım sağlamıştır. Araştırmaya en çok 9. sınıf lise öğrencileri dahil olurken (306 kişi, %37.7) yaş bakımından 14 yaş (265 kişi, % 32.6) ve 15 yaşın (264 kişi, % 32.5) yoğunlukta olduğu görülmektedir. Okul türü bakımından en çok katılımın Anadolu İmam Hatip Liselerinden (241 kişi, %29.2) olduğu görülmektedir. Katılımcıların anne ve baba eğitim durumuna göre dağılımları incelendiğinde anne eğitim düzeyine göre ilk sırada lisenin, (269 kişi, %33.1) baba eğitim düzeyine göre ise ilk sırada üniversitenin (268 kişi, %33) olduğu gözlenmektedir. Akran zorbalığına maruz kalma durumlarına göre incelendiğinde çoğunluğun akran zorbalığına maruz kalmadığını bildirdiği (528 kişi, %65) görülmüştür.

Tablo 1

Demografik Değişkenlere İlişkin Betimsel Özellikler

Değişkenler	f	%
Kadın	461	%56.8
Erkek	351	%43.2
9. Sınıf	306	%37.7
10. Sınıf	235	%28.9
11. Sınıf	201	%24.8
12. Sınıf	70	%8.6
Anadolu Lisesi	162	%20
Fen Lisesi	99	%12.2
Anadolu İmam Hatip Lisesi	241	%29.7
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	189	%23.3
Özel Anadolu Lisesi	121	%14.9

(Devam ediyor)

Tablo 1 (Devam)

Demografik Değişkenlere İlişkin Betimsel Özellikler

Değişkenler	f	%
<i>Anne Eğitim Durumu</i>		
İlkokul	112	%13.8
Ortaokul	137	%16.9
Lise	269	%33.1
Üniversite	226	%27.8
Lisansüstü	68	%8.4
<i>Baba Eğitim Durumu</i>		
İlkokul	78	%9.6
Ortaokul	122	%15
Lise	233	%28.7
Üniversite	268	%33
Lisansüstü	111	%13.7
Akran zorbalığına maruz kaldım.	284	%35
Akran zorbalığına maruz kalmadım.	528	%65
Toplam	812	%100

Verilerin Toplanması

Çalışma öncesinde ölçeği geliştiren ve uyarlayan akademisyenlerden ölçek kullanım izni alınmış ve çalışma Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı'nın onayına sunulmuştur. Etik Kurul izni alındıktan sonra resmi liselerde uygulama yapabilmek için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni alınmıştır (Ek 2, Ek 3). Ankara ilinin Gölbaşı, Çankaya, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinden Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün belirlediği liseler araştırmacı tarafından ziyaret edilmiş, okul müdürleri/ müdür başyardımcılarıyla ile görüşülerek araştırmanın amacı anlatılmıştır. Belirlenen sınıf düzeylerinde ölçeğin uygulanacağı öğrenci grubundan Aydınlatılmış Onam Formu aracılığı ile gizlilik, gönüllülük ve etik sorumluluklar hakkında bilgi verilmiş ve katılım onayları alınmıştır. Ardından ölçekler sınıf ortamında uygulanmıştır. Elde edilecek veriler Kişisel Bilgi Formu, Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği, Çocuk ve Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve son olarak Okul İklimi Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından oluşturulmuş olup, örneklemin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, anne ve baba eğitim düzeyi ve daha önce zorbalığa maruz kalıp kalmama durumu bilgilerini içermektedir. Aşağıda ölçeklerle ilgili ayrıntılı bilgi sunulmuş olup ekler kısmında ölçeklerin örnek maddelerine yer verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları araştırmada veri toplama aracı olarak; katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, zorbalığa müdahale düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği, duygu düzenleme stratejilerini belirlemek amacıyla Çocuk ve Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği, algılanan sosyal destek düzeylerini belirlemek amacıyla Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve okul iklimi algılarını belirlemek amacıyla Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırma örnekleminin cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, okul türü, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi ve daha önce akran zorbalığına maruz kalıp kalmama durumu gibi bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu (Ek 4) ile elde edilmiştir.

Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği

Zorbalıkta seyirci müdahale düzeyini belirlemek amacıyla Jenkins ve Nickerson (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, fark etmek, acil yardım şeklinde yorumlamak, sorumluluk üstlenmek, müdahale şekline karar vermek ve müdahale kararını uygulamak şeklinde beş alt ölçek ve 16 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipine sahip ölçek 1= kesinlikle katılmıyorum ile 5= kesinlikle katılıyorum arasında değerlendirilir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan ise 80'dir. Ölçekten alınan puanın yükselmesi seyirci müdahalesinin arttığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin güvenirliği ise iç tutarlık Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı olayı fark etme alt boyutu için .87, olayı acil yardım olarak yorumlama alt boyutu için .77, yardım etme sorumluluğunu kabul etme alt boyutu için .82, nasıl müdahale edileceğine ya da yardım sağlanacağına karar verme alt boyutu için .85, ve müdahale kararını uygulama alt boyutu için .84 olarak saptanmıştır (Jenkins ve Nickerson, 2019).

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Kurt-Demirbaş ve Öztemel (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında ölçeğin iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısı .88 olarak saptanırken, alt

boyutlardan olayı fark etme için .60; olayı acil olarak yorumlama için .78; yardım etme sorumluluğunu kabul etme için .67; nasıl müdahale edileceğine karar verme için .75 ve müdahale kararını uygulama için .78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ise .80 bulunmuştur. Bu çalışmada Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği'nin tamamı için iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısı .84 olarak saptanmıştır. Ölçeğin örnek maddeleri ekte sunulmuştur (Ek 5).

Çocuk ve Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği

Ölçek Gross ve John (2010) Duygu Düzenleme adlı ölçeğin çocuk ve ergenler için uyarlanan versiyonudur. Çocuk ve Ergenler için Duygu Düzenleme Gullone ve Taffe tarafından (2012) geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenirliği .75 olarak saptanmıştır. Ölçek 10 maddeden oluşturulmuştur ve iki alt boyuta sahiptir. Alt boyutlar yeniden değerlendirme ve bastırma'dır. Yeniden değerlendirme altı, bastırma dört maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tersten puanlanan maddesi bulunmamaktadır. Alt ölçeklerden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar, yeniden değerlendirme alt ölçeği için sırasıyla 6 ve 30, bastırma alt ölçeği için ise 4 ve 20'dir. Alt ölçeklerden elde edilen yüksek puanlar, ilgili duygu düzenleme stratejisinin daha sık kullanıldığını göstermektedir.

Türkçeye uyarlama çalışması Tetik (2019) tarafından yüksek lisans tezi kapsamında yapılmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, yeniden değerlendirme boyutu için .79, bastırma boyutu için .53 olduğu görülmektedir. Güvenirlik katsayısı ise yeniden değerlendirme alt ölçeği için .64, bastırma alt ölçeği için .57 olarak saptanmıştır (Tetik, 2019). Bu çalışmada Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme ölçeğinin tamamı için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .76 olarak saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için ise yeniden değerlendirme alt boyutu için .78; bastırma alt boyutu için .65 olarak bulunmuştur. Ölçeğin örnek maddeleri ekte sunulmuştur (Ek 6).

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Yıldırım (1997) tarafından geliştirilmiş olup ve 2004 yılında yenilenmiştir. Ölçek 50 madde, üç boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar aile, arkadaş ve öğretmen desteği olarak ayrılmaktadır. Her alt boyutta bir ters madde bulunmaktadır. Ölçek üçlü likert tipine sahip olup tüm maddeler "bana uygun",

“kısmen”, “bana uygun değil” olarak seçeneklendirilmiştir. Ölçekte aile desteği boyutu için 20 madde, akran desteği boyutu için 13 madde ve öğretmen desteği boyutu için 17 madde sıralanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan 50'dir. Toplam algılanan sosyal destek, tüm maddelerin toplamını ifade eder. Alt boyutların olası aralığı şu şekildedir: aile desteği, akran desteği ve öğretmen desteği. Puan yükseldikçe algılanan sosyal destek yükselmektedir. Ölçeğin toplam algılanan sosyal destek puanı için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .93'tür. Boyutlar için ise Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, aile desteği için .94, arkadaş desteği için .91, ve öğretmen desteği için .93 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada Algılanan Sosyal Destek ölçeğinin tamamı için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .93 olarak saptanmıştır. Ölçeğin örnek maddeleri ekte sunulmuştur (Ek 7).

Okul İklimi Ölçeği

Okul iklimi ölçeği okul iklimi algısını belirlemek amacıyla Kurt ve Çalık (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beşli likert tipine sahip olan ölçeğin 22 maddesi ve üç alt boyutu vardır. Alt boyutlar şu şekilde sıralanır: destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, güvenli öğrenme ortamı ve akran ilişkileri. Ölçekten en düşük 22 en yüksek 110 puan alınabilir. Puanların artması öğrencilerin okul iklimini olumlu yönde algıladıkları anlamına gelmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tamamı için .81, destekleyici öğretmen davranışları alt boyutu için .79, başarı odaklılık alt boyutu için .77 ve güvenli öğrenme ortamı alt boyutu için .85 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla ölçek iyi uyum değerlerine sahiptir (Çalık ve Kurt, 2010). Bu çalışmada Okul İklimi ölçeğinin tamamı için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .87 olarak saptanmıştır. Ölçeğin örnek maddeleri ekte sunulmuştur (Ek 8).

Verilerin Çözümlemesi

Bu kısımda araştırma verilerinin çözümlemeye hazırlanması ve hazırlanan verilerin analiz edilmesi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Verilerin Analize Hazırlanması ve Varsayımlarının İncelenmesi

Veri toplama sürecinde toplam 861 katılımcıya ulaşılmıştır. Fiziki olarak toplanan veriler dijital ortama aktarılmış ve veriler kontrol edilmiştir. Veri toplama araçlarında bulunan ters maddeler yeniden kodlanarak düzenlenmiştir. 35 katılımcının ölçek maddelerinin çoğunu boş bıraktığı için veri setinden çıkarılmıştır. Kalan 826 ölçekte cevaplanmayan ölçek maddeleri vardır. Eksik maddeleri olan ölçeklere atama yapılıp yapılmamasına karar vermek adına, bir diğer ifade ile cevaplanmayan maddelerin rastlantısal dağılıp dağılmadığını tespit etmek için kayıp değer analizi yapılmıştır. Kayıp değerler %5'in altında olduğundan kayıp değer ataması ortalama esas alınarak yapılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2020). Kayıp değer ataması yapıldıktan sonra, ölçeklerin ve alt boyutlarının toplam puanları hesaplanmış ve standart Z puanına çevrilmiştir. Bir sonraki adım olarak tek yönlü uç değerler analizi için standart Z puanları ve grafikler dikkate alınmıştır. Standart Z puanlarının -3.29 ile +3.29 aralığında olması beklenirken (Tabachnick ve Fidell, 2020) bu değer aralığında olmayan 12 katılımcı analizden çıkarılmıştır. Kalan 814 verinin standart Z puanları -3.26 ile 2.46 arasında olduğu görülmüştür.

Araştırmada bağımlı değişken olan zorbalığa seyirci müdahale düzeyinin bağımsız değişkenler olan duygu düzenleme, algılanan sosyal destek ve okul iklimi tarafından yordama durumu incelenmiştir. Dolayısıyla veri analizinde çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizi bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde açıklayıp açıklamadığını, açıklıyor ise ne şekilde açıkladığının (negatif veya pozitif yönlü olarak) bilgilerini verir (Cevahir, 2020). Çoklu regresyon analizinin yapılması için bazı varsayımların karşılanması beklenmektedir. Bu varsayımlardan ilki çok değişkenli normal dağılımın sağlanmasıdır. Bunun için ise normal dağılım eğrisi, histogram ve saçılma diyagramlarından faydalanılmıştır. Çok yönlü uç değerler analizi için Mahalanobis uzaklık değeri dikkate alınmaktadır. Mahalanobis uzaklık değeri için ki-kare değeri $\alpha = .001$ değeri ölçüt alınarak analiz yapılmış ve bu değer altında kalan 2 katılımcı analizden çıkarılmıştır. (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Kalan 812 katılımcının verileri tekrar kontrol edilmiş ve uç değerlerin kalmadığı görülmüştür.

Araştırmada normalliği tespit etmek amacıyla değişkenlerin mod, medyan ve ortalama değerlerinin birbirine yakınlığı, basıklık ve çarpıklık katsayılarının ∓ 1 arasında değerlerde olmasından, histogram ve Q-Q grafiklerinden yararlanılmıştır. (Çokluk vd., 2010). Her bir değişken için betimsel analiz yapılmıştır. Mod medyan ve ortalama

değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Değişkenlerin basıklık katsayısı değerleri .456 ile-.256 çarpıklık katsayısı değerleri ise-.160 ile-.565 arasında değiştiği görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları kabul edilebilir değerdedir. (Çokluk vd., 2010). Değişkenler histogram grafiğine göre normale yakın dağılmışken, Q-Q grafiklerinde ise dağılımın tek bir doğru üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla merkezi eğilim ölçüleri, basıklık ve çarpıklık katsayısı, histogram ve Q-Q grafikleri esas alınarak normal dağılımın sağlandığı tespit edilmiştir.

Normal dağılımın sağlandığı tespit edilince çoklu regresyon analizi için gerekli olan diğer varsayımlara geçilmiştir. Çoklu regresyon analizi yapabilmek için çoklu bağlantılık sorunu olmaması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2020). Çoklu bağlantılık sorununu değerlendirmek için ise bağımsız değişkenler arası ikili korelasyona bakılmakta tolerans değeri .10'dan büyük olmalı, varyans artış faktörünün 10'dan küçük ve durum indeksinin 30'dan küçük olmalıdır. Bu değerler baz alındığında yapılan analizler sonucu tolerans değerinin .596 ile .992 arasında, varyans artış faktörünün 1.008 ile 1.677 arasında ve durum indeksinin 25.871 ile 10.108 aralığında olduğu saptanmış ve Pearson Korelasyon katsayısı ile incelenen bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin $r > .90$ ve daha fazla olduğunda çoklu bağlantılılık probleminin olduğunu bilinmekle birlikte, bulgulara bakıldığında çoklu bağlantılık sorunu olmadığına karar verilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2020).

Çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için son varsayım otokorelasyondur. Otokorelasyon hesaplanmasın Durbin Watson katsayısı 0 ile 4 arasında değer almakla beraber değer ikiye yaklaştıkça otokorelasyonun olmadığı bilgisine ulaşılır (Tabachnick ve Fidell, 2020). Analizler sonucunda araştırma modelinde Durbin Watson katsayısı 1.821 olarak belirlenmiş ve otokorelasyon olmadığı saptanmıştır.

