

**SPORA KATILAN VE KATILMAYAN LİSE ÖĞRENCİLERİNDE
OKULA YÖNELİK TUTUM VE AKRAN ZORBALIĞINA MARUZ
KALMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ: AKSARAY İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İrem Kübra DEMİREZEN

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

BEDEN EĞİTİMİ VE SPORANABİLİM DALI

**MERSİN
Temmuz - 2020**

**SPORA KATILAN VE KATILMAYAN LİSE ÖĞRENCİLERİNDE
OKULA YÖNELİK TUTUM VE AKRAN ZORBALIĞINA MARUZ
KALMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ: AKSARAY İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İrem Kübra DEMİREZEN

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**Danışman
Prof. Dr. Zekai PEHLEVAN**

**MERSİN
Temmuz - 2020**

ETİK BEYAN

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,
- Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi

beyan ederim.

ETHICAL DECLARATION

This thesis is prepared in accordance with the rules specified in Mersin University Graduate Education Regulation and I declare to comply with the following conditions:

- I have obtained all the information and the documents of the thesis in accordance with the academic rules.
- I presented all the visual, auditory and written informations and results in accordance with scientific ethics.
- I refer in accordance with the norms of scientific works about the case of exploitation of others' works.
- I used all of the referred works as the references.
- I did not do any tampering in the used data.
- I did not present any part of this thesis as an another thesis at Mersin University or another university.
- I transfer all copyrights of this thesis to the Mersin University.

20 Temmuz 2020 / 20 July 2020

İmza

İrem Kübra DEMİREZEN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, spora katılan ve katılmayan lise öğrencilerinin okula yönelik tutum ve akran zorbalığı düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırma grubunu 932 lise öğrencisi oluşturmaktadır (%50,9; n=474 kadın ve %49,1; n=458 erkek). Veriler 'Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği' ve 'Okula Yönelik Tutum Ölçeği' ile 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz dönemi içerisinde toplanmıştır. Araştırmaya ilişkin etik kurul raporu Mersin Üniversitesi Etik Kurul biriminden alınmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, çift yönlü varyans analizi (MANOVA); iki bağımsız grubun karşılaştırılmasında ise nonparametrik testlerden olan Mann-Whitney U testi ve Pearson korelasyon istatistik teknikleri kullanılmış ve hata payı 0,05 olarak alınmıştır.

Yapılan analiz sonuçlarına göre "*cinsiyet*" ve "*spora katılım*" değişkenleri açısından gruplar arasında okula yönelik tutum ve akran zorbalığı ölçeği toplam puanlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0.05$); *cinsiyet*spora katılım* değişkenlerinin bir arada değerlendirildiğinde ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). "*Spora katılım*", "*akademik başarı*" ve "*spora katılım*akademik başarı*" değişkenleri açısından bakıldığında ise okula yönelik tutum ve akran zorbalığı toplam puanlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Spor türü (bireysel-takım) değişkeni açısından okula yönelik tutum ölçeği toplam puanlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yokken ($p>0.05$), bireysel sporlarda akran zorbalığı ölçeği "*kişisel eşyalara saldırı*" alt boyutunda takım sporlarına katılım sağlayan bireylere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0.05$). "*Spor yaşı*" değişkeni ile "*okula yönelik tutum ölçeği toplam puanları*" ($r=.133$; $p<0.01$) pozitif yönde, "*kişisel gelişimin engeli olarak okul*" ($r=-.113$; $p<0.05$) ve "*kişisel gelişimi destekleyen olarak okul*" ($r=-.158$; $p<0.05$) alt boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki görülmektedir ($p<0.05$). Spor yaşı değişkeni ile akran zorbalığı ölçeği toplam puanı ve alt boyutları arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Sonuç olarak cinsiyet ve spora katılım durumunun hem okula yönelik tutum hem de zorbalığa uğrama noktasında önemli etken olduğu, özellikle bireysel sporlarla uğraşan bireylerin daha fazla akran zorbalığına uğradığı görülürken, spor yaşı arttıkça öğrencilerin okula yönelik tutumlarında olumlu yönde gelişmeler yaşandığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akran Zorbalığı, Okula Yönelik Tutum, Spora Katılım

Danışman: Prof. Dr. Zekai Pehlevan, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Mersin Üniversitesi, Mersin.

ABSTRACT

The aim of the study is to examine high school students' attitude, participating in and not participating in sports, towards school attitude and peer bullying levels according to some demographic variables. The research group consists of 932 high school students. (50,9%; n=474 woman ve 49,1%; n=458 man). Data were collected in the fall semester of the 2019-2020 academic year with 'the Peer Bullying Scale' and 'School Attitude Scale'. Ethics committee report regarding the research was obtained from the Mersin University Ethics Committee unit, descriptive statistics, Multivariate analysis of variance (MANOVA) in data analysis; In comparison of the two independent groups, Mann-Whitney U test and pearson correlation statistical techniques, which are nonparametric tests, were used and the margin of error was taken as 0.05.

According to the results of the analysis, there was a statistically significant difference between the groups in terms of "gender" and "participation in sports" between the groups in terms of the Peer Bullying Scale and School Attitude Scale ($p < 0.05$); When gender and sport participation variables are evaluated together, it is seen that there is no statistically significant difference between groups. ($p > 0.05$) In terms of "participation in sports" and "academic achievement variables", it was found that there was no statistically significant difference between the groups in terms of the Peer Bullying Scale and School Attitude Scale total scores. While there was no statistically significant difference between the groups in terms of the type of sport (individual-team) variable in the attitude scale towards the school ($p > .05$) Peer Bullying scale in individual sports is higher in the sub-dimension of "attack on personal belongings" than the individuals who participate in team sports. "Sports age" variable and "total scores of attitude scale towards school" ($r = .133$; $p < .01$) positively, "school as a barrier of personal development" ($r = -.113$; $p < .05$) and there is a negative correlation between the sub-dimensions of school" ($r = -.158$; $p < .05$) as supporting development. "Sports age" variable and "total scores of attitude scale towards school" ($r = .133$; $p < .01$) positively, "school as a barrier of personal development" ($r = -.113$; $p < .05$) and "there is a negative correlation between the sub-dimensions of school" ($r = -.158$; $p < .05$). It was observed that there was no significant relationship between the sport age variable and the total score and sub-dimensions of the Peer Bullying Scale. ($p > 0.05$).

As a result, while it is seen that gender and participation in sports are important factors in both attitude towards school and being bullied, especially individuals who deal with individual sports have more Peer Bullying, and as the age of sports increases, there is a positive development in students' attitudes towards school.

Keywords: Peer Bullying, School Attitude, Sports Participation

Advisor: Prof. Dr. Zekai Pehlevan, Physical Education and Sports, Mersin Üniversitesi, Mersin.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimime başladığım günden bugüne kadar bilgi ve birikimini paylaşmış, bunun yanı sıra odasını ve kütüphanesini açan, her zaman destek olan, bugünlere ulaşmam noktasında bana her daim rehberlik ederek, bu tezin ortaya çıkmasında çok büyük katkıları olan danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Zekai PEHLEVAN'a çok teşekkür ederim.

Bu tezin sunulması, oluşturulması sürecinde değerli katkılarıyla yön veren tez jürisine katılarak desteklerini sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Cenk TEMEL ve Dr. Öğr. Üyesi Elif Nilay ADA'ya çok teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca her daim yanımda olan lisans hocalarım ve yüksek lisansta üzerimde emeği geçen tüm hocalarıma teşekkürü borç bilirim. Ayrıca yüksek lisans eğitimim süresince bana ev arkadaşlığı ederek desteklerini esirgemeyen Dilek Mercan YURT'a, Şeyma Nur BİRCAN'a ve tanıştığımız günden itibaren beni ailesinin bir üyesi olarak gören değerli ablam Saadet YILDIZ'a çok teşekkür ederim. Araştırmamın uygulama aşamasında bana destek sağlayan, yarınlarımızın en büyük güvencesi genç kadın ve genç erkek öğrencilere, anlayışlı yaklaşımlarıyla bana yardımcı olan sevgili beden eğitimi öğretmenlerine sonsuz destekleri için teşekkür ederim.

Zorlu süreçte maddi ve manevi desteğini asla esirgemeyen, başardım diyebildiğim her anımda yanımda olan değerli anne ve babama sonsuz şükranlarımı sunarım. Yapamam dediğim anlarda beni teselli ettiğiniz, bana her zaman güvendiğiniz için teşekkür ederim. İkizim, diğer yarım Nurhan Büşra DEMİREZEN'e varlığıyla her zaman bana destek olması ve yüksek lisans eğitimim süresince hem ev hem de okul arkadaşlığı ettiği için çok teşekkür ederim. Canım kardeşlerim Buğra DEMİREZEN ve Batuhan DEMİREZEN'e beni her zaman dinledikleri, ellerinden geldiği sürece teknik destek oldukları için teşekkür ederim. Sizler her biriniz iyi ki varsınız.

Son olarak; başarabileceğime dair inancımı her daim dinç tutma noktasında sakinliği ile bana umut olan, sabır ve sevgisi ile her zaman destek sağlayan yol arkadaşım Erhan IŞIKDEMİR'e çok teşekkür ederim.

İrem Kübra Demirezen

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	i
ONAY.....	ii
ETİK BEYAN	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
1. GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı	4
1.3.Problem Cümlesi ve Alt Problemler	4
1.3.1. Alt Problemler.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Araştırmanın Sayıtları	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.7. Tanımlar.....	5
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR/ ALANYAZIN	6
2.1. Spor	6
2.1.1. Sporun Bireyin Gelişimindeki Rolü.....	7
2.1.2. Spor ve Psikolojik Etki.....	8
2.1.3. Spor ve Sosyal Etki.....	8
2.1.4. Spor ve Fizyolojik Etki.....	8
2.2. Okul.....	9
2.3. Tutum.....	10
2.3.1. Okula Yönelik Tutum	11
2.3.2. Okula Yönelik Tutum Üzerinde Akran ve Öğretmen Etkisi.....	13
2.4. Zorbalık	15
2.4.1. Zorbalık Tanımı.....	15
2.4.2. Geçmişten Günümüze Zorbalık Sınıflandırması	16
2.4.3. Zorbalığın Yaygınlığı	17
2.4.4. Zorbalık Statüleri ve Özellikleri.....	18
2.4.4.1. Zorba Öğrencilerin Özellikleri.....	19
2.4.4.2. Kurban Öğrencilerin Özellikleri.....	20
2.4.4.3. Zorba/Kurban Öğrencilerin Özellikleri	21
2.4.4.4. Zorbalığa Katılmayan Öğrencilerin Özellikleri	22
2.4.4.5. Zorbalık, Saldırganlık, Şiddet İlişkisi	22
2.4.4.6. Zorbalığın Sonuçları.....	23
2.4.4.7. Zorbalık ve Okul Ortamı.....	24
2.5. Okul Zorbalığının Tanımı.....	26
2.5. Zorbalığın Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi.....	27
2.5.1. Zorbalığın Cinsiyetle İlişkisi.....	27
2.5.2. Zorbalığın Yaş ve Sınıf Düzeyi İlişkisi	28
2.5.3. Zorbalığın Akademik Başarı İle İlişkisi.....	29
3. YÖNTEM.....	30
3.1. Araştırmanın Modeli.....	30
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	30
3.2.1. Evren ve Örneklem	30
3.2.2. Veri Toplama Süreci /İşlem Yolu	32
3.2.3. Veri Toplama Araçları.....	33
3.2.4. Verilerin Analizi	34

4. BULGULAR	35
5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	46
KAYNAKLAR.....	53
EKLER.....	62
ÖZGEÇMİŞ.....	67



TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 3.1. Evren ve örnekleme ilişkin okul ve öğrenci dağılımı	31
Tablo 3.2. Araştırmaya katılanların cinsiyete göre biyolojik yaş ve spor yaş ortalamaları.....	31
Tablo 3.3. Araştırma grubuna ait demografik özellikler	32
Tablo 4.1. Katılanların ölçek puanlarına ilişkin ranj, aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri	35
Tablo 4.2. Hata varyansları homojenlik testi (Levene's test)	36
Tablo 4.3. Çok değişkenli manova tablosu.....	37
Tablo 4.4. Cinsiyet, spora katılım ve cinsiyet*spora katılım değişkenleri bakımından okula yönelik tutum ve akran zorbalığı ölçeğine yönelik anova tablosu	38
Tablo 4.5. Cinsiyet değişkenine yönelik ölçek puan ortalamaları ve standart hata değerleri.....	39
Tablo 4.6. Spora katılım değişkenine yönelik ölçek puan ortalamaları ve standart hata değerleri.....	40
Tablo 4.7. Bağımlı değişkenlere yönelik hata varyansları homojenlik testi (Levene's test)	41
Tablo 4.8. Değişkenlere yönelik manova tablosu.....	42
Tablo 4.9. Spora aktif katılanların spor türü değişkenine göre ölçek puan ortalamaları, standart sapma ve Mann-Whitney U testi sonuçları (n= 461)	43
Tablo 4.10. Katılanların spor yaşı, okula yönelik tutum ve akran zorbalığına yönelik korelasyon tablosu (n= 460)	44

1. GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

İnsan doğası itibariyle yalnız bir varlık olmasına karşın zamanla toplumsal bir varlık haline gelmiş ve varlığını sürdürebilmek içinde diğer insanlarla bir arada yaşamak durumunda kalmıştır. İnsanı birey olmaya iten farklı koşullar olsa bile insan tümüyle bireysel bir varlık demek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Bu bağlamda insanı değerlendirirken toplumdan ayrı düşünmemek gerekmektedir (Bilhan, 1991). Sosyal bir varlık olarak insan, hayatın gereksinimi olarak fizyolojik, psikolojik birçok ihtiyacını karşılama isteği ile birlikte güven içinde hayat sürme, sosyal hayatın bir parçası olarak insanlar ile iletişim halinde olma, bir ortam ya da gruba aidiyet hissetme arzusu içinde sevilen ve saygı duyulan bir birey olarak yaşamını sürdürebilme arzusu içerisindedir (Kılıç, 2009). İnsanın bireysel varlığı, toplumsal varlığı ile ilişkilidir. İnsanın varlığı toplum içerisinde anlamlı duruma gelmektedir (Dewey, 1987).

İnsanların topluluk halinde bulundukları alanlara baktığımız zaman sosyal alanlar, eğitim alanları ve fiziksel aktivite alanları ön plana çıkmaktadır. Özellikle eğitim ve fiziksel aktivite alanları, bireyin sosyal gelişim ile ilgili amaçlarını gerçekleştirebilmesi için hem bireysel hem de toplumsal açıdan önem taşır. Eğitim alanları iyi ve mutlu bir toplum yaratmak için oluşturulan, eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği yerler olurken (Yavuzer, 2009), fiziksel aktivite ve spor alanları bireylerin sosyal bir çevre kazanmaları, kendi beceri ve yeteneklerini sergileyebilecekleri alanlar olarak görülmektedir (İmamoğlu, 1992).

Spor, doğası gereği hareket etmeyi ve bu yolla iletişim kurmayı sağlar. Sporun içinde yer alan oyunlar, psikolojik ve sosyal davranış değişikliklerine olanak sağladığı için insan ilişkilerini iyileştirici ve kolaylaştırıcı becerilerin kazanılmasında etkilidir (Çamlıyer ve Çamlıyer, 2001). Spor bireylerin yaşamında, kişisel ve toplumsal sağlığın korunabilmesi hem koruyucu hem de geliştirici özelliği ile önemli bir yere sahiptir (Devecioğlu ve diğerleri, 2011). Ayrıca bireylerin fiziksel ve psikolojik olarak gelişimlerine destek olan, yarışma ve rekabete dayalı, yardımlaşma duygusunu ön planla çıkarmaya katkı sağlayan, kültürel bir olgu olarak değerlendirilmektedir (Erkal, 1992).

Okul ise gelişim döneminde olan çocuklar için sosyal ortamlardan biridir. Eğitim kurumu olarak yer alan okullar kişilerin akademik anlamda gelişimlerini destekleyen önemli alanlardan biri olmasının yanı sıra hem psikolojik hem de sosyal gelişimleri açısından oldukça önemlidir (Alıcı, 2013). Okul içerisinde beklenen kazanım durumları her ne kadar olumlu olsada zaman zaman şiddet, saldırganlık, okula ve okulun eşyalarına zarar verme, hırsızlık (çalma), vb. istenmeyen olumsuz davranışların da olduğu bir yer haline geldiği görülmektedir (Öğülmüş, 1995).

Hem okul hem de spor ortamlarının en önemli gereksinimlerinden birisi çevre, arkadaş ve akran gruplarıyla olan ilişkilerin yönetilebilmesidir. Gelişim çağında ise öğrenme ile birlikte bilişsel, sosyal ve duygusal değişimler yoğun olarak yaşanmakta ve bu durumun birçok yönden bireylerin çevresiyle olan ilişkilerini etkilediği görülmektedir (Nurmi, 1993; Santrock, 1996).

Okullarda, özellikle de liselerde meydana gelen şiddet ve saldırganlık olaylarının diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda arttığı belirtilmektedir. Yabancı yayınlarda, söz konusu ülkelerdeki olaylarla ilgili ayrıntılı bir biçimde istatistiksel bilgiler sunulmakta ve bu istatistiklere göre okullardaki şiddet ve saldırı olaylarının arttığı vurgulanmaktadır. Ülkemizde bu konuyla ilgili olarak kapsamlı ve güvenilir bir istatistiki bilgi yayımlanmamıştır. Oysa okulların temel işlevlerinden biri, öğrencilere istenmeyen davranışlardan ve modellerden arındırılmış bir çevre sunmaktır. Üstelik okuldaki düzenin sağlanması ve öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri, okullarda eğitim etkinliklerinin sürdürülebilmesinin de ön koşullarından biridir (Durmuş ve Gürkan, 2005).

Bireylerin spor ile saldırganlık dürtüsünü bastırma olanağına sahip olduğu bilinmektedir (Kuru, 2000). Kişi, toplumun normal şartlarda men ettiği saldırgan davranışları spor ile yok edebilir. İnsanlarda otoriteye başkaldırma, baskıya boyun eğmeme gibi isyanların yerine spor faaliyetlerinde bu hırs ve agresif davranışlarda bulunmaktadır. Bu kişiler spor sayesinde zihin ve beden bakımından rakiplerini yenerek tatmine kavuşmaktadırlar. Bazıları da saldırganlık arzularının spor ile boşalmadığına, aksine spor ile bu arzularının daha da arttığını savunmaktadırlar (Şahin, 2003).

Sporda gittikçe artan erdemsiz davranışlar, okullarda beden eğitimi ve spor alanını da etkilemiştir, özellikle 70'li yıllardan sonra, beden eğitimi derslerinin sosyalleştirme yönelimli çerçevesinin Fair-Play'e ilişkin davranışları yeterince garanti altına alamadığı anlaşılmıştır. Bu, okul sporunda kural bilincinin geliştirilmesi üzerinden Fair-Play eğitiminin gerçekleştirilmesi fırsatının kullanılmadığı ya da önemsenmediği anlamına gelmektedir (Yıldıran, 2005). Orhun'a göre günümüzde okulların görevleri çocuk ve gençleri sadece gelecekteki, meslek yaşamlarında ortaya çıkabilecek sorunların üstesinden gelebilecek bilgi, beceri ve yetilerle donatmakla kalmamaktadır. Bunların ötesinde; çocuk ve gençlere ruhsal ve fiziksel olarak en duyarlı oldukları okul çağlarında hoşgörü, demokratik, adil, dayanışmalı, yardımsever, eleştirel düşünen, seven ve haklara saygı türündeki evrensel olarak kabul edilen davranış ve alışkanlıkları kazandırmada; iyiyi, güzeli, doğruyu, erdemliliği, ahlaklı olmayı göstermek ve hatta bunu yaşamak ve yaşayarak öğretmede okullar önemli rol oynamaktadır. Çocuk ve gençlerde dayanışma ve iş birliği duygusunu geliştirmek, onlarda kural bilinci oluşturmak, paylaşım, adalet, hoşgörü ve yardımseverlik gibi insani değerlerle birlikte sporun insan, çevre, doğa ve toplumsal alanlardaki etkisi ve işlevleri konularında bilinçlendirmek okul sporunun en önemli eğitim amaçları ve ilkeleri arasındadır (Orhun, 1992).

Okul ve spor ortamlarının olumlu etkileri ve kazanımları olduğu kadar, bu ortamlarda yaşanan olumsuzluk içeren davranışlarda görmek mümkündür. Özellikle sözlü ve fiili olarak saldırganlık, şiddet eylemleri içeren davranışlar sıklıkla karşılaşılan durumlar olarak görülmektedir. Yapılan araştırmalar bakımından akran grupları arasında bu durumlar göze çarpmaktadır. Özellikle ergenlik dönemi içinde olan bireyler arasında şiddet ve zorbalığa maruz kalma durumu daha yüksek orandadır (Burnukara ve Uçanok, 2012). Mrug ve diğerleri, (2008), ergenlerin şiddete maruz kaldığı ortamlar arasında ilk sırada okul ortamının olduğunu belirtmişlerdir. Ward ve diğerleri, (2007) ise ergenlerin sırasıyla en fazla mahallede, ardından evde ve daha sonra okulda şiddete maruz kaldıklarını tespit etmiştir. Aras ve diğerleri, (2016) ise ön ergenlik döneminde olan öğrencilerin %42.9'unun öğretmenlerinin, %33.6'sının ebeveynlerinin ve %24.9'u akranlarının fiziksel şiddetine maruz kaldığını bildirmiştir. Özellikle okul ortamında akran zorbalığına maruz kalmak, öğrencinin benlik saygısını düşürmekte, okula ilişkin tutumu, okula olan bağlılığı gibi pek çok alanda da öğrencileri olumsuz yönde etkilemektedir (Gökler, 2009). Bu durum sonucunda öğrenciler kaygı, kızgınlık, çaresizlik vb. duyguları hissedebilmektedirler. Ayrıca akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin bir kısmında da saldırgan davranışlar gösterme, şiddete yönelme gibi sonuçlar ortaya çıkabildiği bilinmektedir (Brockenbrough ve diğerleri., 2002). Okul hayatında yaşanan bu tarz olumsuz davranışlara ilişkin olarak yapılan araştırmalarda da bu durumun öğrencilerin okula ilişkin tutum ve davranışlarını doğrudan etkilediği ifade edilmektedir (Açıkgöz, 2017; Atik, 2016; Gökler, 2009; Haskaya, 2016; Wang ve diğerleri, 2018). Bu bağlamda pek çok önemli konuda öğrenciyi etkileyen okula ilişkin tutum değişkeninin hangi değişkenler ile ilişkili olduğunu, hangi değişkenlerin okula ilişkin tutumu yordadığını ortaya koyan yeterli sayıda araştırma yapılmadığı görülmektedir.

Bir çocuğun korkmadan, rahatsız edilmeden, tacize uğramadan, aşağılanmadan, onuru kırılmadan güvenle okuluna gidip gelmesi en temel demokratik haklarından biridir. Hiçbir ebeveyn de çocuğunu okula gönderdiğinde, çocuğunun başına kötü olayların gelebileceğine ilişkin endişeler yaşamamalıdır (Gökler, 2009).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde spora katılım ile okula yönelik tutum ve akran zorbalığına yönelik olarak değerlendirmenin bir arada yapıldığı çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan spora katılım durumunun öğrencilerin okula yönelik tutum ve davranışları ile zorbalığa maruz kalma durumları üzerinde etkisinin ne düzeyde olduğu günümüzde araştırma konusudur. Bu kapsamda çalışmanın amacı, spor yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin okula yönelik tutum ve akran zorbalığı düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesidir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Spora katılan ve katılmayan lise öğrencilerinin okula yönelik tutum ve akran zorbalığı düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesidir.

