

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

İLKOKUL ÇOCUKLARINDA AKRAN ZORBALIĞI VE ARKADAŞLIK
NİTELİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

TARIK TEKCE

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2019

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÇOCUKLARINDA AKRAN ZORBALIĞI VE ARKADAŞLIK
NİTELİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

TARIK TEKCE

Danışman:Prof. Dr. Filiz YURTAL

Jüri Üyesi:Prof. Dr. Songül TÜMKAYA

Jüri Üyesi:Doç. Dr. Binnaz KIRAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2019

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:

(Danışman)

Üye:

Üye:

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../2019

Prof. Dr. Serap ÇABUK

Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 09 / 07 / 2019

İMZA

Tarık TEKCE

ÖZET

İLKOKUL ÇOCUKLARINDA AKRAN ZORBALIĞI VE ARKADAŞLIK NİTELİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Tarık TEKCE

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Filiz YURTAL

Ağustos 2019, 190 sayfa

Akran zorbalığı ve arkadaşlık niteliği ilgili araştırmalar olumlu arkadaşlık ilişkilerinin bireyin yüksek prososyal davranışlar, sosyal uyum ve benlik saygısı sağladığını, düşük çatışma, saldırgan davranışlarda azalma ve küresel bir tehdit olan akran zorbalığına karşı koruyucu bir set görevi gördüğü bildirilmiştir. Her geçen gün artan zorbalık davranışları karşısında bireylerin arkadaşlıkları ve zorbalıkları arasındaki ilişkiyi anlamak olumlu eğitim ortamları oluşturmaya katkı sağlayacaktır. Bu çerçevede araştırmada ilkokul 3.ve 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumları ile arkadaşlık nitelikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Şanlıurfa ili Siverek ilçesinde resmi ilkokullarda bulunan 298' i kız 292' si erkek toplam 590 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma örnekleminin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumları "Akran zorbalığı Belirleme Ölçeği-Çocuk Formu", sahip oldukları arkadaşlık nitelikleri "Arkadaşlık Niteliği Ölçeği" ile belirlenmiştir. Araştırmada ölçeklerden elde edilen veriler üzerinde zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumlarının arkadaşlık niteliği ile ilişkisini belirlemek üzere Basit Doğrusal Regresyon Analizi, değişkenlerle ilgili analizler için Bağımsız Örneklem t Testi ve Tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan tüm analizlerde anlamlılık değeri $p<,05$ olarak alınmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin % 1,9' u zorba, %27,8' inin kurban, % 45,9' unun zorba-kurban ve % 24,4' ünün katılmayanlar statüsünde yer aldığı görülmüştür. Öğrencilerin en fazla karşılaştıkları zorbalık türünün fiziksel zorbalık olduğu, en az

karşılaştıkları zorbalık türünün eşyalara zarar verme olduğu bulunmuştur. Zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumunda cinsiyet, sınıf düzeyi ve baba eğitim düzeyin değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunurken, sosyo-ekonomik düzey ve anne eğitim düzeyiyle bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin arkadaşlık niteliklerinde sadece baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca arkadaşlık niteliğinin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma değişkenleriyle anlamlı bir ilişki içinde olduğu gözlenmiştir. Arkadaşlık niteliği, zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumlarını negatif bir şekilde yordadığını göstermektedir. Özetle arkadaşlık niteliği ve akran zorbalığının birbirlerini etkileyen durumlar olduğu görülmüş bulguların ilgili yazına katkıları ortaya konulan sonuçlar çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Akran zorbalığı, zorbalık yapma, mağduriyet, arkadaşlık, arkadaşlık niteliği.

ABSTRACT**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN PEER BULLYING
AND FRIENDSHIP IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN****Tarık TEKCE****Master Thesis, Department of Primary Education****Supervisor: Professor Filiz YURTAL****August 2019, 190 pages**

Research on peer bullying and friendship quality has shown that positive friendship relations provide high prosocial behaviors, social cohesion and self-esteem to the individual and bring low conflict, a reduction in aggressive behaviors and preclude the peer bullying, a global treat. To understand the relationship between friendship and bullying of individuals in the face of increasing bullying behaviors will contribute to creating positive educational environments. In this context, it was aimed to reveal the relationship between bullying and victimization and companionship characteristics of 3rd and 4th grade students in primary school.

The research was carried out with a total of 590 students (298 female and 292 male) in the primary schools of Şanlıurfa province Siverek in the first semester of 2018-2019 academic year. The cases of bullying and victimization of the study sample were determined by “Peer Bullying Determination Scale-Child Form” and the friendship qualifications the students have been determined by “Friendship Quality Scale”. In this study, Simple Linear Regression Analysis, Independent Sample t Test and One-way ANOVA test were used to determine the relationship between bullying and bullying exposure on the data obtained from scales. Significance value was taken as $p < 0.05$ in all analyzes performed.

As a result of the research, it was seen that 1.9% of the students were bullies, 27.8% were victims, 45.9% were bully-victims and 24.4% were bystanders. It was found that the most common type of bullying which students faced is physical bullying, and the least common type bullying is inflicting damage to property. While there were significant differences in variances of gender, grade level and father’s education level in

the case of bullying and victimization, no differences were found between socio-economic level and maternal education level. It was found that individuals' friendship qualifications differed only according to the father education level variance. Finally, it has shown that friendship quality has a significant relationship with bullying and being exposed to bullying variances. The quality of friendship shows that it negatively predicts bullying and victimization. In summary, it was seen that friendship quality and peer bullying are the cases affecting each other and the contribution of the findings to the relevant literature was discussed within the framework of the results.

Key words: Peer bullying, bullying, victimization, friendship, friendship quality.



ÖN SÖZ

Eski bir atasözü “İhtiyacınız olan şey gerçekten bir arkadaş” demektedir. Ünlü düşünürlerden Aristoteles: “Yaşamda hiçbir şey dostluk kadar değerli olamaz”, Goethe: “Yalnızca ışık, hava ve dostun varsa üzülme” demiştir. Arkadaşlıklar bireylerin doğumundan itibaren ailesinden sonra kurduğu duygusal gereksinimlerini, topluma uyumunu ve sosyal dünyasını geliştiren en önemli ilişkilerdir. Bu ilişkilerin olumlu olmasıyla birey çevresiyle mutlu huzurlu bir yaşam sürer ancak aksi durumda bireylerin özgür öğrenme ortamlarını ellerinden alan bir kavram olan zorbalık ortaya çıkmaktadır. Her yıl binlerce çocuğun sosyal, duygusal ve eğitsel yaşamında olumsuz izler bırakan zorbalıkla mücadele etmek, onların arkadaşlık ilişkilerini bilmek ve iyileştirmekten geçer. Bu amaçla çalışmada olumlu arkadaşlık ilişkilerine sahip olmanın zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumlarını etkileyeceği düşüncesinden yola çıkılarak aralarındaki ilişki araştırılmıştır. Arkadaşlık ve akran zorbalığı arasındaki ilişkinin bilinmesi araştırmacılara, eğitim uzmanlarına diğer bir çok alana ve literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın başlangıcından planlanıp, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinden sonuna kadar birçok değerli kişinin katkısı olmuştur. Özellikle lisans ve yüksek lisans öğrenimim boyunca ve araştırmanın başından sonuna kadar sabırla yardımını esirgemeyen, akademik desteği yanında pes etmenin eşiğine geldiğim zamanlarda manevi desteği ile beni her daim teşvik eden ve tezimin tamamlanmasında bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım sonsuz katkıları olan tez danışmanım ve değerli hocam Prof. Dr. Filiz YURTAL’ a sonsuz teşekkür ederim.

Sundukları değerli katkılarıyla ve vakit ayırdıkları için jürideki hocalarım Prof. Dr. Songül TÜMKAYA ve Doç. Dr. Binnaz KIRAN’ a teşekkür ederim. Yüksek Lisans ve Lisans eğitimim boyunca değerli bilgilerinden yaralandığım Çukurova Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümündeki tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Bilimsel araştırma konusunda yaptırdığı çalışmalarla kendisinden önemli bilgiler edindiğim değerli hocam Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN’a ve Ayrıca araştırma istatistikleri sürecinde bilgileriyle beni yönlendiren değerli hocam Prof. Dr. Kamuran TARIM’ a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca yüksek lisans ders dönemlerini birlikte paylaştığım her fırsatta başarabileceğim konusunda beni yüreklendiren başta değerli arkadaşım Araş. Gör. Beyza CANBAZOĞLU’na ve diğer arkadaşlarıma bu süreçteki yardımları, dostlukları

ve destekleri için teşekkür ederim.

Ders dönemim boyunca okulda olamadığım zamanlarda yokluğumu aratmayan desteklerini esirgemeyen okuldaki çalışma arkadaşlarıma ve biricik öğrencilerime teşekkür ediyorum.

Uygulama yaptığım okullarda her türlü kolaylığı sağlayan okul yöneticilerine, öğretmenlere ve araştırmaya katılan öğrencilere teşekkür ederim.

Son olarak hayatım boyunca hep arkamda olan, beni bugünlere getiren ve benden maddi manevi desteklerini esirgemeyen canım ailem ablam Tülin TEKCE'ye, annem Aysel TEKCE'ye, babam Rüstem TEKCE'ye ve teyzem Fatma EREK'e sonsuz teşekkür ederim. İyi ki varsınız...



Ağustos ,2019

Tarık TEKCE

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK BEYANI.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
EKLER LİSTESİ.....	xix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sayıtlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar.....	11

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Akran Zorbalığı.....	12
2.1.1. Zorbalığın Saldırganlık Ve Şiddetle İlişkisi	17
2.1.2. Zorbalık Statüleri.....	21
2.1.2.1. Zorba Öğrencilerin Özellikleri	21
2.1.2.2. Kurban Öğrencilerin Özellikleri.....	24
2.1.2.3. Zorba-Kurban Öğrencilerin Özellikleri.....	27
2.1.2.4. Seyirciler(Katılmayanlar).....	28
2.1.3. Zorbalık Türleri	29
2.1.4. Zorbalığın Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi.....	32

2.1.4.1. Cinsiyet.....	32
2.1.4.2. Yaş.....	34
2.1.4.3. Sosyal Çevre.....	35
2.1.5. Zorbalığa Teorik Bakış.....	39
2.1.5.1. Sosyal Bilgi İşleme Teorisi	39
2.1.5.2. Zihin Kuramı	40
2.1.5.3. Ekolojik Teori	40
2.1.5.4. Ahlaki Gelişim Kuramı	41
2.1.6. Zorbalığın Yaygınlığı.....	42
2.1.7. Zorbalığın Sonuçları.....	45
2.1.8. Zorbalığın Önlenmesi.....	49
2.1.9. Önleme Yaklaşımları ve Programları.....	54
2.1.9.1. Tam Okul Yaklaşımı (Whole School Policy).....	54
2.1.9.2. Olweus’ un Zorbalıkla Mücadele Programı (Olweus Anti-Bullying Program)	56
2.1.9.3. Drama Temelli Program (Bullybusters)	59
2.1.9.4. Zorbalığı Bırak Programı (The Quit It Program)	60
2.1.9.5. Zorbalığı Önleme İlkokul Programı (Elementary School Model)	61
2.1.9.6. Akran Destek Yaklaşımı.....	61
2.1.9.7. Sıfır Tolerans Yaklaşımı.....	62
2.1.9.8. İnsan Hakları Yaklaşımı	62
2.1.9.9. Diğer Önleme Programları	63
2.1.10. Zorbalığa İlişkin Yanlış İnanışlar.....	64
2.2. Arkadaşlık.....	65
2.2.1. Arkadaşlığın Önemi ve İşlevleri.....	68
2.2.2. Arkadaşlık Niteliği	73
2.2.3. Arkadaşlık Niteliği Modelleri	75
2.2.4. Gelişim Dönemlerinde Arkadaşlık	77
2.2.4.1. İlk Yıllar Ve Okul Öncesi Dönem.....	77
2.2.4.2. Çocukluk Dönemi.....	79
2.2.4.3. Ergenlik Dönemi	80
2.2.5. Arkadaşlık İlişkilerinde Cinsiyet Farklılıkları.....	82
2.2.6. Arkadaşlık İlişkilerinin Problemleri.....	83
2.2.7. Arkadaşlıkta Sosyal Çevre Ve Ailenin Rolü	85

