

NURULLAH YELBOĞA

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ SAĞ. BİL. ENST.

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İSTANBUL-2018

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**LİSELİ ÖĞRENCİLERİ AKRAN ZORBALIĞINA İTEN
NEDENLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE OKUL
SOSYAL HİZMETİ BAĞLAMINDA ÇÖZÜM
ÖNERİLERİNİN SUNULMASI**

NURULLAH YELBOĞA

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. ORHAN KOÇAK**

**SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
SOSYAL HİZMET PROGRAMI**

İSTANBUL-2018

TEZ ONAYI**YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAYI**

İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Sosyal Hizmet Programında Yüksek Lisans öğrencisi Nurullah YELBOĞA tarafından Doç. Dr. Orhan KOÇAK'ın danışmanlığında hazırlanan "Liseli Öğrencileri Akran Zorbalığına İten Nedenlerin Değerlendirilmesi ve Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Çözüm Önerilerinin Sunulması " başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 12 /06 /2018 tarihinde yapılan Tez Savunma Sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı
Dr. Öğr. Üyesi Abdulhakim BEKİ
İstanbul Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Sosyal Hizmet ABD

Jüri-Danışman
Doç. Dr. Orhan KOÇAK
İstanbul Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Sosyal Hizmet ABD



Jüri
Dr. Öğr. Üyesi Recep ÇELİK
Yalova Üniversitesi
İİBF
Sosyal Hizmet ABD



BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığı beyan ederim.



Nurullah YELBOĞA

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın her aşamasına büyük katkıları olan, desteğini esirgemeyen ve bana yol gösteren saygıdeğer ve sevgili hocam tez danışmanım Doç. Dr. Orhan KOÇAK’a, Tez çalışmam sırasında değerli görüşlerini esirgemedi katkı sağlayan Öğr. Gör. Bedrettin VAROL, Öğr. Gör. Hıdır APAK, Arş. Gör. Kaan SEVİM, Arş. Gör. Haşim ÇAPAR’a, Bana bu yaşıma kadar her türlü desteği sağlayan ve güvenen, çok sevip saydığım babama, anneme ve kardeşlerime, Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmalarım süresince beni cesaretlendiren, destekleyen ve her zaman sabır gösteren sevgili eşime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.



İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	İİ
BEYAN	İİİ
TEŞEKKÜR	İV
İÇİNDEKİLER.....	V
TABLolar LİSTESİ	İX
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	Xİİİ
SEMBOLLER / KISALTMALAR LİSTESİ.....	XİV
ÖZET	XV
ABSTRACT	XVİ
GİRİŞ VE AMAÇ	1
1. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ LİTERATÜR.....	7
1.1. Gençlik	7
1.2. Ergenlik	8
1.3. Saldırganlık	13
1.4. Şiddet ve Şiddet Olayları.....	16
1.5. Zorbalığın Tanımı ve Kapsamı	17
1.5.1. Akran ve Etkileri.....	19
1.5.2. Akran Zorbalığı.....	20
1.5.3. Zorbalığın Meydana Geldiği Yerler	21
1.5.4. Zorbaların Ayırt Edici Özellikleri.....	24
1.5.5. Kurbanların Ayırt Edici Özellikleri	27
1.5.6. Zorbalıkta Roller.....	31
1.5.7. Zorbalık Türleri.....	33
1.6. Siber Zorbalık.....	36
1.7. Zorbalık ve Empati.....	38
1.8. Benlik Kavramı ve Özsaygı	39
1.9. Dünya’da Zorbalığın Görülme Sıklığı	40
1.10. Zorbalığın Nedenleri	42
1.11. Zorbalığın Sonuçları.....	43

1.11.1. Zorbalığın Sosyal Uyum Üzerine Etkisi	45
1.11.2. Zorbalığın Psikolojik Yaşam ve Sağlık Üzerine Etkisi	45
1.11.3. Akademik Başarı ve Okul Performansı Üzerine Etkisi	49
1.11.4. Zorbalık Davranışının Zorbalara Etkisi	51
1.12. Zorbalığa İlişkin Kuramlar	51
1.13. Zorba Ve Mağdurların Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi	54
1.13.1. Yaş	54
1.13.2. Cinsiyet	55
1.13.3. Fiziksel Özellikler	57
1.13.4. Kişilik Özellikleri	58
1.13.5. Aile Özellikleri	59
1.13.6. Sosyo-Ekonomik Durum	63
1.13.7. Psikolojik Özellikler	63
1.13.8. Davranışsal Özellikler	64
1.13.9. Etnik ve Irksal Özellikler	64
2. SOSYAL HİZMET VE AKRAN ZORBALIĞI	65
2.1. Sosyal Hizmetin Tanımı ve Kapsamı	65
2.1.1. Okul Sosyal Hizmeti	65
2.2. Okul ve Eğitimin Tanımı ve Kapsamı	68
2.3. Okulda Şiddet	69
2.4. Okulda Şiddeti Hazırlayan Faktörler	70
2.5. Okulda Akran Zorbalığı	71
2.5.1. Okul İklimi	73
2.5.2. Öğretmen Faktörü	74
2.6. Sosyal Çalışmacının / Sosyal Hizmet Uzmanının Okuldaki Rolü	75
2.7. Okul Sosyal Hizmetinin Önemi ve Gerekliliği	78
3. GEREÇ VE YÖNTEM	83
3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi	83
3.2. Araştırmanın Problemi	84
3.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	84
3.4. Araştırmanın Modeli	84

3.5. Araştırmanın Veri Toplama Araçları ve Süreci	85
3.5.1. Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği.....	85
3.5.2. Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği	87
3.5.3. Kişisel Bilgi Formu.....	87
3.5.4. İşlem.....	87
3.6. Araştırmanın Verilerinin Çözümlemesi	87
4. BULGULAR	88
4.1. Öğrencilerin Sosyo-Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular	88
4.2. Zorbalığa İlişkin Bulgular	92
4.3. Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği (AZKBÖ) ve Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği (AZBÖ) Ölçeklerinden Alınan Puanlara göre Zorba, Kurban, Zorba-Kurban ve Karışmayan Gruplara ilişkin Bulgular.....	97
4.4. AZKBÖ ve AZBÖ Güvenirlik ve Geçerliliği ile Ölçeklerin Ayrıldığı Alt Boyutlara İlişkin Bulgular.....	99
4.5. Zorbalığa Maruz Kalan Öğrencilere İlişkin Bulgular	105
4.6. Zorbalık Davranışı Gösteren Öğrencilere Yönelik Bulgular	110
4.7. Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	115
4.8. AZBÖ ve AZKBÖ'lerinin Alt Boyutlarının Cinsiyet ve Yaş Değişkenine Göre Oransal Dağılımı	118
5. TARTIŞMA	122
5.1. Ankette Yer Alan “Arkadaşlarınızın zorbaca davranışına hiç hedef oldunuz mu?” ve “Siz arkadaşlarınıza zorbaca davranıyor musunuz ?” Sorularına Verilen Yanıtlara Göre Zorbalığa İlişkin Bulguların Tartışılması	122
5.2. Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği (AZKBÖ) ve Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği (AZBÖ)’nden Alınan Puanlara Göre Zorba, Kurban, Zorba-Kurban ve Karışmayan Gruplara ilişkin Bulguların Tartışılması	124
5.3. Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği ve Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirliği ile Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması	125
5.3.1. Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği (AZKBÖ)’nin Ayrıldığı Alt Boyutların Tartışılması	125

5.3.2. Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği (AZBÖ) Güvenirlik ve Geçerliliği ve Ölçeğin Ayrıldığı Boyutların Tartışılması.....	126
5.3.2.1. Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği (AZBÖ) Alt Boyutlarından Alınan Puanlar Üzerinde Etkili Olan Değişkenlerin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçlarının Tartışılması	127
5.3.3. AZBÖ ve AZKBÖ'lerinin ve Alt Boyutlarının Cinsiyet ve Yaş Değişkenine Göre Puanlarının Oransal Dağılımı	128
5.4. AZKBÖ'nden Alınan Puanlara Göre Zorbalığa Maruz Kalan Öğrencilere İlişkin Bulguların Tartışılması.....	129
5.5. AZBÖ'nden Alınan Puanlara Göre Zorba Davranışı Gösteren Öğrencilere İlişkin Bulguların Tartışılması.....	131
5.6. Öneriler.....	132
5.6.1. Ailelere Öneriler	133
KAYNAKLAR.....	135
6. FORMLAR.....	159
7. ETİK KURUL KARARI.....	162
8. İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI	164
9. ÖZGEÇMİŞ	165

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Ergenlik Dönemi Yaş Sınırları.....	10
Tablo 2: Erik Erikson' un İnsan Gelişim Evreleri.....	13
Tablo 3: Zorbalığın Meydana Geldiği Yerler	22
Tablo 4: Kronolojik Olarak Bazı Çalışmaların Bulguları.....	23
Tablo 5: Bireylerin Mağdur Olma Nedenleri	27
Tablo 6: Zorbalığa Uğramanın Temel Sebepleri.....	27
Tablo 7: Çocuk ve Ergenlerin Zorbalık Sürecinde Rollere Göre Oranları	32
Tablo 8: Zorbalık Sürecinde Roller ve Oranları.....	33
Tablo 9: Zorbalık Sınıflandırması	34
Tablo 10: Okul Zorbalığı ile Siber Zorbalık Arasındaki Farklar.....	37
Tablo 11: Morse'nin Empati Bileşenleri	39
Tablo 12: Zorbalık Sonrası Belirtilen Sağlık Sorunları.....	48
Tablo 13: Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım.....	88
Tablo 14: Öğrencilerin Yaşlarına İlişkin Dağılım.....	88
Tablo 15: Öğrencilerin Kardeş Sayılarına İlişkin Dağılım.....	89
Tablo 16: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına İlişkin Dağılım	89
Tablo 17: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına İlişkin Dağılım.....	89
Tablo 18: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine İlişkin Dağılım.....	90
Tablo 19: Öğrencilerin Sınıflarına İlişkin Dağılım	90
Tablo 20: Öğrencilerin Okulu Sevme Durumlarına İlişkin Dağılım	91
Tablo 21: Öğrencilerin Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Dağılım	91
Tablo 22: Öğrencilerin Aile Destek Durumlarına İlişkin Dağılım.....	91
Tablo 23: Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarına İlişkin Dağılım.....	92
Tablo 24: Öğrencilerin Zorbalığa Hedef Olma Durumlarına İlişkin Dağılım	92
Tablo 25: Öğrencilerin Zorbalıkta Bulunma Durumlarına İlişkin Dağılım.....	93
Tablo 26: Zorbalığın Görüldüğü Yere İlişkin Dağılım	93
Tablo 27: Okul Memnuniyeti İle Zorbalığa Maruz Kalma Arasındaki İlişkiye Ait K-Kare Testi Sonuçları.....	94
Tablo 28: Okul Memnuniyeti İle Zorbalık Davranışı Arasındaki İlişkiye Ait Ki-Kare Testi Sonuçları.....	94

Tablo 29: Akademik Başarı İle Zorbalığa Maruz Kalma Arasındaki İlişkiye Ait Ki-Kare Testi Sonuçları.....	95
Tablo 30: Akademik Başarı İle Zorbalık Davranışı Arasındaki İlişkiye Ait Ki-Kare Testi Sonuçları.....	95
Tablo 31: Öğrencilerin Devam Ettikleri Okullar İle Zorbalığa Maruz Kalma Durumları Arasındaki İlişkiye Ait Ki-Kare Testi Sonuçları.....	96
Tablo 32: Öğrencilerin Devam Ettikleri Okullar İle Zorbalık Davranışı Arasındaki İlişkiye Ait Ki-Kare Testi Sonuçları	96
Tablo 33: Kurban, Zorba, Zorba/Kurban ve Karışmayanlara İlişkin Dağılım	97
Tablo 34: Akran Zorbalığına Hedef Olma ve Akran Zorbalığı Uygulama Oranlarının Ekonomik Duruma Göre Dağılımı.....	97
Tablo 35: Akran Zorbalığına Hedef Olma ve Akran Zorbalığı Uygulama Oranlarının Yaş Durumuna Göre Dağılımı	98
Tablo 36: Akran Zorbalığına Hedef Olma ve Akran Zorbalığı Uygulama Oranlarının Sınıf Duruma Göre Dağılımı.....	98
Tablo 37: Akran Zorbalığına Hedef Olma ve Akran Zorbalığı Uygulama Oranlarının Akademik Başarı Duruma Göre Dağılımı.....	99
Tablo 38: AZKBÖ Varimax Temel Bileşenler Sonrası Faktör Örüntüsü.....	100
Tablo 39: AZKBÖ Varimax Temel Bileşenler Sonrası Faktör Örüntüsü.....	100
Tablo 40: AZKBÖ Varimax Temel Bileşenler Sonrası Faktör Örüntüsü.....	101
Tablo 41: AZKBÖ Varimax Temel Bileşenler Sonrası Faktör Örüntüsü.....	101
Tablo 42: AZBÖ Varimax Temel Bileşenler Analizi Faktör Örüntüsü	102
Tablo 43: AZBÖ Varimax Temel Bileşenler Analizi Faktör Örüntüsü	103
Tablo 44: AZBÖ Varimax Temel Bileşenler Analizi Faktör Örüntüsü	103
Tablo 45: AZBÖ Varimax Temel Bileşenler Analizi Faktör Örüntüsü	104
Tablo 46: AZBÖ Varimax Temel Bileşenler Analizi Faktör Örüntüsü	104
Tablo 47: Öğrencilerin Zorbalık Mağduru Olma Durumlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	105
Tablo 48: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Zorbalık Mağduru Olma Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	105
Tablo 49: Öğrencilerin Yaşları İle Zorbalık Mağduru Olma Durumları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Testi Sonuçları	106
Tablo 50: Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Zorbalık Mağduru Olma Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları.....	106
Tablo 51: Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Zorbalık Mağduru Olma Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları.....	106
Tablo 52: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Zorbalık Mağduru Olma Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları	107

Tablo 53: Öğrencilerin Aile Desteğine Göre Zorbalık Mağduru Olma Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	107
Tablo 54: Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarına Göre Zorbalık Mağduru Olma Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları.....	108
Tablo 55: Öğrencilerin Okul Memnuniyetine Göre Zorbalık Mağduru Olma Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları	108
Tablo 56: Öğrencilerin Sınıflarına Göre Zorbalık Mağduru Olma Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları	108
Tablo 57: Öğrencilerin Zorbalığa Hedef Olmalarına Göre Zorbalık Mağduru Olma Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	109
Tablo 58: Öğrencilerin Zorbaca Davranmalarına Göre Zorbalık Mağduru Olma Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları	109
Tablo 59: Öğrencilerin Zorbalık Davranışı Gösterme Durumlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	110
Tablo 60: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Zorbalık Davranışı Gösterme Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	110
Tablo 61: Öğrencilerin Yaşları İle Zorbalık Davranışı Gösterme Durumları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Testi Sonuçları.....	111
Tablo 62: Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Zorbalık Davranışı Gösterme Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları	111
Tablo 63: Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Zorbalık Davranışı Gösterme Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları	111
Tablo 64: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Zorbalık Davranışı Gösterme Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları	112
Tablo 65: Öğrencilerin Aile Desteğine Göre Zorbalık Davranışı Gösterme Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	112
Tablo 66: Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarına Göre Zorbalık Davranışı Gösterme Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları	113
Tablo 67: Öğrencilerin Okul Memnuniyetlerine Göre Zorbalık Davranışı Gösterme Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	113
Tablo 68: Öğrencilerin Sınıflarına Göre Zorbalık Davranışı Gösterme Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları	113
Tablo 69: Öğrencilerin Zorbaca Davranmalarına Göre Zorbalık Davranışı Gösterme Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	114
Tablo 70: Öğrencilerin Zorbalığa Hedef Olmalarına Göre Zorbalık Davranışı Gösterme Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	114
Tablo 71: Akran Zorbalarını Belirleme Alt boyutlarından Alay Üzerinde Etkili Olan Etmenler	115
Tablo 72: Akran Zorbalarını Belirleme Alt Boyutlarından Açık Saldırı Üzerinde Etkili Olan Etmenler	115

Tablo 73: Akran Zorbalarını Belirleme Alt Boyutlarından Kişisel Eşyalara Saldırı Üzerinde Etkili Olan Etmenler.....	116
Tablo 74: Akran Zorbalarını Belirleme Alt Boyutlarından İlişkisel Saldırı Üzerinde Etkili Olan Etmenler	116
Tablo 75: Akran Zorbalarını Belirleme Alt Boyutlarından Terör Üzerinde Etkili Olan Etmenler	117
Tablo 76: Akran Zorbalığı Alt Ölçeklerinin Cinsiyete Göre Oransal Dağılımı	118
Tablo 77: Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaşa Göre Değişimi.....	119
Tablo 78: Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Değişimi	119
Tablo 79: Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaşa Göre Değişimi.....	120
Tablo 80: Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının “Evet”, “Hayır” Yanıtına Göre Değişimi.....	121

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Saldırganlık, Şiddet ve Zorbalık Arasındaki İlişki.....	15
Şekil 2: Zorbalık Olaylarında Paylaşılan Roller	31
Şekil 3: Zorbalar Neden Zorbaca Davranışta Bulunurlar	43
Şekil 4: Zorbalığın Çember Etkisi	49
Şekil 5: Model Alma İle Öğrenme Aşamaları.....	53



SEMBOLLER / KISALTMALAR LİSTESİ

AZKBÖ	Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği
AZBÖ	Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
APA	American Psychological Association
NASW	National Association of Social Workers
DSÖ	Dünya Sağlık Örgütü
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
ANOVA	Varyans Analizi-Analysis of Variance
R^2	Regresyon Açıklayıcılık Katsayısı
p	Anlamlılık Düzeyi
F	F istatistiği
r	Pearson Korelasyon Katsayısı
sd	Standard Deviation
Akt.	Aktaran

ÖZET

Yelboğa, N. (2018). Liseli Öğrencileri Akran Zorbalığına İten Nedenlerin Değerlendirilmesi ve Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Çözüm Önerilerinin Sunulması. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Hizmet ABD. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Bu araştırmada, okul zorbalığı, zorbalık türleri ve zorbalık oranlarını belirlemek; zorbalığı cinsiyet, yaş, sınıf, okul, ailenin aylık geliri, akademik başarı, okul memnuniyeti, anne-baba eğitim durumu ve algılanan anne-baba tutumu gibi değişkenler açısından açıklamak amaçlanmıştır. Ayrıca akran zorbalığı okul sosyal hizmeti bağlamında değerlendirilmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur.

Araştırma verileri Artvin İli Borçka İlçe merkezindeki dört lise okulunda 2017-2018 eğitim öğretimin II. kademesine devam eden 540 öğrenciden elde edilmiştir. Veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği” Türkçe uyarlaması (Gültekin ve Sayıl, 2005), “Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği” Türkçe uyarlaması (Gültekin ve Sayıl, 2005) kullanılmıştır. Toplanan verilerin değerlendirilmesinde ortalama, standart sapma, Ki-Kare, T-Testi, Anova, Korelasyon, Faktör Analizi ve Hiyerarşik Regresyon analizleri kullanılmıştır.

Çalışmamızda ölçeklerden alınan puanlara göre zorba, kurban, zorba/kurban ve karışmayanların oranları hesaplanmış; araştırmaya katılanların % 82.2’si karışmayan, % 10.2’si kurban, % 5.2’si zorba/kurban ve % 2.4’ü zorba olarak bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre; zorbalığa uğrama düzeylerine bakıldığında (% 10.2) okullar, sınıf, yaş, anne-baba eğitim durumu, aile desteği, algılanan anne baba tutumu ve aylık gelir açısından anlamlı farklar görülmemiştir. Cinsiyet bağlamında mağdurlar açısından herhangi bir fark görülmezken, erkekler daha çok zorbaca davranmaktadır. Ayrıca okul memnuniyet durumuna göre zorbalığa hedef olanlar açısından anlamlı bir fark görülmüş ve okuldan memnun olmayanların daha fazla zorbalık mağduru olduğu ortaya çıkmıştır. Zorbalık davranışı gösterme (% 2.4) durumu incelendiğinde ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre zorbalık davranışı gösterme durumu farklılık göstermiştir. Ölçekten alınan puanlara göre erkek (Ort., 6.66) öğrenciler kız (Ort., 4.47) öğrencilere nazaran daha çok zorbaca davranmaktadır. Diğer değişkenlerden yaş, sınıf, anne-baba eğitim durumu, ailelerin aylık geliri, algılanan aile desteği açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Mağdurlar açısından anlamlı farklılık gösteren okul memnuniyeti zorba öğrenciler açısından anlamlı bulunmuştur. Buna göre okuldan memnun olmayanların zorbalık davranışı gösterdiği söylenebilir.

Ayrıca ölçeklere Varimax Temel Bileşenler Analizi uygulanmış ve ölçekler alt boyutlara ayrılmıştır. “AZKBÖ”den; Sözel istismar, Fiziksel saldırı, Sosyal manipülasyon ve Kişisel eşyaya saldırı alt boyutları ortaya çıkmıştır. “AZBÖ” ise; Alay, Açık saldırı, Kişisel eşyalara saldırı, İlişkisel saldırı ve Terör olmak üzere beş faktöre ayrılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Zorbalık, Akran zorbalığı, Zorba, Mağdur/Kurban.

ABSTRACT

Yelboğa, N. (2018). Assessment of Causes of Peer Bullying in High School Students and Presentation of Solution Suggestions in the Context of School Social Work. İstanbul University, Institute of Health Science, Department of Social Work Master's Thesis, İstanbul.

In this research, it was aimed to determine school bullying, bullying types and bullying rates; and to explain bullying with the variables such as gender, age, class, school, family income, academic achievement, school satisfaction, parental education status and perceived parental attitude. In addition, peer bullying has been evaluated in the context of school social work and solution proposals have been presented.

Data were collected from 540 students at the II. stage in four high schools within the border of Borçka District of Artvin during 2017-2018 education period. "Personal Information Form", The Turkish version of "The Peer Victimization Scale" (Gültekin ve Sayıl, 2005) and the Turkish version of "The Peer Bullying Scale" (Gültekin and Sayıl, 2005) were used as data collection tools. Mean, standard deviation, Chi-Square, t-test, Anova, Correlation, Factor Analysis and Hierarchical Regression analyzes were used for the evaluation of data.

The ratios of bullies, victims, bully/victims and non-victims were calculated according to the points scored on our scale; 82.2% of the respondents were not involved, 10.2% were victims, 5.2% were bully/victim and 2.4% were bully. According to findings; (10.2%), there were no significant differences in terms of school, class, age, parental education, family support, perceived parental attitude and monthly income. While there is no difference in terms of victims in terms of gender, males are more bullied. In addition, according to the school's satisfaction level, there was a meaningful difference between those who were targeted at bullying and those who were not satisfied with the bulletin were found to be more bullied victims. When bullying behaviors (2.4%) were examined, bullying behaviors according to the gender showed significant difference. According to the scores of the scale, boys (mean, 6.66) bullied more than girls (mean, 4.47). There were no significant differences between the other variables in terms of age, class, educational status of the parents, monthly income of the families, perceived family support. School satisfaction, which shows significant difference for victims, was found to be significant for bullying students. Accordingly, it can be said that those who are not satisfied with the school show bullying behaviors.

In addition, the Varimax Basic Component Analysis was applied to the scales and the scales were subdivided. Four sub-dimensions as; Verbal abuse, Physical aggression, Social manipulation, and Attack on Personal Assets were determined for "The Peer Victimization Scale". Five sub-dimensions as: Mockery, Open attack, Attackin Personal properties, Relational attack and Terror were found for "The Peer Bullying Scale".

Key words: Bullying, Peer bullying, Bullying, Victim/Victim.

GİRİŞ VE AMAÇ

İnsan toplumsal, sosyal bir varlıktır. Toplumun bir parçası, bir üyesidir. İnsanın sosyal olması Tomanbay (2007:1)'ın belirttiği gibi “toplumun yanında olması”, “topluma karşı ilgili olması”, “dünya ile etkileşime girmesi” demektir. İnsan yaşam döngüsü içerisinde öğrenir, plan yapar, sorun çözer, iletişim kurar, çevresiyle uyum içerisinde yaşamaya çalışır. Bununla birlikte insanların esnekliğine ve davranış değiştirebilme özelliğine rağmen bu her zaman mümkün olmamaktadır.

İnsanın ilişkilerinde, günlük yaşamda bazı sorunlar ortaya çıkmakta ve çatışmalar görülebilmektedir. Bu sorunlar bazen bir hayli yıpratıcı ve yıkıcı olabilmektedir. Söz konusu çocuklar olunca bu sorunlardan psiko-sosyal açıdan olumsuz etkilenme durumu daha da ciddi olabilmektedir.

İnsan gelişim dönemleri içerisinde önemli bir evre olan çocukluk çağında, birçok çocuk açlıkla savaşmakta, suça itilmekte, eğitim ve sağlık haklarından yeterince yararlanamamakta ve ölüme sürüklenmektedir. Günümüzde dünyada ve Türkiye’de çocukların yaşamını tehdit eden savaş, göç, madde kullanımı, şiddet ve zorbalık gibi birçok konu bulunmaktadır. Ergenlik döneminin beraberinde getirdiği bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan hızlı gelişim ve değişim de bireyin karşılaştığı bu sorunların etkisini derinleştirebilmektedir. Söz konusu bu sorunlar çocuk ve ergenlerin birçok açıdan potansiyellerini gerçekleştirmelerine engel olmaktadır.

Çocuk ve ergenlerin gelişim süreci boyunca zamanlarının büyük bir kısmı okulda geçmektedir. Dolayısıyla bu ortamlarda da karşılaşılan problemler olabilmektedir. Okul zorbalığı ve okulda şiddet olayları son yıllarda yaygınlık gösteren bu problemlerin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu bakımdan eğitim-öğretim ortamlarının güven ve huzur verici olması önem arz etmektedir. Okul zorbalığı çocukların akademik başarısını ve psikososyal iyilik hallerini olumsuz etkilediğinden, güvensiz okul iklimine bağlı olarak kendilerini gerçekleştirmeleri engellendiğinden ve zorbalığın etkileri uzun bir döneme yayıldığından okulda zorbalık önemsenmesi gereken bir konu haline gelmektedir.

Zorbalık olaylarının çocuklar arasında görülme durumu çok eski tarihlere dayanmaktadır. Söz konusu olayları birçok birey bizzat yaşamış veya başka çocuklara uygulanan saldırgan davranışlara tanıklık etmiştir. Hatta bazı çocukların diğer bazı çocuklara sistematik olarak saldırganca davranması ve acımasızca davranmaya zorlanması edebi eserlerde ve filmlerde yer edinmiştir (Dölek, 2002: 25). Bununla birlikte insanlığın çağlar boyu tartışmasız anlaştığı belki de tek konu çocukların toplumun geleceği olduğu gerçeğidir.

İnsan, sevgisini hiç sakınmadan çocuklara vermiş, en güzel düşleri onlar için kurmuş ve yaşanması bir dünyayı çocuklar için istemiştir. Ne var ki, bu uğurda verilen nice savaşıma, nice uğraşıya karşın çocukların yüzleştiği sorunlar tüm ağırlığıyla var olmaya devam etmektedir (Yavuzer, 2016: 11).

Son zamanlarda yapılan araştırmaların sonuçları ve medyada çıkan haberler incelendiğinde, tüm önlemlere karşın çocuk ve ergenlik dönemindeki bireyler arasında şiddet ve suç olaylarının artış gösterdiği görülmektedir. Söz konusu şiddet ve suç olaylarının bir kısmı okullarda meydana gelmektedir (Buluç, 2006: 1; akt. Eşici, 2007: 30).

Okullar farklı kültürel özelliklere sahip, farklı zihinsel, biyolojik ve duygusal gelişmişlik düzeylerde, farklı algılama, anlama ve kavrama yetenekleri olan ve farklı değer, gereksinim, seçim, inanç, tutum ve kişilik özelliklerine sahip bazen yüzlerce bazende binlerce öğrencinin aynı ortamı ve zamanı birlikte paylaştıkları yerlerdir. Bu nedenle bu kadar farklılığa sahip bireylerin aynı gereksinimlere aynı zamanda sahip olması, gereksinimlerinin aynı ölçüde karşılanması ve tatmin edici olması beklenemez. Bu durum okul ve sınıf ortamlarında “kişiler arası çatışmalar ve anlaşmazlıklara” yol açmaktadır (Türnüklü, 2006; akt. Yurttaş, 2010:1). Bu açıdan bireylerin biyo-psiko-sosyal yönden gelişimlerini önemli ölçüde etkileyen eğitim ve öğretim etkinlikleri her zaman istenilen seviyede devam edememektedir. Çünkü “istenmeyen öğrenci davranışları” ve “öğrenci problemleri” eğitim faaliyetlerini sekteye uğratabilmektedir (Aktan, 2015: 245). Bu problemlerden bir tanesi de zorbalık olaylarıdır.

Olweus zorbalıktan söz edebilmemiz için, bir veya birden fazla kişinin sürekli ve uzun bir süre boyunca diğer bir kişiye acı veren ve hoş olmayan davranışta bulunması gerektiğini belirtmektedir. Ona göre acı ve hoşnutsuzluk meydana getiren tekme, vurma, hakaret, şantaj ve tehditler doğrudan zorbalık kapsamına girmektedir. Sistematik bir şekilde devam eden alay etme de bu kapsamda değerlendirilmektedir. Dolaylı zorbalık ise dışlama, bireyin bir gruba dahil olmasını engelleme ve arkadaş edinmesine engel olmaya karşılık gelmektedir. Bu gibi durumlar da bireyde aynı acı ve üzüntüye sebep olabilmektedir (Olweus ve Solberg:7).

Roland (1989) da zorbalık için “Bir birey veya grup tarafından kendisini koruyamayacak durumda olan kişiye karşı yapılan fiziksel veya psikolojik sonuçları olan ve süreklilik arz eden şiddet türüdür.” (Roland, 1989; akt. Pişkin, 2002: 535) demektedir.

Literatür tarandığında zorbalığın ne olduğu ve türleri ile ilgili birçok tanımlamanın yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlardan bir tanesi de zorbalık olaylarındaki güç

dengesizliğine vurgu yaparak fiziksel veya psikolojik açıdan farklı güçteki öğrencilerin kavga etmeleri olarak belirtilmektedir. Zorbalık sürecinde güç dengesizliği ile birlikte üzerinde durulan diğer iki önemli husus ise “süre” ve “tekrar”dır“ (Sharp, Thompson ve Arora, 2000: 37-45).

Zorbalık tanımlarında genellikle aşağıda belirtilen kriterlerin önemine vurgu yapılmaktadır.

1. Mağdur ve zorba arasındaki psikolojik ya da fiziksel güç dengesizliği,
2. Bireye karşı tekrarlanan olumsuz davranışlar,
3. Tahrik edilmeden diğerini incitmek için kasıtlı niyet taşıma (Aalsma ve Brown, 2008: 101-102; Slee, 1995; akt. Satan, 2006:2; Pişkin, 2002: 535).

Farrington (1993, akt. Smith ve Myron, 1998: 405) farklı ülkelerde yapılan zorbalık araştırmalarını inceleyerek zorbalık olaylarının genel özelliklerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

1. Fiziksel, sözel, psikolojik saldırı veya yıldırma.
2. Zorba daha güçlüdür veya daha güçlü olduğu kabul edilmektedir.
3. Zorba korku yaratma ve/veya zarar verme niyetindedir.
4. Davranış mağdur tarafından provoke edilmemiştir.
5. Davranış süreklilik göstermektedir.
6. İstenilen etkiyi oluşturmaktadır.

Alan yazında okul zorbalığının çocukların okula devamını azalttığı ve okuldan kaçma davranışına neden olduğu ve çocuğun fiziksel ve psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. Okul zorbalığının sonuçlarının sadece okul yaşamıyla sınırlı kalmaması, intihara kadar varan olumsuz sonuçlar doğurması zorbalığı okullarda bir sendrom haline getirmektedir (Yaman ve ark. 2011: 9).

Hatta Olweus (1993, akt. Bollmer ve ark. 2005:702) çocukluk çağında zorbaca davranan genç yetişkinlerin 20’li yaşlarında dört kat daha fazla suç davranışlarında bulunduklarını belirtmiştir. Bu konuda genellikle zorbalığın daha çok mağdur üzerindeki etkilerine odaklanılırken, zorbalar da uzun dönemde bu davranıştan olumsuz etkilenme riski taşımaktadır. Bununla birlikte zorbalık olaylarına karışan çocuklar düşmanca davranma ve diğerlerini kontrol etme eğilimi gösterirler. Zorba çocuklar sadece akranlarına değil öğretmen, ebeveyn ve kardeşlerine de agresif davranırlar. Diğer bazı araştırmalar (Kaltiala-Heino ve ark. 1999: 348) zorbaların özellikle de zorba/mağdurların problemlerini içselleştirdiklerini, depresyona girme ve intihar etme riski taşıdıklarını vurgulamaktadır.

Williams ve arkadaşları (1996: 18-19) yaptıkları araştırmada okulda sıklıkla zorbalığa maruz kalan çocukların daha çok altını ıslatma, uyku problemleri eğiliminde olduklarını ve baş- karın ağrıları şikayetlerinde bulunduklarını ortaya koymuştur.

Bu denli olumsuz sonuçlar doğuran zorbalık olaylarının görülme sıklığına ilişkin literatür bilgilerine değinmekte yarar vardır. Örneğin Finlandiya’da 8196 öğrenci ile yapılan bir çalışmada kızların % 5’i erkeklerin % 6’sı haftada en az bir kere zorbalığa maruz kaldığını; kızların % 2’si ve erkeklerin % 9’u haftada en az bir kez zorbaca davrandığını bildirmiştir (Kaltiala-Heino ve ark. 1999: 348).

Yakın tarihli bir ABD örneğinde 16,000 devlet ve özel okullarında 6’dan 10. sınıfa kadar okuyan öğrencilerin % 10’nunda fazlası sık sık zorbalığa maruz kaldıklarını, %13’ü diğerlerinin kabadayılıklarıyla uğraştıklarını, % 6.3’ü zorba-kurban olduğunu bildirmiştir. Bu bilgiler çalışmaya katılanların yaklaşık olarak % 30’unun bir şekilde zorbalık olaylarına karıştığını göstermektedir. Avustralya ve diğer bazı Avrupa ülkelerinde yürütülen çalışmalarda da zorbalık % 15 ile % 20 arasında değişmekte hatta bazı ülkelerde % 70’lere varmaktadır. En düşük oranda (%1.9) İrlanda’da görülmüştür (Nansel ve ark. 2001: 2095).

Norveç’te 1983’te Olweus tarafından 130,000 ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle ile yürütülen çalışmalarda öğrencilerin % 15’i ayda 2-3 defa düzenli olarak zorbalık olaylarına karıştığı bulunmuştur (Olweus, 2010: 4). Aynı soruların 11, 000 öğrenci ile kullanıldığı 2001 yılındaki çalışmada ise mağdur olan öğrencilerde % 50, daha ciddi zorbalık olaylarına karışan öğrencilerde ise % 65 artış olmuştur.

Otuz beş ülkenin dahil edildiği bir çalışmada (Currie ve ark. 2004: 134) ergenlerin yaklaşık % 35’i son birkaç ay içerisinde arkadaşlarına zorbaca davrandığını % 34’ü ise mağdur olduğunu bildirmiştir. Bu oranlar ülke ve bölgelere göre değişmekle birlikte 11 yaş için % 9-54; 13 yaş için % 17-71 ve 15 yaş için % 19-73 arasındadır.

Genel olarak ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin % 10’u akranları tarafından zorbalığa maruz kaldıklarını bildirmişlerdir. Bu çocukların birçoğu uzun yıllar sözel ve fiziksel saldırıları da deneyimlemektedir. Bu olumsuz deneyimler çocuklarda anksiyete, depresyon, yalnızlık ve düşük benlik saygısı gibi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Hodges ve ark. 1999: 94).

Pişkin (2005; akt. Aktan, 2015: 248-249) zorbalığın Türkiye’de görülme sıklığı ile ilgili yaptığı taramalarda zorbalık olaylarının % 11 ile % 50 arasında yaygınlık gösterdiğini ifade etmiştir. Atik ve arkadaşlarının 389 öğrenci ile yürüttükleri araştırmada bu oran zorbalılar için % 8, kurbanlar için % 19.8, zorba/kurbanlar için %7.7 ve karışmayanlar için

% 64.5 olarak bulunmuştur (Atik ve ark. 2012; akt. Aktan, 2015: 248-249). Kapıcı (2004: 4)'nın 206 öğrenci ile yaptığı araştırmada katılımcıların % 40'ının sözel, duygusal, bedensel ve cinsel zorbalığa maruz kaldığı bulunmuştur. Yıldırım (2001, akt. Gültekin ve Sayıl, 2005: 48) 4. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin % 26.2'si kurban, % 16. 4'ü zorba, % 23. 8'i ise hem zorba hem kurban olduğu ortaya çıkmıştır. Dölek (2002: 182-185)'in 5, 7 ve 9. sınıflarla yaptığı 659 öğrenciden oluşan çalışmasında öğrencilerin son beş gün içerisinde sıklıkla zorbalığa uğrama oranı % 9.28 iken, son dönem içerisinde sıklıkla mağdur olduğunu belirten öğrencilerin oranı % 8. 17'dir. Diğer bir araştırma ise (Doğan-Ateş ve Yağmurlu, 2010:31) 2,641 Türk öğrenci ile (10-15 yaş) yapılmış; bulgular sözel zorbalık için % 31, fiziksel için % 24, ilişkisel için % 21 ve cinsellik için % 8 oranını vermiştir. Aynı araştırmada erkeklerin fiziksel, sözel ve cinsel anlamda daha çok mağdur olduğu bulunmuştur.

Literatürdeki bu bilgiler dikkate alındığında hem dünyada hem de ülkemizde okullarda zorbalık olaylarının yaygın olduğu görülmektedir. Zorbalık olayları hergün sayısız çocuğun gelişimini fiziksel, sosyal ve psikolojik açıdan ciddi derecede etkileyen bir problem halini almıştır. Zorbalık olayları çocuklar için kalıcı ve etkisi uzun süre devam eden sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Sürekli zorbalığa maruz kalan öğrenciler yalnızlık, kaygı, depresyon ve akademik sorunlar yaşamaktadır (Nansel ve ark. 2001: 2095). Ancak buna rağmen akran zorbalığının yeterince araştırılmadığı ve önleme programlarının yeterince yürütülmediği görülmektedir. Çocukların gelişiminde ve toplumsallaşmasında bu denli önemli bir noktada bulunan okullarda, çocuğun kendisinden, okul ortamından ya da çocuk-aile-okul ilişkilerinden kaynaklanan pek çok sorunun çözümünde okullarda çocukları psikososyal yönden destekleyecek meslek elemanlarına (psikolojik danışman ve rehber, sosyal hizmet uzmanı, psikolog, vb.) ihtiyaç vardır (Kılıç, 2014:2). Çünkü okullarda yer alan rehberlik servisleri çocukların psiko-sosyal sorunlarını, aile ve okuldan kaynaklanan sorunlarını ele almakta yetersiz kalmaktadır. Okul psiko-sosyal ekibin içerisinde sosyal hizmet uzmanları da yer almaktadır. Bu noktada okul sosyal hizmetinin çocuk ve ailelere yönelik daha kapsamlı hizmetler yürütmesi gerekmektedir. Ülkemizde okul sosyal hizmeti henüz uygulamaya başlamamış olmakla birlikte bu yönde yeni çalışmalar söz konusudur.

Odağı insan olan sosyal hizmet mesleğinin bireyin maddi ve manevi tüm gereksinimlerini karşılama sorumluluğu vardır. Bu bakımdan aile ve çocuk refahı, tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmet, yaşlılık refahı, eğitim ve aile hayatı, suçluluk ve ıslah hizmetleri, engellilik, sokak çocukları, alkol ve madde bağımlılığı, gençlik ve okul sosyal hizmeti olarak sınırlandırılabilir (Duman, 2000: 32).

Bu çalışmada lise okullarında eğitim görmekte olan 540 öğrencinin akran zorbalığı olaylarına karışma durumları (zorba, kurban, zorba-kurban oranları) ve bazı demografik değişkenlerin (yaş, cinsiyet, ailenin aylık geliri, anne-baba eğitim durumu, okulu sevme, vb.) zorbalıkla ilişkisi incelenmiştir. Ayrıca okul sosyal hizmetinin bu alandaki rol ve sorumlulukları üzerinde durulmuş ve okullardaki gerekliliği tartışılmıştır.



1. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ LİTERATÜR

1.1. Gençlik

Milli Eğitim Bakanlığı gençlik tanımını, “buluş çağına girme ile başlayan biyopsikolojik açıdan çocukluğun sona erdiği ve toplum hayatında sorumluluk alma dönemi olan, genç yetişkinliğin başladığı dönem olarak nitelendirilen 12-24 yaşları arasındaki gruptur.” şeklinde yapmaktadır (Kulaksızoğlu, 2017: 33; Dinçel, 2006: 14). Birleşmiş Milletler (BM) ve Birleşmiş Milletler, Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) gibi örgütler ise “genç” kavramı için 15-24 yaş arasındaki kişiler tanımlamasını yapmaktadır (Gür ve ark. 2012: 13). Yine UNESCO genç için “evsiz ve henüz çalışmayan insan” ifadesini kullanmaktadır (Dinçel, 2006: 14).

Yaman (2016: 35-36) gençliğin psikolojide “adolesan” eğitim bilimlerinde ve antropolojide ise “ergen” şeklinde kavramsallaştırıldığını ifade etmektedir. Sosyolojik açıdan gençlik; kişinin biyolojik temelli varlığı yadsınmadan, kültürel ve sosyal açıdan sürekli değişimler geçiren bir dönem olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla gençlik dönemi bir sosyo-psiko-biyolojik şekillenme biçimi ve gelişme dönemi olarak nitelendirilmektedir.

Literatür incelendiğinde gençlik ve ergenlik kavramlarının bazı çalışmalarda birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Gençlik dönemi olarak da nitelendirilen ergenlik (Dinçel, 2006: 13) aslında gençlik dönemi içerisinde geçirilen ayrı bir evre olarak görülmektedir. Bu nedenle gençlik, ergenliği de kapsayan daha geniş bir dönemi ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle ergenlik dönemi gençlik sınırları içerisinde kalmaktadır (Yaman, 2016: 36; Koç, 2004: 234). Dolayısıyla karmaşık gibi görünmekle birlikte esasen gençliğin çocukluktan ergenliğe geçiş dönemi olarak genel kabul gördüğü dikkati çekmektedir. Ergenlik ve gençlik kavramları arasındaki farkla ilgili olarak Michelle Perrot, gençlik kavramının politik, ergenliğin ise biyolojik ve ahlaki bir mana taşıdığını ifade etmektedir. Bu anlamda ergenliğin daha çok bir kriz, gençliğin de kuşak kavramıyla anıldığı savunulmaktadır (Yaman, 2016: 45). Kulaksızoğlu (2017: 32) ergenliğin çocukla yetişkinlik arasında kalan dönem olduğunu belirtmektedir. Ayrıca gençliğin belirli bir yaş sınırı olmadığını ve gençlik kelimesinin de ergenlik kelimesi yerine kullanılabileceğini ifade etmektedir.

1.2. Ergenlik

Alan yazında ergenlik dönemi ile ilgili bir çok tanımlamanın yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlamalardan bazıları şunlardır. Enç (1970)'e göre “cinsel öğelerin fizyolojik olgunluğa erişmesi ile başlayan ve erinlik yetişkinlik arasındaki çağ”, Yörükoğlu (1990)'na göre “çocuklukla erişkinlik arasında yer alan gelişme, ruhsal olgunlaşma ve yaşama hazırlık dönemi” Strang (1976)'a göre ise “bireyin üreme organlarının kendi türünden üreme kabiliyetini kazanana kadar geliştiği bir dönem”dir (Akt. Aktuğ, 2006: 9).

Ergenlik Türk Dil Kurumu (2017) 'na göre ‘*cinsel organların fizyolojik gelişmesiyle başlayan, bülüğa ermişlikle yetişkinlik arasındaki dönem, yeni yetmelik, ergenlik çağı*’ olarak tanımlanmaktadır.

Ergenlik sözcüğü Latince’de büyümek, kıllanmak, olgunlaşmak anlamındadır. Bu dönem yoğun ve hızlı bir biyo-psiko-sosyal değişimin söz konusu olduğu, bireyin geleceği ile ilgili plan yaptığı ve sosyal çevresinde kendine yer edinmeye çalıştığı bir süreçtir (Eskin ve ark. 2008, 383). Benzer şekilde Steinberg (2007: 21) de ergenliğin Latin kökenli bir kelime olduğunu “yetişkinliğe doğru büyüyen” anlamındaki *adolescere* yükleminden türediğini ve bütün toplumlarda çocukluğun olgunlaşmamışlığından yetişkinin olgunluğuna yani biyolojik, psikolojik, toplumsal ve ekonomik geçişin gerçekleştiği bir dönem olduğunu belirtmektedir.

Yavuzer (2016: 30) de “çocuk” sözcüğüyle henüz reşit olmamış ergenlerin kastedildiğini ve yaş aralığının 11-18 yaş grubu olduğunu ifade etmektedir. 14 yaş grubunun hem bazı Avrupa ülkelerinde hem de ülkemizde en çok suç işlenen yaş olduğunu, bu dönemin “*problemlili evre*” ya da “*geçiş evresi*” olarak nitelendirildiğini ve ergenlik dönemine rastladığını vurgulamaktadır. “*Ben kimim?*”, “*Kime benzemeliyim?*”, “*Başkalarına nasıl görünmeliyim?*” gibi sorulara yanıt arandığını ve çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemine denk geldiğini belirtmektedir.

Ergenlik dönemi üzerine çalışan psikolog Sullivan da ergenliği üç aşamada açıklamaktadır. İlk aşama ön ergenlik dönemi olup; çocukluktan ergenliğe geçişin ilk basamağını oluşturmaktadır. Bu dönemde arkadaş edinme davranışı ve her iki cinsten kişilerle ilişkiler kurma yoluyla sosyo-kültürel bir çevre oluşturulmaktadır. İkinci aşama ise; genç ergenlik dönemidir. Bazı temel ihtiyaçların karşılandığı ve cinsel anlamda bir olgunluğun görüldüğü aşamadır. Son aşama ise genç ergenlik dönemi olup; cinsel davranış kalıplarının belirlendiği ve bu sürecin yaşamının geri kalan kısmına nasıl yansıtılacağına dair bir fikrin oluştuğu dönemdir (Yaman, 2016: 48).

Bu dönemde meydana gelen değişimlerden ergenlerin çoğu zaman rahatsızlık duyduğunu ve stres yaşadığını belirtmek gerekir. Bu sebeple G. Stanley Hall de ergenlik dönemini “fırtınalı ve stresli” bir süreç olarak nitelendirmektedir. Ona göre ergenlik yeniden doğmak kadar sancılı bir dönemdir (Dinçel: 2006, 12; Uysal, 2003: 31) Rutter da (1976) aynı görüşü desteklemekte ve ergenin iç dünyasında bazı rahatsızlıklar geçirmekte olduğunu ve çevresinin de bunu fark etmediğini belirtmektedir. Bu sebeple Parman (1998) de ergenliği ikinci kez doğmak olarak değerlendirmektedir. Hatta Dolto, ergenliği hassalık, kırılganlık bakımından bebeklik dönemine benzetmektedir. Bu nedenle ergenlik aynı zamanda zayıflığı, korumasızlığı ve riskli bir dönemi ifade eder. Buna karşın Erikson’un ergenliğin “stresli ve fırtınalı” sürecine ilişkin bakışı farklıdır. Erikson her insanın tek olduğunu, her yönüyle farklılık gösterdiğini, insanların problemleri birbirine benzese de probleme yaklaşımlarının farklı olduğunu ifade etmektedir (Dinçel, 2006: 29).

Kulaksızoğlu (2004) bu dönemde ergenin toplum içinde bir statü arayışında olduğunu belirtmektedir. Toplumla uyumun ihtiyaçlarının karşılanması anlamına geldiğini ifade etmektedir (Kaya, 2009: 22). Koç (2004) da toplumla uyumun deneyimler yoluyla zamanla oluşabileceğini savunmaktadır (Koç, 2004: 238). İnanç ve arkadaşları (2004) aile içerisinde söz hakkı tanınan, sevgi ve güven ortamında yetişen, deneyimler için fırsatlar tanınan ergenlerin ilk sosyal uyumlarını sağlıklı bir şekilde geçirdiklerini ve bu durumun ergenlik döneminde kendilerine kolaylık sağladığını belirtmektedir (Kaya, 2009: 23).

Torun (2007)’da ergenliği çocukluk ile yetişkinlik arasında yer alan bir dönem olarak tanımlamakta ve bu dönemin fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal açıdan gelişimin bireylerde değişimler yarattığını belirtmektedir. Bu dönem bireyin hem bunalım yaşadığı hem de yeni kimlik kazanımının olduğu süreçtir. Bu sebeple bireyler kritik bir evreden geçmektedir (Acar ve Kılınç, 2017: 288). Bu evrede ergen karşılaştığı problemlere çözüm üretmede kendini yalnız hissedebilmekte ve kimsenin kendisine yardımcı olmadığını düşünebilmektedir. Bununla birlikte bu dönem bireyin gelecekteki yaşam sürecini planlaması konusunda kilit bir dönemdir (Aktuğ, 2006: 9).

Ergenlik yaşamın ikinci on yılı olarak da tanımlanabilmektedir. Geçmişte “ergenlik” yenidoğan (teenager) kavramıyla (13’ten 19’a) eşdeğer olarak kullanılmıştır. Ancak geçen yüzyılda fiziksel anlamda insanlar hem daha erken olgunlaştığından hem de işe girme ve evlenme gibi yaşam olaylarının 20’li yaşların ortalarına kadar ertelenmesinden ergenliğin 20’li yaşların başına kadar geçen zaman dilimi içerisinde değerlendirmek daha doğru olmaktadır (Steinberg, 2007: 21-22).

Ancak yine de ergenlik döneminin yaş olarak sınırlarını net bir şekilde belirtmek mümkün olmamaktadır. Kimi kaynaklarda 9-18, kimilerinde 13-22, kimilerinde 15-25, kimilerinde ise 12-25 yaşlarını kapsayan bir dönemdir. Tablo 1’de de yaş aralıklarına göre farklı bir sınıflandırmanın yapıldığı görülmektedir. Hangi yaşta olursa olsun ergenlik özünde hızlı bir gelişim ve değişimin söz konusu olduğu, fiziksel değişikliklerin belirgin olarak görüldüğü bir döneme işaret etmektedir. Bu değişiklikler her bireyde aynı yaşta gerçekleşmemektedir. Bu sebeple ergenliğe geçişin zamanında mı, erken mi yoksa geç mi yaşandığı önem kazanmaktadır. Çünkü olgunlaşma dışarıdan kolayca fark edilmekte ve söz konusu durum bazen alay konusu olabilmekte bazen de aşırı ilgiyi veya ilgisizliği beraberinde getirmektedir (Gül ve Güneş, 2009: 81-82; Koç, 2004: 233-234).

Tablo 1: Ergenlik Dönemi Yaş Sınırları

1.Ergenliğin başları	11-13 yaş (kızlar)
	13-15 yaş (erkekler)
2.Ergenliğin ortaları	14-16 yaş (kızlar)
	15-16 yaş (erkekler)
3.Ergenliğin sonları	16/17-21 yaş

Kaynak: Kulaksızoğlu (2017) ’dan alınmıştır.

Hatta Koç cinsiyetler bağlamında durumu ele alarak hiçbir dönemde erkekler ile kadınlar arasındaki farkın bu kadar net olmadığını ifade etmektedir. Bu anlamda biyolojik faktörler ciddi bir farklılığın görülmesine neden olmaktadır. Öte yandan yaş faktörü de bu değişimlerin yaşanmasında etkili olduğundan önem kazanmaktadır (Koç, 2004: 234)

Söz konusu fiziksel ve biyolojik değişikliklerle birlikte bireyin sosyal yaşamında da ciddi değişimler yaşanmaktadır. Bu durum ergenler arasında gelişen ilişkilere yansımaktadır. Çocukluktan ergenliğe geçişle birlikte dışarıda ve arkadaşlarla geçirilen zaman artmakta bu sebeple birey daha çok akranların etkisinde kalmakta ve ailenin etkisi azalmaktadır (Bayar ve Uçonak, 2012: 2342 ; Gül ve Güneş, 2009: 80).

Cinsel gelişim, duygusal gelişim, ahlaki gelişim bireyde önemli değişiklikler meydana getiren diğer önemli gelişmelerdir. Hızlı bir büyüme ve gelişmeyle beraber, duygusal çalkantılar, karşı cinse ilgi, utangaç, heyecanlı ve kuruntulu bir süreç geçirirler. Ayrıca kişilik gelişimini büyük oranda etkileyen ahlak gelişimi de yine bu dönemde gelişmektedir. Adalet ve hukuka sadakat ve doğruyu savunma eğiliminde olurlar. Bütün bu değişim ve gelişimler

bireylerin davranışlarına yansır ve kişilik olumunu etkiler. Diğer taraftan birey bu dönemde sosyal çevrenin etkisinde olmakla beraber kritik ve önemli kararlarda aile kendisi için hala başvuru için önem arz etmektedir (Dinçel, 2006: 4).