1.3.Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Lise öğrencilerinin okula yönelik tutum puanları ve akran zorbalığı puanları spora katılım ve bazı demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3.1. Alt Problemler

1. Spora katılım, cinsiyet ve cinsiyet*spora katılım değişkenleri okula yönelik tutum ve akran zorbalığı puanları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır? ($2*2*n$)
2. Spora katılım, akademik başarı ve spora katılım*akademik başarı değişkenleri açısından okula yönelik tutum ve akran zorbalığı puanları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır? ($2*4*n$)
3. Spor türü (bireysel-takım) değişkeni açısından gruplar arası okula yönelik tutum ve akran zorbalığı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır? ($2*n$)
4. Aktif olarak spora katılanların spor yaşı, okula yönelik tutum ve akran zorbalığı ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Okullarda çocuklar ve ergenler arasında yaşanan saldırganlığın alt boyutlarından biri olan akran zorbalığı eylemi, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına yön vermekte ve eğitim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Akranı tarafından sözel, duygusal, fiziksel zorbalığa maruz kalan çocuk ve ergenler de bu istismar kalıcı izler bırakabilir. Fakat yaşanan zorbalık olaylarının çocuk ya da ergenler arasında yaşanmasından dolayı önem teşkil etmediği düşünülmektedir. Bunun sebeplerinden biri de yaşanan zorbalık olaylarının ergenlik döneminin getirdiği dönemsel özelliklerle bağlantı kurularak yorumlanması olabilir. Tutumların bireylerin davranışlarına yön vermede etkili olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte olumsuz tutumlar da bireylerin yaşamlarını negatif yönde etkilemektedir. Olumsuz tutumlara konu edilen duygu, ortam ve etkinliğe ilişkin tutumların önceden bilinmesi ya da davranışların öngörülebilir olması ile düzeltme yoluna gidebilir (Hünük, 2006). Bireyin okula yönelik tutumunun artması, olumlu sosyal davranış sergileyebilmesi ve saldırgan davranışları en aza indirmesi veya ortadan kaldırması noktasında sporun önemi yadsınamayacak düzeyde büyüktür. Ortaya çıkan stres, öfke, saldırganlık ve şiddet gibi davranış şekillerini önlemek için sporun katkı sağladığı söylenmektedir (Şenyüzlü, 2013). Spor yapan bireylerin spor etkinliklerine katılımıyla birlikte öfke, saldırganlık ve şiddet gibi davranışları denetim altına alabilmeyi öğrendikleri ve öğrenilen

davranışları günlük hayatta uygulayabildikleri düşünülmektedir (Bakırcıoğlu, 2010; Erkal, 1992; Güngör, 1997). Yapılan alan yazına ait inceleme ve değerlendirmeler sonucunda bu araştırmanın spor pedagojisi, spor psikolojisi, diğer psiko-sosyal alanlara ve özellikle 14-18 yaş grubu çocuklarda spora katılım düzeyine bağlı olarak akran zorbalığı ve okula yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesine ve spora katılım ile olası olumsuz durumların önlenmesine yönelik alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

1. Seçilen araştırma yönteminin, bu araştırmanın amacına, konusuna ve problemin çözümüne uygun olduğu kabul edilmiştir.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri yanıtların içtenlikle ve gerçek görüşlerini yansıttığı kabul edilmiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2019-2020 güz dönemi ile sınırlıdır.
2. Araştırma, örneklem olarak belirlenen ve Aksaray ili (merkez) lise öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Araştırma sürecinde elde edilen veriler, ulaşılan kaynaklar ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Zorba: Bir birey veya grup tarafından, kendisini koruyamayacak durumda olan kişiye karşı yapılan, fiziksel veya psikolojik sonuçları olan süreklilik arz eden bir şiddet türüdür (Pişkin, 2007).

Mağdur (Kurban): Başkalarının davranışlarından sürekli bir biçimde zarar gören ve zarar verici davranışlara karşı koyabilecek ve durdurabilecek beceri, statü ve kaynaklara sahip olmayan kişi ya da gruptur (Maines ve Robinson, 1992).

Akran Zorbalığı: Bir çocuğun, diğer çocuk ya da çocuklar tarafından hedef seçilerek, sürekli rahatsız edici davranışlara maruz kalmasıdır (Olweus, 1999 Akt: Gökler, 2009).

Tutum: Yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur (Allport, 1935).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR/ ALANYAZIN

2.1. Spor

Spor, insanlık tarihinin ilk zamanlarından bu yana çeşitli şekillerde hayatımıza girmiş ve tabiat koşullarıyla tanışarak, kişinin kendisini koruyabilmek ve hayatını devam ettirebilmek için, fiziksel, psikolojik ve fizyolojik açısından kendisini geliştirmesine olanak sağlamıştır (Güven, 1992) Kelime anlamı olarak geçmişten günümüze kadar farklı şekillerde sporun tanımı birçok kişi tarafından yapılmıştır. Erkan (1982) sporu, belirli kuralları olan, boş zamanları değerlendirmek için ya da kişinin meslek edinmek amacıyla bütün zamanını harcadığı, kişinin fiziksel ve ruhsal anlamında gelişmesini sağlayan, doğal çevresini beşeri çevreye dönüştürürken kazandığı yeteneklerini geliştiren kültürel, rekabetçi ve dayanışmacı bir olgu olarak ifade etmiştir. Başka bir kaynakta İnal (2000) sporu, kişinin önceden belirlenen kurallar içerisinde bedensel faaliyetini, motorik becerilerini, sosyal, zihinsel ve ruhsal davranışlarını geliştirerek bu özelliklerini yarıştırmasını amaçlayan biyolojik, pedagojik ve sosyal bir uğraş olarak ifade etmiştir. Kişilerin fiziksel, ruhsal ve psikolojik yönden tam bir iyi oluş haline ulaşması noktasında oldukça etkilidir. Ayrıca spor kişilerin kendilerine olan özgüven duygusunu arttıran önemli bir araç olmuştur. Bu yönüyle spor kişilerin psiko-sosyal toplumsal ve bireysel yönden denge kurmasına yardımcı olur (Yalçın, 2009).

En genel haliyle günümüzde sporun; yarışma, eğlence, oyun, estetik, sağlık, meslek ve boş zamanları değerlendirme aracı olduğu gibi bireyin sosyal ve toplumsal ilişkilerini düzenleyen bir olgu olduğunu söyleyebiliriz. Sağlıklı bir neslin yetiştirilmesi noktasında sporun önemli bir yeri olduğu gibi, bireysel ve toplumsal ilişkilerin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi içinde uygun bir araç olarak görülmektedir. Bu nedenle spor, günümüzde oldukça etkin ve vazgeçilmez bir sosyal olgu durumuna gelmiştir. Spor kavramına hayatta birçok anlamlar yüklenmiştir ve durum böyle olunca sporun tek bir tanımla açıklanması mümkün değildir (Yetim ve Cengiz, 2010). Spor bireylerin, biyolojik temelli iç güdülerinden gelen istekler doğrultusunda belirli bir amaca ulaşmasına olanak sağlayan ve temel ihtiyaçların giderilmesine destek olan bir tutum şeklidir. Sporun amacı bireysel, sosyal ve ekonomik olabilmek, bireylerin sosyal becerilerini veya toplumsal yönünü geliştirmeyi hedeflemek, herhangi bir durum karşısında hislerini ortaya koyabilmeyi başararak kontrol altına alabilmeyi öğrenmek ve kendini ifade edebilme becerisini geliştirmektir. Sporda negatif tutumlar şeklinde ifade edilen saldırgan olma, öfkelenmek, utangaçlık hali, kıskançlık vb. hislerin dışa vurumunu ve negatif tutumları kontrol altına alabilme becerisi kazanmamıza yardım eder. Buradan yola çıkarak spor uyum sağlama becerisini de pozitif yönde etkilemiştir. Spor kişilerin sinir sisteminin tutarlı bir şekilde işlemesine yardımcı olur. Böylelikle dozundan fazla heyecan durumlarında saldırganlık

hislerinin, sinirlilik durumlarının azalmasını sağlar. Sporda edinilen kazançlar, kendine olan güveni yükseltir (Bülbül, 2019).

Sporla ilgili tüm belirlemeler, onun en temel özelliğine dayanır. Spor bir oyundur. Spor oyununun tüm özelliklerini taşır. Oyun olarak spor aynı zamanda bir denemedir. Sporun bir oyun ve insanın kendini aşma, geliştirme denemesi olması, onu bir hümanizma olarak ortaya çıkarır. Bireyin iyi bir insan, iyi bir vatandaş olmasına, diğer insanlarla olumlu ilişkilerde bulunmasına, insanın yapıcı yaratıcı yaşamasına daha doğrusu güzel olmasına sebebiyet verir (Erdemli, 1996). Yani spor, insanın salt bedenini değil, insanın bütünlüğünü eğitmek için gerekli bir araç ve eylem olarak düşünülmelidir. Bu anlamda spor, eylem yetisi, kendine güveni sağlama, sorumluluk alma, yaratıcı olma, performans, oyun, macera, sağlık ve zindelik ile toplumsal özellikleri geliştirme şeklinde ele alınabilir (Demirhan, 2006).

Bir eğitim aracı olarak kullanılan spor, günümüz toplumunun bütün kesimleri tarafından kullanılmaktadır (Şahin, 2003; Erdemli, 2002). Spor; barış, hoşgörü, eşitlik, disiplin, erdem, haz, hak, hukuk, mutluluk, sevgi ve saygı gibi insan onuruna yakışır kavramları bünyesinde taşımakla birlikte hüznün, keder, stres gibi yine insani özellik taşıyan kavramları da bünyesinde bulundurur (Pehlivan ve Konukman, 2004).

2.1.1. Sporun Bireyin Gelişimindeki Rolü

Spor, bireyin fizyolojik ve psikolojik yönden sağlığını geliştiren, sosyal davranışlarını düzenleyen, zihinsel ve motorik yönden gelişimine katkı sağlayan biyolojik, pedagojik ve sosyal bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Diğer bir ifadeyle spor, bireyin fikir, ruh ve beden gelişmesini sağlayarak, bu öğeler arasındaki koordinasyonu ve sosyalleşmeyi sağlayan bir olgudur (Yetim, 2006).

Günümüzde spor, sadece insanların fiziki ve psikolojik açıdan güçlenmesi için sürdürülen bir faaliyetler bütünü olmaktan daha ileri gitmiştir. Bununla birlikte spor, sorumluluk ve iş birliği eğilimi ile düzen sağlama kabiliyetini ortaya çıkararak kişinin sosyalleşmesine yardımcı olan önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin sosyal yaşamı içerisinde, psiko-sosyal gelişimini destekleyerek bunu hızlandırmasına yardımcı olan faktörlerin başında spor yer almaktadır. Sporun kişilerin psiko-sosyal gelişiminde önemli bir yeri olduğu, insanların sosyal ve psikolojik bakımdan aktif kılmanın en kolay yolunun spordan geçtiği unutulmamalıdır (Küçük ve Koç, 2015).

Birey sportif etkinliklere katılım sağlayarak, ruhsal ve psikolojik yalnızlığın oluşmasına zemin hazırlayan unsurların olumsuz etkilerini giderme noktasında önemli bir yol izler. Özellikle iş hayatında görülen ve daha sonra genelleşerek sosyal hayata yansıyan, amaçsız ve monoton çalışma ortamlarının oluşturduğu kötümser ve bunalımlı tutumların minimize edilerek, azaltılması noktasında spor katkı sağlar (Küçük ve Acet, 2002). Sporun, sadece fiziksel

birtakım faaliyetler bütünü olarak düşünülmemesi bununla birlikte ferdin sosyal, duygusal ve toplumsal bakımdan da gelişmesi için çok önemli bir sosyal olgu olduğu unutulmamalıdır (Aracı, 1999). Sporun insan yaşının da psikolojik, sosyal ve fizyolojik etkileri bu noktada göz ardı edilmemesi gereken unsurlar olarak göze çarpmaktadır.

2.1.2. Spor ve Psikolojik Etki

Sporun bireyler için psikolojik etkilerine baktığımız zaman, eğitim alanında öğrencilerin gelişim özellikleri açısından son derece önemli olduğu bilinmektedir. Bireylerin spor ile kendi haklarını koruma, başkalarına saygı, atılganlık, iş birliği ve paylaşma, kurallara uyma, doğru yanlış ayrımını yapabilme gibi özellikleri artarak gelişmektedir (Özbaydar, 1973). Spor aktivitesi ile ilgilenen öğrencilerde kişiliğin gelişmesi ve şekillenmesinde etkili olmaktadır. Özellikle sportif faaliyet sırasında gurup faaliyetleri aracılığı ile iş birliği becerilerini geliştirmekte, gurubun çıkarlarını kendi çıkarlarından önde tutmak zorunda ve bu doğrultuda fedakârlık duygularını geliştirmektedir. Bununla birlikte psikolojik açıdan spor yapan bireylerde spor haz alma ve mutlu etme duygusu yaşatmaktadır. Çağımızın hastalığı olarak adlandırılan stresle başa çıkmada en önemli etken kuşkusuz spor olmaktadır. Bireylerin günlük yaşantıda karşılaştıkları monoton hayat tarzı ve anlayışını spor yolu ile ortadan kaldırmak mümkündür. Bireylerin rahatlaması ve gevşemesini sağlamanın yanı sıra kendilerini mutlu hissetmelerini ve bir şeyleri başarmış olmalarının vermiş olduğu hazzı yaşamaları sağlanmış olur (Kılıç, 2006).

2.1.3. Spor ve Sosyal Etki

Sporun sosyal etkilerinde ise, bireylerin fiziksel ve sosyal yeteneklerini geliştirici fırsatlar sağlar. Günümüz insanının günlük hayatının monoton ve stres dolu bir yaşam alanı hâline gelmesi kişileri farklı alanlara yönelmeye itmiştir. Modern toplumların en belirgin özelliği olan sosyal farklılaşma artan iş bölümü ile sosyal bütünleşme arasındaki uyumun sağlanmasında spor aktif bir olgudur. Toplumun sosyal yapısı içinde uyma ve çatışma modellerinin yanı sıra, huzursuzlukların, sapma davranışların azaltılması ve bunların normlarla ahenkleştirilmesi, gerginliklerin toplum yararına yöneltilebilmesinde spor önemli faktörlerden biridir (Öztürk, 1998).

2.1.4. Spor ve Fizyolojik Etki

Son olarak fizyolojik gelişimler üzerine bakıldığında ise sporun sadece psikolojik ve sosyal faydaları değil aynı zamanda fizyolojik olarak bireyler üzerinde birçok açıdan olumlu etkileri de vardır. Sağlık açısından değerlendirildiğinde ise önemli olan düzenli spor yapma alışkanlığını kazanabilmektir (Açıkada ve Ergen, 1985). Hayatın bir parçası olarak, sağlıklı bir yaşam için yapılan düzenli fiziksel aktivitelerin önemi gün geçtikçe daha da artmaktadır. Yapılan

düzenli spor aktiviteleri ile kasların, kemiklerin, eklemlerin, kalp-damar sistemi ve fonksiyonlarının en uygun şekilde çalışmasını sağlamaktadır. Uzun süreli hareketsizlik durumunda ise, insan bedeni zamanla hareket yeteneğini kaybeder ve fiziksel olarak bir çöküntü ortaya çıkar.

Günlük kaygı ve yaşantının yoğun olduğu günümüzde ise hareketsizlik ile birlikte fiziksel durumda gerileme ve güçsüzlük oluşumu kişinin başarısını gölgeler. Astrand ve arkadaşları yaptıkları araştırmalarda, egzersiz yaparken kalbi besleyen ve beyne kan götüren damarlarda dolaşım durumlarını incelemiş ve egzersizlerin kalbe ve beyne daha fazla kan gitmesini sağladığını bulmuşlardır. Kalp-dolaşım sistemi aracılığı ile yüksek tansiyon, şeker hastalığı, aşırı kilo, kolesterol ve hareketsizlik gibi risk faktörlerini önler. Zihin açıklığı ve ruhsal dengeyi korur, enerji seviyesini geliştirir. Stresi, kalp hastalıklarını, kanseri önler. Kemik ve kas sağlığını destekler. Kan basıncını düşürür ve vücutta oluşan toksinlerin dışarı atılmasına yardımcı olur (Akt. Erkan, 1998).

2.2. Okul

Okullar, öğrencilerin yaşamlarının önemli bir zaman dilimini geçirdikleri, normlarını, değerlerini, inançlarını oluşturdukları ve paylaştıkları önemli bir toplumsal alandır. Dewey'e (1987) göre, okul toplumsallaşmanın en önemli aracı olarak kabul edilmelidir. Aynı zamanda öğrenciler için zaman içerisinde okulda bulunmanın getirdiği güçlü bir deneyim edinme noktasıdır (Demir, 2007). Okulda, öğrenciler sahip oldukları yeteneklerini sergileme imkanı bulurken, farkında olmadıkları yetilerin ve becerilerin ortaya çıkmasına, bununla birlikte eksik noktalarını ve farkına vardığı yetilerin desteklenerek geliştirmeleri için gerekli bilgi ve edinimleri elde etme amacıyla planlı ve programlı bir şekilde olarak öğrenme yaşantıları sürdürürler (Ceyhan ve Ceyhan, 2009).

Bireylerin biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişmelerinde anahtar bir role sahip olan eğitim ve öğretim faaliyetleri okul çatısı altında yürütülmektedir. Nitelikli ve fonksiyonel eğitim-öğretim hizmetleri, öğrencilerin akademik başarısı ve psiko-sosyal iyilik hali bakımından gelişimleri için oldukça önemlidir. Ancak eğitimin sunumu ve öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesi, her koşul altında beklenildiği gibi işlevsel ve etkin bir biçimde yürütülememektedir. Bir takım "istenmeyen öğrenci davranışları" okul içerisinde veya dışında eğitsel işleyişi aksatabilmektedir. Bu davranışlar, zamanla "öğrenci problemleri" olarak gerek mikro düzeyde doğrudan öğrenciler açısından, gerekse makro düzeyde eğitim sistemi açısından ciddi riskler ve engeller oluşturmaktadır. Öğrencilerin hem derslerde başarılı olmaları hem de okul ortamında işlevsellik gösterebilmeleri, okula adaptasyonları ile yakından ilgilidir (Aktan, 2016).

Okullar kültür değişimlerinin yaşandığı ve aktarıldığı bir düzene sahiptir. Aktarım, olumlu veya olumsuz bir şekilde gerçekleşebilmektedir. Olumlu katkı sağlayan okulların karakteristik özellikleri iş birliği, mesleki gelişim ve öğrenme ortamı sunarken, olumsuz katkı sağlayan okulların etkisinde ise otoriter bir atmosfer empoze edilir. Bu durum ceza ve daha sıkı sınırlamalar ve kurallar ortaya çıkartır. Öğretmenler tarafından destekleyici müdahaleler, öğrencilerin başarısı ile birlikte okul ve sınıf ortamında pozitif bir ortam oluşturmaya katkı sağlayarak oluşması muhtemel okul şiddetini önlemeye yardımcı olan unsurlardır (Finley, 2003).

Pozitif okul ortamında, akademik gelişime ve öğrenmeye önem verilirken aynı zamanda öğrenciler ve öğretmenler arasında olumlu ilişkiler oluşturularak, okulun tüm üyelerinin birbirine saygı duyması sağlanmaktadır. Bu yolla adil ve tutarlı bir disiplin politikası izlenerek; aile desteği ve katılımı oluşturulmaktadır (Özdemir ve diğerleri, 2010). Pozitif okul ikliminin olmadığı okul ortamlarında ise genellikle güvensiz, gergin, öğretmen öğrenci ve veli arasında fikir çatışmaların yaşandığı bir atmosferden bahsedilebilmektedir. Böyle bir ortamda zorbalık, suç ve düşük akademik başarı yaşanması olasıdır. Negatif iklime sahip okullarda özellikle risk altında bulunan çocuklar, zorbalık ve sataşma gibi eylemlerde daha yüksek mağdur edilme olasılığı ile karşı karşıyadırlar. Zorbalık uzun dönemde, zorbalık uygulayanlar, zorbalığa maruz kalanlar ve tüm okul üzerinde olumsuz etkiye sahiptir (Whitted ve Dupper, 2005).

2.3. Tutum

Eğitim bilimleri alanında tutum ve tutumun birçok farkı değişken üzerindeki etkisi geçmişten günümüze kadar gelen süreç içerisinde önemsenen ve yaygın olarak ele alınan bir araştırma konusudur. Tutum farklı araştırmacılar tarafından birçok şekilde tanımlanmıştır. Allport ve Thurstone (1967) tutumu, “psikolojik” bir nesneye yönelen “olumlu ve olumsuz” yoğunluk derecesi, yaşantılar sonucu oluşan bireylerin davranışları üzerinde yönlendirici etkiye sahip, duygusal ve bilişsel hazırlık durumu olarak tanımlamıştır. Smith’e (1968) göre tutum bir kişiye atfedilen ve onun bir psikolojik nesne ile duyguları ve düşüncelerini arasındaki davranışlarını ifade eden eğilim durumudur. Yakın döneme geldiğimiz de Oppenheim (1992)’e göre tutum, belirli bir uyarı ile karşılaşıldığında bireyin bu duruma karşı belli bir şekilde tepki verme eğilimidir. Başaran (2008)’a göre kişinin karşı karşıya olduğu bir düşünce, kişi, olay, yapabileceği bir iş, öğrenilecek bir konu karşısında ortaya koyduğu yerleşik, örgütlü, tutarlı ve dirik bir eğilim durumudur. En yalın haliyle yapılan çalışmalarda varılan nokta tutumun, bir bireyin bir nesneye veya bir duruma yönelik düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını içeren eğilimi olarak tanımlanabilir (Adıgüzel ve Karakaş, 2013; Çetin, 2017; Kılınç ve Salman, 2007; Subramaniam ve Silverman, 2007).

Tutum, sosyal bir objeye ilişkin kişinin tepkisini dinamik olarak etkileyen, kişinin yaşantılarına göre planlanmış ve davranış hazırlığı niteliğindeki zihinsel ve psikolojik bir davranış biçimidir. Davranış ise, bireylerin yapabileceği, deneyimleyebileceği, öğrenebileceği, dış ve iç ortamdan gelen uyarıcılara karşı gösterilen ve gözlemlenebilen bütün eylemlerdir (Civelek, 2014). Aslında tutum davranışın ortaya çıkmasına zemin hazırlayan bir hazırlık ya da deneyimleme süreci olarak da ifade edilebilir. Yani davranışların gerçekleştirilmesinden önce tutumlar ön plana çıkar ve davranışların ortaya çıkış biçimini şekillendirirler. Davranışa yönelik tutum, olumlu ve olumsuz genel değerlendirmeleri yansıtmaları bakımından davranışa ilişkin niyetin ortaya çıkmasında büyük bir öneme sahiptir. Davranış farklı çıktılarla ya da alakalı davranışa ait birtakım özellikler ile ilişkilendiren inançlar tutumun belirlenmesinde etkilidir. Kişi belli bir davranışa yönelik pek çok inançta sahip olabilir ama bu inançların sadece bir kısmı o anda zihinde ulaşılabilir durumdadır. Tam da bu noktada, zihinde ulaşılabilir durumda bulunan bu davranışsal inançlar tutumun belirleyicisi olurlar (Yağcı ve Çabuk, 2014).

2.3.1. Okula Yönelik Tutum

Tutumlar, bireylerin davranışlarını ve sosyal algılarını belirleyen en önemli psikolojik özelliklerden biri olarak kabul edilir (Alıcı, 2013). Bir bireyin tutumu gözle görülemez fakat davranışlarına bakılarak herhangi bir olay, obje veya düşünceye ilişkin tutumu hakkında bilgi edinilebilir. Örneğin bir kişinin okula karşı tutumunun nasıl olduğu belirlenebilir. Çünkü tutum doğuştan getirilen değil, sosyal deneyimlerle elde edilen bilişsel öğrenme sürecidir (Tavşancıl, 2006). Tutum olumlu ve olumsuz olarak iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Olumlu tutum, bir durumu benimseme, onu sevmek ve onunla iyi ilişkilere kurabilme durumu iken, olumsuz tutumlar bir nesne ya da fikir karşısında olumsuz inançta sahip olma, onu reddetme veya sevmeme, ona karşı hareketlerde bulunma durumunu yansıtmaktadır (Demirhan ve Altay, 2001). Birey bir nesneye ya da olaya olumlu tutum geliştirdiyse ona doğru yaklaşır ve onu destekler, eğer bir nesneye ya da olaya olumsuz tutum geliştirdiyse ondan uzaklaşır, hatta olumsuz davranışlar gösterir (Şişko ve Demirhan, 2002). Dolayısıyla okula ilişkin öğrenci tutumlarının olumlu olabilmesi için, öğrencilerin okullarını sevmeleri, benimsemeleri ve okulu yeri geldikçe kendi evleri gibi görebilmeleri oldukça önemlidir. Çünkü okul bireylerin hem akademik hem de sosyal yönden kendilerini geliştirebilme noktasında önemli bir yer ve önemli bir dönüm noktasıdır. Çünkü okula karşı olumlu bir tutum sergiledikleri takdirde hak ettikleri ve arzuladıkları başarıları elde edebilir ve hayatlarına dair önemli konular için daha sağlam adımlar atabilirler. Benzer şekilde, Gürbüz ve Kışoğlu (2007)'nin Baron ve Byrne (1979)'dan aktardıklarına göre, bireylerin sahip olduğu tutum onların eğitim, meslek seçimi ve yaşam tarzı gibi önemli konularda verdiği kararlar üzerinde etkilidir. Özdemir ve diğerleri, (2010), okula

yönelik tutumu, “okula ya da okulla ilişkili durumlara yönelik öğrencilerin olumlu ya da olumsuz duygu yoğunluğu” olarak tanımlamaktadır.

Alıcı (2013) eğitim sistemi içinde öğrencilerin belirli psikolojik objelere (öğretmenlere, derslere, okula, öğretim materyallerine vb.) ilişkin tutum düzeylerinin belirlenmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Tutum kavramı, okula yönelik tutum açısından değerlendirildiğinde bireyin okula yönelik olarak oluşturduğu duygu, düşünce ve davranışlar bütünü olduğu söylenebilir (Ünalınış ve Şahin, 2012). Öğrencilerin hayatında büyük önem arz eden okul ile ilgili yaşantıları ve tecrübeleri onların okula yönelik düşünce, duygu ve davranışlarını yani tutumlarını oluşturmalarında önemli olabilmektedir. Öğrenciler okula yönelik olarak olumlu ve olumsuz tutumlar oluşturabilmektedirler (Adıgüzel ve Karadaş, 2013). Bir öğrencinin okulu sevmesi, benimsemesi, okul kurallarını içselleştirmesi ve kendini okulda rahat hissetmesi gibi belirtiler onun okula yönelik olarak olumlu tutum sergilediğinin işareti olabilir. Bunun aksine okulu reddetme, sevmeme, benimsememe, kurallara uymama gibi belirtiler de olumsuz tutumun göstergesi olabilir (Sözbilir ve diğerleri, 2010).

