

**T.C.  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ZORBACA  
DAVRANIŞLARINI YORDAMADA SOSYAL BECERİ VE YAŞAM  
DOYUMUNUN ROLÜ**

**Sehir HİLOOĞLU**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ADANA, 2009**

**T.C.  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ZORBACA  
DAVRANIŞLARINI YORDAMADA SOSYAL BECERİ VE YAŞAM  
DOYUMUNUN ROLÜ**

**Sehir HİLOOĞLU**

**Danışman: Yard. Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ADANA, 2009**

**Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,**

Bu çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yard. Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER  
(Danışman)

Üye : Prof. Dr. S. Sonay GÜÇRAY

Üye : Yard. Doç. Dr. Filiz YURTAL

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

...../...../ 2009

Doç. Dr. Azmi YALÇIN  
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, tablo, çizelge, şekillerin kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

## ÖZET

# İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ZORBACA DAVRANIŞLARINI YORDAMADA SOSYAL BECERİ VE YAŞAM DOYUMUNUN ROLÜ

Sehir HİLOOĞLU

**Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER**

**Eylül 2009, 95 sayfa**

Bu araştırmada, öğrencilerin zorba ve kurban olma davranışlarını sosyal beceri ve yaşam doyumlarının ne oranda açıkladığını belirlemek, bunun yanında cinsiyete göre öğrencilerin zorbalık statülerini ve zorbalığa karışıp karışmamaya göre sosyal beceri ve yaşam doyumlarını incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma, Adana ili merkez ilçelerinde yer alan altı ilköğretim okulunun 6. 7. ve 8. sınıfına devam eden 440'ı kız, 495'i erkek toplam 935 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Örneklem alınan öğrenciler 13 ile 15 yaşları arasında olup, öğrencilerin yaş ortalamaları 13.63, standart sapmaları ise .68'dir. Araştırmada öğrencilerin zorbalık düzeylerini belirlemek amacıyla "Zorbalık Ölçeği", öğrencilerin sosyal becerilerine ilişkin bilgileri öğrenmek için "Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği" ve öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerini belirlemek amacıyla da "Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyum Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin, kurban, zorba, zorba-kurban ve zorbalığa karışmayan zorbalık grubunda olmada cinsiyete göre, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre aktif zorbalık gruplarında (zorba, kurban, zorba-kurban) erkeklere göre daha düşük oranda zorbalığa dahil olmuşlardır; kız öğrenciler, daha çok zorbalığa karışmayan grupta yer almaktadırlar.

Araştırmada, zorbalığa karışan ve zorbalığa karışmayan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan Mann Whitney U testi analizi sonucunda; zorbalığa karışan öğrencilerin ve zorbalığa karışmayan öğrencilerin olumsuz sosyal davranışlar, olumlu sosyal davranışlar ve sosyal beceri toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Zorbalığa karışan öğrencilerin olumsuz sosyal davranışlarının, zorbalığa karışmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu; zorbalığa karışmayan öğrencilerin olumlu sosyal davranışlarının ve sosyal beceri toplam puanlarının zorbalığa karışan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmada zorbalığa karışan öğrenciler ile zorbalığa karışmayan öğrencilerin yaşam doyumu puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Zorbalığa karışmayan öğrencilerin Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği'nin boyutları olan "arkadaş, okul, aile, çevre, benlik ve yaşam doyumu toplam" puanlarının, zorbalığa karışan öğrencilerin "arkadaş, okul, aile, çevre, benlik ve yaşam doyumu toplam" puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim öğrencilerinde zorba olmayı yordayan değişkenleri saptamak için yapılan aşamalı regresyon analizi sonucunda cinsiyet kontrol edildikten sonra, açıklanan toplam varyansa katkılarına göre sırasıyla olumsuz sosyal davranış, çevre ve okuldan algılanan doyumun zorba olmanın anlamlı yordayıcıları olduğu saptanmıştır. Değişkenlerin tamamının toplam varyansın % 44.5'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Öğrencilerde kurban olmayı yordayan değişkenleri saptamak için yapılan aşamalı regresyon analizi sonucunda da, cinsiyet kontrol edildiğinde, açıklanan toplam varyansa katkılarına göre sırasıyla arkadaşlıktan algılanan doyum, olumsuz sosyal davranışlar, yaşam doyumundaki çevre ve okuldan algılanan doyum kurban olmanın anlamlı yordayıcılarındandır. Bu değişkenlerin tamamı toplam varyansın % 23.3'nü açıkladığı belirlenmiştir. Yukarıda özetlenen bulgular ilgili alan yazında yer alan araştırma bulguları ışığında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Zorbalık, Zorba, Kurban, Zorba-Kurban, Sosyal Beceri, Yaşam Doyumu.

**ABSTRACT****THE ROLE OF SOCIAL SKILL AND LIFE SATISFACTION IN PREDICTING  
BULLYING AMONG MIDDLE SCHOOL STUDENTS****Sehir HİLOOĞLU****Master Thesis, Department of Education Sciences****Supervisor: Yard. Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER****September 2009, 95 page**

In this study, it is intended to determine what percentage students' tending to be bully and victim is predicted by the social skills, and the level of life satisfaction; as well as bullies, victims, bullies/victims and not involved in bullying of students to gender, social skills, life satisfaction mean scores significantly different according to the review aimed to become aware.

The participants of this study included 440 girls and 495 boys, a total of 935 students in Grades 6-8 from six public high schools in Adana central province. Their ages ranged from 13 to 15 years ( $M=13.63$ ,  $SD=.68$ ). In the study, the 'Bullying Scale' to determine students' bullying levels, 'Matson Evaluation of Social Skills with Youngstres' to learn about students' social skills, and 'The Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale' to determine the students' life satisfaction levels have been used.

In the result of the study, it is pointed out that there is significant difference between male and female students according to the sex difference in being in the victim, bully, bully-victim and those who are not involved in bullying groups. Female students are less involved in active bullying groups (bully, victim, bully-victim) than male students are; female students are mostly in those who are not involved in bullying group.

In the study, it is observed whether there is a meaningful difference between the students those who are involved and those who are not involved in bullying according

to their social skill level. In the result of the Mann Whitney U Test, it is pointed out that there is significant difference between the students who are involved in bullying and those who are not involved in bullying among their negative social behaviours, positive social behaviours and the total scores of social skills. It is observed that the students who are involved in bullying have more negative social behaviours than those who are not involved; those who are not involved in bullying have more positive social behaviours and social skills total score.

In the study, it has been observed that there is meaningful difference in life satisfaction point of students those who are involved and who are not involved in bullying. It has been determined that the students', who aren't involved in bullying, total points of "friend, school, family, environment, self and life satisfaction", the dimensions of Multidimensional Satisfaction Students' Life Scale, are higher than those who are involved in bullying .

According to the total variance contribution of the results of stepwise regression analyses carried out to determine the variables that predict to be bully in Primary School students, it has been found out that at negative social behaviors, the satisfaction perceived from environment and school are meaningful predictors of being bully. It has been determined that the total variables explain 44.5 % of the total variances.

According to the total variance contribution of the results of stepwise regression analyses carried out to determine the variables that predict to be victim, in order, satisfaction perceived from friendships, negative social behavior, life satisfaction perceived from the environment and school are meaningful predictors of being victim. It has been determined that all of these variables explain 23.3 % of the total variances. The findings summarized above have been discussed in the light of the researches of the literature.

**Keywords:** Bullying, Bully, Victim, Bully/Victim, Social Skills, Life Satisfaction.

## ÖNSÖZ

### *Biricik Anneme ve Babama...*

Bu araştırmada ilköğretime devam eden 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimlerini incelemek, (zorba, kurban, zorba/kurban ve zorbalığa karışmayan), bu öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ve yaşam doyum düzeylerini araştırmak, bu değişkenlerin öğrencilerin zorba veya kurban olmalarını ne oranda açıkladığını belirlemek amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın planlanması, verilerin toplanması, araştırmanın sonuçlandırılmasında birçok kişinin katkısı olmuştur. Araştırmam boyunca motivasyonumu sağlayan, her zaman önerileri ve kaynaklarıyla bana destek ve yardımcı olan, pek çok şeyi kendisinden öğrendiğim Sayın Hocam ve Danışmanım Yard. Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER'e, tezimle ilgili düzeltmeleri ve önerileriyle bana yol gösteren değerli jüri üyelerim Prof. Dr. S. Sonay GÜÇRAY'a ve Yard. Doç. Dr. Filiz YURTAL'a katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans döneminde mesleki gelişimime katkıda bulunan değerli hocalarım, Prof. Dr. Banu YAZGAN İNANÇ'a, Prof. Dr. Turan AKBAŞ'a, Doç. Dr. Ragıp ÖZYÜREK'e, Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a, her zaman desteği ve sonsuz hoşgörüsüyle bana yardım kaynaklarını sunmayı esirgemeyen değerli okul müdürüm, Habibe DUMAN'a, dostluklarını ve varlıklarını hissetmekten hoşnut olduğum sevgili arkadaşlarım Emel-Mustafa TOPCU' ya, destekleriyle hep yanımda olan Fatoş-Nazım Can DİLMAÇ'a ve Begüm ŞENCAN'a, İngilizce çevirilerde tatilde olduğuna bakmaksızın yardımına yetişen sevgili Perihan ÇİRZİ'ye ve Gülben ÇİFTÇİ'ye, ayrıca katkılarından dolayı meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Yaşamamın her anında güvenini ve sevgisini bana sunan sevgili eşim İlter'e, araştırma verilerini bilgisayara aktarmama yardımcı olan canım kardeşlerim Seher, Züleyha, Mehmet Ali ve Meral'e, her zaman bana anlayış ve sabır gösteren annem ile babama ve kayınbabamlara, ayrıca desteklerini hissettiren sevgili teyzelerime ve kuzenlerime sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Not: Bu araştırma Ç.Ü. Araştırma Fonu Saymanlığınca desteklenmiştir (EF 2007 YL 26).

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET</b> .....	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>v</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>ix</b>

### BÖLÜM I

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	7
1.4. Sayıtlılar .....	9
1.5. Sınırlılıklar .....	9
1.6. Tanımlar.....	9

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar.....	10
2.1.1. Zorbalık ile ilgili Kuramsal Açıklamalar .....	10
2.1.1.1. Sosyal Bilgiyi İşleme Kuramı (Social Information Processing Theory-SIP).....	10
2.1.1.2. Zihinsel Çerçeve Kuramı (Theory of the Mind Framework).....	11
2.1.1.3. Ahlak Gelişimi Kuramı (Moral Development Theory).....	13
2.1.1.4. Sistemik Gelişimsel Kuram (Systemic –Developmental Model)....	14
2.1.2. Okul Zorbalığı.....	15
2.1.3. Zorbalık Türleri .....	18
2.1.4. Zorbalığın Şiddet ve Saldırganlık ile İlişkisi.....	20
2.1.5. Zorbalığın Görülme Sıklığı .....	23
2.1.6. Zorbalıkta Cinsiyet Farklılığı .....	24
2.1.7. Zorbalıların Özellikleri.....	25
2.1.8. Kurbanların Özellikleri.....	27

2.1.9. Zorbalık ve Sosyal Beceri.....	28
2.1.10. Zorbalık ve Yaşam Doyumu .....	32
2.2. İlgili Araştırmalar .....	35
2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	35
2.2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	39

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Modeli .....	46
3.2. Evren ve Örneklem .....	46
3.3. Veri Toplama Araçları .....	49
3.3.1. Zorbalık Ölçeği .....	49
3.3.2. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY- Matson Evaluation of Social Skills with Youngstres) .....	50
3.3.3. Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyum Ölçeği (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale).....	52
3.4. Verilerin Toplanması .....	54
3.5. Verilerin Analizi .....	54

### **BÖLÜM IV**

#### **BULGULAR**

4.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Zorbalık Statülerine İlişkin Bulgular.....	57
4.2. Zorbalığa Karışan ve Zorbalığa Karışmayan Öğrencilerin Sosyal Becerilerine İlişkin Bulgular .....	58
4.3. Zorbalığa Karışan ve Zorbalığa Karışmayan Öğrencilerin Yaşam Doyumlarına İlişkin Bulgular .....	59
4.3. Öğrencilerin Zorba Olma Davranışlarının Yordayıcıları .....	62
4.4. Öğrencilerin Kurban Olma Davranışlarının Yordayıcıları.....	64

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Zorbalık Statülerine İlişkin Bulguların Tartışılması .....	67
5.2. Zorbalığa Karışan ve Zorbalığa Karışmayan Öğrencilerin Sosyal Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	69
5.3. Zorbalığa Karışan ve Zorbalığa Karışmayan Öğrencilerin Yaşam Doyumlarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	70
5.4. Öğrencilerin Zorba ve Kurban Olma Davranışlarının Yordayıcılarına İlişkin Bulguların Tartışılması .....	72

## BÖLÜM VI

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç .....	77
6.2. Öneriler .....	78
6.2.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler .....	78
6.2.2. Gelecekteki Araştırmalara İlişkin Öneriler .....	79
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>80</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>95</b>

## TABLOLAR LİSTESİ

<b>Tablo- 1.</b> Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Yaşlarına Göre Dağılımı ve Yüzdeleri.....	48
<b>Tablo- 2.</b> Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Öğrencilerin Anne ve Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı ve Yüzdeleri.....	48
<b>Tablo-3.</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Zorbalık Statülerine İlişkin Kay Kare Analizi Sonuçları .....	57
<b>Tablo-4.</b> Zorbalığa Karışan ve Zorbalığa Karışmayan Öğrencilerin Sosyal Becerilerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	58
<b>Tablo- 5.</b> Zorbalığa Karışan ve Zorbalığa Karışmayan Öğrencilerin Yaşam Doyumunun Arkadaş, Okul ve Aile Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	60
<b>Tablo-6.</b> Zorbalığa Karışan ve Zorbalığa Karışmayan Öğrencilerin Yaşam Doyumunun Çevre ve Benlik Alt Ölçekleri ve Toplam Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	61
<b>Tablo-7.</b> Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Matrisi.....	62
<b>Tablo-8.</b> Zorba Olma Davranışının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	63
<b>Tablo-9.</b> Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Matrisi .....	65
<b>Tablo-10.</b> Kurban Olma Davranışının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları .....	65

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problem

Toplumsal yaşam alanımızın pek çok kesiminde gözlemlediğimiz şiddet olgusu, son yıllarda okullarda çok sık rastladığımız ve önlem alınması gereken ciddi bir konu haline gelmiştir. Gençlerin en yaygın şekilde sergiledikleri şiddet davranışlarından biri olan zorbalık (Flashpohler, Elfstrom, Vanderzee, Sink ve Birchmeier, 2009), öğrencilerin okul dönemindeki akademik, duygusal ve sosyal gelişimini olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Ayrıca bu dönemlerde yaşanabilecek olumsuz deneyimler öğrencilerin yetişkinlik yaşamları boyunca pek çok sorun yaşamalarına neden olabilmektedir (Borg, 1998; Rigby, 2002; Olweus, 2005).

Okul zorbalığı konusundaki ilk çalışmalar Olweus tarafından 1970'li yıllarda İskandinav ülkelerinde başlatılmıştır (Smith, Pepler ve Rigby, 2006; Olweus, 2005). Olweus'un 1980'lerde İsveç, Norveç ve Finlandiya'da araştırmaya devam ettiği okul zorbalığı konusu, uluslararası alanda da dikkatleri çekmiştir. Zorbalık, Çin (Ekblad ve Olweus, 1986), İrlanda (Collins ve Bell, 1996), Kanada (Craig, Peters ve Konarski, 1998), İngiltere (Arora, 1987; Galloway, 1994; Sharp ve Smith, 1994; Sutton ve Smith, 1999), Avusturya (Klicpera ve Klicpera, 1996), Avustralya (Rigby ve Slee, 1992), Amerika Birleşik Devletleri (Hazler, Hoover ve Oliver, 1992), İskoçya (Mellor, 1997), Japonya (Akiba, 2004) ve Yunanistan (Andreou, 2000) gibi ülkelerde yeni araştırmalara konu olmuştur. Son yıllarda zorbalık çalışmaları yerli literatürde de yerini almaya başlamıştır (Dölek, 1998; Karaman-Kepenekçi ve Çinkır, 2001; Pişkin, 2002; Gültekin, 2003, Pekel, 2004; Akgün, 2005; Kutlu, 2005; Turgut, 2005; Atik, 2006; Koç, 2006; Kartal ve Bilgin, 2007; Cenkseven Önder ve Yurtal, 2008).

Okul zorbalığı konusundaki bilimsel çalışmaların öncüsü olan Olweus (2005) zorbalığı, bir ya da daha fazla öğrencinin defalarca olumsuz davranışları sergilemesi olarak tanımlamaktadır. Olumsuz davranış, bir kişiye kasıtlı olarak acı çektirmek ya da acı çektirmeye teşebbüs etmek olarak nitelendirilebilecek davranışları kapsar. Bu davranışlar; sözle tehdit etmek, aşağılamak, isim takmak, dalga geçmek, kişiyi gruptan

dışlamak gibi davranışların yanı sıra, birine vurmak, tekmelemek, çimdiklemek gibi fiziksel temas gerektiren davranışları da içerir. Page ve Page (2003), tarafından bir ya da daha fazla güçlü öğrencinin zayıf olan öğrenciye zarar verme, rahatsız etme ya da küçük düşürmek için defalarca eziyet etmesi ya da eziyet etme çabası olarak da tanımlan zorbalık, saldırganca davranışları içermektedir ve aralarında fiziksel, sözel ya da dolaylı üstünlük olan kişiler arasında gerçekleşmektedir.

Bir çok tanım zorbalığı, diğer insanları incitmek amacını içeren saldırgan bir davranış olarak tanımlamaktadır (Smith ve Thompson,1991; Rivers ve Smith, 1994; Camodeca, Goossens, Schuengel, ve Terwogt, 2003; Olweus 2005). Zorbalığın genel olarak saldırganlıktan ayrılması önemlidir. Saldırganlık, içine hem şiddeti hem de zorbaca eylemleri alan bir şemsiye kavram niteliğindedir. Saldırganlığın bir alt boyutu olarak belirtilen akran zorbalığı, kurban üzerinde zarar verme amaçlı, kışkırtma olmadan meydana gelen, vurma, tekme atma gibi fiziksel (doğrudan) boyutta ortaya çıktığı durumlarda, şiddet olarak kabul edilirken; dalga geçme, alay etme, kızdırma, isim takma, kötü söz söyleme, arkadaş grubuna almama, etkinliklere seçmeme, dışlama, yalnızlığa terk etme, iftira atma, söylenti çıkarıp yayma gibi dolaylı zorbalık türleri de bir çeşit saldırganlık olmasına karşın gerekli unsurları içermediğinden şiddet olarak kabul edilmemektedir (Rivers ve Smith, 1994; Dodge, 2003; Olweus, 2005; Pişkin, 2002). Olweus (1999), bir davranışın zorbalık olarak tanımlanabilmesi için davranışın; sadece, kasıtlı olarak zarar verme amacı taşıyan saldırgan davranışlar olmasının yeterli olmadığını bunun yanında davranışın, süreklilik özelliği taşıması, zorba ve kurban arasında güç dengesinin eşit olmaması gerektiğini vurgulamaktadır.

Okul zorbalığının önlenmesinde, kendilerinden daha güçsüz olan öğrencilere zorbaca davranan zorbalılar ile zorbalığa maruz kalan kurbanların özelliklerinin bilinmesi önem taşımaktadır. Araştırmalar incelendiğinde zorba öğrencilerin, fiziksel olarak güçlü, saldırgan ve öfkeli, kendilerine güvensiz, iletişim becerileri ve empatik anlayışları zayıf, sıklıkla yalana başvuran ve ahlaki değerler açısından olgunlaşmamış, genellikle güç ve kontrol sahibi olmak isteyen, başkalarına acı çektirmekten hoşlanan, kurbanın cezayı hak ettiğine inanan, okulda ve evde kurallara uymayan kişiler olarak tanımlanmaktadır (Austin ve Joseph, 1996; Andreou, 2000; Rigby, 2004; Olweus, 2005). Kurban öğrenciler ise genellikle, kaygılı, güvensiz, çekingen, ürkek, arkadaş grupları içinde kendini ispat etme güçlüğü yaşayan, öz saygıları düşük, içine kapanık,

düşük sosyal beceri düzeyine sahip, dışlanmışlık, yalnızlık veya fiziksel problemler gibi çeşitli nedenler yüzünden kendini kolayca savunamayan, okul aktivitelerinden kaçmaya başlayan, çeşitli okul kaygılarına ve duygusal problemlere sahip, bireyler olarak tanımlanmaktadır (Austin ve Joseph, 1996; Mynard ve Joseph, 1997; Pişkin, 2002; Andreou, 2001; Sanders ve Phye, 2004; Rigby, 2002; Olweus, 2005).

Zorbalığın, zorbaca davranışlara karışanların, bu tür davranışlara hedef olanların ve bu tür davranışları izleyenlerin üzerinde uzun süreli olumsuz etkileri söz konusudur. Okulda zorbalığa maruz kalan öğrencilerde kısa dönemde ciddi fiziksel ve duygusal örselenmenin olduğu, ayrıca öğrencilerin kişilik yapısında ve eğitimlerinde uzun süreli olumsuz etkilerin ortaya çıktığı belirtilmektedir (Olweus 2005). Zorbalığa uğrayan öğrencilerin, kaygı, kızgınlık ve çaresizlik duyguları yaşadıkları, zorbalığın, intihara kalkışma ve bazı kronik hastalıkların ortaya çıkmasına neden olabileceği kurbanların, okula gitmek istememe genel olarak da okul yaşamından zevk almama durumunu yaşadıkları ileri sürülmektedir (Borg, 1998). Zorbaca davranışlara başvuran öğrencilerin okul kurallarını ihlal etmeleri, saldırganca davranışlara ve şiddete başvurmalarının yanında kişilerarası ilişkilerde de başarılı olmadıkları belirtilmektedir (Olweus, 2005). Bu bilgiler ışığında zorba ve kurban öğrencilerin okula ve çevreye uyum göstermede ve kişilerarası ilişkilerde problemler yaşadıkları söylenebilir. Kişilerarası ilişkilerde, duygusal-davranışsal alanlarda, okulda yaşanan problemler bireyin sosyal becerilerindeki yetersizliğin bir göstergesi olabilir (Avcıoğlu, 2005; Sergin, 2001).

Sosyal beceriler, sosyal çevreye uyum sağlama ve uygun iletişim yolları kullanarak, oluşabilecek çatışmalarla başa çıkabilme becerileri şeklinde tanımlanmaktadır (Matson, Matson ve Rivet, 2007). İyi ilişkiler kurabilme, başkalarının haklarına ve duygularına saygı duyma ve uygun sosyal davranış için grup normlarını dikkate alma, gibi bir çocuğun diğer çocuklara yönelik davranışlarını kapsayan sosyal beceriler (Çetin, Alpa Bilbay ve Albayrak Kaymak, 2003), okulu bırakma ve diğer problem davranışların önlenmesinde stresten koruyucu bir etmen olarak belirtilmektedir (Korkut, 2004). Sosyal becerisi yeterince gelişmemiş olanlar akranları tarafından dışlanabilir, ihmal edilebilir ve yetişkinlerin ihmaliyle karşılaşabilirler (Dowrik, 1986; Akt. Çetin ve ark., 2003). Düzenli olarak diğer öğrencilere karşı zorbaca davranışlarda bulunan öğrencilerin, genellikle yetişkinlere karşı koyan, anti-sosyal davranışlara sahip, kişilerarası ilişkilerde başarı sağlayamayan ve okul kurallarını yok sayma eğilimindeki

kişiler oldukları, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin ise genellikle grup dışına itildikleri ve yalnız kaldıkları belirtilmektedir (Banks, 1997; Pişkin, 2002; Olweus, 2005).

Sosyal becerilerden yoksun olan bireyler çoğunlukla evde, okulda, işte ve boş zamanlarında kişilerarası iletişimde zorluk yaşarlar (Corey, 2005). Bireylerin sağlıklı kişilerarası iletişim kurmalarını sağlamada, okul ve aile yaşantısında, sosyal becerilerin önemli bir etkisi vardır (Deniz, 2002). Sosyal becerisi olan çocuklar katıldıkları etkinliklerden daha çok zevk alır ve kendi kararlarını kendileri verirler (Çetin ve ark., 2003). Sosyal beceriye sahip olmanın akranları tarafından kabul edilme, okula uyum sağlama, akademik açıdan başarı elde etme, benliğini olumlu algılama, olumlu kişilerarası ilişkiler geliştirme gibi (Gresham, 1986) yaşam doyumlarını olumlu yönde etkileyebilecek avantajları bulunmaktadır.

Yaşam doyumu, beklentilerin, gereksinimlerin, istek ve dileklerin karşılanması olarak tanımlanmaktadır (Diener ve Lucas, 1999). Peterson, Park ve Seligman (2005), yaşam doyumu ve mutluluğun yaşamdan haz alma, yaşamda anlam bulma ve bir durum, kişi ya da yaşantıya bağlanma şeklinde üç boyuttan oluştuğunu belirtmektedirler. Yaşam doyumu denildiğinde, belirli bir duruma ilişkin doyum değil, genel olarak tüm yaşantılarındaki doyum anlaşılır. Yaşam doyumu bireyin kriterlerine uygun olarak yaşamı olumlu değerlendirmesidir (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985; Veenhoven, 1996). Bu olumlu değerlendirme, bireyin kendi yaşamı hakkındaki öznel iyi oluşu ile ilişkilidir (Yetim, 2001). Yaşam doyumu öznel iyi olmanın bilişsel bileşeni olmanın yanında bireyin kriterleri ve yaşam algısının karşılaştırılması, değer biçilmesidir (Pavot ve Diener, 1993; Selçukoğlu, 2001; Deniz, 2006).

Yaşam doyumu bireyin şuanki yaşamından algıladığı doyum, yaşamını değiştirme isteği, geçmişinden algıladığı doyum, gelecekte beklediği doyum ve yakınlarının onun yaşamı hakkındaki görüşlerini kapsamaktadır. Doyum alanları ise iş, aile, serbest zaman, sağlık, para, benlik ve kişinin yakın çevresi olabilmektedir (Diener ve Lucas, 1999). Öğrencilerin yaşamlarının önemli bir kısmını geçirdikleri okul ortamında karşılaştıkları zorbalık, okulun duygusal ve sosyal ortamı üzerinde bozucu bir etki oluşturarak, öğrencilerin akademik ve sosyal olarak ilerlemelerinde yeteneklerini olumsuz bir biçimde etkileyen önemli bir akademik problem (Banks, 1997) oluşturmaktadır. Kişi hayatı boyunca karşılaştığı gerçek yaşam problemlerini yaşamdan

doyum sağlamak ve mutlu olmak için çözmek zorundadır (Dora, 2003). Okulda zorbalık, çoğunlukla kurbanların okuldan korkmasına, okulu güvensiz bir yer olarak görmelerine ve okulu mutsuz bir yer olarak nitelendirmelerine neden olmaktadır (Rigby, 2004; Olweus, 2005). Akran zorbalığında zorbalığa maruz kalan öğrencilerin okula yönelik öznel değerlendirmeleri ve öznel iyi olmalarının değişebileceği söylenebilir.

Martin, Huebner ve Valois, (2008)'a göre yaşam doyumunu, anlık duygusal yaşantılardan, ön yargı ve sosyal cazibeden etkilenmektedir. Ergenlerin duygusal yaşantıları, önyargıları ve sosyal cazibeleri üzerinde, okul çağındaki akran ilişkileri ve bu ilişkilerde akranlar tarafından kabul edilme, aile ve çevreyle ilişkiler önemli bir belirleyici olmakta ve böylece bireyin yaşam doyumunu etkileyebilmektedir (Kaya ve Siyez, 2008). Bu durumda akranları tarafından kabul edilmeyen, diğerleri üzerinde egemenlik kurmak isteyen zorbalıların (Rigby, 2002; Olweus, 2005) yaşam doyumlarının düşük olması beklenilebilir. Ash ve Huebner (2001) öğrencilerin yaşadıkları olumsuz olayların, onların yaşam doyumlarını azalttığını belirlemişlerdir. Bu durumda zorbalı davranışlara maruz kalan öğrencilerin yaşam doyumlarının azalması beklenilebilir. Bu açıklamaya paralel olarak Gilman ve Huebner (2006) yaptıkları araştırmada yaşam doyumunu yüksek olan ergenlerin duygusal ve davranışsal problemler göstermedikleri, karşıt olarak, yaşam doyumunu düşük olan ergenlerin önemli oranda klinik düzeyde problemler sergiledikleri belirlenmiştir (Gilman ve Huebner, 2006). Ayrıca zorbalı davranışlar sergileyen ergenler psikolojik iyi oluşun zayıf olması, okuldan hoşlanmama, yalnızlık gibi sosyal uyum güçlükleri ve yüksek düzeyde kaygı, depresyon, intihar düşüncelerini içeren psikolojik problemler yaşadıklarını belirtmektedirler (Karaman Kepenekçi ve Çınkır, 2006). Rigby (2002) de zorbalığa karışan öğrencilerin, okul, aile, arkadaş ilişkileri, yaşadıkları çevre ve benlikleri hakkında değerlendirmelerinin olumlu olmadığını ifade etmektedir.

Hem akran zorbalığı gösteren hem de bu tür davranışlara maruz kalan kişiler yaşamın ilerleyen yıllarında davranışsal ve duygusal problemler açısından yüksek riskli grup içinde yer almaktadır (Rigby, 2002; Sanders ve Phye, 2004; Olweus, 2005). Araştırmalar zorbalığa karışan bireylerin kişilerarası ilişkilerde problemler yaşadıkları, sosyal becerilerinin yetersiz olduğunu (Champion, Vernberg ve Shipman, 2003; Fox ve Boulton, 2005; Kaukianien, Salmivalli, Lagerspetz, Tamminen, Vaures, Mäki ve Poskiparta, 2002) ve yaşam doyumlarının düşük olduğunu (Flashpohler ve Ark., 2009;

Flouri ve Buchanan, 2002; Rigby, 2002; You, Furlong, Felix, Sharkey, Tanigawa ve Gren, 2008) göstermektedir. Ülkemizde ise, öğrencilerin zorba ve kurban olmalarının sosyal beceri ve yaşam doyumu ile ilişkisini ortaya koyan araştırmalara rastlanılmamıştır. Bu araştırmada, “öğrencilerin zorba ve kurban olmalarını açıklamada sosyal beceri ve yaşam doyumu ne düzeyde katkıda bulunmaktadır?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, öğrencilerin zorba ve kurban olma davranışlarını sosyal beceri ve yaşam doyumunun ne düzeyde açıklandığını incelemektir. Ayrıca araştırmada cinsiyete göre öğrencilerin zorbalık statülerini ve zorbalığa karışık karışmamaya göre sosyal beceri ve yaşam doyumlarını incelemek amaçlanmıştır

Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları aşağıda yer almaktadır:

- 1.0.** Öğrencilerin buldukları zorbalık statüleri (zorba, kurban, zorba/kurban, karışmayan) cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 2.0.** Zorbalığa karışan (zorba, kurban, zorba/kurban) ve karışmayan öğrencilerin sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
  - 2.1.** Zorbalığa karışan (zorba, kurban, zorba/kurban) ve karışmayan öğrencilerin “Olumsuz Sosyal Davranış” alt ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
  - 2.2.** Zorbalığa karışan (zorba, kurban, zorba/kurban) ve karışmayan öğrencilerin “Olumlu Sosyal Davranış” alt ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 3.0.** Zorbalığa karışan (zorba, kurban, zorba/kurban) ve karışmayan öğrencilerin yaşam doyumu puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
  - 3.1.** Zorbalığa karışan (zorba, kurban, zorba/kurban) ve karışmayan öğrencilerin yaşam doyumu “Arkadaş” alt ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
  - 3.2.** Zorbalığa karışan (zorba, kurban, zorba/kurban) ve karışmayan öğrencilerin yaşam doyumu “Okul” alt ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- 3.3.** Zorbalığa karışan (zorba, kurban, zorba/kurban) ve karışmayan öğrencilerin yaşam doyumu “ Yaşanılan Çevre” alt ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 3.4.** Zorbalığa karışan (zorba, kurban, zorba/kurban) ve karışmayan öğrencilerin yaşam doyumu “Aile” alt ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 3.5.** Zorbalığa karışan (zorba, kurban, zorba/kurban) ve karışmayan öğrencilerin yaşam doyumu “Benlik” alt ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 4.0.** Öğrencilerin zorbalık davranışlarını açıklamada cinsiyet etkisi kontrol edildiğinde sosyal beceri ve yaşam doyumu ne oranda katkıda bulunmaktadır?
- 5.0.** Öğrencilerin kurban olma davranışlarını açıklamada cinsiyet etkisi kontrol edildiğinde sosyal beceri ve yaşam doyumu ne oranda katkıda bulunmaktadır?