Araştırmada Kullanılan Veri Analizi Teknikleri

Çalışma grubundan toplanan veriler SPSS 21.0 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. İstatistiki analizlerde 0.05 anlamlılık düzeyi baz alınmıştır. Araştırmanın alt amaçlarına göre ilk alt amaç, akran zorbalığında seyirci müdahale düzeyi ile duygu düzenleme becerileri algılanan sosyal destek ve algılanan okul iklimi arasındaki ilişki için çoklu regresyon analizi ile çalışılmıştır. Çoklu regresyon analizi bağımsız değişkenlerin

bağımlı değişkeni anlamlı şekilde açıklayıp açıklamadığını, açıklıyor ise ne şekilde açıkladığının (negatif veya pozitif yönlü olarak) bilgilerini verir (Cevahir, 2020).

Diğer alt amaçlar olan akran zorbalığında seyirci müdahale düzeyinin cinsiyete ve daha önce akran zorbalığına maruz kalıp kalmama durumuna göre anlamlı farklılığın olup olmadığının incelenmesi için ilişkisiz örneklem t-testi; sınıf düzeyine, göre anlamlı farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İlişkisiz örneklem t-testi iki bağımsız grup arasındaki ortalamalara bakıp istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için kullanılırken, ANOVA'yı normal dağılımda üç veya üçten fazla bağımsız değişkenin ortalamalarını karşılaştırmak amaçlı kullanılmaktadır. Fark var ise post-hoc testleri yardımıyla hangi gruplar arasında fark olduğu saptanmıştır (Cevahir, 2020; Seymen, 2007)



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ölçeklerden elde edilen verilerin, araştırma sorularına istinaden çözümlenmesi ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular tablolar halinde sunulmuş ve istatistiksel anlamlılıklarıyla birlikte alan yazına dayalı yorumlar paylaşılmıştır.

Betimsel İstatistikler

Öğrencilerin zorbalığa müdahale düzeyi, duygu düzenleme becerileri, algıladıkları sosyal destek ve okul iklimi ölçeklerinden almış oldukları puanlara ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	En düşük puan	En yüksek puan	X	Medyan	Mod	Ss	Çk	Bk
ZSMÖ	812	24	80	56.72	58	58	9.53	-.511	.456
ÇEDDÖ	812	12	50	33.45	34	32	6.58	-.206	.431
Yen.Değ.	812	6	30	20.75	21	22	4.66	-.343	.242
Bastırma	812	4	20	12.70	13	12	3.46	-.055	.242
ASDÖ	812	76	150	124.47	126	132	15.71	-.565	-.225
OİÖ	812	26	110	73.04	73	66	15.20	-.160	.171

Not: ZSMÖ= Zorbalıkta Seyirci müdahale Ölçeği, ÇEDDÖ= Çocuk ve Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği, Yen.Değ.=Yeniden Değerlendirme ASDÖ= Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, OİÖ=Okul İklimi Ölçeği.

Öğrencilerin Zorbalığa Müdahale Düzeyi Ölçeği’nden en düşük 24, en yüksek 80 puan aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin zorbalığa müdahale düzeyi ölçeğinden aldıkları toplam puanlara ait ortalama 56.72, standart sapma değerinin 9.53’tür. Zorbalığa Müdahale Düzeyi Ölçeği’ne ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1.5 ile -1.5 aralığında

bulunduğu dikkate alınarak verilerin normal dağıldığı ifade edilebilir (Tabachnick ve Fidell, 2020).

Öğrencilerin Çocuklarda ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği'nden en düşük 12, en yüksek 50 puan aldıkları görölmektedir. Öğrencilerin Çocuklarda ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlara ait ortalama 33.45, standart sapma değeri 6.58'dir. Yeniden değerlendirme alt boyutundan en düşük 6, en yüksek 30 puan aldıkları ve toplam puanlara ait ortalama 20.75, standart sapma değeri 4.66'dır. Bastırma alt boyutundan en düşük 4, en yüksek 20 puan almışlar ve toplam puanlara ait ortalamanın 12.70, standart sapma değeri 3.46'dır. Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği'nin ve alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1.5 ile -1.5 aralığında bulunduğu dikkate alınarak verilerin normal dağıldığı ifade edilebilir.

Öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nden en düşük 76, en yüksek 150 puan aldıkları görölmektedir. Öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlara ait ortalama 124.47, standart sapma değeri 15'tir. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1.5 ile -1.5 aralığında bulunduğu dikkate alınarak verilerin normal dağıldığı ifade edilebilir.

Öğrencilerin Okul İklimi Ölçeği'nden en düşük 26, en yüksek 110 puan aldıkları görölmektedir. Öğrencilerin Okul İklimi Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlara ait ortalama 73.04, standart sapma değeri 15.20'dir. Okul İklimi Ölçeği'nin ve alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1.5 ile -1.5 aralığında bulunduğu dikkate alınarak verilerin normal dağıldığı ifade edilebilir.

Zorbalığa Müdahale Düzeyi Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorumları

Bu bölümde ilk olarak regresyon analizine dahil olan değişkenler arası ilişkilere ait bulgular paylaşılmıştır. Ardından bağımlı değişken olan zorbalığa müdahale düzeyinin yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları bulunmaktadır.

Regresyon Analizinde Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Çoklu regresyon analizinde yer alan zorbalığa müdahale düzeyi, duygu düzenleme ve alt boyutları (yeniden değerlendirme ve duyguları bastırma), algılanan sosyal destek ve okul iklimi değişkenleri arasındaki ilişkileri analiz etmek amacıyla hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeylerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4	5
1.Zorbalık Müdahale Düzeyi	1				
2.Yen.Değ.	.287**	1			
3.Duyguları Bastırma	.092**	.296**	1		
4.Algılanan Sosyal Destek	.165**	.183**	-.093**	1	
5.Okul İklimi	.115**	.135**	-.039	.635**	1

**p<0.01

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan zorbalığa müdahale düzeyi ile yeniden değerlendirme ($r=0.287$; $p<0.05$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde düzede ilişki saptanırken, bastırma ($r=0.092$; $p<0.05$), algılanan sosyal destek ($r=0.165$; $p<0.05$), ve okul iklimi ($r=0.115$; $p<0.05$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki saptanmıştır. Buna göre katılımcıların zorbalık müdahale düzeyleri arttıkça, yeniden değerlendirme ve algılanan sosyal destek düzeylerinde artış görülmektedir.

Yordayan değişkenler arası ilişkiler-.093 ile .635 arasında değişmektedir. En yüksek ilişkinin algılanan sosyal destek ile okul iklimi arasında olduğu görülmektedir ($r=0.635$; $p<0.05$).

Zorbalığa Müdahale Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Zorbalığa müdahale düzeyinin duygu düzenleme stratejileri (yeniden değerlendirme ve bastırma), algılanan sosyal destek ve okul iklimi tarafından yordanıp yordanmadığını incelemek amaçlı çoklu regresyon analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Zorbalığa Müdahale Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	B	S.H.	β	t	p
Sabit	35.812	2.965		12.078	.000
Yen.Değ.	.524	.073	.257	7.150	.000*
Bastırma	.073	.097	.027	.752	.452
Algılanan Sosyal Destek	.070	.027	.115	2.621	.009*
Okul İklimi	.005	.097	.008	.191	.849
R=0.310 R ² =0.096; F=21.480; p<0.05					

(Bağımlı Değişken: Zorbalığa Müdahale Düzeyi)

*p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde, yeniden değerlendirme, bastırma, algılanan sosyal destek ve okul ikliminin bir bütün olarak, zorbalığa seyirci müdahale düzeyi ile arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R=0.310). Yordayıcı değişkenler, zorbalığa müdahale düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık %10'unu açıklamaktadır (R²=0.096). Kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (F=21.480; p<0.05). Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin zorbalığa müdahale düzeyi için önem sırası yeniden değerlendirme, algılanan sosyal destek, bastırma ve okul iklimidir.

Çoklu regresyon sonuç tablosu incelendiğinde duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutlarından olan yeniden değerlendirmenin (t= 7.150; p<0.05) ve algılanan sosyal desteğinin (t= 2.621; p<0.05) zorbalık müdahale düzeyinin manidar yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutlarından bastırma (t= .752; p>0.05) ve okul ikliminin t= .191; p>0.05) zorbalığa müdahale düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi tespit edilmemiştir.

Duyguları bastırma ve okul iklimi değişkenlerinin zorbalığa müdahale düzeyi ile anlamlı korelasyonlara sahip olmalarına rağmen, çoklu regresyon modelinde anlamlı çıkmaması, baskılayıcı değişken etkisinin olup olmadığını test etmeyi gerektirmiştir. Baskılayıcı değişken etkisinin olabilmesi için β katsayıları, modelin açıklayıcılığındaki değişim (R²) ve değişkenlerin korelasyon değerleri göz önüne alınmıştır (Maassen ve Bakker, 2001; Tabachnick ve Fidell, 2020; Tzelgov ve Henik, 1991).

Duyguları bastırma değişkeni tek başına modele dahil edildiğinde istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır (p <.01), ancak açıklanan varyans (R²= %1) çok düşüktür. Duyguları bastırma değişkeni diğer bağımsız değişkenlerle birlikte modele eklenince anlamlılığını kaybetmiştir (p>0.05). Bağımsız değişkenlerden biri baskılayıcı değişken

olsaydı, modelin genel açıklayıcılığını (R^2) anlamlı şekilde artırması beklenirdi. Ancak burada R^2 'de önemli bir değişiklik olmamıştır. Duyguları bastırma değişkeni eklendiğinde diğer değişkenlerin regresyon katsayılarında (β) anlamlı bir değişiklik olmamıştır. Okul iklimi değişkeni tek başına modele alındığında zorbalığa müdahale düzeyini anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($p < .01$), ancak açıklanan varyans çok düşüktür ($R^2 \approx \%1$). Bununla birlikte, okul iklimi, diğer bağımsız değişkenlerle birlikte regresyon modeline dahil edildiğinde, etkisini kaybederek anlamlı bir yordayıcı olmaktan çıkmaktadır ($p > .05$).

Araştırmada, lise öğrencilerinin yeniden değerlendirme düzeylerinin artmasının, akran zorbalığına müdahale etme davranışlarını anlamlı şekilde artırdığı bulunmuştur. Bu bulgunun, alanyazındaki yeniden değerlendirmenin sosyal davranışları destekleyici etkisine dair önceki çalışmalarla uyumlu olduğu görülmektedir. Örneğin, Baumgartner, Vancu ve Kelmendi'nin (2021) Çekya'da 489 öğrenciyle gerçekleştirdiği araştırmada, zorbalıktaki rollerin duygu düzenleme stratejileri bağlamında incelendiği görülmüş ve müdahale eden öğrencilerin daha çok yeniden değerlendirme stratejisini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular, yeniden değerlendirmenin bireylerin olayları farklı bir perspektiften ele almasını sağladığını ve böylece korku gibi duyguları azalttığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Gross ve John'un (2003) çalışması, yeniden değerlendirmenin duygusal yoğunluğu azaltarak ve duyguların paylaşılmasına olanak sağlayarak sosyal bağları güçlendirdiğini göstermektedir. Bu iki bulgu, yeniden değerlendirmenin sosyal bağlamda bireylerin aktif roller üstlenmesine nasıl katkı sunduğunu desteklemektedir.

Alanyazında yeniden değerlendirmenin sosyal davranışlar üzerindeki etkisi daha çok genel sosyal bağlamlar üzerinde yoğunlaşmaktadır (Gross ve John, 2003). Bununla birlikte, bu çalışmada, yeniden değerlendirmenin akran zorbalığı gibi karmaşık ve tehdit edici bir sosyal durum bağlamında etkisi incelenmiştir. Bu durum, alanyazındaki sınırlı sayıda çalışmayı desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda zorbalık bağlamında duygu düzenleme stratejilerinin etkisini anlamaya yönelik önemli bir katkı sunmaktadır. Bu teorik çerçeve ışığında, öğrencilerin zorbalık durumlarını yeniden çerçeveleyerek korku ve kaygı düzeylerini azalttığı ve bu durumun müdahale davranışlarını teşvik ettiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, Bauman ve diğerlerinin (2020) araştırmasında müdahale etmenin, bireylerin duygusal dengesini sağlamasına katkı sunduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, yeniden değerlendirme stratejisinin yalnızca bireysel duygusal düzenleme

açısından değil, aynı zamanda sosyal bağlamda aktif ve destekleyici bir rol üstlenme açısından kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

Öte yandan, duyguları bastırma stratejisinin akran zorbalığına müdahale davranışı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Ancak alanyazında duyguları bastırma stratejisinin müdahale düzeyini azalttığı yönünde bulgular mevcuttur. Örneğin, Gomes, Ferreira, Pereira, Margarida ve Simano'nun (2024) 12- 17 yaş aralığındaki 140 öğrenci ile yaptığı araştırmada, siber zorbalıkta izleyicilerin duygu düzenleme becerilerinin incelediği ve bastırmanın zorbalığa müdahaleyi olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Benzer şekilde Rice (2016) 400 üniversite öğrencisiyle yaptığı araştırmada bastırma stratejisinin müdahale düzeyini düşürdüğünü belirtirken bu durumu empatinin azalmasına bağlamaktadır. Bir başka deyişle duyguları bastırma stratejisini kullanan bireyler müdahale etmekte daha çekingen davranır çünkü empati düzeyleri müdahale edenlere göre daha düşüktür.

Bu araştırmada bastırmanın anlamlı çıkmaması birkaç sebepten meydana geliyor olabilir. Elde edilen bulgular ışığında bu durum, bastırma stratejisinin doğasına dayandırılarak açıklanabilir. Gross (2002), bastırmanın duygusal ifadeleri baskıladığını ancak duygusal deneyimi ve yoğunluğunu değiştirmedeğini ve bu nedenle davranışsal sonuçlar üzerinde sınırlı bir etkisinin olduğunu belirtmektedir. Bastırma stratejisi kullanan bireyler, duygusal tepkilerini kontrol altına alarak stresli veya rahatsız edici durumlara daha az yoğunlukla tepki verebilmektedir (Gross ve Levenson, 1993). Bu durum, bireylerin zorbalık gibi olaylara yönelik aciliyet veya sorumluluk algılarını zayıflatılabilmektedir. Ancak bu, müdahale davranışına dönüşen açık bir motivasyon eksikliğine neden olmayabilir, dolayısıyla müdahale düzeyini belirgin şekilde etkilemeyebilmektedir. Ayrıca Gross ve John'un (2003) çalışmasında bastırma, bireyin kendini izleme ve kendini düzenleme gibi kavramları kullanmasından ötürü bilişsel kaynaklarını tüketerek çevresel ipuçlarını algılamasını ve müdahale kararları almasını zorlaştırdığı vurgusu yapılmaktadır. Bunun aksine, yeniden değerlendirme stratejisinin duygusal deneyimi azalttığı ve olayların anlamlandırılmasını etkileyerek müdahale davranışlarını daha olası hale getirdiği gösterilmektedir. Bu bağlamda, bastırmanın müdahale düzeyini azaltmaması, bu stratejinin duygusal yoğunluk ve anlamlandırma süreçleri üzerindeki etkisizliği ile açıklanabilir.