Öğrencilerin okula yönelik tutumları, okul hayatındaki birçok değişken ve faktör ile ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda öğrencilerin okul hayatında en çok etkileşimde bulunduğu kişiler akranları ve öğretmenleridir. Özellikle davranışlarının şekillenmesi noktasında akran gruplarını ve rol model alarak, iyiyi-kötüyü, doğruyu-yanlışı öğrendiği öğretmenleri, öğrencilerin okula yönelik tutumları üzerinde doğrudan etkili olabilecek birincil etken durumundadır (Adıgüzel, 2012; Açıkgöz, 2017; Atik, 2006). Öğrenciler okul ortamında akranları ile yoğun bir etkileşim içindedirler. Öğrencilerin yaşantılarının okula yönelik tutumlarında etkili olması sebebiyle akranları ile geçirdikleri yaşantıların nasıl olduğu önemlidir. Okul içerisinde öğrencilerin akranları ile olumlu ilişkilere sahip olması, okula yönelik olumlu tutum sergilemesine katkı sağlarken, akranları tarafından ya da öğretmenleri tarafından şiddet ve olumsuz bir davranış biçimine maruz kalmaları yani zorbalığa uğramaları öğrencilerin okula ilişkin olumsuz tutum sergilemesinde etkili olabilir (Atik, 2016; Subramaniam ve Silverman, 2007). Örneğin bir derste öğretmen şiddetine maruz kalan bir öğrencide o derse yönelik olarak olumsuz bir düşünce ve duygu oluşabilir. Dolayısı ile hem derse hem de okula yönelik tutumu üzerinde olumsuz bir davranış sergilemesine zemin hazırlayabilir. Aynı şekilde sınıf içerisinde ya da okul sınırları içerisinde akranları tarafından alaycı, hakaret düzeyinde konuşmalara maruz kalma durumu da öğrencilerin okula yönelik tutumları üzerinde bir değişiklik oluşmasına neden olabilir. Bu sebeple bir öğrencinin akranları ya da öğretmenleri tarafından şiddete maruz kalması o okuldaki güvenli okul atmosferini zedeleyebilir. Bu durumun okulda şiddetin, öğrencilerin okula yönelik olumsuz tutum sergilemeleri ile ilişkili olduğu söylenebilir (Ünalınış ve Şahin, 2012; Wang ve diğerleri, 2018).

Okula ilişkin tutumun öğrencilerin okula uyum sağlama süreci, okula bağlılığı, eğitim-öğretim süreçlerine aktif katılımı ve okula devam etmesi gibi pek çok değişkenle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Adıgüzel ve Karadaş, 2013; Çetin, 2017). Bu bağlamda okula ilişkin olumlu tutum sergileyen bir öğrencinin okula kolay uyum sağlama, eğitim-öğretim süreçlerine aktif bir şekilde katılma gibi davranışlar sergilerken, olumsuz tutum sergileyen bir öğrencinin ise düşük motivasyon, okuldan kaçma, okula gelmek istememe gibi davranışlar gösterebileceği söylenebilir. Bunlara ek olarak, öğrencilerin okula yönelik tutumunun olumsuzlaşmasının, okula yabancılaşma seviyelerinin arttığını belirtmek mümkündür (Atik, 2016). Aynı zamanda öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyinin öğrenme ve akademik başarı düzeyi ile de ilişkili olduğu söylenebilir. Yapılan birçok araştırma sonuçlarında da öğrencilerin derse ve okula ilişkin tutumunun onların o dersi öğrenmeleri ile ilişkili olduğunu belirtilmiştir (Avcı ve diğerleri, 2011; Luke ve Sinclair, 1991; Subramaniam ve Silverman, 2007; Türkmen, 2005). Özellikle okula yönelik olumsuz tutum sergileyen bir öğrencinin derslere ve etkinliklere aktif katılım göstermek istemeyeceği, bu durum karşısında öğrencinin yapması gereken görev ve sorumlulukları yerine getirme noktasında zorluk yaşaması beklenirken, olumlu tutum sergileyen bir öğrencinin ise akademik başarısının, okula yönelik olarak olumsuz tutum sergileyen bir öğrenciden daha yüksek olması beklenir (Alıcı, 2013). Atik'in (2006) çalışmasında elde ettiği okula ilişkin tutumun öğrencilerin akademik başarılarını yordadığı sonucu bu durumu destekler nitelikte bir sonuçtur.

2.3.2. Okula Yönelik Tutum Üzerinde Akran ve Öğretmen Etkisi

Okula yönelik tutum, öğrencilerin okula yönelik sahip oldukları düşünceler ve okullarında yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimlerin tümüyle ilişkilidir (Sarı ve Cenksezen, 2008). Alıcı (2013), okula yönelik tutumu etkileyen etmenleri; okul ortamı, öğrenci-öğretmen iletişimi, okul yönetimi olarak belirtmişken, bu etmenlerin aynı zamanda okul yaşam niteliği ve okul iklimi ile ilişkili olduğunu söylemiştir. Sarı (2007) ve Altındağ, (2015), okul yaşam niteliği kavramı içinde, okulun olanaklarını, okul yönetimini, öğretim programlarının niteliğini, öğretim yöntem ve tekniklerini, öğretmen deneyimi ve tutumlarını, öğrencilerin güdülenmesini, akran ilişkilerini, aile ve çevre özelliklerini almaktadır. Çalık ve Kurt, (2010), Dindar, (2008), Saraç, (2015) bu faktörleri ise okul iklimi kavramı ile açıklamaktadır.

Bir öğrencinin, okuluna ilişkin olumlu duygu hissetmesi, okuldaki yaşam niteliğine ilişkin olumlu bir algıya sahip olmasına destek sağlar. Eğitim kurumları olarak görev yapan okullara öğrencinin öğrenmeye açık davranışlar kazanması, okuluna karşı sevgisinin artması, toplumsal kültürü ve yaşama uyum sağlayacak becerileri kazandırılması gibi önemli görevler düşmektedir (Döş, 2013). Okulların, öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkaran, kendilerini mutlu ve güvende hissetmelerini, öğretmenlerinden ve öğrenme faaliyetlerinden

memnun olmalarını sağlayan yerler olması önemlidir. Çünkü öğretmenlerine, okul yönetimine, arkadaşlarına kısaca okuldaki tüm paydaşlara ilişkin olumlu duygu geliştiren öğrencinin, okuluna ilişkin algısının da olumlu yönde olması beklenmektedir (Sarı ve diğerleri, 2007). Bu bağlamda öğrencilerin okul hayatında en çok etkileşimde bulunduğu Erceylan akranları ve rol model alarak kendi davranışlarını oluşturmalarında etkili olabilen, iyiyi-kötüyü, doğruyu-yanlış öğrendiği önemli kaynaklardan biri olan öğretmenler onların okula ilişkin tutumları ile ilişkili olabilecek kişilerdir (Adıgüzel, 2012; Açıköz, 2017; Atik, 2006).

Durmaz (2008); okul doyumunun, öğrencilerin akademik başarılarını ve okula karşı güdülenmelerini olumlu bir şekilde etkilediğini, okul doyumsuzluğunun ise davranışsal sorunlara, düşük akademik başarıya ve okula yabancılaşma gibi sonuçlara neden olduğunu belirtmektedir. Döş (2013), öğrencilerin okullarından memnun olmalarının, okullarını sevmelerinin ve orada mutlu olmalarının onların genel olarak eğitimi sevmeleri adına önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu durumun öğrencilerin akademik başarılarına toplumsal ve kişisel gelişimleri üzerine olumlu katkısının olması da kaçınılmaz bir durumdur (Altındağ, 2015). Kalaycı (2005) da bu konu ile ilgili görüşünü, “öğrenci, okulda ve okulun bir alt sistemi olan sınıfta ne kadar mutlu ise öğrenme sürecine o kadar etkin katılır” biçiminde belirtmektedir. Okul çalışmalarının niteliği, öğrencilerin sınıf içi çalışmalarını arzu edilen düzeye ulaştıracaya kadar sürdürmesini sağlayacak şekilde sağlandığında, öğrenciler memnuniyet, başarı, gurur ve sevinç duygusunu yaşarlar. Aksi durumda bir öğrencinin kendini mutlu ve güvende hissetmediği, başarılı olma, kabul edilme, sevilme, takdir edilme gibi duyguları yaşayamadığı bir sınıf ortamına karşı olumsuz tutum geliştirmesi olasıdır. Bu olumsuzluk en genel biçimi ile okula bağlılığının azalması şeklinde ortaya çıkabilir (Altındağ, 2015).

Öğrenciler okul ortamında akranları ile yoğun bir yaşantı içinde olmalarından dolayı, öğrencilerin yaşantılarının okula yönelik tutumlarında etkili olması sebebiyle akranları ile geçirdikleri yaşantılarının da nasıl olduğu son derece önemlidir. Çünkü akran zorbalığına maruz kalma gibi olumsuz akran yaşantıları öğrencilerin okula ilişkin olumsuz tutum sergilemesinde etkili olabilir (Atik, 2006). Öğrencilerin akranları ile olumlu yaşantılara sahip olması durumunda ise okula yönelik olarak olumlu tutum sergilemesi önemli bir katkı sağlayabilir. Benzer şekilde öğretmenleri ile olumsuz yaşantıları olan öğrenciler de okula yönelik olarak olumsuz tutum sergileyebilirler (Subramaniam ve Silverman, 2007). Örneğin bir derste öğretmen tarafından şiddet eğilimli bir davranışa maruz kalan öğrencinin, o derse yönelik olumsuz bir algısının oluşmasına neden olabileceği, bunun da öğrencinin okula yönelik olumsuz bir davranış ve yaklaşımı beraberinde getireceği unutulmamalıdır. Dolayısıyla bir öğrencinin öğretmenleri tarafından şiddete maruz kalması o okuldaki güvenli okul atmosferini zedeleyebilir. Bu da okulda şiddetin öğrencilerin okula yönelik olumsuz tutum sergilemeleri ile ilişkili olduğunu gösterebilir (Ünalnış ve Şahin, 2012; Wang ve diğerleri, 2018).

Öğrencilerin okula yönelik tutum üzerinde etkin olan akran ve öğretmen dışında öğrenme ve akademik başarının da etkili olduğu söylenebilir. Yapılan birçok araştırmada da öğrencilerin derse ve okula ilişkin tutumunun onların o dersi öğrenme durumları ile yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir (Avcı ve diğerleri, 2011; Luke ve Sinclair, 1991; Subramaniam ve Silverman, 2007; Türkmen, 2002). Öğrenme durumuna bağlı olarak okula yönelik olumsuz tutum sergileyen bir öğrencinin derslere ve etkinliklere aktif katılım göstermek istemeyeceği, bu sebeple gerekli görev ve sorumlulukları yerine getiremeyebileceği, dolayısıyla da öğrenmekte zorlanabileceği düşünülmektedir. Akademik başarı düzeyi yüksek olan bir öğrencin ise okula yönelik olarak olumlu tutum sergileme düzeyinin daha yüksek olması beklenir (Alıcı, 2013). Öğrencinin okula ilişkin tutumları üzerinde öğretmen, akran ilişkileri, öğrenme ve öğretmen etkisi dışında, okulun fiziki koşulları, okul yönetimi ve idaresinin yaklaşımı, aile-öğrenci ilişkisi, motivasyon düzeyi gibi unsurlar da diğer önemli etkenler arasında görülmektedir (Adıgüzel, 2012; Altındağ, 2015; Sarı, 2007).

2.4. Zorbalık

2.4.1. Zorbalık Tanımı

Zorbalık kavramı ile ilgili çalışmalar, 1970'li yılların sonuna doğru Norveç, İsveç, Finlandiya gibi İskandinav ülkelerin okullarında başlamakla (Olweus, 1978, Akt: Gökler 2009; Olweus, 1999) birlikte, akran zorbalığı kavramı ile ilgili ilk çalışma ise 1972 yılında İsveç'te Heinemann tarafından yapılmıştır (Wolke ve diğerleri, 2001). Akran zorbalığı önceleri "mobbing" veya "mobbning" kavramlarıyla tanımlanmış ve günümüzde "psikolojik yıldırma" veya "psikoterör" anlamında kullanılan İngilizcede "kanun dışı şiddet uygulayan düzensiz kalabalık" veya "çete" anlamında "mob" sözcüğünden türemiş ve bir grubun şiddet uygulaması tanımında temel alınmıştır. Olweus'un 70'li yıllarda tanımlamasına yapılan yoğun eleştirilerden dolayı tanımlamasını tekrar gözden geçirerek 80'li yıllarda "mobbing" teriminin okul zorbalığını tam olarak karşılamadığını, okul zorbalığını "bir çocuğa bir veya daha fazla öğrenci tarafından kasıtlı olarak sürekli saldırgan davranışların uygulanması ve çocuğun bunlara karşı sürekli olarak korunmasız durumda olması" şeklinde tanımlamıştır. O yıllardan sonra okul zorbalığının tanımlanması aşamasında İngilizce'de mobbing yerine bullying (zorbalık) terimi kullanılmaya başlanmıştır. Olweus'un ilk tanımlamalarında grup şiddetini vurgulamış fakat sonraki tanımlamada grup şiddetinin yanında tanıma bireysel şiddet eklenmiştir (Pişkin, 2002).

Olweus'un yapmış olduğu tanım incelendiğinde, farklı boyutları da çeşitli araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. Örneğin, Pikas (1975) Olweus'un tanımında olduğu gibi, okul zorbalığının merkezine grup şiddetini, Lowenstein (1978)'in bireysel şiddeti ön plana çıkardığı, Arora ve Thompson (1987)'in ise daha çok fiziksel saldırılara odaklandıkları görülmektedir.

Günümüzde zorbalık kavramının içeriği incelendiğinde, alay etme, dalga geçme, taciz etme ve grup dışına itilip yalnızlaştırma (Pişkin, 2002) gibi eylemler katılarak genişletilmiştir. Birden çok araştırmacının yapmış olduğu tanımlamadan yola çıkarak bir davranışın zorbalık olarak nitelendirilebilmesi için kendi içerisinde güç dengesizliği (Kartal ve Bilgin, 2007; Smith, 1991), birey veya grup tarafından tekrarlı olarak uygulanması (Askew, 1989; Pişkin, 2002; Kartal ve Bilgin, 2007; Smith, 1991; Tattum, 1989), güç elde etmek ve başkasının üzerinde egemenlik kurma isteği, vurma, itme gibi doğrudan gözlenebilen fiziksel ve alay etme, lakap takma gibi sözel saldırılarla, dolaylı olarak gözlenebilen gruptan dışlama, yalnız bırakma gibi duygusal saldırıları da kapsamı gerekmektedir (Austin ve Joseph, 1996; Pişkin, 2002).

2.4.2. Geçmişten Günümüze Zorbalık Sınıflandırması

Alan yazında zorbalığın birçok türü vardır. Olweus (2005) zorbalığı iki kategoride altında incelemiştir. Bunlar doğrudan ve dolaylı zorbalıktır. Doğrudan zorbalık; hedef seçilen kişiye karşı açık saldırıları (fiziksel şiddet, vurma, tekmelemek, ısırma, çimdiklemek gibi fiziksel saldırıları, sözel hakaret, yüz ifadeleri ve el kol hareketleri) içermektedir. Bu tür davranışlarda zorba ve mağdur birey karşı karşıya olduğu için mağdur saldırgan bireyin kim olduğunun farkındadır. Dolaylı zorbalık ise kurbanın sosyal olarak yalnızlaştırılması amacıyla yapılan (dedikodu çıkarma, sözel olarak kurbanı isim takılması, tehdit etme, alay etme, küçük düşürme, iğneleme, göz hapsine alma, gruptan dışlama ve konuşmama, sessizleştirme) davranışları içermektedir. Mağdur bu durumda saldırgan bireyin kim olduğunu bilmemektedir. Amaç zorba birey tarafından mağdur bireyin sosyal statüsüne ve benlik kavramına zarar vermektir. Espelage ve Swearer (2003) tarafından benzer bir gruplama yapılarak zorbalık kapsamındaki davranışlar “doğrudan ve dolaylı” olarak değerlendirmiştir. Kavga, itme, tekmeleme, sözlü tehdit, isim takma, alay etme gibi doğrudan saldırganlık davranışları “doğrudan açık saldırganlık” olarak ifade edilirken; üçüncü şahısların devreye girmesiyle gerçekleştirilen dedikodu yayma gibi dolaylı saldırganlık davranışları “doğrudan olmayan saldırganlık” olarak isimlendirilmiştir.

Zorbalık türlerini Elliot (1997) ise bedensel zorbalık (itme, tekme atma, yumruklama, saç-kulak çekme, bedensel şaka, silah veya bıçak ile saldırma yada korkutma amaçlı kullanılan her türlü fiziksel şiddet), sözel zorbalık (isim takma, alay etme, söylenti yayma, tehdit etme, hakkında kötü şeyler yazma), duygusal zorbalık (gruptan dışlama, ayrımcılık, aşağılama, eşyalarına zarar verme, eşyalarını ya da parasını zorla alma), cinsel zorbalık (sarkıntılık, elle taciz, cinsellik içeren sözler söyleme) olarak dört grupta sınıflandırmıştır. Mynard ve Joseph (2000) ise zorbalığı fiziksel, sözel ilişkisel ve kişisel eşyalara saldırı olarak üç boyutta tanımlamışlardır. Diğer araştırmacılardan farklı olarak Mynard ve Joseph tarafından tanımlanan kişisel eşyalara saldırı, zorbanın mağdurun özel eşyalarını izinsiz, mağdurun rızası olmadan

alması ve kullanması, mağdurun kişisel eşyalarına zarar vermesi gibi davranışları içermektedir. Pişkin (2003) zorbalık türlerini beş kategoride ele almış, bunlar fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama-yalnızlaştırma, söylenti çıkarıp yayma, bireyin mal ve eşyalarına zarar verme (kurbanın kitap ve defterlerini yırtma, parçalama) gibi eylemleri içeren zorbalıklardır. Daha sonra Pişkin ve Ayas (2007) yapmış oldukları çalışmada zorbalık türlerine cinsel zorbalığı da eklemişlerdir (rahatsız edici cinsel içerikli şakalar yapma, birini onun isteği dışında cinsel amaçla öpme, dokunma ya da bunları yapmaya çalışma). Bir başka sınıflama türünde ise “başkasına ait bir şeyi alma zorbalığı” (birisini cebindeki paraya da değerli bir şeyleri vermeye zorlama), “saklama zorbalığı” (elbise, kitap, oyuncak, para gibi değerli eşyaların kaybolması), “ırkçı zorbalık” (bireyin etnik kökeni, elbisesi, beden yapısı, şivesi ile alay etme, ırkçı hareketlerde bulunma), “bozucu zorbalık” (sınıfta ki çalışmaların ve ev ödevlerinin üzerini karalamak ya da oynanan bir oyunu bozmak) olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır (Koç, 2006).

Günümüz teknolojisinin ilerlemesi ile beraber zorbalık türlerine ek olarak “siber zorbalık” adında bir zorbalık türü ortaya çıkmıştır. Siber zorbalık, bir birey ya da grup tarafından bilginin ve iletişim teknolojisinin başkalarına zarar vermek amacıyla kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Belsey, 2006). Siber zorbalık e-mail, cep telefonu mesajı, multimedia mesajı, msn, kişisel web siteleri yoluyla gerçekleşmekte olup başkalarının izinsiz bir şekilde e-postalarını okuma, kişisel şifre veya resimlerini kullanma veya başkalarına gönderme, utandırıcı mesajlar gönderme, utandırıcı resimlerini çekme ve bunları yayma, başkalarının izni olmadan şifrelerini ele geçirmek gibi eylemleri içermektedir (Erdur- Baker ve Kavsut, 2007).

2.4.3. Zorbalığın Yaygınlığı

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde; Norveç’te öğrencilerin %8’inin zorbalığı yaşadığı ve %12’sinin kendilerini kurban olarak tanımladığı (Olweus, 2005), Yunanistan’da öğrencilerin %15’inin zorbalığa maruz kaldığı, %6’sının zorbalık yaptığı, %5’inin ise hem zorba hem de kurban oldukları, Almanya’da öğrencilerin %2 ile %15 arasında zorbalığa uğradığı (Schafer ve diğerleri, 2002), İskoçya’da öğrencilerin %16,7’sinin (Karatzias ve diğerleri, 2002), Amerika Birleşik Devletleri’nde öğrencilerin %13’ünün her hafta zorbaca davranışlara maruz kaldığı (Nansel ve diğerleri, 2004), Japonya’da ilkökul öğrencilerinin %21,9’unun, ortaokul öğrencilerinin ise %13,2’sinin zorbalığı deneyimledikleri (Mino, 2006), Güney Afrika’da öğrencilerin %36,3’ünün zorbaca davranışlara karıştıkları, zorbaca davranışlara karışan öğrencilerin %8,2’sinin zorba, %19,3’ünün kurban ve %8,7’sinin zorba/kurban olduğu (Liang, ve diğerleri, 2007) belirlenmiştir.

Zorbalıkla ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalarda son yıllarda bir artış olduğu gözlenmektedir. Pekel ve Uçanok (2005) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim öğrencilerinin %23,3’ünün zorbalık olaylarına karıştığı, yapılan başka bir çalışmada çocukların %20’sinin

zorba, %32'sinin kurban ve %29'unun zorba/kurban olduğu (Yıldırım, 2001), ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin %4,6'sının zorba, %21,3'ünün kurban, %6,5'inin zorba/kurban olduğu (Atik, 2006), Pekel (2004)'in çalışmasında öğrencilerin %9,3'ünün zorba, %7,6'sının kurban, %6,4'ünün zorba/kurban ve %76,7'sinin karışmayan olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ilköğretim 4. ve 5. sınıfa devam eden öğrencilerin %40'ı en azından bir kere fiziksel, sözel, duygusal ya da cinsel akran zorbalığı ile karşılaştıklarını (Kapçı, 2004), başka bir çalışmada öğrencilerin %48,5'i bazen, %16,4'ü sık sık şiddet içeren davranışlarla karşı karşıya kaldıklarını, öğrencilerden %20'si bazen, %2,6'sı sık sık şiddet içeren davranışlarda bulunduklarını (Cenkseven ve Yurtal, 2008) belirtmişlerdir.

Pişkin (2002) tarafından 1164 ilköğretim öğrencisi üzerinde yapılan, birden fazla seçeneğin işaretlenebildiği bir ölçeğin kullanıldığı araştırmada öğrencilerin %65'i herhangi bir biçimde (örneğin fiziksel, sözel vb.) zorbalığa uğradıklarını; %37'si de herhangi bir biçimde zorbalık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %16'sı arkadaş grubundan dışlanma, %13'ü zorla paralarının ve eşyalarının alınması, %39'u fiziksel, %49'u sözel, %20'si iftira ve dedikodu çıkartılması şeklinde haftada en az bir kez zorbalığa uğradıklarını belirtmişlerdir. Fiziksel zorbalık yapan öğrencilerinin oranının %20, sözel zorbalık yapanların oranının %22, kurbanlarını gruba almayıp dışlayarak zorbalık yapanların oranının %9, söylenti ve dedikodu çıkarıp yaymak suretiyle zorbalık yapanların oranının %6, öğrencilerin para ve eşyalarını zorla alan ya da diğer öğrencilerin eşyalarına zarar vererek zorbalık yapanların oranının ise %4 olduğu saptanmıştır. Lise öğrencilerindeki duruma bakıldığında; Karaman-Kepenekçi ve Çinkır (2006) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada öğrencilerin %33,5' ünün sözel, % 35,5' unun fiziksel, % 28,3' inin duygusal ve %15' nin ise cinsel içerikli zorbalığa uğradıkları belirtilmektedir. Totan (2007)'nın çalışmasında zorba oranının %11,26, kurban oranının %12,77, zorba/kurban oranının %8,7 olduğu görülmektedir. Arslan (2008) çalışmasında öğrencilerin %17 'sinin zorbalık döngüsünde yer aldığı (%5,3'ünün zorba, %5,9'unun kurban, %5,8'sinin hem zorba hem kurban olduğu) belirlenmiştir. Genel lise öğrencileriyle Genç (2007)'in yaptığı çalışmada kurban olduğunu söyleyen öğrencilerin oranı %18,3 iken, akranlarına zorbalık yaptığını ifade eden öğrenci oranı %15,2; okulda zorbalığa tanık olduğunu ifade eden öğrenci oranı ise %56,9 olarak bulunmuştur. Araştırmalara genel olarak bakıldığında zorba öğrenci oranının %5-20 arası, kurban öğrenci oranlarının %5-32 arasında olduğu görülmektedir ve bu duruma bakarak zorbalığın ciddi ve yaygın bir sorun olduğu söylenebilir.