### **1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi**

Okul zorbalığı öğrenciler arasında özellikle ilköğretim düzeyinde yaygın bir tutum ve davranıştır. Avustralya, Kanada, İngiltere, İtalya, Portekiz, Japonya, İrlanda, İskoçya, Yunanistan, İspanya, Hindistan, A.B.D, Çin gibi ülkelerde olduğu gibi, ülkemizde de öğrenciler arası zorbalık olayları, çok sayıda öğrencinin içinde yer aldığı, önemli bir sorundur (Mellor, 1997; Sutton ve Smith, 1999; Andreou, 2000; Rigby, 2004; Olweus, 2005; Pişkin, 2002; Gültekin, 2003; Kapıcı, 2004; Akgün, 2005; Koç, 2006; Yurtal ve Cenkseven, 2007).

Okul zorbalığının, hem zorbalığa maruz kalındığı anda, hem de öğrencilerin gelecekteki yaşamlarında önemli ölçüde olumsuz etkileri olabilir. Bu etki sadece zorbalığa maruz kalan kurbanların değil, aynı zamanda zorbalığa tanık olanların ve zorbaca davranışları alışkanlık haline getiren çocukların da gelişimini olumsuz biçimde etkilemektedir (Yurtal ve Cenkseven, 2007). Zorbaca davranışlara maruz kalan çocuklarda fiziksel ve psikolojik sıkıntılar, odaklanmada güçlükler ve okul korkusu (Bernstein ve Watson, 1997), altını ıslatma, uyku problemleri, baş ve karın ağrıları, yetişkinlik döneminde depresyon ve düşük özsaygı, düşük sosyal uyum gibi problemler görülmektedir (Banks, 1997; Rigby, 2002; Olweus, 2005). Olweus (2005), zorba olarak

tanımlanan çocukların % 60'nın 24 yaşına geldiklerinde yasal düzeyde en az bir kez sorun yaşadıklarını ve polis kayıtlarında yer aldıklarını tespit etmiştir. Bu durum, okul yıllarında zorba davranışlar sergileyen öğrencilerin genç yetişkinlik dönemlerinde suç işlemeye eğilimli olduklarını göstermektedir. Daha da önemlisi, okul yıllarında zorba olarak tanımlanan bu çocukların, yetişkinlik yaşamlarında zorba anne-babalar oldukları, eşlerine ve çocuklarına karşı zorba davrandıkları ve aynı zamanda alkolizme eğilimlerinin de yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Görüldüğü gibi, çocuklar üzerindeki psikolojik ve sosyolojik etkileri sadece okul yılları ile sınırlı kalmayıp, yaşamın sonraki dönemlerinde de devam etmektedir (Oliver, Hoover ve Hazler, 1994; Olweus, 2005). Bu nedenle öğrencilerin zorba davranışları ve zorbalığa maruz kalma konularında araştırma yapılması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Türkiye'de okul zorbalığı konusuyla ilişkili yapılan araştırmalarda zorbalık davranışına karışan öğrencilerin, sınıf, yaş, kendine güven, özsaygı, öfke, yalnızlık, akademik başarı, benlik, okul iklimi, sınıf atmosferi, aile tutumu, aile özellikleri (Dölek, 1998; Karaman-Kepekçi ve Çınkır, 2001; Pişkin, 2002; Gültekin, 2003, Pekel, 2004; Akgün, 2005; Kutlu, 2005; Turgut, 2005; Atik, 2006; Koç, 2006; Kartal ve Bilgin, 2007; Cenkseven Önder ve Yurtal, 2008) gibi değişkenlerle ilişkisi araştırılmış fakat zorbalık davranışına dahil olan ve zorbalık davranışına karışmayan öğrencilerin, sosyal beceri ve yaşam doyumu değişkenlerini birlikte ele alan bir araştırmaya ilgili alan yazında rastlanılmamıştır. Bu araştırmada; ilköğretim okullarında öğrencilerin zorbalık statülerini (zorba, kurban, zorba/kurban ve zorbalığa karışmayan), bu öğrencilerin sosyal beceri ve yaşam doyumlarını incelemek, bu değişkenlerin öğrencilerin zorba veya kurban olmalarını ne oranda açıkladığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırma ilgili alan yazınına katkıda bulunabilmesi, okul zorbalığı ile ilgili olarak yapılacak yeni çalışmaları teşvik etmesi açısından önemlidir. Ayrıca araştırmada elde edilebilecek sonuçlardan ailelerin, okul idarecilerinin, öğretmenlerin, sosyal hizmet uzmanlarının, psikiyatrist ve psikolojik danışmanların yararlanabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmada elde edilen sonuçların, zorbalığı anlamada olduğu gibi, zorbalıkla başaetmede uygun önleme stratejilerinin planlanmasında bir anlayış geliştirme konusunda yardımcı olabileceği de düşünülmektedir.

#### 1.4. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ölçülmek üzere hazırlandığı özellikleri ölçebilme gücüne sahiptir.
2. Araştırmaya ilköğretim öğrencilerinin, kullanılan veri toplama araçlarına kendi gerçek durumlarını yansıtacak şekilde, içtenlikle cevap vermişlerdir.
3. Örneklem olarak alınan grup, Adana'nın merkez ilçelerindeki ilköğretim öğrencilerini temsil etmektedir.

#### 1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, “Zorbalık Ölçeği”, “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ve “Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
2. Araştırma Adana İl Merkez İlçelerinde bulunan ilköğretim okullarından seçilen okullara devam eden 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Zorbalık (Bullying):** “ Bir bireyin bir veya birçok kişi tarafından açıkça, tekrarlı olarak ve birçok kez, olumsuz davranışlara maruz kalması durumudur” (Olweus, 2005, s.9).

**Zorba (Bully):** Söz veya davranışlarıyla devamlı olarak ve kasten başkalarına karşı (fiziksel saldırı, hakkında dedikodu çıkarma veya gruptan dışlama gibi) zarar verici davranışlarda bulunan kişi ya da gruptur (Olweus, 2005, s.9).

**Kurban (Mağdur-Victim):** Zorbaca davranışlara maruz kalıp bu davranışlardan zarar gören ve zorbalığa karşı koyamayan kişilerdir (Olweus, 2005, s.35).

**Zorba/Kurban (Bully/Victim):** Hem zorbalık davranışında bulunan hem de zorbalık davranışlarına maruz kalan kişilerdir. (Olweus, 2005, s.35).

**Sosyal Beceri (Social skill):** Çevreye uyumu sağlama ve uygun iletişim yolları kullanarak başkalarıyla yaşanabilecek sözel ya da sözel olmayan çatışmalarla başa çıkabilme becerisidir (Matson, Matson ve Rivet, 2007, s.684).

**Yaşam Doyumu (Life satisfaction):** Bireyin kendi yaşamını her şey dahil bir şekilde (geniş kapsamlı) bilişsel değerlendirmesidir (Pavot, Diener, Colvin ve Sandvik, 1991; 149-161).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde zorbalık, sosyal beceri ve yaşam doyumu ile ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

##### 2.1.1. Zorbalık ile İlgili Kuramsal Açıklamalar

Birçok araştırmacı ve eğitimci zorbalık fenomenini teorik olarak açıklamaya çalışmış, bireylerin neden zorbalık sergilemeyi tercih ettiklerine dair pek çok görüş ortaya koymuştur. Araştırmacılar zorbalığa ilişkin açıklamalarını farklı farklı kuramlara dayandırmaktadır. Sutton'a göre (2001), zorbalık büyük ölçüde sosyal biliş (social cognition) ve çevresel faktörler tarafından düzenlenir. Zorbalığın neden ortaya çıktığını anlamak üzere daha çok iki kuram üzerinde odaklanılmıştır. Bunlar, sosyal bilgiyi işleme kuramı ve zihinsel çerçeve kuramıdır. Ancak ahlak gelişimi kuramı (Sanders ve Phye, 2004).ve ayrıca sistemik gelişimsel kuram (Atlas ve Pepler, 1998) da zorbalığı açıklamada kullanılmaktadır. Bu bölümde bu dört kurama ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

##### 2.1.1.1. Sosyal Bilgiyi İşleme Kuramı (Social Information Processing Theory-SIP)

Bilgi işleme kuramı bireyin çevresel ve içsel bilgiyi nasıl işlediğini, nasıl kullandığını ve bu süreçle ilgili mekanizmaların neler olduğunu anlamayı amaçlamaktadır (Topçu Kabasakal, 2007). Bilgi işleme kuramına benzeyen, Sosyal Bilgiyi İşleme Kuramı, ilk olarak 1986 yılında Dodge tarafından öne sürülmüş ve 1994 yılında Crick ve Dodge tarafından tekrar tanımlanmıştır. Sosyal bilgiyi işleme kuramı, sosyal durumlarda, zihinsel süreçlerin davranışsal tepkilerde ne kadar tanımlayıcı olduğunu vurgular (Dodge ve Rabiner, 2004).

Crick ve Dodge (1994)'ye göre çocuklar-bireyler, sosyal durumlara biyolojik yetenekleri ve geçmiş yaşantılarındaki tecrübelerle yanıt verirler. Birey iç ve dış duyuşsal bilgileri kabul eder, kodlar ve işleme tabi tuttukdan sonra bu bilgiler,

davranışsal tepkileri oluşturur. Buna göre yeniden düzenlenen teori, sosyal bilgiyi geliştiren altı, sıralı basamak içerir. İlk adımda (kodlama), birey 'sisteme' alınan duyuşsal bilgileri kodlar. İkinci adımda (yorum), birey duyuşsal bilgiyi anlamaya ya da yorumlamaya girişir. Daha sonra (tepki arama aşaması), bilgiyi açıklama ve hedef kurma oluşur. Dördüncü adımda (tepki değerlendirme- gözden geçirilen tepkiler olası sonuçlar ve toplumsal normlar açısından değerlendirilir), birey mümkün cevaplar için fikir arayışına girer. Beşinci adımda (seçilen tepkinin eyleme geçirilmesi) cevaba en uygun karar verilir. Son adımda (eylemin başkalarından görülen tepkiye göre ayarlanması), birey davranışsal cevap dahilinde hareket eder.

Bu modeli kullanarak Crick ve Dodge (1994), zorbalığın altı basamağın birinde ya da daha fazlasında sosyal bilgiyi geliştiren önyargı-eğilim veya eksikliğin bir sonucu olduğunu iddia etmişlerdir. Araştırma bulguları fikirlerini desteklemiştir. Örneğin, Camodeca, Goossens, Schuengel ve Terwogt (2003), kurbanlarda bilgiyi işlemenin ikinci kısmında (açıklama/yorumlama) ve beşinci kısmında eksiklik görüldüğünü belirtmiştir. Zorbaların ve kurbanların zorbalık sahnesinde dolaylı olarak yer alan çocuklardan daha düşük bir sosyal beceri gösterdiklerini öne sürmüştür.

Randall (1997), zorbalık sergileyen bireylerin, sosyal bilgiyi tam anlamıyla doğru bir şekilde sürdüremedikleri için zorbalık yaptıklarını düşünmektedir. Zorbalık davranışı gösteren bireyler, diğer insanların görüşlerini anlama yeteneğinden yoksun toplumsal körlük (sosyal anlayışsızlık-social blindness) sergilerler. Yani, zorbalar diğer insanların kendileri hakkında ne düşündüklerinin çok az farkında olurlar ve empati kurmak için çok az çaba sarf ederler. Kanıtlar, bu eksiklerin çevresel etkilerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır (McKeough, Yates ve Marini, 1994). İhmale ya da diğer olumsuz yaşantılara maruz kalan insanların sağlıklı ve normal olmayan modeller geliştirmeleri muhtemeldir. Bununla, sosyal yetersizlikler ortaya çıkar. Sosyal Bilgiyi İşleme Kuramına göre zorbalık yapma, toplumdan atılmışlık ve sosyal anlayıştan yoksun olma anlamına gelmektedir (Akt: Sanders ve Phye, 2004.)

### **2.1.1.2. Zihinsel Çerçeve Kuramı (Theory of the Mind Framework)**

Son yıllarda Sosyal Bilgiyi İşleme Kuramı'nın zorbalığa bakış açısı değişmiştir. Zorbalık davranışını sosyal beceri yetersizliğinin bir sonucu olarak görmek yerine,

Sutton (2001), Zihinsel Çerçeve Kuramı'nı bireylerin davranışları açıklamak ve tahmin etmek için zihinsel aşamaları kendilerine ya da diğerlerine yormaları becerisi olarak tanımlamıştır. Sutton (2001) göre, bazı zorbalılar aslında üstün nitelikli zihinsel çerçeveye sahiptir. İyi ve gelişmiş bir zihin çerçevesi becerisine sahip olan bireyler diğer insanların duygularını anlamada daha donanımlıdır.

Sutton, Smith ve Swettenham (1999), zorbalığın üstün nitelikli zihinsel çerçeve kuramının bir sonucu olabileceğini tartışmışlardır. Dolayısıyla zorbalılar, sahip oldukları üstün nitelikli zihinsel çerçeveleriyle, diğerlerinin zihin durumlarını anlayabilme ve davranışlarını tahmin etme becerilerine sahip olup, bu becerileri diğerlerinin zihinsel etkinliklerini etkilemek için özellikle dedikodu yaymak gibi dolaylı saldırganlıkta potansiyel olarak kullanabilirler. Örneğin, bir zorbanın kurbanını toplumdan dışlaması için önce sosyal düzende kurbanın kendini dışlanmış hissetmesi için grup içindeki diğer bireylerin duygularını anlaması gerekmektedir.

Çocuklar altı yaşına kadar çok iyi düzenlenmiş zihin çerçevesi becerisi gösterirler (Sutton, Smith ve Swettenham, 1999). Araştırmalar, genç zorbaların doğrudan yöntemleri kullanırken, yaşça daha büyük olan zorbaların daha çok dolaylı yolları kullandıklarını göstermektedir (Rivers ve Smith, 1994). Ayrıca, dolaylı zorbalığın kızlarda erkeklerden daha çok gözlemlendiğini ve zihinsel çerçevenin kızlarda daha gelişmiş bir şekilde bulunduğu da vurgulamıştır (Baron-Cohen ve Hammer, 1996; Akt. Sanders ve Phye, 2004). Bu bulgular dolaylı zorbalığın iyi ve gelişmiş bir zihinsel çerçevesi gerektirdiğini göstermektedir. Ancak, Zihinsel Çerçeve Kuramı konusunda çalışan bazı araştırmacılar bu beceriye ileri düzeyde sahip olmanın değişik türlerde zorbalığa yol açabileceğini belirtmiştir. Yani, üstün nitelikli zihinsel çerçeveye sahip olmanın bilginin nasıl kullanıldığı hakkında ipucu vermediğini (Arsenio ve Lemerise, 2001) söylemektedirler.

Sutton (2001), zorbalığa katılan öğrenci tiplerini belirlemek için yaptığı araştırmasında yanlış inançlara dayanan bilişsel ve duygusal inançların altı tip zorbalığa yol açtığını bularak Zihinsel Çerçeve Kuramı'nı destekleyen sonuçlar elde etmiştir. Sonuçlar, zorbanın zihinsel çerçevelerinin zorbaya yardım eden, zorbayı tetikleyen, kurbanı koruyan ve kurbanınkinden çok daha üstün olduğunu göstermiştir. Ayrıca, sonuçlar zorbalık ve sosyal kavrama arasında olumlu bir uyum göstermiştir. Bu

bulgular, zorbaların zorbalık olayındaki diğer zorbalık gruplarından daha ileri düzeyde zihinsel çerçeveye sahip oldukları görüşünü desteklemektedir.

### 2.1.1.3. Ahlak Gelişimi Kuramı (Moral Development Theory)

Crick, Dodge ve Sutton'ın tartışmasına cevap olarak Arsenio ve Lemerise (2001), zorbalık olgusunun ahlaki özellikler düşünülmeden tamamen anlaşılamayacağını öne sürmüşlerdir. Adalet, kişinin huzuru ve fedakarlığı gibi konulara da değinilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Ahlak Gelişimi Kuramı, birbiriyle bağlı olan sosyal bilişleri ve zorbalık davranışlarını, Rest'in (1983) Piaget ve Kohlberg'in ahlak gelişimi görüşlerine dayandırdığı, Dört-Bileşen Modeliyle birbirinde ayrılan dört boyutla açıklanmaktadır (Akt, Sanders ve Phye, 2004). Bu bilişsel gelişim modelinde;

- (1) *Ahlaki duyarlılık (Moral sensitivity)*: Ahlaki bir problemin varlığından haberdar olmak, bireysel sosyal bilişsel kapasite ahlaki duyarlılık düzeyini etkilemektedir.
- (2) *Ahlaki yargılama (Moral judgement)*: Ahlaki bir tepkiye karar vermek. Bireysel sosyal bilişsel kapasite ahlaki yargılama düzeyini etkilemektedir.
- (3) *Ahlaki güdülenme (Moral motivation)*: Ahlaki bir tepkide bireyin değerleri ve öncelikleri yerleşik olarak bulunmaktadır.
- (4) *Ahlaki kişilik (Moral character)*: Ahlaki tepkiyi yerine getirmek ve uygulamaktır.

Ahlaki gelişim kuramının ilk iki basamağı olan ahlaki duyarlılık (moral sensitivity) ve ahlaki yargılama (moral judgement), bireyin sosyal kavrama becerisine etki eder. Bu bileşenler Sosyal Bilgiyi İşleme Kuramı ve Zihinsel Çerçeve Kuramı tarafından sunulan fikirlerle birleşir; kişi ahlaki bir problemi tanımlayabilme yeteneğinin ve diğer insanların duygularını ve davranışlarını anlamasının ve tahmin etmesinin yanı sıra, becerileri geliştiren toplumsal bilgi gerektiren olası ahlaki davranışları da düşünür. Ahlak modelinin diğer iki bileşeni olan, ahlaki motivasyon (moral motivation) ve ahlaki kişilik (moral character), ahlaki davranışın birer ögesidir. Bu davranışsal bileşenler, zorbalık eylemiyle doğrudan ilişkili olabilir. Birey, sosyal

durumu değerlendirdiğinde bir davranışa uygun tüm olası karşılıkları düşündüğünde saldırgan bir davranışla tepki üretip üretmemekte bilişsel karar verme yetisine sahiptir. Bu bileşenler temel olarak bireyin, zorbalık eylemini sergileyip sergilemeyeceğini gösterir. Sonuç olarak, Rest'in dört bileşeni de düşünülmeden tüm zorbalık olgusu tamamıyla açıklanmamış olup, kişinin ahlaki gelişim anlayışının göz önüne alınması gerektiği belirtilmektedir (Sanders ve Phye, 2004).

#### **2.1.1.4. Sistemik Gelişimsel Kuram (Systemic–Developmental Model)**

Sosyal Bilgiyi İşleme Kuramı zorbalığın zorbadaki eksikliklerden ve önyargılardan dolayı ortaya çıktığını savunur. Zihinsel Çerçeve Kuramı da bazı zorbaların diğer insanların duygularını anlamada üstün nitelikli bir beceriye sahip oldukları görüşünü iddia eder. Bu zorbaların davranışlarını başarılı bir biçimde tahmin etmelerini ve bunu kullanmalarını sağlar. Literatür incelendiğinde zorbalık davranışı, bilgiyi işleme, zihinsel çerçeve kuramı ve ahlak gelişimi teorisi dışında sistemik gelişimsel kuram tarafından da açıklanmıştır.

Sistemik Gelişimsel Model, Atlas ve Pepler (1998), tarafından Cairns ve Cairns'ın zorbalık ve kurban olmayla ilgili çalışmalarından uyarlanarak oluşturulmuştur. Sistemik Gelişimsel Model, saldırgan davranışların gelişmesine neden olan faktörleri savunan görüşleri; bireysel faktörleri, gizli bireysel etkileşimleri, sosyal ilişki ve çevresel faktörleri birleştirir. Sistemik Gelişimsel Model'e göre, zorbalık davranışı, sosyal-çevresel bağlamda, bazı faktörlerden etkilenir. Bunlar; a) Zorba ve kurbanın bireysel özellikleri, b) Kurban ve zorbalar arasındaki diyardik etkileşimsel süreçler, c) Akran ve öğretmenler, d) Zorbalık davranışını ortaya çıkaran genel durum. Buna göre, zorbalık davranışının oluşumunda kişisel özellikler, kurbanlar ve zorbalar arasındaki diyardik etkileşimsel süreçler ve sosyal durum önemli bir rol oynar.

Zorbaların ve kurbanların kişisel özelliklerini inceleyen Atlas ve Pepler (1998), zorbalık ve mağduriyeti diyardik etkileşimsel özellikler ve sosyal çevresel faktörlerle ilişkilendirmiştir. Sistemik Gelişimsel Model, okulda zorbalık davranışını etkileyen, sosyal çevresel faktörlerin, öğretmen ve akran gruplarıyla etkileşimlerini vurgulamaktadır.

### 2.1.2. Okul Zorbalığı

“Zorba, gücüne güvenerek başkalarının hakkını alan, müstebit” ve “zorbalık ise, zorba olma durumu; zorbaca davranış, müstebitlik (Müstebit, hükmü altında bulunanlara söz hakkı ve davranış özgürlüğü tanımayan, zorba, despot)” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük, 1998: 2519–1614).

Okul zorbalığı ile ilgili yapılan ilk çalışmaların, Dan Olweus tarafından 1970'li yıllarda İskandinav ülkelerinde başlatılmış olduğu bilinmektedir. Olweus'un bu yıllarda, İsveç, Norveç ve Finlandiya gibi ülkelerde yaptığı araştırmalardan sonra, 1980'li, özellikle de 1990'lı yıllardan itibaren öğrenciler arasında yaşanan zorbalık ABD, Kanada, Hollanda, İngiltere ve Avustralya'da da araştırılmıştır (Olweus, 2005).

Olweus (1978), çalışmalarının ilk yıllarında okul zorbalığını, bir grup tarafından yapılan şiddet anlamına gelebilecek “mobbing” sözcüğü ile tanımlamıştır (Akt. Olweus, 2005). Olweus, yapmış olduğu ilk tanıma yapılan yoğun eleştiriler üzerine 1980'li yıllarda “mobbing” kavramı yerine “bullying” terimini kullanmaya başlamış ve okul zorbalığı tanımının içeriğini de önemli oranda genişleterek grup şiddetinin yanına bireysel şiddeti de dahil etmiştir (Olweus, 2005).

Olweus (1999), son yaptığı çalışmalar sonrası okul zorbalığını, “bir ya da daha fazla öğrencinin bir başka öğrenciye sürekli olarak olumsuz eylemlerde bulunması” şeklinde tanımlamış ve tanımda geçen olumsuz eylemi, kasıtlı bir biçimde zarar verme ve rahatsız etme koşuluna bağlamıştır. Olweus, bu tanımında zorbalığın hem doğrudan fiziksel boyutunun (vurma, dövme, itme vb.) hem de dolaylı yani sözel (kızdırma, korkutma, isim takma vb.) boyutunun altını çizmiştir.

Okul zorbalığı konusunu Olweus'tan sonra ele alan araştırmacılar ise; yapılan bu tanımın okul zorbalığı kavramını açıklamakta yetersiz kaldığını öne sürerek; tanımın içeriğini kavramın farklı boyutlarını yansıtacak biçimde genişletmişlerdir. Smith ve Thompson (1991), okul zorbalığını “kasıtlı ve karşıdaki kişide fiziksel ve psikolojik zararlara neden olan davranış grubu” olarak nitelendirmektedir. Hazler, Hoover ve Oliver (1993), okul zorbalığı kavramına; bir öğrencinin, bir ya da bir grup öğrenci tarafından fiziksel ya da psikolojik olarak istismar edilmesi şeklinde açıklamaktadır.

Galloway (1994) ise, okul zorbalığını “bir öğrenci ya da öğrenci grubunun kasıtlı olarak bir başka öğrenci ya da öğrenci grubunda gerilime neden olması” olarak tanımlamaktadır. Kaltiala-Heino ve Rimpela (1999)’da zorbalığı “bir öğrenciye diğer bir öğrenci ya da bir grup öğrenci tarafından iğrenç ve hoş olmayan şeyler söylenmesi ya da yapılması” şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Koç, 2006).

Zorbalık, gücü elinde bulunduran bireylerin, kendi kazanç ve çıkarları için, karşı koyacak gücü olmayanlara karşı fiziksel, psikolojik, sosyal veya sözel olarak gerçekleşen, mağdura stres ve acı veren ve tekrarlanma özelliği gösteren saldırılardır (Besag, 1995). Zorbalık, saldıran pozisyonda olan bir birey ile bir kurban arasında geçen ve saldırganın kurbanı bilinçli bir biçimde baskı altına alması, acı ve sıkıntı vermesiyle sonuçlanan, zorbanın kurbanı yaptıklarından haz aldığı ve dikkat edilmediği takdirde etkileri uzun süreli olabilen saldırganlıktır (Fitzgerald, 1999).

Tanımlardaki “sürekli ve uzun süreli” ifadesi zorbalığı her hangi bir arkadaş kavgasından ayıran en önemli özelliktir. Okulda öğrenciler arasındaki olağan kavgalar, tartışmalar zorbalık olarak nitelendirilmezken; eğer sürekli olarak aynı çocuklar, belli öğrenciler tarafından rahatsız ediliyorsa bu durumda zorbalıktan söz edilebilir. Zorbalık durumunu normal kavgadan ayıran bir diğer özellik de, güçlerin eşitsizliğidir. İki çocuk da aynı derecede güçlüyse, durum zorbalık olarak isimlendirilmez. Zorbalık durumunda bir çocuk diğerinden güçlüdür ve gücü ile diğer çocuğu rahatsız etmektedir; diğer çocuk ise güçsüz ve çaresizdir (Çayırdağ, 2006).

Pişkin (2002), zorbalıkla ilgili tanımlarda bulunan ortak noktaları şu şekilde özetlemiştir: (1) Zorbalık, bilinçli ve kasıtlı olarak yapılan ve kurbanı fiziksel, zihinsel, sosyal ya da psikolojik zarar verme amacı güden söz ve eylemleri içerir, (2) Zorbalığın belli bir süre tekrarlanma özelliği vardır, (3) Kurban kendini koruyamayacak ve savunamayacak durumdadır, (4) Zorbalar eylemlerini bireysel ya da grupla yapabildikleri gibi, kurbanlar da bu eylemlerden bireysel ya da grup olarak zarar görebilirler, (5) Zorbalar, bu tür eylemlerinden dolayı genellikle kendilerine çıkar sağlayabilirler. (6) Zorbalar, kurban ya da kurbanların acı çekmesinden genellikle haz duyarlar. (7) Zorbaca davranışlar, doğası itibarıyla ciddiye alınmalı ve gerekli önlemler alınmalıdır.

Bazı araştırmacılara göre, zorbalık bir zorba ve bir kurbanı kapsayan diyadik bir süreçtir. Çocuklara ve öğretmenlere kimlerin zorba, kimlerin kurban oldukları sorulduğunda, akranların ve öğretmenlerin verdikleri ifadelerle dayanarak, zorbalık grupları belirlenmiştir. Marsh, Parada, Yeung ve Healey (2001), sorun çıkaranlar ve kurbanlar tanımlamasını kullanmışlardır. Sorun çıkaranlar kurallara uymayan, kavga eden ve diğerlerine saldıran kişiler olarak tarif edilirken, kurbanlar ise, tehdit aldığı için, okulunda bir kişi tarafından fiziksel zarar gördüğü için kendini güvende hissetmeyen kişi olarak tarif edilmiştir.

Olweus (2005), zorbalık türlerinde, saldırgan zorba (aggressive bully) ve endişeli-pasif zorba (anxious bully) tanımlarını kullanmıştır. Olweus, endişeli zorbanın daha çok kendileriyle ilgili yetersizlik duyguları karşılamak için saldırgan zorbaları izlediğini belirtir. Bu nedenle endişeli zorbalar, saldırgan zorbalardan onay bekler. Saldırgan zorbanın aktif, düşüncesizce davranan, otoriter, güçlü ve kolayca kızan yapıda olduğunu belirtmiştir. Saldırgan zorba, saldırıyı ilk başlatandır ve genellikle emirlerini dinlemesi için başka bir saldırgan arar. Bu zorbalar, kurbanları için vicdan azabı duymaz veya empati kurmazlar, daha çok incitici sözler, hareketler ve bakışlar gibi direkt ve sözel saldırıyı kullanırlar. Olweus (2005)'a göre, çoğu saldırganlar bu kategoriye girer. Endişeli saldırgan bir zorbanın yanında yer alır ve nadiren zorbalığı başlatır. Endişeli zorba, öz saygısı düşük, kendine güveni olmayan, rahatsız edici huyları olan, bağırıp çağıran kişilerdir. Olweus (2005), zorbaları iki başlıkta incelediği gibi kurbanların da iki türde ele alınabileceğini belirtmiştir. Bunlardan birincisi olan pasif kurbanlar (passive victim) bireysel olarak güvensiz ve kendilerini değersiz hisseden bireylerdir. Kendilerine saldırıldığında ve hakaret edildiğinde öç alma eğilimde değildirler. İkinci kurbanlık türü olan boyun eğen kurbanlar (submissive victim) pasif kurbanlardan az bir farkla özellikle erkek öğrencilerde fiziksel zayıflıkla birleşerek zorbalığa karşı kaygılı ve boyun eğici örüntüler içinde olan kurban türüdür.

Sutton ve Smith (1999)'e göre zorbalık, bireysel bir süreç olarak değil, bir grup olayı olarak görülmelidir. Karatzias, Power ve Swanson (2002; Akt. Sanders ve Phye, 2004), 425 İskoç ortaokul yaşındaki öğrencileri incelemiş, zorbalıkta yer alan; zorba, kurban, zorba-kurban ve dahil olmayanlar şeklinde zorbalık grupları belirlemişlerdir.

