

**T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMENLERİN SANAL ZORBALIK FARKINDALIĞI
VE ÇEVİRİMİÇİ TEKNOLOJİLER ÖZ-YETERLİĞİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(İstanbul Silivri Örneği)**

Aşlı GÜRPINAR

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI**

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Ebru OĞUZ**

İSTANBUL, Mayıs 2016

T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ÖĞRETMENLERİN SANAL ZORBALIK FARKINDALIĞI
VE ÇEVİRİMİÇİ TEKNOLOJİLER ÖZ-YETERLİĞİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(İstanbul Silivri Örneği)**

Aşlı GÜRPINAR
(142035013)

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI**

Tezin Enstitüye Teslim Edildiği Tarih :
Tezin Savunulduğu Tarih :17.05.2016

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Ebru OĞUZ

Diğer Jüri Üyeleri :

Doç.Dr. Tuncay AKÇADAĞ

Yrd. Doç. Dr. Merve ZAYİM KURTAY

İSTANBUL, Mayıs 2016

**T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMENLERİN SANAL ZORBALIK FARKINDALIĞI
VE ÇEVİRİMİÇİ TEKNOLOJİLER ÖZ-YETERLİĞİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(İstanbul Silivri Örneği)**

**Aslı GÜRPINAR
(142035013)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI**

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Ebru OĞUZ**

İSTANBUL, Mayıs 2016

ÖNSÖZ

Lisans eğitimimi bitirdikten uzun bir zaman sonra başladığım lisansüstü eğitimimi ve tezimi başarıyla bitirebilmenin mutluluğunu yaşıyorum. Araştırmamın her aşamasında bana yol gösteren, desteğini ve yardımını esirgemeyen, gerek telefonla gerekse e-posta yoluyla her ulaştığımda yoğun çalışmalarının arasında bana zamanını ayıran, danışman hocam Sayın Doç. Dr. Ebru OĞUZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca, ders alma sürecince kendisinden aldığım ders boyunca büyük bir sabırla bilgilerini bizimle paylaştığı ve akşam saatlerine rağmen her zaman güler yüzlü ve içten yaklaşımı için de teşekkürlerimi sunarım.

Okan Üniversitesi'nde ders aldığım, bilgilerinden yararlandığım tüm değerli hocalarıma, ayrıca lisansüstü eğitime başladığım Brüksel Vrije Üniversitesi'ndeki dönem süresince ders aldığım değerli hocalarıma da onların haberi olmasa da teşekkürlerimi sunuyorum.

Geliştirmiş oldukları ölçeği araştırmamda kullanmama izin veren Doç. Dr. Tuncay AYAS ve Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM; ayrıca Türkçe'ye uyarlamış olduğu ölçeği kullanmama izin veren Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN'a da değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Ölçeklerin uygulanması aşamasında yardımlarını esirgemeyen ve okullarının kapılarını açan İstanbul Silivri ilçesinde ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticilerine ve zamanlarını ayırıp sabırla ölçekleri dolduran değerli meslektaşlarıma da teşekkür ediyorum.

Başarılı olabileceğim konusunda bana her zaman güven duyan, anketlerin çoğaltılması, okullara ulaştırılarak verilerin toplanması konusunda çok yardımcı olan sevgili eşime; istemesem de zaman zaman ihmal etmiş olduğumu düşündüğüm, ancak örnek alabileceği ve ilerde gurur duyabileceği bir annesi olmasını istediğim biricik kızım Elif Erva'ma sevgilerimle!

Mayıs 2016

Aslı GÜRPINAR

İÇİNDEKİLER

SAYFA NO

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
KISALTMALAR.....	x
TABLO LİSTESİ	xi
BÖLÜM 1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM.....	1
1.2. AMAÇ	4
1.3. ÖNEM	5
1.4. SAYIL TILAR	6
1.5. SINIRLILIKLAR	7
1.6. TANIMLAR.....	7
BÖLÜM 2. İLGİLİ ALANYAZIN.....	8
2.1. ZORBALIK	8
2.1.1. Zorbalığın Türleri.....	9
2.1.2. Zorbalığın Yaygınlığı	11
2.1.3. Zorba ve Mağdurların Özellikleri	12
2.1.4. Zorbalığın Sonuçları.....	13
2.1.5. Akran Zorbalığına Müdahale ve Önlemler.....	14

2.2. SANAL ZORBALIK	15
2.2.1. Sanal Zorbalığın Görülme Biçimleri	17
2.2.2. Sanal Zorbalık Araçları	20
2.2.3. Sanal Zorbalık ve Geleneksel Zorbalık Arasındaki İlişki	25
2.2.4. Sanal Zorbalıkta Roller	28
2.2.5. Sanal Zorbalığın Zorba ve Mağdur Olma Açısından Yaygınlığı.....	29
2.2.6. Sanal Zorbalığın Nedenleri ve Sanal Zorbalığı Yordayan Faktörler.....	31
2.2.7. Sanal Zorbalığa Maruz Kalmanın Etkileri	37
2.2.7.1. Sosyal Etkiler.....	38
2.2.7.2. Duygusal (Psikolojik) Etkiler.....	38
2.2.7.3. Akademik Etkiler.....	39
2.2.8. Sanal Zorbalıkla Baş Etme Yöntemleri	40
2.2.9. Sanal Zorbalık Farkındalığı, Zorbalığın Önlenmesi ve Müdahale Çalışmaları.....	43
2.3. ÇEVİRİMİÇİ TEKNOLOJİLERE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK.....	54
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	63
2.4.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	63
2.4.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	65
BÖLÜM 3. YÖNTEM.....	68
3.1. ARAŞTIRMA DESENİ.....	68
3.2. ÖLÇME ARAÇLARI.....	68
3.2.1. Kişisel Bilgi Formu.....	69
3.2.2. Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği.....	69
3.2.3. Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterlik Ölçeği.....	70
3.3. ARAŞTIRMA EVRENİ.....	72
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ.....	73
BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUM	75
4.1. KATILIMCILARA İLİŞKİN BETİMSSEL BULGULAR.....	75

4.2. ÖĞRENCİLERİN SANAL ZORBALIK/SANAL MAĞDURİYET DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN FARKINDALIK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	78
4.3. ÖĞRENCİLERİN SANAL ZORBALIK/SANAL MAĞDURİYET DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞİŞİMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	80
4.4. ÖĞRETMENLERİN ÇEVİRİMİÇİ TEKNOLOJİLER ÖZ-YETERLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	89
4.5. ÖĞRETMENLERİN ÇEVİRİMİÇİ TEKNOLOJİLER ÖZ-YETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞİŞİMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	94
4.6. ÖĞRENCİLERİN SANAL ZORBALIK/SANAL MAĞDURİYET DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN FARKINDALIK DÜZEYLERİ İLE ÇEVİRİMİÇİ TEKNOLOJİLER ÖZ-YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR VE YORUM.....	109
BÖLÜM SON SONUÇ VE ÖNERİLER	111
5.1. SONUÇLAR.....	111
5.2. ÖNERİLER.....	112
5.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler	112
5.2.2. Araştırmaya Dönük Öneriler	113
KAYNAKLAR	115
EKLER	126
EK A KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	126
EK B ÖĞRETMENLERİN SANAL ZORBALIK FARKINDALIK ÖLÇEĞİ.....	128
EK C ÇEVİRİMİÇİ TEKNOLOJİLER ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ.....	130
EK D ARAŞTIRMA EVRENİNDEKİ OKULLAR VE ÖĞRETMEN SAYILARI.....	132

EK E İSTANBUL VALİLİĞİNİN ANKET İZİN ONAYI.....	134
EK F ÖĞRETMENLERİN SANAL ZORBALIK FARKINDALIK ÖLÇEĞİNİ KULLANMA İZNİ.....	135
EK G ÇEVİRİMİÇİ TEKNOLOJİLER ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİNİ KULLANMA İZNİ.....	136
ÖZGEÇMİŞ	137



ÖZET

ÖĞRETMENLERİN SANAL ZORBALIK FARKINDALIĞI VE ÇEVİRİMİÇİ TEKNOLOJİLER ÖZ-YETERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (İSTANBUL SİLİVRİ ÖRNEĞİ)

GÜRPINAR, Aşlı
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ebru OĞUZ
Mayıs 2016, 137 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin sanal zorbalık/sanal mağduriyet yaşantılarına ilişkin öğretmenlerin farkındalık düzeyleri ve çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve öğrencilerin sanal zorbalık/sanal mağduriyet yaşantılarına ilişkin öğretmenlerin farkındalık düzeyleri ile çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri ve çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerinde cinsiyet, branş, kıdem, çocuk sahibi olma, sosyal medya hesabı bulunma, cep telefonundan internete bağlanma, iş dışında internet kullanım sıklığı, iş dışında interneti günlük kullanım süresi, sanal zorbalıkla ilgili herhangi bir mesleki gelişim seminerine katılım, sanal zorbalık eylemine maruz kalma ve sosyal çevresinde sanal zorbalığa şahit olma değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırma, İstanbul'un Silivri ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokul ve liselerde kadrolu olarak görev yapmakta olan 486 öğretmen ile yürütülmüştür. İlişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma türlerinde desenlenmiş olan araştırmada, verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği” ve “Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 20.0 paket programında yapılmıştır. Betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis H, Mann Whitney U ve Pearson korelasyon katsayısı teknikleri kullanılarak veriler analiz

edilmiştir. Analizlerin sonuçlarını değerlendirmede $p<.05$ düzeyi minimum kritik değer olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinde cinsiyet, sanal zorbalıkla ilgili herhangi bir mesleki gelişim seminerine katılma, sanal zorbalık eylemine maruz kalma ve sosyal çevrelerinde sanal zorbalığa şahit olma değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna karşın, branş, kıdem, çocuk sahibi olma, sosyal medya hesabı bulunma, cep telefonundan internete bağlanma, iş dışında internet kullanım sıklığı, iş dışında interneti günlük kullanım süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri, en yüksek eşzamansız etkileşim I ve en düşük eşzamanlı etkileşim alt boyutundadır. Öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerinde cinsiyet, branş, kıdem, çocuk sahibi olma, sosyal medya hesabı bulunma, cep telefonundan internete bağlanma, iş dışında internet kullanım sıklığı, iş dışında interneti günlük kullanım süresi ve sosyal çevrelerinde sanal zorbalığa şahit olma değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna karşın, sanal zorbalıkla ilgili herhangi bir mesleki gelişim seminerine katılma ve sanal zorbalık eylemine maruz kalma değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi ile çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri arasında düşük düzeyde, anlamlı bir pozitif ilişki bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Zorbalık, Sanal Zorbalık, Sanal Mağduriyet, Sanal Zorbalık Farkındalığı, Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterlik

Tarih: 05.2016

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' CYBERBULLYING AWARENESS AND ONLINE TECHNOLOGIES SELF-EFFICACY (İSTANBUL SİLİVRİ SAMPLE)

GÜRPINAR, Ash
Master Thesis, Department of Educational Sciences
Supervisor: Doç. Dr. Ebru OĞUZ
May 2016, 137 Pages

The aim of this study is to examine teachers' cyberbullying awareness level of students' cyberbullying/cyber victimization experiences and online technologies self-efficacy in terms of various variables and to examine the relationship between teachers' cyberbullying awareness level of students' cyberbullying/cyber victimization experiences and online technologies self-efficacy. In this sense, it is aimed to manifest whether there is a meaningful difference in teachers' cyberbullying awareness level and online technologies self-efficacy in terms of variables such as gender, field of study, seniority, having a child, having a social media account, connecting to internet via mobile phone, frequency of internet use out of work, daily time spent on internet out of work, attending an occupational development seminar on cyberbullying, being targetted at cyberbulling and witnessing cyberbullying in their social environment.

The research was conducted with 486 teachers who work permanently at official secondary and high schools bound to Ministry of National Education. The research was carried out by relational scanning and ex post facto models. "Personal Information Form", "Teachers' Cyberbullying Awareness Scale" and "Online Technologies Self-Efficacy Scale" were used to collect data. Data analysis was done by SPSS 20.0 package program. Data were analyzed using descriptive statistics, t-test, one way

variance analysis, Kruskal Wallis H, Mann Whitney U and Pearson Correlation Techniques. To evaluate the results, $p < .05$ was accepted as the minimum significance level.

As a result of the research, it was concluded that teachers' cyberbullying awareness level is fairly high. There is a significant difference in teachers' cyberbullying awareness level in terms of variables such as gender, attending an occupational development seminar on cyberbullying, being targetted at cyberbulling and witnessing cyberbullying in their social environment. However, there is not a significant difference in terms of variables such as field of study, seniority, having a child, having a social media account, connecting to internet via mobile phone, internet use frequency out of work and daily time spent on internet out of work.

According to the research findings, teachers' online technologies self-efficacy scores are the highest in asynchronous interaction I subscale, but the lowest in sychronous interaction subscale. There is a significant difference in teachers' online technologies self-efficacy in terms of variables such as gender, field of study, seniority, having a child, having a social media account, connecting to internet via mobile phone, internet use frequency out of work, daily time spent on internet out of work and witnessing cyberbullying in their social environment. However, there is not a significant difference in terms of attending an occupational development seminar on cyberbullying and being targetted at cyberbullying.

According to the research results, there is low-level, positive, meaningful correlation between teachers' cyberbullying awareness level and online technologies self-efficacy.

Keywords: Bullying, Cyberbullying, Cyber Victimization, Awareness of Cyberbullying, Online Technologies Self-Efficacy

Date:05.2016

KISALTMALAR

A.B.D : Amerika Birleşik Devletleri

HTML : HyperText Markup Language

SMS : Short Message Service

BİT : Bilgi ve İletişim Teknolojileri

BÖTE : Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

KMO : Kaiser-Meyer-Olkin Test

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

TABLO LİSTESİ

SAYFA NO

Tablo 2.1 Okul Zorbalığıyla Sanal Zorbalık Arasındaki Farklar	28
Tablo 4.1 Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	75
Tablo 4.2 Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımı.....	76
Tablo 4.3 Öğretmenlerin Kıdem Süresi.....	76
Tablo 4.4 Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumu.....	76
Tablo 4.5 Öğretmenlerin Sosyal Medya Hesabı Bulunma Durumu.....	77
Tablo 4.6 Öğretmenlerin Cepten İnternete Bağlanma Durumu.....	77
Tablo 4.7 Öğretmenlerin İnternet Kullanım Sıklığı.....	77
Tablo 4.8 Öğretmenlerin İnterneti Günlük Kullanma Süresi.....	78
Tablo 4.9 Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeyinin Madde ve Toplam Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	79
Tablo 4.10 Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi T-Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.11 Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Değişimi Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.12 Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Değişimi ANOVA Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.13 Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Değişimi T-Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.14 Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin Sosyal Medya Hesabı Bulunma Durumuna Göre Değişimi T-Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.15 Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin Cep Telefonundan İnternete Bağlanma Durumuna Göre Değişimi T-Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.16 Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin İş Dışında İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Değişimi Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4.17 Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin İş Dışında İnterneti Günlük Kullanım Süresi Değişkenine Göre Değişimi Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	86
Tablo 4.18 Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin Sanal Zorbalıkla İlgili Herhangi Bir Mesleki Gelişim Seminerine Katılım Durumuna Göre Değişimi T-Testi Sonuçları.....	86
Tablo 4.19 Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin Sanal Zorbalık Eylemine Maruz Kalma Durumuna Göre Değişimi T-Testi Sonuçları.....	87
Tablo 4.20 Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin Sosyal Çevresinde Sanal Zorbalığa Şahit Olma Durumuna Göre Değişimi T-Testi Sonuçları.....	88
Tablo 4.21 İnternet Yeterlikleri Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	90

Tablo 4.22 Eşzamanlı Etkileşim Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	91
Tablo 4.23 Eşzamansız Etkileşim I Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	91
Tablo 4.24 Eşzamansız Etkileşim II Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	92
Tablo 4.25 Çevrimiçi Teknolojileri Kullanma Öz-Yeterliğin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Toplam Puan ve Standart Sapma Değeri.....	93
Tablo 4.26 Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknolojiler Öz-yeterliklerinin Cinsiyete Göre Değişimi T-Testi Sonuçları.....	95
Tablo 4.27 Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknolojiler Öz-yeterliklerinin Branş Değişkenine Göre Değişimi Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	96
Tablo 4.28 Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknolojiler Öz-yeterliklerinin Branş Değişkenine Göre Değişimi Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	97
Tablo 4.29 Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterliklerinin Kıdem Değişkenine Göre Değişimi ANOVA Testi Sonuçları.....	100
Tablo 4.30 Çoklu Karşılaştırma Test Sonuçları.....	101
Tablo 4.31 Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterliklerinin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Değişimi T-Testi Sonuçları.....	102
Tablo 4.32 Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterliklerinin Sosyal Medya Hesabı Bulunma Durumuna Göre Değişimi T-Testi Sonuçları.....	103
Tablo 4.33 Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterliklerinin Cep Telefonundan İnternete Bağlanma Durumuna Göre Değişimi T-Testi Sonuçları.....	104
Tablo 4.34 Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterliklerinin İş Dışında İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Değişimi Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	105
Tablo 4.35 Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterliklerinin İş Dışında İnterneti Günlük Kullanım Süresi Değişkenine Göre Değişimi Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	106
Tablo 4.36 Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterliklerinin Sanal Zorbalıkla İlgili Herhangi Bir Mesleki Gelişim Seminerine Katılım Durumuna Göre Değişimi T-Testi Sonuçları.....	107
Tablo 4.37 Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterliklerinin Sanal Zorbalık Eylemine Maruz Kalma Durumuna Göre Değişimi T-Testi Sonuçları.....	108
Tablo 4.38 Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterliklerinin Sosyal Çevresinde Sanal Zorbalığa Şahit Olma Durumuna Göre Değişimi T-Testi Sonuçları.....	108
Tablo 4.39 Öğretmenlerin, Öğrencilerin Sanal Zorbalık Yapma ve Sanal Mağduriyet Davranışlarına İlişkin Farkındalık Düzeyleri ile Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterlikleri Arasındaki Korelasyon.....	109

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı ve önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ile araştırmada kullanılan temel kavramların tanımları yer almaktadır.

1.1. PROBLEM

Çocukların ve gençlerin potansiyellerini gerçekleştirebilmenin ancak kendilerini güvende ve huzurlu hissettikleri eğitim ortamlarında mümkün olduğunu vurgulayan çağdaş eğitim anlayışı doğrultusunda, öğrencilerin akademik güdülenmelerinin ve başarılarının artırılabilmesi için güvenin ve huzurun mevcut olduğu bir okul ikliminin oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Akademik başarıyı, sağlıklı akran ilişkilerini ve psikolojik sağlığı olumsuz etkileyerek eğitim kurumlarında huzuru ve güveni zedeleyen en önemli unsurlarından birisi okul zorbalığıdır (Yaman, Eroğlu ve Peker, 2011).

Olweus (2003) tarafından zorbalık (bullying) “yaşça daha büyük ya da fiziksel olarak güçlü olan çocukların kendilerinden daha güçsüz olan çocukları sürekli olarak hırpalaması, eziyet etmesi ve rahatsız etmesi” şeklinde tanımlanırken; Pişkin (2002) tarafından bir ya da birden fazla öğrencinin kendilerinden daha güçsüz, kendisini koruyamayacak durumda olan öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesi olarak tanımlanmaktadır. Türleri açısından farklı sınıflandırmaların görüldüğü zorbalığın en sık rastlanan biçimleri bedensel (fiziksel), sözel, duygusal, cinsel, ırkçı zorbalık ve eşyalara zarar verme / çalma şeklindedir (Harris ve Petrie, 2003; Liang, Flisher ve Lombard, 2007; Rigby, 2002, Akt. Kocatürk, 2014; Elliot, 1997, Akt. Çınkır ve Kepenekçi, 2003).

Yaşamlarını, hızla gelişen internet teknolojileri sayesinde bir önceki nesilden farklı davranış biçimleriyle şekillendiren ve kendilerini tanımlayan yeni bir nesil yetişmektedir. İnternet teknolojisi sayesinde bilgiye her an, her yerde ulaşma imkânına sahip bu nesil için fiziksel sınırlar ortadan kalkarak daha özgür bir ortam oluşmuştur (Erdur-Baker, 2013). İnternet, özellikle yetişkinler açısından her türlü bilgiye hızla

ulaşma imkânı anlamına gelirken; gençler için de dünyaya açılan pencere rolü oynamaktadır (Kowalski, Limber ve Agatston, 2012). Sınır tanımayan bilgi ve iletişim teknolojileri, gençlerin kimliklerini gizli tutabildikleri ve denetimin daha az olduğu sanal ortamda iletişim kurmalarına, sosyal çevrelerini kurmalarına ve sürdürmelerine uygun zemin oluşturmaktadır (Akbulut ve Çuhadar, 2011).

Ancak, her teknolojik gelişmede olduğu gibi cep telefonları, elektronik posta, blog kullanımı, sosyal paylaşım siteleri, web sayfaları gibi gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri de insanların hayatını kolaylaştırmanın yanı sıra bazı riskleri de beraberinde getirmişlerdir (Erdur-Baker, 2013). Bu risklerin başında da okullarda öğrenciler arasında yaygın bir sorun olarak görülen zorbalık davranışlarının yeni bir boyut kazanması gelmektedir (Yaman vd., 2011). İnternet kullanımının yaşamın her alanına yayılmasıyla birlikte gerçek yaşamda var olan tehlikeler internet ortamında da görülmeye başlamıştır. Dolayısıyla, hemen hemen her toplumsal grupta gözlenen zorbalık davranışları internet ortamında da yaygınlaşan bir sorun haline gelmiştir (Yenilmez ve Seferoğlu, 2013). Akran tacizinin elektronik bir formu olan sanal zorbalıkla birlikte saldırganca davranış biçimleri hızla yaygınlaşarak okulların sınırlarını aşmış; sosyal paylaşım ağlarıyla gençlerin ve çocukların evlerine, odalarına kadar girmiştir (Arıcak, 2011).

Alanyazında “elektronik zorbalık”, “çevrimiçi zorbalık”, “çevrimiçi sosyal zulüm” ya da “siber zorbalık” şeklinde farklı adlarla da anılabilen sanal zorbalık (Beale ve Hall, 2007; Kowalski ve Limber, 2007), Belsey (2004) tarafından “bir birey ya da grup tarafından bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak kasıtlı olarak, tekrarlanan ve başkalarına zarar verme amaçlı kötü niyetli davranışlar” olarak tanımlanmaktadır (WEB_4, 2004).

Güç ve kontrol kullanarak diğerlerini incitme amacı gütmesi bakımından geleneksel zorbalıkla benzerlik gösteren sanal zorbalık, yeni teknolojilerin kullanılması yönüyle farklılaşmaktadır. Yeni gelişen teknolojiler, zorbaların mağdurlarına kolayca ulaşabilmelerine imkân vermektedir (Keith ve Martin, 2004). Gerçek kimliğini saklayarak mağduruna hızlı bir şekilde ve defalarca incitici, aşağılayıcı, tehdit ve tahrik edici mesajlar yollamak artık eskisi kadar zor değildir (Erdur-Baker, 2013). Sanal zorbalık, yedi gün yirmi dört saat boyunca gerçekleşebilmektedir. Çok geniş kitlelere

çok kısa zamanda paylaşılabilen yazıları veya resimleri sanal ortamdan tamamen silebilmek de mümkün değildir (WEB_14, 2007; Willard, 2007d).

Sanal zorbalık psikolojik, duygusal ve sosyal alanlarda ciddi olumsuz etkilere sebep olabilmektedir. Araştırmalar, zorbaca davranışlara maruz kalmanın mağdurlarda bir süre sonra fiziksel ve ruhsal hastalıklara sebep olduğunu; bu durumun uzun süre devam etmesi ve mağdurun çevresinden yardım görememesi halinde olumsuz etkilerin şiddetinin artmasına sebep olabildiğini göstermektedir (Ayas, 2014).

Günümüzde gençlerin ve çocukların genellikle yetişkinlerin alışık olmadıkları biçimlerde ve onların denetimleri olmaksızın sürekli olarak çevrimiçi ortamlarda iletişim kurmaları, ailelerin ve eğitimcilerin sanal zorbalık probleminin doğasını tam olarak anlamalarını ve dolayısıyla gerekli tedbirleri alabilmelerini zorlaştırabilmektedir (Keith ve Martin, 2004). Okullardaki birçok öğretmen, yönetici ve rehberlik danışmanının geleneksel okul zorbalığının farkında olmalarına rağmen; öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığı ile tacize uğradıklarının farkında olan okul personeli sayısı çok azdır (Beran ve Li, 2005). Dolayısıyla, okullar zorbalığın bu yeni şekline karşı yeterince hazırlıklı ve donanımlı olmayabilirler (Aksaray, 2011).

Eğitimcilerin yanı sıra ebeveynlerin çocuklarının dijital ortamlarda hangi sitelere girdikleri ve bu sitelerde neler yaptıkları konusunda fikir sahibi olmamaları sanal zorbalığın yaygınlığını artıran sebeplerden biri olarak görülebilir (Yenilmez ve Seferoğlu, 2013). İnternet kullanımlarının yetişkinler tarafından sınırlandırılacağından, aşırı tepkilerle karşılaşılacağından ve zorba tarafından intikam alınacağından endişe duydukları için gençler, genellikle sanal zorbalığa uğradıklarından ailelerini veya öğretmenlerini haberdar etmemeyi tercih etmektedirler (WEB_14, 2007; Willard, 2007d).

Yeterince hazırlık yapılmadan ve gerekli önleyici tedbirler alınmadan bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim ortamına girmesinin de etkisiyle (WEB_2, 2012), tüm dünyada küresel bir sorun haline gelen sanal zorbalıkla müdahale çalışmaları disiplinlerarası bir anlayışla ele alınmalı; yalnızca eğitimcilerle ve psikologlarla sınırlı kalmayarak eğitim teknologları ve bilgisayar yazılımcıları da aktif olarak ilgili çalışmalara katılabilmelidir (Arıca, 2011). Sanal zorbalık, hastalıklı etkisi ve yaygınlığı nedeni ile sosyal düzeyde bir sağlık problemi olarak görülerek; tüm paydaşların sanal zorbalığın ne olduğu, zararları, nasıl önlenebileceği veya sanal

zorbalığa nasıl müdahale edilebileceği gibi konularda daha fazla farkındalık geliştirmeleri sağlanmalıdır (Aksaray, 2011). Sanal zorbalığı, yalnızca zorbalık mağduru öğrencileri ilgilendiren bir sorun olarak görmek ya da tamamen sorunu görmezden gelmek ve uygun çözüm önerileri geliştirmemek sonraki dönemlerde oluşacak daha büyük sıkıntılara seyirci kalmak anlamına gelecektir (Ayas, 2014).

1.2. AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin sanal zorbalık/sanal mağduriyet yaşantılarına ilişkin öğretmenlerin farkındalık düzeyleri ve çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve öğrencilerin sanal zorbalık/sanal mağduriyet yaşantılarına ilişkin öğretmenlerin farkındalık düzeyleri ile çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

- 1) Öğrencilerin sanal zorbalık/sanal mağduriyet davranışlarına ilişkin öğretmenlerin farkındalık düzeyleri nedir?
- 2) Öğrencilerin sanal zorbalık/sanal mağduriyet davranışlarına ilişkin öğretmenlerin farkındalık düzeyleri arasında;
 - a) Cinsiyete göre,
 - b) Branşa göre,
 - c) Kıdeme göre,
 - d) Çocuk sahibi olma durumuna göre,
 - e) Sosyal medya hesabı bulunma durumuna göre,
 - f) Cep telefonundan internete bağlanma durumuna göre,
 - g) İş dışında internet kullanım sıklığına göre,
 - h) İş dışında interneti günlük kullanım süresine göre,
 - i) Sanal zorbalıkla ilgili herhangi bir mesleki gelişim seminerine katılıma göre,
 - j) Sanal zorbalık eylemine maruz kalma durumuna göre,
 - k) Sosyal çevresinde sanal zorbalığa şahit olma durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Öğretmenlerin, çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri nedir?
- 4) Öğretmenlerin, çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri arasında;
 - a) Cinsiyete göre,

- b) Branşa göre,
 - c) Kıdeme göre,
 - d) Çocuk sahibi olma durumuna göre,
 - e) Sosyal medya hesabı bulunma durumuna göre,
 - f) Cep telefonundan internete bağlanma durumuna göre,
 - g) İş dışında internet kullanım sıklığına göre,
 - h) İş dışında interneti günlük kullanım süresine göre,
 - i) Sanal zorbalıkla ilgili herhangi bir mesleki gelişim seminerine katılıma göre,
 - j) Sanal zorbalık eylemine maruz kalma durumuna göre,
 - k) Sosyal çevresinde sanal zorbalığa şahit olma durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
- 5) Öğrencilerin sanal zorbalık/sanal mağduriyet davranışlarına ilişkin öğretmenlerin farkındalık düzeyleri ile çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. ÖNEM

Özellikle yaklaşık son on yıldır A.B.D (Amerika Birleşik Devletleri) ve Kanada’da eğitim bilimciler ve psikologlar arasında yaygın bir araştırma ve tartışma konusu olan sanal zorbalık, Türkiye ve hatta pek çok Avrupa ülkesi için de yeni bir konudur (Serin, 2012). Mağdurların yanı sıra zorbalık yapanlar üzerinde de olumsuz etkilerinin olduğu bildirilen sanal zorbalığa ilişkin araştırmaların yapılması her geçen gün önemini artırmaktadır (Akbaba ve Eroğlu, 2013). Sanal zorbalığın öğrenciler arasındaki yaygınlığı, olumsuz etkileri, geleneksel zorbalık ve bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı ile ilişkisi Türkiye’de farklı araştırma gruplarıyla yapılan araştırmalara (Arıcak, Siyahhan, Uzunhasanoğlu, Sarıbeyoğlu, Çıplak, Yılmaz ve Memmedov, 2008; Dilmaç, 2009; Erdur-Baker, 2010; Erdur-Baker ve Kavşut, 2007; Kavuk, 2011; Kavuk, Keser ve Teker, 2011; Topcu, Erdur-Baker ve Çapa-Aydın, 2008) konu olmuştur.

Öğretmenlerin okulda geleneksel zorbalığın bir problem olduğuna yönelik farkındalıklarına rağmen; öğrencilerin iletişim teknolojilerini kullanarak birbirlerine zorbalık yapabileceklerini ve zarar verebileceklerini çok azı düşünmektedir (Beran ve Li, 2005). Bu anlamda, öğretmenlerin sanal zorbalığın gençler arasında yeni ve önemli bir problem olduğuna yönelik farkındalıkları artırılmalıdır (Horzum ve Ayas, 2013).

Çocuklarını sadece akşam okuldan eve dönünce görme imkânına sahip ebeveynlerin tersine öğretmenler çocuklarla okulda daha fazla zaman geçirdikleri için öğrencilerdeki davranış değişikliklerini daha kolay fark edebilmektedir (Li, 2006). Bu nedenle, Ayas (2008)'ın da belirttiği gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin olaylara gösterecekleri duyarlılık bu tür zorbalık olaylarının azalmasında önemli bir rol oynamaktadır. Wright, Burnham, Inman ve Ogorchock (2009)'un araştırmasında, öğrencilerin sanal zorbalığın ne olduğu ve sanal zorbalıkla baş etme hususunda kendilerine nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda yetişkinlerin daha iyi eğitilmeleri gerektiği yönündeki düşünceleri de farkındalığı artırma çabalarının gerekliliğini destekler niteliktedir.

Yapılan bu araştırma, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin sanal zorbalık davranışlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin ve çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve okullarda sanal zorbalıkla mücadeleye katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır. Yapılan alanyazın taramaları sonucunda; Ayas ve Horzum (2011), Serin (2012), Yenilmez ve Seferoğlu (2013) ve Horzum ve Ayas (2013)'ın sanal zorbalık farkındalığına yönelik araştırmalarının yer almasına rağmen; öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliğini, ayrıca sanal zorbalık farkındalığı ile çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi inceleyen benzer bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bundan dolayı, bu araştırmanın alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR

Bu araştırma aşağıdaki sayıltıları kabul etmektedir:

1. Veri toplama aracı olarak kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalığı Ölçeği” ve “Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterlik Ölçeği”ne araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin doğru ve samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Veri toplama araçlarına verilen cevapların, var olan durumu ortaya koymayı sağlayacak kapsamda olduğu varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Araştırmadan elde edilen veriler, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Silivri ilçesinde bulunan resmi ortaokul ve liselerde görev yapan kadrolu öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma, problemin ortaya konmasında alanyazın taraması; görüşlerin alınmasında ise kullanılacak veri toplama araçları ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmada kullanılan ölçekler, ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Öğretmen: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokul ve liselerde kadrolu olarak görev yapan öğretmenlerdir.

Zorbalık: Yaşça daha büyük ya da fiziksel olarak güçlü olan çocukların kendilerinden daha güçsüz olan çocukları sürekli olarak hırpalaması, onlara eziyet etmesi ve rahatsız etmesidir (Olweus, 2003).

Sanal Zorbalık: Bir birey ya da grup tarafından bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak kasıtlı olarak, tekrarlanan ve başkalarına zarar verme amaçlı kötü niyetli davranışlardır (WEB_4, 2004).

Çevrimiçi Teknolojiler: E-posta, tartışma grupları, forumlar ve bilgisayar konferansları gibi internet ve bilgisayar temelli teknolojileri içerir (WEB_10, 2000).

Öz-Yeterlik: Özel bir etki alanı içinde bir görevi yerine getirme ve sonucunda ürün elde etme yeteneğinin yargısıdır (Bandura, 1986, Akt. Schunk, 1991).

BÖLÜM 2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda zorbalık, sanal zorbalık ve çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterlik üzerine yapılan alanyazın taraması ile yurtdışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. ZORBALIK

Okullarda görülen şiddet davranışlarının önemli bir kısmını oluşturan zorbalık, okul ortamında sık rastlanan ve önlem alınmadığı takdirde ciddi fiziksel ve ruhsal travmalara neden olabilen bir şiddet türüdür (Özcebe, Ulukol, Mollahaliloğlu, Yardım ve Karaman, 2008). Öğrenciler arası zorbalık olaylarına karşı Türkiye’de ve tüm dünyada artan duyarlılığın nedeni gittikçe yaygınlaşan kitle iletişim araçları olabilir. Kitle iletişim araçlarında sık sık gündeme gelen okul zorbalığı hakkındaki haberlerden günümüzde birçok çocuğun okulda zorba arkadaşlarının kötü davranışlarına maruz kaldığı anlaşılabilmektedir. Okullardaki zorbalığın acilen önüne geçilmesi gereken bir sorun olduğu yönündeki duyarlılık gitgide artmaktadır (Çınkır ve Kepenekçi, 2003) .

Tanımlanması zor bir kavram olan “zorbalık” hakkındaki ilk araştırmalar, 1970’li yıllarda İskandinav ülkelerindeki okullarda Dan Olweus tarafından başlatılmıştır (Olweus, 1978; Olweus, 1999a; Olweus, 1999b, Akt. Pişkin, 2002). Bu araştırmalar, bir süre sonra Avrupa ülkelerinde başlayan araştırmalara öncülük etmiştir. Olweus, araştırmalarının ilk yıllarında okul zorbalığını, “mobbing” sözcüğü ile ifade ederken; 1980’li yıllarda bu terimin yerine “bullying” terimini kullanmaya başlamıştır (Pişkin, 2002).

Zorbalık (bullying), Bayraktar (2006) tarafından “bir ya da daha fazla kişinin başka bir kişiye kasıtlı olarak ve tekrar eden biçimde fiziksel, sözel ya da psikolojik zarar vermesi veya onu rahatsız etmesi” olarak tanımlanırken; Çınkır ve Kepenekçi (2003) tarafından da kısaca “incitme niyeti ile saldırmak” olarak ifade edilmiştir. Pişkin

(2002)'e göre de zorbalıkta bir ya da birden çok öğrenci, kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmektedir ve mağdur kendisini koruyamayacak durumdadır.

Furniss (2000)'in ifade ettiği gibi zorba öğrenciler söz ve eylemleriyle diğer öğrencileri korkutmakta, özgür öğrenme haklarını ellerinden almaktadır. Böylece, onların kendilerini okulda güvensiz hissetmelerine ve sık sık devamsızlık yapmalarına neden olmaktadır (Akt. Pişkin, 2002).

Zorbalığı diğer saldırgan davranışlardan ayırt eden genel özellikler şu şekilde sıralanabilir (Fitzgerald, 1999, Akt. Pişkin, 2002; Çankaya, 2011; WEB_3, 1997):

- Zorba davranışlarda bulunan ve bu davranışlara maruz kalanlar arasında güç dengesizliği bulunmaktadır. Bu güç dengesizliği bedensel olabileceği gibi psikolojik de olabilmektedir.
- Diğer saldırganlık türleri dürtüsel iken; zorbalıkta amaç eğlenmek, zevk almak ve kazanç sağlamaktır.
- Zorbalık, bilinçli ve sürekli bir eylemdir.
- Zorbalık, belli bir süre tekrarlanma özelliğine sahiptir.
- Zorbalık yapan, kendini daha güçlü olarak algılamaktadır.
- Zorbalar eylemlerini bireysel veya grupsal yapabildikleri gibi, mağdurlar da bu eylemlerden bireysel ya da grup olarak zarar görebilirler.
- Zorbalar, bu tür davranışlarından dolayı genellikle kendilerine çıkar sağlamaktadırlar.

Bu özelliklerden de anlaşılacağı üzere, bir davranışın zorbalık olarak adlandırılabilmesi için kendisini daha güçlü hisseden saldırgan tarafından kasıtlı olarak belli bir süre devam ettirilmesi, tekrar edilmesi ve bu davranışın neticesinde saldırgana olumlu bir geri dönüşünün olması gerekmektedir.

2.1.1. ZORBALIĞIN TÜRLERİ

Zorbalığa maruz kalan çocuklar her zaman mağdur olduklarının farkına varamayabilirler, çünkü bazı zorbalık davranışları açıkça zarar verici tutum ve davranışlar şeklinde değil gizli ve örtük olarak gerçekleşmektedir. Dolayısıyla, zorbalık alay etme, sataşma, isim takma, tehdit etme, vurma, tekmeleme, kesici bir aletle zarar verme, birinin eşyasını çalma, vb. şekilde doğrudan yollarla ya da zorbaca davranışlar

için birilerini etkileme, kışkırtma, birinin sırlarını ortaya koyma şeklinde dolaylı yollardan gerçekleşebilir (Harris ve Petrie, 2003; Smith ve Sharp, 1994, Akt. Kocatürk, 2014).

Zorbalık türleri ile ilgili bir başka sınıflandırma ise fiziksel ve sözel boyut dikkate alınmaktadır. Örneğin, birine vurmak, tekme atmak veya vücuduna zarar verecek bir harekette bulunmak fiziksel zorbalık davranışlarına girerken; isim takmak, küfür etmek, dalga geçmek ve hakaret etmek sözel zorbalık davranışlarına örnek verilebilir (Smith ve Sharp, 1994, Akt. Kocatürk, 2014).

Zorbalığın görülme biçimleri açısından incelendiğinde ise en sık rastlananlar şunlardır (Harris ve Petrie, 2003; Liang, Flisher ve Lombard, 2007; Rigby, 2002, Akt. Kocatürk, 2014; Elliot, 1997, Akt. Çinkır ve Kepenekçi, 2003):

- **Bedensel:** İtmek, tekme atmak, yumruklamak, saç ya da kulak çekmek, silah veya bıçak ile saldırmak, taş atmak, vb. korkutma amacı güden her türlü fiziksel şiddet.
- **Sözel:** Lakap takmak, alay etmek, söylenti ve dedikodu yaymak, tehdit etmek, kişi hakkında kötü, çirkin ve incitici yazılar yazmak, hakaret etmek.
- **Duygusal:** Gruptan dışlamak, aşağılamak, kasıtlı olarak arkadaşça davranmamak.
- **Cinsel:** Sarkıntılık, taciz, cinsellik içeren şeyler söylemek veya yazmak.
- **Irkçı:** Etnik kökeninden dolayı gruptan dışlamak, dalga geçmek ve hakaret etmek.
- **Eşyalara Zarar Verme/Çalma:** Kişisel eşyaları kırmak ya da izin almadan kullanmak.

Buradan anlaşılabacağı üzere zorbalık, fiziksel şiddet unsurlarının yanı sıra küfür etmek, tehdit etmek, küçük düşürmek, alay etmek, dedikodu yapmak ve isim takmak gibi psikolojik şiddet unsurlarını da içermektedir (Liang, Flisher ve Lombard, 2006, Akt. Töremen, Çankaya ve Avanoğlu, 2008). Bu davranışlar zorbalığa maruz kalan kişide acı ve üzüntü yaratır ve bu kişinin zorbaya karşı koyması mümkün olmayabilir (Çinkır ve Kepenekçi, 2003).

Zorbalık davranışının türü açısından bakıldığında, Atik (2006)'in araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin uyguladığı ve maruz kaldığı en yaygın zorbalık türünün sözel zorbalık olduğu ifade edilmiştir. Kartal ve Bilgin (2009)'in araştırma sonuçları da

bu bulguları desteklemektedir. Öğrenciler, en fazla sözel zorbalığa maruz kaldıklarını belirtirken; öğretmenler okulda en fazla fiziksel zorbalık yapıldığını ifade etmişlerdir (Akt. Kocaşahan, 2012).

2.1.2. ZORBALIĞIN YAYGINLIĞI

Okul zorbalığının sıklık derecesi üzerinde farklı ülkelerde ve gruplarda yapılan araştırmalar incelendiğinde okullarda zorbalığa maruz kalan öğrencilerin oranının %4 ile %50 arasında değiştiği görülmektedir (Pişkin, 2002).

İngiltere’de yapılan bir araştırmada, genel olarak zorbalığa uğrayan öğrencilerin oranı %22, fiziksel zorbalığa uğrayanların %36, kendilerine küfür edilenlerin oranı ise %30 olarak bulunmuştur (School Bullying and Common Health Symptoms, 1996, Akt. Pişkin, 2002).