Özcebe ve arkadaşları (2006) ergenlik döneminde çok hızlı bedensel ve ruhsal değişimlerin yaşanmasından dolayı bireyin gerginleştiği ve bu sebeple çevresine uyum sağlamada problem yaşadığını belirtmektedir. Dolayısıyla çevresinde olup bitenleri çoğu zaman anlamlandıramamakta ve mevcut düzene ters düşmektedir. Olumlu olumsuz bütün duyguların zirve yaptığı bir dönem olması bireyi öfkeye, bunalıma ve çatışmalara sürüklemektedir (Akt. Kaya, 2009: 24).

Freud'un gelişim kuramına göre ergenin çabalarından biri de toplumun onayladığı değer yargılarını benimsemektir. Çünkü ergen cinsiyetine göre bir yandan değişimler yaşarken diğer yandan da kadın ya da erkek rolüne bürünmektedir. Çözümüne kavuşturması gereken bir diğer unsur da öğrenimine ve gelecekteki mesleğine dair kalıcı bir seçim yapmasıdır. Bu dönemde bürünen rollerin çoğu geçici olabilmektedir. Düşünce, rol ve idealler bazen güçlü bir şekilde benimsenir bazen terk edilir ve onun yerine yenisi yerleştirilir. Dolayısıyla bu dönem aslında bir kararsızlık ve git-gellerin yoğun bir şekilde görüldüğü bir evredir. Bu dönemde ergen yoğun bir biçimde problemlerle yüzleşir. Ayrıca birey bu evrede geçmiş dönemlere ait çatışmalara çözüm bulma arayışındadır. Eğer bunu sağlayamazsa ergen üzerinde ciddi izler bırakır. Kimlik arayışı da toplum içindeki yerine ilişkin bir arayıştır. Kimliğini bulamazsa bir grubun kimliğine bürünmeye çalışır ve benimser. Böylece saptamalarda neden olmakla birlikte içine girmiş olduğu boşluktan kurtulmuş olur (Gençtan, 2005: 41-42).

Ergenlik dönemine ilişkin sorunlar yazılı tarihten beri yerini korumuştur. Çok önceden beri aileler, felsefeciler ve diğer birçok bilim alanı bu konuya yoğunlaşmıştır. Gençlik sorunlu bir süreç olarak görülmüş ve bu konuda birçok görüş ileri sürülmüştür. Örneğin Sokrates gençlerin lüksü seven ve otoriteyi küçümseyen bireyler olduğunu belirtmiştir. Platon ‘’ruhsal sarhoşluk’’tanımını kullanmış; Aristo ise gençleri ‘’mantıksız’’, ‘’tutkularına yenilen’’ ve ‘’eleştiri kabul etmeyen’’ bireyler olarak ifade etmiştir (Dinçel, 2006: 12).

Ergenler bu dönemde arkadaşlığı, dost edinmeyi, elde etmeyi ve akran baskısını yaşamaktadır. Ancak gençler bu dönemde bu tür sorunlarla baş edecek kaynaklara ve bilişsel olgunluğa sahip olmamaktadırlar. Bu sebeple gelişimine paralel olarak yapması gerekenlere bağlı olarak şiddet davranışlarında artış olabilmektedir. Olgunlaşmayla beraber yeni

sorumluluklar (akran ilişkileri gelişimi, ailedeki güç ilişkilerinin değişimi gibi) ve kimlik oluşturma ihtiyacı doğmaktadır (Uysal, 2003: 31).

Çalışmanın kapsamını lise düzeyindeki ergenler oluşturduğundan özellikle 12- 18 yaş grubundaki dönemin temel sorunları üzerinde durmak önem arz etmektedir. Bu dönemin temel soruları “Ben kimim ve kim olacağım”dır. Ergenlik döneminin temel özellikleri şunlardır (Atılğan ve ark. 2014: 42).

- Bedensel özellikleri ve fiziksel görünümü ile aşırı derecede ilgilidir.
- Ani duygusal değişimler ve kararsızlık görülür.
- Başkaldırcı, tepkisel davranışlar gösterir.
- Kimlik arayışı içindedir.
- Marka tutkunluğu ve özdeşim modelleri hevesleri vardır.
- Arkadaş gruplarına yönelir.
- Çalışmaya daha az isteklidir.
- Meslek seçiminde kararsızlık görülür.

Yukarıda belirtilen özellikler çerçevesinde ergenlik çağının bitimine kadar birey tarafından başarılması gereken gelişim görevleri Kılıççı (2006: 34)’ ya göre aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

1. Cinsel rolünü kabullenme ve bu role uygun davranış örüntüleri geliştirebilme,
2. Duygusal bağımsızlığını kazanma ve kendisiyle ilgili önemli kararları kendi başına verebilme,
3. Akranları içinde kabul görme, arkadaşlık, işbirliği ve liderlik yeteneklerini geliştirebilme,
4. Meslek seçimi için gerekli ön hazırlıkları yapma ve kendine en uygun mesleği seçebilme,
5. Çatışan değerleri uzlaştırma ve kendi yaşına özgü bir yaşam felsefesi geliştirebilme,
6. Öz kimliğine ulaşma ve bunu kabullenme.

Ergenlik çağı boyunca başarılması gereken bu görevler birey için gündem oluşturmakta ve bireyi tedirgin etmektedir. Aşağıdaki tabloda (Tablo: 2) Erik Erikson’ un insan gelişim evreleri ve görev-bunalım sınıflandırması yer almaktadır.

Tablo 2: Erik Erikson' un İnsan Gelişim Evreleri

Yaş	Dönem	Görevler / Bunalımlar	Etkiler
0-1	Bebeklik	Güven / Güvensizlik	Anne
1-3	İlkçocukluk	Özerklik / Kuşku ve Utanç	Anne ve baba
3-6	Okul öncesi	Girişkenlik / Suçluluk	Aile, arkadaşlar
6-11	İlkokul	Çalışkanlık / Aşağılık duygusu	Okul
12-18	Ergenlik	Kimlik / Kimlik Bunalımı	Arkadaşlar
19-35	Genç yetişkinlik	Yakınlık / Yalnızlık	Eş
36-65	Orta yaş	Üretkenlik / Durgunluk	Aile ve Toplum
65 ve üstü	Yaşlılık	Bütünlük / Umutsuzluk	Tüm insanlık

Kaynak: Atılgan, Yağcıoğlu ve Çavdar (2014: 42).

1.3. Saldırganlık

Saldırganlık, kasıtlı olarak diğer canlılara fiziksel ve duygusal yönden zarar veren her türlü davranış olarak kabul edilir. Bu açıdan saldırganlık fiziksel, sözlü ya da dolaylı yoldan problem çözmek için başvuru ve başkalarını incitmeyi amaçlayan davranış olarak tanımlanabilir (Başaran, 2014: 9; Yavuzer ve Üre, 2010: 390; Dervent ve ark. 2010: 523; Yavuzer ve Karataş: 2012, 2; Kaya, 2009: 22).

Uysal (2003)'a göre de saldırganlık herhangi bir amaç için içe veya dışa yönelen zarar verme, yıkma, hırpalama gibi tahrip eden nitelikteki davranışlardır (Uysal, 2003: 6). Saldırganlık davranışının dünya tarihi kadar eski olduğunu söylemek mümkündür (Tuzgöl, 39).

Diğer taraftan Freud'a göre saldırganlık içgüdüsel bir davranıştır ve bu davranışın altında ölüm içgüdüğü yatmaktadır. Saldırganlık aslında ölüm iç güdüsünün dışarıya yönelmesidir. Aslında dışarıya yönelen bu tepki insanın kendine dönük yıkıcılığının dışavurumudur. Bu açıdan bakıldığında saldırganlık ölüm iç güdüsünün üretmiş olduğu enerjinin dıştaki objelere yansıtılmasıdır (Gençtan, 2005: 31; Uysal, 2003: 20).

Yapılan araştırmalar neticesinde saldırganlık davranışının gelişimsel özelliklere göre şekillendiği (Avcı ve Yıldırım, 2014: 159) saldırganlığın da diğer bir çok davranış gibi sonradan öğrenildiği savunulmaktadır (Genç, 2007: 6; Yaman ve ark. 2011: 26). Bu sebeple yapılan araştırmalar saldırganlık davranışının aile içi ilişkilere ve arkadaş çevresine göre

geliştiğini göstermektedir (Özgür ve ark. 2011: 58). Bu bağlamda sosyal öğrenme yoluyla saldırganlık davranışının öğrenildiğini Bandura ve arkadaşları sosyal öğrenme kuramıyla belirtmişlerdir. Bu kuramcılara göre insanların doğuştan saldırgan olmadığı ve saldırganlığın toplumsallaşmayla beraber ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Bu sebeple saldırganlık davranışı daha çok dışsal faktörlere bağlanmıştır. Anne babanın model alınarak ve sosyal çevrenin etkisiyle bu davranışın ya hiç ortaya çıkmayacağı ya da ortaya çıktığı gibi unutulabileceği savunulmaktadır (Eroğlu, 2009: 207).

Bolat ve arkadaşları (2011) çocukluk ve ergenlik döneminde ailede görülen şiddetin bireyin psikolojik, sosyal, bilişsel açıdan gelişiminde etkili olduğunu savunmaktadır. Bu bireylerin zorba davranışlarda bulunma ve zorbalık olaylarına katılma oranını arttığını belirtmektedir (Bolat ve ark. 2011: 11). Bu anlamda aile içi ilişkilerin sağlıklı olup olmaması öğrencilerin davranışlarını ciddi anlamda etkilemektedir.

Aksoy ve Ögel'in (2004) suç işleyen ergenlerle yaptıkları araştırmada suç işlenen bir ortamda bulunmanın ve ailede şiddetin görülmesinin okulda öğrencilerin şiddete maruz kalmalarında etkili olduğu vurgulanmıştır. Bu noktadan hareketle aile ile birlikte okul ve diğer sosyal çevrenin suç davranışının ortaya çıkmasında önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür (Aksoy ve Ögel, 2004: 3-83; Yıldız ve Sümer, 2010: 163).

Okullarda saldırganlık olaylarının son yıllarda hem dünyada hem de ülkemizde arttığı ifade edilmektedir. Okulların temel işlevleri incelendiğinde güvenlik, istenmeyen davranışlardan korunan bir çevre sunma ve güvenli bir ortamda eğitim etkinlikleri gelmektedir (Derwent ve ark. 2010: 523). Ancak her zaman güvenli ve sağlıklı bir ortamın sağlanması mümkün olmamaktadır. Meclis Araştırma Komisyonunun 2009 yılında 260 orta öğretim kurumunda 26 bin 9 öğrenciyle yaptığı araştırmaya göre lise öğrencilerinin % 15,1'i okula silahla gitmektedir. Öğrencilerin % 9,2'si delici ve kesici alet, % 5,9'u ateşli silah ile okula getirmektedir. % 7,7'si okulda herhangi bir çete üyesi olduğunu belirtmektedir. Hem silah taşıyan hem de okula delici ve kesici alet getiren öğrencilerin çoğu bu davranışın sebebini güvensiz bir ortama dayandırmakta ve kendilerini bu şekilde daha iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir (<http://www.hurriyet.com.tr/liseler-patlamaya-hazir-bomba-gibi-11129332>, 22.10.2017).

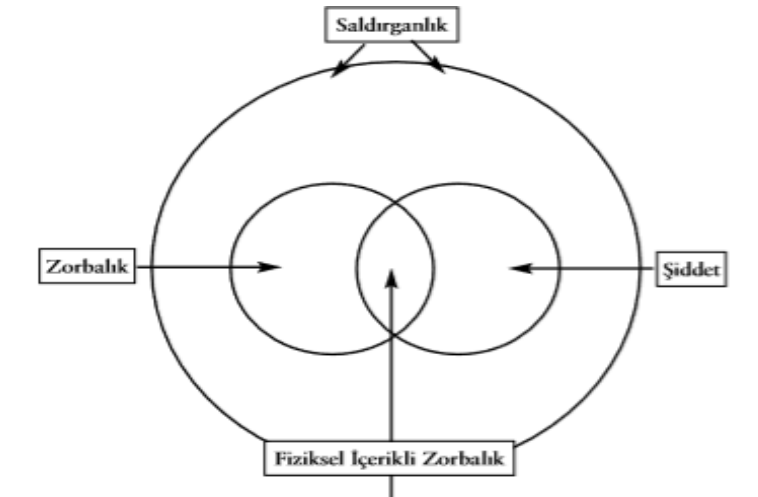
Zorbalık, şiddet ve saldırganlık kapsamındaki davranışlar bazen iç içe geçmiş durumda olabilmektedir. Bu nedenle hangi davranışın şiddet, zorbalık ya da saldırganlık sayılacağı tartışılmaktadır. Örneğin ABD'de sık sık rastlanan okulda silah taşıma, gözdağı verme ya da duvar yazıları şiddet (Shaw, 2006, Kaynak, Yurttaş, 2010: 36) kapsamında

değerlendirilmektedir. Ancak bu davranışlar kabadayılık olarak da kabul edilmektedir. Bu bakımdan zorbalık, şiddet ve saldırganlık arasındaki ilişkinin açıklığa kavuşturulması saldırganlığın daha kolay anlaşılmasını sağlayacaktır.

Saldırganlık, zorbalık ve şiddet arasındaki bağlantı incelendiğinde saldırganlık; bir türe ait üyelerin birbirine zarar vermek için başvurduğu davranışlar iken, zorbalık; saldırganlığın bir biçimi niteliğinde olup amaca yönelik düzenli ve kasıtlı olarak eşit olmayan gücün, otorite kurmak, yıldırım gibi amaçlarla kullanılmasıdır. Şiddet ve saldırganlık arasındaki ilişki incelendiğinde Olweus (1999) bir bireyin vücudunu veya bir objeyi kullanarak başka bir bireyi yaralaması veya zarar vermesi şeklindeki saldırgan davranışlara işaret etmektedir. Bu bağlamda aslında şiddet ve zorbalığın da bir tür saldırganlık olduğu söylenebilir (Yaman ve ark. 2011: 23-27).

Şiddet, zorbalık ve saldırganlığın birbirinden ayrılan ve birbirine benzeyen yönleri bulunmaktadır. Şiddet ve zorbalık esasen saldırganlığın bir türü olarak görülmektedir. Ancak bazı saldırganlık olayları (isim takma, alay etme, yalnız bırakma vb.) zorbalık kapsamında değerlendirilirken şiddet içermemektedir. Şekil 1’de şiddet, zorbalık ve saldırganlık arasındaki ilişki betimlenmiştir (Yaman ve ark. 2011: 28).

Şekil 1: Saldırganlık, Şiddet ve Zorbalık Arasındaki İlişki



Kaynak: Yaman ve ark. (2011: 28).

Ancak şiddet ile saldırganlığın birbirinden ayrıldığı noktalar da söz konusudur. Şiddet ve saldırganlıktaki niyet ve kasıtlı zarar verme ortak özelliği oluşturmaktadır. Ayrıldıkları durum ise davranışın doğurduğu sonuçtur. Saldırganlıkta ciddi sonuçlar her

zaman söz konusu değildir. Fakat şiddet fiziksel ve psikolojik açıdan karşı tarafta ciddi zararlar verebilmektedir (Türkten, 2013: 24-25). Saldırganlık ve zorbalık arasındaki ilişki incelendiğinde zorbalığın saldırganlığın bir alt biçimi olduğu belirtilmektedir. Zorbalığın ayırıcı özelliği ise zorbaların akranlar arasında daha güçlü olması ve zorbaların devamlı bu davranışı sergilemesidir (Satan, 2006: 17).

Brain (Akt. Kaya, 2009: 25) saldırganlık davranışını

- ✓ Zarar verici nitelikte olması
- ✓ Amacının olması
- ✓ Kışkırtıcı olması
- ✓ Mağdurda rahatsızlık uyandırması

durumlarını yaşıtan davranışlar bütünü olarak tanımlamıştır.

Saldırganlığın türleri incelendiğinde Baron ve Richardson (1994, akt. Türkten, 2013: 25) tarafından üçe ayrıldığı görülmektedir.

1. Düşmanca: Bu tür saldırganlıkta karşı tarafa zarar verme amacı vardır. Baskı ve zorba davranışının sonunda zorbanın elde etmeye çalıştığı olumlu bir beklenti vardır.

2. Araçsal: Temelde zarar verme amacı yoktur. Ancak bir kazanç için yöneltilen bu davranış sonrasında bireyin zarara uğramasıdır.

3. Tepkisel: Bireyin kendini koruma, tehditi engelleme ya da intikam almaya yönelik saldırı türüdür.

1.4. Şiddet ve Şiddet Olayları

DSÖ şiddet için “bireyin kendisine, başkasına, belirli bir topluluk veya gruba yönelik yaralama, ölüm, fiziksel zarar, bazı gelişim bozuklukları veya yoksunluk ile sonuçlanabilen, tehdit ya da fiziksel zor kullanma” ifadesini kullanmaktadır. Bu noktadan hareketle şiddet özünde bireyin diğer bireylere psikolojik ya da fizyolojik anlamda kötü sonuç doğuran eylemleridir (Başaran, 2014: 9).

Şiddet, fiziksel olmanın yanında, psikolojik ve sözel de olabilmektedir. Türk Dil Kurumu (2017) da şiddeti “bir hareketin, bir gücün derecesi, yeğlilik, sertlik, karşı görüşte olanlara kaba kuvvet kullanma, kaba güç, duygu veya davranışta aşırılık” şeklinde tanımlamaktadır.

Şiddet eylemi göz önünde bulundurulduğunda kaba güç kullanmanın ve davranışsal olarak sertlik ve katılığın dikkati çektiği görülmektedir. Şiddet olaylarına açıklık getirmek

gerekirse insanları sindirme veya korkutma amacı taşıyan tutum ve davranışlar şeklinde ifade edilebilir (M.E.B., 2008: 1).

Şiddet, insan yaşamının her alanında var olan ve bütün toplumlarda görülen bir olgudur. Bu olgunun bütün toplumlarda benzer şekilde algılanmasının nedeni, kişiye ve topluma yönelik zarar verici olmasıdır. Morrison, Furlong ve Morrison'a göre, şiddet başkalarını birtakım haklardan mahrum edebilecek şekilde davranma biçimidir. Bununla beraber kültürden kültüre ya da aynı kültürün değişik dönemlerinde şiddetin tanımının, amacının ve yöneliminin değişiklik gösterdiği görülmektedir (Teyfur, 2014: 1314; Morrison ve ark. 1994: 246).

Ergenlik yeni bir kimliğin oluştuğu ve bir çok yeni sorumluluğun alınması gereken bir dönem olduğundan bireyler zorlu bir süreçten geçmektedirler. Kendini kabul ettirme mücadelesi, çevresiyle yaşadığı çatışma durumları ergenlerde ciddi bir baş kaldırışa sebep olmaktadır. Böyle bir süreçte ergen şiddet yoluyla yaşamını olumsuz kılan her şeyi yok etmek istemektedir (Özgür ve ark. 2011: 58).

1.5. Zorbalığın Tanımı ve Kapsamı

Zorbalık aslında çok eski tarihlere dayanmaktadır (Olweus, 1995). Buna rağmen 1970'li yıllardan sonra zorbalık konusu daha sık ele alınmaya başlanmıştır. Bir süre sadece İskandinavya ile sınırlı kalan bu konu 1990'lı yıllardan sonra ABD, İngiltere ve Hollanda gibi ülkelerde de ilgi görmeye başlamıştır (Yıldırım, 2012: 40; Uludağlı ve Uçonak, 2005: 78).

Zorbalıkla ilgilenen ilk araştırmacı Heinemann (1973, akt. Yaman ve ark. 2011: 13) zorbalığı tanımlamak için mobbing sözcüğünü kullanmıştır. Okul zorbalığı için de "grup şiddeti"ni kullanmıştır. Heinemann bir grubun başka bir birey tarafından rahatsız edilmesine dayandırarak grup tarafından gösterilen tepkinin grubu savunmaya yönelik olduğunu belirtmiştir. Heinemann' a göre grubun böyle bir tepki göstermesinin nedeni kendi bütünlüğünü korumaya çalışmasıdır. Olweus (1978, akt. Yaman ve ark. 2011: 13) da zorbalık için başlangıçta mobbing kelimesini kullanmış ancak daha sonra okul zorbalığı için "bullying" kelimesini kullanmıştır. Çünkü mobbing teriminin bu olgu için yeterli olmadığını fark etmiştir.

Zorbalığın net ve tek tanımının yapılması olanaklı değildir. Bununla birlikte hangi davranışın zorbalık olarak nitelendirileceği de tartışma konusu olmuştur. Zorbalık daimi olarak tekrarlanan olumsuz bir davranışın ne kadar süre devam ederse zorbalık sayılabileceği de araştırmacılar arasında görüş ayrılığına sebep olmuştur. Örneğin Olweus (1984) ve Roland (1989) bir eylemin zorbalık niteliğini taşıması için bir ay süresince haftada en az bir defa

tekrarlanması gerektiğini belirtirken; Lowenstein (1978) zorbalık davranışının en az altı ay devam etmesi ve kendisi dışında iki öğrenci ve bir öğretmenin zorbalık konusunda hemfikir olması gerektiğini savunmaktadır (Yaman ve ark. 2011: 20).

Rigby (2007: 15) zorbalığı daha az güçlü kişiye daha çok güçlü kişi veya kişilerce psikolojik ya da fiziksel açıdan yöneltilen ve tekrar eden baskı olarak tanımlamaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken kişiler arasındaki güç dengesizliğidir. Bu güç dengesizliği bazen daha küçük olmak, daha güçsüz olmak gibi açık ve nettir. Ancak bazen bu dengesizlik daha az görülmekte ve psikolojik kökenli olabilmektedir.

TDK (2017) zorbalığı ‘‘Zorbaca davranışta bulunma, müstebitlik’’ şeklinde açıklamaktadır. Başaran (2014: 9)’ a göre ise zorbalığı güç dengesi belirlemektedir. Bir tarafta güçlü birey veya grup varken diğer tarafta zayıf birey vardır. Bu gücün fiziksel ve psikolojik olarak karşı tarafı yıldırma, incitme, dayatma ve karşı tarafa gözdağı verme yoluyla devamlı olarak rahatsız edici davranışta bulunmasıdır.

Bonds ve Stoker (2000, akt. Anderson, 2007: 37) kavga eden taraflardan biri karşı tarafın bundan rahatsızlık duyduğunu fark eder ve otorite kurmak için bunu sürekli olarak kullanmayı sürdürürse bunun zorbalık olarak nitelendirilmesi gerektiğini ifade eder. Ancak bu durumda da güç dengesinin ölçüt olarak kabul edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

En genel şekliyle zorbalık, bir ya da daha fazla bireyin güç dengesizliğinden yararlanarak, uzun süreli ve sistematik bir şekilde dövme, vurma, tekme atma, gibi fiziksel; alay etme, dalga geçme, kızdırma, ad takma, dışlama, soyutlama, iftira gibi psikolojik ve sözel anlamda bireyin olumsuz davranışlara maruz bırakılmasıdır (Yaman ve ark. 2011: 13; Yaban, 2010: 1; Tatlılıoğlu, 2016: 215; Atalay, 2010: 5 ; Burnukara ve Uçonak, 2012: 69; Yıldırım, 2003: 4; Genç, 2007: 11).

Bir davranışın zorbalık olarak kabul edilmesi için Olweus (1978)’ a göre şu üç kriteri taşıması gerekmektedir.

- Bilinçli olarak zarar vermeye yönelik bir amaç
- Süreklilik arz etmesi
- Zorba ve mağdurun psikolojik ya da fiziksel açıdan denk olmaması

(Yaman ve ark., 2011: 13-14; Başaran, 2014: 11).

Bridge (2003) zorbalığı akranlar arası diğer çatışmalardan ayırt etmek için beş kriter belirlemiştir (Bridge, 2010: 29; Sarıtaş, 2006: 12).

- *Zarar verme isteği:* zorba kurbanın acı çekmesinden keyif almakta ve bunu fark etmesine rağmen devam etmekte.

- *Miktarı ve süresi:* uzun bir süreye yayılan zedeleyici davranış.
- *Zorbanın gücü:* yaş, güç gibi nedenlerden dolayı güç dengesizliği vardır.
- *Ezilenin yapısı :* mağdur duyarlı, kendini muhafaza edemeyen ve ezilme eğilimine yatkındır.
- *Desteğin olmaması:* ezilen ezildiğini kimseyle paylaşmaz ve kendini yalnız görür.

Bu kriterlere göre fiziksel güç anlamında aynı düzeyde olan iki çocuğun kavga etmesi veya tartışması saldırganlık olarak değerlendirilebilirken zorbalık olarak değerlendirilememektedir (Sarıtış, 2006: 12).

Colorosso (2003, 2005, 2009, 2013) da bir eylemin zorbalık sayılması için dört kriter belirlemiştir.

1-Güç dengesizliği: Zorba, kurbanı ya da mağdura göre yaş ya da fiziksel olarak daha büyük ve güçlüdür.

2- Zarar verme isteği: Zorba kurbanı zarar vermek istemekte ve bundan keyif almaktadır.

3- Saldırganlık tehdidi: Zorba bu davranışın devam etme isteğindedir ve kurban da bunun farkındadır.

4- Korkutma: Mağdur üzerinde bir baskı kurmak ve mağduru aşağılamak için korkutma amacı vardır (<http://www.kidsareworthit.com/services.html>, 12.12.2017).

1.5.1. Akran ve Etkileri

Akran çeşitli yönlerden birbirine eşit ya da yakın olmak şeklinde ifade edilebilir. TDK (2017) ise akranı şöyle tanımlamaktadır. ‘‘Yaş, meslek, toplumsal durum vb. bakımından birbirine eşit olanlardan her biri, boydaş, böğür, taydaş, öğür.’’ Başaran (2014: 7) ise akranın aynı yaşta olan, aynı etkinliği yapan; cinsiyet, iş ve ekonomik gibi çeşitli yönlerden benzerlik gösteren grupları ifade ettiğini belirtmektedir.

Akran ilişkileri insan yaşamının her döneminde önemini korumakta, sağlıklı akran ilişkileri yaşamı kolaylaştırırken sağlıksız akran ilişkileri ise bireyin yaşamını olumsuz etkilemektedir. Ancak akran ilişkilerinin en etkili olduğu dönemin ergenlik dönemi olduğunu söylemek mümkündür (Teyfur, 2014: 1315). Steinberg (1996) de ergenlik dönemindeki gençler üzerinde arkadaş etkilerinin çok büyük olduğunu ifade etmekte, bu etkinin nedenini

ise ergenlik dönemindeki gençlerin akranları tarafından kabul edilmek için akranlarının değerlerini benimsemelerinin gerekli olduğuna dayandırmaktadır (Genç, 2007: 8).

Ergen için kimlik kazanmada bir gruba aidiyet önemlidir. Bu nedenle ergenler akranlarıyla yakın ilişkiler kurarlar. Ailenin etkisinin azaldığı bu dönemde arkadaş gruplarına yakınlaşma söz konusu olmaktadır (Başaran, 2014: 7).

Ergenlerin akranlarına karşı güç gösterisinde bulunma, beğenilme, dikkat çekme ve ilgi görme konusunda rekabete girme gibi yaygın eğilimleri vardır. Kapıkıran ve Fiyakalı akran baskısının gruba uyum ile ilgili olduğunu ve gruba kabul edilmeyen bireylerin baskıya maruz kaldıklarını belirtmektedir. Akranların gruba kabul edilmesinde kızların kız grubuna erkeklerin de erkek grubuna dahil olmayı istedikleri ifade edilmektedir (Kapıkıran ve Fiyakalı, 2005).

Çocuklar için bu dönemde sosyal yeterlilik ve sosyal kabul hislerinin gelişimi önemlidir. Çekici, zeki, işbirlikçi, canayakın ve diğerlerinin gereksinimine duyarlı olan çocukların akranları arasında sosyal kabul görmeleri daha olanaklıdır. Bu çocuklar genellikle öz saygıya sahiptir ve kendilerini yeterli olarak kabul etmektedirler. Bunun dışında kalan ve akranları arasında kabul görmeyen çocuklar genellikle saldırgan ve içine kapanık olan çocuklardır. Bu çocuklar aynı zamanda düşük öz saygı ve yetersizlik duygusu içindedirler (Yalom, 2007: 38-39).

Diğer taraftan ergenlik ve genç yetişkinlik dönemi risk alma davranışının daha yoğun görülmeye başlandığı dönemdir. Bununla birlikte bu dönemde bireyin göstermiş olduğu şiddet davranışlarının daha sert biçimlerine rastlanabilmektedir (Teyfur, 2014: 1316). Riskli davranışlara en çok dahil oldukları bir sürece girdiklerinden; ergenler önemli tehlikelerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu durum çoğu zaman içinde bulunulan yaş, sosyal çevre ve arkadaş çevresine göre şekillenebilmektedir (Esen, 2003: 79). Bu riskli sürece dahil olmalarının altında yaptıkları eylemin sonucunu düşünmeden hareket etmeleri yatmaktadır. Bu nedenle kolayca riskli bir deneyim yaşamaları kaçınılmaz hale gelmektedir (Akca ve ark. 2014: 20).

1.5.2. Akran Zorbalığı

Akran zorbalığı içerisinde değerlendirilen bir çok davranış bulunmaktadır. Bu davranışlardan bazıları Olweus'un 1993 yılındaki makalesine göre itme, vurma, dövme, tekme atma ve dürtme biçiminde fiziksel ya da tehdit etme, alay etme, sataşma, kızdırma, iftira etme, söylenti çıkarıp yayma ve lakap takma gibi sözel ifadelerdir (Siyez ve Kaya, 2011: 27-28; Yıldırım, 2003: 6-7).

Zorbalık dünya çapında giderek artan ve daha büyük bir sorun haline gelmeye başlayan bir olgu halini almıştır. Dünya genelindeki bu artışla birlikte Türkiye’de de son yıllarda ciddi bir artış olmuştur (Yaban, 2010: 2-3; Tatlılıoğlu, 2016: 211). Bu anlamda Türkiye’de yapılan bazı çalışmalara göz atmakta yarar vardır. Yapılan araştırmalarda zorbalığa maruz kalan öğrencilerin büyük bir kısmı sözel zorbalık kurbanı olmakla birlikte önemli bir kısmının fiziksel, duygusal ve cinsel zorbalığa maruz kaldığı saptanmıştır (Başaran, 2014: 21; Yaman ve ark. 2011: 47). Yine Totan ve Yöndem (2007, 59-60) tarafından 595 öğrenciyle yapılan bir çalışmada zorbalığa maruz kalan öğrencilerin %41,37’sinin sözel, %28,74’ünün sosyal, %18,40’ının fiziksel ve %11,49’unun bunların dışında kalan zorbalık türlerine maruz kaldıkları bulunmuştur. OECD’nin 2015 yılında yaptığı Öğrencilerin İyi Olma Hali Raporu’na göre de (PISA, 2017: 135) öğrencilerin % 18.6’sı herhangi bir şekilde ayda en az birkaç kez akran zorbalığına maruz kaldığını bildirmiştir. Haftada en az bir kez zorbalığa maruz kaldığını bildirenlerin oranı ise % 9.2 olmuştur (Setiyoğlu ve Gül, 3). Aynı raporda öğrencilerin % 40’ı okulda dışlandığını düşünmektedir (<https://tedmem.org>, 10.02. 2018).

Akran zorbalığı, Türkiye’de ve dünyada görülen bir şiddet türüdür. 2017 tarihli Öğrencilerin İyi Olma Hali raporunda OECD ülkelerindeki öğrencilerin % 4’ünün ayda en az birkaç kere akranları tarafından itildiği ve fiziksel şiddete maruz kaldığı, % 11’inin ise yine ayda en az birkaç kere kendileri ile dalga geçildiği ortaya çıkmıştır (OECD, 2017).

Kapıcı (2004: 7) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin % 40’ının zorbalığa maruz kaldığı bildirilmiş ve zorbalığın daha çok psikolojik değişkenlerle ilişkili olduğu saptanmıştır. Diğer bazı araştırmalar yaş ve çocuk yetiştirme, ailesel değişkenler, gelir düzeyi gibi faktörlerin zorbalığın yaşanmasında etkili olduğunu vurgulanmıştır (Atalay, 2010: 29). Dölek (2002)’in araştırma sonuçları ise hem kurban hem de zorba çocukların oranının % 8 olduğunu göstermiştir (Yaman ve ark. 2011: 47; Dölek, 2002: 182).

1.5.3. Zorbalığın Meydana Geldiği Yerler

Zorbalığın ortaya çıkma sebepleri ülkeden ülkeye değiştiği gibi meydana geldiği yerler açısından da farklılık göstermektedir. Yurt dışındaki zorbalık olayları idareci ve öğretmenlerin göremeyeceği yerlerde görülme biçimindeyken Türkiye’de olaylar incelendiğinde sınıflarda, teneffüslerde, bahçede, okul çıkışlarında ve görülebilen, tanıklık edilebilen yerlerde meydana geldiği görülmektedir (Mermer, 2012: 18).

Zorbalık olayları farklı mekanlarda görülebilmektedir. En sık görülen yerler arasında okul binası içi (sınıfta, tuvalette, koridorda, kantinde, yemekhanede vb.), okul bahçesi ya da

okul yolu ve okul servisi bulunmaktadır. Bazı çocuklar sınıfta zorbalığa maruz kaldıklarını belirtirler de, bu olaylar genellikle sınıfın dışında ve okulda çalışanların göremeyecekleri yerlerde görülmektedir. Bu durum bazı idarecilerin ve öğretmenlerin okullarında kaba güç olaylarının olmadığını düşünmelerine neden olmaktadır (Çinkır ve Kepenekçi, 2003: 240).

Zorbalığın meydana geldiği yerler bakımından yapılan bazı araştırmalar, zorbalığın okullarda daha sık görüldüğünü ortaya koymaktadır. Eğitimcilerle yapılan bir araştırmada % 92.97 oranında “okul bahçesinde” zorbalık olaylarının yaşandığını ifade etmektedir. Karaman-Kepenekçi ve Çinkır (2001)’ın yaptıkları araştırmada ise öğrenciler zorbalığın daha çok sınıflarda (% 28.47) meydana geldiğini bildirmişlerdir (Çinkır ve Kepenekçi, 2003: 250).

Burnukara ve Uçonak (2012: 68) yaşları 12 ile 18 arasında değişen 868 ergenle bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma ergenlerin % 31.9’unun zorbalık olaylarına herhangi bir şekilde karıştığını göstermiştir. Zorbalığın görüldüğü yerler açısından araştırma incelendiğinde öğrencilerin % 34’nün okul içinde, % 3.8’inin okul dışında, % 62.2’sinin hem okul içinde hem de okul dışında zorbaca davranışlarla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir.

Yaşları 10-15 arasında değişen 264 öğrenciyle yapılan diğer bir araştırmada zorbalığın % 67’sinin sınıf içerisinde, geriye kalan kısmının oyun alanlarında, kantinde ve tuvaletlerde görüldüğü ortaya çıkmıştır. Kurbanların çoğunluğu (% 58) sınıf arkadaşları tarafından zorbalığa maruz kaldığını, % 43’ü daha büyük öğrenciler tarafından ve % 7’si daha küçük öğrenciler tarafından zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir (Ateş ve Yağmurlu, 2010: 31).

Çinkır ve Kepenekçi (2003: 245)’nin 2000 yılında gerçekleştirilen "Eğitim Kurumları Yönetici Adaylarının Eğitimi" kursuna katılan 128 yönetici ve öğretmenden veri toplayarak yaptıkları araştırma sonuçlarına göre zorbalığın görüldüğü yerler aşağıda belirtilen tabloda verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde zorbalığın sırasıyla en çok “okul bahçesinde (% 92,97)”, “sınıfta (% 64,06)”, “ koridorda (% 62,50)” ve “okul dışında (% 46,88)” görüldüğü ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3: Zorbalığın Meydana Geldiği Yerler

Zorbalığın Uygulandığı Yerler	F	%
Sınıfta	82	64.06
Koridorda	80	62.50
Kantinde	10	7.81
Okul Bahçesinde	119	92.97

Spor salonunda	2	1.56
Lavabo-tuvalette	25	19.53
Okul dışında	60	46.88

Kaynak: Çınkır ve Kepenekçi (2003, 245)' den alınmıştır.

Yates ve Smith (1989)'in İngiltere'de 13-15 yaş öğrencilerle yaptıkları araştırmaya göre okul bahçesi zorbalığının en sık yaşandığı yerdir. Aynı araştırmada okul koridorları, sınıflar, yemekhane ve tuvaletlerin daha sonra geldiği vurgulanmaktadır (Kaynak: Dölek, 2002: 52). Benzer şekilde Craig ve arkadaşları (2000: 2) ilkokulda 24 erkek ve 10 kız öğrenci üzerinde gözlem yoluyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada mikrofon takılan öğrenciler bahçede ortalama 28 dakika sınıfta ise 31 dakika gözlemlenmiştir. Gözlem sonucunda zorbalığının sınıflara nazaran okul bahçesinde daha yaygın meydana geldiği ve sınıflarda dolaylı; okul bahçesinde ise doğrudan meydana geldiği bilgisi elde edilmiştir (Craig ve ark. 2000: 28).

New York'ta 2002-2004 yılları arasında Klomek ve arkadaşlarının (2007) 2342 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada zorba-kurban davranışlarının daha çok okul içerisinde meydana geldiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin % 20'si okulda zorbaca davranışa maruz kaldığını belirtirken % 10. 4' ü okul dışında zorbalığa maruz kaldığını açıklamıştır. Benzer şekilde % 25'i okulda, % 15 ise okul dışında zorbaca davrandığını belirtmiştir (Klomek ve ark. 2007: 42).

Türkiye'de zorbalık davranışlarına ilişkin araştırma bulgularından bazıları Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4: Kronolojik Olarak Bazı Çalışmaların Bulguları

Yıl	Araştırmacı	Sınıf/Düzey	Zorba	Kurban	Zorba/Kurban
2001	Yıldırım	-	% 16	% 26	% 23
2002	Dölek	5. sınıf	% 31	-	-
2004	Kapçı	-	-	-	% 40
2004	Pekel	-	% 7.6	% 9.3	% 6.4
2005a	Pişkin ve Ayas	Lise	% 28.2	% 20.5	-
2005	Kutlu	-	% 33	% 31	% 12
2006	Çınkır ve Kepenekçi	Lise	-	% 100'ü yıl içinde en az bir kez	-

2006	Atik	-	% 4.6	% 21.3	% 6.5
2007	Gökler	-	% 10	% 27	% 21
2009	Kartal ve Bilgin	-	% 3.3	% 41.3	% 29.9
2010	Pişkin	-	% 6.2	% 35.1	% 30.2

Kaynak: Pişkin ve Ayas (2011: 554)'tan uyarlanmıştır.

Dake, Price ve Telljohann (2003: 173) okul zorbalığı problemlerinin hem zorbayı hem de kurbanı olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Araştırmalar okul zorbalığı ile çocuğun fiziksel, psikolojik ve sosyal yönden iyi olma durumu arasında önemli bir ilişki bulmuştur. Okul başarısı ile okul zorbalığı arasındaki ilişki ayrıca vurgulanmıştır.

1.5.4. Zorbaların Ayırt Edici Özellikleri

Zorba öğrencilerin kişisel özelliklerinin zorba davranışını etkilediği üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda zorba davranışına müdahale ve bu sorunu çözmede zorba davranışının ortaya çıkma nedeni, bu davranışa etki eden faktörler ve bireysel özelliklerin göz önünde bulundurulduğu görülmektedir (Yaman ve ark. 2011: 65).

Alan yazında zorbalığın birçok değişkene bağlı olduğu belirtilmektedir. Baldry (2003) bireysel özellikler, sosyal çevre ve aileye dikkati çekmektedir (Akt. Atalay, 2010: 8). Crick ve Grotpeter (1995: 710-722) ise zorbalığın görülmesinde, mizaç, benlik saygısı, yaş gibi faktörlerin etkisine vurgu yapmaktadır. Yavuzer ve arkadaşları (2014) da zorbalık davranışının yaşanmasını çevresel ve bireysel özelliklere dayandırmaktadır (Yavuzer ve ark. 2014: 76; Tatlıhoğlu, 2016: 217).

Zorbalar fiziksel olarak daha güçlü olduklarından öz güvenleri daha yüksektir. Öz güvenin ve fiziksel gücün verdiği cesaretle bu bireyler ileriki süreçte şiddet içerikli olaylara daha çok karışabilmektedir. Aynı zamanda bu bireyler genel itibarıyla kendileri hakkında olumlu bir düşünceye de sahiptirler (Genç, 2007: 21; Dölek, 2002: 65). Ögel ve arkadaşları (2005: 56-57) zorba çocukların daha önce engellenen ya da zorba davranışa maruz kalan bireyler olduğunu, bu bireylerin aile içinde sağlıklı ilişkilere sahip olduğunu ifade etmektedir. Enerjik, aktif, spor etkinliklerinde başarılı, acı eşikleri yüksek, yaşça ve bedenlen daha büyük bireyler olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca bu bireyler genellikle mağdurun zorba davranışı hak ettiğini düşünmektedirler.

Olweus (1995)'a göre zorbalık kurallara karşı bir tepkidir. Hazler (1996)' e göre kişiler arası ilişkilerde çatışma hep vardır. Çocuklar bu konuda acemi oldukları için

çatışmaları çözme konusunda problem yaşarlar. Bu çatışmaların süregelen hale gelmesi zorba davranışını ortaya çıkarır (Genç, 2007: 21).

Akademik başarı ve zorbalık arasındaki ilişki incelendiğinde Haynie ve arkadaşları (2001: 45-46) ile Nansel ve arkadaşlarının (2001: 2099) bu konudaki araştırmaları zorba bireylerin akademik başarısının düşüklüğüne vurgu yapmaktadır. Bilgiç (2007: 19-20) ve Batsche ve Knoff (1994: 165-174)' da aynı görüşü savunmaktadır. Bununla birlikte zorbaların okulu sevmedikleri belirtilmektedir (Albayrak, 2012: 19). Buna karşın Olweus (1993) akran zorbalığı ile akademik başarı arasında bir ilişki olmadığını düşünmektedir. Xin (2001) de zorbaların benlik saygının düşük olduğu görüşüne karşı çıkmaktadır (Akt. Satan, 2006: 14). Albayrak da zorbaların düşük benlik saygısına sahip olduğu konusundaki düşünciyi kabul etmemektedir (Albayrak, 2012: 17). Zorbaların benlik saygısıyla ilgili yapılan çeşitli araştırmalarda zorba olanlar ile olmayanlar arasında anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Örneğin Türkiye'de Keskin (2010: 89-90)'in ilköğretim öğrencileriyle yaptığı araştırmada benlik saygısı yüksek olanların zorbalık puanları da daha yüksek çıkmıştır.

Zorbaların diğer bir belirleyici özelliği de sosyal yaşam ve uyumla ilgilidir. Alikashioglu ve arkadaşlarının liseli ergenlerle yaptıkları araştırmada zorbaların mağdurlara göre okul dışında arkadaşlarıyla daha çok vakit geçirdikleri ve daha kolay arkadaşlık kurdukları görülmüştür (Alikashioglu ve Ercan 2007: 21). Bu görüşü destekleyen farklı araştırmalar mevcuttur. Gökler (2009: 521) de zorbaların daha sosyal kişiler olduklarını ve sosyal ilişkilerden keyif alan bireyler olduklarını savunmaktadır.

Ayrıca zorba öğrencilerin zorbalık düzeylerinin farkında olmadıkları belirtilmektedir (Gökler, 2009: 522; Albayrak, 2012: 19; Bilgiç, 2007: 13-16).

Zorbalar ilgi çekmek, gücünü göstermek ve keyif amaçlı zorbalığa başvurur ve kurbanlarını aşırı kilolu, çok sinirli, aşırı zayıf, çabuk ağlayan, elbiseleri yırtık kişilerden seçerler. Ayrıca yeteri beslenemeyen, düşük akademik başarıya sahip, temizlik problemi süregelen bir hastalığı olan bireyler daha çok mağdur kişiler olabilmektedir (Albayrak, 2012: 16).

Bridge (2003: 53) zorba çocuklar için güçlü olmaktan keyif alan, mutsuz olan, sert ve dayanıklı görünmeye çalışan, haksızlık yapan, beğenilmek ve popüler olmak isteyen çocuklar demektir. Yıldırım ve Otrar (2003; akt. Sarıtaş, 2006: 16) ise düşük benlik saygısı, kontrolcü ve otoriter, başarısız, kıskanç ve akranlarıyla sürekli çatışma halinde, empati becerileri gelişmemiş, acı çektirmekten keyif alan ve kendilerini haklı gören çocuklar demektir.

Dake ve arkadaşları (2003: 174; Gökler, 2009: 524-525) profesyonel literatürü tarayarak zorbalara ilişkin karakteristik özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- *Kavgaya girerler.*
- *Otoriter ebeveynlere sahiptirler.*
- *Zayıf ebeveyn-çocuk ilişkisi vardır.*
- *Yetişkin rol modelleri yoktur.*
- *Çetin, acımasız bir aile çevresine sahiptirler.*
- *Depresyon belirtileri gösterirler.*
- *İntiharı düşünürler.*
- *Psikiyatrik sorunları vardır.*
- *Yeme bozuklukları vardır.*
- *Maddeyi kötüye kullanım vardır.*
- *Hırsızlık silah taşıma gibi suçlara karışırlar.*
- *Akademik açıdan kötü davranırlar.*
- *Zorba arkadaşları vardır.*
- *Arkadaşlık kurmayı ‘kolay’ görürler.*
- *Partnerlerine karşı fiziksel ve sosyal açıdan agresif davranırlar.*
- *Ebeveynleri cezalandırıcı disiplin şekillerini kullanırlar.*
- *Ebeveynleri daha az destekleyici ve daha az sorumluluk taşırlar.*
- *Yetişkin rol modelleri yoktur.*
- *Düşük akademik başarıları vardır.*
- *Çocuk istismarı durumu vardır.*

Olweus (2010: 7) ise araştırma bulgularına dayanarak zorbaların güçlü egemenlik isteği, kontrol etme ve baskı kurma isteklerinin olduğunu belirterek, karakteristik özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Kolayca öfkelenen,
- Mağdur öğrencilere karşı çok az empati gösteren,
- Öğretmen ve ebeveynleri de dahil olmak üzere yetişkinlere baş kaldıran,
- Genellikle antisosyal veya kuralları bozan etkinliklere katılan,
- Suça karışan ve uyuşturucu madde kullanan,
- Erkek çocuk iseler, kurbanlarından fiziksel olarak daha güçlüdürler.

1.5.5. Kurbanların Ayırt Edici Özellikleri

Öğrencilerin belli özelliklere göre zorbalığa maruz kaldıkları bilinmektedir. Bu özelliklerin mağdur bireylerin hedef seçilmesinde etkisi büyüktür. Aşağıda verilen tabloda (Tablo:5) söz konusu belli başlı nedenler açıklanmıştır.

Tablo 5: Bireylerin Mağdur Olma Nedenleri

✓	Okula yeni başlamak
✓	Yaşça daha küçük olmak
✓	Ruhsal açıdan hırpalayıcı olaylara maruz kalmış olmak
✓	Kavgadan kaçınmak
✓	Utangaç, çekingen, çok hassas olmak
✓	Şişman veya zayıf, kısa veya uzun olmak
✓	Gözlüklü olmak
✓	Ergenlik sivilcelerinin aşırı olması

Kaynak: Yaman ve ark. (2011)'dan uyarlanmıştır.

Zorbalığın temel nedenleri üzerine yapılan başka bir araştırmada da kızlar ve erkekler açısından farklı sebepler belirtilmektedir. Hoover ve Oliver (1992)'in yaptıkları araştırma sonucunda Tablo 6'da verilen nedenler açıklanmıştır (Kaynak: Tatlılıoğlu, 2016: 217).

Tablo 6: Zorbalığa Uğramanın Temel Sebepleri

Öncelik Sırası	Erkekler	Kızlar
1	Gruba uyum sağlayamamak	Gruba uyum sağlayamamak
2	Fiziksel anlamda daha güçsüz olmak	Güzellik bakımından etkileyici olmamak
3	Kötü bir huya sahip olmak	Sürekli ağlamak ya da aşırı duygusal davranmak
4	Arkadaşların sınırlı olması ve anti sosyal olmak	Aşırı kilolu olmak
5	Giyilen giysiler	Ders notları bakımından daha başarılı olmak

Kaynak: Tatlılıoğlu (2016)'dan uyarlanmıştır.

Dake ve arkadaşları (2003: 174; Gökler, 2009: 524-525) profesyonel literatürü tarayarak kurbanlara ilişkin karakteristik özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- *Depresyon yaşarlar.*

- *İntiharı düşünürler.*
- *Yalnızlık acısı yaşarlar.*
- *Düşük benlik saygısı vardır.*
- *Anksiyete yaşarlar.*
- *Psikiyatrik sorunları vardır.*
- *Yeme bozuklukları vardır.*
- *Diğer çocuklardan daha az popülerdirler.*
- *Daha zor arkadaşlık kurarlar.*
- *Vakitlerinin çoğunu yalnız geçirirler.*
- *Daha az sorumluluk taşıyan ve destekleyen ebeveynlere sahiptirler.*
- *Fiziksel sağlık problemleri (uyku problemi, baş ağrısı, altını ıslatma) vardır.*
- *Okul düzeni ile problemleri vardır.*
- *Okul devamsızlıkları fazladır.*

Olweus (2010: 6) mağdur öğrencilerin karakteristik özelliklerinin hem zorbalığa maruz kalma nedeni olabileceğini hem de zorbalık davranışının sonucu olarak ortaya çıkabileceğini belirterek bu özellikleri şu şekilde ifade etmiştir:

- Temkinli, hassas, sessiz ve utangaç,
- Endişeli, güvensiz, mutsuz ve düşük benlik saygısı,
- Depresif olup, akranlarına göre daha sık intihar düşüncesine giren,
- Çoğu zaman iyi bir arkadaşı olmayan ve akranlarından daha çok yetişkinlerle daha iyi ilişki kuran,
- Erkek çocuk iseler, genellikle akranlarından fiziksel olarak daha zayıf olan.

Literatüre bakıldığında zorbalık olgusunun çok irdelendiği görülmektedir. Yapılan bazı araştırmalar istismarın, baskının, şiddetin, saldırının ve zorbalığın mağdurun psikolojik ve sosyal çevresini, ilişkilerini, başarısını ve benlik saygısını etkilediğini göstermektedir (Atalay, 2010: 11). Spade zorbalık davranışı arttıkça benlik saygısının düştüğünü belirtmektedir. Ayrıca düşük benlik saygısının zorbalık davranışını arttırdığını, benlik saygısı arttıkça zorbalık davranışlarının hem zorbalar hem de kurbanlar açısından azaldığını ifade etmektedir (Spade, 2007: 4). O'Moore ve Kirkham (2001; akt. Atalay: 2010: 11) zorbalığa maruz kalan öğrencilerin, kalmayan öğrencilere göre benlik saygılarının ve ruhsal sağlıklarının daha düşük olduğunu belirtmektedir. Pişkin ve Ayas (2005; akt. Gökler, 2007: 8)

da mağdurların benlik saygılarının düşüklüğüne ve çekingen-utangaç olmalarına dikkati çekmektedir.

Olweus (2003: 319) kurbanları ‘‘pasif kurbanlar’’ ve ‘‘kışkırtıcı kurbanlar’’ olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Pasif kurbanları endişeli, savunmasız ve hassas olarak nitelerken; kışkırtıcı kurbanları hareketli, kaygılı, hızlı ve savunucu olarak nitelendirmektedir. Bu sınıflandırmadan hareketle Garrity, Jens, Parter ve Sager (1994; akt. Satan, 2006: 19) pasif kurbanların kendilerini yeterince koruyabilecek güçte olmadıklarını ve bunun endişesini taşıdıklarını ifade etmektedir. Bununla birlikte kurbanların yaşanan istismardan dolayı acı çektikleri vurgulanmaktadır. Forero (1999: 344) da yaptığı araştırmada kurbanların psikolojik, psikosomatik ve davranışsal semptomlar gösterdiklerini bulmuştur. Bu semptomlar arasında; kaygı, güvensizlik, düşük benlik saygısı, zihinsel sağlık problemleri, uyuma problemi, altını ıslatma, hüzn, sürekli baş ağrıları ve karın ağrıları yer almıştır.

Rigby (2003: 583) ve Eslea ve arkadaşları (2004: 72)’na göre sadece zorbalığa maruz kalanlar; akranları arasında kendini ifade edemeyen benlik saygıları düşük ve kaygılı çocuklardır. Diğer taraftan kışkırtıcı kurbanların kavgaya teşvik ettikleri, kavga esnasında tepki göstermedikleri belirtilmektedir. Yine buna paralel olarak bu bireylerin öfkeli, mutsuz, stresli olduklarından bahsedilmektedir (Garrity ve ark. 1994; akt. Satan 2006: 19). Alikışifoğlu ve arkadaşları (2007; akt. 2008: 24-25)’ın yaptığı bir diğer araştırmada zorbalığa maruz kalan çocukların yeni arkadaş edinmekte güçlük çektikleri, karşı cinsle iletişime geçmekte problem yaşadıkları ve okulu kendileri için güvensiz bir ortam olarak buldukları görülmüştür. Yıldırım ve Otrar (2003; akt. Sarıtaş, 2006: 17) mağdur öğrencilerin sosyal ilişkileri zayıf, içine kapanık, dışlanan, kendini koruyamayan ve anne babalarına bağımlı bireyler olduklarını belirtmektedir.