Salmivalli, Huttunen ve Lagerspetz (1997) 6 yaş grubundaki 600 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada; zorbalık olaylarını içeren 50 davranışsal tanım yapmış, bu tanımlardan, zorbalık olayına katılan kişilerden şu altısını tarif etmişlerdir; elebaşı zorba, zorbanın yardımcısı, zorbayı destekleyen, kurbanın savunucusu, dışarıdakiler ve kurban. Elebaşı zorba zorbalığı başlatmada aktif rol alır. Yardımcı zorba zorbalıkta aktiftir ama daha çok elebaşının takipçisidir.

Mckinnon (2001) zorbalığın birden çok rolü kapsadığını savunmuş, 5 zorbalık rol tanımı yapmıştır. Zorbaların, kurbanların, koruyucuların, yardımcı ve aktif izleyicilerin zorbalık olayının tüm parçaları olduğunu belirtmiştir. Koruyucular kurbanları koruyanlardır. Yardımcı, zorbanın takipçisidir ve aktif izleyiciler olaya şahit olanlardır. Mckinnon (2001) önemli bir sınıf grubuna ait olan ve liderlik rolleri olan çocukların zorba ve koruyucu rollerde olduklarını tespit etmiştir. Sınıf grup üyesi olup, lider olmayanlar zorbalık olayında izleyici olarak rol almaktayken, sınıfta sosyal bir gruba ait olmayan çocuklar da zorbalık olayında kurban olmaktadır (Akt. Sanders ve Phye, 2004).

### **2.1.3. Zorbalık Türleri**

Zorbalık davranışının ortaya çıkış şekli ve sürecine bağlı olarak zorbalık türleri konusunda araştırmacılar arasında farklı görüşler söz konusudur. Olweus, zorbalığı doğrudan ve dolaylı olarak iki kategori altında incelemektedir. Doğrudan zorbalık; hedef seçilen kişiye karşı açık saldırıları (fiziksel şiddet, sözel hakaret, çirkin mimikler) kapsar. Bu tür davranışlarda zorba ve mağdur karşı karşıya olduğu için mağdur, saldırganın kim olduğunu bilir. Dolaylı zorbalık ise kurbanın sosyal olarak yalnızlaştırılması ve gruptan dışlanma gibi davranışları kapsar. Mağdur böyle durumlarda saldırganın kimliğinden habersiz olabilir (Olweus, 2005).

Rigby (2002) zorbalığı, kötü zorbalık (bad bullying) ve kötü olmayan (non-bad bullying) zorbalık olarak ikiye ayırmıştır. Rigby'e göre zorbalık her zaman kötü niyetlerle başlamaz. Bazen kişi karşısındakine iyilik yapmak için ya da yaptığı davranışın olumsuz etkilerini fark etmeden zorbalıkta bulunur. Bu tür zorbalık da kendi içinde akılsız zorbalık (unwise bullying) ve eğitimsel zorbalık (educational bullying) olarak ikiye ayrılır. Akılsız zorbalıkta kişi bilinçsizce, sadece başkalarına uymak ve

eğlenmek amacıyla zorbalıkta bulunur. Bu tür zorbalar, mağdura verdikleri zararın genellikle farkında değildirler. Eğitimsel zorbalıkta ise zorbalık, zorba tarafından, mağdurun iyiliği için yapılır. Ancak bu durum zorbanın duygu durumuna zarar verir, onu rahatsız eder. Kötü zorbalıkta zorba, mağdura bilinçli olarak zarar verir ve yaptığı davranışın mağdur üzerindeki olumsuz etkilerinin bilincindedir. Bu tür zorbalığı yapan kişiler mağdurlarından daha güçlüdürler, zorbalığa can yakmak isteğiyle başlarlar. Bu isteklerini gerçekleştirmek için harekete geçerler ve mağdur zorbalık karşısında fiziksel ya da duygusal yara alır. Kötü zorbalık tekrarlanan ve zorbaya keyif veren bir eylemdir.

Austin ve Joseph (1996), akran zorbalığının iki farklı boyutunu ele almışlardır. Fiziksel saldırganlık boyutu zorbanın mağdura vurma, tekmeleme, saçını çekme gibi fiziksel temas içeren ve fiziksel acı veren davranışları içerir. Sözel saldırganlık boyutu ise, zorbanın mağdura sözlü olarak saldırıda bulunduğu, örneğin, dalga geçtiği, hakaret ettiği davranışları içerir.

Mynard ve Joseph (1997), zorbalığın fiziksel, sözel, ilişkisel ve kişisel eşyalara saldırı olarak dört boyutunu, tanımlamışlardır. Diğer araştırmacılardan farklı olarak Mynard ve Joseph tarafından tanımlanan kişisel eşyalara saldırı, zorbanın mağdurun özel eşyalarını izinsiz ve mağdurun rızası olmadan alması ve kullanması, mağdurun kişisel eşyalarına zarar vermesi gibi davranışları içerir.

Elliot (1997) ise zorbalık türlerini; bedensel (itme, tekme atma, yumruklama, saç-kulak çekme, bedensel kaba şaka, silah veya bıçak ile saldırma ya da korkutma amaçlı kullanılan her tür fiziksel şiddet), sözel (ad takma, alay etme, söylenti yayma, çirkin takılmalar, tehdit etme, sözel kaba şaka, hakkında kötü şeyler yazma, incitici notlar bırakma), duygusal (gruptan dışlama, ayrımcılık, aşağılama, eşyalarına zarar verme, eşyalarını ya da parasını zorla alma, kasıtlı olarak arkadaşça davranmama), cinsel (sarkıntılık, elle taciz, cinsellik içeren sözler söyleme) olarak sınıflandırmıştır (Akt: Çinkır ve Kepenekçi-Karaman, 2003).

Kimi zorbalar kurbanlarının kişisel özelliklerine ya da ait oldukları alt kültür ile ilgili özelliklerine saldırıda bulunurlar. Eğer zorba, mağdurun kişisel özelliklerini hedef alıp mağdurun kişiliğine saldırıda bulunuyorsa bu tür zorbalık kişisel akran zorbalığı;

eğer mağdurun ait olduğu alt kültür ile ilgili özelliklerini hedef alıyorsa bu zorbalık da grup akran zorbalığı olarak isimlendirilir (Verkuyten ve Thijs, 2001).

Araştırmalarda, genel olarak, okul zorbalığı konusu; fiziksel, sözel ve duygusal zorbalık olarak üç alt başlıkta ele alınıyor olmasına rağmen, zorbalığın başka türlerinin de olduğu belirtilmiştir. Bunlar; (1)Başkasına ait bir şeyi alma zorbalığı; Birisini cebindeki para, şeker ya da değerli bir şeyleri vermeye zorlama. (2) Saklama zorbalığı; Elbise, kitap, oyuncak ve para gibi değerli şeylerin kaybolması. (3) Irkçı zorbalık; Bireyin etnik kökeni, elbisesi, beden yapısı, şivesi ile alay etme, ırkçı duvar yazıları yazma ya da hareketlerde bulunma. (4) Bozucu zorbalık; Sınıftaki çalışmaların ve ev ödevlerinin üzerini karalamak ya da oynanan bir oyunu bozmak (Koç, 2006).

#### **2.1.4. Zorbalığın Şiddet ve Saldırganlık ile İlişkisi**

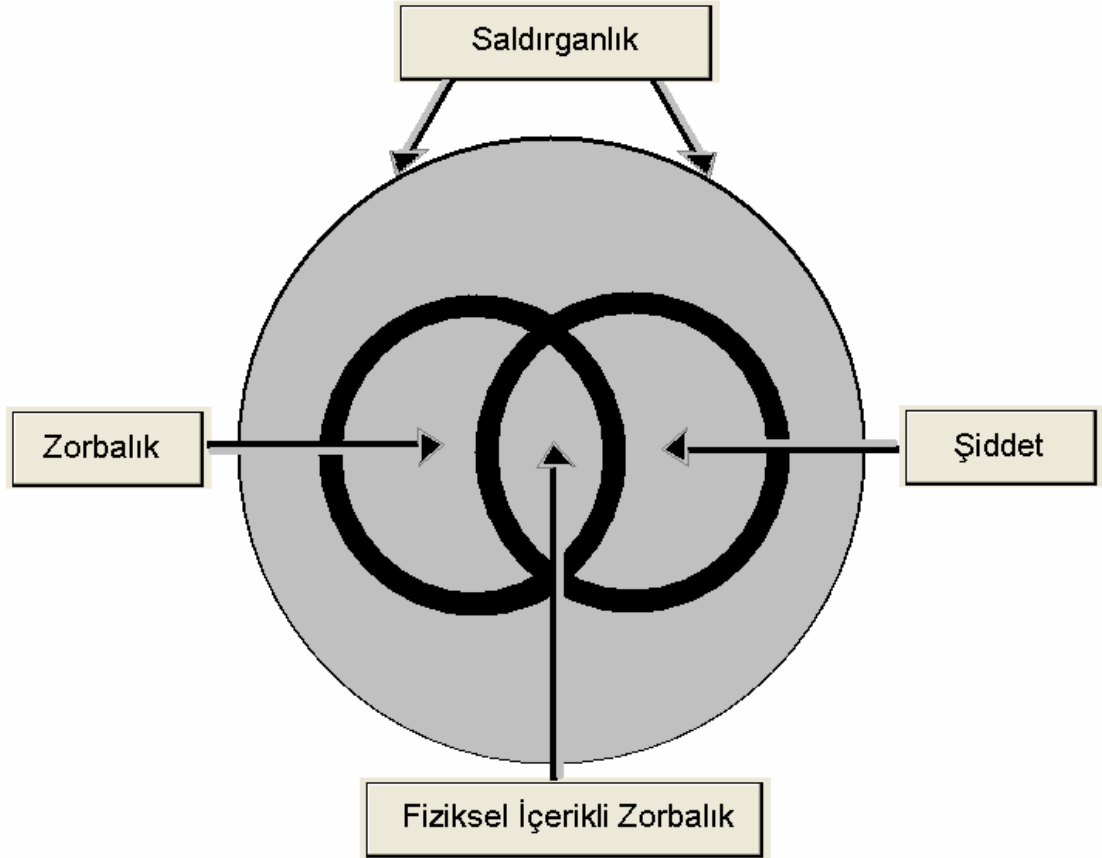
Zorbalık ve zorbalıkla ilgili tanımlar incelendiğinde, zorbaca eylemlerin bir tür saldırganlık olduğu, zorbalığın saldırganlığın alt kategorilerinden biri olduğu görülmektedir. Zorbalık genel olarak, “bir ya da birden çok kişinin diğer bir kişiye bilinçli olarak zarar veren ve onda rahatsızlık uyandıran söz ve eylemler” olarak tanımlanmaktadır. Ancak zorbalığın temel unsurları incelendiğinde, bir eylemin zorbalık olabilmesi için yapılan eylemlerin “tekrarlanıyor olma” özelliği taşıması ve zorba ile kurban arasında “dengesiz bir güç ilişkisinin olması” gerekliliği vurgulanır (Pişkin, 2003). Bu anlamda kaza ile birine zarar vermiş olmak ya da bir kişinin ilk defa karşılaşmış olduğu birisine çeşitli nedenlerle fiziksel ya da sözel olarak saldırmasını süreklilik özelliği göstermediği için zorbalık olarak nitelendirmek mümkün değildir (Kağıtçıbaşı, 2004).

Davranış bilimlerinde saldırganlık, kasıtlı olarak zarar verme veya acıtma amacıyla gerçekleştirilen davranışların ortaya çıkardığı durum olarak tanımlanmıştır. Kişinin sahip olduğu eşyalara zarar verme gibi her türlü yıkıcı davranış da saldırganlık olarak sınıflanır Saldırganlık açık ya da örtülü, şiddetli ya da hafif, özel ya da genel, tepkisel ya da planlı, görünür bir nedene bağlı ya da açık bir nedene bağlı olmadan, sözel veya fiziksel olabilir. Hangi biçimde olursa olsun, eğer davranış zarar verme niyetiyle yapılmışsa karşısındakini incitmemiş veya acı vermemiş bile olsa saldırganlık olarak nitelenir (Kartal ve Bilgin, 2007). Herhangi bir davranışın saldırgan bir davranış

olup olmadığını anlayabilmek için niyete bakmak önemlidir. Aynı davranış zarar vermek amacıyla yapıldığında saldırgan bir davranış olarak tanımlanırken; zarar verme amacı olmadığında saldırgan bir davranış olarak nitelendirilmemektedir. Örneğin, doktorun kangren olduğu için hastasının elini ya da kolunu kesmek zorunda kalmasıyla, bunu işkenceci birinin yapmış olması arasında büyük fark vardır. İki davranışın ortaya çıkardığı sonuç aynı olmasına rağmen, davranışın nedeni farklıdır. Benzer bir biçim de, kazayla birisinin canını acıtmış olmayı da saldırganlık olarak nitelendiremeyiz. Saldırgan davranışlar, kendi içinde de; araç olarak saldırganlık ve düşmanca saldırganlık olmak üzere ikiye ayrılır. Örneğin, birinci tür saldırganlıkta eve giren hırsızın başına vurulması, ona zarar vermeyi amaçlamış olsa da, birey kendisini korumak amacıyla bir başkasına zarar verdiği için bu araçsal saldırganlık türü bir davranıştır. Düşmanca saldırganlıkta ise, karşı tarafa zarar vermek temel amaçtır. İnsanlar duygusal olarak çok fazla uyarıldıklarında karşılaştığımız bu tür saldırganlığa; kocanın eşini kıskançlık yüzünden dövmesini ya da farklı futbol takımlarını tutan taraftarların birbirlerine vurmasını örnek olarak verebilir (Kağıtçıbaşı, 2004).

Olweus (1999) göre, şiddet, bir kimsenin fiziksel olarak (vurarak ya da yumruk atarak) ya da bir nesne kullanarak (bıçak ya da silahla) diğer bir bireyi ciddi düzeyde yaralaması ya da zarar vermesidir. Hatta öldürme ve öldürmeye yönelik eylemler de şiddet olarak nitelendirilmektedir. Bu anlamda, şiddet olarak nitelendirilen davranışlar da bir saldırganlık biçimidir; ikisi arasındaki en önemli fark, şiddet türü davranışların ağırlıklı olarak fiziksel güç kullanmayı gerektiren öğeleri içeriyor olmasıdır.

Şiddet davranışı da tıpkı zorbalık gibi saldırganlığın bir türü olmasına rağmen; kendilerine özgü özellikleri yönüyle şiddetin ve zorbalığın birbirleriyle örtüşen yönleri olduğu gibi, ayrışan yönleri de söz konusudur. Olweus'a (1999) göre saldırganlık, şiddet ve zorbalık davranışları arasında Şekil 1'dekine benzer bir ilişki söz konusudur. Saldırganlık, şiddet ve zorbalık arasındaki bu ilişki Şekil 1'de gösterilmiştir (Olweus, 1999).



**Şekil 1.** Saldırganlık, şiddet ve zorbalık terimleri arasındaki ilişki

Şekilde görüldüğü gibi hem şiddet hem de zorbalık saldırganlık davranışının alt boyutlarıdır. Şiddet ve zorbalık davranışlarının örtüştüğü alanlar olduğu gibi, farklılaştığı alanlar da vardır. Zorbalığın fiziksel boyutta ortaya çıktığı durumlarda örneğin dövme, vurma, tekme atma gibi eylemlerin yapıldığı durumlarda zorbalık davranışlar aynı zamanda şiddet kabul edilmektedir. Ancak zorbalığın fiziksel olmayan boyutlarda ortaya çıktığı, yani şiddetten ayrılan geniş bir boyutu da vardır. Örneğin dalga geçme, alay etme, kızdırma, isim takma, kötü söz söyleme, arkadaş grubuna almama, dışlama, yalnızlığa terk etme, iftira atma, söylenti çıkarma vb. gibi zorbalık türleri de bir tür saldırganlık olmasına karşın, şiddet unsurları içermediğinden zorbalık olarak kabul edilmemektedir. Bunun gibi pek çok şiddet davranışı da; örneğin, güçleri yaklaşık olarak birbirine eşit ve herhangi bir nedenle kavga eden iki insandan birisinin diğerine zarar vermesi ya da okullarda öğrenciler arasında ortaya çıkan kavgalarda öğrencilerin birbirlerine zarar vermelerinin de zorbalık olarak kabul edilmediği görülmektedir (Pişkin, 2002).

### 2.1.5. Zorbalığın Görülme Sıklığı

Okul zorbalığının sıklık derecesini araştıran çalışmalar incelendiğinde okullarda zorbalığa uğrayan öğrencilerin oranının % 4 ile % 50 arasında değiştiği görülmektedir. Olweus (1980) tarafından Norveç'te yapılan bir araştırmada son iki ayda zorbalığa uğradığını belirten öğrencilerin oranının % 10 olduğu bulunmuştur. Bu oranın Kanada'da % 21 olduğu, Portekiz'de ise % 20 ile % 22 arasında değiştiği görülmektedir. Avustralya'da zorbalığa uğrayan öğrencilerin oranı oldukça yüksek bulunmuştur. Bu ülkede yapılan bir çalışmada birden çok kez zorbalığa uğrayan öğrencilerin oranı % 30, en az bir kez uğrayanların oranı ise % 50 bulunmuştur. İtalya'da yapılan bir araştırmada ise % 28 (ortaokul) ile % 40 (ilkokul) arasında değiştiği görülmektedir (Bendey ve Li, 1995; Tomas de Almeida, 1999; Genta ve ark. 1996; Akt: Pişkin, 2002). Eslea ve Smith (1994), İngiltere'de yaptıkları araştırmada; ilkokullara devam eden öğrencilerin % 23,1'nin bir önceki dönemde "bazen" ya da "daha fazla" oranda zorbalık kurbanı olduklarını ve % 9,3'nün de "bazen" diğer öğrencilere yönelik zorbaca davranışlarda bulduklarını tespit etmişlerdir.

Okullarda zorbalığın, ülkemizdeki oranına ait çalışmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur. Yıldırım (2001), 140 ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada, çocukların %20'sini zorba, %32'sini kurban ve %29'unu zorba/kurban olarak sınıflandırmıştır. Dölek (2002) yaptığı araştırmada kurban çocukların oranını %8,17, zorba çocukların oranını %8,93 olarak bulmuştur. Gültekin (2003) tarafından yapılan çalışmada zorbalığa hedef olan çocukların oranını %13,9 olarak bulmuştur. Pekel (2004) ise çalışmasında öğrencilerden %9,3'ü zorba, %7,6'sı kurban, %6,4'ü zorba/kurban ve %76,7'si karışmayan olarak belirlemiştir. Pişkin (2003), 1154 öğrenci ile yaptığı çalışmada öğrencilerin %6,2 zorba, % 35,1 kurban ve %30,2 zorba/kurban olarak tespit etmiştir. Cenkseven ve Yurtal (2007)'in ilköğretim öğrencileri ile yaptıkları araştırmada öğrencilerin %48,5'i bazen, %16,4'ü sık sık şiddet içeren davranışlarla karşı karşıya kaldıklarını belirtirken, öğrencilerden %20'si bazen, %2,6'sı sık sık şiddet içeren davranışlarda bulduklarını belirtmişlerdir. Yapılan başka bir araştırmada ise ilköğretim öğrencilerinin %23,3'ünün zorbalık olaylarına karıştığı tespit edilmiştir (Pekel ve Uçanok 2005). Karaman-Kepenekçi ve Çınkır (2001) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, öğrencilerin % 44'ünün sözel, % 30'unun

fiziksel, % 18'inin duygusal ve % 9'unun ise cinsel içerikli zorbalığa uğradıkları belirtilmektedir.

### **2.1.6. Zorbalıkta Cinsiyet Farklılığı**

Araştırmaları incelendiğinde zorbaca davranışlar ve cinsiyet arasındaki ilişkiye ait farklı sonuçlar göze çarpmaktadır. Dölek (2002), zorbaca davranışta bulunan öğrencilerin, hem kızlar hem de erkeklerin erkekler tarafından zorbalığa uğrama yüzdelerinin (erkeklerde % 28.65, kızlarda % 16.96) en yüksek değere sahip olduklarını ifade etmiştir. Kız öğrencilerin hemcinslerine (% 13.36) zorbalık yaptıkları görülürken erkek öğrencilere karşı zorbaca davranmalarının (% 2.13) düşük olduğunu belirtmiştir. Yurtal ve Cenkseven (2005) ise, yaptıkları araştırmada okulda zorbaca davranışlarda bulunanların daha çok erkek öğrenciler (%68.82) olduklarını; okulda zorbaca davranışlarda en az bulunanların ise, kız öğrenciler (%15.01) olduklarını belirlemişlerdir.

Türkiye’de Lise öğrencileri üzerinde Karaman-Kepenekçi ve Çınkır (2001) tarafından yapılan araştırmada erkek öğrencilerin kızlardan daha fazla fiziksel zorbalığa, kız öğrencilerin ise erkeklerden daha fazla sözel zorbalığa maruz kaldıkları bulunmuştur. Türkiye’de ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada (Pişkin, 2002), zorbalığa uğrama oranlarında kız ve erkek öğrenciler arasında bir fark gözlenmezken, zorbalık yaptıklarını belirten erkeklerin oranı, kızların yaklaşık iki katı bulunmuştur.

Gültekin (2003), araştırmasında zorbalık davranışı kapsamında, açık saldırılara ve teröre hedef olan erkek öğrenci sayısının kız öğrencilerden daha fazla, alaya ve ilişkiyel saldırılara maruz kalan kız öğrenci sayısının da erkek öğrencilerden daha fazla olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Banks’a (1997) göre, erkek öğrenciler daha çok doğrudan zorbalık yöntemlerine başvururken; kızlar ise, daha çok dedikodu yayma ve sosyal yalıtılmışlığı zorlama gibi daha kurnaz ve dolaylı zorbalık yöntemlerini kullanma eğilimindedirler. Kutlu (2005) ise, çalışmasında erkek öğrencilerin zorbalık davranışındaki her kategoride kızların yüzdelerinden daha yüksek olduğunu (%4.79 zorba, %6.57 kurban, %3.28 zorba/kurban ve %85.35 katılmayan grup) saptamıştır.

Rigby (1995), Avustralyalı ergen öğrencilerin zorbalıkla ilgili grup tartışmalarına katılma motivasyonlarını incelemiştir. 12-16 yaş arası öğrencilere uygulanan bir anketle, okuldaki diğer öğrencilere yönelik zorbalık problemi ve zorbalığı durdurabilmek için ne yapılabileceğiyle ilgili konuşmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Erkeklerin % 31'i evet, % 40 kararsızım ve % 29'u da hiçbir cevap vermezken; kızların cevapları da sırasıyla % 21 evet, % 54 kararsızım ve % 25 ile de hiçbir cevap vermeme şeklinde sıralanmaktadır. Sonuçlar, cinsiyet farklılıklarının anlamlı düzeyde olduğunu ve erkeklerin kız öğrencilere göre bu konuyu başkalarıyla tartışmaya daha az istekli olduklarını göstermektedir.

Mellor (1997), çalışmasında; erkek öğrencilerin % 50'sinin ve kız öğrencilerin de 1/3'ünün ya diğer öğrencilere karşı zorbaca davrandığını ya da diğer öğrenciler tarafından zorbalığa uğradığına ilişkin bulgulara ulaşmıştır. Bu çalışmada cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak elde edilen önemli diğer bir bulgu da, kız öğrencilerin şiddet içerikli etkileşimlere katılım ve bu konulardaki soruları cevaplandırma konusunda; erkek öğrencilerle kıyaslandığında daha isteksiz davranıyor olmalarıdır. Okulda zorbalık, cinsiyet değişkeni ile birlikte ele alındığında ise; okul yaşamları boyunca kız ve erkek öğrenciler eşit oranda kurban olabilirler. Araştırmanın önemli bir diğer bulgusu da zorbalık sonrasında yaşanan duygularla ilgili olanıdır. Zorbalık sonrasında kız öğrenciler genellikle pişmanlık duygusu yaşarken; erkek öğrenciler ise, durumu kurbanın suçu olarak görmekte ve kurbanın zorbalığı hak ettiğini düşünmektedir.

### **2.1.7. Zorbaların Özellikleri**

Zorba öğrencilerin özellikleri incelendiğinde, bu öğrencilerin genellikle saldırgan özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Zorba çocukların, zorbalığa maruz ve karışmayan öğrencilere göre, akranları tarafından daha fazla kavga başlatan ve maruz çocuklara göre daha anlamlı olarak lider olarak görüldükleri bulunmuştur (Boulton ve Smith 1994; Yıldırım 2001).

Zorbalık yapan öğrencilerin kendilerini güçlü hissetme, başkalarını ve olayları kontrol etme gereksinimi duydukları, kurbanların acı çekmesinden kendilerini sorumlu tutmadıkları, aksine bundan doyum elde ettikleri, yetişkinler tarafından kabul edilemez olduğunu bilmelerine karşın eylemlerini normal bir davranış kabul ettikleri, kurbanlara

karşı hiç ya da çok az empati duydukları dile getirilmektedir. Diğer öğrencilere karşı olumlu bir tavır sergileme güçlüğü çektikleri, başkalarının başarılarını kıskandıkları, eylemlerini sıkça savunma gereği duydukları, dolayısıyla kurbanların onları kışkırttıklarını iddia ederek suçu hep kurbanlara yükledikleri, yenilgiyi kabul edemedikleri, yaşamda yoğun kızgınlık yaşadıkları, akranları ile sık sık çatışma yaşadıkları, kişilerarası ilişkilerde başarılı olamadıkları, sık sık saldırganca davranışlara ve şiddete başvurdukları, zorba davranışlara sıkça başvuranların genellikle yetişkinlere de karşı geldikleri, antisosyal kişilik özellikleri sergiledikleri, okul kurallarını sıkça ihlal ettikleri ve yaşamlarının sonraki yıllarında suç işleme potansiyeline sahip oldukları ortaya konmuştur. Bulgular ayrıca, zorba öğrencilerin daha çok fiziksel cezanın verildiği, sorunların üstesinden gelmek için fiziki gücün öneminin vurgulandığı, bu gücü kullanmanın öğretildiği, buna karşın aile desteğinin ve sıcaklığının yeterli olmadığı ailelerden geldikleri ileri sürülmektedir. Bütün bu özelliklerine karşın genel kanının aksine çok az kaygı duydukları ve düşük özsaygı düzeylerine sahip oldukları dile getirilmiştir (Fitzgerald, 1999; Banks, 1997; Olweus, 2005).

Zorbalık uygulayan çocukların, sıcak ve sevecen bir aile ortamının olmaması, ebeveynler tarafından çocuğun davranışlarına kesin sınırların konmadığı aşırı anlayışlı aile ortamı veya tersine ebeveynlerin cezalandırmaya eğilimli sert bir disiplin tarzını benimsedikleri aile ortamı ve aile içi fiziksel ve cinsel istismar varlığı ile zorbalık yapma arasında ilişki olduğu gösterilmiştir (Muscare, Sticks ve Stones 2002; Rigby, 2002). Zorbalık davranışı gösteren çocukların bu davranışlarda bulunmayan çocuklara göre ebeveynleri ile iletişimlerinin daha kötü olduğu saptanmıştır (Alikashifoğlu ve Ercan, 2007).

Ramirez (2001) 10-15 yaş arası 315 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, zorbalar ve kurbanlar arasında farklı kişilik özellikleri bulmuştur. Çalışmada, zorbalar psikotizm ve liderlik ölçüleri üzerinde daha yüksek puanlar alırken, kurbanlar endişe ve utangaçlık üzerinde daha yüksek puanlar almıştır (Akt. Sanders ve Phye, 2004).

### 2.1.8. Kurbanların Özellikleri

Kurban öğrencilerin özelliklerine ilişkin araştırma bulgular incelendiğinde benzer sonuçlar olduğu kadar birbirinden farklı sonuçlarda yer almaktadır. Olweus'un 1978 ile 1994 yılları arasında yaptığı çalışmalar sonucunda kurban öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha düşük benlik saygısına sahip, kaygılı, duyarlı ve sessiz oldukları tespit edilmiştir (Olweus, 2005).

Kurbanlar; tipik olarak kaygılı, kendine güven ve özsaygı düzeyi düşük, tedbiri elden bırakmayan ve zorbaca davranışlarla karşılaştıklarında nadiren karşılık veren öğrencilerdir. Kurbanlar, aynı zamanda yeterli sosyal becerilere sahip olmadıkları gibi, arkadaşlarıyla ilişkileri de yetersiz ya da istedik düzeyde değildir ve genellikle sosyal olarak arkadaşlarınca dışlanmış durumdadırlar (Banks, 1997).

Kurbanlar sıkça anne ve babalarına yakın ve muhtemelen daha çok aşırı koruyucu anne ve babaların çocukları oldukları görülmektedir. Kurbanların fiziksel özellikleri incelendiğinde, bunların genellikle yaşlılarından fiziksel olarak daha güçsüz oldukları gözlenmektedir. Ancak bulgular çocuğun kilosu, giysisi ve gözlük takması gibi özelliklerinin kurban olmalarıyla anlamlı bir ilişkisinin olmadığını ortaya koymaktadır (Olweus, 2005).

Besag (1995), kurban öğrencilerin; bazı yönlerden açık bir biçimde diğer öğrencilerden farklı özelliklere sahip olduklarını belirtmiştir: Aşırı koruyucu bir aile ortamından gelebileceklerini, kekeme olma ya da özel eğitime gereksinim duyma gibi ve çekingen, içedönük, endişeli, pasif özelliklere sahip olabileceklerini, başkalarına az ilgi gösterdiklerini ve iletişim becerilerinin zayıf olduğunu, obsesif davranışlar gösterdiklerini, sosyal olarak da duyarsız olduklarını ifade etmiştir. Bunun yanında kurbanların, etkili olamama, uyum güçlüğü ve depresyon türü kaygılarının olduğunu, kolay boyun eğen, uyma istekleri ve yetenekleri zayıf ayrıca sosyal becerilerinin de yeterli olmadığını, özsaygı düzeyleri ortalamanın altında ve yoğun olarak aşağılık duygusu yaşadıklarını, zihinsel yetenek ve cazibe olarak kendilerini yeterli bulmadıklarını, kendilerini soğuk ve eleştirici bulduklarını belirtmiştir.

### 2.1.9. Zorbalık ve Sosyal Beceri

Sosyal beceriler, bireyin davranışsal, duyuşsal ve çok farklı alanlardaki fonksiyonlarının en önemli bileşenleridir. Bu beceri, bireyin karmaşık çevre ipuçlarına uyumunu ve tepki vermesini sağlar ve bireyin stres yaşantılarıyla başa çıkmasına yardımcı olur ve kişiler arası çatışmalardan kaçınmasını sağlar. Bununla birlikte sosyal beceri bireyin duygusal sağlığı ve psikolojik uyumu için gerekli olan sosyal etkileşimler ve ilişkiler kurmasını sağlayan bir sistemdir (Matson, Terlonce, Gonzalez ve Rivet, 2006).