ABD’de yapılan bir araştırmada, haftada en az bir kez zorbaca eylemlere uğrayan ortaokul ve lise öğrencilerin %10 oranında olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Nansel, 2001, Akt. Pişkin, 2002).

Rigby (1997)’e göre, Avustralya’da yedi öğrenciden biri haftada en az bir kez zorbalığa maruz kalmaktadır (Akt. Kartal ve Bilgin, 2007).

Kepenekçi ve Çinkır (2006) tarafından Türkiye’de yapılan bir araştırmada, bir akademik yıl içerisinde lise öğrencilerinin %35,5’i fiziksel saldırıya, %35,3’ü sözlü saldırıya, %28,3’i tehdit edilmeye, %15,6’sı ise cinsel suistimallere en az bir defa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Totan (2008)’ın lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre de, 595 ergenin %11.26’sı zorba, %12.77’si mağdur, %8.07’si zorba/mağdur, %67.90’ı zorbalık olaylarına katılmayan ergen olarak tespit edilmiştir.

Alper (2008)’in ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada ise, grubun %17.6’sının haftada bir defadan az ; %17.6’sının haftada bir defa; %9.6’sının haftada 2-4 defa arası ve %7.6’sının da haftada 5 defadan fazla fiziksel zorbalığa maruz kaldığı tespit edilmiştir.

Atik (2006) tarafından toplam 742 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre de öğrencilerin % 4.6’sı zorba, %21.3’ü mağdur, % 6,5’i zorba/mağdur, % 44,7’si hiç dâhil olmayan ve % 22,9’u dâhil olmayandır.

Özkan ve Çifci-Gökçearslan (2010) tarafından düşük-sosyo ekonomik düzeye sahip okullarda okuyan ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonuçları da düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda akran zorbalığının yaygın bir davranış olduğunu ortaya koymuştur.

Mekânsal olarak zorbalık olaylarının daha çok nerelerde gerçekleştiğine gelindiğinde, lise öğrencilerin %28'i okul içerisinde, %24'ü okul dışında, %16'sı okul koridorlarında ve %16,4'ü de okul kafeteryasında zorba davranışlara maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir (Kepenekçi ve Çınkır, 2006). Zorbalık olayları sınıf, tuvalet, koridor, kantin, yemekhane, okul bahçesi, oyun alanları, spor salonları gibi okul içi mekânlarda daha sık yaşanmasına rağmen okul yolunda, parklarda veya okul servisinde olabilmektedir (Harris ve Petrie, 2003, Akt. Kocatürk, 2014; Çınkır ve Kepenekçi, 2003).

Tüm bu araştırmalar, öğrencilerin akranları tarafından sıkça zorbalık olaylarına maruz bırakıldığını göstermesi açısından önemlidir.

2.1.3. ZORBA VE MAĞDURLARIN ÖZELLİKLERİ

Olweus (1993), zorbaların genellikle kişilik bozukluğu olduğunu, okul kurallarına sıklıkla uymadıklarını, kaygı düzeylerinin düşük ancak özsaygı düzeylerinin yüksek olduğunu, tepkili ve çabuk sinirlenen kişiler olduğunu (Akt. Çınkır ve Kepenekçi, 2003; Akt. Kocaşahan, 2012); Fitzgerald (1999) da başkalarının başarılarını kıskandıklarını, yenilgiyi hazmedemediklerini, öfkeli ve sosyal ilişkilerinde başarısız olduklarını (Akt. Çınkır ve Kepenekçi, 2003) ifade etmektedir. Farrington (1993)'a göre, zorbalar genellikle saldırgan, sert, güçlü, kendine güveni yüksek ve dürtüleriyle hareket eden kişilerdir. Randall (1997)'a göre ise zorbalar, diğerlerinin duygularını anlamaktan yoksun ve diğer çocukların kendileri hakkında ne düşündüğü ile ilgili olarak çok az bir farkındalığa sahip olan bireylerdir (Akt. Siyez ve Kaya, 2011).

Bu kişilerin okula uyumları çok düşüktür ve öğretmenlerden düşük sosyal destek alırlar. Sınıf içerisinde öğretmenleri zorlayabilmekte ve engelleyebilmektedirler (Bayraktar, 2006). Genellikle yetişkinlere karşı tepkili davranışlara sahiptirler ve okul kurallarını çiğnemeye eğilimlidirler (WEB_3, 1997). Ebeveynleriyle yakın ilişkileri yoktur, onları umursamazlar, babalarına karşı olumsuz bir tutuma sahiptirler ve boş zaman etkinliklerine genellikle onları katmak istemezler (Farrington, 1993). Ayrıca,

hoşgörüsüz ve çıkarıcı kişiliğe sahip öğrencilerin de daha fazla zorbalık yaptığı bilinmektedir (Aypay ve Durmuş, 2008).

Zorbaların, genelde disiplin yöntemi olarak fiziksel şiddetin kullanıldığı, sıcaklıktan yoksun, ilgisiz ve zorbalığa rol model teşkil eden evlerden geldiği bilimsel araştırmalarla gösterilmektedir. İlerleyen zamanlarda da çocuk ve yetişkin suçluluğuna ve alkol kullanımına yatkın kişiler olabilmektedirler (Bayraktar, 2006; WEB_14, 2007; Willard, 2007d; Sarıbeyoğlu, 2007). Ayrıca, boşanmış anne-baba, maddi sorunlar, aileden birinin hasta olması gibi olumsuz durumlar da zorbalığı etkileyebilmektedir (Olweus, 1993, Akt. Kocaşahan, 2012; Pepler ve Craig, 2000).

Zorbalığa maruz kalan çocukların genel özelliklerine bakıldığında ise genellikle duyarlı, zeki, nazik ve aileleri ile iyi ilişkiler kurabilen çocuklar olduğu görülmektedir (Elliot, 1997, Akt. Çınkır ve Kepenekçi, 2003). Genellikle huzurlu ve gürültüsüz aile ortamından gelmektedirler (Pişkin, 2002); ancak genelde güvensizlik ve huzursuzluk yaşamakta ve yaşlılarından çok yetişkinlerle vakit geçirmeyi tercih etmektedirler. Arkadaşlarının sayısı azdır ve sosyal statüleri düşüktür (Olweus, 1993; Shore, 2005, Akt. Kocaşahan, 2012). Farrington (1993) ise mağdurları reddedilmiş, yalnız, kaygılı, depresif, karşılık vermekte isteksiz, popüler olmayan ve benlik saygısı düşük kişiler olarak ifade etmektedir.

2.1.4. ZORBALIĞIN SONUÇLARI

Mağdurlar zorbalık eylemlerine okulda uğradıklarında okulu sevmeme, okulda bu eylemlere maruz kaldığı yerlere gitmekten kaçınma ve hatta okuldan kaçma gibi davranışlar sergileyebilmektedirler (Batsche ve Knoff, 1994). Dikkatlerini derslerine değil de zorbalardan nasıl kurtulacaklarına yöneltmeleri dolayısıyla okuldaki başarıları düşüş göstermektedir (Whitted ve Dupper, 2005, Akt. Çankaya, 2011). Okuldan aldıkları doyum akranlarından daha düşüktür (Harris ve Petrie, 2003, Akt. Duy ve Yıldız, 2014). Ayrıca, zorbalığa maruz kalmak etkileri yetişkinlik döneminde de devam edebilen depresyon ve düşük öz-saygı gibi problemlere yol açabilmektedir (Olweus, 1993, Akt. WEB_3, 1997; Batsche ve Knoff, 1994).

Zorba davranışlara maruz kalan mağdur, ailesine direk olarak neler yaşadığından söz edemeyebilir (Pişkin, 2002). Ancak, bazı belirtilerden zorbalık davranışına maruz kaldığı anlaşılabilir.

Bu belirtilerden bazıları (Çınkır ve Kepenekçi, 2003);

- Okula geliş-gidiş yolunu değiştirmek,
- Okul servisi ile gitmek istemeyip okula ailesinin götürmesi için yalvarmak,
- Hasta olduğunu söyleyerek okula gitmek istememek,
- Okuldan kaçmak,
- Ödevlerini yapmamak,
- Okuldan eve kıyafetleri ve kitapları zarar görmüş olarak dönmek,
- Aile üyelerine hırçın davranmak,
- Zorbaya vermek için aileden sürekli para istemek ya da çalmaya teşebbüs etmek,
- Zorbanın yemek parasını alması, yemeğini yemesi veya dökmesinden dolayı eve aç gelmek,
- İçine kapanmak, kekeleyerek konuşmak ya da kendine güvenini kaybetmek,
- Uykusunda ağlamak ya da kâbus görmek olabilir.

Ebeveynler, yukarıda belirtilen davranışlara karşı duyarlı olmalı; çocuklarında belirtilen davranışlardan bir ya da birkaç tanesini gördüklerinde kendileriyle paylaşmaları konusunda onları cesaretlendirebilirler veya bir uzmandan yardım alabilirler.

2.1.5. AKRAN ZORBALIĞINA MÜDAHALE VE ÖNLEMLER

Öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalar, öğrencilerin az bir kısmının yetişkinlerin kendilerine yardım edebileceğine inandıklarını ortaya koymaktadır. Yetişkinlerin müdahalelerinin etkisiz ve seyrek olmasının yanı sıra bu tür olayları anlattıkları zaman daha fazla zorbalığa maruz kalacaklarını düşündüklerini ifade etmektedirler (WEB_3, 1997).

Zorbalıkla baş edebilmek için okul yönetiminin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin bazı gerçekleri göz önünde bulundurmalarında fayda vardır (Elliot, 1997, Akt. Çınkır ve Kepenekçi, 2003):

1. Hiç kimse zorba davranışı hak etmez.
2. Zorbalığın her türü zalimliklerdir.
3. Ciddi zorbalıklar görmezlikten gelinmemelidir.
4. Zorbalar, bu tür davranışlarını isteklerine kolayca ulaşmanın bir yolu olarak görebilirler. Bu nedenle de okul sonrası hayatlarında da buna devam edebilirler.

5. Mağdur arkadaşlarını izleyen öğrenciler, olaya müdahale edemedikleri için mutsuz olurlar.
6. Mağdur öğrenciler depresyona girebilirler.
7. Zorbalığı durdurmak için yetişkinlerin yardımına ihtiyaç duyarlar.
8. Öğrencileri her zaman zorbalığa karşı korumak okulların görevidir.

Olweus (1993, 1999) tarafından özellikle saldırgan davranışlar üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda geliştirilmiş olan “Zorbalığı Önleme Programı”, okulda ve evde uygulanması gereken dört temel üzerine dayanmaktadır (Akt. Olweus, 2003):

- Yetişkinler sıcak, içten ve olumlu bir iklim yaratabilirler.
- Kabul edilemeyecek davranışlar kesin sınırlarla tespit edilmelidir.
- Kural ihlalleri veya kabul edilmeyen davranışların ortaya çıkması durumunda, cezalandırıcı olmayan yaptırımlar tutarlı bir biçimde sergilenmelidir.
- Yetişkinler olumlu bir rol model sunabilmelidirler.

Zorbalığı önlemede bu temelleri dikkate alan ebeveyn ve eğitimciler, zorbalık davranışları ortaya çıkmadan bunları engelleyebilecekleri gibi öğrencilerle daha olumlu ve yakın bir ilişki kurarak öğrencilerin sorunlarını kendileriyle paylaşma isteğini de artırabilirler.

2.2. SANAL ZORBALIK

İnternet ve teknolojik alandaki diğer hızlı gelişmelerle birlikte öğrencilerin okullardaki eğitim öğretim faaliyetlerini olumsuz şekilde etkileyen şiddet ve zorbalık davranışları sanal ortama yansımış (Horzum ve Ayas, 2013); böylece okullarda yeni bir saldırganlık türü olan sanal zorbalık olayları yaşanmaya başlamıştır (Diamanduros, Downs ve Jenkins, 2008). Erdur-Baker (2013)’ın da belirttiği gibi, sanal zorbalık okullarda sık karşılaştığımız akran zorbalığının sanal ortama taşınmış formudur. Teknolojinin yanlış kullanılması neticesinde ortaya çıkan sanal zorbalık, Gezgin ve Çuhadar (2012)’ın da belirttiği gibi son yıllarda en çok sorun yaratan, olumsuz ve yıkıcı sonuçlara sebep olan durumlar arasında yerini almaktadır.

Sanal zorbalığa ilişkin alanyazın taraması yapıldığında farklı tanımlamalara rastlamak mümkündür. Elektronik zorbalık, çevrimiçi zorbalık ya da çevrimiçi sosyal zulüm olarak da adlandırılan (Beale ve Hall, 2007; Kowalski ve Limber, 2007) sanal zorbalık, bu kavramı ilk kez tanımlayan William Bill Belsey (2004)’e göre “bir birey ya

da grup tarafından bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak kasıtlı olarak, tekrarlanan ve başkalarına zarar verme amaçlı kötü niyetli davranışlardır” (WEB_4, 2004). Sanal zorbalığı, Willard (2007b; 2007d) başkalarına zarar vermek maksadıyla internet veya diğer dijital ortamlar aracılığıyla zararlı materyallerin gönderilmesi; Bayram ve Sayılı (2013), “sanal ortamda modern iletişim araçları kullanılarak başkalarına kasıtlı olarak hakaret edilmesi, onların aşağılanması, dışlanması, tehdit, teşhir ya da rahatsız edilmesi” ve Arıca (2011) da “bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak bir birey ya da gruba, özel ya da tüzel bir kişiliğe karşı yapılan teknik ya da ilişkisel tarzda zarar verme davranışlarının tümü” olarak tanımlamıştır.

Kowalski vd. (2012) ise sanal zorbalığı e-posta, anlık mesajlaşma, sohbet odaları, web siteleri, çevrimiçi oyunlar veya cep telefonları kullanılarak elektronik mesajlar veya resimler paylaşmak suretiyle yapılan zorbalık türü olarak görmektedir.

Horzum ve Ayas (2011)’a göre sanal zorbalık bir veya daha fazla kişinin internet veya cep telefonu gibi teknolojileri mağdur durumundaki kişiye zarar vermek amacıyla kasıtlı ve sürekli olarak kullanması iken; Arıca vd. (2008)’ne göre sanal ortamda yalan söylemek, yazarının belli olmadığı negatif sözler sarf etmek, bir başkasının yerine geçmek, tehdit etmek, sindirmek, alay etmek, aşağılamak, hakaret etmek, hakkında dedikodu yaymak, şahsi fotoğrafları sanal ortamda izinsiz yayınlamak, virüslü yazılımlar programlamak, bilgisayar korsanlığı yapmak ve e-postalar göndermek sanal zorbalığı oluşturan negatif davranış ve tutumlardır.

Yaman vd. (2011), bir eylemi sanal zorbalık olarak nitelendirebilmek için şu ölçütlerin mevcut olması gerektiğini vurgulamıştır:

- **Israr Edicilik:** Bir davranışı sergilemeyi önceden planlamaktır.
- **Tekrar Etme:** Zorbaca davranışların aynı biçimde ve sürekli sergilenmesidir.
- **Zarar Verme:** Başkalarına acı çektirmek amacıyla yapılmasıdır.
- **Bilgisayar, Cep Telefonu ve Diğer Elektronik Araçlar:** Sanal zorbalığı geleneksel okul zorbalığından ayıran araçlardır.

Sanal zorbalığa maruz kalan kişilerin sayısı azımsanmayacak seviyede olmasına rağmen sahip oldukları saygınlığı kaybedeceklerinden (Ayas ve Horzum, 2012), işlerin daha kötüye gideceğinden ve yetişkinlere söylediklerinde cep telefonlarının ya da bilgisayarlarının ellerinden alınacağından ve aşırı tepkiyle karşılaşacaklarından endişe duyarak genellikle bu olayları saklı tutabilmektedirler (WEB_4, 2004). Agatston,

Kowalski ve Limber (2007)'ın araştırmasında da internet kullanımıyla ilgili sınırlamalardan korktukları için genellikle ailelerin durumdan haberdar edilmedikleri saptanmıştır.

2.2.1. SANAL ZORBALIĞIN GÖRÜLME BİÇİMLERİ (SANAL ZORBALIK DAVRANIŞLARI)

Başlıca sanal zorbalık davranışlarına şunlar örnek verilebilir (Erdur-Baker, 2013; WEB_13, 2005):

- Elektronik posta ya da cep telefonu mesajı aracılığıyla mağdura aşağılayıcı, alay edici, tehdit edici, kaba, sinirli, kırıcı ya da şiddet içeren mesajlar göndermek,
- Mağdurun web sayfasına ya da bloglarına incitici, küçük düşürücü, tehdit edici mesajlar ya da resimler eklemek, bu ortamlarda mağdura ilişkin dedikodular yaymak,
- Bir kişi hakkında zararlı, aslı olmayan ve kaba beyanlarda bulunmak,
- Birini kötüleyen, utandıran veya küçük düşürücü web sayfaları hazırlamak,
- Kameralı cep telefonları aracılığı ile mağdurun uygunsuz ve utanç verici görüntülerini internette yaymak,
- Cep telefonu kullanılarak gizlice mağdurun uygunsuz fotoğraflarını çekmek,
- Olmadığı biri gibi davranarak bir kişiyi kötüleyici mesajlar göndermek,
- Mağduru kasten çevrimiçi bir gruba dâhil etmemektir.

Şahin, Sarı, Özer ve Er (2010)'ın lise öğrencileri ile yaptığı nitel bir araştırma sonucunda, en çok sergilenen sanal zorba davranışının özel numara ile rahatsız etme davranışı olduğu bulunmuştur. Maruz kalınan sanal zorbalık davranış türü konusunda, erkekler en çok e-posta yoluyla birisinden hakaret, cinsel içerik ve tehdit içeren mesajlar aldıklarını ifade ederken; kızlar en çok özel numaradan rahatsız edildiklerini ifade etmişlerdir.

Genç Hayat Vakfı (2015) tarafından İstanbul'daki 50 liseden 9. sınıfta okuyan 1714 öğrencinin katılımıyla akran zorbalığı üzerine yapılan kapsamlı bir araştırmaya göre katılımcıların en çok maruz kaldıkları sanal zorbalık davranışının %15 oranla internet veya telefon ile hakarete uğramaları, tehdit edilmeleri ve haklarında dedikodu yayılması olduğu görülmektedir.

Herring (2002), genel olarak dört sanal zorbalık türünden söz etmiştir (Akt. Çifçi, 2010). Bunlar; a) çevrimdışı suç işlemek için çevrimiçi bağlantı b) sanal takipçilik (cyberstalking) c) sanal taciz (cyberharassment) d) ifadeleri aşağılamadır.

Willard (2007d), sanal zorbalığın ağız dalaşı/çevrimiçi kavga (flaming), taciz (harassment), dedikodu ve aşağılama (denigration), taklit etme veya birinin yerine geçme (impersonation), özel bilgileri paylaşma (outing), sahtekârlık (trickery), dışlama ve sanal takip olarak farklı biçimlerde gerçekleştirilebildiğini belirtmiştir.

Ağız Dalaşı (Flaming) =Online Kavga

Öfkeli ve kaba bir dil kullanarak elektronik mesajlar yoluyla yapılan çevrimiçi kavgalardır (WEB_14, 2007; Willard, 2007d). Genellikle saldırganca bir tutum sergilenmekte ve hakaret veya tehdit içeren yakışsız sözcükler sarf edilmektedir. Eğlence amaçlı yapılan, küçük düşürücü şakalar çevrimiçi kavgaların yaşanmasına sebep olabilmektedir. Sohbet odaları ve sanal oyunlar bu tür kavgaların sıklıkla görüldüğü ortamlardır (Sarak, 2012).

Dedikodu (İftira) ve Aşağılama (Denigration)

Bir kişinin itibarını ya da arkadaşlık ilişkilerini zedelemek amacıyla o kişi hakkında sanal ortamda dedikodular ya da asılsız iddialar paylaşmak olarak tanımlanabilir. Bir web sitesi oluşturularak o kişiyle ilgili aşağılayıcı ve rencide edici şakalar, karikatürler, iddialar paylaşmak bu tür davranışlara örnek verilebilir (WEB_14, 2007; Willard, 2007d).

Taklit Etme veya Yerine Geçme (Impersonation/Masquerade)

Başka birinin diğer bir deyişle mağdurun kimliğine bürünerek, o kişinin itibarını veya arkadaşlık ilişkilerini zedeleyebilecek, başını belaya veya tehlikeye sokabilecek paylaşımlarda bulunmayı ifade etmektedir. Bir kişinin şifresini öğrendikten sonra e-posta veya sosyal medya hesabına girerek o kişinin yerine geçmek, başka birilerine uygunsuz ve olumsuz mesajlar yollayarak zor durumda bırakmak bu tür bir davranışa örnek verilebilir (Willard, 2007d).

Özel Bilgileri Paylaşma (Outing)

Birinin gizli veya o kişiyi zor durumda bırakacak utanç verici bilgilerini, resimlerini veya videolarını çevrimiçi ortamda paylaşmayı ifade etmektedir. Örneğin, bir kişinin

utanç duyabileceği bir fotoğrafını veya videosunu gizli bir şekilde çekerek bunu o kişinin izni olmadan sosyal ortamda paylaşması bu tür bir zorbalığa örnek gösterilebilir (WEB_14, 2007; Willard, 2007d). Gizli resimler veya videolar internet bağlantısı kullanılarak ya da yazılı metin olarak bir cep telefonundan başka birine gönderilebilir, web sitelerine yüklenebilir veya herkese açık video yükleme sitelerinde paylaşılabilir (Walker, 2009).

Sahtekârlık (Trickery)

Çeşitli hilelerle bir kişinin özel veya gizli bilgilerini öğrenerek bu bilgileri daha sonra sanal ortamda paylaşmayı içermektedir. Örneğin, bir kişiye arkadaşça yaklaşarak o kişinin gizli veya kişisel bilgilerini öğrenmek ve bu bilgileri diğer insanlarla paylaşmak bu tür davranışlar arasında sayılabilir (WEB_14, 2007). Sahtekârlığın farklı bir şekli de çevrimdışı bir suç işlemek için çevrimiçi ortamları kullanmak sayılabilir. Çevrimiçi aldatma, sanal ortamda kişinin kendisini olduğundan daha güzel, hoş, sosyal yönden daha çekici birisiymiş gibi göstererek dolandırıcılık, hırsızlık veya istenmeyen birliktelikler gibi suçlara zemin hazırlamasıdır (Herring, 2002, Akt. Çifçi, 2010).

Dışlama (Exclusion)

Bir kişiyi acımasız bir şekilde kasıtlı olarak çevrimiçi bir gruba veya oyuna dâhil etmemek olarak tanımlanabilir (WEB_13, 2005; WEB_14, 2007; Walker, 2009). Anlık mesajlaşma esnasında arkadaş listesindeki kişilerin o kişinin mesajlarına cevap vermemesi de dışlamaya dâhil edilebilir (Sarak, 2012).

Sanal Taciz (Harassment)

Bir kişiye sürekli olarak istenmeyen, çirkin, hakaret içeren, aşağılayıcı mesajlar yollamayı kapsar (WEB_13, 2005; WEB_14, 2007; Willard, 2007d). Bu tür mesajlar yollamanın yanı sıra mağdura sessiz telefonlar açmak, telefonla arayarak çirkin sözler söylemek/aşağılamak, sohbet odalarında tehdit mesajları vermek, hakaret etmek (Walker, 2009), bir kişiyle ilgili son derece aşağılayıcı bloglar veya web siteleri oluşturmak (Smith, 2008) gibi eylemleri de kapsamaktadır.

Sanal Takip (Cyberstalking)

Sanal takip, bir kişiyi sürekli olarak tehdit etmek ya da gözünü korkutmaktır (WEB_13, 2005). Sürekli ve yoğun bir şekilde karşıdaki kişide korku ve endişe yaratan

tehdit mesajları yollamak, daha önce taraflar arasında geçen cinsel içerikli konuşmaları veya mesajları diğer kişilerle paylaşmak sanal takip davranışlarına örnek verilebilir (Willard, 2007d). Sanal takip, Smith (2008) tarafından da bir kişiyi takip etmek amacıyla internetin, e-postanın veya diğer elektronik iletişim araçlarının kullanılması şeklinde tanımlanmıştır. Takipçi, mağduruna tekrar tekrar tehditkâr veya taciz eden mesajlar yollayabilir ya da diğer internet kullanıcılarını sohbet odalarında mağduru tehdit veya taciz etmeleri konusunda yönlendirebilir.

Walker (2009) ise yeni sanal zorbalık davranışı biçimleri olarak son zamanlarda gündeme gelen “sexting” ve “happy-slapping” kavramlarından da söz etmiştir.

Sexting

“Sexting” kavramı, Lithwick (2009) tarafından birisine özellikle cep telefonu aracılığıyla cinsel içerikli mesajlar veya kendisinin ya da başkasının çıplak fotoğraflarını yollamak olarak tanımlanmıştır (Akt. Walker, 2009). AP-MTV (2009) verilerine göre kızlar kendi çıplak fotoğraflarını başkalarına göndermeye daha eğilimli; erkekler de bu tür fotoğrafları daha çok almaktadırlar. Çıplak fotoğraflarını başkalarına gönderenlerin %61’i, bunu yapmaları konusunda başka birinden en az bir kere baskı gördüğünü de belirtmiştir. Ayrıca, seks mesajları alanların beşte biri bu mesajları başkalarına göndererek yaymaktadırlar (Akt. Siegle, 2010).

Happy-slapping

Sanal zorbalık davranışları arasına son zamanlarda eklenen bir kavram olarak, fiziksel şiddet uygulanan kişinin videosunu bir video paylaşım sitesinde veya cep telefonu aracılığıyla paylaşmak anlamına gelmektedir (Walker, 2009).

2.2.2. SANAL ZORBALIK ARAÇLARI

Gençlerin her geçen gün artan cep telefonu, internet, vb. kullanımıyla daha da yaygınlaşan sanal zorbalık, internet üzerinde iletişim kurulan hemen hemen tüm araçlar vasıtasıyla gerçekleştirilebilir. Bu araçlara Facebook, Twitter gibi sosyal medya, e-posta, kısa mesaj ve resimli mesaj, anlık mesajlaşma, kişisel web sayfaları, kişisel bloglar ve çeşitli sohbet odaları örnek verilebilir (WEB_4, 2004).

Smith, Mahdavi, Carvalho ve Tippet (2006)'nin 11-16 yaşları arasında bulunan öğrencilerle Londra'daki çeşitli okullarda yaptığı araştırmada, hem okul içinde hem de okul dışında en çok telefon, yazılı mesaj ve e-posta; en az da chat (sohbet odası) aracılığıyla sanal zorbalık yapıldığı tespit edilmiştir. Slonje ve Smith (2008)'in yaşları 12 ile 20 arasında değişen öğrencilerle araştırmasında da sanal zorbalık mağduriyetinin en yaygın e-posta aracılığıyla yapıldığı sonucu elde edilmiştir.

Li (2007)'nin Kanada ve Çin'de yaptığı araştırmada mağdurlarının %21.8'i sadece e-posta, %30'u sadece sohbet odaları, %13.5'i sadece cep telefonu ve %31'i de diğer teknolojik araçların bir karışımı yoluyla sanal zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Sanal zorbalık araçları, araştırmacılar tarafından çeşitli kategorilere ayrılarak sınıflandırılmıştır (Bhat, 2008; Rogers, 2010, Akt. Serin, 2012; Smith vd., 2006; Sarak, 2012). Bunlar:

- Yazılı Mesaj Zorbalığı
- Fotoğraf / Video Klibi Zorbalığı
- Telefon Zorbalığı
- E- Posta Zorbalığı
- Sohbet Odaları (Chat) Zorbalığı
- Sosyal Paylaşım Siteleri Aracılığıyla Zorbalık
- Anlık Mesajlaşma Yoluyla Zorbalık
- Web Siteleri Aracılığıyla Zorbalık
- Web Günlükleri (Web Blogs) Aracılığıyla Zorbalık
- Forumlar Aracılığıyla Zorbalık

Yazılı Mesaj Zorbalığı

Yazılı mesaj kavramı, birkaç yüz karakteri geçmeyen, cep telefonu veya çağrı cihazları kullanılarak gönderilen mesajlar için kullanılmaktadır (Roger, 2010, Akt. Serin, 2012). Yazılı mesaj zorbalığı da genellikle cep telefonu yoluyla bir başkasına aşağılayıcı veya küçük düşürücü mesajlar yollamayı içermektedir. Bu tür eylemlerde zorba, mesajı mağduruna göndermeden önce genellikle diğer arkadaşlarına göstererek onlarla paylaşmaktadır (Campbell, 2005). Ankesörlü telefonlar kullanıldığında zorbalık yapan kişinin kimliği kolaylıkla gizlenebilmektedir (Rogers, 2010, Akt. Serin, 2012).

Fotoğraf / Video Klibi Zorbalığı

Cep telefonu, vb. iletişim araçlarıyla çekilen fotoğrafların veya video kliplerin sosyal paylaşım sitelerinde paylaşılması, bluetooth kullanarak diğer kişilere gönderilmesi gibi eylemleri içermektedir. Bu tür eylemlerde amaç, mağduru tehdit etmek, rahatsız etmek veya utandırmak olabilir (Rogers, 2010, Akt. Serin, 2012).

Telefon Zorbalığı

Cep telefonu kullanımının hem gençler hem de yetişkinler arasında çok yaygın hale gelmesiyle cep telefonları sanal zorbalık yapmak için sıklıkla kullanılır hale gelmiştir. Cep telefonu zorbalar tarafından amacı dışında kullanılarak aşağılayıcı veya tehditkâr mesajlar göndererek (Beran and Li, 2005), sessiz aramalar yaparak veya mağdurun telefonunu çaldıktan sonra o kişiyi zor durumda bırakmak maksadıyla başkalarını taciz ederek (Rogers, 2010, Akt. Serin, 2012), telefondan uygunsuz resim veya video göndererek (Yaman vd., 2011) veya cep telefonu ile çekilmiş fotoğraf ya da videoları başkalarıyla paylaşarak (Bhat, 2008) mağdurlarına zarar vermektedir.

E- Posta Zorbalığı

Willard (2005)'a göre e-posta, kişiler ya da gruplar arasında eş zamanlı olmayan iletişimi sağlayan bir mesajlaşma aracıdır (WEB_13, 2005). Esnekliği, kullanım kolaylığı ve gücü dolayısıyla e-posta internetin sağladığı en yaygın eş zamanlı olmayan iletişim aracı haline gelmiştir (Yaman vd., 2011). E-posta yoluyla görsel, işitsel veya sesli materyaller paylaşılabilmektedir (Bhat, 2008). Zorbaca davranışı sergileyen kişi, karşısındaki kişiye tehditkâr mailler göndermek, kendisine gönderilen özel bir e-postayı listesindeki herkesle paylaşmak suretiyle gönderen kişiyi bu şekilde rencide ederek zor durumda bırakmayı amaçlamaktadır (Campbell, 2005). Bir kişiye gönderilen bir mailin listesindeki diğer kişilere yollanması ve o kişilerin de kendi listelerindekine yollaması şeklinde devam eden bir süreçle çok kısa bir sürede çok geniş kitlelere ulaşılmaktadır (Bhat, 2008).

Bir kişinin birden fazla e-posta hesabının bulunabilmesi, başka birinin adına hesap açabilmesi ya da kimliğini gizleyebilmesi; böylece yakalanma riskinin az olduğunu düşünmesi nedeniyle e-posta sanal zorbalık yapmak için uygun bir araç haline gelmektedir (Rogers, 2010, Akt. Serin, 2012).

Sohbet Odaları (Chat) Zorbalığı

Birçok kişinin aynı anda etkileşimli olarak iletişim kurabildiği ortama ve bunu sağlayan programlara genel olarak sohbet (chat) adı verilmektedir (Yaman vd., 2011). Diğer bir ifadeyle, sohbet odaları eş zamanlı olarak grup iletişimi sağlayan araçlardır denebilir (WEB_13, 2005). İki kişi arasında sohbet başladığında, karşılıklı olarak her iki taraf da yazı yazabilmekte ve birbirlerinin yazılarını kendi ekranlarında görebilmektedir (Rogers, 2010, Akt. Serin, 2012). Sohbet etme dışında bu yöntemle dosya alışverişi sağlanabilmekte, bir konu hakkında fikir ve görüş belirterek tartışma ortamları oluşturulabilmektedir (Sarak, 2012). Sohbet odaları sayesinde sesli, işitsel ve görsel iletişim sağlanabilmektedir (Bhat, 2008).

Sohbet odaları, gençlere kolaylıkla iletişim sağlama imkânı verirken kötüye kullanılması durumunda insanların güvenliğini tehdit edebilmektedir (Rogers, 2010, Akt. Serin, 2012). Örneğin, sohbet odaları aracılığıyla rızası dışında mağdurla cinsellik hakkında aleni şekilde konuşmalar olabilmekte, mağdurun duygu ve düşüncelerine saldırılar yapılabilmekte ve o kişiyi utandırmaya yönelik eylemlerde bulunulabilmektedir (Bhat, 2008).

Sosyal Paylaşım Siteleri Aracılığıyla Zorbalık

Sosyal paylaşım siteleri gençler arasında çok popüler hale gelmiştir. 2003 yılında kurulmuş olan “MySpace.com” sitesi “arkadaşlar için bir yer” sloganıyla çok kısa sürede popüleritesini artırarak geniş kitleler tarafından kullanılmaktadır. 14 yaş ve üzerindeki kullanıcılara açık olan bu site fotoğraflar, kullanıcı profilleri, forumlar ve gruplar gibi özellikleriyle interaktif bir ağ oluşturmaktadır. 2004 yılında Harvard Üniversitesi çapında üç öğrenci tarafından kurulan bir başka sosyal paylaşım sitesi olan “Facebook” ise her yaş grubundan kullanıcıya açıktır. Her geçen gün kullanıcı sayısına yenisini ekleyen bu siteler sohbet etmek için, fotoğraf, film veya dosya paylaşmak için kullanılmaktadır. Tek bir hareketle çok sayıda insana ulaşma gücü olan bu siteler, sanal zorbalar tarafından kimliklerini gizli tutarak zararlı veya karşısındakini aşağılayıcı paylaşımlarda bulunmak amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır (Bhat, 2008).

Anlık Mesajlaşma Yoluyla Zorbalık

Anlık mesajlaşma, iki veya daha fazla kişinin video kamera ve monitor aracılığıyla interaktif ortamda görsel ve işitsel olarak iletişim kurması olarak tanımlanabilir

(Özyürek ve Korkut, 2007, Akt. Sarak, 2012). Willard (2005) da anlık mesajlaşmayı eş zamanlı özel iletişim türü olarak ifade etmektedir (WEB_13, 2005). İnternet ortamında görüşülen arkadaşların bir listesi oluşturularak bir grup adı verilir (Yaman vd., 2011). Genellikle, bu listede bulunan bir kişi çevrimiçi olduğunda diğerleri tarafından görülebilmektedir (Rogers, 2010, Akt. Serin, 2012). Bu yöntem sayesinde hem sesli hem de görüntülü iletişim kurulabildiği için yüz yüze iletişime yakın bir iletişim şekli sağlamaktadır. Bu nedenle de özellikle gençler arasında yaygın olarak kullanılmaktadır (Yaman vd., 2011).

Sanal zorba tarafından anlık mesajlaşmadan farklı şekillerde yararlanabilmektedir. Örneğin, sahte bir hesap açarak kimliğini gizlemek, arkadaşlarını engelleyerek onları dışlamak ya da birisine gönderilen kişisel bir mesajı geniş kitlelerle paylaşmak amaçlarıyla kullanılmaktadır (Bhat, 2008). Ayrıca, mağdura tehdit içeren veya aşağılayıcı mesajlar göndermek amacıyla kullanılabilmektedir (Kowalski vd., 2008, Akt. Sarak, 2012). Sanal zorbalar tarafından gizli şifreleri kırılarak mağdurların anlık mesajlaşma sitesine girilebilir ve daha sonra bu kişilerin gizli veya özel bilgileri başkalarıyla paylaşılabilir (Yaman vd., 2011). Anlık mesajlaşmada gizliliği korumak zor olduğu için bir kişi hakkında dedikodu büyük bir hızla yayılabilir (Mazzarella, 2005, Akt. Sarak, 2012).

Web Siteleri Aracılığıyla Zorbalık

Sanal zorbalığın başka bir yolu da web siteleridir. Web siteleri, HTML (HyperText Markup Language) denilen bir işaretleme dili ile biçimlendirilmiş olan dokümanlardan oluşmaktadır. HTML sayesinde başka belgelere, görüntülere, sesli ve görsel dosyalara bağlantı sağlanabilmektedir. Böylece, tek bir hareketle bir belgeden diğerine ulaşılabilmektedir (Rogers, 2010, Akt. Serin, 2012).

Sanal zorba, mağdurunu hedef alan uygunsuz veya küçük düşürücü bir web sitesi kurarak diğer insanları da bu sayfayı ziyaret etmeleri ve yorum yazmaları konusunda teşvik etmektedirler (Campbell, 2005). Ayrıca, “www.freecvote.com” gibi bazı siteler kullanılarak çevrimiçi oylama kabinleri oluşturulmakta, ünlüler veya politikacılar hakkında çeşitli oylamalar yapılmaktadır (Rogers, 2010, Akt. Serin, 2012).

Web Günlükleri (Web Blogs) Aracılığıyla Zorbalık

Blog kavramı, bir internet sayfasında yayınlanmış çevrimiçi kişisel günlük ya da düşünceler dizini olarak tanımlanabilmektedir. Bloglar, bireyleri veya grupları utandırmak, onlarla alay etmek veya onların duygu ve düşüncelerine saldırmak amacıyla kullanılabilir. Sanal zorbalık, bir sınıf arkadaşlarının dış görünüşü, zekâsı, kişisel bakım ve temizliği veya cinsel tercihleri gibi çok farklı konular hakkında fikirlerini bloglarında yayınlamak suretiyle mağduruna zarar vermeyi amaçlamaktadır (Bhat, 2008).

Forumlar Aracılığıyla Zorbalık

Forumlar, belirli bir konuyla ilgilenen bireylerin sorularına cevap bulabildikleri, birbirleriyle bu konu üzerinde tartışıp fikir alışverişinde bulunabildiği eş zamanlı olmayan iletişim ortamlarıdır. Forumlara katılmak isteyen bireylerin forum kurallarını kabul etmeleri ve üye olmaları gerekmektedir. Genellikle üyelik ücretsizdir. Bir takma ad kullanarak ve şifre belirleyerek üye olduktan sonra giriş yapılabilir. Forumlara giriş yapabilmek için üye olmak zorunlu olmadığı halde üye olduğunda daha fazla işlem yapılabilir (Odabaşı, Kabakçı ve Çoklar, 2007, Akt. Sarak, 2012).

Sanal zorba, forumlar aracılığıyla düşüncelerle alay edebilir, diğer kişileri aşağılayabilir, tehdit edebilir, zararlı mesajlar gönderebilir ve hatta iftira bile atabilir (Sarak, 2012).

2.2.3. SANAL ZORBALIK VE GELENEKSEL ZORBALIK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Sanal zorbalık üzerinde yapılan ilk araştırmalar daha çok konunun doğasını anlamaya, geleneksel zorbalıkla benzer ve farklı yönlerini belirlemeye yönelik araştırmalar olmuştur (Erdur-Baker, 2013).

Araştırmacıların bir kısmına göre, sanal zorbalık yeni bir olgu olmaktan ziyade geleneksel akran zorbalığının bir uzantısı şeklindeyken; bir kısmına göre de geleneksel akran zorbalığıyla ortak yönleri bulunmasına rağmen farklı dinamikleriyle sanal zorbalık yeni bir olgudur (Erdur-Baker, 2013). Walker (2009) da benzer özelliklerinin yanı sıra geleneksel zorbalık ve sanal zorbalığın önemli farklılıklarının da bulunduğunu belirtmiştir.

Belsey (2004), sanal zorbalığın diğer zorbalık türlerinde olduğu gibi insan ilişkileri, güç ve kendilerinden daha güçsüz olarak algıladıkları kişiler üzerinde kontrol sağlama isteğiyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Zorbalar, mağdurlarının sorunun kendilerinde olduğunu düşünmelerini istemektedirler (WEB_4, 2004).

Walker (2009), geleneksel zorbalıkta olduğu gibi sanal zorbalığın da “doğrudan” ve “dolaylı” davranışlar içerdiğini belirtmiştir. Örneğin, çevrimiçi kavga dolaylı sanal zorbalık davranışına girerken; taciz, dışlama ve dedikodu/aşağılama ise doğrudan sanal zorbalığa örnek verilebilir (Chibbaro, 2007).

Benzer özellikleri bulunmasına rağmen sanal zorbalık bazı yönleriyle geleneksel zorbalıktan farklılık göstermektedir (WEB_4, 2004). Geleneksel akran zorbalığı, genellikle yetişkinlerin görüş alanlarında gerçekleştirilirken; sanal zorbalık, yoğun olarak yetişkinlerin aşına olmadığı ve denetim alanları dışında kalan sanal ortamlarda gerçekleşmektedir.

Erdur-Baker (2013), bir davranışın zorbalık sayılabilmesi için gerekli üç temel kriterden biri olan olayın tekrarlanması kriterinin sanal zorbalık davranışlarında geleneksel zorbalıktan farklı işlediğini belirtmiştir. Mağdurun uygunsuz bir videosunun veya fotoğrafının bir sosyal paylaşım sitesine bir kere yüklenmesi gibi bir olayda olayın tekrarlanması durumu olmamasına rağmen, mağdurun ya da diğer insanların bu videoyu veya fotoğrafı defalarca görme imkânı bulunmaktadır. Dooley, Pyzalski ve Cross (2009) da benzer şekilde mağdurun internete uygunsuz tek bir fotoğrafı bile yüklendiğinde fotoğrafın görüntülenme sayısı arttıkça olay tekrarlanmamasına rağmen mağdurun yaşadığı utancın devam edeceğini ve tekrarlanacağını belirtmiştir.