2.3. Akran Zorbalığı Ve Arkadaşlık Niteliği Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	88
2.4. Akran Zorbalığı ve Arkadaşlık Niteliği Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar.....	99

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	105
3.2. Evren ve Örneklem	105
3.3. Veri Toplama Araçları	106
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	107
3.3.2. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği	107
3.3.3. Arkadaşlık Niteliği Ölçeği	108
3.4. Verilerin Toplanması	109
3.5. Verilerin Analizi	109

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Zorbalık Statüleriyle İlgili Betimsel İstatistikler	112
4.2. Zorbalık Türleriyle İlgili Betimsel İstatistikler.....	113
4.3. Zorbalığa Maruz Kalma Durumu ile İlgili İstatistikler.....	114
4.4. Zorbalık Yapma Durumu İle İlgili İstatistikler.....	120
4.5. Arkadaşlık Niteliği ile İlgili İstatistikler.....	126
4.6. Arkadaşlık Niteliği, Zorbalık Yapma ve Zorbalığa Maruz Kalma İle İlgili Analizler	130

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Akran Zorbalığı.....	133
5.2. Arkadaşlık Niteliği.....	142
5.3. Akran Zorbalığı ve Arkadaşlık Niteliği	144

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	147
6.2. Öneriler	148
KAYNAKÇA.....	151
EKLER	184
ÖZGEÇMİŞ	190



KISALTMALAR LİSTESİ

AZBÖ: Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği

ANÖ: Arkadaşlık Niteliği Ölçeği

SED: Sosyo-ekonomik Düzey

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

p: Anlamlılık değeri

Akt. : Aktaran

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (Statistical Package for the

Social Sciences

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Olweus Zorbalıkla Mücadele Programı Genel Bakış	58
Tablo 2. Araştırma Örnekleminin Demografik Özellikleri.....	106
Tablo 3. Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Normallik Dağılımının İstatistikleri	110
Tablo 4. Araştırma Örnekleminin Bulundukları Zorbalık Statülerine Göre Dağılımları	112
Tablo 5. Araştırma Örnekleminin Maruz Kaldıkları ve Yaptıkları Zorbalık Türlerinin Betimsel İstatistikleri.....	113
Tablo 6. Araştırma Örnekleminin Zorbalığa Maruz Kalma Durumunun Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	114
Tablo 7. Araştırma Örnekleminin Zorbalığa Maruz Kalma Durumunun Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	115
Tablo 8. Araştırma Örnekleminin Zorbalığa Maruz Kalma Durumunun Sosyo- Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	116
Tablo 9. Araştırma Örnekleminin Zorbalığa Maruz Kalma Durumunun Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	117
Tablo 10. Araştırma Örnekleminin Zorbalığa Maruz Kalma Durumunun Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	118
Tablo 11. Araştırma Örnekleminin Zorbalık Yapma Durumunun Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	120
Tablo 12. Araştırma Örnekleminin Zorbalık Yapma Durumunun Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	121
Tablo 13. Araştırma Örnekleminin Zorbalık Yapma Durumunun Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	122
Tablo 14. Araştırma Örnekleminin Zorbalık Yapma Durumunun Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	123
Tablo 15. Araştırma Örnekleminin Zorbalık Yapma Durumunun Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	124
Tablo 16. Araştırma Örnekleminin Arkadaşlık Niteliği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	126

Tablo 17. Araştırma Örnekleminin Arkadaşlık Niteliği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	126
Tablo 18. Araştırma Örnekleminin Arkadaşlık Niteliği Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	127
Tablo 19. Araştırma Örnekleminin Arkadaşlık Niteliğinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	128
Tablo 20. Araştırma Örnekleminin Arkadaşlık Niteliğinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	129
Tablo 21. Araştırma Örnekleminin Arkadaşlık Niteliğinin Bulundukları Zorbalık Statülerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	130
Tablo 22. Arkadaşlık Niteliği Puanları ve Zorbalık Yapma Puanları Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	131
Tablo 23. Arkadaşlık Niteliği Puanları ve Zorbalığa Maruz Kalma Puanları Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	132

ŞEKİLLER LİSTESİ**Sayfa**

Şekil 1. Saldırganlık, zorbalık ve şiddet kavramları arasındaki ilişki	20
---	----



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. Kişisel Bilgi Formu	185
EK 2. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği-Çocuk Formu	186
EK 3. Arkadaşlık Niteliği Ölçeği.....	189





BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacına ve önemine, sınırlılıklarına, sayıltılarına ve araştırma içinde geçen anahtar kavramlarının tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Toplumsal bir varlık olan birey, diğer bireylerle birlikte yaşama ve iletişim halinde olma ihtiyacı hisseder. Bütün bireyler toplum içinde yetişir ait olduğu toplumun kültürünü öğrenir ve ona uygun bir yaşam sürer. Toplumsallaşma adını verdiğimiz bu süreçte birey çevresindeki kişilerle etkileşim kurar. Çünkü toplum bireylerden doğumundan başlayarak gelişim sürecinde bireylerden akran ilişkileri kurmak ve arkadaşına sahip olmak gibi görevler beklemektedir (Büyükşahin Çevik & Atıcı, 2008). Öncelikle ailesiyle kurduğu bu ilişkileri daha sonra toplumdaki diğer kişilerle kurmaya başlar. Bireyin anne baba ve arkadaşlarıyla kurduğu ilişkiler onun gelecekteki kişiliğini meydana getirir. Hayatın her döneminde bireyin en önemli sosyal ilişki ve ihtiyacı arkadaşlıktır. Çünkü bireyin ailesi dışındaki dikkat çeken en önemli ilişkileri arkadaşlarıyla olan ilişkileridir (Öztürk & Kutlu, 2017).

Arkadaşlık sağlığını refahımızı ve mutluluğumuzu etkileyen önemli bir faktördür (Dunbar, 2018). Arkadaşlıklar hayatın neredeyse tüm koşullarında bulunur ve özellikle tüm çocukların sosyal hayatını düzenlemesinde önemli bir rol oynamaktadır (Heiman, 2000a). Bireyin kurduğu kaliteli arkadaşlıklar onun yüksek düzeyde prososyal davranışlar, yakınlık, benlik saygısı ve sosyal uyum gibi olumlu özellikler ile düşük çatışma, saldırgan davranışlar, zorbalık gibi olumsuz özellikler göstermesini sağlar. Kurduğu olumlu arkadaşlıklar bireylerin sosyal dünyadaki başarısına etki etmektedir (Berndt, 2002).

Yüksek kalitede kurulan arkadaşlıkların bireyler üzerinde olumlu etkileri vardır. Bireyin benlik saygısını artırmak, toplumsal uyumlarını iyileştirmek stres faktörleri ile baş etme becerilerini artırmak gibi üstlendiği olumlu etkileri vardır. Yapılan

araştırmalarda toplumsal uyum ve dostluk kalitesi arasındaki ilişkinin pozitif olduğu görülmüştür (Berndt, 2002).

Kurulan arkadaşlıklarla bireyler arasındaki sosyal iletişim, bireye duygusal destek sağlayarak, rahatlama araçları sunarak ve çeşitli hayal kırıklıklarını saptamak için fırsatlar sunarak, özel dünyalarını zenginleştirmektedir. Ayrıca bireylerin birlikte vakit geçirerek yeni deneyimler kazanmasına olanak sağlamaktadır (Heiman, 2000b).

Çocukların yakın ilişki kurma ve akranları içinde başarılı bir şekilde arkadaş olabilme yetenekleri sosyal yeterliliğin ve sonraki yaşamında topluma uyumunun önemli göstergelerinden biri haline gelmiştir. Fakat her çocuk bunu başarıyla yapamamakta ve kendini toplumdan soyutlamaktadır. Zayıf akran ilişkilerinin sonraki yaşamlarında ciddi uyum sorunları yaşayacaklarına ve sosyal beceri eksikliklerine sahip olduklarına dair kanıtlar bulunmaktadır (Asher, Hymel & Renshaw, 1984).

Çocukların yaşamış olduğu sosyal ilişki zorlukları ve sosyal beceri eksikleri görüldüğü üzere çeşitli psikolojik kaynaklara sebebiyet vermekte ve tüm yaşamını olumsuz etkilemektedir. Bu açıdan onların arkadaşlık duygularını erken dönemde bilmek önleyici yardım hizmetleri sunmak ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek için çok önemlidir (Kaya, 2005).

Arkadaşların ve arkadaşlıkların etkileri on yıllardır araştırmacıların üzerinde durduğu konulardandır. İyi arkadaşlıklar çocukların sosyal gelişimin artırıyor mu?, Kötü arkadaşlıklar yanlış davranışlar, sosyal psikolojik sorunlara ve saldırgan davranışlara sebep oluyor mu?, gibi sorular üzerine tartışmalar son yıllarda artış kazanmıştır (Berndt, 2002). Gerçekleştirilen yeni ilerlemelerle birlikte iyi bir arkadaşlığın genel bir yüksek kalitede arkadaşlık olduğu ve arkadaşların birbirlerini kabul düzeyleriyle ilgili olduğu ortaya konmuştur (Akın, Adam Karduz, & Akın, 2014).

Sosyal bir varlık olan bireyin, son yıllarda toplum yapısında meydana gelen değişimler bir takım olumsuzlukları beraberinde getirmiş topluma uyumunu, okul yaşantılarını ve özellikle arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkileyen dünya çapında büyük bir sorun teşkil eden zorbalık kavramını ortaya çıkarmıştır (Banks, 1997; Frisén, Hasselblad, & Holmqvist, 2012; Hong & Espelage, 2012). Zorbalık her yıl milyonlarca bireyin sosyal, duygusal, psikolojik ve eğitsel gelişmelerini etkileyen araştırmacılar, medya, hükümetler, yerel eğitim otoriteleri, okullar tarafından takip edilen yaygın ve

baskın bir sorun haline gelmiştir (Collins, McAleavy, & Adamson, 2004; Pişkin, 2002; Rigby, 2004).

Zorbalık her yıl milyonlarca insanı ve arkadaşlıklarını etkileyen karmaşık, ciddi ve popüler bir kavramdır. Zorbalık aile ilişkileri, akran ilişkileri, okul topluluğu ve kültür arasındaki çok boyutlu olguyu oluşturmaktadır. Bireylerin sosyal, duygusal, psikolojik ve eğitsel gelişimin etkileyen zorbalık, bireyler arasındaki olumlu arkadaşlık duygularını kamçılamakta ve topluma uyumuna engel teşkil etmektedir. Depresyon, stres, çekingenlik, düşük benlik saygısı, olumsuz arkadaşlık ilişkileri, uyumsuzluk, kötü akademik performans gibi zihinsel ve fiziksel birçok probleme sebebiyet vermektedir (Smokowski & Kopasz, 2005; Solberg & Olweus, 2003; Swearer et al., 2012).

Zorbalığın yaygınlığı ile ilgili UNICEF tarafından hazırlanan raporda tüm dünyada öğrencilerin üçte ikisi yaklaşık 150 milyon öğrenci okulda veya okul çevresinde akran zorbalığına maruz kaldığına dikkat çekilmiştir. Aynı raporda ayrıca her on bireyden dokuzu yaşadıkları toplumda zorbalığın yaygın bir problem olduğunu ifade etmişlerdir (UNICEF, 2018). Yine Amerika, İngiltere, Japonya, Hollanda, Kanada ve İskandinav ülkeleri gibi 38 ülkede %32 oranında, bununla beraber ülkemizde de yapılan çalışmalarda zorbalık olaylarının ortalama % 23 olduğu bildirilmiştir. Bu veriler konunun önemini ve neden popüler olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır (Lereya, Samara, & Wolke, 2013; Olweus, 1997; Pişkin, 2010).