Sosyal beceri, bireyin başkalarıyla başarılı bir şekilde etkileşimde bulunmasına olanak sağlayan davranışlardır. Bu davranışları gösteren kişi, kişiler arası durumlarda çevresinden pekiştirme elde eder ve bu pekiştirmeleri sürdürür. Sosyal beceriler davranış şeklinde ortaya çıkarlar, kişiler arası bir nitelik gösterirler, çevredeki kişiler tarafından beğenilirler, iletişim ve etkileşimi sürdürmeye yöneliktirler, tekrarlanabilirler, belirlenebilirler. Kişiler arası ilişkileri başlatma, sürdürme ve uygun şekilde bitirme becerileri sosyal beceri kapsamında değerlendirilebilirler (Bacanlı, 2002).

Sosyal beceriler, diğer insanlarla uygun ve etkili ilişkilerde bulunabilme yeteneğini kullanmayı içermektedir. Yeterli sosyal becerilere sahip insanlar; kendilerini etkili bir biçimde ifade edebilir, diğerlerini anlayabilir ve önem verebilir, diğer insanlar tarafından olumlu olarak izlenen iletişim davranışları sergileyebilirler (Sergin, 2001). Sosyal beceriye sahip olmakla birey, olumlu iletişim davranışlarının yanında bazı avantajlar elde eder. Bu avantajlar;(1) akranları tarafından kabul görme, (2) önemli diğer insanların değerlendirmelerinin olması, (3) akademik açıdan başarı elde etme, (4) benlik kavramı ve (5) okula uyum olarak sıralanmaktadır (Gresham, 1986).

Akkök (1996) sosyal becerileri, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, grupla bir işi yürütme becerileri, duygulara yönelik beceriler, saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler, stres durumlarıyla başa çıkma becerileri ve plan yapma ve problem çözme becerileri olarak sınıflandırmıştır.

Elksnin ve Elksnin (1995), sosyal becerilerin; kişiler arası davranışlar, benlikle ilgili davranışlar, akademik başarı, atılganlık, akran ilişkileri ve iletişim becerilerini içerdiğini belirtmektedirler. Kişiler arası davranışlar; arkadaş edinme, kendini tanıma, katılma yardım için bir şeyler isteme, kompliman yapma ve özür dileme gibi sosyal ilişkileri; benlikle ilgili davranışlar ise; sosyal ortamları değerlendirme, kendine özgü becerileri ayırma ve etkili olanları seçme, günlük stresle başa çıkma, başkalarının duygularını anlama ve kızgınlığın kontrol edilmesi becerilerini içermektedir. Akran kabulü; bilgi alma ve verme, bir etkinliğe katılma ve diğer insanların duygularını anlamayı içermektedir. İletişim becerileri de; iyi bir dinleyici olma, hoş sohbet olma, konuşmayı sürdürme, geri bildirim verme becerilerini içermektedir.

Sosyal beceriler, iletişim, problem çözme, karar verme, kendini yönetme ve akran ilişkileri gibi diğerleriyle olumlu sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye izin veren becerilerdir. Sosyal beceriler; etkileşimi başlatma, sürdürme ve sonlandırmaya ilişkin beceriler, hoş olmayan durumlarla başa çıkma, çatışma çözme ve atılganlıkla ilgili beceriler olarak sınıflandırılmıştır. Sosyal beceri yetersizliği ise; beceri yetersizliği, performans yetersizliği, kendini kontrol etme yetersizliği ve beceriyi ortaya koyamama yetersizliği olarak belirlenmiştir (Bacanlı, 2006).

Sosyal becerilerin bilişsel bir beceri olduğunu savunan Bilişsel Yaklaşım'a göre bireyler, bilişsel yetersizlikleri nedeniyle sosyal beceri eksikliği yaşamaktadır. Bireyler sosyal ortamlarda zihinlerindeki bilişsel senaryolarla hareket etmektedir. Genellikle senaryolar, otomatik bir şekilde yerine getirilir ve başkalarının davranışlarını değerlendirmede kullanılırlar. Davranışçı yaklaşım ise sosyal beceri eksikliğini, davranışın kazanılmamış olması yani davranışın gösterilmemiş ya da gösterildiğinde uygun şekilde pekiştirilmemiş olması olarak açıklamaktadır. Bu nedenle sosyal beceri eksikliği yaşayan kişinin davranış repertuarında uygun sosyal davranış bulunmamaktadır (Bacanlı, 2002).

Sosyal beceri yetersizliğinde birçok faktör etkili olabilmektedir. Bu faktörler yetersiz sosyal bilgi, yetersiz uygulama ve geri bildirim, uygun sosyal davranışları öğrenmek ya da sergilemek için uyarıcı ve olanakların olmayışı, uygun sosyal davranışların pekiştirilmeyişi, uygun sosyal davranışların kazanılmasını ya da

performansını engelleyen problemler (kaygı, depresyon, öfke ve özsaygı düzeyinin düşük olması gibi) olarak görülmektedir (Elliot ve Gresham, 1993).

Sosyal beceriler, bireylerin toplum tarafından verilen görevleri/rolleri yerine getirebilmeleri için, sergilemesi gereken belirli davranışlardır. Ancak bazı çocuklar bu davranışları kazanmada sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu çocuklarda, yetersiz sosyal beceriler yüzünden, akranları ile aralarındaki etkileşim için yeterli fırsatlar oluşmamaktadır. Bu nedenle, hem sosyal beceri yetersizliği olan çocuklar hem de diğer çocuklar arasında iletişim problemleri oluşmaktadır. Bu durum, zamanla çocukların akranları tarafından reddedilmelerine neden olmaktadır. Hatta akran ilişkileri daha da bozularak ilişkilerin tamamen ortadan kalkmasına yol açabilmektedir. Sosyal becerilerde yetersiz olan çocuklar, yaşamları boyunca kişiler arası ilişkilerde, duygusal-davranışsal alanlarda, okul ve mesleki yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar (Avcıoğlu, 2005).

Cartledge ve Milburn (1995), beceri eksikliği olan ergenlerde saldırganlık, içedönüklük ve olgunlaşmamışlık (immaturity) olarak sınıflandırılabilir davranış bozuklukları görüldüğünü belirtmişlerdir. Saldırganlık davranışı, akran grubuna ve yetişkinlere yönelik sözel ve fiziksel şiddeti; olgunlaşmamışlık, bireyin dikkat eksikliğini, kendinden yaşça küçüklerle kurulan arkadaşlık ilişkilerini ve sosyal yetersizliği; içedönüklük ise, konuşma başlatma, gruba katılma, korkuyla başa çıkabilme, özür dileyip özrü kabul edebilme becerilerinden yoksun olmayı kapsamaktadır. Zorbalık davranışı gösteren zorbalıların saldırganlık davranışı sergiledikleri, kurbanların da içedönük oldukları, akranlarıyla iletişim kurmak yerine kendisinden küçüklerle iletişime girdikleri belirtilmiştir (Rigby, 2002). Buna göre, zorbalık davranışlarının ortaya çıkmasında sosyal beceri eksikliğinin etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Son yıllarda okulda yaşanan ciddi problemlerden olan zorbalığın tanımları ile zorba ve kurban bireylerin özelliklerini incelediğimizde bu bireylerin sosyal beceri olarak sınıflandırılan; etkileşimi başlatma, sürdürme ve sonlandırmaya ilişkin becerilerde, hoş olmayan durumlarla başa çıkma, çatışma çözme, duygulara yönelik beceriler ve atılganlıkla ilgili becerilerde problem yaşadıkları belirtilmiştir (Rigby, 2002; Olweus, 2005).

Arora (1987), okul zorbalığını “kurban konumundaki öğrencilerin, akran grubuyla bütünleşebilmelerini sağlayacak yeterli sosyal beceri ya da kapasiteleri olmadığı için ortaya çıkan dış saldırganlık araçlarıyla sosyal baskınlığın elde edilmesi ve sürdürülmesi” biçiminde tanımlamıştır. Okul zorbalığı ile ilgili araştırma sonuçları da; zorba çocuk ve ergenlerin akranlarıyla etkili bir iletişim kurabilmek ve sürdürebilmek için gerekli olan temel sosyal becerilerden yoksun olduklarını göstermektedir. İngiltere’de yapılan araştırmalar, bu öğrencilerin sosyal beceri yoksunluğundan dolayı sosyal ilişkilerinde baskınlığı ve gücü sürdürebilecekleri yöntemleri kasıtlı olarak seçtiklerini göstermektedir (Smith ve Whitney, 1993).

Randall (1997; Akt. Sanders ve Phye, 2004), zorbalık davranışı gösteren bireylerin, diğer insanların görüşlerini anlama yeteneğinden yoksun olduklarını, diğer insanların kendileri hakkında ne düşündüklerinin çok az farkında olup, empati kurmak için çok az çaba sarf ettiklerini belirtmiştir. Zorbalık yapan öğrencilerin kendilerini güçlü hissetme, başkalarını ve olayları kontrol etme gereksinimi duydukları, kurbanlara karşı hiç ya da çok az empati duydukları dile getirilmektedir. Diğer öğrencilere karşı olumlu bir tavır sergileme güclüğü çektikleri, başkalarının başarılarını kıskandıkları, eylemlerini sıkça savunma gereği duydukları, dolayısıyla kurbanların onları kışkırttıklarını iddia ederek suçu hep kurbanlara yükledikleri, yenilgiyi kabul edemedikleri, yaşamda yoğun kızgınlık yaşadıkları, akranları ile sık sık çatışma yaşadıkları, kişilerarası ilişkilerde başarılı olamadıkları, sık sık saldırganca davranışlara ve şiddete başvurdukları, zorbaca davranışlara sıkça başvuranların genellikle yetişkinlere de karşı geldikleri, antisosyal kişilik özellikleri sergiledikleri, okul kurallarını sıkça ihlal ettikleri ve yaşamlarının sonraki yıllarında suç işleme potansiyeline sahip oldukları ortaya konmuştur (Fitzgerald, 1999; Banks, 1997; Olweus, 2005). Kurbanların ise tipik olarak, kaygılı, güvensiz, çekingen, ürkek, düşük özsaygı düzeyine sahip, zorbalarla karşı karşıya kaldıklarında kendilerini nadiren savunan veya karşı koyan özellikler sergilemektedirler. Bunların sosyal beceri düzeyleri düşük ve az sayıda arkadaşları olan kişiler oldukları ve sosyal olarak sıkça dışlandıkları gözlenmektedir (Banks, 1997).

Akranları tarafından reddedilen, dışlanan, çocukların risk altında olduğu buna karşın sosyal kabulün gelecekteki uyum için önemli olduğu vurgulanmıştır (Kaya, 2005). Sosyal becerilerle ilişkilendirilebilecek kavramlardan birisi olan sosyal kabul kavramını Dodge (1993)’ de incelemiştir. Dodge’ye göre, sosyal kabul, davranıştan, davranış da sosyal biliş süreçlerinden (sosyal bilgiyi alma ve işleme) ve kişinin bilinç

dışı süreçlerinden etkilenmektedir. Sosyal bilgiyi işleme süreci bilgiyi “kodlama, yorumlama, bilgiye tepki arama, tepki değerlendirme, tepkiyi eyleme geçirme, eylemin başkalarından görülen tepkiye göre ayarlanması” olarak sıralanan altı basamaktan oluşmaktadır. Bilinçdışı süreçler arasında, çocuğun benlik tanım ve değeri, geçmiş deneyimlerinden edindiği birikim ve duygusal durumu bulunmaktadır. Bu süreçler de çocuğun sosyal durumlara yaklaşımını belirlemektedir. Bir durumla karşılaştığında yukarıda sayılan bilinç dışı etkiler devreye girmekte ve sosyal bilgi işleme sürecinin ardından davranış oluşmakta ve en son aşamada başkalarınca değerlendirilme söz konusu olmaktadır. Sosyal olarak reddedilen çocuklar bilgiyi işleme sürecinde belirtilen altı basamaktan bir veya bir kaçında sağlıklı bir yorumlama yapamamaktadır. Sosyal kabul sağlayamayan bireyler, başkalarının belirsiz niyetlerini saldırganlık olarak yorumlamakta ve tanıdıkları gruplarla iletişim kurmak isterken, bunu başaramamaktadırlar.

#### **2.1.10. Zorbalık ve Yaşam Doyumu**

Yaşam doyumu, öznel iyi olmanın bilişsel bileşenidir. Yaşam doyumu, bireyin kendi yaşamını her şey dahil bir şekilde (geniş kapsamlı) bilişsel değerlendirmesi olarak tanımlanabilir (Pavot ve Ark., 1991) Yaşam doyumu öznel iyi olmanın bilişsel bileşenidir ve bireyin kendisine yüklediği kriterler ve yaşam koşullarını algılayışı arasındaki karşılaştırılmaları, dolayısıyla yaşamı hakkında değer biçmesini içermektedir (Pavot ve Diener,1993; Selçukoğlu, 2001; Deniz, 2006; Çeçen, 2008).

Öznel iyi olmanın bilişsel bileşeni olan genel iyi olma yani yaşam doyumu, boş zaman, aşk, evlilik, dostluk, iş gibi çeşitli yaşam alanlarındaki doumlara ayrılabilir ve ayrılmış olan bu alanlar da kendi içinde, hoş duygu, hoşlanma, haz, onur, gurur gibi özgün duygulara, hoş olmayan duygu, utanç, suçluluk, üzüntü, öfke, anksiyete gibi özgün duygulara ve duygu durumlarına ayrılır (Yetim, 2001).

Çocukların genel iyi olma hallerinin göstergelerinden biri olarak kabul edilen okul yaşam kalitesi, çocukların okul yaşamına karışmaları ve bu ortamla bütünleşmelerinden kaynaklanan genel bir iyi olma hali olarak ele alınabilir (Karatzias, Papadioti-Athanasiou, Power ve Swanson, 2001). Yaşam kalitesi, genel ve sürekli bir iyi olma hali olarak ele alınmakta ve değerlendirilmesi genellikle mutluluk, hoşlanım ve

tatmin yaratan pozitif yaşantılarla bunun tersini ifade eden negatif deneyimler ve duygular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu deneyimler birey yaşamı açısından anlam ve önem taşıyan aile, arkadaş çevresi, okul, iş, boş zamanlar vb. çerçevesinde değerlendirilmektedir (Linnakylä ve Brunell, 1996).

Zorbalığa uğramış olmanın belirtileri olarak kabul edilen, okula gitme ve gelmeden korkar hale gelme, her gün okula gitmeye direnç gösterme, okuldan kaçma, belirli derslerden, günlerden ve etkinliklerden kaçınma, okul çalışmalarından ıstırap duymaya başlama, okuldan eve yırtılmış kitaplar ve çamurlu elbiselerle dönme vb. özellikler bu öğrencilerin okula yönelik olumsuz duygular hissettiklerini düşündürmektedir.

Öğrencilerin okulda güvende olduğunu, sevildiğini ve kabul edildiğini hissetmesini içeren okul yaşam kalitesinin (Sarı ve Cenkseven, 2008), bir boyutu olan okula yönelik duyguların öğrencilerin okul yaşam kalitesini algılamalarında etkili olduğu görülmektedir. Okul yaşam kalitesinin olumlu duygular boyutu, öğrencilerin okul hakkındaki bütün olumlu düşüncelerini kapsamaktadır. Çocukların okula karşı olan olumlu tutumları, hisleri, kısaca okula karşı duyguları bu boyut altında incelenmektedir. Olumsuz duygu boyutu ise, çocukların okulda yaşadıkları olumsuz deneyimlerle ilişkili olup olumlu duygu boyutunun tam tersi durumları ifade etmektedir (Mok ve Flynn, 2002). Bireylerin iyi olmalarında, olumlu ve olumsuz duygu alanlarının ayrı etkileri olduğu belirtilmektedir (Yetim, 2001).

Zorbalık yapan öğrencilerin kendilerini güçlü hissetme, başkalarını ve olayları kontrol etme gereksinimi duydukları, kurbanların acı çekmesinden kendilerini sorumlu tutmadıkları, aksine bundan doyum elde ettikleri, yetişkinler tarafından kabul edilemez olduğunu bilmelerine karşın eylemlerini normal bir davranış kabul ettikleri yenilgiyi kabul edemedikleri, yaşamda yoğun kızgınlık yaşadıkları, akranları ile sık sık çatışma yaşadıkları, kişilerarası ilişkilerde başarılı olamadıkları, sık sık saldırganca davranışlara ve şiddete başvurdıkları, zorbaca davranışlara sıkça başvuranların genellikle yetişkinlere de karşı geldikleri, antisosyal kişilik özellikleri sergiledikleri, okul kurallarını sıkça ihlal ettikleri, düşük özsaygı düzeylerine sahip oldukları ve yaşamlarının sonraki yıllarında suç işleme potansiyeline sahip oldukları ortaya konmuştur (Fitzgerald, 1999; Banks, 1997; Olweus, 2005).

Zorbalar; öğretmenlerine, akranlarına ve ailesine karşı şiddet kullanmaya karşı pozitif tutumu olan, diğer öğrenciler üstünde egemen ve güçlü olma ihtiyacı duyan, dürtüsel olarak davranışlarının sonunu düşünmeden hareket eden, zorbaca davrandığı kişilere karşı empati kuramayan, olumsuz davranışlarının diğerleri tarafından olumlu algılandığını varsayan öğrencilerdir (Olweus, 2005). Banks (1997), kurbanların, kaygılı, güvensiz, çekingen, ürkek, düşük özsaygı düzeyine sahip, sosyal beceri düzeyi düşük ve az sayıda arkadaşları olan kişiler oldukları ve sosyal olarak sıkça dışlandıklarını belirtmiştir.

Rigby (2002)'e göre zorbalıktan kaynaklanan problemler 4 başlık altında toplanmaktadır; 1. *Düşük psikolojik iyilik hali (Low psychological well-being)*: Zorbaliğa maruz kalan kurban ve zorba kendini psikolojik olarak mutsuz, değersiz, öfkeli ve kederli hisseder. 2. *Düşük sosyal uyum (Poor social adjustment)*: Zorbaliğa maruz kalan kurbanı zorbalığın meydana geldiği okul, işyeri gibi sosyal ortarlardan uzaklaşır ve yalnız kalmayı ya da o ortama katılmamayı tercih eder. 3. *Psikolojik rahatsızlık (Psychological Distress)*: Zorbaliğa maruz kalan kurban yüksek derecede kaygı yaşayabilir, depresyona girebilir ve intihara ilişkin duyguları artabilir. 4. *Fiziksel rahatsızlık (Physical unwellness)*: Zorbaliğa maruz kalan kurbanda tıbbi tanı alabilecek psikolojik rahatsızlıklar ve psikosomatik belirtiler bulanabilir.

Smith ve Sandhu (2004), bulunduğu ortamda desteklendiğini, kabul edildiğini hisseden bireyin, daha mutlu, daha iyi hissedeceğini, okulda daha iyi performans göstereceğini ve dahası böyle bir bireyin, olumsuz antisosyal davranışlara daha az eğilimli olacağını, böylece işbirliğine ve yardımseverliğe dayalı sosyal etkinliklere daha çok katılacağını belirtmektedir. Onlara göre aile, akran ve okul tarafından dışlanan çocuk, birçok olumsuz sosyal ve davranışsal risk taşımaktadır. Aileye, akranlara ve okula yabancılaşma, şiddet potansiyelinin de anahtar yordayıcısıdır. Okul etkinliklerine katılan, okulu anlamlı bulan, öğretmenlerinin kendini desteklediğini hisseden okuldan tatmin olan öğrenciler, olumsuz davranışlar gösterme eğilimini daha az göstermektedir (Cenkseven, 2004).

Öznel iyi olma düzeyi yüksek olan bireyin, yaşam doyumunu algısının yüksek olması, genellikle olumlu duygular, haz duyguları içinde olması ve de nadiren üzüntü, keder, öfke gibi olumsuz duyguları yaşaması beklenmektedir. Bunun aksine, öznel iyi

olma düzeyi düşük olan bireyin yaşamından doyumsuz olması, az düzeyde hoş duygular, haz yaşaması ve daha sık öfke, gerginlik, tedirginlik gibi olumsuz duygular içinde olması beklenmektedir (Yetim, 2001). Zorbalığa maruz olan kurbanların genel karakteristikleri kendilerini olumsuz algılama, tedirginlik yaşama şeklindedir. Aynı şekilde, kendilik değerleri zayıf olan zorbalıların düşünce biçimleri kaygılı ve güvensiz olmalarına yol açarak saldırgan olmalarına yol açmaktadır. Diğer öğrencileri yönetmeyi ve gücü ellerinde tutma ihtiyacı duymaktadırlar. Zorbalar, saldırgan davranışlarla saygınlık kazanmaya çalışmakta ve saygınlığı bu şekilde sağlayabilmektedir (Olweus, 2005). Bu özelliklere sahip olan zorba ve kurbanların yaşamdan elde edecekleri doyumun düzeyinin düşük olacağı düşünülmektedir.

Zorbalığa karışan öğrencilerin okul, aile, arkadaş, benlikleri ve yaşadıkları çevre hakkında değerlendirmelerinin olumlu olmadığı (Rigby, 2002), dolayısıyla öznel iyi olma düzeyi muhtemelen düşük olan zorbalık grubuna dahil bireylerin yaşam doyumu algılarının da yüksek olmayacağı düşünülebilir.

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde, okul zorbalığıyla ilgili yurt dışında ve ülkemizde yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

### **2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Okul zorbalığı ile ilgili ilk çalışmalar İskandinav ülkelerinde başlatılmıştır. 1970'lerde Olweus, İskandinav ülkelerinde öğrenci, öğretmen ve velileri de içine alan geniş kapsamlı çalışmalarını başlatmış ve okul zorbalığı konusunda yapılan çalışmalar giderek artan bir önem kazanmıştır (Olweus, 1978). 1980'li yıllardan günümüze son yirmi yıl içerisinde, okul zorbalığının meydana geldiği alanlar ile sıklığını, şiddetini ve zorbalığa neden olan bireysel ve çevresel faktörleri belirlemeye yönelik çok sayıda araştırma yayınlanmıştır. Temel ve en kapsamlı çalışma, İskandinav ülkelerinde Olweus (1978) tarafından yapılmıştır (Olweus, 2005). Okul zorbalığı ile ilgili olarak yabancı alan yazın incelendiğinde çok sayıda araştırma bulunduğu belirlenmiştir.

Olweus, 1983'te 8-16 yaşları arasında olan 150.000 öğrenciye dayanan araştırmasında öğrencilerin toplamda %15'inin zorba veya kurban olduğunu; bu

öğrencilerin %9'unun kurban, %6-7'sinin ise zorba olduğunu ifade etmektedir. Olweus'un (1989) Norveç'te 80.000 ilk, orta ve lise öğrencisi üzerinde yaptığı bir başka araştırmada, benzer şekilde, öğrencilerin % 10'unun iki aylık bir sürede zorbaca davranışlara maruz kaldıkları, aynı örneklem grubunun % 7'sinin ise yine aynı süre içerisinde diğer öğrencilere zorbaca davrandıkları saptanmıştır. Olweus, 2001'de 110.000 ergen öğrenci üzerinde yenilediği araştırmasında, 1983'de yaptığı araştırmasına oranla zorbalıkta zorba, kurban veya zorba/kurban olarak zorbalık davranışlarına katılmanın %65 oranında arttığını belirtmektedir (Akt. Olweus, 2005).

İngiltere'de 6700 ilköğretim ve lise öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin %10'u ile lise öğrencilerinin %4'ünün haftada en az bir kez zorbaca davranışlara maruz kaldıkları saptanmıştır. Bu araştırmada ayrıca, yaş ilerledikçe zorbaca davranışların sıklığının azaldığı, ancak şiddetinin arttığı bulunmuştur (Whitney ve Smith, 1993).

Smith, Twemlow ve Hoover (1999) araştırmalarında zorba ve kurban olan çocuklarla yaptıkları görüşmeler sonrasında bu çocukların tümünün aile ortamlarının da sorun olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmaya göre zorba veya kurban çocuklar boşanmış ailelerden gelmekte veya ebeveynlerinin ayrı evlerde yaşamakta ya da ev ortamlarının kaotik sorunlar olduğu belirtilmektedir. Aynı araştırmada zorba ve kurbanların çoğunda yaygın olarak psikiyatrik, hukuki sorunlar olduğu ayrıca tüm zorbalarının saldırganlık içeren video oyunları oynadığı bulgulanmıştır.

Andreou (2000), Yunanistan'da 9-12 yaşları arasında olan 408 ilkokul öğrencisi üzerinde yaptığı bir araştırmada, öğrencilerin % 17'sinin zorba, %19'unun ise kurban olduğunu, %10'unun hem zorba hem de kurban olduğunu, %54'ünün ise ne zorba ne de kurban olduğunu saptamıştır. Yunanistan'da ilkokul öğrencileri üzerinde yapılan bir başka araştırmada ise, öğrencilerin yaklaşık %21-%27'sinin son bir hafta içinde fiziksel zorbalığa maruz kaldıkları, %5-14'ünün kendilerinden zorla para istendiği, %3-12'sinin eşyalarının kırıldığı saptanmıştır. Bu araştırmada, öğrencilerin yaklaşık %30'unun içinde bulunulan eğitim-öğretim döneminde en az bir kez zorbalığa maruz kaldıkları bulunmuştur (Kalliotis, 2000).

Houndoumadi ve Pateraki (2001) iki aşamalı çalışmalarının, birinci aşamasında yaşları 8 ile 12 arasında değişen Yunan öğrencilerin %68'i zorbalık olaylarından endişe duyduklarını ve kimin zorba olduğunu erkek öğrenciler kızlara göre daha fazla anlayıp, zorbaları “cool”(karizma) olarak görmekte olduklarını tespit etmişlerdir. Araştırmalarının ikinci bölümünde ise öğrenciler zorbalık olaylarında öğretmenlerin yaklaşık yarısının haberdar olmadıklarını düşündüklerini buna karşın ailelerinin zorbalık olaylarından öğretmenlerinin konuştuklarından daha fazla konuştuklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Flouri ve Buchanan (2002) araştırmalarını İngiltere’de yaşayan yaşları 13-19 arasında olan 1344 ergen erkek öğrenci üzerinde yapmışlardır. Bu araştırmada baba ilgisinin sosyal destek kaynağı olup olmadığı ve yaşamdaki düşük seviyedeki doyuma karşı koruyucu olup olmadığını araştırmışlardır. Yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları ergen erkek öğrencilerde düşük baba ilgisinin ve akran kurbanlığına ve düşük seviyedeki yaşam doyumuna anlamlı katkıda bulunduğunu göstermiştir. Araştırmada baba ilgisinin çocukların aşırı kurban olmaya karşı koruyucu bir tampon etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Stevens, De Bourdeaudhuif ve Oost (2002) çalışmasında zorbalığa farklı statülerde dahil olan ve olmayan çocukların aile çevresini algılamaları karşılaştırılmıştır. Bu araştırmaya göre, çocuklar ailelerini olumsuz algılama eğiliminde iken ebeveynler ise ailelerini daha olumlu gösterme eğilimindedirler. Yani aile özellikleri ve ailenin çocuk yetiştirme biçimi konusunda ebeveynler çocuklarına oranla daha olumlu bir tablo çizmektedirler. Oysa çocuklar aileleriyle duygusal bağlarının, ilişkilerinin daha az olduğunu rapor etmektedir. Ayrıca çocuklar aile ortalamalarının daha az ılımlı olduğunu belirtmektedirler. Aynı araştırmada zorbalığa katılmamış çocukların zorba/kurban çocuklara göre aileleri tarafından daha az cezalandırıldıklarını belirtirken, aileler de daha az cezaya başvurdukları belirtilmiştir.

Champion, Vernberg ve Shipman (2003), 54 ön ergen üzerinde yaptıkları araştırmada bu kişileri sık sık zorbalığa maruz kalan, ancak başkalarına karşı zorbalık etmeyen ve zorbaca davranışlarda bulunmayan kurbanlar olarak sınıflandırmıştır. Araştırmada hem bu öğrencilerden hem de bir ebeveynlerinden öğrencilerin zorbalık yapma ya da zorbalığa maruz kalma, kendini kontrol etme, sosyal beceriler ve

atılmalıklarını belirlemeye yönelik ölçme araçlarını yanıtlamaları istenmiştir. Ergenler aynı zamanda potansiyel iç çatışmalarına ve arkadaşlıklarının belirgin özelliklerine ilişkin soruları da yanıtlamışlardır. Sonuçlar zorbaca davranışlarda bulunmayan ergenlerin akran ilişkilerinde hafif düzeyde zorluklarla karşılaşacaklarını göstermiştir.

Baldry (2004), dolaylı ve doğrudan şiddetin ve okuldaki mağduriyetin, yaşları 11 ve 15 arasında değişen 661 İtalyan kız ve erkek çocuğun zihinsel ve fiziksel sağlığını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Bu etki, ebeveynlerden biri ya da her ikisi ile iyi bir ilişkinin etkisinin belleğe alınmasıyla değerlendirilmektedir. Endişe, depresyon, somatik şikayetler ve çekingen davranışlar gibi içsel belirtiler, çevreye uyum sağlayamamanın önemli göstergeleridir. Ayrıca araştırma sonucunda kız olmanın tüm içsel belirtiler için çok büyük bir risk faktörü oluşturduğu bulunmuştur.

Pepler, Craig, Connolly, Yuile, McMaster ve Jiang (2006), yetişkinlikte zorbalık türlerini ve ilişkilerini araştırmışlardır. Örnek bilgi kullanılarak, zorbalığın kişisel raporlarda ve cinsel yönden rahatsızlık veren akranlarda sınıf ve cinsiyet farkları değerlendirilmiştir. Başkalarına karşı zorbalık sergileme raporlarının okul geçiş döneminde en fazlayken, lisenin sonlarına doğru en aza düştüğü görülmüştür. Ayrıca erkeklerin kızlardan daha çok zorbalık ve cinsel istismar sergiledikleri, aynı ve karşı cins cinsel istismarının yetişkinlik öncesi dönemde artarken, lise yıllarının ilerleyen dönemlerinde azaldığı, flört edilen partnerle dolaylı veya fiziksel saldırganlığın yaygınlığında cinsiyet farkı olmadığı bulunmuştur. Zorbalık eden yetişkinler diğer ilişki türlerinde saldırganlık açısından yüksek risk taşımışlardır.

Scheithauer, Hayer, Petermann ve Jugert (2006), Zorba/ Kurban Anketi'nin (Olweus, 1991) yeniden düzenlenmiş bir versiyonunu Almanya'da iki federal eyaletten 2,086 beşinci sınıf öğrencilerine uygulamışlardır. Sonuçlar zorbalığın farklı türlerinin sınıf ve cinsiyet farkı açısından (sözlü, fiziksel, ilişkili/dolaylı) analiz edilmiştir. %12.1'inin zorbalık yaptığı ve %11.1'inin zorbalığa maruz kaldığı belirtilmiştir. Öğrencilerin %2.3'ü, kendi raporlarına göre zorba ve kurban olmak üzere sınıflandırılmıştır. Sonuç olarak; zorbalık türüne bakılmaksızın, erkeklerin daha çok zorbalık sergilediği ve erkeklerin kızlara oranla çok daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları, şiddete maruz kalmada cinsiyet farkı olmamasına rağmen erkeklerin fiziksel yönden çok daha fazla şiddete maruz kaldıkları bulunmuştur.

