

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**GENÇLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ, AİLE
VE ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİ İLE OKUL
YAŞAMININ AKRAN ZORBALIĞINA ETKİSİ**

Ayşe ÖZADA

SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Veli DUYAN**

**ANKARA
2018**

Etik Beyan

Ankara Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Doktora tezi olarak hazırlayıp sunduğum “Gençlerin Demografik Özellikleri, Aile Ve Arkadaşlık İlişkileri İle Okul Yaşamının Akran Zorbalığına Etkisi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan deneysel çalışma/araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Ayşe ÖZADA

Tarih:

İmza:

KABUL VE ONAY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Hizmet Anabilim Dalında

AYŞE ÖZADA tarafından hazırlanan

“Gençlerin Demografik Özellikleri, Aile Ve Arkadaşlık İlişkileri İle Okul

Yaşamının Akran Zorbalığına Etkisi” adlı tez çalışması

Aşağıdaki jüri tarafından DOKTORA TEZİ olarak OY BİRLİĞİ / ~~OY~~

ÇOKLUĞU ile kabul/~~ret~~ edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi:

İmza

Prof. Dr. Selahattin GELBAL

Hacettepe Üniversitesi

Jüri Başkanı

İmza

Prof.Dr. Veli DUYAN

Ankara Üniversitesi

Danışman

İmza

Doç. Dr. Ercüment ERBAY

Hacettepe Üniversitesi

Üye

İmza

Doç. Dr. Elif Gökçearslan ÇİFCİ

Ankara Üniversitesi

Üye

İmza

Doç. Dr. Ayşe Sezen SERPEN

Ankara Üniversitesi

Üye

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mehmet AKAN

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	
Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iv
Önsöz	viii
Simgeler ve Kısaltmalar	x
Şekiller	xi
Çizelgeler	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Akran Zorbalığının Yaygınlığı	5
1.2. Akran Zorbalığının Tanımı ve Türleri	8
1.3. Zorbalığa Yönelik Koruyucu Faktörler	11
1.4. Akran Zorbalığının Nedenleri	14
1.4.1. Yoksulluk ve Zorbalık	17
1.4.2. Gencin Ailesi ile İlişkileri, Aile İşlevleri ve Zorbalık Davranışı	19
1.4.3. Gencin Arkadaşlık İlişkilerinin Akran Zorbalığına Etkisi	23
1.5. Akran Zorbalığını Açıklamaya Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar	26
1.5.1. Sosyal Öğrenme Kuramı	27
1.5.2. Sosyal Kontrol Kuramı	29
1.5.3. Sosyal Bilişsel Kuram	30
1.5.4. Sosyal-Ekolojik Model	31
1.6. Okul Yaşamı	33
1.7. Akran Zorbalığının Sonuçları	35
1.8. Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Müdahale Yöntemleri	37
1.9. Akran Zorbalığı ve Okul Sosyal Hizmeti	39
1.10. Araştırmanın Önemi	43
1.11. Araştırmanın Sınırlılıkları	44
1.12. Tanımlar	45

2. GEREÇ VE YÖNTEM	48
2.1. Araştırmanın Modeli	48
2.2. Evren ve Örneklem	49
2.3. Veri Toplama Araçları	51
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	51
2.3.2. Yeniden Düzenlenmiş Olweus Zorba/Kurban Anketi	52
2.3.3. Aile Değerlendirme Ölçeği	53
2.3.4. Arkadaş İlişkileri Ölçeği	54
2.3.5. Coopersmith Özsaygı Ölçeği	55
2.4. Veri Toplama Süreci	55
2.5. Verilerin Analizi	57
3. BULGULAR	58
3.1. Gençleri Tanıtıcı Bulgular	58
3.2. Gençlerin Ebeveynlerini Tanıtıcı Özellikler	59
3.3. Gençlerin Sosyo-ekonomik Durumlarına dair Bulgular	61
3.4. Gençlerin Aile İlişkilerine Dair Bulgular	63
3.5. Öğrencilerin Okul Yaşamlarına Dair Bulgular	65
3.6. Öğrencilerin Okulda Karşılaştıkları Sorunlar	66
3.7. Zorbalığın Yaygınlığı ile ilgili Bulgular	68
3.8. Kurban Öğrencilerin Maruz Kaldıkları Zorbalık Türleri	69
3.9. Kurban Öğrencilerin Maruz Kaldıkları Zorbalığa İlişkin Bazı Özellikler	70
3.10. Zorbalığın Meydana Geldiği Yerler	72
3.11. Öğrencilerin Zorbalığa Maruz Kalan Birini Gördüklerinde Düşündükleri, Diğer Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Zorbalığa Son Vermeye Çalışma Durumları	73
3.12. Uygulanan Zorbalık Türleri	74
3.13. Zorbalık Uygulama Sıklığı, Öğretmenlerin ve Ebeveynlerin Zorbalık Hakkında Konuşma Durumları	76
3.14. Öğrencilerin Zorbalık Eylemine Katılma, Zorbalık Karşısında Verdikleri Tepki, Zorbalığa Uğramaktan Korkma ve Öğretmenlerin Zorbalığı Önlemek İçin Yaptıklarını Değerlendirme Durumları	77
3.15. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması	79
3.16. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması	80
3.17. Öğrencilerin Uyruklarına Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması	81

3.18. Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması	82
3.19. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Akran Zorbalığı Durumları	82
3.20. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Akran Zorbalığı Durumları	83
3.21. Öğrencilerin Aile Gelirlerinin Yeterli Olma Durumuna Göre Akran Zorbalığı Durumları	84
3.22. Öğrencilerin Gelir Getiren Bir İşte Çalışma Durumuna Göre Akran Zorbalığı Durumları	85
3.23. Öğrencilerin Anne ve Babalarının İlişkilerini Tanımlama Şekline Göre Akran Zorbalığı Durumları	86
3.24. Okul Türlerine Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması	88
3.25. Öğrencilerin Sınıfta Kalma Durumuna Göre Akran Zorbalığı Durumları	89
3.26. Öğrencilerin Disiplin Cezası Alma Durumuna Göre Akran Zorbalığı Durumları	90
3.27. Öğrencilerin Okulu Sevme Durumuna Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması	91
3.28. Öğrencilerin Okul Değişikliği Yapmak İsteme Durumlarına Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması	92
3.29. Öğrencilerin Akran İlişkileri, Aile Değerlendirme ve Coopersmith Özsaygı Ölçeği Puanları	93
3.30. Öğrencilerin Kurban Olma Durumlarına Göre Akran İlişkileri, Aile Değerlendirme ve Coopersmith Özsaygı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	94
3.31. Öğrencilerin Zorba Olma Durumlarına Göre Akran İlişkileri Ölçeği, Aile Değerlendirme Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Ölçeği puanlarının karşılaştırılması	95
3.32. Öğrencilerin Zorba/Kurban Olma Durumlarına Göre Akran İlişkileri, Aile Değerlendirme ve Coopersmith Özsaygı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	97
3.33. Öğrencilerin Kurban ve Zorba Olma Durumlarına Göre Akran İlişkileri, Aile Değerlendirme ve Coopersmith Özsaygı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	98
4. TARTIŞMA	100
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	112
5.1. Genel Sonuçlar	112
5.2. Akran Zorbalığının Yaygınlığı ile İlgili Sonuçlar	112
5.2. Öneriler	115
ÖZET	119
SUMMARY	120

KAYNAKLAR	121
EKLER	137
Ek-1 Etik Kurul Kararı	137
Ek-2 Araştırma İzni	138
Ek-3 Soru Kağıdı	140
ÖZGEÇMİŞ	150



ÖNSÖZ

Zorbalık tüm dünyada farklı disiplinlerden araştırmacıların dikkatini çeken bir konudur. Özellikle 1970’li yılların ardından zorbalıkla ilgili araştırma sayısında hızlı bir yükseliş göze çarpmaktadır. Türkiye’de zorbalıkla ilgili araştırmaların daha çok 2000’li yıllardan sonra arttığı görülmektedir. Bugüne dek akran zorbalığının yaygınlığını ele alan pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmalarda okullarda şiddet, saldırganlık ve zorbalığın tüm dünyada bir sorun olduğu ortaya çıkmaktadır. Literatürde akran zorbalığı çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Fiziksel ve sözel saldırı davranışları doğrudan zorbalık içinde ele alınırken, kasıtlı yalnız bırakma ve dışlama gibi davranışlar dolaylı zorbalık içinde ele alınmaktadır. Bu araştırmanın amacı KKTC liselerinde zorbalığın yaygınlığını tespit ederek gençlerin demografik özellikleri, aile işlevleri ve ilişkileri, arkadaşlık ilişkileri, okul yaşamı ile özsaygının akran zorbalığıyla ilişkisini incelemektir. Araştırmada zorbalığı azaltmaya ve önlemeye yönelik öğretmenlerin, öğrencilerin ve evdeki yetişkinlerin faaliyetlerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, uygulanacak akran zorbalığını azaltıcı ve önleyici müdahale programlarının öğrenci, öğretmen, diğer okul çalışanları ve ailelerin, kısaca tüm okulu kapsayan müdahale programlarından oluşması gerekmektedir.

Benim için unutulmaz deneyimlerle dolu olan bu tez sürecinde yanımda olan ve bana destek veren pek çok kişi oldu. Her birine ayrı ayrı teşekkürlerimi sunmak isterim. Bu süreçte; araştırmanın gerçekleşmesine olanak sağlayan ve çalışma sürecim boyunca her türlü akademik katkıyı sağlayan değerli danışmanım Prof. Dr. Veli DUYAN’a teşekkür ederim.

Araştırmama getirdikleri öneri ve katkılardan dolayı Prof. Dr. Selahattin GELBAL’A, Doç. Dr. Elif GÖKÇEARSLAN ÇİFCİ’ye, Doç. Dr. Ayşe Sezen SERPEN’e ve Doç. Dr. Ercüment ERBAY’a teşekkür ederim.

Doktora sürecinde bana güvendiğini her zaman gösteren ve beni cesaretlendiren Prof. Dr. Nilgün SARP’a teşekkür ederim. Yapıcı önerileri ve yenilikçi bakış açılarıyla bana yol gösteren Prof. Dr. Ayşe Beril TUFAN, Prof. Dr. Ruhi Selçuk TABAK ve Prof. Dr. Şengül HABLEMİTOĞLU’na teşekkürlerimi sunarım.

Derslere devam edebilmem için gerçekleştirdiğim Ankara seyahatlerimde bana destek olan ve bir kız kardeş gibi beni ağırlayan Doç. Dr. Pervin Oya TANERI ve ailesine teşekkür ederim.

Biricik kardeşim Doç. Dr. Neriman ÖZADA, annem Nalan ÖZADA ve babam Tahsin ÖZADA’ya hem tüm eğitim yaşamım boyunca hem de tez çalışmam sırasında karşıma çıkan her türlü engeli aşmamda sağladıkları destek ve olanaklar için minnettarım.

Bu süreçte bana inandıkları, güvendikleri ve ellerindeki imkanları esirgemedi sundukları için ikinci ailem Ecz. İnci NAZIM, Av. Ahmet NAZIM, Gamze NAZIM ve Dt. Çise NAZIM’a çok teşekkür ederim. Son olarak hayatıma girdiği andan itibaren bana güç veren, ve yanımda olmasından ötürü kendimi şanslı hissettiğim sevgili hayat arkadaşım Av. Ulaş NAZIM’a teşekkür ederim.

SİMGELER VE KISALTMALAR

AİÖ	Arkadaş İlişkileri Ölçeği
ark.	Arkadaşları
DSÖ	Dünya Sağlık Örgütü
KKTC	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
n	Sayı
TC	Türkiye Cumhuriyeti
SPSS	Statistical Package for Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
WHO	World Health Organization

ŞEKİLLER

Şekil 1.2. Zorbalık Döngüsü: Öğrencilerin Zorbalığa Karşı Tepki ve Rollerini 25

Şekil 1.3. Sosyal Ekolojik Model

32



ÇİZELGELER

Çizelge 1.1.	Okulda Yaşanan Zorbalık Türleri	10
Çizelge 1.2.	Zorbalığa Yönelik Koruyucu Faktörler	11
Çizelge 1.3.	Zorbalık Kurbanlarının Karakter Özellikleri	12
Çizelge 2.1.	Araştırma Kapsamındaki İlçelerin Devlet Liselerine Ait Evren ve Örneklem Genişliği	50
Çizelge 2.2	Araştırma Kapsamındaki Liselere Ait Evren ve Örneklem Genişliği	50
Çizelge 3.1.	Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Dağılımı	58
Çizelge 3.2.	Öğrencilerin Ebeveynlerinin Tanıtıcı Özelliklerine göre Dağılımı	60
Çizelge 3.3.	Öğrencilerin Sosyoekonomik Durumlarına Göre Dağılımı	62
Çizelge 3.4.	Öğrencilerin Aileleri ile İlişki Durumlarına Göre Dağılımı	64
Çizelge 3.5.	Öğrencilerin Okul Yaşamlarına İlişkin Özelliklerine Göre Dağılımı	65
Çizelge 3.6.	Öğrencilerin Okulda Yaşadıkları Sorunlara göre Dağılımı	67
Çizelge 3.7.	Akran Zorbalığının Yaygınlığı	68
Çizelge 3.8.	Kurban Öğrencilerin Maruz Kaldıkları Zorbalık Şekillerine Göre Dağılımı	69
Çizelge 3.9.	Kurban Öğrencilerin Maruz Kaldıkları Zorbalığa İlişkin Bazı Özelliklere Göre Dağılımı	70
Çizelge 3.10.	Zorbalığın Meydana Geldiği Yerler	72
Çizelge 3.11.	Öğrencilerin Zorbalığa Maruz Kalan Birini Gördüklerinde Düşündükleri, Diğer Öğrencilerin Ve Öğretmenlerin Zorbalığa Son Vermeye Çalışma Durumuna Göre Dağılımı	73
Çizelge 3.12.	Uygulanan Zorbalık Türlerinin Dağılımı	75
Çizelge 3.13.	Zorba Öğrencilerin Zorbalık Uygulama Sıklığı, Öğretmenlerin Ve Ebeveynlerinin Zorbalık Hakkında Kendileriyle Konuşma Durumlarına Göre Dağılımı	76
Çizelge 3.14.	Öğrencilerin Zorbalık Eylemine Katılma, Zorbalık Karşısında Verdikleri Tepki, Zorbalığa Uğramaktan Korkma Ve Öğretmenlerin Zorbalığı Önlemek İçin Yaptıklarını Değerlendirme Durumlarına Göre Dağılımı	78
Çizelge 3.15.	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması	79
Çizelge 3.16.	Öğrencilerin Yaşlarına Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması	80
Çizelge 3.17.	Öğrencilerin Uyruklarına Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması	81

Çizelge 3.18.	Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması	82
Çizelge 3.19.	Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması	83
Çizelge 3.20.	Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması	84
Çizelge 3.21.	Öğrencilerin Aile Gelirlerinin Yeterli Olma Durumuna Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması	85
Çizelge 3.22.	Öğrencilerin Gelir Getiren Bir İşte Çalışma Durumuna Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması	86
Çizelge 3.23.	Öğrencilerin Anne Ve Babalarının İlişkilerini Tanımlama Şekline Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması	87
Çizelge 3.24.	Okul Türlerine Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması	88
Çizelge 3.25.	Öğrencilerin Sınıfta Kalma Durumuna Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması	89
Çizelge 3.26.	Öğrencilerin Disiplin Cezası Alma Durumuna Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması	90
Çizelge 3.27.	Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması	91
Çizelge 3.28.	Öğrencilerin Doğum Yeri Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması	92
Çizelge 3.29.	Öğrencilerin Okul Değişikliği Yapmak İsteme Durumlarına Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması	93
Çizelge 3.30.	Öğrencilerin Kurban Olma Durumlarına Göre Akran İlişkileri, Aile Değerlendirme Ve Coopersmith Özsaygısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	94
Çizelge 3.31.	Öğrencilerin Zorba Olma Durumlarına Göre Akran İlişkileri, Aile Değerlendirme Ve Coopersmith Özsaygısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	96
Çizelge 3.32.	Öğrencilerin Zorba/Kurban Olma Durumlarına Göre Akran İlişkileri Ölçeği, Aile Değerlendirme Ölçeği Ve Coopersmith Özsaygısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	97
Çizelge 3.33.	Öğrencilerin Zorba Ve Kurban Olma Durumlarına Göre Akran İlişkileri, Aile Değerlendirme Ve Coopersmith Özsaygısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	99



1. GİRİŞ

Zorbalık tüm dünyada farklı disiplinlerden araştırmacıların dikkatini çeken bir konudur. Özellikle 1970’li yılların ardından zorbalıkla ilgili araştırma sayısında hızlı bir yükseliş göze çarpmaktadır. Türkiye’de zorbalıkla ilgili araştırmaların daha çok 2000’li yıllardan sonra arttığı görülmektedir. Saldırganlığın bir türü olarak görülen zorbalık pek çok çocuk ve ergeni etkileyen bir sorundur. Bazı araştırmacılar zorbalığı öğrencilerin yaklaşık üçte birini etkileyen yaygın bir halk sağlığı sorunu olarak değerlendirmektedir (Cooper ve Nickerson, 2013; Olweus ve Limber, 2010). Haynie ve ark. (2001) çocukların maruz kaldığı şiddetin en yaygın biçiminin zorbalık olduğunu belirtmektedir.

Bugüne dek akran zorbalığının doğası, yaygınlığı ve müdahale yöntemlerine ilişkin pek çok bilimsel çalışma gerçekleştirilmiştir. Geçmişte akranlar arasında gözlenen zorbaca davranışlar büyüme ve olgunlaşma sürecinin doğal eylemleri olarak değerlendirilirken, son yıllarda yapılan araştırmalar zorbalığın yıkıcı etkileri üzerine odaklanmaktadır (Bondü ve ark. 2016; Karna, 2011). Zorbalık, zorbalığa uğrayanlar kadar zorbalık uygulayanlar ve seyirciler açısından da olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bu istenmeyen davranış okula devamsızlık, okulu bırakma, akademik başarıda düşüş, akademik çalışmalara ilgisizlik ve sınavlarda başarısızlıkla sonuçlanabilmektedir (Inamullah, Irshadullah ve ark., 2016, s:82).

Zorbalık “Bir öğrenci ya da bir öğrenci grubu tarafından provake edilmeksizin, başka bir öğrenciye fiziksel ya da psikolojik baskıda bulunma ve zamanla bunu standart bir yapıya kavuşturma” olarak tanımlamaktadır (Olweus,1991; akt. Dupper, 2013, s:34). Dünyada okulda yaşanan akran zorbalığının yaygınlığı incelendiğinde oranın %5 ile %41,6 arasında değiştiğine dair bulgulara rastlanmaktadır (Sapouna, 2008, s:199; Pişkin, 2002, s:539).

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF)'in 18 farklı ülkede 100,000 gencin katılımıyla gerçekleştirdiği bir araştırmada katılımcıların üçte ikisinin zorbalık kurbanı oldukları belirlenmiştir. Shetgri (2013, s:33) çocuklar arasındaki zorbalığın ciddi bir toplum sağlığı sorunu olduğunu belirtmektedir.

Dünyanın diğer ülkelerinde olduğu gibi Kuzey Kıbrıs'ta da okullarda yaşanan zorbalık öğrencileri fiziksel, sosyal, akademik ve sağlık yönüyle olumsuz etkilemektedir. Bayraktar (2009) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ergenlerin zorba ve kurban davranışları ele alınarak Kuzey Kıbrıs ve Türkiye örneklemi karşılaştırılmıştır. Ergün (2011)'in araştırması ise Kuzey Kıbrıs'ta ortaöğretim 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığının yaygınlığı ve risk faktörlerini ele almaktadır.

Zorbalık çok faktörlü bir sorundur. Bu nedenle zorba, kurban ve zorba/kurban olmayı etkileyen değişkenler çeşitlidir. Demografik özelliklerden cinsiyeti ele alan araştırmalarda erkeklerin kızlara oranla daha fazla zorbalık uyguladıkları belirtilmektedir (Craig, ve ark. 2009; Karaman-Kepenekci ve Çinkır. 2006). Yaş değişkeni incelendiğinde zorba davranışların erken ergenlik dönemlerine rastlayan ortaokul yıllarında en fazla görüldüğü, lise yıllarının sonunda düşüş gösterdiği belirtilmektedir (Pepler ve ark., 2008). Kimi çalışmalarda bireysel özelliklerin zorba, kurban ve zorba/kurban olmaya ilişkin etkisi incelenmiştir. Özsaygının zorba ve kurban olma üzerine etkisini inceleyen pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür. Bazı yazarlar özsaygı ve zorbalık kurbanı olma arasında güçlü bir negatif korelasyon saptamışlardır. Yani, çocuğun özsaygısı ne kadar yüksekse zorbalık kurbanı olma olasılığı o kadar düşmektedir (Tsaousis, 2016, s:195). Etnik kökene ilişkin yapılan bir araştırma sonucuna göre etnik azınlıktan gelme ve okullardaki etnik çeşitlilik zorbalık riskini artırmaktadır. (Jansen ve ark., 2016, s:279). Zorbalığı aile değişkeni ile karşılaştıran araştırmalarda zorbaca davranışlar uygulayan ergenlerin otoriter aile yapısına sahip oldukları, ebeveynlerin disiplin sağlamaya yönelik fiziksel cezalandırmaya başvurdukları, destekleyici olmayan ve sıklıkla tartışmalar yaşanan aile ortamlarında büyüdükları belirtilmektedir (Yerger ve Gehret, 2011).

Zorbalık kurbanlarının zorbalık uygulayanlardan pek çok açıdan farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu fark bireysel özellikler, ailesel özellikler ve yaşanan çevreye göre değişebilmektedir. Zorba eylemlerin kurbanı olanlarla ilgili boylamsal bir araştırmada çocukların güvensiz bağlanma yaşadıkları belirlenmiştir. (Nickerson, Mele ve ark., 2009). Çeşitli araştırmalarda zorbalığın kurbanı olma ve ebeveynlere bağımlılık arasında da ilişki bulunmuştur (Bowers, Smith ve ark. 1994) Özellikle ebeveynlerden birinin veya her ikisinin aşırı koruyuculuğu çocuğun zorbalık mağduru olma riskini artırmaktadır. Türkiye’de yapılan çeşitli çalışmalarda da ebeveyn tutumlarının zorbalığa etki ettiği tespit edilmiştir. Otoriter ana-baba tutumunun hakim olduğu ailelerde yetişen çocuklarda saldırganlık oranının yüksek olduğu belirtilmektedir. Aynı çalışmada demokratik ana-baba tutumunun saldırganlık için koruyucu bir faktör olduğundan bahsedilmektedir (Eldeleklioğlu, 2007)

Akran zorbalığı ile ilgili programlarda genel olarak, zorbalık davranışında bulunan veya zorbalığın kurbanı olan öğrenci sayısını azaltmak veya öğrencilerin bu davranışlara ilişkin tutumunu değiştirmek amaçlanmaktadır (Smith ve ark., 1999 akt; Baldry ve Farrington; 2007, s:183-184). Literatürde zorbalık davranışlarını önleme ve azaltmaya yönelik birey, grup veya tüm okulu hedef alan uygulamalara rastlanmaktadır. Bunlar arasında gençlerin yeterlilik ve sosyal uyumunu istenilen duruma getirmeye yönelik grup çalışmaları sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Claibom, Kerr ve Strong, 1990; akt. Dupper ve Bosh, 1996). Zorbalığı önleme ve azaltmaya yönelik grup çalışmalarının daha çok öfke kontrolü, çatışma çözme, akran ve aile ilişkilerini güçlendirme gibi prososyal davranış biçimlerine odaklandığı görülmektedir.

Bu çalışma KKTC liselerinde akran zorbalığının yaygınlığını belirleyerek gençlerin sosyo demografik özellikleri, aile ve arkadaş ilişkileri, okul yaşamı ile benlik saygılarının akran zorbalığı ile ilişkisini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırmada öğrencilerin akran zorbalığına yönelik davranış ve tutumlarının yanı sıra gereksinimleri ile ilgili konular ele alınmaktadır. Bu kapsamda edinilen

bulguların yol göstericiliğiyle akran zorbalığını önleme ve azaltmaya yönelik okul sosyal hizmetinin öneme dikkat çekilmektedir.



1.1. Akran Zorbalığının Yaygınlığı

Bugüne dek akran zorbalığının yaygınlığını ele alan pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmalarda okullarda şiddet, saldırganlık ve zorbalığın tüm dünyada bir sorun olduğu ortaya çıkmaktadır. Yapılan çalışmalarda kullanılan ölçme aracı ve örnekleme bağı olarak akran zorbalığına maruz kalma oranının %5 ile %41,6 arasında değiştiğine dair bulgular vardır (Sapouna, 2008, s:199; Pişkin, 2002, s:539). Hymel ve Swearer (2015, s:294) çocukluk ve ergenlik döneminde zorbalığın yaygınlığının %5 ile %13 arasında değişmekte olduğunu, zorbalığa uğrayanların oranının %10 - %33 arasında değiştiğini belirtmektedir. Gelişimsel dönemler ele alındığında akran zorbalığı okul öncesi dönemde görülmeye başlamakta, ortaokul yıllarında en üst düzeye çıkmakta ve lise yıllarının sonuna yaklaşırken azalmaktadır (Currie ve ark. 2012, s:206). Zorbalığın yaygınlığı ile ilgili çalışmalarda zorbalığa maruz kalanların oranının zorbalık uygulayanların oranından fazla olduğu belirtilmektedir.

Olweus (1996, 2010, s:3-4) 1983 yılında Norveç'te 8-16 yaşlarındaki 130.000 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin %9'unun zorbalığa uğradığını belirlemiştir. Aynı ölçek kullanılarak 2001 yılında yenilenen araştırmada benzer sonuçlara ulaşılmasına rağmen iki önemli değişimden bahsedilmektedir. Bunlardan biri; kurban olan öğrenci sayısının ikiye katlanması, diğeri de ciddi düzeyde zorbalık sorunu yaşayan öğrenci oranının %65 oranında artmasıdır (Olweus, 2010). Amerikan Ulusal Eğitim Merkezi İstatistiklerine göre 12-18 yaş aralığındaki öğrencilerin %28'i okul hayatında zorbalığa uğramaktadır (National Center for Education Statistics, 2011).

İngiltere'nin 25 farklı okulunda gerçekleştirilen bir çalışma 11-16 yaşlarındaki 4700 çocuğun %75'inin fiziksel olarak zorbalığa uğradığını ortaya koymaktadır (Glover ve ark., 2000, s:141). Avustralya'da Rigby (1997) 25.000 okul çocuğu ile yaptığı çalışmada yedi öğrenciden birinin haftada en az bir kere zorbalıkla karşılaştığını belirlemiştir. İtalya'da yaşları 11-14 arasında değişen 113 kız 125 erkek

öğrenci ile gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerin %43,3'ünün son üç ay içinde en az bir kere zorbalığa maruz kaldığı belirtilmektedir (Baldry ve Farrington 1999, s:426). Avustralya'da gerçekleştirilen başka bir araştırmada öğrencilerin %27'sinin sürekli zorbalığa maruz kaldığı, sürekli zorbalık uygulayanların da yalnızca %9 oranında olduğu saptanmıştır (Cross vd., 2009, s:xxi-xxii). Yunanistan'da 10-14 yaşlarındaki 1758 çocuğun %8,2'sinin zorbalık kurbanı olduğu, %5,8'inin zorba eylemlerde bulunduğu ve %1,1'inin hem zorba hem kurban olduğu belirlenmiştir (Sapouna, 2008, s:204). Güney Kıbrıs'ta gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerin %17'sinin zorba ya da mağdur olduğu saptanmıştır (Stavrinides ve ark., 2010 s:121). Milli gelirleri düşük ve orta düzeyde 19 ülkeden 104,614 çocukla yapılan bir araştırmada zorbalık oranlarının Çin, Lübnan, Fas, Umman, Filipin, Birleşik Arap Emirlikleri, Tanzanya ve Venezüella'da %20-40 arasında; Botsvana, Şili, Guyana, Ürdün, Kenya, Namibya, Uganda ve Zimbabwe' de ise %41-60 arasında değiştiği saptanmıştır. Ayrıca çalışmada zorbalık oranının % 20'nin altında kaldığı tek ülkenin Tacikistan olduğu ortaya konmaktadır (Fleming ve Jacobsen, 2009, s:75). Nijerya'da ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin %70,6'sının yüksek düzeyde, %27'sinin orta ve %2,1'inin düşük düzeyde akran zorbalığına maruz kaldığı bildirilmiştir (Popoola, 2005, s:603). Kuveyt'de erkek öğrencilerin % 51,9'u zorba eylemlerde bulunurken, %71,1'i bir yıl içinde en az bir kere sözel zorbalığa maruz kalmaktadır (Alsaleh, 2014, s:92-93). Kuzey Kıbrıs'ta öğrencilerin %19,2'sinin kurban, %4,7'sinin zorba ve %5,5'inin zorba/kurban olduğu tespit edilmiştir (Ergün 2011). Kırk ülkede yaşları 11, 13 ve 15 arasında değişen 202,056 öğrenci ile gerçekleştirilen bir araştırmada zorbalık uygulama oranlarının erkeklerde %8,6 -%45,2, kızlarda ise %4,8-%35,8 oranlarında değiştiği saptanmıştır. Bu araştırmada Baltık ülkelerinde zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma diğer ülkelere kıyasla daha yüksek iken, Kuzey Avrupa ülkelerinde en düşük düzeydedir (Craig ve ark., 2009, s:216-218). Akran zorbalığı yaygınlığının ülkeden ülkeye belirgin bir fark göstermesinde kültürel özelliklerin önemli bir etkisi olduğunu hatırlamak gerekmektedir. Özellikle Doğu ülkeleri ile Batı ülkeleri arasındaki farkın kültürel özelliklerden kaynaklanabileceği düşünülmelidir. Diğer yandan, akran zorbalığından korunmaya ve zorba eylemlerden kaçınmaya ilişkin eğitim alınması zorbalık oranını azaltacaktır. Zorba eylemlerle karşılaşınca yardım arama ve yardım

alma davranışlarının da tekrar tekrar zorbalık kurbanı olma olasılığını azaltacağı düşünülmektedir.

Okullarda yaşanan akran zorbalığına ilişkin Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde zorbalığın yaygın bir sorun olduğu ortaya çıkmaktadır. Atik (2011) zorbalıkla ilgili 1975-2010 yılları arasında yürütülen araştırmaların yaklaşık dörtte üçünün 2000 yılından sonra gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Bu durum, Türkiye’de akran zorbalığının yaklaşık son yirmi yıldır araştırmaya değer bir sorun olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların çoğunun sorunu anlama, var olan durumu ortaya koyma ve yaygınlığı saptamaya yönelik olduğu görülmektedir.

Baş ve Kabasakal (2010) tarafından ilköğretim düzeyinde 951 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin %39,3’ünün bir öğretim yılı boyunca en az bir kere fiziksel olarak kavga ettikleri saptanmıştır. İstanbul’da 4153 lise öğrencisi ile yürütülen bir çalışmada, öğrencilerin zorba davranışlarda bulunma oranı %30, okul sınırları içinde silah taşıma oranı ise %8 olarak bulunmuştur (Alikashiöğlu ve ark., 2004, s:174). Alper, (2008, s:44) ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf ta 250 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin %44’ünün haftada bir defa fiziksel zorbalığa maruz kaldıklarını belirlemiştir. Gültekin ve Sayıl (2005, s:57) 3519 öğrenciyle gerçekleştirdikleri araştırmada zorbalığa maruz kalma oranını %13,9 olarak saptamıştır. Ankara’da 692 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrencilerin tamamının zorbalığa maruz kaldığı ortaya konmaktadır (Kepenkeçi ve Çınkır, 2006).

Zorbalığın yaygınlığına ilişkin genel tartışma konularından biri de zorbalık oranlarının geçmişe kıyasla düşme eğiliminde mi yoksa artma eğiliminde mi olduğuna ilişkindir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) araştırmasına göre birçok ülkede son yıllarda zorbalık kurbanı olma oranları düşme eğilimindedir. Özellikle fiziksel zorbalık gibi geleneksel zorbalık türlerinde düşüş olmasına rağmen zorbalığın yeni bir türü olan siber zorbalıkta herhangi bir azalmadan bahsedilmemektedir (Currie ve ark., 2012, s:194).

1.2. Akran Zorbalığının Tanımı ve Türleri

Akran tacizi ve mağduriyetine olan güçlü toplumsal ilgi 1960'ların sonu ile 1970'lerin başında İsveç'te ortaya çıkmıştır (Heinemann, 1969, 1972; Olweus, 1973; akt. Olweus, 2007, s:9). Tarihsel açıdan incelendiğinde 1970'lerin başına kadar akran zorbalığı insanın gelişim sürecinde ortaya çıkan doğal davranışlar olarak görülmekte, sorun olarak değerlendirilmemektedir (Rivers ve Smith, 2007, s:3). Literatürde zorbalığın nasıl tanımlanacağına ilişkin araştırmacılar arasında görüş birliği bulunmadığı ve zorbalığın birden çok tanımına rastlandığı dikkat çekmektedir. Akran zorbalığı “Bir öğrenci ya da bir öğrenci grubu tarafından provake edilmeksizin, başka bir öğrenciye fiziksel ya da psikolojik baskıda bulunma ve zamanla bunu standart bir yapıya kavuşturma” olarak tanımlamaktadır (Olweus,1991; akt. Dupper, 2013, s:34). Farrington (1993) güç ilişkisine dikkat çekerek akran zorbalığını, güçlü bir kişinin daha güçsüz bir kişiye uyguladığı fiziksel ya da psikolojik tekrarlayan bir baskı olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımda zorbalık, kurbanın korkmasına ve acı çekmesine neden olan, taraflar arasındaki güçlerde dengesizliğin olduğu, güçlü çocuğun ondan daha az güçlü olana baskı yaptığı, kurban tarafından gelen kışkırtmanın olmadığı ve aynı çocuklar arasında tekrarlı olarak yapılan fiziksel, sözel ve psikolojik saldırganlık olarak ele alınmaktadır (Nansel ve ark., 2001).

Olweus (1991)' e göre bir eylemin zorbalık olarak nitelendirilmesi için aşağıda belirtilen özellikleri göstermesi gerekmektedir. Bunlar:

1. Eylemin planlı olarak bir başka kişiye yöneltilmesi ve sonucunda bir zararın ortaya çıkması,
2. Eylemin tekrarlanması,
3. Eylemi uygulayan ile zorba davranışın yöneltildiği taraflar arasında güç dengesizliğinin bulunması.

Akran zorbalığının tanımlanması kadar türlerinin de açıklanmasında yarar görülmektedir. Zorbalık türleri cinsiyet açısından incelendiğinde, kızlar ve erkeklerin

farklı deneyimler yaşadıklarından bahsedilmektedir (Griffin ve Gross, 2004, s:389; Bjorkqvist, 1992; Rivers ve Smith, 1994).

Literatürde akran zorbalığı çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Fiziksel ve sözel saldırı davranışları doğrudan zorbalık içinde ele alınırken, kasıtlı yalnız bırakma ve dışlama gibi davranışlar dolaylı zorbalık içinde ele alınmaktadır (Olweus, 1993). Stephenson ve Smith (2002, s:12) zorbalığı sözel, fiziksel, doğrudan ve dolaylı olarak sınıflamaktadır. Wong (2009, s:26)'a göre; zorbalık türleri doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki sınıfa ayrılmakta, zorba davranışlar ise fiziksel, sözel ve sözel/fiziksel olmayan şeklinde sınıflanmaktadır. Olweus (2004) fiziksel ve sözel zorbalığı doğrudan zorbalık, sosyal dışlamayı ise dolaylı zorbalık olarak tanımlamaktadır. Fiziksel zorbalık, vurmak, itmek, tükürmek, tekme atmak, saçını çekmek veya çelme takmak; sözel zorbalık ise küfürlü konuşmak, lakap takmak, hakaret etmek gibi davranışları içermektedir. Akran zorbalığının bir türü de ilişkisel zorbalıktır. İlişkisel zorbalık dedikodu yapmak, arkadaş grubundan dışlamak, yok saymak ve oyuna almamak gibi öğrencinin sosyal ilişkilerine zarar vermeyi hedefleyen davranışları kapsamaktadır (akt. Gökkaya, 2015, s:10-11). Yukarıda bahsedilen zorbalık türlerine ek olarak bazı kaynaklar okullarda yaşanan zorbalığa ilişkin sanal, cinsel ve dini zorbalıktan da bahsetmektedir (Rigby ve Thomas, 2010, s:19; Patchin ve Hinduja, 2006). Sanal zorbalık 2000 yılı itibariyle yaygınlığı, etkisi ve müdahale yöntemlerine ilişkin çalışma sayısı artan bir zorbalık türüdür. Sanal zorbalık “bilgisayar, cep telefonu ve diğer elektronik araçların ısrarlı ve tekrar edici bir şekilde başkalarına zarar vermek amacıyla kullanılması” olarak tanımlanmaktadır (Patchin ve Hinduja, 2006, s:152). Cinsel zorbalık sarkıntılık, elle taciz, cinsellik içeren sözler söyleme şeklinde ortaya çıkmaktadır (Arıman, 2007, s:22). Gökkaya (2015, s:12) kızların eteklerini açmak ve erkeklerin pantolonlarını indirmek gibi cinsel içerikli davranışların da cinsel zorbalık olarak tanımlanabileceğinden bahsetmektedir. Smith (2011, s:43) dini ve ırksal zorbalığı önyargısal zorbalık olarak ele almaktadır. Önyargısal zorbalık kurbanları kişisel özelliklerinden çok, marjinal veya dezavantajlı bir grubun üyesi olmalarından dolayı zorbalığa uğramaktadırlar.

Çizelge 1.'de okulda yaşanan zorbalık türleri Rigby (1996)'nın sınıflamasına göre ele alınmaktadır.

Çizelge 1. 1. Okulda Yaşanan Zorbalık Türleri

	Doğrudan Zorbalık	Dolaylı Zorbalık
Fiziksel Zorbalık	Vurmak, tekmelemek, itmek, dürtmek, çimdiklemek, ısırarak, saçını çekmek, çelme takmak, tükürmek, bir yere kilitmek, eşyasına zarar vermek veya çalmak, cinsel olarak rahatsız etmek-tacizde bulunmak, yakmak, köşeye sıkıştırmak, zehirlemek, bıçaklamak, ateş etmek.	Kendi yerine bir başkasının, diğerine saldırmasını sağlamak.
Sözel Zorbalık	Alay etmek, lakap takmak, tehdit etmek, küçük düşürmek, uygunsuz cinsel tekliflerde bulunmak, birinden zorla para-iş-eşya talep etmek.	Dedikodu, söylenti çıkarmak, birinin hakkında yüksek sesle konuşmak ve onun bunu duymasını sağlamak, birileriyle konuşurken başkaları hakkında duyabilecekleri kadar yüksek sesle şifreli olarak konuşmak.
Sözel ya da Fiziksel Olmayan Zorbalık	Tehdit etmek, teşhircilik, müstehcen el kol hareketleri yapmak, röntgencilik, birini kukla gibi öne sürmek.	Gruptan dışlamak, yokmuş gibi davranmak, arkadaşlıkları bozmak, tehditkar veya ahlaksız mektup- not-e-mail-mesaj yollamak, birinin cinsiyeti, etnik kökeni, sosyal sınıfı gibi özellikleri üzerinden ayrımcılık yapmak, utandırıcı ya da ahlaksız şakalar yapmak, kişisel eşyalarının yerini değiştirmek.

Kaynak (Rigby, 1996; akt: Wong, 2009, s:26)

1.3. Zorbalığa Yönelik Koruyucu Faktörler

Zorbalığa neden olduğu düşünülen pek çok özelliğin yanında öğrencileri zorbalık uygulama veya zorbalığa maruz kalmaktan koruyan bir takım özelliklerden de bahsedilmektedir. Bu özellikler kurbanlar, zorbalar ve zorba/kurban olanlar arasında değişiklik göstermektedir. Bu özelliklerin ortaya çıkarılması okul ortamlarında istenmeyen sonuçlarla karşılaşmayı önlemektedir. Bu nedenle zorbalığı azaltma veya önlemeye yönelik müdahale programlarında koruyucu faktörlerin desteklenmesiyle ilgili faaliyetlere yer verilmesi önemli görülmektedir. Cowie ve Jennifer (2008, s:20-21) koruyucu özellikleri bireysel, kişilerarası, toplumsal ve toplum ötesi özellikler olarak gruplandırmaktadır.