Olweus (1993; akt. Gökler, 2007: 52) da kurbanların mevcut durumu sürdürme eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Benzer şekilde Lesperance (1982; akt. Gökler, 2007: 52)’in çalışmasında da öğrenciler zorbalığın yaşanmasını kendi davranışlarına dayandırmaktadır. Uludağlı ve arkadaşları (2005) da zorbalığa maruz kalan çocukların ağlayarak ve kaygılı görünerek zorbaları saldırganlığa teşvik ettiklerini ve davranışın süregelen hale gelmesine neden olduklarını vurgulamaktadır (Uludağlı ve Uçonak, 2005: 78).

Boivin ve arkadaşları (1995: 765-785) kurbanların kendilerine güvenlerinin daha az olduğunu, umutsuz ve kaygılı olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum bireylerin okuldan uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Ögel (2005: 57)’e göre aile ile ilişkileri ve etkileşimleri daha çoktur. Ebeveynler çocuklarını aşırı korumaktadır. Çocuklar içine kapanık ve utangaçtır.

Bu görüşler dikkate alındığında çocukların kendilerini evde daha güvende hissettikleri ve çevreden çok aile ile ilişkilerini güçlü tuttukları görülmektedir.

Nansel ve arkadaşlarının (2001: 2097) ABD’ de 15686 öğrenciyle yaptıkları araştırma sonuçlarına göre sınıf arkadaşlarıyla zayıf ilişkiler ve artan yalnızlık hem zorbalığa maruz kalma hem de zorba olaylarına karışma ile ilişkilendirilmiştir.

Birçok araştırma zorba davranışı ve yalnızlık arasındaki ilişkiye dikkati çekmektedir. Yalnızlığın hem zorba davranışına neden olabileceği hem de zorba davranışının yalnızlığı ortaya çıkarabileceği belirtilmektedir. Bu konuda Boivin ve arkadaşları (1995: 771) ve Graham ve Juvonen (1998: 587-590) mağdurların hedef seçilmesinde akran grupları içerisinde yalnız olma durumlarının etkili olduğunu belirtmektedir. Yine Kochenderfer ve Ladd (1996), Kochenderfer-Ladd ve Wardrop, (2001) çalışmalarında (Akt. Uludağlı ve Uçonak, 2005: 80) zorbalığa maruz kalma durumunun yalnızlığı artırdığını belirtmişlerdir.

Garrity ve arkadaşları (1994; akt. Satan, 2003: 21-22) kurban çocukların genellikle maruz kaldıkları davranış hakkında konuşmak istemedikleri ve ayrıca kimseden yardım beklemediklerini ifade etmektedir. Böyle davranmalarının nedenini ise daha önce yaşanan benzer durumlar karşısında kimsenin yardım etmemesine bağlamaktadırlar. Yaman ve arkadaşları (2011: 93) da kurbanların istismar olaylarının kimseyle paylaşılmamasının nedenlerini şöyle sıralamaktadır.

- ✓ Güvendikleri kişinin de böyle bir duruma maruz kalabileceği ihtimali,
- ✓ Zorbalığa maruz kalmak bazı çocuklar tarafından zayıflık olarak nitelendirildiğinden bunun paylaşılmasının kendileri için utanılacak bir durum olması,
- ✓ Maruz kaldıkları zorba davranışı yetişkinlerle paylaşmaları durumunda zorba tarafından daha çok zorbalığa maruz kalma endişesi.

Pek çok araştırma (Bowers ve ark. 1994: 215-216; Wolke ve ark. 2001: 673-696) hem zorbaların hem de kurbanların gelecek yıllarda da sorunlu bir süreçten geçeceklerini belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle zorba/kurban çocukların yaşadıkları okul yıllarıyla sınırlı kalmamaktadır (Uludağlı ve Uçonak, 2005: 78). Bu görüşü destekleyen bir diğer vurguyu da Batsche ve Knoff (1994: 165-175) yapmaktadır. Bu araştırmacılar da zorbalığın çocuklar için yaşamlarının geri kalan kısmında fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıksız bir yaşamı tetikleyeceğini ifade etmektedir (Atalay, 2010: 22) . Olweus (1993: 337-339) İsveç ve Norveç’te yaptığı uzun dönemli çalışmalarda kronik bir şekilde mağdur olan öğrencilerin yetişkinlik döneminde depresyon yaşamaya, olumsuz özsaygı geliştirmeye ve suça karışmaya daha meyilli oldukları ortaya çıkmıştır.

1.5.6. Zorbalıkta Roller

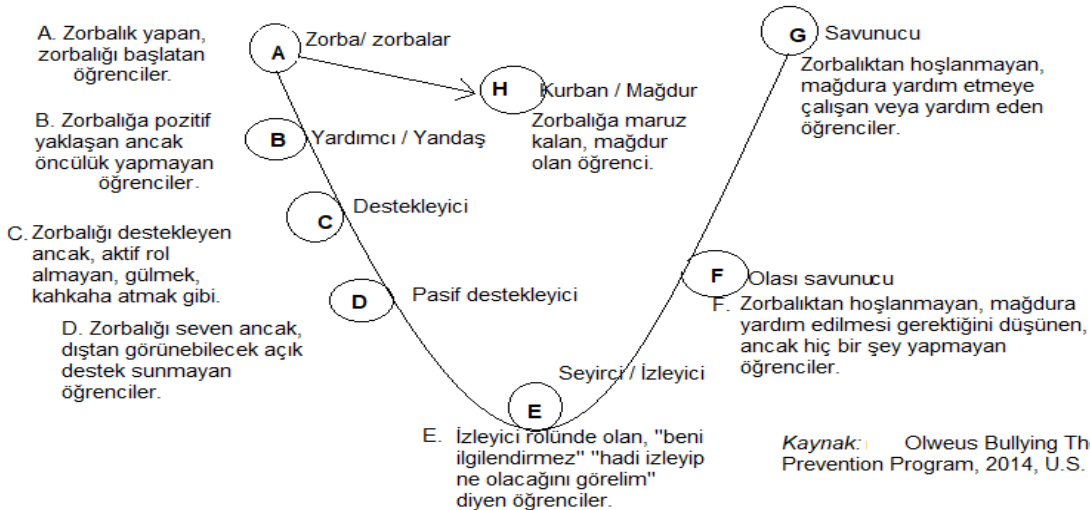
Zorbalık davranışında zorba, kurban ve diğer rollerdeki kişiler bulunmaktadır. Zorba ve kurbanın dışındaki öğrenciler de zorbalık olaylarında çeşitli roller üstlenmektedir. Diğer kişilerin rollerinin belirlenmesinde kurban ve zorbaya karşı sahip oldukları tutum ve davranışların belirleyici olduğu belirtilmektedir. Zorbalık davranışında yandaş, destekleyen, seyirci kalan öğrencilerin olduğu ileri sürülmektedir (Tamer, 2014: 49). Bu noktada zorbalık sürecinde kimlerin hangi rollerde bulunduğu önem arz etmektedir. Bu nedenle bazı araştırmacıların bu konudaki sınıflandırmalarına bakmakta yarar vardır.

Örneğin zorbalık davranışında üstlenilen roller açısından Smith ve Ananiadou (2003: 191) rolleri zorba, kurban, ne zorba ne de kurban ve hem zorba hem de kurban olarak ayırmaktadır. Ayrıca mağdurlar pasif ve agresif olarak ayrılmaktadır. Son kategoride ise kışkırtıcı kurbanlar ya da zorba- kurbanlar yer almaktadır (Smith ve Ananiadou, 2003: 191).

Salmivalli (1996) ise zorbalık sürecindeki rolleri altı gruba ayırmaktadır. Çete lideri zorba (zorbalığı başlatan), zorba takipçisi (zorbalığa sonradan dahil olan), destekleyici (zorbayı cesaretlendiren ya da mağdura gülen), savunucu (mağdura yardım eden), İzleyici (bir olaya karışmadan izleyen) ve mağdur kişi şeklinde bir sınıflandırma yapmaktadır (Smith ve Ananiadou, 2003: 191).

Olweus (2014) da zorbalık sürecindeki roller ile ilgili bir döngü belirlemiştir. Aşağıda belirtilen şekil 2’de bu rollere ilişkin tutum ve davranışlar açıklanmıştır.

Şekil 2: Zorbalık Olaylarında Paylaşılan Roller



Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğrencilerin çoğunun tutumlarının zorbalığa karşı olduğu tespit edilmesine rağmen öğrenciler zorbalığı azaltmaktan ziyade teşvik etmeye ve

sürdürmeye yakın davranmaktır. Ne yazık ki bireylerin tutumları davranışlarını her zaman yönlendirmemektedir. Bu tür durumlar daha çok grup normları ve uyumluluk gibi mekanizmaların belirli davranışlar için sıklıkla baskı oluşturduğu akran gruplarında görülmektedir (Salmivalli, 1999: 454).

Tablo 7: Çocuk ve Ergenlerin Zorbalık Sürecinde Rollere Göre Oranları

Roller	6. sınıf n=573	8. sınıf n=316
Victim / Kurban	11.7	5.7
Bully / Zorba	8.2	8.5
Assistant / Destekleyici	6.8	10.8
Reinforcer / Kışkırtıcı	19.5	15.2
Outsider / İlgisi olmayan	23.7	32.0
Defender / Savunucu	17.3	19.6
No clear role / Rolü belli olmayan	12.7	8.2
Toplam	100	100

Kaynak: Salmivalli (1999: 454)'den alınmıştır.

Salmivalli ve arkadaşları (1996) zorbalık sürecinde tanımladıkları rollere ilişkin bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada incelenen roller; kurban, zorba, zorbayı destekleyen, zorba yardımcısı, kurban savunucusu ve dışarıdakiler biçimindedir. Araştırma bulgularına göre en katılımcı roller dışarıda kalanlara ait olmaktadır. Dışarıda kalanların % 40.2'si kız, %7.3'ü erkek; zorbaya destek vererek cesaret verenlerin ;%1.2'si kız, %37.3'ü erkek; kurbanı savunanların %30.1'i kız, %4.5'i erkek olarak zorbaya yardımcı olmaktadır. Zorbalık sürecindeki öğrenciler rollere uygun davranışlar sergilemektedirler. Dışarıda kalanlar olayı fark etmemekte, zorbayı destekleyen kişi veya grup olaya seyirci kalmakta ancak zorbayı kışkırtıcı davranışlar (gülme, sözel destek) sergilemektedir. Mağduru savunan grup, bir haksızlık olduğunu düşündüğünden çevreden yardım isteme ya da zorbaya saldırma davranışını gösterebilmektedirler (Satan, 2011: 56).

Özetlenecek olursa zorbalık toplumun belirli üyeleri tarafından paylaşılan rollerle gerçekleşmektedir. Diğer bir ifadeyle tek başına ne zorba olmak ne de kurban olmak mümkün olmamaktadır. Çünkü hem zorbalığın meydana gelmesinde hem de sürdürülmesinde diğer bireylerin etkisi söz konusudur. Bu rollerin paylaşılmasında en belirgin özellik bazılarının rollerini tercih etme durumu mümkünken bazılarının rollerini seçme şansının olmamasıdır.

Zorba karşısında mağdur durumda olan kurbanın tercih yapma şansı bulunmamaktadır. Tablo 8’de paylaşılan rollere ilişkin oransal dağılımlar gösterilmektedir (Yıldırım, 2012: 43).

Tablo 8: Zorbalık Sürecinde Roller ve Oranları

Roller	İçeriği	Oran
Zorba	Zorbalığı isteyerek tercih eden ve gerçekleştiren kişi veya kişilerdir.	% 8, 2
Zorba asistanı	Zorbanın hareketi başlatmasıyla birlikte zorbadan daha aktif rol alan ve zorbalık sürecinde rol alan kişilerdir.	% 6, 8
Zorba destekçisi	izleme ve gülme gibi davranışlarla zorbayı teşvik eden daha pasif kişilerdir.	% 19, 5
Kurban	Rollerini seçmede özgür olmayan ve zorbalığa maruz kalan kişilerdir.	% 11, 7
Kurban savunucusu	Zorbalığın sonlandırılması için aktif rol alan kişilerdir.	% 17, 3
Dışarıda kalanlar	Zorbalık sürecine hiç dahil olmayan kişi veya kişilerdir.	% 23, 7
Rolü olmayanlar	Hiçbir rolü olmadığını belirten kişi veya kişilerdir.	% 12, 7

Kaynak: Yıldırım (2012: 44)’ dan alınmıştır.

1.5.7. Zorbalık Türleri

Zorbalığın farklı tipolojileri olmakla birlikte genellikle aşağıdaki gibi sınıflandırılmaktadır (Smith ve Ananiadou, 2003: 189-209).

Fiziksel: Vurmak, tekmelemek, yumruklamak, eşyaları almak.

Sözel: Sataşmak, alay etmek (ayrıca e-mail, ve telefon zorbalığı gibi yeni türler).

Sosyal Dışlanma: Birilerini sistematik olarak normal sosyal gruplara katılımının engellenmesi.

Dolaylı: Kötü söylentilerin yayılması, diğerlerine biriyle oynanmamasının söylenmesi.

Elliot (1997) ise zorbalık türlerini şöyle sınıflandırmaktadır (Akt. Çinkır ve Kepenekci, 2003: 238):

- ✓ **Bedensel:** İtme, tekme atma, yumruk atma, silah veya bıçakla saldırma ya da korkutma şeklindeki her türlü fiziksel şiddet.
- ✓ **Sözel:** İsim takma, dedikodu yapma, tehditte bulunma, incitici notlar bırakma.
- ✓ **Duygusal:** Dışlama, ayrımcılık yapma, aşağılama, eşyalarına ve malına zarar verme.
- ✓ **Cinsel:** Sarkıntılık yapma, taciz etme, cinsel içerikli sözler söyleme.

Olweus (1993) ise yaptığı çalışmalarda zorbalığı iki gruba ayırmıştır. Bunlar doğrudan zorbalık ve dolaylı zorbalıktır. Ayrıca doğrudan zorbalığı da fiziksel ve sözlü zorbalık altında iki kategoriye ayırmıştır. Herris ve Petrie (2003)'e de göre zorbalık iki şekilde kendini göstermektedir (Akt. İrfaner, 2009: 26). Söz konusu sınıflandırma Tablo 9'da detaylandırılmıştır.

Tablo 9: Zorbalık Sınıflandırması

Doğrudan zorbalık	Dolaylı zorbalık
➤ Alay etmek, sataşmak, ➤ İsim takmak, ➤ Tehdit ve tehditkar davranışlar, ➤ Vurmak, silahla tehdit etmek, ➤ Başkasının malına zarar vermek.	➤ Başkalarını kişiyle alay etmesi veya sataşması için etkilemek, ➤ Başkalarına aşağılayıcı isimler takması için etkilemek, ➤ Başkası hakkında dedikodu yapma, ➤ Diğer kişileri isteyerek grup dışında tutmak, ➤ İsimsiz telefon aramalarında bulunmak.

Kaynak: İrfaner (2009: 29).

Bu davranışlar dikkate alındığında doğrudan zorbalıkta zorba ve kurban arasında aracısız bir şekilde rahatsız etmenin, direkt bir sataşmanın olduğu görülmektedir. Dolaylı zorbalıkta ise daha çok başkalarının aracılığıyla rahatsız etme vardır. Diğer bir ifadeyle başkalarını bireye karşı kışkırtarak isim takmaları ve sataşmaları için etkilemek, gruptan dışlayarak yalnızlaşmasına neden olmak şeklindeki davranışlar söz konusu olmaktadır (Tatlilioğlu, 2016: 213).

Zorbalık davranışı diğer bazı kaynaklarda üç sınıfa ayrılmıştır (<https://www.stopbullying.gov/what-is-bullying/index.html>, 16.12.2017):

- **Sözel zorbalık**, karşı tarafı rahatsız edici ifadeleri içerir. Alay etmek, isim takmak, uygunsuz cinsel ifadeler kullanmak, sataşmak ve zarar vermek için tehdit etmek gibi davranışlardan oluşur.
- **Sosyal zorbalık**, bazen ilişkisel zorbalık olarak atfedilir, birinin itibarını veya ilişkilerini incitmek gibi durumları kapsamaktadır. Bilerek birini dışlama, çocuklara biriyle arkadaş olmamalarını söyleme, söylentiler çıkarıp yayma ve birisini utandırma gibi davranışları içermektedir.
- **Fiziksel zorbalık**, bir kişinin bedenine veya eşyalarına zarar vermeyi ifade eder. Tekme atma, vurma, tükürme, itme, eşyalarını alma ya da kırma ve kaba el hareketleri yapma gibi davranışlardan oluşmaktadır.

UNICEF (2007) de zorbalık davranışını üç şekilde kategorize etmektedir: (https://www.unicef.org/jamaica/bullying_FULL_REPORT_Anti_Bullying_Consultants_Report_Edited_2ac.pdf, 16.12.2017).

- **Doğrudan** (ör., alay etmek, itmek, gasp etmek, malına zarar vermek);
- **Dolaylı** (Ör., dedikodu yayma, kötü niyetli şakalar yapma);
- **Teknoloji kullanımı vasıtasıyla** (ör., sosyal siteler, mesajlar, mailler) yoluyla meydana gelen.

Literatür incelendiğinde akran zorbalığı için kullanılan diğer bazı sınıflandırmalar aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Gültekin, 2003: 3-5; Çınkır ve Kepenekci, 2003: 239; Tıprıdamaz-Sipahi, 2008: 7; Pişkin, 2002: 538).

- **Fiziksel**: İtme, tekmeleme, yumruklama,
- **İlişkisel/Duygusal**: Dışlama, ayrımcılık yapma, aşağılama gibi,
- **Sözlü**: İsim takma, alay etme, dedikodu yayma, sözel kaba şakalar,
- **Cinsel**: Sarkıntılık, taciz ve cinsellik ile ilgili sözler,
- **Etnik**: Kurbanın kişisel özelliklerine veya etnik kökenine veya ait olduğu kültüre ilişkin özelliklere saldırı,
- **Siber**: Elektronik araçlar kullanılarak, tehdit etme, şantaj ve zarar verme gibi davranışların zarar verme niyetiyle tekrarlanması.

Bilgisayar, akıllı telefon ve internet kullanımı hızla arttığından siber zorbalık da daha sık gündeme gelebilmektedir. Yurtdışında yapılan araştırmalarda siber zorbalık görülme

olasılığının % 4 ile % 56 arasında değiştiği, Türkiye’ de yapılan çalışmalarda ise bu oranın % 6.4 ile % 47.6 arasında olduğu görülmüştür (Baker ve Topçu, 2016: 129).

Wang, Ronald ve Nansel (2009, 372)’in 2005/2006 yıllarında ABD’de 7,182 öğrenciyle yaptıkları çalışmada zorbalık yapan, mağdur olan ve hem zorba hem mağdur olanlar arasından % 20.8’i fiziksel zorbalığa, % 53.6’sı sözel, % 51.4’ü ilişkisel ve % 13.6’sı siber zorbalık olaylarına karıştığını belirtmiştir.

Raskauskas ve Stoltz (2007: 566-567) yaşları 13-18 arasında değişen 84 öğrenciyle bir araştırma yapmışlardır. Öğrencilerin % 48.8’i elektronik, % 71.4’ü ise geleneksel zorbalığa maruz kaldığını; % 21.4’ü elektronik zorba, % 64.3’ü geleneksel zorba olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılanların siber zorbalıkta kullanılan yöntemlerin, e-mail (% 90.5), cep telefonu mesajı (% 64.3), internet sayfaları (% 34. 5) ve cep telefonu fotoğrafları (% 27.4) olduğunu belirtmişlerdir.

Günümüzde internet ve bilgi teknolojilerinin kullanımı gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır. Özellikle internetin cep telefonlarında kullanılmasıyla yazılı, sesli ve görsel iletişim de daha geniş kitleler arasında kullanılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte özellikle ergenler arasında cep telefonlarının yaygın kullanımı okullarda siber zorbalığı da beraberinde getirmiştir. Bu sebeple siber zorbalık ayrı bir başlık altında daha detaylı açıklanmaya çalışılmıştır.

1.6. Siber Zorbalık

İnternet, cep telefonu gibi iletişim araçları günlük yaşamda kolaylaştırıcı rol oynamakla beraber bazı kişiler için istenmeyen bazı eylemlerin aracı olarak görülmektedir. İsimsiz çağrılar, gizli kimlikle gönderilen e-postalar, görüntü ve mesaj gibi eylemler siber zorbalık olarak nitelendirilmektedir. Günümüzde internet, bilgisayar ve cep telefonunun yaygınlaşmasıyla birlikte gençler için yeni bir dünya oluşmuştur. Yeni arkadaşlıklar edinme, sosyal ilişkileri oluşturma gibi gereksinimler bu araçlar vasıtasıyla giderilmektedir (Peker, 2015: 324).

Siber zorbalık; mail, anlık mesaj, internet odaları, cep telefonu mesaj ya da resimleri yoluyla yapılan zorbalıktır. Siber zorbalık tıpkı geleneksel zorbalık gibi güç dengesizliğini, saldırganlığı ve sürekli tekrar eden negatif hareketleri içerir (http://www.violencepreventionworks.org/public/cyber_bullying.page, 16.12.2017). Başka bir tanımlamada siber zorbalık; cep telefonu, bilgisayar ve tablet gibi elektronik araçlar vasıtasıyla yapılan zorbalık olarak açıklanmaktadır. Siber zorbalık sosyal medya, forum veya çevrimiçi alanlarda insanların başkasıyla ilgili negatif, zararlı veya yanlış içeriklerin

gönderilmesi, yayınlanması veya paylaşılmasını içerir. Utanç verici veya aşağılayıcı kişisel veya özel bilgilerin paylaşılması da siber zorbalık olarak belirtilmektedir (<https://www.stopbullying.gov/cyberbullying/what-is-it/index.html>, 15.12.2017).

Siber zorbalık elektronik cihazlar kullanılarak kasıtlı ve bilinçli bir şekilde bir kişiye ya da gruba yöneltilen ve şiddet içeren kötü niyetli davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Patchin ve Hinduja, 2006: 152).

Sanal/siber zorbalık, bazı durumlarda geleneksel zorbalığın bir uzantısı olarak görülmekle birlikte, iki zorbalık türünün birbirinden ayırıcı özellikleri vardır. Siber/sanal zorbalık geleneksel zorbalıktan; özellikle olayın meydana geldiği ortam, gerçekleşme sıklığı ve zaman dilimi, zorbalığa şahit olanların özellikleri, kurban üzerindeki etkileri açısından ayrılmaktadır (Campbell, 2005:1-6; Li, 2005; akt. Tamer, 2014:, 60).

Shariff (2005: 459-461)'e göre siber zorbalık geleneksel zorbalıktan; sanal ortamda zorbaların gizli kimlikle eylemlerini gerçekleştirebilme, içeriklerin çok hızlı bir şekilde sayısız kişiye ulaştırılması ve siber zorbalıkta cinselliğin (pornografik, cinsel içerikli resimler aracılığıyla) daha kolay ve daha fazla kullanılabilmesi bakımından ayrılmaktadır.

Tablo 10'da ifade edildiği gibi Yaman ve arkadaşları (2011: 176-179) siber zorbalık ile okul zorbalığı arasındaki farklılıkları; gizlilik (kimliğini gizleme), yer (her zaman her yerde mesaj ve internet yoluyla), fiziksel güç (zorbanın daha güçlü olmasına gerek yoktur), ulaşılabilirlik (kısa sürede mesaj ve iletilerin büyük bir kitleye ulaşması) ve iletişim (iletişim araçları kullanılması) şeklinde belirtmektedir.

Tablo 10: Okul Zorbalığı ile Siber Zorbalık Arasındaki Farklar

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

Kaynak: Yaman ve ark. (2011: 174-175)'dan uyarlanmıştır.

Son zamanlarda yaygınlık gösteren siber zorbalığın fiziksel ortamlarda meydana gelen zorbalıkla benzer etkiler gösterdiği belirtilmektedir. Mağdurların korku, depresyon, kaygı,

düşük benlik saygısı gibi istenmeyen sonuçlarla karşılaştıkları vurgulanmaktadır (Baker ve Topçu, 2016: 129).

Yaman ve arkadaşları siber zorbanın davranışının etkisini ve sonuçlarını mağdurda görmemesinin siber zorbanın empati kurmasını zorlaştırdığını belirtmektedir. Mağdura karşı girişilen eylemin etkisinin görülmemesi davranışın sürdürmesinde etkili olmaktadır. Çünkü zorba her şeyin sanal ortamda kaldığını düşünmektedir (Yaman ve ark. 2011: 179).

Siber zorbalık mağdur öğrenciler üzerinde psikolojik sorunlarla birlikte, okulu asma, okulu bırakma düşüncesi, okul fobisi, akademik başarının düşmesi, okula karşı güvensizlik gibi problemlerin görüldüğü ifade edilmektedir (Peker, 2015: 324).

1.7. Zorbalık ve Empati

Bridge (2010: 32) empati için “kendimizi karşıımızdaki yerine koymak, karşıımızdaki anlamak” demektedir. Zorbalık eğitiminde bize en çok yardımcı olacak kavramın empati olduğunu ve çocuk ve öğrencilere eğitim verirken sık sık empati kavramından yararlanmamız gerektiğini ifade etmiştir.

Empati temel anlamda bir kimsenin diğer bir kişinin duygularını ve hislerini yakalaması, farkına varması ve anlaması olarak anlandırılır (Pişkin, 2006: 108). Başka bir ifadeyle diğer kişinin dünyasını, davranışlarını, hislerini ve düşüncelerini yeniden düzenleme yoluyla anlamaya çalışmak, özel algı dünyasına girmek ve tümüyle beraber olmak anlamındadır (Gürüz ve Eğinli, 2016: 24-25). Empatik beceri ise, bireyin kendisini diğer bireyin yerine koyarak, onun gibi yaşaması ve bunu karşı tarafa iletmesi olarak değerlendirilmektedir (Pişkin, 2006: 108). Rogers (1983: 107) da “Bir kimse ile birlikte var olma şekli, bir kimsenin özel algısal dünyasına girmek ve onunla tümüyle birlikte var olmak demektir. Bu geçici olarak onun hayatını yaşamak, yargılamadan ona nazıkçe yaklaşmak demektir.” şeklinde ifade etmektedir.

Alan yazında empatinin öğeleri olarak geçen bazı bileşenler belirlenmiştir. Bilişsel, duygusal bileşenler empati kurulması konusunda önemli yer edinmektedir. Bilişsel olarak, zihinsel anlamda diğer kişinin bakış açısıyla bakma, duygusal olarak ise, diğer kişinin duygusuna aynı duygu ile karşılık verme olarak anlandırılmaktadır. Tablo 11’de ise Morse’nin empatinin dört boyutta gerçekleştiğini belirten tablosu yer almaktadır (Gürüz ve Eğinli, 2016: 28-29).

Tablo 11: Morse'nin Empati Bileşenleri

Bileşen	Tanımı
Duygusal	Diğer kişinin insel hislerinin ya da psikolojik durumunun paylaşılması ve sübjektif olarak deneyimlenmesi yeteneği.
Etik	Empati ile diğer kişiye yardım etmek için içsel bir istek duyma.
Bilişsel	Diğer kişinin objektif tutumlarından bakış açısının ve hislerinin anlaşılması ve entellektüel özelliklerinin tanımlanması yeteneği.
Davranışsal	Diğer kişinin bakış açısının anlaşılmasına yönelik iletişim ile yanıt verilmesi.

Kaynak: Gürüz ve Eğinli (2016: 29)'den alınmıştır.

Araştırmacılar, insanların zihinlerinde kurdukları empatiyle, karşısındaki kişiye ilettikleri empati arasında fark olduğunu, bu farkın özellikle de çocuklarda daha belirgin olduğunu belirtmektedir. Örneğin çocukların karşısındaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlasalar bile bu durumu karşı tarafa iletmekte başarılı olamayabileceklerini dile getirmektedir (Dökmen, 2009: 159).

Empati ve zorbalık üzerine yapılan bir araştırmada İtalya ve İngiltere'deki okullarda kız çocuklarının erkeklere göre kurbanlara karşı daha yüksek empatik duyarlılığa sahip oldukları bulunmuştur (Satan, 2011: 59).

1.8. Benlik Kavramı ve Özsaygı

Benlik kavramı bireyin zihinsel ve fiziksel özelliklerinin toplamı ve bireyin sahip olduğu bu özellikler doğrultusunda kendini değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle bireyin kendi kimliğinin ve ben'in farkında olması ve kendi doğasına yönelik algısıdır (Pişkin, 2006: 97). Ergene (2008: 127) benliğin, kişinin kendisini tanımlama ve değerlendirme biçimi olduğunu belirtmektedir. Cüceloğlu (2015) ise bir kimsenin kendisiyle ilgili düşüncelerinden, algılamalarından, ve kanaatlerinden meydana geldiğini, kendisini nasıl gördüğünün özeti olduğunu belirtmektedir. Başka bir tanımlamada da "bireyin fiziksel ve sosyal çevresiyle olan etkileşimleri sonucu kazandığı birtakım kişisel duygu, değer ve kavramlar sistemi" denilmektedir (Yavuzer, 2016: 15).

Benlik saygısı ise bireyin ne olduğu ile ne olmak istediği arasındaki farkla bireyde oluşan duygulardır. İnsanların birey olarak değerleri konusunda ulaştıkları kanaattir. Bireyin kendini olumlu karşılaması ve kendinden hoşnut olmasıdır (Yavuzer, 2016: 15).

Benlik saygısının oluşmasında birçok faktör etkili olmaktadır. Çocukların (3-5 yaş) benlik algısı somut olgulara bağlı olarak gelişmektedir. Günlük yaşantılar ve karşılaşılan olaylar belirleyici olmaktadır. Büyümeyle beraber çevrelerinde bulunan diğer bireylerle geliştirmiş oldukları ilişkilere göre benlik algıları gelişmektedir. Temel eğitim çağında anne-

baba ve öğretmenler benlik algısının oluşumunda önemli bir yer edinmektedir. Yaşın ilerlemesiyle beraber benlik algısının oluşumunda akran ve arkadaşların etkisi daha çok artmaktadır. Bununla birlikte diğer yetişkinlerin söz konusu algının oluşmasında etkisi devam etmektedir (Ergene, 2008: 128).

Özsaygı ise bireyin kendisini nasıl algıladığı ile olmak istediği benlik arasındaki fark o bireyin özsaygı durumunu açıklar. Yani bireyin halihazırdaki benlik imgesi ile ulaşmayı hedeflediği ideal benlik arasındaki farktan oluşmaktadır. Bu farkın var olması kaçınılmazdır ve normal bir durum olarak kabul edilmelidir (Pişkin, 2006: 100).

1.9. Dünya’da Zorbalığın Görülme Sıklığı

Zorbalık birçok araştırmacı tarafından küresel bir sorun olarak görülmektedir. Kandersteg Deklerasyonu (2007) 200 milyon çocuk ve gencin akranları tarafından istismar edildiğini belirtmektedir. Zorbalık gençler arasında yaygın olmakla birlikte ülkeler arasında önemli farklılıklar göstermektedir. Zorbalık ve saldırganlık erkekler arasında daha yaygındır. Ancak erkeklerde daha çok fiziksel, sözel ve siber zorbalık daha çok görülürken kızlar arasında daha çok ilişkisel olarak görülmektedir. Aşağıda bazı ülkelerin zorbalık yaygınlığı verilmiştir (Unicef Jamaica Raporu, 2015: 3).

➤ Kuzey Amerika:

- **Kanada**, (Kanada Halk Güvenliği, 2014) 4-14 yaş arası çocukların % 20’si ve lise Çocuklarının % 10-15’nin zorbalığa maruz kaldığı belirtilmektedir.
- **ABD**, (Robert ve ark. 2014) 12-18 yaş arası çocukların % 28’i mağdur ve % 9’u siber zorba mağduru.

➤ Avrupa: (Currie ve ark. 2008: 4)

- **İsveç**, 11-13 yaşları arasında % 4’ü geçmişte zorbalığa maruz kaldığını,
- **Türkiye**, 11 yaşlarında % 33’ü geçmişte zorbalığa maruz kaldığını,
- **Litvanya**, 13 yaşlarında % 29’u geçmişte zorbalığa maruz kaldığını,
- **İzlanda**, 15 yaşlarında %3
- **Macaristan**, 15 yaşlarında % 3
- **Bulgaristan**, 15 yaşlarında % 23

➤ Afrika: (Jones ve ark., 2008: 14-19)

- **Kenya**, % 63-82 arasında
- **Güney Afrika**, % 50’ den fazlası geçen ayda en az bir ya da iki kez zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir.

➤ Asya-Pasifik, (Pinheiro, 2006: 123-143)

- **Filipinler**, öğrencilerin % 65' i geçen ayda zorbalığa uğradığını belirtmiştir.
- **Moğolistan**, öğrencilerin % 27'si diğer öğrenciler tarafından şiddete maruz kaldığını belirtmiştir.
- **Demokratik Laos Cumhuriyeti**, öğrencilerin % 98'i okulda zorbalığa tanıklık ettiğini belirtmiştir.
- **Çin**, Öğrencilerin % 13'ten fazlası kendini mağdur, % 1.5'i zorba-kurban ve % 2'si zorba olarak tanımlamaktadır.
- **Bangladeş**, öğrencilerin % 30'u geçmişte en az bir kez zorbalık yaptığını kabul etmiştir.

Örneğin, Jamaica da uzun süredir şiddetle mücadele etmektedir. Mağdur olmayan, saldırıya uğramayan ya da tanıklık/seyirci olmayan çocuk neredeyse yoktur. Jamaika Gençlik Riski ve Dayanıklılık Davranışı Araştırması (2006), örneğin şu bilgileri bildirmektedir (Unicef, 2015: 16). Gençlerden % 20'si son bir yılda şiddet olaylarına karıştığını ifade etmiştir. Jamaica'daki 1316 katılımcının şiddet deneyimleri şöyledir:

- % 7'si saldırgan olduğunu
- % 17'si saldırı mağduru olduğunu
- % 9'u tehdit edildiğini
- % 14' ü silah taşıdığını ifade etmiştir.

Son 30 yılda yapılan birçok araştırma zorbalığın yaygınlığı konusunda bilgi sunmaktadır. Pişkin (2005; akt. Gökler: 2009, 515)'nin dünya genelinde yapılan araştırmalara ilişkin yaptığı taramalar da bu görüşü desteklemektedir. Zorbalığın yaygınlığına ilişkin bazı veriler aşağıda paylaşılmaktadır:

Kurban öğrenci oranları; Avustralya'da % 30–50; İtalya'da % 28–40; İngiltere'de % 04–36; Yunanistan'da % 15–30; Portekiz'de % 20–22; Kanada'da % 21; ABD'de % 10; Norveç'te % 10'dur. Zorba öğrenci oranları ise; İngiltere'de % 20; İtalya'da % 15 – 20; Yunanistan'da % 6; Kanada'da % 12; ABD'de % 13; Norveç'te % 7'dir.

Finlandiya'da 8 ve 9. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmaya yaşları 14-16 arasında değişen 17643 (8695 kız, 8948 erkek) öğrenci katılmıştır. Erkeklerin % 6'sı ve kızların % 5 'i haftada bir kez zorbalığa maruz kaldığını, kızların % 2'si, erkeklerin % 9'u haftada en az bir kez zorbalık yaptığını belirtmiştir (Heino ve ark. 1999: 349).

1.10. Zorbalığın Nedenleri

Olweus (1987; akt. Genç, 2007: 20) zorba davranışında kişilik özellikleri ve cinsiyetin etkili olduğunu vurgulamıştır. Güçlü enerji ve sinirli yapı gibi nitelikleri taşıyan çocukların zorbalığa daha yatkın olduklarını ifade etmiştir. Zaklama (2003: 35-38) da zorbalığın nedeni olarak aile yapısını işaret etmekte ve zorbalığa başvuran öğrencilerin genellikle ailede sert cezalara maruz kaldıkları ve sevgisiz bir ortamda yetiştiklerini belirtmektedir. Sert bir şekilde anne babanın tepkisiyle karşılaşan çocukların bu davranışları dışarıda arkadaş ve çevrelerine sergiledikleri bildirilmektedir.

Diğer taraftan teknolojik araçlarla iç içe bir yaşam sürdüren çocukların bu araçlar yoluyla şiddete sürekli tanıklık etmeleri şiddet eylemini normalleştirmektedir. Televizyon dizileri, telefon ve internet oyunları, video ve müzik gibi eğlence araçları vasıtasıyla şiddet ve saldırganlık eylemiyle ilişkileri olan çocuklar bu davranışın uygulayıcıları haline gelebilmektedir (Genç, 2007: 20).

Olweus (1987; akt. Genç, 2007: 20) 'a göre çocukların yaş, cinsiyet ve farklı kişilik yapıları gibi özelliklerin zorbalık davranışında etkili olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte evde çocuk bakımını veren kişi ile çocuk arasındaki ilişkiye de dikkati çekmiştir. Zaklama (2003) ve Genç (2007) de evdeki ilişkilere ve ailedeki saldırgan davranışlara ve şiddete dikkati çekmektedir (Genç, 2007: 20; Zaklama, 2003: 35-38).

Ayrıca Olweus (1995;akt. Gökler, 2009: 526) zorbalık davranışının altında yatan birbiriyle kısmen ilişkili üç psikolojik faktör belirlemiştir:

1. Zorbaların güç ve baskınlık kurmaya yönelik güçlü gereksinimleri vardır.
2. Arka plana itilmiş ailelerde yetişmişlerdir ve bunun bir sonucu olarak, çevreye karşı nefret duyguları içerisindedirler.
3. Zorbaca davranışlarının araçsal bileşenleri ya da getirileri vardır: Örneğin zorbalar, kurbanlarını para, sigara, bira gibi kendileri için değerli olan şeyleri temin etmeleri için zorlarlar.

Zorbaca davranmaya sebep olan durumların belirlenmesinde farklı problemlere işaret edilmektedir. Şekil 3'te zorbalığı ortaya çıkaran nedenlere ilişkin davranışlar belirtilmiştir.

Şekil 3: Zorbalar Neden Zorbaca Davranışta Bulunurlar



Kaynak: Kılıç (2009: 22)'tan alınmıştır.

Zorbalığa neden olan faktörler olduğu gibi çocukların kurban seçilmesinde etkili olan faktörler de bulunmaktadır. Amerikan Pediatri Akademisi (2006) ve Birleşik Devletler Sağlık ve İnsan Hizmetleri Ofisi kurbanı zorbaca davranışa hedef haline getiren, çocukları zorbalığa karşı mağdur duruma düşüren risk faktörlerini şu şekilde belirtmiştir (Huggins, 2016: 175-176):

- Görünüşte akranlarından farklı olan; kilo, giyim, saç şekli ve gözlüklü olmak gibi,
- Zayıf olan veya kendilerini savunmada yetersiz kalan,
- Depresyonda, üzgün, kaygılı görünen veya özgüveni düşük olan,
- Soyutlanan veya çok az arkadaşı olan,
- Sosyal davranışlarda yetersiz kalan veya kolay karıştıran,
- Gelişimsel veya fiziksel yetersizliği olan çocuklar.

1.11. Zorbalığın Sonuçları

Zorbalık olaylarına karışmanın sonuçlarını inceleyen araştırmalar muhtemel olumsuz zihinsel ve fiziksel sağlık sonuçlarına odaklanmıştır. Söz konusu bu olumsuz koşullar dört kategoriye ayrılmıştır (Rigby, 2003: 583):

1. Düşük psikolojik iyilik hali. Genel hoşnutsuzluk, düşük benlik saygısı, öfke ve hüzn duyguları gibi ciddi bir şekilde acı veren durumlar.

2. Zayıf sosyal uyum. Bu, normalde, bir sosyal çevreye isteksizlik duygusunu, okul ya da işyeri için açıkça belirtilmeyen hoşnutsuzluk, açıkça görülen yalnızlık, soyutlama ve devamsızlığı içerir.
3. Psikolojik sıkıntı/kaygı. İlk iki kategoriden daha ciddi olduğu düşünülen yüksek derecede anksiyete, depresyon ve intihar düşüncesini içerir.
4. Fiziksel rahatsızlık. Açıkça görülen ve tıbben teşhis edilen fiziksel bozukluklar ve belirtileri içerir. Psikosomatik semptomlar da bu kapsamda değerlendirilir.

Ancak zorbalık olaylarının uzun dönemli etkilerini inceleyen araştırmalar da yaygındır (Jody ve Harris, 2002: 7; Craig ve ark. 1998: 7). Kısa dönemli etkilerinin yanında zorba çocuklar yetişkinlik döneminde zorba olabilmekte ve zorba çocuklara sahip olabilmektedir. Benzer şekilde mağdur/kurban çocuklar da ileriki yaşamlarında mağdur olan çocuklara sahip olabilmektedirler. Çünkü boylamsal araştırmalar çocukluk dönemindeki zorbalığı yetişkinlik dönemindeki suçluluk gibi antisosyal davranışlarla ilişkilendirmektedir (Craig ve ark. 1998: 7). Zorba-kurbanların düşük özsaygı, artan devamsızlık ve depresyon gibi sorunlar yaşadıkları görülmekte ve zorbalığa yakalanma olasılıkları daha yüksek olmaktadır. Ayrıca çocukların sosyal ve kişisel gelişimi sosyal yalıtıma neden olabilir, okuldan ayrılmayı teşvik edebilir ve öğrenme kapasitelerini düşürebilir (Jody ve Harris, 2002: 7).

Zorbalık mağduru çocuklar zorbalığın çeşitli olumsuz riskleriyle karşı karşıya kalmaktadır. Düşük özgüven (Craig ve ark. 1998: 7; Rigby, 2007: 50), yalnızlık, akranları tarafından reddedilme ve baskıya maruz kalma olasılığı zorbalık olaylarına bulaşmayanlara nazaran daha yüksektir (Craig ve ark. 1998: 7). Ayrıca kurbanlar incinme, morarma ve kesik gibi fiziksel yaralanmalara da maruz kalmaktadırlar. Bunun yanı sıra eşyaları zarar görebilir veya elbiseleri yırtılabilir. Kurbanlar zorbalık davranışını engellemek için ailelerinden fazla para isteyebilir bazen de çalabilirler (Smokowski ve Kopasz, 2005; akt. Gökler, 2009: 529).

Davranışsal yönden de zorbalığın etkileri olduğu düşünülmektedir. Zorbalık olaylarına karışan öğrencilerin karışmayanlara göre daha çok kendine zarar verici davranışta bulunduğu belirlenmiştir. Alkol-tütün kullanımı, kavgaya karışma gibi davranışların sergilenmesine yönelik bir eğilim söz konusu olmaktadır. Kopya çekmek, hırsızlık yapmak, yıkıcı eylemlerde bulunmak, polislerle sorun yaşamak ve okulu asmak ile zorbaca davranma arasında önemli ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Dake ve ark. 2003: 174).

Benlik saygısı ile zorbalık arasındaki ilişkiye yönelik Avusturalya'da 25273 mağdur öğrenciye anket uygulanmıştır. Okulda zorbalığa maruz kalan öğrencilerin zorbalık sonrası kendilerini nasıl hissettikleri araştırılmıştır. Bu öğrencilerden % 40'ı zorbalıktan sonra

kendilerini kötü hissettiklerini; % 53 farklı bir duygu hissetmediklerini ve % 7'si kendilerini iyi hissettiklerini belirtmiştir. Kurban olma seviyesi arttıkça kendilerini kötü hissedenlerin oranı artmıştır. Aynı araştırmada öğrencilerin zorbalık sonrası duygusal tepkilerine yönelik incelemelerde zorbalık davranışı sonrası öğrencilerin % 32'si kendilerini gergin hissettiklerini; % 37'si üzgün hissettiklerini ifade etmiştir (Rigby, 2003: 586).

1.11.1. Zorbalığın Sosyal Uyum Üzerine Etkisi

Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulardan biri de tekrarlı bir şekilde zorbalığa maruz kalan öğrencilerin okuldan hoşlanmamaları olmuştur. ABD'de 200 anaokulu öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada diğerleri tarafından zorbalığa maruz kalan çocukların okulu sevmediklerini daha çok ifade ettikleri belirtilmiştir. Avustralya'da ilkökul ve ortaokulda yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur (Rigby, 2003: 586).

Sosyal yetenek ve becerileri daha zayıf olan kızlar zorbalığa maruz kalmaya daha eğilimlidirler. Zorbalığa maruz kalan birçok kurban yalnız kalmakta ve soyutlanmaktadır. Sosyal etkinliklere davet edilmedikleri için sosyal yaşamları bozulmaktadır. Mağdur çocuklar zorbalık sonlandıktan uzun süre sonra bile yeni arkadaşlıklar edinmekte ve arkadaşlıklarını sürdürmekte problem yaşamaktadırlar (Tshotsho ve Thwala, 2015: 180).

Ayrıca bazı araştırmalarda zorbalığa maruz kalan öğrencilerin diğer öğrencilere nazaran daha çok devamsızlık yaptıkları ortaya çıkmaktadır. Avustralya'da yapılan bir araştırmaya göre son bir hafta içerisinde en az bir kez zorbalığa maruz kalan 30. 000 öğrenciden erkeklerin % 19'u, kızların ise % 25'i zorbalık sebebiyle evde kaldıklarını buna karşın daha az zorbalığa maruz kalan öğrencilerde bu oranın erkeklerde % 4, kızlarda ise % 12 olduğu görülmüştür. Bununla birlikte okulda zorbalığa maruz kalan öğrencilerin daha çok yalnız kaldıkları ifade edilmektedir (Rigby, 2003: 586).

Sıklıkla zorbalığa maruz kalan öğrencilerin çok az ya da birkaç arkadaşına sahip olduğu savunulmaktadır. Hatta mağdur olan bazı çocukların hiç arkadaşlarının olmadığı ifade edilmektedir. Bu tür çocukların zorbalığa maruz kalmaları destekçileri olan çocuklara göre daha yüksek bir ihtimaldir. Özellikle zorbalık davranışıyla beraber bazen daha çok yalnız kalabilmektedirler (Rigby, 2007: 50-51).

1.11.2. Zorbalığın Psikolojik Yaşam ve Sağlık Üzerine Etkisi

Zorbalık olaylarında öğrenciler çok nadir olarak fiziksel yaralanmalar yaşamakla birlikte, zorbalık deneyimi öğrencilerin psiko-sosyal iyilik hallerini ve sosyal gelişimlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda okulda akran zorbalığı çeşitli duygusal

ve davranışsal (depresyon, yalnızlık, kaygı, düşük benlik saygısı) problemlerle ilişkili bulunmuştur (Hawker ve Boulton, 2000: 2-3). Bazı araştırmalarda da zorbalık olaylarının kurbanlarda depresyon, anksiyete ve psikosomatik semptomların görülmesinde artışa neden olduğu gözlenmiştir (Campbell, 2005: 3; Jody ve Harris, 2002: 7). Hong ve arkadaşları (2016: 4) da depresyon ve zorbalık arasında önemli bir ilişki olduğunu ifade etmekte; zorbalığın intihar düşüncesini arttırdığını belirtmekte ve depresyonun zorbalık-intihar düşüncesini şekillendirdiğini vurgulamaktadır (Hong ve ark. 2016: 4-5). Kurban olma durumunda olan hem erkek hem de kızların intihar düşüncesi ve anksiyete gibi ciddi depresyon taşıdıkları belirtilmektedir. Ayrıca kız öğrencilerdeki zorbaca davranma eğiliminin, somatik belirtiler, kaygı, sosyal işlev bozukluğu ve şiddetli depresyon ile ilişkili olduğu dile getirilmektedir (Slee, 1995: 221; Rigby, 2007: 54-55). Bond ve arkadaşları (2001: 483) kurban olma ve psikososyal uyumsuzluk ilişkisini araştırdıkları bir çalışmalarında benzer şekilde mağdur olmanın kaygı, yalnızlık ve benlik saygısından daha çok depresyonla güçlü bir ilişkinin varlığından söz etmektedir.

Rigby akran zorbalığı ve intihar arasındaki bağlantı üzerine bazı güçlü kanıtlar olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgu okul çocuklarının vaka incelemelerine dayanmaktadır. Bu muhtemel bir durum olmakla birlikte intihar olayında birçok faktör rol aldığından kesin bir ifade belirtmek zordur. Ancak Norveç, İngiltere Avustralya ve ABD gibi bazı ülkelerde bu ilişkiye vurgu yapılmaktadır (Rigby, 2007: 56-57).

Zorbalık olaylarının etkilerinin incelendiği 29 meta analiz sonucuna göre zorba ya da kurban olarak bu tür problemlere dahil olma her iki grup için de uzun dönemli sonuçlar doğurmakta, depresyon, uyum sorunları ve anti-sosyal davranışları meydana getirmektedir (Olweus, 2013: 770).

Diğer birçok araştırma kronik anksiyete ve korkunun akran zorbalığına maruz kalma ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. İsveç'te sıklıkla saldırgan davranışlara maruz kalan ergenler üzerinde yapılan bir çalışmada çocukların önemli ölçüde daha kaygılı ve güvensiz oldukları belirtilmiştir. İrlanda ve İngiltere'de de zorbalık mağdurlarının endişeli olduklarını vurgulayan araştırmalar vardır. İngiltere'deki 2692 ilkökul öğrencisiyle yapılan geniş ölçekli bir çalışmada kurban öğrencilerin “iyi uyuyamama” ve “altını ıslatma”ya daha eğilimli oldukları bulunmuştur. Yine İngiltere ve Galler'de yaşları 13-15 olan 11535 öğrenciden % 25'i zorbalık korkusu yaşadığını belirtmiştir. 703 ortaokul İngiliz öğrencinin katıldığı başka bir çalışmada da mağdur çocukların sinirli, gergin ve paniğe kapılmış hissettikleri ortaya çıkmıştır (Rigby, 2003: 586). Londra'da 3000 öğrenci ile yürütülen bir çalışmada zihinsel

sağlık ile zorbalık arasında önemli bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Zorbalığa maruz kalan öğrencilere nazaran kalmayanlar daha çok zihinsel sağlık belirtileri göstermişlerdir. Bu çalışmada da mağdur öğrencilerin uyku problemi, altını ıslatma, baş ve mide ağrıları yaşadıkları belirlenmiştir (Dake ve ark. 2003: 176).

Ford ve arkadaşları tarafından Avustralya’da 3537 öğrenciyle gerçekleştirilen bir başka çalışmada zorbalık türü, roller, zihinsel sağlık ve intihar eğilimi incelenmiştir. Zorbalığın bütün rollerinde ergenlerin depresyon ve anksiyete puanları daha yüksek çıkmıştır. Aynı ölçekte kurbanların anksiyete puanları en yüksek çıkmıştır. Aynı araştırmada zorbalığa maruz kalan ergenlerin karışmayanlara göre daha fazla kendine zarar verme, suç işleme ve intihar eğiliminde oldukları bulunmuştur (Ford ve ark. 2017: 51).

Finlandiya’da erkeklerin % 6’sı kızların % 5’nin zorbalığa maruz kaldığı bir çalışmada kızların % 11’i (8196/915) ve erkeklerin % 6 (8214/ 508)’sı ciddi depresyonda olduğunu; kızların % 2’si ve erkeklerin % 2’si intihar etmeyi düşündüğünü bildirmiştir. Depresyon ve intihar düşüncesi zorba, kurban ve zorba-kurban bireyler arasında daha yaygın olmaktadır (Heino ve ark. 1999: 349). Mağdur çocukların depresif reaksiyonları sürekli bildirilmektedir. Avustralya’da 353 ilkokul öğrencisiyle yapılan bir çalışmada akranları tarafından kurban olarak seçilen öğrencilerin diğerlerinden daha çok klinik depresyon belirtileri gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Rigby, 2003: 587; Williams ve ark. 1996: 17-18).

New York’ ta 2002-2004 yılları arasında yaşları 13 ile 19 arasında değişen 9. ve 12. sınıftan 2543 öğrenciyle bir araştırma yapılmıştır. Depresyon riski ile zorbalık davranışı arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada zorbalığa sürekli maruz kalan erkek öğrencilerin hiç maruz kalmayanlara göre depresyon riskinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Zorbalık davranışında bulunan erkek öğrencilerin de benzer şekilde daha yüksek depresyon riski taşıdığı belirlenmiştir. Kızlar arasında da aynı durumun geçerli olduğu vurgulanmıştır. Önemli bir diğer bulgu da zorbaca davranan kız öğrencilerin zorbaca davranan erkek öğrencilere göre daha fazla depresyon riski taşıdıkları olmuştur (Klomek ve ark. 2007: 41-42).

Batı Londra’da 2848 çocukla yapılan başka bir çalışmada öğrencilerin % 1.4’ü hemen hemen her gün; % 22.4’ü bazen zorbalığa maruz kaldığını bildirmiştir. Bu öğrencilerin zorbalık davranışı sonrası karşılaştıkları belirtiler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 12: Zorbalık Sonrası Belirtilen Sağlık Sorunları

Semptomlar	Çocuk sayısı
Verimli uyuyamama	124/2936
Altını ıslatma	224/2903
Üzgün hissetme	44/2848
Haftada bir baş ağrısı	189/2921
Haftada bir mide/karın ağrısı	224/2877

Kaynak: Williams ve ark. (1996: 18)'dan uyarlanmıştır.