Zorbalık sosyal çevre, aile ilişkileri, okul topluluğu ve akran ilişkileri arasındaki çok boyutlu olguyu oluşturmaktadır (Swearer, Collins, & Berry, 2012). Zorbalık, akran ilişkileri içerisinde dolayısıyla arkadaşlıklar arasında gerçekleşen ve arkadaşlık niteliğini etkileyen bir kavramdır (Eleni, 2014; Volk, Dane, & Marini, 2014). Arkadaşlık ilişkilerinde görülen zorbalık durumlarıyla mücadele etmek için bireylerin arkadaşlık niteliklerinin tüm boyutlarıyla ele alınması önem arz etmektedir (Kaya, 2005). Yapılan birçok araştırmada olumlu arkadaşlıkların zorbalık ve mağduriyete karşı koruyucu bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Bollmer, Milich, Harris, & Maras, 2005a; Wei & Jonson-Reid, 2011). Bireylerin özellikle çocukluk döneminde geçirdiği yaşantıların onun gelecekteki yaşamlarını şekillendirdiği düşünüldüğünde bu dönemdeki arkadaşlık ilişkilerinin bilinmesi hem zorbalık gibi olumsuz durumların önüne geçilmesi sağlanabilir hem de ilerleyen dönemlerde sosyal uyum problemleri yaşamaları engellenebilir (Öztürk, 2016). Bu çok boyut içerisinde yer alan sosyal çevre

ve aile ilişkileri, zorbalığı ve arkadaşlığı etki eden önemli durumlardır bu nedenle araştırmada sosyo ekonomik düzey ve anne-baba eğitim düzeyi gibi değişkenlerle ilişkisini ortaya koymanın ve yine araştırmalarda doğrudan anne-baba eğitim düzeyi değişkenini ele alan çok az sayıda çalışmaya rastlanmasının literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

Zorbalık, akranlara yönelik bir öğrencinin diğer güçlü öğrenciler tarafından zamanla, tekrarlanan, olumsuz ve sistematik eylemler gerçekleştirmesi olarak tanımlanmıştır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere akranlar arasında gerçekleşen yani aslında arkadaşlar arasında meydana gelen bir olaydır. Dolayısıyla da arkadaşlık ilişkileriyle iç içe geçmiş ve arkadaşlık niteliğini etkileyen bir kavramdır (Eleni, 2014; Olweus, 1996; Volk et al., 2014). Kısa ve uzun vadede küresel bir tehdit olan zorbalığın düşük benlik saygısı, depresyon, sosyal kaygı, akademik başarısızlık, sağlık sorunları ve bağımlılık gibi yıkıcı etkilerine karşı bireyleri korumak için gerekli çalışmaları yapmak öncelikle onların akran ilişkilerini ve arkadaşlıklarını bütün olarak ele almayı gerektirmektedir (García & Margallo, 2014; Smokowski & Kopasz, 2005).

Zorbaca davranışlar gösteren bireylere zorba, bu davranışlara maruz kalan bireylere kurban hem zorbaca davranış gösteren hem de maruz kalan bireylere zorba-kurban ve zorbalık davranışları içersinde bulunmayanlara katılmayanlar denilmektedir (Shetgiri, 2013). Zorbalık statüleri olarak adlandırdığımız bu sınıflamadaki bireylerin arkadaşlık niteliklerini bilmek zorbalıkla mücadele ve önleme programlarının geliştirilmesi için son derece gereklidir.

Zorbalığın olumsuz etkilediği arkadaşlık niteliğini açıklamada kullanılan farklı modeller bulunmaktadır. Bu çalışma Parker ve Asher' a (1993) ait olan arkadaşlık niteliği modeli temel alınarak incelenmiştir. Parker ve Asher (1993) yüksek nitelikli arkadaşlıkların gerçekleşmesi için bir takım alt boyutlardan bahsetmiştir. Yüksek nitelikli arkadaşlıkları açıklamak için oluşturulan bu alt boyutların birincisi, yakınlık ve dostluktur. Arkadaşlar beraber vakit geçirerek aktiviteler yaparlar. İkinci alt boyut yardımdır. Yani birbirlerine yardım edip çevreyle iletişim kurma konusunda rehberlik ederler. Üçüncü alt boyut olarak sırları paylaşma ve kendini açmadır. Arkadaşlık ilişkilerinde her birey değerlidir. İlişki de sırları paylaşma düzeyi ve bağlılık önemlidir. Dördüncü alt boyut onaylama ve desteklemedir. Arkadaşlar birbirlerini yaşadıkları sorunlara karşı desteklerler ve aldıkları kararlarda onaylarlar. Beşinci alt boyut

arkadaşlar birbirlerine özel açıklamalar, sırlar paylaşırlar fikirlerine önem verirler ve düşüncelerini öğrenmek isterler. Buna ek olarak duygusal gelişimlerini destekleyerek paylaşım, yardım ve iş birliğinde bulunurlar. Altıncı boyut ise çatışmadır. Arkadaşlar kendi aralarında anlaşmazlık yaşar ve çatışırlar. Çatışmanın varlığı arkadaşlığı olumlu ve olumsuz etkileyebilir (Öztürk & Kutlu, 2017; Parker & Asher, 1993).

Akranlar arasında yani arkadaşlıklarda meydana gelen zorbalık olayları hakkında önleme çalışmaları yapmak, programlar tasarlamak ve görülme sıklıklarını azaltmak için arkadaşlık niteliklerinin tüm boyutlarıyla incelenmesi çok önemlidir. Zorba, kurban hem zorba hem kurban ve katılmayan öğrencilerin kurdukları ilişkilerde arkadaşlık niteliğinin bilinmesi onlara eksik olduğu noktalarda ve yüksek nitelikli arkadaşlıklar kurabilmesi için daha etkili yardım edilebilmesine katkı sağlayacaktır. Çocukluk dönemlerinde kurulan yüksek kaliteli arkadaşlıklar yaşamın ilerleyen döneminde bireye olumlu yaşantılar kazandıracaktır. Dolayısıyla bireyin kurduğu ilişkilerde nicelikten ziyade ilişkilerin niteliği daha bir önem arz etmektedir (Kaya, 2005).

Arkadaşlık ilişkileri niteliğiyle ilgili alan yazın incelendiğinde Parker ve Asher (1993) çocukların arkadaşlık niteliğinin duygusal olarak iyi olmalarının yordayıcısı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca kabul edilmeyen çocukların (reddedilen) iyi arkadaşlıklarının olduğu ve bu arkadaşlıklardan memnun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Berndt (2002), arkadaşlık niteliğinin benlik saygısı ve sosyal gelişimini birçok yönden doğrudan etkilediğini bununla beraber arkadaşlarının birbirlerinin tutum ve davranışları üzerinde dolaylı olarak da etkilediğinin belirtmiştir. Bagwell (2005) ve arkadaşları yaptıkları çalışmalarında arkadaşlık niteliğinin benlik saygısıyla ilişkili olduğunu negatif arkadaşlık ilişkilerinin psikososyal uyum konusunda olumsuz bir ilişki olduğunu sonucunu ortaya koymuştur. Bollmer, Milich, Harris ve Maras (2005), akran mağduriyeti, zorbalık ve arkadaşlık kalitesini inceledikleri çalışmalarında yüksek kaliteli bir dostluğun zorbalık davranışını önemli ölçüde zayıflattığı ve düşük arkadaşlık kalitesinin mağduriyetle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Boulton, Trueman, Chau, Whitehand ve Amatya (1999), arkadaşlığın mağduriyetlere karşı koruma sağladığının araştırıldığı çalışmalarında en yakın arkadaşları olan öğrencilerin olmayanlara göre kurban olma ihtimalleri daha zayıf bulunmuştur. İyi arkadaşlığı olan öğrencilerin akran zorbalığında azalmayı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Wei ve Jonson-Reid (2011), yaptığı çalışmalarında Japon çocukların saldırganlık biçimiyle akran

mağduriyetleri arasındaki ilişkilerde nasıl arkadaşlıklar kurduğunu incelediği araştırmasında ilişkisel saldırganlık ve mağduriyetteki artışlar olumlu arkadaşlıklarla zayıflatıldığını saldırganlığın düşük arkadaşlık kalitesiyle ters bir ilişkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Bahsedilen tüm araştırmalar incelendiğinde arkadaşlık ve zorbalık arasındaki ilişkinin ülkemizdeki durumunu ortaya koymak literatürdeki araştırma çeşitliliğine katkı sağlayacaktır.

Yabancı literatür incelendiğinde akran zorbalığı ve arkadaşlık niteliği ile ilgili çalışmalar sınırlı olmakla birlikte mevcuttur. Farklı ülkelerde ve bölgelerde arkadaşlığın ve zorbalığın ilişkileri incelenmiş ülkemizde ise Yaban, Sayıl ve Tepe (2013), yaptıkları çalışmalarında erkek ergenlerde anne babadan algılanan destek ile akran zorbalığı arasındaki ilişkide arkadaşlık niteliğinin rolünü araştırmışlardır. Arkadaşlık niteliğinin olumlu olması zorbalık davranışlarındaki azalmayla, arkadaşlık niteliğinin olumsuz olması zorbalık davranışlarının artmasıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin çocukluk dönemindeki yaşantıları ilerleyen dönemdeki yaşamlarını etkilediği düşünüldüğünde erken dönemde ilkökul seviyesindeki çocukların zorbalık ve arkadaşlık ilişkilerini bilmek araştırmacılara, eğitim otoritelerine ve öğretmenlere yol gösterecektir.

Yine Uludağlı ve Uçanok (2005) 'un yaptıkları çalışmalarında yalnızlık akademik başarı ve zorba/kurban davranış türlerinin ilişkisini karşılaştırmışlardır. Kurban ve zorba-kurban çocukların zorba ve karışmayanlara göre daha yalnız oldukları bulunmuştur. Yabancı literatüre oranla ülkemizde akran zorbalığı ve arkadaşlık niteliği arasındaki ilişkinin incelediği çalışmalar çok kısıtlıdır. Görüldüğü üzere ilkökul düzeyinde arkadaşlık niteliği ve akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Erken dönemde arkadaşlık niteliği ve akran zorbalığı arasındaki ilişkinin incelenmesi, etkilerinin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılması, hem zorbalıkla mücadelede hem de arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesinde önemli katkı sağlayacak ve literatürdeki boşluğu dolduracaktır. Bu nedenle bu araştırmada ilkökul 3.ve 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumları ile arkadaşlık nitelikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumlarıyla arkadaşlık nitelikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin zorbalık statülerine göre düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin zorbalık türlerine maruz kalma düzeyleri,
 - a. Cinsiyete,
 - b. Sınıf düzeyine,
 - c. Sosyo-ekonomik düzeye,
 - d. Anne baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin zorbalık türlerini yapma düzeyleri,
 - a. Cinsiyete,
 - b. Sınıf düzeyine,
 - c. Sosyo-ekonomik düzeye,
 - d. Anne baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin arkadaşlık nitelikleri,
 - a. Cinsiyete,
 - b. Sınıf düzeyine,
 - c. Sosyo-ekonomik düzeye,
 - d. Anne baba eğitim durumuna
 - e. Zorbalık statülerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Arkadaşlık niteliği, zorbalık ve zorbalığa maruz kalma değişkenlerini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Zorbalık, okul kurumuyla iç içe geçmiş eğitim-öğretimi etkileyen önemli ve ciddi bir akademik sorundur (Papanikolaou, Chatzikosma, & Kleio, 2011). Eğitim korku endişe ve zayıf çatışma çözümünün diğer yan ürünleriyle kolayca parçalanabilir kırılgan bir süreçtir. Öğrenme, antisosyal davranışlara maruz kalmak ya da tanık olmak ile ilgili kaygılardan arındırılmış olumlu ve güvenli bir atmosfer içerisinde güçlendirilir

(Marini, Spear, & Bombay, 1999). Dolayısıyla etkili ve verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesinin aynı zamanda belirlenen eğitimsel hedeflere ulaşmanın en temel şartı öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerini özgür ve güvenilir bir ortamda hissetmeleridir (Alper İlhan, 2008; Koç, 2006). Bu nedenle zorbalığın sınıflar arası farklarının bilinmesi eğitsel zararlarının önlenmesi için önemli görülmektedir.