Geleneksel akran zorbalığının ikinci kriteri olan zorba ve mağdur arasındaki güç dengesizliği (Olweus, 1993, Akt. Erdur-Baker, 2013) kriterini sanal zorbalığa uyarlamak zordur (Dooley vd., 2009). Sanal zorbalıkta zorba ve mağdur arasında teknoloji kullanma becerisi konusunda güç eşitsizliği olduğu düşünülse de birinin uygunsuz fotoğraf ya da videosunu çekerek internette paylaşmak için çok ileri derecede teknoloji kullanma becerisinin gerekmediği açıkça görülebilir (Erdur-Baker, 2013).

Sanal zorbalığın önemli bir özelliği, fiziki dünyadan sanal dünyaya geçişte şiddetin miktarının da artmasıdır (Mesch, 2009). Zorbalar, kötü niyetli mesajlarını inanılmaz bir hızla çok geniş kitlelere iletebilmektedir. Sanal zorbalar çoğunlukla mağdurlarını tanıırken mağdurlar onları tanımamaktadırlar (WEB_4, 2004). Geleneksel zorbalıktan

farklı olarak eşitsizliği yaratan da bu durum olmaktadır (Dooley vd., 2009). Örneğin, Kowalski ve Limber (2007)'in araştırmasında mağdurların neredeyse yarısının zorbanın kimliğini bilmedikleri bulgusu elde edilmiştir. Mağdur, fiziksel ortamda kendisine zorbalık yapan kişi ya da gruptan kaçma şansına sahipken; sanal dünyada fiziksel olarak zorbadan uzaklaşmak gelen mesajlara veya maillere engel olamayabilir. Ayrıca, sanal dünyada zorba kimliğinin gizli kalacağını düşünerek bu davranışının ortaya çıkabileceği ihtimalinin düşük olduğuna inanır (Mesch, 2009). Belsey (2004), sanal zorbalığın korkakça, internetin kendilerine sağladığı gizliliğin arkasına saklanarak gerçekleştirildiğini ifade etmiştir (WEB_4, 2004). Kimliklerinin teşhis edilmesi genelde çok zor olduğundan bu zararlı davranışlarından ötürü cezalandırılacakları endişesi de taşımazlar.

Geleneksel zorbalıkta üçüncü kriter olarak karşı tarafa zarar verme niyetiyle bu tür davranışların sergilenmesi yer alırken (Olweus, 1993, Akt. Erdur-Baker, 2013); sanal zorbalığın şaka olarak yapılabildiğini belirten araştırmalar da bulunmaktadır (Topcu, Yıldırım ve Erdur-Baker, 2012, Akt. Erdur-Baker, 2013).

Sanal zorbalığın başka bir özelliği ise zorbanın bu davranışının sonuçlarından haberdar olmamasıdır. Sanal ortam, mağdurun yaşadığı olay sonucunda hislerini anlatmasına izin vermez (Mesch, 2009).

Geleneksel zorbalıkta, zorbalığa şahit olanları genellikle olay anında çevrede bulunan bir grup çocuk ya da ergen oluştururken; bu sayı sanal zorbalıkta sınırsız olabilmektedir (Kowalski ve Limber, 2007). Bunun yanı sıra, geleneksel zorbalıktan farklı olarak duruma müdahale edebilecek ve kontrol altına alabilecek yetişkinler sanal ortamda bulunmamaktadır (WEB_13, 2005).

Agatston vd. (2007), sanal zorbalık mağdurlarının geleneksel zorbalık mağdurlarıyla karşılaştırıldığında olayı yetişkinlere anlatma konusunda daha isteksiz olduklarını belirtmiştir. Kowalski vd. (2012), bu durumun özellikle sanal zorbalık konusunun konuşulmadığı ailelerde daha fazla görüldüğünü ifade etmiştir. Slonje ve Smith (2008)'in araştırmasında sanal zorbalık mağdurlarının bu tür olayları ya arkadaşlarına bahsetmeyi ya da hiç kimseye bahsetmemeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Yaman vd. (2011), geleneksel okul zorbalığıyla sanal zorbalığı karşılaştırarak aralarındaki farkları tablolatırmışlardır. Bu farklar, Tablo 2.1'de görülmektedir.

Tablo 2.1 Okul Zorbalığıyla Sanal Zorbalık Arasındaki Farklar

Okul Zorbalığı	Sanal Zorbalık
Zorbalık yapan kişinin kimliği bellidir.	Sanal zorba, kimliğini gizleyebilir.
Daha çok okul ve dershanede görülür.	Sanal zorba, amacına iletişim araçlarının olduğu her yerden ulaşabilir.
Taraflar arasında güç dengesizliği vardır.	Sanal zorba, mağdurlara göre daha iyi bilgisayar kullanma becerisine sahiptir.
Bir kişi ya da küçük bir grup tarafından yapılır.	Sanal zorba, yaptığı eylemi büyük bir gruba ulaştırabilir.
Fiziksel ve sözel yollarla doğrudan gerçekleştirilir.	Sanal zorba anlık mesajlaşma, facebook, cep telefonu gibi iletişim araçlarını kullanarak amacına ulaşmaya çalışır.

Kaynak: Yaman vd. (2011)

Tablo 2.1'e göre, geleneksel zorbalıkla sanal zorbalık arasında zorbanın gizliliği, olayın gerçekleştiği yer, tarafların gücü, ulaşılabilirlik ve zorbalığın yapıldığı araçlar bakımından farklılıklar bulunmaktadır.

2.2.4. SANAL ZORBALIKTA ROLLER

İnternet vasıtasıyla sosyalleşmenin yoğun olarak yaşandığı günümüzde birçok genç sanal zorbalığa çeşitli rollerle bulaşmaktadır (WEB_14, 2007). Mason (2008, Akt. Baker, 2010) ve Willard (2007), zorbaları ve mağdurlarını sınıflandırmaya yarayan değişik rollerden bahsetmektedirler (WEB_14, 2007). Bunlar zorba (bullies), mağdur (targets), zararlı seyirciler (harmful bystanders) ve yardımsever seyirciler (helpful bystanders)dir.

Zorba (Bullies): Sanal zorbalar, kendilerinden daha alt seviyede bulunanlardan daha üstün olduklarını ve dolayısıyla onları aşağılama hakkına sahip olduklarını düşünen yetki zorbaları ve daha önceden başkaları tarafından zorbalığa uğramış ve dolayısıyla internet aracılığıyla intikam almaya çalışan misillemeci zorbaları içermektedir. Ancak, Juvonen ve Gross (2008) yaptıkları araştırmada, okul zorbalarının çoğunlukla intikam almak için sanal âlemi değil de okul ortamını kullandıklarını tespit etmişlerdir. Misillemeci zorbaların hedefinde daha önce başkalarına zorbalık yapan kişiler bulunmaktadır.

Mağdur (Targets): Sanal zorbaların hedefinde ya daha önceden okul bazında zorbalık yapan kişiler ya da hiçbir zorbalığa bulaşmamış mağdurlar bulunabilir.

Zararlı Seyirciler (Harmful Bystanders): Zorbalığa tanık olduğu halde mağdura yardım etmeye çalışmayan seyircilik (bystanders) rolüdür. Bu kişiler, aslında zorbalık yapan kişiyi destekleyen ve teşvik eden kişilerdir.

Yardımsever Seyirciler (Helpful Bystanders): Mağdura destek vererek zorbaya engel olmaya çalışan, olayı protesto eden veya bir yetişkini haberdar ederek yardım isteyen seyircilerdir.

Sanal zorbalığı azaltmak için seyirciler zorbalık eylemine karşı çıkarak müdahale etmeli ve mağdura yardımcı olmalıdır (WEB_13, 2005).

2.2.5. SANAL ZORBALIĞIN ZORBA VE MAĞDUR OLMA AÇISINDAN YAYGINLIĞI

Sanal zorbalıkla ilgili farklı ülkelerde yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde sanal zorbalık oranlarının %4.1 ile %62 arasında değiştiği görülmektedir (Kowalski ve Limber, 2007; Li, 2006).

İngiltere’de yapılan bir araştırma sonucuna göre araştırmaya katılan her dört çocuktan biri sanal zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir (National Children’s Home, 2002, Akt. Horzum ve Ayas, 2013).

Stys (2004) tarafından Kanada’nın Ontario bölgesinde yaşları 14 ile 18 arasında değişen 233 öğrenciyle yapılan araştırmada, öğrencilerin %33.9’unun sanal zorbalık yaptığı, %39’unun da son bir yıl içinde sanal zorbalığa maruz kaldığı belirlenmiştir.

Li (2006)’nin 264 lise öğrencisiyle yaptığı bir araştırmada, öğrencilerin yarıya yakını sanal zorbalık mağduru olduğunu; yarıdan fazlası ise sanal zorbalık olaylarına şahit olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, mağdurların ve bu olaylara şahit olanların büyük bir çoğunluğunun bu olaylardan yetişkinlere söz etmedikleri görülmektedir.

Kowalski ve Limber (2007)’in Amerika’da ortaokul öğrencileriyle yaptığı araştırmada, katılımcıların %11’i son birkaç ay içerisinde en az bir kez sanal zorbalığa maruz kaldığını, %7’si sanal zorba ve mağdur olduklarını, %4’ü de son birkaç ay içerisinde en az bir kere sanal zorbalık yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Li (2007)'nin Kanada ve Çin'de yaptığı bir araştırmada, genel olarak katılımcıların yaklaşık üçte birinin sanal zorbalık mağduru oldukları, %18'inin sanal zorbalık yaptığı ve yarısından fazlasının da sanal zorbalığa şahit oldukları sonucu elde edilmiştir.

Li (2008) tarafından Kanada'da yaşları 12-13 arasında değişen 157 ve Çin'de yaşları 11-14 arasında değişen 202 öğrenciyle yapılan karşılaştırmalı bir araştırma sanal zorbalığın her iki ülkede de önemli bir sorun olduğunu, hatta bunun evrensel bir sorun haline gelebileceğini göstermektedir. Kanadalı öğrencilerin %55'i sanal zorbalığa maruz kaldığını, %25'i ise sanal zorbalık yaptığını ifade etmiştir. Çinli öğrencilerin ise yaklaşık her 3'ünden 2'si sanal zorbalığa maruz kaldığını ve %35'ten fazlası ise sanal zorbalık yaptığını belirtmiştir (Akt. Horzum ve Ayas, 2013).

Türkiye'de ise sanal zorbalıkla ilgili yapılan araştırmalar ilk defa Erdur-Baker ve Kavşut (2007) tarafından başlatılmıştır. Yaşları 14 ile 19 arasında değişen 228 lise öğrencisi üzerinde yapılan bu ilk araştırmanın bulgularına göre sanal zorba oranı %28 iken; sanal mağdur oranı %30'dur. Aynı araştırmaya göre, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla sanal zorba ve mağdur olma düzeylerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Benzer bir araştırmada, Ayas (2011) lise öğrencilerinin %17,4'ünün sanal zorbalığa maruz kalırken; %15,5'inin sanal zorbalık davranışı sergilediğini ifade etmiştir (Akt. Horzum ve Ayas, 2013).

Arıcak vd. (2008)'nin İstanbul'da 269 ortaokul öğrencisiyle yaptığı bir araştırmada öğrencilerin %35.7'sinin sanal zorbalık davranışları sergiledikleri, %5.9'unun ise sanal zorbalık mağduru oldukları bulunmuştur. Aynı araştırmada erkeklerin %13.4'ü, kızların ise %10.4'ü kendilerini sanal zorbalık mağduru olarak tanımlarken mağdur erkeklerin oranı %3.3 ve mağdur kızların oranı da %2.6 olarak bulunmuştur. Erkeklerin %19'unun ve kızların %16.7'sinin sanal zorba davranışlarda bulundukları görülmektedir. Ayrıca, sanal zorbalık davranışına maruz kaldıklarında öğrencilerin %25'i akranlarına ve ailelerine haber verdiklerini ifade etmişlerdir. Aynı yaş grubuyla yapılan başka bir araştırmada öğrencilerin %32.6'sının en az bir kez sanal zorbalığa maruz kaldıkları, %22.5'inin ise en az bir kez sanal zorbalık yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır (Aydoğan, Dilmaç ve Deniz, 2009).

Arıcak (2009), üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmasında öğrencilerin %19.7'sinin hayatta en az bir kez sanal zorbalık yaptığı, %54.4'ünün ise en az bir kez sanal zorbalığa maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dilmaç (2009)'ın benzer bir

araştırmasında da öğrencilerin %22.5'i sanal zorbalık davranışları sergiledikleri, %55.3'ü sanal zorbalığa en az bir kez maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Ayas ve Horzum (2011)'un ilköğretim öğrencileri ile yaptığı araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin %18,6'sı sanal zorbalığa maruz kalırken, %11,6'sı sanal zorbalık yapmaktadır.

2.2.6. SANAL ZORBALIĞIN NEDENLERİ VE SANAL ZORBALIĞI YORDAYAN FAKTÖRLER

Sanal zorbalığın ortaya çıkmasına genel olarak mağdur ve zorba arasındaki karşılıklı ilişkilerin bozulmasından kaynaklanan problemler neden olmaktadır (Akbulut ve Erişti, 2011). Taraflar arasında arkadaşlık ilişkilerinin bozulması, duygusal ilişkilerin bitmesi ve bu tür durumlarda ortaya çıkan intikam duygusu bu tür problemlere örnek olarak verilebilir (Özdemir ve Akar, 2011; WEB_13, 2005). Ayrıca, sanal araçlar kullanılarak kendisine yapılan yanlış bir tutum veya davranıştan ötürü intikam almak için aynı yöntemle karşılık verilebilmektedir (Yaman ve Peker, 2012).

Sanal zorbalık davranışları ırk, din, fiziksel görüntü veya cinsel yönelimler gibi çeşitli konulardaki önyargılı düşüncelerden ve bunun neticesinde hissedilen nefret duygusundan da kaynaklı olabilir (WEB_14, 2007; Willard, 2007d). Nefret ve intikam duygusunun yanı sıra daha çok arkadaş ortamı geliştirmek, can sıkıntısını gidermek ve eğlenmek amacıyla bile sanal zorbalık sergilenebilmektedir (WEB_14, 2007; Yaman ve Peker, 2012).

Willard (2005), sanal zorbalık davranışlarını sergileyen kişilerin başlıca gerekçeleri olarak bu davranışlardan dolayı hiç yakalanamayacaklarını ya da yakalanmalarının çok az bir olasılık olduğunu, mağdurlarına hiçbir fiziksel zarar vermediklerini, başkaları da bu tür davranışlar sergilediklerine göre bunun etik dışı olmadığını düşünmeleri; mağduru bunu hak ettiğini düşünmeleri ve mağdurların kendilerinin bunu istediklerini söylemelerini göstermektedir (WEB_13, 2005).

Kowalski vd. (2012)'ne göre ise gençleri sanal zorbalığa iten sebepler şunlardır:

- Mağdur üzerinde kontrol kurma isteği,
- Saldırganca tavırlardan haz duyma ve gerçek dünyada gerçekleştiremediği davranışları sanal ortamda sergileme fırsatı yakalama,
- Arkadaş grubunda saygınlık kazanma isteği,

- Daha önce zorbalığa uğradığı kişilerden intikam alma,
- Katı ve soğukkanlı görünme arzusu,
- Kimliğinin gizli kalacağını düşünerek yakalanma ihtimalinin az olduğunu düşünmesi,
- Mağduruyla yüz yüze iletişim kurmak zorunda olmamasıdır.

Birçok araştırma, internette geçirilen sürenin ve internet kullanma sıklığının sanal zorbalığın en önemli yordayıcılarından biri olduğunu ifade etmiştir. Ybarra ve Mitchell (2004a), yaptığı araştırmada kendilerini internet kullanma konusunda uzman gören gençlerin, sanal mağdur/sanal zorba olma oranının sadece mağdur olma oranından oldukça yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aynı araştırmada, haftada en az altı gün internet kullandığını ifade eden gençlerin sanal mağdur/sanal zorba olma oranı oldukça yüksektir. Ayrıca, günde en az üç saat internet kullandığını belirten gençlerin sanal zorba/sanal mağdur olma oranının sadece sanal zorba olma oranından 2,5 kat fazla olduğu sonucu elde edilmiştir. Ybarra (2004)'nın yaşları 10 ile 17 arasında değişen gençlerle yaptığı araştırmada, sanal zorbalığa maruz kalma oranı interneti günde en az üç saat kullananlar ile bir saat veya daha az kullananlar karşılaştırıldığında dört kat fazla olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan bireylerin internet başında geçirdikleri süre ile sanal zorbalık yapma ve mağduru olma arasında olumlu bir ilişki olabileceği anlaşılmaktadır. Li (2007)'nin araştırmasında da, diğer değişkenler sabit kaldığında interneti daha sık kullananların kullanmayanlara oranla sanal zorbalığa yaklaşık iki kat daha fazla maruz kaldığı sonucu elde edilmiştir.

Topcu vd. (2008), bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım sıklığına ilişkin yaptıkları araştırmada özel okulda okuyan öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini daha sık kullandıklarını ifade etmelerine rağmen; devlet okulunda okuyan öğrencilerin özel okuldakilerle karşılaştırıldığında daha fazla sanal zorba ve sanal mağdur olduklarını saptamıştır. Bu araştırma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma sıklığının devlet okulunda okuyan öğrencilerin sanal zorba ve mağdur olma durumunun bir yordayıcısı olduğu halde özel okulda okuyanlar için olmadığı sonucunu vermiştir. Erdur-Baker ve Kavşut (2007)'un yaşları 14 ile 19 arasında değişen lise öğrencileriyle yaptığı araştırmaya göre internet temelli iletişim kaynaklarının kullanımı ile sanal zorba veya mağdur olma arasında olumlu yönde ilişki bulunmaktadır.

Li (2007)'ye göre, sanal zorbalık davranışı sergilemenin ve mağdur olmanın güçlü yordayıcılarından birisi geleneksel zorbalık yaşantısıdır. Kanada ve Çin'de gerçekleştirilen araştırmada, geleneksel zorba, geleneksel zorba/mağdur olan bireylerin sanal zorbalık mağduru da olma olasılığı, geleneksel zorbalıkla hiçbir şekilde ilişkisi olmayan bireylere oranla oldukça yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ancak, geleneksel zorbalık mağduru olanların sanal zorbalığa da maruz kalma riski diğerlerine oranla biraz düşük olmasına rağmen; geleneksel zorbalıkla hiçbir ilişkisi bulunmayanlarla karşılaştırıldığında yüksek olduğu görülmektedir.

Sanal zorbalık, geleneksel zorbalığın bir devamı şeklinde sürdürülebilmektedir. Okulda akran zorbalığına maruz kalan kişi, zaman zaman sanal ortamda da aynı davranışa maruz kalmaktadır. Ancak, bazı durumlarda da okulda zorbalığa maruz kalan kişi öfkesini veya kızgınlığını sanal ortamda zorbalık davranışları sergileyerek yansıtmaktadır (WEB_14, 2007). Ybarra ve Mitchell (2004a), yaptıkları araştırmada benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Sanal zorbalık içerisinde olan gençlerin birçoğunun geleneksel zorbalık mağduru da olduğu görülmektedir. Sanal zorba/mağdur olan gençlerin %56'sının, sadece sanal zorba olan gençlerin %49'unun ve sadece sanal zorbalık mağduru olan gençlerin ise %44'ünün aynı zamanda geleneksel zorbalık mağduru da olduğu ifade edilmektedir. Beran ve Li (2005)'nin 7.sınıf ve 9.sınıf arasında değişen Kanadalı öğrencilerle yaptıkları araştırmada, sanal zorbalık mağduru olan öğrencilerin %64'ünün aynı zamanda okulda da zorbalığa uğradığı saptanmıştır. Vandebosch ve Cleemput (2009)'un araştırması da aynı şekilde okulda veya sosyal hayatta başlatılan zorbalığın sanal ortamda da devam etme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Genç Hayat Vakfı (2015) tarafından İstanbul'daki liseli gençler arasında yapılan araştırma da sanal zorbalığın yüz yüze uygulanan geleneksel zorbalık türlerinden bağımsız işlemediğini; sanal zorbalığa maruz kalan gençlerin aynı zamanda geleneksel zorbalığa da maruz kaldığını belirtmektedir.

Cinsiyet açısından sanal zorbalık yapma ve mağdur olma durumuna bakıldığında farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bazı araştırmalarda kızların, bazı araştırmalarda erkeklerin daha fazla sanal zorbalık yaptığı ve mağdur olduğu bulunurken; bazı araştırmalarda ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Li (2007)'nin araştırmasında erkeklerin sanal zorba olma oranının kızlara göre yaklaşık iki kat daha fazla olduğu sonucu görülmektedir. Sanal zorbalık mağduru olma

açısından karşılaştırıldığında ise erkekler ve kızlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasında sanal âlemin doğası gereği internet kullanıcılarının kimliklerini kolayca gizleyebilmeleri etkili olabilir. Erdur-Baker ve Kavşut (2007)'un yaşları 14 ile 19 arasında değişen lise öğrencileriyle yaptığı araştırmada, erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla hem daha fazla sanal zorbalık yaptıklarını hem de daha fazla sanal zorbalığa maruz kaldıklarını bildirmişlerdir. Topcu (2008) yaptığı araştırmada, erkeklerin kızlara göre daha fazla sanal zorbalık yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Arıcak (2009) yaptığı araştırmada, sanal zorbalık mağduru olma açısından erkeklerle kızlar arasında bir fark bulamazken; erkeklerin daha fazla sanal zorbalık yaptığını ve sanal âlemde daha fazla başka biri gibi davrandığını tespit etmiştir. Ayrıca, erkekler kızlara göre daha fazla ileride sanal zorbalık davranışları göstereceklerini belirtmişlerdir. Bayar (2010), erkeklerin sanal zorbalığa maruz kalma ve zorbalık yapma oranının kızlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Genç Hayat Vakfı (2015) tarafından yapılan araştırmaya göre de erkeklerin kızlara oranla daha fazla sanal zorbalığa maruz kaldıkları görülmektedir. Özellikle internet veya telefon ile tehdit edilme davranışına maruz kalma oranının erkeklerde kızlara göre neredeyse 2 kat daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Agatston vd. (2007)'nin yaşları 12 ile 17 arasında değişen öğrencilerle araştırmalarında, kız öğrencilerin büyük çoğunluğu sanal zorbalığın okullarında bir sorun olduğunu ifade ederken; bu düşüncüyü paylaşan erkeklerin sayısı daha azdır. Campfield (2008)'in araştırmasında kızların erkeklere oranla daha fazla sanal zorba, sanal mağdur ve sanal zorba/sanal mağdur olduğu tespit edilmiştir. Kowalski ve Limber (2007) yaptıkları bir araştırmada, kızların %15'inin, erkeklerin ise %7'sinin sadece sanal zorbalık mağduru olduğunu; kızların %10'unun, erkeklerin %4'ünün sanal zorba/mağdur olduğunu ve kızların %4'ünün, erkeklerin %5'inin sadece zorba olduğunu bulmuştur. Dilmaç (2009) da benzer şekilde, kızların erkeklere oranla daha fazla sanal mağdur ve sanal zorba/mağdur olduklarını ancak erkeklerin daha fazla sanal zorba olduklarını belirtmiştir. Akbulut ve Çuhadar (2011) tarafından bilişim teknolojileri öğretmen adaylarına yönelik yapılan bir araştırmada, kızların erkeklere oranla sanal zorbalığa daha fazla maruz kaldıkları ifade edilmiştir.

Slonje ve Smith (2008), Beran ve Li (2005), Williams ve Guerra (2007), Ybarra, Mitchell, Wolak ve Finkelhor (2006) ve Walker (2009) ise yaptıkları araştırmalarda sanal zorbalıkta kızlarla erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır.

Sanal zorba ve mağdur olma açısından yaşa göre ne gibi bir değişim gösterdiği konusunda fikir birliği sağlanamamıştır. Bazı araştırmacılar, yaşları ilerledikçe öğrencilerin iletişim teknolojilerini kullanma oranları arttığı için sanal zorbalıkta yaşla birlikte bir artış görüldüğünü ifade etmişlerdir (Campbell, 2005; Kowalski ve Limber, 2007; Vandebosch ve Cleemput, 2009). Ybarra ve Mitchell (2004b), yaptıkları araştırmada sanal zorbaların %27'sinin 13-14 yaşında; %8'inin ise 10-12 yaşında olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, 15-17 yaş arasındaki gençlerin 10-12 yaş arasındakilere göre daha fazla sanal zorbalık faaliyetlerine giriştikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çocukların büyüdükçe internet ve benzeri teknolojik ortamlarda daha fazla vakit geçirmeleri, internet ve bilgisayar kullanımında daha uzman hale gelmeleri ve sanal zorbalık olaylarının sıkça yaşandığı sosyal sitelere üye olmaları sanal zorbalık olaylarının yaşla birlikte artmasına etki etmektedir (Kowalski ve Limber, 2007).

Williams ve Guerra (2007), yaptıkları araştırmada sanal zorbalığın ortaokul yıllarında en fazla görüldüğünü; lise yıllarında ise azaldığını tespit etmişlerdir. Dehue, Bolman ve Völlink (2008), sanal zorbalık yapma ve mağduru olma oranının ilkokulda ortaokula göre daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Sanal zorbalığın yaygınlığına etkisinin yanı sıra bu tür olaylara verilen tepkiler üzerinde de yaş etkili bir faktör olabilmektedir. Örneğin, sanal zorbalık karşısında yaşanan stres ergenlere oranla erken ergenlerde daha fazla görülmektedir. Bu duruma neden olarak daha küçük yaştakilerin stresle başa çıkma stratejileri konusunda yeterince donanımlı olmamaları, daha deneyimsiz olmaları dolayısıyla kendilerine yapılan tehditlere daha fazla inanmaları ve tehlikenin boyutunu tam olarak algılayamamaları gösterilebilir (Ybarra vd., 2006).

Smith vd. (2006) ise yaptıkları araştırmada öğrenciler arasında sanal zorbalığa maruz kalma ve sanal zorbalık yapma açısından yaş bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

Li (2007)'ye göre kültür de sanal zorbalığın en önemli yordayıcılarından birisini oluşturmaktadır. Sanal zorbalık problemi tüm dünyada özellikle gençler arasında sıklıkla görülen bir problem haline gelmesine rağmen yaşanan ülke ve içinde

bulunulan kültürün bireylerin inançlarını değiştirebileceği düşünüldüğünde, kültürün sanal zorbalık yaygınlığını ve doğasını etkileyebileceği ifade edilmiştir. Li (2007)'nin Kanada ve Çin'de yaptıkları araştırma sonuçları, diğer değişkenler kontrol altına alındığında Kanadalı katılımcıların Çinli katılımcılara oranla en az dört kat daha fazla sanal zorbalık mağduru olduklarını göstermektedir. Nabuzoka (2003)'nın İngiltere ve Zambiya'daki ilkököl ve ortaokul öğrencileriyle yaptığı araştırmada ise, İngiliz öğrenciler Zambiyalı öğrencilere oranla daha fazla sanal zorbalık olaylarına müdahil olduklarını belirtmişlerdir.

Ergenlik döneminde sıkça yaşanan dürtüsellik öğrenciler arasında sanal zorbalık yaygınlığına etki eden bir faktör olabilmektedir. Gençler, zorbalık davranışını sergilemeden önce kendileri ya da mağdurları üzerindeki olası etkileri etraflıca düşünememekte; tepkisel, ani kararlar verebilmektedirler (Bhat, 2008).

Sanal zorba ve sanal mağdur olan kişilerin sosyal ilişkiler kurma konusunda yaşadıkları problemler de bazı araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bireylerin sosyal ilişkilerinde taşıdığı aşırı derecede katı, abartılı, mantık dışı ve mükemmeliyetçi düşünceler (DiGiuseppe ve Zee, 1986; Ellis, 1986; Schwebel ve Fine, 1992, Akt. Çetin, Peker, Eroğlu ve Çitemel, 2011) olarak tanımlanan ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların, sanal zorba ve sanal mağdur olmanın bir yordayıcısı olup olmadığıyla ilgili Çetin vd. (2011)'nin lise öğrencileriyle yaptığı araştırmada, sanal zorbalık yapma ve sanal mağdur olma ile ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ölçeğinin alt boyutları olan yakınlıktan kaçınma, gerçekçi olmayan ilişki beklentisi ve zihin okuma arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür. Willard (2005), gerçek dünyada güçlü sosyal ilişkiler kuramayan gençlerin sanal zorbalık davranışlarına maruz kalma anlamında önemli bir risk grubu oluşturduğunu ifade etmiştir (WEB_13, 2005). Dilmaç (2009)'ın lisans öğrencileriyle yaptığı araştırma, Kowalski vd. (2012)'ni destekleyerek saldırganlık ve ilgi görme ile sanal zorbalık arasında olumlu bir ilişki tespit etmiştir. Ayrıca, duyguları anlama ile sanal zorbalık arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sosyo-ekonomik durumun sanal zorbalığın bir yordayıcısı olup olmadığıyla ilgili araştırmalara bakıldığında; Kavuk (2011) yaptığı araştırmada, genel olarak ailelerin ekonomik düzeyi arttıkça öğrencilerin sanal zorbalık olaylarında artış görüldüğü tespit edilmiştir. Stys (2004), sosyo-ekonomik düzeyin bilişim ve iletişim teknolojilerine ulaşabilme bağlamında sanal zorba ve sanal mağdur olma durumunu etkileyebileceğini

belirtmiştir. Ancak, Topcu vd. (2008)'nin yaptığı araştırmada, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin bilişim ve iletişim teknolojilerine ulaşma imkânının, düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere oranla daha fazla olmasına rağmen daha fazla sanal zorbalık yapmadıkları bulunmuştur.

2.2.7. SANAL ZORBALIĞA MARUZ KALMANIN ETKİLERİ

Mağdurları açısından geleneksel zorbalıkla benzer etkileri gösteren sanal zorbalık (Baker, 2010), hangi sanal ortamda veya araçla gerçekleşirse gerçekleşsin yıkıcı sonuçlara ve hayat boyu silinmeyecek kalıcı izlere sebep olabilmektedir (Gezgin ve Çuhadar, 2012).

Erdur-Baker (2013), sanal zorbalığa maruz kalan çocuklarda intihara kadar gidebilen akademik, duygusal, ailevi, sosyal ve fiziksel alanlarda olumsuz durumların; Willard (2005) da okullarda şiddet olaylarının yaşanabildiğini belirtmiştir (WEB_13, 2005). Price ve Dalglish (2010)'ın sanal zorbalık mağdurları ile ilgili bir araştırmasında katılımcıların %78'inin özgüvenlerinin ve %70'inin özsaygılarının sarsıldığı, %42'sinin arkadaşlık ilişkilerinin olumsuz etkilendiği, %35'inin okul başarılarının olumsuz etkilendiği, %28'inin okula devamsızlığının arttığı, %19'unun da ailevi sorunlar yaşadığı bulguları elde edilmiştir. Aynı araştırmaya göre, katılımcıların %2'sinin kendine zarar verdiği, %3'ünün ise intihar etmeyi düşündükleri bulunmuştur.

Sanal zorbalığın mağdurları üzerindeki etkileri üzerine yapılan araştırmalar neticesinde, sanal zorbalığın etkileri sosyal, duygusal (psikolojik) ve akademik etkiler olarak gruplandırılabilir.

Sanal zorbalığın, mağdurların yanı sıra zorbalar üzerinde de uzun vadede olumsuz etkilerinin olduğu görülmektedir. Hayatlarının ilerleyen dönemlerinde antisosyal davranış sergilemeleri bu etkilerden birisidir (Baker, 2010). Olweus (1999)'un araştırmasında 6.sınıf ile 9.sınıf arasındaki bir dönemde “zorba” olarak nitelendirilen erkeklerin %60'ının 24 yaşına kadar en az bir kez; %40'ının da üç ve daha fazla kez işledikleri bir suçtan dolayı tutuklandıkları tespit edilmiştir (Akt. Baker, 2010). Ayrıca, Cunningham, Henggeler, Limber, Melton, ve Nation (2004) zorbalık davranışı sergileyen çocukların çoğunluğunun diğerlerinde saygı kazanmak veya korku uyandırmak amacıyla silah taşımaya meyilli olduklarını bulmuşlardır (Akt. Baker, 2010).

2.2.7.1. Sosyal Etkiler

Sanal zorbalığa maruz kalan gençler, ayrıca yalnızlık, arkadaş grubundan dışlanma ve sosyal ilişkilerde zorluklar yaşama riskiyle karşılaşabilirler (Kochenderfer-Ladd ve Skinner, 2002, Akt. Johnson, 2011). Johnson (2011) da yaptığı araştırmada, yalnızlık ve arkadaş grubundan dışlanma ile sanal zorbalığa maruz kalma arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğunu tespit etmiştir. Hinduja ve Patchin (2007), gençler arasında büyük öneme sahip olan “kabul edilme” duygusunun sanal zorbalık dolayısıyla gruptan dışlanan mağdurlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Sanal ortamda zorbanın kimliğini kolayca saklayabilmesi, mağdurun çevresindeki herkese şüpheyile yaklaşmasına (Kowalski ve Limber, 2007); böylece insanlara duyulan güven duygusunda zedelenmeye yol açabilmektedir (Yaman vd., 2011).

Nishina, Juvonen ve Witkow (2005), yaptıkları araştırmada sanal zorbalık mağduru kızların erkeklerden daha fazla sosyal kaygı yaşadıkları bulgusunu elde etmişlerdir.

Yaman vd. (2011), sanal zorbalık yapan kişilerin hiçbir şekilde zorbalığa bulaşmamış ya da mağdur olan kişilerle karşılaştırıldığında sosyal desteğe daha fazla ihtiyaç duyduklarını, herhangi bir suça bulaşarak daha fazla mahkûm olduklarını ve akıl sağlığı merkezlerine daha fazla başvurdıklarını belirtmişlerdir.

2.2.7.2. Duygusal (Psikolojik) Etkiler

Sanal zorbalığın çocuklar ve ergenler üzerindeki psikolojik etkileri konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ybarra (2004)’nın yaşları 10 ila 17 arasında değişen gençlerle yaptığı araştırmanın bulgularına göre, sanal zorbalık mağduriyeti ile depresif belirtiler arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Mağdurlardan ağır depresyon belirtileri gösterenlerin hafif depresyon belirtileri gösterenlerin üçte ikisinden daha fazla olduğu saptanmıştır. Erdur-Baker ve Tanrıku (2010)’nın yaşları 10 ile 14 arasında değişen 165 öğrenci ile yaptıkları araştırmanın bulgularına göre, sanal zorbalığa maruz kalan çocukların kalmayanlara göre daha fazla depresif belirti gösterdiği belirtilmiştir.

Hinduja ve Patchin (2005) sanal zorbalığa maruz kalan çocukların hayal kırıklığı, öfke, üzüntü ve korku gibi psikolojik sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir (WEB_9, 2005). Price ve Dalglish (2010)’ın araştırmasında da benzer bulgular elde edilmiştir. Bu araştırmada sanal zorbalığa maruz kalan katılımcıların %75’i üzüntü, %72’si öfke, %58’i hayal kırıklığı, %48’i utanç ve %29’u da korku hissettiklerini ifade etmiştir.

Ybarra vd. (2006)'nin yaşları 10 ile 17 arasında değişen gençlerle yaptığı araştırmasında sanal zorbalık mağdurlarının %38'inin yaşadıkları olay nedeniyle üzüntü yaşadıkları ifade edilmiştir. Şahin vd. (2010)'nin lise öğrencileri ile yaptığı nitel çalışmada sanal zorbalığa maruz kalan öğrenciler en çok öfke ve üzüntü yaşadıklarını belirtirken intikam alma, nefret ve aşağılanmışlık duygusunu daha az hissettiklerini belirtmişlerdir.

Beran ve Li (2005)'nin Kanada'da 7-9.sınıflar arasında okuyan toplam 432 öğrenciyle yaptığı çalışmada, sanal zorbalığa maruz kalan öğrencilerin yarısından fazlası öfke; üçte biri de üzüntü ve incinmişlik hissettiklerini belirtmişlerdir.

Yetişkinler üzerindeki etkilerine bakıldığında ise davranışsal sorunlar, sigara ve alkol tüketimi ve depresyon örnek verilebilir (Baker, 2010). Slonje ve Smith (2008)'in çalışmasında, mağdurlar üzerinde en fazla etkiyi resim/video klibi zorbalığının gösterdiği ifade edilmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında resim veya videoların özellikle internette paylaşılması durumunda kimlerin dâhil olduğu bilinmeyen çok geniş kitlelere yayılmasının ve somut delillerin bulunmasının etkili olabileceği ifade edilmiştir.

2.2.7.3. Akademik Etkiler

Sanal zorbalık mağduriyeti çoğunlukla okul saatleri dışında gerçekleşmesine rağmen, okul yaşamı üzerinde çeşitli sonuçları bulunmaktadır (Agatston vd., 2007). Mağdurların en çok kendi sınıflarındaki ya da aynı sınıf düzeyindeki kişi ya da kişiler tarafından sanal zorbalığa uğradıklarını ifade etmeleri (Smith vd., 2006); böylece tarafların okul veya sınıf ortamında da birlikte olmaları nedeniyle zorbaca davranışlar okul iklimini ve öğrencilerin okul başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (WEB_14, 2007; Willard, 2007d). Uçanok, Karasoy ve Durmuş (2011)'un ilköğretim ve lise öğrencilerine yönelik yürüttükleri projede, okulda ve sanal ortamda akran zorbalığına hiçbir şekilde dâhil olmayan ergenlerin okulu ve öğretmenlerini diğerlerine oranla daha olumlu olarak algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Ybarra, Diener-West ve Leaf (2007), sanal zorbalık mağdurlarının okuldan kaçma, okulu bırakma, okula silah getirme, okuldan uzaklaştırma gibi disiplin cezaları alma gibi davranışlar sergilediğini ifade etmektedir. Raskauskas ve Stoltz (2007), sanal zorbalık mağdurlarının yaşadıkları olaydan dolayı kendilerini çaresiz hissettiklerini ve okula gitmekten korktuklarını saptamıştır (Akt. Yaman vd., 2011). Bu durumun

öğrencilerin okuldaki akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği çeşitli araştırmalar neticesinde bulunmuştur (Yaman vd., 2011). Sanal zorbalığa maruz kalma durumunda hissedilen üzüntü, öfke, endişe ve korku neticesinde öğrencilerin derslere yönelik ilgisi azalabilmekte ve böylece akademik başarının düşmesine neden olabilmektedir (Beran ve Li, 2005).

Tıpkı geleneksel zorbalıkta seyircilerin ve mağdurların büyük çoğunluğunun sessiz kalmayı tercih ettiği gibi (Hoover ve Olsen, 2001, Akt. Li, 2007), Li (2007)'nin yaptığı araştırmada sanal zorbalığa maruz kalan öğrencilerin yarısından fazlası durumdan herhangi bir yetişkini haberdar etmediğini ifade etmiştir. Her on katılımcıdan altısının durumdan haberdar etseler dahi okuldaki yetişkinlerin sanal zorbalığa engel olmak için herhangi bir çaba göstermeyeceğine inanmaları bu durumu açıklayan nedenlerden birisi olabilir. Başka bir neden olarak da mağdurların veya seyircilerin durumdan yetişkinleri haberdar etmeleri halinde başlarının belaya gireceğinden korkmaları gösterilebilir.

Agatston vd. (2007)'nin araştırmasında sanal zorbalığa maruz kalan öğrencilerin genellikle bu durumdan okuldaki yetişkinleri haberdar etmemelerine gerekçe olarak okul politikası gereğince okul saatleri içerisinde cep telefonu bulundurmamaları ve kullanmamaları gerektiği halde kuralları ihlal etmeleri ve sanal zorbalığın daha çok cep telefonu aracılığıyla gerçekleşmesini göstermişlerdir.

2.2.8. SANAL ZORBALIKLA BAŞ ETME YÖNTEMLERİ

Sanal zorbalığın ne olduğu, yaygınlığı, mağdurlar üzerinde ne gibi olumsuz etkilerinin olduğu konularının yanı sıra sanal zorbalık mağduru olan öğrencilerin olaylar karşısında ne gibi tepkiler verdikleri de önem arz etmektedir (Riebel, Jäger ve Fischer, 2009).

Genel baş etme yöntemlerine bakıldığında, “yaklaşma” ve “kaçınma” stratejileri şeklinde ikiye ayırabiliriz. Direkt olarak sorunu çözmeye yönelik aktif bir çaba gerektiren problem odaklı stratejiler, bilişsel stratejiler ve sosyal stratejiler yaklaşma yöntemlerine dâhil edilebilirken; dikkati başka yöne kaydırmak, kaçmak, hayal kurmak, ağlamak, başka kişilere/nesnelere öfkemizi yansıtmak gibi tepkiler ise kaçınma stratejilerine örnek verilebilir (Riebel vd., 2009).

Patchin ve Hinduja (2006) yaptıkları bir araştırmada, sanal zorbalığa maruz kalan ergenlerin en çok zorbaya durmasını söyledikleri, ortamdaki uzaklaştıkları, hiçbir şey

yapmadıkları, çevrimdışı göründükleri ve daha az sıklıkla olsa da karşıt zorbalıkla cevap verdikleri sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Türkileri, 2012).

Agatston vd. (2007)'nin yaptığı araştırmada öğrencilerin, sanal zorbalıkla mücadele etme konusunda okul personelinin yeterli görmediği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrenciler sanal zorbayı intikam almaya itecek davranışlar sergilemek yerine internet ortamında engellenmenin ya da mesajları görmezden gelmenin daha etkili yöntemler olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak, internet ortamında yayılan bir görüntünün kaldırılmasını nasıl isteyecekleri veya sanal zorbalığa şahit olduklarında mağdura nasıl yardımcı olacakları konusunda daha az bilgi sahibi oldukları görülmektedir.