Çizelge 1.2. Zorbalığa Yönelik Koruyucu Faktörler

Bireysel Özellikler
• Kadın olma • Esnek bir karaktere sahip olma • Yüksek düzeyde öz-yeterliliğe sahip olma • Olumlu, dışa-dönük bir eğilime sahip olma
Kişilerarası Özellikler
• Dengeli, sıcak ve sevecen bir ilişkiyle ebeveynlerden birine veya her ikisine yönelik güçlü bir bağa sahip olma • Çocuklarının eğitimi ile yakından ilgilenen ebeveynlere sahip olma • Aile ve okul yaşantısında danışmanlık, sosyal aktivitelerin paylaşımı ve pozitif katılım gibi fırsatlara sahip olma • Etkili bir süpervizyon, açık kurallar ve dengeli bir disiplin sağlayan ebeveyn ve öğretmenlere sahip olma • Prososyal tutumlara sahip ve sosyal davranış modeli olabilecek ebeveynler, öğretmenler ve akranlara sahip olma • Okul ve aile içerisinde istenilen davranışlara yönelik takdir görme
Toplumsal Özellikler
• Okul yaşamı ile toplum yaşamına katılım imkanına sahip olma • Ebeveynler, öğretmenler ve toplum liderlerinin davranışlarla ilgili beklentileri açık bir şekilde, örneklerle ifade etmesi • Tüm çocukların ve gençlerin potansiyellerinin tamamını kullanmaları yönünde cesaretlendirilmeleri
Toplum Ötesi Özellikler
• Anti-sosyal ve cezai davranışlara yönelik sağlıklı toplumsal tutumlar

Akt. Cowie ve Jennifer (2008, s:20-21).

Çizelge 1.2. incelendiğinde bireysel özelliklerden kadın olma, esnek bir karaktere sahip olma, özyeterliliğe sahip olma ve dışadönük bir kişiliğe sahip olmanın zorbalığa ilişkin koruyucu özellikler olduğu görülmektedir. Kişilerarası özellikler incelendiğinde; ebeveynlerle güçlü bir bağa sahip olma, ebeveynlerin çocuklarla iyi ilişkilere sahip olması, öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuk üzerinde etkili bir disiplin sağlayabilmesi, davranış modeli oluşturabilecek yakınlarla sahip olma ve istenen davranışlara ilişkin takdir görme gibi özelliklerin zorbalık uygulama ve zorbalığa maruz kalmaya ilişkin koruyucu faktörler olduğu görülmektedir. Toplumsal özellikler incelendiğinde topluma katılım imkanına sahip olma, davranışlara ilişkin beklentilerin açıkça ifade edilmesi ve gençlerin potansiyellerini kullanabilecekleri bir ortam oluşturulması zorbalığa ilişkin koruyucu faktörler arasında yer almaktadır. Son olarak, anti sosyal ve kural dışı davranışlara yönelik toplumun nefrete karşın barışçıl tutumlara sahip olması akran zorbalığına yönelik koruyucu etkiye sahiptir. Kısacası, bireysel, kişilerarası ve toplumsal düzeylerde yukarıda sıralanan özelliklerin yalnızca zorbalığa yönelik değil, tüm antisosyal ve istenmeyen davranışlara yönelik koruyucu etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir.

Kimi çalışmalarda zorbalık kurbanları ve zorbalık uygulayanların karakteristik özelliklerine dikkat çekilmektedir. Kurbanların karakter özelliklerinin incelendiği bir araştırmada bir takım ortak özelliklerden bahsedilmektedir. Bu özellikler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Çizelge 1.3. Zorbalık Kurbanlarının Karakter Özellikleri

1. Çevreyi kontrol edemeyeceklerine dair inanç
2. Etkisiz sosyal beceriler
3. Zayıf kişilerarası beceriler
4. Diğerlerinden daha az popüler olma
5. Kişisel yetersizlikten kaynaklı korkular
6. Problemleri ile ilgili kendilerini suçlama
7. Yetersizlikleriyle ilgili etiketlenme
8. Sosyal olarak izole olma
9. Okula gitmekten korkma
10. Akranlarına göre daha genç, fiziksel olarak daha küçük ve güçsüz olma

Çizelge 1.3. (Devam) Zorbalık Kurbanlarının Karakter Özellikleri

11. Başarı ve başkaları arasında kabul görmek için sınırlı becerilere sahip olma
12. Yüksek stres yaratan durumlar sırasında iletişim olanaklarının tükenmesi
13. Zayıf kendilik algısı
14. Depresyon ile ilişkili fiziksel davranış bozuklukları
15. Sık sık kişisel yetersizlik duygularına sahip olma
16. Kendini yıkıcı eylemler gerçekleştirme
17. Pek çok durumla uğraşırken başkalarının daha becerikli olduğuna inanma
18. Akranlarla ilgili zorluklar yaşama
19. Aile üyelerinin kararlarına ve faaliyetlerine aşırı derecede karışması
20. Başarısızlıkların süreceleceğine ilişkin inanç ve kendilerini ortya koyma fırsatı sunulduğunda daha az çabalama
21. Dış faktörlerin, iç kontrole kıyasla daha etkili olduğuna ilişkin inanç

Kaynak. Carney, Hazier, Higgins (2002, s:96).

Çizelge 1.3.'te görüldüğü gibi zorbalık kurbanlarının kendileriyle ilgili olumsuz inanç sahibi oldukları ve sosyal olarak izole oldukları vurgulanmaktadır. Beinart ve ark. (2002, s:2) gençleri şiddet içeren eylemlerde bulunmaya yönelik koruyucu faktörleri; güçlü aile, öğretmen ve arkadaş bağlarına sahip olma; ebeveynler, öğretmenler ve toplum liderlerinin sağlıklı standartlar oluşturması; aile, okul ve toplumsal etkinliklere katılım imkanları; katılımı mümkün kılacak sosyal ve öğrenme becerilerine sahip olma; olumlu davranışları ayırt edebilme ve takdir olarak sıralamaktadır.

Merrill ve Hanson (2016, s:4-8) yaşları 12 ile 18 arasında değişen 13,583 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmada gençleri zorbalık kurbanı olmaktan koruyan faktörleri şu şekilde belirlemişlerdir: Her sabah kahvaltı yapmak, fiziksel açıdan aktif olmak ve herhangi bir spor takımında yer almak. Bulgular aktif ve sağlıklı bir yaşamın zorbalık kurbanı olmayı önlediğini göstermektedir. Borowsky ve ark. (2012, s:56-57) ebeveynlerle güçlü bir bağlantıya sahip olma ile arkadaşlar ve ilişki içinde bulunulan diğer yetişkinler tarafından önemsendiğini hissetmenin zorbalığa maruz kalan gençleri intihardan koruyan faktörler olduğunu belirtmektedir. Baldry ve Farrington (2005) aile ortamına ilişkin koruyucu faktörleri çocuğun ailede kabul görmesi, iyi bir şekilde denetlenmesi ve otonominin desteklenmesi şeklinde

sıralamaktadır. Ayrıca destekleyici ailelere sahip olmanın cinsiyet açısından incelendiğinde erkekleri daha çok koruduğu belirtmektedir. Sıklıkla zorbalık kurbanı olanların ortak özellikleri incelendiğinde, özellikle çocukluk döneminde görülen anksiyeteye bağlı kendini geri çekme davranışının başkaları tarafından sürekli zarara uğrama riski oluşturduğundan bahsedilmektedir (Brendgen ve Poulin, 2017). Okul yaşamında sürekli zorbalık kurbanı olma deneyimi kişiyi daha sonraki yaşamında da zarara uğrama tehlikesiyle karşı karşıya bırakmaktadır. Diğer yandan, arkadaş desteği depresyon semptomlarını azalttığı gibi zorbalık kurbanı olma riskini de azaltmaktadır. Olumlu geri bildirim ve destekleyici arkadaşlar bireyin olumlu benlik algılarını teşvik edici olup depresyona dair davranış ve duyguları azaltmaktadır (Brendgen ve Poulin 2017). Bu durum kuşkusuz bireylerin zorbalığa uğrama hedefi olma riskini azaltmaktadır. Ancak toplumda ne kadar çocuğun bireysel, kişilerarası ve toplumsal açıdan yukarıda belirtilen, zorbalığa yönelik koruyucu özelliklere sahip olma şansı elde edebildiği tartışmalıdır. Çok sayıda çocuğun akran zorbalığından korunmaya yönelik bireysel, kişilerarası ve toplumsal özelliklerden yoksun olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

1.4. Akran Zorbalığının Nedenleri

Zorbalığın yaygınlığına ilişkin gerçekleştirilen pek çok araştırmanın ardından, son yıllarda zorbalığın nedenleri ve sonuçlarına ilişkin çalışmalar dikkat çekmektedir (Felix, Furlong, ve Austin, 2009). Zorbalığın değişken özellikler göstermesi nedenlerinin anlaşılmasını güçleştirmektedir. Çünkü zorbalık tek bir nedenle açıklanamamakta, birbiriyle bağlantılı pek çok sorunun bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Zorbalığın nedenlerine ilişkin görüşlerin bir kısmı zorbalığı kontrol ve disiplin şekillerindeki dengesizlik gibi çevresel faktörlerle açıklamaya çalışırken, kimileri bireysel özellikler, akran ilişkileri ve okul yaşamı ile açıklamaya çalışmaktadır. Bireysel özellikler açısından cinsiyetin zorba eylemlerde bulunmaya ilişkin önemli bir farklılık gösterdiği belirtilmektedir. Zorbalığın erkekler arasında daha yaygın bir davranış olduğu belirtilmektedir (Barboza ve ark. 2009, s:116).

Zorbalığa yol açan nedenlere dair pek çok araştırma bulunmaktadır. Jansen (ve ark. 2012, s:494) düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının zorbalık uygulama ve zorbalık mağduru olma açısından daha fazla risk altında olduklarına

dikkat çekmektedirler. Rigby (2004, s:289) zorbalığın nedenlerini beş kategoride ele almaktadır. Bunlar:

1. Öğrenciler arasında kişisel farklılıkların bir sonucu olarak yaşanan zorbalık,
2. Gelişim sürecinin bir parçası olarak zorbalık,
3. Sosyo-kültürel bir fenomen olarak zorbalık,
4. Arkadaş baskısının bir sonucu olarak zorbalık,
5. Onarıcı adalet bakış açısı ile ilgili zorbalık.

Zorbalığın nedenlerine ilişkin 56 öğrenciyle nitel araştırma teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen bir çalışmada zorbalığa yol açan nedenler (a) *görünümde normalden sapma*; örneğin çirkin olma, şişman olma, zayıf olma, uygun kıyafetler giymeme ya da garip kıyafetler giyme, gözlük takma, derinin rengi ya da herhangi bir şekilde kötü veya garip görünme; (b) *davranışlarda normalden sapma* örneğin tuhaf konuşma, karşı cinsle oyun oynama, sakar olma ya da akran grubuna uygun hareket etmeme; (c) *karakteristikte normalden sapma* örneğin aptal olma, çocuksu olma, garip olma gibi ya da (d) *yetersizlikler* örneğin zeka geriliği olması, engelli olma ya da tekerlekli sandalyede olma şeklinde sıralanmaktadır (Thornberg, 2010, s:315). Jan ve Husain (2015, s:52) 10 öğretmen ve 40 öğrenci ile gerçekleştirdikleri bir araştırmada zorbalığın nedenlerine yönelik şu bulguları edinmişlerdir: Zorbalığın en güçlü nedeni öğrencinin gücünü kanıtlamak istemesidir. İkinci neden intikam arayışıdır. Üçüncü neden; öfkelenmek ve saldırganlıktır. Dördüncü neden ise kıskançlık olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde Kepenkci ve Çinkır (2006, s:199) zorbalığın nedenlerine ilişkin en önemli faktörün öğrenci/öğrencilerin güçlü görünmek istemesi olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında, öğrencinin sorunlarını nasıl çözeceğini bilememesi ve kişisel problemlere sahip olması da zorba davranışların ortaya çıkmasıyla ilgili görülmektedir. Çeçen-Çelik ve Keith (2016, s:16-17) zorbalığı belirleyen bir takım faktörlere dikkat çekmektedir. Herhangi bir

spor faaliyetinde yer almama daha çok doğrudan zorbalığa maruz kalmayla ilişkili bulunmuştur. Bunun yanında, öğrencinin karakter özellikleri, ırkı, etnik kökeni ve yaşı da doğrudan zorbalığa maruz kalmayla ilişkili bulunmuştur.

Engelli öğrenciler, kızlar, statü açısından daha düşük ve yoksul olanlar, etnik köken, dil ve kültür farkı olanlar, aşırı kilolu ya da çok zayıf olanlar ile cinsel yönelimde farklılık gösteren öğrenciler okulda akran zorbalığı ve akran şiddeti karşısında korunmasız olan gruplardır (UNESCO, 2017:16).

Yukarıda sıralanan çeşitli özelliklerin yanı sıra bazı okullarda zorba davranışların sık görülmesinin nedenleri bu okullarda zorba/mağdur sorunu ile ilgili farkındalığın yüksek olması, bu sorunun daha açık ve sıklıkla konuşulması, öğretmenler ile öğrenciler arasında açık iletişim olması ve okulda denetimin yüksek olmasından kaynaklanabilir. Zorbalığı anlamaya yönelik WHO (2002) bir model ortaya koymaktadır. Bu modelde akran zorbalığının nedenleri dört aşamada ele alınmaktadır. Bireysel, kişilerarası, örgütsel ve toplumsal. Birinci aşama zorbalık davranışı uygulama veya mağduriyetin gelişmesine katkıda bulunabilecek biyolojik özellikleri ile geçmiş yaşam özelliklerine dayanmaktadır. Örneğin Meland ve ark. (2010, s:364,) zorbalık uygulayanların yaşitlarına göre daha depresif ve karamsar olduklarını belirtmektedir. İkinci aşama kişilerarası ilişkilere odaklanmaktadır. Akranlar arası ilişkiler ve aile ilişkileri kişinin zorbalık kurbanı olması veya zorbalık uygulaması ile ilgili davranışlarını şekillendirmektedir. Örneğin akranlar arası güçlü ilişkiler zorbalık kurbanı olmaya ilişkin koruyucu bir faktör olabileceği gibi gencin zorba davranış geliştirmesine neden olabilmektedir. Yapılan bir araştırmada zorbalık uygulayan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin daha iyi ve arkadaş sayısının daha fazla olduğu saptanmıştır. Arkadaşlık ilişkilerinde problemler arttıkça kurban olma olasılığı artmaktadır. Zorbalık uygulayanların arkadaşlık ilişkilerinin aksine aile ilişkilerinde genellikle sorunlar yaşandığı ve aile ilişkilerinin zayıf olduğu saptanmıştır (Meland ve ark. 2010, s: 365, 366). Üçüncü aşama okul, yaşanan çevre ve diğer toplumsal kurumlarla ilişkilerin zorbalık kurbanı olma ya da zorbalık davranışı geliştirmede nasıl bir etkiye sahip olduğuyla ilgilidir. Bu aşamadaki risk faktörleri konut hareketliliğinin yüksekliği, yaşanan bölgede yüksek nüfus

yoğunluğu, yüksek işsizlik, çetelerin varlığı, silah ve uyuşturucu ticaretinin varlığı gibi unsurları içermektedir. Bu nedenle yaşanan bölgenin özellikleri okuldaki şiddet davranışıyla ilişkilendirilebilir (Cowie, 2008, s:19). Dördüncü aşama daha geniş toplumsal faktörlere odaklanmaktadır. Bu aşamada, çatışmaları çözmek için şiddeti kabul edilebilir bir yol olarak destekleyen o toplumda yaygın sosyal ve kültürel normlar ele alınmaktadır. Örneğin çocuk refahı karşısında ebeveyn haklarına öncelik verilmesi, kadınlar ve çocuklar üzerinde erkek egemenliğine yol açan normlar, polisin vatandaşlara karşı aşırı kuvvet kullanmasını destekleyen normlar ve siyasi çatışmaları destekleyen normların şiddet eylemlerini nasıl etkilediği incelenmektedir. Toplumdaki gruplar arasında yüksek düzeyde ekonomik veya sosyal eşitsizlik yaratan sosyal politikalar ile sağlık, eğitim ve ekonomik eşitsizlik de bu seviyede yer almaktadır (Cowie, 2008, s: 20).

1.4.1. Yoksulluk ve Zorbalık

Düşük sosyo-ekonomik özellikler zorbalık davranışının görülme sıklığını artırmaktadır. Ailenin yanında, yaşanan çevrenin sosyoekonomik özellikleri de zorbalık davranışına etki etmektedir (Jansen vd. 2012, s:1472). Araştırmalarda düşük sosyoekonomik özelliklerin daha çok zorbalığa maruz kalmakla ilgili olduğu belirtilmektedir (Due vd. 2009, s: 468; Özkan ve Gökçearslan Çiftci, 2010). 5,614 lise öğrencisi ile yapılan bir araştırmada sosyoekonomik faktörlerin zorbalık davranışına etki ettiğini saptanmıştır (Gkatsa ve ark. 2015, s:191). Aynı araştırmada babanın mesleğinin de zorbalık davranışını etkilediği belirlenmiştir. Düşük sosyoekonomik koşullara sahip bölgelerde yaşayan özellikle yoksullukla baş etmeye çalışan ailelerin çocuklarının duyuşsal ve davranışsal zorluklarla karşılaşma olasılıkları daha fazladır (Cooper, 2005, s:75).

Yoksulluk yaşayan çocuk ve gençlerin eğitim yaşamından uzaklaşması olası bir durumdur. Kimi durumlarda çocuk okulu tamamen bırakıp çalışmaya devam etmekte, kimi durumlarda ise hem okula gidip gelmekte hem de çalışmayı sürdürmektedir. Bu durum çocukların ve gençlerin suç davranışı açısından risk

altında kalmasına neden olmakla beraber zorbalığa etki etmektedir. Gökçearslan Çiftci (2008, s:194) çocukluk dönemlerinde yaşanan yoksulluğun çocuğun eğitimden kopup iş yaşamına yönelmesine neden olabileceğinden bahsetmektedir.

Yoksulluk genellikle, öğrencinin kişisel bir sorunu olarak görülmekte, toplumun kültür ve değerlerinden kaynaklı bir sorun olarak değerlendirilmemektedir. Eğitimcilerin güç farkını göz önünde bulundurarak yoksul çocuklara başarılı olmaları ve daha üretken olmaları yönünde yardım etmeleri beklenmektedir (Joo, 2011).

Becker ve Luthar (2007, s:135) sosyoekonomik durumları ve etnik kökenleri fark etmeksizin gençlerin prososyal, pozitif özelliklere sahip akranları sevdiklerini ancak başkalarına agresif davrananlara hayran olma eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Araştırmada düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının, yüksek gelire sahip ailelerin çocuklarına kıyasla agresif davranışlara daha fazla beğeni gösterdikleri saptanmıştır. Okulda şiddete maruz kalmayanların genellikle üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen ailelerin çocukları olduğu belirtilmektedir. Aynı araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonunda, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin, aile içerisinde çocuklarına yönelik şiddet içerikli davranışlarda bulundukları belirlenmiştir. Bu durum düşük sosyo-ekonomik düzeyin zorbalıkla ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır (Özkan ve Gökçearslan Çiftci, 2010, s:584). Graham, Restifo ve Nelson (2015, s:43) ciddi yoksulluk içinde yaşayan çocuk ve gençlerin ailelerine geçinmek üzere yardım etmek amacıyla veya ayrımcı ve istismarcı davranışlara maruz kaldıklarından okulu erken terk etme eğiliminde olduklarını belirtmektedirler. Ayrıca, kimi ülkelerde aşırı yoksul çocuklar okula gitme şansını hiç elde edememektedirler. Çoğunlukla yoksul çocukların aileleri kendilerini güçsüz hissetmeleri veya bilgi eksikliğine sahip olmaları nedeniyle okulda ayrımcı eylemlerle karşılaşan ve zorbalığa uğrayan çocuklarını savunmaya dair daha çok sessiz kalmaktadır. Güven (2015, s:62) zorba veya kurban olma durumuna göre sosyoekonomik düzey değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu saptamıştır. Araştırmada düşük sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma oranının diğer gruplara kıyasla daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ancak sosyoekonomik düzey ile zorba olma arasında anlamlı

bir ilişki bulunamamıştır. Özetle, kimi araştırmalarda düşük sosyo-ekonomik düzey ve zorbalık arasında ilişki bulunmazken, kimilerinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

1.4.2. Gencin Ailesi ile İlişkileri, Aile İşlevleri ve Zorbalık Davranışı

Aile genel olarak evlilik, soy ya da evlat edinme yoluyla bir araya gelip, ortak bir evde yaşayan insan topluluğunu ifade etmektedir (Zastrow, 2013, s:256). Bireylerin cinsel, psikolojik, toplumsal, kültürel ve ekonomik ihtiyaçları aile kurumu ile düzenlenmektedir. Aile özellikle okul öncesi dönemde çocuğun yaşamındaki en etkili kurum olmasının yanında, çocuğun bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir.

Bir ailenin yerine getirmesi beklenen pek çok işlev bulunmaktadır. Satir (1967) aile işlevlerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Eşlerin cinsel ihtiyaçlarının karşılanması,
2. Neslin devamının sağlanması için üreme ve çocuk yetiştirilmesi,
3. Ekonomik bir işbirliği oluşturulması,
4. Sınırların belirlenerek ilişkilerde dengenin sağlanması,
5. İletişim, duygu paylaşımı, sorunlarla başetme ve çeşitli rollerin başka bir nesle aktarılması,
6. Yaşam döngüsü içinde üyelerin yetişkinliğe eriştiğinin kabullenilmesi,
7. Çocuklar tarafından ebeveynlere bakım sağlanması (Satir, 1967; akt. Collins ve ark., 2012, s:27).

Ailenin birey üzerindeki etkisi doğumdan önce başlayıp yaşam boyu devam etmektedir. Ailenin çocuğa karşı istekli ya da isteksiz oluşu, gerek ruhsal-kültürel, gerekse toplumsal-ekonomik yönden çocuğun gelişimine hazır olup olmadıkları, çocuktan beklentileri çocuğun çevresiyle iletişimini ve kimlik gelişimini etkilemektedir (Yavuzer, 2001, s:126).

Nickerson ve ark. (2009, s:187) bir kurum olarak ailenin zorbalığa etkisi incelenirken bağ, sosyal destek, aile sistemi, ebeveyn tutumları ve aile ikliminin ele

alınması gerektiğini belirtmektedir. Bağlanma bebek-anne ilişkisinin ötesine uzanarak yaşam boyu ilişkileri belirlemektedir. Güvenli bağlanma geç çocukluk ve ergenlik dönemindeki bireylerin sosyal yetkinlik, kişiler arası işlevsellik ve öznel iyi olma gibi özellikler ile ilişkilendirilmektedir (Nickerson ve Nagle, 2004, s:187). Bağlanma “Bir kişinin başka bir kişiye duygusal olarak bağlı olması” anlamına gelmektedir. Bağlanma kuramı samimi duygusal bağlar kurmada, insan doğasının bir parçası olarak konumlandırılmaktadır (Ornstein ve Moses, 2002). Bağlanma terapisi II. Dünya Savaşında İngiltere’deki öksüz ve yetim çocuklarla çalışan John Bowlby’ın çalışmalarına dayanmaktadır. Bu kuram, başkalarına karşı güçlü duygusal bağlar kurmaya yarayan insan becerisi ile bağların kopmasıyla ortaya çıkabilecek anksiyete, öfke, depresyon ve geri çekilme gibi durumları açıklamaktadır (Bowlby, 2012). Fiziksel ve duygusal sorunlar bağlanmanın kopmasıyla oluşmaktadır (Bowlby, 2012). Sağlıklı psikolojik gelişmenin sevgiyle bağlanmaya bağlı olduğu belirtilmektedir (Raphael, 1983, s:68). Bir bebeğin annesiyle veya kendisine bakım veren kişiyle sıcak, samimi ve sürekli bir ilişki deneyimine sahip olması sağlıklı kimlik gelişiminde oldukça önemli bir faktördür (Bretherton, 1992).

Sosyal destek, kişinin sevildiğine, önemsendiğine ve karşılıklı yükümlülükleri bulunan bir sosyal ağın üyesi olduğuna dair bilgiye sahip olmasıdır (Cobb, 1976). Bir başka tanımda sosyal destek bireyin yakın çevresindeki güvенеbileceği ilişkiler yoluyla sosyal kaynaklardan yararlanabilme derecesi olarak ifade edilmektedir (Yıldırım, 2010). Sosyal desteğin çeşitli bileşenleri vardır. House (1981) bunları; sevgi ve güven duygularının yer aldığı *duyuşsal destek*, rehberlik ve tavsiye alınabilecek *informal destek*, yapıcı geribildirim alınan *değerlendirme sistemi*, materyal sağlanan veya zaman geçirilen *enstrümantal destek* olarak sıralamaktadır (House, 1981). Araştırmalar algılanan sosyal destek ne kadar fazlaysa kişinin kendine saygısı ve güveninin o kadar yüksek olacağını, depresyona girme ihtimalinin azalacağını belirtmektedir (Bum ve Jeon, 2016, s:1767-68; Demaray ve ark., 2005, s:704).

Sistem kuramına göre her aile sosyal bir sistem, her aile üyesi de sistemin parçalarıdır (Collins ve ark., 2012, s:69). Bu nedenle aile üyelerinden birinin yaşadığı

bir sorun tüm aileyi etkilemektedir. Watzlawick, Beavin ve Jackson (1967, s:120) aile üyeleri arasındaki ilişkilerin önemine vurgu yaparak ilişkilerin sistemi oluşturduğunu belirtmektedir. Sistem kuramı aile içinde yaşanan sorunları aile içi ilişkiler kapsamında değerlendirmemize yarar sağlamaktadır (Collins, ve ark., 2012, s:69). Aile sistemine ilişkin araştırmalarda aile üyeleri arasında farklılaşmanın, ruh sağlığı üzerinde etkisinin olduğu belirtilmektedir. Farklılaşma ne kadar yüksekse psikolojik semptomlar ve algılanan stresin o kadar düşük olduğu belirtilmektedir (Murdock ve Gore, 2004). Bunun yanında, aile üyelerinin birbirlerine bağımlı oldukları bir ilişki içe dönük ve dışa dönük davranış sorunlarıyla alakalıdır. Özellikle çocukların özerkliğini baskın bir kontrol altında tutan ebeveynlerin çocuklarında içe kapanma görülebilmektedir (Peleg-Popko, 2002).

Sağlıklı aile ortamı çocuğun gelişimini etkileyen önemli faktörlerden biridir. Ev içerisinde olumlu duyguların aktarımı ne kadar fazla ise çocuğun yaşam içindeki olaylara bakışı olumlu olacaktır. Tam aksine ebeveynler çocuklarına daha çok depresif durumları aktarma eğilimindeyseler o zaman, çocukların güvensiz bağlanma ile akademik, sosyal ve psikolojik sorunlar yaşamaları olasıdır (Barboza ve ark. 2009, s:117; Nixon ve Watson, 2001).

Yukarıda bahsedildiği gibi gencin ailesi ile ilişkilerinde ana baba tutumunun çok önemli bir rolü vardır. Çocuğun kendini değerli hissettiği ve bir birey olarak kabul edildiği bir aile ortamında anne ve baba çocukla sevgi temeline dayalı sıcak bir ilişki kurar; aralarında eşitlikçi bir ilişki vardır, aile üyeleri birbirlerine sevgisini belli eder. Çocuğuna karşı sevgiden uzak bir ailede ise; çocuk küçümsenir, denetleme, cezalandırma, sinirli davranışlar, düşmanca tavırlar ön plandadır. Çocuk, reddedilir ve anne baba ona karşı ilgisiz ve kayıtsızdır. Çocuğunu kontrol ederken ana-baba denetleyici ve kısıtlayıcı ise çocuğa karşı davranışlarında katıdır; onu her an denetleme arzusu duyar ve müdahale eder. Çocukla aşırı ilişki halinde olup onu kendine bağımlı kılmaya çalışır. Düzenli ve itaatkâr olması için baskı yapar ve isteklerinin katı bir biçimde yerine getirilmesini ister. Çocuğu çevresinden soyutlar. Öte yandan serbestlik tanıyıcı ve hoşgörülü ana-babalar çocuğa özgürlük tanır.

Çocuğunu aşırı biçimde denetlemez ve davranışlarına kısıtlama getirmez; zorlayıcı değildir (Schaffer, 1959).

Anne ve babanın kendi çocukluk yıllarındaki deneyimleri, çocuk yetiştirme tarzlarında önemli bir rol oynamaktadır. Çocukluk yıllarında kendi anne babasıyla sağlıklı bir iletişim kuramayan, yeterli sevgi göremeyen bir babayla, aşırı baskı yaşayan bir annenin çocuklarına karşı tutumları, kötü deneyimleri nedeniyle olumsuz olabilmektedir (Yavuzer, 2001, s:132).

Ergenlik çağına gelen genç, anne baba kontrolüne karşı gelişen tepkiye koştur olarak, isyankar tavır içine girebilir. Aynı zamanda, anne ve babasının desteğine de ihtiyaç duyar. Bu çift kutupluluk, ergenin iç çatışmasını artırabilir (Yavuzer, 2001, s:130).

Konuyla ilgili araştırmalarda genellikle iki noktaya dikkat çekilmektedir. Birincisi; ilgisiz ve reddedici ebeveyn tutumlarının akran zorbalığı olaylarına karışma riskini artırdığı yönündeki bulgulardır. İkincisi ise; aşırı kontrolcü ebeveynlerin çocuklarında da benzer özelliklerin görülme olasılığının yoğunluğudur. (Ladd ve Kochenderfer 1998).

Farrington'a (2005) göre aile işlevlerindeki zayıflamalar, belirgin bir güç dengesizliği ve aile üyelerinin birbirlerine karşı saldırgan davranışlar sergilemeleri çocukların kendilerinden zayıf akranlarına karşı baskın olmayı öğrenmelerine yol açabilmektedir.

1.4.3. Gencin Arkadaşlık İlişkilerinin Akran Zorbalığına Etkisi

Arkadaşlık her yaşta çocukların sosyal yaşamının önemli bir parçasıdır. Ergenlik; insanda bedence büyümenin, hormonal, cinsel, sosyal, duygusal, kişisel ve zihinsel değişme ve gelişmelerin olduğu, puberte ile başlayan ve bedence büyümenin sona ermesiyle sonlandığı düşünülen özel bir evredir. Bu nedenle ergenlikte ortaya çıkan sorunların ergenlik sırasında meydana gelen bedensel, cinsel, duygusal, sosyal ve kişisel gelişmelerin gençte yarattığı etki göz önünde bulundurularak ele alınması gerekmektedir (Kulaksızoğlu, 2012, s:18).

Ergenlerin arkadaşları ile ilişkileri, anne-baba ilişkilerden farklıdır. Bu dönemde ergenler anne-baba ile etkileşime girmekten çok arkadaşlarıyla etkileşim içindedir. Bazı araştırmalarda ergenlerin uyku dışındaki zamanlarının üçte birini arkadaşlarıyla geçirdiği belirtilmektedir (Hartup ve Stevens,1999, s:77). Anne-baba ile çocuk arasında ebeveyn otoritesine dayalı bir ilişki vardır. Anne-baba yol gösterici ve karar vericidir. Buna karşılık akranlarla ilişki daha eşitlikçi bir sosyal temasa dayalıdır. Akranlar eşit bilgiye ve otoriteye sahiptirler. Arkadaş ilişkilerinde genç, eşitlikçi sosyal ilişki kurmayı, güvenli davranış göstermeyi kendi düşüncesini ifade etmeyi, başkalarının fikirlerini hoşgörü ile karşılayabilmeyi öğrenir (Kulaksızoğlu, 2012, s:87).

Arkadaşlık ilişkilerinin zorba davranışlara etkisini ele alan çalışmalarda olumlu ve olumsuz sosyometrik göstergelerle akran kabulü incelenmektedir. Akranlar tarafından dışlanma ve düşük statü agresif davranışların temel belirleyicisi olarak düşünüldüğünden pek çok çalışmaya konu edilmektedir (Olweus, 2001, s:7).

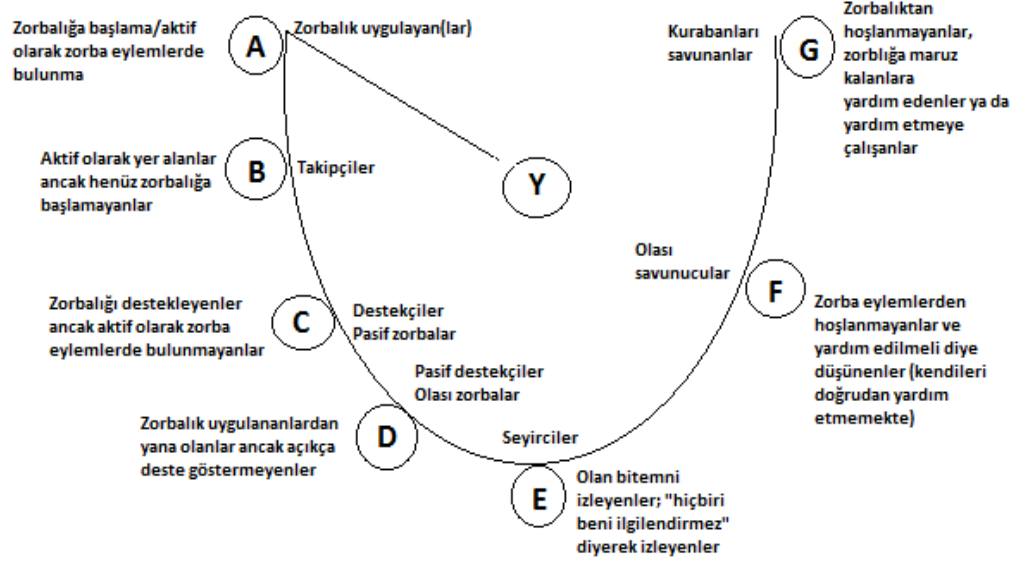
İlk çalışmaların 1930’larda başladığı akran kabulü ve reddi ile ilgili çalışmalar akranlar arasında kabulün çocuğun gelişimine ve uyum sağlamasına katkı sağladığını belirtmektedir. Akranlar tarafından dışlanma ise çocuğun uyumlu davranış geliştirmesini zorlaştırmaktadır (Ladd, 2003).

Literatürde zorbalık kurbanı olmanın iki temel belirleyicisi olduğundan bahsedilmektedir. Bunlar; sosyal anksiyete ve akranlar tarafından dışlanmadır (Kärnä ve ark. 2008; akt: Salmivalli, 2010, s:114).

Arkadaşlığın zorbalığa etkisini ele alan bir araştırmada arkadaş sayısı arttıkça zorba eylemlerde bulunma olasılığının arttığından bahsedilmektedir. Aynı araştırmada okul aktivitelerine sıklıkla katılan öğrencilerin zorba eylemlerde bulunma olasılıklarının arttığı belirtilmektedir. Bu durum, bazı okul aktivitelerinin zorba eylemlerde bulunmaya mekansal bir fırsat yarattığını göstermektedir (Barboza, 2009, s:217).

Glover ve ark. (2000, s:148). Akranların cesaretlendirmesinin zorba davranışları alevlendirdiğini belirtmektedir. 11-16 yaş arası 4700 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen bir araştırmada erkeklerin tek başlarına karışıkları fiziksel ya da sözel başkalarına zarar verici davranışların kızlara kıyasla üç kat fazla olduğu ortaya konulmuştur. Kızlar arasında ise bir grup içine girerek bir başkasına zarar verme eğiliminin daha yaygın olduğu saptanmıştır. Ergenlik döneminin genel özellikleri dikkate alındığında akran ilişkilerinin önemi ve yoğunluğu nedeniyle öğrencilerin deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşması, öğretmenleri veya aileleriyle paylaşma olasılığından daha yüksektir. İyi arkadaşlık ilişkileri zorbalıktan koruyucu bir etkiye sahip olmakta, bu nedenle zorbalığı önleme ve azaltmaya yönelik pek çok müdahale programında sağlıklı akran ilişkileri kurma becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır (Çeçen-Çelik ve Keith, 2016, s:22).

Gencin zorbalığa tanık olma durumu ve buna vereceği tepki zorba eylemlere yönelik yaklaşımını anlamamıza yarar sağlamaktadır. Olweus (2001, s:14-15) okul veya sınıf ortamında zorbalığa tanıklık edenleri çeşitli rollerle sınıflamaktadır.



Şekil 1.2. Zorbalık Döngüsü: Öğrencilerin Zorbalığa Karşı Tepki ve Roller

Kaynak: Olweus 2001, s:15.

Şekil 1.2.'de görüldüğü gibi zorbalığa tanıklık edenler yedi farklı kategoride yer almaktadır. Birinci grupta doğrudan zorba eylemlerde bulunanlar yer almaktadır. İkinci gruptakiler “takipçiler” olarak adlandırılmaktadır. Takipçiler zorbaların aktif destekleyicileridir ancak kendileri henüz zorba eylemlere doğrudan karışmamışlardır. Üçüncü grupta pasif zorbalar yer almaktadır. Pasif zorbalar zorba eylemleri ve zorbaları desteklemelerine rağmen aktif olarak henüz zorba eylemlere karışmamışlardır. Dördüncü grupta pasif destekçiler yer almaktadır. Pasif destekçiler zorbalık uygulayanlardan yana olmalarına rağmen açıkça bu tavırlarını göstermemektedirler. Pasif destekçilerin gelecekteki olası zorbalar olma olasılıkları yüksektir. Beşinci gruptakiler “seyirciler” olarak adlandırılmaktadır. Zorbalık eylemlerini izlerler, tanıklık ederler. Ancak zorbalığı sonlandırmaya yönelik herhangi bir girişimde bulunmazlar. Altıncı gruptakiler olası savunuculardır. Zorbalık kurbanlarının yanında olurlar ancak zorbalığı sonlandırmaya yönelik doğrudan yardım etmezler. Yedinci grupta yer alanlar “kurbanları savunanlar” dır. Bu gruptakiler zorba eylemleri desteklemezler, kurbanların yanında yer alırlar ve zorbalığa maruz kalanlara doğrudan yardım etmeye çalışırlar.

Arkadaşlar tarafından desteklenmek zorbalık kurbanı olma açısından koruyucu bir faktör olmakla birlikte zorbalık kurbanı olma olasılığını azaltmaktadır (Kendrick ve ark. 2012). Aynı sınıfta okuyan öğrenciler arasındaki yetersiz ilişkiler zorbalığa maruz kalmayla ilişkilendirilmektedir (Stefanek ve ark., 2011). Kısa süre önce gerçekleştirilen bir araştırmada Thornberg ve ark. (2016) sınıf iklimi ve öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerinin niteliğinin zorbalığa maruz kalmayı önemli ölçüde etkilediğini saptamışlardır. Zorbalığa seyirci kalan öğrencilerin sınıf içi ilişkileri incelendiğinde sınıf ortamının sıcak, sevecen, yardımsever ve arkadaşça olduğu sınıflarda zorbalık kurbanlarının daha fazla savunulduğu belirtilmektedir (Thornberg ve ark., 2017, s:57)

1.5. Akran Zorbalığını Açıklamaya Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar

Kuramlar yaşam olaylarını anlamada bilimsel bir bakış sunmaktadır. Zorbalık yalnızca okulda zorbalığa uğrayan bir öğrencinin eğitiminin engellenmesi nedeniyle değil, uzun dönemde zorbalık uygulayanlar, zorbalık mağdurları ve zorbalığa tanıklık edenler açısından ciddi olumsuzluklara neden olmaktadır. Bu nedenle zorbalığı anlamaya ilişkin kuramsal açıklamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Okullarda doğrudan akran zorbalığı ile ilgili kuramların çoğunda zorbalık şiddetle birlikte ele alınmaktadır. Bu yüzden zorbalık ve şiddet aynı kuramsal yaklaşımlarla incelenmektedir. Okullarda şiddet ve zorbalığa ilişkin kuramlar şu anda oldukça sınırlı olduğundan, konu suçlulukla ilgili kuramlardan yararlanılarak açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu kısımda zorbalığı açıklamaya yönelik kuramsal yaklaşımlardan Sosyal Öğrenme Kuramı, Sosyal Kontrol Kuramı, Sosyal Bilişsel Kuram ve Sosyal-Ekolojik Model ele alınmıştır.

1.5.1. Sosyal Öğrenme Kuramı

Kriminolojide önemli ve etkili kuramlardan biri, sosyal öğrenme kuramıdır. Sosyal öğrenme kuramında davranış kontrolünde üç unsurdan bahsedilmektedir: Çevre, davranış ve bireyin bilişsel/duyuşsal özellikleri. Bu kuram, öfke ve kızgınlığı “öğrenme” faaliyetlerinin bir sonucu olarak görmektedir. Sosyal öğrenme kuramı özellikle, bireylerin antisosyal akran grubu ile etkileşime girmelerini, onların kuralları ihlal etmelerinde veya bir başkasına zarar vermede temel bir risk faktörü olarak değerlendirmektedir (Kızmaz, 2005, s:161). Sosyal öğrenme kuramı genel olarak, davranışçı kuramdan formüle edilmiş ve çevre ile gözlemlenen davranış ilişkisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Sosyal öğrenme kuramı davranışın, kişinin çevresinden gelen ödüllendirilme veya cezalandırılmaya ilişkin bireysel deneyimleriyle şekillendiğini savunmaktadır. Sosyal öğrenme kuramcılarının bir kısmı, öğrenmeye ilişkin kişinin dışındaki faktörlerin var olduğunu kabul ederken diğer yandan da öğrenmenin kavramsal boyutuna dikkat çekmektedirler. Bu görüşü savunan kuramcılar davranışın sosyal dünyadaki modellerin davranışlarının gözlemlenerek oluştuğunu savunmaktadırlar (McLaughlin ve Muncie, 2001, s:280). Bandura (1986, akt: McLaughlin ve Muncie, 2001, s:280) kişinin davranışına model olabilecek olası kişileri şu şekilde sıralamıştır:

1. Aile üyeleri,
2. Akran grubu içerisindeki üyeler,
3. Medyadaki popüler kişiler gibi sembolik modeller.

Bu kuram açısından bakıldığında; aileye ilişkin sorunlar; aile parçalanması, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları, ebeveynlerin çocuklarıyla ilgilenme durumları, şiddet görüntülerinin kitle iletişim araçlarındaki yaygınlık düzeyi, antisosyal akran grubunun varlığı gibi faktörler bireylerin zorbalık uygulama süreçlerinde etkili unsurlar olarak ele alınmaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, saldırganlığı anlamaya büyük ölçüde katkıda bulunurken, okullarda şiddet ve

zorbalığa ilişkin karmaşık konuların anlaşılmasına yeterince katkı sağlayamamaktadır.