Bireyi kısa ve uzun vadede psikolojik, sosyolojik ve akademik olarak olumsuz etkileyen zorbalık bireylerin eşit, güvenli ve huzurlu bir ortamda eğitim görme haklarını ellerinden almaktadır. Zorbalık okullarda kontrol edilmezse, zorbalık kültürü gelişebilir ve bu zorbalığı ele almayı zorlaştırır. Zorbalığın ortaya çıkmasından sonra müdahaleden ziyade önleme çalışmaları gerçekleştirmek daha yararlıdır çünkü korunmak tedaviden her zaman daha iyidir (Garcia & Pham, 2015). Her geçen gün artan zorbalık davranışları konusunda yeterli bilgiye sahip olmak konuyu derinlemesine bilmek hem zorbalıkla mücadele hem de önleme konusunda hiç şüphesiz ki fayda sağlayacaktır.

Arkadaşlıkların akran mağduriyetine karşı set yapabilmesinin bir yolu kişilerarası becerilerini geliştirmeye fırsatlar sunmaktır. Arkadaşlıklar karşılıklı sevgiye dayandığından ve sık sık eşitlikçi etkileşim içeriyorsa da önemli sosyal ve çatışma çözme becerilerini edinmek ve bunları uygulamak için güvenli bir bağlam sağlarlar. Örneğin çocuklar arkadaşlarıyla olan etkileşimler yoluyla başkalarının duygularını ve niyetlerini okumayı, kendi arzularını ve duygularını iletmeyi öğrenirler, aynı zamanda akranlarıyla çatışmaları müzakere edebilir ve etkili bir şekilde çözebilirler. Arkadaş olmayan çocuklar bu fırsatları kaçırıp akran mağduriyetlerine duyarlılıkları artabilir. Bununla birlikte arkadaşlar mağdurlara araçsal ve duygusal destek sağlayabilir. Zorbaların saldırılarıyla nasıl başa çıkabileceği konusunda öneriler sunabilir veya stresli bir zamanında arkadaşının omuz omuza tutulması, mağdur olan çocuğa psikolojik yararlar sağlayabilir ve bu da daha iyi başa çıkma ve belki de daha az zorbalık olaylarının görülmesine yarar sağlayabilir (Serdouk, Berry & Gest, 2016).

Arkadaşlık, akran ilişkileri araştırmalarında önemli bir ayırım, iyi kabul edilmiş ve iyi arkadaşlıklar kurmanın arasındaki farktır. Birçok çalışma, grup tarafından çok sevilen yetkinlikleri incelemiş olmakla birlikte, kaliteli dostluklar edinmek ve sürdürmek için çocukların gereksinim duyduğu yetkinlikler hakkında çok az şey bilinmektedir. Bir arkadaşınız olması ve arkadaşsız olma maliyetleri göz önünde bulundurulduğunda, dostluk uyumuyla ilgili yeterlikler hakkında daha fazla bilgi

edinmekten kaçınılması, çocukların akran ilişkileri hakkındaki bilgilerimizde önemli bir eksikliktir (Rose & Asher, 1999). Ayrıca arkadaşlık ilişkilerindeki cinsiyet, yaş, sosyo ekonomik düzey ve anne-baba eğitim düzeyi ile ilgili bulguları bilmek bu eksikliğin doldurulmasına katkı sağlayacaktır.

Arkadaşlık, çocukların, ergenlerin yetişkinlerin refahı için hayati önemi olduğu bilinmektedir. Çocuk arkadaşlıkları ve refah arasındaki bağlantılar birçok araştırmada (Newcomb & Bagwell, 1995a) doğrulandı. Arkadaşlıkların, yetişkinler gibi yakın ilişkilere yönelik çocukları ve ergenleri hazırladığı düşünülmektedir. Arkadaşlar stresli zamanlarda çok daha değerli sosyal destek sağlayabilir. Bu sosyal destekten mahrum kalmamak için çocukların arkadaşlık becerilerini geliştirebilmek için olumsuz arkadaşlıkların niteliklerini bilmek gereklidir (Amichai-Hamburger, Kingsbury, & Schneider, 2013).

Yüksek nitelikli arkadaşlıkların çocukların sosyal gelişiminin birçok yönünü olumlu etkilemektedir. Bununla birlikte olumsuz arkadaşlıklara sahip olmak ise hoş olmayan ve yıkıcı davranışları arttırmaktadır. Muhtemelen çocukların arkadaşlarıyla girdiği olumsuz durumları diğer akranlarına genelleştirdiğinden kaynaklanmaktadır. Görüldüğü üzere arkadaşlık kalitesinin incelenmesi sorunların çözümünde araştırmacılara eğitimcilere ve literatüre önemli ipuçları sağlayacaktır (Berndt, 2002).

Son yıllarda gerçekleştirilen çalışmalarda bireylerin sosyal gelişimlerinde hem pozitif hem de negatif etkileri olabilen ve topluma uyumlarında büyük rolü olan arkadaşlık niteliği son derece önemlidir. Çünkü bir birey için arkadaşlığın psikolojik yararlarını ve zararlarını, özel bir arkadaşlık kurmanın olumlu ve olumsuz dinamiklerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır (Öztürk, 2016).

Zorbalık davranışları akranlar arasında meydana gelen bir durumdur. Dolayısıyla arkadaşlık ilişkilerinde gerçekleşmektedir. Olumsuz arkadaşlık ilişkileri saldırgan davranışlara yol açmakta bireyin kendini toplumdan geri çekmesine ve bireyi yalnızlığa sürüklemektedir (Grotperter & Crick, 1996). Tüm bunlar düşünüldüğünde akran zorbalığı ve arkadaşlık niteliği birbirini etkileyen zincirin halkaları gibidir. Bu zincirin tüm halkaları hakkında detaylı bilgiye sahip olmak halkalar arasındaki ilişkiye vakıf olmak daha olumlu duygulara sahip bireyler ve toplum oluşturmak adına fayda sağlayacaktır. Ayrıca arkadaşlık niteliği ve zorbalıktaki cinsiyet farklılıklarını

incelemek yapılacak olan zorbalık müdahaleleri ve arkadaşlık becerileri geliştirme programları için katkı sunacaktır.

Ülkemizde arkadaşlık niteliği ve akran zorbalığı ilgili çalışmalara bakıldığı zaman Yaban (2010) 'nın ergenlerin arkadaşlık niteliği, ebeveynden alınan destek ile akran zorbalığı/zorbalığa maruz kalma arasındaki ilişkileri incelediği çalışması ve Öztürk (2016) 'ün arkadaşlık becerisi psiko-eğitiminin 9-12 yaş arası öğrencilerin arkadaşlık niteliğine etkisini incelediği çalışmalar mevcuttur. Ancak ilkokul düzeyinde akran zorbalığı ve arkadaşlık niteliği ilişkisinin incelendiği çalışmalara literatürde rastlanılmamıştır. Erken dönemde öğrencilerin arkadaşlık nitelikleri ve zorbalıkla ilişkisini bilmek katkı sağlayacak ve bu çalışmayla alan yazındaki bu eksikliğin doldurulması hedeflenmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada yer alan aşağıda verilen durumlar araştırmanın sayıtları olarak kabul edilmiştir;

1. Akran zorbalığının ve arkadaşlık niteliğinin ölçülebilir bir nitelik olduğu sayıltısından hareket edilmiştir. Araştırmada Türkçe' ye uyarlanan "Arkadaşlık Niteliği Ölçeği" ile ülkemizde geliştirilen "Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği – Çocuk Formu" kullanılmıştır.
2. Başka bir kültürde geliştirilmiş olan bir ölçeğin yapılacak uygun değişikliklerle farklı bir kültüre uyarlanabileceği sayıltısından hareket edilmiştir.
3. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin yer verilen ölçekleri gerçek durumlarını yansıtacak şekilde dolduracakları, samimi ve yansız olacakları sayıltısından hareket edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmada yer alan sınırlılıklar aşağıda verilmiştir:

1. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde Şanlıurfa ili, Siverek ilçesinde yer alan devlet ilkokullarının 3. ve 4. sınıflarına devam eden 590 öğrenci ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Araştırmaya katılan öğrenciler arkadaşlık nitelikleri, “Arkadaşlık Niteliği Ölçeği’nin” ölçtüğü boyutlara dayalıdır.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin zorbalık düzeyleri “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği’nin” ölçtüğü boyutlara dayalıdır.
4. Öğrencilerin belirlenen zorbalık statüleri (zorba, kurban, zorba-kurban ve katılmayanlar), Solberg ve Olweus (2003)’un yaptıkları çalışmalarındaki kıstaslarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Akran Zorbalığı: “Zorbalık akranlara yönelik bir öğrencinin diğer güçlü öğrenciler tarafından zamanla, tekrarlanan, olumsuz ve sistematik eylemlerdir” (Olweus, 1994, s.1173). Zorbalık daha güçlü ve daha güçlü bir öğrencinin (veya bir grup öğrencinin) zayıf olarak algıladığı başka öğrenciler art arda ve tekrarlayarak fiziksel veya psikolojik olumsuz davranış biçimleri olarak tanımlanmıştır(Baldry, 2003, s. 714).

Arkadaşlık: Howes (1983) arkadaşlığı karşılıklı tercih, karşılıklı zevk alma ve iyi etkileşimde bulunma becerisine sahip olan iki birey arasındaki bağ olarak tanımlamıştır(s. 1042). Hartup (1992) ise kendilerini eşit ya da daha az eşit olarak gören bireyler arasındaki karşılıklılık ve bağlılık olarak ifade etmiştir (s.2).

Arkadaşlık Niteliği: Arkadaşlık niteliği, hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle beraber ele alınan arkadaşlığın başarı yani mükemmellik derecesini ifade eder. Farklı bir ifadeyle yüksek nitelikli arkadaşlık sadakat, yakınlık, prososyal davranışlar gibi olumlu özelliklerin yüksek seviyede olması ve rekabet, çatışma gibi olumsuz özelliklerin minimum seviyede olması ile açıklanabilir (Berndt, 2002, s. 7).

Zorba: Akranları içerisinden daha güçsüz olan öğrencilere zorbaca davranışlarda bulunan bireyler zorbalar olarak adlandırılmaktadır (Pişkin, 2006, s. 3).

Kurban: Zorbalık davranışlarına maruz kalan öğrencilerdir(Pişkin, 2006, s. 4).

Zorba- Kurban: Zorba-kurban öğrenciler hem zorbalık davranışında bulunan hem de zorbalığa maruz kalan bireyleri kapsamaktadır (Koç, 2006, s. 51).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde akran zorbalığı, arkadaşlık ve arkadaşlık niteliği ile ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Akran Zorbalığı

Gününün büyük bir bölümünü okulda geçiren bireyin burada geçirdiği yaşantıların önemini şüphesiz ki artırmıştır. Okul yaşantılarının olumlu olması, hem bireyin kendini güvende hissetmesini sağlayacak hem de topluma uyumunu kolaylaştıracaktır. Fakat toplum yapısının değişmesi bir takım olumsuzlukları beraberinde getirmiş ve bireyin uyumunu, okul yaşantılarını, arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkileyen bir kavram ortaya çıkarmıştır. Son yıllarda önemi giderek artan ve artmaya da devam eden okullarda güvenli ortamda öğrenme hakkı için olumsuz sonuçlara neden olabilecek dünya çapında küresel kapsamlı büyük bir sorun haline gelen kültürlerarası ortak bu kavram zorbalıktır (Alcaraz, Kim, & Gendron, 2010; Banks, 1997; Frisén et al., 2012; García & Margallo, 2014; Hong & Espelage, 2012; Wei & Jonson-Reid, 2011).