Duyguları bastırma değişkeninin yordama düzeyinin anlamlı çıkmamasının bir diğer nedeni olarak örneklem grubunun kültürel özellikleri, duygu düzenleme stratejileri ve müdahale davranışları arasındaki ilişkiyi etkileyebilmesi ile açıklanabilir. Örneğin,

bazı kültürlerde bastırma daha yaygın ve normalleşmiş olabilir, bu da bastırmanın etkisinin müdahale davranışı üzerindeki görünürlüğünü azaltabilir. Matsumoto, Yoo ve Nakagawa'nın (2008) 23 farklı ülkede yaptığı araştırmada bastırmayı yeniden değerlendirmeye göre daha çok kullanan ülkelerin bireycilikten daha uzak ve mutluluk oranlarının daha düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Türk kültürü gibi kolektivist bir yapıya sahip toplumlarda, bireylerin duygularını bastırması, sosyal uyum ve grup içi ilişkilerin korunması amacıyla teşvik edilebilir. Bu durum, bastırmanın daha yaygın ve normalleşmiş bir strateji olmasına yol açabilir. Ancak, bastırmanın bu denli normalleşmesi, stratejinin müdahale davranışı üzerindeki etkisinin görünürlüğünü azaltabilir. Diğer bir deyişle, bastırma, belirli bir kültürel bağlamda sosyal olarak kabul görse de bu stratejinin bireysel düzeyde müdahale davranışları üzerindeki etkisi, kültürel faktörlerin ve bireysel özelliklerin etkileşimi nedeniyle daha belirgin olmayabilir. Bu bağlamda, bastırmanın müdahale davranışı üzerindeki etkisi, kültürel bağlamda normalleşmesi nedeniyle anlamlı bir şekilde çıkmamış olabilir.

Sonuç olarak, yeniden değerlendirmenin akran zorbalığına müdahale davranışlarını destekleyici bir duygu düzenleme stratejisi olduğu, ancak bastırmanın bu tür durumlarda etkili olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, alanyazındaki bazı bilgilerle uyumlu bir şekilde, farklı duygu düzenleme stratejilerinin sosyal bağlamlarda farklı sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir.

Bu araştırmada, algılanan sosyal destek düzeyinin akran zorbalığına müdahale düzeyini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek arttıkça, akran zorbalığına müdahale etme eğilimlerinin de arttığı görülmektedir. Elde edilen bulgular, alanyazındaki diğer çalışmalarla büyük ölçüde uyum içerisindedir. Alanyazına bakıldığında, sosyal destek ile ilgili araştırmaların genellikle ilkökul ve ortaokul yaş gruplarına odaklandığı görülmektedir (Bixler, 2016; Burns, 2015; Campbell vd., 2020; Shi, Wu ve Zhou, 2024; Wu vd., 2023). Ancak lise düzeyindeki çalışmaların bu yaş gruplarına kıyasla daha sınırlı olduğu dikkat çekmektedir.

Sosyal desteğin ele alınış biçimi de çalışmalarda farklılık göstermektedir. Bazı araştırmalar sosyal desteği toplam puan olarak değerlendirirken (Shi vd., 2024; Olenik-Shemesh vd., 2015), bazıları ise sadece arkadaş, ebeveyn veya öğretmen sosyal desteği gibi belirli kaynaklara odaklandığı görülmektedir (Bixler, 2016; Campbell vd., 2020; Shi vd., 2024; Wu vd., 2023). Her ne kadar genel sonuç değişmese de bu farklı yaklaşımlar çeşitli bulguların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Örneğin, Choi ve Cho'nun (2012) Amerika Birleşik Devletleri'nde 3. sınıftan 12. sınıfa kadar 238 öğrenciyle

gerçekleştirdiği çalışmada hem akran desteğinin hem de öğretmen desteğinin zorbalığa müdahale düzeyini azalttığı belirlenmiştir. Buna karşılık, Çekya’da 512 öğrenci ile yapılan bir araştırmada öğretmen desteğinin akran müdahale düzeyini yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Kollerova, Jansova ve Rican, 2015).

Burns (2015), arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin zorbalığa müdahale eğilimini net bir şekilde etkilemediğini ifade ederken; akran ve öğretmen desteğinin müdahale davranışlarını artırdığını gösteren birçok araştırma da bulunmaktadır (Campbell, vd., 2020; Wu vd., 2023). Örneğin, Bixler’in (2016) 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle zorbalığa seyirci bireylerin davranışlarını etkileyen mekanizmaları incelediği araştırmasında, arkadaş desteği başlangıçta yordayıcı bir etki göstermemekte; ancak empati değişkeni modelden çıkarıldığında, arkadaş sosyal desteğinin belirgin hale geldiği görülmektedir. Bu durum, empati düzeyinin arkadaş desteği ile ilişkili seyirci davranışlarını maskeleyip ya da dolaylı bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir.

Atık ve Yerin-Güneri (2013) tarafından yapılan çalışmada ebeveyn kabulü gibi sosyal destek unsurlarının zorbalıkla ilişkili olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla zorbalıkla baş etmede sosyal kaynakların etkili olduğuna işaret edilmektedir. Ebeveyn desteğini ele alan diğer araştırmalarda ise, ebeveyn desteğinin artmasıyla zorbalığa müdahale düzeyinin yükseldiği ortaya konmuştur (Jia, Wang ve Zhang, 2023; Li vd., 2015). Bununla birlikte, sosyal desteğin ayrı ayrı ele alındığı çalışmalarda farklı bulgular rapor edilse de genel olarak, sosyal desteğin akran zorbalığına müdahale düzeyini yordadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, Olenik-Shemesh ve diğerlerinin (2015) siber zorbalıkta müdahale etme eğilimini inceledikleri araştırmada, müdahale eden bireylerin müdahale etmeyenlere kıyasla daha fazla sosyal destek aldıkları saptanmıştır. Benzer şekilde, Shi ve diğerlerinin (2024) çalışmasında, yüksek sosyal destek algısına sahip olan 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin zorbalık durumlarında daha fazla savunucu davranış sergiledikleri ve müdahale etme eğilimlerinin arttığı belirtilmiştir.

Sonuç olarak, alanyazında sosyal destek, genelde olumlu bir yordayıcı olarak ele alınmaktadır. Ancak, sosyal desteğin farklı kaynakları ya da düzeyleri incelendiğinde, bağlam ve koşullara göre değişkenlik gösterebilen bulgular ortaya çıkabilmektedir.

Bu araştırmada kurulan modelde algılanan okul iklimi, seyirci müdahale düzeyi ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermemektedir. Ancak, diğer değişkenler modele dahil edilmeden önce okul iklimi, seyirci müdahale düzeyini yordamakta fakat yalnızca küçük bir kısmını açıklayabilmektedir. Alanyazına bakıldığında, okul iklimi ile

zorbalığa müdahale arasındaki ilişkiye dair farklı bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin, Ruggieri, Friemel, Sticra, Perren ve Alsaker'in (2013) İsviçre'de yaptığı araştırmada, olumlu okul iklimi algısının artmasının, zorbalığa maruz kalanı savunma davranışını da artırdığı belirlenmiştir. Bu bulgu, Nickerson, Singleton, Schnurr ve Collen'in (2014) Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirdiği çalışmasıyla uyumludur. Nickerson, Singleton, Schnurr ve Collen (2014), okul iklimini en olumlu algılayan grubun, zorbalığa maruz kalanları zorbalık yapana karşı savunan grup olduğunu saptamıştır. Olumlu okul ikliminin savunma davranışlarını destekleyici etkisi yalnızca bireysel algılarla sınırlı değildir. Örneğin, Mulvey ve diğerlerinin (2021) çalışmasında, öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesinin savunma davranışını etkilediği ve pozitif okul ikliminin zorbalığa müdahale için önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, Waasdorp ve diğerlerinin (2022) araştırmasında, okuldaki fiziksel güvenlik ve okula bağlılık arttıkça savunucu davranışların da arttığı belirtilmektedir. Ancak, olumlu okul ikliminin yalnızca savunma davranışlarını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda sosyal bağları güçlendirdiği görülmektedir. Cheon ve diğerlerinin (2023) yaptığı araştırmada, öğretmenlere özerkliği destekleyen yaklaşıma dayalı bir eğitim düzenlenmiş ve bunun sonucunda öğretmenlerin davranışlarının olumlu yönde değiştiği, sınıf ikliminin iyileştiği ve zorbalığa müdahale düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular, Cui ve To'nun (2021) yaptığı araştırmada elde edilen sonuçlarla da paraleldir. Cui ve To (2021), olumlu okul ikliminin savunma davranışlarını artırdığını, ancak bu davranışların zorbalığı azaltmadığını ortaya koymuştur. Diğer yandan, olumsuz okul ikliminin müdahale üzerindeki etkileri de alanyazında dikkat çekmektedir. Bixler (2018), olumsuz okul ikliminin kaygıyı artırdığını ve bu durumun zorbalığa maruz kalanları savunma davranışlarını azalttığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Shultze-Krumbholz ve diğerlerinin (2019), Almanya'da yaptıkları çalışmada, okul ikliminin zorbalığa müdahalede önemli olduğunu ancak empati gibi bireysel faktörlerin daha baskın olduğunu saptanmıştır.

Bazı araştırmalar bağlamsal faktörlerin bireysel faktörlere kıyasla daha zayıf bir etkisi olduğunu öne sürmektedir. Örneğin, Nickerson, Jenkins ve Harrison'un (2024) çalışmasında, okul ikliminin seyirci müdahalesinde güçlü bir faktör olmadığı, bireysel farkındalık ve sorumluluk alma gibi faktörlerin daha belirleyici olduğu görülmektedir. Ayrıca, olumsuz bir sosyal ortamın bireyde daha fazla sorumluluk hissi yaratarak müdahale davranışını etkileyebileceği ifade edilmiştir.

Sonuç olarak, bu araştırma okul ikliminin zorbalığa müdahale düzeyini doğrudan etkilemediğini ortaya koysa da alanyazında okul ikliminin özellikle savunma davranışlarını artırıcı etkisine dikkat çekilmektedir. Bununla birlikte, bireysel faktörlerin (empati, farkındalık, sorumluluk alma vb) bağlamsal faktörlere kıyasla daha baskın olduğu bulgular da mevcuttur. Bu durum, zorbalıkla mücadelede bireysel ve bağlamsal faktörlerin bir arada ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin Zorbalığa Müdahale Düzeyi Puanlarının Kişisel Bilgi Formunda Yer Alan Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde zorbalığa müdahale düzeyinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve daha önce akran zorbalığına maruz kalıp kalmama durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgu ve yorumlar paylaşılmıştır.

Öğrencilerin Zorbalığa Seyirci Müdahale Düzeyi Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin zorbalığa müdahale düzeyi puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin saptamak adına bağımsız örneklem için t-testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Cinsiyete Göre Zorbalığa Müdahale Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	X	Ss	t	p
Kadın	461	57.10	9.05	1.321	.187
Erkek	351	56.21	10.11		

Öğrencilerinin zorbalığa müdahale düzeyi puanları, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak bir fark göstermemektedir ($t(812)=1.321$; $p>0.05$).

Alanyazına bakıldığında, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla zorbalığa müdahale ettikleri yaygın bir bulgu olmakla birlikte, bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı çalışmalar da bulunmaktadır. Farklı yaş grupları ve kültürlerde yapılan araştırmalar, bu farklılığı desteklemektedir. Örneğin, Ergül’ün (2009) yaptığı tez

alışmasında kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok zorbalığa müdahale etme yanlısı olduğu sonucuna ulaşmış ve bu durumu toplumsal cinsiyet rolleri ile açıklamaktadır. Benzer şekilde, Bixler'in (2016) ABD'de ilkokul öğrencileriyle ve Bixler'in (2018) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmalar, kadın öğrencilerin erkeklere kıyasla zorbalığa maruz kalanları daha fazla savunduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, kız öğrencilerin empati düzeylerinin daha yüksek olması, saldırgan tutumlarının erkeklere göre daha az olması ve toplumsal cinsiyet rolleri ile açıklanmıştır. Benzer şekilde Burns'un (2015), 9-12 yaş aralığındaki öğrencilerle yaptığı çalışma da Bixler'in (2016, 2018) bulgularını desteklemektedir.

Jenkins ve Nickerson (2019) ise ortaokul öğrencileriyle yaptıkları araştırmada, kadın öğrencilerin daha savunucu olmasını yalnızca empati düzeyi ile değil, aynı zamanda iş birliğine yatkınlık, zorbalığı fark etme ve acil bir durum olarak yorumlama olasılıklarının daha yüksek olmasıyla açıklamaktadır. Waasdorp ve diğerleri (2022) kadın öğrencilerin zorbalığa daha müdahaleci davrandığını saptamış, ancak okul iklimini olumlu algılayan erkek öğrencilerin de müdahale etme olasılığının arttığını vurgulamaktadır.

Zorbalık türlerine göre cinsiyet değişkeninin etkileri farklılaşmaktadır. Örneğin, Olenik-Shemesh ve diğerlerinin (2015), 9-18 yaş aralığındaki 1094 öğrenciyle yaptığı araştırmada, siber zorbalıkta kadın öğrencilerin daha fazla müdahale ettiğini ortaya koymaktadır. Buna karşın, Nickerson ve diğerlerinin (2014) araştırması, kadın öğrencilerin siber zorbalıkta daha müdahaleci davranmalarına rağmen geleneksel zorbalıkta cinsiyet açısından istatistiksel bir fark bulunmadığını belirtilmektedir. Bu bulgular, siber zorbalıkta kadın öğrencilerin daha aktif müdahalede bulunduğunu, ancak geleneksel zorbalıkta müdahale düzeyinin değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın bulgularına paralel olarak, Campbell ve diğerlerinin (2020), 11-15 yaş aralığındaki 1231 öğrenciyle yaptığı çalışmada, zorbalığa müdahale etmenin cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Choi ve Cho'nun (2012) araştırmasında da bu bulgular desteklenmekte ve durum kültürel faktörlerle açıklanmaktadır. Alanyazındaki diğer bir dikkat çekici bulgu, istatistiksel anlamlılık olmaksızın kadın ve erkek öğrencilerin savunma düzeylerinde sayısal farklılıkların gözlenmesidir. Hawkins, Pepler ve Craig (2001), ilkokul öğrencileriyle yaptıkları gözlemsel bir çalışmada, cinsiyetin istatistiksel olarak anlamsız olduğunu belirtirken, erkek öğrencilerin, zorbalık olaylarına daha sık tanık oldukları için sayıca

daha fazla müdahalede bulunduğunu ifade etmektedirler. Buna karşılık, Ruggieri ve diğerlerinin (2013), 7. sınıf öğrencileriyle yürüttükleri araştırmada, cinsiyet değişkeni istatistiksel olarak anlamlı çıkmamasına rağmen, sayısal olarak kız öğrencilerin zorbalığa daha fazla müdahale ettiği vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak, zorbalığa müdahale davranışında cinsiyet değişkeni üzerine yapılan çalışmalar hem istatistiksel hem de sayısal farklılıklar göstermektedir. Kadın öğrencilerin empati düzeyleri ve toplumsal cinsiyet rolleri zorbalığa müdahale etmelerini artıran önemli etkenlerdir. Ancak, farklı yaş grupları, kültürel faktörler ve zorbalık türleri, bu davranışta cinsiyetin etkisini çeşitlendirebilmektedir. Dolayısıyla, cinsiyetin etkilerini daha iyi anlamak için farklı bağlamlarda ve geniş örneklemelerle ele alınması daha faydalı olacaktır. Bir diğer yandan, elde edilen bu bulgu okul psikolojik danışmanlarının zorbalık müdahalesinde cinsiyet temelli genellemelere gitmeden, müdahale stratejilerini çok boyutlu ve bireysel ihtiyaçlara uygun şekilde planlamalarının önemini ortaya koymaktadır. Psikolojik danışmanlar, farklı yaş grupları ve kültürel bağlamlar dikkate alınarak cinsiyetin müdahale tutumlarına etkisini değerlendirmeli, eğitim ve rehberlik programlarını bu çeşitlilik göz önünde bulundurarak şekillendirmelidirler. Bu sayede, zorbalığa karşı etkin ve kapsayıcı müdahalelerin geliştirilmesi mümkün olacaktır.