Marini, Dane, Bosacki ve Ylc- Cura (2006), dolaylı ve doğrudan zorbalık mağdurlarını zorbalar, kurbanlar ve bunların dışında kalan gençlerden ayıran psikososyal risk faktörlerini incelemişlerdir. Güney Ontario ve Kanada bölgelerinden 13-18 yaşları arasında toplan 7.250 öğrenci dolaylı-doğrudan zorbalık, mağduriyet, akranlarla iletişim problemleri ve bağlılık problemleri, sosyal endişe, depresyon, kendini beğenme, anti-sosyal davranışlarla ilgili normal inançları içeren birçok psikososyal risk faktörü arasındaki bağlantıyı belirlemek amacıyla kendi ifadelerine dayalı birçok rapor ölçütleri tanımlamışlardır. Sonuç olarak; dolaylı zorbalığa maruz kalan kurbanların ve diğer mağdurların, dolaylı zorba ve bunların dışında kalan insanlara göre daha fazla içsel ve akranlar arası iletişim problemi yaşamalarında benzerlik gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca, dolaylı zorbalık sergileyen gençler yani dolaylı mağdurlar ve bunların dışında kalan kişilere göre daha az aile gözetimi ve daha yüksek anti-sosyal davranışı yasallaştıran kuralcı inanç seviyesi rapor etmiştir. Sadece anti-sosyal davranışları yasallaştıran kuralcı inançlar doğrudan zorbalık mağdurlarını ve zorbaları, kurbanlardan ve bunların dışında kalanlardan ayırmaktadır. Sonuçlar, dolaylı ve doğrudan zorbalık mağdurlarının farklı karakteristik özelliklerini ortaya çıkarmaktadır.

Yurt dışında zorbalıkla ilgili yapılan araştırmaların çoğunlukla zorbalığın tanımlanması, sınıflandırılması ve yaygınlığını incelemede yoğunlaştığı gözlenmektedir. Zorbalık, yaygınlığı, türleri, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, ebeveyn tutumları, aile çevresi gibi değişkenlerle çalışılmıştır, bunun yanında zorba ve kurban öğrencilerin genel yapısının nasıl olduğu ile ilgili çerçeve oluşturulduktan sonra zorbalık davranışlarını önlemeye programlar geliştirmeye yönelik çalışmalara ağırlık verilmiştir.

### **2.2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Karaman-Kepenekçi ve Çinkır (2001)'ın lise öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmada; öğrencilerin % 44'ünün sözel, % 30'nun fiziksel, % 18'nin duygusal ve % 9'unun da cinsel zorbalığa uğradıkları belirlenmiştir. Okulda zorbalığa maruz kalınan alanlara ilişkin veriler incelendiğinde de; öğrencilerin en fazla sınıfta zorbalığa uğradıkları, bunu okulun koridorları ve sonrasında da okul dışı alanlar ile okulun oyun alanlarının izlediği görülmektedir. Araştırmanın önemli diğer bir bulgusu da, okul

çalışanlarının (yönetici, öğretmen ve psikolojik danışman) zorbalık eylemlerine karşı tepkilerinin yetersizliğidir.

Yıldırım (2001), 8 ve 11 yaş gruplarındaki çocuklarda zorbalık, popülerite ve aile ortamı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çocuklar, zorba, kurban, zorba/kurban ve kontrol grubu olmak üzere dört farklı gruba ayrıldıktan sonra, yetiştirildikleri aile ortamı ve popüler dışlanan gibi sosyometrik değerlendirmeler açısından karşılaştırılmıştır. Aile ortamları açısından gruplar arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. İşbirliği yapma, kavga etme, rahatsız etme, liderlik ve çekingenlik gibi davranış özellikleri açısından ise gruplar arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Zorbalarda, kavga etme ve rahatsız etme özellikleri yüksek bulunurken, kurbanlarda çekingenlik özelliği daha yüksek bulunmuştur. En az sevilenler, zorbalık ve zorba-kurbanlardır. Kurbanlar ve kontrol grubundaki çocuklar–zorba ve zorba/kurbanlara göre-daha fazla sevilen çocuklar olarak değerlendirilmişlerdir.

Pişkin (2003), 1154 ilköğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği betimsel çalışmada “Akran Zorbalığı Soru Listesi”ni kullanmıştır. Zorba ve kurban öğrencilerin saptanmasında yabancı literatürde son yıllarda üzerinde görüş birliğine varılan ölçüt kullanılmıştır. Buna göre herhangi bir zorbalık türünü haftada en az bir kez yapan öğrenciler zorba, herhangi bir zorbalık türüne haftada en az bir kez uğrayan öğrenciler ise kurban olarak tanımlanmıştır. Elde edilen sonuçlar zorbalığa uğrayan öğrencilerin (kurban) oranının %35, hem zorbalığa uğrayan hem de yerine göre zorbalık yapan öğrencilerin (zorba-kurban) oranının %30, sadece zorbalık yapan öğrencilerin oranının ise %6 olduğunu göstermektedir. Sonuçlar ayrıca, öğrencilerin %34’ünün fiziksel zorbalığa, %29’unun sözel zorbalığa, %21’inin dolaylı zorbalığa (izolasyon), %11’inin ise eşyalarına zarar verilmek suretiyle zorbalığa uğradıklarını ortaya koymaktadır. Gerek zorba gerekse zorba-kurban grupta erkek öğrencilerin, kurban grupta ise kız öğrencilerin oranı anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzey (SED) açısından incelendiğinde, kurban öğrencilerin oranı SED açısından farklılaşmazken, zorba öğrencilerin en fazla üst SED’de, zorba-kurban öğrencilerin ise en fazla alt SED’de oldukları görülmüştür. Bulgular ayrıca, öğrencilerin en fazla sınıf arkadaşlarının zorbaca söz ve eylemlerine uğradıklarını (%52), en fazla tek bir erkek öğrencinin (%54), ikinci sırada ise bir grup erkek öğrencinin zorbalığına uğradıklarını (%35) göstermektedir. Öğrenciler zorbalığa en

fazla teneffüslerde (%77) ve dersler bittikten sonra (%41) uğradıklarını, zorbalığa uğrayanların uğradıkları bu söz ve eylemleri en fazla sınıf arkadaşlarıyla (%44) paylaştıklarını, öğretmenlerine söyleyenlerin oranının (%37) okul rehber öğretmenine (%17) söyleyenlerin oranından çok daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Zorbalığa uğrayan öğrenciler, zorbalık sonrası en fazla desteği arkadaşlarından (%61), ikinci sırada ise anne-babalarından (%39) gördüklerini belirtmişlerdir. Rehber öğretmenden destek gördüklerini belirtenlerin oranının ise sadece %16 olması düşündürücüdür. Sonuç olarak okullarımızda akran zorbalığı olgusunun ciddi boyutlarda olduğu bulunmuştur.

Kapıcı (2004), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin maruz kaldıkları zorbalık türleri, bunların görülme sıklığı, zorbalığın görülme türünde sosyo-ekonomik düzey, sınıf düzeyi ve cinsiyete bağlı farklılıkların olup olmadığı ve son olarak zorbalığa maruz kalıp kalmamanın benlik saygısı, depresyon, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinde nasıl bir farklılaşmaya neden olduğunu araştırmıştır. Araştırmaya yaş ortalaması 10.8 olan 99 kız ve 107 erkek olmak üzere toplam 206 öğrenci katılmıştır. Analizler, öğrencilerin % 40 oranında bedensel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalığa maruz kaldıklarını, zorbalığın demografik değişkenlerden çok psikolojik değişkenlerle bağlantılı olduğunu göstermiştir.

Kutlu (2005), iki bölümden oluşan çalışmasının ilk bölümünde, zorba, kurban, zorba/kurban ve dahil olmayan öğrencilerin görülme sıklığını ortaya çıkarma amacıyla Zorbalık Ölçeği geliştirilmiştir. İkinci bölümünde ise, 7. sınıfta okuyan zorba/kurban öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilerek uygulanan Zorbalıkla Başa Çıkma Eğitim Programı'nın etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular Zorbalıkla Basa Çıkma Eğitim Programı'nın zorba davranışları ve bu davranışlara maruz kalmayı azaltma konusunda etkili olmadığını ortaya koymuştur.

Akgün (2005) zorba ve kurban kız ergenlerin (n=268, yaş ortalamaları=15.3) anne-baba tutumları ve anne-baba ilişkilerini incelediği araştırmasında, zorba kızların zorbaca davranışlarını anne-baba tutumlarından psikolojik özerklikle ve kontrol/denetleme alt boyutlarının yordadığını belirtmektedir. Buna göre zorba kızların, anne ve babaları çocuklarının bağımsız davranışlarını daha az desteklemekte ve daha az kontrol etmektedir. Ayrıca araştırma bulgusuna göre kız ergenlerde, baba ile ilişkilerin

yetersizliğinin zorbalığı yordadığı bulunmuştur. Kızlarda anne baba tutumlarından kabul/ilgi, psikolojik özerklik, kontrol/denetleme ve baba ile iletişimin kurban olmayı yordadığını bulmuştur. Bu bulgulara göre zorbalık mağduru kız ergenlerin, anne-babalarını daha az ilgili ve sevecen olarak algıladıkları ve ebeveynlerin kızlarını bağımsız hareket etmeleri için daha az destekledikleri ve kurban kızların babaları ile iletişimlerin olumsuz olduğu rapor edilmiştir.

Turgut (2005) 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerde(n=205) zorbalık, aile kabulü ve reddi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında erkek öğrencilerin kızlara göre zorbalık düzeyleri ve algıladıkları ebeveyn reddi daha yüksek olarak bulmuştur. Bunun yanında zorbalık eğilimi ile ebeveyn reddi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak cinsiyete göre bakıldığında ebeveyn reddinin fazla olması ve düşük benlik kavramının zorba olmayı arttırdığı belirtilmiştir.

Yurtal ve Cenkseven (2005), ilköğretim okullarında görülen zorbalık davranışlarının yaygınlığını, türlerini, yaşandığı yerleri, yaşanma zamanlarını ve öğrencilerin zorba davranışlar karşısında neler yaptıklarını incelemişlerdir. 10-14 yaşları arasında olan, 212'si kız (%49), 221'i erkek (%51) olmak üzere toplam 433 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okulda daha fazla karşılaşılan zorba davranışların "itildim", "bana küfür edildi", "sevmediğim isimlerle çağrıldım", "benimle alay edildi", "elbiseme veya eşyalarım zarar verildi", "hakkımda dedikodu yapıldı" şeklinde olduğu belirlenmiştir. Zorba davranışlara maruz kalma açısından kız ve erkek öğrenciler arasında erkeklerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Zorbalığın en fazla yaşandığı yerin "okul bahçesi" ve en fazla yaşandığı zamanın ise "okuldan eve dönerken" olduğu belirlenmiştir. Okulda zorba davranışlarda bulunanların daha çok erkek olanlar ve yaşça daha büyük öğrenciler oldukları saptanmıştır.

Atik (2006), ilköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalık ve kurban olma davranışının yaygınlığını belirlemeyi ve bu tür davranışları yordamada denetim odağı, benlik saygısı, aile stili, yalnızlık ve akademik başarının rolünü incelemiştir. 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan örnekleme göre öğrencilerin % 4,6'sı zorba, %21,3'ü kurban, % 6,5'i zorba/kurban, % 44,7'si hiç dahil olmayan ve % 22,9'u dahil olmayandır. Zorbalık davranışının türü açısından, zorbaların kullandığı en yaygın

zorbalık türünün ve kurbanların en çok maruz kaldıkları zorbalık davranışının sözel zorbalık olduğu bulunmuştur. Araştırma zorbalık davranışı ile ilgili olarak cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri incelendiğinde anlamlı cinsiyet farklılıkları bulunurken, sınıf düzeyi açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Zorbalığa dahil olmuş kız öğrencilerin, kabul/dahil olma ve akademik başarı puanlarının düşük, yalnızlık ve psikolojik otonomi puanlarının yüksek olduğunu görülmüştür. Ayrıca, zorbalığa dahil olmuş erkek öğrencilerin dıştan denetim, benlik saygısı ve yalnızlık puanlarının yüksek; sıkı/gözetim puanlarının düşük olduğu bulunmuştur. Bulgular ayrıca, kurban grubun dıştan denetim ve yalnızlık puanlarının yüksek, kabul/dahil olma puanlarının ve akademik başarılarının düşük olduğuna işaret etmektedir.

Koç (2006) araştırmasında, zorbalık türü olayların genel olarak ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre okulun hangi alanlarında ve ne sıklıkta meydana geldiği saptayarak; öğrencilerin zorba kişilik, kendine güven ve zorbalıktan kaçınma düzeyleri cinsiyet, ailenin algılanan gelir düzeyi, algılanan akademik başarı durumu, hatalı davranışın sıklığı, yetişkin etkileri, özsaygı, sürekli öfke, öfkeyi dışa vurma, öfkeyi içte tutma ve öfkeyi kontrol etme düzeyi değişkenleri açısından açıklamıştır. Araştırma, Ankara il merkezindeki altı resmi genel lisedeki 1063 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Okulda zorbalığın genel olarak ve cinsiyete göre meydana geldiği alanlar ve sıklığına ilişkin bulgular incelendiğinde; zorbalığın okul içi alanlarda daha fazla meydana geldiği görülmüştür. Zorbalığın meydana geldiği alanlar ve sıklığı, cinsiyet değişkeni temel alınarak incelendiğinde ise; erkek öğrencilerin, hem okul içi (okulun koridorları dışında), hem de okul dışı alanlarda kız öğrencilere göre, zorbalığın daha sık meydana geldiğini düşündükleri anlaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin “Zorba Kişilik” düzeylerinin en önemli açıklayıcıları olarak; öfkeyi dışa vurma düzeyi, cinsiyet, hatalı davranışın sıklığı, özsaygı düzeyi ve öfkeyi içte tutma düzeyi değişkenleri saptanmış ve açıklayıcı değişkenlerin tümünün birlikte öğrencilerin “Zorba Kişilik” düzeylerinin % 23’nü açıkladıkları anlaşılmıştır. Öğrencilerin “Kendine Güven” düzeylerinin en önemli açıklayıcıları olarak, özsaygı düzeyi, öfkeyi kontrol etme, öfkeyi dışa vurma ve sürekli öfke düzeyi değişkenleri belirlenmiş ve açıklayıcı değişkenlerin tümünün birlikte öğrencilerin “Kendine Güven” düzeylerinin %24’nü açıkladıkları saptanmıştır. Öğrencilerin “Zorbalıktan Kaçınma” düzeylerinin en önemli açıklayıcıları olarak da; öfkeyi kontrol etme düzeyi, yetişkin etkileri, öfkeyi içte tutma düzeyi ve sürekli öfke düzeyi değişkenleri saptanmış ve açıklayıcı değişkenlerin tümünün birlikte öğrencilerin

“Zorbalıktan Kaçınma” düzeylerinin %19’nu açıkladıkları görülmüştür. Araştırmada ele alınan diğer bağımsız değişkenlerin ise, öğrencilerin “Zorba Kişilik”, “Kendine Güven” ve “Zorbalıktan Kaçınma” düzeylerinin önemli bir açıklayıcısı olmadıkları görülmüştür.

Bilgiç (2007), ilköğretim sınıflarında görülen zorbalık davranışlarını, sınıf değişkenleri ve sınıf atmosferi algılamaları açısından incelemiştir. Öncelikle sınıflarda görülen zorbalığın yaygınlığı ve türleri ortaya çıkarılmış, zorbalığa karışmayan, kurban ve zorba öğrenciler, sınıf değişkenleri açısından değerlendirilmiş ve sınıf atmosferini algılama biçimleri ortaya çıkarılmıştır. Araştırma, 2006–2007 öğretim yılında İstanbul ili Avcılar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilköğretim okullarının, dördüncü ve beşinci sınıflarında eğitim gören 239’u kız ve 249’u da erkek olmak üzere toplam 488 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Sonuç olarak ilköğretim okullarındaki öğrenciler arasında görülen zorbalık olaylarının yaygın olduğu ve zorbalık olaylarına karışan öğrencilerin oranının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin en yaygın olarak maruz kaldıkları ve uyguladıkları zorba davranışların bedensel zorbalık sınıflamasında “itme”; sözel zorbalık sınıflamasında”, “isim takma”; duygusal zorbalık kapsamında “gruplara ve oyunlara almama”; cinsel zorbalık türünde ise “cinsel içerikli sözler duyma/söyleme” olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorba davranışlara maruz kaldığı ve daha fazla zorba davranışları uyguladığı tespit edilmiştir. Zorbalık olaylarına karışmayan, kurban ve zorba öğrenci gruplarındaki öğrencilerden kurban ve zorba öğrencilerin zorbalık olaylarına karışmayan öğrencilere göre daha düşük akademik başarıya ve sınıf atmosferi algısına ve daha olumsuz öğretmen ve arkadaş etkileşimine sahip oldukları bulunmuştur.

Kartal ve Bilgin (2008), zorbalıkla ilgili çeşitli konularda öğretmen, öğrenci ve velilerin bakış açısından inceleyen tarama modelindeki araştırmalarını ilköğretim 4. ve 5. sınıf düzeyinde 355 öğrenci, 18 öğretmen ve 150 öğrenci velisi katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Bulgular, araştırmaya katılan taraflar arasında zorbalık türlerinin tamamında öğretmenlerin okullarında hem öğrencilerin hem de velilerin bildirdiğinden yüksek oranda zorbalık rapor ettiğini göstermiştir. Tarafların tümü erkek öğrencileri zorbalığı en sık yapan kişiler olarak değerlendirmiştir. Öğretmenler zorbalığın en çok bahçede (%77,8), öğrenci (%33,8) ve veliler (%45,3) ise sınıfta yaşandığını bildirmektedir. Öğrenciler ve veliler en yüksek oranda zorbalığın aileye anlatıldığını

rapor ederken, öğretmenler kendilerine anlatıldığını düşünmektedir sonucuna ulaşmıştır.

Cenkseven-Önder ve Yurtal (2008) ilköğretim okulunda, 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden 1713 öğrenci ile araştırmalarını yapmışlardır. Araştırmada zorba, kurban ve olumlu özellikler taşıyan öğrencilerin akran tercihlerine dayalı olarak belirlenmesi amacıyla “Kimdir Bu?” formu kullanılmıştır. Bu form 1713 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda 118’i zorba, 81’i kurban ve 74’ü ise olumlu özelliklere sahip toplam 273 öğrenci belirlenmiştir. Cenkseven-Önder ve Yurtal, zorba, kurban ve olumlu özelliklere sahip ergenlerin aile özelliklerinin ortaya çıkarılmasını amaçladıkları çalışmalarında; zorba ve kurban öğrencilerin ailelerini problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, ilgi gösterme, davranış kontrolü ve genel fonksiyonlar açılarından olumlu özelliklere sahip öğrencilerden daha olumsuz algıladıkları saptamışlardır.

Kartal (2009) çalışmasında, ilköğretim öğrencilerinde zorba ve kurban olmanın cinsiyet ve sınıf düzeyine göre yaygınlığını araştırmıştır. Bu ilköğretim öğrencilerinin % 79.6 geçen ay boyunca zorbaca davranışlarda bulduklarını bildirmişlerdir. Araştırmada öğrencilerin en çok sözlü ve fiziksel zorbalık deneyimleri olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre önemli ölçüde daha fazla fiziksel, sözel ve söylenti çıkarma zorbalık türlerine maruz kaldıkları saptanmıştır.

Ülkemizde ve yurt dışında zorba/kurban olma davranışlarının yaygınlığını, doğasını ortaya koyma ve bu davranışları yordama ve nasıl farklılaştığına bakmak üzere; cinsiyet, yaş, denetim odağı, benlik saygısı, aile stili, yalnızlık, utangaçlık ve akademik başarının rolünü belirleme, akran zorbalığı ile ebeveyn tutumu- aile ortamı- aile özellikleri, ebeveyn ve ergen iletişimi arasındaki ilişkiyi ortaya koyma ve zorba/kurban öğrencilere Zorbalıkla Başa Çıkma Eğitim Programı’nın etkisini incelemek üzere araştırmalar yapılmıştır. Ülkemizde zorbalıkla ilgili araştırmaların az sayıda olduğu ve özellikle de ilköğretim öğrencileri arasında zorba ve kurban olmanın yordayıcılarını belirlemeye yönelik çok fazla araştırmanın olmadığı gözlenmiştir. Çok farklı değişkenlerle birlikte incelenen zorbalık davranışını yordamada, sosyal beceri ve yaşam doyumunun ele alınmadığı görülmekte, bu araştırmanın bu alanda alan yazınına katkı sunacağı düşünülmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin zorba ve kurban olma eğilimlerini sosyal beceri ve yaşam doyumunun ne oranda açıkladığını belirleyebilmek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2002) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnenin, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı bir araştırma modelidir. Tarama modellerinden ilişkisel tarama modelleri ise, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan, Çukurova, Yüreğir, Sarıçam) ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören da 40702 kız (% 47.1) ve 45552 erkek (% 52.9) öğrenci olmak üzere toplam 86369 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde hata payı % 3, güven aralığı % 95 ( $\alpha = 0.05$ ) alınarak aşağıda belirtilen formül yoluyla belirlenmiştir:

$$n = Nt^2 pd / d^2 (N-1) + t^2 pq$$

Bu formülde,

N = Hedef kitledeki birey sayısını

n = Örneklem hacmini yani örnekleme girecek birey sayısını

p = İncelenen olayın oluş sıklığını yani gerçekleşme olasılığını

q = İncelenen olayın olmayış sıklığını yani gerçekleşmeme olasılığını

$t$  = Belirli bir anlamlılık düzeyinde,  $t$  tablosundan bulunan teorik değeri

$d$  = Olayın oluş sıklığına göre kabul edilen  $\pm$  örnekleme hatasını göstermektedir  
(Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004).

$$n = Nt^2 pd / d^2 (N-1) + t^2 pq$$

$$n = 86369 (1,96)^2 (0,3.0,7) / (0,03)^2 86368 + (1,96)^2 (0,3.0,7)$$

$$n = 86369 . 3,8416 . 0,21 / 0,0009 . 86368 + 3,8416 . 0,21$$

$$n = 69676,982 / 78.538$$

$$n = 887.18 \Rightarrow 887$$

Araştırmanın örnekleme, bu formül yoluyla 887 kişi olarak belirlenmiş; ancak veri toplama aracını eksik ya da hatalı olarak yanıtlayabilecek öğrenciler göz önünde bulundurularak 970 öğrenciden veri toplanmıştır. Otuz öğrenciden elde edilen veriler eksik ya da hatalı yanıtlama nedeniyle, 5 öğrenciden elde edilen veriler ise Mahalanobis uzaklık değerleri dikkate alınarak örneklem dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak örneklem 440'ı kız (% 47.1), 495'i erkek (% 52.9) olmak üzere 935 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırma örnekleme 2007-2008 eğitim öğretim yılında; Adana'nın merkez ilçelerinde bulunan Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Özel Çukurova Bilimkent İlköğretim Okulu, Sadıka Sabancı İlköğretim Okulu, Seyhan İlköğretim Okulu, Küçükdikili İlköğretim Okulu ve 23 Nisan İlköğretim Okulu olmak üzere toplam altı okula devam eden ikinci kademe öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma örnekleme alınacak okulların belirlenmesinde okulun bulunduğu semtin sosyo-ekonomik durumu göz önünde bulundurulmuştur. Okulların seçimi ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Örnekleme alınan öğrenciler 13 ile 15 yaşları arasında olup, öğrencilerin yaş ortalamaları 13.63, standart sapmaları ise .68'dir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Yaşlarına Göre Dağılımı ve Yüzdeleri

		Cinsiyet				Toplam	
		Kız		Erkek			
		f	%	f	%	f	%
Sınıf düzeyi	6. sınıf	68	15.4	46	9.3	114	12.2
	7. sınıf	180	40.9	222	44.8	402	43
	8. sınıf	192	43.6	227	45.9	419	44.8
Yaş	13	233	53	215	43.4	448	47.9
	14	171	38.9	211	42.6	382	40.9
	15	36	8.2	69	13.9	105	11.2
TOPLAM		440	47.1	495	52.9	935	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, örnekleme yer alan öğrencilerin % 12.2’si altıncı sınıf, % 43’ü yedinci sınıf ve % 44.8’i ise sekizinci sınıf öğrencisidir. Araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin % 47.9’nun 13 yaşında, % 40.9’unun 14 yaşında, % 11.2’sinin 15 yaşında olduğu görülmektedir. Örnekleme oluşturan öğrencilerin anne babalarının öğrenim durumlarına ilişkin dağılım ve yüzdeleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Anne ve Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı ve Yüzdeleri

		f	%
Anne öğrenim durumu	Okuma-yazma bilmiyor	115	12.3
	İlkokul	323	34.5
	Ortaokul	144	15.4
	Lise	199	21.3
	Üniversite	135	14.4
	Lisansüstü	19	2
Baba öğrenim durumu	Okuma-yazma bilmiyor	43	4.6
	İlkokul	260	27.7
	Ortaokul	178	19
	Lise	243	26
	Üniversite	192	20.5
	Lisansüstü	19	2
TOPLAM		935	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin annelerinin % 12.3’ü, babalarının ise % 4.6’sı okuma yazma bilmemektedir. Örnekleme oluşturan öğrencilerin annelerinin % 34.5’i, babalarının da % 27.7’si ilkokul mezunu olup, bu oran anne babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin örnekleme en geniş yüzdeye sahip olduklarını göstermektedir. Bu oranı anneleri % 21.3 ve babaları % 26.1’i lise mezunu

olan öğrenciler takip etmektedir. Örneklemdeki öğrencilerin annelerinin % 15.4'ü, babalarının da % 19'u ortaokul mezunudur. Bu öğrencilerin annelerinin % 14.4'ü, babalarının ise % 20.5'i üniversite mezunudur. Örneklemde yer alan öğrencilerin anne ve babalarının % 2'lik aynı oranla lisansüstü eğitim almış oldukları görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarına göre babalarının öğrenim durumlarının daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin zorbalık düzeylerini belirlemek amacıyla Kutlu (2005) tarafından geliştirilmiş olan “Zorbalık Ölçeği” ve öğrencilerin sosyal becerilerine ilişkin bilgileri öğrenmek üzere 1983 yılında Matson, Rotatory ve Hessel tarafından geliştirilmiş, Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan, “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği”; öğrencilerin yaşam doyum düzeylerini belirlemek amacıyla ise, Huebner (1994) tarafından geliştirilmiş, Çivitçi (2007) tarafından uyarlanmış olan “Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyum Ölçek”i kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Zorbalık Ölçeği

Kutlu (2005) tarafından zorbalık gruplarını belirlemeye yönelik geliştirilen ölçek, zorba, kurban ve yaşamdan zevk alma (dolgu maddeler) boyutlarından oluşmaktadır. Kendini değerlendirme formatında hazırlanan 19 maddelik ölçeğin cevap seçenekleri “1-hiç katılmıyorum” ile “5-tümüyle katılıyorum” arasında değişen 5'li likert tipi olarak düzenlenmiştir.

Zorbalık ölçeğinin geliştirilmesine yönelik, pilot ve ana çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmada, literatür taraması sonucunda elde edilen, zorba, kurban davranışlarını betimleyen ve öğrencilerin günlük yaşantılarında yapmaktan hoşlandıkları tarafsız betimlemelerden oluşan dolgu maddeleri içeren 45 madde olan Zorbalık Ölçeği hazırlanmıştır. Bu ölçek üç ayrı ilköğretim okulunda toplam 453 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik ön bilgisi için veriler, Açıklayıcı Faktör Analizi (Varimax Rotasyonu) ve Cronbach alfa teknikleri ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak beklenen faktörlere yüklenmeyen 3 maddenin ve

beklenen faktörlere yüklenen ancak uygulama sırasında açık olmadığı gözlenen maddelerin cümle yapıları tümüyle değiştirilmiş ya da düzenlenmiştir (Kutlu, 2005).

Ana Çalışmada, düzenlenen 45 maddelik Zorbalık Ölçeği üç farklı ilköğretim okulundan seçilen 519 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik açısından verilere, Açıklayıcı Faktör Analizi, Varimax ve Oblimin Rotasyonu ve Cronbach alfa teknikleri uygulanmıştır. Analizlerde alt boyutların iç tutarlık katsayıları (zorba= 0.83, kurban= 0.86, dolgu= 0.70) tatmin edici düzeyde bulunmuştur. Ölçek geliştirmenin son aşaması olarak yapısal geçerlik kanıtı elde etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi ile 3 faktör sınanmıştır. Bulgular 8 kurban, 6 zorba ve 5 dolgu (bu aşamada dolgu maddeleri boyutu, Yaşamdan Zevk Alma-YZA olarak adlandırılmıştır) maddesini içeren 3 faktör modelinin en iyi uyma istatistiklerini ( $X^2$  (149, N=506)= 286.22,  $P<0.0001$ ;  $X^2/df= 1.92$ ; GFI= 0.94; AGFI=0.93; CFI=0.92; RMSEA=0.043; SRMR=0.050) gösterdiğine işaret etmiştir. Sonuçlar 19 maddelik Zorbalık Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir (Kutlu, 2005).

Zorbalık Ölçeği'nin bu araştırma örneklemini için Cronbach alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayıları incelenmiştir. Belirlenen iç tutarlık katsayıları kurban alt ölçeği için .82, zorba alt ölçeği için .86 ve yaşamdan zevk alma alt ölçeği (dolgu maddeleri) için ise .66'dır.

### **3.3.2. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY-Matson Evaluation of Social Skills with Youngstres)**

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, 12-14 yaş arası çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmış, toplam 47 maddeden oluşan, 5'li likert tipinde bir ölçektir. Matson, Rotatory ve Hessel tarafından 1983 yılında geliştirilmiş olan ölçek, sözel ve sözel olmayan sosyal ve saldırgan davranışları ölçmektedir. Ölçeğin öğretmen ve öğrenci formları bulunmaktadır. Öğrenci formu 62, öğretmen formu da 64 maddeden oluşmaktadır. Türkçe'ye uyarlanan form 62 maddelik öğrenci formudur. Bu ölçeğin toplam 5 faktörü bulunmaktadır. Bunlar; (1) uygun sosyal beceriler, (2) uygun olmayan atılganlık, (3) fevriyet, (4) kendine güven ve (5) kıskançlık/içekapanıklıktır (Bacanlı ve Erdoğan, 2003).

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Erdoğan (2002), tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları 12-14 yaşları arasında, 89'u erkek, 91'i kız; toplam 180 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bulgular bu ölçme aracının 12-14 yaş çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirmede yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Yapılan faktör analizi sonucundan ölçeğin maddelerinin, orijinalinden farklı olarak, 2 faktörde toplandığı görülmüştür. Faktör yükü. 30'dan düşük maddeler çıkartılmış ve sonuçta ölçeğin 47 maddelik son haline ulaşılmıştır. Elde edilen iki faktörden ilki "Olumsuz Sosyal Davranışlar", ikincisi ise "Olumlu Sosyal Davranışlar" şeklinde adlandırılmıştır (Bacanlı ve Erdoğan, 2003).