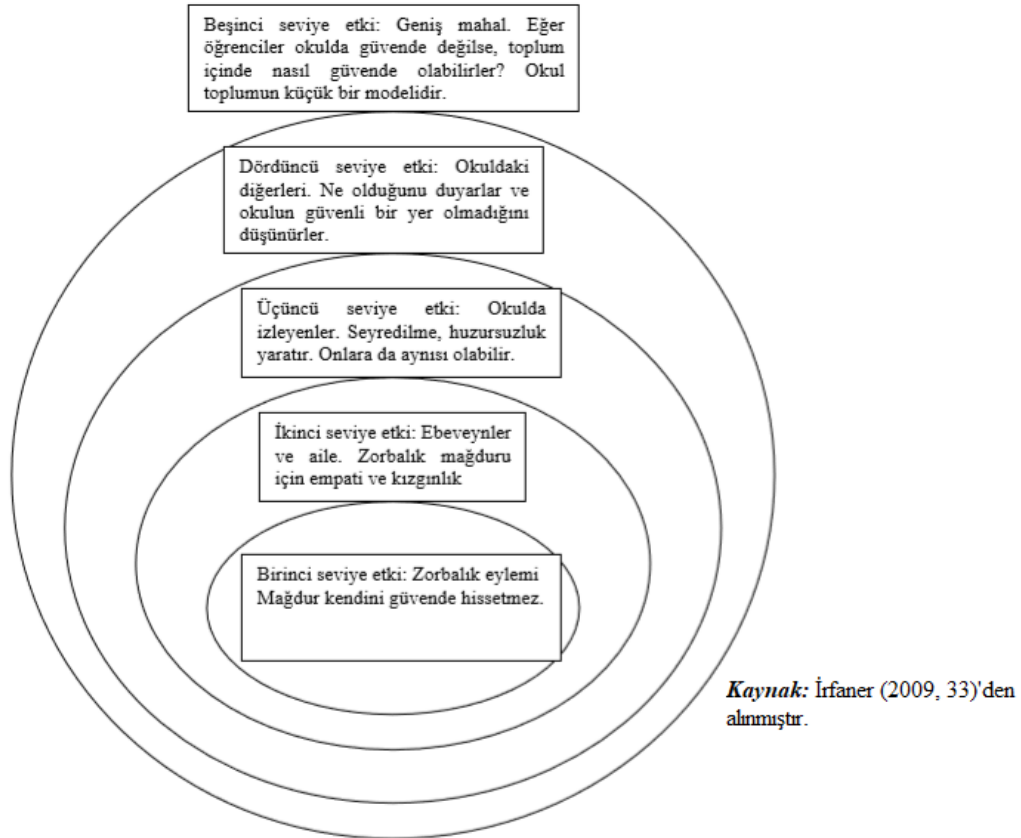
Öğrencilerin zorbalık sonrası duygu durumlarının incelendiği başka bir çalışmada zorbalık davranışı sonrası öğrenciler iki duygu ifade etmiştir: öfke ve üzüntü. Haftada bir zorbalığa maruz kaldığını belirten erkek öğrencilerin % 63'ü kendini öfkeli hissetmiştir. Kızlar arasında da bu oran % 39 olarak belirlenmiştir. Erkeklerde üzgün hissetme % 37 ve kızlarda % 61 olarak bulunmuştur (Rigby, 2007: 50).

Jody ve Harris (2002: 7-8) ilkökul, ortaokul ve lise okullarında fiziksel akran istismarı ile memnuniyet durumu arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Hatta bazı araştırmaların psikolojik istismar ile memnuniyet durumu arasında bir ilişki olduğunu ortaya çıkaran sonuçlarından söz etmektedir.

Ancak zorbalık olayı bütüncül bir şekilde düşünüldüğünde sadece zorbalıkta rol alan bireyleri etkilemediği görülmektedir. Zorbalığın etkisi daha geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Bireyden topluma kadar hem zorbalığı etkileyen hemde zorbalıktan etkilenen bir sistem olduğu görülmektedir. Şekil 4'te de görüldüğü gibi zorbalığın etki düzeyleri daireler şeklinde belirtilmiş en içteki dairede mağdurun zorbalık etkisini en şiddetli şekilde gördüğü ve kendini güvensiz hissettiği düzeydir. *İkinci* düzeyde zorbalık aileye de yansımış ve ebeveynler kendi çocukları mağdur olduğu için son derece öfkeli. *Üçüncü* düzeyde izleyiciler yer almakta ve mağdura yardım edip etmeme konusunda kararsız kalmaktadırlar. Çünkü zorbanın kendilerini hedef seçmesinden kaygılanmaktadırlar ve bunun korkusunu yaşamaktadırlar. *Dördüncü* düzeyde ise zorbalık olayı okuldaki diğer bireyleri de zorbalığa açık hale getirmiş durumdadır. Bu düzeyde bireyler okulun güvenli bir yer olup olmadığı konusunda endişelenmektedirler. Okul yönetiminin zorbalık olaylarına yaklaşımı ve problemle ilgilenmesi beklenmektedir. Aksi takdirde zorbanın okul yönetimince kontrol edilemediği ve dolayısıyla kendileri içinde güvensiz bir okul ikliminin var olduğu inancı yerleşir. *Beşinci-son* düzey ise toplumla ilgilidir. Zorbalık olayı okulu aşmış ve topluma yansımıştır. Çünkü okul içerisinde kendini özgür hisseden ve bir engelle karşılaşmayan birey

bu davranışı toplumsal alanlarda da sürdürmeye devam edecektir. Bu seviyede okulun bir eksikliği hissedilmektedir. Diğer bir ifadeyle okul yönetimi ve personeli mağdur öğrencileri okula ve ailesine zorbalığı bildirme konusunda yeterince cesaretlendirmemiş ve zorbalıkla mücadelede yetersiz kalmıştır (Yaman ve ark. 2011: 117-119).

Şekil 4: Zorbalığın Çember Etkisi



1.11.3. Zorbalığın Akademik Başarı ve Okul Performansı Üzerine Etkisi

Zorbalık olayı fiziksel, sosyal ve psikolojik etkileri olan bir süreçtir. Bu anlamda zorbalık olaylarına bir şekilde karışan bireyler farklı yönlerden etkilenebilmektedir. Özellikle mağdurlar açısından zorbalık değerlendirildiğinde okul başarılarının zorbalıkla ilişkili olduğu dikkati çekmektedir. Literatürde de zorbalık ve akademik başarı arasındaki ilişkinin araştırıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan bazılarını incelemekte yarar vardır.

Zorbalık mağdurlarının akademik yaşamları genellikle tehlikededir ve okuldan ayrılma olasılıkları artmaktadır. Kızlar bu konuda daha kırılgan ve hassas olmaktadır. Çünkü kızlar sınıf içerisinde konsantrasyonlarını kaybetmekte, kendilerini kötü hissetmekte, okuldan soğumakta hatta okulu bırakma durumunda kalabilmektedirler (Tshotsho ve Thwala, 2015: 180). Hyde (2000: 16-20) kızların okul sürecinde eğitimlerini olumsuz etkileyen birçok

engelle karşılaştıklarını belirtmektedir. Zorbalığa maruz kalmaktan dolayı tuvalete gitmekten bile korkabilmektedirler. Sonuç olarak, okul performansında belirgin bir düşüş görölme olasılığı yüksek olmaktadır.

Akademik başarının düşmesinde zorbalık sonucu artan dikkat eksikliği de etkili olabilmektedir. Kumpulainen ve arkadaşları (2001; akt. Gökler, 2009: 529) çalışmalarında zorbalığa maruz kalan öğrenciler arasında dikkat eksikliğinin daha sık görüldüğünü belirtmiştir. Bu dikkat eksikliğinin sebebi olarak mağdur çocukların çevreyi sürekli gözleme ihtiyacı duyması ve kurban seçilecekleri zamanı kaygıyla beklemeleri gösterilmektedir. Çünkü bu öğrenciler enerjilerini bu yönde kullanmak durumunda kalmaktadır.

ABD’de 6-10. sınıf öğrencilerinden 15686 öğrenciyle yapılan bir çalışmada düşük akademik başarı zorbalık olayları ile ilişkilendirilmiştir (Nansel ve ark. 2001: 2097; Jan ve Husain, 2015: 46). Skrzypiec (2008; akt. Jan ve Husain, 2015: 46) tarafından Avustralya’da 1400 7 ve 9. sınıftan öğrenciyle yapılan çalışmada zorbalığa maruz kalmış öğrencilerin üçte birinin zorbalık ve bunun verdiği korku nedeniyle konsantrasyon ve dikkat eksikliği konusunda ciddi zorluklar yaşadıkları bulunmuştur. Okul yaşamında konsantre problemini benzer şekilde Rigby (2007: 54) de dile getirmiştir. OECD tarafından yürütölen Uluslararası Öğrenci Değerlendirmesi Programı (PISA, 2006: 34-35) akademik başarının okul zorbalığından negatif olarak ve öğretmen-öğrenci ilişkisinden pozitif olarak etkilendiğini vurgulamıştır. Diğer bir ifadeyle zorbalığa veya kötü muameleye maruz kalan öğrenciler kalmayan öğrencilere nazaran daha düşük akademik başarı göstermektedir (Jan ve Husain, 2015: 46).

Zorbalık davranışının okula devam isteğı üzerinde etkisi kabul gören bir diğer sonuçtur. Zorbalık uzun süre devam ettiğinde öğrenciler okula gitmek istememektedir. Bu sebeple bazı bahaneler bulmakta okuldan kaçınmaktadır. Bu konuda yapılan bir araştırmada erkek öğrencilerin % 5’i, kız öğrencilerin ise % 8’i bu sebeple okula gitmediğini; erkeklerin % 12’si, kızların % 18’i aynı davranışı sergilemek istediklerini belirtmiştir (Rigby, 2007: 25; Batsche & Knoff, 1994). Çünkü mağdurlar okuldan korkmakta ve okulu güvensiz ve mutsuz bir yer olarak nitelemektedir. ABD’deki bir araştırmaya göre zorbalık sebebiyle öğrencilerin % 7’si ayda en az bir kez okula gitmediğı ve evde kalmayı tercih ettiğı belirlenmiştir. Bu durumun mağdur öğrencilerin zorbalık sonucunda soyutlanmak, statülerini kaybetmek ya da zorbalık riskini arttırmak istememelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Banks, 1997: 3; Batsche ve Knoff, 1994). Ulusal Eğitim Kurumu (1978; akt. Batsche ve Knoff, 1994)’nın Şiddet Okulları-Güvenli Okullar raporuna göre saldırıya maruz kalan öğrencilerin % 56’sı

bazen okuldan korkmakta, % 15'i yara alma korkusuyla bazen evde kalmaktadır. Aynı raporda mağdur öğrencilerin % 29'u ara sıra okula silahla gittiğini belirtmiştir. Oysaki okula silahla gitme diğer öğrencilerde % 9 civarındadır.

Yukarıda sözü edilen etki ve belirtiler sebebiyle öğrencilerin okula ilgisi azalmakta, akademik başarıları düşmekte ve olumsuz benlik saygısı geliştirmektedir. Zorbalık davranışının etkileri bazen yetişkinlik dönemine kadar gidebilmektedir (Pişkin, 2002: 542). Kronik zorbalar davranışlarını yetişkinlik döneminde de sürdürmektedir. Bu durum onların olumlu ilişkiler geliştirme ve sürdürme yeteneklerini olumsuz etkilemektedir (Banks, 1997: 3).

1.11.4. Zorbalık Davranışının Zorbalara Etkisi

Zorbalık olgusu düşünüldüğünde genellikle mağdurlara odaklanılmakta ve zorbalar üzerinde etkisi önemli değilmiş gibi davranılmaktadır. Okullardaki akran zorbalığı çeşitli kötü davranışlarla bağlantılandırılmaktadır. Hırsızlık, duvar yazıları yazma ve polislerle sürekli yüzyüze gelme gibi davranışların sergilenmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Okullarda zorba olarak nitelendirilen çocuklar daha sonraki yaşamlarında suçlu bulunma ve yargılanma bakımından diğerlerine nazaran daha yüksek bir olasılığa sahip olmaktadır. Depresyon puanları da zorbalığa hiç bulaşmayanlara göre daha yüksek çıkmaktadır (Rigby, 2007: 64-65). İskandinav ülkelerinde yapılan bir çalışmada okul yıllarında diğer öğrencilere zorbaca davranma ile yetişkinlik döneminde mahkemelik olma ve suç işleme durumları arasında güçlü bir ilişki olduğu ileri sürülmüştür. Bu çalışmada 6. ve 9. sınıf öğrencileri arasında zorbaca davranan öğrencilerin 24 yaşında kadar % 60'nın en az bir kez suça bulaştığı tespit edilmiştir (Banks, 1997: 3 ; Pişkin, 2002: 544).

1.12. Zorbalığa İlişkin Kuramlar

Zorbaca davranma nedenlerini açıklamaya yönelik farklı kuramlar geliştirilmiştir. Zorbalığı önlemeye yönelik üzerinde sıklıkla durulan Sosyal Bilgiyi İşleme Kuramı ve Zihinsel Çerçeve Kuramı'dır. Zorbalığı açıklamaya yönelik diğer bazı kuramlar ise Ahlaki Gelişim Kuramı ve Sosyo-Ekolojik Yaklaşım'dır (Yaman ve ark. 2011: 141; Nurseli, 2014: 54).

Sosyal Bilgiyi İşleme Kuramı, Crick ve Dodge (1994) tarafından geliştirilen (Kaynak: Yaman ve ark., 2011, 142-143) bu modelde bireylerin davranışsal tepkilerinin girilen ortamda elde edilen ip uçlarına göre şekillendiği savunulmaktadır. Ayrıca sosyal ortamda verilen tepkilerin aslında doğuştan getirilen özellikler ve geçmiş yaşamla yakından

ilişkili olduğu varsayılmaktadır. Bu modele göre sosyal ortama girildikten sonra ipuçlarının davranışa dönüştürülme süreci 4 aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar; durumsal ipuçlarının yorumlanması, ipuçlarının temsil edilmesi, zihinsel anlamda duruma verilecek tepkilerin araştırılması ve uygun tepkinin seçilmesidir.

Zihinsel Çerçeve Kuramı, “*bireyin herhangi bir ortamda kendisinin ve diğer bireylerin davranışlarını anlayabilmek ve iletişim kurduğu bireylerin göstereceği davranışları tahmin edebilmek için bilişsel şemaları kullanabilme yeteneği*” şeklinde tanımlanmaktadır (Yaman ve ark. 2011: 145). Bu kuramın savunucuları olan Sutton ve diğerleri (1999: 443-444) yaptıkları çalışmada sosyal bilişsel puan ile zorba davranışı arasında önemli bir ilişki bulmuşlardır. Diğer bir ifadeyle zorbaların puanı zorbalık sürecinde rol alan diğer bireylerin puanından daha yüksek çıkmıştır. Bu çalışmaya göre zorbalar diğer bireylerin duygularını daha iyi anlamakta ancak bu beceriyi kendi çıkarları doğrultusunda kullanmaktadırlar.

Ahlaki Gelişim Kuramı’na göre ahlaki gelişim dört aşamada gerçekleşir. Birincisi, ahlaki duyarlılıktır; ahlaki bir problem olduğunun farkına varmayı içerir. İkincisi, ahlaki yargılamadır; ahlaki açıdan en uygun davranışın ne olduğunu sorgular. Üçüncüsü, ahlaki güdülemedir; davranışla ortaya konulmak istenen ahlaki değerlerin belirlenmesini ifade eder. Dördüncüsü, ahlaki kişilik; bireyin davranışı ortaya koyabilmek için gerekli azim ve becerileri kapsar (Yaman ve ark. 2011: 148). Bu kuramda bireyler davranış yapmadan önce davranışının yol açacağı bütün olası sonuçları değerlendirerek en uygun davranışın ne olacağını belirlemesini sağlayan bilişsel karar verme yetisine sahip olduğunu belirtir. Dolayısıyla zorbalığın anlaşılabilmesi için ahlaki gelişim düzeylerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Nurseli, 2014: 54).

Sosyo-Ekolojik Yaklaşım, Zorbalığın, birey, aile, akran grubu, okul ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşim sonucu ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Bu sebeple okul zorbalığının önlenmesi için okul zorbalığına yol açan bireysel özelliklerle birlikte okul iklimi, aile içi ilişkiler ve kültürel etmenler gibi sosyo-çevresel etmenlerin de iyileştirilmesi gerektiğini varsaymaktadır (Yaman ve ark., 2011: 149; Nurseli, 2014: 54).

Birçok konuda olduğu gibi zorbalık kuram ve yaklaşımlarında da farklı sınıflandırmalar söz konusu olmaktadır. Bu sebeple yukarıda açıklanan kuramların yanı sıra ele alınması gereken başka kuramlar da bulunmaktadır. Saldırganlık davranışlarının daha net anlaşılabilmesi için “Sosyal Öğrenme Kuramı”nın açıklanmasında yarar vardır.

Sosyal Öğrenme Kuramı, başkalarının davranışları ve bu davranışların gözlenmesine dayalı bir dolaylı öğrenme olarak kabul edilmektedir. Model olarak öğrenme; model alma

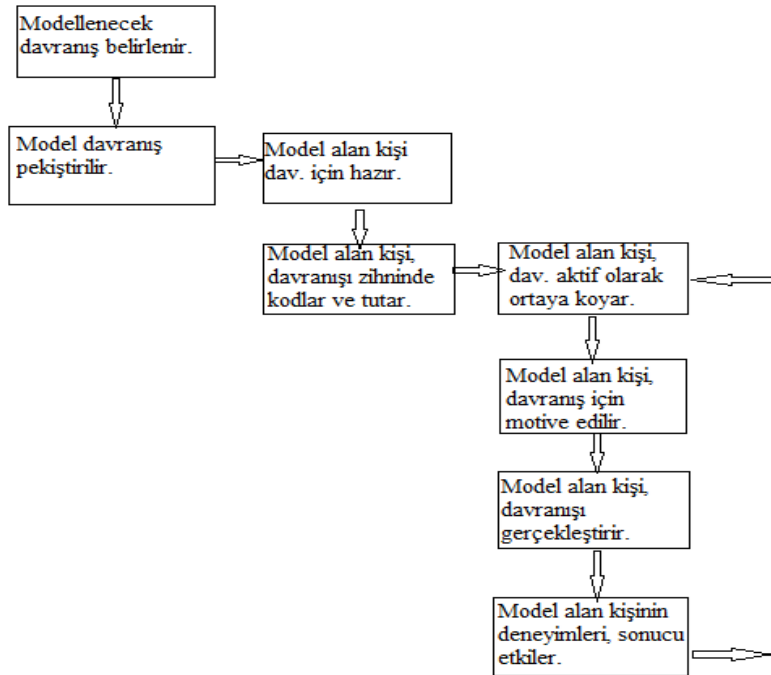
(modeling), gözlemleyerek öğrenme (observational learning), taklit (imitation), özdeşleşme (identification), içselleştirme (internalization) gibi terimlerle açıklanmaktadır. Burada en belirleyici faktör bireyin başkalarını gözlemleyerek öğrenmesidir (Demirbaş ve Yağbasan, 2005: 367).

Sosyal Öğrenme Kuramı'nın prensiplerini ilk defa belirleyen Bandura ve Walters (1994; akt. Kaya, 2009: 31) içgüdüsel dürtülerin ve engellenmiş saldırganlık dürtülerinin insan saldırganlığının sebebi olamayacağını açıklamıştır. Bandura'ya göre kişilerin diğerlerine saldırganca davranmasının sebepleri şu şekildedir :

- ✓ Geçmiş deneyimlerin sebep olduğu saldırgan tepkiler,
- ✓ Gösterdikleri davranışlar sonucunda ödüllendirilmiş olmaları veya ödüllendirileceklerini düşünmeleri,
- ✓ Saldırganlığa özel, sosyal veya çevresel şartlar yoluyla doğrudan teşvik edilmeleri. Bu modele göre saldırgan davranışlar gözlem yoluyla edinilmekte ve ceza/ödül yöntemiyle sürdürülmektedir.

Bu teoriye göre başkaları gözlemlenerek bilgi aktarılır ve davranışlar model alınır. Gözlem sonucunda model alınan kişilere bağlı olarak duyuşsal ve davranışsal özellikler değişebilmektedir. Model alarak öğrenme süreci Şekil 5'te aşamalı olarak verilmiştir (Demirbaş ve Yağbasan, 2005: 368).

Şekil 5: Model Alma İle Öğrenme Aşamaları



Kaynak: Demirbaş ve Yağbasan (2005, s. 369)'dan alınmıştır.

1.13. Zorba Ve Mağdurların Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi

1.13.1. Yaş

Literatürde yaş frekansı ile zorbalık davranışı arasındaki ilişkinin sıkça irdelendiği görülmektedir. Örneğin Salmivalli (2002: 275-276)'nin çalışmasında kullanılan kişisel raporlarda yaş arttıkça hedef olma frekansının düştüğü belirtilmektedir. Başka bir ifadeyle daha küçük yaş grubundakiler mağdur olmayı daha çok deneyimlemektedir. Ancak bu araştırmada kurbanların akranları söz konusu zorbalığın yaşanmadığını düşünmektedir. Diğer bir ifadeyle küçük çocuklar zorbalığa daha çok maruz kalabilmekte ancak akranları bu durumun farkına varamamaktadır.

Literatür taraması sonucunda yaşın zorbalık davranışı üzerinde etkili olduğu, bazı araştırmalarda yaşla birlikte zorbalık sıklığının arttığı buna karşın kurban olma sıklığının azaldığı ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan yaşla beraber zorbalık türünün de değiştiği belirtilmektedir. Küçük sınıftaki öğrencilerde fiziksel zorbalığın, büyük sınıftaki öğrencilerde ise sözel ya da psikolojik zorbalığın daha yaygın olduğu ifade edilmektedir (Pişkin, 2002: 12).

Arkadaş beğenisinin önem kazandığı 8-12 yaşlar, gruplaşma döneminin başlangıcı olarak görülmektedir. Takıma bağlı olmak ve takımla işbirliği içinde olmak bireysel yarıştan üstün görülebilir. Çocuklar açısından bir gruba ait olmak ve grupla uyum içerisinde olmak son derece önemlidir (Yavuzer, 2016: 25-26). Çünkü çocuklar başkaları tarafından beğenilmek ve takdir edilmek istemekte ve popüler olmayı önemsemektedir.

Bu bulguların aksine yaş ve zorbalık ilişkisinin farklı bir şekilde yorumlandığı araştırmalar da vardır. Yaş arttıkça zorbalığın azaldığı ve lise döneminde zorbaca davranışların daha az sergilendiği belirtilmektedir. Bu değişimin sebebi olarak da öğrencilerin delikanlılık dönemine geçişleri gösterilmektedir. Diğer bir faktör de okul kültürüyle birlikte öğrencilerde meydana geldiği belirtilen değer sistemidir. Değer sistemiyle birlikte istenmeyen davranışlar reddedilmekte ve mağduru koruma ve sempati duyma gelişmektedir (İrfaner, 2009: 30).

Rigby ve Slee (1991: 625) Avusturya'daki okullarda liseye geçiş sürecinde (ortalama 12 yaş) öğrencilerin kendilerinden daha büyük ve daha olgun öğrencilerin bulunduğu bir ortamda bulduklarını ifade etmektedir. Bu durumun öğrencilerin fiziksel anlamda kendilerinden daha güçlü öğrenciler tarafından daha kolay kurban seçildikleri bir ortamı oluşturduğunu belirtmektedir. Çünkü fiziksel anlamda bir güç dengesizliği söz konusu olmaktadır. Bu araştırma sonuçlarına göre daha küçük olanlar daha sık zorbalığa maruz kalmakta ve bu durum erkekler arasında daha yaygın olmaktadır.

1.13.2. Cinsiyet

Zorbalık yaygınlığını araştıran çalışmalar cinsiyetin zorbalıktaki etkisi üzerinde farklı sonuçlar elde etmektedir. Bazı araştırmalar erkeklerin daha çok fiziksel zorbalık olaylarına karıştıklarını göstermektedir. Bazı araştırmalar erkeklerin zorbalık olaylarında daha çok kurban seçildiklerini vurgularken bazı araştırmalar da kızların daha çok kurban seçildiklerini belirtmektedir. Ancak bu araştırma bulguları hem kızların hem de erkeklerin okulda zorbalık olaylarına karıştıklarını göstermektedir (Wei veWilliams, 2004: 560).

Zorbalığın, öğrencilerin cinsiyetiyle ilişkili olabileceği düşünülerek çeşitli ülkelerde bu amaçla farklı araştırmalar yapılmıştır. Literatür incelendiğinde hem zorbalık yapan, hem de zorbalığa uğrayan öğrencilerin önemli bir bölümünün erkekler olduğu görülmektedir (Pişkin, 2002: 541; Tıprıdamaz-Sipahi, 2008: 9).

Diğer taraftan bazı araştırmalar incelendiğinde erkeklerin zorbaca davranışta bulundukları ve kızların erkeklere göre daha çok zorbalığa maruz kaldıkları görülmektedir. İngiltere’de gerçekleştirilen bir araştırmada zorbalık davranışının % 65’nin erkekler % 15’inin kızlar ve % 19’nun hem kız hem erkekler tarafından gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır (Satan, 2011: 58).

Birçok araştırmada, erkek ve kız öğrencilerin zorbalığa uğrama biçimlerinin de farklı olduğu ifade edilmektedir. Bazı araştırmalarda erkek öğrencilerin daha çok diğer erkek öğrenciler tarafından dövülme, tekmelenme, itilme ve benzeri fiziksel zorbalığa maruz kaldıkları, kız öğrencilerin ise daha çok her iki cinsin ad takma, dalga geçme, alay etme, dedikodu yapma gibi sözel içerikli zorbalığa uğradıkları ve sosyal olarak dışlandıkları bulunmuştur (Baldry, 2003: 721; Tıprıdamaz-Sipahi, 2008: 9; Pişkin, 2002: 11).

ABD’de 230 farklı okuldan 6-7-8-9-10. sınıflardan 7,182 öğrenciyle yapılan araştırmada cinsiyete bağlı olarak erkeklerin (zorba-kurban-hem zorba hem kurban) ilişkisel zorbalığa nazaran daha çok fiziksel ve sözel zorbalık olaylarına dahil oldukları ortaya çıkmıştır. Siber zorbalıkta ise kızlar daha çok mağdur, erkekler ise zorba olabilmektedir (Wang ve ark. 2009: 371-374).

Rigby (2007: 45-46) zorbalığın cinsiyet bağlamında benzerlik ve farklılıklarını şu şekilde özetlemiştir.

1. Haftada en az bir kez akranları tarafından zorbalığa maruz kaldığını ifade eden 8-17 yaş arasındaki öğrenci oranı her iki cins için de % 18 ve üstüdür. Ancak erkeklerde bu oran biraz daha yüksektir.
2. Tüm yaş grupları için kızların fiziksel olarak zorbalığa uğrama olasılığı daha düşüktür.

Ancak dolaylı yollarla zorbalığa maruz kalma ihtimali daha yüksektir. Sözlü zorbalığa maruz kalma açısından her iki cins için de bir benzerlik söz konusudur.

3. Hem erkekler hem de kızlar birey ve gruplar tarafından zorbalığa maruz kalmaktadır, ancak grup zorbalığının kızlarda görülme ihtimali daha yüksek olmaktadır.
4. Hem kızlar hem de erkekler hemcinsleri ve karşı cins tarafından zorbalığa maruz kalmaktadır. Ancak karma eğitim uygulayan okullarda kızların karşı cinsten zorbalığa maruz kalmaları daha yaygın olmaktadır.
5. Hem erkek hem kızlar büyüdükçe: fiziksel zorbalık diğer zorbalık türlerine nazaran azalmakta; sözel zorbalık nispeten yaşla orantılı olarak daha sık görülmekte; diğer zorbalık türleri ise aynı şekilde devam etmektedir.
6. Karma eğitim veren okullar ile tek cinsiyete dayalı eğitim veren okullar arasında kızlar ve erkekler için akran zorbalığı bakımından bir farklılık bulunmamıştır.
7. Tıpkı erkeklerin zorbalığa daha çok maruz kalması durumunda olduğu gibi, erkekler benzer şekilde kendilerini daha çok zorba olarak tanımlamaktadır. Hem erkekler hem kızlar büyüdükçe ortaokullarda daha az zorbaca davranmaktadır, ancak bu azalma eğilimi kızlarda daha erken olmaktadır.
8. Her iki cinsten de öğrenciler okullarını incinebilir, zayıf çocuklar için güvensiz olarak nitelendirmelerine rağmen, kızlar daha çok okullarını güvensiz olarak nitelendirme eğilimindedir.

Cinsiyetin akran zorbalığına etkisini inceleyen diğer bazı araştırmaların sonuçları farklılık göstermekle birlikte erkeklerin kız öğrencilere göre zorbalığa daha çok maruz kaldıkları belirtilmektedir (Uludağlı ve Uçonak, 2005: 78; Pişkin, 2002: 541; Tıpırdamaz-Sipahi, 2008: 9). Diğer bazı araştırmalara (Dölek, 2002: 79; Gültekin ve Sayıl, 2005: 49) bakıldığında ise cinsiyetler arasında zorbalığa maruz kalma bakımından fark olmadığı görülmektedir. Ancak yapılan araştırmaların çoğunda erkeklerin daha fazla zorbaca davranışlara başvurdukları belirtilmiştir (Uludağlı ve Uçonak, 2005: 78). Bununla birlikte saldırganlık bakımından erkeklerin daha çok fiziksel kızların ise ilişkisel saldırganlığa maruz kaldıkları ifade edilmektedir (Dake ve ark. 2003: 2; Uludağlı ve Uçonak, 2005: 78; Tıpırdamaz-Sipahi, 2008: 9; Satan, 2006: 24).

Zorbalıktaki cinsiyet farklılığının araştırıldığı Boulton ve Underwood (1992)'un çalışmasında erkeklerin kızlara nazaran daha çok zorbalık eğilimli oldukları bulunmuştur. Bu araştırmalarda mağdurlar zorbalığın %65'nin erkekler tarafından %15 'inin kızlar tarafından % 19'unun ise hem erkekler hem de kızlar tarafından yapıldığını ifade etmiştir. Rigby (1995)

de benzer sonuçlar elde etmiştir. Araştırmada 4. sınıftan 8. sınıfa kadar olan öğrencilerden zorbalığa başvuran erkeklerin oranı % 23 iken kızların oranı % 8’de kalmıştır (Akt. Satan, 2006: 25). Bu araştırmaların bulgularından hareketle oranlar değişmekle beraber erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre zorbalığa daha çok başvurduğunu söylemek mümkündür. Yine Alikashioglu’nun belirttiğine göre öğrenci bildirimlerine dayanan araştırmalar neticesinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha çok zorbalık yaptıkları anlaşılmaktadır. (Alikashioglu ve Ercan, 2007: 21)

Zorbalığa başvuran öğrencilerin kurban olarak seçtikleri kişilerin kendi cinslerinden mi yoksa karşı cinsten mi olduğu da cinsiyetin zorbalık davranışı üzerindeki etkisini belirlemesi açısından önemlidir. Hayden ve Thomson (1987; akt. Satan, 2006, 25) ve Maccoby (1988; akt. Satan, 2006: 25) çalışmaları ilkokuldan ortaokul dönemine kadar öğrencilerin zorbalığa başvurmada hemcinslerini tercih ettiklerini göstermektedir. 192 çocuk ile yapılan çalışmada zorbaların aslında her iki cinse de zorbaca davrandığı ancak daha çok kendi hemcinslerini hedef olarak seçtikleri belirtilmektedir. Ahmad ve Smith (1994; akt. Satan, 2006: 25) tarafından yapılan araştırmalar da aynı görüşü desteklemektedir.

Yapılan bazı araştırmalar erkeklerin zorbalık davranışlarına daha çok maruz kaldıklarını ancak zorbalık davranışı sonrasında kızların daha fazla üzüntü duyduklarını göstermektedir. Bu anlamda kızların erkeklere nazaran duygusal anlamda daha çok etkilendiklerini ve gelişimlerini olumsuz etkilediğini söylemek mümkündür. Yine bu araştırmalarda kızların maruz kaldıkları zorbalığı aile ve yakın arkadaşlarıyla paylaşmayı tercih ederken, erkeklerin genel olarak kimseyle paylaşmamayı tercih ettiği vurgulanmıştır (Pişkin, 2002: 11).

1.13.3. Fiziksel Özellikler

Kurbanların fiziksel anlamda daha güçsüz ve küçük oldukları belirtilmektedir. Bu özellikleri sebebiyle zorbalara karşı kendilerini korumakta yetersiz kalmaktadırlar (Albayrak, 2012: 22). Kurbanların spora ilgisi azdır ve sporda başarısızdırlar. Acı eşikleri düşüktür ve korkaktır (Dölek, 2002: 41; Albayrak, 2012: 21). Olweus (2003) fiziksel yetersizliklerin (görme, duyma gibi) ve şişmanlık, temizlik ve giyim gibi fiziksel özelliklerin kurban olmak ile bağımlı çok desteklememektedir. Bununla birlikte ona göre fiziksel anlamda en önemli özellik vücut ölçüleridir (Tıprıdamaz-Sipahi, 2008: 12). Unicef (2015)’ in Jamaica raporuna göre öğretmenler fiziksel görüntü bakımından daha az erkeksi, zayıf, daha küçük, bakımsız, dağınık ve yoksul görünen çocukların mağdur olduklarını belirtmektedir (Unicef Jamaica Report, 2015: 29).

West ve Salmon (2000; akt. Gökler, 2007: 52) kurbanların fiziksel anlamda hasta gibi hissettiklerini ifade etmektedir. Bu nedenle mide bulantısı, baş dönmesi, kol-bacak ağrıları gibi nedenlerle doktora başvurduklarını belirtmektedir. Bu tür teşhisi bulunmayan rahatsızlıklar konusunda doktorların zorbalığa dikkat çekmelerini istemektedir. Ayrıca bu rahatsızlıkların psikolojik sorunları da ortaya çıkardığına işaret etmektedir.

1.13.4. Kişilik Özellikleri

Cüceloğlu (2015: 404)'na göre kişilik "bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimi" anlamındadır. Yapılan araştırmalarda genel olarak zorbaca davranan bireylerin kişilik özellikleri benzerlik göstermektedir. Saldırganlık davranışında bulunmaları en dikkat çekici özellikleridir. İstediklerini elde etmek için çoğu zaman şiddete başvururlar. Ayrıca bu davranışı sadece akranlarına değil ebeveyn ve öğretmenlerine de sergilemektedirler (Külcü, 2015: 17-18).

Düşük benlik saygısı, akranlarının başarılarını kıskanma gibi özellikler de davranışlarının önemli bir kısmını oluşturmaktadır (Külcü, 2015: 17-18). Ancak bazı araştırmalarda farklı sonuçlar da elde edilmiştir. Örneğin Pişkin ve Ayas (2005; akt. Gökler, 2009: 515)'ın liseli öğrencilerle yaptıkları araştırma sonuçlarına göre zorbaların benlik saygılarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Zorba ve mağdurların çeşitli yönlerden karşılaştırıldığı araştırmalarda zorbaların mağdurlara nazaran benlik saygılarının daha düşük olduğu vurgulanmaktadır. Buna karşın bazı araştırmalar ise zorbalık yapma ile özsaygı arasında bir ilişki olmadığını belirtmektedir. Yine zorbaların anksiyete düzeylerinin daha düşük olduğu ve depresyon yaşamaya eğilimli oldukları ifade edilmektedir. Şiddet eğilimi ve şiddete yönelik eğilim üzerine yapılan araştırmalarda ise zorbalık yapan öğrencilerin zorbalığa hiç bulaşmamış öğrencilere nazaran şiddeti daha destekleyici ve olumlu karşılama tutumu sergiledikleri bulunmuştur. Zorbaca davranışların doğru olup olmadığı üzerine yapılan araştırmalarda ise hem zorbaların hem de mağdurların *bireyin zorbaca davranılmayı hak ettiğine* dair bir inanca sahip oldukları vurgulanmaktadır. Zorbaların bu şekilde düşünmeleri anlaşılabilir bir durumken mağdurların neden bu şekilde düşündüklerini anlamak zordur. Ancak bu durumun nedenin "öz suçlama" olabileceği düşünülmektedir (Yaman ve ark. 2011: 73-77).

Kurbanların özelliklerine bakıldığında ise fiziksel olarak zayıf, kendini koruyamayan, zorba davranışlar karşısında kaçma, ağlama gibi tepkiler gösteren, duyarlı, sakin ve özsaygıları düşük olduğu görülmektedir (Külcü, 2015: 17-18).

1.13.5. Aile Özellikleri

Zorbalığı ortaya çıkaran faktörler arasında aile önemli bir yere sahiptir. Sağlıksız aile olarak nitelendirilen ailelerin çocukları daha çok problemlerle karşılaşmaktadır. Sevgi, ilgi ve bakımın yanında aile üyeleri arasındaki etkileşim ve iletişim de çocuğun gelişimini ve davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Olweus (1993; akt. Gökler, 2007: 52) zorbalıkla daha çok karşılaşılan okullarda çocukların ailelerinin ‘‘doyurucu olmayan çocuk yetiştirme tarzına’’ sahip olduklarını ifade etmektedir. Problemlili ailelerde görülen boşanma, çatışmalı ilişkiler, alkol ve madde bağımlılığı gibi sorunlar zorbalığın görülme sıklığını arttırdığını belirtmektedir.

Öz saygı geliştirmede en önemli faktörlerden biri çocuğun ebeveynleri ile ilişkisinin doğasıdır. Çocuklardan hoşlanan ve ihtiyaçlarına karşı sorumlu davranan ve duygusal destek sağlayan ebeveynlerin çocukları öz saygı gelişimleri daha sağlıklı olmaktadır (Yalom, 2007: 38-39). Çocuk benlik saygısı aile üyeleri arasındaki ilişkilerden etkilenebilmektedir. Özellikle anne-çocuk arasındaki ilişki belirleyici olabilmektedir (Yavuzer, 2013; akt. Gökgez, 2014: 32). Çocuğun ihtiyaçlarını karşılayan annenin uygun davranışlarla bunu yerine getirmesi çocukta değerli olma ve çevresine güvenme hissi verir. Özen, ilgi ve sevgiyle giderilen ihtiyaçlar aynı zamanda sorumluluk taşıyan bir kişiliğin de alt yapısını oluşturur (Altınköprü, 2004; akt. Gökgez, 2014, 32).

Diğer taraftan çocukların yargılanması, suçlanması onların benlik saygısını olumsuz etkileyebilir, ebeveynlerle iletişimini zedeleyebilir ve çocukta değersizlik ve aşağılanmış olma hislerini uyandırabilir. Bu özsaygı yetersizliği anne-baba ve çocuk arasındaki ilişkiye de yansiyarak çocuğun ebeveynlerine karşılık vermesine neden olabilir (Çağdaş, 2012; ak. Gökgez, 2014: 32).

İtici tutumlara sahip ebeveynlerin çocukları kendini değersiz bulabilmektedir. Bu tür ortamlarda yetişen çocukların kendi hakkında görüşleri olumsuz olabilmektedir. İstenilen davranışı yaptığı halde anne-babanın onayını alamayan çocuk artık bundan vazgeçer, umudunu yitirir. Reddedilen çocukların maruz kaldığı hırçın davranma, azar, dayak ya da gereksiz yere ceza verme, ilgisizlik, çocuğu terk etme ya da kötü sıfatlarla çağırma gibi davranışlar çocuğa yöneltilen itici-reddedici davranışlardır. Bu tür davranışlar çocuğun giderek kendini daha da değersiz görmesine neden olur (Gençtan, 2016: 46-47).

Çocukluk dönemindeki yaşantılar diğer dönemlere de yansımaktadır. İnsanlarla birlikteyken yaşanan genel bir korku, önyargının sebep olduğu düşmanca eğilimler, suçluluk ve değersizlik duyguları ve günlük yaşamda sorun teşkil eden kaygılar bu yansımalar arasında

gösterilebilir (Gençtan, 2016: 46-47). Rebirther uzmanı Sondra Ray ilişkiler üzerine birçok araştırma yapmış ve tüm önemli ilişkilerimizin, ebeveynlerimizden biriyle olan ilişkilerimizin yansıması olduğunu savunmuştur (Kurt, 2015: 157).

Öz saygı, okul çağı döneminde akademik ve sosyal görevlerdeki başarıyla beraber gelişir. Çocuklar ebeveynlerinin, öğretmenlerinin ve akranlarının değerlendirmelerine göre kendi hakkındaki düşünceleri gelişir. Kabul gören çocuklar kendileri hakkında iyi duygular beslerken, sürekli eleştirilen ve reddedilen çocuklar kendilerini yetersiz olarak görürler (Yalom, 2007: 38-39).

Ergenlik döneminde ergenin arkadaşlarıyla geçirdiği zaman çocukluk dönemine nazaran daha fazla olmaktadır. Ergen akranlarından etkilenmektedir ancak anne-babanın önemi bazı konularda genç için hala devam etmektedir. Özellikle okul, meslek seçimi ve gelecekle ilgili konularda ergen için anne-babanın fikirleri önemini korumaktadır (Kulaksızoğlu, 2017: 86). Çünkü ebeveynler doğumdan itibaren çocukların dünyayı tanımalarına ve anlamlandırmalarına yardım etmektedir. Bunun yanı sıra ebeveynler hem kendi davranışlarıyla hem de bilgi yoluyla çocuklara aktarımda bulunarak sosyalleşmelerini sağlamaktadır. Ayrıca kültürel değerlerin aktarılmasında ve inançların öğretilmesinde büyük rol oynamaktadırlar (Yalom ve Steiner, 2007: 34).

Çocuk dünyaya geldiği ilk andan itibaren anne-baba ve diğer üyeler ile etkileşim içerisinde. Dolayısıyla kişilik yapısının oluşmasında aile faktörü önem arz etmektedir (Yörükoğlu, 1989; akt. Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013: 204). Uyumlu, tutarlı ve sağlıklı aile yapısına sahip çocuklar daha özerk bir gelişimle yaşamını sürdürür (Yavuzer, 2009; akt. Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013: 204). Anne babanın çocuğun davranışlarına ve isteklerine yaklaşımları benlik oluşumunu da etkilemektedir. Bununla birlikte anne-baba tutumlarının okul başarısı, kaygı, bağımsızlık ve problem çözme becerileriyle yakından ilgili olduğu bazı araştırmalarca tespit edilmiştir (Düzgün, 1995: 35-45).

Alan yazında çocuk yetiştirme tarzının çocuğun yaşamında büyük rol oynadığı üzerinde önemle durulmaktadır. Çünkü ebeveynler doğumdan itibaren çocuklarına dünyayı tercüme eder, ruhsal ve duygusal yönden gelişimlerine katkıda bulunurlar. Bununla birlikte dini ve kültürel unsurların çocuğun yaşamında yer edinmesine yardım ederler. Çocuklar büyüdükçe ebeveynler onların hayatında daha da etkili olmak ister ve direktiflerine daha fazla uyulmasını beklerler. Ancak ebeveynlerin anne-babalık tarzlarında önemli farklılıklar vardır (Yalom ve Steiner, 2007: 38-39). Bu bakımdan anne baba tutumlarına değinmekte yarar vardır.

Anne-babanın çocuğa yönelik tutumu üzerine yapılan çalışmalar ebeveynin ve daha çok da annenin fiziksel, psikolojik ve sosyal yönden çocuğun gelişimi üzerinde etkili olduğunu vurgulanmaktadır. Annenin çocuk üzerinde daha etkili olmasının sebebi ise annenin babaya nazaran çocukla daha fazla zaman geçirmesi olarak belirtilmektedir (Kulaksızoğlu, 2017: 118).

Bireyin gelişmesinde psiko-sosyal açıdan önemli bir yere sahip olan aile çocuğun davranışlarını da etkilemektedir. Aile içindeki iletişim biçimi, bakım, güven ve kendini ifade edebilme gibi durumlar çocuğun davranışlarının şekillenmesinde ve kişilik gelişiminde önemli yere sahiptir. Ailenin işlevini sağlıklı bir şekilde yerine getirmesi çocuğun daha sağlıklı gelişim göstermesi ve uygun davranışlar sergilemesiyle yakından ilgilidir. Buna karşın sorunlu ailelerde yetişen çocukların da daha sapkın ve uygunsuz davranışlar sergilediği görülmektedir. Ayan (2007: 207)'nın yaptığı araştırma sonuçları da bu görüşü destekler niteliktedir. 2006 yılında Sivas merkezde 655 ilkokul öğrencisiyle yapılan görüşmelerde öğrencilerin % 43,4'ü aile içi şiddete maruz kaldığı ortaya çıkmıştır. Şiddete uğrayan öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanı daha yüksek çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle analiz sonuçlarına göre şiddete uğrayan öğrencilerin daha çok saldırganlık eğilimi gösterdiği anlaşılmaktadır.

Kişiliğin oluşumunda ebeveyn tutumları farklılık göstermekle birlikte anne-babanın çocuğa yaklaşımı önemli bir yere sahiptir. Anne-baba tutumlarına yönelik birçok sınıflandırma yapılmakta ancak burada demokratik, otoriter ve aşırı hoşgörülü anne baba tutumlarına değinilmiştir.

Demokratik anne-baba tutumu, bu tutuma sahip anne babalar daha akılcı bir biçimde çocukları yönlendirme, onları ayrı bir birey olarak değerlendirerek bağımsız bir kişilik geliştirmelerine yardımcı olma eğiliminde olan ebeveynlerdir (Kulaksızoğlu, 2017, 118). Çocukların gelişimi için en doğru tutum olarak belirtilmekte ve ebeveynlerin koşulsuz bir şekilde sevgi gösterdikleri belirtilmektedir. Bu tutumu sergileyen ebeveynlerin çocukların ihtiyaçlarını önemsediklerini, tutarlı ve güven verici davranışlar sergiledikleri vurgulanmaktadır (Sezer, 2010: 3).

Otoriter anne-baba tutumu, bu ebeveyn tutumunda çocuğun davranışlarını kontrol etmeye ve şekillendirmeye yönelik bir eğilim vardır. Anne-baba çocuğun kendisine itaat etmesini ve kendi sözlerinin doğru olarak kabul edilmesini beklemektedir. Çocukların duygu ve düşünceleri önemsenmez ve bunların bastırılmasına neden olunmaktadır. Bedensel cezalandırma çocuğun istenmeyen davranışlarına karşı kullanılmaktadır (Kulaksızoğlu, 2017:

122). Bu ebeveynler, otoriteye saygıya, geleneğe ve mevcut düzenin korunmasına özen gösterirler. Bireyselliğe ve bağımsızlığa önem vermezler (Yalom ve Steiner, 2007: 34). Bastırılan ve önemsenmeyen duygular erkek çocukları saldırganlığa ve düşmanca davranmaya yöneltebilir (Kulaksızoğlu, 2017: 122; Yalom ve Steiner, 2007: 34). Kızlar ise bağımlı, hırssız ve düşük okul başarısı sergileyebilmektedirler (Yalom ve Steiner, 2007: 34).

Aşırı hoşgörölü anne-baba tutumu, toleranslı anne baba tutumu olarak da ifade edilmektedir. Çocuğun cinsellik ve saldırganlık dürtüleri de dahil olmak üzere genel anlamda çocuğun talepleri onaylanmaktadır. Otoriteyi çocuk üzerinde uygulamayan ve cezalandırmadan kaçınan bir tutum söz konusudur (Yalom ve Steiner, 2007: 34).

Özetle anne-baba tutumları değerlendirildiğinde, aşırı hoşgörölü ve disiplin eksikliği çocuğun bencil ve toplumla zıt davranışlar sergilemesine neden olur. Katı disiplin, anne-babaya karşı öfke ve korku yaşanması, girişim eksikliği ve insanlara dostça yaklaşmama gibi istenmeyen sonuçlar doğurur. Aşırı kısıtlayıcı tutumlar ise, başkaldırıcı davranışlarla sonuçlanır. Anne babanın görüşlerine aykırı dış etkenlere bir yönelme olmaktadır (Gençtan, 2016: 48).

Zorba ve kurbanların ailelerinin araştırıldığı birçok araştırmada zorba çocukların aileleri genelde sert ve güç kullanma yanlısıyken, kurban çocukların aileleri genellikle çocuğu koruma eğiliminde olmaktadır. Çünkü aile içerisinde gösterilen saldırgan davranışlar çocuk için model oluşturabilmektedir. Bu konuda yapılan bazı araştırmalarda tutarsızlık, yetersiz ilgi ve sevgi, aile içi sert ilişkiler ve saldırganlık ile yetersiz denetim gibi davranış ve ilişkilerin çocuğun saldırgan davranışlar sergilemesinde tetikleyici rol oynayabileceği vurgulanmıştır (Saritaş, 2006:18).

Ayan da çocuğun aile içinde şiddete maruz kalmasında birçok faktöre dikkati çekmektedir. Ailenin psiko-sosyo-ekonomik durumu, ebeveynlerin sosyokültürel durumları, evliliğe ilişkin sorunlar ve anne-babanın çocuğa yönelik tutumları aile içi şiddet olgusunu belirlemektedir. Aile içi sorunlar ve şiddet çocuğun günlük yaşamında hem zorba olmasını hem de kurban olmasını etkilemektedir. Çünkü şiddetle yüzleşen çocuk hırçın, öfkeli, huysuz ve sinirli olabilmektedir. Bu davranışlar birçok sonucu ortaya çıkarmakla beraber en önemli sonucun “şiddet gören şiddet uygular” ihtimalidir (Ayan, 2007: 207). Külcü aile içerisinde ceza olarak şiddeti kullanan ve çocukla ilişkilerinde tutarsız davranan ebeveynlerin çocuklarının zorbalığa daha eğilimli olduğunu belirtmektedir (Külcü, 2015: 17-18). Saritaş da 225 ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada benzer bulgulara ulaşmıştır (Saritaş, 2006: 5; Türktan, 2013: 59).

Özen (2006)'ın yaş ve cinsiyet değişkenlerinin zorbalığa maruz kalma üzerindeki etkisinin araştırıldığı bir çalışmada çocuk yetiştirme tarzının her yönüyle zorbalığa katkı sağladığı ortaya çıkmıştır (Akt. 2006: 28). Türkiye'de yapılan birçok çalışma çocuk yetiştirme tarzının şiddet, zorbalık ve saldırganlık gibi davranışları etkilediğini ortaya koymaktadır.

Ailenin çocuğun zorba davranışı üzerindeki etkisini inceleyen Yurttaş'ın 2010 yılında yaptığı araştırmaya yaşları 11-15 arasında olan 467 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynleri demokratik davranan öğrencilerin ebeveynleri baskıcı-otoriter davranan öğrencilere göre fiziksel zorbalık eğilimleri daha düşük çıkmıştır (Türkkan, 2013: 60; Yurttaş, 2010: 159). Yine Akgün'ün ebeveyn tutumları ve ergen ilişkileri ile bu ilişkilerin zorbalığa etkisini inceleyen araştırmasına yaşları 13 ile 18 arasında olan 379 ergen katılmıştır. Araştırmada psikolojik özerklik ve denetleme bakımından olumsuz ebeveynlerle negatif iletişimin olduğu çocukların daha çok mağdur olduğu belirtilmiştir (Akgün, 2005: 50; Türkkan, 2013, 58).

1.13.6. Sosyo-Ekonomik Durum

Yurttaş'ın yaptığı araştırma sonuçlarına göre ekonomik anlamda üst ve orta düzeydeki öğrencilerin alt gelir düzeydeki öğrencilere göre zorbalık eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Türkkan, 2013: 62; Yurttaş, 2010: 40-50). Bu anlamda sosyo-ekonomik durumun çocuğun zorbalık davranışında bulunmasını etkilediğini söylemek mümkündür.

UNICEF'in Jamaica Raporunda öğretmenler, zorba öğrencilerin düşük sosyo-ekonomik yaşamdan gelen, gettoda yaşayan, kaynak yetersizliği olan ve yetersiz okul malzemesine sahip, kurban öğrencilerin ise paralı, yüksek sosyo-ekonomik geçmiş ve zengin çocuklar olduğunu bildirmiştir (Unicef Jamaica Raporu, 2015: 28-29).

Zorba davranışına başvuran çocukların gruplara katılma ya da grup tarafından kabullenme durumları üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Akranları ile ilişkilerinde kabul görme ya da reddedilme gibi farklı tepkilerin söz konusu olduğu görülmektedir. Bazı araştırmalar (Austin ve Joseph, 1996; Perry ve ark. 1988; akt. Uludağlı ve Uçonak: 2005, 80) zorbaların daha çok reddedildiklerini belirtirken bazı araştırmalar (Cairns ve ark. 1988; akt. Uludağlı ve Uçonak, 2005: 80) saldırgan çocukların diğer saldırgan çocuklar tarafından daha kolay kabul gördüklerini ve bu tür gruplarda popüler olduklarını belirtmektedir.

1.13.7. Psikolojik Özellikler

Kurban ve zorbaların psikolojik özelliklerinin incelendiği araştırmalarda zorbalığa maruz kalan öğrencilerin çeşitli zihinsel sağlık risklerini taşıdıkları bulunmuştur. En yaygın

psikolojik problemin depresyon olduğu görülmüştür. Zorbalığa hiç karışmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında zorbaların 2.8 ile 4.3 ; kurbanların 4.0 ve zorba-kurbanların 6.3 ile 8.8 oranında depresyon yaşama durumları olduğu görülmüştür (Dake ve ark. 2003: 2)

1.13.8. Davranışsal Özellikler

Unicef'in Jamaica Raporunda öğretmenler zorbalık sürecine ilişkin görüşleri alınmıştır. Raporda öğretmenler zorbalığa maruz kalan öğrencilerin farklı davranan, sessiz ve yumuşak konuşan, farklı görünebilen, misilleme yapmayan, şikayet etmeyenler, sessiz olanlar, kendilerini savunamayan, karşılık vermeyen, çok çığlık atan, iyi huylu ve konuşkan, uysal, dakik, yaramaz, az konuşan, ürkek, çekingen öğrenciler olduklarını ifade etmektedir (Unicef Jamaica Raporu, 2015: 28).