Sanal zorbalığa ilişkin geliştirilen önleme stratejileri üzerine Juvonen ve Gross (2008) tarafından yapılan bir araştırmada da, en çok kullanılan yöntemin %67 oranla “kişiyi engellemek” olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların %33’ü zorbalığı engellemek için o kişiyi listelerinden sildiğini, %26’sı kullanıcı adlarını değiştirdiklerini ve %25’i de o kişiye uyarı mesajı gönderdiğini belirtmiştir.

Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell ve Tippett (2008), birbirinin devamı şeklinde yaptıkları iki araştırmanın ilkinde oldukça kötümser bir tavır sergilemişlerdir. Öğrenciler sanal zorbalığı önlemenin en pratik yolunun “kişiyi engellemek” olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, “olayı birisine anlatma”yı da tavsiye etmişlerdir. İkinci araştırmada ise en popüler cevaplar sırasıyla ‘kişiyi/mesajı engellemek’, aileye ya da öğretmene anlatmak’, ‘e-posta adresini ya da cep telefonu numarasını değiştirmek’ ‘gönderilen mesajların bir kaydını almak’, “görmezden gelmek”, “polise bildirmek”, “servis sağlayıcısıyla iletişime geçmek” ve “yapmamasını söylemek” olarak verilmiştir.

Arıca vd. (2008)'nin ortaokul öğrencileriyle yaptıkları araştırmada ise, öğrencilerin genel olarak sanal zorbalıkla baş etme konusunda iyimser oldukları görülmektedir. Öğrencilerin % 49.4’ü sanal zorbalık yapan kişinin yakalanacağını düşünürken, %40.1’i sanal zorbalığa maruz kaldıklarında kimden yardım isteyebileceklerini bildiklerini ifade etmiştir. Ayrıca, bu tür davranışlarla çevrimiçi ortamlarda karşılaştıklarında pasif çözümler yerine daha aktif çözümler aradıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, %30.6’sı istenmeyen mesajı ya da kişiyi engelleyeceklerini, %16.4’ü zorbalık yapan kişiyi uyaracaklarını, %8.1’i kullanıcı adlarını değiştireceklerini belirtmişlerdir. Bu tür durumlarla karşılaşıldığında kimlerin haberdar edileceği konusunda ise; öğrencilerin %15’i arkadaşlarını, %10’u ailesini, % 1’i de öğretmenlerini haberdar edeceklerini ifade

etmişlerdir. Yapılan bu araştırmada, genel olarak öğrencilerin sanal zorbalık davranışlarına maruz kaldıklarında kimlerden yardım isteyebileceklerini bilmeleri durumunda baş etme konusunda daha olumlu bir tutum geliştirdikleri sonucu çıkarılmıştır.

Dehue vd. (2008)'nin ilkökul ve ortaokul öğrencileriyle yapmış olduğu araştırmada, sanal zorbalığa maruz kalan öğrencilerin çoğu bu davranış olmamış gibi davrandıklarını, gerçekten görmezden geldiklerini ya da zorbaya misilleme yaptıklarını belirtmişlerdir.

Riebel vd. (2009) yaptıkları araştırmada sözel, fiziksel ve sanal zorbalıkla baş etmek için çeşitli baş etme yöntemlerinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu stratejiler, sosyal ve sadece sanal zorbalıkta kullanılan teknik baş etme, saldırgan baş etme, bilişsel ve çaresizlik stratejileri olarak dört gruba ayrılabilir ve bu stratejilerin farklı zorbalık tiplerinde temel farklılıklar göstermediği söylenebilir. Teknik baş etme stratejilerine bilgisayar kapatma, e-posta adresini değiştirme, gönderilen mesajı bir yetişkine gösterme örnek verilmiştir. Ancak, Juvonen ve Gross (2008)'un belirttiği gibi gençler, büyük çoğunlukla sanal zorbalığa uğradıklarını internet kullanımı konusunda sınırlanacaklarından korktukları için yetişkinlerden gizlemektedirler.

Eroğlu, Çetin, Güler, Peker ve Pepsoy (2011), sanal zorbalık mağduru kızların boyun eğici davranışlar sergileyerek başa çıkmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir (Akt. Çetin vd., 2011).

Türkileri (2012)'nin ergenlerle yaptığı araştırma, Riebel vd. (2009)'ni desteklemektedir. Katılımcıların en fazla yüzleşme ve uzaklaşma şeklinde yapıcı baş etme yöntemlerini tercih ettikleri görülmektedir. Yüzleşmeye yönelik yöntemler, iletişime yönelik önerileri, internetin güvenli kullanımı, durmalarını istemek, yetkililere bildirmek ve birine anlatmak gibi stratejileri içermektedir. Uzaklaşmaya yönelik yöntemlere de iletişimi durdurmak, göz ardı etmek ve mesajları engellemek veya msn adresini değiştirmek/kapatmak şeklindeki teknik baş etme yöntemleri dâhil edilmiştir. Aynı araştırmada, ergenlerin yapıcı baş etme yöntemlerinin yanısıra yapıcı olmayan yöntemleri de kullandığı görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık %3'ü internete hiç girmeyerek, hiçbir paylaşım sitesine üye olmayarak veya hiçbir sohbet odasına girmeyerek, yaşam alanını daraltarak kaçınma yöntemini; %5'i de yapıcı olmayan yöntemlerden bir diğeri olan karşı saldırıya geçme yöntemini kullandığını belirtmiştir.

Kendileri de bu türden davranışlarda bulunarak karşı saldırıya geçeceklerini bildirmişlerdir.

2.2.9. SANAL ZORBALIK FARKINDALIĞI, ZORBALIĞIN ÖNLENMESİ VE MÜDAHALE ÇALIŞMALARI

Gezgin ve Çuhadar (2012)'ın belirttiği gibi sanal zorbalık eylemlerinin ortadan kaldırılabilmesi ya da en azından asgari düzeye indirgenebilmesi için eğitim kurumlarının tüm paydaşlarının bilgi ve duyarlılık düzeyi önemli bir rol oynamaktadır. Tanrıkulu (2011) tarafından, “internet ve cep telefonu gibi sanal iletişim araçların kullanımı sırasında zorbaca davranışlara maruz kalmaya neden olabilecek davranışlardan uzak durmak, bu tür tehditlerin varlığından haberdar olmak ve bu tehditlere karşı tedbir almak, tehdit oluşturabilecek uyarıcıları fark edebilmek maksadıyla dikkati yüksek tutma davranışları” (Akt. Tanrıkulu, Kınay ve Arıca, 2013) olarak tanımlanan sanal zorbalık duyarlılığı, bireylerde sanal zorbalığa ilişkin farkındalığın artmasına da katkı sağlamaktadır (Tanrıkulu vd., 2013).

Sanal zorbalık olaylarına tanık olanların ya da mağdurların çoğunluğunun sessiz kalmayı tercih etmeleri, güvenlik önlemleri konusunda erken yaşta sistematik bir eğitimin gerekliliğini vurgulamaktadır. Li (2007)'nin araştırmasında, öğrencilerin çoğu sanal ortamdaki güvenlik önlemleri konusunda bilgi sahibi olduklarını belirtse de büyük çoğunluğunun bu konudaki bilgisinin yetersiz olduğu görülmektedir. Örneğin, bazı öğrenciler çevrimiçi sohbeti engelledikleri sürece güvende olduklarını zannetmektedirler. Bu nedenle, geleneksel zorbalıkta olduğu gibi sanal zorbalık konusunda mağdurların ve tanıkların eğitilmesi bu konuyla mücadelede büyük önem arz etmektedir (Li, 2007).

Okul içerisinde cep telefonu ve kişisel internetin kullanımının yasaklanmasının öğrencileri cep telefonlarını gizlice kullanmaya iteceği, sonuç olarak da okul dışında gerçekleşen sanal zorbalık olaylarını engellemeyeceği öğrenciler arasında yaygın bir düşünce biçimidir (Smith vd., 2006). Smith vd. (2008)'nin başka bir araştırmasında da, öğrencilerin çok az kısmı cep telefonlarının ya da internet kullanımının okulda yasaklanmasının sanal zorbalığı önlemede işe yarayacağını düşünmektedirler. Ayrıca, öğrencilerin yarıdan fazlası cep telefonlarının yasaklanmasının kendilerini gizli gizli kullanmaya iteceğini ifade etmişlerdir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerini yoğun bir biçimde kullanan gençlerin yanı sıra toplumu oluşturan tüm bireylerin sanal zorbalığa ilişkin farkındalık ve duyarlılığının artırılması büyük önem arz etmektedir (Gezgin ve Çuhadar, 2012).

Dehue vd. (2008)'nin yapmış olduğu araştırma, ebeveynlerin yarından fazlasının çocuklarına internet kullanım sıklığı ve internette yapabilecekleri aktivitelere ilişkin kurallar koyduğunu ortaya çıkarmıştır. Ancak, sanal zorbalık yaptığını belirten çocukların oranının, çocuğunun sanal zorbalık yaptığını belirten ebeveynlerden yüksek olması ve sanal zorbalığa maruz kaldığını belirten çocukların oranının da bunu belirten ebeveynlerin oranından yüksek olması birçok ebeveynin çocuğunun sanal zorbalık yaptığından ya da mağduru olduğundan haberdar olmadığı sonucunu da ortaya koymaktadır.

Sanal zorbalığa karşı okul bazında etkili adımlar atılabilmesi için velilerin yanı sıra öğretmenlerin de çeşitli sanal zorbalık davranışları ve atılabilecek adımlara ilişkin farkındalığı önem taşımaktadır. Yetişkinlerin farkındalığı, aynı zamanda bu konuya ilişkin öğrencilerin bakış açıları ve davranışları üzerinde etkili olabilmektedir. Örneğin, Slonje ve Smith (2008)'in araştırmasında gençlerin çoğu yetişkinlerin resim/video aracılığıyla yapılan zorbalığın geleneksel zorbalık gibi fark edebileceklerini düşünürken; SMS (Short Message Service), e-posta ve telefonla arama yoluyla yapılan zorbalığın yetişkinler tarafından daha az fark edilebildiğini düşünmektedirler. Yetişkinlerin sanal zorbalığın farkında olmadıklarını düşünmeleri, bu tür davranışlarla karşılaştıklarında ailelerini ya da öğretmenlerini haberdar etmemelerine ve onlardan yardım istememelerine de neden olabilir (Slonje ve Smith, 2008).

Öğretmenlerin sanal zorbalıkla mücadele etmede çok önemli bir role sahip oldukları söylenebilir (Gezgin ve Çuhadar, 2012). Ayas ve Horzum (2011), sanal zorbalıkla etkili bir mücadele yapabilmek adına farkındalığın artırılması için öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenleri olarak öğretmen adaylarının zorbalık problemi hakkındaki bilincinin artırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Ancak, sanal zorbalıkla ilgili yapılan araştırmaların ve elde edilen bilgilerin yetersiz olması, konunun çok karmaşık olması, sanal zorbalığa maruz kalanların sessiz kalmayı tercih etmeleri, ailelerin ve öğretmenlerin konunun yeterince farkında olmamaları, ailelerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma konusunda yeterli olmamaları, teknolojinin çok hızlı ilerlemesi nedeniyle sanal zorbalığın yapılma yollarının her

geçen gün değişmesi gibi nedenlerle sanal zorbalığa ilişkin verilen eğitimler ve bilgilendirmeler yeterince etkili olamayabilir (Jäger, Amado, Matos ve Pessoa, 2010).

Sanal zorbalık problemi ve bu problemle nasıl baş edilebileceği hususunda farkındalık kazandırmak amacıyla Türkiye’de ortaokul ve liselerdeki öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilere yönelik eğitim çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak, eğitim çalışmalarını planlamaya geçmeden önce, okulların sanal zorbalıkla baş etme konusunda ne kadar hazır olduklarının, diğer bir deyişle mevcut sanal zorbalık farkındalık durumlarının belirlenmesi önemlidir (Keser ve Kavuk, 2015).

Jäger vd. (2010) yaptıkları araştırmada, sanal zorbalık problemiyle mücadele edebilme yöntemlerinde bazı alt kategoriler tespit etmişlerdir. Bu kategoriler;

- Bilgi ve iletişim teknolojileri bilgisi ve internet güvenliği,
- Kurallar, denetleme ve yaptırımlar,
- Farkındalığın ve motivasyonun artırılması,
- Çocukları ve gençleri hedef alan yöntemler,
- Aileleri ve diğer yetişkinleri hedef alan yöntemler,
- Okulları hedef alan yöntemlerdir.

Araştırmaya katılan uzmanlar, en yaygın görüş olarak sanal zorbalığa karşı uygulanması gereken kurallara, yaptırımlara ve denetlemelere ihtiyaç duyulduğunu; bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanıldığı ve internet güvenliği konularında bilgi sahibi olmanın gerekliliğini ve ailelerin, öğretmenlerin, uzmanların ve gençlerin farkındalığının artırılmasının önemini belirtmişlerdir. Çocuklara ve gençlere yönelik yöntemlere gelindiğinde, sanal zorbalıkla mücadelede yetkelendirme ve akran-temelli yöntemlerin etkili olduğunu; çünkü sanal zorbalığa maruz kalan gençlerin olayı bir yetişkinle paylaşmak yerine bir arkadaşına anlatmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, aileler, öğretmenler ve diğer yetişkinler çeşitli kurslar, eğitimler, el kitapçıkları, vb. yardımıyla teknoloji kullanımı konusunda bilgilendirilmeli ve bilinçlendirilmelidirler. Hazırlanacak el kitapçıklarına örnek olaylar, hikâyeler, görsel-ışitsel materyaller, CD’ler, gazete ya da dergilerden alınan makaleler eklenebilir. Okul bazında uygulanabilecek yöntemlerden de toplu okul yaklaşımları ve öğretmenlerin eğitilmesi etkili yöntemler olarak ifade edilirken internet ve cep telefonu erişimini sınırlandırmak ve denetlemek etkili olmayan yöntemler olarak görülmektedir (Jäger vd., 2010).

Campbell (2005), okullardaki zorbalığı önlemek için atılabilecek adımları dört gruba ayırmaktadır. Bu dört alan okullardaki geleneksel zorbalığı önlemeye ilişkin adımlar olmasına rağmen, sanal zorbalığı önleme açısından da etkili olabilmektedir.

1.Farkındalığın Arttırılması

Tüm önleme programlarında olduğu gibi zorbalığı önlemede de ilk adımı bireylerin problemin farkında olması oluşturmaktadır. Bundan dolayı, öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin sanal zorbalığın farkında olmalarını sağlamak önemlidir (Campbell, 2005).

Mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak öğretmenlerin, sanal zorbalığın ne olduğu ve süreklilik arz eden sanal zorbalık davranışlarının ne gibi sonuçlar doğurabileceği konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Ancak, farkındalığın artırılması konusundaki çalışmaların devamlılık göstermesi ve özellikle okula yeni gelen öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesine çalışılması etkinliği artırabilir (Campbell, 2005). Diamond vd. (2008), çalıştaylardan, çevrimiçi eğitimlerden, bilgilendirme amaçlı broşürlerden ve ders planlarından yararlanarak sanal zorbalığa ilişkin farkındalığın artırılabilirliğini ifade etmiştir. Yanı sıra, okul bazında ortak bir anlayış geliştirebilmek için mesleki gelişim seminerleriyle sanal zorbalığa ilişkin bilgiler paylaşılabilir. Resmi olarak yürütülen mesleki gelişim seminerlerinin yanı sıra çeşitli çevrimiçi siteler internet güvenliği ve sanal zorbalıkla ilgili eğitici programlar yürütmektedir.

Öğretmenlerin yanı sıra ebeveynlerin de çeşitli sanal zorbalık metodları konusunda bilgilendirilmeleri önemlidir. Çocuklar, gece yarısı yorganlarının altında cep telefonlarıyla ya da yatak odalarında bulunan bilgisayarlarından tehdit mesajları yollayabilmektedirler. Ayrıca, ebeveynler ve öğretmenler öğrencilerle bu konuda konuşabilmelidir. Bu amaçla, zorbalığı önlemeye yönelik çalıştaylara, geleneksel zorbalığın yanı sıra sanal zorbalık da dâhil edilebilir (Campbell, 2005). Broşür ya da yazılı öneriler gibi yazılı kaynaklar da kolaylıkla öğrencilere ve ailelere dağıtılabileceğinden faydalı olabilir (Diamond vd. (2008).

Hinduja ve Patchin (2015), sanal zorbalık mağduru olan ya da zorbalık yapan kişilerin genel olarak göstermiş olduğu davranış biçimlerinden bahsederek, bu tür davranışların varlığı sezildiği zaman çocuğun zorbalığa maruz kalmış olabileceği ya da kendisinin zorbalık yapabildiği ihtimalinin düşünülerek hassas davranılması gerektiğini belirtmiştir (WEB_5, 2015). Örneğin, bir çocuk teknolojik aletleri kullanmayı

birdenbire bırakmışsa, bilgisayar vb. aletleri kullanırken tedirgin görünüyorsa, okula gitme ya da genel olarak dışarıya çıkma konusunda isteksiz görünüyorsa, interneti kullandıktan sonra öfkeli ya da üzgün görünüyorsa, arkadaşlarından veya aile fertlerinden anormal şekilde uzaklaştıysa, çok fazla ya da çok az uyumaya meyilliyse, aşırı ya da çok az yemek yiyorsa, hayatın anlamsızlığı ya da intihar gibi konulardan bahsediyorsa, ilgi alanlarını yitirdiyse, özellikle internet kullanırken aşırı bir gizlilik içine girdiyse ya da bu konulardan bahsetmekten kaçınıyorsa sanal zorbalığa maruz kalıyor olabilir. Aynı şekilde, eğer bir çocuk cep telefonu ya da bilgisayarına yaklaştığınızda hemen ekranı değiştiriyor ya da kapatıyorsa, bu aletleri gece yarısı kullanmaya eğilimliyse, bunları kullanırken aşırı derecede kahkahalara boğuluyor ve neye güldüğünü sizinle paylaşmak istemiyorsa, internette neler yaptığı hakkında sizinle konuşmaktan kaçınıyorsa, birden fazla ya da sahte çevrimiçi hesabı varsa, okulda ya da diğer sosyal çevresinde popüler olmak onun için çok önemliyse, yaşlılarına karşı aşırı duyarsız davranıyorsa, şiddet eğilimi gösteriyorsa, teknoloji kullanımı konusunda kendini aşırı becerikli görüyorsa ve ailesine aşırı uzak davranıyorsa sanal zorbalık yapıyor olabilir.

Öğrencilerin farkındalığını artırabilmek amacıyla, bilişim teknolojileri öğretmenlerine internet etiği ve güvenliği üzerine öğrencileri bilinçlendirme konusunda önemli görev düşmekte olduğunu belirten Diamonduros vd. (2008), bu konuda okul rehber danışmanlarının da hayati önemini vurgulamaktadır. Sanal zorbalığı önlemek için okul rehber danışmanlarının atması gereken ilk adımın farkındalığın artırılması olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çevrimiçi sohbetin, ani mesajlaşmanın, kısa mesajların ve sosyal medyanın öğrencilerin sosyal hayatları üzerinde ne gibi etkileri olduğu konusunda gençleri bilgilendirmeleri son derece önemlidir. Gençleri bekleyen tehlikelerin farkına varmak için ise yetişkinlerin günümüzde gençlerin sosyalleşebilmesinde teknolojinin ne kadar önemli yer tuttuğunu unutmamaları gereklidir.

2.Toplu Okul Politikaları

Diamonduros vd. (2008), sanal zorbalık konusunda açık ve net bir okul politikasının oluşturulmasının önemini ifade etmektedir. Sanal zorbalık olayları okul saatleri dışında, kampüs dışında ya da okuldaki bilgisayarlar kullanılmadan da gerçekleşebildiği için okul personeli zaman zaman bu tür olaylara müdahil olmaya isteksiz

davranabilmektedir. Ayrıca, sanal zorbalığa müdahale etmenin ifade özgürlüğüne bir engel oluşturup olmadığı da okulları tedirgin eden bir durumdur.

Willard (2007)'a göre ise okul çapında bir politika oluşturulurken sanal zorbalığın yasak ve zararlı bir davranış olduğu; oluşturulan politikayla okuldaki öğrencileri, tüm personeli ve öğrenme ortamını korumak amaçlandığı unutulmamalıdır ve okulun tüm paydaşları bu konuda bilgilendirilmelidir (WEB_15, 2007).

Okulun internet ağının kullanıldığı ya da okul sınırlarında kişisel internet ya da cep telefonlarının kullanımının dâhil olduğu tüm olayların yanı sıra okul sınırları dışında gerçekleşen olayları da kapsayan bir politika oluşturulması son derece önemlidir; çünkü sanal zorbalık, okul dışında gerçekleşse dahi okul başarısızlığı, intihar ya da okullarda şiddetin artması gibi istenmeyen sonuçlar doğurabilir (Diamonduros vd., 2008).

Aftab (2007), sanal zorbalığa karşı bir okul politikası geliştirilebilmesi amacıyla okul psikologu, okul müdürü, okul disiplin kurulundan bir üye, okul aile birliğinden bir üye, medya uzmanı, bilişim teknolojileri öğretmeni ve öğrenci temsilcisinden oluşan bir ekibin oluşturulmasını tavsiye etmektedir (WEB_1, 2007).

Sanal zorbalığı önleme ve müdahale ekibinin oluşturulması ile birlikte ekipteki tüm bireylerin görev ve rol tanımları açık bir şekilde belirtilmelidir (Diamonduros vd., 2008). Bu ekip, okuldaki bir öğrencinin yapmış olduğu tehlikeli bir davranış neticesinde başka bir öğrencinin, okul personelinin veya okulun zarar görebileceği bir durumla karşılaşıldığında okulun bu olaya müdahale etme hakkının ve sorumluluğunun bulunduğunu dikkate alan bir okul politikası oluşturmalıdır (WEB_1, 2007).

Sanal zorbalığa karşı oluşturulacak okul politikası (WEB_6, 2015);

- Sanal zorbalığın ayrıntılı olarak tanımlanmasını,
- Sanal zorbalığın sonuçları ve alınabilecek tedbirleri,
- Raporlama prosedürleri,
- Araştırma prosedürleri,
- Sanal zorbalık yapan öğrencilerin alacakları disiplin cezalarını,
- Sanal zorbalığı önlemek için uyulacak prosedürleri içermelidir.

Oluşturulan politika bir sözleşme metni olarak tüm ekip tarafından imzalanır. Sözleşmenin ekipteki okul-aile birliği temsilcisi ve öğrenci temsilcisi tarafından da

imzalanıyor olması sürece ailelerin ve öğrencilerin de dahil edilmesi anlamına gelmektedir (Diamonduros vd., 2008).

3.Gözetim

Geleneksel akran zorbalığında olduğu gibi, sanal zorbalık olaylarıyla karşılaşıldığı zaman ya da şüpheli bir durum yaşandığı zaman yetişkinlerin olaya müdahale etmesi yaşanan olayları azaltmada etkili olabilir; bu nedenle öğretmenlerin zorbalığın sadece okul sınırlarında gerçekleşen olaylarla sınırlı olmadığı, teknolojinin de bu amaçla artık sıkça kullanıldığı konusunda farkındalığının artırılması gerekmektedir (Campbell, 2005).

Öğrencilerin okul içerisindeki bilgisayarları kullanımı durumunda öğretmenlerin öğrencilerin hangi sitelere girmiş olduklarını sık sık kontrol etmeleri etkili bir gözetim yöntemi olabilir (WEB_14, 2007).

Öğretmenlerin yanı sıra aileler de, öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla yaptığı zorbalık davranışlarının gözetilmesinde etkili bir rol oynayacaklardır. Ancak, ebeveynlerin teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yetersiz görmeleri gözetimi zorlaştıran bir unsur oluşturabilmektedir (Campbell, 2005). Keith ve Martin (2004), ebeveynlerin en azından çocuklarının sanal ortamda neler yaptıklarını denetleyebilecek seviyede teknoloji konusunda bilinçli olmalarının sanal zorbalıkla mücadele edebilmek için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, Akbaba ve Eroğlu (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim öğrencilerinin anne ve babalarının internet kullanma becerisine ilişkin algıları yükseldikçe sanal zorbalığa karışma durumlarının azaldığı görülmüştür. Yetişkinlerin bilgisayarı sadece işleri kolaylaştıran bir alet olarak görmelerine rağmen; gençler için internet arkadaşlarıyla bağlantıda kalmalarını sağlayan bir can damarıdır. Ailelerin teknoloji kullanımı konusunda bilgilerinin artırılması ve çocuklarıyla teknoloji kullanımı konusunda konuşmalarına yönelik okullar daha fazla destek sağlayabilirler (Campbell, 2005).

Ebeveynlerin gözetim metodlarının çocukların internet kullanımı üzerindeki etkisini araştıran bir araştırmaya göre, ebeveynlerin çocuklarına hangi internet sitelerini kullanmaları konusunda tavsiye verdikleri ve kendileri de çocuklarıyla birlikte internet kullandıkları “değerlendirmeci gözetim” yönteminin interneti eğitim amaçlı kullanma üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir (Lee ve Chae, 2007, Akt. Mesch, 2009).

Rosen, Cheever ve Carrier (2008)'in Amerika'da yaptığı bir araştırmada da, çevrimiçi aktiviteleri ebeveynleri tarafından denetlenen gençlerin kişisel bilgilerini paylaşmayı daha az tercih ettikleri görülmüştür.

Kanada'da yapılan kapsamlı bir araştırmada, ebeveynleri tarafından çevrimiçi aktivitelerine sınır koyma konusunda kesin kurallar konulan gençlerin diğerlerine oranla uygunsuz sitelere daha az girdikleri, yabancılarla daha az buluştukları, kişisel bilgilerini daha az paylaştıkları ve çevrimiçi olarak daha az vakit harcadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Media Awareness Networks, 2005). Bu araştırma, ebeveynlerin çocuklarının çevrimiçi aktivitelerini denetlemelerinin ve gerekirse bazı kısıtlamalar getirmelerinin sanal zorbalığa maruz kalma riskini azaltabileceği düşüncesini desteklemektedir (Mesch, 2009). Vandebosch ve Cleemput (2009)'un ilköğretim ve ortaokul öğrencilerine yönelik yaptıkları araştırma da, benzer şekilde ebeveynlerin çocuklarının internet kullanımını denetlemeleri ile sanal zorbalık davranışları arasında anlamlı bir negatif ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Akbaba ve Eroğlu (2013) tarafından ilköğretim öğrencilerine yönelik yapılan araştırma bulgularına göre, ebeveyn denetiminin artmasının öğrencilerin sanal zorbalık davranışlarında bulunmalarını azalttığı belirlenmiştir.

4.Önleme ve Müdahale Programları

Zorbalığı önlemede etkinliği gözlenen programlar sosyal programlar ve müfredat programları olarak iki gruba ayrılabilir. Hangi yolla gerçekleştirilirse gerçekleşsin zorbalığın sosyal bir problem olduğu ve bu problemin ancak sosyal çevrede çözülebileceği unutulmamalıdır (Campbell, 2005). Noble (2003)'a göre öğrenciler arasında empati duygusunun geliştirilmesi bu nedenle büyük önem taşımaktadır (Akt. Campbell, 2005). Böylece, zorbalık davranışına şahit olan öğrenciler sessiz kalmak yerine zorbaya karşı çıkabilirler. Sosyal programların yanı sıra empati duygusu gibi değerleri ve internet görgü kurallarını geliştirmeye yönelik drama çalışmalarının okul müfredatlarına dahil edilmesi sanal zorbalık olaylarının azalmasına katkıda bulunabilir (Campbell, 2005).

Diamonduros vd (2008), sanal zorbalığa karşı atılabilecek ilk önemli adımın akılcı ve ayrıntılı bir önleme planının hazırlanması olduğunu belirtmiştir. Önleme planının, okullarda sanal zorbalık üzerine yapılan anketlerden elde edilen sonuçlara dayandırılması son derece önemlidir. O bölgedeki diğer okulların da katkısıyla

hazırlanacak olan önleme planı, öğretmenlerden, rehber danışmanlardan ve okul psikologlarından oluşan bir komiteyle hayata geçirilebilir. Ancak, komitede yer alan kişilerin aşağıda belirtilen özellikleri taşıyor olmaları planın başarıya ulaşmasında son derece hayati öneme sahiptir (Strom ve Strom, 2005):

- Teknolojinin öğrencilerin hayatındaki yerini ve sanal zorbalığın hangi yollarla yapıldığını anlamak,
- Sanal zorbalığın olası tehlikeleri hakkında bilgi sahibi olmaları,
- Sanal zorbanın kimliğinin hiçbir zaman ortaya çıkmama ihtimali olduğunu anlamak,
- Sanal zorbalığın geleneksel zorbalıktan daha kapsamlı olduğunu ve çok çeşitli dijital araçlarla günün her anında yapılabildiği için daha hızlı gerçekleştiğini anlamak,
- Öğrencilerin sanal zorbalığa maruz kaldıklarını ebeveynlerine anlatmaları durumunda internet veya bilgi teknolojilerini kullanmalarının kısıtlanacağı ya da zorbalığın daha da artacağı endişesiyle anlatmak istemiyor olabileceklerinin farkında olmak.

Ayrıca, hazırlanacak önleme programlarına (Diamanduros vd., 2008);

- Bireyin okulda ve evde kendini güvende hissetmesinin bir hak olduğu,
- Sanal zorbalık kavramının tanımı,
- Sanal zorbalığın nasıl gerçekleşebildiği,
- Sanal zorbalığın yaygınlığı,
- Sanal zorbalığın mağdur ve zorba üzerindeki olası etkileri,
- Elektronik mesajların izlenebilir olduğu,
- Sanal zorbalığın yasal yaptırımları,
- Sanal zorbalığa karşı durulması gerekliliği,
- Sanal zorbalığa maruz kalma durumunda ebeveynlerin haberdar edilmesi gerektiği,
- Sanal zorbalığa tanık olunduğunda durumun mutlaka bildirilmesi gerektiği,
- Kişisel bilgilerin herkesle paylaşılmaması gerektiği,
- İnternet kullanırken diğer insanlara saygılı davranılması ve sorumlu internet kullanıcıları olmak,

- İnternet güvenliği ve sanal ortamlarda uyulması gerekli davranış kuralları gibi konular dâhil edilmelidir.

Sanal zorbalığa karşı geliştirilen programların başarılı olmasında ebeveynlerin de sürece dâhil edilmesi oldukça önemlidir. Okul psikologları ebeveynlere yönelik bilgilendirme seminerleri düzenleyerek sanal zorbalığın ne olduğu, çocuklarımız üzerinde ne gibi etkiler yaratabileceği, bilgisayarların evde herkesin bir arada bulunduğu ortamlarda bulunmasına dikkat edilmesi hususunda ebeveynleri bilinçlendirebilirler. Bunun yanı sıra, ebeveynler internet güvenliği ve sorumlu internet kullanımı konusunda bilgilendirilebilirler. Ebeveynler de çocuklarını sanal zorbalığa maruz kalma durumunda kendilerini haberdar etmeleri ve kendilerine gönderilen mesajları silmeyerek saklamaları hususunda teşvik etmelidirler (Diamonduros vd., 2008).

Sanal zorbalığın önlenmesi amacıyla, Siegle (2010) tarafından ailelere ve eğitimcilere çeşitli öneriler getirilmiştir. Bu öneriler Hinduja ve Patchin'in internet sitelerinden uyarlanmıştır (WEB_7, 2014; WEB_8, 2014).

- Kişiler arası iletişimde gerçek hayatta geçerli olan tüm kuralların sanal ortamda ve cep telefonu ile iletişimde de geçerli olduğunu anlatın ve bunların kullanılmasını sağlayın.
- Her türlü zorbalığın kabul edilemez olduğunu ve sanal zorbalığın sanal ortamın yanı sıra gerçek hayatta da zararlar verdiği mesajını iletin.
- Okulun internet güvenliğini içeren bir eğitim programının olduğundan emin olun.
- Gençleri interneti ve teknolojiyi doğru kullanma konusunda gerekli eğitimleri verin. Teknolojinin yanlış kullanılmasının ne tür sorunlara yol açabileceğini açıklayın. Bu eğitim sürecinde, yaşça daha büyük öğrencilerin küçükleri bilgilendirmesi ve deneyimlerini paylaşmasını içeren akran rehberliğinden (peer mentoring) faydalanılabilir.
- Teknolojinin doğru kullanımı konusunda olumlu rol model olun. Çocukların yanında başkaları hakkında şaka ve taciz içeren çevrimiçi davranışlardan uzak durun.

- Gençlerin sanal ortamlarda neler yaptıklarını takip edin. Bu takip gençlerin sanal ortamda vakit geçirdikleri aktivitelere bizzat dâhil olarak ya da bazı yazılım programları yoluyla yapılabilir.
- Çevrimiçi güvenliği artırmak amacıyla çeşitli filtreleme ve engelleme yazılımlarını kullanın. Ancak, bu yazılımların tek başına zorbalığı engellemede yetersiz olacağının farkında olun.
- Çocukların teknolojiyi kullanırken sergiledikleri davranışlara dikkat edin. Çocuk, birdenbire sanal araçlardan uzak durmaya başladıysa ya da bağımlılık derecesinde artış gösterdiyse, sanal zorbalığa maruz kalmış ya da zorbalık yapıyor olabilir.
- Çocukla, internet ve cep telefonu kullanımında doğru ve yanlış davranışlar konusunda mutabakat sağlamak için birlikte bir sözleşme oluşturun ve rahatça görebileceği bir yere asın.
- Gençlerle her zaman açık bir iletişim zemini oluşturarak sanal zorbalık davranışlarıyla karşılaştıklarında size anlatmalarını teşvik edin.
- Başkalarına saygılı olmak gibi insani değerleri gençlere kazandırmaya çalışın. Okul ortamında da olumlu bir olumlu iklimi oluşturmaya çalışılmalıdır.
- Son olarak, kendinizi ve toplumu sanal zorbalık konusunda eğitin. Bunun için okullarda sanal zorbalık konusu müfredat programına bizzat dâhil edilebilir, farkındalığı artırmak amacıyla uzmanların katıldığı gençlerin, ailelerin ve akrabaların da davet edildiği seminerler düzenlenebilir ya da sınıf içi etkinliklerle bilinçlendirme artırılabilir.

Farkındalığın artırılması ve önleme programları her ne kadar sanal zorbalık olaylarını azaltmak için faydalı olsa da tamamen ortadan kaldırmak için yeterli değildir. Bu nedenle, sanal zorbalığın her türlü önleme rağmen gerçekleşmesi durumunda okul psikologlarının da dahil olduğu etkili bir müdahale planı okul yetkililerince hayata geçirilmelidir (Diamonduros vd., 2008). Böylece, bir olayla karşılaşıldığında okul yetkilileri hangi prosedürleri uygulamaları gerektiği hakkında bilgi sahibi olacaklardır.

Okul yetkililerinin yanı sıra öğrenciler de sanal zorbalığa maruz kaldıklarında ne yapmaları gerektiği hakkında önceden bilgi sahibi olmalıdır. Bir zorba tarafından kendilerine mesaj gönderilmesi halinde misilleme yapmak yerine mesajı saklamaları ve bir yetişkine haber vermeleri yönünde bilinçlendirilmelidirler. Aldıkları mesaja

düşünmeden ani tepkiler vermek yerine bir süre sakinleşmek için beklemleri, daha sonra zorbayı sanal ortamda engellemeleri ve güvendikleri bir yetişkini durumdan haberdar etmeleri yararlı olabilir. Sanal zorbalığa karşı uygulanabilecek diğer müdahale yöntemleri de şöyle sıralanabilir (Diamonduros vd., 2008):

- Öğrencilerin sanal zorbalığa maruz kalmalarından sonra da mağdurlara yardım etmek amacıyla mağdurun ruhsal durumu, herhangi bir danışmanlığa ihtiyacı olup olmadığı tespit edilebilir. Mağdurun ailesiyle de görüşülerek çocuklarının gösterebilecekleri stres belirtilerini yakından takip etmeleri ve gerekirse bir uzman yardımı alınması hakkında destek verilebilir.
- Zorbanın kimliğinin tespit edilmesi durumunda, zorbayla görüşülerek kendisini böyle bir davranışa iten nedenler tespit edilebilir ve ailesiyle de görüşülerek çocuklarının davranışlarının ne gibi sonuçlara yol açabileceği hakkında bilgilendirerek çocuklarının internet kullanımını yakından takip etmeleri tavsiye edilebilir.
- Ebeveynler, evde uygulanabilecek müdahale yöntemleri hakkında bilgilendirilebilir. Bu yöntemlere kişisel bilgilerini başkalarıyla paylaşmamayı çocuklarına öğretmek, evde bilgisayar kullanımını denetlemek, bilgisayarın çocuğun yatak odasında değil de ortak kullanım alanında bulunmasına dikkat etmek, çocuğun yaşına uygun teknolojileri kullanmasına dikkat etmek örnek verilebilir.

Livingstone (2007)'un yaptığı bir araştırmada, bilgisayarın oturma odası gibi ortak kullanım alanlarında bulunmasının yatak odasında bulunmasıyla karşılaştırıldığında, gençlerin günlük bilgisayar kullanım süresini azalttığı görülmektedir.

2.3. ÇEVİRİMİÇİ TEKNOLOJİLERE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK

Oldukça genel bir kavram olan teknoloji, eğitim sektörü açısından çoğunlukla bilgisayar ve internet olarak algılanmaktadır. Bu yüzdendir ki, eğitimde teknoloji olgusunu açıklamaya çalışan eğitim araştırmacılarının konularını bilgisayar ve internet etrafında geliştirdikleri görülmektedir (Tuncer ve Özüt, 2012).

Toplumsal yaşamın her alanında değişmelere neden olan teknolojik gelişmeler, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerini de etkilemektedir. Endüstri, ekonomi ve iletişim gibi birçok toplumsal sistem eğitim kurumlarının teknolojiyi kullanabilen bireyler

yetiştirmesini beklemektedir. Eğitim sistemi de aynı işlevi rretmenlerden beklemektedir (Akpınar, 2003). Eğitimde teknoloji kullanımı, sadece eğitimin kalitesini ykseltmemekte aynı zamanda teknolojiyi tanıyan, kullanan nesillerin yetişmesini de sağlamaktadır. Teknoloji ile yetişen nesiller bunu eğitimlerinden sonra da kullanmaya devam edeceklerdir (Köseoglu, Yılmaz, Gerçek ve Soran, 2007).

Teknoloji alanındaki gelişmeler ve yenilikler insanoğlunun yaşamına birçok alanda büyük kolaylıklar sunmaktadır. Elektronik bilgiyi işleme, saklama ve bilgiye ulaşma konusunda sağladığı kolaylıklar sayesinde çeşitli sektörlerde kullanımı her geçen gün daha da yaygınlaşan bilgisayarlardan daha verimli ve etkin bir şekilde faydalanabilmek için kullanıcıların yeterli kullanım becerilerine sahip olmaları önemlidir (Tekinarslan, 2008). Günümüz toplumunun ihtiyaç duyduğu, sürekli olarak bilgisini yenileyebilen, değişime ayak uydurabilen, gelişmeleri takip edebilen ve bilinçli bir bilgi tüketicisi olan bireyler yetiştirme sorumluluğunu üstlenmiş olan eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin bu hedeflerine ulaşabilmeleri için bilgi ve teknoloji becerileriyle donatılmış olması oldukça önem kazanmıştır (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003).

Öğrencilerin teknolojiyi çok küçük yaşta kullanmaya başladıkları günümüzde, rretmenlerin derslerde teknolojiyi etkin olarak kullanabilmesi rretmen-ğrenci arasındaki iletişimi de olumlu yönde etkileyecektir. Teknolojiyi kullanmaya çok yatkın olan öğrenciler karşısında bazı zorluklar yaşamamak için rretmenlerin kendilerini teknoloji kullanımı konusunda yeterince geliştirmeleri önem taşımaktadır (Bayrakcı, Tozkoparan ve Durmuş, 2014).

rretmenin teknoloji bilgisi onun mesleki yeterlikleri arasında gerekli ve önemli bir bileşen olarak görülmektedir (Mishra ve Kohler, 2006; Zhao, 2003, Akt. Demir, zmantar, Bingölbali ve Bozkurt, 2011). Bilgi ağı, okullardaki diğer personelin yanı sıra rretmenlerin de teknolojiyi kullanım becerilerini kazanmalarını ve kazandığı bu becerileri etkin bir şekilde kullanmalarını zorunlu hale getirdiği halde eğitimcilerin birçoğu yeni teknolojileri kullanma konusunda yeterli eğitimi alamamaktadır. Bu nedenle de zaman zaman yeni teknolojileri öğrenmek ve kullanmak için çaba harcamak yerine mevcut alışkanlıklarını devam ettirmeyi tercih etmektedirler (Algozzine, Bateman, Flowers, Gretes, Hughes ve Lambert, 1999). Teknolojik değişimler nedeniyle kendilerinden beklenen işlevler de değişen hali hazırda çalışmakta olan rretmenlerin

ve üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının yeni gelişen teknolojilere ilişkin gerekli bilgi ve becerileri kazanmaları gerekmektedir (Akpınar, 2003).