2.4.4. Zorbalık Statüleri ve Özellikleri

Zorbalık konusunda Olweus (2005) sürekli olumsuz eyleme uğrayanları kurban (victim), olumsuz eylemi yapan kişi ya da kişileri de zorba (bully) olarak nitelendirmiş ve iki grupta sınıflandırmıştır. Günümüzde zorba (bully), kurban (victim), zorba/kurban (bully/victim) ve

zorbalığa seyirci kalan/katılmayan (bystander) olarak dört kategoriye (Solberg ve Olweus, 2003) ya da zorba, kurban, zorbayı destekleyen, zorbaya yardımcı olan, kurbanı koruyan ve dışarıda kalan (Salmivalli, 1999) olarak altı gruba ayrılabilir. Zorba, zorbalığı başlatan güçlü kişiyi; kurban, zorbanın saldırgan davranışlarına tekrarlı olarak maruz kalan kişiyi ifade etmektedir. Bunun yanında zorba/kurban; kimi zaman zorbalığı başlatarak zorba olan, kimi zaman da başkaları tarafından kendisine yönelik zorbalığa maruz kalarak kurban olan bireylerdir. Katılmayanlar/dışarıda kalanlar ise zorbalık olayına tanık olan ancak bu zorbalığa hiçbir şekilde dâhil olmayanlardır.

2.4.4.1. Zorba Öğrencilerin Özellikleri

Zorba (bully) öğrenciler saldırganca davranırlar, çabuk öfkelenirler (Alikasifoglu ve Ercan, 2007), kendilerine benzeyen zorbaları örnek alırlar (Çinkır, 2006). Davranışsal sorunları vardır, sıklıkla yalana başvururlar. Hırsızlık, silah taşıma gibi suçlara karışabilirler (Dake ve diğerleri, 2003). Zorbalık statüsünde yer alan ergenlerde zorbalığa hiç katılmayanlara göre, daha fazla alkol, sigara kullanımı, bilgisayar oyunlarına düşkünlük ve cinsel hareketlilik gözlenmektedir (Alikasifoglu ve Ercan, 2007; Peren ve Alsaker, 2006). Depresyon, intihar düşünceleri, yeme bozukluğu gibi psikiyatrik problemler yasarlar (Dake ve diğerleri, 2003). Zorbalar kurbanlardan yaşça daha büyük ve daha güçlü, daha dışa dönüktürler (Pişkin ve Ayas, 2005). Zorba öğrenciler en fazla zaman geçirdikleri ve iyi tanıdıkları öğrencilere karşı zorbaca davranışlarda bulunmaktadır (Dölek, 2002). Eleştiriye kabul etmede zorlanırlar, ilgi odağı olmak isterler (Huebner ve Morgan, 2002).

Zorbalar, yalnız olduklarında kişiler arası beceri yönünden zayıfken, bir gruba dâhil olduklarında ya da çetelerinin reisi olduklarında parlak, güçlü, çevresindekileri harekete geçirici ve karizmatik kişiler olabilirler (Warden ve Mackinnon, 2003). Ancak akranları tarafından sevilmezler (Schwartz, 2000), zannettikleri kadar popüler değillerdir, kendilerini destekleyen birkaç arkadaş ile küçük gruplar oluştururlar (Olweus, 2005). Düşük sosyal becerilere sahip (Schwartz, 2000), sorun çözme açısından yetersiz (Bayraktar, 2006; Crick ve Dodge, 1994) empati kurma yeteneğinden yoksun kişilerdir. Bir çalışmada kızların zorbalık yaptıklarında kendilerini kötü hissettikleri, erkeklerin ise kendilerini daha iyi hissettikleri ve hatta bu durumu eğlenceli buldukları saptanmıştır (Smith ve Shu, 2000). Zorbaların özsaygı düzeyleri yüksektir (Karatzias ve diğerleri, 2002; Pişkin ve Ayas, 2005; Yıldırım, 2001). Kendi problemlerini dışallaştırma eğilimindedirler (Andreou, 2001). Akademik başarısı diğer öğrencilerinkinden daha düşüktür (Pekel, 2004; Peren ve Alsaker, 2006). Okul kurallarına uymama, kopya çekme, okuldan kaçma gibi davranışlar görülebilir. Okul uyumları zayıf olup ev ödevlerinin gereğini yapmaktan sorun yasarlar (Çinkır, 2006).

Zorbalar, düşmanca tutumun hakim olduğu bir aile içinde yetişmesi, sevgi ihtiyaçları yeterince karşılanamaması ve güven duygusundan yoksun olması, kaçınan bağlanma ilişkisine sahip bir birey olarak büyüme evresini yaşamaktadırlar (Çınkır,2006). Bedensel cezayı tercih eden, düşmanca ve reddedici tutumlar sergileyen, problem çözme becerileri yeterince gelişmemiş, saldırganca davranışlara izin veren, hatta en küçük bir tahrikte karşısındakine vurmayı öğreten ailelerin çocuklarının ilerleyen yıllarda zorba olma olasılığı çok yüksektir. Zorbalık davranışı gösteren çocukların ebeveynleri ile iletişimleri bu davranışlarda bulunmayan çocuklara göre daha kötü olmaktadır (Demeray ve Malecki, 2003).

2.4.4.2. Kurban Öğrencilerin Özellikleri

Zorbalık tanımına uygun düşen eylemlere maruz kalan bireyler kurban (victim) olarak adlandırılırlar. Okul çağındaki ergen ve çocukların yaklaşık onda birinin zorbalığa uğradığı bilinmektedir (Olweus, 2005). Kurban öğrencilerin özellikleri incelendiğinde bunların zorba öğrencilerin özellikleriyle benzerlikler göstermelerinin yanında sadece kurbanlara ait farklı özelliklerde göze çarpmaktadır. Kurbanlar olarak adlandırılan grup, farklı çalışmalarda farklı sayıda alt sınıflamalar halinde ele alınmaktadır. Gruplamalara bakıldığında, pasif olarak zorbalığa uğrayıp, zorbalık yapmayanlar öğrencilerden oluşurken, diğer grup bazen zorbalığa uğrayıp bazen de kendileri zorbalık yapan öğrenci gruplarını temsil etmektedir. Bu gruptakiler “zorba/kurban” olarak nitelendirilmektedir. Kurbanlar fiziksel olarak diğer çocuklara göre daha küçük (Pişkin ve Ayas, 2005), güçsüz (Berger, 2007) kişilerdir. Ancak bazı bulgular çocuğun kilosu, giysisi ve gözlük takması gibi özelliklerinin kurban olmalarıyla anlamlı bir ilişkisinin olmadığını ortaya koymaktadır (Olweus,2005).

Psikolojik olarak kurbanlar daha düşük benlik saygısına sahip (Kapçı, 2004) kaygılı (Çınkır, 2006), çekingen, yardım arayan, itaatkâr (Berger, 2007) kişilerdir. Uyum güçlüğü ve yoğun olarak aşağılık duygusu yasarlar (Yıldırım, 2001). Nansel ve diğ. (2001) tarafından yapılan bir çalışmada, kurbanların sosyal ve duygusal uyumlarının zayıf olduğu, arkadaş edinmede daha büyük güçlükler yaşadıkları, akranlarıyla ilişkilerinin çok sınırlı olduğu, okulda daha az arkadaşına sahip oldukları gözlenmiştir. Zorbalığa uğrayan çocuklar, yeni arkadaş edinmekte zorlandıklarını, karşı cinsiyetten arkadaşları ile iletişimde güçlük çektiklerini ve okulda kendilerini güvende hissetmediklerini bildirmişlerdir (Alikashiöğlu ve Ercan, 2007). Ayrıca kekeme çocuklar, engelli çocuklar, özel eğitime gereksinim duyanlar, çocuk istismarına uğrayanlar da zorbalığa uğramada kolay hedef olabilmektedirler. Kurbanlarda takıntılı davranışlar, depresyon sosyal fobi, konsantrasyon eksikliği, uyku sorunları gibi psikolojik problemler, mide ve baş ağrısı gibi fiziksel sağlık problemleri görülebilmektedir. Zorbalığa

maruz kalmak okulu sevmeme, devamsızlık yapma, okuldan kaçma veya okulu terk etme gibi birçok probleme neden olabilmektedir (Çınkır, 2006; Huebner ve Morgan, 2002).

Akademik olarak kurbanlar ilkökul yıllarında orta ya da ortalamanın biraz üzerinde okul başarısına sahiplerken, genellikle ortaokul yıllarında, diğer çocuklardan daha başarısız olma eğilimindedirler. Ayrıca okulda alt sınıflarda olmak, okulun henüz tam olarak tanınmaması ve akran desteği için sosyal çevrenin oluşmamasından dolayı kurban olma olasılığını artırmaktadır (Baldry ve Farrington, 2000). Kurbanların daha çok aşırı koruyucu anne ve babaların çocukları oldukları görülmektedir (Olweus, 2005). Zorbalığa uğrayan çocukların ebeveynleri ile iletişimleri bu davranışlarda yer almayan çocuklara göre daha kötüdür (Alikışifoğlu ve Ercan, 2007). Olweus (2005) annelerin aşırı koruyuculuğunun erkek çocuklarda kurban olmayı artırdığını, eleştirel ve mesafeli babalarla erkek çocukların kurban olması arasında bir ilişki olduğunu, Flouri ve Buchanan (2003) babaların ilgi azlığının zorbalığa maruz kalmayı artırdığını, anne babaları ayrı olup anneleri ile yaşayan, olumsuz baba ilişkisi olan erkek çocuklarında zorbalığa maruz kalma riskinin arttığını ifade etmektedir.

2.4.4.3. Zorba/Kurban Öğrencilerin Özellikleri

Tanımlanması en zor ve en riskli gruptur. Ne zaman kurban ne zaman zorba olabileceklerini tahmin etmek zordur. Berger'e (2007) göre zorba/kurbanlar, kıskırtıcı ya da saldırgan kurbanlar olarak da adlandırılmaktadır. Çünkü bu gruptaki kurbanlar kendilerine saldırıldığı gibi, bu çocuklarda kendilerinden daha güçsüz olanlara saldırırlar. Olweus'a (2005) göre ciddi bir şekilde zorbaca davranışlara maruz kalan çocukların %6'sı ve ara sıra zorbaca davranışlara maruz kalanların ise %18'i baksa çocuklara zorbaca davranışlarda bulunmaktadır. Brockenbrough, Cornell ve Loper (2002), 10909 kişiden oluşan 7-11. sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, kurbanların %30'unun saldırgan tutumlar sergiledikleri, bir diğer ifadeyle zorba-kurban oldukları belirlenmiştir. Zorba/kurbanlarla zorbalar arasındaki fark, zorbaların daha çok güç elde etmek, baskın olmak, hayranlık kazanmak için saldırgan davranışlar göstermeleri, zorba/kurbanların ise, bir saldırıya ya da bir saldırı olasılığına karşı tepkisel bir saldırganlık göstermeleridir. Yasadıkları aşırı stres ve hayal kırıklığı kavgalarda kaybetmelerine ve daha fazla zorbalığa uğramalarına neden olmaktadır (Schwartz, 2000). Zorba/kurbanlar zorbalığa katılmayanlara oranla daha az hareketli, daha az entelektüel, daha az popüler, mutsuz ve rahatsız edici bireylerdir (Smokowski ve Kopasz, 2005). Yapılan çalışmada zorba/kurbanların, zorbalara göre kendilerini bas belası, daha az zeki, fiziksel olarak daha az çekici, daha kaygılı, daha az popüler ve daha mutsuz algıladıkları belirlenmiştir. Zorba/kurban ergenler sigara içme, alkol kullanma, intihar etmeyi düşünme, kendisine zarar verme gibi daha fazla benliği yıkıcı bas etme stratejileri kullanmaktadırlar (Pekel, 2004). Bu gruptakiler hem

zorbalığa uğrayanların gösterdiği duygusal sorunları, hem de zorbalık yapanların gösterdiği davranışsal sorunları göstermektedir. Hatta yalnız zorbalık yapan veya yalnız zorbalığa uğrayan çocuklardan daha çok davranışsal ve duygusal sorunlar gösterdikleri belirlenmiştir (Alikashiöğlu ve Ercan, 2007). Zorba/kurbanlar, duygusal olarak dengesizdirler, kolay kıskırtılır ve başkalarını da kolay kıskırtırlar. Hiperaktivite, konsantrasyon güçlüğü, anksiyete bozukluğu (Huebner ve Morgan, 2002), mide- bas ağrıları gibi psikosomatik belirtiler (Shwartz, 2000) görülebilir. Bas etme stratejileri ve problem çözme becerileri zayıftır. Zorba/kurban çocuklar zorbalardan daha fazla reddedilmekte ve arkadaş ilişkilerinde daha fazla sorun yaşamaktadırlar (Pekel, 2004). Ayrıca zorba/kurban ergenlerin okul devamsızlığı yüksek akademik başarıları düşüktür (Shwartz 2000).

Zorba/kurbanlar genellikle sorunlu ailelerden gelmektedir (Alikashiöğlu ve Ercan 2007). Bu çocuklar genellikle ebeveynlerini tutarsız (aşırı koruyucu ya da ihmalkâr vb) ve bazen de istismar edici olarak betimlemekte, ailelerinin samimiyet ve sıcaklık düzeylerinin ve ebeveynlik becerilerinin düşük olduğunu ifade etmektedirler. Zorba/kurban öğrencilerin anneleri zorba, kurban ve seyirci olan öğrencilerin annelerinden daha az eğitime sahiptirler (Alikashiöğlu ve Ercan, 2007).

2.4.4.4. Zorbalığa Katılmayan Öğrencilerin Özellikleri

Genel olarak bu grup zorbalığa maruz kalmayan ve zorbaca davranış uygulamayan, zorbalığı izleyen veya müdahale etmeyen bireylerin oluşturduğu gruptur. Literatürde en az dikkati çeken grup olduğu görülmektedir. Zorbalığa katılmayan öğrencilerin daha popüler ve ortalama sosyal statüde yer aldıkları, reddedilme ve yalnızlık düzeylerinin ise diğer zorbalık statülerine göre daha normal düzeyde olduğu gözlenmiştir (Pekel, 2004). Bu gruptakiler zorbalara göre daha düşük enerjik olma haline sahip, kararlılıkları düşük bireylerdir (Tani ve diğerleri, 2003). Katılmayanlar da zorbaca davranıştan olumsuz etkilenir. Kızgınlık, intikam alma ve çaresizlik duyguları yasarlar. Geceleri kâbus görüp bir gün kendileri de kurban olmaktan, kendi baslarına da gelebileceğinden dolayı korkarlar. Pek çoğu olayları durduramadıkları için suçluluk hissederler; ancak diğer taraftan kurbanı nasıl yardım edeceklerini de bilemezler (Dölek, 2002).

2.4.4.5. Zorbalık, Saldırganlık, Şiddet İlişkisi

Saldırganlık, şiddet ve zorbalık kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı veya karşılaştırıldığı sık rastlanılan bir durumdur. Bu üç kavram arasındaki ilişkiyi inceleyecek olursak, saldırganlık; birine ya da bir şeye zarar ve acı vermek amacıyla yapılan davranış olarak tanımlanmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2004). Herhangi bir davranışın saldırgan bir davranış olup

olmadığını anlayabilmek için niyete bakmak gerekir. Aynı davranış zarar vermek amacıyla yapıldığında saldırgan bir davranış olarak tanımlanırken, zarar verme amacı olmadığında saldırgan bir davranış olarak nitelendirilmemektedir. Zorbalık tanımları incelendiğinde zorbaca eylemlerin saldırganlığın alt kategorilerinden biri olduğu görülmektedir. Zorbalık olması için eylemlerin tekrarlanması, zorba ve kurban olarak nitelendirilen kişilerin arasında güç dengesizliğinin olması gerekmektedir. Bu özellikler göz önüne alındığında bazı saldırganca eylemleri zorbalık olarak nitelendirebiliriz ancak diğer bazı saldırganca eylemleri zorbalık olarak nitelendiremeyiz. Örneklendirecek olursak, bedensel olarak iki kişiden birinin diğerine fiziksel şiddet uygulaması veya birbirini ilk kez gören kişilerin birbirlerine laf atması saldırganlık olarak nitelendirildiği halde zorbalık olarak değerlendirilmeyebilir (Pişkin 2002). Zorbalık kavramı ile karıştırılan bir diğer kavram ise “şiddet” kavramıdır. Şiddet kavramı, kızgınlık, öfke, kin, nefret ve düşmanlık gibi duygu durumlarının etkinlik kazandığı bir saldırganlık biçimi olarak nitelendirilmektedir (Köknel, 2000). Şiddet; Campell (2005) tarafından “gözle görülen bedensel yaralanmalara neden olan ve davranışı yapan bireye davranışının sorumluluğunun yüklenebileceği tüm fiziksel davranışlar” olarak tanımlanmaktadır. Olweus (1999)’a göre de şiddet, bir kimsenin fiziksel olarak (vurarak ya da yumruk atarak) ya da bir nesne kullanarak (bıçak ya da silah gibi) diğer bir bireyi ciddi düzeyde yaralaması ya da zarar vermesidir.

Şiddet ve zorbalık saldırganlık davranışının alt boyutlarıdır. Şiddet ve zorbalık kavramlarının örtüştüğü alanlar olduğu gibi farklılaştığı alanlarda vardır. Zorbalık fiziksel boyutta ortaya çıktığı durumlarda (dövme, vurma, tekme atma gibi eylemlerin yapıldığı durumlar) zorbaca davranışlar aynı zamanda şiddet olarak kabul edilmektedir. Ancak zorbalığın fiziksel olmayan boyutları da vardır. Örneğin dalga geçme, alay etme, kızdırma, isim takma, kötü söz söyleme, arkadaş grubuna almama, dışlama, iftira atma, söylenti çıkarma gibi. Bu zorbalık şiddet, saldırganlık zorbalık davranışları bir tür saldırganlık olmasına karşın şiddet sayılmamaktadır.

2.4.4.6. Zorbalığın Sonuçları

Zorbalığın hangi türü olursa olsun hem kurbanı hem zorbayı hem de katılmayanları fiziksel, psikolojik, sosyal yönlerden kısa ve uzun süreli olarak olumsuz etkilemektedir. Zorbalığa uğrayan öğrencilerin önemli bir bölümünün okul sevgilerinin azaldığı, zorba öğrenciler yüzünden okula gitmekten korktukları (Pişkin, 2003), %90’ının notlarında bir düşüş olduğu (Hazler ve diğerleri, 1992) saptanmıştır.

Zorbalığın kurbanlar üzerindeki olumsuz etkileri; düşük psikolojik sağlık (genel mutsuzluk, düşük benlik saygısı, üzüntü ve kızgınlık, kendine güvenin azalması, öğrenme

güçlüğü), zayıf sosyal uyum (yalnızlık, okula gitmek istememe, içe kapanma), psikolojik bunalma (yüksek derecede endişe, depresyon, intihar eğilim), fiziksel rahatsızlık (grip, kulak enfeksiyonları, yüksek ateş, bas ağrısı, dikkatsizlik, boğaz ağrıları, iştahsızlık, bas dönmesi, sinüzit, astım, öksürük, karın ağrısı, ishal, görme bozukluğu, kalp çarpıntısı, kusma, mide ağrısı) olarak dört başlık altında toplanabilir (Rigby,2003). Olweus (1999) 6. ve 9. sınıflara devam ederken akran zorbalığına maruz kalan, su anda 23 yasında olan kişilerle yaptığı bir çalışmada kişilerin herhangi bir dışlamaya maruz kalmadıkları veya taciz edilmedikleri halde anlamlı düzeyde düşük özsaygıya sahip olduklarını, başka bir çalışmasında ise 12-16 yaşları arasında zorbalığa maruz kalan erkek çocukların, genç yetişkinlik döneminde yüksek düzeyde depresyon yaşadıklarını belirtmektedir (Olweus, 2005).

Zorbaca davranışlar sergileyen ergenlerde psikolojik iyi olusun zayıf olması, okuldan hoşlanmama, yalnızlık gibi sosyal uyum güçlükleri ve yüksek düzeyde kaygı, depresyon, intihar düşüncelerini içeren psikolojik problemler rapor edilmiştir (Kepenekçi ve Çınkır, 2006). Zorbalığı uygulayan çocuklarda; baş ağrısı, karın ağrısı, uykusuzluk, depresyon gibi sağlık şikâyetleri sık görülmektedir. Aktif zorbalıkla ilişkili olarak duygusal ve davranışsal problemlerin olduğu belirlenmiştir. Bir araştırmada zorbaca davranan ergen kızlarda depresyon ve anksiyeteye neden olduğu saptanmıştır (Marini ve diğerleri 2006). Ayrıca zorbalar okulda başarısızdır ve daha sonraki yıllarda is ortamlarında da başarı ve performansları düşük olmaya devam eder (Carney ve Merrell, 2001). Olweus (2005)'un yaptığı başka çalışmada, ilkokul döneminde dört ya da daha fazla zorbalık olayına karışmış çocukların yetişkin olduklarında suça eğilimlerinin fazla olduğunu, zorbalıkta bulunan erkeklerin 24 yasına geldiklerinde %60'ının en az bir kez yasal suç islediklerini, %35- 40'ının iki veya üç kez yasal bir suça karıştıklarını saptamıştır. Stein ve diğerleri (2007) 7. ve 12. sınıflarda okuyan 299'u zorba, 180'i kurban, 195'i zorba/kurban ve 638'i ne zorba ne de kurban olan toplam 1312 erkek öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada psikolojik sağlık, fiziksel yaralanma, problemli davranış ve olumsuz okul tutumu konusunda zorba/kurban kategorisinde bulunan öğrencilerin diğerlerine göre en büyük risk altındaki grup olduklarını saptamışlardır.

2.4.4.7. Zorbalık ve Okul Ortamı

Okulların sahip olduğu bazı özelliklerin okullarda zorbalığın farklı oranlarda yaşanmasında önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Ahmed ve Braithwaite, 2004). 1987 ve 1989 yılları arasında İngiltere'de 26 okulda yapılan araştırmada, okulların üçünde hemen hemen hiç zorbaca davranış belirtilmemişken, bir okulda öğrencilerin yarıya yakını zorbalığa maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir (Stevenson ve Smith; 1989). Roland ve Munthe (1989) İspanya'da özel okullarla kamu okullarındaki öğrenciler arasındaki zorbalık olaylarını

incelemiş; bu iki okul arasında farklılıklar olduğunu, “diğerlerinin eşyalarını çalma ya da saklama” türünden zorbalık olaylarının özel okullarda %16,8 iken kamu okullarında %9,4 olduğunu, özel okullarda zorbalık olaylarını kurban öğrenciler, “zorbanın üzerine gitmeye çalışarak”, kamu okullarında ise “öğretmene, aileye ve arkadaşlarına söyleyerek” çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Yapılan bir araştırmada özel veya devlet okullarında benzer düzeylerde zorbalık olaylarının meydana geldiği, içinde çete olan okullarda, olmayan okullara göre çok daha fazla zorbalık olayları meydana geldiği görülmüştür (DeVoe, 2005). Pişkin ve Ayas (2005) yaptıkları çalışmada, zorbalık olaylarının sadece erkek öğrencilerin olduğu meslek liselerinde daha yoğun görülürken, sadece kızların olduğu kadın meslek liselerinde ise çok az görüldüğü, zorbalık olaylarının anadolu liselerinde diğer liselere göre daha az yaşandığı saptanmıştır. Delfabro ve diğerleri, (2006) çalışmalarında tek cinsiyetin hâkim olduğu devlet okullarında okuyan erkek öğrencilerin zorbaca davranışlara maruz kalma oranları kızlara göre daha fazla, karma eğitimin yapıldığı özel okullarda ise kızların zorbaca davranışlara maruz kalma oranı daha yüksektir. Araştırma sonuçlarına göre okul farklılıklarının, zorbalık olaylarının artmasında ya da azalmasında önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Önemli bir diğer konuda okulda zorbalığın en çok meydana geldiği yerlerdir. Olweus (1999) yapmış olduğu çalışmalarda zorbaca davranışların okula gidiş geliş yolunda olduğunu ancak öğrencilerin okulun bahçesinde veya okul binasının içinde zorbaca davranışlara maruz kalma olasılığının okul dışı alanlara göre 2-3 kat daha fazla olduğuna işaretler. Zindi'nin (1994) yatılı okullarda yapmış olduğu çalışmada ise, zorbalığın yaygın olarak yatakhanelerde olduğunu, burayı oyun bahçesi, lavaboların izlediğini ve sınıfların zorbalığın görülme sıklığı açısından en son yer olduğunu ifade etmiştir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda da (Gökler, 2009; Karaman-Kepenekçi ve Çinkır, 2006; Koç, 2006; Pişkin, 2003;) zorbaca davranışların sınıflarda ve okul içerisinde farklı bölgelerde meydana geldiği tespit edilirken, bazı çalışmalarda da (Karaman-Kepenekçi ve Çinkır, 2003; Kartal ve Bilgin, 2007; Yurtal ve Cenkseven, 2005;) bu tür olayların okul bahçesinde daha fazla görüldüğünü bildirmişlerdir. Okulun büyüklüğü, konumu, fiziksel durumu ve okuldaki disiplin yöntemleri okuldaki saldırganlık içeren davranışların ne şekilde ve ne derece ciddi biçimde gerçekleştiğini belirleyebilmektedir. Benzer şekilde başka bir çalışmada kurban öğrencilerin oranları, küçük ve büyük okullarda farklılık göstermemesine karşın, zorba öğrencilerin oranı küçük okullarda daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın Furlong ve Morrison (2000) ise okulun büyüklüğünün saldırganlık görülme olasılığını belirleyen önemli bir etmen olduğunu, okulun büyüklüğü arttıkça saldırganlık oranının da arttığını belirtmektedir.