Bununla beraber zorbalık dinamikleri, sadece okullarda değil zorba olan ya da zorbalığa uğramış olan çocukların ötesine uzanan kendi akranlarını, öğretmenlerini, aileleri ve toplumu da içine alır. Zorbalık, aile ilişkileri, akran ilişkileri, okul topluluğu ve kültür arasındaki karmaşıklıktan kaynaklanan çok boyutlu bir olguyu oluşturur (Papanikolaou et al., 2011; Sawyer, Mishna, Pepler, & Wiener, 2011). Bireylerin gerçekleştirdiği saldırgan davranışlar eğitim ortamında yıkıcı bir etki bırakır. Bununla birlikte bu dönemlerde yaşadığı gördüğü şiddet ilerleyen dönemlerde kalıcı hasarlara neden olur ve topluma uyumuna engel teşkil eder. Depresyon, stres, çekingenlik, düşük benlik saygısı, olumsuz arkadaşlık ilişkileri, uyumsuzluk, kötü akademik performans gibi zihinsel problemlerin yanı sıra baş ağrısı gibi fiziksel problemlere neden olabilir (Craig, 1998; Kabil, 2010; Shetgiri, 2013).

Okul çocukları arasında görülen zorbalık kavramı çok eski bir fenomendir. Bazı çocukların sıkça ve sistematik olarak taciz edilmeleri ve diğer çocukların saldırılarına uğramaları farklı edebi eserlerde açıklanmış ve birçok yetişkin kendi okul günlerinden

bu konuda kişisel bir deneyime sahiptir ancak birçoğu zorbalık sorunuyla tanışmış olsalar da 1970’lerin başına kadar bu kavram hem konunun tanımlanmasının zorluğundan hem de zorbalığın okul kültürünün bir parçası olmasından sistematik olarak tanımlanamadı. Fakat bu tarihlerden önce zorbalıkların göz ardı edildiği söylenemez çünkü on dokuzuncu yüzyılın ortalarına doğru (1857) ünlü roman “Tom Brown’ın Okul Günleri” nin yayınlanmasının ardından İngiliz özel okullarında zorbalıkla ilgili çok sayıda kamusal tartışma vardı ve bu kitap zorbalığa karşı kınama ve kınamaya dair güçlü ifadelerle nasıl karşılanabileceğine dair önerilerde bulundu (Smith, Pepler & Rigby, 2004). Sistematik olarak 1970’lerden sonra tanımlanmaya başlayan zorbalık kavramı tanımlama çalışmaları büyük ölçüde İskandinav ülkeleri ile sınırlıydı. Bununla beraber 1980’li ve 1990’lı yıllarda okul çocukları arasındaki zorbalık İngiltere, Japonya, Hollanda, Kanada, Avustralya ve Amerika Gibi ülkelerde de dikkat çekilmeye başlandı. Artık dünyanın pek çok ülkesinde zorbalık kavramına ilişkin tanımlamalar ve araştırmalar sistematik ve yaygın bir hale ulaştı(Olweus, 1994).

Zorbalık kavramının tanımlanması güç olduğu gibi bu konudaki çalışmaların büyük çoğunluğu eğitimciler tarafından yapılmış ve zorbalık eğitim terimi olarak ele alınmıştır (Pişkin, 2002). Zorbalık fenomenini tanımlamaya ilişkin ilk çalışmalar İsveç’te 1960’lı yılların sonlarında ve 1970’li yılların başında Paul Peter Heinemann tarafından zorbaca davranışlara atıfta bulunmak amacıyla “mobb” ya da “mobbing” olarak kullanıldı(Olweus, 2013; Salmivalli, 2010). Mobb terimi sosyal psikolojide ve bir dereceye kadar İngilizce konuşan ülkelerdeki ortak bir amaç ve etkinlik için bir araya gelmiş insan grubundan oluşan geniş bir kitleyi tanımlamak için kullanılmıştır. Mobbing kavramı bir ve aynı kurbanı birbirine karıştıran, onu sürekli taciz eden ve sürekli eziyet eden bir grup çocuk olarak tanımlandı. Yani Mobbing kavramı okul çocukları arasında görülen zorbalığı grup olarak ele almıştı(Salmivalli, 2010). Mobbing teriminin tam olarak zorbaca davranışları karşılamadığını belirten ve bu konuda en sık yaygın olarak kullanılan ilk sistematik tanımlı yapan araştırmacı Olweus olmuştur. İngilizce konuşulan dillerde “mob ve mobbing” terimlerinin zorbalık olgusunu karşılamadığını ifade eden Olweus bu terimlerin yerine “bullying” terimini kullanmıştır. 1970’ lerde ortaya koyduğu “Okulda Zorbalık” kitabında (Daha sonra Amerika Birleşik Devletler’inde genişletilmiş versiyonu yayınlandı) kavramı sistematik olarak şu şekilde tanımlamıştır:

“Zorbalık akranlara yönelik bir öğrencinin diğer güçlü öğrenciler tarafından zamanla, tekrarlanan,olumsuz ve sistematik eylemlerdir” (Eleni, 2014; Olweus, 1994, 1996, 1997, 2003, 2013; Sittichai & Smith, 2015; Solberg & Olweus, 2003; Volk et al., 2014).

Zorbalığın tanımını yaparken Olweus hangi davranışın zorbalık hangi davranışın zorbalık olmadığı konusunda üç kriter belirlemiştir. (a) yapılan eylemler dürtüsel değil kasıtlı olarak eğlenmek, zevk almak, kazanç sağlamak amacıyla gerçekleştirilmelidir. (b) Davranış bir süreklilik göstermeli yani tesadüfen meydana gelememelidir. (c) Zorbalık yapan kendini daha güçlü algılamalı ortada belirli bir güç dengesizliği olmalıdır çünkü eşit güçteki iki öğrencinin savaşı zorbalık olarak nitelendirilemez (Ayas & Pişkin, 2011; Çalık, Özbay, Özer, Türker, & Kandemir, 2009; Olweus, 1994).

Merriam-Webster (2018) İngilizce sözlüğü “bullying” kavramını, birisinin daha güçlü, daha güçlü vb. tarafından savunmasız birisinin kötüye kullanılması ve kötü muamele edilmesi, bir zorbanın eylemleri davranışları, eğilimli baskıcı kötü muamele ve diğerlerinin hakimiyeti ile karakterize edilen sözcük olarak tanımlamıştır. Türkçe’ de bu kelimenin karşılığı olarak “dayılanma, kabadayılık ve zorbalık etmek” kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu (2018) Büyük Türkçe Sözlük” zorbalık kavramını zorba davranışlarda bulunmak, zorbayı ise gücüne güvenerek hükmü altında bulunanlara söz hakkı ve davranış özgürlüğü tanımayan (kimse), müstebit, mütegalibe, despot olarak tanımlamıştır.

Rigby (2004) zorbalığı saldırgan bir davranış içeren saldırgan ve mağdur arasındaki güç dengesizliğiyle kasıtlı ve tekrarlanan eylemler olarak tanımlamıştır. Zorbalığın genellikle eşit veya benzer güçte insanlar arasında oluşan çatışmalardan meydana gelmediğini güç dengesizliği içeren davranışları eşit saldırganlık davranışlarından ayrılması gerektiğini vurgulamıştır.

Tipik olarak zorbalık, yıldırma ya da aşağılanma içeren fiziksel olarak daha güçlü ya da toplumsal yönlerden daha belirgin kişinin bir başkasını tehdit veya küçümsemek için kendi gücünü kullanmadır. Hedef ya da kurbanı güçsüz hissettirmek için bir takım agresif davranışlara başvurabilir fakat zorbalık saldırganlık davranışlarından daha fazlasını içerir (Juvonen & Graham, 2014).

Besag (1989) zorbalığı güçlü konumda olanlar tarafından kendi kazanımları veya zevkleri için sıkıntı yaratma niyetiyle kendilerinden güçsüz konumda olan bireye fiziksel, psikolojik, sosyal veya sözel olarak tekrarlanan saldırı olarak tanımlamıştır. Besag' a göre zorbalığın dört boyutu vardır. Zorbalık doğada fiziksel psikolojik ve sözel olabilir, başkalarını aşağılık hissettirip sıkıntıya sokar, tekrar tekrar gerçekleşmeli ve son olarak güç eşitsizliği içermelidir.

Zorbalıkla ilgili yaygın tanımlardan birini Hazler (1996) yapmıştır. Hazler' e göre zorbalık, genellikle fiziksel ve sosyal olarak daha güçlü bireyin başkalarına zarar vermek için tekrar tekrar(sadece bir veya iki kez değil) fiziksel saldırı veya başkalarının duygularını kelimeler, eylemler veya sosyal dışlanma yoluyla incitmek suretiyle bir grup ya da kişi tarafından gerçekleştirilen olumsuz durumlardır.

Diğer bir yaygın tanım ise Sharp ve Smith (2002) tarafından yapılmış ve zorbalığı “gücün sistematik olarak kötüye kullanılması” olarak tanımlamıştır. Her zaman sosyal gruplarda yetenek, kişilik gücü, hiyerarşi nedeniyle güç ilişkileri oluşur ve bu oluşan güç suistimal edilebilir. İşyeri ve okul gibi birçok bağlamda gerçekleşebilecek bu suistimal kasıtlı ve sistematik olarak tekrarlanırsa zorbalık meydana gelmektedir.

Sampson'a (2009) göre zorbalığın tekrarlanan zararlı eylemler ve güç dengesizliği olmak üzere iki önemli ve dikkat çeken bileşeni vardır. Zorbalığı Fiziksel büyüklüğü veya gücü nedeniyle kendini savunamayan ya da kurbanın sayıca fazla ya da psikolojik yönden daha az dirençli olduğu savunmasız bir kurbanı yönelik fiziksel, sözel veya psikolojik saldırıları, sindirme olaylarını tekrarlamayı gerektiren bir kavram olarak ifade etmiştir.

Chodzinski ve Burke (1998) kızlar veya erkekler tarafından gerçekleştirilsin zorbalık kavramının üç tutarlı özelliği taşıdığını ifade etmiştir. Bunlar (1) belirli bir kurbanı hedef alan tekrarlı olumsuz eylemler, (2) sürekli güç dengesizliğinin yol açtığı doğrudan çatışma ve (3) korku, yetersizlik vb. gibi duygusal tepkilerin etkili yönlendirilmesidir (akt. Weddle, 2004).

Roland' a (1989) göre zorbalık bir birey ya da grubun kendisini koruyamayacak durumda olan başka bireye karşı fiziksel ve psikolojik sonuçları olan ve devamlılık gösteren bir şiddet türüdür (akt. Pişkin, 2002). Yine Boulton, Trueman, Chau, Whitehand ve Amatya (1999) da araştırmacıların çoğunlukla zorbalığın bir ya da daha

fazla akranın zaman içersinde devam eden saldırganlığı içerdığını, hem fiziksel hem de fiziksel olmayan biçimleri alabildiğini ve güç dengesizliğini barındırdığını kabul ettiklerini ifade etmiştir (akt. Jantzer, Hoover, & Narloch, 2006).

Zorbalık, “sürekli ve kasıtlı olarak” diğerlerine zarar veren “gücün sistemli kötüye kullanımı” olarak bireysel ya da gruplar halinde gerçekleştirilebilir ve baskın bireyin daha az baskın bireye soruna neden olma amacını taşıdığı davranış gösterdiği olumsuz bir etkileşimi içerir (Reid, Monsen, & Rivers, 2004).

Zorbalık kavramı, genel olarak eğitim bağlamında incelendiğinden aile içi şiddet veya çocuk istismarı kavramlarından farklı olarak herhangi bir mevzuat veya içtihat hukukunda resmi bir tanımı yoktur. Genel olarak bir birey ya da grup tarafından sürdürülen fiili durumda kendini savunamayan bireye karşı yöneltilen fiziksel veya psikolojik şiddet veya güçlü konumda olanların psikolojik, sosyal veya sözel olarak tekrarlanan saldırıları ve kendi kazanımları ya da memnuniyetleri için sıkıntıya neden olmak şeklinde açıklanabilir (Furniss, 2000).