Öğretmenlerin teknolojiyi kullanabilme becerisinin yanı sıra teknolojiye karşı geliştirdikleri tutum ve teknolojiyi kullanma istekleri de yetiştirilen öğrencilerin teknolojiye karşı geliştirdikleri tutumları üzerinde etkili olan en önemli faktörlerdendir (Bayrakçı vd., 2014). Akkoyunlu (1996), öğretmenlerin teknoloji hakkındaki bilgileri ile onların teknolojiye karşı tutumları arasında olumlu bir ilişki olduğunu tespit etmiş; teknolojilerden daha fazla haberdar olan öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik daha olumlu tutumları olduğu sonucuna ulaşmıştır (Akt. Cüre ve Özden, 2008). Benzer şekilde, Cüre ve Özden (2008) de, öğretmenlerin BİT'in eğitimde kullanımına yönelik genel olarak olumlu tutumlarının olduğunu; ayrıca öğretmenlerin BİT uygulama başarıları ile BİT'e yönelik tutumları arasında yüksek düzeyde, pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik yeterliliklerinin belirlenmesi yapılacak geliştirme çalışmaları için önemli veriler sağlayacaktır ve bu çalışmaların bilimsel bir temele dayanmasına katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik yeterliliklerinin belirlenebilmesi için iki yöntem izlenebilir (Deniz ve Algan, 2007):

1. Öğretmenlerden belli uygulamaları yapmalarını isteyerek yapılan uygulamalı edim (performans) temelli çalışmalar,
2. Öğretmenlerin kendilerine yönelik (ya da başkalarının, örneğin öğrencilerin öğretmenlerinin yeterlilik seviyeleri üzerindeki algıları da olabilir) yeterlilik algılarının değerlendirildiği algı temeline dayalı çalışmalar,

Öğretmenlerin hem kendi kendilerini geliştirmek hem de öğrencilerini doğru yönlendirebilmek için bilgi ve teknoloji becerilerine sahip olmalarının yanı sıra öz-yeterlik algılarının gelişmiş olması da gerekmektedir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik olumlu tutum ve yüksek öz-yeterlik algısı, öğretmenlerin mesleklerini daha verimli ve güdülenmiş biçimde yürütmelerine fırsat tanıyacaktır (Tuncer ve Özüt 2012).

Son dönemlerde öğrenmenin duyuşsal boyutunu tanımlamada önemli değişkenlerden biri olarak gösterilen öz-yeterlik kavramı (Tekerek, Ercan, Udum ve Saman, 2012), Bandura (1986) tarafından “özel bir etki alanı içinde bir görevi yerine getirme ve

sonucunda ürün elde etme yeteneğinin yargısı” olarak tanımlanırken (Akt. Schunk, 1991); Horzum ve Çakır (2009) tarafından bireylerin düşünce, duygu, tutum ve hareketlerini kontrol altında tutmalarını sağlayan yeteneklerine olan güveni olarak ifade edilmektedir. Puzziferro (2008) için öz-yeterlik, bireyin bir görevi yerine getirip getiremeyeceği yeteneğine ilişkin yargılarını ifade etmektedir. Zimmerman (1995) da benzer bir tanımlama yapmaktadır (Akt. Şahin ve Göçer, 2013). Bireyler bazı amaçlara ilişkin olarak bu yargılardan yararlanmaktadırlar (WEB_11, 2002).

Hedeflerine ulaşma doğrultusunda bireyler kendi gelişimlerinden sorumludurlar ve bu gelişim süreci bireylerin kendilerine ilişkin inançlarıyla yakından ilgilidir. Öz-yeterlik teorisinin temelini bireysel faktörler, çevre ve davranışlar arasındaki karşılıklı etkileşim oluşturmaktadır. Bireylerin davranışları, direk olarak kişisel faktörlerden değil de, bu faktörlerin öz-yeterlik algısı üzerindeki etkileri vasıtasıyla etkilenmektedir. Başka bir deyişle, öz-yeterlik algıları, güdümsel bir rol oynayarak bireylerin davranışlarını ve performanslarını etkilemektedir (Puzziferro, 2008).

Çetin (2008), öz-yeterlik algısının bilişsel süreçleri, duyguları ve insanın kendisinin kontrol edebildiği davranışları içerdiğini ifade etmektedir. Öz-yeterlik algılarının bireylerin yaşadıkları deneyimler esnasında yaşadıkları korku ve stres miktarından ve bireylerin algıladıkları başarı seviyelerinden etkilendiği gözlenmiştir (WEB_11, 2002). Eachus ve Cassidy (2006) de öz-yeterlik inancının bireyin geçmiş başarı ve başarısızlık deneyimleri, başkalarının başarı ve başarısızlıklarına tanık olma gibi gözleme dayalı deneyimler, çevresindeki kişiler tarafından iknâ edilme süreci ve heyecan, korku gibi duyuşsal deneyimler tarafından belirlendiğini belirtmektedirler. Öz-yeterliğin, belirli davranışlara ilişkin bireysel algılara dayanmasından dolayı (Eachus ve Cassidy, 2002), birey bir alanda yüksek öz-yeterlik sergilerken; başka bir alanda düşük bir öz-yeterlik seviyesine sahip olabilir (Eachus ve Cassidy, 2006).

Sosyal Bilişsel Teori’nin önemli bir kavramı olan öz yeterlik, bireyin iş performansı, öğrenme süreci, başarısı ve yeni teknolojilere alışması ile son derece ilişkilidir (Gist ve Mitchell, 1992). Ayrıca, öz-yeterliğin sonuçları arasında, bir çalışma alanını isteyerek seçme, o işi başarabilmek için büyük bir motivasyon hissetme, çaba gösterme ve o çalışma üzerinde zaman harcama yer almaktadır (Akkoyunlu ve Orhan, 2003). Bireyin yüksek öz yeterlik algısı, zor görev ve etkinliklere yaklaşımında kendini rahat hissedebilmesine yardımcı olurken (Zhang, Li, Duan ve Wu, 2001); düşük öz yeterlik

algısı ise bireyin harekete geçmesine engel teşkil etmektedir (Bandura, 1989, Akt. Tekinarslan, 2011). Dolayısıyla, birçok insanın kendinden emin ve kendini yeterli hissettiği görevlerle meşgul olurken; başaramayacağını düşündüğü görevlerden uzak durmayı tercih ettiği görülmektedir (WEB_11, 2002; Whitty ve McLaughlin, 2007). Başka bir deyişle, öz-yeterliği yüksek olan bireyler zor bir görevle karşılaştıklarında bu durumu kaçınılması gereken değil üstesinden gelinmesi gereken bir iş algılamaktadırlar. Bu nedenle, öz-yeterlik algısı eğitimde üzerinde durulması gereken anahtar rollerden biri olarak düşünülmektedir (Aşkar ve Umay, 2001).

Öz-yeterlik kavramı öğretmenlik mesleği içerisinde ele alındığında da, öz-yeterlik algısının performans ve isteklendirme üzerinde önemli bir role sahip olduğu söylenebilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, eğitim-öğretim sürecinde sarf edilen çaba, hedef oluşturma ve yapılması gerekenlerin düzgün olarak yapılmadığında düzeltmek için ısrarcı davranma ve engellerle karşılaştıklarında dirençli olma davranışları sergilemeleri üzerinde etkili olabilmektedir (Tschannen-Moran, Hoy, ve Hoy, 1998). Tuncer ve Özüt (2012), öz-yeterliğin performans üzerindeki etkisi, karşılaşılan zorlukların üstesinden gelinmesi aşamasındaki önemi ve dış unsurlardan çok içsel süreçlerle olan ilişkisi açılarından bakıldığında öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının onların mesleki başarıları ile ilişkisinin kaçınılmaz olduğunu vurgulamıştır.

Bireylerin teknolojiye olan eğilimleri ile yakından ilgili olan bilgisayara yönelik öz-yeterlik (Zhang ve Espinoza 1998, Akt. Şahin ve Göçer, 2013), Gürcan (2005) tarafından, bireyin bilgisayar başında bir görevi gerçekleştirebilmek için bilgisayar kullanım yeteneğine ilişkin kabul ettiği algı olarak tanımlanmaktadır. Öz-yeterliğin bilgisayar kullanımı üzerindeki etkilerini araştıran çeşitli araştırmalar (Compeau ve Higgins, 1995; Davis, 1989; Doll ve Torkzadeh, 1988; Taylor ve Todd, 1995, Akt. Tekinarslan, 2011; Aşkar ve Umay, 2001; Şahin ve Göçer, 2013) genel olarak bilgisayar kullanımı öz-yeterlik algısı ile bilgisayar kullanımı arasında olumlu bir ilişki olduğunu yansıtmaktadır. Bilgisayar öz-yeterliği yüksek olan bireyler, düşük olan bireylere göre teknolojiye daha çabuk uyum sağlamaktadır. Bilgisayar öz-yeterliği ayrıca, bireylerin ilgilerini ve bilgisayarı kullanmalarını etkilemektedir (Gürcan, 2005).

Zhang ve Espinoza (1998), bilgisayara yönelik öz-yeterliğin bilgisayar teknolojilerine karşı tutum üzerinde de etkili olduğunu tespit etmiştir (Akt. Sam, Othman ve Nordin, 2005). Örneğin, bilgisayar kullanımının yanı sıra öz-yeterlik

algısının internet kullanımı yeterliği ve miktarı üzerinde de etkili olduğu sonucuna çeşitli araştırmalarla ulaşılmıştır (Nahl, 1997, Ren, 1999, Akt. Tekinarslan, 2011; Eastin ve LaRose, 2000).

Çavuş ve Gökdaş (2006), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının temel bilgisayar becerileri ve internet kullanımı becerilerinin meslekteki başarıları üzerinde etkili olduğunu vurgulamışlar. Günümüzde öğrencilerin yanı sıra öğretmenler de internetten sıklıkla yararlanmaktadırlar (Tuncer ve Özüt, 2012). Dünya çapında öğrencileri ve öğretmenleri birleştirici bir anahtar rolü üstlenmiş olan internet, dünyanın her tarafında dağınık şekilde bulunan potansiyel bilgi kaynaklarını birbirine bağlamaktadır (Barnard ve Samberg, 1993, Akt. Yapıcı ve Akbayın, 2013). İletişim kurma, araştırma yapma, bilgiye ulaşma ve paylaşma gibi amaçlarla kullanılan internete erişim, okul duvarları da dâhil olmak üzere kullanıcıların içinde bulunduğu tüm sınırları ortadan kaldırmaktadır (Wilson ve Marsh, 1995, Akt. Yapıcı ve Akbayın, 2013).

İnternet veya çevrimiçi teknolojideki gelişmelerin yanı sıra bilgisayar ile internet-temelli teknolojilerin kullanımının farklı beceriler gerektirmesi nedeniyle günümüz dünyasında internet kullanımı öz-yeterliği ile bilgisayar kullanımı öz-yeterliğinin birbirinden ayrılabilceği düşünülmektedir (Eastin ve LaRose, 2000). Cep telefonu ve kablosuz internetteki hızlı gelişmeler neticesinde internete artık sadece masaüstü bilgisayarlardan erişilmemektedir (Durndell ve Haag, 2002, Akt. Tekinarslan, 2011). Ayrıca, internet teknolojisi kullanımı kablolu ya da kablosuz internet erişimi sağlama, internette gezinme ve doğru bilgiye ulaşma (Eastin ve LaRose, 2000); internetin sunduğu çeşitli uygulamaları kullanabilme (Whitty ve McLaughlin, 2007); eşzamanlı veya eşzamansız iletişim sistemlerine dosya yükleme (WEB_10, 2000) gibi çeşitli becerileri de gerektirmektedir. Bu beceriler içerisinde “bir internet sayfasını açmak” gibi bazı internet becerileri basit beceriler olarak adlandırılırken “bir internet sayfası geliştirmek” gibi beceriler ise üst düzey beceriler olarak görülebilir (Tekinarslan, 2011).

Kısacası, internet öz-yeterliği “temel bilgisayar becerilerinin üstünde, internetin daha etkili bir biçimde kullanılması için gerekli, farklı bir davranışlar kümesi oluşturabilme inancı” olarak tanımlanabilir ve bu yönüyle bilgisayar öz-yeterliğinden ayrılabilir (Eastin ve LaRose, 2000). Bayrakçı vd. (2014)’ne göre ise internet öz-yeterliği, “kişinin internette karşılaşacağı sorunları çözebilmek için gerekli davranışları gösterebilme inancı” olarak ifade edilebilir. İnternet öz-yeterliğinin yüksek olması,

internet kullanıcılarının internet kullanırken kendilerine duydukları güvenin ve kendilerine ilişkin beklentilerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Yapıcı ve Akbayın, 2013).

İnternet kullanımı öz-yeterliğinin yanı sıra çevrimiçi teknolojilerin alt boyutlarını oluşturan eşzamanlı ve eşzamansız etkileşim, oldukça interaktif çeşitli iletişim biçimlerini içermektedir (Romiszowski ve Mason, 1996, Akt. WEB_10, 2000). Eşzamanlı etkileşim, çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin ve öğretmenlerin sanal bir ortamda aynı anda fikirlerini paylaşmalarına ve tartışma ortamları yaratmalarına fırsat verirken; eşzamansız etkileşim, çevrimiçi sınıfların tüm üyelerinin aktif bir şekilde farklı zamanlarda veri girişine ve böylece öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının yaratılmasına imkân sağlamaktadır. Çevrimiçi teknolojiler vasıtasıyla bir kişi çok sayıda insana kolaylıkla ulaşabileceği gibi; çoklu etkileşim ortamı da sağlanabilir (Jonassen, Davidson, Collins, Campbell ve Bannan-Haag, 1995).

Çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algısı ile ilgili ilk araştırma Miltiadou ve Yu (2000) tarafından gerçekleştirilmiştir (WEB_10, 2000). Çevrimiçi ortamlara yönelik bir öz-yeterlik ölçeğinin eksikliğini ortadan kaldırarak, çevrimiçi öğrencilerin e-posta, internet ve bilgisayar konferansı gibi iletişim teknolojilerine yönelik öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla bu çalışmada da yararlanılan ölçeği geliştirmişlerdir.

Ölçeğin internet yeterlikleri alt boyutu, bireylerin internet kullanımını sağlayan Netscape veya Explorer gibi bir uygulamanın kullanımına yönelik; eşzamanlı etkileşim alt boyutu, eşzamanlı bir sohbet sisteminde aynı anda çevrimiçi durumda bulunan bireylerin birbirleriyle iletişim kurmalarına yönelik; eşzamansız etkileşim I alt boyutu, aynı anda çevrimiçi konumda bulunmayan bireylerin elektronik bir posta sistemi yoluyla iletişimine yönelik ve eşzamansız etkileşim II alt boyutu da aynı anda çevrimiçi durumda olmayan bireylerin konferans sistemleri vasıtasıyla birbirlerine mesaj göndermelerine ve gönderilen mesajları cevaplamalarına yönelik maddeleri içermektedir (WEB_10, 2000).

Çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algısının öğrencilerin performansı ve başarısı üzerindeki etkisine yönelik yapılan çeşitli çalışmalarda farklı bulgular elde edilmiştir. Miltiadou (2000)'nın çalışmasında, çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlik algısının öğrencilerin performansını olumsuz şekilde etkilediği bulunmuştur (Akt. Lee ve Witta, 2001). Ancak, Wang, Shannon ve Ross (2013) öğrencilerin teknolojiye

yönelik öz-yeterlik algılarının artmasının öğrencilerin performansı üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmektedirler.

DeTure (2004), uzaktan eğitim programı öğrencilerine yönelik yaptığı araştırmada, çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algısının öğrenci başarısı üzerinde etkili olmadığı sonucunu elde etmiştir. Benzer şekilde, Puzziferro (2008) çevrimiçi bir ders kapsamında yaptığı araştırmada çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algısının performans üzerinde etkisi olmadığı sonucunu tespit etmiştir. Aynı zamanda, katılımcıların çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Horzum ve Çakır (2009) da, öğrencilerin çevrimiçi teknolojilere yönelik algılarının yüksek olmasının öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle etkileşimini ve teknolojiyi kullanmalarını etkileyeceğini ifade etmektedirler.

Çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algısını etkileyen faktörlere yönelik yapılan çeşitli araştırmalar da alanyazında yer almaktadır. Lee ve Witta (2001), öğrencilerin çevrimiçi teknolojileri kullanma deneyimi arttıkça çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algılarının arttığını belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde, Lam, Lee, Wong ve Fung (2005), bilgisayarı ve interneti çok kullanan bireylerin çevrimiçi görevleri yerine getirmede daha iyi olduklarını tespit etmişlerdir (Akt. Gömleksiz ve Erten, 2013).

Kaya ve Durmuş (2010), yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının interneti araştırma yapmak için kullanım düzeyleri ile internet öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespitine ulaşmışlardır.

Tekinarslan (2011)'ın bilgisayar sahibi olmanın ve internet kullanım deneyiminin çevrimiçi teknoloji kullanımının eğitim fakültesi öğrencilerinin öz yeterliği üzerindeki etkisini araştıran araştırmasında, bilgisayar sahibi olmanın, internet erişimine sahip olmanın ve internet kullanım sıklığının çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlik algısını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Aynı araştırmanın sonucuna göre, cinsiyet değişkeninin çevrimiçi teknoloji kullanımı öz yeterliği üzerindeki anlamı bir fark yaratmazken; eğitim görülen alan değişkeninin etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, interneti eğlence, sohbet, e-posta alışverişi, haber okuma ve forumlara katılma amaçlarıyla kullandığını ifade eden öğrencilerin daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bayrakcı vd. (2014) öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının eğitim teknolojilerine yönelik tutumları ve internet öz-yeterlik algılarının cinsiyet, bölüm, sosyal medya kullanma ve genel bilgisayar bilgi seviyelerine göre farklılık göstermediğini sonucuna ulaşmışlardır. Ancak, öğretmen adaylarının internet öz-yeterlik algıları onların internet kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlik algısına yönelik yapılan çeşitli araştırmalar neticesinde ifade edildiği gibi çevrimiçi teknolojileri kullanma deneyimi arttıkça bu teknolojilere yönelik öz-yeterlik algısının da arttığı görülebilmektedir. Dolayısıyla, çevrimiçi teknolojileri kullanma deneyiminin bu teknolojiler kullanılarak yapılan sanal zorbalık davranışlarının tespit edilmesi üzerinde de olumlu bir katkı sağlayabileceği varsayılabilir. Ayrıca, öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği içerisinde hem kendilerini geliştirebilmeleri hem de öğrencilerine doğru bir şekilde yardımcı olabilmeleri için, teknolojiyi her an her yerde kullanma eğiliminde bulunan öğrencileri kadar teknolojiyi kullanma konusunda bilgi ve beceri sahibi olmalarının ne kadar önemli olduğunun vurgulanmasından yola çıkarak, öğretmenlerin sanal zorbalık olaylarını fark edebilmeleri açısından sanal zorbalığın yapıldığı e-posta, cep telefonu, kısa mesaj, sosyal paylaşım siteleri, forumlar ve web siteleri gibi çeşitli araçlara ne kadar aşina olduğu ve bu araçları ne kadar kullanabildiklerinin tespit edilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Bu amaçla, Deniz ve Algan (2007)'ın ifade ettiği gibi öğretmenlerin çevrimiçi teknolojileri ne kadar kullanabildiklerini belirlemek amacıyla öğretmenlerin bu alanda kendilerine ilişkin algılarının değerlendirildiği algı temeline dayalı bir ölçek kullanılmıştır. Eşzamanlı ve eşzamansız etkileşim ve internet yeterlikleri gibi alt boyutlardan oluşan çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterlilik algısının ölçülmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yapılacak her türlü çalışmada bu değerlendirmenin dikkate alınarak temel oluşturması gerekli görülmektedir. Bu noktada, yapılan araştırma kapsamında öğretmenlerin çevrimiçi teknolojilerini kullanım açısından ne durumda oldukları, hangi alanlarda sorunlarla karşılaştıkları ve öz-yeterlik düzeylerinin ne olduğu sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sanal zorbalık farkındalığı ve duyarlılığı konusunda önce yabancı ülkelerde ardından Türkiye’de yapılan araştırma bulgularına yer verilmiştir. Bu kapsamda, araştırmalar eski tarihli araştırmadan yeni tarihli olana doğru tarihsel bir sıra ile incelenmektedir

2.4.1. YURTDIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Smith vd. (2006) tarafından yaşları 11-16 arasında değişen 92 öğrenciye yönelik İngiltere’de yapılan araştırma neticesinde öğrencilerin sanal zorbalık konusundaki farkındalıklarına ilişkin elde edilen bulgulara göre öğrencilerin en çok farkında oldukları sanal zorbalık türü (%46) resim/video klibi gibi araçların kullanılmasıyla yapılan zorbalıktır. Bunu %37 ile telefonla arama ve %29 oranla metin mesajları gönderilerek yapılan sanal zorbalık türleri takip etmektedir. Ayrıca, bulgulara göre öğrencilerin yalnızca %12’si konuşma odalarında yapılan sanal zorbalığın gerçekleştiğinin farkındadır.

Singh (2009)’in ilkökul öğretmenlerine yönelik yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin %72’si sanal zorbalığın internet ve e-posta yoluyla gerçekleştiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir (WEB_12, 2009). Bu durum gençlerin iletişim kurmak için kullandıkları elektronik araçların çeşitliliği düşünüldüğünde öğretmenlerin sanal zorbalığın doğasının ve sanal zorbalık araçlarının kısıtlı bir oranının farkında olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin sanal zorbalık algıları ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ancak, sanal zorbalık konusuyla yakından ilişkili olan dijital medya, internet ve sanal zorbalığın gerçekleştiği diğer elektronik araçlar konusunda çeşitli mesleki gelişim seminerlerini başarıyla tamamlayan öğretmenlerin sanal zorbalık konusunda daha fazla bilgi sahibi oldukları ve sanal zorbalık yapmak için kullanılan çeşitli araçların daha fazla farkında oldukları sonucu da elde edilmiştir. Öğrenciler arasında sanal zorbalığın yaygınlığına ilişkin öğretmen düşüncelerine gelindiğinde, öğretmenlerin %55.5’i az sayıda öğrencinin sanal zorbalıktan etkilendiğini düşünmektedirler. Kendi sınıfında sanal zorbalık davranışlarıyla karşılaşan öğretmenlerin oranı da sadece %27.7’dir. Bu durum ya sanal zorbalığın seyrek

gerçekleştğini ya da öğretmenlerin bu durumların farkında olmadıklarını göstermesi açısından önemlidir.

Li (2009)'nin öğretmen adaylarının sanal zorbalık algılarını incelemek amacıyla Kanada'da 154 öğretmen adayıyla yaptığı araştırmasında, öğretmen adaylarının %65'inin sanal zorbalıktan endişelendikleri ve sanal zorbalığın çocuklar üzerinde önemli etkileri olduğunu düşündükleri halde; çoğunluğunun sanal zorbalığın Kanada'daki okullar için bir sorun teşkil etmediğini düşündükleri görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu sanal zorbalıkla nasıl baş edecekleri konusunda kendilerine güvenlerinin az olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmen adaylarının hemen hemen hepsi üniversite eğitimlerinin kendilerini sanal zorbalık konusunda yeterince eğitmediklerini ifade etmişlerdir.

Mark (2009) tarafından Hawai'de bulunan üç ortaokulun öğrencilerine, öğretmenlerine ve velilerine yönelik yaptığı araştırmaya göre, sanal zorbalığın Hawai'deki ortaokul öğrencileri arasında önemli ve yaygın bir sorun olduğu; ancak gittikçe büyüyen bu sosyal sorunun öğretmenlere ve velilere oranla öğrencilerin daha fazla farkında oldukları ve sorunun ciddi olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Araştırmaya göre, öğretmenlerin yalnızca %30'u sanal zorbalığın farkındadır.

Mark ve Ratliffe (2011)'in 247 ortaokul öğrencisine yönelik yaptığı araştırmada, öğrenciler ebeveynlerinin öğretmenleri kadar sanal zorbalığın farkında olmadıklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerinin sanal zorbalık olaylarının farkında olduklarını düşünen öğrencilerin %83'ü öğretmenlerin bu tür olayları derhal sonlandıracağına inandıklarını belirtmişlerdir. Ancak, öğrenciler öğretmenlerinin sanal zorbalığın daha çok farkında olduklarını ve olaylara daha hızlı bir şekilde müdahale edeceklerine inanmalarına rağmen, sanal zorbalık mağdurlarının çoğu ailelerinin bu tür olayların sona ermesine yardım ettiklerini belirtmişlerdir.

Ryan, Kariuki ve Yılmaz (2011) tarafından, Yılmaz (2010)'ın öğretmen adaylarının sanal zorbalık algılarını ölçmek amacıyla Türkiye'de yaptığı araştırmayla karşılaştırmalı olarak Kanada'da yürütülen araştırmaya göre, eğitimlerinin ilk yılında aday öğretmenlerin %72'si sanal zorbalığı bir sorun olarak algılamakta iken; ikinci yılında bu oran %80'e yükselmiştir. Aynı araştırmada sanal zorbalığın öğrencileri olumsuz etkileyen bir sorun olduğunu düşünenlerin oranı ilk yıl %89 iken; ikinci yıl %94 olmuştur. Ayrıca, sanal zorbalıktan endişelendiklerini ifade edenlerin oranı ilk yıl %78

iken; ikinci yıl %81 olmuştur. Ancak, sanal zorbalık davranışlarını tespit etme ve önleme konusunda öğretmen adaylarının kendilerine güven duygusunun az olduğu, aldıkları eğitimlerin sanal zorbalığı önleme ve bu tür olaylara müdahale etme konusunda yeterli olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir.

Beringer (2011)'in öğrenciler arasındaki sanal zorbalığa ilişkin New York'ta bir ortaokuldaki öğretmenlerin algılarını ve farkındalıklarını inceleyen araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaklaşık %78'i okullarında yaşanan sanal zorbalıktan endişe duymaktadırlar, ancak katılımcıların yaklaşık %95'i bu olayları nasıl ele almaları gerektiği ve olaylarla nasıl baş edecekleri konusunda kendilerinden emin görünmemektedirler. Ayrıca, okullarında uygulanacak olan sanal zorbalık programlarına ilişkin yöneticiler, öğretmenler ve okul rehberlik servisinin ortaklaşa çalışması gerektiğini düşündüklerini ifade etmektedirler.

2.4.2. TÜRKİYE'DE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Yılmaz (2010) tarafından öğretmen adaylarının sanal zorbalık algılarını tespit etmek amacıyla Türkiye'deki yedi devlet üniversitesinde ikinci sınıfta öğrenim gören 163 öğretmen adayına yönelik yapılan araştırmaya göre katılımcıların büyük çoğunluğu (%77.9) sanal zorbalığı bir sorun olarak algılamakta; %85.9'u sanal zorbalığın öğrenciler üzerinde olumsuz etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, %77.3'ü sanal zorbalıktan endişelendiklerini ifade etmişlerdir. Ancak, öğretmen adayları yüksek farkındalık derecelerine rağmen, üniversite eğitimleri esnasında sanal zorbalıkla ilgili eğitime ihtiyaç duyulduğunu da ifade etmişlerdir. Araştırmaya göre, katılımcıların sadece yaklaşık dörtte biri bulundukları programın sanal zorbalıkla mücadele etme konusunda kendilerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Ayas ve Horzum (2011)'un öğretmenlerin sanal zorbalık algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yaptığı araştırmada öğretmenlerin sanal zorbalık algılarının toplam ortalama puanın yüksek olduğu; ancak cinsiyet, kıdem, yaş, branş ve sanal zorbalık amacıyla kullanılabilecek araçların kullanım beceri düzeyi açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gezgin ve Çuhadar (2012) tarafından BÖTE (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi) Bölümü öğrencilerinin sanal zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan araştırmada, katılımcıların sanal

zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, sanal zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyi ile cinsiyet ve sosyal çevrede sanal zorbalığa şahit olma değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulgusu elde edilmiştir. Araştırmada, kız öğrencilerin sanal zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının erkeklere göre daha yüksek olduğu ve sosyal çevresinde sanal zorbalık eylemine şahit olan BÖTE öğrencilerinin sanal zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının şahit olmayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, internet kullanım sıklığı, sanal zorbalık eylemine maruz kalma değişkenlerine göre ise sanal zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Serin (2012)'in ergenlerde sanal zorbalık /sanal mağduriyet yaşantılarını ve bu davranışlara ilişkin öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin farkındalık düzeylerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında okul yöneticilerinin % 53.2'sinin, öğretmenlerin ise % 47.6'sının daha önceden “sanal zorbalık” şeklinde bir kavramı duydukları; yöneticilerin % 58.7'sinin ve öğretmenlerin % 58.3'ünün ise bu kavramın tanımını bildikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, okul yöneticilerinin % 51,7'sinin, öğretmenlerin ise % 65,4'ünün sanal zorbalığa karşı herhangi bir önleyici çalışmada bulunmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada, okul yöneticilerinin % 6.3'ü; öğretmenlerin ise % 7.6'sı sanal zorbalığa maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Yenilmez (2012)'in İnternet'te çocuklara yönelik tehditleri “sanal zorbalık, internet'teki çocuk istismarı ve çocuk pornografisi ve internet bağımlılığı” olmak üzere üç başlık altında ele alarak bu konuya ilişkin öğretmen inançlarını belirlemeye yönelik araştırmasında öğretmenlerin %88,3'ü öğrencilerin sanal zorbalığa maruz kaldıklarını düşünürken; %3,9'u kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin %73,6'sı sanal zorbalığın yalnızca yetişkinler tarafından yapılmayıp yetişkin olmayan bireyler tarafından da gerçekleştirilebileceğini ifade ederken; %12,9'u bu konuda kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir.

Horzum ve Ayas (2013) tarafından psikolojik danışmanların (rehber öğretmenlerin) sanal zorbalık farkındalıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan 180 psikolojik danışmana (rehber öğretmene) yönelik yapılan çalışmada kadın psikolojik danışmanların sanal zorbalık farkındalıklarının erkek psikolojik danışmanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu; psikolojik danışmanların yaşları ile sanal zorbalık farkındalıkları arasında negatif yönlü, düşük

düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, psikolojik danışmanların sanal zorbalık farkındalıklarının diğer branştaki öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmışken; psikolojik danışmanların sanal zorbalık farkındalığı kıdemlerine göre farklılık göstermemiştir.

Yenilmez ve Seferoğlu (2013) tarafından öğretmenlerin sanal zorbalık hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 583 öğretmene yönelik yapılan araştırmada öğretmenlerin sanal zorbalık konusundaki genel farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin sanal zorbalık hakkındaki görüşleri üzerinde okullarının bulunduğu ortamın sosyoekonomik düzeyi ve internet kullanım sıklıkları değişkenlerinin etkisi olduğu; cinsiyet ve internet kullanım süresi değişkenlerinin ise doğrudan bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Toğer (2014) tarafından ilköğretim öğretmenlerinin internette çocuklara yönelik tehditlere ilişkin inançlarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, öğretmenler sanal zorbalığın yalnızca yetişkinler tarafından yapılmadığını düşündüklerini ifade etmektedirler. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerinin fotoğraflarının ve özel bilgilerinin izinsiz olarak paylaşılması yoluyla sanal zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Uysal, Duman, Yazıcı ve Şahin (2014) tarafından öğretmen adaylarının sanal zorbalık duyarlılıklarını cinsiyet ve bölüm değişkenleri açısından incelemek amacıyla yapılan araştırmaya göre, öğretmen adaylarının sanal zorbalık duyarlılıklarının yüksek olduğu, fakat cinsiyet ve bölüme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucu tespit edilmiştir.

BÖLÜM 3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma deseni, kullanılan ölçme araçları, evren ve örnekleme ve veri analiz teknikleri hakkında bilgi verilmektedir.

3.1. ARAŞTIRMA DESENİ

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma türleri birlikte kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar,1984). Bu bağlamda, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri ile çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek için ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri ve çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerinde çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için de nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma, var olan/ doğal olarak ortaya çıkmış bir durum ya da olayın nedenlerini ve bu nedenlere etki eden değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

3.2. ÖLÇME ARAÇLARI

Bu araştırmada, sanal zorbalığa ilişkin farkındalık durumunu ölçmek için Ayas ve Horzum (2011) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği”; öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliğini ölçmek için Miltiadou and Yu (2000) tarafından geliştirilmiş (WEB_10, 2000) ve Tekinarslan (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan “Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterlik Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanmış olan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.2.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Kişisel Bilgi Formunun başında sanal zorbalık tanımı kısa bir şekilde verilerek katılımcılar konuyla ilgili kısaca bilgilendirilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyet, branş, kıdem, çocuk sahibi olup olmadıkları, internet kullanım sıklıkları, günlük ortalama internet kullanım süresi, vb. demografik bilgiler sorulmuştur. Kişisel Bilgi Formu, EK A’da verilmiştir.

3.2.2. ÖĞRETMENLERİN SANAL ZORBALIK FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Ayas ve Horzum (2011) tarafından öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve alanyazın incelemesi sonucu geliştirilen “Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği”, toplam 14 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ayas ve Horzum (2011) tarafından yapılan faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .74 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk (2014)’e göre bu değer .60’dan büyük olması örneklemin büyüklüğünün yeterliliğini göstermektedir. Ölçekte yer alan 14 maddenin faktörlerdeki yük değerleri 0.49-0.79 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan 14 madde toplam varyansın %41.7’sini açıklamaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .82’dir. Elde edilen sonuçlar ölçeğin kullanılabilir olduğunu gösterebilecek niteliktedir.

Araştırma kapsamında tekrar yapılan faktör analizinde KMO değeri .87 olarak bulunmuştur. Bartlett’in Küresellik Testi’nde ise ($\chi^2 = 2253.938$, $p = .000$) sonucu ile örneklemin büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.41-0.73 arasında değişmektedir. Faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması faktörlerin seçimi için iyi bir ölçüdür. Ancak, uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer 0.30’a kadar indirilebilir (Büyüköztürk, 2014). Dolayısıyla, ölçekteki maddelerin yeterli faktör yüküne sahip olduğu söylenebilir. Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda, ölçekte yer alan 14 maddenin toplam varyansın %61.4’ünü açıkladığı görülmektedir. Cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı .75 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlardan ölçeğin kullanılabilir olduğu söylenilebilir.

Ölçekte yer alan 4. madde olan “Öğretmenler, öğrencilere sanal zorbalığı önlemek için bir program uygulamalıdır” örnek maddedir. Ölçekte yer alan bu maddelere katılma düzeyini ifade etmek için 5’li Likert tipi dereceleme kullanılmaktadır. Bu dereceleme “Her zaman (5), Sık sık (4), Bazen (3), Nadiren (2) ve Hiçbir zaman (1)”

şeklindedir. Ölçekte 12, 13 ve 14.maddeler olmak üzere toplam 3 ters madde bulunmaktadır. Ölçekten 14 ile 70 arasında puan alınabilmektedir. Puanların artması öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıklarının arttığı anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği, EK B’de verilmiştir.

3.2.3. ÇEVİRİMİÇİ TEKNOLOJİLER ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

Miltiadou ve Yu (2000) tarafından geliştirilen Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterlik Ölçeği, 30 maddeden oluşmaktadır (WEB_10, 2000). Ölçekte yer alan maddelere katılma düzeyini ifade etmek için 5’li Likert tipi dereceleme kullanılmaktadır. Bu dereceleme “Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Çoğunlukla (4) ve Her zaman (5)” şeklindedir (Tekinarslan, 2011). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan 145’tir. Ölçekten alınan puan arttıkça katılımcıların çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlik algılarının yükseldiği anlamına gelmektedir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması aşamasında “çeviri-tekrar çeviri” yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada, Miltiadou and Yu (2000) tarafından geliştirilmiş olan çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterlik ölçeğinde yer alan maddeler Tekinarslan (2011) tarafından İngilizce’den Türkçe’ye çevrildikten sonra bir dilbilimci tarafından kontrolü yapılarak onaylanmıştır. Sonraki aşamada, ölçeğin Türkçe versiyonu İngilizce alanında uzman bir akademisyen tarafından tekrar İngilizce’ye çevrilmiştir ve başka bir dilbilimci tarafından çeviri onaylanmıştır. Daha sonra, ölçeğin orjinal ve çevrilmiş formları birbiriyle karşılaştırılarak, Türkçe’ye uyarlanmış form üzerinde ufak düzeltmeler yapılmıştır. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi bölümünde görev yapmakta olan farklı alanlardan öğretim üyelerinden iki bölümden oluşan anketleri sınıflarında uygulamaları istenmiştir. İlk bölüm kişisel bilgilerden oluşurken ikinci bölüm çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algısına ilişkin bölümdür.

Öncelikle, Tekinarslan (2011) tarafından 268 Eğitim Fakültesi öğrencisinden veriler toplandıktan sonra verilerin faktör analizine uygunluğunu analiz etmek amacıyla örneklemin yeterliliğini test eden Bartlett’in Küresellik Testi (Barlett's Test of Sphericity) ve KMO testleri uygulanmıştır. KMO değeri 0.000 değeri üzerinden 0.945 olarak bulunmuştur. Bartlett’in Küresellik Testi’nde ise ($\chi^2 = 6295.110$, $p = .000$) sonucu ile elde edilen verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu tespit edilmiştir.

Daha sonra, ölçeğin yapısını tam olarak netleştirmek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde maddelerin öz değeri 1'den büyük olacak şekilde ölçeğin beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak, 5.faktör sadece madde 2 ve 9'u içerdiği ve madde 2'nin 2.faktörde daha yüksek yük değeri taşıması nedeniyle 5.faktör ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca, madde 9 da ölçekten çıkarılan 5.faktör dışında hiç bir faktör altında yeterli yük değeri taşımadığı için ($> \pm 30$) ölçekten çıkarılmıştır. Bunların yanı sıra, madde 21 ve 23 "Eşzamansız Etkileşim II" faktöründe daha yüksek değer göstermesine rağmen Miltiadou and Yu (2000) tarafından geliştirilen orjinal ölçekte "Eşzamansız Etkileşim I" altında yer aldığı ve bu faktörde yer alan diğer maddelerle de daha ilişkili olduğu için bu faktöre taşınmıştır. Aynı şekilde, madde 10 ölçeğin orjinalinde "İnternet Yeterlilikleri" faktörü altında yer aldığı ve bu faktörün altındaki diğer maddelerle daha ilişkili olduğu için yük değeri "Eşzamansız Etkileşim II" faktöründe daha yüksek çıkmasına rağmen "İnternet Yeterlilikleri" faktörünün altında yer almıştır.

Tekinarslan (2011) tarafından uyarlanmış olan ölçeğin alt boyutları isimlendirilirken ölçeğin orjinal hali göz önüne alınmıştır. Alt boyutların sayısı, isimleri ve ilgili maddelerin içeriği açısından orjinal haliyle uyum göstermektedir. Maddelerin faktör değerleri "eşzamansız etkileşim I", "eşzamansız etkileşim II", "İnternet yeterlilikleri" ve "eşzamanlı etkileşim" alt boyutları yani faktörleri için sırasıyla 0.845 - 0.392, 0.750 - 0.650, 0.739-0.315 and 0.780-0.720 arasında değişmektedir. Ölçekteki maddelerin yeterli faktör yüküne sahip olması, ölçeğin faktör ve yapı geçerliliğine sahip olduğunun göstergesi olarak düşünülebilir (Thompson ve Daniel, 1996, Akt. Tekinarslan, 2011). Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış formunda ölçeğin bütünü için Cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı 0.96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin orjinal formunun 0.95 Cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Tüm bu bulgular neticesinde, ölçeğin genel olarak geçerlilik ve güvenilirliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tekinarslan (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulanmıştır. Ancak, bu araştırma kapsamında ölçeğimizin öğretmenlere uygulanmasından dolayı faktör analizi tekrar yapılmıştır. Toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu analiz etmek amacıyla örneklemin yeterliliğini test eden KMO ve Barlett-testi uygulanmıştır. KMO değeri, ölçeğin tamamı için 0.000 değeri üzerinden 0.967 olarak bulunmuşken; "internet yeterlilikleri" alt boyutu için 0.910; "eşzamanlı

etkileşim” alt boyutu için 0.831; “eşzamansız etkileşim I” alt boyutu için 0.932 ve “eşzamansız etkileşim II” alt boyutu için de 0.944 olarak bulunmuştur. Faktörleştirilebilirlik için KMO’nun .60’dan yüksek olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2014). Bartlett’in Küresellik Testi’nde ise ($\chi^2 = 18132.961$, $p = .000$) sonucu ile araştırma grubundan elde edilen verilerin faktör analizi işlemlerini yapmaya uygun olduğu söylenebilir.

Ayrıca, maddelerin faktör yük değerleri “internet yeterlikleri” alt boyutu için 0.377-0.866, “eşzamanlı etkileşim” alt boyutu için 0.915-0.962, eşzamansız etkileşim I” alt boyutu için 0.805-0.922 ve “eşzamansız etkileşim II” alt boyutu için de 0.923-0.947 arasında değişmektedir. Sonuç olarak, ölçekteki maddelerin yeterli faktör yüküne sahip olduğu söylenebilir.

Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda, özdeğeri 18.906 olan birinci alt boyut toplam varyansın %65.192’sini; özdeğeri 1.666 olan ikinci alt boyut toplam varyansın %5.744’ünü; özdeğeri 1.402 olan üçüncü alt boyut toplam varyansın %4.833’ünü; özdeğeri .940 olan dördüncü alt boyut toplam varyansın %3.241’ini açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyans miktarı %79.011 olarak bulunmuştur. Sosyal bilimlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları ideal olarak belirlendiğinden dolayı (Deniz ve Algan, 2007); bu çalışmada açıklanan varyans miktarının iyi değerde olduğu kabul edilebilir.

Cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı .95 olarak bulunmuştur. Elde edilen iç tutarlık katsayısının ölçeğin orjinal formu ve Tekinarslan (2011) tarafından elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık kat sayıları ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Tüm bu bulgular neticesinde, ölçeğin genel olarak geçerlilik ve güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tekinarslan (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan “Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterlik Ölçeği”, EK C’de verilmiştir.