Bacanlı ve Erdoğan (2003) benzer ölçek geçerliği için Sosyal Beceri Ölçeği ve Öğretmen Dereceleme Formunu kullanmış ve bu iki değerlendirme aracı ile Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlar Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeği ile Sosyal Beceri Ölçeği arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğunu ancak, Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeği ile Sosyal Beceri Ölçeği arasında ise orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Bacanlı ve Erdoğan (2003) Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin test tekrar test güvenilirlik katsayısını Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeği için .70, Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeği için .74 ve toplam puan için ise .77 olarak belirlemiştir. Ölçekte yer alan 41 maddenin madde toplam puan korelasyonlarının .30'un üstünde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeği için .68, Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeği için .74 ve toplamı için ise .85 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin puanlandırılması bana hiç uygun değil: 1 puan, bana pek uygun değil: 2 puan, bana biraz uygun:3 puan, bana oldukça uygun:4 puan, bana tamamen uygun: 5 puan şeklinde yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 47 en yüksek puan ise 235'tir. Ölçekte olumlu sosyal davranışlar ve olumsuz sosyal davranışlar olarak iki alt boyut bulunmaktadır (Bacanlı ve Erdoğan, 2003).

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin bu araştırma örneklemini için Croanbach alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları incelenmiştir.

Belirlenen iç tutarlık katsayıları “olumsuz sosyal davranış” alt ölçeği için .81, “olumlu sosyal davranış” alt ölçeği için .83 ve sosyal beceri “toplum” puan için ise .94’tür.

### 3.3.3. Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyum Ölçeği (Multidimensional Students’ Life Satisfaction Scale)

Huebner (1994) tarafından geliştirilen Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği’nin (Multidimensional Students’ Life Satisfaction Scale) özgün formu 10’u olumsuz toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇÖYDÖ), beş boyuttan (aile, arkadaş, okul, yaşanılan çevre, benlik) elde edilen puanlarla birlikte bir genel yaşam doyumu puanı vermektedir. Olumsuz maddelerin tersten puanlanması ile elde edilen puanların yüksek olması yaşam doyumunun da arttığını göstermektedir. Ölçek maddeleri dört seçenek üzerinden yanıtlanmaktadır: (1) Hiçbir zaman , (2) bazen, (3) sık sık, (4) her zaman.

Ölçeğin ilk psikometrik çalışmaları, iki aşamada gerçekleştirilmiştir (Huebner 1994). Birinci aşamada, deneme formu 3. -8. sınıflar arasındaki 312 öğrenciye uygulanmış ve her bir maddenin ait olduğu alt ölçekle olan madde-test korelasyonu. 30’un üstünde olan 40 madde üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucu 40 maddenin faktör yükleri .36 ile .82 arasında değişen beş faktörde toplandığı görülmüştür. Beş faktör birlikte toplam varyansın % 49,5’ni açıklamaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları toplam puanda .92, Aile alt ölçeğinde .82, Okul alt ölçeğinde .85, Arkadaş alt ölçeğinde .85, Benlik alt ölçeğinde .82 ve Yaşanılan çevre alt ölçeğinde .83 bulunmuştur. Alt ölçekler arasındaki korelasyonlar ise, .12 ile .34 arasında değişmektedir. Çalışmanın ikinci aşamasında, ölçek 3.-5. sınıflar arasındaki 413 öğrenciye uygulanarak yeniden faktör analizi yapılmış ve alt ölçeklerde elde edilen faktör yükleri ile ilk aşamanın faktör yükleri arasındaki korelasyonların .98’in üstünde olduğu görülmüştür. Zamandaş geçerliği çalışmasında, ÇÖYDÖ’nün alt ölçekleri ile ölçüt olarak alınan ölçekler (Çocuklar için Yalnızlık ve Sosyal Doyumsuzluk Ölçeği, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği, Kendini Tanımlama Ölçeği) arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Bu çalışmanın örnekleminin çoğunlukla 3.-5. sınıf öğrencilerinden oluşması nedeniyle, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği 6.- 8. sınıflar için (Huebner ve ark. 1998) 291 öğrenci üzerinde yeniden test edilmiştir. Ölçeğin dört hafta arayla uygulanarak elde edilen test-tekrar test güvenilirlik kat sayıları toplam puanda .81, Aile alt ölçeğinde .75,

Okul alt ölçeğinde .70, Arkadaş alt ölçeğinde .70, Benlik alt ölçeğinde .53 ve Yaşanılan çevre alt ölçeğinde .81 bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin her iki uygulamasında da iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve toplam puanda .91 ve .93; Aile alt ölçeğinde .84 ve .81; Okul alt ölçeğinde .85 ve .88; Arkadaş alt ölçeğinde .85 ve .81; Benlik alt ölçeğinde .77 ve .78; Yaşanılan çevre alt ölçeğinde .78 ve .86 değerleri elde edilmiştir (Akt. Çivitçi, 2007).

Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlaması amacıyla yapılan çalışma (Çivitçi, 2007), 2004-2005 öğretim yılında Malatya il merkezinde, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencileri temsil edeceği düşünülen altı ilköğretim okulunun ikinci kademesinde öğrenim gören toplam 688 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 348'i kız ve 340'ı erkektir. Yaş ortalamaları 13.01'dir.

ÇÖYDÖ'nün Türkçe formunun (Çivitçi, 2007) yapı geçerliği, 516 öğrenciden elde edilen verilerle yapılan faktör analizi ile test edilmiştir. Faktör analizi, ölçeğin özgün formundaki beş boyutla sınırlandırılmış ve Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak yapılmıştır. Analizdeki döndürme işlemi sonucunda, ölçeğin özgün formundaki 15, 36, 35. ve 24. maddeler analizden çıkarılmıştır. Yapılan döndürme işlemi sonunda ölçek, faktör yükleri .34 ile .81 arasında değişen beş faktörden ve toplam 36 maddeden oluşmuştur. Beş faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans %44.50'dir. ÇÖYDÖ'nin alt ölçek puanlarının birbirleriyle olan korelasyonları .19 ile .40; toplam puanla olan korelasyonları ise .59 ile .72 arasındadır.

ÇÖYDÖ'nin zamandaş (concurrent) geçerliğini test etmek amacıyla Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği puanları ile ilişkisi incelenmiştir. Ölçeğin 516 öğrenciden elde edilen Cronbach alfa katsayıları, yaşanılan çevre alt ölçeği için .75, benlik alt ölçeği için .70, arkadaş alt ölçeği için .85, okul alt ölçeği için .76, aile alt ölçeği için .74 ve toplam puanda .87 bulunmuştur. Ölçeğin 78 öğrenciye iki hafta ara ile iki kez uygulanması ile elde edilen test tekrar test güvenilirlik katsayıları; yaşanılan çevre alt ölçeği için .75, benlik alt ölçeği için .79, arkadaş alt ölçeği için .70, okul alt ölçeği için .81, aile alt ölçeği için .86 ve toplam puanda .83 bulunmuştur. Bu araştırmada elde edilen bulgular, ÇÖYDÖ'nin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yaşam

doyumunu ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Çivitçi, 2007).

Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği'nin bu araştırma örneklemini için Croanbach alpha iç tutarlık güvenirlik katsayıları incelenmiştir. Belirlenen iç tutarlık katsayıları “arkadaş” alt ölçeği için .82, “okul” alt ölçeği için .76, “çevre” alt ölçeği için .78, “aile” alt ölçeği için .82, “benlik” alt ölçeği için .75 ve yaşam doyumu “toplam” puanı için ise .90'dır.

### 3.4. Verilerin Toplanması

2007-2008 eğitim öğretim yılında; Adana'nın merkez ilçelerinde bulunan Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Özel Çukurova Bilimkent İlköğretim Okulu, Sadıka Sabancı İlköğretim Okulu, Seyhan İlköğretim Okulu, Küçükdikili İlköğretim Okulu, 23 Nisan İlköğretim Okulu ikinci kademeye devam eden ve örneklem kapsamına alınan öğrencilere ölçekler araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Ölçeklerin uygulanması ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılmadan önce araştırmacı, öğrencilere araştırmanın amaçları ve ölçme araçlarının yanıtlanması konusunda bilgi vermiştir. Ölçme araçları öğrencilere tek oturumda (35–45 dakika) araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre grup içindeki rollerinin (zorba, kurban, zorba/kurban ve karışmayanlar) farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla  $X^2$  (ki-kare) testi kullanılmıştır. Ki-kare testi kategorik bir değişkenin düzeylerine giren birey ya da nesnelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemede kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2006). Araştırmada öğrencilerin zorba, kurban, zorba/kurban ve karışmayanlar olarak gruplandırılması işlemi öğrencilerin Zorbalık Ölçeği'nin “zorba” ( $X= 9.44$ ,  $Ss= 4.55$ ) ve “kurban” ( $X= 13.29$ ,  $Ss= 5.52$ ) alt ölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının 1 standart sapma üstü kesme puanı olarak alınması yolu ile gerçekleştirilmiştir. “Zorba” alt ölçeği için kesme puanı 13.99, “kurban” alt ölçeği için ise, 18.81'dir. “Zorba” alt ölçeğinden kesme puanının üstünde puan alan, “kurban” alt ölçeğinden ise kesme puanının altında puan alan

öğrenciler “zorba”, “kurban” alt ölçeğinden kesme puanının üstünde puan alırken, “zorba” alt ölçeğinden kesme puanının altında puan alan öğrenciler “kurban”, hem “zorba” hem de “kurban” alt ölçeklerinden kesme puanlarının üstünde puan alan öğrenciler “zorba/kurban”, her iki alt ölçeğin kesme puanlarının altında puan alan öğrenciler ise “karışmayanlar” olarak isimlendirilmişlerdir.

Zorba, kurban ve zorba/kurban kategorilerinde yer alan öğrenciler zorbalığa karışan öğrenciler olarak isimlendirilmektedir (Sutton, Smith ve Swettenham, 1999; Olweus, 2005; Bayraktar, 2006). Araştırmada zorbalığa karışan (zorba, kurban ve zorba/kurban) ve zorbalığa karışmayan öğrencilerin, sosyal beceri ve yaşam doyumu düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla normal dağılım gösteren değişkenlere bağımsız gruplar t testi analizi, normal dağılım göstermeyen değişkenlere Mann Withney U testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin kurban ve zorba olma düzeylerinin sosyal becerinin olumlu sosyal davranış boyutları, olumsuz sosyal davranış, yaşam doyumunun arkadaş, okul, çevre, aile ve benlik boyutları tarafından ne oranda yordandığını belirlemek için çoklu regresyon analizi türlerinden *aşamalı regresyon analizi* kullanılmıştır. Bu analizde bağımsız değişkenlerin eşitliğe giriş sırası istatistiksel ölçütlere göre belirlenmektedir. Her bir bağımsız değişken eşitlikteki kendi giriş sırası bakımından ne eklendiğine göre değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

Aşamalı regresyon analizi yapılmadan önce çarpıklık ve sivrilik değerlerine bakılarak yordayıcı değişkenlerin normal dağılım özelliğine uygun olup olmadığına bakılmıştır. İnceleme sonucunda yordayıcı değişkenlerin çarpıklık değerlerinin -.50 ile 1.63 arasında, sivrilik değerlerinin ise .09 ile 2.34 arasında değiştiği saptanmış, hiçbir değişkenin transformasyonuna gerek olmadığı görülmüştür. Örnekleme “doğrusallık” ve “normallik” sayıtlılarının zedelenmesine neden olabilecek çok değişkenli uç değerler olup olmadığını anlamak amacıyla her bir öğrenci için Mahalanobis uzaklık değerleri saptanmış, bu değerler  $p < .001$  ölçüt alınarak incelenmiştir. Sonuç olarak, 5 öğrencinin uç değere sahip olduğu görülmüş ve örneklem dışında bırakılmıştır [ $X^2 (10) = 29.59$ ]. Böylece tüm istatistik işlemleri 935 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca artık değerler üzerine kurulu grafikler incelenmiş, standardize edilmiş artık değerler (hatalar) standardize edilmiş yordanan değişkenler için oluşturulan saçılma diyagramının

doğrusal bir ilişkiyi tanımladığı, noktaların bir eksen etrafında toplandığı görülmüştür. Standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrilerinin normale çok yakın bir dağılım gösterdiği söylenilebilir. Çoklu eş doğrusallık (multicollinearity) ve tekli eş doğrusallık (singularity) çoklu korelasyon kare değerleri (Squared Multiple Correlation; SMC) ve varyans şişme değeri (VIF) ile araştırılmış ve çoklu eş doğrusallık ve tekli eş doğrusallık probleminin olmadığı gözlenmiştir.

Bulguların anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır. Toplanan veriler, SPSS-WINDOWS 11.5 paket programıyla çözümlenmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde, uygulanan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular açıklamaları araştırma amaçlarının sırasına göre verilmiştir.

#### 4.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Zorbalık Statülerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre zorbalık statülerine (kurban, zorba, zorba- kurban ve zorbalığa karışmayan) ilişkin yüzde, frekans ve kay kare sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Zorbalık Statülerine İlişkin Kay Kare Analizi Sonuçları

GRUP	Cinsiyet				Toplam n %	X <sup>2</sup>	Sd	p	
	Kız		Erkek						
	N	%	n	%					
<b>Kurban</b>	24	5.5	68	13.7	92	9.8	46.08	3	.000
<b>Zorba</b>	24	5.5	54	10.9	78	8.3			
<b>Zorba- Kurban</b>	10	2.3	35	7.1	45	4.8			
<b>Karışmayan</b>	382	86.4	338	68.1	720	76.8			
<b>Toplam</b>	440	100	495	100	935	100			

Tablo 3'e baktığımızda; kurban öğrencilerin % 5,5'i kız, % 13.7'si erkek; zorba öğrencilerin % 5,5'i kız, % 10.9'u erkek; zorba-kurban öğrencilerin % 2.3'ü kız, % 7.1'i erkek; zorbalığa karışmayan öğrencilerin ise % 86.4'ü kız, % 68.1'i erkektir. Tabloya bakıldığında kız öğrenciler ile erkek öğrenciler karşılaştırıldıklarında erkeklerin daha fazla zorba, kurban ve zorba- kurban gruplarında oldukları, karışmayan grubunda ise daha çok kız öğrencilerin olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin erkeklere göre daha az sayıda zorba, kurban ve zorba- kurban gruplarında oldukları görülmüştür.

Analizde beklenen değerin 5'den küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının % 20'sini aşmadığı (%.0) görüldüğünden, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar

yorumlanabilmektedir. Tablo 3'te görüldüğü gibi, kurban olma, zorba olma, zorba-kurban olma ve zorbalığa karışmayan ( $X^2=46.08$ ,  $p<.05$ ) grup olarak belirtilen zorbalık gruplarında kız ve erkek öğrenciler arasında kızların lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

#### 4.2. Zorbalığa Karışan ve Zorbalığa Karışmayan Öğrencilerin Sosyal Becerilerine İlişkin Bulgular

Zorbalığa karışan (zorba, zorba-kurban ve kurban) ve zorbalığa karışmayan öğrencilerin, sosyal beceri puanlarına ilişkin Mann Withney U testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Zorbalığa Karışan ve Zorbalığa Karışmayan Öğrencilerin Sosyal Becerilerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Sosyal Beceri	Zorbalık	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Olumsuz Sosyal Davranış	Karışan	215	686.72	147644.00	30376.00	.000
	Karışmayan	720	402.69	289936.00		
Olumlu Sosyal Davranış	Karışan	215	376.93	81040.50	57820.50	.000
	Karışmayan	720	495.19	356539.50		
Sosyal Beceri Toplam	Karışan	215	276.47	59441.00	36221.00	.000
	Karışmayan	720	525.19	378139.00		

Tablo 4'te görüldüğü gibi, zorbalığa karışan öğrenciler ile zorbalığa karışmayan öğrencilerin olumsuz sosyal davranışları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ( $U=30376.00$ ,  $p<.001$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında zorbalığa karışan öğrencilerin olumsuz sosyal davranışlarının, zorbalığa karışmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4'e bakıldığında, zorbalığa karışan öğrenciler ile zorbalığa karışmayan öğrencilerin olumlu sosyal davranışları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir

( $U=57820.50$ ,  $p<.001$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında zorbalığa karışmayan öğrencilerin olumsuz sosyal davranışlarının, zorbalığa karışan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Zorbalığa karışan öğrenciler ile zorbalığa karışmayan öğrencilerin sosyal beceri toplam puanlarına bakıldığında; zorbalığa karışan öğrenciler ile zorbalığa karışmayan öğrencilerin sosyal beceri toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ( $U=36221.00$ ,  $p<.001$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında zorbalığa karışmayan öğrencilerin sosyal beceri toplam puanlarının, zorbalığa karışan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.3. Zorbalığa Karışan ve Zorbalığa Karışmayan Öğrencilerin Yaşam Doyumlarına İlişkin Bulgular

Zorbalığa karışan ve zorbalığa karışmayan öğrencilerin, parametrik olmayan yaşam doyumunun “arkadaş”, “okul” ve “aile” alt ölçekleri puanlarına ilişkin Mann Withney U testi sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

**Tablo 5.** Zorbalığa Karışan ve Zorbalığa Karışmayan Öğrencilerin Yaşam Doyumunun Arkadaş, Okul ve Aile Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Yaşam Doyumu	Zorbalık	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Arkadaş	Karışan	215	351.87	75652.00	52432.00	.000
	Karışmayan	720	502.68	361928.00		
Okul	Karışan	215	345.85	74358.00	51138.00	.000
	Karışmayan	720	504.48	363222.00		
Aile	Karışan	215	379.31	81551.50	58331.50	.000
	Karışmayan	720	494.48	356028.50		

Tablo 5’te görüldüğü gibi, zorbalığa karışan öğrenciler ile zorbalığa karışmayan öğrencilerin yaşam doyumu boyutlarından olan “arkadaş” puanları arasında anlamlı bir

fark olduğu bulunmuştur ( $U=52432.00$ ,  $p<.001$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında zorbalığa karışmayan öğrencilerin “arkadaş” puanlarının, zorbalığa karışan öğrencilere göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Tabloya bakıldığında, zorbalığa karışan öğrenciler ile zorbalığa karışmayan öğrencilerin yine yaşam doyumu boyutlarından olan “okul” puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U=51138.00$ ,  $p<.001$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, zorbalığa karışmayan öğrencilerin “okul” puanlarının, zorbalığa karışan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, zorbalığa karışan öğrenciler ile zorbalığa karışmayan öğrencilerin yaşam doyumu boyutlarından olan “aile” puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U=58331.50$ ,  $p<.001$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında zorbalığa karışmayan öğrencilerin, “arkadaş ve okul” puanlarına benzer şekilde, “aile” puanlarının da zorbalığa karışan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Zorbalığa karışan ve zorbalığa karışmayan öğrencilerin, yaşam doyumu düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’te yer almaktadır.

**Tablo 6.** Zorbalığa Karışan ve Zorbalığa Karışmayan Öğrencilerin Yaşam Doyumunun Çevre ve Benlik Alt Ölçekleri ve Toplam Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Yaşam Doyumu	Zorbalık	n	X	S	Sd	t	p
Çevre	Karışan	215	19.12	4.71	933	-7.307	.000
	Karışmayan	720	21.84	4.79			
Benlik	Karışan	215	18.55	3.48	933	-4.195	.000
	Karışmayan	720	19.67	3.40			
Toplam	Karışan	215	106.39	15.30	933	-9.599	.000
	Karışmayan	720	117.58	14.90			

Tablo 6’da görüldüğü gibi, Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği, “Çevre” alt ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde; zorbalığa karışan öğrencilerin

aritmetik ortalaması 19.12, standart sapması 4.71'dir. Zorbalığa karışmayan öğrencilerin ise aritmetik ortalaması 21.84, standart sapması 4.79'dur. Zorbalığa karışan ve karışmayan öğrencilerin Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği'nin "çevre" alt ölçeği ortalamaları arasında bir farklılık gözlenmiştir [ $t(933) = -7.30, p < .001$ ]. Zorbalığa karışmayan öğrencilerin çevre puan ortalaması, zorbalığa karışan öğrencilerin çevre puan ortalamasından daha yüksektir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği, "benlik" alt ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde; zorbalığa karışan öğrencilerin aritmetik ortalaması 18.55, standart sapması 3.48'dir. Zorbalığa karışmayan öğrencilerin ise aritmetik ortalaması 19.67, standart sapması 3.40'tur. Zorbalığa karışan ve karışmayan öğrencilerin Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği'nin "benlik" alt ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmaktadır [ $t(933) = -4.19, p < .001$ ]. Zorbalığa karışmayan öğrencilerin benlik puan ortalamaları, zorbalığa karışan öğrencilere göre daha yüksektir.

Tablo 6 incelendiğinde, Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği, toplam puanlarına bakıldığında; zorbalığa karışan öğrencilerin aritmetik ortalaması 106.39, standart sapması 15.30'dir. Zorbalığa karışmayan öğrencilerin ise aritmetik ortalaması 117.58, standart sapması 14.90'dır. Zorbalığa karışan ve karışmayan öğrencilerin Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği'nin "toplam" puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır [ $t(933) = -9.59, p < .001$ ]. Zorbalığa karışmayan öğrencilerin yaşam doyumu toplam puan ortalamaları, zorbalığa karışan öğrencilere göre daha yüksektir.

#### **4.4. Öğrencilerin Zorba Olma Davranışlarının Yordayıcıları**

Öğrencilerin zorba olma davranışlarını sosyal beceri ve yaşam doyumunun hangi sırayla, ne oranda yordadığını belirlemek için aşamalı regresyon analizi yapmadan önce ölçüt değişken (zorba olma) ile yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon değerlerine bakılmıştır. Tablo-7'de değişkenlerin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve değişkenler arasındaki korelasyon değerleri yer almaktadır. Olumlu sosyal davranış ve yaşam doyumunun boyutlarının tamamı arasında negatif yönde anlamlı, olumsuz sosyal davranış ile ölçüt değişken arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Tablo-7'de görüldüğü gibi bağımsız değişkenlerin tamamının zorba olma ile ilişkileri  $p < .001$

düzeyinde anlamlıdır. Ancak bu ilişkiler ölçüt değişkenle (zorba olma) yordayıcı değişkenler arasında çoklu eş doğrusallık (multicollinearity) sorununa neden olacak kadar yüksek değildir.

**Tablo 7.** Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Matrisi

	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>1-Zorba</b>	-							
<b>2-Olumsuz Sosyal Davranış</b>	.66*	-						
<b>3-Olumlu Sosyal Davranış</b>	-.27*	-.33*	-					
<b>4-Arkadaş</b>	-.17*	-.22*	.46*	-				
<b>5-Okul</b>	-.33*	-.41*	.27*	.38*	-			
<b>6-Çevre</b>	-.24*	-.27*	.18*	.33*	.24*	-		
<b>7-Aile</b>	-.24*	-.27*	.37*	.49*	.31*	.39*	-	
<b>8-Benlik</b>	-.15*	-.18*	.46*	.64*	.32*	.25*	.50*	-
<b>X</b>	9.46	36.30	96.27	27.19	24.29	21.21	22.83	19.41
<b>Ss</b>	4.57	10.13	11.15	4.44	4.77	4.91	4.60	3.46

\* p<.001

Öğrencilerde zorba olmayı yordayan değişkenleri saptamak amacıyla yapılan aşamalı regresyon analizi sırasında cinsiyet değişkeni kontrol edilerek, sosyal becerinin olumsuz ve olumlu sosyal davranış boyutları, yaşam doyumunun arkadaş, okul, çevre, aile ve benlik boyutları eşitliğe alınmıştır. Tablo 8’de zorba olmanın yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Olumsuz sosyal davranış, çevre ve okul değişkenlerinin katkısının anlamlı olduğu görülmektedir.

**Tablo 8.** Zorba Olma Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Analiz aşaması	Yordayıcı Değişkenler	R	R <sup>2</sup>	Sh	$\beta$	F Değişim	F Regresyon	R <sup>2</sup> Değişim
1	Cinsiyet	.212	.044	4.45	.11	43.87***	43.87***	.045
2	Olumsuz Sosyal Davranış	.664	.439	3.40	.60	659.17***	366.99***	.396
3	Çevre	.667	.443	3.39	-.06	7.29**	248.74***	.004
4	Okul	.669	.445	3.39	-.05	3.88*	188.11***	.002

\* p<.05 \*\* p<.01 \*\*\* p<.001

Tablo 8'e bakıldığında kontrol değişkeni olarak eşitliğe alınan cinsiyetin zorba olma puanlarının % 4.4.'ünü açıkladığı görülmektedir. Cinsiyetin varyansa olan bu katkısı anlamlıdır [Freg (1, 934) =43.87, p <.001]. Cinsiyet değişkeni kontrol edildiğinde “olumsuz sosyal davranış” değişkeninin ilk sırada yordamaya katıldığı görülmektedir. Cinsiyet değişkeni ile birlikte “olumsuz sosyal davranış”, zorba olma puanlarında gözlenen toplam varyansın % 43.9'sini açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyanstaki artış % 39.6'dır. Olumsuz sosyal davranış değişkeninin varyansa olan bu katkısı [Freg (2, 934) = 366.99, p <.001] ve R<sup>2</sup> de sağladığı artış [Fdeğişim (1, 932) = 659.17, p <.001 ] anlamlıdır.

Olumsuz sosyal davranış değişkeninden sonra yordamaya katılan yaşam doyumu alt boyutlarından “çevre” değişkeni ile birlikte açıklanan toplam varyans oranı % 44.3'e yükselmiştir. Açıklanan toplam varyanstaki artış % 0.4'tür. “Çevre” değişkeninin varyansa olan katkısının [Freg (3, 934) = 248.74, p <.001] ve R<sup>2</sup> de sağladığı artışın [Fdeğişim (1, 931) = 7.29, p <.05 ] anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Son sırada yordamaya katılan yaşam doyumu alt boyutlarından “okul” değişkeni ile birlikte açıklanan toplam varyans oranı % 44.5'e yükselmiştir. Açıklanan toplam varyanstaki artış % 0.2'dir. “Okul” değişkeninin varyansa olan katkısının [Freg (4, 934) = 188.10, p <.001] ve R<sup>2</sup> de sağladığı artışın [Fdeğişim (1, 930) = 3.88, p <.05 ] anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8'deki bulgular özetlenecek olursa, öğrencilerin zorba olmalarını yordayan değişkenlerden en yüksek yordama katkısının olumsuz sosyal davranış değişkeninden geldiği görülmüştür. Diğer güçlü yordayıcıların ise çevre ve okul değişkenleri olduğu belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin zorba olma puanlarında gözlenen toplam varyansın % 44.5'ini açıkladığı belirlenmiştir.

#### **4.5. Öğrencilerin Kurban Olma Davranışlarının Yordayıcıları**

Öğrencilerin kurban olma davranışlarını sosyal beceri ve yaşam doyumunun hangi sırayla, ne oranda yordadığını belirlemek için aşamalı regresyon analizi yapmadan önce ölçüt değişken (kurban olma) ile yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon değerlerine bakılmıştır. Tablo-9'da değişkenlerin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve değişkenler arasındaki korelasyon değerleri yer almaktadır.

Olumlu sosyal davranış ve yaşam doyumunun boyutlarının tamamı arasında negatif yönde anlamlı, olumsuz sosyal davranış ile ölçüt değişken arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Tablo-9'da da görüldüğü gibi bağımsız değişkenlerin tamamının kurban olma ile ilişkileri  $p < .001$  düzeyinde anlamlıdır. Ancak bu ilişkiler ölçüt değişkenle (kurban olma) yordayıcı değişkenler arasında çoklu eş doğrusallık (multicollinearity) sorununa neden olacak kadar yüksek değildir.

**Tablo 9.** Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Matrisi

	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>1-Kurban</b>	-							
<b>2-Olumsuz Sosyal Davranış</b>	.31*	-						
<b>3-Olumlu Sosyal Davranış</b>	-.20*	-.33*	-					
<b>4-Arkadaş</b>	-.38*	-.22*	.46*	-				
<b>5-Okul</b>	-.17*	-.41*	.27*	.38*	-			
<b>6-Çevre</b>	-.24*	-.27*	.18*	.33*	.24*	-		
<b>7-Aile</b>	-.22*	-.27*	.37*	.49*	.31*	.39*	-	
<b>8-Benlik</b>	-.29*	-.18*	.46*	.64*	.32*	.25*	.51*	-
<b>X</b>	13.31	36.30	96.27	27.19	24.29	21.21	22.83	19.41
<b>Ss</b>	5.56	10.13	17.83	4.44	4.76	4.91	4.60	3.46

\*  $p < .001$

Öğrencilerde kurban olmayı yordayan değişkenleri saptamak amacıyla yapılan aşamalı regresyon analizi sırasında cinsiyet değişkeni kontrol edilerek, sosyal becerinin olumsuz ve olumlu sosyal davranış boyutları, yaşam doyumunun arkadaş, okul, çevre, aile ve benlik boyutları eşitliğe alınmıştır. Tablo 10'da kurban olmanın yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Arkadaş, olumsuz sosyal davranış, çevre ve okul değişkenlerinin katkısının anlamlı olduğu görülmektedir.

**Tablo 10.** Kurban Olma Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Analiz Aşaması	Yordayıcı Değişkenler	R	R <sup>2</sup>	Sh	β	F Değişim	F Regresyon	R2 Değişim
1	Cinsiyet	.229	.052	5.37	.15	51.73**	51.73**	.053
2	Arkadaş	.412	.168	5.03	-.30	131.42**	95.19**	.117
3	Olumsuz Sosyal Davranış	.473	.222	4.87	.25	65.27**	89.59**	.054
4	Çevre	.481	.228	4.85	-.10	8.89*	69.99**	.007
5	Okul	.487	.233	4.83	.09	6.98*	57.75**	.006

\* p<.01 \*\* p<.001

Tablo 10'a bakıldığında kontrol değişkeni olarak eşitliğe alınan cinsiyetin kurban olma puanlarının % 5.2'sini açıkladığı görülmektedir. Cinsiyetin varyansa olan bu katkısı anlamlıdır [Freg (1, 934) =51.73, p <.001]. Cinsiyet değişkeni kontrol edildiğinde “arkadaş” değişkeninin ilk sırada yordamaya katıldığı görülmektedir. Cinsiyet değişkeni ile birlikte “arkadaş”, kurban olma puanlarında gözlenen toplam varyansın % 16.8'ni açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyanstaki artış % 11.7'dir. Arkadaş değişkeninin varyansa olan bu katkısı [Freg (2, 934) = 95.18, p <.001] ve R<sup>2</sup> de sağladığı artış [Fdeğişim (1, 932) = 131.42, p <.001 ] anlamlıdır.