1.13.9. Etnik ve Irksal Özellikler

Zorbalığa maruz kalma ya da zorbaca davranma yaygınlığı açısından ırksal ve etnik gruplar incelendiğinde Birleşik Krallıktaki çalışmalar bu gruplar arasında önemli bir fark olmadığını bulmuştur. Ancak İngiltere ve Almanya'dan öğrenci içeren uluslararası bir çalışma zayıf ancak önemli bir ilişki bulmuştur. Etnik grup ve zorbalık arasındaki bu ilişkinin etnik azınlığın mağdur olmayı beraberinde getirdiği yönündedir. ABD'de ise üç araştırma bu konuyu incelemiştir. En büyük araştırmada Afro Amerikan, Latin Amerikan ve beyaz çocuk açısından zorbalık ya da kurban olma bakımından önemli bir fark bulunmamıştır. Diğer araştırmada Afro-Amerika ve beyaz çocuklar arasında Afro-Amerikalı çocukların daha çok azalan bir oranda mağdur olduğu bulunmuştur. Kaliforniya'daki araştırmada ise azınlığı beyaz öğrenciler çoğunluğu ise Afro-Amerikan ve Latin Amerikan çocuklar oluşturuyor. Bu araştırma sonucunda beyaz çocukların Afro-Amerikan ya da Latin Amerikan çocuklarına göre mağdur olma bakımından daha yüksek bir ihtimal olduğu bulunmuştur. Afro-Amerikan öğrencilerin akranları arasında daha saldırgan oldukları ortaya çıkmıştır (Dake ve ark. 2003: 2).

ABD'de 6-7-8-9-10. sınıflardan Afro-Amerikan, İspanyol ve Kafkas ırklarından 7.182 öğrenciyle bir araştırma yapılmıştır. Kafkaslarla kıyaslandığında Afro-Amerikan ırkından olanların daha çok (fiziksel, sözel, siber) zorba davranışlarında bulundukları ve daha az (ilişkişel, sözel) mağdur oldukları ortaya çıkmıştır. İspanyol ergenlerin Kafkas ergenlere nazaran daha çok fiziksel zorba ya da siber zorba-kurban olma eğiliminde oldukları belirtilmiştir (Wang ve ark. 2009: 372).

2. SOSYAL HİZMET VE AKRAN ZORBALIĞI

2.1. Sosyal Hizmetin Tanımı ve Kapsamı

Okul sosyal hizmetinin fonksiyonlarını görmek için öncelikle sosyal hizmeti tanımlamakta yarar vardır. Bu noktada kuşkusuz en genel tanım Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Birliği (IASSW) ve Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu (IFSW)'nın tanımıdır.

[Toplumsal] iyilik halini arttırmak amacıyla sosyal değişime, insan ilişkilerinde sorun çözmeye katkı sağlayan bir meslektir. Sosyal hizmet, insan davranışı ve sosyal sistem teorilerini kullanarak insanların çevreleriyle etkileşime girdikleri noktalara müdahale eder. Sosyal hizmet disiplini için insan hakları ve sosyal adalet ilkeleri temel önemdedir (Thompson, 2016: 35).

Sosyal hizmet mesleği, bireyin toplumsal işlevselliğini yerine getirmesinde yaşanan sorunların çözümü için mesleki müdahaleleri yapan, bu süreçte ihtiyaç duyulan toplumsal kaynakları söz konusu problem için kullanan ve harekete geçiren, koruyucu-önleyici, eğitici-destekleyici, tedavi-rehabilite edici çalışmalarda bulunan bir disiplindir (Özkan, 2017: 8).

Işıkhan (2016, 98) sosyal hizmeti, insan davranışı ve sosyal sistem teorilerinden yararlanan ve bireylerin çevreleriyle etkileşime girdikleri noktalara müdahale eden bir meslek olarak tanımlamaktadır. Aykara (2016: 155) ise insanların “sırf insan olmalarından” hareketle sorunlarını çözmeyi ve ihtiyaçlarını gidermeyi amaç edinen bir meslek ve disiplin tanımlamasını yapmaktadır. Bunu gerçekleştirirken sosyal adalet ve insan hakları ilkelerini temel alır (Işıkhan, 2016: 98). Bununla birlikte insanın onur ve değerini korumak ve saygı duymak, işlevselliğini arttırmak, sosyal işlevselliğini arttırmak esas alınır (Aykara, 2016: 155).

2.1.1. Okul Sosyal Hizmeti

Özkan (2017: 8)'a göre okul sosyal hizmeti, sosyal hizmet mesleğinin geniş uygulama yelpazesi içinde yer alan bir uygulama alanıdır. Okul sosyal hizmetinin çocukların eğitim hakkından eşit bir şekilde yararlanması ve eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılabilecek tüm engellerin ortadan kaldırılmasını kapsayan bir alan olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin eğitim etkinliklerini başarılı bir şekilde sürdürülmesi hedeflenmektedir. Bu sorumluluğu yerine getirmek için okul sosyal hizmet uzmanları okul, aile ve toplumla

işbirliğine dayalı ekolojik sistem perspektifinden yararlanarak ve öğrencinin yüksek yararını gözeterek uygulamalar gerçekleştirir.

Duman (2000: 35) da benzer şekilde okul sosyal hizmetinin uygulama alanları içerisinde özel bir alan olduğunu ve temel hedefin başarılı bir eğitim sürecinin geçirilmesi olduğunu bu nedenle sosyal hizmetin bu öğrencilerin kendilerinden veya çevre şartlarından doğan sorunları çözüme kavuşturan ve farklı hizmetleri sunan bir sosyal hizmet alanı olduğunu belirtmektedir.

Ülkemizde okul sosyal hizmeti yasal düzenlemelere rağmen M.E. B.'e bağlı devlet okullarında henüz çalışma alanı bulamamıştır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın hazırladığı "Ulusal Çocuk Hakları Stratejisi ve Eylem Planı" göre 2016'ya kadar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm okullarda, "sosyal hizmet birimleri" kurulacak denilmektedir. Bu eylem planında okuldaki sosyal hizmet birimlerinin ABD'de olduğu gibi ülkemizde de okullarda "şiddete eğilim" konusunda risk altında bulunan çocuklar tespit edilerek, ailelerle ortak çalışmalar yapılacağı bildirilmektedir. Sosyal hizmet uzmanı, sosyal çalışmacı, psikolog ve sosyologlar görevlendirileceği birimler rehberlik öğretmenleri ve okul aile birlikleriyle de koordineli bir şekilde çalışacak denilmektedir (<http://www.aksam.com.tr/guncel/okullara-abd-modeli-sosyal-hizmet-sistemi/haber-287196>, 12.02.2018).

Türkiye'de Okul Sosyal Hizmeti Mevzuatına ilişkin başka bir düzenleme de M.E.B' in 24376 sayılı yönetmeliğidir. Bu yönetmelikte sosyal çalışmacı “Üniversitelerin sosyal hizmetler alanında lisans eğitimi almış rehberlik ve araştırma merkezlerinde danışanlarla ilgili olarak verilecek hizmetlerin planlanması için gerekli sosyal, ekonomik ve kültürel bilgileri toplayan, değerlendiren ve hizmetlerin verilmesinde sosyal hizmet kurumları arasında eşgüdümü sağlayan personeli” olarak tanımlanmış ve sosyal çalışmacıların görevlerine yer verilmiştir (Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2001). Diğer taraftan yasal düzenlemelere rağmen ülkemizde ne yazık ki okul sosyal hizmet uzmanı bulunmamaktadır. Bu nedenle okullardaki mevcut personel hem problemlere yabancı kalmakta hem de kalıcı çözümlerin üretilmesinde yetersiz kalabilmektedir (Aykara, 2010: 79).

Okul sosyal hizmeti dünyanın birçok yerinde uygulanan sosyal hizmet alanı olarak kabul edilmektedir. Günümüzde gelişmişlik düzeyleri farklı olmakla birlikte dünyada en az 43 ülkede sosyal hizmet uzmanları görev almaktadır. Örneğin Birleşik Devletler' de yaklaşık yüz yıllık bir geçmişe sahiptir. 10 yıldan fazla süreden beri Çin' de uygulanmaktadır (Özkan, 2017: 8-10).

Okul sosyal hizmet uygulamaları; okul çağındaki çocukların eğitimi sürecini sekteye uğratan nedenleri (mental gerilik, yoksulluk, aile içi şiddet, istismar, işsizlik, bağımlılık, ölüm, kronik hastalıklar gibi) ve bu gibi durumların öğrencinin yaşamına etkisini ortadan kaldırmaya yönelik hizmetleri kapsamaktadır (Jarolmen, 2017: 8-9). Bu açıdan bakıldığında okul sosyal hizmetinin okul rehberlik servisleriyle işbirliğini gerektiren bir çalışma alanı olduğu görülmektedir. Bu işbirliği kapsamında öğretmen, öğrenci ve ailelerine ilişkin ekonomik ve psiko-sosyal ihtiyaçların giderilmesi ve problemlerinin çözülebilmesi amacı güdülmektedir. Bu amaçlarla birlikte ayrıca öğrencinin sağlıklı bir eğitim sürecinden geçmesi ve verimli bir okul süreci geçirmesi de önemsenmektedir (Duman: 2011).

Okul sosyal hizmetinin diğer bir hedefi de eğitim etkinliklerinin başarılı bir şekilde sürdürülmesidir. Bu noktada sosyal hizmet uzmanının okul, aile ve toplum arasında işbirliğine dayalı bir rolü söz konusu olmaktadır. Sosyal hizmet uzmanı öğrencilerin en yüksek yararı için ekolojik sistem, sistem ve güçlendirme yaklaşımlarından yararlanmaktadır. Ayrıca öğrenci refahı, risk altındaki öğrencilerle çalışma, sevk durumları, çocukların uzaklaştırılması veya koruma altına alınması gibi durumlarda okul, aile ve toplumla çalışır (Jarolmen, 2017: 8-9).

Okul sosyal hizmetinin mesleki gelişimine bakıldığında 1900'lerin başlarında "Dost Ziyaretçiler" tarafından uygulamaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu uygulamalarda okul dışındaki kurumlar yardımıyla sosyal hizmet uzmanlarının okulları desteklediği dikkati çekmektedir. 1919 yılında ulusal çapta, ziyaretçi öğretmenler derneği kurulmuştur. 1955'te Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği (NASW) kurulmuştur. 1970 ve 80'li yıllarda engelli öğrencilere yönelik değerlendirme, danışmanlık ve tedaviye yönelik yardımlar yapılmıştır. Daha sonra Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları tarafından okullarda hizmetlerin sunulması için Okul Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği kurulmuştur (Jarolmen, 2017: 12).

Okul sosyal hizmeti uygulamasının mesleki standartları, Amerikan Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği tarafından 1978'de geliştirilmiş ve bu standartlar 2002 ve 2012'de revize edilmiştir. Bu standartlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir (Selcik, 2017: 274).

- Bir okul sosyal hizmet uzmanı NASW tarafından ileri sürülen etik ilkelere uymalıdır.
- İş tanımındaki sorumlulukları yerine getirmek için zaman ayırmalıdır.
- Öğretmen, idareci, personel ve kurul üyelerine danışmanlık yapmalıdır.
- Birey, aile ve toplum değerlendirmesi yapmalıdır.
- Hizmet gelişimi için okul yönetimiyle işbirliği içerisinde çalışmalıdır.

- Gizliliğin sınırlarını açıklamalı ve gizliliğe sadık kalmalıdır.
- Öğrencilerin savunuculuğunu yapmalıdır.
- Kişilerarası ilişkileri geliştirmek için arabuluculuk yapmalı ve çatışma çözme becerileri geliştirmelidir.
- Öğrencilerin yüksek yararı için hizmet ve kaynakları harekete geçirmelidir.
- Çalıştay ve eğitimler düzenlemeli ve hizmet planlaması yapmalıdır.
- Alan uygulamalarını zenginleştirmeli ve meslek gelişimini sürdürmelidir.

2.2. Okul ve Eğitimin Tanımı ve Kapsamı

Kulaksızoğlu (2017: 96) okul için “öğrenciler için yeni bilgiler öğrenildiği ve eğitildiği bir yer olduğu kadar, insan ilişkileri ile ilgili becerilerini geliştirecekleri bir ortamdır da. Okul adeta bir deney yeridir.” İfadesini kullanmaktadır. Bu anlamda öğrencinin sergilediği davranışların kabul görüp görmediği, akranlarının hangi davranışlarının dikkat çekici olduğu gibi durumların da gözlemlendiği bir yer olarak görülmektedir.

Adler (2017: 157-158) ise okulu bir çeşit “deney” ya da “bir asit testi” olarak nitelendirmektedir. Sorunlu çocukların davranışlarının ailedekinden çok daha belirgin bir şekilde okulda sergilendiğini belirtmektedir. Çünkü çocuğun topluma uyum sağlayıp sağlayamadığının burada anlaşıldığını vurgulamakta ve ailede gözden kaçan çocuğun bazı davranışlarının okulda net bir şekilde ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu tür çocukların kendi çıkarları için güç sahibi olmak istedikleri ve çevrelerine söz geçirmek istedikleri, bu sebeple geçimsiz ve başkalarıyla sürekli kavga eden çocuklar olduklarını ifade etmektedir.

Özbesler ve Duyan (2009: 19) okulları, uzun süren arkadaşlıkların ve dostlukların kurulduğu, öğrencilerin gelişim alanlarının desteklendiği, beklenen davranışların kazandırıldığı, pekiştirildiği, öğrencilerin ve ailelerinin karşılıklı dayanışma içerisinde oldukları ideal eğitim ortamları olarak değerlendirmektedir. Bununla birlikte toplumsallaşma sürecinin bir parçası olarak okulun önemli rol oynadığını ifade etmektedirler.

Jarolmen (2017: 8) de okulu “çocukların korunaklı yuvalarından çıkıp toplum içine girdikleri ilk yer ve çocukların ailelerinden sonra ilk formel sosyalleşme ortamı” şeklinde tanımlamaktadır. Bu süreç gelişim dönemi içerisinde bir kriz durumu olarak görülmektedir. Dolayısıyla ruhsal ve sosyal sorunlar yaratacağı ve bu sebeple çocuğun desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Yavuzer (2016: 84) de okulun bir çocuk için; “daha önce hemen hemen birbirini tanımadığı çok sayıda çocukla karşılaşma zorunluluğuyla, uyulması gereken kurallarıyla ve başarılması gereken öğrenim görevleriyle dolu yepyeni bir sosyal çevre” ifade ettiğini

belirtmektedir. Okul, çocuğun bir bütün olarak gelişmesi, yaşamda sağlıklı, başarılı ve mutlu olması için uygun ortam hazırlayan, önlemler alan ve çocuğu olumlu yönde etkileyen bir yer olarak nitelendirilmektedir.

Eğitim “insanın doğumdan ölümüne değin toplumsal ilişkiler içinde yaşadığı kesintisiz değişim süreci, kültürlenme ve toplumsallaşma süreci” (Tomanbay: 1999, 76) şeklinde tanımlanmaktadır.

Seyyar ve Genç (2010) ise eğitim için “kişiyi, hayatı boyunca kendine ve topluma faydalı olacak şekilde bedenî, zihnî, ruhî ve sosyal yönleriyle sistemli bir biçimde işleme sanatıdır.” demektedir. Yine diğer bir tanımlamada da “yetişkin nesiller tarafından, başta çocuk ve gençler olmak üzere, sosyal hayata henüz hazır olmayanlar için bilgi, hüner, beceri, güzel ahlâk, terbiye edinmeye yönelik uygulanan faaliyetlerin bütünüdür” (Seyyar ve Genç, 2010; akt. Gökgöz, 2014: 7) ifadesini kullanmaktadır.

Okullar toplumsal gereksinimleri de karşılayan kurumlar olarak kabul edilmektedir. Bu noktada eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili ve verimli geçmesi önem kazanmaktadır. Taylor (1990: 2) etkili okul modeline değinerek bütün öğrencilerin öğrenme süreçlerini başarılı bir şekilde tamamladıkları bir yer olarak görmektedir. Bu amaca ulaşma konusunda şüphesiz okul ortamlarında karşılaşılan problemler belirleyici olabilmektedir.

Eğitim etkinliklerini yürüten okullar farklı kültür ve farklı aile yapılarından gelen öğrencileri bünyesinde barındırmaktadır. Bu kurumlar, eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütüme sürecinde psikolojik, sosyal ve ekonomik sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorunların bir kısmı öğrencilerle ilgilidir (Duyan ve ark. 2008: 30).

2.3. Okulda Şiddet

Şiddet davranışı zor kullanma, kavga etme, adam öldürme gibi çeşitli eylemleri içermektedir. Okullarda son zamanlarda görülmeye başlayan ve yaygınlaşan çeteleşme ve şiddet davranışları dikkat çekmeye başlamıştır. Bu sebeple uzmanlar karşı tarafı yıldırmaya yönelik ve okul güvenliğini bozan ad takma, tehdit etme, şiddet gibi saldırgan davranışların önemszenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Uysal 2003: 39).

Okullarda şiddet, hem ülkemizde hem de dünyada toplumsal yapının karmaşıklaşma süreciyle beraber sıkça karşılaşılan önemli bir olgu halini almıştır. Şiddetin okul ve çevresini içine alacak şekilde yaygınlaşması, şiddetin önlenmesi ve azaltılması konusundaki çalışmaları hızlandırmıştır. Buna bağlı olarak bir yandan şiddet konulu araştırmaların sayısının arttığı, diğer yandan çeşitli ulusal ve uluslararası kuruluşların şiddeti önleme faaliyetlerine katıldıkları görülmektedir (Teyfur, 2014: 1313).

Türkiye'deki okullarda şiddet olgusu son derece yaygındır. T.B.M.M. Meclis Araştırma Komisyon'u artan şiddet ve yaşanan olayların araştırılması amacıyla 2007 yılında 261 okulda ortaöğretime devam eden 26677 öğrenciye anket uygulanmıştır. Anket sonuçlarına göre öğrencilerin % 35,5'i fiziksel, % 48,7'si sözel, % 26,7'si duygusal ve % 11,7'si cinsel şiddete başvurduğunu belirtmiştir (Tatlilioğlu, 2016: 215). Yine Meclis Araştırma Komisyonu Raporu'nda (2007) 2005 yılında "İstanbul" da 0-11 yaş arası 868 kız ile 379 erkek çocuğun; 12-18 yaş arası 1369 kız ile 12 bin 656 erkek çocuğun suç işlediği saptandı." şeklinde bir bilgi yer almaktadır (TBMM Raporu, 2007) Bu bilgiler doğrultusunda şiddet olaylarının okullarda yaygın bir şekilde görüldüğünü söylemek mümkündür. Benzer şekilde Yurtal (2006, akt. Genç, 2007: 11) da okullarda zorba davranışların çok yaygın olduğunu, öğrencilerin % 64,9'unun bu davranışların etkisinde kaldığını % 22,7'sinin de diğer bireylere karşı şiddet davranışını sergilediğini % 85,6'sı da bu şiddet davranışlarına tanıklık ettiğini belirtmiştir. Yine Alıkaşifoğlu ve arkadaşları (2001, akt. Uysal, 2003: 39)'nın lise öğrencileriyle yaptıkları araştırma sonuçlarına göre lise öğrencilerinin % 42'sinin bir kavgaya karıştığı ve % 8'inin okulda silah taşıdığı anlaşılmıştır.

Başka bir çalışmada da Türkiye'de 2006-2007 yılları eğitim-öğretim dönemi içerisindeki öğrencilerin şiddet olaylarına karışma durumları değerlendirildiğinde son üç ayda; % 22'sinin fiziksel, % 53'ünün sözel, % 36.3'ünün duygusal ve % 15.8'inin cinsel şiddet ile bir şekilde yüzleştiği görülmüştür (MEB, 2008: 4).

Bu araştırmalar okullarda çatışma durumlarının gittikçe yaygınlaştığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğrencilerin yaşamlarının tehlike altına girmesi sebebiyle araştırmacılar şiddeti azaltmaya ve sonlandırmaya yönelik çözüm yolları arayışına girmiştir (Uysal, 2003: 44). Furlong ve arkadaşları (2005: 11-12) zorbalığın bütün okullarda en yaygın şiddet türü olduğunu ve tüm okul personelinin bunun farkında olması ve bunu gözlemlemesi gerektiğini belirtmektedir.

2.4. Okulda Şiddeti Hazırlayan Faktörler

Şiddet, saldırganlık, zorbalık olgularının yaşanmasında birçok faktör rol oynamaktadır. Zorbalığın meydana gelmesi, sürdürülmesi ve yaygınlık göstermesi bu faktörlerle yakından ilgilidir. Bu sebeple bu faktörlerin dikkate alınması önem arz etmektedir. Bahsi geçen faktörler aşağıdaki gibi açıklanabilir (Uysal, 2003: 41; M.E.B. 2008: 2-3):

1. Bireysel Etkiler: Genetik faktörlerin nedeniyle meydana gelen nörolojik ve hormonal bozukluklar; bilişsel bozukluklar, baş etme becerileri ve bireyler arası ilişkilerin eksikliği gibi özellikler.

2. Aile Etkileri: Ebeveynlerin sağlıklı çocuk yetiştirme becerilerine sahip olmaması, olumsuz duygusal ilişkiler, ailenin problem çözmede yetersizlik yaşaması ve çocuğun takibinin ebeveynler tarafından yeterince yapılamaması.

3. Akran Etkileri: Bireylerin dahil olduğu grubun yapısı, özellikleri, kişiler arası ilişkiler, grubun davranışlara tepkisi ve bireyin şiddet için cesaretlendirilmesi gibi özellikler.

4. Okul Etkileri: Okulun yönetim yapısı, disiplin karar ve kurulları, öğretmenlerin zorba davranışlara bakışı, öğretmen öğrencileri ilişkileri.

5. Toplum Etkileri: Ailenin ekonomik durum yetersizliği, oturulan bölgede şiddet davranışının görülme durumu, madde bağımlılığı var olması ve yaygınlaşması.

2.5. Okulda Akran Zorbalığı

Okul ortamlarında çatışma yaratan durumların görülmesi söz konusu olabilmektedir. Çünkü okullar sadece önceden belirlenen konuların öğrencilere aktarıldığı yerler olarak görülmemeli bununla birlikte önemli yaşam becerilerinin görüldüğü yerler olarak kabul edilmelidir (Özada ve Şahin, 2017: 230).

Okul zorbalığı; okullarda meydana gelen bir çeşit saldırganlık olaylarıdır. Zorbalığın yaşanmasında kilit konumunda olan yaşça daha büyük olma ya da fiziksel olarak daha güçlü olma kurban öğrencilerin mağdur olmasında önemli bir yere sahiptir. Öğrencileri korkutmak amacıyla kullanılan bu güç bireylerde hırpalanmaya ve eziyete sebep olmaktadır. Bu durumda güvenli eğitim ve öğretim ortamı riskli bir hal almakta ve bu durum öğrencinin okul ile olan bağımlı zayıflatmaktadır (Genç, 2007: 12).

Bauman ve Del Rio (2005: 428-429) okulda en sık görülen saldırganlık türünün zorbalık olduğunu belirtmektedir. Zorbalık çok yaygın bir sorun olmakla birlikte ülkeler açısından bakıldığında ciddi farklar olduğu görülmektedir. Wolke ve arkadaşları (2001: 674) bu farklılığın görülmesinde ülkelerin zorbalık tanımını farklı yapmalarına bağlamaktadır. Çünkü halk dilinde bu kelimeler aynı anlama karşılık gelmeyebilir. Örneğin İsveççe *mobning*, Japonca *ijime*, Almanca *schikanieren*, İtalyanca ise *prepotenze* kelimeleri tercih edilmektedir.

1970'li yıllardan sonra yapılan araştırmalar zorbalığın gittikçe arttığını göstermektedir. Çocukların hem gelişimini hem de okul başarısını önemli ölçüde etkileyen bu olgu okullarda yaygınlık göstermekte ve çocukların okul ve akran gruplarıyla ilişkilerini şekillendirmektedir. Pişkin (2005; akt. Gökler, 2009: 515)' nin okul zorbalığının yaygınlığına ilişkin dünya genelindeki verileri aşağıda belirtildiği gibidir.

‘‘Kurban öğrenci oranları; Avustralya’da % 30 – 50; İtalya’da % 28 – 40; İngiltere’de % 04 - 36; Yunanistan’da % 15 – 30; Portekiz’de % 20 – 22; Kanada’da % 21;

ABD’de % 10; Norveç’te % 10’dur. Zorba öğrenci oranları ise; İngiltere’de % 20; İtalya’da % 15 – 20; Yunanistan’da % 6; Kanada’da % 12; ABD’de % 13; Norveç’te % 7; Türkiye’de ise % 11 ile % 50 arasında değişmektedir.’’

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde de bu gerçekliği görmek mümkündür. 1983 yılında Norveç’te 130.000 öğrenciye ulaşılmış ve bu öğrencilerin % 15’nin zorbalık olaylarına karıştığı, % 9’unun mağdur, % 7’sinin ise zorba olduğu vurgulanmıştır (Yaman ve ark. 2011: 42-46). Okul zorbalığı sıklığının incelendiği bir diğer ülke olan A.B.D. ise araştırma sonuçları % 15 ile % 75 arasında değişmektedir (Yaman ve ark. 2011: 42-46). Haynie ve arkadaşlarının (2001: 29) araştırmalarına göre öğrencilerin % 45’i mağdur olmaktadır. Nishina ve Juvonen (2005) göre ise en az bir kez zorbalığa maruz kaldığını belirtenlerin oranı % 46 da olmuştur. İngiltere’deki araştırmalarda ise mağdurların % 4 ile %75 arasında değiştiği zorbalık yapanların ise % 10 ile % 17 arasında olduğu belirtilmiştir. Almanya’daki araştırmalarda da öğrencilerin % 12’sinin zorbalık yaptığı % 11’nin de zorbalığın etkisinde kaldığı bulunmuştur (Yaman ve ark. 2011: 42-46). Kanada Toronto’da ilkokul öğrencilerinin % 49’u bir dönem içerisinde en az bir veya iki kez zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmiştir. Rigby (1999) tarafından Avustralya’da 38000 öğrenci ile gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerin % 50’sinin okulda zorbalığa maruz kaldığı bildirilmiştir (Genç, 2007: 19).

Espelage 2002 yılında (Akt. Sarıtaş, 2006: 17) zorbalığın neden okullarda gittikçe arttığı üzerine yaptığı araştırmada özellikle bir üst eğitim kurumuna geçişin yeni ve daha büyük mekan olması sebebiyle öğrenciler için akranları arasında baskın olma ve kendini güvende hissetme gerekliliğinden doğduğunu bulmuştur. Zorbaca davranışlar bu amaca yönelik geliştirilen stratejiler olarak görülmektedir.

Ülkemizde Pişkin (2002) tarafından ilkokul öğrencileri üzerindeki bir çalışmada her üç öğrenciden birinin zorba davranışında bulunduğu ya da zorba davranışına maruz kaldığı bulunmuştur (Akt. Genç, 2007: 19). Kartal ve Bilgin (2009a: 209) de öğrencilerin % 41’nin haftada en az bir defa zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmiştir. Pişkin (2006) ilköğretim öğrencilerinin % 35’nin sistematik bir şekilde zorbalığa maruz kaldığını ifade etmiştir. Yine Karaman ve arkadaşları tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin % 33’ü sözel, % 35’ fiziksel, % 28’i cinsel ve % 15’i de duygusal olarak zorbalıkla yüzleştiğini ifade etmiştir (Yaman ve ark. 2011: 47).

2.5.1. Okul İklimi

Okul iklimi, okuldaki öğrenme süreciyle birlikte fiziksel, duygusal ve sosyal bir ortamı da ifade etmektedir. Okul ikliminin öğrencinin okul algısını ve okula bağlılığını etkilediği düşünülmektedir. Bu anlamda öğrencilerin kendini güvende hissetmesi, okul kurallarına uyum sağlamaları, sorunlara daha kolay çözüm üretmeleri ve şiddet olaylarının daha az görülmesi gibi durumlar okul iklimiyle yakından ilgilidir. Bunların yanı sıra okul ikliminin akademik başarıyı da etkilediği düşünülmektedir. Çünkü şiddet, zorbalık güvensiz ortam gibi olgular öğrenme güçlüğünü beraberinde getirmektedir (Yaman ve ark. 2011: 133-135).

Okul atmosferi aynı zamanda çocuğun akademik başarısını da etkilemektedir. Akademik başarı konusunda yüksek beklentileri olan okullar daha başarılı öğrenciler yetiştirebilmektedirler. Öğretmenlerin tutumları, sınıfı yönetebilmedeki yetenekleri öğrenci üzerinde etkilidir. Okul atmosferiyle birlikte sınıf atmosferinin cezaya dayalı olmanın yerine övgü ve ödüllendirmeye dayalı olması öğrencinin yetişmesinde daha etkili olmaktadır (Yalom, 2007: 38-39).

Okul çağı, sosyal becerilerin gelişim gösterdiği bir dönemdir. Çünkü çocuk bu dönemde ailesi dışında sosyal etkileşim kurmaya başlar. Okula başladığında çocuk çok farklı bir çevrenin içine girmekte; bu yeni çevre çocuğun karar verme, sorumluluğunu yerine getirdiği davranışlar ve kişilerarası ilişkiler boyutunda sorunlarla başa çıkmasını gerekli kılmaktadır. Çünkü çocukluk dönemi, saldırganlık, okulu asma, yalan söyleme ve temel sosyal normların ihlal edildiği dönemdir (Mağden ve Yaban, 2016: 26-27). Böyle bir dönemden geçen çocuk okulda kendi problemlerini çözebileceği bir ortamda eğitim-öğretim sürecini devam ettirmelidir. Aksi halde kendi sorunlarıyla birlikte okulun güvenli ve sağlıklı bir ortam sunamaması istenmeyen davranışlara sebebiyet verebilir.

Ayrıca okul politikalarının da zorbalık olaylarını etkilediği kabul görmektedir. Zorbalık oranı yüksek olan okullar ile düşük olan okullar arasında politika farklılıklarının olduğunu gösteren araştırmalar vardır. Daha açık bir ifadeyle zorbalık oranı düşük olan okullarda öğretmenlerin zorbalık sorunu ile ilgilendiklerini, müdahale etme ve engelleme çabalarını gösterdiklerini vurgulamaktadır (Dölek, 2002: 49). Okullardaki kurallar, normlar, roller ve tutumlar bağımsızlığı, hırsı ve saldırganlığı tetikleyebilmektedir. Bu durum öğrenciler arasında güç gösterisine neden olabileceği gibi kurbanlara karşı istenmeyen eylemlerin gösterilmesine de neden olabilir (Satan, 2011: 60).

Jan ve Husain (2015: 45) makalelerinde bireysel davranışlarla birlikte okula bağlı bazı diğer faktörlerin de etkisine dikkati çekmektedir. Hoover ve Olson 2000 yılındaki (Akt. Jan ve Husain, 2015: 45) çalışmalarında okulların zorbalığa teşvik eden karakteristik özelliklerine vurgu yapmaktadır. Bu tür okullardaki öğrencilerin güvensiz ve şüpheli hissedilen ve çeteleşme eğilimi gösteren bireyler olduklarını ifade etmektedir.

2.5.2. Öğretmen Faktörü

Zorbalık okul ortamlarında incelendiğinde, öğretmenlerin de süreci etkileyen rolleri olduğu düşünülmektedir. Zorbalığın yaşanmasında, önlenmesinde öğretmenlerin tutum ve davranışları önem kazanmaktadır. Çünkü öğretmenler öğrenciler için bir rol model teşkil etmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin öğrencileri küçümsemesi, alay etmesi ve damgalaması gibi davranışlar zorba öğrenciler için kurbanların belirlenmesini kolaylaştırmaktadır (Satan, 2011: 60).

Öğretmen öğrenci ilişkilerinde önemli değişkenlerden birisi öğretmenin çeşitli kültürlerle karşı duyarlılığıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması bu açıdan önemlidir. Öğretmenler kültürel farklılıkları göz önünde bulundurarak davranmalıdır. Aksi halde öğrenciler sahip oldukları kültürel özelliklerin değersiz olduğunu düşünebilirler. Bu durum öğrenciler arası ilişkilere yansiyabilir ve kültürlerinden dolayı saygı duyulmamakla karşılaşabilirler (Yaman ve ark. 2011: 136).

Öğretmen-öğrenci ilişkisinden etkilenen diğer bir önemli konu ise akademik başarıdır. OECD'nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirmesi Programı (PISA, 2006: 1-54)'na 57 ülkeden 15 yaşlarında 400,000'den fazla öğrencinin katıldığı çalışmada, öğretmenleriyle uyum içerisinde olan öğrencilerin daha yüksek akademik başarı gösterdikleri belirtilmiştir (Jan ve Husain, 2015: 46).

Dikkate alınması gereken bir diğer husus da öğretmenlerin sınıfta cezayı kullanarak kontrolü sağlama davranışlarıdır. Sava (2002) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin cezayı kullanması ve baskıcı davranması bazı öğrencilerde içine kapanma ve saldırganca davranma sonuçlarını ortaya çıkardığı bulunmuştur. Diğer bazı araştırmalarda da öğretmenleriyle problem yaşayan çocukların akranlarıyla sorun yaşadığı ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin zorbalık olaylarına anında müdahale etmeleri, bu tür davranışlara tolerans göstermemeleri ve öğrencilerin yetenek ve becerilerini olumlu yönde kullanabilecekleri çalışmalar yürütmeleri zorbalık olaylarında okul iklimini değiştirebileceği düşünülmektedir (Yaman ve ark. 2011: 136-137).

Öğretmen faktörünün yanında sınıf iklimi de zorbalık olaylarının sıklığında etkili olabilmektedir. Son dönemlerde bu konuda yapılan araştırma verilerine göre 378 farklı sınıftan yaklaşık 7000 öğrenciyi kapsayan çalışmalarda, zorbalık olaylarının % 87’inde bireysel farklılıklar; % 13’ünde sınıfsal farklılıklar ön plana çıkmıştır. Başka bir çalışmada da sınıfsal farklılıklara ilişkin bu oran % 10 olarak belirtilmiştir. Bu araştırma verileri göz önünde bulundurulduğunda sınıflarda zorbalık potansiyelini arttıran veya başlatan etkenler olduğu görülmektedir. Bu anlamda sınıf kuralları, normlar, popülerlik, statü, empatik eğilim gibi unsurların etkisinden söz etmek mümkün olmaktadır (Salmivalli, 2010: 116).

2.6. Sosyal Çalışmacının / Sosyal Hizmet Uzmanının Okuldaki Rolü

Diğer sosyal hizmet uygulama alanlarında olduğu gibi okul sosyal hizmetinde de sosyal hizmet uzmanlarının rolleri farklılık gösterebilmektedir. Çünkü çalışılan alana yönelik sorunların çeşitlilik gösterdiği kabul edilmektedir. Dolayısıyla sorun alanlarına ve bu alandaki uygulamalara yönelik çeşitli rollerin üstlenilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan sosyal hizmet uzmanlarının alanında yetkin olması ve yeterli bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir. Diğer taraftan etkili bir uygulama için kişisel beceriler de önem arz etmektedir. Bu başlık altında okul sosyal hizmet uzmanlarının dünyadaki ve ülkemizdeki güncel durumu hakkında kısaca bilgi verilmiş ve alandaki görev ve sorumluluklarına değinilmiştir.

Günümüzde birçok ülkede okul sosyal hizmet uzmanları bulunmaktadır. 1906 yılında ABD’ de ziyaret öğretmenleri olarak işe başlanmış ve günümüzde sadece ABD’de 14000 okul sosyal hizmet uzmanı bulunmaktadır. Dünyada okul sosyal hizmet uzmanı sayısı 27000 dolayındadır. Gana’da da okul sosyal hizmetinin geçmişi 1950’lere dayanmaktadır. Gana’da 18 yaşın altında 18 milyon insan bulunmakta, insanların çoğu kırsal kesimde yaşamaktadır. Ülkede 100’den fazla etnik grup ve 50’den fazla farklı dil konuşulmaktadır. Bu sebeple okullarda birçok sorun görülmektedir. Bu ülkede yiyecek dağıtımı, okula devamın sağlanması gibi hizmetler meslek kapsamında değerlendirilmiştir. Ayrıca çocuk işçiliği, yoksulluk ve sokak çocukları önemli konular arasındadır. Japonya’ da da sosyal hizmet mesleğinin geçmişi 1950’li yıllara dayanmaktadır. Buradaki sosyal hizmet uygulamaları daha çok yaşlı nüfusa yöneliktir. Japon okullarında karşılaşılan sorunlardan bazıları; zorbalık, şiddet ve okulu devam etmeyi reddetmedir. Okul sosyal hizmeti 1999 yılında okul sorunlarını çözüme kavuşturmak için çalışmalara başlamıştır. Almanya’da ise okul sosyal hizmeti teknik eğitime veya çıraklık programlarına devam eden öğrencilerle ilgilenmektedir. Öğrencilerin iş bulma, boş zaman etkinliklerine katılma ve öğrenci kulüplerine dahil olmaları sağlanmaktadır. Kanada’da yedi bölge merkezinde yaklaşık 750 sosyal hizmet uzmanı bulunmaktadır.

1980'lerden sonra ise; Avusturya, Yeni Zelanda, İsviçre, Suudi Arabistan, Sri Lanka, Makedonya, Rusya, Letonya, Estonya ve Macaristan gibi bazı ülkeler okul sosyal hizmetini sunmayı hedeflemişlerdir (Güzel, 2017: 293-302).

Ülkemizde ise hem özel hem devlet okullarında çok az sayıda okul sosyal hizmeti alanında çalışan sosyal hizmet uzmanı bulunmaktadır (Özkan, 2017: 8-9). Türkiye'de okul ortamlarında sosyal hizmet uygulamaları için girişimler olmuştur. 1961'de İstanbul Üniversitesi'nde öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini yakından etkileyen sağlık, sosyal, kültürel, ekonomik vb. okul dışı sorunları ile ilgilenilmesi için bir mediko-sosyal merkezi kurulmuş ve 1966'da merkezde bir psikiyatri uzmanı görevlendirmiştir. Bu merkezde öğrencilerin ruh sağlıkları ile ilgilenilmiş, psikolog ve sosyal hizmet uzmanları da istihdam edilerek öğrencilere yardım faaliyetlerinin kapsamı genişletilmiştir (Özbesler ve Duyan, 2009: 21). Daha sonra ise 1983 yılında Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda, okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin "Okul Sosyal Hizmeti" adı altında psikolog, hekim, rehberlik ve psikolojik danışman ve sosyal hizmet uzmanından oluşan bir ekip tarafından verilmesi öngörülmüştür (Duman, 2000: 49; Özbesler ve Duyan, 2009: 21).

Okul sosyal hizmet uzmanları okul, ev ve toplum arasındaki bağlantıyı sağlamaktadır. Okul sosyal hizmeti okul, aile ve topluluklar arasında koordinasyonu sağlayarak öğrencinin okula uyum sağlamasında etkin rol oynar. Öğrencinin, kendisi ve çevresinin kaynaklarını kullanarak duygusal, sosyal ve davranışsal yeterliliğin sağlanmasına odaklanır. Bununla birlikte adil eğitim fırsatlarını sağlamaya çalışır (NASW; 2012:1). Bu fonksiyonlar değerlendirildiğinde okul sosyal hizmetinin okulları, aileleri ve toplulukları birbirine bağlayan eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olduğu görülmektedir.

Okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin akademik başarı sağlamaları için okul, ev ve toplum arasındaki bağlantıyı kurmada ayrılmaz bir bütündür. Sosyal hizmet uzmanları okul yönetiminin yanı sıra aile ve öğrencilerle doğrudan çalışır. Okulun disiplin politikalarını şekillendirmede, kriz yönetiminde ve destekleyici hizmetleri sunmada görev alırlar. Disiplinler arası bir ekibin parçası olarak öğrencilerin başarısını savunur topluluk içinde okullara katılımlarını kolaylaştırırlar (<https://www.socialworkers.org/Practice/School-Social-Work.aspx>, 15.11. 2017).

Tomanbay (1999: 185-186) da sosyal çalışmacıların/sosyal hizmet uzmanlarının okuldaki görev ve sorumluluklarını ifade ederken öğrencilerin düşük başarı düzeyine, derse yetersiz ilgiye, olumsuz akran ilişkilerine dikkati çekmektedir. Bu noktada sosyal

çalışmacıların psikolojik, eğitsel ve sosyal problemlerin çözümü için bireyin kendisi, arkadaş çevresi ve ailesiyle gerekli görüşme ve çalışmaları yaparak hem eğitim dışı hem de eğitim sürecindeki sorunların giderilmesinde görev üstlendiklerini belirtmektedir.

Okul sosyal hizmet uzmanları okul veya çevreleriyle problemler deneyimleyen öğrencilere hizmet sağlamaktadır. Öğrencilerin okul programlarından maksimum fayda sağlamasına yardımcı olmak için öğrencilere, ailelere, okullara ve topluluklara benzersiz hizmetler sunmaktadır. Kanada Okul Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği ve Danışmanlık Hizmeti (CASSWAC, 2001), okul sosyal hizmet uzmanlarının sunduğu hizmetleri şu şekilde belirlemiştir:

- Okul yöneticileri, öğretmenler, destek personeli ve ebeveynlerle danışmanlık,
- Öğrencilere bireysel danışmanlık ve destek,
- Öğrenciler için grup danışmanlığı,
- Ebeveyn ve okul personeli eğitim programları ve sunumları,
- Aile ve okul arasında köprü,
- Toplum kuruluşlarına sevk ve yönlendirme,
- Toplumu geliştirme programları ve bu programlarla işbirliği,
- Öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre diğer hizmetleri yerine getirmektir (<http://www.casw-acts.ca/en/school-social-work>; <http://www.casswac.ca/our-duties/>, 20.12.2017).

Okul sosyal hizmeti çalışmalarından bazı örnekler:

- Okula geçişte zorluk çeken ilkokul öğrencileri,
- Akademik görevlerini etkileyen gelişimsel bir gecikme yaşayan öğrenciler,
- Geçiş yaşayan öğrenciler (başka bir ülkeden ayrılma, okul değişikliği, aile koşullarında değişiklik, boşanma, evlilik dışı kalma, ölüm, vb.)
- Bağımlılık problemleri yaşayan öğrenciler,
- Okul çağı gebelikleri,
- Okulu bırakma riski altında olan öğrenciler,
- Okula devam sorunu yaşayan öğrenciler,
- Okul, ev, toplumda sosyal, duygusal ve davranışsal zorluklarla karşılaşan öğrenciler,

- Öğrenme güçlüğü sonucunda ortaya çıkan hayal kırıklığı, okul davranışları ve sosyal etkileşimleri olumsuz etkilenen öğrenciler (<http://www.casswac.ca/our-duties/>, 20.12.2017). Okul sosyal hizmeti çalışma alanları göz önünde bulundurulduğunda söz konusu problemleri yaşayan veya yaşama riski altında bulunan öğrencilerin zorbalık davranışına maruz kalma veya zorbaca davranmanın bu problemlere neden olabileceği düşünülebilir. Diğer bir ifadeyle yukarıda bahsedilen sorunlar hem zorbalığı etkileyebilir hem de zorbalık davranışı sonucunda ortaya çıkabilir.

Bu bakış açısıyla çoklu sorunların görüldüğü ortamlar olarak okullar, okul sosyal hizmeti çalışma kapsamına girmektedir. Çünkü eğitim-öğretim süreci boyunca çocuklar uyum güçlüğü, okul devamsızlığı, düşük akademik başarı, gelişimde problem, ilişkilerde güçlükler, madde bağımlılığı, istismar, ihmal gibi sorunlarla yüzleşebilmektedirler. Söz konusu problemler karşısında sosyal hizmet uzmanı öğrencilerle birlikte çalışır, destekleyici ve geliştirici etkinliklerin gerçekleştirilmesinde rol alır (Karataş ve ark. 2016: 79).

2.7. Okul Sosyal Hizmetinin Önemi ve Gerekliliği

Okullar çocukların gelişiminde ve toplumsallaşmasında önemli bir yere sahiptir. Okul sürecinde bireyler kendi iradeleri dışında, okul ortamından veya çevre şartlarından kaynaklı birçok problemle karşılaşmakta ve sorunlarla mücadele etmede yalnız kalmaktadırlar. Özellikle zorbalık, madde bağımlılığı, şiddet ve istismar gibi sorunlar çocuk ve ergenlerin eğitim etkinliklerini sağlıklı bir şekilde yerine getirmesinde engel teşkil etmektedir. Ancak okul ortamları içerisinde dünyada ve özellikle de ülkemizde psikososyal açıdan bireyleri destekleyecek yeterli düzeyde bir hizmet yerleşmemiştir. Okul ortamlarında çocuk-genç, aile, okul sistemlerinin sağlıklı bir şekilde çalışmasına destek olacak ve öğrencileri risk faktörlerine karşı koruyacak bir ekibin (sosyal hizmet uzmanı, psikolog ve psikolojik danışman ve rehber) işbirliği içerisinde çalışması gerekmektedir (Kılıç 2014: 2; Özkan ve Kılıç 2014: 399).

Okullar, kriz zamanlarında, sıkıntıların yaşandığında, çocuklara erişmek, müdahale edebilmek, psikolojik ve sosyal desteğin sağlanabildiği en önemli yerlerdendir. Bu aynı zamanda riskli olan çocukların korunması adına oldukça değerli bir adımdır. Mesleki işbirliği yoluyla çocukların maruz kaldığı risk faktörlerini ve sorunları belirlemek ve çocukların akademik başarılarını da artırmak amacı ile okul içerisinde koruyucu ve destekleyici farklı etkinlikler faaliyetler, programlar ve seminerler düzenlenerek çocukların olumlu yönde oldukça değişebileceği vurgulanmaktadır. Bu durum okul sosyal hizmet uzmanlarının işini de

kolaylaştırmak anlamına gelebilmektedir. Çünkü okullar riskli durumlardaki çocukların psikolojik ve sosyal yönden daha kolay desteklendiği ve korunduğu yerler olmaktadır. Bu noktada okul sosyal hizmeti çocukların problemlerini çözmede önemli rol oynamaktadır (Duman ve Snoubar, 2016: 291-292).

Okul sosyal çalışmacıları, düşük motivasyon ve düşük akademik başarı ve kaygı sorunu olan öğrencileri (Duyan ve ark. 2008:32), etnik yada dini farklılıklara sahip öğrencileri (Dupper et al., 2015, 37-38) ve farklı cinsel yönelime sahip (LGBT) öğrenci (McCormick ve ark. 2015; akt. Yeşilkayalı, 2016: 36-37) ve aileleri psiko-sosyal açıdan etkileyen problemlere çözüm bulmak amacıyla aktif rol alırlar.

Diğer taraftan okullarda yalnızlık da öğrenciler arasında yaygın bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Duyan ve ark. 2008:32). Kendini yalnız hisseden öğrencilerin akran ilişkilerinin zayıf olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin kendini dışlanmış, üzgün, yabancılaşmış olarak değerlendirdikleri kabul edilmektedir. Bu bakımdan yalnız öğrenciler zayıf etkileşim sonucu uzun dönemli birçok fırsatı kaçırmaktadır (Bullock, 1998: 2). Akranlar tarafından reddedilme, sosyal beceri eksikliği ve bazı kişilik özellikleri (utangaçlık, kaygı, düşük benlik saygısı) yeni arkadaş edinmeyi güçleştirmektedir. Örneğin akranları tarafından herhangi bir şekilde kurban seçilen (alay edilen, itilen) ana okul öğrencilerinin diğerlerine nazaran daha yalnız, stresli ve okula karşı olumsuz tutumlara sahip oldukları bildirilmektedir (Kochenderfer ve Ladd, 1996; akt. Bullock, 1998: 2).

Öğrenciler arasında özellikle de ergen öğrenciler arasında beğeni ve popülerlik son derece önemlidir. Bu nedenle öğrenciler bunu başarabilmek için farklı yollar denemektedir. Bu görüşü destekleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Cole ve arkadaşları 2006'daki makalesinde (Akt. Genç, 2007: 10) zorbalık davranışına başvuran öğrencilerin bu davranışın kendilerini popülerleştirdiğini, kavganın problem çözmede etkili bir yol olduğunu ve kurbanların da zorbaca davranışı hak ettiklerini düşündüklerini belirtmektedir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde ve genel olarak öğrenci, aile, öğretmen ve okul ortamı düşünüldüğünde birçok problemin ve istenmeyen davranışın ortaya çıktığı görülmektedir.

Tam da bu noktada okul sisteminin sağlıklı işleyebilmesi ve koruyucu-önleyici, rehabilite edici uygulamaların gerçekleştirilebilmesi için diğer disiplinlerle birlikte okul sosyal hizmetinin okul sistemine dahil edilmesi gerekmektedir. Bu noktada okul sosyal hizmetinin (OSH) gerekliliğine ilişkin Babahanoğlu ve Başer (2017: 655) aile ve okul arasında köprü işlevi göreceğini, okul rehber öğretmenlerinin öğrenci problemleriyle

ilgilenirken yalnız ve yetersiz kalabileceğini bu nedenle OSH uzmanının rehber öğretmenler ile işbirliği içerisinde değişim sağlayabileceğini vurgulamaktadır.

Söz konusu bu araştırmada 139 öğretmenle OSH'nin gerekliliğine ilişkin yapılan görüşmelerde okullarda görülen madde kullanımı, iletişim sorunu, şiddet ve psikolojik sorunlardan dolayı öğretmenlerin % 80.50'si OSH'nin gerekli olduğunu belirtmiş ve bu yönde istek ve destek vurgusu yapmıştır (Babahanoğlu ve Başer, 2017: 654). Bu sorunlar bireyin ailesinden, kendisinden, okul ve öğretmenlerinden kaynaklanabilmektedir. Bu tür sorunlarla karşılaşan öğretmenler öğrencileri rehberlik servisine bildirmekte ancak bazı durumlarda sorunlar giderilememektedir. Çünkü bazen velilere ulaşılamamakta bazen ilgisiz kalmakta bazen de bilgi eksikliğinden dolayı istenilen değişim gerçekleşmemektedir (Gökgöz, 2014: 74-75).

2.8. Sosyal Hizmet Kuramları ve Akran Zorbalığı

Kuram, sosyal çalışmacıların birey, grup, topluluklar ve topluma bakış ve yaklaşımına yön veren pratiklerden oluşmaktadır. Durum ve davranışların açıklanmasında, tahmin edilmesinde ve değerlendirilmesinde kuramlar kolaylık sağlamaktadır. Bununla birlikte kuramlar bir sorunla karşılaşıldığında hangi müdahalenin yürütüleceği ve hangi yöntemin daha yararlı olacağı konusunda bilgi verir. Bu nedenle sosyal çalışmacılar müracaatçılarla çalışırken bazı kuramlara dayanarak hareket etmek durumundadır. Her sosyal çalışmacı farkında olsun ya da olmasın müdahalelerinde teorik çerçeveden yararlanmaktadır (Karatay, 2015: 9).

Sosyal hizmet mesleği, bireyler ve çevreleri arasındaki birçok karmaşık etkileşimi inceler, insanların gereksinimlerini karşılayarak potansiyellerini geliştirmelerini ve yaşamlarını zenginleştirmelerini sağlar ve işlev bozukluklarını önlemeye çalışır (Yolcuoğlu, 2013:13). Sosyal hizmet mesleği bu amaçları ulaşmada uygun teorilerden yararlanır.

Akran zorbalığı karmaşık bir olgu olduğu için çözümü de çok yönlü müdahaleleri gerektirebilmektedir. Çünkü zorbalığın yaşanmasında bireyin kendisi (kişilik özellikleri, davranışlar), ailesi ve sosyal çevresi etkili olabilmektedir. Hatta birçok araştırmada okulun etkisinden de söz edilmektedir. Bu anlamda tek bir teoriden yararlanarak konuyu ele almak, değerlendirmek ve müdahaleler gerçekleştirmek mümkün olmamaktadır. Bu başlık altında sosyal hizmet mesleğinin yararlandığı bazı teorilere değinilmiştir.

Sistem Yaklaşımı, sistem teorisi birey ve çevresi arasındaki karşılıklı ilişkileri göz önüne alan ve onu tanımlayan biyolojik teoriden gelmektedir. Bu teoride bireyin üzerinde çevrenin etkisi ve çevrenin üzerinde bireyin etkisi olduğu kabul edilmektedir. Sosyal hizmet

bu bakışla çevresi içinde bireye odaklanır. Aksi halde problemlerin sorumluluğu ve nedeni tek başına bireyin kendisinde görülebilir (Özkan, 2015: 15). Bu yaklaşım sayesinde sosyal hizmet uzmanları olay ve olguları bütüncül bir bakışla ele alır. Dolayısıyla bireyin suçlanması yerine sorunların “sistemik işlemlerin” bir sonucu olduğu kabul edilir (Yolcuoğlu, 2013: 30-31).