3.3. ARAŞTIRMA EVRENİ

Araştırmanın evrenini, İstanbul’un Silivri ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi 31 ortaokul, 6 Meslek Lisesi, 6 Anadolu Lisesi ve 1 Fen Lisesi’nde kadrolu olarak görev yapmakta olan toplam 881 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında tüm evrene ulaşılma hedeflenmesinden dolayı örneklem

seçme yoluna gidilmemiştir. Uygulamaya gönüllü olarak toplam 507 öğretmen katılarak anketleri doldurmuştur; ancak 21 anket formu değerlendirmeye alınmayarak 486 katılımcının verileri değerlendirmeye dâhil edilmiştir. Araştırma alanındaki okullar ve her okulda görevli öğretmen sayıları EK D’de verilmiştir. Ayrıca, katılımcılar hakkındaki ayrıntılı bilgi bulgular kısmında betimsel istatistikler olarak verildiğinden burada detaylı bilgi verilmemiştir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Araştırmanın yapılabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve İstanbul Valiliğinden gerekli izinler alındıktan sonra Silivri İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından ilgili okullara onay belgesi kurum.net üzerinden gönderilerek okul yöneticileri araştırmadan haberdar edilmiştir.

Verilerin toplanması işlemi iki şekilde gerçekleştirilmiştir. İlk yol, uygulamanın yapıldığı okullara gidilerek anket çıktılarının araştırmacı tarafından öğretmenlere bizzat uygulanması ve uygulamadan sonra anketlerin araştırmacıya teslim edilmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. İkinci yol ise anket çıktılarının uygulamanın yapıldığı okul yöneticilerine teslim edilerek araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlere uygulanmasından sonra anketlerin araştırmacıya okul yöneticileri tarafından toplu olarak teslim edilmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın ortalama 15 dakikalık süre içerisinde gerçekleştirildiği görülmüş veya bildirilmiştir.

Uygulamaya gönüllü olarak toplam 507 öğretmen katılarak anketleri doldurmuştur. Uygulanan anketlerin verileri, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ancak, anket verilerinin bilgisayara aktarılmasından önce kontrolleri yapılarak eksik doldurulan, birden fazla seçeneğin işaretlendiği görülen, ücretli öğretmenler, ilkokul veya okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulduğu tespit edilen toplam 21 anket formu değerlendirmeye alınmayarak 486 katılımcının verileri değerlendirmeye dâhil edilmiştir.

Verilerin analizinde, bazı öğretmenler branşları açısından çeşitli gruplar altında toplanarak İngilizce, Almanca ve Arapça öğretmenleri “Yabancı Dil”; Türkçe ve Edebiyat öğretmenleri “Türk Dili ve Edebiyatı”; Görsel Sanatlar, Resim, Teknoloji ve Tasarım, Beden Eğitimi ve Müzik öğretmenleri “Özel Yetenek”, meslek liselerinde çeşitli mesleki derslere giren öğretmenler “Meslek Dersleri”; Fen ve Teknoloji, Fizik,

Kimya ve Biyoloji öğretmenleri “Fen Bilimleri”; Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Felsefe Grubu ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri “Sosyal Bilimler” olarak gruplandırılmıştır.

Ayrıca, öğretmenlerin kıdem süreleri kişisel bilgi formunda açık uçlu sorulmuşken verilerin analizi esnasında “1 ay-5 yıl”, “6 yıl-10 yıl”, “11 yıl-15 yıl”, “16 yıl-20 yıl” ve “21 yıl ve üzeri” şeklinde kategorilendirilmiştir.

Bu araştırmada verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 20.0 paket programı kullanılmıştır. Katılımcılara ilişkin betimsel bulguların elde edilmesinde frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Test sonucunda p değeri .05’ten büyük olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin analizinde, gruptaki katılımcı sayısının 30’dan fazla olduğu durumlarda parametrik testler (t-testi ve ANOVA) kullanılırken; gruptaki katılımcı sayısının 30’dan az olduğu durumlarda parametrik olmayan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2007). Öğrencilerin sanal zorbalık/sanal mağduriyet davranışlarına ilişkin öğretmenlerin farkındalık düzeyleri ile çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi analiz etmek için de Pearson Korelasyon tekniğine başvurulmuştur. Analizlerin sonuçlarını değerlendirmede $p < .05$ düzeyi minimum kritik değer olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde kişisel bilgi formu doğrultusunda elde edilen katılımcılara ait betimsel bulgular, öğrencilerin sanal zorbalık/sanal mağduriyet davranışlarına ilişkin öğretmenlerin farkındalık düzeyleri ile çeşitli değişkenler açısından elde edilen bulgulara, öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri ile çeşitli değişkenler açısından elde edilen bulgulara, öğrencilerin sanal zorbalık /sanal mağduriyet davranışlarına ilişkin öğretmenlerin farkındalık düzeyi ile çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlik düzeyi arasındaki ilişkiye ait bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4.1. KATILIMCILARA İLİŞKİN BETİMSSEL BULGULAR

Katılımcıların özellikleri incelendiğinde, öncelikle Tablo 4.1’den anlaşılabacağı üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin %50.8’inin (f=247) kadın, %49.2’sinin (f=239) de erkek olmak üzere toplam sayının 486 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1 Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	247	50.8
Erkek	239	49.2
Toplam	486	100.0

Öğretmenlerin branşa göre dağılımı Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, en fazla Türk Dili ve Edebiyatı (%17.5), Yabancı Dil (%15.6) ve Sosyal Bilimler (%14.8) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2 Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımı

Branş	f	%
Yabancı Dil	76	15.6
Matematik	58	11.9
Fen Bilimleri	65	13.4
Sosyal Bilimler	72	14.8
Türk Dili ve Edebiyatı	85	17.5
Meslek Dersleri	32	6.6
Özel Yetenek	56	11.5
Rehberlik	17	3.5
Özel Eğitim	4	0.8
Bilişim Teknolojileri	21	4.3

Katılımcıların ne kadar süredir öğretmenlik yaptıkları açısından bakıldığında, Tablo 4.3'te görüldüğü gibi 1 ay ile 5 yıl arasında öğretmenlik süresi bulunanların %34.6 ile en yüksek orana, %8.6 ile 21 yıl ve üzeri olanların ise en düşük orana sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.3 Öğretmenlerin Kıdem Süresi

Kıdem	f	%
1 ay-5 yıl	168	34.6
6-10 yıl	111	22.8
11-15 yıl	116	23.9
16-20 yıl	49	10.1
21 yıl ve üzeri	42	8.6

Ayrıca, Tablo 4.4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin %55.1'inin (f=268) çocuk sahibi olduğu, %44.9'unun (f=218) ise çocuk sahibi olmadığı bulunmuştur.

Tablo 4.4 Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumu

Çocuk	f	%
Evet	268	55.1
Hayır	218	44.9
Toplam	486	100.0

Öğretmenlerin %88.5'inin (f=430) bir sosyal medya hesabı bulunurken, %11.5'inin (f=56) ise sosyal medya hesabının olmadığı Tablo 4.5'te görülmektedir.

Tablo 4.5 Öğretmenlerin Sosyal Medya Hesabı Bulunma Durumu

Sosyal Medya Hesabı	f	%
Evet	430	88.5
Hayır	56	11.5

Öğretmenlerin %85.6'sının (f=416) cep telefonlarından internete bağlanırken, %14.4'ünün ise (f=70) bağlanmadığı Tablo 4.6'da görülmektedir.

Tablo 4.6 Öğretmenlerin Cepten İnternete Bağlanma Durumu

Cepten İnternete Bağlanma	f	%
Evet	416	85.6
Hayır	70	14.4

Öğretmenlerin internet kullanım sıklığına bakıldığında, %81.9'unun (f=398) interneti hergün, %13.6'sının (f=66) haftada birkaç kez, %2.3'ünün (f=11) haftada bir kez, %1'inin (f=5) ayda bir kez kullandıkları ve %1.2'sinin (f=6) de hiçbir zaman kullanmadıkları Tablo 4.7'den anlaşılmaktadır.

Tablo 4.7 Öğretmenlerin İnternet Kullanım Sıklığı

İnternet Kullanım Sıklığı	f	%
Hergün	398	81.9
Haftada birkaç kez	66	13.6
Haftada bir	11	2.3
Ayda bir	5	1.0
Hiçbir zaman	6	1.2

Öğretmenlerin interneti günlük kullanım süresine baktığımızda, Tablo 4.8'de görüleceği üzere %30.5'inin (f=148) günde bir saatten az, %46.7'sinin (f=227) bir-iki saat, %17.7'sinin (f=86) üç-dört saat ve %5.1'inin (f=25) de beş saat ve daha fazla bir süre internette zaman geçirdikleri görülmektedir.

Tablo 4.8 Öğretmenlerin İnterneti Günlük Kullanma Süresi

İnterneti Günlük Kullanım Süresi	f	%
1 saatten az	148	30.5
1-2 saat	227	46.7
3-4 saat	86	17.7
5 saat ve daha fazla	25	5.1

“Sanal zorbalıkla ilgili herhangi bir mesleki gelişim seminerine katıldınız mı?” sorusuna öğretmenlerin %31.1’i (f=151) evet; %68.9’u (f=335) ise hayır cevabını vermişlerdir.

Öğretmenlerin %20.8’i (f=101) kendileri de sanal zorbalığa maruz kaldıklarını belirtirken; %79.2’si (f=385) ise sanal zorbalığa maruz kalmadıklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin sosyal çevrelerinde sanal zorbalık davranışlarına şahit olup olmadıkları incelendiğinde ise, %49.4’ünün (f=240) şahit olduğu; %50.6’sının (f=246) ise şahit olmadıkları görülmüştür.

4.2. ÖĞRENCİLERİN SANAL ZORBALIK /SANAL MAĞDURİYET DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN FARKINDALIK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında, birinci alt problemde yer alan “Öğrencilerin sanal zorbalık/sanal mağduriyet davranışlarına ilişkin öğretmenlerin farkındalık düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, öğretmenlerin, öğrencilerin sanal zorbalık ve sanal mağduriyet davranışlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin toplam ve her bir madde aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır ve Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9 Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeyinin Madde ve Toplam Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	$\bar{X}$	SS
11	4.59	.74
8	4.21	.81
7	4.18	.82
10	4.14	.82
4	3.99	.89
9	3.84	.92
6	3.78	.93
3	3.78	1.03
5	3.75	.95
1	3.33	1.20
2	3.24	1.24
13	2.62	1.01
12	2.44	1.04
14	2.36	1.19
Toplam	50.25	6.70

Tablo 4.9 incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadenin “Sanal zorbalık olaylarını önlemek için bu zorbalığı yapanlara cezalar verilmelidir” ($\bar{X} = 4.59$) olduğu ve en az katıldıkları ifadenin ise “Sanal zorbalık olayları öğrencilerin okul ilgisinin azalmasında etkili değildir” ($\bar{X} = 2.36$) olduğu görülmektedir.

Bu durum, öğretmenlerin bu tür olaylarla karşılaştığında öğrencilere uygun cezalar verilmesinin, diğer öğrencilerin benzer davranışlar göstermemesi için caydırıcı bir rol oynayabileceğini düşünmeleri şeklinde yorumlanabilir. Gerekli cezalar verilmediğinde, öğrenciler davranışlarının neticesinde herhangi bir yaptırımla karşılaşmaması nedeniyle bu durumdan cesaret alarak benzer davranışları sergileyemeye devam edebilir ve diğer öğrencilere olumsuz örnek teşkil edebilir.

Ayrıca, ölçekten alınan toplam puan ortalamasının 50.25 olduğu dikkate alındığında bu puanın en yüksek puan olan 70’e çok yakın olmasa bile yüksek bir değer olduğu söylenebilir. Ayas ve Horzum (2011)’un yaptığı araştırmada ölçekten elde edilen 55 toplam puan ortalamasından düşük bir puan elde edilmesine rağmen; bu puanın yüksek bir değer olduğu söylenebilir. Ayrıca, katılımcıların sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin yüksek oluşu sonucu, bazı araştırmalardaki bulgularla da tutarlılık

göstermektedir (Ayas ve Horzum, 2011; Beringer, 2011; Gezgin ve Çuhadar, 2012; Ryan vd., 2011; Yenilmez, 2012; Yenilmez ve Seferoğlu, 2013; Uysal vd., 2014; Yılmaz, 2010).

Ancak, Mark (2009) ve Singh (2009)'in yapmış oldukları araştırmalarda ise (WEB_12, 2009), sanal zorbalığın öğrenciler arasında yaygın olduğunu düşünen ve sanal zorbalığın farkında olan öğretmenlerin sayısının az olduğu bulgusu elde edilmiştir.

4.3. ÖĞRENCİLERİN SANAL ZORBALIK /SANAL MAĞDURİYET DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞİŞİMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında, ikinci alt problemde yer alan; “Öğrencilerin sanal zorbalık/sanal mağduriyet davranışlarına ilişkin öğretmenlerin farkındalık düzeyleri arasında cinsiyet, branş, kıdem, çocuk sahibi olma, sosyal medya hesabı bulunma, cep telefonundan internete bağlanma, iş dışında internet kullanım sıklığı, iş dışında interneti günlük kullanım süresi, sanal zorbalıkla ilgili herhangi bir mesleki gelişim seminerine katılma, sanal zorbalık eylemine maruz kalma ve sosyal çevresinde sanal zorbalığa şahit olma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, öğretmenlerin, öğrencilerin sanal zorbalık yapma ve sanal zorbalığa maruz kalma davranışlarına ilişkin farkındalık düzeyleri her değişkene göre ayrı ayrı çözümlenmiş ve sonuçlar başlıklar halinde gösterilmiştir.

Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre t-testinin uygulanmasıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10 Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	f	$\bar{X}$	SS	T	SD	P
Kadın	247	50.92	6.28	2.249	484	.02
Erkek	239	49.56	7.06			

Tablo 4.10 incelendiğinde kadın öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 50.92, standart sapması 6.28; erkek öğretmenlerin ise aritmetik

ortalaması $\bar{X} = 49.56$, standart sapması 7.06'dir. Bu veriler, kadın ve erkek öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi aritmetik ortalamaları arasında bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t-testi sonucuna göre, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t = 2.249$, $p < .05$). Bu bulgu öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıklarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu sonucun nedeni, kadın öğretmenlerin öğrencilerinin sanal zorbalık davranışlarına karşı daha hassas ve duyarlı olmaları ile bu tür olaylara daha fazla dikkat etmeleri olabilir.

Alanyazında, sanal zorbalık farkındalık düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu; kadınların farkındalık düzeyinin erkeklerden yüksek olduğunu belirten benzer araştırmalar yer almaktadır. Yapılan bu araştırmaların sonuçları da bulgumuzu destekler niteliktedir (Gezgin ve Çuhadar, 2012; Horzum ve Ayas, 2013).

Ayas ve Horzum (2011), Yenilmez ve Seferoğlu (2013) ve Uysal vd. (2014)'nin yaptıkları araştırmalarda ise, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri, branş değişkenine göre Kruskal Wallis H-testinin uygulanmasıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11 Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Değişimi
Kruskal Wallis H--Testi Sonuçları

Branş	f	$\bar{X}$	χ^2	SD	P
Yabancı Dil	76	254.29	12.81	9	.17
Matematik	58	230.86			
Fen Bilimleri	65	222.77			
Sosyal Bilimler	72	230.59			
Türk Dili ve Edebiyatı	85	264.10			
Meslek Dersleri	32	233.03			
Özel Yetenek	56	226.52			
Rehberlik	17	280.94			
Özel Eğitim	4	405.88			
Bilişim Teknolojileri	21	264.40			

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere, yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonucunda, Özel Eğitim öğretmenlerinin sanal zorbalık farkındalık düzeyi aritmetik ortalaması en yüksek olup ($\bar{X} = 405.88$); en düşük ise Fen Bilimleri ($\bar{X} = 222.77$) öğretmenlerinin olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($\chi^2 = 12.81$ $p > .05$). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri üzerinde branş değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Sanal zorbalık farkındalık düzeyi ile branş değişkeni karşılaştırıldığında, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri üzerinde branş değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, bu sonucu destekler nitelikte bulgulara rastlanmaktadır (Ayas ve Horzum, 2011; Uysal vd., 2014). Ancak, Horzum ve Ayas (2013)’ın yaptığı araştırmada, psikolojik danışmanların sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin diğer branşlardaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri, kıdem değişkenine göre ANOVA testinin uygulanmasıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12 Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Değişimi ANOVA Testi Sonuçları

Kıdem	f	$\bar{X}$			
1 ay-5 yıl	168	50.35			
6-10 yıl	111	50.91			
11-15 yıl	116	50.48			
16-20 yıl	49	49.22			
21 yıl ve üzeri	42	48.71			
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	208.232	4	52.058	1.159	.32
Grupiçi	21596.618	481	44.899		
Toplam	21804.850	485			

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F= 1.159, p>.05$).

Alanyazın incelendiğinde, yapılan araştırmaların sonuçları da bulgumuzu destekler niteliktedir (Ayas ve Horzum, 2011; Horzum ve Ayas, 2013).

Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri, çocuk sahibi olma değişkenine göre t-testinin uygulanmasıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13 Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Değişimi T-Testi Sonuçları

Çocuk	f	$\bar{X}$	SS	T	SD	P
Evet	268	49.95	7.17	-1,134	483	.25
Hayır	218	50.63	6.07			

Tablo 4.13’te görüldüğü üzere çocuk sahibi olan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi aritmetik ortalaması $\bar{X}= 49.95$, standart sapması 7.17; çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi aritmetik ortalaması ise $\bar{X}= 50.63$, standart sapması 6.07’dir. Tablo 4.18’e göre öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin çocuk sahibi olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t= -1,134, p>.05$). Başka bir deyişle, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıkları çocuk sahibi olma değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri, sosyal medya hesabı bulunma değişkenine göre t-testinin uygulanmasıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14 Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin Sosyal Medya Hesabı Bulunma Durumuna Göre Değişimi T-Testi Sonuçları

Sosyal Medya Hesabı	f	$\bar{X}$	SS	T	SD	P
Evet	430	50.38	6.56	1,196	484	.23
Hayır	56	49.25	7.66			

Tablo 4.14’te görüldüğü üzere sosyal medya hesabı olan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi aritmetik ortalaması $\bar{X}= 50.38$, standart sapması 6.56; sosyal

medya hesabı olmayan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi aritmetik ortalaması ise $\bar{X}=49.25$, standart sapması 7.66'dır. Bu verilere göre öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin sosyal medya hesabı olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t=1.196$, $p>.05$). Başka bir deyişle, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıkları sosyal medya hesabı olup olmama değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri, cep telefonundan internete bağlanma değişkenine göre t-testinin uygulanmasıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15 Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin Cep Telefonundan İnternete Bağlanma Durumuna Göre Değişimi T-Testi Sonuçları

Cepten İnternete Bağlanma	f	$\bar{X}$	SS	T	SD	P
Evet	416	50.30	6.58	.404	484	.68
Hayır	70	49.95	7.44			

Tablo 4.15 incelendiğinde cep telefonundan internete bağlanan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi aritmetik ortalaması $\bar{X}=50.30$, standart sapması 6.58; cep telefonundan internete bağlanmayan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi aritmetik ortalaması ise $\bar{X}=49.95$, standart sapması 7.44'tür. Bu veriler, cep telefonundan internete bağlanan ve bağlanmayan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi aritmetik ortalamaları arasında bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t-testi sonucuna göre, öğretmenlerin, sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin cep telefonundan internete bağlanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t=.404$, $p>.05$). Başka bir deyişle, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıkları cep telefonundan internete bağlanıp bağlanmama değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri, iş dışında internet kullanım sıklığı değişkenine göre Kruskal Wallis H-testinin uygulanmasıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16 Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin İş Dışında İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Değişimi Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

İnternet Kullanım Sıklığı	f	$\bar{X}$	χ^2	SD	P
Hergün	398	249.11	4.15	4	.38
Haftada birkaç kez	66	212.30			
Haftada bir	11	238.82			
Ayda bir	5	251.40			
Hiçbir zaman	6	216.67			
Toplam	486				

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere, yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonucunda, iş dışında interneti ayda bir kullanan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi aritmetik ortalaması en yüksek olup ($\bar{X}$ = 251.40); bunu azalarak sırasıyla iş dışında interneti her gün kullanan öğretmenler ($\bar{X}$ = 249.11), haftada bir kullanan öğretmenler ($\bar{X}$ = 238.82), hiçbir zaman kullanmayan öğretmenler ($\bar{X}$ = 216.67) ve haftada birkaç kez kullanan öğretmenler ($\bar{X}$ = 212.30) takip etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin iş dışında internet kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (χ^2 = 4.15, $p > .05$). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri üzerinde iş dışında internet kullanım sıklığı değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, bulgumuzu destekleyen nitelikte, Gezgin ve Çuhadar (2012)’ın BÖTE bölümü öğrencilerinin sanal zorbalık duyarlılık düzeylerini inceleyen araştırmasında da internet kullanım sıklığının anlamlı bir fark yaratmadığı sonucu elde edilmiştir.

Yenilmez ve Seferoğlu (2013)’nın araştırmasına göre ise, internet kullanım sıklığı değişkeninin sanal zorbalık hakkındaki bazı görüşler üzerinde etkisinin olduğu tespit edilmiştir. “Sanal zorbalık yalnızca yetişkinler tarafından yapılır” düşüncesine katılım oranı, internet kullanım sıklığı ayda bir olan öğretmenlerin internet kullanım sıklığı haftada bir, haftada birkaç kez ve her gün olan öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmektedir (%54.5). Ayrıca, internet kullanım sıklığı her gün olan öğretmenlerin diğer gruplardaki öğretmenlere göre yüksek oranla (%75.6) bu görüşe katılmadıkları da gözlenmektedir.

Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri, iş dışında interneti günlük kullanım süresi değişkenine göre Kruskal Wallis H-testinin uygulanmasıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17 Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin İş Dışında İnterneti Günlük Kullanım Süresi Değişkenine Göre Değişimi Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

İnterneti Günlük Kullanım Süresi	f	$\bar{X}$	χ^2	SD	P
1 saatten az	148	239.12	4.33	3	.22
1-2 saat	227	239.45			
3-4 saat	86	245.45			
5 saat ve daha fazla	25	299.48			
Toplam	486				

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere, yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonucunda, iş dışında interneti günlük 5 saat ve daha fazla kullanan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi aritmetik ortalaması en yüksek olup ($\bar{X}$ = 299.48); bunu azalarak sırasıyla 3-4 saat kullanan öğretmenler ($\bar{X}$ = 245.45), 1-2 saat kullanan öğretmenler ($\bar{X}$ = 239.45) ve 1 saatten az kullanan öğretmenler ($\bar{X}$ = 239.12) takip etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin iş dışında interneti günlük kullanım süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (χ^2 = 4.33, $p > .05$). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri üzerinde iş dışında interneti günlük kullanım süresi değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri, sanal zorbalıkla ilgili herhangi bir mesleki gelişim seminerine katılma değişkenine göre t-testinin uygulanmasıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18 Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin Sanal Zorbalıkla İlgili Herhangi Bir Mesleki Gelişim Seminerine Katılım Durumuna Göre Değişimi T-Testi Sonuçları

Mesleki Seminere Katılım	f	$\bar{X}$	SS	T	SD	P
Evet	151	51.31	6.20	2.445	318	.01
Hayır	335	49.77	6.87			

Tablo 4.18 incelendiğinde sanal zorbalıkla ilgili herhangi bir mesleki gelişim seminerine katılan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 51.31, standart sapması 6.20; sanal zorbalıkla ilgili herhangi bir mesleki gelişim seminerine katılmayan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi aritmetik ortalaması ise $\bar{X}$ = 49.77, standart sapması 6.87'dir. Bu veriler, sanal zorbalıkla ilgili herhangi bir mesleki gelişim seminerine katılan ve katılmayan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi aritmetik ortalamaları arasında bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t-testi sonucuna göre, öğretmenlerin, sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin sanal zorbalıkla ilgili herhangi bir mesleki gelişim seminerine katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (t= 2.445, p<.05). Başka bir deyişle, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıkları sanal zorbalıkla ilgili herhangi bir mesleki gelişim seminerine katılma değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Bu durum, öğretmenlerin sanal zorbalıkla ilgili mesleki bir gelişim seminerine katılmalarının sanal zorbalık farkındalıklarını artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Bunun nedeni, öğretmenlerin sanal zorbalıkla ilgili katıldıkları mesleki gelişim seminerleri esnasında çeşitli sanal zorbalık olayları ve araçları hakkında bilgilendirilmeleri; böylece öğrenciler arasındaki sanal zorbalık davranışlarına ilişkin farkındalık kazanmaları ve bu seminerler neticesinde bu tür olaylara daha çok dikkat etmeleri olabilir. Singh (2009)'ın yapmış olduğu araştırma da bulgumuzu destekler niteliktedir (WEB_12, 2009).

Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri, sanal zorbalık eylemine maruz kalma değişkenine göre t-testinin uygulanmasıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.19 Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin Sanal Zorbalık Eylemine Maruz Kalma Durumuna Göre Değişimi T-Testi Sonuçları

Sanal Zorbalığa Maruz Kalma	f	$\bar{X}$	SS	T	SD	P
Evet	101	51.50	5.83	2.109	484	.03
Hayır	385	49.92	6.88			

Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerini sanal zorbalık eylemine maruz kalma değişkeni ile karşılaştırdığımızda; Tablo 4.19'da görüldüğü üzere, sanal zorbalık eylemine maruz kalan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi aritmetik

ortalaması $\bar{X}$ = 51.50, standart sapması 5.83; sanal zorbalık eylemine maruz kalmayan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi aritmetik ortalaması ise $\bar{X}$ = 49.92, standart sapması 6.88'dir. Bu veriler, sanal zorbalık eylemine maruz kalan ve kalmayan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi aritmetik ortalamaları arasında bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t-testi sonucuna göre, öğretmenlerin, sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin sanal zorbalık eylemine maruz kalma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t = 2.109$, $p < .05$). Başka bir deyişle, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri sanal zorbalığa maruz kalma değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Bu durum, sanal zorbalık davranışlarına kendileri de maruz kalan öğretmenlerin, öğrenciler arasındaki bu tür davranışlara ilişkin farkındalıklarının arttığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler de zaman zaman öğrencileri, meslektaşları veya sosyal çevreleri tarafından sanal zorbalık eylemlerine maruz kalabilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin çeşitli sanal zorbalık araçları, türleri ve davranışlarına tanıdık hale gelmeleri ve böylece öğrenciler arasında bu tür olaylar yaşandığında daha kolay fark edebilmelerinden kaynaklanabilir. Gezgin ve Çuhadar (2012) tarafından yapılan araştırmada ise; sanal zorbalık eylemine maruz kalma değişkenine göre sanal zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri, sosyal çevresinde sanal zorbalığa şahit olma değişkenine göre t-testinin uygulanmasıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.20 Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin Sosyal Çevresinde Sanal Zorbalığa Şahit Olma Durumuna Göre Değişimi T-Testi Sonuçları

Sosyal Çevrede Sanal Zorbalığa Şahit Olma	f	$\bar{X}$	SS	T	SD	P
Evet	240	50.88	6.36	2.054	484	.04
Hayır	246	49.64	6.97			

Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerini sosyal çevrelerinde sanal zorbalığa şahit olma değişkeni ile karşılaştırdığımızda; Tablo 4.20'de görüldüğü gibi, sanal zorbalığa şahit olan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi aritmetik

ortalaması $\bar{X} = 50.88$, standart sapması 6.36; sanal zorbalığa şahit olmayan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi aritmetik ortalaması ise $\bar{X} = 49.64$, standart sapması 6.97'dir. Bu veriler, sosyal çevrelerinde sanal zorbalığa şahit olan ve olmayan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi aritmetik ortalamaları arasında bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t-testi sonucuna göre, öğretmenlerin, sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin sosyal çevrelerinde sanal zorbalığa şahit olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t= 2.054$, $p<.05$).

Bu durum, sosyal çevrelerinde sanal zorbalık olaylarına şahit olmanın öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıkları üzerinde etkili olduğu biçiminde yorumlanabilir. Bunun nedeni, günlük hayatlarında kendi arkadaş veya aile çevrelerinde sanal zorbalık yapan ya da sanal zorbalığa maruz kalan insanların yaşadıkları olumsuz tecrübeleri paylaşımları durumunda öğretmenlerin bu tür olumsuz olayların okullarındaki, hatta kendi sınıflarındaki öğrenciler arasında da yaşanıyor olabileceğini düşünmeleri; böylece farkındalıklarının artması olabilir. Sosyal çevrelerinde bu tür olayların yaşandığından habersiz olan öğretmenler ise; öğrencilerinin internet ve telefon gibi teknolojileri zorbalık yapmak amacıyla kullanabileceklerini fark edemeyebilirler. Gezgin ve Çuhadar (2012)'nin araştırması da araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir.

4.4. ÖĞRETMENLERİN ÇEVİRİMİÇİ TEKNOLOJİLER ÖZ-YETERLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında, üçüncü alt problemde yer alan “Öğretmenlerin, çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri nedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerinin toplam ve her bir alt boyuta ilişkin aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlik ölçeğinin “internet yeterlikleri” alt boyutunun her bir maddesine verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21 İnternet Yeterlikleri Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	$\bar{X}$	SS
4	4.45	.79
7	4.44	.83
3	4.42	.78
2	4.42	.80
6	4.34	.93
5	4.29	1.02
8	4.27	.96
1	4.21	1.03
10	2.77	1.47

Tablo 4.21 incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadenin “Adresini yazarak belirli bir web sitesine ulaşma konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X} = 4.45$) olduğu ve sonraki maddelere katılım durumları sırasıyla; “Bir ya da daha fazla anahtar kelimeyle internet araştırması yapma konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X} = 4.44$), “Bir web sitesindeki metni okuma konusunda kendime güvenirim” ve “Bir bağlantıya tıklayarak belirli bir web sitesini ziyaret etme konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X} = 4.42$), “Bir web sayfasını yazdırma konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X} = 4.34$), “Bir web sitesini sık kullanılanlara ekleme konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X} = 4.29$), “Bir web sayfasından bir diske bir görsel materyal kaydetme konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X} = 4.27$), “Bir web tarayıcısını (Internet Explorer, Netscape) açma konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X} = 4.21$) ve en az katıldıkları ifadenin ise “Metin, görseller ve bağlantılar içeren basit bir web sayfası yapma konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X} = 2.77$) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlik ölçeğinin “eşzamanlı etkileşim” alt boyutunun her bir maddesine verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22 Eşzamanlı Etkileşim Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	$\bar{X}$	SS
13	3.73	1.37
14	3.72	1.36
12	3.66	1.41
11	3.57	1.45

Tablo 4.22 incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadenin “Eşzamanlı bir sohbet sisteminde bir mesaja cevap verme ya da birden çok katılımcıya mesajımı gönderme konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X} = 3.73$) olduğu ve sonraki maddelere katılım durumları sırasıyla; “Eşzamanlı sohbet sisteminde bir kullanıcıyla özel etkileşim kurma konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X} = 3.72$), “Eşzamanlı sohbet sisteminde bir ya da daha fazla katılımcının mesajlarını okuma konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X} = 3.66$) ve en az katıldıkları ifadenin ise “Bir eşzamanlı sohbet (chat) sisteminde kullanıcı adı (takma ad) alma konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X} = 3.57$) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojileri kullanma öz-yeterlik ölçeğinin “eşzamansız etkileşim I” alt boyutunun her bir maddesine verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.23’te verilmiştir.

Tablo 4.23 Eşzamansız Etkileşim I Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	$\bar{X}$	SS
20	4.46	.92
15	4.41	.93
18	4.41	.95
16	4.41	.96
22	4.28	1.02
23	4.26	1.05
17	4.26	1.09
19	4.19	1.11
21	3.94	1.21

Tablo 4.23 incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadenin “E-postayla alınan mesajları silme konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X} = 4.46$) olduğu ve sonraki

maddelere katılım durumlarının sırasıyla; “Bir e-mail sisteminde oturum açma ve kapama konusunda kendime güvenirim”, “Belirli bir kişiye e-mail mesajı gönderme konusunda kendime güvenirim” ve “Bir e-mail mesajına cevap verme konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X} = 4.41$), “Bir e-mail mesajına eklenmiş bir dosyayı bilgisayara kaydetme ve içeriğini görüntüleme konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X} = 4.28$), “Aynı anda birden fazla kişiye e-mail mesajı gönderme konusunda kendime güvenirim” ve “Bir e-mail mesajına dosya (metin ya da görsel) ekleme ve sonra gönderme konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X} = 4.26$), “Bir e-mail mesajını yönlendirme konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X} = 4.19$) ve en az katıldıkları ifadenin ise “Bir adres defteri yaratma konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X} = 3.94$) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlik ölçeğinin “eşzamansız etkileşim II” alt boyutunun her bir maddesine verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4.24 Eşzamansız Etkileşim II Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	$\bar{X}$	SS
26	4.19	1.08
24	4.13	1.11
25	4.10	1.14
29	4.09	1.14
27	4.05	1.15
30	4.04	1.18
28	4.02	1.15

Tablo 4.24 incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadenin “Eşzamansız bir etkileşim sistemine gönderilen bir mesajı okuma konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X} = 4.19$) olduğu ve sonraki maddelere katılım durumlarının sırasıyla; “Eşzamansız bir etkileşim sisteminde oturum açma ve kapama konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X} = 4.13$), “Eşzamansız bir etkileşim sistemine yeni bir mesaj (yeni bir konu başlığı) gönderme konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X} = 4.10$), “Eşzamansız bir etkileşim sisteminden bir dosyayı bilgisayara kaydetme konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X} = 4.09$), “Eşzamansız bir etkileşim sistemine gönderilmiş bir mesaja bütün üyelerin okuyabileceği bir cevap yazma konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X} = 4.05$), “Eşzamansız

bir etkileşim sistemine bir dosya yükleme konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X}= 4.04$) ve en az katıldıkları ifadenin ise “Eşzamansız bir etkileşim sistemine gönderilmiş bir mesaja sadece bir üyenin okuyabileceği bir cevap yazma konusunda kendime güvenirim” ($\bar{X}= 4.02$) olduğu görülmektedir.

İnternet yeterlikleri, eşzamanlı etkileşim, eşzamansız etkileşim I ve eşzamansız etkileşim II alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ve çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliliğine ilişkin toplam puan ve standart sapma değeri Tablo 4.25’te verilmiştir.

Tablo 4.25 Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterliliğinin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Toplam Puan ve Standart Sapma Değeri

Boyutlar	$\bar{X}$	SS
İnternet Yeterlikleri	37.60	6.60
Eşzamanlı Etkileşim	14.69	5.28
Eşzamansız Etkileşim I	38.60	8.27
Eşzamansız Etkileşim II	28.62	7.47
Toplam	119.52	25.20

Tablo 4.25’e bakıldığında, öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliliğine ilişkin ortalama puanının sırasıyla eşzamansız etkileşim I ($\bar{X}= 38.60$), internet yeterlikleri ($\bar{X}= 37.60$), eşzamansız etkileşim II ($\bar{X}= 28.62$) ve eşzamanlı etkileşim ($\bar{X}= 14.69$) alt boyutlarında olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliliğinde ortalama puanlarının en yüksek eşzamansız etkileşim I ve en düşük eşzamanlı etkileşim alt boyutlarında olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin kendilerini çevrimiçi teknolojilere yönelik en fazla eşzamansız etkileşim I alt boyutunda yeterli gördükleri söylenebilir. Böylece, çevrimiçi teknolojileri kullanımına yönelik olarak öğretmenlerin e-posta gönderme, gönderilen e-postaları okuma, e-postaya dosya ekleme, ekli dosyayı açma, vb. alanlarda kendilerini diğer alanlardan daha yeterli algıladıkları görülmektedir. Tekinarslan (2011), Sam vd. (2005) ve Shaw ve Giacuinta (2000)’nın araştırmalarındaki öğrencilerin çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algılarının onların önceki bilgisayar ve internet tecrübeleriyle oldukça ilişkili olduğu bulgusundan yola çıkarak, bu durum öğretmenlerin iş hayatları ve sosyal hayatlarında sıklıkla e-posta yoluyla iletişim kurdukları ve bilgi edindikleri şeklinde yorumlanabilir. Kurum

içerisinde çalışan tüm bireylerle bilgi akışını ve paylaşımını sağlamanın en kolay ve masrafsız yollarından birisinin e-posta paylaşımı olması bu duruma neden olabilir. Öğretmenler, yazılı sınav sorularını, sınıf-içi etkinlikleri, çalışma kağıtlarını, okula teslim edilmesi gereken evrakları e-posta kullanarak aynı anda çok sayıda kişiye ulaştırabilirler.

Ayrıca, çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliğine ilişkin toplam puanın $\bar{X}= 119.52$ olduğu görülmektedir. Bu puanın en yüksek puan olan 145'e çok yakın olmasa bile yüksek bir puan olduğu söylenebilir. Puzziferro (2008)'nin yaptığı araştırmada, farklı bir puanlama yöntemi kullanılmasından dolayı alınan puan azaldıkça çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algısının arttığı anlamına gelmektedir. Puzziferro (2008)'nin araştırmasında da, katılımcıların çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

4.5. ÖĞRETMENLERİN ÇEVİRİMİÇİ TEKNOLOJİLER ÖZ-YETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞİŞİMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında, dördüncü alt problemde yer alan; “Öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri arasında cinsiyet, branş, kıdem, çocuk sahibi olma, sosyal medya hesabı bulunma, cep telefonundan internete bağlanma, iş dışında internet kullanım sıklığı, iş dışında interneti günlük kullanım süresi, sanal zorbalıkla ilgili herhangi bir mesleki gelişim seminerine katılma, sanal zorbalık eylemine maruz kalma ve sosyal çevresinde sanal zorbalığa şahit olma değişkenlere göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri her değişkene göre ayrı ayrı çözümlenmiş ve sonuçlar başlıklar halinde gösterilmiştir.

Öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri, cinsiyet değişkenine göre t-testinin uygulanmasıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.26'da verilmiştir.

Tablo 4.26 Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknolojiler Öz-yeterliklerinin Cinsiyete Göre Değişimi T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	f	$\bar{X}$	SS	T	SD	P
Kadın	247	117.15	24.88	-2.117	484	.03
Erkek	239	121.97	25.36			

Öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerini cinsiyet değişkeni ile karşılaştırdığımızda; Tablo 4.26’da görüldüğü gibi, kadın öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 117.15, standart sapması 24.88; erkek öğretmenlerin ise aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 121.97, standart sapması 25.36’dır. Bu veriler, kadın ve erkek öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri aritmetik ortalamaları arasında bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t-testi sonucuna göre, kadın ve erkek öğretmenlerin, çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (t = -2.117, p <.05). Bu bulgu, öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Bu durum, erkek öğretmenlerin kendilerini çevrimiçi teknolojileri kullanma konusunda kadın öğretmenlerden daha yeterli algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Bilgisayar kullanımı öz-yeterlik algısı ile bilgisayar kullanımı arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirten araştırmalardan (Compeau ve Higgins, 1995; Davis, 1989; Doll ve Torkzadeh, 1988; Taylor ve Todd, 1995, Akt. Tekinarslan, 2011; Aşkar ve Umay, 2001; Şahin ve Göçer, 2013) yola çıkarak, bu sonucun erkek öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler kullanımı üzerinde daha fazla zaman harcamaları ve böylece daha fazla tecrübe kazanmalarından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Araştırma bulgumuz, çeşitli araştırmalarda erkeklerin bilgisayar öz-yeterliği, webe özgü öz-yeterlik ve temel teknoloji yeterliklerinin internet ağı alt boyutunda kadınlara göre daha yüksek olduğu bulgusuyla tutarlılık göstermektedir (Çetin, 2008; Gömleksiz ve Erten, 2013; Şahin ve Göçer, 2013; Tekerek vd., 2012; Tekinarslan, 2008).

Alanyazın incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliği (Tekinarslan, 2011), eğitsel internet kullanımına yönelik öz-yeterlik algısı (Tuncer ve Özü, 2012), internet öz-yeterlik algısı (Bayrakçı vd., 2014), bilgisayar öz-yeterliği (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Johnson ve Wardlow, 2004; Sam vd., 2005), internete

yönelik tutum (Sam vd., 2005) ve bilgisayara yönelik tutum (Shaw ve Giacquinta, 2000) üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı araştırmalar da yer almaktadır.

Öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri, branş değişkenine göre Kruskal Wallis H-testinin uygulanmasıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27 Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknolojiler Öz-yeterliklerinin Branş Değişkenine Göre Değişimi Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Branş	f	$\bar{X}$	χ^2	SD	P
Yabancı Dil	76	269.11	53.74	9	.00
Matematik	58	253.28			
Fen Bilimleri	65	222.68			
Sosyal Bilimler	72	199.72			
Türk Dili ve Edebiyatı	85	241.84			
Meslek Dersleri	32	215.34			
Özel Yetenek	56	227.44			
Rehberlik	17	269.21			
Özel Eğitim	4	134.00			
Bilişim Teknolojileri	21	430.83			

Tablo 4.27’de görüldüğü üzere, yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonucunda, Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri aritmetik ortalaması en yüksek olup ($\bar{X}$ = 430.83); bunu azalarak sırasıyla Rehberlik ($\bar{X}$ = 269.21), Yabancı Dil ($\bar{X}$ = 269.11), Matematik ($\bar{X}$ = 253.28), Türk Dili ve Edebiyatı ($\bar{X}$ = 241.84), Özel Yetenek ($\bar{X}$ = 227.44), Fen Bilimleri ($\bar{X}$ = 222.68), Meslek Dersleri ($\bar{X}$ = 215.34), Sosyal Bilimler ($\bar{X}$ = 199.72) ve Özel Eğitim ($\bar{X}$ = 134.00) öğretmenleri takip etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (χ^2 = 53.74 p < .05).