Öğrencilerin Zorbalığa Müdahale Düzeyi Puanlarının Akran Zorbalığına Maruz Kalıp Kalmama Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalıp kalmama durumuna ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 6’de yer verilmiştir.

Tablo 6

Akran Zorbalığına Maruz Kalıp Kalmama Durumuna Göre Zorbalığa Müdahale Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklem İÇİN T-Testi Sonuçları

Zorbalığa Maruz Kalma Durumu	n	X	Ss	t	p
Maruz kaldım	284	58.12	9.47	3.103	.002*
Maruz kalmadım	528	55.96	9.48		

*p<0.05

Öğrencilerinin zorbalığa müdahale düzeyi puanları, akran zorbalığına maruz kalıp kalmama durumlarına göre manidar düzeyde bir fark göstermektedir ($t(812) = 3.103$; $p < 0.05$). Akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin ($X = 58.12$), akran zorbalığına maruz kalmayan öğrencilere ($X = 55.96$) nazaran daha yüksek zorbalığa seyirci müdahale düzeyi puanına sahip olduğu saptanmıştır.

Araştırma bulguları, genel olarak alanyazındaki sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Ancak, geçmişte zorbalığa maruz kalma deneyiminin zorbalığa müdahale davranışına etkisi üzerine yapılan çalışmalar, farklılıklar içermektedir. Burns'un (2015) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, geçmiş mağduriyet ile müdahale düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu sonuç, geçmişteki mağduriyetin her zaman doğrudan bir etkiye yol açmadığını ortaya koymaktadır. Buna karşın Türk'ün (2018) çalışması, geçmişte zorbalığa maruz kalan bireylerin, tanık oldukları zorbalık durumlarında zorbalığa maruz kalana destek verme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Türk (2018), bu durumu bireylerin geçmişteki zorbalık deneyimlerini anlamlandırmalarıyla ilişkilendirmiş ve özellikle empati düzeyi yüksek bireylerin bu tür durumlarda daha aktif roller üstlenebileceğini vurgulamaktadır.

Geçmiş mağduriyet ile empati arasındaki ilişki, Ma, Meter, Chen ve Lee'nin (2019) meta analitik çalışmasında da desteklenmektedir. Çalışmaya göre, geçmişte zorbalığa maruz kalan bireylerin empati düzeylerinin gelişmiş olabileceği öne sürülmektedir. Ancak, empati düzeyindeki bu artışın her zaman olumlu sonuçlar doğurmadığına dair bulgular da mevcuttur. Werth, Nickerson, Aloe ve Swearer'in (2015) araştırmasında, geçmiş mağduriyetin bazı bireylerde sosyal ve duygusal uyumsuzluk riskini artırdığı belirlenmiştir. Bu durum, bireylerin geçmişteki deneyimlerini farklı şekillerde işlediğini ve bu süreçlerin davranışlarına farklı yansımalar oluşturduğunu göstermektedir. Savunma davranışları açısından incelendiğinde, Bistrong, Bottiani ve Bradshaw (2019) tarafından yapılan araştırma, geçmiş mağduriyet deneyimi olan öğrencilerin, bu deneyimi yaşamayanlara göre yaklaşık üç kat daha fazla savunma davranışı sergilediklerini ortaya koymaktadır. Campbell ve diğerlerinin (2020) 1231 ergenle gerçekleştirdiği çalışmada ise geçmişte zorbalık deneyimi olan bireylerin müdahale etme davranışında güçlü bir eğilim gösterdikleri belirlenmiştir.

Müdahale davranışlarının zorbalık türüne göre farklılık gösterebileceği de dikkate değerdir. Örneğin, Chapin ve Brayacak (2015), sözlü, fiziksel ve sosyal zorbalık deneyimi olan bireylerin müdahale etme olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Forsberg ve diğerleri (2014) ise fiziksel zorbalığın, diğer türlere kıyasla daha

ciddi ve zarar verici olarak algılandığını bulmuştur. Bu bulgular, bireylerin zorbalık türlerine göre farklı müdahale biçimleri geliştirdiğini göstermektedir.

Lindstrom Johnson, Waasdorp, Debnam, ve Bradshaw (2013) ise mağduriyetin yalnızca savunma değil, yardım arama davranışlarını da etkilediğini ortaya koymaktadır. Çalışmada, zorbalığa maruz kalan gençlerin, maruz kalmayanlara kıyasla daha saldırgan tepkiler verdikleri ancak aynı zamanda zorbalığa tanık olduklarında yetişkinlerden yardım isteme eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu bulgu, mağduriyet yaşayan bireylerin davranışlarının çeşitliliğini anlamak açısından önemli bir katkı sunmaktadır.

Jenkins ve Nickerson'ın (2016) cinsiyet farklılıklarına odaklanan araştırması, kadın öğrencilerin geçmişte daha düşük düzeyde mağduriyet yaşamış olsalar bile zorbalığı acil bir durum olarak algılama olasılıklarının daha yüksek olduğunu, erkek öğrencilerin ise mağduriyet düzeyi arttıkça benzer şekilde acil durum olarak algılamalarında artış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, cinsiyetin ve mağduriyet düzeyinin zorbalık algısındaki etkisini vurgulamaktadır.

Bu çalışmada da geçmişte zorbalığa uğrama deneyimi ile savunucu davranışlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, mağduriyet deneyimi olan bireylerin empati ve dayanışma duygularının güçlenmesi nedeniyle savunucu davranışlara daha yatkın olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, savunuculuğun yalnızca geçmiş mağduriyetle sınırlı olmadığı görülmektedir. Özellikle olumlu bir okul iklimi, (Bixler, 2018) bireylerin sosyal farkındalıklarını artırarak savunucu davranışlara zemin hazırlamaktadır. Bu durum, mağduriyet yaşamamış bireylerin de etkili bir şekilde müdahalede bulunabileceklerini göstermektedir.

Sonuç olarak, geçmişte zorbalığa maruz kalma deneyimi, empati, mağduriyet türü, cinsiyet ve okul iklimi gibi faktörler, bireylerin müdahale davranışlarını şekillendirmektedir. Bu bulgular, herkesin zorbalıkla mücadelede aktif bir rol üstlenebileceği bir sosyal sorumluluk anlayışının geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin Zorbalığa Müdahale Düzeyi Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7

Sınıfa Göre Zorbalığa Müdahale Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf Düzeyi	n	X	Ss
9. Sınıf	306	57.04	9.38
10. Sınıf	235	55.50	9.12
11. Sınıf	201	56.88	9.57
12. Sınıf	70	58.91	10.93

Tablo 7 incelendiğinde, 9. Sınıf öğrencilerinin 57.04, 10 sınıf öğrencilerinin 55.50, 11. Sınıf öğrencilerinin 56.88 ve 12. Sınıf öğrencilerinin 58.91 zorbalığa müdahale düzeyi puanı aldığı görülmektedir. Öğrencilerin zorbalığa müdahale düzeyi puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre manidar düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile test edilmiştir. Varyansların homojenliği varsayımının incelenmesi için, Levene Testi kullanılmış olup varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($p>.05$). ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Zorbalığa Müdahale Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	724.310	3	241.437			
Gruplar içi	72941.630	808	90.274	2.674	.046*	12>10
Toplam	73665.940	811				

* $p<0.05$

Öğrencilerinin zorbalığa müdahale düzeyi puanları, sınıf düzeyi değişkenine göre manidar bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($F(812) = 2.674$; $p<0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amaçlı Tukey analizi yapılmış 12. Sınıf öğrencilerinin zorbalığa müdahale düzeyi puanlarının 10. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmada, sınıf düzeyi daha büyük olan öğrencilerin, sınıf düzeyi daha k  k k olan öğrencilere kıyasla zorbalığa daha fazla müdahalede bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, farklı kültürlerde, zamanlarda ve düzeylerde yapılan araştırmalarda bu bulguların farklılık gösterdiği görülmektedir. Örneğin, ortaokul düzeyinde yapılan araştırmalarda sınıf düzeyinin küçülmesinin müdahale olasılığını artırdığı bulunmuştur (Bixler, 2016; Burns, 2015; Kingston, 2008). Bununla birlikte hem ortaokul hem de liseyi kapsayan daha geniş örneklerle gerçekleştirilen araştırmalarda da benzer bir eğilim gözlenmiş ve ortaokul  ğrencilerinin lise öğrencilerine kıyasla zorbalığa daha fazla müdahalede bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Evans ve Smokowski, 2015; Nickerson vd., 2014; Waasdorp vd., 2022). Diğer taraftan, Campbell ve diğerlerinin (2020) Avustralya'da 11-15 yaş aralığındaki 1231 öğrenciyle yaptığı araştırmada, sınıf düzeyi ile zorbalığa müdahale düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum, farklı kültürlerde ve bağlamlarda yapılan araştırmalardaki bulguların neden çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın bulgularına paralel şekilde, Olenik-Shemesh ve diğerlerinin (2015) İsrail'de 9-18 yaş aralığındaki 1094 öğrenciyle siber zorbalığa müdahale düzeyini ölçmek amacıyla yaptığı çalışmada, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin zorbalığa müdahale düzeyinin arttığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar, bu bulguyu yaşla birlikte ahlaki gelişimin tamamlanması ve sorumluluk bilincinin artmasıyla açıklamaktadır. Ayrıca, Barhight ve diğerlerinin (2013) 771 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada, sınıf düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin zorbalığa müdahale etme eğilimlerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rock ve Baird'in (2012) ilkokul öğrencileriyle yaptığı çalışma da bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Araştırmada, sınıf düzeyi daha büyük olan çocukların zorbalığa müdahaleye yönelik strateji sayısının daha fazla olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular, Barhight ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla tutarlıdır. Barhight ve diğerlerinin (2013)  alışmasında, zorbalık olaylarına karşı duygusal ve fizyolojik olarak daha güçlü tepki veren öğrencilerin, akranlarına daha fazla müdahalede bulunduğu ifade edilmektedir. Yaşın artmasıyla birlikte zorbalığa müdahale etme olasılığının artması, bireylerin sosyal ve duygusal gelişimleriyle ilişkilendirilebilir. Özellikle yaş ilerledikçe, empati, sosyal sorumluluk duygusu ve sosyal öz yeterlilik gibi özelliklerin artması, öğrencilerin müdahale etme eğilimlerini güçlendirebilir. Ayrıca, akran baskısı ve sosyal statü gibi faktörlerin de müdahale davranışını etkilediği bilinmektedir. K  k k yaşlardaki öğrenciler, zorbalığa müdahale etmenin sosyal risklerini daha fazla hissederken, yaş

ilerledikçe bireylerin sosyal statülerini daha sağlam gördükleri ve bu nedenle müdahale etmeye daha istekli oldukları belirtilmektedir. Bu durum, lise düzeyinde, özellikle üst sınıflarda, müdahale oranlarının artmasını açıklayabilir.

Sonuç olarak, sınıf düzeyinin zorbalığa müdahale davranışı üzerindeki etkisi, bireylerin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimleriyle doğrudan ilişkilidir. Alanyazındaki farklı bulgular, yaş, kültürel bağlam ve araştırma düzeylerine göre değişiklik göstermektedir. Ancak genel olarak, yaş ve sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin empati ve sosyal sorumluluk gibi değerlerinin gelişmesi, zorbalığa müdahale davranışlarını destekleyen önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar, daha büyük yaş gruplarındaki öğrencilerle sosyal beceriler ve ahlaki değerler üzerine yapılan çalışmaların önemini bir kez daha vurgulamaktadır.



BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmaya ait bulgular ışığında varılan sonuçlar açıklanmış olup sonuçlardan yola çıkarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

1. Araştırma bulgularına göre, lise öğrencilerinin zorbalığa müdahale düzeyleri, özellikle duygularını yeniden değerlendirme becerileri ve çevrelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyiyle yakından ilişkilidir. Duygularını farklı bir bakış açısıyla yeniden anlamlandırabilen ve aile, arkadaş ve öğretmen gibi kaynaklardan destek gördüğünü hisseden öğrenciler, zorbalık durumlarında müdahale etme konusunda daha istekli olabilmektedir. Ancak, duyguları bastırma eğilimi ve okul iklimi, tek başlarına müdahale davranışını etkileyebilecek unsurlar gibi görünse de diğer değişkenlerle birlikte değerlendirildiğinde bu etkilerin anlamlı olmadığı görülmüştür.
2. Lise öğrencilerinin zorbalığa müdahale etme düzeylerinin, cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuç, erkek ve kız öğrencilerin zorbalık durumlarına benzer düzeyde tepki verdiğini ortaya koymaktadır.
3. Öğrencilerin sınıf düzeyleri, zorbalığa müdahale düzeylerinde farklılık yaratmıştır. Özellikle 12. sınıf öğrencilerinin, 10. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek müdahale düzeyi puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum, üst sınıflardaki öğrencilerin olgunlaşan sosyal sorumluluk ya da empati ile ilişkili olabilir.
4. Zorbalığa müdahale düzeyleri, öğrencilerin geçmişte akran zorbalığına maruz kalma deneyimlerine göre farklılaşmıştır. Geçmişte zorbalık deneyimi yaşamış öğrenciler, bu tür olaylara müdahale etme konusunda daha yüksek puanlar almıştır. Bu bulgu, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin, benzer

durumların önlenmesi için daha aktif bir rol üstlenme eğiliminde olabileceğini göstermektedir.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak bundan sonra yapılacak benzer çalışmalar için araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacılara Öneriler

1. Bu çalışmada kullanılan ölçeklerin ölçtüğü niteliklerle sınırlı olması nedeniyle, farklı ölçme araçları veya mevcut ölçeklerin farklı kültürlere uyarlanmış versiyonları kullanılabilir. Özellikle algılanan sosyal destek ve duygu düzenleme ölçeklerinin alt boyutlarının etkileri daha ayrıntılı incelenebilir.
2. Araştırma örneklemini Ankara ili lise öğrencileri ile sınırlı olduğundan, farklı yaş gruplarında (ilkokul, ortaokul ve üniversite) ve farklı şehirlerde yapılacak çalışmalarla bulguların genellenebilirliğini artırılabilir.
3. Bu çalışma kesitsel bir tasarımla gerçekleştirilmiştir. Gelecek araştırmalar, boylamsal tasarımlar kullanarak zaman içindeki değişim ve nedensel ilişkileri incelenebilir.
4. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve geçmiş akran zorbalığı deneyimi değişkenleri dışında, demografik ve sosyo-ekonomik farklılıkların zorbalığa müdahale düzeyine etkilerini anlamak için kırsal ve kentsel bölgelerdeki öğrenci grupları karşılaştırılabilir.
5. Algılanan sosyal destek ölçeğinin alt boyutları (aile, arkadaş ve öğretmen desteği) detaylı bir şekilde analiz edilerek, sosyal destek kaynaklarının etkisini anlamaya yönelik nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.
6. Okul iklimi ile zorbalığa müdahale düzeyi arasındaki dolaylı ve doğrudan etkileri derinlemesine incelenebilir. Ayrıca, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları da araştırmalara dahil edilebilir.