Bu teoriye göre pek çok düzeyde birbirini etkileyen mikro ve makro düzeyde sistem vardır. Bu açıdan okulun kendisi de bir sistem olmakla birlikte çocuk, aile ve toplum diğer sistemleri oluşturmaktadır. Mikro düzeyde bakıldığında çocuk - öğretmen; çocuk - yönetim; ebeveyn – öğretmen ve öğretmen – yönetim sistemleri incelenmelidir. Okulun eğitim etkinliklerini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için bu sistemlerin uyumlu bir şekilde etkileşimde bulunması gerekmektedir (Özkan, 2015: 15-16).

Makro düzeyde ise okul yönetim kurulu, program ve politika yapan toplum temsilcileri akla gelmektedir. Bu sistemde de toplum ve okul yönetimi iletişim halinde olmalı ve güvenli çevresel donanımın sağlanmasına çalışılmalıdır. Burada okul açık sistem olarak kabul edilmeli ve diğer sistemlerle denge içerisinde olmalıdır. Bu anlamda sistemin aksayan yönlerini sağlıklı hale getirme ve mikro-makro sistemler arasında dengeyi koruma sorumluluğu okul sosyal hizmet uzmanlarındadır (Özkan, 2015: 17). Okulda karşılaşılan şiddet, zorbalık, madde bağımlılığı ve istismar gibi problemlere müdahalede sosyal hizmet mesleği sistem yaklaşımından yararlanmalıdır. Koruyucu – önleyici ve rehabilite edici programların gerçekleştirilmesinde sistemler arası etkileşime odaklanılmalıdır. Bu programlar aracılığıyla okul, öğrenci ve ailede değişimler yaratılmış olur.

Sistem kuramı sosyal hizmet uygulamalarında özellikle sorunu değerlendirme boyutunda kullanılır. Müracaatçı sistemi ve bu sisteme etki eden diğer sistemler için bir çerçeve sunar ve müdahale edilecek en uygun sistemin hangisi olduğuna karar verir. Böylece sosyal hizmet uzmanının birey, aile, topluluk yoksa toplumla mı çalışacağı belirlenmiş olur (Özden, 2015: 32).

Ekolojik Yaklaşım, bu yaklaşım sistem yaklaşımının bir alt kümesi olarak nitelendirilmektedir. Bu sistem, organizma ve onun çevresindeki ilişkileri ifade etmektedir. Organizma ve onun çevresi sürekli değişim ve gelişim göstermektedir. Meydana gelen her bir değişim aynı zamanda bir başka değişime neden olmaktadır (Özkan, 2015: 19). Sosyal hizmet mesleğindeki bu yaklaşıma göre sorunlar bireylerin psikolojik özelliklerinden çok, birey ile çevresi arasındaki bio-psiko-sosyal etkileşimden kaynaklanmaktadır. Çünkü insan davranışları sosyal ve fiziksel çevre ile ilişkilendirilmektedir (Yolcuoğlu, 2013: 35). Okul bazında yaklaşım değerlendirildiğinde hem öğrenci hem de çevre canlı ve sürekli değişen

sistemler olarak diğer sistemlerle dengede kalmalıdır. Bunun için okul sosyal hizmet uzmanı çözüm üretirken okul çevresini değerlendirmeli ve bu çevreye uygun müdahaleler yürütmelidir (Özkan, 2015: 19). Diğer bir ifadeyle bireylerin sorunlarının çözümü için bireylerin çevreleriyle etkileşimde bulundukları noktalarda ve bireyi çevreleyen diğer sistemlerde değişiklik meydana getirilmelidir (Yolcuoğlu, 2013: 35). Bu yaklaşımda sosyal hizmet zorbalık sorununu ele alırken öğrencilerin sosyal çevreleriyle kurdukları ilişkilere odaklanmalıdır. Diğer bir ifadeyle bireylerin aile, akran ve öğretmenleriyle etkileşimlerinde sorun oluşturan noktalarda değişim yaratılmalı ve bireyin sosyal işlevselliği artırılmalıdır. Literatürdeki birçok araştırmada zorbalık olaylarına karışan bireylerin daha yalnız oldukları ifade edilmektedir. Diğer bazı araştırmalarda ise öğrencilerin zorbalığa daha çok popüler olmak için başvurduğu belirtilmektedir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde aslında zorbalık olaylarına karışan bireylerin çevreleriyle ilişkilerinde sorun yaşadıkları söylenebilir. İşte tam da bu nokta sosyal hizmet, sorun teşkil eden bu noktalarda değişim sağlamalı ve bireyin çevresiyle ilişkilerinde uyum ve dengeye odaklanmalıdır. Özkan (2015: 37) bu yaklaşımda sosyal hizmet uzmanları için amacın birey-çevre uyumunu değerlendirmek ve uyum düzeyini arttırmak olduğunu belirtmektedir. Müdahalenin birey, aile ve grupların stresini azaltarak olumlu yönde bir değişim ve gelişimi desteklemesi gerektiğini ifade etmektedir.

Güçlendirme Yaklaşımı, incelediği birey ya da sistemin direncine yoğunlaşır. Müracaatçıların yetenek ve güçlerinin farkına varması hedeflenir. Bu yaklaşımın temel ilkeleri: her bireyin “değer, kaynak ve kapasite” ye sahip olduğu, “herkesin kendisi için doğru olanı bildiği” ve bireyin hayatındaki güçlerin üstesinden geleceğine dair güvendir (Özkan, 2015: 20). Güçlendirme yaklaşımının zorbalıkla mücadelede kullanılması sosyal hizmet mesleği açısından önem arz etmektedir. Çünkü özellikle zorbalığa maruz kalan bireylerin düşük benlik saygısına sahip olduğu ve bu bireylerin içine kapandığı birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Bu bireylerin psiko-sosyal açıdan daha sağlıklı ve verimli bir yaşam sürdürebilmeleri için kendi güçlerinin ve kaynaklarının farkına varmaları ve sorunlarını çözebileceklerine dair inancın oluşması gerekmektedir. Özellikle bireylerin cesaretlendirilmesi, potansiyellerini keşfetmeleri sağlanmalıdır. Yüzleşilen problemler karşısında bireylerin yeterlilik ve dayanaklılıkları irdelenerek kendilerine iletilmelidir. Ayrıca ortaya çıkarılan yetenek ve beceriler için fırsatların sağlanması ve kaynakların oluşturulması gerekmektedir.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın, veri toplama yöntemi, örneklem, ölçme araçları ve verilerin işlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarına değinilmiştir.

3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çocuklar toplumların ve ailelerin geleceğini, devamını temsil ederler. Dolayısıyla çocuklarla bir gelecek inşa etmek için onları korumak, onlara yatırım yapmak ve fırsatlar tanımak önem taşımaktadır. Ayrıca sağlıklı bir gelişim için çocukların ailede, toplum içerisinde ve etkileşime girdikleri tüm ortamlarda sağlıklı koşulların sağlanmasına gereksinim vardır.

Günümüz koşulları içerisinde var olan sorunlardan en çok etkilenen grupların başında çocuklar gelmektedir. Son derece hassas olan bu grubun sorunlarına çözüm bulma amacıyla farklı meslek ve disiplinler farklı görevler üstlenmektedir. Ancak çocukların dünyasına girebilmek, bu yaş grubundaki bireylerin yüzleştikleri sorunlarla baş edebilmek için onların fiziksel, biyolojik ve duygusal gelişimlerini iyi anlamak; aile, okul ve diğer sistemlerle ilişkilerine odaklanmak gerekmektedir. Bununla birlikte onların sağlıklı gelişimi için çocuklara güvenli ortamlar tesis etmeye, fırsatlar tanımaya, gereksinimlerini yeterli düzeyde karşılamaya ihtiyaç vardır.

Sosyal hizmet mesleği bireylerin toplumsal işlevselliğini arttırmayı, sorunlarına kalıcı çözümler üretmeyi ve bu bireyleri topluma kazandırmayı, kaynakları bireylerin yararına kullanmayı ve ona fırsatlar tanımayı, koruyucu-önleyici, eğitici-destekleyici, tedavi-rehabilite edici müdahaleler gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Okul sosyal hizmeti uygulamaları ise okul çağı çocuklarının eğitim etkinliklerini güçleştirici/engelleyici (bedensel engel, mental gerilik, istismar, aile içi şiddet, bağımlılık, ölüm, süregen hastalık, vb.) nedenleri ortadan kaldırmayı içermektedir (Özkan, 2017: 8-9). Dolayısıyla çocuğun kendisinden, okul ortamından ya da okul-aile-çocuk ilişkilerinden kaynaklanan sorunların çözümü için psikososyal desteğe ihtiyacı vardır. Psikososyal desteği sunan meslek elemanları (psikolog, sosyal hizmet uzmanı, psikolojik danışman ve rehber) şiddet, zorbalık ve istismar gibi sorunlarla yüzleşen çocukları desteklemeli, çocukları risk faktörlerine karşı korumalı, çocukların refahını sağlama ve gelişimlerine olumlu katkı sağlamalıdır. Ancak ne yazık ki

dünyada ve özellikle ülkemizde psikososyal destek hizmetleri gelişmediği için çocuklar tek başlarına söz konusu bu sorunlarla mücadele etmektedirler (Kılıç, 2014: 2).

Çocukların aileden sonra en çok vakit geçirdikleri yer okul ortamlarıdır. Literatür incelendiğinde çocukların eğitim etkinliklerini olumsuz yönde etkileyen sorunlardan birinin “akran zorbalığı” olduğu görülmektedir.

Bu tez çalışmasında, okullarda artış gösteren zorbalık olaylarına dikkat çekme, pozitif okul ikliminin gelişmesine katkı sağlama ve verimli eğitim etkinliklerinin sürdürülmesine vurgu yapılmıştır. Ayrıca bu alanda sosyal hizmet mesleğinin önemine ve uygulamalarına değinilerek gerekliliği tartışılmıştır. Bu çalışmanın ilgili konuda literatüre katkı sağlayacağı ve okul sosyal hizmeti eksikliğinin daha dikkat çekici hale geleceği düşünülmektedir.

3.2. Araştırmanın Problemi

Lise öğrencilerinin karıştığı zorbalık olaylarında;

1. Zorba, kurban, zorba-kurban ve karışmayanların oranı nedir?
2. Zorba ve mağdur olanlar açısından sınıf, yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, aylık gelir, algılanan anne-baba tutumu, okul memnuniyeti gibi değişkenlere göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. AZKBÖ ve AZBÖ hangi alt boyutlara ayrılmaktadır?
4. AZBÖ ölçeğinin ayrıldığı alt boyutlar (Terör, İlişkisel Saldırı, Kişisel Eşyalara Saldırı, Açık Saldırı ve Alay) üzerinde etkili olabileceği düşünülen etmenler (cinsiyet, yaş, gelir durumu, disiplin suçu işlemiş olma ve anne-baba eğitim durumu) anlamlı mıdır?

3.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Artvin İlinin Borçka merkez ilçesindeki 4 lise okuluyla sınırlandırılmıştır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak meslek lisesi ve sağlık meslek lisesinde okuyan bazı öğrencilerin uygulama dersler kapsamında staj yapmalarından dolayı genel katılımın tam olarak sağlanamaması sınırlılık olarak görülmektedir.

3.4. Araştırmanın Modeli

Karasar'a (1998; akt. Karakay, 2012: 59) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu modelde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir biçimde etkileme ve değiştirme çabası söz konusu değildir. Önemli olan var olan durumu olduğu gibi betimleyebilmektir. Tarama modellerinden

ilişkisel tarama modelleri ise; iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.

Bu çalışmada liseli öğrencileri akran zorbalığına iten nedenlerin değerlendirilmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (1998; akt. Kılıç, 2009: 36) tarama modeli için, geçmişte veya halen var olan bir durumun olduğu gibi betimlenmesini amaç edinen modeller demektedir. Tarama modellerinde asıl olan var olan durumun olduğu gibi betimlenmesidir. Bu çalışmada, liseli ergenlerin cinsiyet, yaş, ekonomik durum ve anne-baba eğitim ve anne-baba tutumu gibi değişkenler ile zorbalık ilişkisi irdelenecektir.

İlişkisel araştırma modeli iki yada daha fazla değişken arasındaki ilişkinin istatistiksel testler aracılığıyla incelenmesini sağlayan bir modeldir. Diğer bir ifadeyle değişkenlerin tutarlı bir biçimde birbirini etkileyip etkilemediğini anlama fırsatı sunmaktadır (Özmen ve ark. 2016: 101-102). Bu tarama modeli geçmişte ya da halen devam eden bir durumu olduğu gibi betimler ve araştırma kapsamına alınan nesne, birey ve olayı kendi koşulları içinde aynen tanımlar (Karasar, 2004; akt. Yurttaş, 2010: 102).

3.5. Araştırma Örneklemi

Bu çalışmanın örneklemini Artvin İli Borçka İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Borçka İlçe merkezinde yer alan liseler oluşturmaktadır. Bu kapsamda ilçede bulunan 4 lise çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinden 540 kişi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma grubunun 277'si kadın (%51.3), 263'ü ise erkeklerden (48.7) oluşmaktadır. Örnekleme dahil olan öğrencilerin yaşları en küçük olanı 14 en büyük olanı ise 21 yaşındadır. Öğrencilerin yaşları ortalaması 16.42 ve standart sapması da 1.15 olarak belirlenmiştir.

3.6. Araştırmanın Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırma verilerini toplamak için “Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği”, “Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.6.1. Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği

Verilerin toplanması amacıyla Mynard ve Joseph 'in (2000) geliştirdikleri öğrencilerin zorbalığa hedef olma sebeplerini belirleyen “Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Orijinal ölçeğin 11-16 yaşları arasındaki ortaokul 812 kız ve erkek öğrenci ile yapıldığı bu çalışmada ölçek 16 maddeden oluşmuş ve ölçekteki maddeler Fiziksel Saldırı, Sözel İstismar, Sosyal Manipülasyon ve Kişisel Eşyaya Saldırı şeklinde 4 faktöre ayrıldığı görülmüştür. Bu faktörlerin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla fiziksel saldırı

için .75, sözel istismar için .75, sosyal manipölasyon için .77 ve kişisel eşyaya saldırı için .73 olarak hesaplanmıştır (Göltekin ve Sayıl, 2005: 52).

Bu ölçek daha sonra Göltekin (2003: 34) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve orijinal ölçeğin 45 maddesi ilk haliyle uzmanlar eşliğinde Türkçeye çevrilmiştir. Ölçekte yer alan 45 maddeden iki tanesi Türkiye'deki öğrencilerin davranışlarıyla örtüşmediği için çıkarılmıştır. Ancak çıkarılan maddelerin yerine yaygın olarak görüldüğü düşünülen 4 yeni madde eklenmiştir. Ölçekte yer alan “hiç bir zaman”, “bir kere” ve “birden fazla” ifadeleri yer almıştır. Cevaplar her bir madde için “hiç bir zaman”a (0), “bir kere”ye (1) ve “birden fazla”ya (2) puan verilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan öğrencinin sıklıkla akran zorbalığına maruz kaldığını, düşük puan ise nadiren ya da hiç maruz kalmadığını ifade etmektedir (Göltekin, 2003: 34). Bu haliyle çalışma ilköğretimden 5, 6, 7 ve 8. sınıflar ile lise 1 ve 2. sınıflardan oluşan 731 öğrenci üzerinde uygulanmış ve .30 üzerinde yükü bulunan yorumlanabilir 5 faktör bulunmuştur. Geliştirme çalışmasında maddelerin İlişkisel Saldırı, Kişisel Eşyalara Saldırı, Terör, Alay ve Açık Saldırı olmak üzere beş faktör altında toplandığı görülmektedir (Göltekin, 2003: 45). Ölçeğin güvenirlik ve geçerliliğine ilişkin Cronbach Alfa katsayısı .86 olarak belirlenmiştir. Faktörlerin katsayılarına ait değerler ise ilişkisel saldırı için .72, kişisel eşyalara saldırı için .67, terör için .73, alay için .68 ve açık saldırı için .72 olduğu gözlenmektedir.

Bu araştırmada “Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği” kullanılarak örneklem üzerinde faktör yapısı tekrar değerlendirilmiş katılımcılardan 36 maddeye yanıt vermeleri istenmiş her bir madde için “hiç bir zaman”, “bir kere” ve “birden fazla” ifadelerini işaretlemeleri beklenmiştir. Cevaplara (0) ile (2) arasında puan verilmiştir. Bu durumda ölçekten alınan en yüksek puan 72, en düşük puan ise 0' dır. Ölçekten alınan yüksek puanlar (49-72) bireyin akran zorbalığına sıklıkla hedef olduğunu, düşük puanlar (0-24) ise nadiren ya da hiç hedef olmadığını göstermektedir.

Araştırmamızda “Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği”ne Varimax Temel Bileşenler Analizi uygulanmış; analiz sonucunda ölçek 4 alt boyuta ayrılmıştır. Bunlar; **Sözel İstismar, Fiziksel Saldırı, Sosyal Manipölasyon ve Kişisel Eşyaya Saldırı** olarak belirlenmiştir. Faktörlerin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bulgular ise **sözel istismar** alt boyutu katsayısı için 0.84, **fiziksel saldırı** için 0.84, **sosyal manipölasyon** için 0.82 ve **kişisel eşyaya saldırı** için 0.78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genelinin güvenirliğine ilişkin Cronbach Alfa katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır.

3.6.2. Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği

Akran Zorbaları Kurbanlarını Belirleme Ölçeği (Gültekin, 2003)'ndeki her bir maddenin karşısına Pekel (2004) tarafından “Peki sen bu davranışı ne kadar sıklıkla yapıyorsun?” sorusu eklenerek “Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği” oluşturulmuştur. “Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği”ne Varimax Temel Bileşenler Analizi uygulanmış; ve ölçeğin farklı faktörlere ayrıldığı görülmüştür. Analiz sonucunda ölçek Alay, Açık Saldırı, Kişisel Eşyalara Saldırı, İlişkisel Saldırı ve Terör olmak üzere 5 farklı boyuta ayrılmıştır. Faktörlerin iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde ise; **alay** için 0.81, **açık saldırı** için 0.82, **kişisel eşyalara saldırı** için 0.82, **ilişkisel saldırı** için 0.68 ve **terör** alt boyutu için 0.59 olduğu görülmektedir. Ölçeğin genelinin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır.

3.6.3. Kişisel Bilgi Formu

Bu kısımda ise katılımcının yaş, cinsiyet, sınıf, okuduğu okul, anne-baba eğitim durumu ve ailenin ekonomik durumu gibi sosyo-demografik bilgilere ilişkin sorulara yanıt vermesi beklenmiştir. Ayrıca literatürden yararlanılarak konuyla ilişkili olduğu düşünülen öğrencinin okulu sevip sevmeme durumu, akademik not ortalaması, anne-baba tutumuna ait algısı, zorbaca davranma ve zorbalığa hedef olma gibi bilgilere yönelik sorular sorulmuştur.

3.6.4. İşlem

İlgili kurumlardan gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama araçları kullanılarak öğrencilere ders saatlerinde anketler dağıtılmıştır. Öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilmiş, gönüllülüğün esas alındığı belirtilmiş ve görüşme anketini istedikleri zaman sonlandırabilecekleri bildirilerek anket uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerden anketlere isim-soyisimlerini yazmamaları istenmiş, kendilerinden edinilen bilgilerin sadece araştırma kapsamında kullanılacağı belirtilmiş ve sonuçların öğretmen ve aileleriyle paylaşılmayacağı bilgisi verilmiştir.

3.7. Araştırma Verilerinin Çözümlemesi

Veri toplama araçları yardımıyla toplanan veriler IMB Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 19 programı ile analiz edilmiştir. Cronbach alfa değerine bakılarak iç tutarlılık katsayısı teyit edilmiş ve veri analizinde 0.05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir. Verileri değerlendirmek için sayı, yüzdelik, ortalama, X^2 testi, yüzde, frekans gibi istatistiksel analizlerden yararlanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sosyo-demografik bilgilerine ilişkin bulgular, zorbalığa ilişkin bulgular, zorbalığa maruz kalan öğrencilere ilişkin bulgular ve zorbalık davranışı sergileyen öğrencilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda yaş, cinsiyet, devam edilen okul, sınıf, anne-baba eğitim düzeyi, aile desteği ve aylık gelir gibi değişkenlerin zorbalık davranışı ile ilişkisi irdelenmiştir.

4.1. Öğrencilerin Sosyo-Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin cinsiyet, yaş, anne baba eğitim durumu, kardeş sayısı, aile aylık gelir ve okulu sevmeye durumu gibi değişkenlere ait bulgular yer almaktadır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım

Cinsiyet	Sayı (N)	Yüzde (%)
Kadın	277	51.3
Erkek	263	48.7
Toplam	540	100.0

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin % 51.3'ünü kadınlar oluştururken % 48.7'sini erkekler oluşturmaktadır.

Öğrencilerin yaşlarına ilişkin bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: Öğrencilerin Yaşlarına İlişkin Dağılım

Yaş	N	Min.	Max.	Ort.	Ss
	540	14.00	21.00	16.42	1.15

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin yaşları en küçük olanı 14 en büyük olanı ise 21 yaşındadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 16.42 ve standart sapması da 1.15 olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayılarına ilişkin bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: Öğrencilerin Kardeş Sayılarına İlişkin Dağılım

Kardeş Sayısı	N	Min.	Max.	Ort.	Ss
	540	1.00	15.00	3.15	1.44

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin kardeş sayıları 1 ile 15 arasında değişmektedir. Öğrencilerin kardeş sayıları ortalaması 3.15 ve standart sapması da 1.44 olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin anne eğitim durumlarına ilişkin bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına İlişkin Dağılım

Anne Eğitim Durumu	Sayı (N)	Yüzde (%)
Okur-yazar değil	36	6.7
İlkokul mezunu	273	50.6
Ortaokul mezunu	147	27.2
Lise mezunu	69	12.8
Üniversite mezunu	14	2.6
Lisansüstü mezun	1	0.2
Toplam	540	100.0

Öğrencilerin anne eğitim durumları incelendiğinde, çoğunluğunun annelerinin ilkokul mezunu olduğu (% 50.6) tespit edilmiştir. Bunu anneleri ortaokul mezunu olan katılımcılar izlemektedir (% 27.2). Annesi üniversite mezunu olanlar oranlarının da düşük olduğu gözlenmiştir (% 2.6).

Öğrencilerin baba eğitim durumlarına ilişkin bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına İlişkin Dağılım

Baba Eğitim Durumu	Sayı (N)	Yüzde (%)
Okur-yazar değil	8	1.5
İlkokul mezunu	132	24.4
Ortaokul mezunu	176	32.6
Lise mezunu	187	34.6
Üniversite mezunu	33	6.1
Lisansüstü mezun	4	0.7
Toplam	540	100.0

Öğrencilerin baba eğitim durumları incelendiğinde, çoğunluğunun babalarının lise mezun olduğu (% 34.6) tespit edilmiştir. Bunu ikinci en yüksek oran ile babaları ortaokul mezunu olan katılımcılar izlemektedir (% 32.6). Babası üniversite mezunu olan katılımcıların oranının da düşük kaldığı gözlenmektedir (% 6.1).

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumlarına ilişkin bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine İlişkin Dağılım

Aylık Gelir	Sayı (N)	Yüzde (%)
0-2000 TL	277	51.3
2001-3999 TL	201	37.2
4000 TL ve üzeri	62	11.5
Toplam	540	100.0

Öğrencilerin ortalama yarısının (% 51.3) ailelerin aylık gelirleri 2000 TL’den düşük, % 37.2’sinin 2001-4000 TL arasında ve % 11.5’inin 4000 TL’den fazladır.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sınıflarına ilişkin bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Öğrencilerin Sınıflarına İlişkin Dağılım

Sınıf	Sayı (N)	Yüzde (%)
1. Sınıf	145	26.9
2. Sınıf	118	21.9
3. Sınıf	149	27.6
4. Sınıf	128	23.7
Toplam	540	100.0

Öğrencilerin % 27.6’sının lise 3. sınıfa gittiği, % 26.9’unun 1. sınıfa gittiği, % 23.7’sinin 4. sınıfa gittiği ve % 21.9’unun 2. sınıfa gittiği gözlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin okulu sevme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Öğrencilerin Okulu Sevme Durumlarına İlişkin Dağılım

Okulu Sevme	Sayı (N)	Yüzde (%)
Evet	353	65.4
Hayır	187	34.6
Toplam	540	100.0

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 65.4'ü okulu severken okulu sevmeyenlerin oranı % 34.6'dır. Okulu sevmeyenlerin oranının yüksek olduğu ve ciddi bir sorun olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin akademik başarı durumlarına ilişkin bulgular Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21: Öğrencilerin Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Dağılım

Akademik Başarı	Sayı (N)	Yüzde (%)
Takdir belgesi	132	24.4
Teşekkür belgesi	183	33.9
Doğrudan geçme	195	36.1
Sorumlu geçme	15	2.8
Sınıf tekrarı	15	2.8
Toplam	540	100.0

Öğrencilerin akademik başarı durumları değerlendirildiğinde, % 36.1'inin doğrudan geçtiği, % 33.9'unun teşekkür belgesi aldığı, % 24.4'ünün takdir belgesi aldığı gözlenmiştir. Sorumlu geçen ve sınıf tekrarı yapan öğrencilerinin oranlarının birbirine eşit olduğu gözlenmiştir (% 2.8).

Araştırmada yer alan öğrencilerin aile destek durumlarına ilişkin bulgular Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22: Öğrencilerin Aile Destek Durumlarına İlişkin Dağılım

Aile Desteği	Sayı (N)	Yüzde (%)
Evet	476	87.8
Hayır	66	12.2
Toplam	540	100.0

Öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 87.8) aile desteği alırken az bir kısmının (% 12.2) aile desteği almadığı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne baba tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23: Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarına İlişkin Dağılım

Anne Baba Tutumu	Sayı (N)	Yüzde (%)
Baskıcı ve otoriter	105	19.4
Demokratik	264	48.9
Aşırı koruyucu	158	29.3
İlgisiz	13	2.4
Toplam	540	100.0

Öğrencilerin anne baba tutumları değerlendirildiğinde, öğrencilerin yarıya yakınının (% 48.9) anne baba tutumlarının demokratik olduğu, bunu % 29.3 oran ile aşırı koruyucu anne babaların izlediği gözlenmiştir. Ebeveyni baskıcı ve otoriter olanların oranının % 19.4 olduğu ve öğrencilerin çok az bir kısmının (% 2.4) anne baba tutumunun ilgisiz olduğu gözlenmiştir. Demokratik anne baba tutumu olumlu bir tutum olurken geriye kalan baskıcı otoriter, aşırı koruyucu ve ilgisiz tutumlar olumsuz tutum olarak değerlendirilmektedir. Bu sebeple, öğrencilerin anne baba tutumlarının yarıdan fazlasının olumsuz olduğu söylenebilir.

4.2. Zorbalığa İlişkin Bulgular

Bu bölümde ankette yer alan sorulardan öğrencilerin zorbalığa hedef olma, zorbalıkta bulunma ve zorbalığın bulunduğu yere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Katılımcılara “Arkadaşlarınızın zorbaca davranışına hiç hedef oldunuz mu?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24: Öğrencilerin Zorbalığa Hedef Olma Durumlarına İlişkin Dağılım

Zorbalığa Hedef Olma	Sayı (N)	Yüzde (%)
Evet	153	28.3
Hayır	387	71.7
Toplam	540	100.0

Tablodaki bilgilere göre, öğrencilerin çoğunluğunun (% 71.7) verilen yanıta göre zorbalığa maruz kalmadığı ve % 28.3'ünün zorbalığa maruz kaldığı gözlenmiştir. Ancak % 28.3 oran zorbalık davranışı için önemli bir bulgudur ve zorbalığın düşük düzeyde de olsa var olduğuna işaret etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilere “Siz arkadaşlarınıza zorbaca davranıyor musunuz ?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin zorbalıkta bulunma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25: Öğrencilerin Zorbalıkta Bulunma Durumlarına İlişkin Dağılım

Zorbalıkta Bulunma	Sayı (N)	Yüzde (%)
Evet	74	13,7
Hayır	466	86,3
Toplam	540	100.0

Tablodan görülebileceği gibi, öğrencilerin çoğunluğu (% 86.3) zorbalık davranışında bulunmadığı % 13.7’sinin zorbalıkta bulunduğu gözlenmiştir. Zorbalığa hedef olma ve zorbalıkta bulunmaya ilişkin oranlar birlikte incelendiğinde öğrencilerin % 28.3’ü zorbalığa hedef olduğunu, % 13.7’si de zorbaca davrandığını ifade etmiştir.

Zorbalığın görüldüğü yere ilişkin bulgular Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26: Zorbalığın Görüldüğü Yere İlişkin Dağılım

Zorbalığın Görüldüğü Yer	Sayı (N)	Yüzde (%)
Sınıf	255	47.2
Koridor	66	12.2
Tuvalet	64	11.9
Kantin	6	1.1
Okul bahçesi	53	9.8
Okul yolu	96	17.8
Toplam	540	100.0

Zorbalığın görüldü yer incelendiğinde, katılımcıların yarıya yakınının (% 47.2) sınıf ortamında olduğu, % 17.8’inin okul yolunda olduğu, % 12.2’sinin koridorlarda olduğu, % 9.8’inin okul bahçesinde olduğu ve çok düşük bir kısmının (% 1.1) kantinde olduğu bulunmuştur.

Okul memnuniyeti ile zorbalığa maruz kalma arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Okul Memnuniyeti İle Zorbalığa Maruz Kalma Arasındaki İlişkiye Ait K-Kare Testi Sonuçları

			Okul Memnuniyeti			Ki-Kare
			Evet	Hayır	Toplam	
Zorbalığa Olma	Hedef	Sayı (N)	93	63	153	0.15
		Yüzde (%)	60.8	39.2	100.0	
	Hayır	Sayı (N)	260	127	387	
		Yüzde (%)	67.2	37.8	100.0	

Tablodan görülebileceği gibi, zorbalık mağduru olanların okul memnuniyeti % 60.8 iken zorbalık mağduru olmayanların okul memnuniyeti % 67.2'dir. Yapılan Ki-Kare testine göre, okul memnuniyeti ile zorbalığa maruz kalma arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$).

Okul memnuniyeti ile zorbalık davranışı arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28: Okul Memnuniyeti İle Zorbalık Davranışı Arasındaki İlişkiye Ait Ki-Kare Testi Sonuçları

			Okul Memnuniyeti			Ki-Kare
			Evet	Hayır	Toplam	
Zorbalık Davranışı	Evet	Sayı (N)	36	38	74	0.00*
		Yüzde (%)	48.6	51.4	100.0	
	Hayır	Sayı (N)	317	149	466	
		Yüzde (%)	68.0	32.0	100.0	

* $p<0.05$

Tablodan da izlenebileceği gibi, zorbalık davranışında bulunanların okul memnuniyeti % 48.6 iken zorbalık davranışında bulunmayanların okul memnuniyeti % 68.0'dir. Yapılan Ki-Kare testine göre, okul memnuniyeti ile zorbalık davranışı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Okul memnuniyeti daha düşük olan öğrencilerin zorbalık davranışında daha fazla bulunduğu söylenebilir.

Akademik başarı ile zorbalığa maruz kalma arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29: Akademik Başarı İle Zorbalığa Maruz Kalma Arasındaki İlişkiye Ait Ki-Kare Testi Sonuçları

		Akademik Başarı							
		Takdir	Teşekkür	Doğrudan geçme	Sorumlu geçme	Sınıf tekrarı	Toplam	Ki-Kare	
Zorbalığa Hedef Olma	Evet	Sayı (N)	24	49	68	7	5	153	0.00*
		Yüzde (%)	15.7	32.0	44.4	4.6	3.3	100.0	
	Hayır	Sayı (N)	103	134	127	8	10	387	
		Yüzde (%)	27.9	34.6	32.8	2.1	2.6	100.0	

* p<0.05

Tabloya göre, zorbalığa maruz kalanların % 44.4'ü doğrudan geçmiş, % 32.0'si teşekkür belgesi ve % 15.7'si takdir belgesi almıştır. Zorbalığa maruz kalmayanların % 32.8'i doğrudan geçmiş, % 34.6'sı teşekkür ve % 27.9'u takdir belgesi almıştır. Yapılan Ki-Kare testine göre, akademik başarı ile zorbalığa maruz kalma arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin akademik başarılarının daha düşük olduğu bulunmuştur.

Akademik başarı ile zorbalık davranışı arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30: Akademik Başarı İle Zorbalık Davranışı Arasındaki İlişkiye Ait Ki-Kare Testi Sonuçları

		Akademik Başarı						Toplam	Ki-Kare
		Takdir	Teşekkür	Doğrudan geçme	Sorumlu geçme	Sınıf tekrarı			
Zorbalık Davranışı	Evet	Sayı (N)	19	17	29	4	5	74	0.03*
		Yüzde (%)	25.7	23.0	39.2	5.4	6.8	100.0	
	Hayır	Sayı (N)	113	166	166	11	10	466	
		Yüzde (%)	24.2	35.6	35.6	2.4	2.1	100.0	

* p<0.05

Tablo 30'dan da izlenebileceği gibi, zorbalık davranışından bulunanların % 39.2'si doğrudan geçmiş, % 25.7'si takdir belgesi ve % 23.0'ü teşekkür belgesi almıştır. Zorbalık davranışında bulunmayanların % 35.6'sı doğrudan geçmiş, % 35.6'sı teşekkür belgesi ve % 24.2'si takdir belgesi almıştır. Yapılan Ki-Kare testine göre, akademik başarı ile zorbalık

Tabloya göre, zorbalık davranışı gösteren öğrencilerin % 29.7'si Ş.S.G.M.T.A.L.'den, % 25.7'si M.T.A.L.'den, % 25.7'si B.A.L.'den ve % 18.9'u O.B.İ.H.L.'dendir. Yapılan Ki-Kare testine göre, öğrencilerin devam ettikleri okullar ile zorbalık davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$).

4.3. Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği (AZKBÖ) ve Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği (AZBÖ) Ölçeklerinden Alınan Puanlara göre Zorba, Kurban, Zorba-Kurban ve Karışmayan Gruplara ilişkin Bulgular

Tablo 33: Kurban, Zorba, Zorba/Kurban ve Karışmayanlara İlişkin Dağılım

	Grup	
	Sayı	%
Kurban	55	10,2
Zorba	13	2,4
Zorba/Kurban	28	5,2
Karışmayan	444	82,2
Total	540	100,0

Tablo 33'te de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların % 82,2'si karışmayan, % 10,2'si kurban, % 5,2'si zorba/kurban ve % 2,4'ü zorba'dır.

Tablo 34: Akran Zorbalığına Hedef Olma ve Akran Zorbalığı Uygulama Oranlarının Ekonomik Duruma Göre Dağılımı

			Ekonomik Durumu			Total
			0-2000	2001-3999	4000 ve üzeri	
Grup	Kurban	Sayı	34	15	6	55
		%	61,8%	27,3%	10,9%	100,0%
	Zorba	Sayı	5	4	4	13
		%	38,5%	30,8%	30,8%	100,0%
	Zorba/Kurban	Sayı	15	12	1	28
		%	53,6%	42,9%	3,6%	100,0%
	Karışmayan	Sayı	223	170	51	444
		%	50,2%	38,3%	11,5%	100,0%
	Total	Sayı	277	201	62	540
		%	51,3%	37,2%	11,5%	100,0%

$$\chi^2 = 9,468 \text{ df}=6 \text{ p}=,149$$

Tablo 34'te araştırmaya katılan bireylerin akran zorbalığına hedef olma ve akran zorbalığını uygulama oranlarının ekonomik duruma göre değişimi gösterilmiştir. Yapılan analize göre bu durum ekonomik duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

Tablo 35: Akran Zorbalığına Hedef Olma ve Akran Zorbalığı Uygulama Oranlarının Yaş Durumuna Göre Dağılımı

			Yaş		Total
			<16	17>	
Grup	Kurban	Sayı	28	27	55
		%	50,9%	49,1%	100,0%
	Zorba	Sayı	6	7	13
		%	46,2%	53,8%	100,0%
	Zorba/Kurban	Sayı	17	11	28
		%	60,7%	39,3%	100,0%
	Karışmayan	Sayı	220	224	444
		%	49,5%	50,5%	100,0%
	Total	Sayı	271	269	540
		%	50,2%	49,8%	100,0%

$\chi^2 = 1,409$ df=2 p=,703

Tablo 35'te araştırmaya katılan bireylerin akran zorbalığına hedef olma ve akran zorbalığını uygulama oranlarının yaş durumuna göre değişimi gösterilmiştir. Yapılan analize göre bu durum yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

Tablo 36: Akran Zorbalığına Hedef Olma ve Akran Zorbalığı Uygulama Oranlarının Sınıf Duruma Göre Dağılımı

			Kaçınıcı sınıf				Total
			1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. sınıf	
Grup	Kurban	Sayı	18	11	12	14	55
		%	32,7%	20,0%	21,8%	25,5%	100,0%
	Zorba	Sayı	3	3	4	3	13
		%	23,1%	23,1%	30,8%	23,1%	100,0%
	Zorba/Kurban	Sayı	7	11	7	3	28
		%	25,0%	39,3%	25,0%	10,7%	100,0%
	Karışmayan	Sayı	117	93	126	108	444
		%	26,4%	20,9%	28,4%	24,3%	100,0%
	Total	Sayı	145	118	149	128	540
		%	26,9%	21,9%	27,6%	23,7%	100,0%

$\chi^2 = 8,028$ df=9 p=,531

Tablo 36’da araştırmaya katılan bireylerin akran zorbalığına hedef olma ve akran zorbalığına uygulama oranlarının okuduğu sınıfa göre değişimi gösterilmiştir. Yapılan analize göre bu durum eğitim gördüğü sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

Tablo 37: Akran Zorbalığına Hedef Olma ve Akran Zorbalığı Uygulama Oranlarının Akademik Başarı Duruma Göre Dağılımı

		Akademik_başarı					Total
		Takdir aldım	Teşekkür aldım	Doğrudan geçtim	Sorumlu geçtim	Aynı sınıfı tekrar okuyorum	
Grup	Kurban	Sayı	13	16	23	1	55
		%	23,6%	29,1%	41,8%	1,8%	100,0%
	Zorba	Sayı	3	6	3	0	13
		%	23,1%	46,2%	23,1%	0,0%	100,0%
	Zorba/Kurban	Sayı	5	8	14	0	28
		%	17,9%	28,6%	50,0%	0,0%	100,0%
	Karışmayan	Sayı	111	153	155	14	444
		%	25,0%	34,5%	34,9%	3,2%	100,0%
	Total	Sayı	132	183	195	15	540
		%	24,4%	33,9%	36,1%	2,8%	100,0%

$\chi^2 = 7,616$ df:12 $p = ,814$

Tablo 37’de araştırmaya katılan bireylerin akran zorbalığına hedef olma ve akran zorbalığını uygulama oranlarının akademik başarısına göre değişimi gösterilmiştir. Yapılan analize göre bu durum akademik başarısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

4.4. AZKBÖ ve AZBÖ Güvenirlik ve Geçerliliği ile Ölçeklerin Ayrıldığı Alt Boyutlara İlişkin Bulgular

4.4.1 Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği (AZKBÖ) Güvenirlik ve Geçerliliği ve Ölçeğin Ayrıldığı Alt Boyutlar

“Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği”ne Varimax Temel Bileşenler Analizi uygulanmış; ölçek ve alt boyutlarının geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 38: AZKBÖ Varimax Temel Bileşenler Sonrası Faktör Örüntüsü

	Sözel İstismar	Faktör Yüğü	Toplam Madde Korelasyonu
9	Herhangi bir nedenden dolayı benimle alay ederler.	0.701	0.643
19	Bana "gerzek", "aptal" vb. sözler söylerler.	0.683	0.594
10	Bana küfür ederler.	0.664	0.617
8	Görünüşümle alay ederler.	0.646	0.618
23	Bana bir şeyler fırlatırlar.	0.559	0.557
7	Bana isimler takarlar.	0.545	0.491
2	Canımı acıtırılar.	0.524	0.448
17	Çelme takıp beni düşürmeye çalışırlar.	0.500	0.505
22	Beni okulu asmaya zorlarlar.	0.470	0.447
1	Beni tekmelerler.	0.369	0.364
29	Konuşma biçimimle alay ederler.	0.366	0.435

Özdeğer: 10.34, Açıklanan Varyans Yüzdesi: 28.73, Cronbach Alfa: 0.841

Tablo 38'de görüldüğü gibi öğrencilerin sözel istismar alt boyutu puan yükleri 0.701 ile 0.366 arasında değişmektedir. Bu alt boyut toplam varyansın % 28.73'ünü açıklamaktadır ve özdeğeri 10.34 olarak hesaplanmıştır. Toplam madde korelasyonları 0.643 ile 0.364 arasında değişmektedir. Sözel istismar alt boyutu Cronbach Alfa katsayısı 0.841 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 39: AZKBÖ Varimax Temel Bileşenler Sonrası Faktör Örüntüsü

	Fiziksel Saldırı	Faktör Yüğü	Toplam Madde Korelasyonu
26	Bana çirkin saldırılarda bulunurlar.	0.790	0.691
24	Beni çeşitli vurucu ve kırıcı aletlerle tehdit ederler.	0.720	0.590
33	Üstümü başımı kirletirler.	0.670	0.599
34	Grup halinde üstüme gelip beni rahatsız ederler.	0.628	0.581
30	Okula giderken ya da okuldan dönerken beni rahatsız ederler.	0.606	0.539
25	Beni o kadar çok korkuturlar ki onlardan uzak dururum.	0.576	0.557
31	Benim herhangi bir etkinlikte yer almama engel olurlar.	0.553	0.520
32	Bana tükürürler.	0.508	0.482
36	Bana yumruk atarlar.	0.493	0.506
3	Beni döverler.	0.436	0.476

Özdeğer: 2.50, Açıklanan Varyans Yüzdesi: 6.96, Cronbach Alfa: 0.846

Öğrencilerin fiziksel saldırı alt boyutu puan yükleri 0.790 ile 0.436 arasında değişmektedir. Bu alt boyut toplam varyansın % 6.9'unu açıklamaktadır ve özdeğeri 2.50 olarak hesaplanmıştır. Toplam madde korelasyonları 0.691 ile 0.476 arasında değişmektedir (Tablo:39) . Fiziksel saldırı alt boyutu Cronbach Alfa katsayısı 0.846 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 40: AZKBÖ Varimax Temel Bileşenler Sonrası Faktör Örüntüsü

	Sosyal Manipülasyon	Faktör Yüğü	Toplam Madde Korelasyonu
4	Arkadaşlarımla aramı bozmaya çalışırlar.	0.691	0.616
5	Arkadaşlarımı bana karşı kıskırtmaya çalışırlar.	0.685	0.666
35	Hakkımda dedikodu çıkarırlar.	0.685	0.510
20	Hakkımda yalan söylerler.	0.679	0.599
28	Beni yapmağım şeylerden dolayı suçlarlar.	0.549	0.527
6	Başkalarının benimle konuşmasına engel olurlar.	0.520	0.522
27	Beni utandırmaya çalışırlar.	0.430	0.505
Özdeğer: 1.76, Açıklanan Varyans Yüzdesi: 4.88, Cronbach Alfa: 0.820			

Öğrencilerin sosyal manipülasyon alt boyutu puan yükleri 0.691 ile 0.430 arasında değişmektedir. Bu alt boyut toplam varyansın % 4.88'ini açıklamaktadır ve özdeğeri 1.70 olarak hesaplanmıştır (Tablo: 40) . Toplam madde korelasyonları 0.616 ile 0.505 arasında değişmektedir. Sosyal manipülasyon alt boyutu Cronbach Alfa katsayısı 0.820 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 41: AZKBÖ Varimax Temel Bileşenler Sonrası Faktör Örüntüsü

	Kişisel Eşyaya Saldırı	Faktör Yüğü	Toplam Madde Korelasyonu
13	Bana ait eşyaları çalarlar.	0.761	0.631
12	Bana ait eşyalara bilerek zarar verirler.	0.717	0.632
14	Bana ait bir şeyi kırıp bozmaya çalışırlar.	0.677	0.623
11	İznim olmadan bana ait eşyaları alırlar.	0.482	0.436
16	Bana vuracaklarını söyleyerek tehdit ederler.	0.454	0.487
21	Paramı çalarlar.	0.443	0.379
15	Öğretmenlerle başımı derde sokmaya çalışırlar.	0.419	0.479
18	İnançlarımla alay ederler.	0.355	0.344
Özdeğer: 1.49, Açıklanan Varyans Yüzdesi: 4.14, Cronbach Alfa: 0.783			

Öğrencilerin eşyaya saldırı alt boyutu puan yükleri 0.761 ile 0.355 arasında değişmektedir. Bu alt boyut toplam varyansın % 4.14'ünü açıklamaktadır ve özdeğeri 1.49 olarak hesaplanmıştır (Tablo: 41). Toplam madde korelasyonları 0.631 ile 0.344 arasında değişmektedir. Eşyaya saldırı alt boyutu Cronbach Alfa katsayısı 0.783 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin genelinin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa katsayısı 0.922 olarak hesaplanmıştır.

4.4.2 Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği (AZBÖ) Güvenirlik ve Geçerliliği ve Ölçeklerin Ayrıldığı Alt Boyutlar

“Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği”ne Varimax Temel Bileşenler Analizi uygulanmış; ölçek ve alt boyutlarının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 42: AZBÖ Varimax Temel Bileşenler Analizi Faktör Örüntüsü

	Alay	Faktör Yüğü	Toplam Madde Korelasyonu
9	Herhangi bir nedenden dolayı benimle alay ederler.	0.673	0.667
10	Bana küfür ederler.	0.668	0.613
19	Bana "gerzek", "aptal" vb. sözler söylerler.	0.632	0.571
8	Görünüşümle alay ederler.	0.601	0.556
23	Bana bir şeyler fırlatırlar.	0.593	0.509
7	Bana isimler takarlar.	0.545	0.381
22	Beni okulu asmaya zorlarlar.	0.489	0.439
29	Konuşma biçimimle alay ederler.	0.454	0.458
27	Beni utandırmaya çalışırlar.	0.440	0.504
36	Bana yumruk atarlar.	0.419	0.495
17	Çelme takıp beni düşürmeye çalışırlar.	0.417	0.476
Özdeğer: 10.57, Açıklanan Varyans Yüzdesi: 29.36, Cronbach Alfa: 0.816			

Öğrencilerin alay alt boyutu puan yükleri 0.673 ile 0.417 arasında değişmektedir. Bu alt boyut toplam varyansın % 29.36'sını açıklamaktadır ve özdeğeri 10.57 olarak hesaplanmıştır (Tablo: 42). Toplam madde korelasyonları 0.667 ile 0.381 arasında değişmektedir. Alay alt boyutu Cronbach Alfa katsayısı 0.816 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 43: AZBÖ Varimax Temel Bileşenler Analizi Faktör Örüntüsü

	Açık Saldırı	Faktör Yüğü	Toplam Madde Korelasyonu
26	Bana çirkin saldırılarda bulunurlar.	0.718	0.687
24	Beni çeşitli vurucu ve kırıcı aletlerle tehdit ederler.	0.690	0.561
25	Beni o kadar çok korkuturlar ki onlardan uzak dururum.	0.633	0.608
33	Üstümü başımı kirletirler.	0.607	0.607
30	Okula giderken ya da okuldan dönerken beni rahatsız ederler.	0.584	0.480
34	Grup halinde üstüme gelip beni rahatsız ederler.	0.446	0.542
16	Bana vuracaklarını söyleyerek tehdit ederler.	0.406	0.560
Özdeğer: 2.33, Açıklanan Varyans Yüzdesi: 6.49, Cronbach Alfa: 0.822			

Öğrencilerin açık saldırı alt boyutu puan yükleri 0.718 ile 0.406 arasında değişmektedir. Bu alt boyut toplam varyansın % 6.49'unu açıklamaktadır ve özdeğeri 2.33 olarak hesaplanmıştır (Tablo: 43). Toplam madde korelasyonları 0.687 ile 0.480 arasında değişmektedir. Açık saldırı alt boyutu Cronbach Alfa katsayısı 0.822 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 44: AZBÖ Varimax Temel Bileşenler Analizi Faktör Örüntüsü

	Kişisel Eşyalara Saldırı	Faktör Yüğü	Toplam Madde Korelasyonu
14	Bana ait bir şeyi kırıp bozmaya çalışırlar.	0.705	0.661
12	Bana ait eşyalara bilerek zarar verirler.	0.698	0.690
13	Bana ait eşyaları çalarlar.	0.657	0.631
6	Başkalarının benimle konuşmasına engel olurlar.	0.583	0.550
5	Arkadaşlarımı bana karşı kışkırtmaya çalışırlar.	0.565	0.523
15	Öğretmenlerle başımı derde sokmaya çalışırlar.	0.457	0.584
18	İnançlarımla alay ederler.	0.450	0.491
11	İznim olmadan bana ait eşyaları alırlar.	0.403	0.440
Özdeğer: 1.85, Açıklanan Varyans Yüzdesi: 5.15, Cronbach Alfa: 0.829			

Öğrencilerin kişisel eşyalara saldırı alt boyutu puan yükleri 0.705 ile 0.403 arasında değişmektedir. Bu alt boyut toplam varyansın % 5.15'ini açıklamaktadır ve özdeğeri 1.85 olarak hesaplanmıştır (Tablo: 44). Toplam madde korelasyonları 0.690 ile 0.440 arasında değişmektedir. Kişisel eşyalara saldırı alt boyutu Cronbach Alfa katsayısı 0.829 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 45: AZBÖ Varimax Temel Bileşenler Analizi Faktör Örüntüsü

	İlişkisel Saldırı	Faktör Yüğü	Toplam Madde Korelasyonu
35	Hakkımda dedikodu çıkarırlar.	0.623	0.465
20	Hakkımda yalan söylerler.	0.623	0.502
28	Beni yapmağım şeylerden dolayı suçlarlar.	0.555	0.338
21	Paramı çalarlar.	0.471	0.410
31	Benim herhangi bir etkinlikte yer almama engel olurlar.	0.456	0.449
32	Bana tükürürler.	0.331	0.369
Özdeğer: 1.36, Açıklanan Varyans Yüzdesi: 3.79, Cronbach Alfa: 0.685			

Öğrencilerin ilişkisel saldırı alt boyutu puan yükleri 0.623 ile 0.331 arasında değişmektedir. Bu alt boyut toplam varyansın % 3.79'unu açıklamaktadır ve özdeğeri 1.36 olarak hesaplanmıştır. Toplam madde korelasyonları 0.502 ile 0.369 arasında değişmektedir. İlişkisel saldırı alt boyutu Cronbach Alfa katsayısı 0.685 olarak hesaplanmıştır (Tablo: 45).

Tablo 46: AZBÖ Varimax Temel Bileşenler Analizi Faktör Örüntüsü

	Terör	Faktör Yüğü	Toplam Madde Korelasyonu
1	Beni tekmelerler.	0.626	0.421
3	Beni döverler.	0.619	0.485
2	Canımı acıtırılar.	0.571	0.486
4	Arkadaşlarımla aramı bozmaya çalışırlar.	0.430	0.355
Özdeğer: 1.33, Açıklanan Varyans Yüzdesi: 3.70, Cronbach Alfa: 0.592			

Öğrencilerin terör alt boyutu puan yükleri 0.626 ile 0.430 arasında değişmektedir. Bu alt boyut toplam varyansın % 3.70'ini açıklamaktadır ve özdeğeri 1.33 olarak hesaplanmıştır. Toplam madde korelasyonları 0.486 ile 0.355 arasında değişmektedir. Terör alt boyutu Cronbach Alfa katsayısı 0.592 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin genelinin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa katsayısı 0.908 olarak hesaplanmıştır (Tablo: 46).

4.5. Zorbalığa Maruz Kalan Öğrencilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamına alınan öğrencilerin “Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği”nden aldığı puanlar ve sosyo-demografik bilgilerine göre zorbalık durumları incelenmiştir.

Öğrencilerin zorbalık mağduru olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47: Öğrencilerin Zorbalık Mağduru Olma Durumlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Min.	Max.	Ort.	Ss
	540	0.00	68.00	8.31	10.09

“Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği”nden alınacak puanlar 0 ile 72 puan arasında değişmektedir. Alınabilecek minimum puan 0 iken alınabilecek maksimum puan 72’dir. Öğrencilerin ölçekten aldığı puanlar 72 puan üzerinden 0 ile 68 puan arasında değişmektedir. Öğrencilerin mağdur olma durumları puanları ortalaması 8.31, standart sapması da 10.09 olarak belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin düşük düzeyde zorbalık mağduru oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre zorbalık mağduru olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Zorbalık Mağduru Olma Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	p
Kadın	277	7.84	8.20	1.14	0.26
Erkek	263	8.80	11.76		

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre zorbalık mağduru olma durumları incelendiğinde, kadınların ortalama puanlarının 7.84, erkeklerin ortalama puanlarının 8.80 olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre zorbalık mağduru olma durumları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin yaşları ile zorbalık mağduru olma durumları arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49: Öğrencilerin Yaşları İle Zorbalık Mağduru Olma Durumları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Testi Sonuçları

		1	2
1	r	1	-0,053
	p		0.22
	N	540	540
2	r	-0,053	1
	p	0.22	
	N	540	540

1: Yaş, 2: Zorbalık Mağduru Olma

Tablo 49'a göre, öğrencilerin yaşları ile zorbalık mağduru olma durumları arasında bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$). İki değişken arasındaki korelasyon katsayısı (r) -0.053 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre zorbalık mağduru olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50: Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Zorbalık Mağduru Olma Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	245.50	5	49.10	0.47	0.79
Gruplar içi	54718.60	534	102.46		

Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre zorbalık mağduru olma durumları incelendiğinde, gruplar arası kareler ortalaması 49.10 gruplar içi kareler ortalaması 102.46 bulunmuştur. Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre zorbalık mağduru olma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre zorbalık mağduru olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 51'de verilmiştir.