Farklılığın hangi branşlardan kaynaklandığı, ikili karşılaştırmalarla Mann Whitney U ile incelenmiştir. Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28 Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknolojiler Öz-yeterliklerinin Branş Değişkenine Göre Değişimi
Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Branş (I)	Branş (J)	Z	P
Çevrimiçi Teknoloji Öz-yeterlik	Yabancı Dil	Matematik	-.560	.57
		Fen Bilimleri	-2.006*	.04
		Sosyal Bilimler	-3.215*	.00
		Türk Dili ve Edebiyatı	-1.212	.22
		Meslek Dersleri	-2.070*	.03
		Özel Yetenek	-1.749	.08
		Rehberlik	-.055	.95
		Özel Eğitim	-1.757	.07
		Bilişim Tek.	-5.549*	.00
	Matematik	Fen Bilimleri	-1.113	.26
		Sosyal Bilimler	-2.186*	.02
		Türk Dili ve Edebiyatı	-.483	.62
		Meslek Dersleri	-1.455	.14
		Özel Yetenek	-.982	.32
		Rehberlik	-.443	.65
		Özel Eğitim	-1.649	.09
		Bilişim Tek.	-5.362*	.00
	Fen Bilimleri	Yabancı Dil	-2.006*	.04
		Sosyal Bilimler	-.949	.34
		Türk Dili ve Edebiyatı	-.850	.39
		Meslek Dersleri	-.192	.84
		Özel Yetenek	-.286	.77
		Rehberlik	-1.214	.22
		Özel Eğitim	-1.272	.20
		Bilişim Tek.	-5.651*	.00
	Sosyal Bilimler	Yabancı Dil	-3.215*	.00
		Matematik	-2.186*	.02
		Türk Dili ve Edebiyatı	-1.873	.06
		Meslek Dersleri	-.810	.41
		Özel Yetenek	-.990	.32
		Rehberlik	-1.953	.05
		Özel Eğitim	-1.140	.25

	Bilişim Tek.	-5.888*	.00
Türk Dili ve Ede.	Meslek Dersleri	-.872	.38
	Özel Yetenek	-.637	.52
	Rehberlik	-.759	.44
	Özel Eğitim	-1.496	.13
	Bilişim Tek.	-5.624*	.00
Meslek Dersleri	Yabancı Dil	-2.070*	.03
	Özel Yetenek	-.278	.78
	Rehberlik	-1.471	.14
	Özel Eğitim	-1.058	.29
	Bilişim Tek.	-5.305*	.00
Özel Yetenek	Rehberlik	-1.039	.29
	Özel Eğitim	-1.409	.15
	Bilişim Tek.	-5.283*	.00
Rehberlik	Özel Eğitim	-1.659	.09
	Bilişim Tek.	-4.214*	.00
Özel Eğitim	Bilişim Tek.	-3.272*	.00

Tablo 4.28’den anlaşılabacağı üzere, $p < .05$ kritik değer olarak alındığında, Yabancı Dil öğretmenleri ile Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Meslek Dersleri ve Bilişim Teknolojileri öğretmenleri arasında; Matematik öğretmenleri ile Sosyal Bilimler ve Bilişim Teknolojileri öğretmenleri arasında; Fen Bilimleri öğretmenleri ile Yabancı Dil ve Bilişim Teknolojileri öğretmenleri arasında; Sosyal Bilimler öğretmenleri ile Yabancı Dil, Matematik ve Bilişim Teknolojileri öğretmenleri arasında; Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile Bilişim Teknolojileri öğretmenleri arasında; Meslek Dersleri öğretmenleri ile Yabancı Dil ve Bilişim Teknolojileri öğretmenleri arasında; Özel Yetenek öğretmenleri ile Bilişim Teknolojileri öğretmenleri arasında; Rehberlik öğretmenleri ile Bilişim Teknolojileri öğretmenleri arasında ve Özel Eğitim öğretmenleri ile Bilişim Teknolojileri öğretmenleri arasında çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerinde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre, çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlik düzeyinin en yüksek bilişim teknolojileri öğretmenlerinde; en düşük ise özel eğitim öğretmenlerinde olduğu söylenebilir. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlik düzeyinin diğer branşlardaki öğretmenlerden daha yüksek olmasının nedeni, ders içerikleri gereği sürekli olarak bilgisayar ve internet kullanmaları; dolayısıyla daha

fazla deneyim ve beceri kazanmaları olabilir. Deneyimi ve bilgisi daha fazla olan bireyin o konuyla ilgili öz-yeterlik düzeyinin daha yüksek olması (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003) bu yorumu desteklemektedir.

Alanyazın incelendiğinde, araştırma bulgumuzu destekleyen çeşitli araştırmalar yer almaktadır (Tekinarslan, 2011; Şahin ve Göçer, 2013; Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003; Bayrakçı vd., 2014; Tekinarslan, 2008; Gömleksiz ve Erten, 2013; Sam vd., 2005). Tekinarslan (2011)'ın araştırmasında, çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlik ölçeğinin çoğu alt boyutunda bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının puanları diğer bölümlerden yüksek bulunmuştur. Şahin ve Göçer (2013)'in araştırma bulgularına göre, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterliklerinin diğer branş öğretmenlerinden (Fen ve Teknoloji, Matematik, İngilizce, Türkçe, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Teknoloji Tasarım) daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2003) ve Bayrakçı vd. (2014)'nin araştırmaları neticesinde, Bilişim Teknolojileri bölümü öğrencilerinin bilgisayar öz-yeterlik algılarının ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutum puanlarının, Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, Tekinarslan (2008)'in temel teknolojiler öz-yeterliği, Gömleksiz ve Erten (2013)'in webe özgü öz-yeterlik, Sam vd. (2005)'nin bilgisayar öz-yeterliği üzerine yaptıkları araştırma bulgularına göre, BÖTE bölümü öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanlarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarından genel itibariyle anlamlı düzeyde farklı olması da araştırma bulgularımızla tutarlılık göstermektedir.

Buna karşılık, Bayrakçı vd. (2014)'nin araştırmasında Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının internet öz-yeterlik puanlarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olması; Kaya ve Durmuş (2010)'un araştırmasında sosyal bilimlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının internet öz-yeterlik algılarının Türkçe bölümü öğretmen adaylarından daha yüksek olması; Şahin ve Göçer (2013)'in araştırmasında da sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin Türkçe öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu bulgusu, araştırma bulgumuzla çelişmektedir. Bu çelişkinin nedeni, araştırmada Fen Bilimleri grubunda Fen Bilgisi öğretmenlerinin yanı sıra Fizik, Kimya ve Biyoloji branşlarının; Sosyal Bilimler grubunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yanı sıra Tarih, Coğrafya, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Felsefe branşlarının; Türk Dili ve Edebiyatı grubunda da Türkçe ve Edebiyat öğretmenlerinin yer alması olabilir.

Öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri, kıdem değişkenine göre ANOVA testinin uygulanmasıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.29 Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterliklerinin Kıdem Değişkenine Göre Değişimi ANOVA Testi Sonuçları

Kıdem	f	$\bar{X}$
1 ay-5 yıl	168	125.9940
6-10 yıl	111	122.6036
11-15 yıl	116	117.2328
16-20 yıl	49	112.1429
21 yıl ve üzeri	42	100.4762

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	26602.408	4	6650.602	11.359	.00	1-3/1-4/1-5/
Grupiçi	281628.744	481	585.507			2-4/2-5/3-1/
Toplam	308231.152	485				3-5/4-1/4-2/
						4-5/5-1/5-2/
						5-3/5-4

Tablo 4.29’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin, kıdem değişkenine göre, çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri aritmetik ortalamaları arasında farklılıklar vardır. En yüksek aritmetik ortalama puanı 1 ay-5 yıl kıdem süresine sahip öğretmen grubuna ($\bar{X} = 125.9940$) aittir. Bunu sırasıyla azalarak kıdem süresi 6-10 yıl olan öğretmen grubu ($\bar{X} = 122.6036$), 11-15 yıl arası öğretmen grubu ($\bar{X} = 117.2328$), 16-20 yıl arası öğretmen grubu ($\bar{X} = 112.1429$) ve 21 yıl ve üzeri kıdem süresine sahip öğretmen grubu ($\bar{X} = 100.4762$) izlemektedir

Tablo 4.29’da görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F = 11.359$, $p < .05$).

Anlamlı farklılıkların tespit edildiği durumda, farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden yararlanılmıştır. Bunun neticesinde, LSD tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Tablo 4.30’da çoklu karşılaştırma test sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.30 Çoklu Karşılaştırma Test Sonuçları

Bağımlı Değişken	Karşılaştırma Tekniği	Kıdem (I)	Kıdem (J)	Ortalama Farklılıkları	Std. Hata	P
Teknoloji yeterlik	LSD	1 ay-5 yıl	11-15 yıl	8.76*	2.92	.00
			16-20 yıl	13.85*	3.92	.00
			21 yıl ve üzeri	25.51*	4.17	.00
		6-10 yıl	16-20 yıl	10.46*	4.15	.01
			21 yıl ve üzeri	22.12*	4.38	.00
		11-15 yıl	1 ay-5 yıl	-8.76*	2.92	.00
			21 yıl ve üzeri	16.75*	4.35	.00
		16-20 yıl	1 ay-5 yıl	-13.85*	3.92	.00
			6-10 yıl	-10.46*	4.15	.01
			21 yıl ve üzeri	11.66*	5.08	.02
		21 yıl ve üzeri	1 ay-5 yıl	-25.51*	4.17	.00
			6-10 yıl	-22.12*	4.38	.00
			11-15 yıl	-16.75*	4.15	.00
			16-20 yıl	-11.66*	5.08	.02

Tablo 4.30 incelendiğinde, 1 ay-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 1 ay-5 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında; 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 1 ay-5 yıl, 6-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında ve son olarak 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile diğer tüm gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Bu bulgu, 1 ay-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlik düzeyinin 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlik düzeyinin 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlik düzeyinin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden; 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlik düzeyinin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin çevrimiçi

teknolojiler öz-yeterlik düzeyinin diğer tüm gruplardan anlamlı şekilde düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin kıdemi arttıkça çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlik düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Bunun nedeni, kıdeme paralel olarak genel olarak yaş ortalamasının artması ve yaş ilerledikçe bilgisayar ve internet kullanım düzeyinin azalması olabilir. İşman (2001)'ın yaptığı araştırma bulgularına dayanarak, daha genç öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda daha istekli oldukları söylenebilir. Ayrıca, Bayrakçı vd. (2014)'nin ifade ettiği gibi yeni nesillerin çok küçük yaşlarda teknolojiyi kullanmaya başlamaları onların teknoloji kullanımı konusunda kendilerini daha yeterli hissetmelerine neden olabilir.

Eachus ve Cassidy (2006)'nin internet teknolojisi ile yaş arasında olumsuz bir ilişkinin bulunduğu araştırma bulguları bu yorumları destekler niteliktedir. Ancak, alanyazın incelendiğinde, kıdem değişkeninin öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı araştırma (Şensoy, 2004; Kuş, 2005; Tekin, 2007; Şahin ve Göçer, 2013) bulguları, araştırma bulgumuzla çelişmektedir.

Öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri, çocuk sahibi olma değişkenine göre t-testinin uygulanmasıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.31'de verilmiştir.

Tablo 4.31 Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterliklerinin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Değişimi T-Testi Sonuçları

Çocuk	f	$\bar{X}$	SS	T	SD	P
Evet	268	115.52	27.52	-4.044	482	.00
Hayır	218	124.44	21.07			

Tablo 4.31'de görüldüğü üzere çocuk sahibi olan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri aritmetik ortalaması $\bar{X} = 115.52$, standart sapması 27.52; çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri aritmetik ortalaması ise $\bar{X} = 124.44$, standart sapması 21.07'dir. Tablo 4.31'e göre öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerinin çocuk sahibi olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t = -4.044$, $p < .05$). Başka bir deyişle, öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri çocuk sahibi olma değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterliklerinin çocuk sahibi olanlara nazaran daha yüksek olması çocuk sahibi olanların yaş ortalamalarının genel itibarıyla daha yüksek olmasından; dolayısıyla yaş ortalaması arttıkça bilgisayar ve internet kullanım düzeyinin azalmasından kaynaklanıyor olabilir. Bayrakçı vd. (2014)'nin ifade ettiği gibi yeni nesillerin çok küçük yaşlarda teknolojiyi kullanmaya başlamaları onların teknoloji kullanımına daha yatkın olmalarına ve bu konuda kendilerini daha yeterli hissetmelerine neden olabilir. Eachus ve Cassidy (2006)'nin internet teknolojisi ile yaş arasında olumsuz bir ilişkinin bulunduğu araştırma bulguları bu yorumu destekler niteliktedir. Yaş faktörünün yanı sıra, çocuk sahibi olan öğretmenlerin çocuklarına vakit ayırmaları gerekmesi de çevrimiçi teknolojiler kullanım düzeylerini azaltabilir.

Öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri, sosyal medya hesabı bulunma değişkenine göre t-testinin uygulanmasıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.32'de verilmiştir.

Tablo 4.32 Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterliklerinin Sosyal Medya Hesabı Bulunma Durumuna Göre Değişimi T-Testi Sonuçları

Sosyal Medya Hesabı	f	$\bar{X}$	SS	T	SD	P
Evet	430	122.09	23.66	5.686	65	.00
Hayır	56	99.80	28.06			

Tablo 4.32'de görüldüğü üzere sosyal medya hesabı olan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri aritmetik ortalaması $\bar{X} = 122.09$, standart sapması 23.66; sosyal medya hesabı olmayan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri aritmetik ortalaması ise $\bar{X} = 99.80$, standart sapması 28.06'dır. Bu veriler, sosyal medya hesabı olan ve olmayan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri aritmetik ortalamaları arasında bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t-testi sonucuna göre, öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerinin sosyal medya hesabı olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t = 5.686$, $p < .05$). Başka bir deyişle, öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri sosyal medya hesabı olup olmama değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Bu durum, sosyal medya hesabı olan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterliklerinin sosyal medya hesabı olmayanlara göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bunun nedeni, sosyal medyayı kullanabilmek için internet kullanmayı bilmenin gerekliliği olabilir. Deneyim ve öz-yeterlik algısının gelişmesi arasındaki yakın ilişkiden (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003) yola çıkarak, sosyal medyayı kullanma esnasında kazanılabilecek olan dosya yükleme, açma, eşzamanlı veya eşzamansız iletişim deneyiminin öz-yeterlik algısı üzerinde olumlu bir katkısı olduğu söylenebilir.

Bayrakcı vd. (2014)'nin sosyal paylaşım sitelerine üye olan öğretmen adaylarının internet öz-yeterliklerinin üye olmayanlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu araştırma bulgusu, bulgularımızı destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri, cep telefonundan internete bağlanma değişkenine göre t-testinin uygulanmasıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.33'te verilmiştir.

Tablo 4.33 Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterliklerinin Cep Telefonundan İnternete Bağlanma Durumuna Göre Değişimi T-Testi Sonuçları

Cepten İnternete Bağlanma	f	$\bar{X}$	SS	T	SD	P
Evet	416	121.77	24.25	4.903	484	.00
Hayır	70	106.17	26.75			

Tablo 4.33 incelendiğinde cep telefonundan internete bağlanan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri aritmetik ortalaması $\bar{X} = 121.77$, standart sapması 24.25; cep telefonundan internete bağlanmayan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri aritmetik ortalaması ise $\bar{X} = 106.17$, standart sapması 26.75'tir. Bu veriler, cep telefonundan internete bağlanan ve bağlanmayan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri aritmetik ortalamaları arasında bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t-testi sonucuna göre, öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerinin cep telefonundan internete bağlanma değişkenine göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir ($t = 4.903$, $p < .05$).

Bu veriler, cep telefonundan internete bağlanan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerinin, cep telefonundan internete bağlanmayan öğretmenlerden anlamlı

şekilde farklılaştığı sonucunu göstermektedir. Bu durum, cep telefonundan internete bağlanarak çeşitli çevrimiçi uygulamaları yapan öğretmenlerin kazandıkları deneyim ve internet kullanım sıklığıyla açıklanabilir. Ayrıca, araştırmanın iş dışında internet kullanım sıklığı ve interneti günlük kullanım süresi değişkenlerinin bulgularıyla da tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri, iş dışında internet kullanım sıklığı değişkenine göre Kruskal Wallis H-testinin uygulanmasıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.34’te verilmiştir.

Tablo 4.34 Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterliklerinin İş Dışında İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Değişimi Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

İnternet Kullanım Sıklığı	f	$\bar{X}$	χ^2	SD	P
Hergün	398	261.92	42.10	4	.00
Haftada birkaç kez	66	171.08			
Haftada bir	11	116.64			
Ayda bir	5	65.30			
Hiçbir zaman	6	199.33			
Toplam	486				

Tablo 4.34’te görüldüğü üzere, yapılan Kruskal Wallis H--Testi sonucunda, iş dışında interneti hergün kullanan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri aritmetik ortalaması en yüksek olup ($\bar{X}$ = 261.92); bunu azalarak sırasıyla iş dışında interneti hiçbir zaman kullanmayan öğretmenler ($\bar{X}$ = 199.33), haftada bir kullanan öğretmenler ($\bar{X}$ = 171.08), haftada bir kullanan öğretmenler ($\bar{X}$ = 116.64) ve aydabir kez kullanan öğretmenler ($\bar{X}$ = 65.30) takip etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerinin iş dışında internet kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (χ^2 = 42.10, $p < .05$). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri üzerinde iş dışında internet kullanım sıklığı değişkeninin anlamlı bir farklılık yarattığı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, Aşkar ve Umay (2001) ile Çetin (2008)’in bilgisayar öz-yeterlik algısına ve Tekinarslan (2008)’in bilgisayar teknolojileri yeterliğine yönelik araştırmasında, bilgisayar kullanım sıklığı arttıkça öz-yeterlik algısının da arttığı bulgusu elde edilmiştir. İlgili alanyazında, bilgisayar kullanım sıklığı arttıkça bireylerin

bilgisayar tecrübelerinin arttığı ve bilgisayar tecrübesi arttıkça bilgisayar teknolojileri yeterlik seviyelerinin de arttığı bulgularından yola çıkarak, internet kullanım sıklığının çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliği üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Tekinarslan (2011)'ın çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliği üzerine yaptığı araştırmanın bulguları da internet kullanım sıklığı arttıkça öz-yeterlik algısının da arttığı bulgusunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri, iş dışında interneti günlük kullanım süresi değişkenine göre Kruskal Wallis H-testinin uygulanmasıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.35'te verilmiştir.

Tablo 4.35 Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterliklerinin İş Dışında İnterneti Günlük Kullanım Süresi Değişkenine Göre Değişimi Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

İnterneti Günlük Kullanım Süresi	f	$\bar{X}$	χ^2	SD	P
1 saatten az	148	178.72	48.94	3	.00
1-2 saat	227	262.83			
3-4 saat	86	284.35			
5 saat ve daha fazla	25	311.02			
Toplam	486				

Tablo 4.35'te görüldüğü üzere, yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonucunda, iş dışında interneti günlük 5 saat ve daha fazla kullanan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri aritmetik ortalaması en yüksek olup ($\bar{X}$ = 311.02); bunu azalarak sırasıyla 3-4 saat kullanan öğretmenler ($\bar{X}$ = 284.35), 1-2 saat kullanan öğretmenler ($\bar{X}$ = 262.83) ve 1 saatten az kullanan öğretmenler ($\bar{X}$ = 178.72) takip etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerinin iş dışında interneti günlük kullanım süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (χ^2 = 48.94, p<.05).

Alanyazın incelendiğinde, Çetin (2008)'in bilgisayarı günlük kullanım süresi arttıkça bilgisayara yönelik öz-yeterlik algısının da arttığı şeklindeki bulgusu, araştırma bulgumuzla tutarlılık göstermektedir. Gömleksiz ve Erten (2013)'in araştırma sonuçlarının internete günlük daha sık bağlananların (günde en az 4 saat) webe özgü özyeterlik düzeylerinin daha az bağlananlardan (günde en fazla 3 saat) daha yüksek olduğunu göstermesi de araştırma bulgularımızı desteklemektedir.

Sonuç olarak, cep telefonundan internete bağlanma, iş dışında internet kullanım sıklığı ve günlük internet kullanım süresine yönelik araştırma bulgularımızın sonucuna göre, Tekinarslan (2011)'ın da ifade ettiği gibi bilgisayar ve internet kullanım tecrübesinin öz-yeterlik algısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri, sanal zorbalıkla ilgili herhangi bir mesleki gelişim seminerine katılma değişkenine göre t-testinin uygulanmasıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.36'da verilmiştir.

Tablo 4.36 Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterliklerinin Sanal Zorbalıkla İlgili Herhangi Bir Mesleki Gelişim Seminerine Katılım Durumuna Göre Değişimi T-Testi Sonuçları

Mesleki Seminere Katılım	f	$\bar{X}$	SS	T	SD	P
Evet	151	120.18	24.86	.386	484	.69
Hayır	335	119.22	25.39			

Tablo 4.36 incelendiğinde sanal zorbalıkla ilgili herhangi bir mesleki gelişim seminerine katılan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri aritmetik ortalaması $\bar{X} = 120.18$, standart sapması 24.86; sanal zorbalıkla ilgili herhangi bir mesleki gelişim seminerine katılmayan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri aritmetik ortalaması ise $\bar{X} = 119.22$, standart sapması 25.39'dur. Tablo 4.36'ya göre, sanal zorbalıkla ilgili herhangi bir mesleki gelişim seminerine katılan ve katılmayan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t = .386$, $p > .05$). Başka bir deyişle, öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri sanal zorbalıkla ilgili herhangi bir mesleki gelişim seminerine katılma değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri, sanal zorbalık eylemine maruz kalma değişkenine göre t-testinin uygulanmasıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.37'ye verilmiştir.

Tablo 4.37 Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterliklerinin Sanal Zorbalık Eylemine Maruz Kalma Durumuna Göre Değişimi T-Testi Sonuçları

Sanal Zorbalığa Maruz Kalma	f	$\bar{X}$	SS	T	SD	P
Evet	101	123.51	23.79	1.790	484	.07
Hayır	385	118.48	25.49			

Öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerini sanal zorbalık eylemine maruz kalma değişkeni ile karşılaştırdığımızda; Tablo 4.37’de görüldüğü üzere, sanal zorbalık eylemine maruz kalan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 123.51, standart sapması 23.79; sanal zorbalık eylemine maruz kalmayan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri aritmetik ortalaması ise $\bar{X}$ = 118.48, standart sapması 25.49’dır. Bu veriler, sanal zorbalık eylemine maruz kalan ve kalmayan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri aritmetik ortalamaları arasında bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t-testi sonucuna göre, öğretmenlerin, çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerinin sanal zorbalık eylemine maruz kalma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (t= 1.790, p>.05). Başka bir deyişle, öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri sanal zorbalığa maruz kalma değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri, sosyal çevresinde sanal zorbalığa şahit olma değişkenine göre t-testinin uygulanmasıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.38’de verilmiştir.

Tablo 4.38 Öğretmenlerin Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterliklerinin Sosyal Çevresinde Sanal Zorbalığa Şahit Olma Durumuna Göre Değişimi T-Testi Sonuçları

Sosyal Çevrede Sanal Zorbalığa Şahit Olma	f	$\bar{X}$	SS	T	SD	P
Evet	240	124.50	22.54	4.384	474	.00
Hayır	246	114.67	26.72			

Tablo 4.38’de görüldüğü üzere, sosyal çevrelerinde sanal zorbalığa şahit olan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 124.50, standart sapması 22.54; sanal zorbalığa şahit olmayan öğretmenlerin çevrimiçi

teknolojiler öz-yeterlikleri aritmetik ortalaması ise $\bar{X} = 114.67$, standart sapması 26.72'dir. Bu veriler, sosyal çevrelerinde sanal zorbalığa şahit olan ve olmayan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri aritmetik ortalamaları arasında bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t-testi sonucuna göre, öğretmenlerin, çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerinin sosyal çevrelerinde sanal zorbalığa şahit olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t = 4.384$, $p < .05$).

Bu sonuç, çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliği ile sosyal çevrede sanal zorbalığa şahit olma arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, çevrimiçi teknolojilere yönelik kendilerini yeterli hisseden öğretmenlerin çevrelerinde teknoloji yoluyla yapılan zorbalığı daha rahat fark edebilmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

4.6. ÖĞRENCİLERİN SANAL ZORBALIK/SANAL MAĞDURİYET DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN FARKINDALIK DÜZEYLERİ İLE ÇEVİRİMİÇİ TEKNOLOJİLER ÖZ-YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında, beşinci alt problemde yer alan; “Öğrencilerin sanal zorbalık/sanal mağduriyet davranışlarına ilişkin öğretmenlerin farkındalık düzeyleri ile çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 4.39’da öğretmenlerin görüşlerine ilişkin korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.39 Öğrencilerin Sanal Zorbalık/Sanal Mağduriyet Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin Farkındalık Düzeyleri ile Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterlikleri Arasındaki Korelasyon

Sanal Zorbalık Farkındalığı	
Çevrimiçi Teknolojiler	r .131
Öz-Yeterliği	p .00

Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon

katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada şu sınırların sıklıkla kullanıldığı bilinmektedir (Büyüköztürk, 2014):

Korelasyon katsayısının mutlak değeri olarak,

- .70-1.00 arasında olması, yüksek;
- .30-.70 arasında olması, orta;
- .30-.00 arasında olması, düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanabilir.

Tablo 4.39 incelendiğinde, sanal zorbalık farkındalık düzeyi ile çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlikleri arasında düşük düzeyde, anlamlı pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($r = .131$, $p < .05$). Buna göre, öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlik düzeylerinin sanal zorbalık farkındalıkları üzerinde olumlu, ancak düşük düzeyde bir etkisi olduğu söylenebilir.

BÖLÜM SON SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bu araştırma neticesinde elde edilen bulgulara dayanarak, ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara bağlı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. SONUÇLAR

Araştırma neticesinde elde edilen sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişimine ilişkin bulgulara, çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre değişimine ilişkin bulgulara ve sanal zorbalık farkındalık düzeyi ile çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliği arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

1. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadenin “sanal zorbalık olaylarını önlemek için bu zorbalığı yapanlara cezalar verilmelidir” olduğu ve en az katıldıkları ifadenin ise “sanal zorbalık olayları öğrencilerin okul ilgisinin azalmasında etkili değildir” olduğu görülmektedir. Ayrıca, ölçekten alınan toplam puanın 50.25 olduğu dikkate alındığında bu puanın en yüksek puan olan 70’e çok yakın olmasa bile yüksek bir değer olduğu söylenebilir.
2. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin cinsiyet, sanal zorbalıkla ilgili herhangi bir mesleki gelişim seminerine katılma, sanal zorbalık eylemine maruz kalma ve sosyal çevrelerinde sanal zorbalığa şahit olma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.
3. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin brans, kıdem, çocuk sahibi olma, sosyal medya hesabına sahip olma, cep telefonundan internete bağlanma, iş dışında internet kullanım sıklığı ve iş dışında interneti günlük kullanım süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliliğine ilişkin ortalama puanlarının en yüksek eşzamansız etkileşim I alt boyutunda olduğu; bunu sırasıyla internet yeterlikleri, eşzamansız etkileşim II ve eşzamanlı etkileşim alt boyutlarının takip ettiği görülmektedir. Ayrıca, çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliliğine ilişkin toplam puanın 119.52 olduğu görülmektedir.
5. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerinin cinsiyet, branş, kıdem, çocuk sahibi olma, sosyal medya hesabı olma, cep telefonundan internete bağlanma, iş dışında internet kullanım sıklığı, iş dışında interneti günlük kullanım süresi ve sosyal çevrelerinde sanal zorbalığa şahit olma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.
6. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerinin sanal zorbalıkla ilgili herhangi bir mesleki gelişim seminerine katılma ve sanal zorbalık eylemine maruz kalma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.
7. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi ile çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliği arasında düşük düzeyde, pozitif, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

5.2. ÖNERİLER

Bu başlık altında, araştırma neticesinde elde edilen sonuçlarla ilgili olarak geliştirilen öneriler, “uygulamaya dönük öneriler” ve “araştırmaya dönük öneriler” şeklinde iki boyutta ele alınmaktadır.

5.2.1. UYGULAMAYA DÖNÜK ÖNERİLER

- Araştırma sonucunda, sanal zorbalıkla ilgili mesleki seminerlere katılan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin katılmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, sanal zorbalıkla ilgili mesleki seminerlerin öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığına olumlu katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Konuyla ilgili mesleki seminerlerin daha fazla yaygınlaştırılması, Haziran ve Temmuz aylarındaki seminer dönemlerinde konunun uzmanları tarafından sanal zorbalığın olumsuz sonuçları hakkında

bilinçlendirmeye yönelik daha fazla çalışmalar yapılması, öğretmenlerin çeşitli etkinlikler yoluyla tecrübelerini paylaşmaları öğretmenlerin farkındalık düzeylerini daha da artırabilir.

- Sanal zorbalık farkındalık düzeyi ile çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliği arasında düşük düzeyde de olsa pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı teknoloji kullanım tecrübeleri ve düzeyleri teknoloji kullanımına yönelik çeşitli mesleki çalışmalarla zenginleştirilerek, öğrencilerin teknolojiyi birbirlerine zarar vermek amacıyla nasıl kullandıklarını fark etmeleri sağlanabilir. Genel itibarıyla, kıdemleri arttıkça çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerinin azalması nedeniyle, özellikle meslekte daha uzun süre çalışan öğretmenler mesleki gelişim seminerlerinden faydalandırılmalıdır.
- İnternet kullanım sıklığı ve interneti günlük kullanım süresi değişkenlerinin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliği üzerinde anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak, öz-yeterlik düzeyini artırmak için öğretmenlerin teknoloji kullanımı bilgi ve deneyimlerini artırmaya yönelik mesleki çalışmalar yapılabilir. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliklerinin diğer branşlardan daha yüksek olduğu göz önüne alınarak, yapılacak olan mesleki çalışmalarda bilişim teknolojileri öğretmenlerinin bilgi ve tecrübelerinden faydalanılması önerilebilir.

5.2.2. ARAŞTIRMAYA DÖNÜK ÖNERİLER

- Araştırmanın verileri, yalnızca İstanbul'un Silivri ilçesindeki ortaokul ve liselerden toplanmıştır. Araştırma evreni daha da genişletilerek İstanbul'un diğer ilçeleri ve Türkiye'deki ortaokul ve liseler için genellemelerde bulunulabilir.
- Araştırmanın evreni, öğretmenlerle sınırlı tutulmuştur. Bu evrene, okul yöneticileri de dâhil edilebilir.
- Araştırmanın evreni, kadrolu öğretmenlerle sınırlı tutulmuştur. Bu evrene, ücretli öğretmenler de dâhil edilerek işe yerleştirme tipi araştırma değişkenlerine dâhil edilebilir.
- Araştırmanın evreni, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu evrene, ilkokullarda görev yapan öğretmenler de dâhil edilebilir.

- Benzer bir araştırma resmi ortaokul ve liselerle birlikte özel okullarda da uygulanarak özel okullarda görev yapan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıkları ve çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlik düzeyleri düzeyleri karşılaştırılarak incelenebilir.
- Benzer bir araştırma öğrencilerin sanal zorbalık/sanal mağduriyet davranışlarına ilişkin velilerin farkındalık düzeylerini ve çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılabilir.
- Öğrencilerin sanal zorbalık yapma ve sanal zorbalığa maruz kalma düzeyleri, sanal zorba ve sanal zorba ölçekleri vasıtasıyla ölçülerek, sanal zorbalık davranışlarının yaygınlığı ile öğretmenlerin farkındalık düzeyleri karşılaştırılabilir. Böylece, araştırmanın kapsamı genişletilebilir.
- Alanyazında, sanal zorbalık farkındalık düzeyi ile çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlik düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma sonucunda, sanal zorbalık farkındalık düzeyi ile çevrimiçi teknolojiler öz-yeterliği arasında düşük düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Farklı örnekleme yapılacak benzer araştırmalar neticesinde elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Aynı araştırma evreninde, öğrencilerin öğretmenlerinin sanal zorbalık farkındalıklarına ilişkin algılarına yönelik bir inceleme yapılarak, öğrencilerden elde edilen sonuçlar ile öğretmenlerden elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir. Bu şekilde, öğretmenlerin farkındalık düzeyleri ile öğrencilerin bu durumu nasıl algıladıkları arasında farklılık olup olmadığı görülebilir.
- Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin, okul kapsamında uygulanabilecek olan sanal zorbalığı önleme ve müdahale programlarına yönelik algıları ile ilişkisini inceleyen ileriye dönük bir araştırma yapılabilir.
- Araştırma kapsamında, çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri elde edilmiştir. Ancak, sadece ölçekten alınan toplam puana göre öğretmenlerin çevrimiçi teknolojiler öz-yeterlik düzeylerinde çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. İleride yapılacak benzer bir araştırmada, ölçeğin her bir boyutundan alınan puanların çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık olup olmadığı incelenebilir.

KAYNAKLAR

- [1] Agatston, P. W., Kowalski, R., Limber, S, (2007), “*Students’ Perspectives on Cyber Bullying*”, Journal of Adolescent Health, 41, 59-60.
- [2] Akbaba, S., Eroğlu, Y, (2013), “*İlköğretim Öğrencilerinde Sanal Zorbalık ve Mağduriyetin Yordayıcıları*”, Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, (1), 105-121.
- [3] Akbulut, Y., Eristi, B, (2011), “*Cyberbullying and Victimization among Turkish University Students*”, Australasian Journal of Educational Technology, 27, (7), 1155-1170.
- [4] Akbulut, Y., Çuhadar, C, (2011), “*Reflections of Preservice Information Technology Teachers Regarding Cyberbullying*”, Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 2, (3), 67-76.
- [5] Akkoyunlu, B., Kurbanoglu, S, (2003), “*Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma*”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 1-10.
- [6] Akkoyunlu, B., Orhan, F, (2003), “*Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki*”, The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET), 2, (3), 86-93.
- [7] Akpınar, Y, (2003), “*Öğretmenlerin Yeni Bilgi Teknolojileri Kullanımında Yükseköğretimin Etkisi: İstanbul Okulları Örneği*”, The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2, (2), 79-96.
- [8] Aksaray, S, (2011), “*Sanal Zorbalık*”, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20, (2), 405-432.
- [9] Algozzine, B., Bateman, L.R., Flowers, C.P., Gretes, J.A., Hughes, C.D.; Lambert, R, (1999), “*Developing Technology Competencies in a College of Education*”, Current Issues in Education, 2, (3).
- [10] Alper, S.İ, (2008), “*İlköğretimde Zorbalık*”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, Türkiye.
- [11] Arıca, T, (2009), “*Psychiatric Symptomatology As a Predictor of Cyberbullying among University Students*”, Eurasian Journal of Educational Research, 34, 167-184.
- [12] Arıca, O.T, (2011), “*Sanal zorbalık: Gençlerimizi Bekleyen Yeni Tehlike*”, Kariyer Penceresi, 2, (6), 10-12.
- [13] Arıca, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoğlu, A., Sarıbeyoğlu, S., Çıplak, S., Yılmaz, N., Memmedov, C, (2008), “*Cyberbullying among Turkish Adolescents*”, Cyberpsychology and Behavior, 11, (3), 253-261.
- [14] Aşkar, P., Umay, A, (2001), “*İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı*”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 1-8.
- [15] Atik, G, (2006), “*İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Davranışını Yordamada Denetim Odağı, Benlik Saygısı, Aile Stili, Yalnızlık ve*

- Akademik Başarının Rolü*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- [16] Ayas, T, (2014), “*Depresyon, Anksiyete ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Sanal Zorbalığa Maruz Kalma Düzeylerinin Yordanması*”, Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying, 1, 1-4.
- [17] Ayas, T, (2008), “*Zorbalığı Önlemede Tüm Okul Yaklaşımına Dayalı Bir Programın Etkililiği*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- [18] Ayas, T., Horzum, M.B, (2011), “*Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*”, International Online Journal of Educational Sciences, 3, (2), 619-640.
- [19] Ayas, T., Horzum, M.B, (2012), “*İlköğretim Öğrencilerinin Sanal Zorba ve Mağdur Olma Durumu*”, İlköğretim Online, 11, (2), 369-380.
- [20] Aydoğan, D., Dilmaç, B., Deniz, M.E, (2009), “*İlköğretim Öğrencilerinde Sosyal Destek ve Sanal Zorbalığın İncelenmesi*”, 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İzmir, Türkiye, Ekim 1-3.
- [21] Aypay, A., Durmuş, E, (2008), “*Zorba, Kendine Güvenen ve Zorbalıktan Kaçınan Tutumları Sergileyen Lise Öğrencilerinin İşbirliği Yapma Karakter Özelliği Açısından İncelenmesi*”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41, (2), 23-42.
- [22] Baker, K.M, (2010), “*Florida Teacher Perceptions Concerning Internet Dangers for Students*”, Unpublished Doctoral Thesis, University of Central Florida, Department of Educational Research, Orlando.
- [23] Batsche, G.M., Knoff, H.M, (1994), “*Bullies and Their Victims: Understanding a Pervasive Problem in The Schools*”, School Psychology Review, 23, (2), 165-174.
- [24] Bayar, Y, (2010), “*Okul Sosyal İklimi ile Geleneksel ve Sanal Zorbalık Arasındaki İlişkiler: Genellenmiş Akran Algısının Alıcı Rolü*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- [25] Bayrakçı, T., Tozkoparan, S.B., Durmuş, A, (2014), “*Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Görüşleri Üzerine Bir İnceleme*”, Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 5, (17), 27-44.
- [26] Bayraktar, F, (2006), “*İlköğretimde Zorbalık ve Kurban Olma: Ergenlik Öncesi Çocuklarda Zorbalığın, Kurbanların, Zorba/Kurbanların ve Katılmayan Grubun Karşılaştırılması*”, Türk Psikoloji Bülteni, 12, (38), 43-58.
- [27] Bayram, N., Saylı, M, (2013), “*Üniversite Öğrencileri Arasında Sanal Zorbalık Davranışı*”, İÜHFM, 71, (1), 107-116.
- [28] Beale, A.V., Hall, K.R, (2007), “*Cyberbullying: What School administrators (and Parents) Can Do*”, The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 81, (1), 8-12.
- [29] Beran, T., Li, Q, (2005), “*Cyber Harassment: A Study of New Method for An Old Behavior*”, Journal of Educational Computing Research, 32, (3), 265-277.
- [30] Beringer, A, (2011), “*Teacher’s Perceptions and Awareness of Cyberbullying among Middle School Students*”, Counselor Education Master’s Theses, The College at Brockport, State University of New York, USA.
- [31] Bhat, C.S, (2008), “*Cyber Bullying: Overview and Strategies for School Counsellors, Guidance Officers, and All School Personels*”, Australian Journal of Guidance and Counselling, 18, (1), 53-66.

- [32] Büyüköztürk, Ş. (2014), “*Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*”, (20.Baskı), Pegem Akademi, Ankara, Türkiye.
- [33] Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F.(2008), “*Bilimsel Araştırma Yöntemleri*”, (1. Baskı), Pegem Akademi, Ankara, Türkiye.
- [34] Campbell, M.A. (2005), “*Cyber Bullying: An Old Problem in A New Guise?*” Australian Journal Of Guidance and Counselling, 15, 68-76.
- [35] Campfield, D.C, (2008), “*Cyber Bullying and Victimization: Psychosocial Characteristics of Bullies, Victims and Bully/Victims*”, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Montana, Montana.
- [36] Chibbaro, J.S, (2007), “*School Counselors and The Cyberbully: Interventions and Implications*”, Professional School Counselor, 11, (1), 65-68.
- [37] Cüre, F., Özden, N, (2008), “*Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Başarıları ve BİT’e Yönelik Tutumları*”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 34, 41-53.
- [38] Çankaya, İ, (2011), “*İlköğretimde Akran Zorbalığı*”, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, (1), 81-92.
- [39] Çavuş, H., Gökdaş, İ, (2006), “*Eğitim Fakültesi’nde Öğrenim Gören Öğrencilerin İnternette Yararlanma Nedenleri ve Kazanımları*”, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3, (2), 56-78.
- [40] Çetin, B, (2008), “*Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayarla İlgili Özyeterlilik Algılarının İncelenmesi*”, D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 101-114.
- [41] Çetin, B., Peker, A., Eroğlu, Y., Çitemel, N, (2011), “*Interpersonal Cognitive Distortions as A Predictor of Cyber Victimization and Bullying: A Preliminary Report in Adolescents*”, International Online Journal of Educational Sciences, 3, (3), 1064-1080.
- [42] Çinkır, Ş., Kepenekçi, Y.K, (2003), “*Öğrenciler Arası Zorbalık*”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 34, 236-253.
- [43] Çifçi, S, (2010), “*Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sanal Zorbalık Düzeyleri ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki*”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat, Türkiye.
- [44] Dehue, F., Bolman, C., Völlink, T, (2008), “*Cyberbullying: Youngsters’ Experiences and Parental Perception*”, Cyberpsychology and Behavior, 11, (2), 217-223.
- [45] Demir, S., Özmantar, M.F., Bingölbalı, E., Bozkurt, A, (2011), “*Sınıf Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımlarının İrdelenmesi*”, 5th International Computer and Instructional Technologies Symposium, Fırat University, Elazığ, Turkey, 22-24 September.
- [46] Deniz, L., Algan, C.E, (2007), “*Eğitimde Bilgi Teknolojileri Kullanımı Öz-Yeterlilikleri Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları*”, Eğitim Bilimleri Dergisi, 25, (25), 87-107.
- [47] DeTure, M, (2004), “*Cognitive Style and Self-Efficacy: Predicting Student Success in Online Distance Education*”, The American Journal of Distance Education, 18, (1), 21-38.
- [48] Diamanduros, T., Downs, E., Jenkins, J.S, (2008), “*An Intervention of Cyberbullying The Role of School Psychologists in the Assessment, Prevention*”, Psychology in The Schools, 45, (8), 693-704.