Zorbalığa uğramış olmanın belirtileri olarak kabul edilen, okula gitmekten korkar hale gelme, her gün okula gitmeye direnç gösterme, okuldan kaçma, belirli derslerden, günlerden ve etkinliklerden kaçınma, okul çalışmalarından ıstırap duymaya başlama vb davranış ve duygular bu öğrencilerin okula yönelik olumsuz duygular hissettiklerini düşündürmektedir. Zorbalarla

yapılan çalışmalarda da okula düşük bağlanma gösteren çocuklarda zorbalık ve anti-sosyal davranışların sıklıkla görüldüğünü, zorba, kurban ve zorba/kurban olarak sınıflandırılan öğrencilerin, zorbalıkla ilişkisi olmayan öğrencilere oranla okula uyumlarının düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Sprott ve diğerleri, 2005). Tüm bu nedenlerden dolayı okul ortamının fiziksel ve psikolojik atmosferinin kurbanlar ve zorbalar tarafından nasıl algılandığı araştırılması gereken bir konudur. Bu nedenle okul yaşam kalitesi kavramı üzerinde durulmuş, bu konu ayrıntılı ele alınmıştır.

2.5. Okul Zorbalığının Tanımı

Okul zorbalığı konusundaki ilk bilimsel tanım Olweus (1978) tarafından yapıldığı ifade edilmektedir. Olweus, okul zorbalığını ilk defa; bir grup tarafından yapılan şiddet anlamına gelen “mobbing” kavramı ile eş anlamda kullanmıştır.

Olweus (1978), okul zorbalığını ilk defa ele aldığı anda bu sorunun erkek öğrenciler arasındaki bir problem olduğu varsayımından hareketle; okul zorbalığını “bir ya da birkaç erkek öğrencinin diğer bir erkek öğrenci ya da öğrenci grubuna yönelik fiziksel ve zihinsel saldırganlığı sistematik bir biçimde kullanmaları” olarak tanımlamıştır. 1970’li yıllarda yapmış olduğu bu tanıma yönelik eleştirileri göz önünde bulunduran Olweus (1991); tanımın kapsamını önemli ölçüde genişleterek, okul zorbalığı kavramının tanımına grup şiddetiyle birlikte bireysel şiddeti de dahil etmiştir. Olweus’ın ilk zorbalık tanımlaması üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Okul zorbalığı konusunu Olweus’tan sonra ele alan araştırmacılar ise; yapılan bu tanımın okul zorbalığı kavramını açıklamakta yetersiz kaldığını öne sürerek; tanımın içeriğini kavramın farklı boyutlarını yansıtacak biçimde genişletmişlerdir.

Arora (1987), okul zorbalığını “kurban konumundaki öğrencilerin, akran grubuyla bütünleşebilmelerini sağlayacak yeterli sosyal beceri ya da kapasiteleri olmadığı için ortaya çıkan dış saldırganlık araçlarıyla sosyal baskınlığın elde edilmesi ve sürdürülmesi” biçiminde tanımlarken; Smith ve Thompson (1991) da okul zorbalığını “kasıtlı ve karşıdaki kişide fiziksel ve psikolojik zararlara neden olan davranış grubu” olarak nitelendirmektedir. Hazler, Hoover ve Oliver (1993) ise, okul zorbalığı kavramına; bir öğrencinin, bir ya da bir grup öğrenci tarafından fiziksel ya da psikolojik olarak istismar edilmesi biçiminde açıklık getirmektedir. Zorbalıkla ilgili alan yazındaki tanımların tümü birlikte değerlendirildiğinde; okul zorbalığını tanımlama konusunda araştırmacıların ortak bir noktada buluşamadıkları görülmektedir. Buna karşın, şimdiye kadar yapılan okul zorbalığı tanımlarının hemen hemen tümünün zorbalık davranışının fiziksel veya psikolojik boyutları olabileceği konusunda fikir birliği içerisinde oldukları söylenebilir (Bosworth ve Espelage, 1999).

2.5. Zorbalığın Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi

2.5.1. Zorbalığın Cinsiyetle İlişkisi

Akran zorbalığına maruz kalma ile cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar incelendiğinde farklı bulgular dikkat çekmektedir. Akran zorbalığına maruz kalma ile cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği bazı araştırmalarda daha çok erkek öğrencilerin akran zorbalığına maruz kaldıkları görülmektedir (Bilgiç, 2007; Kartal ve Bilgin, 2007; Yurtal ve Cenkseven, 2005;). Buna karşın kimi araştırmalarda da kadın ve erkek öğrenciler arasında akran zorbalığına maruz kalma açısından herhangi bir farklılık olmadığı öne sürülmektedir (Austin ve Joseph, 1997; Dölek, 2002; Gültekin, 2003; Mynard ve Joseph, 2000; Pekel, 2004).

Ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında Olweus (1994) akran zorbalığına maruz kalma açısından cinsiyetler arasında herhangi bir farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha fazla akran zorbalığına maruz kaldıklarını belirlemiştir. İlk ve orta dereceli okullarda zorbaca davranışların varlığını ve bu sorunla ilgili çeşitli ilişkileri betimlemeyi amaçlayan araştırmasında Dölek (2002) ise, erkekler ve kızlar arasında akran zorbalığına maruz kalma açısından bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği ve zorbalığa uğrayan öğrenciler arasında cinsiyet farkının olup olmadığının incelendiği araştırmasında ise Pişkin (2003), gerek zorba gerekse zorba/kurban grupta erkek öğrencilerin, kurban grupta ise kadın öğrencilerin oranını anlamlı biçimde yüksek bulmuştur. 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle akran zorbalığı grupları arasında sınıf düzeyi, cinsiyet, etnik yapı, özsaygı ve depresyon ilişkisinin incelendiği araştırmalarında Seals ve Young (2003) erkek öğrencilerin daha fazla zorbalığa maruz kaldığını bulmuşlardır. Benzer biçimde Kapıcı (2004) 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısı ile ilişkisini incelediği araştırmasında cinsiyet değişkeni açısından erkek çocukların sözel zorbalığa kadınlardan daha fazla maruz kaldıkları bulmuştur.

Pekel ve Uçanok (2005) 5. ve 6. sınıfa devam eden öğrenciler ile yaptıkları araştırmalarında akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Elde edilen bulgular kadınların erkeklere göre daha fazla alaya ve ilişkisel saldırılara hedef oldukları, erkeklerin ise kadınlara göre daha fazla korkutma/sindirme, alay, açık ve ilişkisel saldırı türünde davranışlar sergiledikleri yönündedir. İlköğretim okullarında görülen zorbalık davranışlarının yaygınlığını, türlerini, yaşandığı yerleri, yaşanma zamanlarını ve öğrencilerin zorbaca davranışlar karşısında neler yaptıklarını belirlemek amacıyla 10-14 yaş arası öğrenciler ile gerçekleştirdiği araştırmasında Yurtal ve Cenkseven (2005) zorba davranışlara maruz kalma açısından erkeklerin lehine anlamlı farklılıklar bulmuştur. Benzer biçimde Bilgiç (2007) ilköğretim 4. ve 5.

sınıfa devam eden öğrenciler ile yaptığı araştırmada, öğrenciler arasında görülen zorbalık türlerini ve zorbalığın yaygınlığını ortaya çıkarmayı ve öğrencilerin sınıf atmosferini algılamalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeni açısından erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha fazla zorbaca davranışa maruz kaldığını tespit etmiştir.

2.5.2. Zorbalığın Yaş ve Sınıf Düzeyi İlişkisi

Literatür incelendiğinde zorbalık ve yaş ilişkisinde farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Kimi araştırmacılar yaş ilerledikçe zorbalık davranışının azaldığını (Alikasıfoğlu ve Ercan, 2007; Espelage ve diğerleri, 2000) kimi araştırmacılar zorbalık davranışının arttığını (Demaray ve Malecki, 2003; O'Moore ve Kirkham 2001) kimi araştırmacılar da yaş arttıkça görülen bu farklılığın (Gültekin, 2003) sadece zorbalık türüne ilişkin olduğunu ifade etmektedir. Bazı araştırmacılar ergenlik döneminin başlarında akran zorbalığında hafif bir yükseliş olduğunu ve daha sonra zorbalığın görülme sıklığında azalma olduğunu ve bunun okul veya çevre değiştirmeye ilgili olduğunu belirtmektedirler (Rigby ve Slee, 1992). Benzer şekilde Olweus (1995) zorbaca davranışların ilköğretimin birinci kademesinde yoğun olarak görüldüğünü, ikinci kademesinde doruk noktasına ulaştığını, lise ilk yıllarında devam ettiğini ve lise sonlarında düşüşe geçtiğini tespit etmiştir. Demaray ve Malecki (2003) zorbalık davranışının 6. ve 7. sınıflarda daha az, 8. sınıflarda ise daha fazla sergilendiğini ifade etmişlerdir. Alikasıfoğlu ve Ercan (2007) tarafından yapılan araştırmada ise 9. sınıf öğrencilerinin 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre daha fazla oranda zorbalığa uğradıkları saptanmıştır. Olweus'un (1999) 713 ilköğretim okulunda 2. ve 9. Sınıftan alınan örneklem grubu üzerinde yaptığı araştırmada, zorbaca eylemlere uğrama sıklığında yaşla birlikte belirgin bir azalmanın olduğu, ancak zorbalık yapma sıklığında bu değişimin gözlenmediği bulunmuştur.

Gültekin (2003) araştırmasında zorbalığa hedef olma açısından 16 yaş grubunda ilişkisel zorbalığın 11 yaş grubundan anlamlı derecede yüksek olduğunu ve yaş ilerledikçe doğrudan zorbalık akranlar arasında çok tepki gördüğünden, dolaylı zorbalığın daha çok tercih edildiğini belirlemiştir. Dölek (2002) tarafından yapılan çalışmada da kendi sınıf arkadaşları tarafından zorbalığa uğrama oranlarının, yüksek sınıftaki öğrenciler tarafından zorbalığa uğrama oranlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunu destekler nitelikte Gökler'in (2007) çalışmasında öğrencilerin %57.76'sı sınıf arkadaşları tarafından, %51.26'sı daha büyük sınıftaki öğrenciler tarafından ve %0.76'sı ise daha küçük sınıflarda okuyan öğrenciler tarafından zorbaca davranışlara maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.

2.5.3. Zorbalığın Akademik Başarı İle İlişkisi

Eğitim sürecinde okullar, sosyal yaşantılar açısından öğrenciler arasında etkileşimlerin yoğun olarak yaşandığı yerlerdir. Dolayısıyla öğrenciler arasında arkadaşlık ilişkileriyle ilgili yaşanabilecek problemler, öğrencilerin okul başarılarına da zarar verebilecektir. Akranları tarafından zorbalığa maruz kalmanın okul başarısı üzerinde olumsuz etkileri olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Okul ortamında akran zorbalığına maruz kalan öğrenciler genellikle okula isteksiz bir biçimde devam etmekte, okula gitmeyi reddetmekte ya da okuldaki etkinliklere güdülenememektedirler (Olweus, 1993). Mynard ve Joseph (1997) yaşları 8 ile 13 arasında değişen çocuklar arasında akran zorbalığını ve arkadaşlık ilişkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda akran zorbalığına maruz kalan çocukların zorba ve zorba/kurban çocuklara göre daha düşük akademik başarıya sahip olduklarını belirlenmiştir.

Akran zorbalığına maruz kalma ile okul başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaların sonuçları genel olarak kurban öğrencilerin düşük okul başarısına sahip olduğu yönündedir (Austin ve Joseph, 1996; Schwartz, 2000). Ancak yukarıdaki araştırmalardan farklı olarak Pekel (2004)'in 5. ve 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik statü, akran kabulü ve akran reddi, yalnızlık düzeyi ve akademik başarı düzeyi açısından farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında zorba/kurban gruptaki çocukların tüm diğer gruptaki çocuklardan farklılık gösterdiği ve en düşük akademik başarıya sahip oldukları bulunmuştur. Zorba/kurban çocukların düşük akademik başarıya sahip olmalarının temelinde de kurban çocuklarda olduğu gibi akran reddinin etkili olduğu görülmüştür.

Okul başarısı ile akran zorbalığına maruz kalmayı inceleyen araştırmalar özetlenecek olursa, zorbalığa maruz kalan çocukların düşük okul başarısına sahip oldukları ve zorbalığa uğramanın öğrenci için okuldan uzaklaşmayı gerektiren bir durum olmasından dolayı, zorbalığa maruz kalmanın da okul başarısının düşmesinde etkili faktör olduğu söylenebilir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, genel tarama ve karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli çerçevesinde tasarlanmıştır. Genel tarama modeli geçmişte ya da halen varolan durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olan tarama modelinden, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evreni tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama türünü ifade eder (Karasar, 2008). İlişkisel tarama modelleri ise iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri olarak tanımlanmaktadır. Korelasyonel ve karşılaştırmalı tarama modeli olmak üzere iki türü vardır. Karşılaştırma yolu ile ilişki belirlemede, en az iki değişken bulunur ve bunlardan birine (bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak, öteki değişkene (bağımlı değişkene) göre aralarında bir değişme olup olmadığı incelenir (Karasar, 2008).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

3.2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın sınırlandırılmış çalışma evrenini, Aksaray ili resmi ortaöğretim kurumlarında okuyan %50.3 erkek (n=10.084) ve %49.7 kadın (n=9.956) olmak üzere toplam 20.040 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubu olarak 2019-2020 eğitim-öğretim güz döneminde Aksaray ilindeki 14-18 yaşları arasında yer alan, amaçlı örnekleme yolu ile seçilen 1008 öğrenciye ulaşılmıştır. Yapılan ön analizler sonucunda uç değer gösteren 76 katılımcı veri setinden silinerek analizlere 932 katılımcıyla devam edilmiştir. Örnekleme tekniklerine göre, 20.040 eleman büyüklüğündeki bir evren 377 elemanla temsil edilebilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Buradan hareketle 932 katılımcının evreni temsil ettiği söylenebilir. Evren ve Örnekleme ait okul ve örneklem sayılarına ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 3.1’de görüldüğü gibidir.

Tablo 3.1.
Evren ve Örneklem İlişkin Okul ve Öğrenci Dağılımı

Okul Adı	N
Şehit Hamza Pilot Gümüşsoy Fen Lisesi	138
Abdülhamit Han Fen Lisesi	121
Ahmet Cevdet Paşa Sosyal Bilimler Lisesi	146
Hüseyin Cahit Korkmaz Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	160
Şehit Ali Er Anadolu Lisesi	155
Somuncu Baba Anadolu Lisesi	140
Aksaray Spor Lisesi	148

Cinsiyete göre araştırmaya katılanların biyolojik yaş ve spor yaşı ortalamalarına ait bilgiler Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2.
Araştırmaya Katılanların Cinsiyete Göre Biyolojik Yaş ve Spor Yaş Ortalamaları

Cinsiyet		N	Min-Max	Ort	SS
Kadın	Yaş	474	14-18	15,96	1,106
	Spor Yaşı	227	1-10	4,46	2,201
Erkek	Yaş	458	14-18	15,97	1,081
	Spor Yaşı	234	1-13	5,61	2,848

Araştırmaya katılan lise öğrencilerine ilişkin ayrıntılı demografik bilgiler Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3.
Araştırma Grubuna Ait Demografik Özellikler

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	474	50,9
	Erkek	458	49,1
Spora Katılım	Evet	461	49,5
	Hayır	471	50,5
Akademik Başarı	Zayıfı var	261	28,0
	Zayıfı yok	88	9,4
	Teşekkür aldı	161	17,3
	Takdir aldı	422	45,3
Spor Türü	Bireysel	135	29,3
	Takım	326	70,7
Spor Dalı	Futbol	114	24,7
	Basketbol	53	11,5
	Voleybol	85	18,4
	Hentbol	35	7,6
	Yüzme	22	4,8
	Cimnastik	6	1,3
	Taekwondo	41	8,9
	Diğer	105	22,8
Disiplin Cezası	Evet	67	7,2
	Hayır	865	92,8

3.2.2. Veri Toplama Süreci /İşlem Yolu

Araştırma için uygulamaya başlamadan önce Mersin Üniversitesi Beşeri Bilimler Etik Kurulundan “Etik Kurul Raporu” alınmıştır (EK2). Daha sonra Aksaray ili merkez ortaöğretim kurumlarında araştırma yapabilmek için Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli olan araştırma izni alınmıştır (EK1). Araştırma izninin ardından belirlenen okullara giderek yetkilileri ile görüşüp araştırma hakkında bilgi verilmiş ve ölçeklerin hangi günlerde uygulanacağına ilişkin plan yapılmıştır. Araştırmacı planlanan tarihlerde ilgili okullara giderek, ölçekleri uygun ders saatlerinde (dersin ilk yarım saati ya da dersin son yarım saati) yüz yüze uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmanın hangi amaçla yapıldığı konusunda bilgi verilerek ölçeğin nasıl uygulanacağına ilişkin açıklamalar ve gönüllülük esası çerçevesinde doldurmaları gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin dikkatlerinin dağılmaması için sessiz bir ortam yaratılarak gerektiğinde araştırmacı tarafından birebir açıklamalarda

bulunulmuştur. Ölçeklerin tüm çalışma boyunca öğrenciler tarafından tamamlanma süresi ortalama 20 dakika sürmüştür.

3.2.3. Veri Toplama Araçları

Okula Yönelik Tutum Ölçeği –OTÖ; Alıcı (2013) tarafından geliştirilen, 9-12. sınıflarda okuyan 495 kadın ve erkek öğrenciden oluşan bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiş olan “Okula Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak belirlenmiştir. Ölçek maddelerinden 12’si olumlu, 8’i olumsuz maddelerdir ve 2,3,8,9,10,11,19 ve 20 maddeler ters puanlanmaktadır. Üç boyutlu olarak geliştirilen ölçek, 20 maddeden oluşmakta ve 5’li Likert tipindedir. Ölçekteki maddeler “kesinlikle katılmıyorum (1)”, “katılmıyorum (2)”, “kararsızım (3)”, “katılıyorum (4)”, “tamamen katılıyorum (5)” şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin bileşenleri “Kişisel Gelişimin Engeli Olarak Okul”, “Kişisel Gelişimin Destekleyicisi Olarak Okul” ve “Özlenen Bir Varlık Olarak Okul” şeklinde adlandırılmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan en düşük 20, en yüksek ise 100’dür. Ölçeğin üç faktörünün genel varyansın %54.14’ünü açıkladığı; ölçeğin bütününe ve alt bileşenlerine ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının ise sırasıyla .91, .87, .81 ve .79 olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada ise toplam ölçek için 0.91, kişisel gelişimin engeli olarak okul için 0.88, kişisel gelişimin destekçisi olarak okul için 0.89 ve özlenen bir varlık olarak okul için ise 0.69’dur.

Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği –AZKBÖ; Mynard ve Joseph (2000) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe’ye uyarlama çalışması Gültekin (2003) tarafından yapılmıştır. Orijinal ölçeğin uyarlama çalışması 812 kadın ve erkek çocuk üzerinde yapılmış ve elde edilen verilere uygulanan temel bileşenler analizi sonucunda, ölçekteki maddelerin fiziksel saldırı, sözel istismar, sosyal manipülasyon ve kişisel eşyaya saldırı olarak tanımlanan 4 faktör altında toplandığı görülmüştür (Mynard ve Joseph, 2000). Ölçeğin uyarlama çalışması Gültekin (2003) tarafından 655 kadın ve erkek çocuk ve ergenden oluşan bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilere uygulanan temel bileşenler analizi sonucunda, ölçekteki maddelerin terör, alay, açık saldırı, ilişkisel saldırı ve kişisel eşyalara saldırı olmak üzere beş faktör altında toplandığı bulunmuştur. Ölçeğin orijinal formunda faktörlerin Cronbach Alpha katsayılarının fiziksel saldırı faktörü için 0.75, sözel istismar faktörü için 0.75, sosyal manipülasyon faktörü için 0.77 ve kişisel eşyalara saldırı faktörü için 0.73 olduğu bulunmuştur (Mynard ve Joseph, 2000). Gültekin (2003) tarafından yapılan güvenirlik çalışmasında ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı toplam puan için 0.86; alt ölçekler için de sırayla “Terör” için 0.73, “Alay” için 0.68, “İlişkisel Saldırı” için 0.72, “Açık Saldırı” için 0.72 ve “Kişisel Eşyalara Saldırı” için 0.67 olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada iç tutarlılık katsayıları ise ölçeğin toplamı için 0.82, terör için 0.50, açık saldırı için 0.47, alay için 0.70, ilişkisel saldırı için 0.82 ve kişisel saldırı için

de 0.62 olarak bulunmuştur. Ölçek 27 maddeden oluşmaktadır ve ölçekte katılımcılardan her bir madde için kendine en uygun olan “hiçbir zaman”, “bir kere” ve “birden fazla” seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmektedir. Cevaplar “birden fazla” için (2), “bir kere” için (1) ve “hiçbir zaman” için (0) olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan en düşük 0, en yüksek ise 54’dür. Ölçekten alınan yüksek puan, kişinin akran saldırısına sıklıkla hedef olduğunu, düşük puan ise nadiren hedef olduğunu ya da hiç hedef olmadığını göstermektedir (Gültekin, 2003).

Kişisel Bilgi Formu; Bu formda, katılımcıların cinsiyet, yaş, spor yaşı, spor dalı, spor türü, akademik başarı düzeyleri ve disiplin cezası alma durumu sorulmuştur. Akademik başarı durumunu belirlemek için katılımcıların önceki dönemi düşünerek “zayıfım var”, “zayıfım yok”, “teşekkür aldım” ve “taktir aldım” şeklindeki seçeneklerden birini işaretlemesi istenmiştir. Önemli bir bağımsız değişken olan spor yapma durumunu belirlemek için, okul takımında veya kulüpte herhangi bir spor dalında aktif olarak lisanslı spor yapması göz önünde bulundurulmuştur.

3.2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin, sayısal değerlerle ifade edilebilmesi için veriler bilgisayar ortamına aktararak, SPSS 21.0 paket programı yardımıyla aşağıda belirtilen istatistiksel analizler yapılmıştır. Örneklemin, demografik değişkenlere göre dağılımını ortaya koymak amacıyla frekans ve yüzdelik hesaplamalar yapılmıştır. Analizlerin uç değerlerden etkilenmemesi için standart puana dönüştürülerek (-4) – (+4) ve üstünde z değeri olan 76 denek veri setinden silinmiştir. Bağımlı değişkenler bakımından dağılımın normallik testi için basıklık ve çarpıklık analizi yapılmıştır (tablo 4). Alt problemlerin analizine yönelik çift yönlü varyans analizi (MANOVA) istatistik tekniği uygulanmıştır. İki bağımsız grubun karşılaştırılmasında ise nonparametrik testlerden olan Mann-Whitney U testi, sürekli değişkenler arasındaki ilişki için de Pearson Korelasyon tekniği uygulanmıştır. Hata payına 0,05 düzeyinde bakılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmaya katılanların bağımlı değişken olan ölçek puanlarına ilişkin ranj, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Katılanların ölçek puanlarına ilişkin ranj, aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri

Ölçek ve alt ölçekler	N	Ranj	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Okula Yönelik Tutum (Toplam)	932	80,00	64,30	15,57	-,369	,031
Kişisel Gelişimi Engelleyen Olarak Okul	932	32,00	27,72	7,85	-,501	-,388
Kişisel Gelişimi Destekleyen Olarak Okul	932	32,00	27,70	7,40	-,708	,293
Özlenen Varlık Olarak Okul	932	16,00	8,88	3,59	,492	-,208
Akran Zorbalığı (Toplam)	932	,78	,12	,17	1,615	1,993
Korkutma/Sindirme (Terör)	932	1,00	,05	,13	3,506	13,507
Açık Saldırı	932	1,00	,09	,18	2,300	5,290
Alay Etme	932	1,80	,19	,34	1,932	3,302
İlişkisel Saldırı	932	2,00	,21	,43	2,384	5,165
Kişisel Eşyalara Saldırı	932	1,80	,10	,23	3,115	11,925

Tablo 4.1 incelendiğinde yapılan analiz sonucunda Okula Yönelik Tutum ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiği (-1,00 ile +1,00 arasında olduğu), ancak Akran Zorbalığı ölçek puanlarının ise normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır.