Zorbalığın kurbanın zarar görmesine ve üzüntüsüne neden olması kurban ve zorba arasında güç dengesizliğinin olduğu ve zaman içinde tekrar tekrar meydana gelen saldırganlık biçimi olarak tanımlanır. Ancak tanımlarda kullanılan ortak özellikler zarar verme, güç dengesizliği ve tekrarlama konusunda uzlaşmaya rağmen zorbalık olaylarının tanımlamanın pratik uygulaması karışıktır. Örneğin zorbalığa yönelik psikolojik amaç zarar vermek ve üzme konusunda kurban ortaya çıkan zararlar ilgili duygularını en aza indirebilir veya bastırabilir. Ya da kurban belki gurur veya akran grubu normları nedeniyle zorbalık davranışı gerçekten zarar vermemiş veya kurban bu eylemi kabullenmiş olabilir. Öte yandan tekrarlama kıstasıyla ilgili olarak birkaç çocuğun her defasında bir zorbayı sıkıştırdığında zorbalık olup olmadığı açıktır. Benzer şekilde akranlar arasında belirli bir güç dengesizliğinin belirlenmesi kolay değildir. Bu yüz yüze veya dolaylı zorbalık durumlarında örneğin internet yoluyla kötü dedikodular yayan öğrencilerin bu tür söylentilerin hedeflerinden daha fazla güce sahip olmaları gerekmebilir (Greene, 2006).

Pişkin (2002) farklı araştırmacıların tanımlarından yola çıkarak zorbalıkla ilgili genel bir tanım ortaya koymuştur: “Okul zorbalığı, bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık

türüdür. Okul zorbalığı, tekme atma, tokat atma, itme çekme gibi fiziksel, sataşma, alay etme dalga geçme, kızdırma, hoşla gitmeyen isim takma, küçük düşürücü sözler söyleme gibi sözel, dedikodu ve söylenti çıkarıp yayma, arkadaş grubundan dışlayarak yalnızlığa terk etme gibi dolaylı ya da para veya diğer eşyalarını zorla alma, almakla tehdit etme, eşyalarına zara verme gibi davranışsal olarak ortaya çıkabilir”.

2.1.1. Zorbalığın Saldırganlık ve Şiddetle İlişkisi

Zorbalık, saldırganlık veya şiddetle eş anlamlı olmamakla birlikte hem saldırganlığın hem de şiddetin özel bir şeklidir (Bauman & Del Rio, 2005). Yapılan zorbalık tanımlarında da ifade edildiği gibi öğrenciler arasında göreceli olarak kalıcı olan zorba ile kurban arasındaki güç dengesizliği içeren özel bir saldırganlık biçimidir (Bender & Lösel, 2011). Bundan dolayı zorbalık, saldırganlık veya saldırgan davranışın alt kategorisidir. Okullarda çağdaş bir sorun olmayan saldırganlık başka bir kişiye zarar vermeyi veya rahatsızlık vermeyi amaçlayan davranış olarak tanımlanmaktadır (Olweus et al., 1999). Sözlük anlamında saldırganlık, “egemen olmak, yenmek, yönetmek amacıyla güçlü, şiddetli etkili bir hareket, fiil, işlem: bir işi bozma engelleme, boşa çıkarmaya karşı düşmanca, yaralayıcı, hırpalayıcı veya tahrip edici amaç taşıyan davranış” olarak ifade edilmiştir (Ayan, 2007).

İnsanların saldırganlık davranışının altında yatan sebeplerini Psikoanalitik Yaklaşımda Freud, saldırganlığın insan doğuştan gelen biyolojik yapılarında mevcut olan bir özellik olduğunu ifade eder. İnsanın doğuştan kötüye eğilimli, cinsellik ve saldırganlık dürtüleriyle hareket eden bencil ve negatif yönelimlere sahip bir varlık olduğunu, saldırgan davranışların açığa vurulmadığı takdirde içimizde bir enerji olarak birikeceğini ve birçok davranış bozukluklarına saldırganlık eğilimlerinin sebep olduğunu bildirmiştir (Koç, 2006). Ancak öte yandan farklı psikologların birçoğu saldırganlığın yalnız doğuştan gelen özelliklere bağlanamayacağını, saldırganlık davranışının türüne ve miktarına öğrenmenin de önemli etkisi olduğunu savunmuşlardır. Saldırganlığı, deneyimlere ve öğrenmelere bağlı alışkanlık veya istek olarak ifade etmişlerdir (Yurttaş, 2010).

Saldırganlık tanımlardan saldırganlığın iki temel boyutu üzerinde durulmuştur. İlk olarak saldırganlığın bireye zarar vermesi, kırması ve acıya sebep olması, diğer boyutu ise “niyet” olarak ele alınmıştır. Bireylere fiziksel veya psikolojik zarar vermek

saldırganlığın temel boyutu olduğu ifade edilse de bu şekilde gerçekleşen her davranışın saldırganlık olarak adlandırılmayacağı görülmektedir (Türkkan, 2013). Hangi davranışın saldırganlık olup olmamasına karar verme konusu tartışılmaktadır ancak genel kabul zorbalık davranışında bulunan bireyin hedeflenen kişi yani kurbanlar tarafından hoş olmayan, üzücü ve zarar verici olarak algılandığını veya algılanacağına dair zorbanın farkındalığı davranışın saldırganlık olarak nitelendirilmesinde yeterli olarak görülmektedir (Olweus, 2013). Örneğin doktorun kangren olduğu için bir hastanın kolunu kesmek zorunda kalması hastaya zarar verici olarak gözüксе de doktorun hastanın iyiliği niyetiyle bunu yapması saldırganlık davranışı olarak nitelendirilememektedir. Benzer biçimde kalp krizi geçirip direksiyon hâkimiyetini kaybeden bir şoförün insanlara çarpıp zarar vermesi de niyetinin zarar vermek olmadığı için saldırganlık olarak ifade edilemez. Bununla beraber saldırganlığın araçsal ve düşmanca olmak üzere iki türü vardır. Araçsal saldırganlık yolda yürürken kavgacı bir grubun bireye saldırması ve bireyin karşılık verip kendini savunması zarar vermeyi amaçlasa da kendini korumak amacıyla yapıldığı için araçsal saldırganlık türüdür. Düşmanca saldırganlık ise bireylerin aşırı duygusal uyarımla ortaya çıkan bir saldırganlık türüdür. Örneğin farklı partileri savunan bireylerin birbirlerine vurmasını kavga etmesini düşmanca saldırganlık olarak kabul edebiliriz. Araçsal saldırganlık bireyin ödül veya avantaj elde edebilmek amacıyla ortaya çıkarken düşmanca saldırganlık da doğrudan zarar verme amaçlanır (Koç, 2006). Saldırganlık eğilimini harekete geçiren onu ortaya çıkaran durumlar açlık, susuzluk gibi fizyolojik veya sevgi, ilgi, dokunma gibi duygusal gerekliliklerin karşılanmaması engellenmesidir. Bu nedenle saldırgan eylemin nedeni, meydana gelme ya da boyutu, yönü, niteliği ve sonucu şiddetle saldırganlığın ayrımını ortaya koymak bakımından önemlidir (Ayan, 2007).

Yapılan bir eylemin zorbalık olarak ifade edilebilmesi için sadece saldırganlık özelliği taşıması yeterli olmamaktadır. Zorbalık tanımlarında üzerinde durulan eşit olmayan güç dengesizliği içermek, sürekli tekrar eden bir özellik taşımak ve kasıtlı yapmak zorbalığı saldırganlıktan farklılaştırmaktadır. Fiziksel veya zihinsel güçleri birbirlerine yakın olan iki bireyin birbirleriyle kavga etmesi veya tartışması saldırganlık özelliğini içermesine rağmen güç dengesizliği içermediği için zorbalık kabul edilememektedir. Yine örneğin teneffüste bir öğrencinin ilk defa karşılaştığı öğrenciye farklı sebeplerle sözel ya da fiziksel saldırması da süreklilik ve tekrarlama özelliği göstermediğinden zorbalık kabul edilemez. Ancak bazı durumlarda şiddetli bir

saldırganca eylem gibi süreklilik olmasa bile zorbalık olarak adlandırılabileceği ifade edilmiştir (Pişkin, 2002).

Son zamanlarda yapılan araştırmaların gösterdiği durumlara dayanarak saldırganlık ve zorbalığın ortak olumsuz etkilerinin olduğu bildirilmiştir. Hem saldırganlığın hem de zorbalığın etkilerinin uyumsuzluğa yol açan antisosyal davranışlarda artışa yol açtığını her iki durumunda uzun vadede sosyal, psikolojik, bedensel ve eğitimsel sorunlara neden olabileceği belirtilmiştir (Marini et al., 1999).

Zorbalıkla ilişkili ve zorbalıkla benzer şekilde saldırgan davranışların alt kategorisi olan diğer bir kavram olan şiddet, insanın fiziksel ve ruhsal bütünlüğüne yönelik her türlü maddi ve manevi olumsuzluklardır (Ayan, 2007). Olweus ' a (1999) göre şiddet, başka bir kişiyi zarar vermek, ciddi nitelendirilebilecek biçimde yaralamak ya da rahatsız etmek için doğrudan veya bir nesneyle (silah olabilir) fiziksel güç kullanımıdır. Şiddet ve saldırganlık farklı bir olgu olarak değerlendirilse de yapılan araştırmalarda şiddetin insanda doğuştan var olduğu kabul edilen saldırganlık yöneliminin bireysel ya da toplumsal boyutta diğer bireylere zarar verecek biçimde dışa vurulmasıdır (Ayan, 2007).

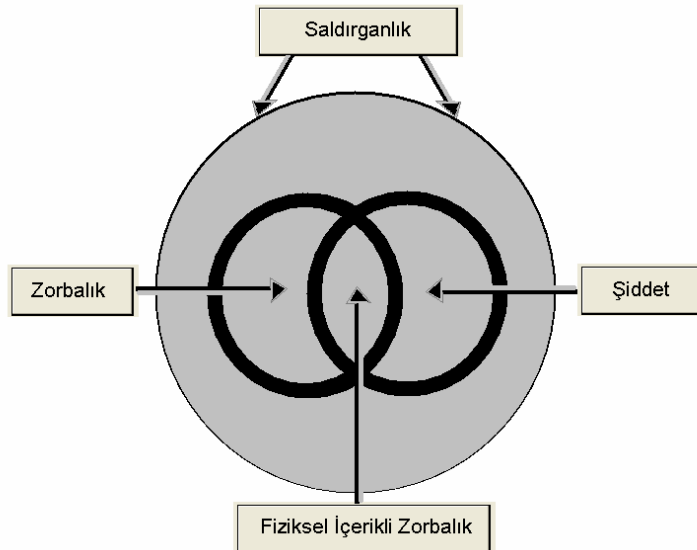
1993 Birleşmiş Milletler Bildirisi'ne göre şiddet fiziksel, psikolojik ve cinsel herhangi bir zarar ve üzüntü sonucunu ortaya çıkaran ve bu sonucu ortaya çıkarmaya yönelik özel yaşamda veya kamu yaşamında gerçekleşebilen her türlü davranış, tehdit, baskı ya da özgürlüğün keyfiyetle engellenmesidir (Yurttaş, 2010).

Genel anlamda şiddet aşırı duygu durumu, bir olgu yoğunluğu, sertliği veya kaba ve sert davranış olarak ifade edilebilir. Özel anlamda ise saldırganlık davranışlarını, kaba kuvvet, beden gücünün kötüye kullanılması, yakan, yıkan, yok eden eylemleri, taşlı sopalı silahlı saldırıları kapsamaktadır (Kakcı, 2009).