1.5.2. Sosyal Kontrol Kuramı

Hirschi (1969)'nin sosyal kontrol kuramı erken yaştaki suç davranışının doğasını anlamak için bireyler ve geleneksel sosyal kurumlar arasında bir köprü niteliğindedir. Sosyal kontrol kuramı, bireylerin doğal olarak sapkın olduklarını öne sürmektedir (Hirschi, 1969). Bu yüzden, bireylerin sapkın eğilimlerine meydan vermelerini engelleyen mekanizmalardan bahsetmektedir. Sosyal kontrol kuramı suç olgusunu, bireylerin toplumsal değer ve normlara olan bağlılık düzeyleri açısından ele almaktadır. Sosyal kontrol kuramına göre bireylerin; aile, okul, din ve arkadaş gibi geleneksel kurum veya unsurlara bağlılık düzeylerinin güçlü olması, antisosyal davranışlara yönelik engelleyici bir işlev görmektedir. Benzer biçimde, geleneksel kurumlara olan bağlılık düzeylerinin zayıflığı ölçüsünde de, bireylerin antisosyal davranış sergileme olasılıkları artmaktadır (Kızmaz, 2005, s:165).

Sosyal kontrol kuramının açıklanmasında McLaughlin ve Muncie benzer görüşleri paylaşarak sosyal kontrol kuramının; toplum ve toplumun kurumlarının (aile, arkadaşlar, okul, eş ve iş) insanın davranışlarını sınırlandırmasıyla ilgili sosyolojik bir yaklaşım olduğu görüşündedirler (McLaughlin ve Muncie, 2001, s:270).

Araştırmalar okula ilişkin bağları (okul faaliyetlerine katılım, okula devam, okula yönelik duygular) zayıf olan öğrencilerin okulda istenmeyen davranış sergileme olasılıklarının daha fazla olduğunu belirtmektedir (Payne, 2008; Stewart, 2003). Bu nedenle, okulda istenmeyen davranışları anlamada sosyal kontrol kuramı yol göstericidir. Öğrencilerin okula yönelik bağları ve inançları ne kadar yüksekse okulda istenmeyen davranışlarla karşılaşma olasılıkları o kadar düşüktür (Peguero ve ark., 2011, s:270).

1.5.3. Sosyal Bilişsel Kuram

Bandura (1977)'nın sosyal bilişsel kuramla ilgili çalışmalarının dayanağı Miller ve Dollard (1941)'ın çalışmalarıdır. Sosyal öğrenme kuramı, bireylerin sadece doğrudan öğretim yoluyla değil, aynı zamanda başkalarının davranışlarını takip etme ve sonuçları gözlemleme yoluyla da öğrenebileceğini savunmaktadır (Bandura, 1977). Sosyal bilişsel kuram sosyal öğrenme kuramı ile aynı temel ilkelere bağlıdır (Bandura, 1986). Ancak, sosyal bilişsel kuram, kişilerin davranışlarını belirlemede bilişin (zihinsel süreçlerin) rolünü vurgulamaktadır (Bandura, 1986). Sosyal bilişsel kuram özellikle sosyal çevre (başkalarının davranışlarını gözlemleme), iç uyaranlar (algılama ve hisler) ve davranış arasında sürekli bir etkileşim olduğundan bahsetmektedir.

Sosyal bilişsel kuram saldırgan davranışların nedenini anlamada da kullanılmaktadır (Bandura, 1978). Ayrıca, bireylerin zorbalığa nasıl başladıklarına açıklama getirerek zorbalık çalışmalarında da uygulanabilmektedir. Zorba davranışın deteklendiğine ilişkin algı ve zorbalığının olumsuz sonuçlarından çok olumlu sonuçlarına ilişkin inanç, gencin zorba eylemler gerçekleştirmesinin önemli bir nedeni sayılmaktadır.

Pek çok araştırma, zorbalık ve diğer agresif davranışların gözlemlenmesinin zorba davranışlar uygulama ve sürdürmeye ilişkin bir bağlantı ortaya koymaktadır. Örneğin aile içi şiddete maruz kalan çocuklar kalmayanlara kıyasla daha çok zorba eylemler gerçekleştirme eğilimindedirler (Bowes ve ark., 2009). Diğer yandan, saldırgan davranışlar sergileyen arkadaşlara sahip olma ve güvensiz bir çevrede yaşama gibi durumların da gençlerin daha çok zorba davranışlar gerçekleştirmesine neden olduğu düşünülmektedir (Youngblade ve ark., 2007). Sosyal bilişsel kuram her ne kadar bir davranışın sergilenmiş olması için gözlemlenmesine vurgu yapsa da, aynı davranışı gözlemleyen herkesin istenmeyen davranışlar geliştirmediğini belirtmektedir. Bunun nedeni kişinin biliş süreci ile ilgilidir. Örneğin zorbalık davranışının kabul edilemez olduğunu düşünen bir gencin zorbalık uygulama

olasılığı daha düşüktür. Zorbalık genellikle, zorbalığı destekleyen duygular ve zorbalık uygulama eğiliminde olma sonucu gerçekleşmektedir (Poteat, Kimmel ve Wilchins, 2010).

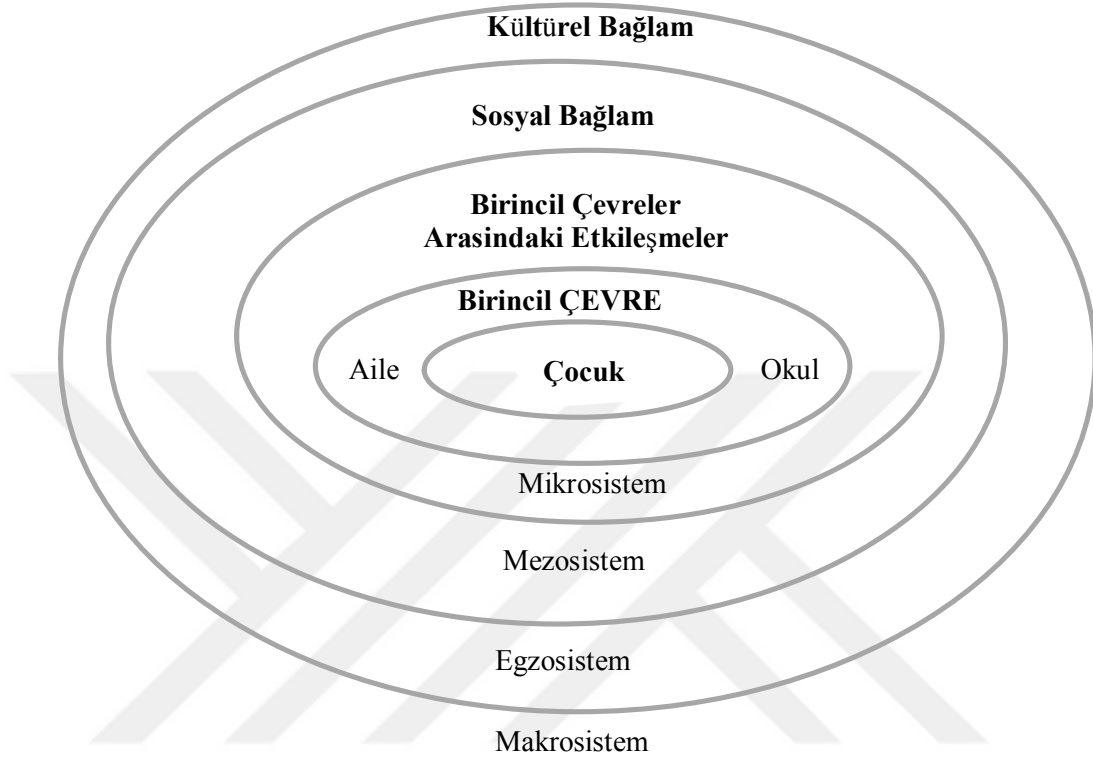
Sosyal bilişsel kuram zorbalığı önlemeye yönelik müdahaleleri biliş ve sosyal işlev odaklı ele almaktadır. Ancak yukarıda bahsedilen iki faktör üzerine odaklanıldığında zorbalık uygulama döngüsünün kırılabileceği savunulmaktadır (Swearer, Wang, Berry ve Myers, 2014, s:275).

1.5.4. Sosyal-Ekolojik Model

Zorba davranışları anlamada kullanılan sosyal-ekolojik model temellerini ekolojik yaklaşım ve biyoekolojik yaklaşımdan almaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 1998). Sosyal-ekolojik model bireylerin karakterlerinin sosyal çevre ve sistemler ile nasıl etkileşime girdiği ile zorbalık uygulama ve zorbalık kurbanı olma durumlarının nasıl ortaya çıktığını anlamaya çalışmaktadır (Hong ve Espelage, 2012).

Bu kuramda çocukların doğrudan temas ettiği yapılar veya yerler, mikro sistem olarak adlandırılmaktadır. Bu sistem akranlar, aile, toplum ve okulu içermektedir. Mikrosistemin bileşenleri arasındaki etkileşim mezosistemle ilgilidir. Ailenin çocuğun okuluna katılımı gibi aile ile okul arasındaki ilişkiler mezosisteme örnektir. Egzosistem çocuğun doğrudan teması olmadığı, fakat onu dolaylı olarak mikro sistem üzerinden etkileyen toplumsal bağlamdır. Örneğin, öğretmenin veya başka bir okul çalışanının zorbalık, okulda şiddet, okul iklimi ve okulu algılayışı ile mesleki gelişim fırsatlarını nasıl değerlendirdikleriyle ilgilidir. Makrosistem aşaması, genellikle çeşitli seviyelerde sosyal yapıları ve faaliyetleri belirleyebilen kültürel bir plan olarak kabul edilmektedir (Bronfenbrenner, 1977). Bu aşama, diğer sistem düzeyleri arasındaki etkileşimleri örgütsel, sosyal, kültürel ve siyasi bağlamlarda incelemektedir. Son aşamada yer alan kronosistem yaşam boyunca bireyin ve çevrenin tutarlılığını veya değişimini içerir. Örneğin yaşam evrelerindeki değişim,

boşanma, yer değiştirme ve aile yapısını ele almaktadır. Sosyal-ekolojik model genel olarak çocuk gelişimini ele almakta, okullarda akran zorbalığına ilişkin sınırlı açıklamalar getirmektedir (Espelage, 2014:258).



Şekil 1.3. Sosyal Ekolojik Model

Kaynak Gökler, 2008, s:10

Sosyal-ekolojik modele göre çocuk ile çevre arasında iki yönlü bir etkileşim bulunmaktadır. Çocuğun sosyal çevresi, bir dizi iç içe geçmiş halkadan oluşmakta ve çocuk bu halkaların merkezinde yer almaktadır. Çocuğa görece daha uzak halkalar, kültürü ve toplumsal değerleri temsil ederken; daha yakın halkalar aile, okul gibi daha küçük ölçekli ortamları temsil etmektedir (Gökler, 2008, s:11).

1.6. Okul Yaşamı

Okul sistemi içerisinde gruplar, alt gruplar, önyargı, aşk, güç mücadeleleri, başarılı performans için ödüller ve hatalardan dolayı cezalar vardır. Bu nedenle, okul sistemi içerisinde çocuğun pek çok beceriye sahip olması gerekmektedir (Barbera, 2007).

Okullar kültürün aktarıldığı bir düzene sahiptir. Aktarım, olumlu veya olumsuz olabilmektedir. Olumlu katkı sağlayan okulların karakteristik özellikleri işbirliği, mesleki gelişim ve öğrenme ortamı sunmalarıdır (Finley, 2004, s:68). Olumsuz aktarımda otoriter bir atmosfer empoze edilir. Ceza ve daha sıkı sınırlamalar ve kurallar ortaya çıkar. Öğretmenler tarafından destekleyici müdahaleler, öğrencilerin başarısı ve pozitif okul ve sınıf ortamı yaratmak okul şiddetini önlemeye yardımcı olan unsurlardır (Finley, 2004).

Pozitif okul ortamında akademik gelişime ve öğrenmeye önem verilmekte, öğrenciler ve öğretmenler arasında olumlu ilişkiler bulunmakta, okulun tüm üyeleri birbirine saygı duymakta; adil ve tutarlı bir disiplin politikası izlenmekte; aile desteği ve katılımı önemsenmektedir (Özdemir ve ark., 2010, s:214). Pozitif okul ikliminin olmadığı okul ortamlarında ise genellikle güvensiz, gergin ve çatışmalar yaşanan bir atmosferden bahsedilmektedir. Böyle bir ortamda zorbalık, suç ve düşük akademik başarı yaşanması olasıdır. Negatif iklime sahip okullarda özellikle risk altında bulunan çocuklar, zorbalık ve sataşma gibi eylemlerde daha yüksek mağdur edilme olasılığı ile karşı karşıyadırlar (Thurlow, 2001; akt. Wolley, 2006, s:778). Zorbalık uzun dönemde, zorbalık uygulayanlar, zorbalığa maruz kalanlar ve tüm okul üzerinde olumsuz etkiye sahiptir (Whitted ve Dupper, 2005, s:168).

Okul iklimiyle ilişkisi pek çok kez araştırılan bir konu da zorbalıktır. Klein, Cornell, ve Konold (2012; akt. Thapa ve ark., 2013) 3687 lise öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırmada pozitif okul ikliminin öğrenciler arasında riskli

davranışları azalttığını ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde Çalık ve ark. (2009, s:572) zorbalık statülerine ilişkin ilköğretim okulu öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada temel ihtiyaçların karşılanması ile zorbalığın anlamlı düzeyde ilişkili olmadığını ancak, okul iklimi ile zorbalığın anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Özdemir ve ark. (2010, s:220 akademik programlardan memnuniyet düzeyi arttıkça okul ikliminin destekleyici olarak algılanma düzeyinin arttığını belirtmektedir. Bunun sonucunda, olumlu ve sağlıklı bir okul ikliminde öğrencilerin başarı odaklı davranışlar sergilemesinin daha kolay olacağı belirtilmektedir (Özdemir ve ark., 2010, s:221).

Okul ortamlarında antisosyal davranışlar incelenirken öğrencilerin öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle ilişkileri ele alınmalıdır. Bunun yanında, okul iklimi, kültürü, okul çalışanlarının birbirleriyle ilişkileri antisosyal davranışın nedenini anlamaya yarar sağlamaktadır. Araştırma bulgularına bakıldığında, akran ilişkilerinin artışı zorbalık yapma olasılığını artırırken kurban olma olasılığını azaltmaktadır (Totan ve Yöndem, 2007, s:59-60). Bayar ve Uçanok (2012, s:110-111) okul ikliminin algılanışında öğrencilerin zorbalık statülerine göre herhangi bir fark olup olmadığını araştırdıkları çalışmalarında, okul iklimi ile geleneksel zorbalığa maruz kalma ve zorbalık uygulama arasında anlamlı bir ilişki saptamışlardır. Okul ikliminin zorbalığa maruz kalmanın tam aracı, geleneksel zorbalık uygulama davranışının kısmi aracı olduğu belirlenmiştir.

Okula yönelik duygular ele alındığında zorbalığa karışan öğrencilerin okula yönelik duygularının daha olumsuz olduğu belirtilmektedir. Ayrıca zorbalığa karışmayan öğrencilerin zorbalığa karışan öğrencilere göre okul yönetimini anlamlı bir şekilde daha olumlu algıladıkları saptanmıştır (Cenkseven Önder ve Sarı, 2012, s:907).

1.7. Akran Zorbalığının Sonuçları

Akran zorbalığının sonuçlarını araştıran Mykletun (1979) ve Roland (1980) zorbalık kurbanlarının düşük özsaygı, kendine güven eksikliği ve ortalamanın altında akademik başarıya sahip olduklarını belirtmektedir (akt. Glover ve ark. 2000, s:142). Ayrıca zorbalık kurbanları okulu sevmeme, okulda zorbalığın meydana geldiği yerlere gitmekten kaçınma, tenefüsleri yalnız geçirme hatta okuldan kaçma gibi sosyal alanlarını etkileyen tepkiler verebilmektedirler (Batsche ve Knoff, 1994; akt. Pişkin, 2002, s:542). Jansen ve ark. (2012, s:495) zorbalık kurbanlarının fiziksel ve ruhsal sağlıklarında bozulmalar görülebileceğini belirtmekte, depresyon, anksiyete ve psikoz yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğuna dikkat çekmektedirler.

Zorbalık kurbanları gibi zorba eylemlerde bulunan kişiler de sosyal, psikolojik, akademik sorunlar ve sağlık sorunları yaşamaktadırlar. Okul yıllarında zorba eylemlerde bulunan çocukların, yetişkinlik döneminde dürtüsel bozukluk yaşama ve baskıcı kişiler olmaları daha olası görülmekte, çocuk yetiştirmede ise katı davranışlar sergilediklerinden bahsedilmektedir (Jansen ve ark., 2012, s:495).

Zorbalık eylemlerinde bulunan kişilerin emniyet kemeri takmama, günde dört saatten fazla televizyon izleme, fiziksel kavgaya karışma ve okulu asma gibi davranışlarda bulunma oranlarının zorbalık eylemlerine karışmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur (Alikashiöğlu, 2007, s:1251).

Alikashiöğlu ve ark. (2007, s:1256) tarafından İstanbul'da 3519 öğrenci ile gerçekleştirilen bir çalışmada zorbalık ile aile, akran ve okul faktörleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonunda zorbalık davranışının yaygın bir sorun olduğu ve riskli davranışlar ile ruhsal problemlere yol açabildiği tespit edilmiştir.

Due ve ark. (2007, s:907) 5., 7. ve 9. sınıfta öğrenim gören 5205 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, zorbalığa uğrama ile ilaç kullanma arasındaki ilişkiyi

araştırmışlardır. Bu araştırmada zorbalık kurbanı olanlarda ağrı ve psikolojik sorunlar (baş ağrısı, mide ağrısı, uyku sorunları ve sinirlilik) için ilaç kullanımı, zorbalığa uğramayanlara oranla daha yüksek oranda bulunmuştur.

Hesapçıoğlu ve Yeşilova (2015, s:284) yaptıkları araştırmada öğrencilerin %27,7'sinin okullarında zorbalığın 'çok' ciddi bir sorun olduğunu, %54,7'sinin okulda yaşanan zorbalıklardan çok rahatsız olduğunu ve %21,3'ünün zorbalık yüzünden okula gitmekten korktuklarından bahsetmektedir.

Araştırma sonuçlarında akran zorbalığının pek çok olumsuz sonuçlar ortaya çıkardığı belirtilmektedir. Okul yıllarında zorba ve kurban olma durumu erken yetişkinlikte psikiyatrik bozukluklar ortaya çıkarmaktadır. Zorbalık kurbanları anksiyete yaşarken, zorbalık uygulayanların antisosyal kişilik bozukluğu yaşadığı belirtilmektedir (Sourander ve ark., 2007).

Debnam ve ark. (2016) zorbalığa maruz kalmanın sevgili şiddetiyle yakından ilgili olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında, zorbalığa maruz kalma aynı zamanda sevgili şiddetine maruz kalma olasılığını güçlendirmektedir (Cutbush ve ark., 2016). Yukarıda yer alan araştırma sonuçlarında bahsedildiği gibi zorba eylemler hem zorbalık uygulayan hem de kurbanlar açısından çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Uzun dönemde ortaya çıkan psikososyal sonuçlar arasında zorbalık uygulayanların okul uyumunda sorunlar ve düşük akademik performans, daha yüksek oranda alkol ve uyuşturucu madde kullanımı, kavga ve silah taşıma gibi durumlardan bahsedilmektedir (Shetgiri, 2013, s:5). Ayrıca, işsizlik, sevgiliye yönelik şiddet ve suç işleme görülebilmektedir.

Zorbalık kurbanlarının karşılaştığı sonuçlara bakıldığında anksiyete, depresyon, düşük akademik performans, baş ağrısı ve karın ağrısı gibi psikosomatik şikayetlerden bahsedilmektedir. Özellikle psikosomatik şikayetler zorbalık kurbanlarının sürekli devamsızlık yapmasına neden olmakta ve bu durum onları okuldan uzaklaştırmaktadır. Kurbanlar zorbalık gibi silah taşımakta ve öfkeleri nedeniyle okulda silahlı eylemler gerçekleştirmektedirler (Shetgiri, 2013, s:5). Zorba

ve kurbanlar zorbalığın bir sonucu olarak intihar açısından büyük bir risk altındadırlar. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında zorbalığa maruz kalan kızlar erkeklere kıyasla daha fazla intihar etme eğilimindedirler. Zorbalığa uğrayan erkekler uğramayanlara kıyasla iki buçuk kat daha fazla intihar etme eğiliminde, zorbalığa uğrayan kızlar uğramayanlara kıyasla dört kat daha fazla intihar etme eğilimindedir. Bu nedenle zorba eylemleri önleyici ve azaltıcı müdahaleler geliştirilmesi ve bunların etkisinin tespit edilmesi önemlidir.

1.8. Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Müdahale Yöntemleri

Dünyada zorba davranışları anlama, müdahale etme ve önlemeye ilişkin pek çok araştırma gerçekleştirilerek çeşitli fikirler üretilmiştir. Ancak okullarda yaşanan akran zorbalığını önlemeye yönelik programların ve müdahalelerin çeşitliliğine rağmen, programların etkisi ve işlerliğine yönelik araştırmalar oldukça sınırlıdır (Astor ve ark., 2005, s:21).

Okullarda akran zorbalığını azaltmaya yönelik okul odaklı ilk çalışmalar 1983-1985 yılları arasında Norveç'te uygulanmıştır (Smith, 2015, s:176). Zorbalığı azaltmak ve önlemek amacıyla okullarda uygulanan yöntemlerin en eskisi ve en çok uygulananı, zorbalık uygulayan öğrenciyi okuldan uzaklaştırma veya okuldan atma davranışlarıdır. Ancak öğrencileri bu şekilde disipline etme girişimlerinin başarısız olduğu ve zorbalığı azaltmaya yönelik etkisiz olduğuna dair araştırma bulguları yer almaktadır (Perry ve Morris, 2014, s:1070). Öğrencileri okuldan uzaklaştırma, onların eğitimden kopmasına neden olmanın yanında başka suç olaylarına karışmalarını kolaylaştırmaktadır. Okullarda zorbalık karşıtı müdahalelerin temel amacı; zorbalık uygulayan öğrencilerin davranışını değiştirmek ve zorbalığa uğrayan öğrencileri zorbalıkla baş etme konusunda güçlendirmektir (Cowie, 2000, s:79).

Zorbalığı azaltmaya ve önlemeye yönelik geliştirilen programların etkisine yönelik bazı unsurlara dikkat çekilmektedir. Bunlar: Soruna yönelik tüm okulu kapsayıcı müdahaleler geliştirilmesi, toplum katılımının sağlanması, soruna neden

olan konuya yönelik müfredat değişikliğinin yapılması, öğrenci davranışlarının daha fazla izlenmesi, öğrencilerin yardım almaya yönelik cesaretlendirilmesi ve öğrencilerin zorba davranışlarla nasıl başa çıkılacağını öğrenmeleri şeklinde sıralanmaktadır (Howe ve ark., 2006, s:461).

Kimi çalışmalarda zorbalığa yönelik programların üç ana başlıkta toplandığı görülmektedir. Bunlar öğrenci merkezli müdahale, okul (bütüncül) temelli yaklaşım ve akran desteği programlarıdır (Türkkan, 2013, s:40).

Okullarda zorbalığı önlemeye yönelik programlar geliştirilirken öncelikle her okulun kendine özgü bir yapısı, kültürü ve iklimi olduğu kabul edilmelidir. Okulların kendine özgü yapısı yaşanan sorunların çeşitliliğini de etkilemektedir. Uygulamada okulun içinde bulunduğu çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik yapısının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Seçer, 2014, s:88). Zorbalığı önlemeye yönelik programlarda sıklıkla bahsedilen uygulamalardan biri de akran desteğidir. Kanada, Avusturalya ve Yeni Zelanda okullarında zorbalık karşıtı bir anlayış ve pro-sosyal değerler kazandırmaya yönelik kullanılan akran desteğinin çeşitleri bulunmaktadır (Cowie, 2000, s:80). Cowie ve Sharp (1996, akt. Cowie, 2000) bunları; arkadaşlık etme, çatışma çözme ve danışma odaklı yaklaşım olarak üçe ayırmaktadır. Ayrıca uygulamanın temel noktaları destekleme, aktif dinleme becerileri kazandırma, empati becerileri geliştirme ve sorun çözme becerileri şeklinde sıralanmaktadır.

Okullarda yaşanan zorbalık yalnızca zorbalık kurbanları açısından değil, uzun dönemde zorbalar açısından da olumsuzluklar yaratmaktadır. Bu nedenle okullarda akran zorbalığını önlemeye yönelik programlar uygulanması ve bu müdahalelerin etkisinin araştırılması önemli bir gerekliliktir.

Bazı çalışmalar okul çalışanlarının akran zorbalığının azaltılmasına yönelik bilinçlendirilmesine dikkat çekmektedir (Howe ve ark., 2006, s:462). Okulda güvenliği sağlayıcı müdahaleler geliştirirken soruna uygun ve tüm okulu kapsayan müdahalelerin daha etkili olacağı düşünülmektedir (Olweus, 1993; akt. Benbenishty

ve ark., 2008, s:75). Zorbalığı önlemeye yönelik bütün-okul yaklaşımı zorbalığı sistematik bir problem olarak ele alıp nedenlerini bireysel düzeyde, sınıf düzeyinde ve okul düzeyindeki faktörlerle açıklamaktadır. Bu nedenle, müdahaleler zorbalık uygulayanlar ya da zorbalığa maruz kalanlara yönelik bireysel düzeyde olmayıp tüm okulu kapsamayı amaçlamaktadır (Smith ve ark., 2004). Astor ve ark.. (2005, s:28) okullarda zorbalığı önlemeye yönelik geliştirilen önleme programlarının genel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Okullarında yaşanan şiddetin türüne ilişkin (cinsel taciz, kavga, silah kullanımı vb.) öğrenci, öğretmen ve ailelerin farkındalıkları artırılarak sorumluluk almalarının sağlanması,
- Tüm okulu kapsayan açık ve kolay anlaşılır bir rehber oluşturulması,
- Uygulamalara okul içindeki çeşitli sosyal sistemler dahil edilerek tüm okulu kapsayan, açık iletişimin kullanıldığı şiddet öncesi, şiddet esnası ve şiddet sonrası konulara ilişkin bilgilendirme yapılması
- Geliştirilen programlara okul çalışanları, öğrenciler ve ebeveynlerin katılımının sağlanması,
- Müdahalelerin okulun misyonuna ve doğal sürecine uyumunun sağlanması,
- Sınıf dışı alanlarda kontrolün ve rehberliğin artırılması.

1.9. Akran Zorbalığı ve Okul Sosyal Hizmeti

Sosyal hizmet mesleğinin önemli çalışma alanlarından biri olan okul sosyal hizmeti öğrencilerin okul ortamında çeşitli nedenlerden kaynaklanan problemlerini çözmeye yönelik müdahalelerde bulunan bir çalışma alanıdır. Okul sosyal hizmetinin amacı akademik ve sosyal açıdan sağlıklı ve güvenli bir okul ortamı içinde tüm çocukların eşit fırsat ve kaynaktan yararlanmasını sağlamaktır (O'Donnell, 2000; akt. Openshaw: 4). Bu amacı yerine getirmeye çalışan okul sosyal hizmet uzmanları ekolojik bakış açısı ile hareket etmektedir. Ekolojik yaklaşımı kullanan sosyal hizmet uzmanları soruların kaynağında yalnızca çocuğun olmadığını, çocuğun etkileşim içinde olduğu sistemlerin de soruna etki ettiğini düşünmektedirler. Bu yönüyle ekolojik yaklaşım, sorunlara çok boyutlu bakmayı sağlamaktadır (Özkan ve Kılıç,

2014: 74-75). Sosyal hizmet uygulamalarının bileşenlerini oluşturan koruyucu, önleyici ve tedaviye yönelik eylemler sosyal hizmetin her alanında olduğu gibi okul sosyal hizmetinde de kullanılmaktadır.

ABD’ deki Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği (NASW), okul sosyal hizmet uygulamalarını dört temel alan olarak tanımlamaktadır (Karakaya, 2012, akt. Gökçearslan Çifci ve ark. 2017:11).

1. Bireyler veya gruplar arasında stresi azaltmak veya ortadan kaldırmak için erken müdahale,
2. Öğrenciler, veliler, okul personeli veya toplum kuruluşları için problem çözme hizmeti sunma,
3. Risk altındaki öğrencilerin erken tanımlanması,
4. Sorunlarla başa çıkma, karar verme ve sosyal becerilerini geliştirmek için okullarda çeşitli gruplarla çalışma.

Okul sosyal hizmetinin çalışma alanlarında yer aldığı gibi okullarda akran zorbalığını azaltma ve önleme amaçlı kullanılan yöntem ve uygulamalar doğrudan sosyal hizmet mesleğinin eğitim-öğretim ortamında uyguladığı çalışmalardır.

Dupper (2013) okul ortamlarında yaşanan sorunları içe dönük sorunlar, dışa dönük sorunlar ve sosyal sorunlar olmak üzere üç farklı gruba ayırmaktadır. Bu gruplandırma okullarda karşılaşılan sorunlara yönelik hangi müdahale yönteminin kullanılması gerektiğini anlamayı kolaylaştırmaktadır. Akran zorbalığı Dupper (2013)’ün gruplandırmasında dışa dönük davranış sorunları arasında yer almaktadır. Öğrencinin zorbaca davranışı doğrudan bir başkasına yönelik olsa da, uzun vadede zorbalık uygulayanların da zorbalık mağdurları gibi sosyal ve psikolojik çeşitli sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir.

Okul sosyal hizmetinde okulda yaşanan zorbalığı azaltmaya ve önlemeye yönelik, birey, grup veya tüm okulu hedef alan uygulamalar bulunmaktadır. Zorbalığa yönelik programlarda genel olarak, zorbalık davranışında bulunan veya

zorbalığın kurbanı olan öğrenci sayısını azaltmak veya öğrencilerin bu davranışlara ilişkin tutumunu değiştirmek yer almaktadır (Smith ve ark., 1999 akt; Baldry ve Farrington; 2007, s:183-184).

Bir çalışma alanı olarak okul sosyal hizmetinin görevleri şu şekilde sıralanmaktadır (Duyan ve Özbeşler, 2009).

1. Öğrencilerin Gereksinimlerini Değerlendirme: Öğrenci gereksinimleri değerlendirilirken sosyal hizmet mesleğinin yöntem ve teknikleri kullanılıp öğrencilerin gelişim dönemleri ve bireysel özellikleri dikkate alınarak psikolojik, sosyal ve ekonomik yönlerden özel gereksinimleri değerlendirilmektedir.

2. Program Planlama ve Değerlendirme: Okul ortamında disiplinler arası bir ekip işbirliğiyle öğrencilere, ailelere ve okul personeline yönelik çeşitli eğitim programlarının planlanması, değerlendirilmesi ve uygulanması sürecine mesleki bilgi ile katkı sağlama.

3. Doğrudan Hizmet Verme: Okul sistemi içinde yer alan bir veya çok sayıda kişinin yaşadığı sorunlar dikkate alınarak sosyal hizmet yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bireysel veya sosyal grup çalışmalarıyla doğrudan hizmet vermeyi kapsar.

4. Konsültasyon/Liyezon: Okul sosyal hizmet uzmanları okul ortamı içerisinde öğretmenler, okul yönetimi, okul psikoloğu, okul hekimi, okul hemşiresi gibi diğer disiplinlerden gelen meslek elemanları ile işbirliği yaparak çalışırlar.

5. Kaynak geliştirme: Sosyal içermeden yoksul kalan ve okul topluluğunun dışında kalan öğrencilere yönelik kaynak geliştirmeye çalışarak bu hizmetleri koordine eder.

Okul sosyal hizmet uzmanları tarafından okullarda yaşanan saldırganlık ve zorbalıkla başa çıkmada kullanılan müdahaleler arasında danışmanlık, krize müdahale, beceri eğitimleri, öğrencilere yönelik akran programları, toplum programları, öğretmen programları ve güvenlik önlemleri yer almaktadır (Astor, 2005, s:20).

Okul odaklı müdahaleler istenmeyen davranışların önüne geçilmesi ve davranış değişikliği yaratılmasında etkilidir. Bunun bir nedeni; öğrencilerin okul ortamında

uzun zaman geçirmeleri nedeniyle, okullarda istenmeyen davranışların tespit edilebilmesinin kolaylığıdır.

Okullarda uygulanan önleyici müdahaleler alkol ve uyuşturucu madde kullanımını, zorbalığı, okula devamsızlığı azaltmaya ve suçu önlemeye yönelik çeşitli plan, program ve müdahaleleri kapsamaktadır. Bibby (2013, s:102) Okul sosyal hizmet uzmanları çatışma çözmede kullanılan danışmanlık, arabuluculuk ve savunuculuk rollerinin sıklıkla akran zorbalığı ile ilgili müdahalelerde de kullanıldığından bahsetmektedirler. Ayrıca öğrencilerin zorbalığa karşı korunmasında öğrenciler, ebeveynler ve çeşitli topluluklarla grup çalışmaları yaygın bir şekilde uygulanmaktadır.

Roberts (2004) başarılı okul odaklı önleme programlarında müdahalelerin aile/ebeveyn katılımı, akademik başarının desteklenmesi, mesleki eğitim, değerler eğitimi, davranış değişimi, olumlu sosyalizasyon, aile danışmanlığı, uyuşturucu ve alkol danışmanlığı, grup terapisi ve toplum hizmetlerinden oluşan çok sistemli bir bakışın hakim olduğunu belirtmektedir.

Okul ortamlarında gerçekleştirilen grup çalışmalarında gençlerin yeterlilik ve sosyal uyumunu istenilen duruma getirmeye yönelik grup çalışmalarına sıklıkla başvurulmaktadır (Claiborn, Kerr ve Strong, 1990; akt. Dupper ve Bosh 1996). Zorbalığı önleme ve azaltmaya yönelik grup çalışmalarının daha çok öfke kontrolü, çatışma çözme, akran ve aile ilişkilerini güçlendirme gibi prososyal davranış biçimlerine odaklandığı görülmektedir.

Özellikle istenmeyen davranışta bulunan ve okulda disiplin cezası ile karşı karşıya olan öğrenciler için alternatif uygulamalar geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Yanlış davranışlara karşılık cezalandırılmak yerine okulda nasıl davranılması gerektiğine yönelik müdahaleler uzun vadede daha kalıcı etki göstermektedir (Dupper, 2010).

Ornstein ve Moses (2002)'e göre, okullar çocuğun güven ve bağlanma oluşturması için önemli bir işlev görmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanları ev ortamı destekleyici olmasa bile, çocuğun ev bağlantısının korunmasına yardım etmektedir. Bazı çocuklar ev ortamlarında güvenli bağlanma gerçekleşmediği zaman okul, öğretmenler, sekreterler ve yöneticilere yönelik bağlanma gerçekleştirebilmektedirler. Sosyal hizmet uzmanları okuldaki diğer profesyonellere teknik yardımda bulunarak bir çocuğun bağlanma figürüne ihtiyaç duyabileceğini anlamasına yardım etmelidir.

1.10. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma KKTC'de zorbalığın yaygınlığını belirlemek ve gençlerin demografik özelliklerinin, okul yaşamının, aile ilişkilerinin, arkadaşlık ilişkilerinin, okul yaşamlarının, benlik saygılarının ve yoksulluğun zorbalık davranışı ile ilişkisini btespit etmek amacıyla Kuzey Kıbrıs'ın altı farklı ilçesindeki devlet liselerinde okuyan gençler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

2011 yılı nüfus sayımına göre KKTC nüfusu 286,257'dir (Devlet Planlama Örgütü, 2016). Aynı yıl içinde ortaöğretime devam eden öğrencilerin sayısı 15,638'dir (KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi İstatistik Yıllığı 2010-2011). 1974 yılı itibariyle Kıbrıs'ın kuzeyi sürekli göç almanın yanında ülke dışına sürekli göç veren bir durumdadır. Değişen nüfus yapısı toplum yaşamını etkilemekle birlikte uyum sürecine dayalı çeşitli sorunların görölmesine neden olmaktadır. Bu durum, okul odaklı incelendiğinde farklı etnik köken, dil, sosyoekonomik düzey ve alışkanlıkların okula uyum sürecini etkilediği düşünölmektedir. 2015-2016 öğretim yılında KKTC okullarında okuyan ortaöğrenim öğrencilerinin %69,5'inin KKTC, %26, 3'ünün TC ve %4,2'sinin üçüncü dünya ülkelerinden gelen öğrencilerden oluştuğu belirtilmektedir (KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi İstatistik Yıllığı 2015-2016).

KKTC’de akran zorbalığı konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların sayıca az, kapsam olarak sınırlı sayıda örneklem üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Altı farklı ilçedeki liselerde okuyan gençler üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmanın, bu alandaki bilgi boşluğunu gidermesi ve bu alanda çalışan bilim insanı, üniversite ve diğer kuruluşlara önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

Araştırma KKTC’de okul sosyal hizmeti alanındaki öncü çalışmalardan biri olması ve yapılacak diğer çalışmalara kaynak oluşturması açısından da önemlidir. Bu nedenle çalışmanın hem uygulama, hem de kuramsal açıdan yararı olacağı; okuyan gençlere kapsamlı ve nitelikli hizmet verilmesi ve onların gereksinimlerinin ortaya konulmasının gençlik ve zorbalık konusundaki kuramsal çalışmalara bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarının gençlik alanında çalışma yapanlara; spesifik olarak eğitim alanında çalışan rehber öğretmenlere, sosyal hizmet uzmanlarına, psikologlara; bu alanda staj ve uygulamalarını yürütecek olan öğrencilere ve genelde ülkemizde gençlere hizmet veren diğer meslek elemanlarına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar, ülkemizde gençlere yönelik sunulacak hizmetlerde, sorunların önlenmesi ve risk gruplarının belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Bu açıdan, başta okullar bazında psiko-sosyal hizmetlere yönelik yapılanmanın gözden geçirilmesi önemli görülmektedir.

1.11. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın başlangıcında planlanmasına rağmen araştırma sürecinde özel okullardan izin alınamamasından ötürü araştırma devlet liseleri ile sınırlıdır. Bu durumun veri kaynaklarını sınırlandığı düşünülmektedir. Diğer yandan, araştırmayı olumsuz yönde etkileyebilecek, araştırmacının elinde olmayan faktörlerden kaynaklanan sınırlılıklar; birbirinden farklı okullarda öğrencilerin (n=8)

araştırmaya katılmak istememesi ve veri toplandığı esnada 12. sınıf öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanmaları nedeniyle okulda bulunmamalarıdır. Araştırma katılımcıları kendilerine yöneltilen soru kağıdını cevaplandırmaya başlamadan önce akran zorbalığı hakkında bilgilendirilmiştir. Bu bilgilendirme her bir sınıf için 6-7 dakikadan oluşmaktadır. Akran zorbalığının tanımlanmasındaki güçlükler nedeniyle araştırma katılımcılarının zorbalık olarak tanımlanan eylemleri ayırt etmede zorluk yaşadıkları düşünülmektedir. Bu durumun araştırmayı sınırladığı düşünülmektedir.

1.12. Tanımlar

Akran: 14-21 yaş aralığındaki gençler.

Zorba: Olweus Zorba/Kurban Anketinde yer alan 24., 25., 26., 27., 28., 29., 30., 31., 32. ve 33. sorulardan üç ve daha fazlasına “ayda iki veya üç kez” veya bu sorulardan herhangi birine “yaklaşık haftada bir” seçeneğini işaretleyen ergeni anlatmaktadır.

Kurban: Olweus Zorba/Kurban Anketinde yer alan 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12. ve 13. sorulardan üç ve daha fazlasına “ayda iki veya üç kez” veya bu sorulardan herhangi birine “yaklaşık haftada bir” seçeneğini işaretleyen ergen kurban sayılmaktadır.