Alt Problem 1. *Cinsiyet, Spora katılım ve Cinsiyet*Spora katılım değişkenleri okula yönelik tutum ve akran zorbalığı puanları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır? (2*2*n)*

Bağımlı Değişken: Okula yönelik tutum, Akran zorbalığı

*Bağımsız Değişkenler: Cinsiyet, Spora katılım, Cinsiyet*Spora Katılım etkileşimi*

Tablo4.2.
Hata varyansları homojenlik testi (Levene's Test)

Değişkenler	F	df1	df2	Sig.
Okula Yönelik Tutum (Toplam)	,897	3	928	,442
Kişisel Gelişimi Engelleyen Olarak Okul	,736	3	928	,531
Kişisel Gelişimi Destekleyen Olarak Okul	1,958	3	928	,119
Özlenen Varlık Olarak Okul	,091	3	928	,965
Akran Zorbalığı (Toplam)	4,945	3	928	,002
Korkutma/Sindirme (Terör)	5,654	3	928	,001
Açık Saldırı	3,795	3	928	,010
Alay Etme	6,280	3	928	,000
İlişkisel Saldırı	11,464	3	928	,000
Kişisel Eşyalara Saldırı	6,066	3	928	,000

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin okula yönelik tutum puanları üzerinde Cinsiyet*Sporda Katılım ortak etkisini belirlemek için çok faktörlü MANOVA analizi yapılmıştır. Bu analizin temel sayıtlarından biri olan varyans-covaryans homojenliği için Box'ın M testi yapılmış ve homojenliğin sağlanmadığı görülmüştür [$F_{(108, 1895333,726)} = 2,919, p = ,000$]]. Bu durumda Wilks Lamda (λ) değerinin yerine Pillai's Trace ($V^{(s)}$) değeri benimsenmiştir (Seçer, 2015). Bir diğer sayıltı ise hata varyanslarının eşitliği testi olan Levene's testidir (Tablo 4.2.). Bu test sonuçları incelendiğinde okula yönelik tutum ölçeği alt boyutlarında sayıltının karşılandığı görülmüştür (Okula yönelik tutum toplam; $F = .897, p = .442$, Kişisel gelişimi engelleyen olarak okul; $F = .736, p = .531$, Kişisel gelişimi destekleyen olarak okul; $F = 1.958, p = .119$, Özlenen varlık olarak okul; $F = .091, p = .965$). Akran zorbalığı ölçek toplam ve alt boyutlarında ise sayıltının karşılanmadığı görülmüştür (Akran zorbalığı toplam puan; $F = 4,945, p = .002$, Korkutma/Sindirme; $F = 5.645, p = .001$, Açık saldırı; $F = 3.795, p = .010$, Alay etme; $F = 6.280, p = .000$, Kişisel saldırı; $11.464, p = .000$, Kişisel eşyalara saldırı; $F = 6.066, p = .000$)

Tablo 4.3.
Çok değişkenli MANOVA Tablosu

	Etki	Değer	F	Hipotez df	Hata df	Sig.	Eta (η^2)
Cinsiyet	Pillai's Trace	,032	3,748 ^b	8,000	921,000	,000	,032
	Wilks' Lambda	,968	3,748 ^b	8,000	921,000	,000	,032
Spora Katılım	Pillai's Trace	,021	2,510 ^b	8,000	921,000	,011	,021
	Wilks' Lambda	,979	2,510 ^b	8,000	921,000	,011	,021
Cinsiyet * Spora Katılım	Pillai's Trace	,010	1,208 ^b	8,000	921,000	,291	,010
	Wilks' Lambda	,990	1,208 ^b	8,000	921,000	,291	,010

Çok değişkenli MANOVA tablosunda cinsiyet ve spora katılım değişkenleri hem ayrı ayrı ve hem de birlikte (Cinsiyet*Spora katılım) analiz sonuçları görülmektedir (Tablo 4.3.). *Cinsiyet* değişkenine göre okula yönelik tutum ve akran zorbalığı ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [Pillai's Trace ($V^{(s)}$)= .032, $F=3,748$; $p=,000$; (η^2)= ,032]. *Cinsiyet* değişkeni okula yönelik tutum ve akran zorbalığı bağımlı değişkenlerindeki değişimin (varyansın) %32'sini açıklayabilmektedir. *Spora katılım* değişkeni bakımından incelendiğinde okula yönelik tutum ve akran zorbalığı ölçek puanlarında yine anlamlı bir farklılık gözlenmektedir (Tablo 4.3.) [Pillai's Trace ($V^{(s)}$)= ,021, $F=2,510$; $p=,011$; (η^2)= ,021]. *Spora katılım* değişkeni okula yönelik tutum ve akran zorbalığı bağımlı değişkenlerindeki değişimin (varyansın) de %21'ini açıklayabilmektedir. *Cinsiyet*Spora Katılım* değişkenlerinin okula yönelik tutum ve akran zorbalığı bağımlı değişkenleri üzerinde ise ortak etkisinin bulunmadığı görülmektedir (Tablo 4.3.)[Pillai's Trace ($V^{(s)}$)= .010, $F=1,208$; $p=,291$; (η^2)= ,010].

Tablo 4.4.

Cinsiyet, Spora Katılım ve Cinsiyet*Spora Katılım değişkenleri bakımından Okula Yönelik Tutum ve Akran Zorbalığı Ölçeğine Yönelik ANOVA Tablosu

Kaynak	Bağımlı Değişkenler	Ort. Toplamı	df	Otr. Kare	F	Sig.	(η^2)
Cinsiyet	Okula Yön Tut.(Toplam)	549,111	1	549,111	2,270	,132	,002
	Kişisel Gelişim Engel	59,631	1	59,631	,969	,325	,001
	Kişisel Gelişim Destek	81,213	1	81,213	1,481	,224	,002
	Özlenen Varlık	44,879	1	44,879	3,510	,061	,004
	Akran Zorbalığı (Toplam)	,118	1	,118	4,143	,042	,004
	Korkutma/Sindirime (Terör)	,000	1	,000	,027	,869	,000
	Açık Saldırı	,083	1	,083	2,438	,119	,003
	Alay Etme	,409	1	,409	3,533	,060	,004
	İlişkisel Saldırı	2,152	1	2,152	11,546	,001	,012
	Kişisel Eşyalara Saldırı	,127	1	,127	2,308	,129	,002
Spora Katılım	Okula Yön Tut.(Toplam)	317,887	1	317,887	1,314	,252	,001
	Kişisel Gelişim Engel	103,709	1	103,709	1,685	,195	,002
	Kişisel Gelişim Destek	,015	1	,015	,000	,987	,000
	Özlenen Varlık	60,342	1	60,342	4,720	,030	,005
	Akran Zorbalığı (Toplam)	,004	1	,004	,130	,718	,000
	Korkutma/Sindirime (Terör)	1,363E-5	1	1,363E-5	,001	,977	,000
	Açık Saldırı	,073	1	,073	2,159	,142	,002
	Alay Etme	,386	1	,386	3,331	,068	,004
	İlişkisel Saldırı	,023	1	,023	,121	,728	,000
	Kişisel Eşyalara Saldırı	,252	1	,252	4,589	,032	,005
Cinsiyet * Spora Katılım	Okula Yön Tutum (Toplam)	398,852	1	398,852	1,649	,199	,002
	Kişisel Gelişim Engel	82,032	1	82,032	1,333	,249	,001
	Kişisel Gelişim Destek	99,173	1	99,173	1,809	,179	,002
	Özlenen Varlık	,913	1	,913	,071	,789	,000
	Akran Zorbalığı (Toplam)	,096	1	,096	3,358	,067	,004
	Korkutma/Sindirime (Terör)	,097	1	,097	3,225	,068	,004
	Açık Saldırı	,069	1	,069	2,026	,155	,002
	Alay Etme	,134	1	,134	1,160	,282	,001
	İlişkisel Saldırı	,257	1	,257	1,379	,241	,001
	Kişisel Eşyalara Saldırı	,021	1	,021	,386	,535	,000

Çok faktörlü ANOVA tablosu *cinsiyet* değişkeni açısından incelendiğinde akran zorbalığı ölçeği toplam puanlarında [$F_{(1,928)}=4,143$; $p=,042$; (η^2)= ,004] ve ilişkisel saldırı alt boyutunda [$F_{(1,928)}=11,546$; $p=,001$; (η^2)= ,012] gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (Tablo 4.4.).

Cinsiyet değişkeni açısından ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için tanımlayıcı ve karşılaştırmalı istatistik tablosu incelendiğinde (Tablo 4.4.) akran zorbalığı ölçeği toplam puanlarda kadınların ortalama puanlarının ($\bar{x}=,129$; $SH=,008$) erkeklerin ortalama puanlarından ($\bar{x}=,107$; $SH=,008$) anlamlı biçimde daha yüksektir ($p<0,05$). Başka bir anlatımla liseli kadınların erkeklere oranla daha fazla akran zorbalığına maruz kaldıkları ve akran zorbalığı toplam puanları üzerinde cinsiyetin %4 düzeyinde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Akran zorbalığı ölçeği “İlişkisel saldırı” alt boyutunda da yine kadınların ortalama puanı ($\bar{x}=,256$; $SH=,020$) erkeklerin ortalama puanlarından ($\bar{x}=,160$; $SH=,020$) anlamlı biçimde yüksek

bulunmuştur. Kadınların daha fazla ilişkisel saldırıya maruz kaldığı ve ilişkisel saldırı bağımlı değişkeni üzerinde cinsiyetin %12 düzeyinde bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.5.
Cinsiyet Değişkenine Yönelik Ölçek Puan Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Bağımlı Değişkenler	Cinsiyet	$\bar{x}$	SH
Okula Yönelik Tutum (Toplam)	Kadın	65,082	,715
	Erkek	63,546	,727
Kişisel Gelişimin Engeli Olarak Okul	Kadın	27,986	,361
	Erkek	27,480	,367
Kişisel Gelişimi Destekleyici Olarak Okul	Kadın	28,001	,340
	Erkek	27,410	,346
Özlenen Varlık Olarak Okul	Kadın	9,095	,164
	Erkek	8,656	,167
Akran Zorbalığı (Toplam)	Kadın	,129	,008
	Erkek	,107	,008
Korkutma/Sindirme (Terör)	Kadın	,047	,006
	Erkek	,045	,006
Açıktan Saldırı	Kadın	,081	,008
	Erkek	,100	,009
Alay	Kadın	,216	,016
	Erkek	,174	,016
İlişkisel Saldırı	Kadın	,256	,020
	Erkek	,160	,020
Kişisel Eşyalara Saldırı	Kadın	,114	,011
	Erkek	,090	,011

ANOVA tablosu (Tablo 4.5.) *spora katılım* değişkeni bakımından okula yönelik tutum puanları incelendiğinde de “özlenen varlık olarak okul” [$F_{(1,928)}=4,720$; $p=.030$; (η^2)=,005] ve “kişisel eşyalara saldırı” [$F_{(1,928)}=4,589$; $p=.032$; (η^2)=,005] alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Spora katılım değişkeni açısından ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için tanımlayıcı ve karşılaştırmalı istatistikler incelendiğinde okula yönelik tutum ölçeği “Özlenen varlık olarak okul” alt boyutunda spora aktif olarak katılanların ortalaması ($\bar{x}=9.130$; SH=,167) katılmayanlardan ($\bar{x}=8.621$; SH=,165) anlamlı biçimde yüksek olduğu gözlenmektedir. Başka bir anlatımla spora aktif katılan lise öğrencileri okullarını spora katılmayan gruba göre daha fazla özledikleri söylenebilir. Özlenen varlık olarak okul bağımlı değişkeni üzerinde spora katılımın etkisi %5 düzeyindedir. “Kişisel eşyalara saldırı” alt boyutunda ise spora aktif katılanların ortalama puanları ($\bar{x}=,118$; SH=,011) katılmayanların ($\bar{x}=,085$; SH=,011) puanlarından anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur. Başka bir ifadeyle spora aktif katılanların kişisel eşyalarına daha fazla akran saldırısı gerçekleşmektedir. Spora katılımın kişisel eşyalara saldırı bağımlı değişkeni üzerindeki etkisi ise %5 düzeyindedir.

Tablo 4.6.
Spora katılım değişkenine yönelik ölçek puan ortalamaları ve standart hata değerleri

Bağımlı Değişkenler	Spora Katılım	$\bar{x}$	SH
Okula Yönelik Tutum (Toplam)	Evet	64,899	,725
	Hayır	63,730	,718
Kişisel Gelişimin Engeli Olarak Okul	Evet	28,067	,365
	Hayır	27,399	,362
Kişisel Gelişimi Destekleyici Olarak Okul	Evet	27,702	,345
	Hayır	27,710	,342
Özlenen Varlık Olarak Okul	Evet	9,130	,167
	Hayır	8,621	,165
Akran Zorbalığı (Toplam)	Evet	,116	,008
	Hayır	,120	,008
Korkutma/Sindirme (Terör)	Evet	,046	,006
	Hayır	,046	,006
Açıktan Saldırı	Evet	,082	,009
	Hayır	,100	,008
Alay	Evet	,174	,016
	Hayır	,215	,016
İlişkisel Saldırı	Evet	,213	,020
	Hayır	,203	,020
Kişisel Eşyalara Saldırı	Evet	,118	,011
	Hayır	,085	,011

Alt Problem 2. “Spora katılım”, “Akademik başarı” ve “Spora katılım*Akademik başarı” değişkenleri açısından okula yönelik tutum ve akran zorbalığı puanları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır? (2*4*n)

Bağımlı Değişkenler: Okula yönelik tutum, Akran zorbalığı

Bağımsız Değişkenler: Spora katılım, Akademik başarı, Spora katılım*Akademik başarı

Tablo 4.7.
Bağımlı Değişkenlere Yönelik Hata Varyansları Homojenlik Testi (Levene's Test)

	F	df1	df2	p
Okula Yönelik Tutum (Toplam)	1,388	7	924	,207
Kişisel Gelişimi engelleyen Olarak Okul	1,010	7	924	,422
Kişisel Gelişimi Destekleyen Olarak Okul	1,722	7	924	,100
Özlenen Varlık Olarak Okul	,709	7	924	,664
Akran Zorbalığı (Toplam)	2,450	7	924	,017
Korkutma/Sindirme (Terör)	5,323	7	924	,000
Açık Saldırı	3,592	7	924	,001
Alay Etme	5,942	7	924	,000
İlişkisel Saldırı	1,122	7	924	,347
Kişisel Eşyalara Saldırı	4,081	7	924	,000

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin okula yönelik tutum ve akran zorbalığı puanları üzerinde Spora katılım, Akademik başarı ve Spora Katılım*Akademik Başarı değişkenleri ortak etkisini belirlemek amacıyla çok faktörlü MANOVA analizi yapılmıştır. Bu analizin temel sayıltılarından biri olan varyans-covaryans homojenliği için Box'ın M testi yapılmış ve homojenliğin sağlanmadığı görülmüştür [$F_{(252,216209,207)} = 2,395$, $p = ,000$]. Bu durumda Wilks Lamda (λ) değerinin yerine Pillai's Trace ($V^{(s)}$) değeri benimsenmiştir (Seçer, 2015, s.112). Bir diğer sayıltı ise hata varyanslarının eşitliği testi olan Levene's testidir (Tablo 4.7.). Bu test sonuçları incelendiğinde okula yönelik tutum ölçeği alt boyutlarında sayıltının karşılandığı (Okula yönelik tutum toplam; $F = 1.388$; $p = .207$, Kişisel gelişimi engelleyen olarak okul; $F = 1.010$, $p = .422$, Kişisel gelişimi destekleyen olarak okul; $F = 1,722$, $p = .100$, Özlenen varlık olarak okul; $F = .709$, $p = .664$), Akran zorbalığı ölçek toplam ve bazı alt boyutlarında ise sayıltının karşılanmadığı görülmüştür (Akran zorbalığı toplam puan; $F = 2.4050$, $p = .017$, Korkutma/Sindirme; $F = 5,323$, $p = .000$, Açık saldırı; $F = 3.592$, $p = .001$, Alay etme; $F = 5,942$, $p = .000$, İlişkisel saldırı; $1,122$; $p = .347$, Kişisel eşyalara saldırı; $F = 4,081$; $p = .000$).

Tablo 4.8.
Değişkenlere Yönelik MANOVA Tablosu

Etki		Değer	F	Hipotez df	Hata df	Sig.	Eta (η^2)
Spora Katılım	Pillai's Trace	,016	1,818 ^b	8,000	917,000	,070	,016
	Wilks' Lambda	,984	1,818 ^b	8,000	917,000	,070	,016
Akademik Başarı	Pillai's Trace	,033	1,267	24,000	2757,000	,173	,011
	Wilks' Lambda	,968	1,267	24,000	2660,180	,173	,011
Spora Katılım * Akademik Başarı	Pillai's Trace	,028	1,091	24,000	2757,000	,345	,009
	Wilks' Lambda	,972	1,090	24,000	2660,180	,346	,009

Çok değişkenli MANOVA tablosunda (Tablo 4.8.) spora katılım ve akademik başarı değişkenleri hem ayrı ayrı ve hem de birlikte (spora katılım*akademik başarı) analiz sonuçları görülmektedir. *Spora katılım* değişkeninin okula yönelik tutum ve akran zorbalığı ölçek puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı gözlenmektedir [Pillai's Trace ($V^{(s)}$)= .016, $F=1,818$; $p=,070$; (η^2)= ,016]. Spora katılma durumunun okula yönelik tutum ve akran zorbalığı ölçek puanları üzerindeki değişimin %16'sını açıklayabilmektedir. *Akademik başarı* değişkeni bakımından incelendiğinde de yine okula yönelik tutum ve akran zorbalığı ölçek puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur (Tablo 4.8.) [Pillai's Trace ($V^{(s)}$)= .033, $F=1,267$; $p=,173$; (η^2)= ,011]. Akademik başarı değişkeni okula yönelik tutum ve akran zorbalığı bağımlı değişkenlerindeki değişimin (varyansın) ise %11'ini açıklayabilmektedir.

*Spora Katılım*Akademik Başarı* değişkenleri birlikte düşünüldüğünde de yine okula yönelik tutum ve akran zorbalığı bağımlı değişkenleri üzerinde de yine ortak etkisinin bulunmadığı anlaşılmaktadır (Tablo 4.8.). [Pillai's Trace ($V^{(s)}$)= .010, $F=,028$; $p=,1091$; (η^2)= ,09]. Her iki değişken birlikte düşünüldüğünde okula yönelik tutum ve akran zorbalığı üzerindeki değişimin ancak %9'unu açıklayabilmektedir.

Alt Problem 3. Spor türü (bireysel-takım) değişkeni açısından gruplar arası okula yönelik tutum ve akran zorbalığı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır? ($2*n$)
Bağımlı değişken: Okula yönelik tutum, Akran zorbalığı
Bağımsız değişken: Spor türü (bireysel-takım)

Tablo 4.9.

Spora Aktif Katılanların Spor Türü Değişkenine Göre Ölçek Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Mann Whitney U Testi Sonuçları (N= 461)

Bağımlı Değişkenler		N	Ortalama Sıra	Standart U	sh	p
Okula Yönelik Tutum (Toplam)	Bireysel	135	228,84	,226	1,301	,823
	Takım	326	231,89			
Kişisel Gelişimi Engelleyen Olarak Okul	Bireysel	135	217,62	1,389	1,300	,165
	Takım	326	236,54			
Kişisel Gelişimi Destekleyen Olarak Okul	Bireysel	135	232,90	-,198	1,300	,843
	Takım	326	230,21			
Özlenen Varlık Olarak Okul	Bireysel	135	233,65	-,276	1,295	,782
	Takım	326	229,90			
Akran Zorbalığı (Toplam)	Bireysel	135	253,99	-2,549	1,217	,011*
	Takım	326	221,48			
Korkutma/Sindirme (Terör)	Bireysel	135	241,06	-1,663	817,206	,096
	Takım	326	226,83			
Açık Saldırı	Bireysel	135	239,97	-1,272	951,704	,203
	Takım	326	227,29			
Alay Etme	Bireysel	135	239,22	-1,034	1,073	,301
	Takım	326	227,60			
İlişkisel Saldırı	Bireysel	135	235,28	-,565	1,023	,572
	Takım	326	229,23			
Kişisel Eşyalara Saldırı	Bireysel	135	251,54	-2,789	994,111	,005*
	Takım	326	222,49			

(*) $p < ,05$

Alt problem 3'e yönelik yapılan analiz sonuçları (Tablo 4.9.) incelendiğinde spora aktif olarak katılanların spor türü (bireysel-takım) değişkeni açısından okula yönelik tutum puanları anlamlı biçimde farklılaşmadığı bulunmuştur. Akran zorbalığı ölçeği toplam puanlarında ($U = -2,549$; $p = ,011$) ve Kişisel eşyalara saldırı alt boyutunda ($U = -2,798$; $p = ,005$) gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmektedir ($p < ,05$). Farkın kaynağı incelendiğinde akran zorbalığı ölçeği toplam puanlarında bireysel sporlara katılanların ortalama sıra puanları (Ort. Sıra= 253,99) takım sporuna katılanların ortalama sıra puanlarından (Ort. Sıra= 221,48) anlamlı biçimde daha yüksektir. Diğer bir anlatımla bireysel sporlara katılan lise öğrencileri takım sporuna katılanlardan daha fazla akran zorbalığına maruz kaldığı söylenebilir. Bir diğer anlamlı farklılık ise "kişisel eşyalara saldırı" alt boyutundadır. Bu alt boyutta farkın kaynağı incelendiğinde bireysel sporlara katılanların ortalama sıra puanları (Ort. Sıra= 251,54) takım

sporlarına katılanların ortalama sıra puanlarından (Ort. Sıra= 22,49) anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle bireysel sporlara katılan lise öğrencileri kişisel eşyalarına yönelik daha fazla akran zorbalığı yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Alt Problem 4. *Aktif olarak spora katılanların spor yaşı, okula yönelik tutum ve akran zorbalığı ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*

Tablo 4.10'da araştırmaya katılanların spor yaşı, okula yönelik tutum ve akran zorbalığı ölçek puanları arasında herhangi bir anlamlı ilişkinin olup olmadığına yönelik pearson korelasyon sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.10.

Katılanların spor yaşı, okula yönelik tutum ve akran zorbalığına yönelik korelasyon tablosu (N= 460)

Değişkenler		(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Spor Yaşı (1)	r	-,133**	-,113*	-,158**	,005	,025	,002	,034	-,013	,012	,059
Okula Tutum (Toplam) (2)	r	1	,848**	,834**	,699**	-,050	-,017	-,085	-,045	-,044	,021
Kişisel Gelişim Engel (3)	r		1	,468**	,473**	-,069	-,045	-,085	-,062	-,071	,027
Kişisel Gelişim Destek (4)	r			1	,470**	-,020	-,015	-,064	,003	-,021	,020
Özlenen Varlık (5)	r				1	-,020	,060	-,045	-,062	,011	-,014
Akran Zorb. (Toplam) (6)	r					1	,563**	,737**	,801**	,701**	,622**
Saldır/Terör (7)	r						1	,464**	,351**	,201**	,230**
Açık Saldırı (8)	r							1	,540**	,339**	,347**
Alay Etme (9)	r								1	,409**	,395**
İlişkisel Saldırı (10)	r									1	,204**
Kişisel Eşyalara Saldırı (11)	r										1

** p<0,01 *p<0,05

Korelasyon tablosu incelendiğinde (Tablo 4.10) sportif aktivitelere aktif olarak katılan lise öğrencilerinin spor yaşı değişkeni ile okula yönelik tutum toplam puanları arasında (r=-

,133; $p<,01$), kişisel gelişimin engeli olarak okul ($r=-,113$; $p<,05$) ve kişisel gelişimi destekleyen olarak okul ($r=-,158$; $p<,01$) alt boyutlarında anlamlı ve negatif ilişki bulunmaktadır. Başka bir anlatımla spor yaşı arttıkça okula yönelik tutum puanları azalmaktadır. Spor yaşı ile akran zorbalığı ölçeği toplam ve alt boyutlarında ise anlamlı bir korelasyon bulunmamıştır. Yine benzer biçimde okulayönelik tutum toplam puanları ve alt boyutları ile akran zorbalığı ölçek puanları arasında da anlamlı bir korelasyon yoktur. Diğer bir ifadeyle akran zorbalığı katılanların okula yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.



5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu tez çalışmasında, lise öğrencilerinin spora katılım, okula yönelik tutum ve akran zorbalığı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Alt amaç olarak ise cinsiyet, yaş, spor yaşı, spor dalı, spor türü ve akademik başarı gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Bu bölümde, çalışmadan elde edilen bulgular alt problemler çerçevesinde ele alınıp tartışılmıştır.