Tablo 51: Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Zorbalık Mağduru Olma Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	268.41	5	53.68	0.52	0.75
Gruplar içi	54695.69	534	102.42		

Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre zorbalık mağduru olma durumları incelendiğinde, gruplar arası kareler ortalaması 53.68 gruplar içi kareler ortalaması 102.42 bulunmuştur. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre zorbalık mağduru olma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerine göre zorbalık mağduru olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Zorbalık Mağduru Olma Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	227.07	4	56.76	0.55	0.69
Gruplar içi	54737.03	535	102.31		

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerine göre zorbalık mağduru olma durumları incelendiğinde, gruplar arası kareler ortalaması 56.76 gruplar içi kareler ortalaması 102.31 bulunmuştur. Öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerine göre zorbalık mağduru olma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin aile desteğine göre zorbalık mağduru olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 53’te verilmiştir.

Tablo 53: Öğrencilerin Aile Desteğine Göre Zorbalık Mağduru Olma Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Aile Desteği	N	Ort.	Ss	t	p
Evet	474	8.13	10.15	1.08	0.27
Hayır	66	9.57	9.69		

Öğrencilerin aile desteğine göre zorbalık mağduru olma durumları incelendiğinde, aile desteğine sahip olanların ortalama puanlarının 10.15, aile desteğine sahip olmayanların ortalama puanlarının 9.69 olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin aile desteğine göre zorbalık mağduru olma durumları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne baba tutumlarına göre zorbalık mağduru olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 54’te verilmiştir.

Tablo 54: Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarına Göre Zorbalık Mağduru Olma Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Anne Baba Tutumu	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	601.31	3	200.43	1.97	0.11
Gruplar içi	54362.79	536	101.42		

Öğrencilerin anne baba tutumlarına göre zorbalık mağduru olma durumları incelendiğinde, gruplar arası kareler ortalaması 200.43 gruplar içi kareler ortalaması 101.42 bulunmuştur. Öğrencilerin anne baba tutumlarına göre zorbalık mağduru olma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin okul memnuniyetlerine göre zorbalık mağduru olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 55’te verilmiştir.

Tablo 55: Öğrencilerin Okul Memnuniyetine Göre Zorbalık Mağduru Olma Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Okul Memnuniyeti	N	Ort.	Ss	t	p
Evet	352	7.15	8.94	3.62	0.00*
Hayır	187	10.42	11.68		

* $p<0.05$

Öğrencilerin okul memnuniyetine göre zorbalık mağduru olma durumları incelendiğinde, okuldan memnun olanların ortalama puanlarının 7.15, okulundan memnun olmayanların ortalama puanlarının 10.42 olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin okul memnuniyetine göre zorbalık mağduru olma durumları arasında anlamlı bir fark vardır ($p>0.05$). Buna göre, okuldan memnun olmayanların daha fazla zorbalık mağduru olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sınıflarına göre zorbalık mağduru olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56: Öğrencilerin Sınıflarına Göre Zorbalık Mağduru Olma Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	598.37	3	199.45	1.96	0.11
Gruplar içi	54204.47	535	101.31		

Öğrencilerin sınıflarına göre zorbalık mağduru olma durumları incelendiğinde, gruplar arası kareler ortalaması 199.45 gruplar içi kareler ortalaması 101.31 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin sınıflarına göre zorbalık mağduru olma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin zorbalığa hedef olmalarına göre zorbalık mağduru olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57: Öğrencilerin Zorbalığa Hedef Olmalarına Göre Zorbalık Mağduru Olma Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Zorbalığa Hedef Olma	N	Ort.	Ss	t	P
Evet	153	12.29	13.03	7.45	0.00*
Hayır	387	5.94	7.46		

* $p<0.05$

Öğrencilerin zorbalığa hedef olmalarına göre zorbalık mağduru olma durumları incelendiğinde, zorbalığa hedef olanların ortalama puanlarının 13.03, zorbalığa hedef olmayanların ortalama puanlarının 7.46 olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin zorbalığa hedef olmalarına göre zorbalık mağduru olma durumları arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$). Buna göre, zorbalığa hedef olanların zorbalık mağduru oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin zorbaca davranmalarına göre zorbalık mağduru olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58: Öğrencilerin Zorbaca Davranmalarına Göre Zorbalık Mağduru Olma Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Zorbalığa Hedef Olma	N	Ort.	Ss	t	P
Evet	74	12.72	13.78	3.10	0.003*
Hayır	465	7.58	9.19		

* $p<0.05$

Öğrencilerin zorbaca göre zorbalık mağduru olma durumları incelendiğinde, zorbaca davrananların ortalama puanlarının 12.72, zorbaca davranmayanların ortalama puanlarının 7.58 olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin zorbaca davranmalarına göre zorbalık mağduru olma durumları arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$). Buna göre, zorbaca davrananların zorbalık mağduru oldukları söylenebilir.

4.6. Zorbalık Davranışı Gösteren Öğrencilere Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamına alınan öğrencilerin “Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği”nden aldığı puanlar ve sosyo-demografik bilgilerine göre zorbalık durumları incelenmiştir.

Öğrencilerin zorbalık davranışı gösterme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59: Öğrencilerin Zorbalık Davranışı Gösterme Durumlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

N	Min.	Max.	Ort.	Ss
540	0.00	70.00	5.54	8.64

“Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği”nden alınacak puanlar 0 ile 72 puan arasında değişmektedir. Alınabilecek minimum puan 0 iken alınabilecek maksimum puan 72’dir. Öğrencilerin ölçekten aldığı puanlar 72 puan üzerinden 0 ile 70 puan arasında değişmektedir. Öğrencilerin mağdur olma durumları puanları ortalaması 5.54, standart sapması da 8.64 olarak belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin düşük düzeyde zorbalık davranışı gösterdikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre zorbalık davranışı gösterme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 60’de verilmiştir.

Tablo 60: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Zorbalık Davranışı Gösterme Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	p
Kadın	277	4.47	6.40	2.97	0.003*
Erkek	263	6.66	10.40		

* $p < 0.05$

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre zorbalık davranışı gösterme durumları incelendiğinde, kadınların ortalama puanlarının 4.47, erkeklerin ortalama puanlarının 6.66 olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre zorbalık davranışı gösterme durumları arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0.05$). Buna göre, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorbalık davranışı gösterdikleri söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin yaşları ile zorbalık davranışı gösterme durumları arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 61’de verilmiştir.

Tablo 61: Öğrencilerin Yaşları İle Zorbalık Davranışı Gösterme Durumları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Testi Sonuçları

		1	2
1	r	1	-0.006
	p		0.89
	N	540	540
2	r	-0.006	1
	p	0.89	
	N	540	540

1: Yaş, 2: Zorbalık Davranışı Gösterme

Tabloya göre, öğrencilerin yaşları ile zorbalık davranışı gösterme durumları arasında bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$). İki değişken arasındaki korelasyon katsayısı (r) -0.006 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre zorbalık davranışı gösterme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62: Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Zorbalık Davranışı Gösterme Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	269.56	5	53.91	0.71	0.61
Gruplar içi	40058.45	534	75.01		

Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre zorbalık davranışı gösterme durumları incelendiğinde, gruplar arası kareler ortalaması 53.91 gruplar içi kareler ortalaması 75.01 bulunmuştur. Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre zorbalık davranışı gösterme durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre zorbalık davranışı gösterme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 63’te verilmiştir.

Tablo 63: Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Zorbalık Davranışı Gösterme Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	158.93	5	31.78	0.42	0.83
Gruplar içi	40169.08	534	75.22		

Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre zorbalık davranışı gösterme durumları incelendiğinde, gruplar arası kareler ortalaması 31.78 gruplar içi kareler ortalaması 75.22 bulunmuştur. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre zorbalık davranışı gösterme durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerine göre zorbalık davranışı gösterme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 64'te verilmiştir.

Tablo 64: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Zorbalık Davranışı Gösterme Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	219.96	4	54.99	0.73	0.56
Gruplar içi	40108.05	535	74.96		

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerine göre zorbalık davranışı gösterme durumları incelendiğinde, gruplar arası kareler ortalaması 54.99 gruplar içi kareler ortalaması 74.96 bulunmuştur. Öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerine göre zorbalık davranışı gösterme durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin aile desteğine göre zorbalık mağduru olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 65'te verilmiştir.

Tablo 65: Öğrencilerin Aile Desteğine Göre Zorbalık Davranışı Gösterme Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Aile Desteği	N	Ort.	Ss	t	p
Evet	474	5.29	8.65	1.78	0.07
Hayır	66	7.31	8.43		

Öğrencilerin aile desteğine göre zorbalık davranışı gösterme durumları incelendiğinde, aile desteğine sahip olanların ortalama puanlarının 5.29, aile desteğine sahip olmayanların ortalama puanlarının 7.31 olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin aile desteğine göre zorbalık mağduru olma durumları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne baba tutumlarına göre zorbalık davranışı gösterme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 66'da verilmiştir.

Tablo 66: Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarına Göre Zorbalık Davranışı Gösterme Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	78.56	3	26.18	0.34	0.79
Gruplar içi	40249.46	536	75.09		

Öğrencilerin anne baba tutumlarına göre zorbalık davranışı gösterme durumları incelendiğinde, gruplar arası kareler ortalaması 26.18 gruplar içi kareler ortalaması 75.09 bulunmuştur. Öğrencilerin anne baba tutumlarına göre zorbalık davranışı gösterme durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin okul memnuniyetlerine göre zorbalık davranışı gösterme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 67’de verilmiştir.

Tablo 67: Öğrencilerin Okul Memnuniyetlerine Göre Zorbalık Davranışı Gösterme Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Okul Memnuniyeti	N	Ort.	Ss	t	p
Evet	352	4.60	7.05	3.04	0.003*
Hayır	187	7.27	10.86		

* $p<0.05$

Öğrencilerin okul memnuniyetlerine göre zorbalık davranışı gösterme durumları incelendiğinde, okuldan memnun olanların ortalama puanlarının 4.60, okuldan memnun olmayanların ortalama puanlarının 7.27 olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin okul memnuniyetlerine göre zorbalık davranışı gösterme durumları arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$). Buna göre, okuldan memnun olmayanların zorbalık davranışı gösterdikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarına göre zorbalık davranışı gösterme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 68’de verilmiştir.

Tablo 68: Öğrencilerin Sınıflarına Göre Zorbalık Davranışı Gösterme Durumlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	428.31	3	142.77	1.91	0.12
Gruplar içi	39869.87	535	74.52		

Öğrencilerin sınıflarına göre zorbalık davranışı gösterme durumları incelendiğinde, gruplar arası kareler ortalaması 142.77 gruplar içi kareler ortalaması 74.52 bulunmuştur. Öğrencilerin sınıflarına göre zorbalık davranışı gösterme durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin zorbaca davranmalarına göre zorbalık davranışı gösterme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 69’da verilmiştir.

Tablo 69: Öğrencilerin Zorbaca Davranmalarına Göre Zorbalık Davranışı Gösterme Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Zorbaca Davranma	N	Ort.	Ss	t	p
Evet	74	14.13	13.34	6.29	0.00*
Hayır	466	4.17	6.71		

* $p<0.05$

Öğrencilerin zorbaca davranmalarına göre zorbalık davranışı gösterme durumları incelendiğinde, zorbaca davrananların ortalama puanlarının 14.13, zorbaca davranmayanların ortalama puanlarının 4.17 olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin zorbaca davranmalarını ifade etme ile ölçekten alınan puana göre zorbalık davranışı gösterme durumları arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$).

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin zorbalığa hedef olmalarına göre zorbalık davranışı gösterme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 70’te verilmiştir.

Tablo 70: Öğrencilerin Zorbalığa Hedef Olmalarına Göre Zorbalık Davranışı Gösterme Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Zorbalığa Hedef Olma	N	Ort.	Ss	t	p
Evet	152	8.23	11.05	3.88	0.00*
Hayır	387	4.47	7.24		

* $p<0.05$

Öğrencilerin zorbalığa hedef olmalarına göre zorbalık davranışı gösterme durumları incelendiğinde, zorbalığa hedef olanların ortalama puanlarının 8.23, zorbalığa hedef olmayanların ortalama puanlarının 4.47 olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin zorbalığa hedef olmalarına göre zorbalık davranışı gösterme durumları arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$).

4.7. Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 71: Akran Zorbalarını Belirleme Alt boyutlarından Alay Üzerinde Etkili Olan Etmenler

Model	B	S.H.	t	p
Sabit	2,501	,447	5,589	,000
Erkek	,709	,359	1,975	,049
16 yaş ve altı	,209	,357	,586	,558
En düşük gelir grubu	-,437	,364	-1,202	,230
Sınıf Tekrarı	-,691	1,083	-,638	,523
Disiplin Suçu olma	1,780	,486	3,663	,000
Anne Eğitim Durumu	,037	,364	,102	,918
Baba Eğitim Durumu	-,135	,380	-,355	,723

a. Bağımlı Değişken: Alay

b. $F(7,537)= 3,105$, $p=,003$. $R^2 = ,039$

Yapılan regresyon analizi sonucuna (Tablo: 71) göre tüm değişkenler bağımlı değişken olan alay varyansının % 3,9'unu açıklamaktadır. Bu modelimizin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($f=3,105$; $p<0,05$). Alay üzerinde etkili olan değişkenler incelendiğinde erkek ve disiplin suçu işlemiş olma önemli ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir ($p<0,05$).

Tablo 72: Akran Zorbalarını Belirleme Alt Boyutlarından Açık Saldırı Üzerinde Etkili Olan Etmenler

Model	B	S.H.	t	p
Sabit	,197	,174	1,132	,258
Erkek	,329	,139	2,363	,018
16 yaş ve altı	,094	,138	,681	,496
En düşük gelir grubu	-,010	,141	-,073	,942
Sınıf Tekrarı	,689	,420	1,642	,101
Disiplin Suçu olma	,549	,188	2,916	,004
Anne Eğitim Durumu	-,012	,141	-,088	,930
Baba Eğitim Durumu	,025	,148	,169	,866

a. Bağımlı Değişken: Açık Saldırı

b. $F(7,536)= 3,033$, $p=,004$. $R^2 = ,039$

Yapılan regresyon analizi sonucuna göre (Tablo: 72) tüm değişkenler bağımlı değişken olan açık saldırı varyansın % 3,9'unu açıklamaktadır. Bu modelimizin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($f=3,033$; $p<0,05$). Açık saldırı üzerinde etkili olan değişkenler incelendiğinde erkek ve disiplin suçu işlemiş olması önemli ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir ($p<0,05$).

Tablo 73: Akran Zorbalarını Belirleme Alt Boyutlarından Kişisel Eşyalara Saldırı Üzerinde Etkili Olan Etmenler

Model	B	S.H.	t	p
1				
Sabit	,236	,229	1,032	,303
Erkek	,388	,183	2,115	,035
16 yaş ve altı	,244	,182	1,338	,181
En düşük gelir grubu	,184	,186	,987	,324
Sınıf Tekrarı	-,191	,554	-,345	,730
Disiplin Suçu olma	,733	,249	2,950	,003
Anne Eğitim Durumu	,118	,186	,632	,528
Baba Eğitim Durumu	,076	,194	,393	,695

a. *Bağımlı Değişken: Kişisel Eşyalara Saldırı*

b. $F(7,537)= 2,389$, $p=,021$. $R^2 = ,031$

Yapılan regresyon analizi sonucuna göre (Tablo: 73) tüm değişkenler bağımlı değişken olan kişisel eşyalara saldırı varyansın %3,1'ni açıklamaktadır. Bu modelimizin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($f=2,389$; $p<0,05$). Kişisel eşyalara saldırı üzerinde etkili olan değişkenler incelendiğinde, erkek ve disiplin suçu işlemiş olması önemli ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir ($p<0,05$).

Tablo 74: Akran Zorbalarını Belirleme Alt Boyutlarından İlişkisel Saldırı Üzerinde Etkili Olan Etmenler

Model	B	S.H.	t	P
1				
Sabit	,230	,128	1,799	,073
Erkek	,170	,102	1,665	,096
16 yaş ve altı	,128	,102	1,255	,210
En düşük gelir grubu	-,006	,104	-,060	,952
Sınıf Tekrarı	-,280	,309	-,907	,365
Disiplin Suçu olma	,318	,139	2,297	,022
Anne Eğitim Durumu	-,018	,104	-,169	,866
Baba Eğitim Durumu	,029	,108	,265	,791

a. *Bağımlı Değişken: İlişkisel Saldırı*

b. $F(7,530) = 1,531$, $p = ,154$. $R^2 = ,020$

Yapılan regresyon analizi sonucuna göre (Tablo: 74) tüm değişkenler bağımlı değişken olan ilişkisel saldırı varyansın % 2,0'nı açıklamaktadır. Bu modelimizin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($f=1,531$; $p<0,05$). İlişkisel saldırı üzerinde etkili olan değişkenler incelendiğinde, disiplin suçu işlemiş olması önemli ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir ($p<0,05$).

Tablo 75: Akran Zorbalarını Belirleme Alt Boyutlarından Terör Üzerinde Etkili Olan Etmenler

Model	B	S.H.	t	P
1				
Sabit	,351	,192	1,833	,067
Erkek	,272	,154	1,772	,077
16 yaş ve altı	,518	,153	3,391	,001
En düşük gelir grubu	,001	,156	,006	,995
Sınıf Tekrarı	-,593	,464	-1,279	,202
Disiplin Suçu olma	,870	,208	4,182	,000
Anne Eğitim Durumu	-,141	,156	-,903	,367
Baba Eğitim Durumu	,000	,163	-,001	,999

a. *Bağımlı Değişken: Terör*

b. $F(7,537) = 4,847$, $p = ,000$. $R^2 = ,060$

Yapılan regresyon analizi sonucuna göre (Tablo: 75) tüm değişkenler bağımlı değişken olan terör varyansın %6,0'nı açıklamaktadır. Bu modelimizin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($f=4,847$; $p<0,05$). Terör üzerinde etkili olan değişkenler incelendiğinde disiplin suçu işlemiş olma önemli ve 16 yaş ve altı olma istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir ($p<0,05$).

4.8. AZBÖ ve AZKBÖ'lerinin Alt Boyutlarının Cinsiyet ve Yaş Değişkenine Göre Oransal Dağılımı

Cinsiyete göre akran zorbalığı alt ölçeklerinin dağılımına ilişkin bulgular Tablo 76'da verilmiştir.

Tablo 76: Akran Zorbalığı Alt Ölçeklerinin Cinsiyete Göre Oransal Dağılımı

		Cinsiyet			t	P
		N	Ort	S.S.		
Alay	Erkek	263	3,41	4,62	2,400	,017
	Kadın	277	2,56	3,58		
Açık Saldırı	Erkek	263	,72	1,95	2,970	,003
	Kadın	277	,31	1,15		
Kişisel Eşyalara Saldırı	Erkek	263	1,07	2,63	2,379	,018
	Kadın	277	,64	1,42		
İlişkisel Saldırı	Erkek	263	,51	1,37	1,842	,066
	Kadın	277	,33	,93		
Terör	Erkek	263	,96	1,71	2,125	,034
	Kadın	277	,63	1,85		
Akran Zorbalarını Belirleme	Erkek	263	6,65	10,42	2,943	,003
	Kadın	277	4,47	6,41		

Tablo 76'da araştırmaya katılan bireylerin akran zorbalarını belirleme ölçeği ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre nasıl değiştiği bağımsız t testi ile araştırılmıştır. Bu sonuca göre Alay, açık saldırı, kişisel eşyalara saldırı, terör alt boyut puanları ve toplam ölçek puanı katılımcıların cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($p < 0,05$). Anlamlı farklılık gösteren her alt boyut puanı ve toplam puan ortalaması erkek katılımcılarda daha yüksek saptanmıştır. Bu durum erkek bireylerin akran zorbalığında daha aktif olduğunu göstermektedir. Diğer yandan ilişkisel saldırı alt boyut puanı cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür ($p > 0,05$).

Tablo 77: Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaşa Göre Değişimi

		Yaş				
		N	Ort	S.S.	t	P
Alay	<=16	271	3,00	4,15	,125	,900
	17=>	269	2,95	4,13		
Açık Saldırı	<=16	271	,54	1,42	,416	,677
	17=>	269	,48	1,77		
Kişisel Eşyalara Saldırı	<=16	271	,95	2,32	1,068	,286
	17=>	269	,75	1,87		
İlişkisel Saldırı	<=16	271	,47	1,12	1,001	,317
	17=>	269	,37	1,21		
Terör	<=16	271	1,01	2,15	2,939	,003
	17=>	269	,57	1,30		
Akran Zorbalarını Belirleme	<=16	271	5,94	8,92	1,107	,269
	17=>	269	5,12	8,38		

Tablo 77’de araştırmaya katılan bireylerin akran zorbalarını belirleme ölçeği ve alt boyut puanlarının yaşa göre nasıl değiştiği bağımsız t testi ile araştırılmıştır. Bu sonuca göre terör alt boyut puanı katılımcıların yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($t=2,939$, $p<0,05$). 16 yaş ve daha küçük bireylerde terör alt boyut puan ortalaması (Ort:1,01) 17 yaş ve üzerine göre daha yüksek saptanmıştır (Ort: 0,57). Diğer akran zorbalarını belirleme alt boyut ve toplam puanı yaşa göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

Tablo 78: Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Değişimi

		Cinsiyet				
		N	Ort	S.S.	t	P
Sözel İstismar	Erkek	263	3,67	4,49	,224	,823
	Kadın	277	3,59	4,27		
Fiziksel Saldırı	Erkek	263	1,34	3,04	4,375	,000
	Kadın	277	,48	1,21		
Sosyal Manipülasyon	Erkek	263	2,01	2,98	-1,524	,128
	Kadın	277	2,40	3,01		
Eşyaya Saldırı	Erkek	263	1,79	3,00	1,895	,059
	Kadın	277	1,37	2,07		
Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme	Erkek	263	8,76	11,76	1,060	,289
	Kadın	277	7,84	8,20		

Tablo 78’de araştırmaya katılan bireylerin akran zorbalığı kurbanlarını belirleme ölçeği ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre nasıl değiştiği bağımsız t testi ile araştırılmıştır. Bu sonuca göre fiziksel saldırı alt boyut puanı katılımcıların cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($t=4,375$, $p<0,05$). Erkeklerin fiziksel saldırı alt boyut puan ortalaması (Ort:1,34) kadınlara göre daha yüksek saptanmıştır (Ort: 0,48). Diğer akran zorbalığı kurbanlarını belirleme alt boyut ve toplam puanı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

Tablo 79: Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaşa Göre Değişimi

		Yaş				
		N	Ort	S.S.	t	P
Sözel İstismar	<=16	271	3,89	4,34	1,386	,166
	17=>	269	3,37	4,41		
Fiziksel Saldırı	<=16	271	1,04	2,44	1,484	,138
	17=>	269	,75	2,20		
Sosyal Manipülasyon	<=16	271	2,27	2,81	,467	,641
	17=>	269	2,15	3,19		
Kişisel Eşyaya Saldırı	<=16	271	1,84	2,70	2,415	,016
	17=>	269	1,31	2,42		
Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme	<=16	271	9,00	10,15	1,640	,102
	17=>	269	7,58	10,01		

Tablo 79’da araştırmaya katılan bireylerin akran zorbalığı kurbanlarını belirleme ölçeği ve alt boyut puanlarının yaşa göre nasıl değiştiği bağımsız t testi ile araştırılmıştır. Bu sonuca göre kişisel eşyaya saldırı alt boyut puanı katılımcıların yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($t=2,415$, $p<0,05$). 16 yaş ve daha küçük bireylerde eşyaya saldırı alt boyut puan ortalaması (Ort:1,84) 17 yaş ve üzerine göre daha yüksek saptanmıştır (Ort: 1,31). Diğer akran zorbalığı kurbanlarını belirleme alt boyut ve toplam puanı yaşa göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

Tablo 80: Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının “Evet”, “Hayır” Yanıtına Göre Değişimi

		Zorbaca_davranma			t	P
		N	Ort	S.S.		
Alay	Evet	74	6,51	5,79	8,419	,000
	Hayır	466	2,41	3,50		
Açık Saldırı	Evet	74	1,80	2,98	7,862	,000
	Hayır	466	,30	1,13		
Kişisel Eşyalara Saldırı	Evet	74	2,49	3,73	7,549	,000
	Hayır	466	,59	1,57		
İlişkisel Saldırı	Evet	74	,99	1,74	4,586	,000
	Hayır	466	,33	1,02		
Terör	Evet	74	2,35	3,37	8,602	,000
	Hayır	466	,54	1,22		
Akran Zorbalarını Belirleme	Evet	74	14,14	13,35	1,020	,000
	Hayır	466	4,16	6,72		

Tablo 80’de araştırmaya katılan bireylerin akran zorbalarını belirleme ölçeği ve alt boyut puanlarının “Siz arkadaşlarınıza zorbaca davranıyor musunuz ?” sorusuna verilen yanıtlara (Evet-Hayır) göre nasıl değiştiği bağımsız t testi ile araştırılmıştır. Bu sonuca göre bütün alt boyut puanları katılımcıların zorbaca davranma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Bütün akran zorbalarını belirleme ölçeği toplam ve alt boyut puanları evet diyen grupta daha yüksek saptanmıştır.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde lise eğitimine devam eden öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf, kardeş sayısı, okulu sevip-sevmeme durumu, anne-baba eğitim durumu, ailenin ortalama aylık geliri, algılanan anne-baba tutumu gibi sosyo-demografik bilgiler; öğrencilerin zorbaca davranma ve zorbalığa maruz kalma durumlarıyla ilgili bilgiler ve analizler neticesinde ulaşılan bulgular literatür çerçevesinde tartışılmış ve bütün bulgular dikkate alınarak bazı öneriler verilmiştir.

Araştırmalar dünya genelinde zorbalık probleminin okullarda yaygınlık gösterdiğini belirtiyor. Zorbalık, bir birey ya da grup tarafından tekrarlı ve uzun bir süre diğer öğrencilere uygulanan güç dengesizliği ve eşitsizliğini içeren saldırgan davranışların bir türüdür (Olweus, 1993).

Saldırganlık, başkalarına zarar vermeyi amaçlayan her türlü davranış olarak tanımlanır. Saldırganlığın genellikle bireysel (sosyal ve duygusal zorluklar, düşük benlik saygısı, akran reddi, akademik başarısızlık) ve çevresel (yoksulluk, aile gözetimi eksikliği, sınırlı sosyal destek, aile içi çatışmalar) faktörler nedeniyle ortaya çıktığı varsayılmaktadır (Yavuzer ve ark. 2014: 61).

Okullarda meydana gelen saldırganlık olaylarının bir türü olan okul zorbalığı, yaşça daha büyük ya da fiziksel olarak daha güçlü olan öğrencilerin kendilerinden daha güçsüz olan çocukları sürekli olarak hırpalaması, rahatsız etmesi ve onlara eziyet etmesidir. Zorba öğrenciler söz ve eylemleri aracılığıyla diğer öğrencileri korkutmakta, sahip olmaları gereken özgür öğrenme haklarını ellerinden almakta ve dolayısıyla çocukların kendilerini okulda güvensiz hissetmelerine ve sıkça devamsızlık yapmalarına sebep olmaktadır (Furniss, 2000; akt. Pişkin, 2002: 533).

5.1. Ankette Yer Alan “Arkadaşlarınızın zorbaca davranışına hiç hedef oldunuz mu?” ve “Siz arkadaşlarınıza zorbaca davranıyor musunuz ?” Sorularına Verilen Yanıtlara Göre Zorbalığa İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde ankette yer alan “Arkadaşlarınızın zorbaca davranışına hiç hedef oldunuz mu?” sorusuna verilen yanıtlara göre öğrencilerin % 71.7’nin zorbalığa maruz kalmadığı ve % 28.3’ünün zorbalığa maruz kaldığı gözlenmiştir. Ancak % 28.3 oran zorbalık davranışı için önemli bir bulgudur.

Araştırmamızda yer alan “Siz arkadaşlarınıza zorbaca davranıyor musunuz ?” sorusuna verilen yanıtla baktığımızda öğrencilerin % 86.3’ü zorbalık davranışında

bulunmadığını ve % 13.7'si zorbalıkta bulunduğunu belirtmiştir. Zorbalığa hedef olma ve zorbalıkta bulunmaya ilişkin oranlar birlikte incelendiğinde öğrencilerin % 28.3'ü zorbalığa hedef olduğunu, % 13.7'si de zorbaca davrandığını ifade etmiştir. Bu veriler değerlendirildiğinde sorulara verilen “evet”, “hayır” yanıtlarına göre mağdur olan öğrencilerin (%28.3) oranı, zorba öğrencilere (% 13.7) göre daha yüksek çıkmaktadır. Bu oranlar literatürdeki verilerle kıyaslandığında zorba ve kurban oranlarının ciddi derecede yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmamızda yer alan “Sizce öğrenciler arasında şiddet ve zorbaca davranışlar en çok nerde görülüyor?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların yarıya yakınının (% 47.2) sınıf ortamında, % 17.8'inin okul yolunda, % 12.2'sinin koridorlarda, % 9.8'inin okul bahçesinde ve çok düşük bir kısmının (% 1.1) kantinde yanıtını verdiği görülmektedir. Zorbalığın görüldüğü yerler açısından bu veriler değerlendirildiğinde zorbalığın daha çok okul içinde meydana geldiği gözlenmektedir. Mermer (2012:18) zorbalık olaylarının daha çok sınıflarda, teneffüslerde, bahçede görüldüğünü belirtmektedir. Çinkır ve Kepenekçi (2003:245)'nin çalışmasında da olayların sırasıyla “okul bahçesinde (% 92,97)”, “sınıfta (% 64,06)”, “ koridorda (% 62,50)”ve “okul dışında (% 46,88)” görüldüğü ortaya çıkmaktadır. Doğan-Ateş ve Yağmurlu (2010: 33)'nin araştırmasında bulgular zorbalığın % 67'sinin sınıfta, ve sırasıyla okul bahçesi, kantin ve tuvaletlerde meydana geldiğini göstermiştir. Dolayısıyla araştırmamızın bulguları bu verilerle benzerlik göstermektedir.

Araştırmamızda “okul memnuniyeti” ile “zorbalığa hedef olma” arasındaki ilişki incelenmiş ancak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Rigby ve Slee (1993; akt. Atalay, 2010: 25) tarafından Avusturalya'da yapılan araştırmada zorbalık ile okulu sevme arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmamızın bulguları bu veri ile uyuşmamaktadır. Ancak okul memnuniyeti daha düşük olan öğrencilerin zorbalık davranışında daha fazla bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Akademik başarı ile zorba ve kurbanlar arasındaki ilişki incelenmiş ve hem zorbalığa maruz kalan hem de zorbaca davranan öğrencilerin akademik başarılarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Akademik başarı ve zorbalık arasındaki ilişkinin incelendiği Haynie ve arkadaşları (2001: 45-46) ile Nansel ve arkadaşlarının (2001: 2009) bu konudaki araştırmaları zorba bireylerin akademik başarısının düşüklüğüne vurgu yapmaktadır. Bilgiç (2007: 19-20) ve Batsche ve Knoff (1994: 165-174) da aynı görüşü savunmaktadır. Dolayısıyla araştırmamızdaki bu veriler literatür bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Zorbalığa hedef olma ve zorbaca davranma ile devam edilen okul arasında ilişki incelenmiş (Ki-Kare Testi) ancak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Okul ikliminin zorbalık olaylarını etkilediği üzerine bazı araştırmalar bulunmakta ve güvenli okulların bu olumsuz davranışları engellediği belirtilmektedir. Gotfredson ve Gotfredson (1985, akt. Çalık ve ark. 2009: 560) okul iklimini zorbalıkla ilişkili bir değişken olarak değerlendirmektedir. Yıldız ve Sümer (2010: 166-167) ilköğretime devam eden 400 öğrenci ile yaptıkları çalışmada okul iklimi algısının saldırgan davranışları ne ölçüde yordadığı incelenmiş ve okul ikliminin saldırgan davranışların % 19.5'ini açıkladığını belirtmiştir. Bu çalışmada yordayıcı en güçlü değişkenin okul iklimi olduğu anlaşılmıştır.

5.2. Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği (AZKBÖ) ve Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği (AZBÖ)'nden Alınan Puanlara Göre Zorba, Kurban, Zorba-Kurban ve Karışmayan Gruplara ilişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği” ve “Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği”nden aldıkları puanlar hesaplanmış ve alınan puanlara göre araştırma grubumuz dört kategoriye ayrılmıştır. Bu hesaplamalar neticesinde araştırmaya katılanların dağılımı % 82.2'si karışmayan, % 10.2'si kurban, % 5.2'si zorba/kurban ve % 2.4'ü zorba şeklinde olmuştur. Bu veriler değerlendirildiğinde öğrencilerin yaklaşık % 17.8'i bir şekilde zorbalık olaylarına karışmaktadır. Anketimizdeki “Arkadaşlarınızın zorbaca davranışına hiç hedef oldunuz mu?” ve “Siz arkadaşlarınıza zorbaca davranıyor musunuz ?” sorularına verilen yanıtlar (kurban % 28.3, zorba 13.7) ile ölçekten alınan puanlar karşılaştırıldığında zorba ve kurban oranlarının ölçeğe göre çok yüksek (zorba % 2.4, kurban % 10,2) çıktığı gözlemlenmiştir. Ergün (2015:44)'nün yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin % 5.4'ünün zorba, % 8.4'ünün kurban, %7.3'ünün zorba/kurban ve %78'inin de karışmayan olduğu belirlenmiştir. Herhangi bir şekilde (zorba, kurban, zorba/kurban) akran zorbalığı olaylarına karışan öğrencilerin oranı % 21.1'dir. Bu araştırma bulguları yaptığımız araştırma ile benzer sonuçlar göstermektedir.

Zorba, kurban, zorba/kurban öğrenci dağılımını ekonomik durum değişkenine göre incelediğimizde ekonomik duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Dake ve arkadaşları (2003:174) düşük sosyo-ekonomik düzey ile zorbalığa maruz kalma arasında bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Albayrak (2012: 92) kendi araştırmasında ergenlerin kurban olma yaygınlığında düşük sosyo-ekonomik düzeyin etkili olduğunu bulmuştur. Bununla birlikte 35 ülkenin verilerinin kendi bulgularıyla paralellik gösterdiğini vurgulamaktadır.

Zorba, kurban, zorba/kurban öğrenci dağılımını yaş değişkenine göre incelediğimizde araştırma bulgularımıza göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Birçok çalışmada yaşla birlikte zorbalığın düşüş gösterdiği belirtilmektedir. Örneğin, Salmivalli (2002: 270), ilköğretim öğrencileriyle yaptığı bir araştırmasında zorbalık oranında yaşa bağlı olarak bir düşüş görüldüğünün altını çizmektedir. Yaş arttıkça zorbalığın azaldığı ve lise döneminde zorbaca davranışların daha az sergilendiği belirtilmektedir (İrfaner, 2009: 30). Küçük sınıftaki öğrencilerde fiziksel zorbalığın, büyük sınıftaki öğrencilerde ise sözel ya da psikolojik zorbalığın daha yaygın olduğu da ifade edilmektedir (Pişkin, 2002: 12). Çalışmamızda ise yaş değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Zorba, kurban, zorba/kurban öğrenci dağılımını sınıf değişkenine göre incelediğimizde araştırmaya katılan bireylerin akran zorbalığına hedef olma ve akran zorbalığını uygulama oranlarında okuduğu sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Dake ve arkadaşları (2003:173) mağdur olma sıklığının ilkokuldan ortaokula doğru azaldığını belirtmektedir. Alper-İlhan (2008: 96)'nın araştırmasında küçük sınıftaki öğrenciler büyük sınıflara göre daha sık fiziksel zorbalığa maruz kalmışlardır.

Zorba, kurban, zorba/kurban öğrenci dağılımını akademik başarı (Takdir aldım, Teşekkür aldım, Doğrudan geçtim, Sorumlu geçtim ve Aynı sınıfı tekrar okuyorum) değişkenine göre incelediğimizde yapılan analize göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Akademik başarı ve zorbalık arasındaki ilişki literatürde incelendiğinde Haynie ve arkadaşları (2001, 45-46) ile Nansel ve arkadaşlarının (2001: 2099) bu konudaki araştırmaları zorba bireylerin akademik başarısının düşüklüğüne vurgu yapmaktadır. Bilgiç (2007: 19-20) ve Batsche ve Knoff (1994: 165-174)' da aynı görüşü savunmaktadır. Buna karşın Olweus (1993) akran zorbalığı ile akademik başarı arasında bir ilişki olmadığını belirtmektedir. Akademik başarı ile zorbalık arasındaki ilişkinin her zaman var olduğunu belirtmek söz konusu olmamaktadır.

5.3. Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği ve Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

5.3.1. Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği (AZKBÖ)'nin Ayrıldığı Alt Boyutların Tartışılması

Bu araştırma bulgularına göre çalışmaya konu olan öğrencilerin zorbalık davranışları daha önce yapılan çalışmaların bulgularıyla karşılaştırılmıştır. Özellikle faktör analizi

sonucunda Türkçeye uyarlanan ölçekle aynı faktörlere ayrılıp ayrılmadığı, incelenmiştir. Ayrıca bu faktörler üzerinde etkili olabileceği düşünülen değişkenler analiz edilmiştir.

Orijinal ölçeğin (Mynard ve Joseph, 2000; akt. Gültekin ve Sayıl: 2005: 52) geçerlilik ve güvenirlik çalışması okula devam eden 812 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiş ve ölçek 4 faktör (Sözel İstismar, Fiziksel Saldırı, Sosyal Manipülasyon ve Kişisel Eşyaya Saldırı) altında toplanmıştır. Bu faktörlerin Cronbach alpha değerleri fiziksel saldırı için .75, sözel istismar için .75, sosyal manipülasyon için .77 ve kişisel eşyaya saldırı için .73 olarak bulunmuştur. Gültekin ve Sayıl (2005: 52)'ın ölçek uyarlama çalışmasında ise ölçek maddeleri 5 faktöre (Korkutma/Sindirme, Alay, Açık Saldırı, İlişkisel Saldırı ve Kişisel Eşyalara Saldırı) ayrılmıştır.

Araştırmamızda ölçek maddeleri Sözel İstismar, Fiziksel Saldırı, Sosyal Manipülasyon ve Kişisel Eşyaya Saldırı olarak 4 faktöre ayrılmıştır. Bu faktörlerin Cronbach alpha değerleri fiziksel saldırı için .84, sözel istismar için .84, sosyal manipülasyon için .82 ve kişisel eşyaya saldırı için .78 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin söz konusu faktörler için tatminkar düzeyde olduğu belirtilmektedir.

5.3.2. Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği (AZBÖ) Ayrıldığı Boyutların Tartışılması

Bu ölçek Gültekin ve Sayıl (2005) tarafından geliştirilen “Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği”ndeki her bir maddenin karşısına Pekel (2004; akt. Akgün, 2005: 25) tarafından “Peki sen bu davranışı ne kadar yapıyorsun?” sorusu eklenerek oluşturulmuştur. Bu ölçekte AZKBÖ ile benzer şekilde Korkutma/Sindirme, Alay, Açık Saldırı, İlişkisel Saldırı ve Kişisel Eşyalara Saldırı olarak beş faktör bulunmuştur (Albayrak, 2012: 42).

Bizim araştırmamızda da AZBÖ'ne Temel Bileşenler Analizi Uygulanmış ve analiz sonucunda “terör”, “alay”, “açık saldırı”, “ilişkisel saldırı” ve “kişisel eşyalara saldırı” olmak üzere beş faktör belirlenmiştir. Bu alt boyutlar değerlendirildiğinde Gültekin (2003:43)'nin AZKBÖ ile aynı faktörlere ayrıldığı görülmektedir.

Terör (4 madde), şiddetin doğrudan, açık açık ve fiziksel yoldan istençli olarak uygulandığı durumları kapsamaktadır. Orijinal ölçekte alt boyutlar bu şekilde isimlendirildiğinden araştırmamızda “terör” kelimesi tercih edilmiştir. Bu terimin tercih edilmesinin diğer bir nedeni zorbalık kavramının “korku”, “yıldıрма” ve “tehdit” unsurlarını içermesidir. Ancak burada yaygın anlamıyla kullanılan “herhangi bir amaca ulaşmak için sivillerin veya güvenlik görevlilerinin öldürülmesi”ni ifade eden terörü değil, okullarda öğrenciler arasındaki “tekmeleme”, “yumruk atma” ve “kırıcı ve kesici aletlerin

kullanımı” yoluyla şiddetin açık bir şekilde uygulanmasını ifade etmektedir. **Alay** (6 madde), çocuğun fiziksel, kültürel ve psikolojik özelliklerinin küçümsenmesi ve aşağılanmasına ilişkin davranışları içermektedir. **Açık saldırı** (7 madde) ile terör arasındaki fark terör faktöründe yer alan davranışlardaki fiziksel şiddet durumunun açık saldırıda daha hafifletilmiş haliyle bulunmasıdır. **İlişkisel saldırı** (6 madde), çocuğun sosyal ilişkilerinin saldırgan tarafından kasıtlı olarak bozularak, zor durumda bırakıldığı durumları kapsamaktadır. **Kişisel eşyalara saldırı** (8 madde) ise, çocuğa ait eşyalara bilerek ve isteyerek zarar verildiği çalındığı ve/veya el konulup sahiplenildiği durumları içermektedir.

5.3.2.1. Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği (AZBÖ) Alt Boyutlarından Alınan Puanlar Üzerinde Etkili Olan Değişkenlerin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçlarının Tartışılması

“Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği”ne Varimax Temel Bileşenler Analizi uygulanmış; ölçek beş alt boyuta ayrılmıştır. Bunlar, Terör, Alay, Açık saldırı, İlişkisel saldırı ve Kişisel eşyalara saldırı şeklinde ayrılmıştır. Bu alt boyutların üzerinde etkili olduğu düşünülen cinsiyet, yaş, aylık gelir, sınıf tekrarı, disiplin suçu işlemiş olma ve anne-baba eğitim durumu değişkenlerine Hiyerarşik Regresyon Analizi uygulanmıştır.

Alay üzerinde, erkek ve disiplin suçu işlemiş olma; açık saldırı üzerinde, erkek ve disiplin suçu işlemiş olma; kişisel eşyalara saldırı üzerinde, erkek ve disiplin suçu işlemiş olma; ilişkisel saldırı üzerinde, istatistiksel olarak anlamlı değişken yok ve terör alt boyutu üzerinde, disiplin suçu işlemiş olma ve 16 yaş ve altı olma değişkenlerinin etkili olduğu görülmektedir. Değişkenler birlikte değerlendirildiğinde en önemli etkiye sahip değişkenin “disiplin suçu işlemiş olma”nın olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumdan herhangi bir şekilde disiplin suçu işleyen öğrencilerin aslında daha zorbaca davrandığı ortaya çıkmaktadır.

Araştırmamızda ortaya çıkan bu bulgu literatürdeki bazı araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Cole ve arkadaşları çalışmalarında (2006; akt. Genç, 2007: 10) zorba davranışlarda bulunan öğrencilerin genellikle kavga etmenin kendilerini popülerleştirdiğini, sorunlarını çözmede etkili olduğunu ve kurbanlarının bu davranışı hak ettiklerini düşünmektedir. Bununla birlikte bu öğrenciler okulu olumsuz olarak nitelendirmekte ve disiplin suçlarına yatkın oldukları ifade edilmektedir. Tezcan (1996; akt. Bulgurcu, 2011: 16) “Bir Şiddet Ortamı Olarak Okul” adlı çalışmasında disiplin olaylarını okullarda şiddet olaylarının bir nedeni olarak ifade etmektedir.

“Siz arkadaşlarınıza zorbaca davranıyor musunuz ?” sorusuna verilen yanıtlar (Evet-Hayır) ile AZBÖ ve alt boyutlardan alınan puanların nasıl bir değişim gösterdiği (bağımsız T-

Testi) incelenmiştir. Bütün akran zorbalarını belirleme ölçeği toplam ve alt boyut puanları evet diyen grupta daha yüksek saptanmıştır. Bu bulgulara göre zorbaca davrandığını ifade eden grup ölçekten de daha yüksek puan almıştır. Yani zorbaca davrandığını belirten bireyler gerçekten bu yönde davranmaktadır.

5.3.3. AZBÖ ve AZKBÖ'lerinin ve Alt Boyutlarının Cinsiyet ve Yaş Değişkenine Göre Puanlarının Oransal Dağılımı

Tablo 77' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan bireylerin Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre nasıl değiştiği bağımsız t testi ile araştırılmıştır. Bu sonuca göre *alay*, *açık saldırı*, *kişisel eşyalara saldırı*, *terör* alt boyut puanları ve toplam ölçek puanı katılımcıların cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Anlamlı farklılık gösteren her alt boyut puanı ve toplam puan ortalaması erkek katılımcılarda daha yüksek saptanmıştır. Bu durum erkek bireylerin akran zorbalığında daha aktif olduğunu göstermektedir. Bu sonucu destekleyen birçok araştırma (Uludağlı ve Uçonak, 2005: 78; Boulton ve Underwood, 1992; Alıkaşifoğlu ve Ercan, 2007: 21) mevcuttur. Diğer yandan ilişkisel saldırı alt boyut puanının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Araştırmamızda bağımsız t testi ile Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği ve alt boyut puanlarının yaşa göre nasıl değiştiği incelenmiştir (Tablo: 78). Terör alt boyutu yaşa göre farklılık göstermiş 16 yaş ve daha küçük bireylerde 17 yaş ve üzerine göre daha yüksek puan alınmıştır. Diğer akran zorbalarını belirleme alt boyut ve toplam puanı yaşa göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>0,05$). Bu durumda “tekmeleme”, “dövme” gibi davranışların yaşla birlikte azaldığı söylenebilir. Pişkin (2002:12) de yaşla beraber zorbalık türünün değiştiğini, küçük sınıftaki öğrencilerde fiziksel; daha büyük sınıftakilerde ise sözel zorbalığın daha yaygın görüldüğünü ifade etmektedir. İrfaner (2009: 30) de benzer şekilde zorbalığın genel olarak yaşla birlikte azaldığını ve bunun delikanlılık dönemine geçişle bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Salmivalli (2002: 275)'nin çalışmasında yaşa paralel olarak zorbalığa hedef olma sıklığının azaldığı belirtilmektedir.

AZKBÖ alt boyut puanlarının cinsiyete göre nasıl değiştiği Bağımsız T-Testi ile araştırılmış ve fiziksel saldırı alt boyut puanı anlamlı farklılık göstermiştir ($t=4,375$, $p<0,05$). Erkeklerin fiziksel saldırı alt boyut puan ortalaması (Ort:1,34) kadınlara göre daha yüksek saptanmıştır (Ort: 0,48). Diğer akran zorbalığı kurbanlarını belirleme alt boyut ve toplam puanı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

Bu bulgu literatürdeki bilgilerle kıyaslandığında birçok çalışmada erkeklerin daha çok fiziksel kızların ise sözel zorbalığa başvurdukları ve maruz kaldıkları görülmektedir. Örneğin Pateraki (2001; akt. Alper-İlhan, 2008: 30) Yunanistan’da ilkokul öğrencileriyle bir çalışma yapmış ve çalışmasında erkek öğrencilerin kızlara oranla daha yüksek derecede fiziksel zorbalığa maruz kaldıklarını; kız öğrencilerin ise alay etme, isim takma ve dalga geçme gibi sözel zorbalığa erkek öğrencilere nazaran daha fazla maruz kaldıklarını bulmuştur. Bulgurcu (2011: 60) da 247 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmasında zorbalık türlerini “itme, dövme” (%14) ilk sırada “görünüş ve konuşmayla alay etme” (%12,8) ise oransal olarak ikinci sırada vermiştir.

Yine AZKBÖ alt boyutlarının yaşa göre nasıl değişiklik gösterdiği incelenmiş ve yaşa göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($t=2,415$, $p<0,05$). 16 yaş ve daha küçük bireylerde kişisel eşyaya saldırı alt boyut puan ortalaması (Ort:1,84) 17 yaş ve üzerine göre daha yüksek saptanmıştır (Ort: 1,31). Diğer akran zorbalığı kurbanlarını belirleme alt boyut ve toplam puanı yaşa göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>0,05$). Bu bulgu değerlendirildiğinde yaşın artmasıyla birlikte “kişisel eşyaya zarar verme-çalma” gibi davranışların azaldığı belirtilebilir. Gültekin (2003:68)’nin çalışmasında kişisel eşyaya saldırı açısından yaşa bağlı olarak bir farklılık görülmemiştir. Mynard ve Joseph (2000)’in çalışmasında kızlarda yaşa bağlı olarak bir düşüş gözlemlenirken erkek öğrencilerde herhangi bir düşüş ya da artış görülmemiştir.

5.4. AZKBÖ’nden Alınan Puanlara Göre Zorbalığa Maruz Kalan Öğrencilere İlişkin Bulguların Tartışılması

- Öğrencilerin mağdur olma durumları puanları ortalaması 8.31, standart sapması da 10.09 olarak belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin düşük düzeyde zorbalık mağduru oldukları söylenebilir. Hatırlanacağı gibi daha önce mağdur oranının % 10.2 olduğu belirtilmişti.

- Öğrencilerin cinsiyetlerine göre zorbalık mağduru olma durumları incelendiğinde, kadınların ortalama puanlarının 7.84, erkeklerin ortalama puanlarının 8.80 olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre zorbalık mağduru olma durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Doğan-Ateş ve Yağmurlu (2010:32)’nin 2.641 Türk öğrenci ile yürüttükleri çalışmada erkeklerin fiziksel, sözel ve cinsel açıdan daha çok mağdur olduğu bulunmuş ancak mağdur olma açısından cinsiyetler bakımından bir fark bulunmamıştır. Rolland ve Galloway’ın (2002: 299) yapmış olduğu araştırmada da zorbalığa maruz kalan kızların sayısı erkeklerin sayısı ile aynı çıkmıştır. Bazı araştırmalarda da akran zorbalığına

hedef olmanın erkek çocuklar açısından daha yaygın olduğu vurgulanmaktadır (Boulton ve Underwood, 1992; Juvonen ve ark. 2000; Sutton ve Smith, 1999). Bu veriler doğrultusunda bazı araştırmalarda erkekler arasında zorbalık olgusu daha yaygın bulunurken bazı araştırmalarda da cinsiyetler arasında bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmamızda mağdurlar açısından kadın-erkek arasında herhangi bir farkın görülmemesi bölgesel dinamiklerle ilişkilendirilebilir. Örneğin toplumsal cinsiyet bağlamında toplumun bu iki cinse atfettikleri görev ve roller kadının toplumdaki statüsünü etkileyebilmektedir. Gazioğlu (2014:98)'nin "Doğu Karadeniz bölgesinin toplumsal cinsiyet rejimi ve kadınların toplumsal konumları" adlı çalışmasında bölgedeki kadınların güçlü, aktif, kendi hayatı üzerinde karar yetkisi olan bireyler olarak görüldüklerini ifade etmektedir. Bu algının kadınların erkeklerle eşit koşullara sahip oldukları varsayımından geldiğini belirtmektedir. Ancak aynı araştırmada kadın ve erkekler eğitim, istihdam, aile içi şiddet bakımından karşılaştırılmış ve aslında "Karadenizli kadın miti"nin gerçeği yansıtmadığı ortaya çıkmıştır. Doğu Karadeniz bölgesinde okuma-yazma bilmeyenlerin içindeki kadın oranı % 83'tür. İstihdam açısından kıyaslandığında erkeklerin istihdam oranı Türkiye genelinde % 3'e tekabül ederken kadınların oranı % 5'e karşılık gelmektedir. Bu sonuca göre kadınların istihdam oranı erkeklerden daha yüksek çıkmaktadır. Aydın (2016:254) da Türkiye'de kadın istihdamına yönelik bölgesel farklılıklara dikkati çekerek istihdam oranının Güneydoğu Anadolu Bölgesinde % 10; Karadeniz Bölgesinde ise % 40 olduğunu belirtmektedir. Aile içi şiddet bağlamında bölge değerlendirildiğinde araştırmada evli ya da bir beraberliği olan kadınların % 38'si hayatlarının herhangi bir döneminde şiddet gördüğünü ifade etmiştir. Bu oran Türkiye ortalaması ile kıyaslandığında % 7'ye karşılık gelmektedir (Gazioğlu, 2014: 98-105). Bu değerler dikkate alındığında aslında kadın – erkek eşitliğinin söz konusu olmadığı ancak "Karadenizli kadın miti" nin kadını eşit, hatta daha güçlü ve karar verme yetkisi olan bireyler olarak gördüğü sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca kadın istihdamının Karadeniz Bölgesinde diğer bölgelere nazaran daha yüksek olması bununla birlikte yine bölge içerisinde kadın istihdam oranının erkek istihdam oranından daha yüksek olması cinsiyet bağlamında kadın statüsünü olumlu yönde etkilemektedir. Diğer taraftan ekonomik bağımsızlığın kadının toplumsal hayata katılımını olumlu yönde etkilediği ve kendi kendine yetebilmeyi pekiştirdiği bilinmektedir. Bu anlamda kadının bölgesel olarak toplumsal kimliği çevresiyle kurduğu ilişkilerinde belirleyici olabilmektedir. Çünkü literatürde zorbaca davranışların zayıf, çekingen, kendini koruyamayan, özsaygıları düşük ve soyutlanan

bireylere daha çok yöneldiği savunulmaktadır. Bölgesel özellikler ve literatürdeki zorbalığa ilişkin bu bilgiler ışığında toplumsal cinsiyetin mağdur olup-olmamayı etkilediği söylenebilir.