Şiddeti anlamak onu tanımlamak için onun özellikle, bütün diğer ekonomik ve toplumsal boyutlarından bağımsız bir durum veya olgu olmadığını anlamak gerekir. Şiddet içinde yaşadığımız dünyanın ayrılmaz bir parçasıdır gelip geçici değildir. Karşılıklı sevgi paylaşımını ve mutluluğu engelleyen şiddet, eğitim, sağlık ve sosyal hizmetlere eşitsiz erişim, barınma, istihdam ve ırk, cinsiyet, cinsel yönelim gibi faktörlerden etkilenerek domino etkisiyle çevreye yayılır ve şiddeti çağıran ve onu doğallaştıran bir sarmalı harekete geçirir (Alyanak, 2009; Ergür, 2009). Bu nedenle

çeşitli ortamlarda saldırganlığa ve şiddete maruz kalmak yaşam ve kalkınma üzerinde aşırı zararlı etkilere yol açar. Bu maruz kalmalar topluluk, okul, akran grupları ve aile içinde meydana gelebilir. Araştırmacılar erken çocukluktan ergenliğe saldırganlık ve şiddete maruz kalmanın eğitim, sınıfta yıkıcı davranışların öğrenciler için etkili öğrenme ve öğretmeyi ciddi biçimde engelleyip ve halk sağlığı konusunda zihinsel ve duygusal iyiliği olumsuz etkilediği, yaralanma, sakatlık veya ölümle sonuçlanabileceğini ifade etmişlerdir (Basch, 2011).

Şiddet saldırganlığın bir türü olmasına karşılık aynı zorbalığın olduğu gibi şiddetin de kendine has özellikleri sebebiyle zorbalıkla benzer ve farklı yönleri vardır (Alper İlhan, 2008). Zorbalık davranışı vurma, tekme atma ve dövme gibi fiziksel boyutta ortaya çıktığında aynı zamanda şiddet olarak kabul edilmektedir. Fakat zorbalık dalga geçme, kızdırma, isim takma, alay etme, kötü söz söyleme, arkadaş grubuna almama, dışlama, iftira atma ve söylenti çıkarıp yayma gibi sözel veya duygusal davranışlar saldırganlık olarak kabul edilmesine rağmen fiziksel boyuttaki bazı durumları karşılayamadığı için şiddet kabul edilememektedir (Kabil, 2010; Pelendecioğlu, 2011). Örnek olarak birbiriyle kavga eden yaklaşık olarak eşit güce sahip olan iki öğrencinin yaptığı şiddet olarak kabul edilse de güç dengesizliği olmadığından çünkü zorbalıkta güçlünün güçsüze yaptırımı vardır zorbalık olarak nitelendirilemez (Güven, 2015).



Şekil 1. Saldırganlık, zorbalık ve şiddet kavramları arasındaki ilişki

Kaynak: (Olweus, 1999; aktaran Pişkin, 2002:537)

Şekil 1' de görüldüğü üzere saldırganlık/saldırgan davranış (geniş, dış çemberin çizdiği alan) genel ve kapsayıcı bir terimdir. Diğer yandan zorbalık ve şiddet davranışı (büyük dairenin içinde daha küçük alanları kapsadığından)saldırganlığın alt kategorileridir. Şiddetle zorbalık arasındaki kesişim alanı zorbalığın fiziksel araçlarla gerçekleştiğini vurma tekme vb. gibi durumlar aynı zamanda şiddet içerdiği için ortak alanı kapsamışlardır. Şiddet ve zorbalığın birbirlerini kapsamamasının nedeni bazı zorbalık davranışlarının örneğin sözel veya duygusal kelimelerle zorbalık, dışlama lakap takma gibi durumların şiddet olarak kabul edilememesinden kaynaklanmaktadır. Her zorbalık ve şiddet bir tür saldırganlıktır fakat her saldırganlık şiddet veya zorbalık olmayabilir (Olweus, 1999).

2.1.2. Zorbalık Statüleri

Bireyler, tüm okul sınıfını içerdiği gerçeğiyle zorbalık sürecinde farklı katılımcı rollerini üstenebilirler. Kurbanlara aktif olarak saldırmadan zorbalara yardım ederek(yardımcılar), zorbalara olumlu geri bildirimler vererek (güçlendiriciler), mağdurun yanında bulunarak (savunucular), ve sessizce onaylanması ya da savunmasız kalarak (yabancılar) çeşitli rollere bürünebilirler (Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997). Bu çalışmada zorba, kurban, zorba-kurban ve seyirciler olmak üzere dört farklı zorbalık statüsünün özelliklerine yer verilmiştir.

2.1.2.1. Zorba Öğrencilerin Özellikleri

Zorbalık tanımlarının birçoğu dengesiz güç dağılımını güçlü olan ile güçsüz olanın güçlerini başkaları üzerinde kullandığı ve gösterdiği fikrini temel alır (Besag, 1989). Akranları içerisinde daha güçsüz olan öğrencilere zorbaca davranışlarda bulunan bireyler zorbalar olarak adlandırılmaktadır (Pişkin, 2002). Zorbalar genel olarak diğer bireylere göre saldırganlık ve şiddete karşı daha olumlu tutuma sahip olup dürtüsellik ve başkalarına hükmetme domine etme ihtiyacı ile karakterizedirler (Olweus, 1997). Fiziksel güçle kombine agresif reaksiyon kalıbına sahip bireylerdir(Olweus, 1994).

Zorbalık davranışının altında yatan önemli psikolojik kaynaklar zorbaların gücü ve egemenliği için başkalarını bastırma ve kontrol ihtiyacı, yetiştirildiği aile ortamının

koşullarıyla çevreye karşı düşmanlık geliştirmeleri ve antisosyal kurallara aykırı davranış bozukluğudur (Smith et al., 1999).

Psikolog ve psikiyatristler arasında yaygın olarak kabul edilen saldırgan ve sert davranış modeline sahip bireylerin aslında yüzey altına endişeli ve güvensiz oldukları görüşü yapılan çalışmalarla tam tersi yönde çıkmış ve zorbaların olağan dışı şekilde daha az kaygı, güvensizliğe sahip oldukları ve zayıf benlik saygısına sahip olmadıkları ortaya konmuştur (Furniss, 2000; Olweus, 1994). Çoğu zaman zorbaların erkek, popüler, sporcu ve fiziksel olarak çekici güçlü olduğunu pek çok akranını cezp etme ve başkalarını kolayca manipüle etme yeteneği ile mükemmel sağlam sosyal becerilere sahip olduğunu bildirmiştir (Vaillancourt, Hymel & McDougall, 2003). Bununla beraber ancak ortalamanın biraz altında zekâ ve okuma becerisine sahiptirler (Sampson, 2009). Akranları arasında psikolojik olarak güçlü ve popüler olması zorbaların refahını artırmak açısından önemlidir. Zorbalıkların dürtülerin yönlendirdiğinden zorbaların başkalarına hükmetmesinde mağdur için sosyal körlük olarak adlandırılan diğer insanların bakış açılarını anlama becerilerinden yoksun olduklarından herhangi bir duygudaşlık kurma durumu yoktur (Sanders & Phye, 2004). Çünkü zorbalar yaptıkları davranışı sevdiklerini ve eylemlerinde haklı olduklarını algılamaları duygudaşlık kurmalarını engellemektedir (Batsche & Knoff, 1994). Farklı çalışmalar zorbaların kurbanlarını daha küçük, daha genç, daha zayıf ve duygusal açıdan daha az esnek olan akranlarından seçmeye meyilli olduğunu ifade etmiştir (Aluede, Adeleke, Omoike, & Afen-Akpaida, 2008). Kurban seçiminde fiziksel ve zihinsel konuşma güçlüğü, gözlük ten rengi, dil, duruş, kilo, boy, sağlığa uygunluk ve elbise gibi faktörler rol oynamaktadır (Sampson, 2009). Zorbalar, kurbanlarıyla ilgili bilgileri otomatik ve katı bir şekilde işleyerek ve başkalarının zihinsel durumlarına karşı keskin bir kavrayışa sahip olarak kendilerini acı ve zarara maruz bırakmayacak şekilde başarı elde etme konusunda kendilerinden emindirler. Kurbanlarını sevmedikleri için ya da tahrik edildikleri için zorbaca davranışta bulunduklarını ve kendilerini zorbalık davranışından zevk aldıklarını iyi ve mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir (Batsche & Knoff, 1994; Pişkin, 2002).

Olweus (1978) zorbaların saldırgan ve endişeli olmak üzere iki türü olduğunu ifade etmiştir. Saldırgan zorbaların ki genel olarak zorbaların büyük çoğunluğunun bu grupta yer aldığını aktif, dürtüsel, iddialı, güçlü ve kolay kıskırılabilirdiğini ve saldırganlığın başlamasında lider görevi görür. Genellikle doğrudan ya da dolaylı sözlü

saldırganlık (incitici kelimeler, jest ve mimikler) kullanma eğiliminde olup yaptıkları zorbalık davranışının suç olmamasında ve herhangi bir empati ve pişmanlık duymamakta yeteneklidirler. Düşük benlik saygısı, güven eksikliği ve yıkıcı öfke nöbetleriyle karakterize olan endişeli zorba ise saldırgan bir zorbayla beraber çalışır, nadiren zorbalığı başlatır ve saldırgan zorbalardan onay aramaktadırlar (Sanders & Phye, 2004).

Argenbright ve Edgell (1999) zorbaları fiziksel zorbalar, sözel zorbalar, ilişkisel zorbalar ve reaktif zorbalar olmak üzere dört türde incelemiştir. Fiziksel zorbalar kurbanı vurmak eşyalarını almak ve ona zarar vermekle kendilerini gösterirler. Sözel zorbalar, başka kişiyi küçük düşürmek için sözel yollardan alay etme hakaret gibi yöntemler kullanır. İlişkisel zorbalık, belirli bir kimseyi dışlamak ve başka gruplarla bağlantı kurmasını engellemeye çalışırlar. Reaktif zorbalar, zorbaların kurbanları gibi görünen tanımlanması zor genellikle zorbalara misilleme yaparak veya onları tahrik ederek karşılık veren zorbalardır (akt. Beale & Scott, 2001).

Zorbalar akranlarına yönelik saldırganlık davranışlarıyla ayırt edilse de sadece akranlarına değil yetişkinlere, öğretmenlere ve ailelere de saldırgandırlar (Olweus, 1994; Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998). Ortaya konan kanıtlar zorbalık davranışının nesiller arası olduğunu okulda zorba olanların aslında evlerinde kurban olduğunu göstermiştir. Zorbalar, daha çok fiziksel disipline sahip otoriter (dayakçı), tutarsız, düşük problem çözme becerilerine sahip kışkırtmalardan geri döndürmeyen ebeveynlerden gelmektedir. Zorbalar genellikle ebeveynleri tarafından sıklıkla eleştirilmeye kontrol altında tutulmaya çalışılmaktadır (Batsche & Knoff, 1994). Bazı araştırmalarda zorbalık davranışında bulunan çocukların yüksek sosyo ekonomik çevreden gelme olasılıklarının daha yüksek olduğunu bildirmiştir (Lentine, 2018). Ayrıca zorba bireylerin aileleri otoriter, reddedici, mali ve sosyal problemler mücadele, aile yapısını oluşturmama ve aile çatışması gibi özelliklerle soğuk duygusal bir ortama sahiptir (Sanders & Phye, 2004).