7. Yeniden değerlendirme stratejilerinin etkilerini güçlendirmeye yönelik müdahale programları geliştirilerek, bu programların zorbalığa müdahale davranışlarına etkisi deneysel araştırmalarla test edilebilir.
8. Araştırma bulgularının farklı kültür ve ülkelerdeki öğrenci gruplarında geçerliliğini değerlendirmek için kültürler arası karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
9. Duygu düzenleme, algılanan sosyal destek ve okul ikliminin zorbalığa müdahale düzeyi üzerindeki etkilerini bütüncül bir şekilde anlamak için karma yöntem araştırmaları uygulanabilir.
10. Bu araştırmada veri toplama yöntemi öz bildirime dayandığı için, gelecekteki çalışmalarda nitel veya karma desenli araştırma yaklaşımları benimsenebilir. Özellikle, öğretmen veya öğrenci görüşmeleri gibi farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılması, araştırmanın kapsamını genişletebilir ve bulguların derinliğini artırabilir.

Uygulayıcılara Öneriler

1. Okul psikolojik danışmanları, öğrencilere yönelik yeniden değerlendirme stratejilerini geliştiren yapılandırılmış rehberlik programları hazırlamalıdır. Örneğin, zorlayıcı durumların farklı perspektiflerden değerlendirilmesini içeren senaryo temelli çalışmalar yapılabilir. Bu programlar, sınıf içi etkinlikler, grup çalışmaları şeklinde çeşitlendirilerek okul genelinde uygulanabilir. Ayrıca, öğretmenlere bu stratejileri ders içeriğiyle entegre etme konusunda rehberlik edilmelidir.
2. Okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin aile, arkadaş ve öğretmenlerden algıladıkları sosyal desteği artırmak için özel projeler geliştirmelidir. Örneğin, aile-öğrenci iletişimini güçlendiren atölye çalışmaları düzenlenebilir ve öğrencilerin birbirlerine duygusal destek sunmalarını teşvik eden akran destek grupları oluşturulabilir. Öğretmenler için ise zorbalık farkındalığı ve müdahale eğitimleri planlanarak, sınıf ikliminin destekleyici hale gelmesi sağlanabilir.
3. Alt sınıf düzeylerindeki öğrencilere yönelik akran zorbalığı farkındalığını artıran programlar geliştirilmelidir. Bu programlar, öğrencilerin zorbalık olaylarını tanımlamasına, müdahale etme yollarını öğrenmesine ve güvenli şekilde yardım sağlamasına yönelik interaktif eğitimler içermelidir. Ayrıca, bu programların etkili olması için yaş grubuna uygun içeriklerle oyunlaştırma teknikleri veya senaryo temelli teknikler kullanılabilir.
4. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin deneyimlerinden faydalanılarak bu öğrencilerin farkındalık çalışmalarında liderlik rolü üstlenmeleri sağlanabilir. Örneğin, bu öğrencilerin katılımıyla zorbalığın etkilerini ve çözüm yollarını ele alan kısa film çalışmaları veya konuşma etkinlikleri düzenlenebilir. Okul psikolojik danışmanları, bu tür etkinliklerde öğrencileri destekleyerek, zorbalık deneyimlerini dönüştürücü bir öğrenme sürecine dönüştürebilir.
5. Okul psikolojik danışmanları, öğretmenler ve rehber öğretmenlere, öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini geliştirmek ve zorbalık olaylarına karşı müdahale kapasitelerini artırmak amacıyla eğitimler düzenlemelidir. Bu eğitimler, duygu düzenleme stratejilerinin sınıf ortamında nasıl destekleneceğini, öğrencilerin korku veya belirsizlik durumlarında nasıl yönlendirilmesi gerektiğini ve zorbalık durumlarında hızlı ve etkili

müdahalelerin nasıl sağlanabileceğini içermelidir. Öğrencilere yönelik ise, duygusal farkındalık ve baş etme becerilerini geliştiren atölye çalışmaları organize edilebilir.



KAYNAKLAR

- Ağaya, A. (2021). *Ergenlerde Duygu Düzenleme Becerisi, Algılanan Ebeveyn Kontrolü ve Siber (Sanal) Zorbalık Statülerinin Okula Bağlanma Düzeylerini Yordayıcılığı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Akar-Çelik, A. (2015) *Lise Öğrencilerinin Siber Zorbalık Düzeyleri ile Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelemesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mevlâna Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Albayrak, İ., ve Ulusoy-Doğmuş, Y. (2022). Duygu Düzenleme Psiko-eğitim Programı Uygulanmasının Ergenlerde Kendine Zarar Verme ve Duygu Düzenleme Stratejileri Üzerindeki Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24,145-170.
- Aldao, A. (2013). The future of emotion regulation research: Capturing context. *Perspectives on Psychological Science*, 8(2), 155-172.
- Aliyev, R., ve Tunç, E. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ve Benlik Algılarının İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 401-418.
- Armitage, J. M., Wang, R. A. H., Davis, O. S., Bowes, L., & Haworth, C. M. (2021). Peer victimisation during adolescence and its impact on wellbeing in adulthood: A prospective cohort study. *BMC Public Health*, 21, 1-13.
- Aronson, E., Wilson, T. D. ve Akert, R. M. (2012). *Sosyal Psikoloji* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (2010).
- Atalay, D., ve Özyürek, A., (2021). Ergenlerde Duygu Düzenleme Stratejilerinin ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230). 815-834.
- Atık, G., & Güneri, O. Y. (2013). Bullying and victimization: Predictive role of individual, parental, and academic factors. *School Psychology International*, 34(6), 658-673.
- Atık, G., Özmen, O., & Kemer, G. (2012). Bullying and submissive behavior. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 191-208.
- Atık, G., ve Güneri, O. Y. (2016). School climate survey for middle school students: Validity and reliability study of the Turkish form. *İlköğretim Online*, 15(1).91-103.
- Atık, G., ve Kemer, G. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri Arasındaki Zorbalığı Yordamada Problem Çözme Becerisi, Sürekli Öfke, Öfke İfade Tarzları ve Fiziksel Özyeterliğin Rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23).198-206.

- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66(4), 447-456.
- Ayas, T., & Pişkin, M. (2011). Investigation of bullying among high school students with regard to sex, grade level and school type. *Elementary Education Online*, 10(2), 550-568.
- Ayas, T., & Pişkin, M. (2015). Peer bullying scale adolescent form. *Journal of Academic Perspective*, 50, 316-324.
- Aydın, B. T., Peker, A., Keleş, O., ve Cengiz, S. (2023). Ergenlerde Akran Zorbalığı, Empatik Eğilim ve Hoşgörü Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 225-242.
- Aydın, M. (2019). *Siber Zorbalıkla Karşılaşan Gençlerin Benlik Saygısı ve Stresle Baş Etme Yöntemlerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Balcı-Bucak, E. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Örgüt İklimi: Yönetimde Ast-Üst İlişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7),11-27.
- Banks, R. (1997). Bullying in Schools. *Education Resources Information Center Digest*.1-6.
- Banyard, V., Weber, M. C., Grych, J., & Hamby, S. (2016). Where are the helpful bystanders? Ecological Niche and victimss' perceptions of bystander intervention. *Journal of Community Psychology*, 44(2), 214-231.
- Barhight, L. R., Hubbard, J. A., & Hyde, C. T. (2013). Children's physiological and emotional reactions to witnessing bullying predict bystander intervention. *Child Development*, 84(1), 375-390.
- Barrera Jr, M., & Ainlay, S. L. (1983). The structure of social support: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Community Psychology*, 11(2), 133-143.
- Barut, B. (2019). *Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyi ile Algılanan Sosyal Destek ve Duygu Düzenleme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Başer, Z. (2006). *Aileden Algılanan Sosyal Destek ile Kendini Kabul Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.
- Bauman, S., Yoon, J., Iurino, C., & Hackett, L. (2020). Experiences of adolescent witnesses to peer victimization: The bystander effect. *Journal of School Psychology*, 80, 1-14. doi.org/10.1016/j.jsp.2020.03.002.

- Baumgartner, F., Vancu, E., & Kelmendi, K. (2021). Bullying at school and cognitive emotion regulation. *Individual and Society*, 23, 18-31.
- Beşel, C. M. (2023). *Akran Zorbalığıyla Başa Çıkmada Sosyal Beceri Temelli Psikoeğitim Programının Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi, Ordu, Türkiye.
- Bilgiç, S., B. (2021). *Akran Zorbalığına Maruz Kalan Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ve Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Bingöbalı, A., Akbuğa, T., ve Yücel, A. S. (2024). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Akran Zorbalığı. *The Online Journal of Recreation and Sports*, 13(1), 17-27.
- Bingöl, N., ve Tanrıkulu, T. (2014). Siber Zorba ve Mağdur Olma ile Algılanan Sosyal Destek Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (43),1-17.
- Bistrong, E., Bottiani, J. H., & Bradshaw, C. P. (2019). Youth reactions to bullying: Exploring the factors associated with students' willingness to intervene. *Journal of School Violence*, 18(4), 522-535.
- Bixler, T. (2016). *Bystander action or inaction during bullying: An investigation into the role of gender, empathy, attitudes toward aggression, and social support*. (Unpublished grduate research thesis). Northern Illinois University, Illinois, USA.
- Bixler, T. (2018). *Examining the influence of perceived school climate, anxiety, victimization experience, and observed defending on bystander behaviors during bullying*. (Unpublished grduate research thesis). Northern Illinois University, Illinois, USA.
- Blair, B. L., Gangle, M. R., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S., P. & Shanahan, L. (2016). Indirect effects of emotion regulation on peer acceptance and rejection: The roles of positive and negative social behaviors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(4), 415.
- Brown, R., & Plener, P. (2017). Non-suicidal self-injury in adolescence. *Current Psychiatry Reports*, 19.1-8. <https://doi.org/10.1007/s11920-017-0767-9>.
- Bulgurcu, S. (2011). *İstanbul İlinde Bir İlköğretim Okulunda 6-8. Sınıflarda Akran Zorbalığı Sıklığının Araştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi, İstanbul
- Burns, J. (2015). *To help or defend? Associations of empathy and social support with bystander response to bullying* (Unpublished undergraduate thesis). University of Strathclyde, Glasgow, İskoçya.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E., Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (31. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cabanac, M. (2002). What is emotion?. *Behavioural Processes*, 60(2), 69-83.

- Calkins, S. D., Gill, K. L., Johnson, M. C., & Smith, C. L. (1999). Emotional reactivity and emotional regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social Development*, 8(3), 310–334.
- Camodeca, M., & Nava, E. (2020). The long-term effects of bullying, victimization, and bystander behavior on emotion regulation and its physiological correlates. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(3-4), 2056-2075.
- Campbell, M., Hand, K., Shaw, T., Runions, K., Burns, S., Lester, L., ve Cross, D. (2020). Adolescent proactive bystanding versus passive bystanding responses to school bullying: The role of peer and moral predictors. *International Journal of Bullying Prevention*, 1-10
- Casey, E. A., Lindhorst, T., & Storer, H. L. (2016). The situational-cognitive model of adolescent bystander behavior: Modeling bystander decision-making in the context of bullying and teen dating violence. *Psychology of Violence*. 7(1), 33-44. doi.org/10.1037/vio0000033
- Cenkseven-Önder, F., & Yurtal, F. (2008). An investigation of the family characteristics of bullies, victims, and positively behaving adolescents. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(3), 821-832.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile Nicel Veri Analizi Rehberi*. İstanbul: Kibele Yayınları.
- Chapin, J., & Brayack, M. (2016). What makes a bystander stand by? Adolescents and bullying. *Journal of School Violence*, 15(4), 424-437.
- Chen, L. M., Chang, L. Y., & Cheng, Y. Y. (2016). Choosing to be a defender or an outsider in a school bullying incident: Determining factors and the defending process. *School Psychology International*, 37(3), 289-302.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Marsh, H. W., & Jang, H. R. (2023). Cluster randomized control trial to reduce peer victimization: An autonomy-supportive teaching intervention changes the classroom ethos to support defending bystanders. *American Psychologist*. 1-42.
- Choi, S., & Cho, Y. I. (2012). Influence of psychological and social factors on bystanders' roles in school bullying among Korean-American students in the United States. *School Psychology International*, 34(1), 67-81.
- Cloutier, R., ve Onur, B. (1982). Ergenlik Psikolojisinde Kuramlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 27(2), 875-904.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5).300-314.
- Cohen, J., Pickeral, T., ve McCloskey, M. (2008). The challenge of assessing school climate. *Educational Leadership*, 66(4), 1-8.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.

- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander: From preschool to high school – How parents and teachers can help break the cycle of violence*. New York: Collins Living.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Lereya, S. T., Shanahan, L., Worthman, C., & Costello, E. J. (2014). Childhood bullying involvement predicts low-grade systemic inflammation into adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(21), 7570-7575
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F., & Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 138-149.
- Cui, K., & To, S. M. (2021). School climate, bystanders' responses, and bullying perpetration in the context of rural-to-urban migration in China. *Deviant Behavior*, 42(11), 1416-1435.
- Çalık, T., Kurt, T., ve Çalık, C. (2011). Güvenli Okulun Oluşturulmasında Okul İklimi: Kavramsal Bir Çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uhudağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81-92.
- Çarkıt, E., ve Bacanlı, F. (2020). Okullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2545-2583.
- Çeçen, A. R. (2002). *Duyguları Yönetme Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Duyguları Yönetme Becerileri Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çitemel, N. (2014). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın Lise Öğrencilerinin Akran Zorbalığına Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Daşcı, E. (2015). *Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Ebeveyn Kontrolü ile Akran İlişkileri ve Akran Baskısı Arasındaki İlişkide Aracılık Rolünün İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J., & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 71-90.
- Demir Asma, P., ve Çakın Memik, N. (2023). Ergenlerde Kendine Zarar Verme Davranışı, Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları ve Duygu Düzenleme Becerileri: Olgu Kontrol Çalışması. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*.21, 989-1003.