-Öğrencilerin yaşları ile mağdur olma durumu arasında korelasyon analizi yapılmış ve bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

-Öğrencilerin zorbalık mağduru olma ile anne-baba eğitim düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş (Tek Yönlü Anova) ancak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

-Araştırmaya katılan öğrencilerin aylık gelirine göre zorbalık mağduru olma durumu incelenmiş (Tek Yönlü Anova) anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

-Katılımcıların anne-baba desteği alma ile zorbalık mağduru olma arasındaki ilişkiye bakılmış (T Testi) aile desteği alan ile aile desteğini almayan öğrencilerin ortalama puanları farklılık göstermemiştir.

-Araştırmamızda algılanan anne-baba tutumu ile zorbalık mağduru olma durumuna baktığımızda (Tek Yönlü Anova) anne baba tutumlarına göre anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

-Öğrencilerin okuldan memnun olma durumu ile mağdur olma arasındaki ilişki incelenmiş (T Testi) ve ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Okuldan memnun olmadığını belirten öğrencilerin daha çok zorbalık mağduru olduğu söylenebilir.

-Öğrencilerin okudukları sınıf ile mağdur olma arasındaki ilişki incelenmiş (Tek Yönlü Anova) ancak öğrencilerin sınıflarına göre zorbalık mağduru olma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

5.5. AZBÖ’nden Alınan Puanlara Göre Zorba Davranışı Gösteren Öğrencilere İlişkin Bulguların Tartışılması

-Öğrencilerin zorba davranışı göstermeye ilişkin durumları ölçekten alınan puanlara göre (minimum: 0, maksimum: 70) analiz edilmiştir. Ölçekten alınan puan ortalaması (Ort. 5.54, Ss. 8.64) incelendiğinde öğrencilerin düşük düzeyde zorbaca davrandığı söylenebilir. Hatırlanacağı üzere araştırmamızda zorbaların oranları % 2.4 olarak bulunmuştu. Bu değer birçok araştırmaya göre düşük kalmaktadır. Örneğin Nansel ve arkadaşları (2001: 2096) geniş çaplı bir araştırma yapmış, öğrenciler ortalama % 10.6 olarak diğerlerine bazen zorbaca davrandığını, % 8.8’i ise haftada en az bir kere zorbaca davrandığını itiraf etmiştir. Türkiye’de ise literatür incelendiğinde zorbaların oranına ilişkin bulgular Siyez ve Kaya (2011:23)’nin araştırmasında % 3.7, Bulgurcu (2011: 10)’nun araştırmasında % 4, Pateraki (2001; akt., Alper-İlhan, 2008: 36)’nin çalışmasında ise % 6 olarak bulunmuştur. Bu araştırma sonuçları araştırma bulgularımızla benzerlik göstermektedir.

- Öğrencilerin cinsiyetlerine göre zorbalık davranışı gösterme durumları incelendiğinde, kadınların ortalama puanlarının 4.47, erkeklerin ortalama puanlarının 6.66 olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre zorbalık davranışı gösterme durumları arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$). Buna göre, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorbalık davranışı gösterdikleri söylenebilir. Bu bulgu literatürdeki birçok araştırma ile paralellik göstermektedir. Pişkin (2010:175) “zorba” ve “zorba-kurban” grubunda erkeklerin, “kurban” grubunda ise kızların daha fazla olduğunu belirtmektedir. Cinsiyetin akran zorbalığı ile ilişkili olduğu diğer bazı araştırmalar (Pekel, 2004; Takış, 2007; Yurtal ve Cenkseven, 2007) tarafından da vurgulanmaktadır (Akt., Siyez ve Kaya, 2011: 38).

-Araştırmamızda yapılan Korelasyon Testi sonuçlarına göre öğrencilerin yaşları ile zorbalık davranışı gösterme durumları arasında bir ilişki bulunmamıştır. Sadece terör alt boyutu üzerinde yaşın etkisi gözlemlenmiştir. Yaş arttıkça terör alt boyut puanları düşüş göstermiştir. Ancak genel olarak yaş değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlar literatürdeki bazı bulgularla örtüşürken bazılarıyla çelişmektedir. Örneğin Gültekin (2003:66)’nin çalışmasında zorbalığa maruz kalma açısından bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde Marsh ve arkadaşları (2000) ile Perry ve arkadaşları (1988) da aynı bulguları elde etmişlerdir (Akt. Gültekin, 2003:66).

-Zorbalık davranışı gösterme durumu ile sınıf, anne-baba eğitimi, algılanan anne baba tutumu ve ailenin aylık geliri değişkenlerine göre incelenmiş (Tek Yönlü Anova) ancak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Benzer şekilde öğrencilerin anne baba desteğine göre de zorbaca davranma durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

-Okul memnuniyeti ile öğrencilerin zorbaca davranma durumları değerlendirildiğinde öğrencilerin okul memnuniyetine göre zorbalık davranışı gösterme durumları değişmektedir (Evet: 4.6; Hayır: 7.27, $p<0.05$). Diğer bir ifadeyle okuldan memnun olmayanların (Ort. 7.27) daha çok zorbalık davranışı gösterdikleri söylenebilir. Yurttaş (2010:89)’ın çalışmasında da fiziksel, sözel ve eğlence amaçlı zorbalık okuldan memnun olmayan öğrencilerde daha çok görüldüğü belirtilmektedir.

5.6. Öneriler

Bu çalışmada 14-19 yaş erkek ve kız ergenlerin akran zorbalığı gösterme ve akran zorbalığına hedef olma oranları incelenmiş, bu tür davranışlar üzerinde etkili olan bazı değişkenlerin rolü araştırılmıştır. Araştırma boyunca taranan literatür ve araştırmamızın bulguları göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın okullarda akran zorbalığı ile ilgili yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu alanda yapılacak çalışmalara

ışık tutmak ve okullarda akran zorbalığı olaylarının önüne geçebilmek için bazı önerilerde bulunulmuştur.

1. Türkiye’de zorbalık konusunda yapılan kesitsel araştırmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Türkiye’nin zorbalık konusundaki genel profiline yönelik veriler yetersizdir.
2. Zorbalık konusu ile ilgili olabileceği düşünülen empatik eğilim, benlik saygısı, aile içi şiddet gibi değişkenler üzerinde daha kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.
3. Zorbalıkla ilgili yapılan araştırmaların çoğu katılımcıların kendini ifade etme türünde olmaktadır. Bu alandaki çalışmalara öğretmenler, okul yönetimi ve çocuğun ailesi de dahil edilmelidir. Çünkü katılımcılar bazı bilgilerin ortaya çıkmasından çekinmekte, zorbalık davranışı neticede olumsuz bir olgu olarak nitelendirildiği için doğru ve kesin bilgilere ulaşmak zor olabilmektedir.
4. Okullarda öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenebilecek psikososyal destek servisinin kurulması gerekmektedir. Çünkü rehberlik servisleri öğrenci sorunlarına çözüm bulmada ve aile-okul arasındaki bağı güçlü tutmakta yetersiz kalabilmektedir.
5. Yurt dışında yaklaşık yüzyıllık bir geçmişi olan ve yaklaşık elli ülkede aktif olarak görev alan “okul sosyal hizmeti” uygulaması başlatılmalıdır. Çünkü birey-aile-okul arasındaki iletişim bağı güçlü tutulmalı ve birey sorunlarla yüzleştğinde okul ve ailenin desteği alınmalıdır.
6. Başta okul personeli ve öğretmenler olmak üzere ailelere bu konuda bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.
7. Okullar güvenli ortamlar olarak kalmalı, disiplin cezalarının verilmesi yerine koruyucu-önleyici tedbirlerin alınması sağlanmalıdır.
8. Zorbalık olaylarına karışan öğrencilerin özellikle de mağdurların yaşadığı bu sorunu öğretmen, okul yönetimi ve aile ile paylaşması ve desteklerini alması için cesaretlendirilmeleri sağlanmalıdır.
9. Bazı araştırmalarda öğrenciler sorunun çözümünde kendisine inanılmadığı veya yardım edilmeyeceği için sorununu paylaşmak istemediği belirtilmektedir. Öğrencilerin sorunları ilgiyle dinlenilmeli, önemsenmeli, çocuğa güven verilmeli ve çözüm üretilmelidir.
10. Zorbalık olaylarına karışan öğrencilerin bazı araştırmalarda akademik başarılarının düşük olduğu, okulu sevmedikleri ve devamsızlık yaptıkları vurgulanmaktadır. Okulda herhangi bir öğrencide devamsızlık veya akademik başarının düşmesi gibi bir sorun fark edildiğinde öğrenci yakından takip edilmeli, sorunun nedeni üzerinde durulmalı ve hem zorba hem mağdurlar için rehabilite edici uygulamalar gerçekleştirilmelidir.

5.6.1. Ailelere Öneriler

1. Çocuğunuzla zorbalığın ne olduğu ve yanlış olduğu hakkında konuşun, onun yanında olduğunuzu belirtiniz.
2. Öğretmenler ve yöneticiler ile iletişim halinde olunuz. Bu sayede çocuğunuz bir problem yaşadığında erken fark etme ve müdahale etme şansınız artar.

3. Okulda çocuğunuzun güvенеbileceęi bir yetişkin belirleyerek çocuğunuza bir sorun yaşadığında ona iletmesini sağlayınız.
4. Çocuğunuzu pozitif yönde etkileyebilecek yeni arkadaşlar edinmesini kolaylaştırınız.



KAYNAKLAR

Acar, H. ve Kılınç, M. (2017). Akran Baskısıyla Başa çıkma Konusunda Hazırlanan Psikoeğitim Programının Lise Öğrencilerinin Akran Baskısı Düzeylerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 287-300.

Adler, A. (2017). *Yaşama Sanatı*. (Çev: Şipal, Kâmuran.), İstanbul, Say Yayınları.

Akca, E. B., Sayımer, İ. Salı, J. B. ve Başak, B. E. (2014). Okulda Siber Zorbalığın Nedenleri, Türleri ve Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Önleyici Çalışmalardaki Yeri. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi (EJOIR)*, 2(Özel Sayı), 17-30.

Akgün, S. (2005). *Akran zorbalığının anne-baba tutumları ve anne-baba ergen ilişkisi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aksoy, A. ve Ögel, K. (2004). *Tutuklu ve Hükümlü Ergenlerin Özellikleri: Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Gözden Geçirilmesi. Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü’nün Gözetimindeki Çocuklara Yönelik Hizmetlerin İyileştirilmesi Projesi İhtiyaçların Belirlenmesi Çalışması*. Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği, İstanbul.

Aktan, M., C. (2015). Türkiye’de okullarda öğrencilerin karşılaştıkları problemler ve okul sosyal hizmeti. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(1), 244-254. Online, <http://dergipark.gov.tr/ijsser>.

Aktuğ, T. (2006). *Ergenlerde Akran Baskısı ve Benlik Saygısının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Albayrak, S. (2012). *Okulda Uygulanan Zorbalığı Önleme Programının Zorbalığın Azaltılmasında Etkisi*. Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Alikaşifoğlu, M. ve Ercan, O. (2007). Çocukluk Çağında Kabadayılık/Zorbalık Davranışları: Hekimler Açısından Anlamı. *Türk Ped. Araş*, 42 (Özel Sayı), 19-25.

Anderson, G. (2007). The impact of bullying in school on the adolescent's sense of self. Magister Social Diligentia Play Therapy. University of Pretoria.

Atalay, A. (2010). *Akran Zorbalığı Gösterme ve Akran Zorbalığına Maruz Kalmanın Cinsiyet, Yaş, Sosyoekonomik Düzey, Anne-Baba Tutumları, Arkadaş İlişkileri ve Benlik Saygısı ile İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Atılgan. E. Ü., Yağcıoğlu. S. ve Çavdar. Y. (2014). *Çocuklarla Adli Görüşme İçin Rehber*, Ankara.

Avcı, Ö. H. ve Yıldırım, İ. (2014). Ergenlerde Şiddet Eğilimi, Yalnızlık ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29(1), 157-168.

Ayan, S. (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8, 206-214.

Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Lise Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Olaylarının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Okul Türü Bakımından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568, <http://ilkogretim-online.org.tr>

Aydın, S. (2016). Türkiye’de Kadının İstihdamı ve Kadına Dair Sosyal Güvenlik Uygulamaları. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 243-258.

Aykara, A. (2010). *Kaynaştırma Eğitimi Sürecindeki Bedensel Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler ve Okul Sosyal Hizmeti*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aykara, A. (2016). Sosyal Hizmet Etiğinde evrenselcilik ve kültürel görecelik. *Hacettepe Üniversitesi İİBF Sosyal Hizmet Bölümü Yayını, Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 27(2), 153-166.

Babahanoğlu, R. ve Başer, D. (2017). Türkiye’de Okul Sosyal Hizmetinin Önemi ve Gerekliliği: Konya Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (51), 650-655.

Baldry, C. A. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27, 713-732.

Banks, R. (1997). Bullying in schools. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL, 1-6.

Başaran, A. G., (2014). *Rize İli Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ve Zorbalığı Önleme Eğitimi Etkisinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Batsche, G. M. ve Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23 (2), 165-174.

Bauman, S. ve Del Rio, A. (2005). Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools Comparing Pre-Service Teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442.

Bayar, Y. ve Uçonak, Z. (2012). Ergenlerin Dâhil Oldukları Zorbalık Statülerine Göre Okul Sosyal İklimi ve Genellenmiş Akran Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4):2337-2358, www.edam.com.tr/kuyeb.

Bayhan, P. ve Işıtan, S. (2010). Ergenlik Döneminde İlişkiler: Akran ve Romantik İlişkilere Genel Bakış. *Aile ve Toplum Dergisi*, 5(20), 33-44.

Bilgiç E. (2007). *İlköğretim I. Kademedeki Görülen Zorba Davranışların Sınıf Değişkenleri ve Atmosferi Algılamalarına Göre İncelenmesi*. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.

Bloat, S. D., Şahin, R. ve Baloğlu, M. (2011). Aile İçi Şiddet ve Okul Zorbalığı. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, II: 147-162.

Boivin, M., Hymel, S., ve Bukowski, W.M. (1995). The Roles of Social Withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in Childhood. *Development and Psychopathology*, 7, 765–785.

Bollmer, J. M., Milic, R., Harris, M. J. ve Maras, M. A. (2005). The Role of Friendship Quality as a Protective Factor in Peer Victimization and Bullying. *Journal Of Interpersonal Violence*, 20(6), 701-712.

Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K. ve Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers, *BMJ*, 323, 480–484.

Bowers, L., Smith, P.K. ve Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 215-232.

Bridge, B. (2010). *Zorbalık- Mobbing Bilinmeyen Çeşitleri ve Çözümleri*. İstanbul, Beyaz Yayınları.

Bulgurcu, S. (2011). *İstanbul İlinde Bir İlköğretim Okulunda 6-8. Sınıflarda Akran Zorbalığı Sıklığının Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aile Sağlığı ABD, İstanbul.

Bullock, J.R. (1998). Loneliness in Young Children. *ERIC Digest* (ERIC Document Reproduction Service No. ED419624).

Burnukara, P. ve Uçonak, Z. (2012). İlk ve Orta Ergenlikte Akran Zorbalığı: Gerçekleştiği Yerler ve Baş Etme Yolları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15 (29), 68-82.

Campbell, M. A. (2005). Cyber Bullying: An Old Problem in a New Guise? *Article in Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68-76.

Craig, W., Peters, R., ve Konarski, R. (1998). Bullying and victimization among Canadian school children. Applied Research Branch Strategic Policy, *Human Resources CI 20 Development Canada*.

Craig, W.M., Pepler, D.J., ve Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.

Crick, N.R. ve Grotpeter, J.K. (1995). Relational Aggression, Gender and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.

Currie C, Roberts C, Morgan A, et al. (2004). Young People's Health in Context: International report from the HBSC 2001/2002 survey. WHO policy series: Health policy for children and adolescents Issue 4. WHO Regional Office for Europe, 2004, Copenhagen.

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., Looze de M., Roberts, C. & et al. (2012). Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in Schoolaged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, (*Health Policy for Children and Adolescents*, No. 6).

Currie, C., Ziglio, E., Barnekow, V. ve Negru, L. (2008). Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/2006 Survey. *Health Policy for Children and Adolescents*, No. 5. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe.

Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul, Remzi Kitabevi.

Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. Ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Zorbalık Statülerinin Okul İklimi, Prososyal Davranışlar, Temel İhtiyaçlar Ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (60), 555-576.

Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başa çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik ve Anne-Baba Tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*. 3(1), 201-218.

Çinkır, Ş. ve Kepenekci, Y. K. (2003). Öğrenciler Arası Zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 34, 236-253.

Dake, J. A., Price, J. H. ve Telljohann, J. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of Scholl Health*, 73(5), 173-180.

Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarının Kalıcılığına Olan Etkisinin İncelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 363-382.

Dervent, F., Arslanoğlu, E. ve Şenel, Ö. (2010). Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri ve Sportif Aktivitelere Katılımla İlişkisi (İstanbul ili örneği), *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 7(1), 521-533.

Dinçel, Esen. (2006). *Ergenlik Dönemi Gelişimsel Ödevleri ve Psikolojik Problemler*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dissertation Submitted to the Graduate College of Bowling Green State University in partial fulfillment of the requirements of the degree of Doctor of Education.

Doğan, İ. (2002). *Modern toplumda vatandaşlık demokrasi ve insan hakları*. Pegem A Yayınları, Ankara.

Doğan-Ateş, A. ve Yağmurlu, B. (2010). Examining Victimization in Turkish Schools. *European Journal of Educational Studies*, 2(1), 31-37.

Dökmen, Ü. (2009). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul, Remzi Kitabevi.

Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması ve Bir Önleyici Program Modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Duman, N. (2000). *Ankara liselerinde çeteye katılma potansiyeli olan öğrenci grupları ve okul sosyal hizmeti*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Duman, N. ve Snoubar, Y. (2016). "Importance of School Social Work in War and Conflicts Zone", *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 6(2), 191-194.

Duman, N. (2011), "Okul Sosyal Hizmeti Alanında Mesleki Değerlerin Uygulamaya Aktarımı". Değerler Eğitimi Sempozyumu. Pegem.Net Eğitim Bilimleri İndeksi, http://www.pegem.net/Akademi/sempozyumbildiri_detay.aspx?id=126675, Erişim tarihi: 16/02/2018.

Dupper, D. R., Forrest-Bank, S. ve Lowry-Carusillo, A. (2015). Experiences of Religious Minorities in Public School Settings: Findings from Focus Groups Involving Muslim, Jewish, Catholic, and Unitarian Universalist Youths. *Children & Schools*, 37 (1), 37-45.

Duyan, V., Çamur-Duyan, G., Çifçi, E. G., Sevin, Ç., Erbay, E. ve İkizoğlu, M. (2008). Lisede Okuyan Öğrencilerin Yalnızlık Durumlarına Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 28-41.

Düzgün, Ş. (1995), *Lise Öğrencilerinin Psikolojik Belirtileri İle Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Ergün, N. (2015). *Erken Ergenlerde Okul, Aile ve Demografik Değişkenlere Göre Akran Zorbalığının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

Eroğlu, S. E. (2009). Saldırganlık Davranışının Boyutları ve İlişkili Olduğu Faktörler: Lise ve Üniversite Öğrencileri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 205-221.

Esen, B. K. (2003). Akran Baskısı, Akademik Başarı ve Yaş Değişkenlerine Göre Lise Öğrencilerinin Risk Alma Davranışının Yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 79-85.

Eskin, M., Ertekin, K., Harlak, H. ve Dereboy, Ç. (2008). Lise Öğrencisi Ergenlerde Depresyonun Yaygınlığı ve İlişkili Olduğu Etmenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 382-389.

Eslea M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Mercan, J. A., Pereira, B. ve Smith, P. K. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggr Behav*, 30, 71-83.

Eşici, H. (2007). *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Temel İhtiyaçlarının Karşılama Düzeyi İle Zorbacı Davranışları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ford, R., King, T. Priest ve N. Kavanagah, A. (2017). Bullying and mental health and suicidal behaviour among 14- to 15-year-olds in a representative sample of Australian children. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 51(9), 897-908.

Forero, R. ve Rissel, C. (1999). Bullying Behavior And Psychosocial Health Among School Students İn New South Wales, Australia: Cross Sectional Survey. *BMJ*, 319, 344- 8.

Furlong, Michael J., Erika D Felix, Jill D Sharkey ve Jim Larson; (2005). Preventing School Violence: A Plan for Safe and Engaging Schools. *Principal Leadership*, 6 (1), 11-20.

Gazioğlu, E. (2014). Doğu Karadeniz Bölgesinin Toplumsal Cinsiyet Rejimi ve Kadınların Toplumsal Konumları. *Karadeniz Araştırmaları*, 40 (), 95-108.

Genç, G. (2007). *Genel Liselerde Akran Zorbalığı ve Yönetimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Gençtan, E. (2005). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.

Gençtan, E. (2016). *İnsan Olmak*. İstanbul: Metis Yayınları.

Gökgöz, E. A. (2014). *Okul Eğitiminin Kalitesini Arttırmada Okul-Aile İşbirliği ve Okul Sosyal Hizmeti*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.

Gökler, R. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Akran Zorbalığının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gökler, R. (2009). Okullarda Akran Zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.

Graham, S. & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology*. 34 (3), 587-599.

Gül, S. K. ve Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik Dönemi Sorunları ve Şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 79-101.

Gültekin, Z. (2003). *Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gültekin, Z. ve Sayıl, M. (2005). Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği ve Geliştirme Çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8(15), 47-61.

Gür, B. S., Dalmış, İ., Kırmızıdağ, N., Çelik, Z. ve Boz, N. (2012). *Türkiyenin Gençlik Profili*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları (SETA) Vakfı. www.setav.org / info@setav.org.

Gürtüz, D. ve Eğinli, A. T. (2016). *İletişim Becerileri-Anlamak-Anlatmak-Anlaşmak*. Ankara: Nobel Yayınları.

Güzel, B. (2017). *Okul Sosyal Hizmeti Bir Uygulama Kılavuzu*. İçinde: Okul Sosyal Hizmetinde Küresel Konular, (Çeviri Editörü: Yasemin Özkan), Ankara, Nika Yayınevi.

Hawker, D. S. J., ve Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A metaanalytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441- 455.

Haynie, D., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A., Saylor, Keith., Yu, K. ve Simons-Morton, B. (2001). Bullies, Victims, and Bully/Victims:: Distinct Groups of At-Risk Youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.

Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F. ve Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 75, 94-101.

Hong, L., Guo, L., Wu, H., Li, P., Xu, Y., Gao, X., Deng, J., Huang, G., Huang, J. ve Lu, G. (2016). Bullying, Depression, and Suicidal Ideation Among Adolescents in the Fujian Province of China. *Medicine Journal*, 95(5),1-6. DOI: 10.1097/MD.0000000000002530, www.md-journal.com. |

<http://ilkogretim-online.org.tr>, DOI: 10.17051/io.2014.24751, Erişim tarihi: 10.05.2018.

<http://www.aksam.com.tr/guncel/okullara-abd-modeli-sosyal-hizmet-sistemi/haber-287196>, Erişim tarihi: 13.02.2018.

<http://www.casswac.ca/our-duties/>, Erişim tarihi: 20.12.2017.

<http://www.casw-acts.ca/en/school-social-work>, Erişim tarihi: 20.12.2017.

http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-amongyoungpeople.pdf?ua=1, Erişim tarihi: 20.12.2017.

<http://www.hurriyet.com.tr/liseler-patlamaya-hazir-bomba-gibi-11129332>, Erişim tarihi: 22.10.2017.

<http://www.kidsareworthit.com/services.html>, Erişim tarihi: 12.12.2017.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59eb4294d5e683.570,20412. Erişim tarihi: 20.10.2017.

http://www.violencepreventionworks.org/public/bullying_effects.page, Erişim tarihi: 14.12.2017.

http://www.violencepreventionworks.org/public/cyber_bullying.page, Erişim tarihi: 15.03.2018.

<https://olweus.sites.clemson.edu/BPCCN/documents/BPCC%20Notebook%20for%20single-sided%20printing.pdf> . Erişim tarihi: 14.12.2017.

<https://tedmem.org/mem-notlari/pisa-2015-ogrencilerin-iyi-olma-hali>. Erişim tarihi: 12.03.2018.

<https://www.socialworkers.org/Practice/School-Social-Work.aspx>. Erişim tarihi: 15.11.2017.

<https://www.stopbullying.gov/cyberbullying/what-is-it/index.html>. Erişim tarihi: 15.12.2017.

https://www.unicef.org/jamaica/bullying_FULL_REPORT_Anti_Bullying_Consultants_Report_Edited_2ac.pdf, Erişim tarihi: 16.12.2017.

[https://www.unicef.org/malaysia/UNICEF - Fact Sheet - Impact and Scope of Bullying.pdf](https://www.unicef.org/malaysia/UNICEF_Fact_Sheet_Impact_and_Scope_of_Bullying.pdf) 16.12.2017 . Erişim tarihi: 18.01.2018.

Huggins, M. (2016). Stigma Is the Origin of Bullying. *Journal of Catholic Education*. 19 (3), 165-196. <http://dx.doi.org/10.15365/joce.1903092016>, Erişim tarihi: 12.20.2017.

Hyde, K. (2000). Girls' education: Thematic studies from the World Education Forum 2000. Paris: UNESCO.

Investigating The Prevalence and Impact of Peer Abuse (Bullying) on the Development of Jamaica's Children Report. Funded by: UNICEF Jamaica, July, 2015.

Işıktan, V. (2016). Palyatif Bakım hizmetlerinde Sosyal Hizmet Mesleğinin Yeri ve Geleceği. *Hacettepe Üniversitesi İİBF Sosyal Hizmet Bölümü Yayını, Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 27(2), 97-113.

İrfaner, S. (2009). *Öğrenciler Arasında Gerçekleşen Zorbalık Eylemleri ve Zorbalık Konusunda Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Tutum ve Görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Jan, A. ve Husain, S. (2015). Bullying in Elementary Schools: Its Causes and Effects on Students. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 44-57. Erişim, 11.25.2017, www.iiste.org.

Jarolmen, J. (2017). *Okul Sosyal Hizmeti Bir Uygulama Kılavuzu*. Çeviri editörü: Yasemin Özkan, Ankara, Nika Yayınevi.

Jody, I. ve Sandy, H. (2002). A Comparison of 9th and 10th Grade Boys' and Girls' Bullying Behaviors in Two States. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 1-28.

Jones, N., Moore, K., Villar-Marquez, E. ve Broadbent, E. (2008). Painful lessons: The politics of preventing sexual violence and bullying at school. Working Paper 295.

Retrieved from <https://planinternational.org/apprendresanspeur/files-fr/painful-lessons-english>.

Kaltialo-Heino R., Rimpela M., Marttunen M., Rimpela A. & Ratenen P. (1999). Bullying, depression and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *BMJ*, 319, 348–50.

Kapıcı, E. G. (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.

Kapıkıran, N. A. ve Fiyakalı, C. (2005). Lise Öğrencilerinde Akran Baskısı ve Problem Çözme.

Karataş, K., Gencer, T. E., Çalış, N. ve Ege, A. (2016). Öğrenci Sorunlarının Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Değerlendirilmesi. *Sosyal Hizmet Dergisi, Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı*, 71-81.

Karatay, A. (2015). Yöntem ve Kuramlara Giriş. İçinde A. Karatay (Çeviri Ed.), *Sosyal Hizmet Kuram ve Yöntemleri*. Ankara: Nika yayınevi.

Karakaya, S. (2012). İlköğretim Okullarında Ailenin Eğitime Katılımı ve Okul Sosyal Hizmeti. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.

Kartal, H. ve Bilgin, A. (2009). Bullying and school climate from the aspects of the students and teachers. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*. 36, 209-226.

Kaya, F. (2009). *Lise Öğrencilerinde Saldırgan Davranışların Ortaya Çıkışına Katkıda Bulunan Faktörlerin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kılıç, E. (2014). *Aile Danışmanlığında Yeni Bir Model: Okul Temelli Aile Danışmanlığında Sosyal Hizmetin Rolü ve Önemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kılıç, N. (2009). İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Yordanması (Konya İli Cihanbeyli İlçesi Merkez Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kılıçcı, Y. (2006). *İlköğretimde Rehberlik*. İçinde Kuzgun, Y. (Ed). 6-15 Yaş Öğrencilerinin Gelişimsel Güçleri ve Kişilik Gelişimini Kolaylaştırma, (s. 34), Ankara: Nobel Yayınları.

Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S. ve Gould, M. S. (2007). Bullying, Depression, and Suicidality in Adolescents. *J. AM. ACAD. Child Adolesc. Psychiatry*, 46(1), 40-49.

Koç, M. (2004). Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 231-256.

Kulaksızoğlu, A. (2017). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kurt, K. (2015). *Duygu ve Davranışlarımızın Patronu Olmak*. Nörokey Yayınevi: İstanbul.

Pişkin, M. (2006). İlköğretimde Rehberlik. Kuzgun, Y. (Ed), içinde Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi (s. 108). Ankara: Nobel Yayınları.

Külcü, D. P. (2015). *Çocuklarda Akran Zorbalığı ve Benlik Saygısının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

M.C. Aalsma ve J.R. Brown. (2008). What is Bullying. *Journal of Adolescent Health* 43, 101.

M.E.B. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2008). Öğrencilerin Şiddet Algısı.

Mağden, D. ve Yaban, E. H. (2016). Çevre Yoksunluğuna Bağlı Engellenen 8-12 Yaşındaki Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi İİBF Sosyal Hizmet Bölümü Yayını, Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 27(1), 25-40.

Mermer, F. (2012). *Orta Öğretim Öğrencilerinde Akran Çatışmasının İncelenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. Yayımlandığı Resmi Gazete Tarihi: 17.04.2001. Yayımlandığı Resmi Gazete Sayısı: 24376.

Morrison, G.M., Furlong, M.J. ve Morrison, R.L. (1994). School Violence to School Safety: reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review*. 23 (2), 236-256.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Morton, B. S. ve Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*. 285(16), 2094-2100.

National Association of Social Worker (NASW), (2012:1). NASW Standards for School Social Work Services.

OECD, (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris. Erişim tarihi: 10.02.2017, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.

Olweus, D. ve Solberg, C. Bullying among children and young people I nformation and guidance for parents. https://www.bufile.no/global/Bullying_among_children_and_young_people.pdf, Erişim tarihi: 09.05.2018.

Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.

Olweus, D. A. (2010). Bullying in schools: Facts and Intervention. *Article in Kriminalistik*, ss. 1-29.

Olweus, D.(1993). Victimization by peers: Antecedent and Long Term Outcomes. Social Withdrawal, İnhibition and Shyness in Childhood. *Social Development*. 6(1),315-341.

Ögel, K., Tarı I. ve Yılmazçetin, E. C., (2005) Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme. *Yeniden Sağlık ve Eğitim Özel Sayısı*, 17, 1-65.

Özada, A. ve Şahin, G. (2017). Okul Ortamlarında Çatışma Çözümleme, *Uluslararası Sosyal Hizmet Kongresi (USHK17):Ankara*, Sosyal Sorunlar ve Sosyal Hizmetin Geleceği, 29-31.05.2017.

Ergene, T. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Özbay, Y. ve Erkan, S. (Ed.) içinde, Psikososyal Gelişim, (ss. 127), Ankara, Pegem Yayınları.

Özbesler, C. ve Duyan, V. (2009). Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet. “*Social Work in School Settings*” *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (154), 19-25.

Özden, S. A. (2015). Sistem Kuramı ve Ekolojik Yaklaşım. İçinde A. Karatay (Çeviri Ed.), *Sosyal Hizmet Kuram ve Yöntemleri*. Ankara: Nika yayınevi.

Özgür, G., Yörükoğlu, G. ve Arabacı, L. B. (2011). Lise Öğrencilerinin Şiddet Algıları, Şiddet Eğilim Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60.

Özkan, Y. (2017). *Okul Sosyal Hizmeti Bir Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Nika Yayınevi.

Özmen, H., Sözbilir, M., Karamustafaoğlu, O., Akarsu, B., Tural, G. ve Demirbaş, M. (2016). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Metin, M. (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.

Patchin, J.W. ve Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148–169.

Peker, A. (2015). Ergenlerin Saldırganlık ve Siber Zorbalık Davranışları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 61, 323-336.

Pinheiro, P.S. (2006). Violence against Children in schools and educational settings. In World Report on Violence against Children. United Nations Secretary-General's Study on Violence against Children. 111-143.

Pişkin, M. (2002) Okul zorbalığı, tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2, 531-562.

Raskauskas, J. ve Stoltz, D. A. (2007) Involvement in Traditional and Electronic Bullying Among Adolescents, *Developmental Psychology*, 2007, 43 (3), 564 –575.

Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in school. *Canada Journal Psychiatry*, 48(9), 583-590.

Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools: and what to do about it*. ACER press.

Rigby, K. ve Slee, P. T. (1991). Bullying Among Australian School Children: Reported Behavior and Attitudes Toward Victims. *The Journal of Social Psychology*, 13(5), 615-627.

Rogers, C. R. (1983). Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir. (Akkoyun, F. Çev.), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16, 103-124.

Roland, E. ve Galloway, D. (2202). Classrom Infulences On Bullying. *Centre for Behavioural Research*, 44 (3), 299-312.

Salmivalli, C. (1999). Participant Role Approach to School Bullying: Implications for Interventions. *Journal of Adolescence*. 22, 453-459, available online at <http://www.idealibrary.com>.

Salmivalli, C. (2002). Is there an age decline in victimization by peers at school? *Educational Research*, 44(3), 269–277.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the Peer Group: A Review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120.

Sarıtaş, M. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinde Gözlenen Zorba Davranışların Aile Sorunlarına Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Satan, A. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorba Davranış Eğilimlerinin Okul Türü Ve Bazı Sosyo Demografik Değişkenler İle İlişkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Satan, A. (2011). Okulda Zorbalığın Aktörleri, *Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi*, 3(10), 55-66. Erişim tarihi: 11.12.2017, <http://www.turansam.org>.

Selcik, O. (2017). *Okul Sosyal Hizmeti Bir Uygulama Kılavuzu*. İçinde: Uygulamayı Değerlendirme, (Çeviri Editörü: Yasemin Özkan), Ankara, Nika Yayınevi.

Seyitoğlu, M. ve Gül, Ş. ‘‘Gel, Akran Gibi Anlaşalım!’’ Bölgesel Çocuk Hakları Notları Serisi: Marmara Bölgesi.

Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin Kendilik Algılarının Anne Baba Tutumları ve Bazı Faktörlerle İlişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*.2(1), 1-19. Erişim, <http://efdergi.yyu.edu.tr>.

Shariff, S. (2005). Cyber-dilemmas in the new millennium: School obligations to provide student safety in a virtual school environment. *McGill Journal of Education*, 40(3), 461-477.

Sharp, S., Thompson D. ve Arora,T. (2000). How long before it hurts? Aninvestigation into long term bullying. *School Psychology Internatinoal*, 21(1):37-46.

Siyez, D. M. ve Kaya, A. (2011). Akran Zorbalığı Gruplarında Empatik Eğilim. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23-43.

Slee, P. T. (1995). Bullying: Health Concerns of Australian Secondary School Students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 5(4),215-224.

Smith, P. K. ve Ananiadou, K. (2003). *The Nature of School Bullying. Journal of Applied Psychoanalytic Studies*. 5(2), 189-209.

Smith, P. K. ve Myron, R. (1998). Parenting and School Bullying. *Article in Clinical Child Psychology and Psychiatry*. 3(3), 405-417.

Spade, A. J. (2007). The Relationship Between Student and Self-Esteem.

Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. Figen, Çok (Yayıma hazırlayan), İstanbul: İmge Kitabevi.

Stop Violence in Schools! The Scope and Impact of Bullying.

Stopbullying.gov (n.d.). The Roles Kids Play. Retrieved from <https://www.stopbullying.gov/what-is-bullying/index.html>, Erişim tarihi: 16.12.2017.

Sutton, J., Smith, P. K. ve Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435–450.

Tamer, N. (2014). *Ergenlerin Teknolojik Zorbalık Algıları ve Buna Yönelik Teknolojik Zorbalık Farkındalığı Eğitimi: Pilot Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tatlıhoğlu, M. (2016). Okullarda Şiddet ve Zorbalık: Risk faktörleri, Koruma, Önleme ve Müdahale Hizmetleri: Konya Örneği, *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209-231.

Taylor, B. O. (1990). "Definition of the Effective Schools Model or Process." UW-Madison: National Center for Effective Schools Research and Development.

TBMM. Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğitimi ile Okullarda Meydana Gelen Olaylar ile İlgili Meclis Araştırma Komisyon Raporu, 13/04/2007, s.sayısı:1413, (10/337,343,356,357).

Dalglish, R.J. (1993). Babesiosis. İçinde K.S. Warren (Ed.), *Immunology and Molecular Biology of Parasite Infections*. Oxford: Blackwell; 352-383. Önce bölümle ilgili sonra "İçinde" daha sonra yıl hariç kitapla ilgili kısımları ve bölümün sayfa numaralarını ver

Teyfur, M. (2014). Basında Yer Alan Okullarda Şiddet İle İlgili Olayların Değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 13(4), 1311-1330.

The Olweus Bullying Prevention Program, U.S, (2014). Second Edition, Hazelden Publishing.

The Programme for International Student Assessment (PISA), (2006). www.pisa.oecd.org. Erişim tarihi: 18.11.2017.

Thompson, N. (2016). *Kuram ve Uygulamada Sosyal Hizmeti Anlamak*. Öntaş, Ö. C. ve Eren, B. O. (Çeviri Editörleri), Ankara: Dipnot yayınları.

Tıprıdamaz-Sipahi, H. (2008). *İzmir İli Bornova İlçesinde İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinde Akran Zorbalığı, Etkileyen ve Eşlik Eden Faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tomanbay, İ. (1999). *Sosyal Çalışma Sözlüğü*. Selvi Yayınevi: Ankara.

Tomanbay, İ. (2007). *Sosyal Olmak*. SABEV Yayınevi: Ankara.

Topçu, Ç. ve Baker, Ö. E. (2016). Zorbalığa Uğrayan Ergenlerin Yardım Alma Davranışı ve Yardım Kaynakları. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 127-145.

Totan, T. ve Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*. 8 (2), 53–68.

Tshotsho, N., Thwala, S. K. (2015). The Effects of Bullying on Teenage Girls in Swaziland High Schools. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 179-184. Erişim tarihi, 21.12.2017, <http://jets.redfame.com>

Tuzgöl, M. Ana-Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2(14). 39-48.

Türktaş, Ş. (2013). *Zorbalıkla Başetmeye Yönelik Akran Destek Programının Ortaokul 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalıkla Baş Etme Becerilerine Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Uludağlı, N. P. ve Uçonak, Z. (2005). Akran Zorbalığı Gruplarında Yalnızlık ve Akademik Başarı ile Sosyometrik Statüye Göre Zorba/Kurban Davranış Türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*. 20 (56), 77-92.

Uysal, A. (2003). *Şiddet Karşıtı Programlı Eğitimin Öğrencilerin Çatışma Çözümleri, Şiddet Eğilimleri ve Davranışlarına Yansıması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Wang, J., Ronald, J. I. ve Nansel, T. R. (2009). Scholl Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber, National Institutes of Health, *Journal of Adolescent Health*, 45, 368–375.

Wei, H., Williams, J. H. (2004). Relationship Between Peer Victimization and School Adjustment in Sixth-Grade Students: Investigation Mediation Effects. *Violence and Victims*. 19(5), 557-572.

Williams K, Chambers M, Logan S ve Robinson D. (1996). *Association of common health symptoms with bullying in primary school children. BMJ*, 313, 17-9.

Williams, K., Chambers, M., Logan, S., Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *BMJ*, 313, 17–19.

Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., ve Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673–696.

www.sosyalarastirmalar.com, DoiNumber:<http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1800>.

Yaban, E. H. (2010). *Ergenlerin Arkadaşlık Niteliği, Ebeveynlerden ve Okul Ortamında Öğretmenden Algılanan Destek ile Akran Zorbalığı/ Zorbalığa Maruz Kalma Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yalom, I. D. (G. Ed.), Steiner, H. (Ed.). (2007). *Okul Çağı Çocuklarının Terapisi*. (Çev: Şallı, Y.Ö.), Prestij Yayınları: İstanbul.

Yaman, E., Eroğlu ve Y., Peker, A. (2011). *Başaçıkma Stratejileriyle Okul Zorbalığı ve Siber Zorbalık*. İstanbul: Kaknüs yayınları.

Yaman, Ö. M. (2016). *Apaçi Gençlik-Gençlerin Toplumsal Davranış ve Yönelimleri: İstanbul'da "Apaçi" Alt kültür Grupları Üzerine Nitel Bir Çalışma*. İstanbul: Bir Yayıncılık.

Yavuzer, H. (2016a). *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2016b). *Çocuk ve Suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, Y., Karatas, Z., Civilidag, A. ve Gundogdu, R. (2014). The role of peer pressure, automatic thoughts and self-esteem on adolescents' aggression. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 61-78.

Yavuzer, Y. ve Karataş, Z. (2012). Ergenlerde Otomatik Düşünceler ile Fiziksel Saldırganlık Arasındaki İlişkide Öfkenin Aracı Rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(),1-7.

Yavuzer, Y. ve Üre, Ö. (2010). Saldırganlığı Önlemeye Yönelik Psiko-Eğitim Programının Lise Öğrencilerindeki Saldırganlığı Azaltmaya Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 389-405.

Yeşilyakalı, E. (2016). Okul Sosyal Hizmeti Uygulamasında Yaklaşım ve Model Örnekleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 135-152.

Yıldırım, P. K. (2003). *Çıkamaz Sokak: okulda şiddet ve zorbalık*. İstanbul: Nobel yayınları.

Yıldırım, R. (2012). Akran Zorbalığı. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-51.

Yıldız, E. Ç. ve Sümer, Z. H. (2010). Saldırgan Davranışlarını Yordamada Çevresel Risk, Çevresel Güvenlik ve Okul İklimi Algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (34), 161-173.

Yolcuoğlu, İ. G. (2013). *Bireylerle, Ailelerle, Gruplarla ve Toplumla Sosyal Hizmet*. İstanbul, Nar Yayınevi.

Yurttaş, A. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile algıladıkları anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Kadıköy ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Zaklama, C. (2003). *The Bullying Spectrum in Grade Schools: Parents, Teachers, Child Bullies and their Victims*. Yayınlanmamış Master Tezi, McGill University, Montreal, Canada.



6. FORMLAR

LİSELİ GENÇLERDE AKRAN ZORBALIĞI

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Arkadaşlar,

Bu anket çalışması Borçka İlçesi Merkez Liselerinde okumakta olan öğrencilerin akran baskısı ve zorbalığını betimlemeyi amaçlamaktadır. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımızca saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır.

İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

BİRİNCİ BÖLÜM

- Cinsiyetiniz nedir?
() Erkek () Kadın
- Yaşınız: ()
- Kardeş sayınız: ()
- Annenizin eğitim durumu nedir?
() Okur- yazar değil () İlkokul
() Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü
- Annenizin mesleği nedir?
() Ev Hanımı () Memur () İşçi () Emekli
- Babanızın eğitim durumu nedir?
() Okur- yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise
() Üniversite () Lisansüstü
- Babanızın mesleği nedir?
() Esnaf () Memur () İşçi () Emekli () Çalışmıyor
- Ailenizin aylık geliri hangi aralıktadır?
() 0- 2000 TL () 2001-3999 TL () 4000 TL ve üzeri
- Okuduğunuz lise hangisidir?
() Borçka Anadolu Lisesi
() Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
() Osman Bakır İmam Hatip Anadolu Lisesi
() Şehit Savaş Gedik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
- Kaçıncı sınıftasınız?
() 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf
- Okulunuzdan memnun musunuz ?
() Evet () Hayır
- Geçen yılki akademik başarınız nasıldı?
() Takdir aldım () Teşekkür aldım () Doğrudan geçtim
() Sorumlu geçtim () Aynı sınıfı tekrar okuyorum
- Disiplin cezası veya uyarı aldınız mı?
() Evet () Hayır
- Arkadaşlarınızla sorun yaşadığınızda ilk önce kiminle paylaşırsınız?
() Ailem () Arkadaşım () Öğretmenim () Okul idaresi
- Sorunlarınızı çözmede kimden yardım alırsınız?
() Kendim çözerim () Arkadaşlarımdan () Öğretmenlerimden () Ailemden
- Ailenize arkadaşlarınızla yaşadığınız sorunları paylaşabiliyor musunuz?
() Evet () Hayır
- Aileniz size çözüm bulmada destek olabiliyor mu?
() Evet () Hayır
- Anne - babanızın çocuk yetiştirme tutumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
() Baskıcı ve otoriter () Demokratik () Aşırı koruyucu () İlgisiz
- Herhangi bir arkadaşınızla sorun yaşasanız ve siz haklı olsanız ne yaparsınız ?
() Şikayet ederim () Susarım () Kızdığımı belli etmem () Kavga ederim () Küfredirim
- Birine öfkeli olduğunuzda ne yaparsınız ?
() Öfkemi belli etmem () İçime kapanırım () Ağlarım
() Saldırım
- Arkadaşlarınızın zorbaca davranışına hiç hedef oldunuz mu?
() Evet () Hayır
- Siz arkadaşlarınıza zorbaca davranıyor musunuz ?
() Evet () Hayır
- Sizce öğrenciler arasında şiddet ve zorbaca davranışlar en çok nerde görülüyor?
() Sınıfta () Koridorda () Tuvalette () Kantinde
() Okul bahçesinde () Okul yolunda

AKRAN ZORBALIGINI BELIRLEME OLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler; Sorular “Hiçbir zaman” dan “Birden fazla”ya doğru derecelendirmeli olarak verilmiştir. Seçeneklerden birine (X) işareti koyarak cevaplandırınız. Sizden alınan | tüm bu bilgiler kesinlikle gizli kalacaktır ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır.

SORU NO	SORULAR					Peki sen bu davranışı ne kadar yapıyorsun?		
		Hiçbir zaman	Bir kere	Birden fazla		Hiçbir zaman	Bir kere	Birden fazla
1	Beni tekmelerler.							
2	Canımı acıtırlar.							
3	Beni döverler.							
4	Arkadaşlarımla aramı bozmaya çalışırlar.							
5	Arkadaşlarını bana karşı kaşırtmaya çalışırlar.							
6	Başkalarının benimle konuşmasına engel olurlar.							
7	Bana isimler takarlar.							
8	Görünüşümle alay ederler.							
9	Herhangi bir nedenden dolayı benimle alay ederler.							
10	Bana küfür ederler.							
11	İzinim olmadan bana ait eşyaları alırlar.							
12	Bana ait eşyalara bilerek zarar verirler.							
13	Bana ait eşyaları çalarlar.							
14	Bana ait bir şeyi kırıp bozmaya çalışırlar.							
15	Öğretmenlerle başımı derde sokmaya çalışırlar.							
16	Bana vuracaklarını söyleyerek tehdit ederler.							
17	Çelme takıp beni düşürmeye çalışırlar.							
18	İnançlarımla alay ederler.							
19	Bana “gerçek”, “aptal” vb. sözler söylerler.							

SORU NO	SORULAR					Peki sen bu davranışı ne kadar yapıyorsun?		
		Hiçbir zaman	Bir kere	Birden fazla		Hiçbir zaman	Bir kere	Birden fazla
20	Hakkında yalan söylerler.							
21	Paramı çalarlar.							
22	Beni okulu asmaya zorlarlar.							
23	Bana bir şeyler fırlatırlar.							
24	Beni çeşitli vurucu ve kırıcı aletlerle tehdit ederler.							
25	Beni o kadar çok korkuturlar ki onlardan uzak dururum.							
26	Bana çirkin saldırılarda bulunurlar.							
27	Beni utandırmaya çalışırlar.							
28	Beni yapmadığım şeylerden dolayı suçlarlar.							
29	Konuşma biçimimle alay ederler.							
30	Okula giderken ya da okuldan dönerken beni rahatsız ederler.							
31	Benim herhangi bir etkinlikte yer almama engel olurlar.							
32	Bana tükürürler.							
33	Üstümü başımı kirletirler.							
34	Grup halinde üstüme gelip beni rahatsız ederler.							
35	Hakkında dedikodu çıkarırlar.							
36	Bana yumaruk atarlar.							



7. ETİK KURUL KARARI



T.C.
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı :78646441-050.01.04-
Konu :Etik Kurul Kararı

BORÇKA ACARLAR MESLEK YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 08.01.2018 tarihli ve 2018/1 nolu oturumunda alınan karara ilişkin Etik Kurul Toplantı Tutanağı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Hüseyin PEKER
Rektör Yardımcısı

EK :
Etik Kurul Kararı (1 Adet)

DAĞITIM
Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığına
Borçka Acarlar Meslek Yüksekokulu
Müdürlüğüne
Artvin Meslek Yüksekokulu Müdürlüğüne

**T.C.
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU TOPLANTI TUTANAĞI**

OTURUM : 2018/01

08.01.2018

Artvin Çoruh Üniversitesi Etik Kurulu, "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nin 8. maddesi uyarınca Kurul Başkanı Prof. Dr. Hüseyin PEKER başkanlığında toplanarak,

KARAR NO 1: Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Yalçın KANBAY'ın "Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algıları ve Şiddet Eğilimlerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmada yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

KARAR NO 2: Üniversitemiz Borçka Acarlar Meslek Yüksekokulu Sosyal Hizmetler Programı öğretim elemanı Öğr. Gör. Nurullah YELBOĞA'nın "Gençlerde Akran Zorbalığı" başlıklı çalışmada yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

KARAR NO 3: Üniversitemiz Artvin Meslek Yüksekokulu Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programı öğretim elemanı Öğr. Gör. Hüriye SUBAŞI'nın "Üniversite Öğrencilerine Göre Artvin Çoruh Üniversitesinin Kurum İmajı" başlıklı çalışmasının Kurumumuz tarafından daha önce yapılan ve stratejik plan doğrultusunda düzenli aralıklarla yapılmaya devam edecek olan çalışmalarla benzer nitelikte olduğu tespit edilmiş olup; ilgilinin çalışması özgün nitelik taşımadığından, yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygun olmadığına oy birliği ile karar verildi.

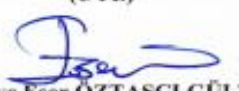

Prof. Dr. Hüseyin PEKER
Etik Kurul Başkanı


Prof. Dr. Zafer ÖLMEZ
Başkan Yardımcısı
(ÜYE)

Prof. Dr. Abdulkuddüs BİNGÖL
(ÜYE)
(izinli)


Prof. Dr. Ali ÜREN
(ÜYE)

Prof. Dr. Enver TÖRE
(ÜYE)
(katılmadı)


Prof. Dr. Rukiye Eser ÖZTAŞCI GÜLTEKİN
(ÜYE)


Prof. Dr. Özgür EMİNAĞAOĞLU
(ÜYE)


Av. Emine ACAR
(RAPORTÖR)

8. İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI

LİSELİ ÖĞRENCİLERİ AKRAN ZORBALIĞINA İTEN
NEDENLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE OKUL SOSYAL
HİZMETİ BAĞLAMINDA ÇÖZÜM ÖNERİLERİNİN SUNULMASI

ORJINALLIK RAPORU

% 12	% 10	% 5	% 5
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
2	ejercongress.org İnternet Kaynağı	% 1
3	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
4	halksagligiokulu.org İnternet Kaynağı	<% 1
5	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	egitimvebilim.ted.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
7	mebk12.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
8	sunumerkezi.com İnternet Kaynağı	<% 1

9. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı	Nurullah	Soyadı	Yelboğa
Doğ.Yeri	Derele/BATMAN	Doğ.Tar.	01.02.1986
Uyruğu	T.C.	TC Kim No	
Email	nurullah_yel06@artvin.edu.tr	Tel	

Eğitim Düzeyi

	Mezun Olduğu Kurumun Adı	Mez. Yılı
Doktora		
Yük.Lis.	İstanbul Üniversitesi – Sosyal Hizmet	2018
Lisans	Hacettepe Üniversitesi – Sosyal Hizmet	2012
Lise		

İş Deneyimi (Sondan geçmişe doğru sıralayın)

	Görevi	Kurum	Süre (Yıl - Yıl)
1.	Öğr. Gör.	Artvin Çoruh Üniversitesi	2015-
2.	Sosyal Çalışmacı	Siirt AFAD	2013-2015
3.	Sosyal Çalışmacı Özel Batman Şifa Bakım Merkezi	Siirt İlAfet ve Acil Durum Müdürlüğü	2012-2013

Yabancı Dilleri	Okuduğunu Anlama*	Konuşma*	Yazma*	KPDS/ÜDS Puanı	(Diğer) Puanı
İngilizce	İyi	İyi	İyi	66.25	

*Çok iyi, iyi, orta, zayıf olarak değerlendirin

	Sayısal	Eşit Ağırlık	Sözel
LES Puanı			
(Diğer) Puanı		73.5	

Bilgisayar Bilgisi

Program	Kullanma becerisi

Yayınları/Tebliğleri Sertifikaları/Ödülleri

Özel İlgi Alanları (Hobileri):