Zorba/Kurban: Anketin hem zorba hem de kurban bölümünde değerlendirme kriterlerine uyan ergenler zorba/kurban olarak tanımlanmaktadır.

Ne zorba ne kurban: Ankette belirtilen zorba, kurban ve zorba/kurban kriterlerine uymayan ve bu gruplardan birinde yer almayanlar şeklinde tanımlanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı KKTC liselerinde zorbalığın yaygınlığını tespit ederek gençlerin demografik özellikleri, aile işlevleri ve ilişkileri, arkadaşlık ilişkileri, okul yaşamı ile özsaygının akran zorbalığıyla ilişkisini incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Araştırmaya katılan gençlerin sosyo-demografik özellikleri nedir?
2. Araştırmaya katılan gençlerin ebeveynlerinin sosyo-demografik özellikleri nedir?
3. Araştırmaya katılan gençlerin sosyo-ekonomik özellikleri nedir?
4. Araştırmaya katılan gençlerin aileleriyle ilişkileri ne tür özellikler göstermektedir?
5. Araştırmaya katılan gençlerin okul yaşamına dair gösterdikleri özellikler nelerdir?
6. Araştırmaya katılan gençlerin okulda karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
7. KKTC liselerinde akran zorbalığının yaygınlığı nedir?
8. Okul türüne göre (düz lise, ilahiyat koleji, meslek lisesi, maarif koleji) zorbalığın yaygınlığı değişmekte midir?
9. Öğrenciler tarafından yaygın olarak maruz kalınan zorbalık türleri nelerdir?
10. Zorbalığa ilişkin sık görülen kimi özelliklerin dağılımı nasıldır? (zorbalık yapan öğrencinin sınıfı, cinsiyeti, zorbalığa maruz kalma süresi, zorbalığa uğradığını birine söyleme, zorbalığa ilişkin yetişkinlerin okulla temasa geçme sıklığı)
11. Zorbalık nerelerde meydana gelmektedir?

12. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre akran zorbalığı durumları değişmekte midir?
13. Öğrencilerin yaşlarına göre akran zorbalığı durumları değişmekte midir?
14. Öğrencilerin uyruklarına göre akran zorbalığı durumları değişmekte midir?
15. Öğrencilerin kardeş sayısına göre akran zorbalığı durumları değişmekte midir?
16. Öğrencilerin anne-baba eğitim durumuna göre akran zorbalığı durumları değişmekte midir?
17. Öğrencilerin aile gelirlerinin yeterli olma durumuna göre akran zorbalığı durumları değişmekte midir?
18. Öğrencilerin gelir getiren bir işte çalışma durumuna göre akran zorbalığı durumları değişmekte midir?
19. Öğrencilerin anne-baba ilişkilerini tanımlama şekline göre akran zorbalığı durumları değişmekte midir?
20. Öğrencilerin sınıfta kalma, disiplin cezası alma, okulu sevmeye, okul değişikliği yapmak isteme gibi özelliklerine göre akran zorbalığı durumları değişmekte midir?
21. Öğrencilerin zorba, kurban, zorba/kurban veya ne zorba ne kurban olma durumlarına göre Akran İlişkileri, Aile Değerlendirme, Coopersmith Özsaygı Ölçeği puanları nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama süreci, verilerin analizi ile süre ve olanaklara dair bilgilere yer verilmektedir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Gençlerin demografik özelliklerinin, okul yaşamının, aile ve arkadaşlık ilişkilerinin akran zorbalığına etkisi incelenen araştırma nicel bir araştırmadır. Araştırma genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Böylece var olan bir durum var olduğu şekliyle betimlenmiştir. Genel tarama modelleri, örnekleme yoluyla evren hakkında kestirmelerde bulunma ve genellemeler yapma amacını gütmektedir. Genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli, genellikle birden çok değişken arasındaki etkileşimin belirlenmesinde kullanılmaktadır (İslamoğlu, 2011: 232).

Kuzey Kıbrıs'ta lise öğrencilerinin akran zorbalığı durumlarına ilişkin kapsamlı nicel verilerin olmaması sorunun boyutlarının anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Akran zorbalığına yönelik öneleyici müdahaleler planlanıp uygulamadan önce sorunun tüm boyutları ile ele alınması gerektiği açıktır. Akran zorbalığının yaygınlığını ortaya koymak ve sorunun neden-sonuç ilişkisini açıklamak amacıyla araştırma nicel araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmada akran zorbalığının yaygınlığı ile ilgili bilgi, gençlerin demografik özellikleri, aile ilişkileri ve arkadaşlık ilişkileri ile okul yaşamının akran zorbalığına etkisi kendi koşulları içinde var olduğu şekliyle ortaya konmaya çalışılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini KKTC liselerinde okuyan gençler oluşturmaktadır. Kuzey Kıbrıs'ta lise eğitimi 32 tane devlet okulu ve 8 özel okul aracılığıyla Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı denetiminde verilmektedir. Bu okullarda okuyan toplam öğrenci sayısı 11.858'dir. Araştırma kapsamına girecek gençlerin belirlenmesi KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi İstatistik Yıllığı temel alınarak hesaplanmıştır. Ancak araştırma sürecinde özel okullardan araştırma için gerekli izin alınamamasından ötürü araştırma devlet liseleriyle sınırlandırılmıştır. 2016 yılı verilerine göre KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı devlet liselerinde öğrenim gören öğrenci sayısı 10.157'dir.

Araştırma evreninde yer alan tüm öğrencilere ulaşılması mümkün olmadığından, evreni temsil edecek bir örneklem seçilmiştir. Buna göre evreni bilinen örneklem formülü kullanılarak 10.157 öğrenciden %95 güven düzeyi ve %5 örnekleme hatası ile görüşülmesi gereken öğrenci sayısının 370 olduğu hesaplanmıştır. Araştırmacı 916 öğrenci ile görüşerek veri toplamış ancak 80 öğrencinin doldurmuş olduğu anketler eksik olduğundan değerlendirmeye alınmamıştır. Bu durumda 836 kişiden toplanan veriler geçerli sayılmıştır.

Araştırmada çalışma evrenini temsil edecek şekilde tabakalı tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak bir örneklem seçilmiştir. Araştırma evreninde yer alan öğrenciler önce bulundukları ilçelere (Lefkoşa, Gazimağusa, Girne, Güzelyurt ve İskele) göre tabakalanıp ardından Basit Rasgele Örneklem yöntemi ile seçilerek araştırma evrenine alınmıştır. Tabaka ağırlıkları ve örnekleme dahil edilen öğrenci sayıları Çizelge 2.1.'de verilmiştir.

Çizelge 2.1. Araştırma Kapsamındaki İlçelerin Devlet Liselerine Ait Evren ve Örneklem Genişliği

İlçe	Evren (N)	N/Ni	Örneklem Genişliği (n)
Lefkoşa	4940	0,49	407
Gazimağusa	2356	0,23	194
Girne	991	0,10	82
Güzelyurt	1077	0,11	89
İskele	793	0,08	65
Toplam	10157	1,00	836

Çizelge 2.1’de görüldüğü gibi Kuzey Kıbrıs’ın beş farklı ilçesinden okul çeşitliği dikkate alınarak örneklem belirlenmiştir. Bu çeşitlilik örneklemin evrenegenellenebilirliğini artırmaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan bağımsız ve bağımlı değişkenlerine ilişkin bilgiler ve bu değişkenlere ilişkin işlevsel tanımlar Çizelge 2.2.’de verilmiştir:

Çizelge 2.2. Araştırmanın Bağımsız ve Bağımlı Değişkenleri

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken
Demografik Özellikler	Zorbalık Davranışı
Okul Yaşamına İlişkin Özellikler	
Arkadaş İlişkilerine İlişkin Özellikler	
Aile İlişkilerine ve İşlevlerine İlişkin Özellikler	

1. Demografik özellikler: Araştırma kapsamına giren gençlerin cinsiyet, yaş vb. özellikleridir.

2. Aile ilişkileri ve işlevleri: Anne-baba ve kardeşlerle ilişkiler ile aile değerlendirme ölçeği tarafından değerlendirilen sorun çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolü ve genel fonksiyonlar açısından gençlerin ailelerinin sağlıklı ya da sağlıklısız olmasını kapsamaktadır.

3. Arkadaş ilişkileri: Arkadaş ilişkileri ölçeği tarafından değerlendirilen bağlılık, güven ve özdeşim, kendini açma ve sadakat açısından gençlerin arkadaş ilişkilerini kapsamaktadır.

4. Okulda yaşanan sorunlar: Gençlerin devam ettikleri sınıftaki öğrenci sayısının fazlalığı, öğretmen sayısının yetersiz olması, sınıfta kalma durumu, okula ara verme durumu, disiplin cezası alma, okulu sevmeme, okulda danışabilecek birini bulamama gibi durumları kapsamaktadır.

5. Zorbalık davranışı: Olweus Zorba/Kurban anketi tarafından değerlendirilen zorbalık çeşitleri, zorbalığa uğramanın süresi, okul dışında zorbalık, öğretmenler ve akranlar tarafından zorbalık olaylarına yapılan müdahalenin belirlenmesi, zorbalığa uğramaya ilişkin iletişim, zorbalığa ilişkin duygular ve tutumlar ve davranışları kapsamaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ile akran zorbalığının yaygınlığını belirlemek üzere Olweus Zorba/Kurban anketi, aile ilişkileri ve işlevlerini belirlemek üzere Aile Değerlendirme Ölçeği (Bulut, 1990), arkadaşlık ilişkilerini belirlemede Arkadaşlık İlişkileri Ölçeği (Kaner, 2000) ve özsaygıyı belirlemede Coopersmith Özsaygı Ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu aracılığıyla öğrencilerin yaş, sınıf, doğum yeri, uyruk, anne ve babanın eğitimi, mesleği, kardeş sayısı, ailenin ekonomik durumu, öğrencinin okul başarısı, okul ortamını nasıl algıladığıyla ilgili veri toplanmıştır. Kişisel bilgi formundaki sorular beş kategoriden oluşmaktadır.

Birinci kategoride; öğrencilerin kişisel bilgileri (doğum yeri, yaş, kardeş sayısı, aile türü vb.),

İkinci kategoride; okul yaşamı (okula ara verip vermediği, sınıfta kalma durumu, disiplin cezası alıp almadığı, okula karşı tutumu, okulda danişabileceği birinin olup olmadığı, okulunu değiştirmek isteyip istemediği ve okulda karşılaşılan sorunlar),

Üçüncü kategoride; anne-babanın eğitim durumu, mesleği ve oturulan konutla (kimlerle birlikte oturduğu, evin kime ait olduğu, evde kendine ait bir da olup olmadığı vb.) ilgili sorular,

Dördüncü kategoride; sosyal güvence ve ekonomik durumla ilgili sorular,

Beşinci kategoride; anne-baba ve aile ilişkileriyle ilgili sorular yer almaktadır.

2.3.2. Yeniden Düzenlenmiş Olweus Zorba/Kurban Anketi

Zorba/Mağdur Anketi (Bully/Victim Questionnaire) Dan Olweus'un Norveç ve İsveç'teki okullarda zorbaca davranışların belirlenmesi amacı ile oluşturduğu ve büyük çaplı araştırmalarında kullandığı temel veri toplama aracıdır. Bu anket formu öğrenciler tarafından isim belirtmeden doldurulmaktadır.

Olweus'un Zorba/Mağdur Anketinde zorba/mağdur problemini şu açılardan ölçmeye çalışan 39 soru yer almaktadır: Öğrenciler hakkında kişisel bilgiler, kurbanların belirlenmesi; zorbaların belirlenmesi, zorbalık çeşitleri, zorbalığa uğramanın süresi, okul dışında zorbalık, öğretmenler ve akranlar tarafından zorbalık olaylarına yapılan müdahalenin belirlenmesi, zorbalığa uğramaya ilişkin iletişim, zorbalığa ilişkin duygular ve tutumlar ve sosyal ilişkiler (Dölek, 2002: 136-137). Anket zorbalıkla ilgili açıklamanın ardından ana sorulardan ve bu ana sorulara bağlı alt sorulardan oluşmaktadır. Her ana sorunun öncesinde öğrencilere soruyu anlamalarını kolaylaştıracak açıklamalar, tanımlamalar ve yönergelere yer verilmektedir. Ankette kurbanları belirlemek için yer alan sorulardan (4., 5.,6.,7.,8.,9.,10.,11.,12.,13.) 3 ve daha fazlayı maddeye "ayda iki veya üç kez" veya

herhangi bir soruya “yaklaşık haftada bir” seçeneğini işaretleyen ergen kurban sayılmaktadır. Zorbaları belirlemek için ankette yer alan sorulardan (24., 25., 26., 27., 28., 29., 30., 31., 32., 33.) 3 ve daha fazla soruya “ayda iki veya üç kez” veya herhangi bir soru için “yaklaşık haftada bir” seçeneğini işaretleyen ergen zorba sayılmaktadır. Anketin hem zorba hem de kurban bölümünde değerlendirme kriterlerine uyan ergenler zorba/kurban olarak sınıflandırılmaktadır. Yeniden Düzenlenmiş Olweus Zorba/Kurban Anketinin KKTC’deki geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur (Altunsoy, 2010). Totan (2007) anketin kurban ile ilgili maddeleri için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısını 0,77, zorba maddeleri için 0,82 bulunmuştur. Bu çalışmada araştırmacı tarafından toplanan verilerin iç tutarlılığının incelenmesi adına Cronbach Alfa testi yapılmış ve ankete ilişkin Cronbach Alfa katsayısının 0,823 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer anketin çalışma için yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.3.3. Aile Değerlendirme Ölçeği

Gençlerin aile işlevsellik düzeyini belirlemek amacıyla Aile Değerlendirme Ölçeğinin Genel İşlevler Alt ölçeği (Bulut, 1990) kullanılmıştır. Aile Değerlendirme Ölçeği bir ailenin işlevlerini hangi konularda yerine getirebildiğini veya getiremediğini belirleyen bir değerlendirme aracıdır. Aile Değerlendirme Ölçeği yedi alt ölçekten oluşmaktadır. Bunların 6 tanesi aile işlevlerindeki her bir sorun alanını tek tek ele almakta, bir tanesi de genel işlevler üzerinde odaklanmaktadır. Ölçekteki her soru yedi alt ölçekten bir tanesine aittir. Kimi sorular sağlıklı işlevler ile ilgili, kimi sorular da sağlıklı işlevlerle ilgilidir. Araştırmada araştırmacı tarafından toplanan verilerin iç tutarlılığının incelenmesi adına Cronbach Alfa testi yapılmış ve ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa katsayısının 0,853 olduğu tespit edilmiştir.

2.3.4. Arkadaş İlişkileri Ölçeği

Gençlerin içinde bulundukları akran ilişkilerini belirlemek amacıyla Arkadaş İlişkileri Ölçeği (Kaner, 2002) kullanılmıştır. Gençlerin arkadaşları ile ilişkilerinde yaşadıklarının ve hissettiklerinin değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan ölçek iki kısımdan oluşmaktadır. İlk bölümde 18 ifade yer almakta ve her bir ifade için “her zaman”, “sık sık”, “ara sıra” “nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneklerinden biri işaretlenmektedir. Ölçek ayrı ayrı 4 alt boyutu ölçen toplam 18 maddeden oluşmuştur. Bu alt boyutlar bağlılık (8 madde), güven ve özdeşim (4 madde), kendini açma (3 madde) ve sadakat (3 madde) alt boyutlarıdır. Arkadaş İlişkileri Ölçeği’nin (AİÖ) 4 alt boyutu olup buna ilişkin operasyonel tanımları aşağıda belirtilmiştir. Araştırma kapsamında Arkadaş İlişkileri Ölçeği’nin geçerlilik ve güvenirlik çalışmasında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .861 olarak bulunmuştur. Bu değer anketin çalışma için yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

a) Bağlılık: Bu alt ölçekte, gençlerin birbirlerine karşılıklı sevgi ve yakınlık duymalarını ifade eden 8 madde olup AİÖ’nin 1, 4, 10, 11, 12, 13, 15 ve 16. sorulardan oluşmaktadır.

b) Güven ve özdeşim: Gençlerin birbirlerine güvenmeleri ve özdeşleşmeleriyle ilgili 4 madde olup AİÖ’nin 2, 8, 9 ve 18. sorularından oluşmaktadır.

c) Kendini açma: Üç maddeden oluşan bu alt ölçekte gençlerin sorunlarını arkadaşlarıyla paylaşımı değerlendirilmekte olup, AİÖ’nin 6, 7 ve 14. sorularından oluşmaktadır.

d) Sadakat: Başı derde giren arkadaşlarını korumak amacıyla yalan söylemeyi ve arkadaşları onun başını derde soksa bile onların yanında yer almayı içeren 3 maddeden oluşmakta olup, AİÖ’nin 3, 5 ve 17. sorularından oluşmaktadır (Bulut, 1990).

2.3.5. Coopersmith Özsaygı Ölçeği

Coopersmith Özsaygı Ölçeği bireyin kendi ile ilgili tutumuna yönelik Stanley Coopersmith tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçekte benlik saygısıyla ilgili üç özellik kabul edilmektedir. Birincisi; benlik saygısının bireyin kendisi ile ilgili değerlendirmelerini yansıttığı. İkincisi benlik saygısı ilişkin yargının göreceli olduğu ancak ve hemen değişmediği. Üçüncüsü, benlik saygısı ile ilgili yargının bireyin yaşına, cinsiyetine ve sosyal rollerine göre değişebildiğidir. Ölçeğin 25 ve 58 maddelik iki versiyonu bulunmaktadır (Harputlu, 2005). Gerçekleştirilen araştırmada 25 maddelik kısa form kullanılmıştır. Ölçek “Benim Gibi” ya da “Benim Gibi Değil” biçiminde işaretlenebilen maddelerden oluşmaktadır. Ölçekteki olumlu şıklar 4 ile çarpılarak puanlama yapılmaktadır. Ölçekten maksimum 100 puan alınabilirken, minimum 0 puan alınmakta ve puan yükseldikçe bireylerin benlik saygısı artmaktadır. Ölçekten alınan puan 0-50 puan arası ise, düşük benlik saygısına, 50-100 puan arasında hesaplanmışsa yüksek benlik saygısına işaret etmektedir (Turan ve Tufan, 1987). Araştırmacı tarafından toplanan verilerin iç tutarlığının incelenmesi adına Cronbach Alfa testi yapılmış ve ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa katsayısının 0,776 olduğu tespit edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma için gerekli veriler araştırmacı tarafından önceden hazırlanan soru kağıdı aracılığıyla Aralık 2016 - Mayıs 2017 döneminde toplanmıştır. Anket sorularının işlerliğini kontrol etmek üzere 6 Aralık 2016 tarihinde Lefke Gazi Lisesi’nde (n=21) pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmanın ardından ankete son şekli verilerek veri toplanmaya başlanmıştır.

Araştırma ile ilgili Ankara Üniversitesi etik kurul kararı ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı araştırma izni alındıktan sonra örnekleme yer alan okulların müdürleri ile görüşülerek veri toplanması için uygun zaman aralığı belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde kimi okullarda rehber öğretmen sınıfta

bulunarak veri toplama sürecine katılmış, kimi okullarda yalnızca araştırmacı ve öğrencilerin birarada bulunduğu sınıflarda veri toplanmıştır. Araştırmada incelenmek üzere seçilen parametreler çevresinde kodlama yönergesi hazırlanmış ve buna bağlı olarak veri tabanı oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde araştırma kapsamındaki gençlerden anket formu ile toplanan tüm veriler, hazırlanan yönerge çerçevesinde bilgisayara kaydedilmiş ve istatistiksel analizler SPSS (Standart Package for Social Sciences) sürüm 22 aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama ve veri giriş süreci tamamlandıktan sonra Temmuz 2017’ de veri analizlerine başlanmıştır.

Veri toplama sürecinde özellikle kalabalık okullardaki öğretmenler ve okul yöneticileri, çeşitli üniversitelerden çok sayıda öğrencinin okullarında anket uygulamayı talep ettiklerini ve bunun onlar için iş yükü ve zaman kaybı olduğunu ifade etmişlerdir.. Ayrıca kimi araştırmacıların veri toplama sürecine dahil olmadan veri toplama talepleri olduğunu ve bundan duydukları rahatsızlığı ifade ettiler. Bu durum araştırmacıların etik sorumluluklarını ihmal etmemesi gerektiğini, aksi halde bilimsel araştırmalara yönelik okullarda önyargı oluşabileceğini ortaya koymaktadır. Uygulama esnasında öğrencilerin bilimsel bir çalışmaya katılmayı ders işlemekten daha keyifli bir eylem olarak algıladığı gözlemlenmiştir. Anketler doldurulurken sıklıkla öğrencilerin birbirleriyle dalga geçtiği hatta bazılarının arkadaşlarını incitici şekilde kızdırdıkları gözlemlenmiştir. Bu durum sözel zorbalığın yaygınlığını göstermekle birlikte, pek çok öğrencinin bu tür eylemlerin zorbalık olduğunu farkında olmadıklarını akla getirmektedir. Veri toplama sürecinde farklı okullarda karşılaşılan öğretmenlerle gerçekleştirilen sohbetlerde akran zorbalığının bir sorun olduğu, özellikle rehber öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi oldukları ancak zorbalığı önlemeye yönelik herhangi bir müdahalede bulunamadıkları belirlenmiştir. Kimi okullarda rehber öğretmenler sayıca az olmaları ve üniversite giriş sınavları ile ilgili uzun süren çalışmalar gerçekleştirmek zorunda kalmalarından ötürü okulda yaşanan sorunları derinlemesine ele alamadıklarını belirtmişlerdir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamına alınan öğrenciler ve ebeveynlerini tanıtıcı özellikler, öğrencilerin okula ilişkin özellikleri ve okulda yaşanan sorunların belirlenmesinde frekans analizi kullanılarak elde edilen bulgular frekans dağılım tabloları ile gösterilmiştir. Öğrencilerin akran zorbalığı durumlarının belirlenmesinde de frekans analizi kullanılarak zorba, kurban, zorba/kurban, ne zorba ne kurban olma durumlarının dağılımı frekans tabloları ile gösterilmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin bazı özelliklerine göre akran zorbalığı durumlarının karşılaştırılmasında bağımlı ve bağımsız değişkenler kategorik olduğundan ki kare analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin Akran İlişkileri Ölçeği, Aile Değerlendirme Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Ölçeğinden almış oldukları puanlara ait ortalama, standart sapma, en küçük ve en büyük değer gibi tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Öğrencilerin akran zorbalığı durumlarına göre Akran İlişkileri Ölçeği, Aile Değerlendirme Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak olan hipotez testlerinin belirlenmesinde Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmış ve veri setinin normal dağılıma uyduğu tespit edilmiştir. Varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiş olup, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Buna göre, araştırmada parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Öğrencilerin kurban, zorba, zorba/kurban, ne zorba ne kurban olma durumlarına göre Akran İlişkileri Ölçeği, Aile Değerlendirme Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen verilere uygulanan istatistiksel analizlerin sonuçları ele alınmaktadır. Öncelikle, araştırmada yer alan değişkenlere ilişkin betimleyici istatistiklere yer verilmektedir. Daha sonra, bu değişkenler ile zorbalık davranışı arasındaki ilişkiler üzerinde durulmaktadır.

3.1. Gençleri Tanıtıcı Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan gençlerin cinsiyetleri, yaş dağılımları, doğum yerleri, kardeş sayıları ve okuyan kardeş sayılarına ilişkin gençleri tanıtıcı bulgular yer almaktadır.

Çizelge 3.1. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine göre Dağılımı (n=836)

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kız	419	50,12
Erkek	417	49,88
Yaş		
15 yaş ve altı	215	25,72
16 yaş	243	29,07
17 yaş	226	27,03
18 yaş ve üzeri	152	18,18
Doğum yeri		
KKTC	595	71,17
Türkiye	210	25,12
Diğer	31	3,71
Kardeş sayısı		
Kardeşi olmayan	72	8,61
Bir kardeş	337	40,31
İki kardeş	228	27,27
Üç ve üzeri kardeş	199	23,80

Çizelge 3.1. (Devam) Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine göre Dağılımı (n=836)

Okuyan Kardeş sayısı (n=764)		
Yok	112	14,66
Bir kardeş	365	47,77
İki kardeş	182	23,82
Üç ve üzeri kardeş	105	13,74

Çizelge 3.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %50,12'sinin kız ve %49,88'inin erkek olduğu, %25,72'sinini 15 yaş ve altı, %29,07'sinini 16 yaş, %27,03'ünün 17 yaş ve %18,18'inin 18 yaş ve üzeri yaş grubunda olduğu ve öğrencilerin yaş ortalamasının $16,32 \pm 1,38$ olduğu görülmüştür. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %71,17'sinin KKTC'de %25,12'sinin ise Türkiye'de doğduğu, %25,48'inin 9. sınıfta, %25,12'sinin 10. sınıfta, %26,44'ünün 11. sınıfta ve %22,97'sinini 12. sınıfta öğrenim gördüğü saptanmıştır. Öğrencilerin %40,31'inin bir kardeşi, %27,27'sinini iki kardeşi, %23,80'inin üç ve üzeri sayıda kardeşi olduğu, %8,61'inin ise hiç kardeşi olmadığı saptanmıştır. Kardeşi olan öğrencilerin %47,77'sinin okuyan bir kardeşi, %23,82'sinini iki kardeşi ve %13,74'ünün okuyan üç ve üzeri kardeşi olduğu tespit edilmiştir.

3.2. Gençlerin Ebeveynlerini Tanıtıcı Özellikler

Aşağıda araştırmaya katılan gençlerin ebeveynlerini tanıtıcı bulgular yer almaktadır. Bu kısımda ebeveynlerin yaşları, eğitim düzeyleri ve mesleklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Çizelge 3.2. Öğrencilerin Ebeveynlerinin Tanıtıcı Özelliklerine göre Dağılımı (n=836)

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Anne yaş		
34 yaş altı	84	10,05
35-39 yaş arası	252	30,14
40-44 yaş arası	292	34,93
45-49 yaş arası	153	18,30
50 yaş ve üzeri	55	6,58
Baba yaş		
39 yaş ve altı	70	8,37
40-44 yaş arası	305	36,48
45-49 yaş arası	264	31,58
50 yaş ve üzeri	197	23,56
Anne eğitim		
Bir okul bitirmemiş	46	5,50
İlkokul mezunu	234	27,99
Ortaokul mezunu	145	17,34
Lise mezunu	327	39,11
Üniversite mezunu	84	10,05
Baba eğitim		
Bir okul bitirmemiş	20	2,39
İlkokul mezunu	219	26,20
Ortaokul mezunu	144	17,22
Lise mezunu	343	41,03
Üniversite mezunu	110	13,16
Anne meslek		
Ev Hanımı	469	56,10
Memur	88	10,53
İşçi	97	11,60
Emekli	12	1,44
Serbest	41	4,90
Diğer	129	15,43
Baba meslek		
Memur	178	21,29
İşçi	203	24,28
Emekli	44	5,26
Serbest	176	21,05
Diğer	235	28,11

Araştırmaya katılan öğrencilerin %10,05'inin annesinin 34 yaş ve altı yaş grubunda, %30,14'ünün 35-39 yaş arası, %34,93'ünün 40-44 yaş arası, %18,30'unun 45-49 yaş arası ve %6,58'inin 50 yaş ve üzeri yaş grubunda yer aldığı, babaların

%8,37'sinin 39 yaş ve altı, %36,48'inin 40-44 yaş arası, %31,58'inin 45-49 yaş arası ve %23,56'sının 50 yaş ve üzeri yaş grubunda yer aldığı saptanmıştır. Öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin %27,99'unun annesinin ilkokul mezunu, %17,34'ünün ortaokul mezunu, %39,11'inin lise mezunu olduğu ve %10,05'inin üniversite mezunu olduğu, %26,20'sinin babasının ilkokul mezunu %17,22'sinin ortaokul mezunu, %41,03'ünün lise ve %13,16'sının üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %56,10'unun annesinin ev hanımı olduğu, %10,53'ünün memur, %11,60'ının işçi, 15,43'ünün ise diğer meslek gruplarında olduğu, %21,29'unun babasının memur, %24,28'inin işçi, %21,05'inin serbest meslek sahibi ve %28,11'inin diğer meslek gruplarında olduğu saptanmıştır.

3.3. Gençlerin Sosyoekonomik Durumlarına dair Bulgular

Bu bölümde gençlerin sosyoekonomik durumları ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Çizelge 3.3. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarına göre Dağılımı (n=836)

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Oturulan evin mülkiyeti		
Kiracı	203	24,28
Kendimize ait	588	70,33
Bir akrabamızın, kira ödemiyoruz	20	2,39
Diğer	25	2,99
Kendine ait odası olma durumu		
Evet	725	86,72
Hayır	111	13,28
Sosyal güvence		
Var	719	86,00
Yok	117	14,00
Ekonomik durum		
Çok iyi	54	6,46
İyi	371	44,38
Orta	388	46,41
Kötü	14	1,67
Çok kötü	9	1,08
Ailenin yaşam standartları		
Çok iyi	141	16,87
İyi	432	51,67
Orta	240	28,71
Kötü	10	1,20
Çok kötü	13	1,56
Ailenin gelirinin yeterli olması durumu		
Evet	608	72,73
Hayır	228	27,27
Ailenin borcu olması durumu		
Evet	438	52,39
Hayır	398	47,61
Ailenin herhangi bir kurumdan yardım alması		
Evet	69	8,25
Hayır	767	91,75
Gencin çalışma durumu		
Hayır	609	72,85
Evet	227	27,15
Okul çağındaki kardeşlerin çalışma durumu		
Hayır	769	91,99
Evet	67	8,01

Çizelge 3.3. incelendiğinde, öğrencilerin %70,33'ünün oturdukları evin mülkiyetinin kendilerine ait olduğu ve %24,28'inin oturdukları evde kiracı olduğu,

%86,72'sinin kendilerine ait bir odasının olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %86,0'sının sosyal güvencesinin olduğu, %13,28'inin ise olmadığı grlmştir. Öğrencilerin %44,38'i ekonomik durumlarını iyi, %46,41'i orta olarak tanımlamış, %16,87'si ailesinin yaşam standartlarını çok iyi, %51,67'si iyi, %28,71'i ise orta olarak nitelendirmiştir. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin %72,73' ailesinin gelirinin yeterli olduğunu, %91,75'si ailesinin herhangi bir kuruma yardım başvurusunda bulunmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin %27,15'i okul dışında çalıştığını ve %8,01'i okul çağındaki kardeşlerinin en az birinin okul dışında çalıştığını belirtmiştir.

3.4. Gençlerin Aile İlişkilerine dair Bulgular

Bu bölümde anne-babanın birbiriyle ilişkileri, aile içinde önemli kararları kimin aldığı, ailede ne sıklıkta önemli anlaşmazlıkların olduğu, ailede herhangi bir konuda ilk danışılan veya yardım alınan kişinin kim olduğuna dair bulgular yer almaktadır.

Çizelge 3.4. Öğrencilerin Aileleri ile İlişki Durumlarına göre Dağılımı (n=836)

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Anne ve baba ilişkisi		
Çok iyi	323	38,64
İyi	400	47,85
Kötü	61	7,30
Çok kötü	52	6,22
Ailede kararları alan kişi		
Annem	136	16,27
Babam	264	31,58
Tüm aile	436	52,15
Ailenin genel davranışlarını değerlendirme		
Çok iyi	291	34,81
İyi	480	57,42
Kötü	33	3,95
Çok kötü	32	3,83
Aile içinde önemli anlaşmazlık yaşama sıklığı		
Sık sık	82	9,81
Ara sıra	598	71,53
Hiçbir zaman	141	16,87
Başka	15	1,79
Ailede danışmak için başvurulacak kişi		
Anneme	342	40,91
Babama	89	10,65
Arkadaşıma	121	14,47
Kardeşıme	72	8,61
Kimseye	142	16,99
Başka	70	8,37

Araştırmada gençlerin çoğunluğunun anne-babalarının birbirleriyle olan ilişkilerini iyi (%47,85) ve çok iyi (%38,64) olarak nitelendirdiği belirlenmiştir. Diğer yandan, gençlerin %13,52'sinin anne-babalarının ilişkilerinin iyi olmadığı saptanmıştır. Gençlerin büyük çoğunluğuna (%52,15) göre aile içerisindeki önemli kararları tüm aile üyeleri birlikte almaktadır. Ancak cinsiyet açısından bakıldığında aile içerisinde önemli kararların daha çok baba tarafından (%31,58) alındığı belirlenmiştir. Aile içerisindeki önemli anlaşmazlıkların sıklığına bakıldığında gençlerin %71,53'ü ara sıra aile içerisinde önemli anlaşmazlıkların yaşandığını belirtmiştir. Herhangi bir sorunla karşılaşıldığında öğrencilerin %40,91'i ailede en çok annelerine danıştığı, %10,65'i babasına danıştığı, %16,99'unu ise kimseye danışmadığı belirlenmiştir.

3.5. Öğrencilerin Okul Yaşamlarına dair Bulgular

Aşağıda gençlerin hangi sınıfta okudukları, okula olan sevgileri, okudukları okulu değiştirmek isteyip istemedikleri, okula ara verip vermedikleri, okulda herhangi bir disiplin cezası alıp almadıkları, sınıfta kalma durumları, herhangi bir sorunla karşılaştıklarında okulda danışabilecekleri birinin olup olmadığına dair bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 3.5. Öğrencilerin Okul Yaşamlarına İlişkin Özelliklerine göre Dağılımı (n=836)

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Sınıf		
9. sınıf	213	25,48
10. sınıf	210	25,12
11. sınıf	221	26,44
12. sınıf	192	22,97
Okula ara verme durumu		
Ara veren	38	4,55
Ara vermeyen	798	95,45
Sınıfta kalma durumu		
Sınıfta kalmayan	687	82,18
Sınıfta kalan	149	17,82
Disiplin cezası alma durumu		
Ceza almayan	677	80,98
Ceza alan	159	19,02
Okulu sevme durumu		
Seven	572	68,42
Sevmeyen	264	31,58
Okulda danışabileceği biri olması durumu		
Var	549	65,67
Yok	287	34,33
Mümkün olsa başka bir okulda okumak isteme durumu		
İsteyen	480	57,42
İstemeyen	356	42,58

Araştırmaya katılan gençlerin sınıf dağılımlarına bakıldığında %25,48'inin 9. sınıf, %25,12'sinin 10. sınıf, %26,44'ünün 11. sınıf %22,97'sinin 12. sınıf olduğu görülmektedir. Araştırmada gençlerin okula ara verip vermedikleri incelendiğinde %4,55'inin eğitimleri süresince en az bir kere okula ara verdikleri, %95,45'inin

herhangi bir zaman diliminde okula ara vermediği ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların sınıf tekrarı yapma durumları incelendiğinde, %82,18'inin sınıf tekrarı yapmadığı, %17,82'sinin sınıf tekrarı yaptığı belirlenmiştir. Katılımcıların disiplin cezası alıp almadıkları incelendiğinde, %80,98'inin disiplin cezası almadığı ve %19,02'sinin disiplin cezası aldığı görülmektedir. Gençlerin okulu sevme durumları incelendiğinde yarıdan fazlasının (%68,42) okulu sevdiği, azımsanmayacak bir bölümünün de (%31,58) okulu sevmediği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan gençlere herhangi bir sorunla karşılaştıklarında okulda danışabilecekleri ve yardım alabilecekleri herhangi bir okul çalışanının olup olmadığı sorulduğunda %65,67'si okulda danışabileceği biri olduğunu, %34,33'ü de okulda danışabilecekleri birinin olmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan gençlerin %57,42'si elinde olsa okuduğu okulu değiştirmek istediğini, %42,58'i okudukları okulu değiştirmek istemediklerini belirtmiştir.

3.6. Öğrencilerin Okulda Karşılaştıkları Sorunlar

Aşağıda öğrencilerin okulda karşılaştıkları sorunlara dair bulgular yer almaktadır.

Çizelge 3.6. Öğrencilerin Okulda Yaşadıkları Sorunlara göre Dağılımı (n=836)

	Çoğu zaman		Bazen		Hiç	
	N	%	n	%	n	%
Öğrenci sayısının fazla olması	337	40,31	277	33,13	222	26,56
Öğretmen sayısının yetersiz olması	113	13,52	307	36,72	416	49,76
Öğrencilerin derslere ilgisizliği	447	53,47	325	38,88	63	7,54
Öğrenci-öğretmen arası anlaşmazlıklar	267	31,94	460	55,02	109	13,04
Öğrenciler arası bireysel anlaşmazlıklar	319	38,16	447	53,47	70	8,37
Öğrenci grupları arası anlaşmazlıklar	281	33,61	441	52,75	114	13,64
Öğrenciler arasında çatışmaya ve kavgaya varan olaylar	276	33,01	454	54,31	106	12,68
Öğrencilerin okulda gruplaşarak egemenlik kurmaya çalışması	224	26,79	327	39,11	285	34,09
Öğrencilerin okulda yol kesmesi/haraç toplaması	127	15,19	233	27,87	476	56,94
Öğrencilerin alkol kullanması	140	16,75	237	28,35	459	54,90
Öğrencilerin UHU ve bali gibi uçucu maddeler kullanması	82	9,81	152	18,18	602	72,01
Öğrencilerin yaygın biçimde uyuşturucu maddeler kullanması	69	8,25	165	19,74	602	72,01
Öğretmenlerin öğrencilere yönelik kırıcı davranışları	194	23,21	425	50,84	217	25,96
Sınıfların kalabalık olması	359	42,94	297	35,53	180	21,53
Derslerin boş geçmesi	75	8,97	418	50,00	343	41,03
Okul başarısının düşük olması	183	21,89	370	44,26	281	33,61

Çizelge 3.6. incelendiğinde öğrencilerin %40,31'inin çoğu zaman öğrenci sayısının fazla olması, %53,47'sinin öğrencilerin derslere ilgisizliği, %42,94'ü sınıfların kalabalık olması sorununu yaşadığı saptanmıştır. Öğrencilerin %55,02'sinin bazen öğrenci-öğretmen arası anlaşmazlıklar, %53,47'sinin öğrenciler arası bireysel anlaşmazlıklar, %52,75'inin öğrenci grupları arası anlaşmazlıklar, %54,31'inin öğrencilerin arasında kavgaya varan olaylar, %50,84'ünün öğrencilerin birbirlerine yönelik kırıcı davranışları, %50,84'ünün öğrencilerin öğretmenlere yönelik kırıcı davranışları, %50'sinin derslerin boş geçmesi ve %44,26'sinin okul başarısının düşük olmasına ilişkin sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %49,76'sinin öğretmen sayısının yetersiz olması, %56,94'ünün öğrencilerin okulda yol kesmesi/haraç toplaması, %54,90'ının öğrencilerin okulda alkol kullanması ve %72,01'inin öğrencilerin uyuşturucu maddeler kullanması gibi sorunları hiç yaşamadığı saptanmıştır.

3.7. Zorbalığın Yaygınlığı ile ilgili Bulgular

Aşağıda araştırmaya katılan öğrenciler arasında zorba, kurban, zorba/kurban ve sıralanan gruplardan herhangi birine dahil olmayan öğrencilerin yaygınlığına dair bulgular yer almaktadır.

Çizelge 3.7. Akran Zorbalığının Yaygınlığı (n=836)

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Kurban	102	12,20
Zorba	76	9,09
Zorba/Kurban	47	5,62
Ne zorba ne kurban	705	84,33

Çizelge 3.7. incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %12,20'sinin kurban olduğu (%6,58'sinin sadece kurban), %9,09'unun zorba olduğu (%3,47'sinin sadece zorba) ve %5,62'sinin zorba/kurban olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin %84,33'ünün ne zorba ne de kurban olduğu saptanmıştır.

3.8. Kurban Öğrencilerin Maruz Kaldıkları Zorbalık Türleri

Aşağıda araştırmaya katılan kurban öğrencilerin maruz kaldıkları zorbalık türlerine göre dağılımı yer almaktadır.

Çizelge 3.8. Kurban Öğrencilerin Maruz Kaldıkları Zorbalık Şekillerine göre Dağılımı (n=102)

Maruz kalınan zorbalık şekli	Sayı (n)	Yüzde (%)
Kötü isimlerle çağırılma, alay edilme, incitici şekilde kızdırılma	95	93,14
Arkadaş grubundan dışlanma	63	61,76
Vurma, tekmelenme, itilip kakılma veya bir yere kilitlenme	41	40,20
Hakkında yalan dedikodu çıkarma	78	76,47
Para veya diğer şeylerin alınması veya zarar verilmesi	55	53,92
Yapmak istemediği şeyleri yapmak için tehdit edilme veya zorlanma	40	39,22
İrk veya rengi hakkında kötü isimler veya yorumlarla zorbalığa uğrama	48	47,06
Cinsel anlam içeren kötü isimler yorumlar veya el kol hareketleriyle zorbalığa uğrama	85	83,33
Mesajlar, çağrılar veya resimlerle veya diğer yollarla cep telefonundan veya internet (bilgisayar) üzerinden zorbalığa uğrama	32	31,37
Başka bir şekilde zorbalığa uğrama	42	41,18

*Aynı öğrenci farklı birkaç yolla zorbalığa uğrayabildiğinden n değişkendir.