- Demirtaş, A. S. (2018). Duygu Düzenleme Stratejileri ve Benlik Saygısının Mutluluğu Yordayıcılığı. *Turkish Studies*, 13(11), 487-503.
- Desrumaux, P., Jeoffrion, C., Bouterfas, N., De Bosscher, S., & Boudenghan, M. C. (2018). Workplace bullying: How do bystanders' emotions and the type of bullying influence their willingness to help? *Nordic Psychology*, 70(4), 259-277.
- Doğan, D. (2011). *İlköğretim Okullarındaki Örgüt İkliminin Yönetici ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri Bakımından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Doğan, S., ve Keleş, O. (2023). Nedenleri sonuçları ve çözüm önerileri bağlamında akran zorbalığı: Bir olgubilim çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-32.
- Dökmen, Ü. (2000). *Yarına Kim Kalacak? Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Var Olmak, Gelişmek, Uzlaşmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dryman, T.M., & Heimberg, R. G., (2018). Emotion regulation in social anxiety and depression: a systematic review of expressive suppression and cognitive reappraisal. *Clinical Psychology Review*, 65, 17-42.
- Durna, S. (2019). *Lise Öğrencilerinde Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Sıklığı ve Bunların Anksiyete ve Depresyon ile İlişisinin İncelenmesi: Konya Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ). (2022). Adolescent health. Erişim adresi: https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Eldridge, M. A. (2017). Teacher characteristics and influence with the bystander intervention model. (Unpublished master's thesis). Eastern Illinois University, USA.
- Elliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48(6), 533-553.
- Elliott, M. (1997). *Bullying: A practical guide to coping for schools*. Pennsylvania: Longman Group.
- English, T., & John, O. (2013). Understanding the social effects of emotion regulation: The mediating role of authenticity for individual differences in suppression. *Emotion*, 13(2), 314-329 . doi.org/10.1037/a0029847.
- Ergül, A. (2009). *Bir Grup Süreci Olarak Akran Zorbalığı: Katılımcı Rolü Gruplarında Tepkisel Amaçlı Saldırganlık ve Toplumsal Konum* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Eriş, S., (2012). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğrenci Başarısıyla İlişkisi (Küçükçekmece İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Eşkisü, M. (2014). The relationship between bullying, family functions, perceived social support among high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 492-496.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Evans, C. B., & Smokowski, P. R. (2015). Prosocial bystander behavior in bullying dynamics: Assessing the impact of social capital. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 2289-2307.
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in The Schools*, 46(7), 636–649. doi:10.1002/pits.20404
- Forsberg, C., Samuelsson, M., & Thornberg, R. (2014). Bystanders to bullying: Fourth- to seventh grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education*, 29(5), 557-576.
- Fox, C., & Boulton, M. (2005). The social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacher perceptions. *The British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328 .
- Fredrick, S. S., Jenkins, L. N., & Ray, K. (2020). Dimensions of empathy and bystander intervention in bullying in elementary school. *Journal of School Psychology*, 79, 31-42.
- Frey, C. U., & Röthlisberger, C. (1996). Social support in healthy adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(1), 17-31.
- Fung, A. L. C., Zhou, G., Tsang, E. Y. H., Low, A. Y. T., & Lam, B. Y. H. (2021). The age and gender effect on four forms of peer victimization among Chinese children and adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 16(6), 2439-2456.
- Gander, M. J., ve Gardiner, H. W. (2004). Ergen Gelişimi (A. Dönmez, H., N. Çelen ve B. Onur, Çev.). B. Onur (Ed.), *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (ss. 437-491). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gardner, M., & Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. *Developmental Psychology*, 41(4), 625-635.
- Garnefski, N., & Diekstra, R. F. (1996). Perceived social support from family, school, and peers: Relationship with emotional and behavioral problems among adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(12), 1657-1664.
- Genç, G. (2007). *Genel Liselerde Akran Zorbalığı ve Yönetimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

- Gini, G., & Espelage, D. L. (2014). Peer victimization, cyberbullying, and suicide risk in children and adolescents. *Journal of the American Medical Association*, 312(5), 545-546.
- Gladden, R., Vivolo-Kantor, A., Hamburger, M., & Lumpkin, C. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements*. Atlanta: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control, United States Department of Education.
- Gomes, S., Ferreira, P., Pereira, N., & Simao, A. M. V. (2024). A comparative analysis of adolescents' emotions and emotion regulation strategies when witnessing different cyberbullying scenarios. *Heliyon*, 10(9), 1-25.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.002
- Green, J. G., Holt, M. K., Oblath, R., & Furlong, M. J. (2019). Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students. In J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson (Eds.), *Bullying and bystander behaviors*. (pp. 217-230). Cambridge: Academic Press.
- Greenbaum, S. (Ed.). (1988). *School bullying and victimization: NSSC resource paper*. National School Safety Center.
- Greenberg, S. L., (2010). Emotion-focused therapy: An overview. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*. 4(33). 1-12.
- Greenberg, S. L., (2020). *Duygu Odaklı Terapi*. (S. Balcı Çelik, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Griffin, R. S. ve Alan, M. G. 2004. Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400.
- Gross, J. J. (1998a). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*. 74(1), 224-237.
- Gross, J. J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214-219.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.

- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 970-986.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York City: The Guilford Press
- Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The emotion regulation questionnaire for children and adolescents (ERQ-CA): A psychometric evaluation. *Psychological Assessment*, 24(2), 409-417. doi: 10.1037/a0025777
- Gür, N., Eray, S., Makinecioğlu, I., Sığırlı, D., & Vural, A. P. (2020). The relationship of peer bullying with familial expressed emotion and psychopathology. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 77-87.
- Gürhan, N. (2017). Her Yönüyle Akran Zorbalığı. *Türkiye Klinikleri Dergisi* 3(2). 175-181.
- Haber, M. G., Cohen, J. L., Lucas, T., & Baltes, B. B. (2007). The relationship between self-reported received and perceived social support: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 39, 133-144.
- Halliday, S., Gregory, T., Taylor, A., Digenis, C., & Turnbull, D. (2021): The impact of bullying victimization in early adolescence on subsequent psychosocial and academic outcomes across the adolescent period: A systematic review. *Journal of School Violence* 20(3), 351-373. doi: 10.1080/15388220.2021.1913598
- Hamurcu, H. (2020). İlkokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı: Ankara Pursaklar Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455.
- Hawkins, D., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527.
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319-335.
- Herd, T., & Kim-Spoon, J. (2021). A systematic review of associations between adverse peer experiences and emotion regulation in adolescence. *Clinical Child and Psychology Review*, 24, 141 - 163. doi.org/10.1007/s10567-020-00337-x.
- Hisli-Şahin, N., (2020). Duygularımız ve Düzenlenmesi. G. Cesur-Soysal ve E. Öncel-Sarı (Editörler). *Duygu Düzenleme*. (ss.3-14). Ankara: Nobel Kitapevi.
- Hoffman, M. A., Ushpiz, V., & Levy-Shiff, R. (1988). Social support and self-esteem in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 307-316.

- Holder, M., & Blaustein, J. (2014). Puberty and adolescence as a time of vulnerability to stressors that alter neurobehavioral processes. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 35, 89-110. <https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2013.10.004>.
- Hoşgörür, V., ve Orhan, A. (2017). Okulda Zorbalık ve Şiddetin Nedenleri ve Önlenmesinin Yönetimi (Muğla Merkez İlçe Örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880.
- Hoy, W. K., & Miskel, C.C. (1991). *Educationl adimistration: Theory research and practice*. Boston: Mc. Graw Hill. Inc.
- Hoy, W.K., Tarter, J.C., & Kottkamp, R. B. (1991). Open schools/ Healthy schools: Measuring organizational climate. California: Sage Publications.
- Hoyt, L., Niu, L., Pachucki, M., & Chaku, N. (2020). Timing of puberty in boys and girls: Implications for population health. *Social Science & Medicine- Population Health*, (10), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2020.100549>.
- Hutchinson, M. (2012). Exploring the impact of bullying on young bystanders. *Educational Psychology in Practice*, 28(4), 425-442.
- Izard, C.,E., (2010). The many meanings/aspects of emotion: definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review* 2(4), 363–370
- Jakobsen, A., Hansen, C., & Andersen, J. (2021). The association between perceived social support in adolescence and positive mental health outcomes in early adulthood: A prospective cohort study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 50, 404-411. <https://doi.org/10.1177/1403494821993718>.
- Jan, A., & Husain, S. (2015). Bullying in elementary schools: Its causes and effects on students. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 43-56.
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2016). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive Behaviour*, 43, 281-290
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2019). Bystander intervention in bullying: Role of social skills and gender. *Journal of Early Adolescence*, 39(2), 141-166.
- Jenkins, L. N., Tennant, J. E., & Demaray, M. K. (2018). Executive functioning and bullying participant roles: Differences for boys and girls. *Journal of School Violence*, 17(4), 521-537.
- Jia, X., Wang, J., & Zhang, Y. (2023). Parental support and bullying bystander behaviors in Chinese adolescents: Longitudinal mediation through social harmony. *Frontiers in Public Health*, 11(1), 1-13.
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., ... Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80(5), 1514-1530.

- Kaess, M. (2018). Bullying: peer-to-peer maltreatment with severe consequences for child and adolescent mental health. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27, 945-947.
- Kafalı, M. S. (2021). *Akran zorbalık durumlarına göre ergenlerin algıladıkları babalık rollerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela, A. (2000). Bullying at school. An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of adolescence*, 23(6), 661-674.
- Kampf, M., Adam, L., Rohr, M., Exner, C., & Wieck, C. (2023). A meta-analysis of the relationship between emotion regulation and social affect and cognition. *Clinical Psychological Science*, 11, 1159 - 1189. doi.org/10.1177/21677026221149953.
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Modelleri: Nitelik Düzeyleri ve Analitik Hata Tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 49-71.
- Karataş, H. ve Öztürk, C. (2009). Sosyal Bilişsel Teori ile Zorbalığa Yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2 (2), 61–74.
- Karataş, Z. (2012). Ergenlerin Algılanan Sosyal Destek ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 257-271.
- Kaya-Aybek, Z. K., Ercan, B., Güven, E., ve Salar, R. (2022). Farklı Okul Türlerinde Okul İklimi Nasıl Değişmektedir? *Baskent University Journal of Education*, 9(2), 193-206.
- Kayacık, M. (2021). *Algılanan Okul İklimi ve Öğretmenlerden Algılanan Duygusal İstismarın Akran Zorbalığına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Kılınç, M., ve Uzun, K., (2020). Ergenlerin Öznel İyi Oluşlarının Yordayıcıları Olarak Akran Zorbalığı ve Akran Mağduriyeti. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1400-1439.
- Kingston, S. (2008). *Bullying as a social process: Factors influencing bystander behaviour*. (Unpublished master's thesis). Brock University St. Catharines, Ontario, Canada.
- Koçak, R. (2016). Duygusal İfade Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Aleksitimi ve Yalnızlık Düzeylerine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 29-45.

- Kollerova, L., Janosova, P., & Rican, P. (2015). Moral motivation in defending classmates victimized by bullying. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 297-309.
- Konishi, C., Hymel, S., Wong, T. K., & Waterhouse, T. (2021). School climate and bystander responses to bullying. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1557-1574.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96-104.
- Kraiss, J., Klooster, P., Moskowitz, J., & Bohlmeijer, E. (2020). The relationship between emotion regulation and well-being in patients with mental disorders: A meta-analysis.. *Comprehensive Psychiatry*, 102, 152189.doi.org/10.1016/j.comppsy.2020.152189.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.
- Kurt, T., ve Çalık, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Kurt-Demirbaş N. (2020). *Zorbalığa Seyirci Müdahale Psiko-Eğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalığa Müdahale Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi.) Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kurt-Demirbaş, N. ve Öztemel, K. (2019). Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(54), 965-985.
- Kurt-Demirbaş, N., ve Sevgili-Koçak, S. (2024). Üstün yetenekli öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale becerilerinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(3), 247-259.
- Kutlu, F. (2020). Duygu Düzenlemenin Yaşam Boyu Gelişimsel Süreci. G. Cesur-Soysal ve E. Öncel-Sarı (Editörler), *Duygu Düzenleme*. (ss.67-76). Ankara: Nobel Kitapevi.
- Kutlu, M., ve Hamiden-Karaca, N. (2021). Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitim Programının 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Akran Zorbalığına Yönelik Görüşlerine Etkisinin İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(8),18-45.
- La Salle, T. P., Wang, C., Parris, L., & Brown, J. A. (2017). Associations between school climate, suicidal thoughts, and behaviors and ethnicity among middle school students. *Psychology in The Schools*, 54(10), 1294-1301.
- Lakey, B., & Cronin, A. (2008). Low social support and major depression: Research, theory and methodological issues. *Risk Factors in Depression*, 385-408.

- Lahey, B., Vander Molen, R. J., Fles, E., & Andrews, J. (2016). Ordinary social interaction and the main effect between perceived support and affect. *Journal of Personality*, 84(5), 671-684.
- Lambe, L., Cioppa, V., Hong, I., & Craig, W. (2019). Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 51-74.
- Latane, B., & Darley, J. M. (1968). Group inhibition of bystander intervention in emergencies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10(3), 215-221.
- Latane, B., & Darley, M. J. (1970). *The unresponsive bystander: Why: Doesn't he help*. New York: Prentice Hall.
- Lazarus, R. S. & Smith A. C. (2010). Emotion and Adaption. In John, O. P., Robins, R. W., & Pervin, L. A. (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 609-637). New York: Guilford Press.
- Levine, M., & Crowther, S. (2008). The responsive bystander: How social group membership and group size can encourage as well as inhibit bystander intervention. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(6), 1429-1439.
- Lewno-Dumdie, B. M., Mason, B. A., Hajovsky, D. B., & Villeneuve, E. F. (2020). Student-report measures of school climate: A dimensional review. *School Mental Health*, 12, 1-21. doi.org/10.1007/s12310-019-09340-2
- Li, Y., Chen, P. Y., Chen, F. L., & Wu, W. C. (2015). Roles of fatalism and parental support in the relationship between bullying victimization and bystander behaviors. *School Psychology International*, 36(3), 253-267.
- Lindstrom Johnson, S., Waasdorp, T. E., Debnam, K., & Bradshaw, C. P. (2013). The Role of Bystander Perceptions and School Climate in Influencing Victims' Responses to Bullying: To Retaliate or Seek Support?. *Journal of Criminology*, 2013(1), 780460-780470.
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M., & Vernice, M. (2019). The impact of school climate on well-being experience and school engagement: A study with high-school students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-11.
- Long, E., Zucca, C., & Sweeting, H. (2020). School climate, peer relationships, and adolescent mental health: A social ecological perspective. *Youth & Society*, 53, 1400 - 1415. doi.org/10.1177/0044118X20970232.
- Lopez Romero, M. E. (2017). *The perceived role of bullying bystanders in Mexican secondary school settings* (Unpublished Doctoral dissertation). University of York, UK.
- Ma, T. L., Meter, D. J., Chen, W. T., & Lee, Y. (2019). Defending behavior of peer victimization in school and cyber context during childhood and adolescence: A meta-analytic review of individual and peer-relational characteristics. *Psychological Bulletin*, 145(9), 891-921.