Arkadaş değişkeninden sonra yordamaya katılan sosyal beceri alt boyutlarından “olumsuz sosyal davranış” değişkeni ile birlikte gözlenen toplam varyans oranı % 22.2'ye yükselmiştir. Açıklanan toplam varyanstaki artış % 5.4'tür. “Olumsuz sosyal davranış” değişkeninin varyansa olan katkısının [Freg (3, 934) = 89.59, p <.001] ve R<sup>2</sup> de sağladığı artışın [Fdeğişim (1, 931) = 65.27, p <.001 ] anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10'a bakıldığında yaşam doyumu değişkeni olan “çevre” değişkeninin “olumsuz sosyal davranış” değişkeninden sonra eşitliğe alındığı görülmektedir. “Çevre” değişkeni ile birlikte gözlenen toplam varyans oranı % 22.2'ye yükselmiştir. Açıklanan toplam varyanstaki artış % 5.4'tür. “Çevre” değişkeninin varyansa olan katkısının [Freg (4, 934) = 69.98, p <.001] ve R<sup>2</sup> de sağladığı artışın [Fdeğişim (1, 930) = 8.89, p <.01 ] anlamlı olduğu belirlenmiştir

Son sırada yordamaya katılan yaşam doyumu alt boyutlarından “okul” değişkeni ile birlikte açıklanan toplam varyans oranı %23.3’e yükselmiştir. Açıklanan toplam varyanstaki artış % 0.6’dır. “Okul” değişkeninin varyansa olan katkısının [Freg (5, 934) = 57.74, p <.001] ve R<sup>2</sup> de sağladığı artışın [Fdeğişim (1, 929) = 6.98, p <.01 ] anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10’daki bulgular özetlenecek olursa, öğrencilerin kurban olmalarını yordayan değişkenlerden en yüksek yordama katkısının arkadaş değişkeninden geldiği görülmüştür. Diğer güçlü yordayıcıların ise olumsuz sosyal davranış, çevre ve okul olduğu belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin kurban olma puanlarında gözlenen toplam varyansın % 23.3’nü açıkladığı belirlenmiştir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Bulgular araştırma amaçları doğrultusunda, bu konuda yapılmış diğer araştırma bulguları ile karşılaştırılmıştır.

#### 5.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Zorbalık Statülerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada, öğrencilerin cinsiyetlerine göre zorbalık statülerinde yani zorba, kurban, zorba/kurban ve zorbalığa karışmayan olma açısından farklılık olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre aktif zorbalık gruplarında (zorba, kurban, zorba-kurban) daha düşük oranda zorbalığa dahil olmuşlardır; kız öğrenciler, daha çok zorbalığa karışmayan grupta yer almaktadırlar. Araştırma sonucumuzda olduğu gibi birçok araştırma, zorbalık davranışlarının gösterilmesinde cinsiyetin önemli bir değişken olduğunu vurgulamaktadır. Sharp ve Smith (1991), İngiltere’de ilkökul ve ortaokul öğrencileriyle yaptıkları görüşmelerde en yaygın zorbalık türünün lakap takmak olduğunu tespit etmişlerdir. Kız öğrencilerin direk ve dolaylı sözel saldırıya maruz kaldıklarını, erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla fiziksel saldırıya maruz kaldıklarını tespit etmişlerdir.

Cinsiyete göre zorbalık eğilimini ele alan yurt dışındaki araştırmalara bakıldığında (Banks, 1997; Craig, 2004; Rigby, 2002; Olweus, 2005), erkek öğrencilerin, kız öğrencilerle karşılaştırıldıklarında zorbalığa başvurma ve kurban olma olasılıklarının daha fazla olduğu görülmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlara benzer olarak, ülkemizde yapılan araştırmalar (Bilgiç, 2007; Pekel, 2004; Kutlu, 2005; Kartal, 2009; Kartal ve Bilgin, 2008; Totan, 2008; Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005; Cenkseven ve Yurtal, (2007) incelendiğinde de zorbaca davranışlar ve cinsiyet ilişkisine yönelik araştırma bulgularımızla paralel sonuçlara ulaşıldığı belirlenmiştir.

Araştırma bulgularımızda erkek öğrencilerin zorbalık gösterme oranlarının kızlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Pekel (2004)'in akran zorbalığına maruz kalma ve akran zorbalığı göstermede erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları ve zorbalık gösterdikleri sonucu ile paralellik göstermektedir. Araştırma bulgumuza benzer şekilde Kutlu (2005), erkek öğrencilerin zorba, kurban ve zorba-kurban olma kategorilerinin tümünde kız öğrencilere göre daha fazla yüzdeye sahip olduklarını, Pekel-Uludağlı ve Uçanok (2005) ise çalışmalarında cinsiyete göre, zorbalık göstermede, kız öğrencilere göre erkek öğrencilerin daha fazla orana sahip olduklarını bulmuşlardır.

Yine araştırma bulgularımızla paralel nitelikte; Cenkseven ve Yurtal (2007) araştırmalarında, okulda erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla zorbalık içeren davranışlarla karşılaştıklarını ve aynı zamanda kızlara göre daha fazla zorbaca davranışlarda bulduklarını belirtmişlerdir. Bilgiç (2007) de zorbaca davranışta bulunan öğrencilerin yapısı incelendiğinde hem kızlar hem de erkeklerin, erkekler tarafından zorbalığa uğrama yüzdelerinin en yüksek olduğunu, kız öğrencilerin hemcinslerine zorbalık ettikleri görülürken, erkek öğrencilere karşı zorbaca davranmalarının düşük düzeyde olduğunu saptamıştır. Kartal ve Bilgin (2008), zorbalıkla ilgili çeşitli konular hakkında öğrenci, veli ve öğretmen bakış açısıyla yaptıkları çalışmada, bu tarafların tümünün erkek öğrencileri zorbalığı en sık yapan kişiler olarak tanımladıklarına ilişkin sonuçlar elde etmişlerdir.

Araştırmamızda kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre zorba, kurban ve zorba/kurban grubunda daha düşük oranda zorbalığa dahil oldukları; kız öğrencilerin, daha fazla oranda zorbalığa karışmayan grupta yer aldıkları sonucunu destekler şekilde, Totan (2008) da araştırmasında, kızların erkeklere oranla daha yüksek oranda kurban olduklarını erkeklerin daha fazla zorba/kurban statüsünde yer aldıklarını, kızların zorbalığa katılmama oranlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmada zorbalık davranışlarının gösterilmesinde cinsiyete göre farklılık olduğu görülmektedir. Kız ve erkek olmaya göre zorbalık davranışlarının ortaya çıkmasında gözlenen bu farkın, zorbalığın toplum tarafından erkek rolünün bir parçası olarak değerlendirilmesi ve erkeklerin zorbalığı hakimiyet, öfke ve güç ifadeleri olarak görmeleri sonucu daha çok doğrudan (vurma, dövme vb.) zorbalığı, kızların ise yine

toplumsal rollerin etkisiyle dolaylı (söylenti çıkarma, alay etme vb.) zorbalığı tercih etmelerinden kaynaklanabileceği düşünülebilir.

## **5.2. Zorbalığa Karışan ve Zorbalığa Karışmayan Öğrencilerin Sosyal Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Bu araştırmada zorbalığa karışan ve karışmayan öğrencilerin sosyal beceri davranışları açısından, anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Beklentiye uygun şekilde zorbalığa karışan öğrencilerin olumsuz sosyal davranışlarının, zorbalığa karışmayan öğrencilerin ise olumlu sosyal davranışlarının ve sosyal beceri toplam puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Zorbalığa bir şekilde karışan (zorba, kurban, zorba-kurban) öğrencilerin daha çok olumsuz sosyal davranışları, zorbalığa karışmayan öğrencilerin ise olumlu sosyal davranışları daha fazla sergiledikleri belirlenmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde araştırmanın sözkonusu sonucuyla paralel şekilde Schwartz (2000), zorbalığa katılan grupta yer alan kurbanların, zorbalığa katılmayan gruba göre daha düşük düzeyde olumlu sosyal davranışlar gösterdiklerini saptamıştır. Yine araştırma bulgularımızı destekler nitelikte, Bayraktar (2006) da, olumlu sosyal davranışlar açısından hem zorbalığa katılmayan grupla kurbanlar arasında, hem de zorbalarla zorba/kurbanlar arasında farklılık belirlemiş; zorba ve zorba/kurbanların kurbanlardan ve zorbalığa katılmayan gruptan daha düşük düzeyde olumlu sosyal davranışlar gösterdiklerini belirtmiştir.

İlgili alan yazın incelendiğinde araştırmacılar, sosyal beceriler ve zorbalık ya da zorbalıkla bağlantılı olarak saldırganlık arasında bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırmacılardan biri olan, Quay (1986)'e göre, sosyal becerilerle dışa yönelim bozuklukları olarak belirtilen saldırganlık ve davranış bozukluğu gibi problemler arasında güçlü bir ilişki vardır (Akt. Merrell ve Gimpell, 1997). Benzer olarak, Putallaz (1983), Putallaz ve Gottman (1981), sosyal beceri eksikliği ya da yetersizliğinin, çocuklarda okul başarısızlığı, saldırganlık, suça eğilim ve çeşitli psikolojik bozukluklar gibi kısa ve uzun süreli birçok sonuca neden olduğunu belirtmişlerdir.

İlgili çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin zorbalığı akran grubuyla bütünleşebilmelerini sağlayacak yeterli sosyal becerileri olmadığı için ya da sosyal beceri yoksunluğu yaşamaları nedeniyle sosyal ilişkilerinde baskınlığı ve gücü sürdürebilecekleri bir yöntem olarak gördükleri için kullandıkları görülmektedir (Randall, 1997; Akt. Sanders ve Phye, 2004; Arora, 1987; Smith ve ark., 1993). Ayrıca Çınkır ve Karaman- Kepenekçi (2003) çalışmalarında, erkek öğrencilerin, sorunlarını nasıl çözeceklerini bilemedikleri için zorbalığa başvurdukları sonucuna ulaşmışlardır. Merrell ve Gimpell (1997) sorunların nasıl çözüleceğini bilmenin sosyal becerilere sahip olmayla ilgili olduğunu belirtmektedirler. İlgili araştırmalar ile bu araştırma sonucuna baktığımızda zorbalık davranışlarının gerçekleşmesinde sosyal beceri yetersizliğinin etkisinin kaçınılmaz olduğu söylenilebilir.

Araştırma bulgularına baktığımızda, zorbalığa karışan öğrencilerin daha çok olumsuz sosyal davranışları, zorbalığa karışmayan öğrencilerin de olumlu sosyal davranışları kullandıkları söylenebilir. Bacanlı ve Erdoğan (2003)'ın belirttiği gibi, olumlu sosyal davranışların, konuşurken yüze bakma, birçok arkadaşına sahip olma, arkadaşlarını savunma, paylaşma vb. gibi davranışları, olumsuz sosyal davranışların da insanları korkutma, verdiği sözü tutmama, insanları kızdırmak için onlara sataşma, öfkelenildiğinde tokat atma vb. davranışları içerdiğini belirtmektedirler. Olumlu sosyal davranış ve olumsuz sosyal davranış içeriklerine ve araştırma bulgularına bakılarak, zorbalığa karışan öğrencilerin diğer insanlara karşı (arkadaş, aile vb.) ve özellikle zorbaca davrandıkları akranlarına karşı empati kuramadıkları, etkili iletişim becerilerini kullanamadıkları, bunun yerine öfkelerini sataşma, tokat atma şeklinde gösterdikleri ve olumlu sosyal davranışların kazanılmasında uygun modellerin ya da ortamların bulunmamasının etkisinden dolayı daha çok olumsuz sosyal davranışları sergiledikleri düşünülebilir.

### **5.3. Zorbalığa Karışan ve Zorbalığa Karışmayan Öğrencilerin Yaşam Doyumlarına İlişkin Bulguların Tartışılması**

Zorbalığa karışan ve zorbalığa karışmayan öğrencilerin yaşam doyumu açısından farklılaştıkları belirlenmiştir. Yaşam doyumu, genel olarak kişinin tüm yaşamını ve bu yaşamın çok çeşitli boyutlarını içermektedir. Bu araştırma sonucunda zorbalığa karışan öğrencilerin zorbalığa karışmayan öğrencilere göre genel yaşam

doyumlarının yanı sıra, yaşamlarının arkadaş, okul, aile, çevre ve benlik alanlarından algıladıkları doyumun da daha düşük olduğu görülmüştür

Araştırmada elde edilen bu bulgularla paralel olarak Flaspohler ve arkadaşları (2009) zorbalığın zorba olmayanlardan, kurbanların ise kurban olmayanlardan daha düşük yaşam doyumunu algıladıklarını belirlemişlerdir. Benzer şekilde You ve arkadaşları da (2008) akran zorbalığına maruz kalmamış olan ergenlerin yaşam doyumlarının kurban ve zorba-kurbanlardan daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Yıldırım (2001) şiddete başvuran ergenlerin, şiddete başvurmeyen ergenlere göre akran baskısını ve yalnızlığı daha yoğun yaşamlarının onların yeterli ve doyum sağlayıcı ilişkiler kuramamalarının bir göstergesi olabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Tuzgöl-Dost (2007) olumlu arkadaşlık ilişkileri kurarak yalnızlıklarını aşmaya çalışan öğrencilerin kimi zaman bu ilişkileri kurmakta başarılı olamamalarından dolayı yaşam doyumunu düzeylerinin düştüğünü ifade etmektedir. Araştırmalar zorbalığa karışan öğrencilerin arkadaşları tarafından kabul edilmedikleri (Olweus, 2005), kişilerarası ilişkilerde problemler yaşadıklarını (Champion, Vernberg ve Shipman, 2003) göstermektedir. Bu durumun zorbalığa karışan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinden yeterince doyum sağlayamamalarında etkili olduğu düşünülebilir. Bu araştırmada da, zorbalığa karışan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinden algıladıkları doyumun zorbalığa karışmayan gruba göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Araştırmalarda zorbalığa karışan öğrencilerin aile ilişkilerini olumsuz algıladıkları, duygusal bağlarının zayıf olduğu (Cenkseven Önder ve Yurtal, 2008; Stevens, De Bourdeaudhuif ve Oost, 2002) cezaya daha fazla başvurdukları (Espigale, Bosworth ve Simon, 2000; Stevens, De Bourdeaudhuif ve Oost, 2002), reddedici oldukları (Turgut, 2005) belirlenmiştir. Bu durumda zorbalığa karışan öğrencilerin, bu araştırma sonucunda da belirlendiği gibi, ailelerinden algıladıkları doyumun diğerlerinden daha düşük olması şaşırtıcı değildir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, zorbalığa karışan öğrencilerden olan zorbalığın, yoğun kızgınlık yaşadıkları, akranları ile sık sık çatışma yaşadıkları, kişilerarası ilişkilerde başarılı olamadıkları ve stresle başa çıkma becerilerinin düşük olduğu (Banks, 1997; Pişkin, 2002; Rigby, 2002; Olweus, 2005), kurban öğrencilerin ise diğer

öğrencilere göre daha düşük benlik saygısına sahip, kaygılı, sessiz, arkadaşları tarafından dışlanmış, yalnız, depresyona eğilimli oldukları belirlenmiştir (Olweus, 2005). Bu bulgular zorbalığa karışan öğrencilerin arkadaş ve aile ilişkilerinden olduğu gibi, okul, yaşadıkları çevre ve benliklerinden de doyum elde etmede problemler yaşabileceklerini göstermektedir.

#### **5.4. Öğrencilerin Zorba ve Kurban Olma Davranışlarının Yordayıcılarına İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmada, ilköğretim öğrencilerinde, cinsiyet kontrol edildiğinde sosyal beceri ve yaşam doyumlarının zorba ve kurban olmayı ne oranda açıkladığı incelenmiştir. Öğrencilerin zorba olmalarını yordayan değişkenler, sırasıyla olumsuz sosyal davranış, çevre ve okul değişkenlerinin, kurban olmada ise, arkadaş, olumsuz sosyal davranış, çevre ve okul değişkenlerinin olduğu belirlenmiştir. Aşağıda her bir değişken yordayıcılık önemleri de dikkate alınarak elde edilen bulgular ışığında tartışılmıştır.

Sosyal becerinin boyutlarından biri olan “olumsuz sosyal davranış” değişkeni, hem zorba olma hem de kurban olmanın anlamlı yordayıcıları arasında yer almaktadır. Zorba olma açısından bakıldığında olumsuz sosyal davranış, cinsiyet değişkeni kontrol edildiğinde birinci aşamada yordamaya katkıda bulunmuşken, kurban olma açısından bakıldığında ise, ikinci aşamada yordamaya katkıda bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar, olumsuz sosyal davranışın zorba ve kurban olmanın çok önemli yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

Zorba öğrencilerin sergiledikleri davranışlar vurma, korkutma, alay etme, kavga etme, dedikodu yapma, tehdit etme gibi davranışlar olduğu ilgili alan yazında yer almaktadır (Örn., Karaman Kepenekçi ve Çinkır, 2006; Olweus, 2005; Rigby, 2002, Cenkseven ve Yurtal, 2007). Bu davranışlar olumsuz sosyal davranışlardır (Bacanlı ve Erdoğan, 2003). Ayrıca araştırmalar zorbaların akranları ile sık sık çatışma yaşadıkları, kişilerarası ilişkilerinin zayıf olduğu, problemlerle başa çıkma becerilerinin yeterli olmadığını göstermektedir (Banks, 1997; Pişkin, 2002; Rigby, 2002; Olweus, 2005). Bu bulgular da zorbalarda olumsuz sosyal davranışların varlığını işaret etmektedir.

Arora (1987) kurbanların akranlarıyla bütünleşecek sosyal becerilere sahip olmadıklarını belirtmiştir. Banks (1997) da, kurbanları sosyal beceri düzeyleri düşük, az sayıda arkadaşları olan ve sıkça dışlanan kişiler olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde kurbanların girişken davranışlar sergilemekte güçlük yaşadıklarını vurgulayan bazı çalışmalar da bulunmaktadır (Perry, Willard ve Perry, 1990; Schwartz, Dodge ve Coie, 1993).

Yaşam doyumunun “arkadaş” boyutu, kurban olmanın en önemli yordayıcısıdır. Kurban olma açısından bakıldığında arkadaş değişkeni, yordamaya ilk sırada anlamlı katkıda bulunmuşken, zorba olma açısından bakıldığında zorba olmanın yordayıcıları arasında yer almadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar, yaşam doyumunda arkadaş değişkeninin kurban olmanın en önemli yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları yaşam doyumunun negatif yönde olması, arkadaşları tarafından zorbalığa maruz kalmaları ve arkadaş ortamının olumsuz yaşantılarla pekişmesiyle açıklanabilir.

Araştırma bulgularına paralel olarak, Salmivalli, Huttunen ve Lagerspetz (1997) kurban statüsünde olanların akranları arasında popüler olmadıklarını belirtmektedirler. Totan (2008) da, araştırmasında akran ilişkilerinin artmasının kurban statüsünde olma olasılığını azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Kalliotis (2000), zorbalığa maruz kalan kurbanların, çoğunlukla yaşadıkları olumsuzlukları sınıf arkadaşlarıyla paylaştıklarını, bu açıdan sınıf arkadaşlarının varlığının kurbanlara sosyal destek olma özelliği taşıdığı için önemli olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle arkadaşlık ilişkilerinden yeterince doyum elde edememek kurban olma eğilimini arttıran bir unsur olabilir. Cenkseven (2004), arkadaşlarla birlikte olmanın sosyal ve psikolojik gereksinimlerin karşılanması açısından önemli olduğunu, arkadaş ilişkisinden algılanan hoşnutluğun, öğrencilerin psikolojik ve öznel iyi olmalarının yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Nitekim, kurban statüsünde olan öğrencilerin iyilik hallerinin zayıf olduğunu gösteren bir çok araştırma bulgusu alan yazında dikkati çekmektedir (Andreou, 2000; Rigby, 2002; Sanders ve Phye, 2004; Olweus, 2005).

Martin ve Huebner (2007) araştırmasında, “kurban olma düşük yaşam doyumundan mı kaynaklanmaktadır yoksa yaşam doyumu kurban olduktan sonra mı azalmaktadır?” sorusunun yanıtının net olmadığını belirtmektedir. Yaşam doyumu ve

akran deneyimleri arasındaki ilişkinin yönünü iki hipotezle açıklamaya çalışmıştır. Birinci hipoteze göre akran kurbanlığı yaşantısından sık geçen ergenler ve az sosyal davranış yaşantısı olanlar gelecekte düşük yaşam doyumu için risk altındadırlar. İkinci hipoteze göre de, düşük yaşam doyumu, ergenleri gelecekte kurban olma riski altına sokar ve yetersiz sosyal davranış deneyimiyle karşılaşmalarına neden olmaktadır.

İlgili alan yazında genellikle zorba ve kurban öğrencilerin akran ilişkilerinin zayıf olduğu belirtilmektedir (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor ve Chauhan, 2004; Olweus, 2005). Sonuç olarak ergenlerin zorbalık davranışlarında arkadaş değişkeni ile özdeş olan akran ilişkilerinin önemli bir etkiye sahip olduğu, ergenlerin akranlarıyla kurdukları ilişkilerin niteliğinin zorba ve kurban olmada önemli olduğu düşünülmektedir. Kurbanların arkadaş ilişkilerinde doyum elde etmiyor olmalarına rağmen, akran kabulünü sağlamak veya korumak adına zorbalığa karşı gelmiyor olabilecekleri düşünülmektedir.

Yaşam doyumundaki “okul” değişkeni, zorba olmanın ve kurban olmanın yordayıcılarından biridir. Zorba olma açısından bakıldığında okul değişkeni, olumsuz sosyal davranış ve çevre değişkeninden sonra yordamaya girmiştir. Kurban olma açısından bakıldığında ise, okul değişkeni, arkadaş, olumsuz sosyal davranış ve çevre değişkeninden sonra yordamaya anlamlı katkıda bulunmuştur.

Araştırma bulguları, okuldan algılanan doyumun zorba ve kurban olmanın yordayıcıları arasında olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin, okulda farklı sosyal ortam ve yaşantıların etkisiyle (okula aitlik, bir gruba dahil olma, öğretmen kabulü, yetenekleri- becerileri ortaya koyma vb.) doyum elde ettikleri düşünülebilir. Ergenlerin okul çağında yaşamlarının büyük kısmını okulda geçirmekte olduğunu ve boş zaman etkinliklerinin, arkadaş ortamı ve sosyal çevrelerinin okul yaşantısının etkisiyle şekillenmekte olduğu düşünülecek olursa öğrencilerin okuldan elde ettikleri yaşam doyumunun zorba ve kurban olmada önemli bir faktör olabileceği düşünülebilir. Araştırmalar öğrencilerin zorbalığa en fazla okulda, özellikle de okuldaki oyun alanları (Craig, Pepler ve Atlas, 2000), okulun bahçesi, sınıf, okul çevresi, okul koridorlarında (Kepenekçi ve Çinkır, 2001; Cenkseven ve Yurtal, 2007), maruz kaldıklarını ve uyguladıklarını göstermektedir. Banks (1997), okul zorbalığının, okulun duygusal ve sosyal ortamı üzerinde bozucu bir etki oluşturarak, öğrencilerin olumsuz bir biçimde

etkilediğini belirtmiştir. Okul ortamından yeterince doyum elde etmemenin zorba davranışlarda bulunma eğiliminin artmasına yol açabileceği düşünülebilir.

Olweus (2005), okula aitlik duygusu ve olumlu akran ilişkilerinin, öğrencinin istedik ve olumlu davranışlara sahip olmasında önemli bir faktör olduğunu, olumlu akran ilişkilerinin aynı zamanda öğrencinin toplumsal, duygusal ve zihinsel iyi oluşuyla ve bunun süreklilik göstermesiyle de önemli düzeyde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Çalışmalar, okulda yaşanan zorbalık nedeniyle birçok öğrencinin okulu sevmediğini ve devamsızlık yaptığını, kaygılandıklarını, okul korkularının geliştiğini; bundan dolayı akademik başarılarının düştüğünü ve kendilerini değersiz hissettiklerini göstermektedir (Rigby, 2002; Pişkin, 2002; Olweus, 2005). Araştırmada okuldan algılanan doyumun yüksekliğinin kurban olmayı açıkladığı belirlenmiştir. Bunun yanında kurbanların zorbalık davranışına en fazla okul ortamında maruz kalmalarına rağmen, okuldan algıladıkları doyumun yüksek olması, okulun öğrencilerin farklı açılardan (sosyal kabul, başarı, gruba ait olma, bir sistemin parçası olma vb.) doyum elde etmelerine yardımcı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Yaşam doyumunda boyutlarından biri olan “çevre” değişkeni, zorba ve kurban olmanın yordayıcılarından biridir. Zorba olma açısından bakıldığında çevre değişkeni, olumsuz sosyal davranıştan sonra; kurban olma açısından bakıldığında ise çevre değişkeni, arkadaş, olumsuz sosyal davranış değişkeninden sonra yordamaya anlamlı katkıda bulunmuştur.

Yaşanılan çevre; aile, okul, arkadaş gibi bireyin sosyal yaşamının geçtiği tüm alanları kapsamaktadır. Okul ve arkadaş ortamının zorba ve kurban yaşantısındaki yerine yukarıda değinilmeye çalışılmıştır. Bireyin yaşadığı çevre içerisinde ailenin ve özellikle anne babanın etkisi kaçınılmazdır. Araştırma bulgularımıza paralel olarak, Akgün (2005), zorbalık mağduru kız ergenlerin, anne-babalarını daha az ilgili ve sevecen olarak algıladıkları ve kurban kızların babaları ile iletişimlerinin olumsuz olduğu saptamıştır. Turgut (2005) da zorbalık eğilimi ile ebeveyn retti arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuştur. Totan (2008) araştırmasında, anne-baba ilişkilerinin ikisi birlikte arttıkça zorba ve zorba-kurban olma olasılığını azalttığını, zorbalığa katılmamış statüsünde olma olasılığını ise arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Cenkseven-Önder ve Yurtal (2008) araştırmalarında, zorba ve kurban öğrencilerin ailelerini

problem, çözüme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, ilgi gösterme, davranış kontrolü ve genel fonksiyonlar açısından olumlu özelliklere sahip öğrencilere göre daha olumsuz algıladıklarını saptamışlardır. Holmes, Heather ve Holmes-Lonergan (2004), zorbalığa katılmayanların ailelerinin çocuklarının okul ve okul dışı sorunları ile daha çok ilgilendiklerini, Perren ve Hornung (2005), zorba ve kurban ergenlerin zorbalığa katılmayan ergenlere oranla daha düşük aile desteğine sahip olduklarını ifade etmiştir.

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçlarının genel bir değerlendirilmesi yapılmış ve bu değerlendirmeler sonucunda hem uygulamaya hem de gelecekteki araştırmalara ilişkin öneriler sunulmuştur.

#### 6.1. Sonuç

Çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin, kurban, zorba, zorba-kurban ve zorbalığa karışmayan zorbalık grubunda olmada kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre aktif zorbalık gruplarında (zorba, kurban, zorba-kurban) erkeklere göre daha düşük oranda zorbalığa dahil oldukları; kız öğrencilerin, daha çok zorbalığa karışmayan grupta yer aldıkları görülmüştür.

Zorbalığa karışan öğrencilerin olumsuz sosyal davranışları, zorbalığa karışmayan öğrencilerin de daha çok olumlu sosyal davranışlar ve sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca zorbalığa karışan öğrencilerin gerek genel olarak yaşamdan algıladıkları doyumun, gerekse de yaşamın farklı alanlarından (arkadaş, aile, okul, çevre ve benlik) algıladıkları doyumun zorbalığa karışmayan öğrencilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar ışığında zorbalığa karışan öğrencilerin, kişilerarası ilişkilerinde problemler yaşadıkları, sosyal becerilerin zayıf olduğu ve yaşamdan algıladıkları doyumun daha düşük olduğu düşünülebilir.

Araştırmada son olarak ilköğretim öğrencilerinde zorba ve kurban olmayı sosyal beceri ve yaşam doyumunun ne düzeyde açıkladığı incelenmiştir. Cinsiyet etkisi kontrol edildiğinde öğrencilerin zorba olmalarını olumsuz sosyal davranış, çevre ve okuldan algıladıkları doyumun, kurban olmalarını ise, arkadaşlık ilişkilerinden algıladıkları doyum, olumsuz sosyal davranış, çevre ve okuldan algıladıkları doyumun anlamlı oranda açıkladığı belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bu bulgular öğrencilerin zorba olmalarında özellikle olumsuz sosyal davranışın ve bunun yanında çevre ile okul

ortamının; kurban olmada ise özellikle arkadaşlık ilişkileri ile yine olumsuz sosyal davranış, çevre ve okul ortamının önemli olduğunu göstermektedir.

## 6.2. Öneriler

Aşağıda araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamalara ve bu konuya ilişkin yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

### 6.2.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler

1. Okul zorbalığı giderek yaygınlaşan ciddi bir sorun haline gelmiştir. Bu nedenle zorbalığın ne anlama geldiğinin bilinmesi, zorbalık davranışları gösteren ya da böyle bir eğilime sahip bireyler ile bu davranışlara maruz kalan kişilerin ayırt edilmesi ve bu davranışların önlenmesi için büyük önem taşımaktadır. Bu amaçla, okul yöneticileri, öğretmenler ve psikolojik danışmanlar bu konuda gerekli bilgileri edinmeli; okuldaki diğer çalışanlar ile öğrenci ve velileri konuya ilişkin bilgilendirmeli, gerekli işbirliği (aile-öğrenci-okul) süreklilik içinde sağlanmalıdır.
2. Okul zorbalığının tanınması ve gerekli önleme çalışmalarının yaygınlaştırılması için okul ders içeriklerinde zorbalık ile ilgili çalışmalar düzenlenmelidir.
3. Okul psikolojik danışmanları yapacakları bireysel veya grup danışmalarında ya da rehberlik çalışmalarında zorbalığa dahil olan öğrenciler ve bu öğrencilerin ailelerine stresle başa çıkma, kendini ifade etme, sağlıklı iletişim yolları, sosyal beceri vb. becerileri kazandırmaya yönelik program ve çalışmalara ağırlık vermelidirler.
4. Zorbalık davranışlarına maruz kalan öğrencilerin, kendilerini koruma ve maruz kaldıkları zorbalık davranışlarını ifade edebilmelerini sağlayacak, sosyal destek ağları (şikayet hattı, web siteleri vb.) oluşturulmalıdır.
5. Araştırmada zorbalığa karışan öğrencilerin, olumsuz sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür, bu öğrencilerin olumlu sosyal beceriler kazanmalarını sağlamaya yönelik, program ve uygulamalar oluşturulabilir.
6. Araştırmada zorbalığa karışan öğrencilerin, yaşamlarında (okulda, ailede, arkadaşlarıyla ve yaşadıkları çevrede) doyum elde edemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Zorbalığa karışan öğrencilerin, yaşamlarında doyum sağlayabilmeleri için psikolojik yardım ve sosyal destek sağlanabilir.