5.1.1. Cinsiyet, Spora katılım ve cinsiyet*spora katılım değişkenlerinin okula yönelik tutum ve akran zorbalığı puanlarına olan etkisine yönelik tartışma (Alt problem1)

Bu bölümde cinsiyet ve spora katılım değişkenlerinin okula yönelik tutum ve akran zorbalığı toplam puanları üzerine olan etkisi incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara göre “*cinsiyet*” ve “*spora katılım*” değişkenleri tek başına değerlendirildiğinde gruplar arasında okula yönelik tutum ve akran zorbalığı ölçek toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0.05$); bu farkın ise okula yönelik tutum ölçeği alt boyutunda yer alan “özlenen bir varlık olarak okul” ve akran zorbalığı ölçeği alt boyutunda yer alan “kişisel eşyalara saldırı” boyutlarında olduğu görülmektedir. *Cinsiyet*Spora Katılım* değişkenlerinin bir arada değerlendirildiğinde ise gruplar arasında okula yönelik tutum ve akran zorbalığı bağımlı değişkenleri toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>0.05$) (Tablo 7). Elde edilen sonuçlara göre, kadın öğrencilerin okula yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu, aynı zamanda kadın öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha fazla zorbalığa maruz kaldığı anlaşılmaktadır. Spora katılım düzeyi açısından bakıldığında ise spora katılım sağlayan ve katılım sağlamayan öğrenciler arasında okula yönelik tutum ölçeğinde yer alan “özlenen bir varlık olarak okul” alt boyutunda spora katılım sağlayan öğrencilerin, spora katılım sağlamayan öğrencilerin toplam puanından daha yüksek olduğu; ayrıca akran zorbalığı ölçeğinde yer alan “kişisel eşyalara saldırı” alt boyutu toplam puanlarında spora katılım sağlayan öğrencilerin, spora katılım sağlamayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Okula yönelik tutum toplam puanlarında kadın öğrencilerin puanlarının daha yüksek olmasında, kadın öğrencilerin aile de erkek öğrencilere oranla daha fazla baskıya maruz kalma durumu, özgür yaşam alanı olarak okulu bir kaçış noktası olarak değerlendirebileceği, kadın öğrencilerin okumak için daha fazla beklentiye sahip olduğu, kariyer açısından da kendi geleceklerini kazanma arzusu içerisinde

oldukları ve gelecekteki çalışmalar hakkında daha hevesli olmaları önemli bir etken olabileceği düşünülmektedir. Akran zorbalığına uğrama toplam puanlarında spora katılım sağlayan öğrencilerin toplam puanlarının spora katılım sağlamayan öğrencilerden daha yüksek olmasının nedenleri olarak, spor alanlarında kullanım alanlarının yetersizliği, ortak alanlar içerisinde kişisel eşyaların kaybolması ya da başkaları tarafından alınması, eşyalara kasıtlı olarak zarar verilmesi durumlarının akran zorbalığına maruz kalma üzerinde etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde özellikle akran zorbalığına maruz kalma düzeyi üzerinde cinsiyet değişkeninin bir etken olmadığı (Austin ve Joseph, 1996; Andreou, 2000; Dölek, 2002; Gültekin, 2003; Mynard ve Joseph, 2000; Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005); bazı araştırmalarda ise erkekler arasında akran zorbalığına maruz kalma düzeyinin, kadınlara oranla daha yüksek olduğunu ifade edilmektedir. Satan (2011), İngiltere’de gerçekleştirdiği bir araştırmada zorbalık davranışının %65’inin erkekler, %15’inin kadınlar ve %19’nun hem kadın hem erkekler tarafından gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır. Crick ve Grotpeter (1995), Dölek (2002), Mynard ve Joseph (2000), Salmivalli ve diğerleri, (2000), erkekler arasında fiziksel temas içeren açık saldırıların başka bir deyişle akran zorbalığının görüldüğünü ifade edilirken, kızlar arasında dolaylı zorbalık olarak adlandırılan ilişkisel saldırıların daha yaygın olduğunu ifade etmişlerdir. Baldry (2003), Pişkin (2002), Tıpırdamaz-Sipahi (2008) yaptıkları çalışma sonuçlarında erkek öğrencilerin daha çok diğer erkek öğrenciler tarafından dövülme, tekmelenme, itilme ve benzeri fiziksel zorbalığa maruz kaldıkları, kadın 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. Ertan (2012), lise öğrencileri ile yaptığı araştırmada benzer sonuçlara ulaşmış, kültürel bağlamda değerlendirme yaparak cinsiyetin zorbalık türlerine maruz kalma veya yapma açısından farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Okula yönelik tutum açısından bakıldığında Gülcemal (2019), Sözbilir, Akıllı ve Ozan (2010) yaptıkları araştırmalarda cinsiyet değişkeni açısından okula yönelik tutum düzeyinin farklılık gösterdiğini, özellikle kadın öğrencilerin okula yönelik tutumlarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

Sonuç olarak alan yazın ve araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde toplumsal yapı içerisinde çocukların gelişimsel süreçlerini etkileyen birçok faktör olduğu (bireysel, aile ve sosyal çevre) ve maruz kalınan zorbalık türleri ile yaşanıldığı ortamları farklı şekillerde sınıflandırdığı görülmektedir. Ebeveyn tutumları, yaşanan çevrenin sosyo-demokratik yapısı, arkadaş çevresi, sosyal medya gibi ortamların zorbalık ve türlerinin sıklıkla karşılaşıldığı alanlardır. Okula yönelik tutum açısından yaşanan farklılıkların, cinsiyet değişkeni özelinde değerlendirildiğinde ise ergenlik dönemi boyunca hem cinsiyet rollerinde meydana gelen

değişimler hem de kadın çocukların yetiştirilmesi sürecinde aile tarafından baskı altında olması, erkek çocukların ise kadın çocuklarına nazaran daha serbest bir ortamda yetiştirilmesinin etkisi olduğu düşünülebilir.

5.1.2. Spora katılım, akademik başarı ve spora katılım*akademik başarı değişkenlerinin okula yönelik tutum ve akran zorbalığı puanlarına olan etkisine yönelik tartışma (Alt Problem 2)

Bu bölümde spora katılım ve akademik başarı değişkenlerinin okula yönelik tutum ve akran zorbalığı toplam puanları üzerine olan etkisi değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre “spora katılım”, “akademik başarı” ve “Spora Katılım*Akademik Başarı” değişkenleri açısından okula yönelik tutum ve akran zorbalığı toplam puanları üzerinde gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$) (Tablo 11). Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde spora katılım ve akademik başarı düzeyinin hem okula yönelik tutum hem de akran zorbalığı toplam puanları arasında ayırt edici bir etken olmadığı görülmektedir. Elde edilen bulgular ile literatürde yer alan çalışmaların sonuçları karşılaştırıldığında sonuçlar arasında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, Juvonen ve Graham (2001) akademik başarı düzeyi öğrencilerin zorba veya mağdur olmaları üzerinde bir etken olmadığını ifade ederken; Atik (2006); Pekel-Uludağlı ve Uçanok (2005) akademik başarı düzeyi ile akran zorbalığının birbirini etkileyen iki değişken olduğunu ve başarı düzeylerinin azaldıkça şiddet ve zorbalık puanlarının arttığını, öğrencilerin daha fazla zorba davranışlar gösterdiği ifade edilmiştir. Ladd, Kochenfender ve Coleman (1996) sınıfta kendilerini güvende hissetmeyen öğrencilerin hem zorbalığa maruz kaldıklarını hem de akademik başarı düzeylerinin düşük ifade etmiştir. Haynie ve diğerleri, (2001); Nansel ve diğerleri, (2001:2009) zorba bireylerin akademik başarısının düşüklüğüne vurgu yapmaktadır. Juvonen ve diğerleri, (2000); Kochenderfer, Ladd ve Coleman (1996); Schwartz ve diğerleri, (2000) akran zorbalığına maruz kalan çocukların, akran zorbalığına maruz kalmayan çocuklara göre akademik başarılarının daha düşük olduğu görülmektedir. Austin ve Joseph, (1996); Andreou (2000); Coie, Dodge ve Coppotelli (1992); Parker ve Asher (1987); akran zorbalığına uğramak kadar, akran zorbalığı ya da saldırgan davranışlar içinde olan çocukların da akademik başarı düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmiştir. Ladd ve diğerleri, (1996) akademik başarı düzeyi üzerinde sadece akran zorbalığının değil aynı zamanda okula yönelik tutumu doğrudan etkileyecek akranlar arasında kabul görmeme durumunun da önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Asma ve diğerleri (2019); Forbes ve diğerleri, (2006); Tonts (2005); Vertommen ve diğerleri, (2006) öğrencilerin zorbalık

eğilimlerini spora katılım açısından inceledikleri araştırmada spor etkinliklerine düzenli olarak katılan öğrencilerin akran zorbalığı eğilimlerini azaltabileceği yönde bulgular elde etmişlerdir.

Pişkin (2005) ve Bölükbaşı (2005) akademik başarı ile okula ilişkin tutum arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, başka bir deyişle akademik başarı durumunda meydana gelen değişimlerin okula yönelik tutum üzerinde bir etkisinin olmadığını ifade etmiştir. Nergiz (2018) lise öğrencilerinin okul başarı düzeyine okula yönelik tutum düzeylerinde öğrenciler arasında farklılıklar olduğu, Balkış ve Arslan (2016) akademik başarı açısından üst grupta yer alan öğrencilerin okula yönelik tutum puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ifade etmişlerdir. Açıkgöz (2017) de başarılı öğrencilerin okula yönelik tutum puanlarının, başarı düzeyi düşük öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Yapılan araştırma sonuçları akademik başarı değişkeninin okula yönelik tutum düzeyi üzerinde önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Toplumumuzda yer alan akademik başarı durumu ve spora katılım durumlarının özellikle okula yönelik tutum üzerinde negatif etkileri olduğuna yönelik algının gerçeği yansıtmadığı görülmektedir. Özellikle yapılan araştırma sonuçları spora katılım durumunun hem akademik başarı düzeyini arttırdığı hem de okula yönelik tutum üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Akademik başarı düzeyinin düşük olması, zorbalık ve saldırganlık davranışlarını arttırdığı görülmektedir.

5.1.3. Spor türü (bireysel-takım) değişkeni açısından okula yönelik tutum ve akran zorbalığı puanlarına olan etkisine yönelik tartışma (Alt Problem 3)

Bu bölümde aktif olarak spora katılım sağlayan bireylerin katılım sağlamış oldukları spor türünün (takım sporları/bireysel sporlar) okula yönelik tutum ve akran zorbalığı toplam puanları üzerine olan etkisi incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre; spora aktif olarak katılanların spor türü (bireysel-takım) değişkeni açısından okula yönelik tutum ölçeği toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Ancak aktif olarak spora katılım sağlayan bireylerin katılım sağladıkları spor branşının türü açısından akran zorbalığı ölçeği toplam puanlarında ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Ayrıca “Kişisel eşyalara saldırı” alt boyutu toplam puanlarına bakıldığında bireysel sporla uğraşan bireylerin akran zorbalığı ölçeği alt boyutlarından olan kişisel eşyalara saldırı toplam puanının takım sporlarına katılım sağlayan bireylere oranla daha yüksek olduğu ($p<0.05$) görülmektedir (Tablo 12).

Alan yazın incelendiğinde spor türü açısından akran zorbalığının konu edildiği araştırmalara rastlanılmazken, saldırganlık davranışı gözetilerek değerlendirildiğinde farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Kafalı ve diğerleri, (2017); Koruç ve Bayar (1989);

Tutkun ve diğerleri, (2010) bireysel sporlarda yer alan bireylerin, takım sporlarında yer alan bireylere göre saldırgan davranışları daha fazla sergiledikleri ifade edilmektedir.

Sonuç olarak bakılığında takım sporları ve bireysel sporla uğraşan bireylerde okula yönelik tutum üzerine yapılan araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak saldırganlık boyutu göz önünde bulundurulduğunda bireysel sporlar içinde dövüş sporlarının yer alması, saldırganlık boyutunu ya da zorbalık yapma eğiliminin artmasına neden olabilir.

5.1.4. Aktif olarak spora katılanların spor yaşı, okula yönelik tutum ve akran zorbalığı ölçek puanları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik tartışma (Alt Problem 4)

Yapılan analiz sonuçlarına göre; spor yaşı değişkeni ile okula yönelik tutum puanları ($r=-.133$; $p<.01$), kişisel gelişimin engeli olarak okul ($r=-.113$; $p<.05$); kişisel gelişimi destekleyen olarak okul ($r=-.158$; $p<.05$) alt boyutlarında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Spora yaşı ile akran zorbalığı ölçeği toplam puanları ve alt boyutları arasında; okula yönelik tutum toplam puanları ile akran zorbalığı toplam puanı ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($p>.05$) görülmüştür (Tablo 13). Yani spor yaşı deneyimi arttıkça öğrencilerin okula yönelik tutum toplam puanı ile okula yönelik tutumun alt boyutlarından olan “kişisel gelişimin engeli olarak okul” ve “kişisel gelişimi destekleyen olarak okul” toplam puanlarının düştüğü görülmektedir ($p>.05$). Ayrıca spor yaşının artması ile akran zorbalığı ölçeği toplam puanları ve alt boyutları arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Okula yönelik tutum ve alt boyutları ile akran zorbalığı ve alt boyutları arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p>.05$) En genel ifade ile değerlendirildiğinde akran zorbalığına maruz kalma düzeyinin, okula yönelik tutum ve davranışlar üzerinde etkili olmadığı ifade edilebilir.

Alan yazın içi yapılan taramalarda spor yaşına bağlı olarak okula yönelik tutum ve akran zorbalığına yönelik araştırmaya ulaşılamamıştır. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde spor yaşı değişkeninin okula yönelik tutum açısından farklılıklara neden olduğu ancak akran zorbalığı açısından spor yaşının bir etken olmadığı ifade edilebilir. Özellikle spor yaşının artmasıyla okulun kişisel gelişimi destekleyen bir unsur olarak değerlendirilmesine rağmen bunun yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

5.2. SONUÇ

Sonuç olarak tüm alt problemler değerlendirildiğinde;

1. Cinsiyet değişkeni okula yönelik tutum ve davranışların ortaya çıkmasında ayırt edici ve gözardı edilmemesi gereken önemli bir etkidir.
2. Kadın öğrenciler arasında spora katılım durumu gözetmeksizin daha fazla akran zorbalığına maruz kalma, erkek öğrencilere oranla daha fazla görülmektedir.
3. Spora katılım durumu, okula yönelik tutum ve davranışların şekillenmesinde olumlu yönde katkısının olduğu görülürken, spora katılım sağlayan öğrenciler arasında kişisel eşyalara saldırı düzeyinin daha fazla yaşandığı görülmektedir.
4. Spora katılım durumuna göre öğrencilerin akademik başarı durumlarının okula yönelik tutum ve akran zorbalığına maruz kalma düzeylerini etkilemediği görülmektedir.
5. Spora katılım sağlayan öğrenciler arasında yapılan spor türü (bireysel veya takım) okula yönelik tutum ve davranışları üzerinde bir etken olmadığı görülürken, akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri için önemli bir etken olarak görülmektedir.

5.3. ÖNERİLER

Elde edilen sonuçlara göre araştırmanın sonuçları üzerinden belirlenen öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Cinsiyet değişkeninin okula yönelik tutum ve davranışların üzerinde etkili olmasının sosyal ve psikolojik etkenler (aile ve arkadaş çevresi tutum ve yaklaşımları, özgüven, motivasyon kaynakları vb.) açısından değerlendirilerek araştırmaların yapılması, cinsiyetler arasındaki farkın ortadan kaldırılabilmesi noktasında katkı sağlayabilir.
- Kadın öğrenciler arasında zorbalık durumunun, erkek öğrencilere nazaran daha fazla olmasına neden olan unsurların nedenlerini ortaya koyabilecek araştırmalar ile bu olumsuz akran ilişkilerinin giderilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Özellikle bu noktada nitel ve nicel araştırma yaklaşımların bir arada kullanılarak yapılması akran zorbalığında farklı boyutların ortaya çıkmasına olanak sağlayabilir.
- Zorbalık davranışları okul ya da dışında olduğu gibi spor ortamlarında da öğrencileri olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Bu nedenle, çocukların tüm bu ortamlarda akran zorbalığından koruyacak tedbirlerin etkin şekilde alınması gerekmektedir. Hizmet içi eğitimler kapsamında beden eğitimi öğretmenlerine seminerler verilerek, nitelikleri geliştirilebilir.
- Spora katılım sağlayan öğrenciler arasında kişisel eşyalara saldırı düzeyinin fazla olmasının nedenleri araştırılarak, spor ortamlarında kişisel sınırlılıkların belirlmesine yönelik sporcular düzeyinde gelişim seminerleri düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

- [1]. Açıkada, C. ve Ergen, E. (1985). Sporcu beslenmesi. *Bilim Teknik Dergisi*, 213(18), 42-43.
- [2]. Açıköz, T. (2017). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula karşı tutum (Kartepe İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- [3]. Adıgüzel, A. ve Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-66.
- [4]. Ahmed, E. ve Braithwaite, V. (2004). Zorbalık ve mağduriyet: Hem aileler hem de okullar için endişe kaynağı. *Sosyal Eğitim Psikolojisi*, 7 (1), 35-54.
- [5]. Aktan, M. C. (2016). Türkiye’de okullarda öğrencilerin karşılaştıkları problemler ve okul sosyal hizmeti. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(1), 241-254.
- [6]. Alıcı, D. (2013). Okula yönelik tutum ölçeği’nin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168).
- [7]. Alıkaşifoğlu, M. ve Ercan, O. (2007). Çocuk çağında zorbalık/kabadayılık davranışları: hekimler açısından anlamı-derleme. *Türk Pediatri Arşivi*, 42(1).
- [8]. Allport, G.W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology*. Worcester, Mass: Clark University Press.
- [9]. Altındağ, M. (2015). *İlköğretim okullarında okul yaşamının niteliği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [10]. Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 49-56.
- [11]. Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour an conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21(1), 59-66.
- [12]. Aracı, H. (1999) *Okullarda beden eğitimi*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- [13]. Aras, Ş., Özcan, S., Tımbıl, S., Şemin, S. ve Kasapçı, O. (2016). Öğrencilerin Okulda Maruz Kaldıkları Duygusal ve Fiziksel Şiddet. *Arch Neuropsychiatry*, 53, 303-310.
- [14]. Arora, C. M. and Thompson, D. A. (1987). Defining bullying for a secondary school. *Education and Child Psychology*, 4 (3-4), 110-120.
- [15]. Arslan, S. Ö. (2008). *Lise öğrencilerinde öz-kavram ve aile ilişkisinin akran zorbalığına etkisi*. (Yayımlanmış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [16]. Aslan, S. ve Aşıcı, H. (2011). Ergenlerde okul zorbalığının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Education Faculty*, 13(2), 70-84.
- [17]. Atik, G. (2006). *The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students*. (Unpublished doctoral thesis). Middle East Technical University Social Sciences Institute, Ankara.
- [18]. Austin, S. and Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British journal of educational psychology*, 66(4), 447-456.
- [19]. Avcı, E., Coşkuntuncel, O. ve İnandı, Y. (2011). Ortaöğretim on ikinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 50-58.
- [20]. Bakırcıoğlu, R. (2010). *Çocuk ve ergen ruh sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [21]. Baldry, A.C. and Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents. Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community And Applied Social Psychology*, 10, 17-18.
- [22]. Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse and Neglect*, 27(7), 713-732.
- [23]. Balkis, M. ve Arslan, G. (2016). Okul tutum değerlendirme ölçeğinin psikometrik özellikleri: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1).10-13.
- [24]. Baron, A. R. and Byrne, D. (1979). *Exploring social psychology*, 2nd Edition, Allyn And Bacon Inc., Boston.
- [25]. Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış. İnsanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

- [26]. Bayraktar, F. (2006). İlköğretimde zorbalık ve kurban olma: Ergenlik öncesi çocuklarda zorbaların, kurbanların, zorba/kurbanların ve katılmayan grubun karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Bülteni*, 38, 43-58.
- [27]. Belsey, (2006) Cyberbullying: An emerging threat to the always on generation.
- [28]. Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- [29]. Besag, V. (1995). Bullies and victims in schools, Philadelphia: Open University Press.
- [30]. Bilgiç, E. (2007). *İlköğretim 1. kademedeki görülen zorba davranışlarının sınıf değişkenleri ve atmosferi algılamalarına göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- [31]. Bilhan, S. (1991). Eğitim felsefesi kavram çözümlemesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- [32]. Bosworth, K. and Espelage, D. L. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school student. *Journal of Early Adolescence*, 19 (3), 341-362.
- [33]. Bölükbaşı, B. (2005). The impact of family environment, self-concept, and school attitude on 9th grade students' academic achievement. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [34]. Brockenbrough, K. K., Cornell, D. G. and Loper, A. B. (2002). Aggressive attitudes among victims of violence at school. *Education and treatment of children*, 273-287.
- [35]. Burnukara, P., ve Uçanok, Z. (2012). İlk ve orta ergenlikte akran zorbalığı: Gerçekleştiği yerler ve baş etme yolları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29), 68.
- [36]. Bülbül, A. (2019). *Sporcu Perspektifinden İstismarcı Yönetim Algısının Antrenör-Sporcu İlişkisine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [37]. Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15 (1), 68-76.
- [38]. Carney, A. G. and Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- [39]. Cenkseven, O. F. and Yurtal, F. (2008). An investigation of the family characteristics of bullies, victims, and positively behaving adolescents. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(3), 821-832.
- [40]. Ceyhan, A. A. ve Ceyhan, E. (2009). *Etkili sınıf ortamı: Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.
- [41]. Civelek, M. (2014). Öğrenme Psikolojisi. <https://www.yumpu.com/tr/document/read/15781209/ogrenme-psikolojisi>
- [42]. Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2000). Action research. *Research methods in education*, 5, 226-244.
- [43]. Coie, J. D. Dodge, K. A. and Coppotelli, H. A. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4): 557-570.
- [44]. Crick, N. R. and Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development*, 66(3), 710-722.
- [45]. Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- [46]. Çamlıyer, H. ve Çamlıyer, H., 2001. *Eğitim bütünlüğü içerisinde çocuk hareket eğitimi ve oyun*. Manisa: Emek Matbaacılık.
- [47]. Çetin, İ. (2017). *Anadolu imam hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [48]. Çınkır, Ş. (2006). Okullarda kaba güç: türleri, etkileri ve önleme stratejileri, 1. *Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumu, İstanbul*.
- [49]. Dake, J. A., Price, J. H. and Telljohann, S. K. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, 73(9), 347-355.

- [50]. Delfabro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metrez, J. ve Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Education Psychology*, 76, 71-90.
- [51]. Demaray, M. K. and Malecki, C. K. (2003). Kentsel bir ortaokulda mağdur, zorba ve kabadayı / mağdur olarak sınıflandırılan öğrencilerin sosyal desteğin sıklığı ve önemine ilişkin algıları. *Okul Psikolojisi Dergisi*, 32 (3), 471-489.
- [52]. Demir, Ü. (2007). Mesleki ve teknik anadolu lisesi algısı: Ortaokul 8. sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(2), 316-342.
- [53]. Demirhan, G. (2006). *Spor eğitiminin temelleri*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi-Bağırhan Yayınevi.
- [54]. Demirhan, G. ve Altay, F. (2001). Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutum ölçeği II. *Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 9-20.
- [55]. Devecioğlu, S., Çoban, B. ve Karakaya, Y. E. (2011). Türkiye’de spor eğitimi sektörünün görünümü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 627-654.
- [56]. DeVoe, J., "student reports of bullying results from the 2001 school crime supplement to the national crime victimization survey". Stastical Analysis Report, U.S.A., 2005.
- [57]. Dewey, J. (1987). *Özgürlük ve kültür* (V. Günyol, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi
- [58]. Dindar, M. M. (2008). *Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin okul iklimi algılarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [59]. Dölek, N. (2002). *İlk ve ortaöğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorbaca davranışların incelenmesi ve zorbalığı önleme tutumu geliştirilmesi programının etkisinin araştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [60]. Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 265-280.
- [61]. Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi (Kırklareli ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- [62]. Durmuş, E. ve Gürkan, U. (2005). Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 253-269.
- [63]. Elliot, M. (1997). *101 Ways of dealing with bullying*. London: Hodder Children’s Book.
- [64]. Erdemli, A. (2002). *Temel sorunlarıyla spor felsefesi*. İstanbul: E Yayınları.
- [65]. Erdur-Baker, Ö. ve Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: Siber zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (27).
- [66]. Erkal, M. (1992). *Sosyolojik açıdan spor*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları.
- [67]. Erkan, N. (1982). *Yaşam boyu spor*, Ankara, GSD.
- [68]. Erkan, N. (1998). *Yaşam boyu spor*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- [69]. Ertan, D. (2012). *Akran zorbalığında aileye ve okula ilişkin risk ve koruyucu faktörlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- [70]. Espelage, D. L. and Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- [71]. Espelage, D. L., Bosworth, K. and Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling-Development*, 78(3), 326-333.
- [72]. Finley, L. L. (2003). Teachers’ perceptions of school violence issues: A case study. *Journal of School Violence*, 2 (2): 51-66.
- [73]. Flouri, E. and Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(6), 634-644.
- [74]. Forbes, G. B., Adams-Curtis, L. E., Pakalka, A. H. and White, K. B. (2006). Dating aggression sexual coercion, and aggressionsupporting attitudes among college men as a function of participation in aggressive high school sports. *Violence Against Women*, 12(5), 441-455.