- Maassen, G. H., & Bakker, A. B. (2001). Suppressor variables in path models: Definitions and interpretations. *Sociological methods & research*, 30(2), 241-270.
- Manning, R., Levine, M., ve Collins, A. (2007). The Kitty Genovese murder and the social psychology of helping: The parable of the 38 witnesses. *American Psychologist*, 62(6), 555-562.
- Maras, J., & Leger, K. A. (2024). "Think of the situation in a positive light": A look at cognitive reappraisal, affective reactivity and health. *Social Science & Medicine*, 346, 1-8.
- Marx, H., Boulton, M. J., & Macaulay, P. J. R. (2023). Predicting adolescents' intentions to support victims of bullying from expected reactions of friends versus peers. *International Journal of Developmental Science*, 17(1-3), 67-80. doi.org/10.3233/DEV-230348
- Matsumoto, D., Yoo, S. H., & Nakagawa, S. (2008). Culture, emotion regulation, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(6), 925-937.
- Menken, M. S., Isaiah, A., Liang, H., Rivera, P. R., Cloak, C. ... Chang, L. (2022). Peer victimization (bullying) on mental health, behavioral problems, cognition, and academic performance in preadolescent children in the ABCD Study. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-15.
- Menolascino, N. (2016). *Empathy, perceived popularity and social anxiety: Predicting bystander intervention among middle school students* (Unpublished master's thesis). Eastern Illinois University, Illinois, USA.
- Midgett, A., & Doumas, D. M. (2019). Witnessing bullying at school: The association between being a bystander and anxiety and depressive symptoms. *School Mental Health*, 11, 454-463.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2023, 2 Ocak). *MEB okullarda akran zorbalığına karşı psikoeğitim çalışmalarına hız verdi*. <https://orgm.meb.gov.tr>
- Morkan-Şahin, M., ve Aral, N. (2021). Ergenlerin Akran Zorbalığı Algıları ile Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(3), 1106-1122.
- Mullan, V. M., Golm, D., Juhl, J., Sajid, S., & Brandt, V. (2023). The relationship between peer victimisation, self-esteem, and internalizing symptoms in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Public Library of Science*, 18(3), 1-16. doi.org/10.1371/journal.pone.0282224
- Mulvey, K. L., Gönültaş, S., Irdam, G., Carlson, R. G., DiStefano, C., & Irvin, M. J. (2021). School and teacher factors that promote adolescents' bystander responses to social exclusion. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-11.
- Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26(2), 169-178.

- Nazir, T., & Piskin, M. (2015). School bullying: Effecting child's mental health. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(4), 130-135.
- Nebhinani, N., & Jain, S. (2019). Adolescent mental health: Issues, challenges, and solutions. *Annals of Indian Psychiatry*, 3(1), 4-7.
- Nickerson, A. B., Aloe, A. M., Livingston, J. A., & Feeley, T. H. (2014). Measurement of the bystander intervention model for bullying and sexual harassment. *Journal of Adolescence*, 37(4), 391-400.
- Nickerson, A. B., Singleton, D., Schnurr, B., & Collen, M. H. (2014). Perceptions of school climate as a function of bullying involvement. *Journal of Applied School Psychology*, 30(2), 157-181.
- Niedenthal, P. M., & Brauer, M. (2012). Social functionality of human emotion. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 259-285.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452.
- Oktan, V. (2015). Üniversite Öğrencilerinde Problemlı İnternet Kullanımı, Yalnızlık ve Algılanan Sosyal Destek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 281-292.
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., & Eden, S. (2015). Bystanders' behavior in cyberbullying episodes: Active and passive patterns in the context of personal-socio-emotional factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(1), 23-48.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Olweus, D. (2010). Bullying in schools: Facts and intervention. *Kriminalistik*, 64(6), 351-361.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Oriol, X., Miranda, R., & Amutio, A. (2023). Dispositional and situational moral emotions, bullying and prosocial behavior in adolescence. *Current Psychology*, 42(13), 11115-11132.
- Öksüz, Y., Ayvalı, M., Coşkun, K., Baba, M. ve İci, A. (2011). Algılanan Sosyal Destekle Akılcı Olmayan Davranışlar İlişkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(1), 119-136.

- Özbek, Ö. Y. ve Taneri, P. O. (2022). İlkokullar İçin Akran Zorbalığı Önleme Modülünün Tanıtımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 55-87.
- Özbesler, C. (2001). *Çocukluk Çağı Lösemilerinin ve Sosyal Destek Sistemlerinin Aile İşlevlerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özdemir, A., Ulaş, H., İ., Yenigün, K., ve Seki, H. (2024). Okul İkliminin Öğrenci Motivasyonuna Etkisine Dair Öğretmen Gözlemleri. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 16.263.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Padgett, S., & Notar, C. E. (2013). Bystanders are the key to stopping bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 33-41.
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials. *Aggressive Behavior*, 42(2), 194-206.
- Parris, L., Lannin, D. G., Hynes, K., & Yazedjian, A. (2022). Exploring social media rumination: Associations with bullying, cyberbullying, and distress. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(5-6), 3041-3061.
- Patterson, L. J., Allan, A., & Cross, D. (2017). Adolescent perceptions of bystanders' responses to cyberbullying. *New Media & Society*, 19(3), 366-383.
- Perren, S., Stadelmann, S., & von Klitzing, K. (2009). Child and family characteristics as risk factors for peer victimization in kindergarten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(1), 13-32.
- Pfeifer, J. H., & Allen, N. B. (2021). Puberty initiates cascading relationships between neurodevelopmental, social, and internalizing processes across adolescence. *Biological Psychiatry*, 89(2), 99-108.
- Pfister, H.R. & Böhm, G., (2008). The multiplicity of emotions: A framework of emotional functions in decision making. *Judgment and Decision Making*. 3(1), 5–17.
- Pikas, A. (1989). A pure concept of mobbing gives the best results for treatment. *School Psychology International*, 10(2), 95–104. doi:10.1177/0143034389102003
- Pişkin, M. (2002). Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Pişkin, M. ve Yılmaz, M. (2023) *Ankara'da Bir Anadolu Lisesinde Akran Zorbalığının Yaygınlığının İncelenmesi*. 24. Uluslararası PDR Kongresi. (ss. 522-542). Erişim adresi: <https://drive.google.com/file/d/1lIJJsJwZ8WWq622lV-qne9ap0Z8padaM/view>

- Polizzi, C., & Lynn, S. (2021). Regulating emotionality to manage adversity: A systematic review of the relation between emotion regulation and psychological resilience. *Cognitive Therapy and Research*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10608-020-10186-1>.
- Poudel, A., Gurung, B., & Khanal, G. P. (2020). Perceived social support and psychological wellbeing among Nepalese adolescents: the mediating role of self-esteem. *BioMed Central Psychology*, 8, 1-8.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2012). Why do bystanders of bullying help or not? A multidimensional model. *Journal of Early Adolescence*, 33(3), 315-340.
- Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Positive interventions: An emotion regulation perspective. *Psychological Bulletin*, 141(3), 1-39.
- Rice, V. (2016). The mediating effect of moral beliefs on responses to cyberbullying scenarios. *Psychology*, 29,1-36.
- Richman, J. M., Rosenfeld, L. B., & Bowen, G. L. (1998). Social support for adolescents at risk of school failure. *Social Work*, 43(4), 309-323.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211-223.
- Rock, P. F., & Baird, J. A. (2012). Tell the teacher or tell the bully off: Children's strategy production for bystanders to bullying. *Social Development*, 21(2), 414-424.
- Rocke Henderson, N. A. (2010). *Social problem-solving and emotion processes among early adolescent bystanders in hypothetical bullying situations* (Unpublished doctoral dissertation). University of British Columbia, British Columbia, Canada.
- Ruggieri, S., Friemel, T., Sticca, F., Perren, S., & Alsaker, F. (2013). Selection and influence effects in defending a victim of bullying: The moderating effects of school context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 79, 117-126.
- Sağar, M. E., ve Özçelik, T. (2022). Ergenlerde Duygu Düzenleme ve Yaşam Doyumunun Sosyal Medya Bağımlılığı Üzerindeki Yordayıcı Rolü. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 493-511.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35(2), 144– 151.
- Sakarya S. ve Pekdoğan, S. (2020). Mizaç Özelliklerinin Çocuğun Zorba ve Kurban Davranışlarını Yordama Gücü. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 311-324.

- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 23(1), 57-68.
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into Practice*, 53(4), 286–292. doi:10.1080/00405841.2014.947222
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.
- Salmivalli, C., (2001) Peer-led intervention campaign against school bullying: who considered it useful, who benefited?, *Educational Research*, 43(3), 263-278, doi: 10.1080/00131880110081035
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1-15.
- Salmon, G., James, A., & Smith, D. M. (1998). Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children. *British Medical Journal*, 317(7163), 924-925.
- Santrock, J. W. (2016). *Ergenlik*. (G. Yüksel Çev.), Ankara: Nobel Kitapevi.
- Santrock, J.W. (2012). *Yaşam Boyu gelişim: Gelişim Psikolojisi* (Galip Yüksel Çev.), Ankara: Nobel Kitapevi.
- Sarıtaş-Atalar, D. S., ve Altan-Atalay, A. A. (2018). Ergenlik Döneminde Duygu Düzenleme ve Ruh Sağlığı: Ana-babanın ve Mizacın Rolü. *Ergenlik Dönemi ve Ruhsal Bozukluklar*, 84-90.
- Sawyer, S. M., Afifi, R. A., Bearinger, L. H., Blakemore, S. J., Dick, B., Ezech, A. C., & Patton, G. C. (2012). Adolescence: A foundation for future health. *The Lancet*, 379(9826), 1630-1640.
- Schafer, J., Naumann, E., Holmes, E., Tuschen-Caffier, B., & Samson, A. (2016). Emotion regulation strategies in depressive and anxiety symptoms in youth: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 261-276. doi.org/10.1007/s10964-016-0585-0
- Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Hess, M., & Scheithauer, H. (2019). The influence of school climate and empathy on cyberbystanders' intention to assist or defend in cyberbullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 2, 16-28.
- Seymen, U., E. (2007). *SPSS 15.0 Veri Analizi Yöntemleri*. (Dijital Kitap). Erişim adresi: www.istatistikmerkezi.com.
- Sezer-Efe, Y. S., ve Erdem, E. (2017). Ergenlerde Saldırganlık ve Kendine Zarar Verme Davranışları. *Researcher*, 5(3), 434-445.

- Shi, L., Wu, Y., & Zhou, Y. (2024). The role of moral disengagement and classroom collective efficacy in social support and bystander behavior of elementary school students: A multilevel moderated mediation analysis. *School Psychology*. Advance online publication. doi.org/10.1037/spq0000639
- Shumaker, S. A., & Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues*, 40(4), 11-36.
- Song, J., Bong, M., Lee, K., & Kim, S. (2014). Longitudinal investigation into the role of perceived social support in adolescents' academic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107, 821-841. https://doi.org/10.1037/EDU0000016.
- Stapinski, L. A., Bowes, L., Wolke, D., Pearson, R. M., Mahedy, L., ... , Araya, R. (2014). Peer victimization during adolescence and risk for anxiety disorders in adulthood: A prospective cohort study. *Depression and Anxiety*, 31(7), 574– 582.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74.
- Stover A., D., Shulkin J, Lac A. & Rapp T., A. (2024). Meta-analysis of cognitive reappraisal and personal resilience. *Clinical Psychology Review*, 110, 102428. doi: 10.1016/j.cpr.2024.102428
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2020). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (M. Baloğlu Çev.). Ankara: Nobel Kitapevi.
- Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *The American Journal of Psychiatry*, 171(7), 777–784.
- Taylor, K. (2017). *The bystander intervention in bullying survey: An examination in an elementary school sample* (Unpublished master's thesis). Eastern Illinois University, Illinois, USA.
- Tennant, J. (2018). *Emotion regulation, student engagement, and bullying roles*. (Doctoral Dissertaion). Northern Illinois University, USA.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları ve Algıladıkları Sosyal Destek Arasındaki İlişki. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(29), 1-11.
- Tetik, S. (2019). *Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.

- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3, 269-307.
- Thornberg, R. (2007). A classmate in distress: School children as bystanders and their reasons for how they act. *Social Psychology of Education*, 10, 5-28.
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene?. *Western Journal of Emergency Medicine*, 13(3), 247-252.
- Topçu, A. E., ve Dönmez, A. (2015). Bir Grup Süreci Olarak Akran Zorbalığı: Katılımcı Rollerinin Cinsiyet ve Sosyal Statü Açısından İncelenmesi. *Turkish Journal of Psychology/Turk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 1-13.
- Tural Hesapçıoğlu, S., Yeşilova-Meraler, H., & Ercan, F. (2018). Bullying in schools and its relation with depressive symptoms, self-esteem, and suicidal ideation in adolescents. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(2), 210-216.
- Türk Dil Kurumu (2022). <https://sozluk.gov.tr>
- Türk, T. (2018). *Lise Öğrencilerinde Zorbalığa Tanıklık Yaşantısı: Kişilerarası İlişki, Adil Dünya İnancı ve Empati Bağlamında Karma Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2022). <https://www.tuik.gov.tr>
- Türkiye İstatistik Kurumu (2024). <https://www.tuik.gov.tr>
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2006). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1036(1), 215–232. doi:10.1196/annals.1330.014 10.1196/annals.1330.014
- Tyng, C., Amin, H., Saad, M., & Malik, A. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8.1454. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>.
- Tzelgov, J., & Henik, A. (1991). Suppression situations in psychological research: Definitions, implications, and applications. *Psychological Bulletin*, 109(3), 524-536.
- Uysal, H., ve Dinçer, Ç. (2012). Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(4), 468-483.
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology & Behavior*, 11(4), 499–503.
- Vanderbilt, D., & Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Paediatrics and Child Health*, 20(7), 315-320.

- Varela, J., Sirlopú, D., Melipillán, R., Espelage, D., Green, J., & Guzmán, J. (2019). Exploring the influence school Climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indicators Research*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/S12187-019-09631-9>.
- Vinokur, A., Schul, Y., & Caplan, R. D. (1987). Determinants of perceived social support: interpersonal transactions, personal outlook, and transient affective states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1137-1145.
- Waasdorp, T. E., Fu, R., Clary, L. K., & Bradshaw, C. P. (2022). School climate and bullying bystander responses in middle and high school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 80, 1-60.
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory into Practice*, 52(4), 296-302.
- Wang, J., Mann, F., Lloyd-Evans, B., Ma, R., & Johnson, S. (2018). Associations between loneliness and perceived social support and outcomes of mental health problems: A systematic review. *BioMed Central Psychiatry*, 18, 1-16.
- Wang, Y. X., & Yin, B. (2023). A new understanding of the cognitive reappraisal technique: an extension based on the schema theory. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 17, 1-11.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194-213.
- Wentzel, K., Battle, A., Russell, S., & Looney, L. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193-202. doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2010.03.002.
- Werth, J. M., Nickerson, A. B., Aloe, A. M., & Swearer, S. M. (2015). Bullying victimization and the social and emotional maladjustment of bystanders: A propensity score analysis. *Journal of School Psychology*, 53(4), 295-308.
- Wethington, E., & Kessler, R. C. (1986). Perceived support, received support, and adjustment to stressful life events. *Journal of Health and Social behavior*, 78-89.
- Wilson, J. M., Weiss, A., & Shook, N. J. (2020). Mindfulness, self-compassion, and savoring: Factors that explain the relation between perceived social support and well-being. *Personality and Individual Differences*, 152, 1-9.
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879-885.
- Wood, L., Smith, J., Varjas, K., & Meyers, J. (2017). School personnel social support and nonsupport for bystanders of bullying: Exploring student perspectives. *Journal of School Psychology*, 61, 1-17.