- [49] Dilmaç, B, (2009), “*Sanal Zorbalığı Yordayan Psikolojik İhtiyaçlar: Lisans Öğrencileri İçin Bir Ön Çalışma*”, Educational Sciences: Theory and Practice, 9, (3), 1291-1325.
- [50] Dooley, J.J., Pyzalski, J., Cross, D.S, (2009), “*Cyberbullying versus Face-to-Face Bullying: A Theoretical and Conceptual Review*”, Journal of Psychology, 217, (4), 182-188.
- [51] Duy, B., Yıldız, M.A, (2014), “*Farklı Zorbalık Konumunda Olmak Empatik Eğilim ve Yaşam Doyumu Bağlamında Bir Fark Yaratır mı?*”, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, (3), 31-47.
- [52] Eachus, P., Cassidy, S, (2002), “*Developing the Computer User Self-Efficacy (CUSE) Scale: Investigating the Relationship between Computer Self-Efficacy, Gender and Experience with Computers*”, Journal of Educational Computing Research, 26, (2), 133-153.
- [53] Eachus, P., Cassidy, S, (2006), “*Development of the Web Users Self-Efficacy Scale (WUSE)*”, Issues in Informing Science and Information Technology, 3, 199-209.
- [54] Eastin, M.S., LaRose, R, (2000), “*Internet Self Efficacy and the Psychology of the Digital Divide*”, Journal of Computer Mediated Communication, 6, (1), 0-0.
- [55] Erdur-Baker, Ö, (2013), “*Görünümleri ve İlgili Değişkenleriyle Sanal Zorba ve Sanal Kurbanlar*”, 1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi, İstanbul, Türkiye, Kasım 2013.
- [56] Erdur-Baker, Ö, (2010), “*Cyber Bullying and Its Correlation to Traditional Bullying, Gender and Frequent and Risky Usage of Internet Mediated Communication Tools*”, New Media and Society, 12, (1), 109-125.
- [57] Erdur-Baker, Ö., Kavşut, F, (2007), “*Akran Zorbalığının Yeni Yüzü: Sanal Zorbalık*”, Eğitim Araştırmaları, 27, 31-42.
- [58] Erdur-Baker, Ö., Tanrıku, İ, (2010), “*Psychological Consequences of Cyberbullying Experiences among Turkish Secondary School Children*”, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2, 2771-2776.
- [59] Eroğlu, Y, (2011), “*Koşullu Öz-Değer Riskli İnternet Davranışları ve Sanal Zorbalık/Kurbanlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, Türkiye.
- [60] Farrington, D.P, (1993), “*Understanding and Preventing Bullying*”, Crime and Justice, 17, 381-458.
- [61] Genç Hayat Vakfı, (2015), “*Liseli Gençler ve Akran Zorbalığı: İstanbul Örneği*”, (1.Baskı), Genç Hayat Yayınları, İstanbul, Türkiye.
- [62] Gezgin, D.M., Çuhadar, C, (2012), “*Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Sanal Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Düzeylerinin İncelenmesi*”, Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2, (2), 93-104.
- [63] Gist, M.E., Mitchell, T.R, (1992), “*Self-Efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability*”, The Academy of Management Review, 17, (2), 183-211.
- [64] Gömleksiz, M.N., Erten, P, (2013), “*Öğretmen Adaylarının Webe Özgü Özyeterlik Algıları*”, İlköğretim Online, 12, (2), 479-497.
- [65] Gürcan, A, (2005), “*Bilgisayar Özyeterliliği Algısı ile Bilişsel Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*”, Eurasian Journal of Educational Research, 19, 179-193.
- [66] Hinduja, S., Patchin, J.W, (2007), “*Offline Consequences of Online Victimization: School Violence and Delinquency*”, Journal of School Violence, 6, (3), 89-112.

- [67] Horzum, M.B., Ayas, T, (2011), “Ortaöğretim Öğrencilerinin Sanal Zorba ve Mağdur Olma Düzeylerinin Okul Türü Cinsiyet Açısından İncelenmesi”, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 10, (20), 139-159.
- [68] Horzum, M.B., Ayas, T, (2013), “Rehber Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeyinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 28, (3), 195-205.
- [69] Horzum, M.B., Çakır, Ö, (2009), “Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9, (3), 1327-1356.
- [70] İşman, A, (2001), “Bilgisayar ve Eğitim”, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 1-27.
- [71] Jäger, T., Amado, J., Matos, A., Pessoa, T, (2010), “Analysis of Experts’ and Trainers’ Views on Cyberbullying”, Australian Journal of Guidance and Counselling, 20, (2), 169-181.
- [72] Johnson, C.L, (2011), “An Examination of The Primary and Secondary Effects of Cyberbullying: Development and Testing of A Cyber-bullying Moderator/Mediator Model”, Unpublished Doctoral Thesis, Graduate School of Wayne State University, Michigan.
- [73] Johnson, D.M., Wardlow, G.W, (2004), “Computer Experiences, Self-Efficacy, and Knowledge of Undergraduate Students Entering a Land-Grant College of Agriculture by Year and Gender”, Journal of Agricultural Education, 45, (3), 53-64.
- [74] Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J., Bannan-Haag, B, (1995), “Constructivism and Computermediated Communication in Distance Education”, The American Journal of Distance Education, 9, 7-26.
- [75] Juvonen, J., Gross, E, (2008), “Extending the School Grounds? Bullying Experiences in Cyberspace”, Journal of School Health, 78, (9), 496-505.
- [76] Karasar, N, (1984), “Bilimsel Araştırma Metodu: Kavramlar, İlkeler, Teknikler”, Hacettepe Taş Kitapçılık, Ankara, Türkiye.
- [77] Kartal, H., Bilgin, A, (2007), “İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Bir Zorbalık Karşıtı Program Uygulaması: Okulu Zorbalıktan Arındırma Programı”, Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3, (2), 207-227.
- [78] Kavuk, M, (2011), “İlköğretim Öğrencilerinin Sanal Zorba ve Sanal Kurban Olma Durumlarının İncelenmesi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- [79] Kavuk, M., Keser, H., Teker, N, (2011), “Reviewing Unethical Behaviors of Primary Education Students’ Internet Usage”, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 28, 1043-1052.
- [80] Kaya, S., Durmuş, A, (2010), “Pre-Service Teachers’ Perceived Internet Self-Efficacy and Levels of Internet Use for Research”, Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 4370-4376.
- [81] Keith, S., Martin, M.E, (2004), “Cyber-Bullying: Creating A Culture of Respect in A Cyber World”, Reclaiming Children and Youth, 13, (3), 224-228.
- [82] Kepenekci, K.Y., Çinkır, Ş, (2006), “Bullying among Turkish High School Students”, Child Abuse and Neglect, 30, (2), 193-204.
- [83] Keser, H., Kavuk, M, (2015), “Okulda Sanal Zorbalık Farkındalık Anketinin Geliştirilmesi”, Kastamonu Eğitim Dergisi, 23, (1), 17-30.

- [84] Kocaşahan, N, (2012), “*Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ve Sanal Zorbalık*”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir, Türkiye.
- [85] Kocatürk, M, (2014), “*Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ile Sanal Zorbalık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- [86] Kowalski, R.M., Limber, S.P, (2007), “*Electronic Bullying among Middle School Students*”, *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 41, (6), 22-30.
- [87] Kowalski, R.M., Limber, S.P., Agatston, P.W, (2012), “*Cyberbullying: Bullying in The Digital Age*”, (2nd Edition), Willey-Blackwell, UK.
- [88] Köseoğlu, P., Yılmaz, M., Gerçek, C., Soran, H, (2007), “*Bilgisayar Kursunun Bilgisayara Yönelik Başarı, Tutum ve Öz-yeterlik İnançları Üzerine Etkisi*”, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 203-209.
- [89] Kuş, B.B, (2005), “*Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları*”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- [90] Lee, C., Witta, E.L, (2001), “*Online Students’ Perceived Self-Efficacy: Does It Change?*”, *Proceedings of the Association for Educational Communications and Technology (AECT) International Convention*, 2001.
- [91] Li, Q, (2009), “*Cyberbullying in Schools: An Examination of Preservice Teachers’ Perception*”, *Canadian Journal of Learning and Psychology*, 34, (2).
- [92] Li, Q, (2007), “*Bullying in The New Playground: Research into Cyberbullying and Cyber Victimization*”, *Australasian Journal of Educational Technology*, 23, (4), 435-454.
- [93] Li, Q, (2006), “*Cyberbullying in Schools: A Research of Gender Differences*”, *School Psychology International*, 27, (2), 157-170.
- [94] Livingstone, S, (2007), “*Strategies of Parental Regulation in The Media-Rich Home*”, *Computers in Human Behavior*, 23, (3), 920-941.
- [95] Mark, L.K, (2009), “*Student, Educator, and Parent Perceptions of Cyber Bullying in Three Hawai’i Middle Schools*”, *Unpublished Thesis*, University of Hawai’i Educational Psychology, Hawai.
- [96] Mark, L., Ratliffe, K.T, (2011), “*Cyber Worlds: New Playgrounds for Bullying*”, *Computers in the Schools*, 28, 92-116.
- [97] Media Awareness Networks, (2005), “*Young Canadians in a Wired World– Phase II Project*”, Canada.
- [98] Mesch, G.S, (2009), “*Parental Mediation, Online Activities and Cyberbullying*”, *Cyberpsychology and Behavior*, 12, 217-223.
- [99] Nabuzoka, D, (2003), “*Experiences of Bullying-Related Behaviours by English and Zambian Pupils: A Comparative Study*”, *Educational Research*, 45, (1), 95-109.
- [100] Nishina, N., Juvonen, J., Witkow, M.R, (2005), “*Sticks and Stones May Break My Bones, But Names Will Make Me Sick: The Psychosocial, Somatic, and Scholastic Consequences of Peer Harassment*”, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 37-48.
- [101] Olweus, D, (2003), “*A Profile of Bullying at School*”, *Educational Leadership*, 60, (6), 12-17.

- [102] Özcebe, H., Ulukol, B., Mollahaliloğlu, S., Yardım, N., Karaman, F, (2008), “T.C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Hizmetlerinde Okul Sağlığı Kitabı”, Yücel Ofset Matbaacılık, Ankara, Türkiye.
- [103] Özdemir, M., Akar, F, (2011), “Lise Öğrencilerinin Sanal Zorbalığa İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17, (4), 605-626.
- [104] Özkan, Y., Çifçi Gökçearslan, E, (2010), “Düşük Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında Akran Zorbalığı”, İlköğretim Online, 9, (2), 576-586.
- [105] Pepler, D., Craig, W, (2000), “Making A Difference in Bullying”, Report No: 60, LaMarsh Centre for Research on Violence and Conflict Resolution.
- [106] Pişkin, M, (2002), “Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 2, (2), 531-562.
- [107] Price, M., Dalglish, J, (2010), “Cyberbullying Experiences, Impacts and Coping Strategies as Described by Australian Young People”, Youth Studies Australia, 29, (2), 51-59.
- [108] Puzziferro, M, (2008). “Online Technologies Self-Efficacy, Self-Regulated Learning, and Experiential Variables as Predictors of Final Grade and Satisfaction in College-Level Online Courses”, The American Journal of Distance Education, 22, 72-89.
- [109] Riebel, J., Jäger, R.S., Fischer, U.C, (2009), “Cyberbullying in Germany – An Exploration of Prevalence, Overlapping with Real Life Bullying and Coping Strategies”, Psychology Science Quarterly, 51, (3), 298-314.
- [110] Rosen, L.R., Cheever, N.A., Carrier, L.M, (2008), “The Impact of Parental Attachment Style, Limit Setting and Monitoring on Teen MySpace Behavior”, Journal of Applied Developmental Psychology, 29, 459-471.
- [111] Ryan, T., Kariuki, M., Yilmaz, H, (2011), “A Comparative Analysis of Cyberbullying Perceptions of Pre-service Educators: Canada and Turkey”, Turkish Online Journal of Educational Technology, 10, (3), 1-12.
- [112] Sam, H.K., Othman, A.E.A., Nordin, Z.S, (2005), “Computer Self-Efficacy, Computer Anxiety, and Attitudes toward the Internet: A Study among Undergraduates in Unimas”, Educational Technology & Society, 8, (4), 205-219.
- [113] Sarak, Ö, (2012), “Lise Öğrencilerinde Sanal Zorbalık”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- [114] Sarıbeyoğlu, N.S, (2007), “Lise Öğrencilerinde Aile İçi Çocuk İstismarı ile Zorbalık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- [115] Schunk, D.H, (1991), “Self-Efficacy and Academic Motivation”, Educational Psychologist, 26, 207-231.
- [116] Serin, H, (2012), “Ergenlerde Sanal Zorbalık / Sanal Mağduriyet Yaşantıları ve Bu Davranışlara İlişkin Öğretmen ve Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- [117] Shaw, F.S., Giacquinta, J.B, (2000), “A Survey of Graduate Students as End Users of Computer Technology: New Roles for The Faculty”, Information Technology, Learning, and Performance Journal, 18, (1), 21-39.
- [118] Siegle, D, (2010), “Cyberbullying and Sexting: Technology Abuses of The 21st Century”, Gifted Child Today, 33, (2), 14-16.

- [119] Siyez, D.M., Kaya, A, (2011), “Akran Zorbalığı Gruplarında Empatik Eğilim”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, (2), 23-43.
- [120] Slonje, R., Smith, P.K, (2008), “Cyberbullying: Another Main Type of Bullying?”, Scandinavian Journal of Psychology, 49, 147-154.
- [121] Smith A.M, (2008), “Protection of Children Online: Federal and State Laws Addressing Cyberstalking, Cyberharassment and Cyberbullying”, CRS Report for Congress.
- [122] Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., Tippet, N, (2008), “Cyberbullying: Its Nature and Impact in Secondary School Pupils”, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49, (4), 376-385.
- [123] Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Tippet, N, (2006), “An Investigation into Cyberbullying, Its Forms, Awareness and Impact, and The Relationship between Age and Gender in Cyberbullying”, Research Brief, RBX03-06.
- [124] Strom, P.S., Strom, R.D, (2005), “Cyberbullying by Adolescents: A Preliminary Assessment”, The Educational Forum, 70, 21-32.
- [125] Stys, Y, (2004), “Beyond The Schoolyard: Examining Electronic Bullying among Canadian Youth”, Unpublished Master Thesis, Carleton University, The Faculty of Graduate Studies and Research, Ottawa, Ontario.
- [126] Sümbüloğlu, K., Sümbüloğlu, V, (2007), “Biyostatistik”, Hatiboğlu Basım ve Yayım, Ankara, Türkiye.
- [127] Şahin, H., Göçer, G, (2013), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi”, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14, (3), 131-146.
- [128] Şahin, M., Sarı, S.V., Özer, Ö., Er, S.H, (2010), “Lise Öğrencilerinin Sanal Zorba Davranışlarda Bulunma ve Maruz Kalma Durumlarına İlişkin Görüşleri”, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21, 257-270.
- [129] Şensoy, Ö, (2004), “BDÖ Deneyimi Olan Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları ve BDÖ Yönteminin Yararına İlişkin İnançları Üzerine Bir Çalışma”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- [130] Tanrikulu, T., Kınay, H., Arıca, O.T, (2013), “Sanal Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3, (1), 38-47.
- [131] Tekerek, M., Ercan, O., Udum, M.S., Saman, K, (2012), “Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Öz-Yeterlikleri”, Turkish Journal of Education (TURJE), 1, (2), 1-12.
- [132] Tekin, O, (2007), “Uzaktan Eğitim Yöntemi ile Verilen Hizmet-İçi Eğitim Programlarının Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları ve Tutumlarına Etkisi - Muğla İli Örneği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla, Türkiye.
- [133] Tekinarslan, E, (2008), “Eğitimciler İçin Temel Teknoloji Yeterlikleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7, (26), 186-205.
- [134] Tekinarslan, E, (2011), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çevrimiçi Teknolojilere Yönelik Öz-Yeterlik Algıları”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10, (37), 120-134.
- [135] Toğar, T, (2014), “İlköğretim Öğretmenlerinin İnternette Çocuklara Yönelik Tehditlere İlişkin İnançları”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa, K.K.T.C.

- [136] Topcu, Ç., Erdur-Baker, Ö., Çapa-Aydın, Y, (2008), “Examination of Cyberbullying Experiences among Turkish Students from Different School Types”, *Cyberpsychology and Behavior*, 11, (6), 643-648.
- [137] Topcu, Ç, (2008), “Sanal Zorbalığın Empati, Toplumsal Cinsiyet, Geleneksel Zorbalık, İnternet Kullanımı ve Yetişkin Denetimiyle İlişkisi”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- [138] Totan, T, (2008), “Ergenlerde Zorbalığın Anne, Baba ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye.
- [139] Töremen, F., Çankaya, İ., Avanoğlu, Y, (2008), “Okul Anneliği: Okul Güvenliğine Yönelik Bir Model Önerisi”, *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 56-69.
- [140] Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W, (2001), “Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct”, *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- [141] Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., Hoy, W.K, (1998), “Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure”, *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- [142] Tuncer, M., Özüt, A, (2012), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanımına Yönelik Öz-Yeterlik İnançları”, *Electronic Turkish Studies*, 7, (2), 1079-1091.
- [143] Türkileri, N, (2012), “Ergenlerde Sanal Zorbalık: Nedenlerine İlişkin Algılar, Duygusal Tepkiler ve Baş Etme Yöntemleri ile Zorbalık Statüleri Arasındaki İlişkiler”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- [144] Uçanok, Z., Karasoy, D., Durmuş, E, (2011), “Yeni Bir Akran Zorbalığı Türü Olarak Sanal Zorbalık: Ergenlerde Yaygınlığı ve Önemi”, Proje No: 108K424, Tübitak-SOBAG.
- [145] Uysal, İ., Duman, G., Yazıcı, E., Şahin, M, (2014), “Öğretmen Adaylarının Sanal Zorbalık Duyarlılıkları ve Sanal Zorbalık Duyarlılık Ölçeğinin Bazı Psikometrik Özellikleri”, *Ege Eğitim Dergisi*, 15, (1), 191-210.
- [146] Vandebosch, H., Van Cleemput, K, (2009), “Cyberbullying among Youngsters: Profiles of Bullies and Victims”, *New Media ve Society*, 11, (8), 1349-1371.
- [147] Walker, J.L, (2009), “The Contextualized Rapid Resolution Cycle Intervention Model for Cyberbullying”, *Unpublished Doctoral Dissertation*, Arizona State University.
- [148] Wang, C., Shannon, D.M., Ross, M.E, (2013), “Students’ Characteristics, Self-Regulated Learning, Technology Self-Efficacy, and Course Outcomes in Online Learning”, *Distance Education*, 34, (3), 302-323.
- [149] WEB_1, (2007), Parry Aftab, Parry Aftab’s Guide for Schools, [http://www.stopcyberbullying.org/educators/guide for schools.html](http://www.stopcyberbullying.org/educators/guide%20for%20schools.html), 24/05/2015.
- [150] WEB_2, (2012), Osman Tolga Arıcak, Sanal Zorbalık ve Eğitim Sistemlerinin Çıkmazı, <http://www.kariyerpenceresi.com/?yazarlarimiz,51,196/sanal-zorbalik-ve-egitim-sistemlerinin-cikmazi.html>, 13/11/2015.
- [151] WEB_3, (1997), Ron Banks, Bullying in Schools ERIC Digest, [http://npin.org/library/ pre1998/n00416/n00416.html](http://npin.org/library/pre1998/n00416/n00416.html), 12/03/2015.
- [152] WEB_4, (2004), Bill Belsey, Cyberbullying: An Emerging Threat to The Always On Generation, http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf, 09/04/2015.

- [153] WEB_5, (2015), Sameer Hinduja, Justin W. Patchin, Cyberbullying Victim and Offender Warning Signs, http://www.cyberbullying.us/cyberbullying_warning_signs.pdf, 17/05/2015.
- [154] WEB_6, (2015), Sameer Hinduja, Justin W. Patchin, Cyberbullying Legislation and Case Law: Implications for School Policy and Practice, Cyberbullying Research Center, <http://www.cyberbullying.us/cyberbullying-legal-issues.pdf>, 23/05/2015.
- [155] WEB_7, (2014), Sameer Hinduja, Justin W. Patchin, Preventing Cyberbullying: Top Ten Tips for Educators, Cyberbullying Research Center, <http://www.cyberbullying.us/Top-Ten-Tips-Educators-Cyberbullying-Prevention.pdf>, 22/05/2015.
- [156] WEB_8, (2014), Sameer Hinduja, Justin W. Patchin, Preventing Cyberbullying: Top Ten Tips for Parents, Cyberbullying Research Center, <http://www.cyberbullying.us/Top-Ten-Tips-Parents-Cyberbullying-Prevention.pdf>, 22/05/2015.
- [157] WEB_9, (2005), Sameer Hinduja, Justin W. Patchin, Research Summary: Cyberbullying Victimization, Preliminary Findings from an Online Survey Of Internet-Using Adolescents, <http://www.cyberbullying.us>, 13/05/2015.
- [158] WEB_10, (2000), Marios Miltiadou, Chong Ho Yu, Validation of The Online Technologies Self-Efficacy Scale (OTSES), <http://eric.ed.gov/?id=ED445672>, 15/01/2016.
- [159] WEB_11, (2002), Frank Pajares, Self-Efficacy Beliefs in Academic Contexts: An Outline, <http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html>, 26/01/2016.
- [160] WEB_12, (2009), Anirudh Singh, Teacher's Perceptions of the Cyberbullying amongst Upper-Primary Students, <http://tr.scribd.com/doc/17230829/Research-on-Teachers-Veiw-Point-of-Cyber-Bullying#scribd>, 10/08/2015.
- [161] WEB_13, (2005), Nancy Willard, Cyberbullying and Cyberthreats, OSFDS National Conference, 12/03/2015.
- [162] WEB_14, (2007), Nancy Willard, Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats, <http://www.cyberbully.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf>,
- [163] WEB_15, (2007), Nancy Willard, Cyberbullying Legislation and School Policies: Where Are The Boundaries of The Schoolhouse Gate in The New Virtual World?, <http://www.cyberbully.org/cyberbully/docs/cblegislation.pdf>, 24/05/2015.
- [164] Whitty, M.T., McLaughlin, D, (2007), "*Online Recreation: The Relationship between Loneliness, Internet Self-efficacy and The Use of The Internet for Entertainment Purposes*", Computers in Human Behavior, 23, 1435-1446.
- [165] Willard, N.E, (2007b), "*The Authority and Responsibility of School Officials in Reponding to Cyberbullying*", Journal of Adolescent Health, 41, 64-65.
- [166] Willard, N.E, (2007d), "*Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to The Challenge of Online Aggression, Threats, and Distress*", Malloy Inc., New York.
- [167] Williams, K., Guerra, N.G, (2007), "*Prevalence and Predictors of Internet Bullying*", Journal of Adolescent Health, 41, 14-21.
- [168] Wright, V.H., Burnham, J.J., Inman, C.T., Ogorchock, H.N, (2009), "*Cyberbullying: Using Virtual Scenarios to Educate and Raise Awareness*", Journal of Computing in Teacher Education, 26, (1), 35-42.
- [169] Yaman, E., Eroğlu, Y., Peker, A, (2011), "*Başaçıkma Stratejileriyle Okul Zorbalığı ve Sanal Zorbalık*", (1.Baskı), Kaknüs Yayınları, İstanbul, Türkiye.

- [170] Yaman, E., Peker, A, (2012), “*Ergenlerin Sanal Zorbalık ve Sanal Mağduriyetlerine İlişkin Algıları*”, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11, (3), 819-833.
- [171] Yapıcı, İ.Ü., Akbayın, H, (2013), “*Harmanlanmış Öğrenme Yönteminin Lise Öğrencilerinin Biyoloji ve İnternet Öz-Yeterlik Algılarına Etkisi*”, Türk Fen Eğitimi Dergisi, 10, (1), 102-117.
- [172] Ybarra, M.L, (2004), “*Linkages between Depressive Symptomatology and Internet Harassment among Young Regular Internet Users*”, Cyberpsychology and Behavior, 7, (2), 247-257.
- [173] Ybarra, M.L., Mitchell, K.J, (2004a), “*Online Aggressor/Targets, Aggressors, and Targets: A Comparison of Associated Youth Characteristics*”, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45, 1308-1316.
- [174] Ybarra, M.L., Mitchell, K.J, (2004b), “*Youth Engaging in Online Harassment: Associations with Caregiver–Child Relationships, Internet Use, and Personal Characteristics*”, Journal of Adolescence, 27, (3), 319-336.
- [175] Ybarra, M.L., Mitchell, K.J., Wolak, J., Finkelhor, D, (2006), “*Examining Characteristics and Associated Distress Related to Internet Harassment: Findings from The Second Youth Internet Safety Survey*”, Pediatrics, 118, 1169-1177.
- [176] Ybarra, M.L., Diener-West, M., Leaf, P.J, (2007), “*Examining The Overlap in Internet Harassment and School Bullying: Implications for School Intervention*”, Journal of Adolescent Health, 41, 42-50.
- [177] Yenilmez, Y, (2012), “*İnternette Çocuklara Yönelik Tehditlere İlişkinin Öğretmen İnançları*”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- [178] Yenilmez, Y., Seferoğlu, S.S, (2013), “*Sanal Zorbalık ve Öğretmenlerin Farkındalık Durumlarına Bir Bakış*”, Eğitim ve Bilim, 38, (169), 420-432.
- [179] Yılmaz, H, (2010), “*An Examination of Preservice Teachers’ Perceptions about Cyberbullying*, Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 6, (4), 263-270.
- [180] Zhang, J., Li, F., Duan, C., Wu, G, (2001), “*Research on Self-efficacy of Distance Learning and Its Influence to Learners’ Attainments*”, In *Proceedings of The International Conference on Computers in Education (ICCE)*, C. H. Lee Eds., Incheon, South Korea: Incheon National University of Education, 1510-1517.

EKLER

EK A KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin yaşadıkları sanal zorbalık davranışları konusunda öğretmenlerin farkındalıklarını incelemektir. Bu araştırma, tamamen bilimsel amaçlı olup, anketin verileri sadece araştırma amacıyla kullanılacak ve başkalarıyla paylaşılmayacaktır. Araştırma sonuçlarının güvenilirliği açısından bu çalışmaya **gönüllü katılımınız** şarttır. **Lütfen isim yazmayınız.** Vereceğiniz cevaplar bu araştırmanın başarılı olabilmesi açısından önemli olduğundan soruları samimiyetle cevaplamaya, boş bırakmamaya ve çift cevap işaretlememeye önem veriniz. Yardımanız ve katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Aslı GÜRPINAR

Okan Üniversitesi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Sanal Zorbalık: Sanal ortamda modern iletişim araçları kullanılarak başkalarına kasıtlı olarak hakaret edilmesi, onların aşağılanması, dışlanması, tehdit, teşhir ya da rahatsız edilmesidir.

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

2. Branşınız:

3. Meslek hayatınızda toplam kaç yıldır öğretmen olarak çalışıyorsunuz?
:.....yıl/.....ay

4. Eğitim durumunuz: Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

5. Çocuğunuz var mı? Evet () Hayır ()

6. Görev yaptığınız okul türü: Ortaokul () Anadolu Lisesi () Meslek Lisesi ()
Fen Lisesi ()

7. Okulunuzun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi: Alt () Orta () Üst ()

8. İnternete açık kişisel bilgisayarınız var mı? Evet () Hayır ()

9. Herhangi bir sosyal medya hesabınız var mı? Evet () Hayır ()

10. Cep telefonunuzla internete bağlanıyor musunuz? Evet () Hayır ()

11. İş dışında interneti ortalama kullanım sıklığınız:

Her gün () Haftada birkaç kez () Haftada bir () Ayda bir () Hiçbir zaman ()

12. İş dışında günlük ortalama internet kullanım süreniz:

1 saatten az () 1-2 saat () 3-4 saat () 5 saat ya da daha fazla ()

13. İnterneti daha çok hangi amaçlar için kullanıyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

Eğitim-öğretim faaliyetleri /Araştırma () E-mail alıp göndermek () Haber okumak ()

Oyun oynamak () Sosyal medya hesabına girmek /sohbet etmek ()

Dosya/ Program/Film/Müzik indirmek () Diğer.....

14. Sanal zorbalıkla ilgili herhangi bir mesleki gelişim seminerine katıldınız mı?

Evet () Hayır ()

15. Kendiniz sanal zorbalık davranışlarına maruz kaldınız mı? Evet () Hayır ()

16. Sosyal çevrenizde sanal zorbalık davranışına şahit oldunuz mu?

Evet () Hayır ()

EK B ÖĞRETMENLERİN SANAL ZORBALIK FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenler,

Bu formda sıralanan maddelere yönelik düşüncenize “hiçbir zaman”, “nadiren”, “bazen”, “sık sık” ve “her zaman” olmak üzere yer alan kutucuklardan uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz.

Maddeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman
1 Sanal zorbalıktan endişelenirim.					
2 Sanal zorbalık olaylarıyla başa çıkmada kendimi yeterli bulurum.					
3 Okul personeline sanal zorbalıkla ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.					
4 Öğretmenler, öğrencilere sanal zorbalığı önlemek için bir program uygulamalıdır.					
5 Sanal zorbalığın üstesinden gelebilmek için sınıf dışı etkinlikleri organize edilmelidir.					
6 Sanal zorbalığı belirlemek için öğrencilere anket uygulanmalıdır.					
7 Sanal zorbalıkla ilgili aileler bilgilendirilmelidir					
8 Medya aracılığı ile sanal zorbalıkla ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.					
9 Öğrenciler sanal zorbalığın olumsuzluklarından kurtulması için psikolojik danışma yardımı almalıdır.					
10 Sanal zorbalık olaylarını önlemede ailelerden yardım alınmalıdır.					

11	Sanal zorbalık olaylarını önlemek için bu zorbalığı yapanlara cezalar verilmelidir					
12	Sanal zorbalık olayları öğrenciler arasında yapılan şakalardır.					
13	Sanal zorbalık olaylarına maruz kalanlar bu olayları belli bir süre sonra unuturlar.					
14	Sanal zorbalık olayları öğrencilerin okul ilgisinin azalmasında etkili değildir.					



EK C TÜRKÇE'YE UYARLANMIŞ ÇEVİRİMİÇİ TEKNOLOJİLER ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra karşısındaki “ Hiçbir zaman ” dan (1) “ Her zaman ” a (5) doğru sıralanan sizin için uygun seçeneklerden bir tanesini işaretleyiniz.					
İnternet yeterlikleri (Internet Competencies)	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1. Bir web tarayıcısını (Internet Explorer, Netscape) açma konusunda kendime güvenirim.					
2. Bir web sitesindeki metni okuma konusunda kendime güvenirim.					
3. Bir bağlantıya tıklayarak belirli bir web sitesini ziyaret etme konusunda kendime güvenirim.					
4. Adresini yazarak belirli bir web sitesine ulaşma konusunda kendime güvenirim.					
5. Bir web sitesini sık kullanılanlara ekleme konusunda kendime güvenirim.					
6. Bir web sayfasını yazdırma konusunda kendime güvenirim.					
7. Bir ya da daha fazla anahtar kelimeyle İnternet araştırması yapma konusunda kendime güvenirim.					
8. Bir web sayfasından bir diske bir görsel materyal kaydetme konusunda kendime güvenirim.					
* 9. madde ölçekten elenmiştir.					
10. Metin, görseller ve bağlantılar içeren basit bir web sayfası yapma konusunda kendime güvenirim.					
Eşzamanlı etkileşim (Synchronous interaction)					
11. Bir eşzamanlı sohbet (chat) sisteminde kullanıcı adı (takma ad) alma konusunda kendime güvenirim.					
12. Eşzamanlı sohbet sisteminde bir ya da daha fazla katılımcının mesajlarını okuma konusunda kendime güvenirim.					
13. Eşzamanlı bir sohbet sisteminde bir mesaja cevap verme ya da birden çok katılımcıya mesajımı gönderme konusunda kendime güvenirim (çoklu etkileşim).					
14. Eşzamanlı sohbet sisteminde bir kullanıcıyla özel etkileşim kurma					

konusunda kendime güvenirim (birebir etkileşim).					
Eşzamansız etkileşim ölçeği I (Asynchronous Interaction I)					
15. Bir e-mail sisteminde oturum açma ve kapama konusunda kendime güvenirim.					
16. Belirli bir kişiye e-mail mesajı gönderme konusunda kendime güvenirim (birebir etkileşim).					
17. Aynı anda birden fazla kişiye e-mail mesajı gönderme konusunda kendime güvenirim (çoklu etkileşim).					
18. Bir e-mail mesajına cevap verme konusunda kendime güvenirim.					
19. Bir e-mail mesajını yönlendirme konusunda kendime güvenirim.					
20. E-mailyla alınan mesajları silme konusunda kendime güvenirim.					
21. Bir adres defteri yaratma konusunda kendime güvenirim.					
22. Bir e-mail mesajına eklenmiş bir dosyayı bilgisayara kaydetme ve içeriğini görüntüleme konusunda kendime güvenirim.					
23. Bir e-mail mesajına dosya (metin ya da görsel) ekleme ve sonra gönderme konusunda kendime güvenirim.					
Eşzamansız etkileşim II (Asynchronous Interaction II)					
24. Eşzamansız bir etkileşim sisteminde oturum açma ve kapama konusunda kendime güvenirim.					
25. Eşzamansız bir etkileşim sistemine yeni bir mesaj (yeni bir konu başlığı) gönderme konusunda kendime güvenirim.					
26. Eşzamansız bir etkileşim sistemine gönderilen bir mesajı okuma konusunda kendime güvenirim.					
27. Eşzamansız bir etkileşim sistemine gönderilmiş bir mesaja bütün üyelerin okuyabileceği bir cevap yazma konusunda kendime güvenirim.					
28. Eşzamansız bir etkileşim sistemine gönderilmiş bir mesaja sadece bir üyenin okuyabileceği bir cevap yazma konusunda kendime güvenirim.					
29. Eşzamansız bir etkileşim sisteminden bir dosyayı bilgisayara kaydetme konusunda kendime güvenirim.					
30. Eşzamansız bir etkileşim sistemine bir dosya yükleme konusunda kendime güvenirim.					

EK D ARAŞTIRMA EVRENİNDEKİ OKULLAR VE ÖĞRETMEN SAYILARI

SİLİVRİ İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ RESMÎ OKULLAR PERSONEL BİLGİ FORMU		
No	Kurum Adı	Kadrolu Öğretmen Sayısı
1	75. Yıl Cumhuriyet Ortaokulu	9
2	80. Yıl Cumhuriyet Ortaokulu	17
3	Akören Ümit Aksun Ortaokulu	3
4	Alipaşa Fethi Erkoç Ortaokulu	5
5	Beyciler Mukaddes Sönmez Ortaokulu	2
6	Büyük Çavuşlu Ortaokulu	9
7	Büyük Kılıçlı Ortaokulu	3
8	Çağrıbey Ortaokulu	44
9	Çayırdere Ortaokulu	4
10	Danamandıra Ortaokulu	1
11	Değirmenköy Atatürk Ortaokulu	25
12	Ertuğrul Gazi Ortaokulu	26
13	Fenerköy Ortaokulu	5
14	Gazi İmam Hatip Ortaokulu	16
15	Gazitepe Ortaokulu	4
16	Gümüşyaka Ortaokulu	22
17	İbb Abdüleziz Paşa Ortaokulu	12
18	İrfan Sırdaş Aile Eğitim Vakfı Ortaokulu	10
19	Kadıköy Ortaokulu	4
20	Kavaklı Ortaokulu	11
21	Mimar Sinan Ortaokulu	16
22	Namık Kemal Ortaokulu	17
23	Nurullah Bakdöktü Ortaokulu	20
24	Ortaköy Sezin Öztaş Ortaokulu	9
25	Selimpaşa Mustafa Kemal Ortaokulu	5
26	Selimpaşa Ortaokulu	23
27	Sevim Avni Çoğal Ortaokulu	17
28	Silivri Fatih Ortaokulu	7
29	Silivri Ortaokulu	39

30	Yavuz Selim Ortaokulu	13
31	Yunus Emre İmam Hatip Ortaokulu	7
	ORTAOKULLARI TOPLAMI	405
32	Değirmenköy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	22
33	İbrahim Yirik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	18
34	Selimpaşa İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	17
35	Silivri Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	72
36	Necip Sarıbekir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	21
37	Şerife Baldöktü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	46
	MESLEK LİSELERİ TOPLAMI	196
38	Gümüşyaka Anadolu Lisesi	40
39	Hasan-Sabriye Gümüş Anadolu lisesi	34
40	Prof Dr. Fuat Sezgin Fen Lisesi	23
41	Selimpaşa Anadolu İmam Hatip Lisesi	51
42	Selimpaşa Atatürk Anadolu Lisesi	38
43	Silivri Anadolu Lisesi	41
44	TOKİ Cumhuriyet Anadolu Lisesi	53
	ANADOLU LİSELERİ TOPLAMI	280
	GENEL TOPLAM	881

EK E İSTANBUL VALİLİĞİNİN ANKET İZİN ONAYI



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/44/4436248
Konu: Anket İzni

28.04.2015

Sayın: Aslı GÜRPINAR

İlgi: a) 20.04.2015 tarihli dilekçe.

b) Valilik Makamının 24.04.2015 tarih ve 4351011 sayılı oluru.

"Ortaokul ve Ortaöğretim Öğretmenlerin Siber Zorbalık Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İstanbul Silivri İlçesi örneği)" konulu tezinize dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) dilekçeniz ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Mustafa GÖLLER
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Elektronik İmzalı Aslı	
Sistemimizde Mevcut	
Adı Soyadı:	A. BALTA
Unvanı:	Bölüm Şefi
Tarih:	30.04.2015
İmza:	[İmza]

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-1 Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bfd4-be25-31c7-a6bd-add2 kodu ile teyit edilebilir.

EK F ÖĞRETMENLERİN SANAL ZORBALIK FARKINDALIK ÖLÇEĞİNİ KULLANMA İZNİ

Re: sanal zorbalık farkındalık ölçeği



Tuncay Ayas (tayas@sakarya.edu.tr) [Add to contacts](#) 2/25/2015 Documents

To: aslı türk



3 attachments (total 1057.7 KB)

Outlook.com [Active View](#)

merhabalar, ölçek ektedir siz likert haline getirirsiniz. ebru hocana selamlar. ölçekle ilgili makalelerde ektedir. sanal zorbalıkla ilgili diğer çalışmalarına internet t e ulaşabilirsiniz. ÇALIŞMANIZI EDITÖRU OPLDUĞUM OJTAC DERGİSİNDE YAYINLAMAK İSTERİZ.

25 Şubat 2015 19:58 tarihinde aslı türk <serpil40@hotmail.com> yazdı:

Merhaba Hocam

Ben Aslı Gürpınar. Okan Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans programı öğrencisiyim. Doç. Dr. Ebru OĞUZ hocamın danışmanlığında "Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığı" konusunda İstanbul 'un Silivri ilçesindeki öğretmenleri kapsayan tez çalışması yapmayı düşünüyorum. Araştırmalarımı yaparken bu konuyla ilgili çalışmalarınızı ve geliştirmiş olduğunuz "Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık" ölçeğinizi gördüm. Danışman hocamın da teşvikiyle, geliştirmiş olduğunuz bu ölçeği çalışmamda kullanabilmem konusunda size bu maili atıyorum. İzin verdiğiniz taktirde çalışmama çok büyük bir katkı sağlamış olacaksınız. Şimdiden teşekkür ederim.

İyi çalışmalar!

Aslı GÜRPINAR

EK G ÇEVİRİMİÇİ TEKNOLOJİLER ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİNİ KULLANMA İZNİ

Re: Çevrimiçi Teknolojilere Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği ve Eğitimciler İçin Temel Teknoloji Yeterlilikleri Ölçeği



Erkan Tekinarslan (tekinarslan_e@ibu.edu.tr) [Add to contacts](#) 3/11/2015 [Documents](#)
To: aslı türk

3 attachments (total 1000.7 KB)

Outlook.com [Active View](#)

Aslı Hanım,
Ölçeklerri araştırma amaçlı ve atıfta bulunma şartıyla kullanabilirsiniz. "Eğitimciler için Temel Teknoloji Yeterlilikleri Ölçeği" ilgili makalenin sonunda ek kısmında, "Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterlik Ölçeğinin ilgili makalesi pdf olarak kendisi ise word dosyası olarak ekte. iyi çalışmalar
Erkan Tekinarslan

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "aslı türk" <serpil40@hotmail.com>

Kime: "tekinarslan e" <tekinarslan_e@ibu.edu.tr>

Gönderilenler: 10 Mart Salı 2015 16:32:44

Konu: Çevrimiçi Teknolojilere Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği ve Eğitimciler İçin Temel Teknoloji Yeterlilikleri Ölçeği

Merhaba Hocam

Ben Aslı Gürpınar. Okan Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. Doç.Dr.Ebru Oğuz hocamın danışmanlığındaki tez çalışmamı "Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalığı" üzerine yapmayı planlıyorum. Öğretmenlerin teknolojik yeterlik düzeylerini bir değişken olarak değerlendirebilmem için sizin Türkçe'ye çevirmiş olduğunuz "Eğitimciler için Temel Teknoloji Yeterlilikleri Ölçeği" veya "Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterlik Ölçeği" ni çalışmamda kullanmak istiyorum. Eğer izin verir ve ölçekleri paylaşabilirseniz çok büyük katkı vermiş olacaksınız. Şimdiden teşekkür ediyor ve İyi çalışmalar diliyorum.

Aslı Gürpınar

ÖZGEÇMİŞ

Aslı Gürpınar, 1982 Kahramanmaraş, Göksun doğumludur. Ortaöğretimi Kahramanmaraş Anadolu Öğretmen Lisesi'nde tamamlamıştır. 2005 yılında Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünü birincilikle bitirerek lisans programını tamamlamıştır. 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak İngilizce öğretmeni olarak görevine başlamıştır. 2011-2013 yılları arasında Belçika'da Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilmiştir. Halen Silivri Toki Cumhuriyet Anadolu Lisesi'nde İngilizce öğretmeni olarak görevine devam etmektedir. İngilizce, Almanca ve Felemenkçe bilmektedir.

Aslı Gürpınar evli ve bir çocuk annesidir.