Çizelge 3.8. incelendiğinde, kurban öğrencilerin %93,14'ünün kötü isimlerle çağırılma, alay edilme, incitici şekilde kızdırılma, %61,76'sının arkadaş grubundan dışlanma, %76,47'sinini hakkında yalan dedikodu çıkarma, %53,92'sinin para veya diğer şeylerin alınması veya zarar verilmesi ve %83,33'ünün cinsel anlam içeren kötü isimler yorumlar veya el kol hareketleriyle zorbalığa uğrama durumlarına maruz kaldığı saptanmıştır. Ayrıca kurban öğrencilerin %40,20'sinin vurma, tekmelenme, itilip kakılma veya bir yere kilitlenme, %39,22'sinin yapmak istemediği şeyleri yapmak için tehdit edilme veya zorlanma, %47,06'sının ırk veya rengi hakkında kötü isimler veya yorumlarla zorbalığa uğrama, %31,37'sinin mesajlar, çağrılar veya

resimlerle veya diğer yollarla cep telefonundan veya internet (bilgisayar) üzerinden zorbalığa uğrama gibi zorbalıklara maruz kaldığı saptanmıştır.

3.9. Kurban Öğrencilerin Maruz Kaldıkları Zorbalığa İlişkin Bazı Özellikler

Araştırmaya katılan öğrenciler arasında kurban olduğu belirlenen öğrencilerin uğradıkları zorbalığa ilişkin elde edilen bazı bulgular aşağıda yer almaktadır.

Çizelge 3.9. Kurban Öğrencilerin Maruz Kaldıkları Zorbalığa İlişkin Bazı Özelliklere göre Dağılımı (n=102)

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Zorbalık yapan öğrencinin sınıfı		
Kendi sınıfımda	31	30,39
Farklı sınıfta fakat aynı yıldan	18	17,65
Daha üst sınıfta	25	24,51
Daha alt sınıfta	5	4,90
Farklı sınıflarda	23	22,55
Zorbalık yapan öğrenci/öğrencilerin cinsiyeti		
Başka bir kız tarafından	16	15,69
Birkaç kız tarafından	15	14,71
Başka bir erkek tarafından	32	31,37
Birkaç erkek tarafından	15	14,71
Hem erkek hem kızlar tarafından	24	23,53
Zorbalığı uygulayan kişi sayısı		
Bir öğrenci tarafından	25	24,51
2-3 kişilik öğrenci grubu tarafından	38	37,25
4-9 kişilik öğrenci grubu tarafından	16	15,69
10 veya daha fazla kişilik öğrenci grubu tarafından	13	12,75
Birkaç farklı öğrenci veya öğrenci grupları tarafından	10	9,80

Çizelge 3.9. (Devam) Kurban Öğrencilerin Maruz Kaldıkları Zorbalığa İlişkin Bazı Özelliklere göre Dağılımı (N=102)

Zorbalığa maruz kalma süresi		
Bir veya iki hafta sürdü	35	34,31
Yaklaşık bir ay sürdü	20	19,61
Yaklaşık altı ay sürdü	14	13,73
Yaklaşık bir yıl sürdü	14	13,73
Birkaç yıldır sürmekte	19	18,63
Zorbalığa uğradığını birine söyleme		
Söyleyen	80	78,43
Söylemeyen	22	21,57
Yetişkinlerin zorbalığa son vermek için okulla temasa geçme durumu		
Temasa geçmeyen	80	78,43
Bir kez temasa geçen	9	8,82
Birçok kez temasa geçen	13	12,75

Çizelge 3.9. incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan kurban öğrencilerin %30,39'unun kendi sınıfında olan biri tarafından, %17,65'inin farklı bir sınıfta fakat aynı yıldan biri tarafından, %24,51'inin daha üst sınıftan ve %22,55'inin farklı sınıflarda olan biri tarafından zorbalığa maruz kaldığı saptanmıştır. Araştırmaya katılan kurban öğrencilerin %15,69'u başka bir kız tarafından, %14,71'i birkaç kız tarafından, %31,37'sinin başka bir erkek tarafından, %14,71'inin birkaç erkek tarafından ve %23,53'ünün hem erkek hem de kızlar tarafından zorbalığa maruz kaldığı görülmüştür. Kurban öğrencilerin %24,51'i bir öğrenci tarafından zorbalığa maruz kalırken, %37,25'inin 2-3 kişilik öğrenci grubu tarafından, %15,69'unun 4-9 kişilik bir öğrenci grubu tarafından ve %12,75'inin 10 ve daha fazla kişilik öğrenci grubu tarafından zorbalığa maruz kaldığı saptanmıştır. Kurban öğrencilerin zorbalığa maruz kalma süreleri incelendiğinde, %34,31'inin bir veya iki hafta süreyle, %19,61'inin yaklaşık bir ay, %13,73'ünün yaklaşık altı ay, %13,73'ünün yaklaşık bir yıl süren bir zorbalığa maruz kaldığı saptanırken, %18,63'ünün birkaç yıldır sürmekte olan bir zorbalığa maruz kaldığı tespit edilmiştir. Kurban öğrencilerin %78,43'ünün zorbalığı uğradığını herhangi birine söylediği ve %78,43'ünün ebeveynlerinin zorbalığa son vermek için okulla temasa geçmediği saptanmıştır.

3.10. Zorbalığın Meydana Geldiği Yerler

Araştırmaya katılan öğrencilerin nerelerde zorbalığa uğradıklarına dair elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Çizelge 3.10. Zorbalığın Meydana Geldiği Yerler (n=102)

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Oyun yerinde/ spor sahasında (paydos veya teneffüste)	27	26,47
Koridorlarda/merdivenlerde	28	27,45
Sınıfta (öğretmen sınıfta olduğu zaman)	24	23,53
Sınıfta (öğretmen sınıfta olmadığı zaman)	17	16,67
Tuvalette	19	18,63
Beden eğitimi derslerinde veya soyunma odasında/duşta	13	12,75
Yemekhanede	32	31,37
Okula gider gelirken yolda	8	7,84
Okul otobüsü durağında	22	21,57
Okul otobüsünde	5	4,90
Bunların dışında okulun başka bir yerinde	21	20,59

*Birden fazla yer işaretlendiğinden n değişkendir.

Çizelge 3.10.'da zorbalığın meydana geldiği yerlerin dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin %26,47'sinin oyun yerinde/spor sahasında (paydos veya teneffüste), %27,45'inin koridorlarda/merdivenlerde, %23,53'ünün sınıfta (öğretmen sınıfta olduğu zaman) ve %31,37'sinin yemekhanede zorbalığa maruz kaldığı saptanmıştır. Kurban öğrencilerin %16,67'sinin sınıfta (öğretmen sınıfta olmadığı zaman), %18,63'ünün tuvalette, %21,57'sinini okul otobüsü durağında, %12,75'inin beden eğitimi derslerinde veya soyunma odasında/duşta ve %4,90'ının okul otobüsünde zorbalığa uğradığı saptanmıştır.

3.11. Öğrencilerin Zorbalığa Maruz Kalan Birini Gördüklerinde Düşündükleri, Diğer Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Zorbalığa Son Vermeye Çalışma Durumları

Aşağıda öğrencilerin zorbalığa maruz kalan birini gördüklerinde düşündükleri ile diğer öğrencilerin ve öğretmenlerin zorbalığa son vermeye çalışma durumlarına ilişkin dağılımlar yer almaktadır.

Çizelge 3.11. Öğrencilerin Zorbalığa Maruz Kalan Birini Gördüklerinde Düşündükleri, Diğer Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Zorbalığa Son Vermeye Çalışma Durumlarına göre Dağılımı (n=836)

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Öğretmenler ve diğer yetişkinlerin zorbalığa son vermeye çalışma durumu		
Neredeyse asla	204	24,40
Arada bir	137	16,39
Bazen	136	16,27
Sık sık	146	17,46
Hemen her zaman	213	25,48
Başka öğrencilerin zorbalığa son vermeye çalışma durumu		
Neredeyse asla	409	48,92
Arada bir	119	14,23
Bazen	115	13,76
Sık sık	103	12,32
Hemen her zaman	90	10,77
Kendi yaşında bir öğrencinin okulda zorbalığa uğradığını gördüğünde hissettikleri veya düşündükleri		
Bu muhtemelen hak ettiği birşeydir	291	34,81
Pek bir şey hissetmem	176	21,05
Onun için biraz üzülürüm	164	19,62
Onun için üzülürüm ve yardım etmek isterim.	205	24,52

Çizelge 3.11. incelendiğinde, öğrencilerin %24,40'ının öğretmenler ve diğer yetişkinlerin neredeyse asla zorbalığa son vermeye çalışmadığını, %16,39'unun arada bir, %16,27'sinin bazen, %17,46'sının sık sık ve %25,48'inin öğretmenler ve

diğer yetişkinlerin hemen her zaman zorbalığa son vermeye çalıştığını ifade ettiği saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %48,92'sinin başka öğrencilerin neredeyse asla zorbalığa son vermeye çalışmadığını, %14,23'ünün arada bir, %13,76'sının bazen, %12,32'sinin sık sık ve %10,77'sinin başka öğrencilerin hemen her zaman zorbalığa son vermeye çalıştığını ifade ettiği saptanmıştır. Öğrencilerin %34,81'inin kendi yaşında başka bir öğrencinin zorbalığa uğradığını gördüğünde, bu muhtemelen o öğrencinin hak ettiği bir şeydir dediği, %21,05'inin pek bir şey hissetmediği, %19,62'sinin onun için biraz üzüldüğü ve %24,52'sinin onun için biraz üzüldüğü ve yardım etmek istediğini belirttiği saptanmıştır.

3.12. Uygulanan Zorbalık Türleri

Aşağıda zorbalık uygulayan öğrencilerin uyguladıkları zorbalık türlerinin dağılımı yer almaktadır.

Çizelge 3.12. Uygulanan Zorbalık Türlerinin Dağılımı (n=76)

Uygulanan Zorbalık Şekli	Sayı (n)	Yüzde (%)
Kötü isimlerle çağırma, alay etme, incitici şekilde kızdırma	66	86,84
Arkadaş grubundan dışlama	41	53,95
Vurma, tekmeleme, itip kakma veya bir yere kilitleme	38	50,00
Hakkında yalan dedikodu çıkarma veya diğer öğrencilerin sevmemesini sağlama	41	53,95
Para ve diğer şeylerini alma veya onun kişisel eşyalarına zarar verme	38	50,00
Diğer öğrenci(ler) i yapmak istemedikleri şeyleri yapması için tehdit etme veya zorlama	39	51,32
İrk veya rengi hakkında kötü isimler veya yorumlarla ona zorbalık etme	36	47,37
Cinsel anlam içeren kötü isimler yorumlar veya el kol hareketleriyle zorbalık etme	45	59,21
Mesajlar, çağrılar veya resimlerle veya diğer yollarla cep telefonundan veya internet (bilgisayar) üzerinden zorbalık etme	51	67,11
Başka bir şekilde zorbalık etme	56	73,68

*Aynı öğrenci farklı birkaç yolla zorbalık uygulayabildiğinden n değişkendir.

Çizelge 3.12’de görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen zorba öğrencilerin %86,84’ünün kötü isimlerle çağırma, alay etme, incitici şekilde kızdırma, %59,21’inin cinsel anlam içeren kötü isimler yorumlar veya el kol hareketleriyle zorbalık etme ve %67,11’inin mesajlar, çağrılar veya resimlerle veya diğer yollarla cep telefonundan veya internet (bilgisayar) üzerinden zorbalık etme şeklinde zorbalık uyguladığı saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin %53,95’i arkadaş grubundan dışlama, %50,0’si vurma, tekmeleme, itilip kakma veya bir yere kilitleme, %53,95’i hakkında yalan dedikodu çıkarma veya diğer öğrencilerin sevmemesini sağlama, %50,0’i para ve diğer şeylerini alma veya onun kişisel eşyalarına zarar verme, %51,32’si diğer öğrenci(ler) i yapmak istemedikleri şeyleri yapması için tehdit etme veya zorlama ve

%47,37'si ırk veya rengi hakkında kötü isimler veya yorumlarla ona zorbalık etme davranışlarını sergilemiştir.

3.13. Zorbalık Uygulama Sıklığı, Öğretmenlerin ve Ebeveynlerin Zorbalık Hakkında Konuşma Durumları

Çizelge 3.13'te zorbalık uygulama sıklığı, öğretmenlerin ve ebeveynlerin zorbalık uygulayanlarla zorbalık hakkında konuşma durumlarına göre dağılım yer almaktadır.

Çizelge 3.13. Zorba Öğrencilerin Zorbalık Uygulama Sıklığı, Öğretmenlerin ve Ebeveynlerinin Zorbalık Hakkında Kendileriyle Konuşma Durumlarına göre Dağılımı (n=76)

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Zorbalık etme sıklığı		
Sadece 1 veya 2 kere	42	55,26
Bir ayda 2 veya 3 kere	9	11,84
Yaklaşık haftada 1 kere	5	6,58
Haftada birkaç kere	20	26,32
Öğretmenlerin zorbalık etme hakkında konuşması		
Hayır, konuşmadılar	50	65,79
Evet bir kere konuştu	14	18,42
Evet birkaç kere konuştu	12	15,79
Ebeveynlerin zorbalık etme hakkında konuşması		
Hayır, konuşmadılar	43	56,58
Evet bir kere konuştu	13	17,11
Evet birkaç kere konuştu	20	26,32

Çizelge 3.13. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %55,26'sının sadece 1 veya 2 kere zorbalık uyguladığı, %26,32'sinin ise haftada birkaç kere zorbalık uyguladığı tespit edilmiştir. Zorba öğrencilerin %65,79'u öğretmenlerin

zorbalık etme hakkında kendileri ile konuşmadığını, %18,42'si bir kere ve %15,79'u birkaç kere öğretmenlerinin zorbalık etme hakkında kendileri ile konuştuğunu belirtmiştir. Zorba öğrencilerin %56,58'i ebeveynlerinin zorbalık etme hakkında kendileri ile konuşmadığını, %17,11'i bir kere ve %26,32'si birkaç kere ebeveynlerinin zorbalık etme hakkında kendileri ile konuştuğunu ifade etmiştir.

3.14. Öğrencilerin Zorbalık Eylemine Katılma, Zorbalık Karşısında Verdikleri Tepki, Zorbalığa Uğramaktan Korkma ve Öğretmenlerin Zorbalığı Önlemek İçin Yaptıklarını Değerlendirme Durumları

Çizelge 3.14'te araştırmaya katılan öğrencilerin zorbalık eylemine katılma, zorbalık karşısında verdikleri tepki, zorbalığa uğramaktan korkma ve öğretmenlerin zorbalığı önlemek için yaptıklarını değerlendirme durumlarına göre dağılım verilmiştir.

Çizelge 3.14. Öğrencilerin Zorbalık Eylemine Katılma, Zorbalık Karşısında Verdikleri Tepki, Zorbalığa Uğramaktan Korkma ve Öğretmenlerin Zorbalığı Önlemek için Yaptıklarını Değerlendirme Durumlarına Göre Dağılımı (n=836)

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Sevmediği bir öğrenciye zorbalık etmeye katılabileceğini düşünme		
Evet	195	23,33
Evet, belki	65	7,78
Bilmiyorum	108	12,92
Hayır, öyle düşünmüyorum	68	8,13
Hayır	126	15,07
Kesinlikle hayır	274	32,78
Bir öğrencinin diğer öğrenciler tarafından zorbalığa uğradığını gördüğü veya anladığında verdiği tepki		
Yaşıtlım öğrencilerin zorbalığa uğradığını hiç fark etmedim	403	48,21
Zorbalıkta yer alırım	60	7,18
Birşey yapmam ama zorbalığın kabul edilir olduğunu düşünürüm	25	2,99
Sadece ne olup bittiğini izlerim	53	6,34
Birşey yapmam, fakat zorbalığa uğrayan öğrenciye yardım etmem gerektiğini düşünürüm	85	10,17
Zorbalığa maruz kalan öğrenciye öyle ya da böyle yardım etmeye çalışırım	210	25,12
Zorbalığa uğramaktan korkma sıklığı		
Hiçbir zaman	547	65,43
Nadiren	99	11,84
Bazen	101	12,08
Oldukça sık	38	4,55
Sık	36	4,31
Çok sık	15	1,79
Sınıf öğretmenlerinin zorbalığı önlemek için yaptıklarının değerlendirilmesi		
Biraz veya hiç	537	64,23
Oldukça az	70	8,37
Biraz	119	14,23
Bir hayli	47	5,62
Çok	63	7,54

Çizelge 3.14. incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğrencilerin yaklaşık %30,0'unun sevmediği bir öğrenciye zorbalık edebileceği ve yaklaşık %48'inin sevmediği bir öğrenci de olsa zorbalık etmeye katılmayacağı saptanmıştır. Araştırma

kapsamına alınan öğrencilerin %48,21'i yaşıtı olan öğrencilerin zorbalığı uğradıklarını hiç fark etmediklerini, %7,18'i böyle bir durumda kendilerinin de zorbalığa katılacağını, %6,34'ü olup biteni izleyeceğini ifade etmiştir. Öğrencilerin %10,17'si bir öğrencinin diğer öğrenciler tarafından zorbalığa uğradığını gördüğünde veya anladığında, bir şey yapmayacağını ancak zorbalığa uğrayan öğrenciye yardım etmeyi düşüneceğini, %25,12'si ise zorbalığa maruz kalan öğrenciye bir şekilde yardım etmeye çalışacağını ifade etmiştir. Öğrencilerin %65,43'ünün zorbalığa uğramaktan hiçbir zaman korkmadığını, %11,84'ünün nadiren, %12,08'inin bazen, %4,55'inin oldukça sık, %4,31'inin sık ve %1,79'unun zorbalığa uğramaktan çok sık korktuğunu ifade ettiği görülmüştür. Öğrencilerin %64,23'ünün sınıf öğretmenlerinin zorbalığı önlemek için hiçbir şey yapmadığını, %8,37'ü oldukça az çaba gösterdiğini, %14,23'ü biraz çaba gösterdiğini, %5,62'sinin bir hayli ve %7,54'ünün sınıf öğretmenin zorbalığı önlemek için çok çaba gösterdiğini düşündüğü saptanmıştır.

3.15. Öğrencilerin Cinsiyetlerine göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması

Çizelge 3.15'te araştırma kapsamına alınan öğrencilerin cinsiyetlerine göre akran zorbalığı durumlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan ki kare analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 3.15. Öğrencilerin Cinsiyetlerine göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması (n=836)

	Kız		Erkek		X ²	P
	n	%	n	%		
Kurban	31	7,40	71	17,03	18,085	0,000*
Zorba	19	4,53	57	13,67	21,101	0,000*
Zorba/Kurban	13	3,10	34	8,15	10,049	0,002*
Ne zorba ne kurban	382	91,17	323	77,46	29,735	0,000*

* $p < 0,05$

Çizelge 3.15. incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre kurban olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$).

Erkek öğrencilerin kurban olma oranı kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre zorba olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Erkek öğrencilerin zorba olma oranı kız öğrencilere göre yüksektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre zorba/kurban olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Erkek öğrencilerin zorba/kurban olma oranı kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kız ve erkek öğrencilerin ne zorba ne kurban olma oranları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiş olup, kız öğrencilerin ne zorba ne kurban olma oranı daha yüksek bulunmuştur ($p<0,05$).

3.16. Öğrencilerin Yaşlarına göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin yaşlarına göre akran zorbalığı durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin ki kare analizi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Çizelge 3.16. Öğrencilerin Yaşlarına göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması (n=836)

	15 yaş ve altı		16 yaş		17 yaş		18 yaş ve üzeri		X ²	p
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Kurban	34	15,81	37	15,23	15	6,64	16	10,53	11,625	0,009*
Zorba	17	7,91	29	11,93	17	7,52	13	8,55	3,468	0,325
Zorba/Kurban	13	6,05	17	7,00	9	3,98	8	5,26	2,120	0,548
Ne zorba ne kurban	177	82,33	194	79,84	203	89,82	131	86,18	9,924	0,019*

* $p<0,05$

Çizelge 3.16.'ya göre öğrencilerin yaşlarına göre kurban olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). 15 yaş ve altı yaş grubunda ve 16 yaşında olan öğrencilerin kurban olma oranı diğer öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş gruplarına göre zorba olma, zorba/kurban olma ve ne zorba ne

kurban olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin yaşlarına göre ne zorba ne kurban olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). 15 yaş ve altı yaş grubunda ve 16 yaşında olan öğrencilerin kurban olma oranı diğer öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

3.17. Öğrencilerin Uyruklarına Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması

Aşağıda araştırmaya dahil edilen öğrencilerin uyruklarına göre zorbalık durumlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan ki kare analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 17. Öğrencilerin Uyruklarına Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması (n=836)

	KKTC		Türkiye		Diğer		X ²	P
	n	%	n	%	n	%		
Kurban	66	11,09	31	14,76	5	16,13	2,415	0,299
Zorba	56	9,41	16	7,62	4	12,90	1,170	0,557
Zorba/Kurban	33	5,55	11	5,24	3	9,68	1,026	0,599
Ne zorba ne kurban	506	85,04	174	82,86	25	80,65	0,892	0,640

* $p<0,05$

Çizelge 3.17. incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin uyruklarına göre kurban, zorba, zorba/kurban ve ne zorba ne kurban olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

3.18. Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin kardeş sayılarına göre akran zorbalığı durumlarının karşılaştırılması için yapılan ki kare analizi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Çizelge 3.18. Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması (n=836)

	Kardeşi olmayan		Bir kardeş		İki kardeş		Üç ve üzeri kardeş		X ²	p
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Kurban	10	13,89	33	9,79	31	13,60	28	14,07	3,080	0,379
Zorba	9	12,50	33	9,79	17	7,46	17	8,54	1,045	0,790
Zorba/Kurban	7	9,72	17	5,04	13	5,70	17	8,54	2,023	0,568
Ne zorba ne kurban	7	9,72	17	5,04	12	5,26	11	5,53	2,552	0,446

* $p < 0,05$

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin kardeş sayılarına göre kurban, zorba, zorba/kurban ve ne zorba ne kurban olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Kardeşi olmayan öğrencilerin zorba olma oranı diğer öğrencilere göre yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmamıştır.

3.19. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Akran Zorbalığı Durumları

Aşağıda öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre kurban, zorba, zorba/kurban ve ne zorba ne kurban olma durumlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan ki kare analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 3.19. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması (n=836)

	İlkokul ve altı		Ortaokul		Lise		Üniversite		X ²	p
	N	%	n	%	n	%	n	%		
Kurban	37	13,21	21	14,48	35	10,70	9	10,71	1,831	0,608
Zorba	25	8,93	14	9,66	28	8,56	9	10,71	0,443	0,931
Zorba/Kurban	15	5,36	10	6,90	17	5,20	5	5,95	0,609	0,894
Ne zorba ne kurban	233	83,21	120	82,76	281	85,93	71	84,52	1,173	0,760

* $p < 0,05$

Çizelge 3.19. incelendiğinde annesi ilkököl ve altı, ortaokul, lise ve üniversite mezunu öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre kurban, zorba, zorba/kurban ve ne zorba ne kurban olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Anne eğitim durumlarına bakılmaksızın öğrencilerin akran zorbalığı durumları benzerdir.

3.20. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Akran Zorbalığı Durumları

Çizelge 3.20.'de araştırma kapsamına alınan öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre akran zorbalığı durumlarının karşılaştırılması için yapılan ki kare analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.20. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması (n=836)

	İlkokul ve altı		Ortaokul		Lise		Üniversite		X ²	p
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Kurban	34	14,23	16	11,11	40	11,66	12	10,91	1,339	0,720
Zorba	20	8,37	13	9,03	31	9,04	12	10,91	0,593	0,898
Zorba/Kurban	14	5,86	5	3,47	20	5,83	8	7,27	1,872	0,599
Ne zorba ne kurban	199	83,26	120	83,33	292	85,13	94	85,45	0,586	0,900

* $p < 0,05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre kurban, zorba, zorba/kurban ve ne zorba ne kurban olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Babası ilkök ve altı düzey eğitim almış öğrencilerin kurban olma oranı diğer öğrencilere göre yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

3.21. Öğrencilerin Aile Gelirlerinin Yeterli Olma Durumuna Göre Akran Zorbalığı Durumları

Çizelge 3.21’de öğrencilerin kendi ifadelerine göre ailelerinin gelirlerinin yeterli olma durumuna göre akran zorbalığı durumlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan ki kare analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.21. Öğrencilerin Aile Gelirlerinin Yeterli Olma Durumuna Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması (n=836)

	Yeterli olan		Yeterli olmayan		X ²	p
	n	%	n	%		
Kurban	70	11,51	32	14,04	0,984	0,321
Zorba	53	8,72	23	10,09	0,377	0,539
Zorba/Kurban	32	5,26	15	6,58	0,541	0,462
Ne zorba ne kurban	517	85,03	188	82,46	0,833	0,361

* $p < 0,05$

Çizelge 3.21. incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen öğrencilerin kendi ifadelerine göre ailelerinin gelirlerinin yeterli olma durumuna göre kurban, zorba, zorba/kurban ve ne zorba ne kurban olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p > 0,05$). Ailelerinin geliri yeterli olmayan öğrencilerin kurban olma oranı, geliri yeterli olan öğrencilere göre yüksek olsa da, bu fark anlamlı düzeyde değildir.

3.22. Öğrencilerin Gelir Getiren Bir İşte Çalışma Durumuna Göre Akran Zorbalığı Durumları

Çizelge 3.22’de araştırma kapsamına alınan öğrencilerin gelir getiren bir işte çalışma durumuna göre akran zorbalığı durumlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan ki kare analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 3.22. Öğrencilerin Gelir Getiren Bir İşte Çalışma Durumuna Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması (n=836)

	Çalışmayan		Çalışan		x ²	p
	n	%	n	%		
Kurban	61	10,02	41	18,06	9,992	0,002*
Zorba	45	7,39	31	13,66	7,859	0,005*
Zorba/Kurban	25	4,11	22	9,69	9,727	0,002*
Ne zorba ne kurban	528	86,70	177	77,97	9,528	0,002*

* $p<0,05$

Çizelge 3.22. incelendiğinde, öğrencilerin gelir getiren bir işte çalışma durumuna göre kurban, zorba, zorba/kurban ve ne zorba ne kurban olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Gelir getiren bir işte çalışan öğrencilerin kurban, zorba ve zorba/kurban olma oranı, çalışmayan öğrencilere göre daha yüksek, ne zorba ne kurban olma oranı ise daha düşük bulunmuştur.

3.23. Öğrencilerin Anne ve Babalarının İlişkilerini Tanımlama Şekline Göre Akran Zorbalığı Durumları

Çizelge 3.23'te araştırma kapsamına alınan öğrencilerin anne ve babalarının ilişkilerini tanımlama şekline göre akran zorbalığı durumlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan ki kare analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.23. Öğrencilerin Anne ve Babalarının İlişkilerini Tanımlama Şekline Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması (n=836)

	Çok iyi		İyi		Kötü		Çok kötü		X ²	p
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Kurban	33	10,22	46	11,50	6	9,84	17	32,69	22,072	0,000*
Zorba	26	8,05	34	8,50	9	14,75	7	13,46	4,162	0,244
Zorba/Kurban	17	5,26	17	4,25	6	9,84	7	13,46	9,562	0,023*
Ne zorba ne kurban	281	87,00	337	84,25	52	85,25	35	67,31	13,181	0,004*

* $p<0,05$

Çizelge 3.23. incelendiğinde, öğrencilerin anne ve babalarının ilişkilerini tanımlama şekline göre kurban, zorba/kurban ve ne zorba ne kurban olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Anne ve babalarının ilişkilerini çok kötü olarak tanımlayan öğrencilerin kurban ve zorba/kurban olma oranı diğer öğrencilere göre daha yüksek, ne zorba ne kurban olma oranı ise daha düşüktür. Öğrencilerin anne ve babalarının ilişkilerini tanımlama şekline göre zorba olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Anne ve babalarının ilişkilerini kötü ve çok kötü olarak tanımlayan öğrencilerin zorba olma oranı yüksek olsa da bu fark anlamlı düzeyde değildir.

3.24. Okul Türlerine göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması

Aşağıda araştırmaya katılan öğrencilerin okul türlerine göre akran zorbalığı durumlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan ki kare analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.24. Okul Türlerine Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması

	Düz Lise		Meslek lisesi		Kolej		İlahiyat Koleji		X ²	P
	n	%	N	%	n	%	n	%		
Kurban	44	10,71	27	20,93	15	8,57	16	13,22	12,30	0,006*
Zorba	32	7,79	24	18,60	8	4,57	12	9,92	19,40	0,000*
Zorba/Kurban	16	3,89	18	13,95	5	2,86	8	6,61	21,93	0,000*
Ne zorba ne kurban	351	85,40	96	74,42	157	89,71	101	83,47	13,85	0,003*

* $p<0,05$

Çizelge 3.24. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin okul türlerine göre kurban olma, zorba olma ve zorba/kurban olma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Meslek liseslerinde öğrenim gören öğrencilerin kurban olma, zorba olma ve zorba/kurban olma oranı diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre ne zorba ne kurban olma durumları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p>0,05$). Meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ne zorba ne kurban olma oranı diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur.

3.25. Öğrencilerin Sınıfta Kalma Durumuna Göre Akran Zorbalığı Durumları

Çizelge 3.25.'te araştırmaya dahil edilen öğrencilerin sınıfta kalma durumlarına göre akran zorbalığı durumlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan ki kare analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.25. Öğrencilerin Sınıfta Kalma Durumuna göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması (n=836)

	Sınıfta kalmayan		Sınıfta kalan		X ²	p
	N	%	n	%		
Kurban	76	11,06	26	17,45	4,663	0,031*
Zorba	55	8,01	21	14,09	5,491	0,019*
Zorba/Kurban	34	4,95	13	8,72	3,290	0,070
Ne zorba ne kurban	590	85,88	115	77,18	7,012	0,008*

* $p < 0,05$

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin sınıfta kalma durumlarına göre kurban, zorba ve ne zorba ne kurban olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Sınıfta kalan öğrencilerin kurban olma ve zorba olma oranı sınıfta kalmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunurken, ne zorba ne kurban olma oranı ise daha düşük bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta kalma durumuna göre zorba/kurban olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Sınıfta kalan öğrencilerin zorba/kurban olma durumu kalmayan öğrencilere göre daha yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

3.26. Öğrencilerin Disiplin Cezası Alma Durumuna Göre Akran Zorbalığı Durumları

Aşağıda araştırma kapsamına alınan öğrencilerin daha önce disiplin cezası alma durumlarına göre akran zorbalığı durumlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan ki kare analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.26. Öğrencilerin Disiplin Cezası Alma Durumuna göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması (n=836)

	Ceza almayan		Ceza alan		X ²	p
	n	%	n	%		
Kurban	74	10,93	28	17,61	5,363	0,021*
Zorba	53	7,83	23	14,47	6,862	0,009*
Zorba/Kurban	32	4,73	15	9,43	5,377	0,020*
Ne zorba ne kurban	582	85,97	123	77,36	7,222	0,007*

* $p < 0,05$

Öğrencilerin disiplin cezası alma durumlarına göre kurban olma, zorba olma ve zorba/kurban olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Daha önce disiplin cezası alan öğrencilerin kurban, zorba ve zorba/kurban olma oranı, disiplin cezası almayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce disiplin cezası alma durumuna göre ne zorba ne kurban olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

3.27. Öğrencilerin Okulu Sevme Durumuna Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması

Aşağıda araştırma kapsamına alınan öğrencilerin okulu sevme durumlarına göre akran zorbalığı durumlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan ki kare analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 3.27. Öğrencilerin Okulu Sevme Durumuna Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması (n=836)

	Seven		Sevmeyen		X ²	p
	n	%	n	%		
Kurban	55	9,62	47	17,80	11,304	0,001*
Zorba	44	7,69	32	12,12	4,287	0,038*
Zorba/Kurban	26	4,55	21	7,95	3,956	0,047*
Ne zorba ne kurban	499	87,24	206	78,03	11,588	0,001*

* $p<0,05$

Çizelge 3.27. incelendiğinde, öğrencilerin okulu sevme durumlarına göre zorba, kurban, zorba/kurban ve ne zorba ne kurban olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Okulu sevmeyen öğrencilerin zorba, kurban ve zorba/kurban olma oranı okulu seven öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Okulu seven öğrencilerin ise ne zorba ne kurban olma oranı daha yüksek bulunmuştur ($p<0,05$).

3.28. Öğrencilerin Okul Değişikliği Yapmak İsteme Durumlarına Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması

Aşağıda araştırma kapsamına alınan öğrencilerin mümkün olsa başka bir okulda okumak isteme durumlarına göre akran zorbalığı durumlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan ki kare analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 3.28. Öğrencilerin Okul Değişikliği Yapmak İsteme Durumlarına Göre Akran Zorbalığı Durumlarının Karşılaştırılması (n=836)

	İsteyen		İstemeyen		X ²	p
	n	%	n	%		
Kurban	69	14,38	33	9,27	4,973	0,026*
Zorba	45	9,38	31	8,71	0,110	0,740
Zorba/Kurban	30	6,25	17	4,78	0,838	0,360
Ne zorba ne kurban	396	82,50	309	86,80	2,857	0,091

* $p < 0,05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin mümkün olsa başka bir okulda okumak isteme durumlarına göre kurban olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Mümkün olsa başka bir okulda okumak istediğini belirten öğrencilerin kurban olma oranı anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin mümkün olsa başka bir okulda okumak isteme durumlarına göre zorba, zorba/kurban, ne zorba ne kurban olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p > 0,05$).

3.29. Öğrencilerin Akran İlişkileri, Aile Değerlendirme ve Coopersmith Özsaygı Ölçeği Puanları

Aşağıda araştırma kapsamına alınan öğrencilerin Akran İlişkileri Ölçeği, Aile Değerlendirme Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Ölçeğinden aldıkları puanlara ait ortalama, standart sapma, en küçük ve en büyük değer gibi tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Çizelge 3.29. Öğrencilerin Akran İlişkileri Ölçeği, Aile Değerlendirme Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Ölçeği puanları (n=836)

	n	$\bar{x}$	s	Min	Max
Bağlılık	836	33,11	6,32	8	40
Güven ve Özdeşim	836	14,73	3,75	4	20
Kendini Açma	836	9,12	3,42	3	15
Sadakat	836	8,21	3,33	3	15
Akran İlişkileri Ölçeği	836	65,17	12,39	18	90
Aile Değerlendirme Ölçeği	836	36,57	4,12	18	49
Coopersmith Benlik Saygısı	836	16,01	4,58	2	25

Çizelge 3.29. incelendiğinde, öğrencilerin Akran İlişkileri Ölçeğinde yer alan bağlılık alt boyutundan ortalama $33,11 \pm 6,32$ puan, güven ve özdeşim alt boyutundan ortalama $14,73 \pm 3,75$ puan, kendini açma alt boyutundan ortalama $9,12 \pm 3,42$ puan ve sadakat alt boyutundan ortalama $8,21 \pm 3,33$ puan aldıkları saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin Akran İlişkileri Ölçeği genelinden ortalama $65,17 \pm 12,39$ puan aldığı saptanırken, ölçekten alınan en düşük puan 18, en yüksek puan ise 90'dır. Öğrencilerin Aile Değerlendirme Ölçeğinden ortalama $36,57 \pm 4,12$ puan aldıkları saptanmıştır. Öğrencilerin Aile Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları en düşük puan 18 ve en yüksek puan 49'dur. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin Coopersmith Özsaygı Ölçeğinden aldıkları en düşük puan 2, en yüksek puan ise 25'tir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları ortalama puan $16,01 \pm 4,58$ 'dir.

3.30. Öğrencilerin Kurban Olma Durumlarına Göre Akran İlişkileri, Aile Değerlendirme ve Coopersmith Özsaygı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Aşağıda araştırma kapsamına alınan öğrencilerin kurban olma durumlarına göre Akran İlişkileri Ölçeği, Aile Değerlendirme Ölçeği ve Coopersmith Özsaygısı Ölçeği puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 3.30. Öğrencilerin Kurban Olma Durumlarına Göre Akran İlişkileri, Aile Değerlendirme ve Coopersmith Özsaygısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması (n=836)

	Kurban olma durumu	n	$\bar{x}$	s	T	p
Bağlılık	Kurban Değil	734	33,55	6,12	5,479	0,000*
	Kurban	102	29,95	6,91		
Güven ve Özdeşim	Kurban Değil	734	14,78	3,74	1,130	0,259
	Kurban	102	14,33	3,83		
Kendini Açma	Kurban Değil	734	9,15	3,42	0,693	0,488
	Kurban	102	8,90	3,44		
Sadakat	Kurban Değil	734	8,03	3,35	-4,199	0,000*
	Kurban	102	9,49	2,89		
Akran İlişkileri Ölçeği	Kurban Değil	734	65,51	12,23	2,171	0,030*
	Kurban	102	62,68	13,23		
Aile Değerlendirme Ölçeği	Kurban Değil	734	36,72	3,96	2,736	0,006*
	Kurban	102	35,53	5,01		
Coopersmith Benlik Saygısı	Kurban Değil	734	16,39	4,52	6,700	0,000*
	Kurban	102	13,24	4,01		

* $p < 0,05$

Çizelge 3.30. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin kurban olma durumuna göre akran ilişkileri ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan bağlılık ve sadakat alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Kurban öğrencilerin akran ilişkileri ölçeği

genelinden ve bağıllık alt boyutundan aldıkları puanlar kurban olmayan öğrencilere göre daha düşük, sadakat alt boyutundan aldıkları puanlar ise daha yüksek bulunmuştur. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin kurban olup olmama durumlarına göre aile değerlendirme ölçeği puanları karşılaştırıldığında, kurban olan ve olmayan öğrencilerin aile değerlendirme ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Kurban olan öğrencilerin ölçekten daha düşük puan aldığı görülmüştür. Öğrencilerin kurban olma durumlarına göre Coopersmith Özsaygı Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Kurban olan öğrencilerin Coopersmith Özsaygı ölçeğinden almış olduğu puanlar, kurban olmayan öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur.

3.31. Öğrencilerin Zorba Olma Durumlarına Göre Akran İlişkileri Ölçeği, Aile Değerlendirme Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Çizelge 3.31.'de öğrencilerin zorba olma durumlarına göre Akran İlişkileri, Aile Değerlendirme ve Coopersmith Özsaygı Ölçeği puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 3.31. Öğrencilerin Zorba Olma Durumlarına Göre Akran İlişkileri Ölçeği, Aile Değerlendirme Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması (n=836)

	Zorba olma durumu	n	$\bar{x}$	s	t	p
Bağlılık	Zorba değil	760	33,34	6,31	3,320	0,001*
	Zorba	76	30,83	6,06		
Güven ve Özdeşim	Zorba değil	760	14,76	3,74	0,872	0,383
	Zorba	76	14,37	3,84		
Kendini Açma	Zorba değil	760	9,18	3,41	1,629	0,104
	Zorba	76	8,51	3,49		
Sadakat	Zorba değil	760	8,06	3,34	-4,172	0,000*
	Zorba	76	9,71	2,79		
Akran İlişkileri Ölçeği	Zorba değil	760	65,34	12,35	1,289	0,198
	Zorba	76	63,42	12,72		
Aile Değerlendirme Ölçeği	Zorba değil	760	22,03	7,21	-6,275	0,000*
	Zorba	76	27,41	6,21		
Coopersmith Özsaygı	Zorba değil	760	16,27	4,58	5,277	0,000*
	Zorba	76	13,41	3,62		

* $p<0,05$

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin zorba olma durumlarına göre akran ilişkileri ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan bağlılık alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Zorba olan öğrencilerin akran ilişkileri ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan bağlılık alt boyutundan aldıkları puanlar, zorba olmayan öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur. Öğrencilerin zorba olma durumlarına göre aile değerlendirme ölçeği puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Zorba öğrenciler aile değerlendirme ölçeğinde zorba olmayan öğrencilere göre daha yüksek puan almıştır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin zorba olma durumlarına göre Coopersmith Özsaygı Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Zorba öğrenciler Coopersmith Özsaygı Ölçeğinden zorba olmayanlara göre daha düşük puan almıştır.