### 6.2.2. Gelecekteki Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. Araştırmada zorbalığa karışan öğrencilerin sosyal beceri ve yaşam doyumu düzeyleri ele alınmıştır, gelecekte yapılacak araştırmalarda bu değişkenlerle birlikte zorbalığa karışan öğrencilerin sosyal problem çözmelerinin nasıl olduğu çalışılabilir.
2. Bir başka araştırmada, zorbaların ve özellikle kurbanların stresle baş etme düzeyleri ve stratejileri incelenebilir.
3. Zorba ve kurban öğrencilerin daha net bir şekilde tanınması için, psikolojik süreçlerinin (kişilik özellikleri gibi), araştırılması yararlı olabilir.
4. Ebeveyn özelliklerinin veya aile değişkenlerinin (parçalanmış aile, kardeş sayısı, çocuğun aile içindeki rolü vb.) zorba ve kurban olmayı etkileyip etkilemediğine araştırmalarda yer verilebilir.
5. Araştırmada zorba ve kurban öğrencilerin sosyal becerileri incelenmiştir, yapılacak araştırmalarda bu öğrencilerin sosyal yetkinlikleri ele alınabilir.
6. Çalışmada zorbalığa karışan öğrencilerin olumsuz sosyal davranışları kullandıkları, zorbalığa karışmayan öğrencilerin olumlu sosyal davranışları kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılacak araştırmalarda zorbalığa karışan öğrencilerin olumlu sosyal davranışları kazandırmaya yönelik uygulama çalışmaları gerçekteştirilebilir.
7. Boylamsal araştırmalarla zorba davranışların yetişkin yaşantısında nasıl rol aldığı incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Akgün, S. (2005), “Akran Zorbalığının Anne-Baba Tutumları ve Anne-Baba Ergen İlişkisi Açısından Değerlendirilmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akiba, M. (2004), “Nature and Correlates of Bullying in Japanese Middle School”, *International Journal of Educational Research*, 3 (41), 216-236.
- Akkapulu, E. (2005), “Ergenlerin Sosyal Yetkinlik Beklentisini Yordayan Bazı Değişkenler”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akkök, F. (1996), *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi Öğretmen El Kitabı*, Ankara: M.E.B. Yayınları.
- Alikaşifoğlu, M ve Ercan, O. (2007), “Çocukluk Çağında Kabadayılık/Zorbalık Davranışları: Hekimler Açısından Anlamı”, *Türk Pediatri Araştırma Dergisi*, 42, 19-25.
- Andreou, E. (2000), “Bully/victim Problems and Their Association With Psychological Constructs in 8 to 12-Year-Old Greek School Children”, *Aggressive Behavior*, 26(1), 49–56.
- Arsenio, W. F. ve Lemerise, E. A. (2001), “Varieties of Childhood Bullying: Values, Emotion Processes and Social Competence”, *Social Development*, 10 (1), 59-73.
- Arora, C.M. (1987), “Defining Bullying For A Secondary School”, *Educational and Child Psychology*, 3(4), 110-120.
- Ash, C., ve Huebner, E. S. (2001), “Environmental Events and Life Satisfaction Reports of Adolescents: A Test of Cognitive Mediation”, *School Psychology International*, 22, 320 – 336.
- Atik, G. (2006), “The Role of Locus of Control, Self-Esteem, Parenting Style, Loneliness, and Academic Achievement in Predicting Bullying Among Middle School Students”, *Yüksek Lisans Tezi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Atlas, R. S. ve Pepler, D. J. (1998), “Observations of Bullying in the Classroom”, *The Journal of Educational Research*, 92(2), 86-99.
- Austin, S. ve Joseph, S. (1996), “Assessment of Bully/Victim Problems in 8 to 11year-Olds”, *British Journal Educational Psychology*, 66, 447-456.

- Avcıoğlu, H. (2005), *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (1997), *Sosyal İlişkilerde Benlik Kendini Ayarlamının Psikolojisi*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Bacanlı H. (2002), *Sosyal Beceri Eğitimi. İlköğretimde Rehberlik*, (Editör; Yıldız Kuzgun), Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H.(2006), *İlköğretimde Rehberlik*, (Editör; Yıldız Kuzgun) (6.Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H ve Erdoğan, F. (2003), “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nin (MESSY) Türkçe’ye Uyarlanması”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3( 2), 351-379.
- Baldry, A. C. (2004), “The Impact of Direct and Indirect Bullying on the Mental and Physical Health of Italian Youngsters”, *Aggressive Behavior* 30, 343-355.
- Banks, R. (1997), “Bullying in schools, Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education”, (*ERIC Document Reproduction Service*, No. ED407154)
- Bayraktar, F. (2006), “İlköğretimde Zorbalık ve Kurban Olma: Ergenlik Öncesi Çocuklarda Zorbaların, Kurbanların, Zorba/Kurbanların ve Katılmayan Grubun Karşılaştırılması”, *Türk Psikoloji Bülteni*, Ankara Üniversitesi,12 (38), 43-58.
- Bernstein, J.Y. ve Watson, M.W. (1997), “Children Who Are Targets of Bullying”, *Journal of Interpersonal Violence*, 12, 483-489.
- Besag, V. (1995), *Bullies and Victims in Schools*, Philadelphia: Open University Press.
- Bilgiç, E. (2007), “İlköğretim 1. Kademedeki Görülen Zorba Davranışlarının Sınıf Değişkenleri Ve Atmosferi Algılamalarına Göre İncelenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Borg, M.G. (1998), “The Emotional Reactions of School Bullies and Their Victims”, *Educational Psychology*, 18, 433-444.
- Boulton, M. J. ve Smith, P. K. (1994), “Bully/victim Problems in Middle-School Children: Stability, Self-Perceived Competence, Peer Perceptions and Peer Acceptance”, *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Boulton M.J., ve Underwood, K. (1992), “Bully/victim Problems Among Middle School Children”, *British Journal Of Educational Psychology*, 62, 73-87.

- Borg, M.G. (1998), "The Emotional Reactions of School Bullies and Their Victims." *Educational Psychology*, 18: 433-444.
- Bosworth, K. ve Espelage, D. L. (1999), "Factors Associated With Bullying Behavior in Middle School Student", *Journal of Early Adolescence*, 19(3), 341-362.
- Büyüköztürk, Ş. (2006), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, İstatistik Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*, 6. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Schuengel, C. ve Terwogt, M. M. (2003), "Links Between Social Information Processing in Middle Childhood and Involvement in Bullying", *Aggressive Behavior*, 29, 116-127.
- Cartledge G. ve Milburn, J. F. (1995), "Teaching Social Skills to Children and Youth. Innovative Approaches", *Allyn and Bacon*, Third Edition. USA.
- Cenkseven, F. (2004), "Üniversite Öğrencilerinde Öznel Ve Psikolojik İyi Olmanın Yordayıcılarının İncelenmesi", *Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Cenkseven Önder, F. ve Yurtal, F. (2008), "Zorba, Kurban ve Olumlu Özellikler Taşıyan Ergenlerin Aile Özelliklerinin İncelenmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice* 8 (3), 805-832.
- Cenkseven, F. ve Yurtal, F. (2007), "Okulda Şidet Uygulayan, Şiddete Maruz Kalan ve Olumlu Özellikler Taşıyan Ergenlerin Aile Özelliklerinin İncelenmesi", *9. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 9 Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, İzmir.
- Champion, K., Vernberg, E., ve Shipman, K. (2003), "Nonbullying Victims of Bullies: Aggression, Social Skills, and Friendship Characteristics", *Applied Developmental Psychology*, 24,535-551.
- Craig, W. (2004), "Bullying and Fighting", *In William Boyce (Ed.) Young people in Canada: their health and wellbeing*, Health Canada, HBSC: Health Behaviours in School-Aged Children, A World Health Organization Cross-National Study, 87-96.
- Craig, W. Pepler, D. ve Atlas, R. (2000), "Observations of Bullying in the Playground and in the Classroom", *School Psychology International*, 21, 22-36.
- Craig, W. M., Peters, R. D. ve Konarski, R. (1998), "Bullying and Victimization Among Canadian School Children", *Applied Research Branch Strategic*

- Policy Human Resources Development*, Kanada: Hull, Quebec, [http://psycserver.psyc.queensu.ca/craigw/Craig\\_Konarski\\_Peters\\_1998Report.pdf](http://psycserver.psyc.queensu.ca/craigw/Craig_Konarski_Peters_1998Report.pdf). 2007, 29 Aralık 2007 tarihinde ziyaret edildi.
- Crick, N. R., ve Dodge, K. A. (1994), "A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment", *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Crothers, L. M. ve Levinson, E. M., (2004), "Assessment of Bullying: A Review of Methods and Instruments", *Journal of Counseling & Development*, 82, 496-503.
- Combs, M.L. ve D.A, Slaby. (1977), "Social Skills Training With Children" *Advances in Clinical Child Psychology*, New York: Plenum, 1, 161-201.
- Collins, Katrina, ve Bell R. (1996), "Peer Perceptions of Aggression and Bullying Behavior in Primary Schools on Northern Ireland", *Understanding Aggressive Behavior in Children*, 794 (1), 336–338.
- Corey, G. (2005), *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*, (7. Baskı); Ankara, Mentis yayıncılık.
- Çayırdağ, N. (2006), "İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Kültürünü Algılayışları İle Zorbalık Eğilimleri ve Zorbalıkla Baş Etme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çeçen, A. R., (2008), "Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordamada Bireysel Bütünlük (Tutarlılık) Duygusu, Aile Bütünlük Duygusu ve Benlik Saygısı", *Eğitimde Kuram ve Uygulama -Journal of Theory and Practice in Education*, 4 (1),19-30.
- Çetin, F., Alpa Bilbay, A., Albayrak Kaymak, D. (2003), "*Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler*", (3. Baskı); İstanbul, Epsilon Yayıncılık.
- Çınkır, Ş., Kepenekçi- Karaman, Y. (2003), "Öğrencilerarası zorbalık", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 34, 236-253.
- Çivitçi. A. (2007), "Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26. 51-60.
- Çivitçi, A. ve Çivitçi, N. (2009), "İlköğretim Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Beceri ve Mantık Dışı İnançlar", *İlköğretim Online*, 8(2), 415-424, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>, 30 Haziran 2009 tarihinde ziyaret edildi.

- Deniz, M. E. (2002), “Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri Ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Baskın Ben Durumları Ve Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”, *Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Deniz, M. E. (2006), “The Relationships Among Coping With Stress, Life Satisfaction, Decision Making Styles and Desicion Self Esteem: An İntestigation With Turkish University Students”, *Social Behaviour and Personality*, 34,9, 1161-1170.
- Diener, E. (1984), “Subjective well-being”, *Psychological Bulletin*, 95, 3, 542-575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. ve Griffin, S. (1985), “The Satisfaction With Life Scale”, *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.
- Diener, E. ve Lucas, R. E. (1999), “Subjective Well-Being: Three Decades of Progress”, *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-303.
- Dodge, K. A. (1993), “Social Cognitive Mechanisms in the Development of Conduct Disorder and Depression”, *A Null Review of Psychology*, 44, 559-584.
- Dodge, K. A., ve Rabiner, D. L. (2004), “Returning to Roots: On Social İnformation Processing and Moral Development”, *Child Development*, 75(4), 1003–1008.
- Dora, S. (2003), “Sosyal Problem Çözme Envanteri (Revize Edilmiş Formu)’nin Türkçe’ye Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları”, *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dölek, N. (1998), “Öğrencilerde Zorbaca Davranışlar”, *IV. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Atölye Çalışması*, Ataum-Cebeci- Ankara.
- Dölek, N. (2002), “İlk ve Orta Öğretim Okullarındaki Öğrenciler Arasında Zorbaca Davranışların İncelenmesi ve “Zorbalığı Önleme Tutumu Geliştirilmesi Programı”nın Etkisinin Araştırılması, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekblad, S. ve Olweus, D. (1986), “Applicability of Olweus" Aggression Inventory in Sample of Chinese Primary School Children”, *Aggressive Behaviour*, 12(5), 315-325.
- Elliott, S.N., ve Gresham, F.M. (1993), “Social Skills Intervention for Children.” *Behavior Modification*, 17, 287-313.

- Elksnin L.K., ve Elksnin, N. (1995), *Assessment and Instruction of Social Skills*, Singular Publishing Group, London.
- Eslea, M. ve Smith, P. K. (1994), "Anti-Bullying Work in Primary Schoools, Poster Presented the Annual Conference of the Developmental Section of the When and Where? Involvement of Children, Teachers and Parents in Bullying Behaviour", *Health Education Reseacrh*, 20(1), 81-91.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., ve Simon, T. R. (2000), "Examining the social context ofbullying in early adolescence", *Journal of Counseling and Development*, 78 (3), 326-333.
- Espelage, D. L., Swearer, S. M. (2003), "Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here?", *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Fitzgerald D.(1999), *Bullying in our schools -understanding and tackling the problem-A gurde for schools*, Dublin: Blackhall Publishing.
- Flashpohler, P.D., Elfstrom, J. I.,Vanderzee, K. L., Sink, H. E. ve Birchmeier, Z. (2009), "Stand By Me: The Effects of Peer and Teacher Support in Mitigating the Impact of Bullying on Quality of Life", *Psychology in the Schools*, 46 (7), 636-649.
- Flouri, E. ve Buchanan, A. (2002), "Life Satisfaction in Teenage Boys: The Moderating Role of Father Involvement and Bullying", *Aggressive Behavior*, 28, 126-133.
- Fox, C. L. ve Boulton, M. J. (2005), "The Social Skills Problems of Victims of Bullying: Self, Peer and Teacher Perceptions", *British Journal of Edicational Psychology*, 75, 313-328.
- Galloway, D. (1994), "Bullying: The Importance of A Whole School Approach", *Therapeutic Care and Education*, 3: 315-329
- Gilman, R. ve Huebner, E. S. (2006), "Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction", *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 311-319.
- Gresham, F.M. (1986), "Conceptual issues in the assesment of social competence in children", In P.S
- Gültekin, Z. (2003), "Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması", *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hazler, R. J., Hoover, J. H. ve Oliver, R. (1993), "What Kids Say About Bullying", *The Executive Educator*, 14, 20-22.

- Huebner, E. S. (1994), "Preliminary Development and Validation of A Multidimensional Life Satisfaction Scale for Children", *Psychological Assessment*, 6, 149-158.
- Holmes, J. R. ve Holmes-Lonergan, H.A. (2004), "The Bully in the Family: Family Influences on Bullying," (Edit.: Cheryl E. Sanders ve Gary D. Phe) *Bullying: Implications for the Classroom*, San Diego: Elsevier Academic Press.
- Hortaçsu, N. (2003), *Çocuklukta İlişkiler*, İstanbul: İmge Kitabevi.
- Houndoumadi, A. ve Pateraki, L. (2001), "Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: Pupils' Attitudes and Teachers/Parents Awareness", *Educational Review*, 53, 19-26.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004), *Yeni İnsan ve İnsanlar*, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalliotis, P. (2000), "Bullying as a Special Case of Aggression, Procedures for Cross-Cultural Assessment", *School Psychology International*, 21(1), 47-64.
- Kapıcı, E. G. (2004), "İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 1, 1-13.
- Kapıkıran, A. N ve Fiyakalı, C. (2005), "Lise Öğrencilerinde Akran Baskısı ve Problem Çözme", *On dördüncü Eğitim Bilimleri Kongresi*.
- Kartal, H. (2009), "The Ratio of Bullying and Victimization Among Turkish Elementary School Students and its Relationship to Gender and Grade Level", *Social Science*, 20(2), 109-119.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2007), "İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Bir Zorbalık Karşıtı Program Uygulaması: Okulu Zorbalıktan Arındırma Programı", *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3(2),207-227.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2008), "Öğrenci, Veli ve Öğretmen Gözüyle İlköğretim Okullarından Yaşanan Zorbalık", *İlköğretim Online*, 7(2), 485-495, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>, 2 Şubat 2009 tarihinde ziyaret edildi.
- Karasar, N. (2002), "*Bilimsel Araştırma Yöntemi*", Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karaman-Kepekçi, Y. ve Çınkır, Ş. (2001), "Lise Düzeyinde Öğrenciler Arasında Kabagüç, *Yayınlanmamış Araştırma Raporu*", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara.

- Karaman-Kepenekçi, Y. ve Çınkır, Ş. (2006), "Bullying Among Turkish High School Students", *Child Abuse and Neglect*, 30, 193-204.
- Karatzias, A.; Papadioti-Athanasidou, V.; Power, K.G., ve Swanson, V. (2001), "Quality of school life. A Cross-Cultural Study of Greek And Scottish Secondary School Pupils", *European Journal of Education*, 36 (1), 91-105
- Kaukianien, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vaures, M., Mäki, H. ve Poskiparta, E. (2002), "Learning Difficulties, Social Intelligence, and Self-Concept: Connections to Bully-Victim Problems", *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278.
- Kaya, A. (2005), "Farklı Sosyometrik Statülerdeki İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Benlik Kavramı ve Yalnızlık Düzeyleri", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 49-56.
- Kaya, A. ve Siyez, D.M. (2008), "Sociometric Status and Life Satisfaction in Turkish Primary and Secondary School Students", *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 69-82.
- Klicpera, C. ve Klicpera, B.G. (1996), "The Situation of Bullies And Victims of Aggressive Acts in School", *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 45: 2-9.
- Kocayürek, A. (2000), "İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korkut, F. (2004), *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koç, Z. (2006), "Lise Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Yordanması", *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kristensen S. M. ve Smith, P. K. ( 2003), "The Use of Coping Strategies by Danish Children Classed As Bullies, Victims, Bully/Victims, and Not Involved, in Response to Different (Hypothetical) Types of Bullying", *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(5), 479-488.
- Kutlu, F. (2005), "The Effect of Bullying Management Training on Bullying Behaviors of Elementary School Students", *Unpublished Doctoral Thesis*, Middle East Technical University, Ankara.

- Kutlu, F.(2006), “Saldırgan Davranış Çeşidi Olarak Akran Zorbalığı”, *Çalışma ortamı Mart-Nisan,85*, [http:// www.isguvenligi.net/co/calisma\\_ortami85.pdf](http://www.isguvenligi.net/co/calisma_ortami85.pdf), 20. 05.2009 tarihinde ulaşıldı.
- Linnakylä, P., ve Brunell, V. (1996), “Quality of School Life in the Finnish and Swedish Speaking Schools in Finland”, M. Binkley, K. Rust, T. Williams (Eds.), *Reading literacy in an international perspective*, s. 203 – 217, U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES, 97-875.
- Maines, B. ve Robinson, G. (1992), “The No Blame Approach to Bullying in Schools”, *1992 ISPA Kolokyumu'nda Sunulan Bildiri*.
- Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L., ve Ylc-Cura. (2006), “Direct and Indirect Bully-Victims: Differential Psychosocial Risk Factors Associated With Adolescents Involved in Bullying and Victimization”, *Aggressive Behavior*, 32,551.
- Martin, K. M., ve Huebner, E. S. (2007), “Peer Victimization and Prosocial Experiences and Emotional Well-Being of Middle School Students”, *Psychology in the Schools*, 44, 199-208.
- Martin, K. M., Huebner, E. S. ve Valois, (2008), “Does Life Satisfaction Predict Victimization Experiences In Adolescence?”, *Psychology in the Schools*, 45(8), 705-714.
- Marsh, H. W., Parada , R. H., Yeung, A. S., ve Healey, J. (2001), “Aggressive School Troublemakers and Victims: A Longitudinal Model Examining the Pivotal Role of Self-Concept”, *Journal of Educational Psychology*, (93)2, 411-419.
- Matson, J.L., Matson, M.L., ve Rivet, T.T. (2007), “Social Skills Treatments With Children With Autism Spectrum Disorders”, *Behavior Modification*, 31, 682-707.
- Matson J.L., Terlonce, C., Gonzalez M,L., ve Rivet, T., (2006), An Evaluation of Social and Adaptive Skills in Adults With Bipolar Disorder and Severe/Profound intellectual Disability, *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 27,6, 681-687.
- Mellor, A. (1997), “Bullying in Scottish Secondary Schools”, *SCRE Spotlights From The Scottish Council for Recherche in Education* 23.

- Merrell, W. K. ve Gimpel, G.A. (1997), *Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, Treatment*, New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Morris, G. C. (2002), “Psikolojiyi Anlamak”, (editör: H. Belgin Ayvaşık ve Melike Sayıl), *Türk Psikologlar Derneği*, Ankara.
- Mok, M. ve Flynn, M. (2002), “Determinants of Students' quality of School Life: A Path Model”, *Learning Environments Research*, 5, 275-300.
- Muscari, M. (2002), "Sticks and Stone: The NP's Role in the Management of Bullies and Victims", *Journal of Pediatric Health Care*, 16(1), 22-8.
- Muscari, M. Sticks ve Stones (2002), “The NP’s Role With Bullies and Victims”, *Journal Pediatr Health Care*, 16, 22-8.
- Myers, D. G., Diener, E. (1995), “Who is happy?”, *Psychological Science*, 6, 10-19.
- Mynard H. ve Joseph S. (1997), “Bully/victim Problems and Their Association With Eysenck’s Personality Dimensions in 8 to 13 Years Old”, *British Journal Education Psychology*, 85, 197–201.
- Oliver, R., Hoover, J. H. ve Hazler, R. (1994), “The Perceived Roles of Bullying in Small Town Midwestern Schools”, *Journal of Counseling and Development*, 72, 4:416-419.
- Olweus, D. (1978), *Aggression in the schools: Bullies and whipped boys*, DC:Hemisphere Press (Wiley), Washington.
- Olweus, D. (1991), “Bully/victim Problems Among Schoolchildren: Basic Facts and Effects of School Based Intervention Program”, In D. Pepler and K. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, (pp. 441-448), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1999), *The Nature of School Bullying: A Croos-National Perspective*, Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano ve P. Slee (Eds.). (pp. 7-27 ve 28-48), London and New York: Routledge.
- Olweus, D. (2005), *Bullying at School*, Australia, Oxford: Blackwell.
- Page, R.M. ve Page, S.T. (2003), *Fostering Emotional Well-Being in the Classroom*, Massachusetts:Jones & Barlett Publishers.
- Pateraki, L. ve Houndoumadi, A. (2001), “Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: Pupils' Aqttitudes and Teachers'/Parents' Awareness”, *Educational Review*, 53(8), 19-26.

- Pavot, W., Diener, E. (1993), "The Affective and Cognitive Context of Self-Reported Measures of Subjective Well-Being", *Social Indicators Research*, 28, 1-20.
- Pavot, W. G., Diener, E., Colvin, C. R. ve Sandvik, E. (1991), "Further Validation of the Satisfaction With Life Scale: Evidence for the Cross-Method Convergence of Well-Being Measures", *Journal of Personality Assessment*, 57, 1, 149-161.
- Pekel, N. (2004), "Akran Zorbalığı Grupları Arasında Sosyometrik Başarı Durumlarının İncelenmesi", *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pekel-Uludağlı, N. ve Uçanok, Z. (2005), "Akran Zorbalığı Gruplarında Yalnızlık ve Akademik Başarı ile Sosyometrik Statüye Göre Zorba/Kurban Davranışı Türleri", *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 77-92.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L. ve Jiang, D.(2006), "A Developmental Perspective on Bullying", *Aggressive Behavior*, 32,376.
- Perren, Sonja ve Hornung R. (2005), "Bullying and Delinquency in Adolescence: Victims and Perpetrators Family and Peer Relations", *Swiss Journal of Psychology*, 64(1), 51-64.
- Perry, D. G., Williard , J. C. ve Perry, I. C. (1990), "Peer's Perceptions of the Consequences That Victimized Children Provide Aggressors", *Child Development*, 61, 1310-1325.
- Peterson, C., Park, N. K. ve Seligman, M. E. P. (2005), "Orientations to Happiness and Life Satisfaction: The Full Life Versus the Empaty Life", *Journal of Happiness Studies*, 6, 25 – 41.
- Pişkin, M. (2002), "Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2,531.
- Pişkin, M. (2003), "Okul Zorbalığı; Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/ Educational Sciences: Theory & Practice*, 2(2), 531- 562.
- Putallaz, M. (1983), "Predicting Children's Sociometric Status From Their Behaviour", *Child Development*, 54, 1417-1426.

- Putallaz, M. ve Gottman J. M. (1981), “An Interactional Model of Children’s Entry Into Peer Groups”, *Child Development*, c.52, ss. 986-994.
- Rigby, K. (1995), “The Motivation of Australian Adolescent School Children to Engage in Group Discussions About Bullying”, *Journal of Social Psychology*, 135: 773-774.
- Rigby, K. (2002), “*New Perspectives on Bullying*”, London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2004), “Addressing Bullying in Schools: Theoretical perspectives and Their Implications”, *School Psychology International*, 25(3), 287–300.
- Rigby, K. ve Slee, P. (1992), “Dimensions of Interpersonal Relations Among Australian Children and Implications for Psychological Well Being”, *Journal of Social Psychology*, 133: 33-42.
- Rivers, I. ve Smith, P. K. (1994), “Types of Bullying Behaviour and Their Correlates”, *Aggressive Behaviour*, 20, 359-368.
- Salmivalli, C. (1999), “Participant Role Approach to School Bullying: Implications for Interventions”, *Journal of Adolescence*, 22 (2), 435-459.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. ve Lagerspetz, K. M. J (1997), “Peer Networks and Bullying in Schools”, *Scandinavian Journal of Psychology*, 38( 2), 305-312.
- Sanders, C. E. ve Phye, G. D., (2004), “Bullying”, *Implications for the Classroom*, Elsevier Academic Pres, USA.
- Sarı, M. ve Cenkseven, F., (2008), “İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Ve Benlik Kavramı”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 5:2. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>, 20 Nisan 2009 tarihinde ziyaret edildi.
- Satan, A., (2006), “İlköğretim İkinci Kademedeki Okuyan Öğrencilerin Zorbalık Davranış Eğilimleri İle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişki”, *Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Segrin, C. (2001), “Social Skills and Negative Life Events: Testing the Deficit Stress Generation Hypothesis”, *Current Psychology*, 20,1, 17-19.
- Selçukoğlu, Z. (2001), “Araştırma Görevlilerinde Tükenmişlik Düzeyi ile Yalnızlık Düzeyi ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Schwartz, D. (2000), “Subtype of Victims and Aggressors in Children’s Peer Groups”, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.

- Schwartz, D., Dodge, K. A. ve Coice, J. D. (1993), "The Emergence of Chronic Peer Victimization in Boys' Play Groups", *Child Development*, 64, 1755-1772.
- Sharp, S. ve Smith, P.K. (1994), *School Bullying: Insights and Perspectives*, London: Routledge.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. ve Jugert, G. (2006), "Physical, Verbal and Relational Forms of Bullying Among German Students: Age Trends, Gender Differences and Correlates", *Aggressive Behavior*, 32, 261.
- Smith, C., ve Sandhu, D. S. (2004), "Toward A Positive Perspective on Violence Prevention in Schools: Building Connections", *Journal of Counseling & Development*, 82 (3), 287 – 293.
- Smith, P.K., Pepler, D. ve Rigby, K. (2006), "Bullying in schools: How successful can interventions be?", Excerpt: Cambridge University Press. [http://books.google.com.tr/books?id=Poaf08EaS2MC&printsec=frontcover&dq=bullying&source=gbs\\_summary\\_s&cad=0](http://books.google.com.tr/books?id=Poaf08EaS2MC&printsec=frontcover&dq=bullying&source=gbs_summary_s&cad=0), 15 Mart 2008 tarihinde ziyaret edildi.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P.ve Chauhan, P. (2004), "Profiles of Non-Victims, Escaped Victims, Continuing Victims and New Victims of School Bullying", *British Journal of Educational Psychology*, c. 74, 565-581.
- Smith, P. K. ve Thompson, D. A.(1991), *Practical approach to bullying*, London:David Fulton.
- Smith, J., Twemlow, S. W., ve Hoover, D. W. (1999), "Bullies, Victim and By-Standers: A Method of in-School Intervention and Possible Parental Contributions", *Child Psychiatry and Human Development*, 30(1), 29-37.
- Smith, P. K. ve Whitney, I. (1993), "A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Juniors/ Middle and Secondary Schools", *Educational Research (University of Sheffield)*. 35(1), 3-25.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., ve Van Oost, P. (2002), "Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school", *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (6), 419-428.
- Sutton, J.(2001), "Bullies: Thugs or thinkers?", *The psychologist*, 14(10), 530-534
- Sutton, J. ve P. K., Smith (1999), "Bullying as A Group Process: An Adaptation of the Participant Role Approach", *Aggressive Behaviour*, 25, 97-111.

- Sutton, J., Smith, P. K. ve Swettenham, J.(1999), “Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation?”, *British Journal Of Developmental Psychology*, 17(3) 435-450.
- Sutton, J., Smith, P.K. ve Swettenham , J. (1999), “Socially Undesirable Need Not be Incompetent: A Response to Crick and Dodge”, *Social Development*, 8(1), 132 -134.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2001), “Using Multivariate Statistics”, Fourth Edition, *Allyn and Bacon*, USA.
- Turgut, A.. (2005), “The Relationship Between Bullying Tendency, Parental Acceptance-Rejection, and Self-Concept Among Seventh Grade Students”, *Yüksek Lisans Tezi*, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuzgöl-Dost, M. (2005), “Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik Güvenirlik Çalışması”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 103-109.
- Türk Dil Kurumu. (1998), “*Türkçe Sözlük*”, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Topçu Kabasakal, Z. (2007), *Bilgi İşleme Kuramı*, (Edit.: Alim Kaya) *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Tosuntaş-Karakuş, F. (2006), “Ergenlerde Algılanan Duygusal İstismar ile Sosyal Beceri Arasındaki İlişki”, *Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Totan, T. (2008), “Ergenlerde Zorbalığın Anne, Baba ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Uzamaz, F. (2000), “Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Kişiler Arası İlişki Düzeylerine Etkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Veenhoven, R. (1996), “The Study of Life Satisfaction”, (Ed.: W. E. Saris, R. Veenhoven, A. C. Scherpenzeel ve B. A Bunting), *Comparative Study of Satisfaction with Life in Europ*, Eötvös University Pres., 11-48.
- Veloz,Y. C. (2005), *Play Behaviors And Social Skills Among Maltreated Foster Children*, Fordham University, Newyork.
- Verkuyten, M., Thijs, J. (2001), “Peer Victimization and Self-Esteem of Ethnic Minority Group Children”, *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11, 227-234.

- Whitney, I., ve Smith, P. K. (1993), "A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/Middle and Secondary Schools", *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S. ve Robinson, D. (1996), "Association of common health symptoms with bullying in primary school children", *BMJ*, 313, 17-19
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004), *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yetim, Ü. (2001), *Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri*, İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Yıldırım, S. (2001), "The Relationships of Bullying, Family Environment and Popularity", *Yüksek Lisans Tezi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- You, S., Furlong, M. J., Felix, E, Sharkey,J.D. Tanigawa, D. ve Green, J.G. (2008), "Relations Among School Connectedness, Hope, Life Satisfaction, and Bully Victimization" *Psychology in the Schools*, 45(5), 446-460.
- Yurtal, F. ve Cenkseven, F. (2005), "İlköğretim Okullarında Zorbalığın Yaygınlığı ve Doğası", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3,(28), 1-13.

## ÖZGEÇMİŞ

**Adı, Soyadı** : Sehir HİLOOĞLU  
**Doğum Yeri, Yılı** : Antakya /Hatay, 1983  
**Medeni Durumu** : Evli  
**İş Adresi** : Küçükdikili İlköğretim Okulu Seyhan/Adana  
**E-mail Adresi** : [sehirhilooglu@mynet.com](mailto:sehirhilooglu@mynet.com)

## ÖĞRENİM DURUMU

**(2004-2009)** : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.  
**(2000-2004)** : Lisans, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve  
Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Adana.  
**(1996-1999)** : Lise, Merkez 23 Temmuz (Hüseyin Özbuğday) Lisesi, Antakya.  
**(1993-1996)** : Ortaokul, Fevzi Çakmak Ortaokulu, Antakya.  
**(1988-1993)** : İlkokul, Güzelburç İlkokulu, Antakya.

## İŞ DURUMU

**(2004- )** : Küçükdikili İlköğretim Okulu, Adana.