- [75]. Furlong, M.J. and Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional-Behavioral Disorders*, 8, 71-82.
- [76]. Galloway, D. (1994). Bullying: The importance of a whole school approach. *Therapeutic Care and Education*, 3, 315-329.
- [77]. Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- [78]. Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6, 511-537.
- [79]. Gülcemal, E. (2019). *Okula yönelik tutum ve okul algısının öğrencilerin okulu kırma davranışı ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [80]. Gültekin, Z. ve Sayıl, M. (2003). *Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [81]. Güngör, E. (1997). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- [82]. Gürbüz, H. ve Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen-edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk Üniversitesi örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71-83.
- [83]. Güven, Ö. (1992). *Türklerde spor kültürü*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- [84]. Haskaya, S. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- [85]. Haynie, D. L., Nansel, T. R., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K. and Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- [86]. Hazler, Richard J., Hoover, J. H. and Oliver, R. (1992). "What kids say about bullying". *The Executive Educator*, 14 (11), 20-22.
- [87]. Huebner, A. and Morgan, E. (2002). Adolescent bullying. *Virginia Cooperative Extension, Human Development Publicitaon*, 350-852.
- [88]. Huesmann, L.R. ve Malamuth, N.M. (1986). Medya şiddeti ve antisosyal davranış: Genel bakış. *Sosyal Konular Dergisi*, 42 (3), 1-6.
- [89]. Hünük, D. (2006). *Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi, öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti ve spora aktif katılımları açısından karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [90]. İmamoğlu, A. F. (1992). Beden eğitimi ve sporun Türk sporu üzerindeki yeri. *Ankara, Eğitim Dergisi*, 1, 52-53.
- [91]. İnal, A. N. (2000). *Beden eğitimi ve spor bilimlerine giriş*. Konya: Desen Ofset Matbaacılık.
- [92]. Juvonen, J. ve Graham, S. (Eds.). (2001). *Okulda akran tacizi: Hassas ve mağdur olanların kötü durumları*. Guilford Press.
- [93]. Juvonen, J., Andrienne, N. and Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92, 349-359.
- [94]. Kafalı, S., Hünkar, İ., Keçeci, O., ve Demiray, E. (2017). Bireysel spor ve takım sporu yapan sporcuların saldırganlık düzeylerinin araştırılması. *Journal of International Social Research*, 10(50).
- [95]. Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- [96]. Kalaycı, N. (2005). İlköğretim okulu öğrencileri okullarında hangi durumları problem olarak algılamaktadır. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(2), 167-193.
- [97]. Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A. and Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in finnish adolescents: School survey. *BMJ*, 319, 348-351.

- [98]. Kapçı, 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.
- [99]. Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [100]. Karatzias, A., Power, K. G. ve Swanson, V. (2002). İskoç ortaokullarında zorbalık ve mağduriyet: Aynı veya ayrı varlıklar? *Saldırgan Davranış: Uluslararası Saldırganlık Araştırmaları Derneği Resmi Gazetesi*, 28 (1), 45-61.
- [101]. Kartal, H. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: Okulu zorbalıktan arındırma programı. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(2).
- [102]. Kepenekci, Y. K. and Çinkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child abuse and neglect*, 30(2), 193-204.
- [103]. Kılınç, A. ve Salman, S. (2007). Okul deneyimi derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, (1).
- [104]. Koç, Z. (2006). *Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [105]. Koruç, Z. ve Bayar P. (1989). Sporun kişilik üzerine etkileri araştırma raporu, Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü, Ankara: SESAM.
- [106]. Köknel, O. (2000). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. (2.Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- [107]. Kuru, E. (2000). *Sporda Psikoloji*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Basımevi.
- [108]. Küçük V. ve Acet, M. (2002). Bir kişilik özelliği olarak suçluluk ve sporla ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 369-375.
- [109]. Küçük, V. ve Koç, H. (2015). Psiko-sosyal gelişim süreci içerisinde insan ve spor ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilim Dergisi*, 10, 1-12.
- [110]. Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. and Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67 (3), 1103-1118.
- [111]. Lane, C. (1989). *Avrupa'da yönetim ve iş gücü: Almanya, İngiltere ve Fransa'daki sanayi kuruluşu*. Edward Elgar Pub.
- [112]. Liang, H., Flisher, A. J. and Lombard, C. J. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students, *Child Abuse and Neglect*, 31,161-171.
- [113]. Lowenstein, L. F. (1978). Who is the bully? *Bulletin of the british psychological society*, 31, 147-149.
- [114]. Luke, M. D. and Sinclair, G. D. (1991). Gender differences in adolescents' attitudes towards school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 31-46.
- [115]. Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L. and Cura, Y. (2006). Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(6), 551-569.
- [116]. McCoach, D. B. and Siegle, D. (2001). A comparison of high achievers' and low achievers' attitudes, perceptions, and motivations. *Academic Exchange*, 2, 71-76.
- [117]. Mino, T. (2006). *Ijime* (Bullying) in Japanese Schools: A Product of Japanese education based on group conformity second annual rhizomes: Re-visioning boundaries conference of the school of languages and comparative cultural studies.
- [118]. Mrug, S., Loosier, P. S. and Windle, M. (2008). Violence exposure across multiple context: Individual and joint effects on adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78, 70-84.
- [119]. Mynard, H. ve Joseph, S. (2000). Çok boyutlu akran mağduriyet ölçeğinin geliştirilmesi. *Saldırgan Davranış: Uluslararası Saldırganlık Araştırmaları Derneği Resmi Gazetesi*, 26 (2), 169-178.
- [120]. Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G. and Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158(8), 730-736.

- [121]. Nergiz, S. (2018). *Spor yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin olumlu sosyal ve saldırgan davranışları ile okula yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- [122]. Nurmi, J. E. (1993). Adolescent development in an age-graded context: The role of personal beliefs, goals, and strategies in the tackling of development tasks and standards. *International Journal of Behavioral Development*, 16(2), 169-189.
- [123]. Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, DC: Hemisphere Publishing Corporation.
- [124]. Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In Pepler, D. and Rubin, K. (Eds.), *The Development and Treatment of Child Aggression* (pp.411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- [125]. Olweus, D. (1992) Bullying among school children: intervention and prevention. In Peters, R. D. V., McMahon, R. J. and Quinsey, V. L. (eds) *Aggression and Violence Throughout the Life Span*. Sage Publications, Newbury Park, pp. 100-125.
- [126]. Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. *Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega*, 2.
- [127]. Olweus, D. (1993). *Bullying at school-what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- [128]. Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school- Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7): 1171-1190.
- [129]. Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. ve Slee, P. (Eds.), *The nature of school bullying: A cross national perspective*. London and New York: Routledge. ss.7-27.
- [130]. Olweus, D. (2005). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell.
- [131]. Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter Publishers.
- [132]. Orhun, A. (1992). "Fair play okul sporunda bir eğitim ilkesidir", Spor Bilimleri II. Ulusal Kongresi Bildirileri (ss.412-414). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu.
- [133]. Öğülmüş, S. (1995). *Okullarda (liselerde) şiddet ve saldırganlık*. Yayımlanmamış Araştırma Raporu). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- [134]. Özbaydar, S. (1973). *İnsan Davranışlarının Sınırları ve Spor Psikolojisi*. Ankara: T.E.E. Teknik Kitap Yayınları.
- [135]. Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- [136]. Kılıç, K. (2006). *Harcanabilir gelirin artmasının sportif rekreasyona katılıma olan etkisinin araştırılması* (İstanbul Örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- [137]. Öztürk, F. (1998). *Toplumsal Boyutları ile Spor*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- [138]. Parker, J. G., and Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, 102 (3), 357.
- [139]. Pehlivan, Z. ve Konukman, F. (2004). Fair-play kavramının geliştirilmesinde okul sporunun yeri ve önemi. *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2, 49-53.
- [140]. Pekel-Uludağlı ve N. Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 77-92.
- [141]. Pekel, N. (2004). *Akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik statü, yalnızlık ve akademik başarı durumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- [142]. Pellegrini, A. D. ve Long, J. D. (2002). İlkokuldan ortaokula geçiş sırasında zorbalık, egemenlik ve mağduriyet üzerine uzunlamasına bir çalışma. *İngiliz gelişim psikolojisi dergisi*, 20 (2), 259-280.
- [143]. Peren, S. and Alsaker, F. D. (2006) Social behavior and peer relationships of victims, bully/victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 47(1):45-57
- [144]. Pikas, A. (1975). Treatment of mobbing in schools: Principles for and the results of an anti-mobbing group. *Scandinavian Journal of Education Research*, 19, 1-12.
- [145]. Pikas, A., (1989) "Bullying: An international perspective", London.
- [146]. Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- [147]. Pişkin, M. (2003). Okullarımızda yaygın bir sorun: akran zorbalığı. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri*, 125.
- [148]. Pişkin, M. ve Ayas, T. (2007). "Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formunun geliştirilmesi." *IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, İzmir.
- [149]. Pişkin, M. ve Ayas, T. (2005). Lise öğrencileri arasında yaşanan akran zorbalığı olgusunun okul türü bakımından karşılaştırılması. *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 21-23.
- [150]. Rigby, K. (2003). Consequence of bullying in schools *Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9), 583-590.
- [151]. Rigby, K. and Slee, P.T. (1991). Bullying among Australian school-children: Reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology*, 131, pp:615-627.
- [152]. Roland, E. and Munthe, E. (1989). *Bullying: an international perspective*, London: David Fulton Publishers.
- [153]. Salmivalli, C., Kaukiainen, A. and Lagerspetz, K. (2000). Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter?. *Scandinavian journal of psychology*, 41(1), 17-24.
- [154]. Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. and Lagerspetz, K. M. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1268-1278.
- [155]. Santrock, J. W. (1998). Adolescence. New York: McGraw-Hill
- [156]. Saraç, K. (2015). *Okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- [157]. Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- [158]. Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(2), 297-320.
- [159]. Satan, A. (2011) Ergenlerde Akran baskısı, benlik saygısı ve alkol kullanımı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 185.
- [160]. Schäfer, M., Werner, N. E. and Crick, N. R. (2002). A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: General victimization and bully/victim problems among German schoolchildren. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 281-306.
- [161]. Schwartz, D. (2000). Subtypes of victim and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2), 181-192.
- [162]. Schwartz, D., Dodge, K. A. and Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child development*, 64(6), 1755-1772.
- [163]. Seals, D. and Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- [164]. Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt? *Educational and Child Psychology*, 12, 81-88.

- [165]. Smith, M. B. (1968). Attitude change. Crowell Collier and Mac Millan (Ed.), In *International Encyclopedia of Social Sciences*. 458-467.
- [166]. Smith, P. K. (1991). The silent nightmare: Bullying and victimisation in school peer groups. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 4, 243-246.
- [167]. Smith, P.K. ve Shu, S. (2000). İyi okullar zorbalık hakkında neler yapabilir: On yıllık bir araştırma ve eylemden sonra İngilizce okullarında yapılan bir anketten elde edilen bulgular. *Çocukluk*, 7 (2), 193-212.
- [168]. Smokowski, P. R. and Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children and Schools*, 27(2), 101-110.
- [169]. Sözbilir, M., Akıllı, M. ve Ozan, C. (2010). Yusufeli'de Öğrencilerin Okula Karşı Tutumları. *Geçmişten Geleceğe Yusufeli Sempozyumu*, Artvin: Yusufeli Belediyesi.
- [170]. Sprott, J., Jenkins, J. M. and Doob, A. (2005). The importance of school. Protecting at-risk youth from offending. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 3, 59-77.
- [171]. Stein, J. A., Dukes, R. L. and Warren, J. I. (2007). Adolescent male bullies, victims, and bully-victims: A comparison of psychosocial and behavioral characteristics. *Journal of pediatric psychology*, 32(3), 273-282.
- [172]. Stevenson, P. and Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. In D.P Tattum and D.A. Lane, (Eds.) *Bullying in schools*. Stoke-in-trend: Trendham books.
- [173]. Subramaniam, P. R. and Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and teacher education*, 23(5), 602-611.
- [174]. Şahin, H. M. (2003). *Sporda şiddet ve saldırganlık*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- [175]. Şenyüzü, E. (2013). *Üniversite öğrencilerinde spora katılımın saldırgan davranışlar üzerine etkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- [176]. Şişko, M., ve Demirhan, G. (2002). İlköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).
- [177]. Tani, F., Greenman, P. S., Schneider, B. H and, Fregoso, M. (2003). Bullying and the big five: A study of childhood personality and participant role in bullying incidents. *School Psychology International*, 24, 131-146.
- [178]. Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- [179]. Tıprıdamaz-Sipahi, H. (2008). *İzmir ili Bornova ilçesinde ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı, etkileyen ve eşlik eden faktörler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- [180]. Tonts, M. (2005). Competitive sport and social capital in rural Australia. *Journal of Rural Studies*, 21, 137-149.
- [181]. Tutkun, E., Güner, B. Ç., Ağaoğlu, S. A., ve Soslu, R. (2010). Takım sporları ve bireysel sporlar yapan sporcuların saldırganlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1(1).
- [182]. Türkmen, M. (2005). *Profesyonel erkek futbolcular ile amatör erkek futbolcuların başarı motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması (İzmir- Manisa Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- [183]. Ünalı, M. ve Şahin, R. (2012). Şiddete yönelik tutum ve okul zorbalığı. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1) 63-72.
- [184]. Vertommen, T., Veldhoven, N., Wouters, K., Kampen, J., Brackenridge, C., Rhind, D. and Van Den Eede, F. (2016). Interpersonal violence against children in sport in the Netherlands and Belgium. *Child Abuse and Neglect*, 51, 223-236.
- [185]. Wang, Z., Yu, C., Zhang, W., Chen, Y., Zhu, J. and Liu, Q. (2018). School climate and adolescent aggression: a moderated mediation model involving deviant peer affiliation and sensation seeking. *Personality and Individual Differences*, 119, 301-306.
- [186]. Ward, C. L., Martin, E., Theron, C. and Distiller, G. B. (2007). Factors affecting resilience in children exposed to violence. *South African Journal of Psychology*, 37, 165-187.

- [187]. Warden, D. and Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367-385.
- [188]. Whitted, K. S. and Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children and Schools*, 27(3), 167-175.
- [189]. Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. ve Schulz, H. (2001). İngiltere ve Almanya'da ilköğretim çocuklarında zorbalık ve mağduriyet: Yaygınlık ve okul faktörleri, *İngiliz Psikoloji Dergisi*, 92, 673-696.
- [190]. Yağcı, M. İ., ve Çabuk, S. (2014). *Pazarlama teorileri*. İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri Yayıncılık.
- [191]. Yalçın, Y. (2009). *Spor tatmininin sporcuların stres ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi: antrenör cinsiyetinin rolünü belirlemeye yönelik antalya ilinde bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- [192]. Yavuzer, Y. (2009). *Salırganlığı önlemeye yönelik psiko-eğitim programlarının lise öğrencilerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- [193]. Yetim, A. (2006). *Sosyoloji ve spor*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- [194]. Yetim, A. ve Cengiz, R. (2010). *İletişim ve spor*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- [195]. Yıldırım, İ. (2005). Fair play eğitiminde beden eğitiminin rolü. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10, 3-16.
- [196]. Yıldırım, S. (2001) *The Relationship of bullying, family environment and popularity*. Unpublished master's thesis. Middle East Technical University Social Sciences Institute, Ankara.
- [197]. Yurtal, F. ve Cenkseven, F. (2006). İlköğretim okullarında zorbalığın incelenmesi. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumu, s.14, İstanbul.
- [198]. Zindi, F. (1994). Bullying at boarding school: a zimbabwe study. *Research in Education*, 51, 23-32.

EKLER

EK 1.



T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 85705372-44-E.22056913
Konu : Anket İzni

07/11/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 12.09.2017 tarih ve 2017/25 Nolu Genelgesi.
b) İrem Kübra DEMİREZEN'in 25.10.2019 tarihli ve bila sayılı dilekçesi.

İlgi (b) dilekçede belirtildiği üzere; Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi İrem Kübra DEMİREZEN; Prof.Dr.Zekai PEHLEVAN danışmanlığında yürütmekte olduğu "Spora Katılan ve Katılmayan Lise Öğrencilerinde Okula Yönelik Tutum ve Akran Zorbalığına Maruz Kalma Düzeylerinin İncelenmesi: Aksaray Örneği" konulu tez çalışması kapsamında, anket çalışmasını Aksaray İli merkez ve merkeze bağlı liselerde yapmak istemektedir.

Konu ile ilgili belgelerin ve anket sorularının incelenmesi neticesinde; Başvurunun Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu ilgi (a) da kayıtlı Genelgede belirtilen usul ve esaslara uygun olarak yapıldığı anlaşılmış olup;

İrem Kübra DEMİREZEN'in; Prof.Dr.Zekai PEHLEVAN danışmanlığında yürütmekte olduğu "Spora Katılan ve Katılmayan Lise Öğrencilerinde Okula Yönelik Tutum ve Akran Zorbalığına Maruz Kalma Düzeylerinin İncelenmesi: Aksaray Örneği" konulu tez çalışması kapsamında, anket çalışmasını, Aksaray İli merkez ve merkeze bağlı liselerde yapma isteği; çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı gözönünde bulundurularak; ilgi (a) Genelge esasları dahilinde; eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmamak, sorumluluk kurum müdürlerinde olmak, rapor sonuçlarının basılı ve dijital ortamda birer örneğini İl Millî Eğitim Müdürlüğüne vermek ve uygulamanın 2019-2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde tamamlanması koşuluyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Hacı Ömer KARTAL
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
07/11/2019
Mustafa TÜRKCAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 2.

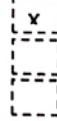


MERSİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
ONAY BELGESİ

Mersin Üniversitesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Zekai PEHLEVAN'ın "Spora Katılan ve Katılmayan Lise Öğrencilerinde Okula Yönelik Tutum ve Akran Zorbalığına Maruz Kalma Düzeylerinin İncelenmesi: Aksaray İli Örneği" adlı çalışması kurulumuz tarafından incelenmiş ve Etik yönden uygun bulunmuştur.

Etik yönden geliştirilmesi gerekmektedir.

Etik yönden uygun bulunmamıştır.



Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Kararı	
Başvuru Formunun Etik Kurula Ulaştığı Tarih	18/10/2019
Etik Kurul Karar Toplantı Tarihi ve Karar No	31/10/2019 - 027
Yer	Mersin Üniversitesi, Uğur Oral Kültür Merkezi
Katılımcılar	Formda imzası bulunan üyelerimiz toplantıya katılmıştır.

KURUL BAŞKANI VE ÜYELER:

Prof. Dr. Arzu UYSAL

Başkan

İMZA

Prof. Dr. Hüseyin Mualla YÜCEOL

Üye

Prof. Dr. Aslıhan DOĞAN TOPÇU

Üye

Prof. Dr. F. Ayşe BALCI KARABOĞA

Üye

Prof. Dr. Turhan KORKMAZ

Üye

Prof. Dr. Şerife YORULMAZ

Üye

Prof. Dr. Nilgün ÇIBLAK COŞKUN

Üye

Açıklama:

ASLI DOĞAN TOPÇU
Av. Türker UĞUR CAN
Hukuk Müşaviri

EK 3.

Sevgili öğrenciler,

Bu araştırma Mersin Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında yapılan yüksek lisans tezine veri toplamak amacıyla yapılmaktadır. Aşağıda yer alan soru listesi ile arkadaş ilişkileriniz hakkında bilgi almak ve okula karşı tutumunuzu ortaya koymak amaçlanmıştır. Lütfen her ifadeyi dikkatli okuyarak size uygun olan cevaba **(X)** işaretini koyunuz. **Bu soruların cevaplarının doğru ya da yanlış olması gibi bir durum söz konusu değildir. Sorulara vermiş olduğunuz yanıtlar kesinlikle gizli kalacaktır.** Araştırma sonuçlarının gerçeği yansıtması için soruları yanıtlarken dikkatli ve gerçekçi davranmanız beklenmektedir. İçtenlikle cevapladığınız için ilginize teşekkür ederiz.

İrem Kübra DEMİREZEN

Yüksek Lisans Öğr.

Prof. Dr. Zekai PEHLEVAN

Danışman

Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular yer almaktadır. Lütfen her soruda durumunuza en uygun seçeneği işaretleyiniz ya da belirtiniz.

Cinsiyet : ☐ Kadın ☐ Erkek
Yaş:.....
Başarı Durumunuz: Zayıfım var ☐ Zayıfım yok ☐ Teşekkür aldım ☐ Takdir aldım ☐
Lisanslı olarak Spor Yapma: Evet ☐ Hayır ☐
Spor Dalı: Futbol ☐ Basketbol ☐ Voleybol ☐ Hentbol ☐ Yüzme ☐ Cimnastik ☐ Tekvando, Boks, Judo vb. ☐ Diğer ☐
Spor Türü: Bireysel ☐ Takım ☐
Kaç yıldır spor yapıyorsunuz?
Disiplin cezası aldınız mı? Evet ☐ Hayır ☐

EK 4.**Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği**

Aşağıda sizin arkadaş ilişkileriniz ile ilgili bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyarak, seçeneklerinden size en uygun olanını çarpı (X) işareti ile belirtiniz. Bu bilgiler yalnızca bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. Bu nedenle kesinlikle isminizi yazmayınız. Yardımlarınız için teşekkürler.	Hiçbir zaman	Bir kere	Birden fazla
1. Beni tehdit ederler.			
2. Beni korkuturlar ve onlardan uzak dururum.			
3.Bana saldırıda bulunurlar.			
4. Okula giderken ya da okuldan dönerken beni rahatsız ederler.			
5. Üstümü başımı kirletirler.			
6. Grup halinde üstüme gelip beni rahatsız ederler.			
7. Bana vururlar.			
8. Bana isimler takarlar.			
9. Görünüşümle alay ederler.			
10.Herhangi bir nedenden dolayı benimle alay ederler.			
11. Bana kötü sözler söylerler.			
12. Konuşma biçimimle alay ederler.			
13. Beni fiziksel olarak incitirler.			
14. Canımı acıtırlar.			
15. Beni iterler.			
16. Bana argo sözler söylerler.			
17. Çelme takıp beni düşürmeye çalışırlar.			
18. Bana tükürürler.			
19. Arkadaşlarımla aramı bozmaya çalışırlar.			
20. Arkadaşlarımı bana karşı kıskırtmaya çalışırlar.			
21. Başkalarının benimle konuşmasına engel olurlar.			
22.Hakkımda yalan söylerler.			
23.İznim olmadan bana ait eşyaları alırlar.			
24.Bana ait eşyalara bilerek zarar verirler.			
25. Bana ait eşyaları alıp vermezler.			
26.Bana ait bir şeyi kırıp bozmaya çalışırlar.			
27.Paramı alırlar.			

EK 5.**Okula Yönelik Tutum Ölçeği**

Aşağıda sizin okula yönelik tutumlarınızla ilgili bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyarak, seçeneklerinden size en uygun olanını çarpı (X) işareti ile belirtiniz. Bu bilgiler yalnızca bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. Bu nedenle kesinlikle isminizi yazmayınız. Yardımlarınız için teşekkürler.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Keşke okullar hiç kapanmasa.					
2. Okul denince hep soğuk duvarları olan bir bina düşünürüm.					
3. Okulda olmaya katlanamıyorum.					
4. Okulsuz bir eğitim düşünemiyorum					
5. Okulda öğretilenler bana çok şey katıyor.					
6. Okul, zihinsel ve bedensel gelişimimi destekler.					
7. Okul, psikolojik ve sosyal gelişimimi destekler.					
8. Elimden geldiğince okuldan kaçırım.					
9. Okula gitmek benim için bir işkence gibi.					
10. Diplomaya ihtiyacım olmasa, okula gitmek istemezdim					
11. Okul olmasa daha eğlenceli bir çocukluk geçiririm/ geçirirdim.					
12. Okulsuz bir toplum düşünemiyorum.					
13. Okul, kişisel gelişimim için önemlidir.					
14. Okul, bilgi ve becerilerimi arttırdığım yerdir.					
15. Tatilde okulun açılmasını dört gözle beklerim.					
16. Her gün aynı heyecanla okula giderim.					
17. Okula gittiğimde saatlerin nasıl geçtiğini anlamam.					
18. Okulda benim için yararlı olduğunu düşündüğüm şeyler öğreniyorum.					
19. Okulda kendimi hapishanedeymiş gibi hissederim.					
20. Okulların kapatılması gerektiğini düşünüyorum.					

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: İrem Kübra DEMİREZEN

Doğum Tarihi: 1 Eylül 1993

E-mail: iremkuBrademirezen@hotmail.com

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	2013-2017
Yüksek Lisans	Spor Eğitimi	Mersin Üniversitesi	2017-2020

ESERLER (Makaleler ve Bildiriler)

1-Demirezen, İ.K., Uzunöz, F.S., ve Arslan, Y. (2016). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin fiziksel etkinliğe katılım nedenlerinin belirlenmesi: Nevşehir Örneği. *Gaziantep Üniveristesi Spor Bilimleri Dergisi*. 15(4),1075-1085.

2-Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi-2016 Sözlü bildiri sunumu. Mersin.

3-Uluslararası Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kongresi-2017 Sözlü bildiri sunumu. Antalya.

4-International CoffERENCE of Physical Education and Sport Science-2018 Sözlü bildiri sunumu. Nevşehir.