3.32. Öğrencilerin Zorba/Kurban Olma Durumlarına Göre Akran İlişkileri, Aile Değerlendirme ve Coopersmith Özsaygı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Çizelge 3.32.'de öğrencilerin zorba/kurban olma durumlarına göre Akran İlişkileri, Aile Değerlendirme ve Coopersmith Özsaygı Ölçeği puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 3.32. Öğrencilerin Zorba/Kurban Olma Durumlarına Göre Akran İlişkileri, Aile Değerlendirme ve Coopersmith Özsaygısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Zorba/Kurban olma durumu	N	$\bar{X}$	S	T	P
Bağlılık	Zorban/Kurban değil	789	33,34	6,27	4,348	0,000*
	Zorba/Kurban	47	29,26	6,07		
Güven ve Özdeşim	Zorban/Kurban değil	789	14,76	3,76	1,167	0,244
	Zorba/Kurban	47	14,11	3,56		
Kendini Açma	Zorban/Kurban değil	789	9,16	3,42	1,482	0,139
	Zorba/Kurban	47	8,40	3,44		
Sadakat	Zorban/Kurban değil	789	8,13	3,36	-2,594	0,010*
	Zorba/Kurban	47	9,43	2,49		
Akran İlişkileri Ölçeği	Zorban/Kurban değil	789	65,40	12,39	2,270	0,023*
	Zorba/Kurban	47	61,19	11,82		
Aile Değerlendirme Ölçeği	Zorban/Kurban değil	789	22,16	7,23	-5,855	0,000*
	Zorba/Kurban	47	28,45	5,55		
Coopersmith Özsaygı Ölçeği	Zorban/Kurban değil	789	16,20	4,56	5,142	0,000*
	Zorba/Kurban	47	12,72	3,55		

Araştırmaya katılan öğrencilerin zorba/kurban olma durumuna göre akran ilişkileri ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan bağlılık ve sadakat alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Zorba/Kurban öğrencilerin akran ilişkileri ölçeği genelinden ve bağlılık alt boyutundan aldıkları puanlar zorba/kurban olmayan öğrencilere göre daha düşük, sadakat alt boyutundan aldıkları puanlar ise daha yüksek bulunmuştur. Araştırma

kapsamına alınan öğrencilerin zorba/kurban olma durumlarına göre aile değerlendirme ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p>0,05$). Zorba/kurban aile değerlendirme ölçeği puanları zorba/kurban olmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin zorba/kurban olma durumlarına göre Coopersmith Özsaygı Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Zorba/kurban olan öğrencilerin Coopersmith Özsaygı Ölçeğinden almış olduğu puanlar, zorba/kurban olmayan öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur.

3.33. Öğrencilerin Kurban ve Zorba Olma Durumlarına Göre Akran İlişkileri, Aile Değerlendirme ve Coopersmith Özsaygı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Çizelge 3.33.'te öğrencilerin kurban ve zorba olma durumlarına göre Akran İlişkileri, Aile Değerlendirme ve Coopersmith Özsaygı Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.33. Öğrencilerin Zorba ve Kurban Olma Durumlarına Göre Akran İlişkileri, Aile Değerlendirme ve Coopersmith Özaygı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması (n=84)

	Akran Zorbalığı	n	$\bar{x}$	s	T	p
Bağlılık	Sadece Kurban	55	30,55	7,56	-0,238	0,812
	Sadece Zorba	29	33,38	5,21		
Güven ve Özdeşim	Sadece Kurban	55	14,53	4,08	0,228	0,820
	Sadece Zorba	29	14,79	4,30		
Kendini Açma	Sadece Kurban	55	9,33	3,42	1,329	0,186
	Sadece Zorba	29	8,69	3,64		
Sadakat	Sadece Kurban	55	9,55	3,21	-0,313	0,755
	Sadece Zorba	29	10,17	3,22		
Akran İlişkileri Ölçeği	Sadece Kurban	55	63,95	14,31	0,221	0,826
	Sadece Zorba	29	67,03	13,49		
Aile Değerlendirme Ölçeği	Sadece Kurban	55	23,65	7,90	-3,043	0,003*
	Sadece Zorba	29	25,72	6,92		
Coopersmith Benlik Saygısı	Sadece Kurban	55	13,67	4,35	0,379	0,705
	Sadece Zorba	29	14,52	3,51		

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin kurban ya da zorba olma durumlarına göre akran ilişkileri ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan bağlılık alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Öğrencilerin kurban ya da zorba olma durumlarına göre aile değerlendirme ölçeği puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Zorba öğrenciler aile değerlendirme ölçeğinden kurban öğrencilere göre daha yüksek puan almıştır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin kurban ya da zorba olma durumlarına göre Coopersmith Özsaygı Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

4. TARTIŞMA

Akran zorbalığı pek çok olumsuz sonuca neden olan tüm dünyada yaygın bir problemdir. Bu araştırma KKTC liselerinde zorbalığın yaygınlığını ortaya çıkarmak ve gençlerin demografik özellikleri, aile işlevleri ve ilişkileri, arkadaşlık ilişkileri, benlik saygısı ile okul yaşamının akran zorbalığına etkisini belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya KKTC'nin altı farklı ilçesinde 12 devlet lisesinde okuyan 836 genç katılmıştır.

Akran zorbalığının yaygınlığı incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %21'inin akran zorbalığının herhangi bir türünde yer aldığı bulunmuştur. Bu öğrencilerin %12'sini kurbanlar, %9'unu zorbalar ve %5'ini zorba/kurbanlar oluşturmaktadır. Bu sonuç, akran zorbalığının neredeyse öğrencilerin dörtte birini etkilediğini ve akran zorbalığı durumunun azımsanamayacak yükseklikte olduğunu göstermektedir. Okullarda zorba davranışları azaltma ve önlemeye yönelik müdahalede bulunulmazsa bir süre sonra soruna ilişkin olumsuz etkilerin maliyetinin yüksek olacağı açıktır. Zorbalığın yaygınlığına ilişkin elde edilen bu bulgu başka çalışmalarla da benzerlik göstermektedir. KKTC'de yapılan bir çalışmada öğrencilerin %19'u kurban, %5,5'i zorba/kurban ve %4,7'si zorba olarak tespit edilmiştir (Ergün, 2011). Kıbrıs Rum kesiminde yapılan bir çalışmada öğrencilerin %11,3'ünün kurban, %9,4'ünün zorba ve %4,2'sinin zorba/kurban olduğu saptanmıştır (Papacosta ve ark., 2014, s:70). Aynı ölçme aracı kullanılarak Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin %8,7'sinin zorba, %29,6'sının kurban ve %19'unun zorba/kurban olduğu saptanmıştır (Demir, 2012). Totan (2008) 9.10. ve 11. sınıfta okuyan lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin % 11,26'sının zorba, % 12,77'sinin kurban ve %8'inin zorba/kurban olduğunu saptamıştır. Zorbalığın yaygınlığına ilişkin araştırmalarda kullanılan ölçme aracına göre oldukça farklı sonuçlar elde edilmiş olsa da, zorbalık kurbanlarının zorbalık uygulayanlardan daha fazla olduğu belirtilmektedir. Ayrıca yaygınlık çalışmalarındaki farkın olası nedenleri arasında yaş grupları arasındaki farklar, sosyokültürel çeşitlilik ve akran zorbalığı kavramının

diller arasında çevrilmesi sürecinde yaşanan dil-çeviri sorunlarından kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Zorbalığa maruz kalanlar, zorbalık türleri açısından incelendiğinde en fazla kötü isimlerle çağırılma, alay edilme, incitici şekilde kızdırılma ve cinsel anlam içeren kötü isimler yorumlar veya el kol hareketleriyle zorbalığa uğrama ve hakkında yalan dedikodu çıkarılması gibi eylemlerle karşılaşmaktadırlar (Çizelge 3.10). Araştırmada öğrencilerin daha fazla sözel, ilişkisel ve cinsel zorbalığa maruz kaldıkları belirlenmiştir. Bu sonuç pek çok çalışma ile benzerlik göstermektedir. İrfaner (2009:132) gerçekleştirdiği araştırmada fiziksel zorbalığın diğer zorbalık türlerine göre daha düşük olduğunu saptamıştır. Taşgın (2007), 585 öğrenci ile yaptığı araştırmada öğrencilerin %54,1'inin lakap takma, %20,9'unun özel eşyaya zarar verme, %42,4'ünün dedikodu ve yalan söyleme, %21,5'inin fiziksel şiddet olayına karıştığını saptamıştır. Yakın zamanlı çalışmalarda fiziksel zorbalık gibi geleneksel zorbalık türlerinde bir düşüşten, siber zorbalık gibi teknoloji kullanılarak gerçekleştirilen zorbalıkta artıştan bahsedilmektedir (Currie ve ark., 2012, s:194). Fiziksel zorbalığın diğer zorbalık türlerinden daha düşük oranda görülmesinin bir sebebi de fiziksel zorbalığın kolayca ortaya çıkarılabilmesi ve karşılığında cezalandırılma olasılığının daha fazla olmasıdır. Ancak sözel veya ilişkisel zorbalığın ortaya çıkarılmasının güçlüğü öğrencilerin bu tür zorbalığa yönelme olasılığını artırabilmektedir.

Zorbalık kurbanı olan öğrencilerin maruz kaldıkları zorbalığa ilişkin bazı özellikler incelendiğinde zorbalık uygulayanların kendi sınıflarındaki öğrenciler olduğu saptanmıştır (%30,39). Bu sonuç zorbalığın büyüklerin küçüklere uyguladığı bir eylem olduğu bulgusuyla benzememektedir (Carney ve ark., 2002). Araştırmada akran zorbalığının güçleri birbirlerine daha yakın olan öğrencilerin yaygın olarak içinde yer aldığı bir sorun olduğu söylenebilir. Ergün (2011) akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin, sıklıkla kendi sınıflarından biri ve bir ve/veya birkaç erkek öğrenci tarafından zorbalığa maruz kaldıklarını saptamıştır. Benzer şekilde İrfaner (2009) gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin %64,3'ünün kendi sınıflarında zorbalığa uğradıklarını saptamıştır. Ancak literatürde zorbalığın daha üst bir sınıftaki

öğrencinin daha alt sınıftaki bir öğrenciye uygulandığına dair daha fazla bulguya rastlanmaktadır (Jimerson ve Furlong, 2006; Kwon ve Lease, 2007; Bayraktar, 2009). Araştırmada zorbalığın daha çok iki-üç kişilik bir grup (%37,25) tarafından uygulandığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca araştırmada zorbalığın kısa sürdüğü belirlenmiştir. Araştırmada zorbalığa maruz kalma süresinin genellikle bir veya iki hafta (%34,31) sürdüğü saptanmıştır. Bu sonuç, Tıprıdamaz (2008)'in çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Zorba eylemlerin uzun süreli olmaması zorbalığın ortaya çıkarılmasını zorlaştırabilir. Ancak zorba eylemlerin kronikleşmemesinin olası olumsuz etkileri azaltılabileceği düşünülmektedir. Zorbalığa maruz kalma süresinin kurbanlarda yol açtığı olumsuz sonuçlar başka araştırmalarla daha detaylı bir şekilde ortaya çıkarılabilir. Araştırmada zorbalığa uğrayan öğrencilerin %78,43'ü zorbalığa uğradığını biriyle paylaştığı, %21,57'sinin ise bu durumu herhangi biriyle paylaşmadığı belirlenmiştir. Zorbalığa uğradığını herhangi biriyle paylaşamayan öğrencilerin uzun süre zorbalığa maruz kalmaları daha olası görülmektedir. Yaşları 11-19 arasında değişen 770 öğrenci ile gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerin %28'inin zorbalığa uğradığını herhangi biriyle paylaşmadığı saptanmıştır (NCH 2005). Kurbanların karşılaştıkları zorba eylemleri başka birisiyle neden paylaşmadıkları önemli bir sorudur. Kurbanların yeniden mağdur edilmekten korkmaları, yardım alabilecekleri herhangi birinin olmayışı ve eylem karşısında utanç duymaları zorbalığı gizlemelerine neden olabilmektedir.

Aile katılımı çocuğun akademik performansına katkıda bulunduğu gibi okula uyumunu da kolaylaştırmaktadır. Gerçekleştirilen araştırmada zorbalığa uğrayan öğrencilerin %78,43'ünün ebeveynlerinden en az birinin zorbalığı sonlandırmaya yönelik okulla temasa geçmediği saptanmıştır. Oysa aile katılımı akran zorbalığını azaltmada önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Jimerson ve Huai, 2009). Araştırmada aile katılımının bu denli düşük olmasının bir sebebi de okullarda ailelerin dahil edildiği çalışmaların olmaması veya sınırlı olması şeklinde açıklanabilir.

Okullarda akran zorbalığının meydana geldiği yerler incelendiğinde yemekhane (%31,37) en çok tespit edilen yer olarak belirlenmiştir. Sırayla, koridorlar/merdivenler (%27,45) ve oyun yeri/spor sahası (%26,47) zorbalığın meydana geldiği yerlerdir. Zorbalığın sınıflarda meydana gelme sıklığı incelendiğinde sınıfta öğretmen bulunduğu zaman zorbalığın meydana gelme sıklığı (%23,53) öğretmen sınıfta olmadığı zaman meydana gelme sıklığından (%16,67) daha yüksektir. Oyun alanı/spor sahası ve koridorlarda/merdivenlerde zorbalığın sıklıkla meydana gelmesi başka araştırma bulgularıyla benzerlik göstermesine rağmen (Ergün, 2011; İrfaner, 2009) sınıfta öğretmen olduğu zaman zorbalığın meydana gelmesi başka araştırma bulgularıyla benzerlik göstermemektedir. Burada dikkat çekici bir nokta zorbalığın yetişkin kontrolünün bulunduğu yerlerde de gerçekleştiğinin ortaya çıkmasıdır. Özkan ve Gökçearslan Çiftci (2010) gerçekleştirdikleri bir araştırmada zorba davranışların en çok sınıflarda (%38), oyun bahçesinde (%33,6), koridorda (%28,8), okula gidiş ve okuldan gelişlerde (%18,6) gerçekleştiğini tespit etmişlerdir. Vaillancourt ve ark. (2010) da zorbalığın en çok oyun alanlarında gerçekleştiğini saptamışlardır. Hesapçıoğlu ve Yeşilova (2015) lise öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerin en çok sınıf (%47), sırayla okul yolu (%18,8) ve koridorlarda (%16,7) zorbalığa uğradığını tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin yarıya yakını (%47) zorbalığa en sık uğradıkları zaman diliminin teneffüsler olduğunu belirtmiştir.

Zorbalığı azaltma ya da önlemeye yönelik müdahalelerde öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin zorbalığa son vermeye çalışma ile ilgili sonuçlara bakıldığında öğrencilerin %25,48'inin hemen her zaman zorbalığa son vermeye çalıştığını, %24,40'ının neredeyse asla zorbalığa son vermeye çalışmadığı saptanmıştır. Smith ve Shu (2000) öğrencilerin yaklaşık %20'sinin zorbalığa uğradığını öğretmenlerine söylediğini ve öğretmenlerin %80'inin zorbalığa son vermeye ilişkin girişimde bulunduğunu belirtmektedir. İrfaner (2009) öğrencilerin %21,2'si öğretmenlerin hemen her zaman zorbalığa son vermeye çalıştığını, %20,1'i de neredeyse hiçbir zaman zorbalığa son vermeye çalışmadığını ifade etmektedir. Elde edilen bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin zorbalığı azaltma ve önlemeye yönelik yeterince aktif olmadıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler ve diğer yetişkinlerin

akran zorbalığına son veremede aktif olamayışları tam olarak ne yapacaklarını bilememekten kaynaklanabilir. Araştırmadaki çarpıcı sonuçlardan biri de öğrencilerin kendi yaşında bir öğrencinin okulda zorbalığa uğradığını gördüğünde hissettikleri veya düşündüklerine dair bulgudur. Araştırmada öğrencilerin %34,81'i zorbalığa uğramanın bir öğrencinin muhtemelen hak ettiği bir durum olduğunu düşündüğü, %24,52'sinin de zorbalığa uğrayan öğrenci için üzülüp yardım etmek istediği saptanmıştır. Gençlerin zorbalığa uğrayan bir akranlarını gördüklerinde üzülüp yardım etmek istemek yerine kurbanın zorbalık davranışını hak ettiğini düşünmeleri empati becerilerinin düşük olması ile bağdaştırılabilir. Buradan yola çıkılarak zorbalığı önleme ve azaltmaya yönelik müdahalelerde gençlerin empati becerilerinin güçlendirilmesi üzerinde de durulması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca zorbalığı önlemeye yönelik müdahalelerde öğrencilerin birbirlerine destekleri önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin yardım etmekten uzak oluşları okul odaklı müdahalelerde öğrenci katılımının yeterince sağlanamadığını akla getirmektedir. Oysa, Cowie (2000) zorbalığı azaltmada akran desteğinin önemini vurgulayarak prososyal davranış geliştirmede ve zorbalığı azaltmada arkadaşlığın etkili bir faktör olduğundan bahsetmektedir. Salmivalli (2014, s.286) zorbalık uygulayan öğrencilerin eylemlerinin ve güçlerinin görünür olmasından hoşlandıklarını ve kendilerine taraftar aradıklarını belirtmektedir. Bu nedenle zorbalar seyircilere ihtiyaç duymaktadırlar. Padgett ve Notar (2013, s:34) herhangi birşey yapmadan zorba davranışı izlemenin zorbalığı güçlendirdiğinden bahsetmektedir. Bir araştırmada izleyicilerin %25'inin zorbalığı önlemeye yönelik müdahalede bulunduğu %54'ünün ise zorbalığı durdurmaya yönelik herhangi bir eylemde bulunmadığı saptanmıştır (O'Connell ve ark., 1999 akt. Trach ve ark., 2010, s:116).

Araştırmaya katılan öğrencilerin %65,43'ünün okuldaki diğer öğrenciler tarafından zorbalığa uğramaktan korkmadığı, %23,92'sinin nadiren ve %10,65'inin ise oldukça sık, sık veya çok sık zorbalığa uğramaktan korktuğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Ergün (2011) öğrencilerin %83,1'inin okuldaki diğer öğrenciler tarafından zorbalığa uğramaktan korkmadığını, %16,9'unun zorbalığa uğramaktan korktuğunu belirlemiştir. Öğrencilerin zorbalığa uğramaktan korkması öğretmenlerin

ve okul yöneticilerinin zorbalığı önlemeye yönelik etkili tedbirler alamadığını göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin geçtiğimiz birkaç ayda sınıf öğretmenlerinin zorbalığı önlemek için yaptıklarına ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde öğrencilerin %64,23'ünün biraz veya hiç değerlendirmesine karşın, %22,6'sının öğrenenlerin girişimlerini olumlu değerlendirdiği belirlenmiştir. Barboza (2009, s:117) öğretmenlerin öğrenci refahına ilişkin aktif rol almasının zorba davranışları azalttığını belirtmektedir. Ayrıca öğrenciler ihtiyaç duyduğunda yardım etmeye hazır olma, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine alternatifler geliştirme, iş birliğini güçlendirme ve eşitlikçi bir okul ortamı yaratma gibi bileşenlerin akran zorbalığını azalttığı belirtilmektedir. Bu nedenle destekleyici öğretmen tutumu zorba eylemleri azaltma veya önlemede etkili bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Barboza, 2009

Bu araştırmada zorbalık durumları cinsiyete göre karşılaştırıldığında zorba kızların oranı (%4,5), zorba erkeklerin oranı (%13,7) kurban kızların oranı (%7,4), kurban erkeklerin oranı (%17) şeklindedir (Çizelge 3.15.). Bu bulgulardan anlaşıldığı üzere erkekler daha fazla zorba, kurban ve zorba/kurban olmaktadır. Araştırmada kız öğrencilerin ne zorba ne kurban olma oranı erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç pek çok araştırmayla benzerlik göstermektedir (Hazler ve Carney, 2000; Pişkin, 2003; Ergün, 2011; Borowsky ve ark., 2012; Merrill ve Hanson, 2016). Erkekler kızlara kıyasla daha çok fiziksel zorbalık uygulamaktadır (Meland ve ark., 2010). Psikolojik ve dolaylı zorbalık uygulayanlar ise genelde kızlar olmaktadır (Honig ve Zdunowski-Sjoblom, 2014, s:1382; Felix ve McMahon, 2006). Zorbalık kurbanlarının cinsiyetleri incelendiğinde ülkeden ülkeye farklılıklar göze çarpmaktadır. Birleşik Krallık'ta cinsiyetler arasında belirgin bir fark olmamasına rağmen Norveç'te kızların daha fazla zorbalığa uğradığından bahsedilmektedir (Bradshaw ve ark., 2017 s:179). Türkiye'de hem kurbanlar hem de zorbaların daha çok erkekler olduğundan bahsedilmekte ve bu durum toplumsal cinsiyet rolleriyle açıklanmaktadır (Çetin ve ark., 2011 s:2262). Özellikle son yıllarda siber zorbalık oranlarında artış olduğundan bahsedilmekle birlikte, erkeklerin siber zorbalık uygulama ve zorbalığa maruz kalma oranlarının kızlara göre daha yüksek olduğu

belirlenmektedir (Wong ve ark., 2014). Son yıllarda yapılan çalışmalarda erkek ve kızların zorba davranışlarında daha az farka rastlandığı belirtilmektedir. Bunun nedeni, değişen sosyal normlar, davranış kalıpları ve teknolojinin akran ilişkisine etkisi olarak düşünülebilir (Crapanzano ve ark., 2011). Arslan (2008) kızların kızlara, erkeklerin erkeklere zorbalık uyguladığını, iki cins arasında ise erkeklerin zorbalık oranının yüksek olduğunu belirtmektedir. Zorbalığa maruz kalmakla ilgili cinsel yönelimin etkisinden bahseden araştırmalar da bulunmaktadır. Berlan ve ark. (2010) eşcinsel ve biseksüel kadınların cinsel yönelimleri nedeniyle heteroseksüel erkek ve kadınlara kıyasla daha fazla zorbalığa uğradıklarını belirtmektedir. Kızların bir grup içine girerek bir başkasına zarar verme eğiliminin daha yaygın olduğu saptanmıştır (Glover ve ark., 2000).

Araştırmada onbeş yaş ve altı yaş grubunda olan öğrencilerin kurban olma oranı daha büyük yaş grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu bulgu akran zorbalığının yaşla azaldığını gösteren çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Yaş değişkeni incelendiğinde zorba davranışların erken ergenlik dönemlerine rastlayan ortaokul yıllarında en fazla görüldüğü, lise yıllarının sonunda düşüş gösterdiği belirtilmektedir (Pepler ve ark., 2008).

Araştırmada öğrencilerin uyruklarına göre zorba, kurban, zorba/kurban ve ne zorba ne kurban olma durumları ile doğum yerleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Akran zorbalığı ile etnik kökene dair farklı araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Kimi yazarlar etnik köken ve akran zorbalığı arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır (Seals ve Young, 2003). Kimileri, etnik azınlık mensuplarının etnik çoğunluğu oluşturan gruplara göre daha fazla zorbalık kurbanı olduklarını belirtmektedir (Mouttapa, 2004). Kimi yazarlar ise etnik azınlık gruplarının etnik çoğunluk gruplarına göre daha az zorbalığa uğradıklarını saptamışlardır (Nansel ve ark., 2001). Literatür incelendiğinde etnik azınlıktan olmanın zorbalık kurbanı olma olasılığını artırdığından bahsedilmektedir (Vervoort ve ark. 2010). Zorbalığın yalnızca farklı etnik kökene sahip olan öğrenciler arasında gerçekleştiğini düşünmek doğru değildir. Ancak özellikle zorbalık uygulayanlar kendilerine destekçi bulamadıklarında geri çekilmektedirler (Veenstra ve ark. 2010). Tolsma ve ark.

(2013) 739 öğrenci ile gerçekleştirdikleri bir araştırmada kimi etnik grupların daha çok zorbalığa uğradığını ancak zorbalık kurbanı olmanın yalnızca öğrencilerin etnik kökenine bağlı olmadığını saptamışlardır.

Bu araştırmada öğrencilerin kardeş sayılarına göre zorba, kurban, zorba/kurban ve ne zorba ne kurban durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak Gültekin Akduman (2010) küçük yaş grubu, kardeş sayısı fazla olan ve parçalanmış aileye sahip çocukların akran istismarına maruz kalma açısından risk grubunda olduklarını belirlemiştir. Kalabalık ailelerde çocukların ihmal edilebilme olasılığının daha fazla olması, çocukların okulda zorbalığa uğrama olasılığını artırmaktadır.

Akran zorbalığı ile annelerin eğitim durumları karşılaştırıldığında, öğrencilerin zorba, kurban, zorba/kurban ve ne zorba ne kurban olma durumu ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Araştırmada anne eğitim durumlarına bakılmaksızın öğrencilerin benzer akran zorbalığı durumlarına sahip oldukları saptanmıştır. Benzer araştırmalar incelendiğinde Bayraktar (2009) annelerin eğitim durumunun yükselmesiyle zorbalığın arttığını belirlemiştir. Ergün (2011)'de annelerin eğitim düzeyi ile akran zorbalığı arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır. Bu ilişkide kurban ve zorba/kurban grubundaki öğrencilerin annelerinin üçte birinden fazlası eğitimsiz veya ilkokul mezunu olduğu zorba ve ne zorba ne kurban durumundaki öğrencilerin annelerinin yarısından çoğunun lise ve üzeri eğitime sahip oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Türkmen ve ark. (2013) lise ve üzeri eğitime sahip annelerin çocuklarının zorbalık kurbanı olma olasılıklarının eğitim düzeyi düşük gruba kıyasla %23 azaldığını saptamışlardır. Kimi araştırmalarda anne eğitim durumu ile akran zorbalığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Güven, 2015; Kılıç, 2010; Atalay, 2010). Bu durum anne eğitim durumunun tek başına belirleyici olmadığını göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre zorba, kurban, zorba/kurban ve ne zorba ne kurban olma durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Kimi araştırmalarda baba eğitim düzeyi düşük olan

öğrencilerin daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları veya zorba/kurban oldukları belirlenmiştir (Albayrak 2012; Ergün, 2011; Bayraktar, 2009). Bu durum eğitim düzeyi düştükçe çocuğa karşı ilginin ve okula katılımın azalabileceğini akla getirmektedir.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin kendi ifadelerine göre ailelerinin gelirlerinin yeterli olma durumuna göre kurban, zorba, zorba/kurban ve ne zorba ne kurban olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Jansen (ve ark. 2012, s:494) düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının zorbalık uygulama ve zorbalık mağduru olma açısından daha fazla risk altında olduklarını belirtmektedir. Kimi çalışmalarda zorbalık kurbanları üzerinde durularak düşük sosyoekonomik özelliklerin daha çok zorbalığa maruz kalmakla ilgili olduğu belirtilmektedir (Due vd. 2009, s: 468; Özkan ve Gökçearslan Çiftci, 2010). Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar sosyoekonomik duruma göre akran zorbalığının değişmediğini göstermektedir. Bu durumun nedeni gelirin öğrencilerin kendi algıları ve değerlendirmeleri ile ölçülmüş olması olabilir.

Araştırmada öğrencilerin gelir getiren bir işte çalışma durumuna göre kurban, zorba, zorba/kurban ve ne zorba ne kurban olma durumları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Gelir getiren bir işte çalışan öğrencilerin kurban, zorba ve zorba/kurban olma oranı çalışmayanlara göre daha yüksektir. Bu durum okul yaşamından uzaklaşan çocuğun antisosyal davranışlar sergileyen kişilerle daha fazla bir arada olmasına neden olabilmektedir. Okul yaşamından uzaklaşan çocuk ve gençler suç davranışı ve zorbalıkla daha çok risk altındadırlar.

Öğrencilerin anne ve babalarının ilişkilerini tanımlama şekline göre zorba, kurban, zorba/kurban ve ne zorba ne kurban olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Anne ve babalarının ilişkilerini çok kötü olarak tanımlayan öğrencilerin kurban ve zorba/kurban olma oranı diğer öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin anne baba ilişkilerini tanımlama şekline göre zorba olma durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Cowie ve Jennifer (2008) dengeli, sıcak ve sevecen bir ilişkiyle ebeveynlerden birine veya her

ikisine yönelik güçlü bir bağa sahip olma, çocuklarının eğitimi ile yakından ilgilenen ebeveynlere sahip olma, dengeli bir disiplin sağlayan ebeveynlere sahip olma ve aile üyelerinin sosyal aktivitelerde bulunmasının zorbalığa yönelik kişilerarası koruyucu faktörler olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada da sağlıklı aile ilişkilerinin önemli olduğu belirlenerek, aile türü fark etmeksizin aile üyeleri arasındaki açık iletişimin istenmeyen davranışları önleyebileceği ortaya çıkmaktadır.

Okul türlerine göre kurban olma, zorba olma ve zorba/kurban olma arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin zorba, kurban ve zorba/kurban olma oranı diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Özbay (2013) de okul türü ile akran zorbalığı karşılaştırmasında benzer bulgulardan bahsetmektedir. Meslek liselerinde okuyan öğrencilerin diğer okul türlerinde okuyan öğrencilere kıyasla kurban ve zorba olma ihtimalleri daha yüksektir.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin sınıfta kalma durumlarına göre kurban, zorba ve ne zorba ne kurban olma durumları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Sınıfta kalan öğrencilerin kurban ve zorba olma oranı sınıfta kalmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Atik (2006) zorbalık uygulayan kız öğrencilerin akademik başarısında düşüş saptamıştır. Ancak, Erginöz (2013) ve ark. okulu sevmeme ve düşük akademik başarının zorbalık kurbanı öğrenciler arasında daha yaygın olduğunu saptamıştır. Kimi çocukların okuldaki akademik başarısızlıkları ile dinleme, kendini anlatma ve kontrol becerilerindeki yetersizliklere bir tepki olarak zorbalık uyguladıklarından bahsedilmektedir (Orpinas ve Horne 2009, s:56).

Araştırmada öğrencilerin disiplin cezası alma durumlarına göre kurban, zorba ve zorba/kurban olma durumları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Daha önce disiplin cezası alan öğrencilerin kurban, zorba ve zorba/kurban olma oranı disiplin cezası almayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durum okullarda uygulanan disiplin cezalarının zorbalığı azaltma ya da önlemeye yönelik etkili olmadığını akla getirmektedir. Hemphill ve ark. (2014) okulda yaşanan

zorbalık, saldırganlık, başka öğrencilerin öğrenim hakkını engellemek ve okul kurallarına uymamak gibi istenmeyen davranışların önüne geçmek için okuldan uzaklaştırma cezasının sıklıkla uygulanan bir yöntem olduğunu ancak bu uygulamanın öğrenci davranışlarını düzeltmek yerine daha kötü hale getirdiğini belirtmektedirler.

Öğrencilerin okulu sevme durumlarına göre zorba, kurban, zorba/kurban ve ne zorba ne kurban olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Okulu sevmeyen öğrencilerin zorba, kurban ve zorba/kurban olma oranı okulu seven öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Açıkgöz (2017) öğrencilerin okula karşı olumlu tutumları azaldıkça zorbalık düzeylerinin arttığını saptamıştır. Arıman (2007) de okulu sevmeme durumunda zorbalık davranışlarının arttığını belirlemiştir. Erginöz ve ark. (2013) da araştırmasında zorbalık kurbanlarının okulu sevmediklerini saptamıştır. Bu bulgular zorbalık kurbanı olan öğrencilerin zorbalarla karşılaşmamak için okula gitmek istemediklerini akla getirmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin mümkün olsa başka bir okulda okumak isteme durumlarına göre kurban olma durumları arasında anlamlı bir fark olduğunu saptanmıştır. Mümkün olsa başka bir okulda okumak istediğini belirten öğrencilerin kurban olma oranı anlamlı düzeyde yüksektir. Literatürde benzer bulgulara rastlanmaktadır. Zorbalık kurbanları okulu sevmeme, okulda zorbalığın meydana geldiği yerlere gitmekten kaçınma, tenefüsleri yalnız geçirme hatta okuldan kaçma gibi sosyal alanlarını etkileyen tepkiler verebilmektedirler (Batsche ve Knoff, 1994; akt. Pişkin, 2002, s:542). Zorbalığa maruz kalmanın olumsuz sonuçları arasında okula devamsızlık, okulu bırakma, akademik başarıda düşüş, akademik çalışmalara ilgisizlik ve sınavlarda başarısızlık yer almaktadır (Inamullah, Irshadullah ve ark., 2016, s:82).

Kurban ve zorba öğrencilerin Akran İlişkileri Ölçeğinden, Aile Değerlendirme Ölçeğinden ve Coopersmith Özsaygı Ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında öğrencilerin Akran İlişkileri Ölçeği genelinden ve ölçekte yer

alan bağıllık alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Öğrencilerin kurban ya da zorba olma durumlarına göre aile değerlendirme ölçeği puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Zorba öğrenciler aile değerlendirme ölçeğinden kurban öğrencilere göre daha yüksek puan almıştır.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin kurban ya da zorba olma durumlarına göre Coopersmith Özsaygı Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Çeşitli araştırmalarda özsaygıya ilişkin birbirinden farklı sonuçlar bulunmaktadır. Kimi araştırmalarda zorbaların benlik saygıları kurbanlara göre daha yüksek bulunmuştur (Ergün, 2011; Pollastri ve ark., 2009; Atik, 2006). Kapıcı (2004) 206 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdiği bir araştırmada zorbalık kurbanı öğrencilerin benlik saygısının daha düşük olduğunu saptamıştır. Kimi çalışmalarda ise hem zorba hem de kurban öğrencilerin düşük benlik saygısına sahip oldukları belirtilmektedir. (O'Moore ve Kirkham, 2001). Kimi çalışmalarda ise hem zorba hem de kurban öğrencilerin düşük benlik saygısına sahip oldukları belirtilmektedir. (O'Moore ve Kirkham, 2001).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Genel Sonuçlar

Araştırmaya katılan gençlerin %50,12'sini kız öğrenciler, %49,88'ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma katılımcılarının %71,17'sinin KKTC'de %25,12'sinin Türkiye'de ve %3,71'inin diğer ülkelerde doğduğu tespit edilmiştir. Anne ve babaların eğitim durumları incelendiğinde büyük çoğunluğun lise mezunu oldukları belirlenmiştir. Annelerin %39,11'i lise mezunu, babaların %41,03'ü lise mezunudur. Araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%70,33) oturdukları evin mülkiyetine sahip oldukları saptanmıştır. Gençlerin % 86,72'sinin evinde kendine ait bir oda bulunmaktadır. Öğrencilerin yarıya yakını (%46,41) ekonomik durumlarının orta seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin yarıya yakını (%47,85) anne-baba ilişkisini iyi olarak nitelendirmiştir. Ailede önemli kararların genellikle tüm aile üyeleriyle birlikte alındığı saptanmıştır (%52,15). Anne ve babaların karar alma sürecine katılımları incelendiğinde babaların daha yüksek oranda (%31,58) karar aldıkları bulunmuştur. Bu durum, aile yapısı açısından değerlendirildiğinde ailelerin daha çok ataerkil yapıya sahip olduğu söylenebilir. ailede ara sıra (%71, 53) önemli anlaşmazlıkların yaşandığı, aile içerisinde her hangi bir sorunla karşılaşıldığında danışılan ilk kişinin anneler (%40,91) olduğu belirlenmiştir. Annelere ilişkin elde edilen bu sonuç kadınların ev içi rollerinin ağırlıkta olduğu görüşüyle bağdaşmaktadır.

5.2. Akran Zorbalığının Yaygınlığı ile İlgili Sonuçlar

Akran zorbalığı KKTC'de yaygın bir sorundur. Cinsiyet değişkenine göre erkekler kızlara kıyasla daha fazla kurban, zorba ve zorba/kurban olmaktadır. En yaygın zorbalık türleri kötü isimlerle çağırılma, alay edilme, incitici şekilde kızdırılma, cinsel anlam içeren kötü isimler, yorumlar veya el kol hareketleri ile

hakkında yalan dedikodu çıkarmadır. Kısaca, sözel zorbalık, ilişkisel zorbalık ve cinsel zorbalık en sık karşılaşılan zorbalık türleridir.

Zorbalık daha çok sınıf arkadaşları tarafından uygulanmaktadır. Bu durumda yaşları aynı veya birbirlerine oldukça yakın öğrencilerin zorbalık uyguladıkları ortaya çıkmaktadır. Zorbalık daha çok küçük gruplar (2-3 kişilik gruplar) tarafından uygulanmaktadır. Bu durum okullarda ciddi bir çeteleşmenin olmadığını göstermektedir. Zorbalık bir veya iki hafta sürmektedir. Zorbalığın kronikleşmemesi istenen bir durumdur. Böylelikle olumsuz sonuçlar daha kolay tedavi edilebilir. Yetişkinler zorbalığa son vermek üzere okulla temasa geçmemektedir. Bu sonuca dayalı olarak gençlerin şiddete uğramalarının aileler tarafından göz ardı edildiği söylenebilir.

Zorbalık en çok okulun kafeteryası/yemekhanede, oyun yerinde/spor sahasında ve sınıfta öğretmen olduğu zaman gerçekleşmektedir. Zorbalığın en sık meydana geldiği alanlarda yetişkinler de bulunmaktadır. Ancak yetişkinlerin zorbalığı önlemeye yönelik etkili olmadıkları söylenebilir.

Akranlar zorbalığı sonlandırmaya yönelik yeterli çaba göstermemektedirler. Hatta zorbalığa uğramanın zorbalığa uğrayan öğrencinin hak ettiği bir şey olduğuna inanılmaktadır. Bu sonuca dayanarak okulların gençlerin birbirlerini destekleyecekleri iklimi sahip olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Yaş değişkeni incelendiğinde onbeş yaş altı gençlerin daha fazla zorbalık kurbanı oldukları ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin yaşlarına göre zorba olma durumlarına ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin kardeş sayılarına göre akran zorbalığı durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada annelerin ve babaların eğitim durumlarına göre kurban, zorba ve zorba/kurban olma arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırma katılımcılarının aile gelirlerini değerlendirme durumları ile akran zorbalığı karşılaştırılmasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Aile gelirin yeterli olup olmaması durumunun öğrenci algısına göre ölçülmesi nedeniyle sosyoekonomik düzey ve akran zorbalığı durumu arasında anlamlı bir fark bulunmadığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin gelir getiren bir işte çalışma durumları kurban, zorba ve zorba/kurban olma arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Gelir getiren bir işte çalışan öğrencilerin daha fazla kurban, zorba ve zorba/kurban oldukları belirlenmiştir.

Anne-baba ilişkilerini çok kötü olarak tanımlayan gençler daha çok kurban olmaktadır. Aile içerisinde huzursuzluk yaşayan gençler, zorbalık kurbanı olmaya ilişkin daha çok risk altındadırlar.

Meslek liselerinde okuyan öğrenciler daha fazla kurban ve daha fazla zorba olmaktadır. Meslek liselerinde okul iklimi ve okul kültürünün zorbalığı desteklediği düşünülebilir.

Sınıfta kalan öğrenciler daha çok kurban ve daha çok zorba olmaktadır. Sınıfta kalma hem akademik başarısızlık hem de okula devamsızlık sonucu gerçekleşebildiğinden hem akademik başarısızlığın hem de okuldan uzaklaşmanın akran zorbalığı durumunu etkilediği söylenebilir.

Okul yaşantısında en az bir kere disiplin cezası alan öğrencilerin zorbalık kurbanı, zorba ve zorba/kurban olma durumu ceza almayanlara göre daha yüksektir.

Okulu sevmeyen öğrencilerin kurban, zorba ve zorba/kurban olma oranı okulu sevenlere göre daha yüksektir. Bu durumda okulu sevme durumunun zorbalığa ilişkin koruyucu olduğu söylenebilir.

Mümkün olsa başka bir okulda okumak istediğini belirten öğrencilerin kurban olma oranı anlamlı düzeyde yüksektir. Zorbalık kurbanı olan öğrencilerin zorbalığın gerçekleştiği yerlere gitmek istememeleri ve zorbalık uygulayan öğrenci/öğrencilerle karşılaşmak istememeleri ve sonuç olarak mümkün olsa okullarını değiştirecekleri söylenebilir.

Araştırmada Akran İlişkileri ile Coopersmith Özsaygı Ölçeği'nden alınan puanlarla akran zorbalığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Akran zorbalığı uygulayanlar Aile Değerlendirme Ölçeğinden daha yüksek puan almışlardır.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada var olan durumu ortaya çıkarmak ve akran zorbalığının KKTC liselerinde ne kadar büyük bir sorun olduğunu belirlemek üzere nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ancak zorbalık kavramının anlaşılmasındaki güçlük araştırma katılımcılarının soruna ilişkin düşündüklerini tam anlamıyla ifade edememe ya da yanlış ifade etme gibi sorunlara yol açabilmektedir. Bu nedenle akran zorbalığı konusunda ileride gerçekleştirilecek araştırmalarda hem nicel hem de nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma desenli araştırmalar tasarlanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada akran zorbalığının yaygın bir sorun olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle zorbalığı azaltmada etkisi kanıtlanmış müdahale programlarının uygulanmaya başlaması zorbalığı azaltacaktır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan Amerika'da yaygın bir şekilde kullanılan Yaşam Grubu adındaki on oturumdan oluşan grup çalışmasının ülkemiz okullarında uygulanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Yaşam Grubu adlı uygulamanın öncelikli hedefi katılımcıların okulda istenmeyen davranışlarına yönelik sapmış sosyal algılarında bilinçli bir farkındalık yaratılmasıdır. Yaşam Grubu okulda istenmeyen davranışlara yönelik

kişisel kontrolün derecesine ilişkin öğrencilerin algılarını değiştirmeye odaklanmaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği tüm okullarda rehberlik servisleri bulunmasına rağmen, öğrencilerin okulda karşılaştıkları sorunlarda rehberlik hizmetlerinden yaygın bir şekilde yararlanamadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle her okulda okulun öğrencilere sunduğu hizmetler ve okul kurallarının açıkça yer aldığı kitapçıklar oluşturulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Liselerde rehber öğretmenlerin çalışma alanlarının daha çok öğrencilerin meslek seçimleri, kariyer planlamaları ve üniversite hazırlıklarından oluştuğu belirlenmiştir. Özellikle rehberlik servislerinin okulda karşılaşılan istenmeyen davranışlara ilişkin kapsamlı çalışmalar yapamadıkları saptanmıştır. Bu nedenle liselerde okul sosyal hizmeti birimleri kurularak okul yaşamında karşılaşılan sorunlara ilişkin kapsamlı müdahalelerde bulunma şansı elde edilebilir.