- Wu, Y., Zhou, Y., & Shi, L. (2023). Defender self-efficacy and moral disengagement on social support and bystander behaviors among primary school students: A multilevel moderated mediation model. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 36, 1-14.
- Yelboğa, N., ve Koçak, O. (2019). Ergenlerde Akran Zorbalığını Yordayan Bazı Faktörlerin Zorba ve Mağdur Bireyler Açısından Değerlendirilmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 2286-2320.
- Yıldırım, A. F., ve Yazgan, Ç. Ü. (2022). Saldırganlığın Dijital Ortamda Yeniden Üretimi: Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık ve Siber Zorbalık/Mağduriyet Deneyimlerinin İncelenmesi. *TRT Akademi*, 7(15), 648-675.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Geliştirilmesi, Güvenirliliği ve Geçerliliği. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 147-157.
- Yıldırım, İ. (2004). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Revizyonu. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 221- 236.
- Yılmaz, H. (2020) *Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Annelerin Duygu Düzenleme Güçlüklerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordayıcılığı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yöndem, Z. D., ve Totan, T. (2007). Ergenlerde Zorbalığın Anne Baba ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2), 53-68.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152. doi: 10.1177/0734282909344205
- Zych, I., Ttofi, M., & Farrington, D. (2019). Empathy and callous–unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20, 3-21. <https://doi.org/10.1177/1524838016683456>.



EK 1. Ölçek İzinleri

Çocuk ve Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği İzni

Orijinal Ölçek İçin:

++



Eleonora Gullone

Alici: ben

29 Nis Pzt 18:54 (6 gün önce)



[Türkçe diline çevir](#)



Dear Pinar,
you have my permission.
Regards,

Eleonora Gullone, PhD
Psychologist, academic, author and animal advocate.

Measures for Downloading



Türkçe Uyarlama İçin:



Sertap Tetik

Alici: ben

23 Nis Sal 15:32 (2 gün önce)



Merhaba Pinar Hocam,

Ölçeği kullanabilirsiniz, ilgili bilgiler ektedir.

İyi çalışmalar dilerim.

Uzm. Psk. Dan. Sertap Tetik

iPhone'umdan gönderildi



Bir ek • Gmail tarafından tarandı



Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği İzni

Orijinal Ölçek İçin:

**Amanda Nickerson**
Alıcı: ben ▾

16:11 (20 dakika önce) ☆ 😊 ↶ ⋮

Hello Pinar,

Yes, you are welcome to use the measure in your work!

Please find it attached.

All my best,

Amanda

Amanda B. Nickerson, Ph.D.
Director, Alberti Center for Bullying Abuse Prevention
Professor, School Psychology
Graduate School of Education
University at Buffalo, SUNY
428 Baldy Hall, Buffalo, NY 14260-1000

Türkçe Uyarlama İçin:

**Neşe Kurt**
Alıcı: ben ▾

09:28 (6 saat önce) ☆ 😊 ↶

Pınar Hocam merhaba,
Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeğini ve Ölçek uyarlama makalemizi ekte yolluyorum. Çalışmanızda kullanmanızdan memnuniyet duyarım.
Tezimin her aşamasında sonsuz katkısı olan Sayın Prof. Dr. İlhan Yalçın Hocama da saygılarımı iletirseniz ayrıca çok sevinirim.
Süreç içerisinde yapabileceğim bir konu olursa lütfen iletişime geçin, elimden gelen desteği sunarım.
Çalışmanızda kolaylıklar ve başarılar dilerim.
Sevgi ve saygılarımla...
Dr. Neşe Kurt Demirbaş

Gönderen: Pınar Kömürcü •
Gönderildi: 24 Nisan 2024 Çarşamba 23:36
Kime:
Konu: Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği Kullanım İzni Hakk.

...

[İleti kısaltıldı] [Tüm iletiyi görüntüle](#)

2 ek • Gmail tarafından tarandı 🔍

Okul İklimi Ölçeği İzni



Prof. Dr. Türker KURT

Alıcı: ben

16:25 (20 dakika önce)



Sayın Kömürcü,

Ölçek aslında ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik olarak geliştirildi. Buna karşılık, ölçeği geliştirdiğimiz TÜBİTAK 1001 projemizin bütçesinde yapılan kesinti nedeniyle ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına lise öğrencilerini dahil edemedik. Ölçeğin lise öğrencilerinin okul iklimi algılarını belirlemek için kesinlikle yeterli bir örnek olduğu görüşündeyim. Buna karşılık sizin kendi çalışmanızda örneklemin farklı olmasından dolayı geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yeniden yapılması daha anlamlı olacaktır. Ölçeği sadece DFA yapıp kullananlar çok fazla. DFA'da 3 faktörlü yapı fit ediyor genellikle. Yani siz de doğrudan DFA yapıp kullanabilirsiniz ama bu aslında doğru olmuyor. Çünkü sizin örnekleminiz farklı. Bu nedenle benim önerim AFA yaparak ölçeğin yapı geçerliliğini yeniden test etmenizdir.

Ölçeğe ilişkin verilerin analizinde toplam puan tabi ki kullanılabilir. Burada ölçeğe özgü bir farklılık söz konusu değil, yani beşli Likert tipi ölçekler gibi toplam puan alınarak veya ortalamalar kullanılarak analizler yapılabilir ve değerlendirilebilir.

Umarım açıklamalarım

Prof. Dr. Türker Kurt

Gazi Üniversitesi

Gazi Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

<https://tkurt.academia.edu/>

Türker Kurt (Professor)

Gazi University

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Kullanım İzni



İbrahim Yıldırım

Alıcı: ben

1 May Çar 22:54 (4 gün önce)



Sayın Pinar Kömürcü,

Sn. Prof. Dr. İlhan Yalçın danışmanlığında hazırlamayı planladığınız "Duygu düzenleme, algılanan sosyal destek ve okul iklimi değişkenlerinin zorbalığa seyirci müdahale düzeyini yordamasının incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinizde kullanmanız için "Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" (ASDÖ-R) ekte sunulmuştur.

Başarılar ve kolaylıklar dilerim.

Prof. Dr. İbrahim Yıldırım

Bir ek • Gmail tarafından tarandı



EK 2. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 05.07.2024

Toplantı Sayısı : 16

Karar Sayısı : 236

236- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyelerinden **Doç.Dr.Nesime CAN**'ın danışmanlığını yaptığı **Pınar KÖMÜRCÜ**'nün "Duygu Düzenleme, Algılanan Sosyal Destek ve Okul İkliminin Zorbalığa Seyirci Müdahale Düzeyini Yordamasının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi ile ilgili 27.05.2024 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyelerinden **Doç.Dr.Nesime CAN**'ın danışmanlığını yaptığı **Pınar KÖMÜRCÜ**'nün "Duygu Düzenleme, Algılanan Sosyal Destek ve Okul İkliminin Zorbalığa Seyirci Müdahale Düzeyini Yordamasının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

ASLININ AYNI DİR
05/07/2024

EK 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Onayı



Batıkent Şehit Demet Sezen Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.001720

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 757399

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: PINAR KÖMÜRCÜ

Araştırmanın Adı: DUYGU DÜZENLEME, ALGILANAN SOSYAL DESTEK VE OKUL İKLİMİNİN ZORBALIĞA SEYİRCİ MÜDAHALE DÜZEYİNİ YORDAMASININ İNCELENMESİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Batıkent Şehit Demet Sezen Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: İmam Hatip Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ANKARA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği/ Çocuk ve Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği/Algılanan Sosyal Destek Ölçeği/Okul İklimi Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 23.09.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 23.09.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANKARA İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK 4.Kişisel Bilgi Formu

1- Cinsiyetiniz:

☐ Kız ☐ Erkek

2- Sınıf Düzeyiniz:

☐ 9. Sınıf ☐ 10. Sınıf ☐ 11. Sınıf ☐ 12. Sınıf

3- Okul Türünüz:

☐ Anadolu Lisesi ☐ Fen Lisesi ☐ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
☐ İmam Hatip Lisesi

4- Daha Önce Akran Zorbalığına Maruz Kalma Durumu:

☐ Maruz kaldım. ☐ Maruz kalmadım.

5- Anne Eğitim Durumu (En son mezun olduğu kuruma göre işaretleyiniz.)

☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise
☐ Üniversite ☐ Lisansüstü

6- Baba Eğitim Durumu (En son mezun olduğu kuruma göre işaretleyiniz.)

☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise
☐ Üniversite ☐ Lisansüstü

EK 5. Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği Örnek Maddeler

MADDELER		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Madde No	Zorbalık: Bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz bir öğrenciye kasıtlı olarak ve tekrar eden biçimde olumsuz eylemlerde bulunmasıdır. Aşağıdaki ölçekte zorbalık durumları ile karşılaşıldığında sizlerin hangi tepkileri verdiği ile ilgili bazı durumlar verilmiştir. Sizden istenen bu ifadeleri okuyup, size ne kadar uygun olduğunu derecelemenizdir. Katılımınız için teşekkür ederiz					
1.	Zorbalık benim okulumda bir sorundur.					
2.	Okulumdaki öğrencilerin zorbalığa uğradığının farkındayım.					
3.	Geçen yıl/bu yıl okulumda/sınıfımda zorbalığa maruz kalan bazı öğrenciler gördüm.					
4.	Bana göre zorbalığa uğrayan biri yardıma ihtiyaç duyar.					
5.	Uygun olmayan yorumlar yapan kişi, yaptığı yorumların şaka olduğunu söylese bile o yorumlar birilerinin duygularını incitebilir.					

EK 6. Çocuk ve Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği Örnek Maddeler

Aşağıda numaralandırılmış ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuyun ve sonra **size en doğru görünen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyun**. Bazı ifadeler aynı görünebilir, fakat önemli noktalarda birbirlerinden farklıdırlar, bu sebeple dikkatlice okuduğunuzdan emin olun.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Yarı Yarıya	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Daha mutlu hissetmek istediğimde farklı şeyler düşünürüm.					
2. Duygularımı kendime saklarım.					
3. Daha az kötü hissetmek istediğimde (örneğin; üzgün, kızgın ya da endişeliyken), farklı şeyler düşünürüm.					
4. Mutlu hissettiğimde, bunu göstermemeye gayret ederim.					

EK 7. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Örnek Maddeler

AİLEM	Bana U.Değ.men	Kıs	Bana Uygun
1. Bana gerçekten güvenir	()	()	()
2.	()	()	()
3. Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler	()	()	()
4.	()	()	()
5.	()	()	()
6.	()	()	()
7. Davranışlarımı takdir eder	()	()	()
8.	()	()	()
9.	()	()	()
10. Beni gerçekten anlar	()	()	()
11.	()	()	()
12.	()	()	()
13. Geleceğimle ilgili planlar yapmamda bana yardım eder	()	()	()
14.	()	()	()
15.	()	()	()
16.	()	()	()
17.	()	()	()
18. Arkadaşlarımla ilişkilerimin güçlenmesini destekler	()	()	()
19. Sosyal etkinliklere katılmamı destekler	()	()	()
20.	()	()	()
ARKADAŞLARIM	Bana U.Değ.men	Kıs	Bana Uygun
21.	()	()	()
22. İhtiyaç duyduğumda beni gerçekten dinler	()	()	()
23.	()	()	()
24.	()	()	()
25.	()	()	()
26. Doğru kararlar vermeme yardım eder	()	()	()
27.	()	()	()
28. Hatalarımı düzeltmeme yardım eder	()	()	()
29.	()	()	()
30.	()	()	()
31. Derslerle ilgili bilgilerini benimle paylaşır	()	()	()
32.	()	()	()
33.	()	()	()

ÖĞRETMENLERİM (Hocalarım)

	Bana U.Değ.men	Kıs	Bana Uygun
34. Amaç, ilgi ve yeteneklerim konusunda benimle konuşur	()	()	()
35.	()	()	()
36.	()	()	()
37.	()	()	()
38. Bana gerçekten değer verir	()	()	()
39.	()	()	()
40.	()	()	()
41.	()	()	()
42. Beni gerçekten anlar	()	()	()
43.	()	()	()
44. Zaman ayırıp sıkıntılarımı gerçekten dinlemez	()	()	()
45.	()	()	()
46. Sosyal etkinliklere katılmamı teşvik eder	()	()	()
47.	()	()	()
48.	()	()	()
49.	()	()	()
50. Bana karşı genellikle adil davranır	()	()	()

EK 8. Okul İklimi Ölçeği Örnek Maddeler

No	OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ Bu okulda;	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
1	Öğretmenleri-miz bizi yeni fikirler üretmeye ve bunları uygulamaya teşvik eder.					
2						
3						
4	Öğretmenler bir kural koyduklarında, nedenini açıklarlar.					
5	Öğretmenim benimle kişisel olarak ilgilenir.					
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12	Okul ve sınıf ortamı beni daha çok çalışmaya yönlendirir.					
13	Okulda veya sınıfta öğrenmeme engel olacak kadar beni tedirgin eden bir ortam var.					
14						
15	Sınıf arkadaşlarımla aynı sınıfta olmaktan mutluluk duyuyorum.					
16						
17						
18	Öğrenciler birbirlerinin görüşleri veya konuşmalarıyla alay ederler.					
19						
20						
21						
22						

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Lise Öğrencilerinin Zorbalığa Seyirci Müdahalelerini Yordamada Duygu Düzenleme, Algılanan Sosyal Destek Ve Okul İkliminin Rolü” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 09.07.2025
Gönderim Numarası	: 2676468552
Sayfa Sayısı	: 94
Sözcük Sayısı	: 23444
Karakter Sayısı	: 169907
Benzerlik Oranı	: % 9
Savunma Tarihi	: 19.06.2025

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Pınar KÖMÜRCÜ

Tarih: 09.07.2025

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı: Pınar KÖMÜRCÜ

E-mail:

Eğitim Bilgileri

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Ankara Üniversitesi	2022-2025
Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	TED Üniversitesi	2016-2021

İş Deneyimi

Unvan	Kurum	Yıl
Psikolojik Danışman	PsikoAnkara Psikolojik Danışma Merkezi	2024-halen
Psikolojik Danışman	Olgu Psikolojik Danışma Merkezi	2023-2024
Stajyer Psikolojik Danışman	Olgu Psikolojik Danışma Merkezi	2022-2023

Yayınlar:

- Almanca aslından çevrilen ‘‘Pozitif Psikoterapi Sözlüğü’’ adlı kitapta yardımcı editör (PsikoOlgu Yayınları)
- 24.Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi’ nde ‘‘Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Psikolojik Danışma Almaya İlişkin Algılarının İncelenmesi’’ adlı sözlü bildiri sunumu