Bu çalışmada anne-baba tutumları ele alınmamıştır. Bundan sonra gerçekleştirilecek araştırmalarda anne-baba tutumlarının da ele alınarak sorunun aile odağı daha iyi aydınlatılabilir.

Zorbalık olayları yetişkin kontrolünün bulunduğu yerlerde de gerçekleşmektedir. Bu nedenle, başta öğretmenler, okul yöneticileri, okulun diğer çalışanları ve ailelerle zorbalık karşısında tolerans tanımayan bir bakış geliştirmeleriyle ilgili çalışma yapılmalıdır.

Öğrencilerin derse ilgisizlikleri ve sınıfların kalabalık oluşu okullarda sık karşılaşılan bir problemdir. Bu sorunun giderilmesinde özellikle Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na önemli görevler düşmektedir. Kalabalık okullar yerine küçük ölçekli okul sayısının artırılmasının bu konudaki sorunları giderebileceği düşünülmektedir. Küçük ölçekli okullarda öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimleri ile ilgili ihtiyaçları daha iyi karşılanabilir.

Araştırmada zorbalığı azaltmaya ve önlemeye yönelik öğretmenlerin, öğrencilerin ve evdeki yetişkinlerin faaliyetlerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, uygulanacak akran zorbalığını azaltıcı ve önleyici müdahale programlarının öğrenci, öğretmen, diğer okul çalışanları ve ailelerin, kısaca tüm okulu kapsayan müdahale programlarından oluşması gerekmektedir.

Disiplin cezası alan öğrencilerin almayanlara göre daha çok zorba, kurban ve zorba/kurban oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, okullarda geleneksel cezalandırma yöntemleri yerine öğrencilerin davranış ve bakış açılarını değiştirmeye yönelik çağdaş yaklaşımlar kullanılmalıdır.

Araştırmada zorbalık kurbanı olanlar ile zorbalık uygulayanların ana-babalarının okulla temasa geçme sıklığının oldukça düşük olduğu saptanmıştır. Bu durum ailenin okula katılımının desteklenmesi gerektiğini akla getirmektedir. Ayrıca aile ilişkilerini güçlendirici faaliyetler ile aile üyelerinin çocukların bakımı, gelişimi ve çocuklarla yaşanabilecek sorunlara ilişkin destek almalarının önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Akran zorbalığı ile ilgili gelecek araştırmalarda sosyoekonomik durumun daha ayrıntılı incelenmesi, okul ortamının nasıl algılandığının belirlenmesi, toplumsal ve aile içi şiddeti sorgulayan değişkenlerin eklenmesi ve sorunun bir de okul çalışanlarının bakışıyla ele alınması çalışmaları geliştirecektir.

KKTC’de okul ortamlarında okul ekibinin üyeleri okul idaresi, öğretmenler, psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerdir. Söz konusu profesyonellerin yer aldığı ekip çalışması anlayışı önemlidir. Ancak çocuğun akademik gelişimin önündeki engelleri kaldırmada eksiktir. Ekibin tamamlayıcı unsuru ise okul sosyal hizmet uzmanlarıdır. Ülkede okul sosyal hizmet modeli geliştirilerek hem çocukların hem de okuldaki meslek elemanlarının psikososyal iyilik halinin güçlendirilmesi önemli ve gereklidir.

Okullarda yaşanan pek çok sorunda hızlı ve etkili çözümler üretilmesinde yaşanan sıkıntılar gerek basında yer alan haberlerde bahsedilmekte, gerekse araştırma esnasında rehber öğretmenler, branş öğretmenleri ve okul yöneticileri ile yapılan gayri resmi görüşmelerde belirtilmiştir. Karşılaşılan sorunlara “Çevresi içinde birey” yaklaşımı ile çözüm üretmeye çalışan sosyal hizmet mesleği, bütüncül bir bakışla öğrencinin okul, akranları, öğretmenleri, ailesi, içinde bulunduğu sosyal çevresi ve hatta eğitim sistemi ile bir bütün olarak ele alınması gerektiğini öne sürmektedir. Dolayısıyla okul güvenliğinin sağlanması, pozitif okul iklimi oluşturulması, çocuk yoksulluğu, çocuk ihmal-istismarı olaylarına çocukların en az zarar göreceği şekilde yaklaşılması ve çocukların akademik başarılarının önündeki her tür engelin aşılmasında okul sosyal hizmetinin yürürlüğe girmesi akla gelmektedir

ÖZET

Gençlerin Demografik Özellikleri, Aile ve Arkadaşlık İlişkileri ile Okul Yaşamının Akran Zorbalığına Etkisi

Zorbalık tüm dünyada görülen doğası, yaygınlığı ve müdahale yöntemlerine ilişkin pek çok bilimsel çalışmaya konu olan bir saldırganlık davranışıdır. Zorbalığın bireysel nedenlerine yönelik kapsamlı araştırmalar bulunmasına rağmen, özellikle lise öğrencileri arasında zorbalığın yaygınlığı ile sosyo-demografik özellikler, aile ve arkadaş ilişkileri ile okul yaşamının zorbalıkla ilişkisini tespit etmeye yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır.

Bu çalışmanın amacı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) liselerinde zorbalığın yaygınlığını tespit ederek, gençlerin demografik özellikleri, aile ve arkadaşlık ilişkileri, okul yaşamı ve özsaygılarının akran zorbalığıyla ilişkisini incelemektir.

Araştırma genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, Olweus Zorba/Kurban Anketi, Arkadaş İlişkileri Ölçeği, Aile Değerlendirme Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma kapsamına KKTC devlet liselerinde okuyan gençleri temsil edebilecek 836 genç alınmıştır. Örneklemenin %50,12'sini kızlar, %49,88'ini erkekler oluşturmaktadır. Araştırmada anne-baba ilişkilerini çok kötü olarak tanımlayan gençlerin daha çok zorbalık kurbanı oldukları belirlenmiştir. Okul türleri incelendiğinde meslek liselerinde okuyan öğrencilerin ve sınıfta kalan öğrencilerin daha çok kurban, zorba ve zorba/kurban oldukları saptanmıştır. Okul yaşantısında en az bir kere disiplin cezası alan öğrencilerin zorbalık kurbanı, zorba ve zorba/kurban olma durumu ceza almayanlara göre daha yüksektir. Araştırmada okulu sevmeyen öğrencilerin kurban, zorba ve zorba/kurban olma oranı okulu sevenlere göre daha yüksektir. Bu durumda okulu sevme durumunun zorbalığa ilişkin koruyucu olduğu söylenebilir. Araştırmada Akran İlişkileri ile Coopersmith Özsaygı Ölçeği'nden alınan puanlarla akran zorbalığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Akran zorbalığı uygulayanlar Aile Değerlendirme Ölçeğinden daha yüksek puan almışlardır.

Anahtar Sözcükler: Akran Zorbalığı, Okul Sosyal Hizmeti, Zorbalığı Önleme

SUMMARY

Impact of Youth Demographic Characteristics, Family and Friendship Relationships and School Life on Peer Bullying

Bullying is a aggression behavior which is seen all over the world and the subject of many scientific studies on the prevalence and intervention methods. Despite extensive research on the individual causes of bullying, studies on the relationship between bullying and socio-demographic characteristics, family and friends' relationships and school life are particularly limited among high school students.

The purpose of this study is to determine the prevalence of bullying in the Turkish Republic of North Cyprus (TRNC) high schools and examine the demographic characteristics of young people, family and friendship relations, school life and self-esteem in relation to peer bullying.

The study was carried out using the relational scan model. Personal information form created by researcher, Olweus Bullying Questionnaire, Friend Relationship Scale, Family Rating Scale and Coopersmith Self Esteem Scale were used in the research.

Research conducted on 836 students in Northern Cyprus State High Schools. 12% of the sample is composed of females and 49,88% of the sample is males. In the survey, it was determined that young people who defined parental relationships as very bad were more victims of bullying. When the school types were examined, it was determined that the students who studied the vocational high schools and the students who failed in same class were more victims, bullies and bullies / victims. Students who receive disciplinary punishment at least once in school life are more likely to be victims of bullying, bully and bully / victim than those who do not. The rate of victims, bully and bully / victims of students who do not like school is higher than those who love school. In this case, it can be said that the schoollike situation is protective against bullying. It was found that there was no statistically significant difference between Peer Relations and Coopersmith Self-Esteem Scale scores and peer bullying in the study. Those who applied peer bullying scored higher than the Family Assessment Scale.

Keywords: Peer Bullying, Prevention of School Bullying, School Social Work

KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ T (2017). Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula karşı tutum (Kartepe İlçesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ALBAYRAK S (2012). Okulda uygulanan zorbalığı önleme programının zorbalığı azaltmasında etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- ALİKAŞİFOĞLU M, ERGİNÖZ E, ERCAN O, UYSAL Ö, ALBAYRAK KD (2007). Bullying behaviours and psychosocial health: results from a cross-sectional survey among high school students in İstanbul. *Turkey Eur J Pediatr*, **166**: 1253-1260.
- ALİKAŞİFOĞLU M, ERGİNÖZ E, ERCAN O, UYSAL O, KAYMAK DA (2004) Violent behaviour among Turkish high school students and correlates of physical fighting. *European Journal of Public Health*, **14**: 173-177.
- ALPER İ (2008). İlköğretimde zorbalık. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ALSALEH A (2014). Peer bullying and victimization among high school students in Kuwait. *Sociological Focus*, **47 (2)**: 84-100.
- ALTUNSOY R (2010). The Turkish translation, reliability and validity study of the revised olweus bully/victim questionnaire. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi.
- ARIMAN F (2007). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ARSLAN S (2008). Lise öğrencilerinde öz-kavram ve aile ilişkisinin akran zorbalığına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- ASTOR RA, MEYER HA, BENBENISHTY R, MARACHI R, ROSEMOND M (2005). School safety interventions: best practices and programs. *Children & Schools*, **27**: 16-32.
- ATALAY A (2010). Akran zorbalığı gösterme ve akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, anne-baba tutumları, arkadaş ilişkileri ve benlik saygısı ile ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ATİK G (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalık davranışını yordamada denetim odağı, benlik saygısı, aile stili, yalnızlık ve akademik başarının rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- ATİK G (2011). *Assessment of school bullying in Turkey: a critical review of self-report instruments*. 3rd world conference'de sunulan bildiri. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, 4-7 Şubat 2011.
- BALDRY AC, FARRINGTON DP (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, **22**: 423-426.
- BALDRY AC, FARRINGTON DP (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, **8**, 263-284.
- BALDRY AC, FARRINGTON DP (2007). Effectiveness of programs to prevent school bullying. *Victims and Offenders*, **2**: 183-204.
- BANDURA A (1977). *Social Learning Theory*. Oxford: Prentice-Hall.
- BANDURA A (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of Communication*, **28**: 12-29.
- BANDURA A (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- BARBERA S (2007). Working in School Settings. In *Cognitive Behavioral Therapy in Clinical Social Work Practice*. (Eds. T. Roonen & A. Freeman), New York: Springer.
- BARBOZA GE, SCHIAMBERG LB, OEHMKE J, KORZENIEWSKI S., POST LA, HERAUX CG (2009) Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: an ecological perspective. *Journal of Youth Adolescence*, **38**:101-121.
- BAŞ AU, KABASAKAL ZT (2010). The prevalence of aggressive and violent behaviours among elementary school students. *Elementary Education Online*, **9 (1)**: 93-105.
- BAYAR Y, UÇANOK Z (2012). School social climate and generalized peer perception in traditional and cyberbullying status. *Educational Sciences: Theory & Practice*, **12 (4)**: 2352-2358.
- BAYRAKTAR F (2009). Ergenlerin zorba ve kurban davranışlarında birey, aile, akran ve okula dair özelliklerin rolü: bütüncül bir model önerisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BECKER BE, LUTHAR SS (2007). Peer-perceived admiration and social preference: contextual correlates of positive peer regard among suburban and urban adolescents. *Society for Research on Adolescence*, **17 (1)**:117-144.
- BEINART S, ANDERSON B, LEE S, UTTING D (2002). *Youth at Risk? A National Survey of Risk Factors, Protective Factors and Problem Behaviour Among Young People in England, Scotland and Wales*. London: Joseph Rowntree Foundation. <https://www.jrf.org.uk/report/national-survey-problem-behaviour-and-associated-risk-and-protective-factors-among-young>

- BENBENISHTY R, ASTOR RA, ESTRADA JN (2008). School violence assessment: a conceptual framework, instruments, and methods. *Children & Schools*, **30** (2): 71-81.
- BERLAN E, CORLISS HL, FIELD AE, GOODMAN E, AUSTIN SB (2010). Sexual orientation and bullying among adolescents in the growing up today study. *Journal of Adolescent Health*, **46** (4): 366-371.
- BIBBY C (2013). School Social Work in Canada: An Ontario Perspective of Current Themes and Practice. In School Social Work Current Practice and Research (Ed. Wing Hong Chui). New York: Nova.
- BONDU R, ROTHMUND T, GOLLWITZER M (2016). Mutual long-term effects of school bullying, victimization, and justice sensitivity in adolescents. *Journal of Adolescence*, **48**: 62-72.
- BOROWSKY IW, TALIAFERRO LA, MCMORRIS BJ (2012). Suicidal thinking and behavior among youth involved in verbal and social bullying: risk and protective factors. *Journal of Adolescent Health*, **53**: 4-12.
- BOWLBY J (2012). Bağlanma. (Çev. Tuğrul Veli Soylu). İstanbul: Pinhan.
- BOWES L, ARSENEAULT L, MAUGHAN B, TAYLOR A, CASPI A, MOFFITT TE (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, **48**: 545-553.
- BOWERS L, SMITH PK, BINNEY V (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, **11** (2): 215-232.
- BJORKQVIST KL, LAGERSPETZ KM, KAUKIAINEN A (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behaviour*, **18**: 117-127.
- BRADSHAW J, CROUS G, REES G, TURNER N (2017). Comparing children's experiences of schools-based bullying across countries. *Children and Youth Services Review*, **80**: 171-180.
- BRENDGEN M, POULIN F (2017). Continued bullying victimization from childhood to young adulthood: a longitudinal study of mediating and protective factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*.
- BRETHERTON I (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, **28**: 759-775.
- BRONFENBRENNER U (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, **32**: 513-531.
- BRONFENBRENNER U, MORRIS P (1998). The Ecology of Developmental Processes. In *Theoretical models of human development* (Ed. RM. Lerner). New York: Wiley.

- BULUT I (1990). Aile Değerlendirme Ölçeği El Kitabı. Ankara: Öz Güzeliş Matbaası. s: 1-22.
- BUM CH, JEON IK (2016). Structural relationships between students' social support and self-esteem, depression, and happiness. *Social Behavior and Personality*, **44 (11)**: 1761-1774.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş (2001). Deneyisel Desenler. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayını.
- CAN A (2014). SPSS İle Bilimsel Araştırma Süresince Nicel Veri Analizi. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- CARNEY JV, HAZIER RJ, HIGGINS J (2002). Characteristics of school bullies and victims as perceived by public school professionals. *Journal of School Violence*, **1 (3)**: 91-106.
- CENKSEVEN ÖNDER F, SARI M (2012). İlköğretim öğrencilerinde zorbalık ve okul yaşam kalitesi. *İlköğretim Online*, **11 (4)**: 897-914.
- ÇALIK T, ÖZBAY Y, ÖZER A, KURT T, KANDEMİR M (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, **15 (60)**: 555-576.
- ÇETİN B, YAMAN E, PEKER A (2011). Cyber victim and bullying scale: A study of validity and reliability. *Computers&Education*, **57**: 2261-2271.
- COBB S (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, **38**: 300-314.
- COLLINS D, JORDAN C, COLEMAN H (2012). An Introduction to Family Social Work (4th Ed.). USA: Brooks/Cole.
- COOK CR, WILLIAMS KR, GUERRA NG, KIM TE, SADEK S (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, **25 (2)**: 65-83.
- COOPER P (2005). Social, emotional and behavioural difficulties, social class and educational attainment: Which are the chickens and which are the eggs? *Emotional and Behavioural Difficulties*, **10**: 75-77.
- COOPER LA, NICKERSON AB (2013). Parent retrospective recollections of bullying and current views, concerns, and strategies to cope with children's bullying, *Journal of Child and Family Studies*, **22 (4)**: 526-540.
- COWIE H (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behaviour*, **26 (1)**: 85-97.
- COWIE H, JENNIFER D (2008). *New Perspectives On Bullying*. UK:Open University Press.

- CRAIG W, HAREL-FISCH Y, FOGEL-GRINVALD H, DOSTALER S, HETLAND J, MORTON BS, MOLCHO M, MATO MG, OVERPECK M, DUE P (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *Journal Public Health*, **54**: 216-224.
- CRAPANZANO AM, FRICK PJ, CHILDS K, TERRANOVA AM (2011). Gender differences in the assessment, stability, and correlates to bullying roles in middle school children. *Behavioral Sciences and the Law*, **29**: 677-694.
- CROSS D, SHAW T, HEARN L, EPSTEIN M, MONKS H, LESTER L, THOMAS L (2009). Australian Covert Bullying Prevalence Study (ACBPS). Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University Perth.
- CURRIE C, ZANOTTI C, MORGAN A, CURRIE D, LOOZE M, ROBERTS C, SAMDAL O, SMITH ORF, BARNEKOW V (2012). Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report From The 2009/2010 Survey. Health Policy for Children and Adolescents, No: 6. Ed.: Currie, C., Zanotti C., Morgan A., Currie D., vd. World Health Organization, Denmark.
- CUTBUSH S, WILLIAMS J, MILLER S (2016). Teen dating violence, sexual harassment, and bullying among middle school students: Examining mediation and moderated mediation by gender. *Prevention Science*, **17**: 1024-1033.
- ÇEÇEN ÇH, KEITH S (2016). Analyzing predictors of bullying victimization with routine activity and social bond perspectives. *Journal of Interpersonal Violence*, 0886260516672941.
- DEBNAM KJ, WAASDORP TE, BRADSHAW CP (2016). Examining the contemporaneous occurrence of bullying and teen dating violence victimization. *School Psychology Quarterly*, **31**: 76-90.
- DEMARAY MK, MALECKI K, DAVIDSON, LM, HODGSON, KK, REBUS PJ (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, **42**: 691-706.
- DEMİR A (2012). Akran zorbalığına karışan ve karışmayan ilköğretim öğrencilerinin utanç ve suçluluk duygularının ve adil dünya inançlarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEVLET PLANLAMA ÖRGÜTÜ (2016). İstatistik Yıllığı. Lefkoşa: KKTC Devlet Basımevi. <http://www.devplan.org/ISTYILLIK/IST-YILLIK-2013.pdf>
- DÖLEK N (2002). İlk ve ortaöğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorbaca davranışların incelenmesi ve zorbalığı önleme tutumu geliştirilmesi programının etkisinin araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- DUE P, DAMSGAARD MT, LUND R, HOLSTEIN BE (2009). Is bullying equally harmful for rich and poor children?: A study of bullying and depression from age 15 to 27. *Eur J Public Health*, **19** (5):464-469.
- DUE P, HANSEN HE, MERLO J, ANDERSEN A, HOLSTEIN BE (2007). Is victimization from bullying associated with medicine use among adolescents? A nationally representative crosssectional survey in Denmark. *Pediatrics*, **120**: 110-117.

- DUPPER D R (1998). An alternative to suspension for middle school youths with behavior problems: Findings from a “school survival” group. *Research on Social Work Practice*, **8**: 354-366.
- DUPPER DR (2010). New Model of School Discipline Engaging Students and Preventing Behavior Problems. New York: Oxford University Press.
- DUPPER DR (2013). *Okul Sosyal Hizmeti Etkin Uygulamalar için Beceri ve Müdahaleler* (Çev.Yasemin Özkan, Elif Gökçearsan Çifci) İstanbul: Kapital.
- DUPPER DR, BOSH LA (1996). Reasons for school suspension: an examination of data from one school district and recommendations for reducing school suspensions. *Journal for a just and Caring Education*, **2**: 140-150.
- DUYAN V, ÖZBESLER C (2009). Okul ortamlarında sosyal hizmet. *Eğitim ve Bilim*, **34**: 20-22.
- ELDELEKLİOĞLU J (2007). The relationships between aggressiveness, peer pressure and parental attitudes among Turkish high school students. *Social Behavior and Personality*, **35** (7): 975-986.
- ERGİNÖZ E, ALİKAŞİFOĞLU M, ERCAN O, UYSAL O, ALP Z, OCAK S, TANYILDIZ GO, EKİCİ B, YÜCEL İK, KAYMAK AD (2013). The role of parental, school, and peer factors in adolescent bullying involvement: results from the Turkish HBSC 2005/2006 study. *Asia-Pacific Journal of Public Health*, **27** (2): 1591-1603.
- ERGÜN D (2011). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde ortaöğretim 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı yaygınlığı ve risk faktörlerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü.
- ESPELAGE D (2014). Ecological theory: preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory Into Practice*, **53** (4): 257-264.
- FARRINGTON DP (1993). *Understanding and Preventing Bullying*. In *Crime and Justice* (Ed., M. Tonry).Chicago: University of Chicago Press.
- FARRINGTON DP (2005). Introduction to Integrated Developmental and Life Course Theories of Offending. In *Advances in Criminological Theory* (Ed. DP. Farrington), New Brunswick, NJ: Transaction.
- FELIX ED, MCMAHON SD (2006). Gender and multiple forms of peer victimization: How do they influence adolescent psychosocial adjustment? *Violence and Victims*, **21** (6): 707-724.
- FELIX ED, FURLONG MJ, AUSTIN G (2009). A cluster analytic investigation of school violence victimization among diverse students. *Journal of Interpersonal Violence*, **24**: 1673-1695.
- FLEMING LC, JACOBSEN KH (2009). Bullying among middle-school students in low and middle-income countries. *Health Promotion International*, **25** (1): 73-84.
- FINLEY LL (2004). School violence: issues of teacher voice and domination. *Journal of School Violence*, **3** (1): 63-77.

- GKATSA T, MAGKLARA K, BELLOS S, DAMIGOS D, MAVREAS V, SKAPINAKIS P (2015). Sociodemographic associations of school-related bullying and its impact on psychosomatic health in adolescents. *Archives of Hellenic Medicine*. **32 (2)**:182-193.
- GLOVER D, GOUGH G, JOHNSON M, CARTWRIGHT N (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, **42 (2)**: 141-156.
- GÖKÇEARSLAN ÇE (2008). Kapkaç suçundan hüküm giyenlerin, sosyo-demografik özellikleri, sosyal dışlanma süreçleri suç ve diğer sapma davranışlar açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÖKÇEARSLAN ÇE, AKTAN MC, AKSU L (2017). Okul Sosyal Hizmetine Giriş. Ankara: Ürün Yayınları.
- GÖKKAYA F (2015). İlköğretim öğrencilerinde zorbalık eğilimini azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÖKLER I (2008). Sistem yaklaşımı ve sosyal-ekolojik yaklaşım çerçevesinde oluşturulan kavramsal model temelinde kronik hastalığı olan çocuklar ve ailelerinde psikolojik uyumun yordanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GRAHAM A, RESTIFO F, NELSON J (2015). Making Human Rights Work for People Living in Extreme Poverty: A handbook for implementing the UN Guiding Principles on Extreme Poverty and Human Rights. International Movement ATD Fourth World and Franciscans International Geneva.
- GRIFFIN RS, GROSS AM (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, **9**: 379-400.
- GÜLTEKİN AG (2010). 7-14 yaş grubu çocuklarda akran istismarı ve kendi çözüm önerileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, **3 (2)**: 13-26.
- GÜLTEKİN Z ve SAYIL M (2005). Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, **8 (15)**: 47-61.
- GÜVEN F. (2015). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık yapımları ile zorbalığa zorbalığa maruz kalmalarının, cinsiyet, anne-baba eğitimi, sosyoekonomik düzey ve empati eğilimi açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- HARPUTLU D (2005). Kadın mahkumlarda benlik saygısı ve kendi kendine meme muayenesi ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- HARTUP WW, STEVENS N (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions In Psychological Science*, **8 (3)**: 76-79.

- HAYNIE DL, NANSEL T, EITEL P, DAVIS-CRUMP A, SAYLOR K, YU K, SIMONS MB (2001). Bullies, victims, and bully/victims: distinct groups of at risk youth. *Journal of Early Adolescence*, **21**: 29-49.
- HAZLER RJ, CARNEY JV (2000). When victims turn aggressors: Factors in the development of deadly school violence. *Professional School Counseling*, **4**, 105-112.
- HEMPHILL SA, TOLLIT M, HERRENKOHL TI (2014). Protective factors against the impact of school bullying perpetration and victimization on young adult externalizing and internalizing problems. *Journal of School Violence*, **13 (1)**: 125-145.
- HESAPÇIOĞLU TS, YEŞİLOVA H (2015). Lise öğrencilerinin zorbalığa ve zorbalara ilişkin duyguları, düşünceleri ve tutumları. *Anatolian Journal of Psychiatry*, **16**:284-293.
- HIRSCHI T. (1969). Causes of Delinquency. California: University of California Press.
- HONIG AS, ZDUNOWSKI-SJOBLOM N (2014). Bullied children: parent and school supports. *Early Child Development and Care*, **184**: 9-10: 1378-1402.
- HONG JS ESPELAGE DL (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological systems analysis. *Aggression and Violent Behavior*, **17**: 311-312.
- HOUSE JS (1981). Work Stress and Social Support. Reading: Addison-Wesley.
- HOWE E, HAYMES E, TENOR T (2006). Best Practices for Prevention and Intervention in Schools. In *The School Services Sourcebook* (Ed. Ron Avi Astor vd.). Oxford: Oxford University Press.
- HYMEL S, SWEARER SM (2015). Four decades of research on school bullying. *American Psychologist*, **70 (4)**: 293-299.
- INAMULLAH HM, IRSHADULLAH M, SHAH J (2016). An investigation to the causes and effects of bullying in secondary schools of Khyber Pakhtunkhwa. *The Sindh University Journal of Education*, **45**: 67-86.
- İRFANER S (2009). Öğrenciler arasında gerçekleşen zorbalık eylemleri ve zorbalık konusunda öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin tutum ve görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İSLAMOĞLU AH (2011). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (SPSS Uygulamalı). İstanbul: Beta.
- JAN A, HUSAIN S (2015). Bullying in elementary schools: Its causes and effects on students. *Journal of Education and Practice*, **6 (19)**: 43-56.
- JANSEN PV, VERLINDEN M, BERKEL AD, MIELOO C, ENDE J, VEENSTRA R, VERHULST FC, JANSEN W, TIEMEIER H (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, **12**: 494-504.

- JANSEN PV, MIELOO CL, BERKEL AD, VERLINDEN M, ENDE J, STEVENS G, VERHULST FC, JANSEN W, TIEMEIER H (2016). Bullying and victimization among young elementary school children: The Role of child ethnicity and ethnic school composition. *Race and Social Problems*, **8**: 271-280.
- JIMERSON SR, FURLONG MJ (2006). Handbook of school violence and school safety: From research to practice. Mahwah NJ: Erlbaum.
- JIMERSON SR, HUAI N (2010). International perspectives on bullying prevention and intervention. In.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (Eds. SR Jimerson, SM Swearer, & DL Espelage). New York: Routledge.
- JOO M (2011). Effects of federal programs on children: Absolute poverty, relative poverty, and income inequality. *Children and Youth Services Review*. **33** (7): 1203-1211.
- KANER S (2000). Akran ilişkileri ölçeği ve akran sapması ölçeği geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, **33** (1-2): 67-75.
- KAPCI EG (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, **37** (1): 1-13.
- KARNA A, VOETEN M, LITTLE TD, POSKIPARTA E, KALJONEN A, SALMIVALLI C (2011). A large-scale evaluation of the Kiva Antibullying Program: grades 4-6. *Child Development*, **82** (1): 311-330.
- KENDRICK K, JUTENGREN G, STATIN H (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*, **35**: 1069-1080.
- KEPENEKÇİ YK, ÇINKIR S (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, **30**: 193-204.
- KILIÇ S (2010). Akran istismarının ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KIZMAZ Z (2005). Sosyolojik suç kuramlarının suç olgusunu açıklama potansiyelleri üzerine bir değerlendirme. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, **29** (2): 149-174.
- KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi (2011). Eğitim İstatistikleri Yıllığı. Lefkoşa. <http://eohd.mebnet.net/sites/default/files/2010-11IstatistikYilligi.pdf>
- KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi (2016). Eğitim İstatistikleri Yıllığı. Lefkoşa. <http://eohd.mebnet.net/sites/default/files/2015-16IstatistikYilligi.pdf>
- KULAKSIZOĞLU A (2012). Ergenlik Psikolojisi (14. Basım). İstanbul: Remzi.
- KWON K, LEASE M (2007). Clique membership and social adjustment in children's same-gender cliques. *Merrill-Palmer Quarterly*, **53** (2): 216-242.

- LADD GW, KOCHENDERFER-LADD B (1998). Parenting behaviors and parent-child relationships: Correlates of peer victimization in kindergarten. *Developmental Psychology*, **34**: 1450-1458.
- LADD GW (2003). Probing the Adaptive Significance of Children's Behavior and Relationships: a Child by Environment Perspective. In. *Advances in Child Development and Behavior* (Ed. R Kail). USA: Academic Press.
- MCLAUGHLIN E, MUNCIE J (2001). The Sage Dictionary of Criminology. London: Sage.
- MELAND E, RYDNING JH, STIAN L, BREIDABLIK HJ, EKELAND TJ (2010). Emotional, self-conceptual, and relational characteristics of bullies and the bullied. *Scandinavian Journal of Public Health*, **38**: 359-367.
- MERRILL RM, HANSON CL (2016). Risk and protective factors associated with being bullied on school property compared with cyberbullied. *BMC Public Health*, **16**: 145-155.
- MOUTTAPA M, VALENTE T, GALLAHER P, ROHRBACH LA, UNGER JB (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence*, **39**: 315-335.
- MURDOCK ML, GORE PA (2004). Stress, coping, and differentiation of self: A test of Bowen Theory. *Contemporary Family Therapy*, **26**: 319-335.
- NANSEL T, OVERPECK M, PILLA R, RUAN W, SIMONS-MORTON B, SCHEIDT P (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2011). *The Condition of Education 2011* (Ed. Gretchen Hannes). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- NCH (2005). Putting U in the picture-mobile phone bullying survey 2005.
- NICKERSON AB, NAGLE RJ (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research*, **66**: 35-60.
- NICKERSON AB, MELE D, OSBORNE-OLIVER, KM (2009). Parent Child Relationships and Bullying. In *Handbook of Bullying in Schools* (Ed. Shane R. Jimerson, Susan M. Swearer, Dorothy L. Espelage). New York: Routledge.
- NIXON CL, WATSON AC (2001). Family experiences and early emotion understanding. *Merrill-Palmer Quarterly*, **47**: 300-322.
- OLWEUS D (1991). Bully/Victim Problems Among School children: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. In *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. (Eds. D. Pepler ve K. Rubin). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- OLWEUS D (1993). *Bullying at School. What We Know and What We can Do?* Oxford: Blacwell.

- OLWEUS D (2010). Bullying in schools: facts and intervention. *Kriminalistik*, **64 (6)**: 351-361.
- OLWEUS D (1996). The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire. Norway: Research Centre for Health Promotion.
- OLWEUS D (2001). Peer Harassment: A Critical Analysis and Some Important Issues. In *Peer Harassment in School: The Plight of The Vulnerable and Victimized*. (Ed.J. Juvonen & S. Graham). New York: Guilford Press.
- OLWEUS D (2004). Bullying at School. (9th Ed.). UK: Blackwell.
- OLWEUS D (2007). The Olweus Bullying Questionnaire. Center City: Hazelden.
- OLWEUS D, LIMBER SP. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *J. Orthopsychiatry*. **80**: 124-134.
- O'MOORE M, KIRKHAM C (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, **27 (4)**:269-283.
- OPENSHAW L (2008). Social Work in Schools: Principles and Practice. New York: The Guilford Press.
- ORNSTEIN E, MOSES H (2002). In search of a secure base: attachment theory and school social work. *School Social Work Journal*, **26 (2)**: 1-13.
- ORPINAS P, HORNE AM (2009). Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence. In *Handbook of Bullying in Schools* (Ed. Shane R. Jimerson, Susan M. Swearer, Dorothy L. Espelage). New York: Roultedge.
- ÖZBAY A (2013). Ergenlerde siber zorbalık, siber mağduriyet, aleksitimi ve öfke ifade etme biçimleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÖZDEMİR S, SEZGIN F, ŞIRIN H, KARIP E, ERKAN S (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **38**: 213-224
- ÖZKAN Y, ÇİFTÇİ GÖKÇEARSLAN E (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlkoğretim Online*, **9 (2)**: 576-586.
- ÖZKAN Y, KILIÇ E (2014). Okul sosyal hizmet uygulamalarında ekolojik yaklaşımın önemi. *Doç. Dr. Şener Koçyıldırım'a Armağan* (Ed. Vedat Işıkhani). Ankara: Sosyal Hizmet Araştırma, Uygulama ve Geliştirme Derneği.
- PADGETT S, NOTAR CE (2013). Bystanders are the key to stopping bullying. *Universal Journal of Educational Research*, **1 (2)**: 33-41.
- PAPACOSTA ES, PARADEISIOTI A, LAZAROU C (2014). Bullying phenomenon and preventive programs in Cyprus's school system. *International Journal of Mental Health Promotion*, **16 (1)**: 67-80.

- PATCHIN JW, HINDUJA S (2006). Bullies move beyond the schoolyard a preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, **4** (2): 148-162.
- PAYNE A (2008). A multilevel model of the relationships among communal school disorder, student bonding, and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, **45**: 429-455.
- PEGUERO AA, POPP AM , LATIMORE LT, SHEKARKHAR Z, KOO DJ (2011). Social control theory and school misbehavior: examining the role of race and ethnicity. *Youth Violence and Juvenile Justice*, **9** (3): 259-275.
- PELEG-POPKO O (2002). Bowen theory: A study of differentiation of self, social anxiety, and physiological symptoms. *Contemporary Family Therapy*, **24**: 355-369.
- PELENDECİOĞLU B. (2011). Lise öğrencilerinde zorbalık olgusunun okul yaşam kalitesi ve empati değişkenleri bakımından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- PEPLER D, JIANG D, CRAIG W, CONN J (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, **79** (2): 325-338.
- PERRY BL, MORRIS EW (2014). Suspending progress: collateral consequences of exclusionary punishment in public schools. *American Sociological Review*, **79** (6): 1067-1087.
- PİŞKİN M (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Educational Sciences: Theory & Practice*, **2** (2): 531-562.
- PİŞKİN M (2003). Okullarımızda yaygın bir sorun. okul zorbalığı. *Yedinci Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde Sunulan Bildiri*. (09–11 Temmuz 2003) İnönü Üniversitesi, Malatya.
- POLLASTRI AR, CARDEMIL EV, O'DONNELL EH (2009). Self-esteem in pure bullies and bully/victims: a longitudinal analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, **25**: 1489-1502.
- POPOOLA BI (2005). Prevalence of peer victimisation among secondary school students in Nigeria. *International Educational Journal*, **6** (5): 598-606.
- POTEAT VP, KIMMEL MS, WILCHINS R (2010). The moderating effect of support for violence beliefs on masculine norms, aggressions, and homophobic behavior during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, **21**: 434-447.
- RAPHAEL B (1983). *The Anatomy of Bereavement*. New York: Basic Books.
- RIGBY K, SLEE PT (1991). Bullying among Australian school children: Reported behaviour and attitudes towards victims. *Journal of Social Psychology*, **131**: 615-627.
- RIGBY K (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *Irish Journal of Psychology*, **18** (2): 202-220.

- RIGBY K (2004). Addressing bullying in schools: theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, **25**: 287-300.
- RIGBY K, SMITH PK (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology Education*, **14**: 441-455.
- RIGBY K, THOMAS BE (2010). How Schools Counter Bullying Policies and Procedures in Selected Australian Schools. Australia: Acer Press.
- RIVERS I, SMITH PK (1994). Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive Behavior*, **20**: 359-368.
- RIVERS I, SMITH PK (2007). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behaviour*, **20**: 359-368.
- ROBERTS AR (2004). National Survey of Juvenile Offender Treatment Programs That Work. In *Juvenile Justice Sourcebook: Past, Present, and Future* (Ed. Roberts, A. R.) New York: Oxford University Press.
- SALMIVALLI C (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, **15**: 112-120.
- SALMIVALLI C (2014). Participant roles in bullying: how can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into Practice*, **53 (4)**: 286-292.
- SAPOUNA M (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, **29 (2)**: 199-213.
- SCHAFFER ES (1959) A Circumflex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal Social Psychology*, **59**: 226-235.
- SCHAFFER ES (1965). Children's reports of parental behavior: an inventory. *Child Development*, **36 (2)**:413-424.
- SEALS D, YOUNG J (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, **38**: 735-747.
- SEÇER İ. (2014). The Adaptation of School Refusal Assessment Scale into Turkish: Reliability and Validity Studies. *Ejer Congress 2014 Abstracts of Papers*, İstanbul, Turkey.
- SHETGIRI R (2013). Bullying and victimization among children. *Adv Pediatr*, **60 (1)**: 33-51.
- SMITH PK, SHU S (2000). What good schools can do about bullying: findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, **7 (2)**: 193-212.
- SMITH D, SCHNEIDER B, SMITH P, ANANIADOU K (2004). The effectiveness of whole-school anti-bullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, **33**: 547-560.

- SMITH PK (2011). Bullying in Schools: Thirty Years of Research. In *Bullying in Different Contexts* (Ed. Claire P. Monks ve Iain Coyne). UK: Cambridge University Press.
- SMITH PK (2015). The nature of cyberbullying and what we can do about it? *Journal of Research in Special Educational Needs*, **15 (3)**: 176-184.
- SOURANDER A, JENSEN P, RONNING JA, ELONHEIMO H, NIEMELA S, HELENIUS H, KUMPULAINEN K, PIHA J, TAMMINEN T, MOILANEN I, ALMQVIST F (2007). Childhood bullies and victims and their risk of criminality in late adolescence. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, **161**: 546-552.
- STAVRINIDES P, PARADEISIOTOU A, TZIOGOUROS C, LAZAROU C (2010). Prevalence of bullying among Cyprus elementary and high school students. *International Journal of Violence and School*, **11**: 114-128.
- STEFANEK E, STROHMEIER D, SCHOOT R, SPIEL C (2011). Bullying and victimization in ethnically diverse schools: risk and protective factors on individual and class level. *International Journal of Developmental Science*, **5 (1-2)**: 73-84.
- STEWART E (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: a multilevel analysis. *Justice Quarterly*, **20**: 575-585.
- SWEARER SM, WANG C, BERRY B, MYERS ZR (2014). Reducing bullying: application of social cognitive theory. *Theory Into Practice*, **53 (4)**: 271-277.
- STEPHENSON P, SMITH D (2002). Why Some Schools Don't Have Bullies. *Bullying* (Ed. Michelle Elliot). UK: Pearson.
- TASGIN Ö (2007). The types of bullying in Turkish primary schools. *Georgian Electronic Scientific Journal: Education Science and Technology*, **1 (10)**: 12-18.
- THAPA A, COHEN J, GUFFEY S, HIGGINS-D'ALESSANDRO A (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, **40 (20)**.
- THORNBERG R (2010). School children's social representations on bullying causes. *Psychology in the Schools*, **47 (4)**: 311-327.
- THORNBERG R, WÄNSTRÖM L, POZZOLI T (2016). Peer victimisation and its relation to class relational climate and class moral disengagement among school children. *Educational Psychology*, **37 (5)**: 521-523.
- THORNBERG R, WÄNSTROM L, POZZOLI T, GINI G (2017). Victim prevalence in bullying and its association with teacher–student and student–student relationships and class moral disengagement: a class-level path analysis. *Research Papers in Education*, 1470-1146.
- TOLSMA J, DEURZEN I, STARK T, VEENSTRA R (2013). Who is bullying whom in ethnically diverse primary schools? Exploring links between bullying, ethnicity, and ethnic diversity in Dutch primary schools. *Social Networks*, **35 (1)**: 51-61.
- TOTAN T, YÖNDEM ZD (2007). Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, **8 (2)**: 53-68.

- TOTAN, T (2008). Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TSAOUSIS I (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, **31**: 186-199.
- TRACH J, HYMEL S, WATERHOUSE T, NEALE K (2010). Bystander responses to school bullying: a cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian Journal of School Psychology*, **25 (1)**:114-130.
- TURAN N, TUFAN AB (1987). Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri'nin Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması. 23. *Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi*, İstanbul.816-817.
- TÜRKMEN N, DOKGÖZ H, AKGÖZ S, EREN B, VURAL P, POLAT O (2013). Bullying among high school students. *MAEDICA*, **8 (2)**: 143-152.
- TÜRKÜTAN Ş (2013). Zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etme becerilerine etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- UNESCO (2017). School Violence and Bullying: Global Status Report. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization France.
- VAILLANCOURT T, BRITAIN H, BENNETT L, ARNOCKY S, MCDOUGALL P, HYMEL S, CUNNINGHAM L (2010). Places to avoid: Population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school. *Canadian Journal of School Psychology*, **25 (1)**: 40-54.
- VEENSTRA R, LINDENBERG S, MUNNIKSM A, DIJKSTRA JK (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child Development*, **81**: 480-486.
- VERVOORT MHM, SCHOLTE RHJ, OVERBEEK G, (2010). Bullying and victimization among adolescents: the role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth and Adolescence*, **39**: 1-11.
- WATZLAWICK P, BEAVIN JB, JACKSON DD (1967). *Pragmatics of Human Communication* (Ed. Bill O'Hanlon). New York: Norton.
- WHITTED KS, DUPPER DR (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools*, **27 (3)**: 167-175.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO) (2002). *World Report on Violence and Health*. Geneva: Author.
- WOLLEY ME (2006). Advancing a Positive School Climate for Students, Families, and Staff (777-784). In *The School Services Sourcebook* (Ed. Ron Avi Astor vd.). Oxford: Oxford University Press.

- WONG JS (2007). *No Bullies Allowed: Understanding Peer Victimization, the Impacts on Delinquency, and the Effectiveness of Prevention Programs*. Doctorate Thesis, Pardee Rand Graduate School United States.
- WONG JS (2009). *No Bullies Allowed: Understanding Peer Victimization, The Impacts on Delinquency and the Effectiveness of Prevention Programs*. Santa Monica, CA: RAND.
- WONG DSW, CHOON H, CHENG CHK (2014). Cyberbullying perpetration and victimization among adolescents in Hong Kong. *Children and Youth Services Review*. **36**: 133-140.
- YAVUZER H (2001). *Çocuk ve Suç* (10. Baskı). İstanbul: Remzi.
- YOUNGBLADE LM, THEOKAS C, SCHULENBERG J, CURRY L, HUANG I, NOVAK M (2007). Risk and promotive factors in families, schools, and communities: A contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics*, **119**: 47-53.
- YERGER W, GEHRET C (2011). Understanding and dealing with bullying in schools. *The Educational Forum*, **75**: (4) 315-326.
- YILDIRIM, İ (2010). *Anne-Baba Desteği ve Başarı: Anne-Babalar Çocuklarına Nasıl Destek Olabilirler?* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- ZASTROW C (2013). *Sosyal Hizmete Giriş*. Ankara: Nika.

EKLER

Ek-1 Etik Kurul Kararı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 09/01/2017

Toplantı Sayısı : 1

Karar Sayısı : 10

10- Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Ayşe Özada**'nın "Gençlerin Demografik Özellikleri, Aile ve Arkadaşlık İlişkileri ile Okul Yaşamının Akran Zorbalığına Etkisi" başlıklı doktora tezi ile ilgili 25/11/2016 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Ayşe Özada**'nın "Gençlerin Demografik Özellikleri, Aile ve Arkadaşlık İlişkileri ile Okul Yaşamının Akran Zorbalığına Etkisi" başlıklı doktora tezi ile ilgili Araştırmanın, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
09/01/2017


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

Ek-2 Araştırma İzni



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
GENEL ORTA ÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: GOÖ.0.00.35-A/16/17-^{U993}

10.11.2016

Sayın Ayşe Özada Nazım,

İlgi: 08.11.2016 tarihli başvurunuz.

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün TTD.0.00.03-12-16/1748 sayı ve 10.11.2016 tarihli yazısı uyarınca ilgi başvurunuz incelenmiş olup, yapılan inceleme sonucunda "Gençlerin Sosyo Demografik Özellikleri, Aile ve Arkadaşlık İlişkileri ve Okul Yaşamının Akran Zorbalığına Etkisi" konulu çalışmanızın gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür. Ancak;

- Öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin; okul idarecilerinin gözetiminde, çalışmanın amacı ve uygulama süreci hakkında bilgilendirilmesine dikkat edilmelidir. Bu bağlamda; uygulama için gerekli etik ilkeler, yazılı olarak kurum yöneticilerine ve katılımcılara iletilmelidir.
- Çalışma uygulanmadan önce çalışmaya katılacak olanların bağlı bulunduğu okul müdürlüğüyle istişarede bulunulup, çalışmanın hangi okulda ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Çalışmayı uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması yasa gereğidir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

**Hüseyin Kavaz
Müdür**

MH/PC

Tel (90) (392) 228 3136 – 228 8187
Fax (90) (392) 227 8639
E-mail mcb@mebnet.net

Lefkoşa-KIBRIS



Ek-3 Soru Kağıdı

Sevgili Gençler,

Gençlik dönemi insan yaşamının çok önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bir doktora tezini oluşturacak bu araştırma ile KKTC liselerde okuyan gençlerin demografik özellikleri, aile ilişkileri, akran ilişkileri, okul yaşamı, akran zorbalığı ile ilgili bilgi, davranış ve tutumlarının yanı sıra gereksinimleri ile ilgili konular belirlenmeye çalışılmaktadır. Planlanan araştırmanın, bu konudaki bilgi boşluğunu gidermesi ve gençlere yönelik sunulacak hizmet modellerinin geliştirilmesine önayak olabilecek verilerin üretilmesine de önemli katkılar getirmesi beklenmektedir. Gençlerden bu ve benzeri araştırmalardan elde edilen bulguların, ülkemizin gençlik alanındaki politikalarının belirlenmesine de katkı getireceği umulmaktadır.

Soru kağıdında yer alan tüm soruları içtenlikle cevapladığınız ve araştırmamıza katkı verdiğiniz için teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Ayşe ÖZADA NAZIM

1. Cinsiyetiniz?

() Kız

() Erkek

2. Yaşınız?

3. Doğum yeriniz neresidir? Yazınız.
.....

4. Kardeş sayınız () yok tane

5.Okuyan kardeş sayınız () yok tane

6. Oturduğunuz semt / Mahalle

.....

7. Hangi okulda okuyorsunuz?

.....

8. Kaçınıcı sınıfta okuyorsunuz?

.....

9.Okula ara verdiniz mi?

() Evet

() Hayır

10.Sınıfta hiç kaldınız mı?

() Hayır

() Evet Belirtiniz.....sınıfta

11. Hiç disiplin cezası aldınız mı?

() Hayır

() Evet Belirtiniz.....sınıfta

12. Okulunuzu seviyor musunuz?

() Evet

() Hayır

13. Okulda danışabileceğiniz biri var mı?

() Hayır

() Evet (Belirtiniz)

14. Mümkün olsa başka bir okulda okumak ister mısınız?

() Evet

() Hayır

15. Aşağıda, genellikle okullarda yaşanan birtakım sorunlar yer almaktadır. Kendi okulunuzu göz önüne alarak, bu durumları, okulunuzda yaşanma sıklığına göre işaretleyiniz.

Sıra No	Sorunlar	Çoğu zaman	Bazen	Hiç
1	Öğrenci sayısının fazla olması	()	()	()
2	Öğretmen sayısının yetersiz olması	()	()	()
3	Öğrencilerin derslere ilgisizliği	()	()	()
4	Öğrenci-öğretmen arası anlaşmazlıklar	()	()	()
5	Öğrenciler arası bireysel anlaşmazlıklar	()	()	()
6	Öğrenci grupları arası anlaşmazlıklar	()	()	()
7	Öğrenciler arasında çatışmaya ve kavgaya varan olaylar	()	()	()
8	Öğrencilerin okulda gruplaşarak egemenlik kurmaya çalışması	()	()	()
9	Öğrencilerin okulda yol kesmesi/haraç toplaması	()	()	()
10	Öğrencilerin alkol kullanması	()	()	()
11	Öğrencilerin UHU ve balı gibi uçucu maddeler kullanması	()	()	()
12	Öğrencilerin yaygın biçimde uyuşturucu maddeler kullanması	()	()	()
13	Öğretmenlerin öğrencilere yönelik kırıcı davranışları	()	()	()
14	Sınıfların kalabalık olması	()	()	()
15	Derslerin boş geçmesi	()	()	()
16	Okul başarısının düşük olması	()	()	()

ANNE - BABANIZ VE OTURDUĞUNUZ KONUTLA İLGİLİ SORULAR

16. Anne-babanızın eğitim durumu nedir?

Eğitim Durumu	Anne	Baba
1. Okur-yazar değil		
2. Okur –yazar		
3. İlkokul mezunu		
4. Ortaokul mezunu		
5. Lise mezunu		
6. Üniversite mezunu		

17. Anne-babanızın mesleği nedir?

Meslek	Anne	Baba
1. Ev Hanımı		
2. Memur		
3. İşçi		
4. Emekli		
5. Çiftçi		
6. Serbest		
7. Diğer		

18. Anne-babanızın kaç yaşındadır?

Anneniz

Babanız

19. Kimlerle birlikte oturuyorsunuz?

.....
.....

20. Oturduğunuz ev size mi ait?

() Kiracı

() Kendimize ait

() Bir akrabamızın, kira ödemededen oturuyoruz

() Diğer (Belirtiniz).....

21. Bu evde kendinize ait bir oda var mı?

() Evet

() Hayır

**SOSYAL GÜVENCE VE EKONOMİK DURUMUNUZLA
İLGİLİ SORULAR**

22. Sosyal güvenceniz (allenzin sigortası) var mı?

- ☐ Evet
☐ Hayır

23. Allenzin aylık geliri tahmini olarak kaç liradır?

.....

24. Aşağıdakilerden hangisi allenzin ekonomik durumunu ifade etmektedir?

- ☐ Çok iyi ☐ İyi
☐ Orta ☐ Kötü
☐ Çok kötü

25. Bildiğiniz kadarıyla allenzin herhangi bir borcu bulunmakta mıdır?

- ☐ Evet ☐ Hayır

26. Aşağıdakilerden hangisi allenzin yaşam standardını ifade etmektedir?

- ☐ Çok iyi
☐ İyi
☐ Orta
☐ Kötü
☐ Çok kötü

27. Allenzin gelirini yeterli buluyor musunuz?

- ☐ Evet ☐ Hayır

28. Allenzden biri veya siz herhangi bir kurumdan yardım almak için başvurdu mu?

- ☐ Evet ☐ Hayır

ÇALIŞMA DURUMUNUZLA İLGİLİ SORULAR

29. Para kazanmak ya da allenze katkıda bulunmak amacıyla herhangi bir işte çalışıyor musunuz?

- ☐ Hayır ☐ Evet

30. Ne iş yapıyorsunuz?

.....

31. Bu işi ne zaman yapıyorsunuz?

.....

32. Bu işte günde kaç saat çalışıyorsunuz?

.....

33. Okul çağında (6-16 yaş arası) olan kardeşlerinizden bir işte çalışan var mı?

- ☐ Hayır ☐ Evet

**ANNE-BABA ve AİLENİZLE İLİŞKİLERİNİZ
İLE İLGİLİ SORULAR**

34. Anne – babanızın birbirleriyle ilişkilerini genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?

- ☐ Çok iyi ☐ İyi ☐ Kötü ☐ Çok kötü

35. Genel olarak allenin tümünü ilgilendiren önemli kararları kim alır?

- ☐ Annem ☐ Babam
☐ Tüm aile üyeleri hep birlikte

36. Genel olarak allenzin size karşı davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

- ☐ Çok iyi ☐ İyi
☐ Kötü ☐ Çok kötü

37. Allenzle aranızda önemli anlaşmazlıklar olur mu?

- ☐ Sık sık ☐ Ara sıra ☐ Hiçbir zaman
☐ Başka (Belirtiniz)

38. Herhangi bir konuda başınız sıkıştığında danışmak veya yardım almak için en çok kime başvurursunuz?

- ☐ Anneme ☐ Babama
☐ Arkadaşıma ☐ Kardeşime
☐ Kimseye başvurmam
☐ Başka (Belirtiniz)

39. Aşağıdaki sorular gençlerin aile ilişkilerinde yaşadıklarını ve hissettiklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Her ifadeyi dikkatle okuyunuz ve her ifade için 4 yanıt seçeneğinden size en uygun olan birini işaretleyiniz.

Sıra No	CÜMLELER	Aynı Katılıyor	Büyük Ölçüde Katılıyor	Biraz Katılıyor	Hiç Katılmıyorum
1.	Ailece ev dışında program yapmada güçlük çekeriz, çünkü aramızda fikir birliği sağlayamayız.				
2.	Bir sıkıntı ve üzüntü ile karşılaştığımızda, birbirimize destek oluruz.				
3.	Evde dertlerimizi, üzüntülerimizi birbirimize söylemeyiz.				
4.	Ailemiz üyeleri, birbirlerine hoşgörülü davranırlar.				
5.	Ailecek korkularımızı ve endişelerimizi birbirimizle tartışmaktan kaçınırız.				
6.	Duygularımızı birbirimize açıkça söyleyebiliriz.				
7.	Aile içinde genellikle birbirimizle pek iyi geçinemeyiz.				
8.	Aile içinde birbirimize hoşgörülü davranırız.				
9.	Ailemizde herhangi bir şeye karar vermek her zaman sorun olur.				
10.	Aile içinde, herhangi bir sorunun (problemin) nasıl çözüleceği hakkında kolayca karar verebiliriz.				
11.	Evde birbirimizle pek iyi geçinemeyiz.				
12.	Aile içinde birbirimize güveniriz.				

40. Aşağıdaki cümleler gençlerin arkadaşları ile ilişkilerinde yaşadıklarını ve hissettiklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Her ifadeyi dikkatle okuyunuz ve her ifade için 5 yanıt seçeneğinden size en uygun olan birini işaretleyiniz.

CÜMLELER	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Arkadaşlarım beni severler	()	()	()	()	()
2. İşler yolunda gitmediğinde arkadaşlarıma güvenebilirim	()	()	()	()	()
3. Arkadaşlarımı korumak için gerektiğinde yalan söylerim	()	()	()	()	()
4. Arkadaşlarım düşüncelerimi duymaktan hoşlanırlar	()	()	()	()	()
5. Arkadaşlarımın başı polisle derde girse, onları korumak için yalan söylerim	()	()	()	()	()
6. Ailemle ilgili sorunlarımı arkadaşlarımla konuşurum	()	()	()	()	()
7. Kendimi kötü hissettiğimde arkadaşlarımı aramak beni rahatlatır	()	()	()	()	()
8. Arkadaşlarıma güvenirim	()	()	()	()	()
9. Arkadaşlarıma gerçekleri söyleyecek kadar güvenirim	()	()	()	()	()
10. Arkadaşlarım bana saygı duyarlar	()	()	()	()	()
11. Arkadaşlarımla birbirimizi çok severiz	()	()	()	()	()
12. Arkadaşlarım bana ilgi gösterirler	()	()	()	()	()
13. Arkadaşlarım sorunlarımla ilgilenirler	()	()	()	()	()
14. Annemin ve babamın, beni anlayıp anlamadıklarını arkadaşlarımla konuşurum	()	()	()	()	()
15. Sorunlarım olduğunda arkadaşlarım bana yardım ederler	()	()	()	()	()
16. Arkadaşlarım düşüncelerime önem verirler	()	()	()	()	()
17. Arkadaşlarım beni bir belaya sürükleseler bile, yine de onlarla olurum	()	()	()	()	()
18. En iyi arkadaşım gibi olmak isterim	()	()	()	()	()

41.

	Benim gibi	Benim gibi değil	
1.	()	()	Sık sık keşke başka birisi olsaydım diye düşünürüm.
2.	()	()	Bir topluluk önünde konuşmak benim için zordur.
3.	()	()	Yapabilseydim, kendimle ilgili birçok şeyi değiştirdim.
4.	()	()	Çok fazla zorluk çekmeden karar verebilirim.
5.	()	()	Kevifli zaman geçirebilecek biriyim.
6.	()	()	Evde sınırlar kolayca bozulur.
7.	()	()	Yeni şeylere alışmam zaman alır.
8.	()	()	Yaşıtlarım arasında sevilen bir kişiyim.
9.	()	()	Genellikle ailem benden çok şey bekler.
10.	()	()	Ailem genellikle duygularıma önem verir.
11.	()	()	Çok kolay pes ederim.
12.	()	()	Benim verimde olmak oldukça zordur.
13.	()	()	Hayatımdaki her şey karmakarışık.
14.	()	()	İnsanlar genellikle fikirlerimi kabul eder.
15.	()	()	Kendimi küçümsüyorum.
16.	()	()	Evden çıkıp gitmeyi sık sık düşünüyorum.
17.	()	()	Yaptığım işten çoğunlukla memnun olmam.
18.	()	()	Başkaları kadar güzel/yakışıklı değilim.
19.	()	()	Söylenecek bir sözüm varsa onu söylemekten çekinmem.
20.	()	()	Ailem beni anlar.
21.	()	()	Çok sevilen bir kimse değilim.
22.	()	()	Genellikle ailem üzerime geliyormuş gibi hissediyorum.
23.	()	()	Yaptığım şeyler genellikle cesaretimi kırar.
24.	()	()	Genelde olan bitenleri kolayca kafama takmam.
25.	()	()	Güvenilecek biri olmadığımı düşünüyorum.

Bu kitapçıkta okul yaşantınızla ilgili sorular yer almaktadır. Her sorunun yanında birden fazla cevap bulunmaktadır. Duygu ve düşüncenizi en iyi ifade eden seçeneği işaretleyiniz. Örneğin aşağıda yer alan birinci soruda eğer gerçekten okulu sevmiyorsanız, “ben okulu hiç sevmiyorum” yanındaki kutuyu işaretleyiniz. Eğer gerçekten okulu seviyorsanız, “ben okulu çok seviyorum” yanındaki kutuyu işaretleyiniz. **Her soruya bir kere cevap vererek, yalnızca bir kutuya işaretleyiniz.**

Şimdi, okul hakkındaki hislerinizi en iyi ifade eden cevabı işaretleyiniz.

1. Okulu ne kadar seviyorsunuz?

- ☐ Okulu hiç sevmiyorum
- ☐ Okulu sevmiyorum
- ☐ Okulu ne seviyorum ne sevmiyorum
- ☐ Okulu seviyorum
- ☐ Okulu çok seviyorum

Eğer yanlış kutuyu işaretlemişseniz cevabınızı şu şekilde değiştirebilirsiniz:

Yanlış kutunun üzerine X koyunuz. Sonra değiştirmek istediğiniz seçeneği işaretleyiniz. Kitapçığa isminizi yazmayınız. Bu sorulara nasıl cevap verdiğinizi kimse bilmeyecektir. Fakat dikkatli ve gerçekte hissettiğiniz gibi cevaplamanız önemlidir. Bazen ne cevap vereceğinize karar vermek zordur. Bu gibi durumlarda size en yakın seçeneği işaretleyiniz. Eğer sorunuz varsa elinizi kaldırın.

Soruların birçoğu okul hayatınızdaki son birkaç ayla ilgilidir. Buda yaz (kış) tatilinden şu ana kadarki dönemdir. Bundan dolayı sorulara cevap verirken, sadece şu an nasıl

olduğunu değil son 2 veya 3 ay önce nasıl olduğunu düşünerek cevap veriniz.

2. Sınıfınızda/sınıflarınızda kaç tane iyi arkadaşla sahlpsnlz?

- ☐ Hiç
- ☐ Sınıf(lar)ımda 1 tane iyi arkadaşla sahibim
- ☐ Sınıf(lar)ımda 2 veya 3 iyi arkadaşla sahibim
- ☐ Sınıf(lar)ımda 4 veya 5 iyi arkadaşla sahibim
- ☐ Sınıf(lar)ımda 6 veya daha fazla iyi arkadaşla sahibim

Diğer Öğrenciler Tarafından Zorbalığa Maruz Kalmak Hakkında

Burada diğer öğrenciler tarafından zorbalığa maruz kalma ile ilgili bazı sorular bulunmaktadır. Önce zorba kelimesini tanımlayacağız. Bir öğrencinin zorbalığa maruz kaldığını söyleyebilmemiz için başka bir öğrenci veya birden fazla öğrenci tarafından aşağıda yer alan durumlardan en az birinin gerçekleşmesi gerekmektedir:

- Hakkında kötü ve incitici sözler söyleniyor, alay ediliyor veya kötü isimler takılıyor
- Onu tamamen yok sayıyor veya arkadaş grubundan dışlıyorlarsa veya onu planlı bir şekilde dışarıda bırakıyorlarsa
- Vuruyorlarsa, tekmeliyorlarsa, itiyorlarsa, dürtüyorlarsa, veya onu bir odaya kilitliyorlarsa
- Yalan söylüyorlarsa, onunla ilgili dedikodu yapıyorlarsa veya kötü mesajlar gönderiyor ve diğer öğrencilerin ondan hoşlanmasına engel oluyorlarsa
- Ve buna benzer incitici başka davranışlarda bulunuyorlarsa

Zorbalıktan bahsedebilmemiz için yukarıda sıralanan eylemlerin bir kereden fazla gerçekleşmesi gerekmektedir.

Ayrıca zorbalığa maruz kalan öğrencinin kendini savunması güçtür. Bir öğrenci tekrar tekrar kötü ve incitici şekilde kızdırılıyorsa buna da zorbalık diyoruz.

Ancak eşit güçteki iki öğrenci tartışıyor veya kavga ediyorsa bu **zorbalık değildir**.

3. Geçtiğimiz birkaç ayda okulda ne sıklıkla zorbalığa uğradınız?

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda okulda zorbalığa uğramadım
- ☐ Sadece bir veya iki kere
- ☐ Bir ayda 2 veya 3 kere
- ☐ Yaklaşık haftada 1 kere
- ☐ Haftada birkaç kere

Geçtiğimiz birkaç ayda okulda aşağıdaki yollardan (5-13 arasındaki sorulardaki) bir veya daha fazlasıyla zorbalığa maruz kaldınız mı?

4. Kötü isimlerle çağrıldım, alay edildim, incitici şekilde kızdırıldım.

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda başıma böyle bir şey gelmedi
- ☐ Sadece bir veya iki kere
- ☐ Bir ayda 2 veya 3 kere
- ☐ Yaklaşık haftada 1 kere
- ☐ Haftada birkaç kere

5. Diğer öğrenciler beni kasıtlı olarak bazı şeylerin dışında bıraktı, arkadaş grubundan dışladı veya beni tamamen yok saydılar.

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda başıma böyle bir şey gelmedi
- ☐ Sadece bir veya iki kere
- ☐ Bir ayda 2 veya 3 kere
- ☐ Yaklaşık haftada 1 kere
- ☐ Haftada birkaç kere

6. Vuruldum, tekmelendim, itilip kakıldım veya bir yere kilitlendim.

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda başıma böyle bir şey gelmedi
- ☐ Sadece bir veya iki kere
- ☐ Bir ayda 2 veya 3 kere
- ☐ Yaklaşık haftada 1 kere
- ☐ Haftada birkaç kere

7. Diğer öğrenciler benim hakkımda yalan söylediler veya dedikodular yaydılar ve diğerlerinin beni sevmemeleri için çaba gösterdiler.

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda başıma böyle bir şey gelmedi
- ☐ Sadece bir veya iki kere
- ☐ Bir ayda 2 veya 3 kere
- ☐ Yaklaşık haftada 1 kere
- ☐ Haftada birkaç kere

8. Paramı veya değerli eşyayı benden aldılar veya zarar verdiler.

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda başıma böyle bir şey gelmedi
- ☐ Sadece bir veya iki kere
- ☐ Bir ayda 2 veya 3 kere
- ☐ Yaklaşık haftada 1 kere
- ☐ Haftada birkaç kere

9. İstemediğim şeyleri yapmak için tehdit edildim veya zorlandım.

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda başıma böyle bir şey gelmedi
- ☐ Sadece bir veya iki kere
- ☐ Bir ayda 2 veya 3 kere
- ☐ Yaklaşık haftada 1 kere
- ☐ Haftada birkaç kere

10. Irkım veya rengim hakkında kötü isimler veya yorumlarla zorbalığa uğradım.

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda başıma böyle bir şey gelmedi
- ☐ Sadece bir veya iki kere
- ☐ Bir ayda 2 veya 3 kere
- ☐ Yaklaşık haftada 1 kere
- ☐ Haftada birkaç kere

11. Cinsel anlam içeren kötü isimler yorumlar veya el kol hareketleriyle zorbalığa uğradım.

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda başıma böyle bir şey gelmedi
- ☐ Sadece bir veya iki kere
- ☐ Bir ayda 2 veya 3 kere
- ☐ Yaklaşık haftada 1 kere
- ☐ Haftada birkaç kere

11 a. Kötü veya incitici mesajlar, çağrılar veya resimlerle, veya diğer yollarla cep telefonu veya internet (bilgisayar) üzerinden zorbalığa uğradım. (lütfen arkadaşça veya oyun yoluyla yapıldığı zaman bunun zorbalık olmadığını hatırlayın.)

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda başıma böyle bir şey gelmedi
- ☐ Sadece bir veya iki kere
- ☐ Bir ayda 2 veya 3 kere
- ☐ Yaklaşık haftada 1 kere
- ☐ Haftada birkaç kere

11b. Eğer cep telefonunuz veya internet yoluyla zorbalığa uğradıysanız nasıl olmuştu?

- ☐ Sadece cep telefonunda
- ☐ Sadece internet üzerinden
- ☐ Her iki yolla

12. Başka bir şekilde zorbalığa uğradım.

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda başıma böyle bir şey gelmedi
- ☐ Sadece bir veya iki kere
- ☐ Bir ayda 2 veya 3 kere
- ☐ Yaklaşık haftada 1 kere
- ☐ Haftada birkaç kere

13. Size zorbalık yapan öğrenci veya öğrenciler hangi sınıf(lar)daydı ?

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda okulda zorbalığa uğramadım.
- ☐ Kendi sınıfımda
- ☐ Farklı sınıfta fakat aynı yıldan
- ☐ Daha üst sınıfta
- ☐ Daha alt sınıfta
- ☐ Farklı sınıflarda

14. Kızlar tarafından mı yoksa erkekler tarafından mı zorbalığa uğradınız?

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda okulda zorbalığa uğramadım.
- ☐ Başka bir kız tarafından
- ☐ Birkaç kız tarafından
- ☐ Başka bir erkek tarafından
- ☐ Birkaç erkek tarafından
- ☐ Hem erkek hem kızlar tarafından

15. Kaç öğrenci tarafından genellikle zorbalığa uğradınız?

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda okulda zorbalığa uğramadım
- ☐ Bir öğrenci tarafından
- ☐ 2-3 kişilik öğrenci grubu tarafından
- ☐ 4-9 kişilik öğrenci grubu tarafından
- ☐ 10 veya daha fazla kişilik öğrenci grubu tarafından
- ☐ Birkaç farklı öğrenci veya öğrenci grupları tarafından

16. Zorbalık ne kadar sürdü?

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda okulda zorbalığa uğramadım.
- ☐ Bir veya iki hafta sürdü
- ☐ Yaklaşık bir ay sürdü
- ☐ Yaklaşık altı ay sürdü
- ☐ Yaklaşık bir yıl sürdü
- ☐ Birkaç yıldır sürmekte

17. Nerede zorbalığa uğradınız?

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda okulda zorbalığa uğramadım.
- ☐ Geçen birkaç ayda aşağıdaki yerlerden bir veya daha fazlasında zorbalığa uğradım

Lütfen aşağıdaki yerlerde zorbalığa uğradıysanız işaretleyiniz.

- ☐ 17 a. Oyun yerinde / spor sahasında (paydos veya teneffüste)
- ☐ 17 b. Koridorlarda / merdivenlerde
- ☐ 17 c. Sınıfta (öğretmen sınıfta olduğu zaman)
- ☐ 17d. Sınıfta (öğretmen sınıfta olmadığı zaman)
- ☐ 17e. Tuvalette
- ☐ 17f. Beden eğitimi dersinde veya soyunma odasında/duşta
- ☐ 17g. Yemekhanede
- ☐ 17h. Okula gider gelirken yolda
- ☐ 17i. Okul otobüsü durağında
- ☐ 17j. Okul otobüsünde
- ☐ 17k. Bunların dışında okulun başka bir yerinde

18. Geçen birkaç ayda zorbalığa uğradığınızı herhangi birine söylediniz mi?

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda okulda zorbalığa uğramadım.
- ☐ Zorbalığa uğradım fakat hiç kimseye söylemedim.
- ☐ Zorbalığa uğradım ve birilerine bundan bahsettim.

Birine bahsettiyseniz lütfen aşağıdaki seçeneklerden size uygun olanı işaretleyin.

- ☐ 18a. Sınıf öğretmeniniz
- ☐ 18b. Okuldaki başka bir yetişkine (yönetici-müdür, başka bir öğretmen, okul hemşiresi, güvenlik, hademe vd.)
- ☐ 18c. Anne ve/veya babanız veya veli(ler)iniz
- ☐ 18d. Erkek kardeş(ler)iniz/ veya kız kardeş(ler)iniz
- ☐ 18e. Arkadaş (lar)ınız
- ☐ 18f. Başka biri

19. Bir öğrenci okulda zorbalığa uğradığında ne sıklıkla okuldaki öğretmenler ve diğer yetişkinler buna son vermeye çalışır?

- ☐ Neredeyse asla
- ☐ Arada bir
- ☐ Bazen
- ☐ Sık Sık
- ☐ Hemen her zaman

20. Bir öğrenci okulda zorbalığa uğradığında ne sıklıkla diğer öğrenciler buna son vermeye çalışır?

- ☐ Neredeyse asla
- ☐ Arada bir
- ☐ Bazen
- ☐ Sık Sık
- ☐ Hemen her zaman

21. Geçtiğimiz birkaç ayda evdeki yetişkinlerden biri zorbalığı durdurmaya çalışmak için okulla temasa geçti mi?

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda okulda zorbalığa uğramadım.
- ☐ Hayır, okulla temasa geçmediler
- ☐ Evet, bir kez okul ile temasa geçtiler
- ☐ Evet, birçok kez okul ile temasa geçtiler

22. Kendi yaşınızda bir öğrencinin okulda zorbalığa uğradığını gördüğünüz zaman ne hissediyor veya ne düşünüyorsunuz?

- ☐ Bu muhtemelen hak ettiği şeydir
- ☐ Pek birşey hissetmem
- ☐ Onun için biraz üzülürüm
- ☐ Onun için üzülürüm ve yardım etmek isterim.

Diğer Öğrencilere Zorbalık Etmek Hakkında

23. Geçtiğimiz birkaç ayda ne sıklıkla okulda başka bir öğrenci(ler)ye zorbalık etmede rol aldınız?

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda okulda bir başka öğrenci(ler)ye zorbalık etmedim
- ☐ Sadece bir veya iki kere oldu
- ☐ Bir ayda 2 veya 3 kere
- ☐ Yaklaşık haftada bir kere
- ☐ Haftada birkaç kere

Geçtiğimiz birkaç ayda okulda bir başka öğrenciye/ öğrencilere aşağıda belirtilen şekillerde zorbalık ettiniz mi?

24. Başka öğrenci(ler)e kötü isimlerle hitap ettim, alay ettim veya incitici şekilde kızdırdım.

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda böyle birşey hiç olmadı.
- ☐ Sadece bir veya iki defa oldu
- ☐ Bir ayda 2 veya 3 kere
- ☐ Yaklaşık haftada bir kere
- ☐ Haftada birkaç kere

25. Onu kasıtlı olarak bazı şeylerin dışında tuttum, onu arkadaş grubumdan dışladım veya onu tamamen yok saydım.

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda böyle birşey hiç olmadı.
- ☐ Sadece bir veya iki defa oldu
- ☐ Bir ayda 2 veya 3 kere
- ☐ Yaklaşık haftada bir kere
- ☐ Haftada birkaç kere

26. Ona vurdum, tekmeledim, itip kaktım veya onu içerkiye kılıttledim.

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda böyle birşey hiç olmadı.
- ☐ Sadece bir veya iki defa oldu
- ☐ Bir ayda 2 veya 3 kere
- ☐ Yaklaşık haftada bir kere
- ☐ Haftada birkaç kere

27. Onun hakkında yanlış dedikodular yaptım ve başkalarının ondan hoşlanmamasına çalıştım.

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda böyle birşey hiç olmadı.
- ☐ Sadece bir veya iki defa oldu
- ☐ Bir ayda 2 veya 3 kere
- ☐ Yaklaşık haftada bir kere
- ☐ Haftada birkaç kere

28. Ondan para, diğer şeyler aldım veya onun kişisel eşyalarına zarar verdim.

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda böyle birşey hiç olmadı.
- ☐ Sadece bir veya iki defa oldu
- ☐ Bir ayda 2 veya 3 kere
- ☐ Yaklaşık haftada bir kere
- ☐ Haftada birkaç kere

29. Onu yapmak istemediği şeyleri yapması için tehdit ettim veya zorladım.

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda böyle birşey hiç olmadı.
- ☐ Sadece bir veya iki defa oldu
- ☐ Bir ayda 2 veya 3 kere
- ☐ Yaklaşık haftada bir kere
- ☐ Haftada birkaç kere

30. Irk veya rengiyle ilgili kötü isim veya yorumlarla ona zorbalık ettim.

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda böyle birşey hiç olmadı.
- ☐ Sadece bir veya iki defa oldu
- ☐ Bir ayda 2 veya 3 kere
- ☐ Yaklaşık haftada bir kere
- ☐ Haftada birkaç kere

31. Cinsel anlam içeren kötü isimler yorumlar veya el kol hareketleriyle ona zorbalık ettim.

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda böyle birşey hiç olmadı.
- ☐ Sadece bir veya iki defa oldu
- ☐ Bir ayda 2 veya 3 kere
- ☐ Yaklaşık haftada bir kere
- ☐ Haftada birkaç kere

31a. Ona kötü veya incitici mesajlar, çağrılar veya resimlerle veya diğer yollarla cep telefonumdan veya internet (bilgisayar) üzerinden zorbalık ettim.

- ☐ Geçtiğimiz birkaç ayda böyle birşey hiç olmadı.
- ☐ Sadece bir veya iki defa oldu
- ☐ Bir ayda 2 veya 3 kere
- ☐ Yaklaşık haftada bir kere
- ☐ Haftada birkaç kere

ÖZGEÇMİŞ

Adı : Ayşe
Soyadı : Özada
Doğum yeri ve tarihi : Gazimağusa – 27.10.1986
Uyruğu : KKTC
Medeni durumu : Evli

İletişim adresi ve telefonu : Lefke Avrupa Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, Lefke, KKTC. (0392) 660 2000/3550 aozada@gmail.com
aozada@eul.edu.tr

Eğitimi

Program	Bölüm/Anabilim Dalı	
Doktora	Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı	2012-
Yüksek lisans	Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı	2009-2011
Lisans	Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü	2003-2008

Yabancı Dili

İngilizce: ÜDS 75

Ünvanları

Ünvan	Bölüm/Anabilim Dalı	Yıl
Öğr. Gör	Lefke Avrupa Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü	2011-halen

Mesleki Deneyimi

2011 yılından itibaren Lefke Avrupa Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümünde öğretim görevlisi olarak çalışmaktayım.

Bilimsel Etkinlikleri

Özada, A. (2017). Okul Yaşamının Akran Zorbalığına Etkisi. 3rd Cyprus International Congress of Education Research. 07 - 10 December 2017, Famagusta, North Cyprus.

- Özada, A., Şahin G.** (2017). Okul Ortamlarında Çatışma Çözme. Uluslararası Sosyal Hizmet Kongresi 2017 (USHK17): Sosyal Sorunlar ve Sosyal Hizmetin Geleceği. 29-31 Mayıs 2017, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özada, A., Duyan V.** (2017). Conflict Resolution in Social Work: What Can We Do for Women in Armed Conflict. 6th International Gender Studies Conference. 23-25th March 2017, Rauf R. Denктаş Culture and Congress Center, in Famagusta, North Cyprus.
- Özkan, Y., Kılıç, E., **Özada, A.** (2013). Neglected Dimension of Social Work: Community Work. 3rd ENSACT Istanbul Konferansı 16-19 Nisan Grand Cevahir Hotel İstanbul.
- Özada, A., Özkan, Y.** (2015). Zorba Davranışları Azaltmada Okul İkliminin Etkisi. *Sosyal Hizmet Sempozyumu 2015* “İnsan Değer ve Onurunu Yüceltmek”. 26-28 Kasım, Celal Bayar Üniversitesi: Manisa.
- Özada, A. Gürçınar, Y.** (2014). K.K.T.C.’de Suça Sürüklenen Çocuklara Yönelik Yasal Düzenlemeler ve Sosyal Hizmet Uygulamaları. *Sosyal Hizmet Sempozyumu 2014* ‘Türkiye’de Adalet Sistemi ve Adli Sosyal Hizmet’. 20-22 Kasım, Başkent Üniversitesi: Ankara.
- Özkan, Y., **Özada, A.** (2014). Çocuk Suçluluğunu Önlemede Okul Odaklı Müdahale: Okul Sosyal Hizmeti Yaklaşımı. VI. *Uluslararası Risk Altında ve Korunamsı Gereken Çocuklar Sempozyumu*. 15-17 Kasım, Antalya.
- Özada, A., Özkan, Y.**, (2014). Pozitif Gençlik Gelişimi için Değer Eğitiminde Sosyal Hizmetin Rolü ve Önemi. *Uluslararası Gençlik ve Değerler Sempozyumu*. 25 Nisan 2014, GESAK: Ankara.
- Özkan, Y., **Özada, A.** (2013). SOS Çocuk Köyü’nde Anne Olmak: K.K.T.C. Örneği. *Sosyal Hizmet Sempozyumu 2013* ‘Türkiye’de Çocuğun Refahı ve Korunması: Kapsayıcı Bir Yaklaşım Arayışı’. 28-30 Kasım, Kocaeli Üniversitesi.
- Gürgen, U., **Özada, A.**, Serin, H., Acuner, A. M. (2013). Ayaktan Tedavi Hizmeti Alan Hastaların Hasta Memnuniyeti: Pamukkale Üniversitesi Hastanesi Örneği. 7. *Ulusal Sağlık ve Hastane İdaresi Kongresi*. 27-29 Eylül, Konya.
- Özada, A., Yüceer, T., Akgün, R., Zubaroğlu, Y. M., Duyan, V.** (2012). Türkiye’de Sosyal Hizmet Lisansüstü Eğitim Programlarının Analizi, *Ulusal Sosyal Hizmet Sempozyumu 2012 Farklılıkları Anlamak*, 7-8 Kasım, Selçuk Üniversitesi.
- Zubaroğlu, Y. M., Akgün, R., Yüceer, T., **Özada, A.**, Duyan, V. (2012) Türkiye’de Sosyal Hizmet Lisans Eğitim Programlarının Analizi, *Ulusal Sosyal Hizmet Sempozyumu Farklılıkları Anlamak*, 7-8 Kasım, Selçuk Üniversitesi.
- Özada, A.** (2012). Tutuklu/Hükümlü Çocukların ve Annelerinin Şiddet Deneyimleri. *Uluslararası Katılımlı Kadına ve Çocuğa Karşı Şiddet Sempozyumu*. 27-28 Nisan, Ankara: Mutlu Çocuklar Derneği Yayınları.
- Özkan, Y., **Özada, A.** Çocuk Suçluluğunu Önlemede Okul Odaklı Müdahale: Okul Sosyal Hizmeti Yaklaşımı. *Adli Bilimler Dergisi*. 14 (1). (katılımcı). 23-24 Şubat 2016.

Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Gençlik Zirvesi. **Miracle Istanbul Asia** Hotel, İstanbul (katılımcı). 19-20 Mayıs, 2015.

2nd European Alcohol Policy Youth Conference. Gold Majesty Hotel, Bursa (katılımcı). 10-16 Aralık (2014).

CONNECTOR: Nonformal Learning, SALTO Youth Programme, Cluj-Napoca, Romania (katılımcı). 18-24 November 2014.

Sosyal Hizmet Eğitiminde Ulusal Standartların Geliştirilmesi Çalıştayı. Uşak Üniversitesi, (raporatör). 22-24 Haziran 2012.

EuroMed Essentials: History-Knowing better the past to understand the present and prepare the future (katılımcı). 6-11 Haziran 2011.

Child Protection Workgroup: Lifelong Learning Erasmus Programme Mykolas University, Vilnius, Lithuania (katılımcı). 7-17 Nisan, 2008.