Zorbalar antisosyal, saldırgan ve kurallara aykırı davranış kalıplarının bir bileşeni olarak daha sonraki uyum sorunlarının istikrarlı ve öngörücü olduğu belirtilmiştir (Salmivalli et al., 1998). Başkalarına zorbalık yapan çocukların sosyal duygusal uyum sorunları için risk altında olduğu ve ilerleyen yaşlarda daha şiddetli davranışlara öncülük etmektedir. Yaşamın diğer dönemlerinde zorbalık davranışında

bulunan bireyler saldırgan çocuklara yönelme, suç ve çete faaliyetlerine katılma eğiliminde olduğunu ceza adalet sistemine dahil olma olasılıkları yüksektir (Bauman & Del Rio, 2005). Çocukluk döneminde zorba olan bireylerin hem evlerinde hem de geniş dünyada yetişkin zorba olma ihtimalleri yüksektir (Weddle, 2004). Yapılan araştırmalarda altıncı dokuzuncu sınıfta zorba olarak tanımlanan erkeklerin yüzde 60'ının 24 yaşına kadar en az bir cezai suçunun olduğuna ve bu kişilerin yüzde 40'ının üçten fazla tutuklamaya sahip olduğu bulunmuştur. Aksine zorbalığa karışmamış bireylerin sadece yüzde 10'unun bir suça ve sabıka kaydına sahip olduğu ifade dılmıştır (Whitted & Dupper, 2005).

Zorbalar kendilerini bir gruba sokma konusunda da az zorluk çekmektedirler ancak arkadaşlarını kendilerine benzer saldırgan ve zorba olanları seçmeleri olasıdır. Bu durum zorbalar için en güçlü desteğin kendi akranlarından geldiğini sınıf içerisinde birçok arkadaşı tarafından reddedilse de özellikle erkek zorbalar genelde akranları tarafından reddedilen çocuklardır kendi grup arkadaşları tarafından sevilip desteklenmektedir. Zorbalığa karşı olumlu tutum sergileyen ve zorbalığa olumlu geri dönüt veren ve destek sağlayan çocukların seçilmesi başka zorbaların, yardımcılarının ve güçlendiricilerin oluşmasına neden olabilmektedir (Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997).

2.1.2.2. Kurban Öğrencilerin Özellikleri

Kurban, okulda birisinin tehdit veya gerçek fiziksel zarara uğraması nedeniyle diğer öğrencilere göre endişeli, yalnız ve kendini okulda güvende hissetmeyen çocuk olarak ifade edilmiştir (Aluede et al., 2008; Sanders & Phye, 2004). Agresif yapıya sahip değiller şiddete ve şiddet içeren araçlara karşıdırlar ancak olumsuz bir imaja sahiptirler. Kurbanlar diğer öğrencilere göre temkinli, hassas ve sessizdirler (Olweus, 1994).

Kendilerini içinde bulundukları sosyal yığının dibinde kabul edilen zorbalık kurbanları, bir zorbanın işkencesinin öznesi olma acısını ve acımasızlığını yaşamakla kalmaz aynı zamanda onlarla birlikte gelecekte yetişkin yaşamında, fiziksel rahatsızlıklarda ve akademik problemlerde kalabilecek duygusal ve psikolojik etkilere maruz kalırlar (Weddle, 2004).

Fiziksel olarak kurbanlar, kurban olmayan yaşıtlarından daha küçük daha zayıf kişilerdir (Sampson, 2009). Ayrıca uzun sürebilen duygusal, akademik ve davranışsal sorunlara sahip olabilirler. Fiziksel zayıflığın yanında duygusal zayıflık düşük benlik saygısına sahip olmaları kendileri ve durumları hakkında olumsuz görüşe sahip olmalarına neden olur ve sıklıkla kendilerini aptal başarısız hissederler. Her ne kadar zorbalık bir bireye kendisinin ayağa kalkması ve güven kazanması için bir fırsat sunsa da kendini etkili bir şekilde savunamayan ve zorbalığın merhametinde kalan bireyler özveri erozyonuna mahkûm olurlar. Potansiyel zorbaya karşı savunmasızlık göstermeleri ve içselleştirme problemleri onları mağduriyet riski altına sokmaktadır (Whitted & Dupper, 2005). Sosyal iletişim becerileri ve problem çözme becerilerine sahip değildirler (Lentine, 2018). Kurbanlar genellikle daha düşük sosyal zekâyâ, sosyal biliş ve zihinsel becerilere sahiptir (Sanders & Phye, 2004). Saldırıya uğradıklarında diğer öğrenciler tarafından genellikle alt sınıflarda özellikle ağlayarak ve geri çekilme ile tepki verirler bu da yapılan saldırıları kışkırtmakta ve tekrar etme olasılığını artırmaktadır (Olweus, 1994; Uludağlı & Uçanok, 2005). Kurban olduktan sonra hayal kırıklığı, başarısızlık ve travma gibi olumsuz duyguların streslerini hafifletmek için etkili duygusal başa çıkma becerilerinden yoksundurlar (Sanders & Phye, 2004). Zorbalığa uğrayan çocukların daha zayıf sağlık(baş ve karın ağrıları), sıklıkla intihar düşüncesine sahip oldukları, depresyon, madde kullanımı, suçluluk sosyal işlev bozukluğu, sosyal kaygı ve çocuklarda altını ıslatma (Yurtal & Cenkseven, 2007) uykusuzluk sorunları yaşadıkları belirtilmiştir (Bollmer et al., 2005b; Sampson, 2009).

Araştırmacılar zorbalık kurbanlarının farklı akademik, sosyal, fiziksel ve kişilerarası özelliklere sahip olarak önemli ölçüde değişiklik gösterdiğini ifade etmişlerdir. Literatürde farklı kurban sınıflamaları olmakla birlikte Olweus (1999) pasif kurbanlar ve kışkırtıcı kurbanlar olarak zorbalığa maruz kalan bireyleri sınıflamıştır. Pasif kurbanlar, saldırıya uğradıklarında veya hakaret edildiklerinde karşı tepki göstermeyecek ve çaresiz, itaatkâr, kendilerini değersiz ve güvensiz olarak bildiren kişilerdir. Kışkırtıcı kurbanlar ise endişeli ve saldırgan tepki kalıplarının birleşimiyle karakterize edilmiş, davranışlarının pek çoğu sınıfta diğer öğrencileri kışkırtan, sinirlendirmeye ve gerginliğe yol açabilecek davranışlarda bulunan genellikle hiperaktif davranan ve yoğunlaşma sorunu olan bireylerdir (Batsche & Knoff, 1994). Perry, Kusel ve Perry (1988) de zorbalık kurbanları için iki sınıflama öne sürmüşlerdir. Davranışa dayanan ilk sınıflamaları kurbanları düşük saldırgan kurban ve yüksek saldırgan kurban olarak sınıflamıştır. Düşük saldırgan kurbanları pasif kurbanlara benzer, yüksek

saldırgan kurbanları ise kışkırtıcı kurbanlara benzer. İkinci sınıflamaları kurbanları zorbalığın üç kritik boyutunu, mağduriyet, saldırganlık ve akran reddi kullanarak sınıflamışlardır. Mağduriyetleri için reddedilen kurbanlar, saldırganlıkları için reddedilen kurbanlar ve hem mağduriyetleri hem de saldırganlıkları için akranları tarafından reddedilen kurbanlar şeklinde üç tip olarak sınıflamışlardır (akt. Sanders & Phye, 2004).

Zorbalığa maruz kalan çocuklar genellikle arkadaşları tarafından reddedildiğinden arkadaştan yoksundur, sosyal olarak soyutlanmışlardır ve tek bir iyi arkadaşı yoktur (Wei & Jonson-Reid, 2011). Kişilerarası olarak kurbanlar çok az sıklıkla prososyal aktiviteleri başlatırlar ve ilişkiler geliştirmek için sosyal sıkıntı ve kaçınma akranlarının değerlendirmesinden korkması dolayısıyla yetersiz destek alırlar. Araştırmalarda çoğu zaman zorbalığa uğramış bireylerin arkadaşlıkları varsa, arkadaşların saldırılarını engellemek için gerekli desteği sağlayamadıklarını çünkü kurbanların arkadaşlıkları da genellikle mağdur, zayıf belirtilerini içselleştirmeye eğilimli olduğu belirtilmiştir (Bollmer et al., 2005b). Yaşadığı dünyayı ve okul ortamını düşmanca, korkutucu ve mutlu şekilde yaşamayı hak etmedikleri bir yer olarak görmektedirler (Weddle, 2004). Zorbalığa maruz kalma, okul çalışmalarına yoğunlaşamama, okula devamsızlığa ve okuldan kaçma gibi okul sorunlarına sebep olur. Çoğu öğrenci okuldaki kantin, kafeterya ve tuvaletler gibi ortak kullanım alanlarından zorbalığa maruz kalmamak adına uzak durmaktadır. Durum o kadar vahimdir ki Amerika’ da günlük tahmini 160000 öğrenci zorbalığa maruz kalmamak için okula gitmekten evde kalmayı tercih etmektedirler. Aynı şekilde Avustralyalı öğrencilerin de yüzde 5’i ile yüzde 10’u zorbalığa maruz kalmamak için evde kalıp okula gitmedikleri araştırmalarda ifade edilmiştir (Sampson, 2009; Whitted & Dupper, 2005).

Zorbalıkların farklılıkları olan bireyleri hedef aldıklarını ve farklılıkları sömürme amacına sahip olduklarından misilleme yapamayacak zayıf seviyede farklı bireyler kurban adayı olurlar. Zorbalığa maruz kalma riskini artıracak endişe, güvensizlik ve hassas olmak gibi psikolojik sebeplerle birlikte, gözlük takan, obezite, zaman dışı olgunlaşma (vücutta büyüme değişiklikleri büyük kulak, akne gibi) ve engelli çocukların davranışsal olmayan bazı sebeplerle onları akranlarından ayıran ve uzaklaştıran özellikler zorbalığa maruz kalma olasılığını artırmaktadır (Juvonen & Graham, 2014; Lentine, 2018).

Sosyal açıdan kurbanlar ebeveynleriyle özellikle erkekler anneleriyle yakın ilişkiler kurma eğilimindedir (Sanders & Phye, 2004). Bu yakın ilişkiler öğretmenler tarafından bazen aşırı koruma olarak algılanmaktadır. Araştırmalar ebeveynlerin çocuklarının çatışmalarla başa çıkamayacaklarını hissettiklerini ve çocuklarının sosyal yetersizliklerini telafi etmek için çocuklarının etkinliklerine aşırı katılım gösterdiklerini belirtmiştir (Lentine, 2018). Bu aşırı korumaya yönelik eğilimler zorbalığın hem bir nedeni hem de sonucu olduğu varsayılmaktadır (Batsche & Knoff, 1994; Olweus, 1994).

2.1.2.3. Zorba-Kurban Öğrencilerin Özellikleri

Zorba-kurban öğrenciler hem zorbalık davranışında bulunan hem de zorbalığa maruz kalan bireyleri kapsamaktadır (Pişkin, 2002). Reaktif zorbalar ya da kışkırtıcı kurbanlar olarak da isimlendirilen bu çocuklar hem kendilerini hem de zorbaları zorbalığa uğratırlar. Kaygı ve saldırganlığın bileşimiyle karakterize olmuşlardır (Olweus, 1997). Zorba-kurban grubu genellikle mağdur edilir fakat aynı zamanda zorbaları kızdırmaya ve tahrik etmeye eğilim gösterirler. Zorbalar bu kışkırtmaya tepki verdiğinde çocuklar arasında fiziksel mücadele yaşanır ve zorba kurbanlar kendini savunma iddiasında bulunur ve karşılık verirler (Smokowski & Kopasz, 2005).

Yapılan araştırmalarda zorbalık mağdurlarının yaklaşık olarak yarısından fazlası pasif veya itaatkârken, diğer kalan kısım ise saldırgan tutumlara sahip kurbanların olduğunu ortaya koymuştur. Zorba-kurbanlar daha sessiz, temkinli, güvensiz akranlarına karşı daha duyarlı olduğunu ancak iyi iletişim ve problem çözme becerilerine sahip değildirler. Bu bireylere kendilerine ait olma eğilimine sahiptirler (Lentine, 2018).

Zorbalık mağdurlarının yüzde 30' unun saldırgan tutumları olduğunu yani zorba kurban olduğu bildirilmiştir. Bu grubun saldırgan olmayan kurbanlardan ve kurban olmayanlardan daha fazla fiziksel kavgalarda bulunup, silah taşıma ve alkol kullanımı gibi olumsuz özelliklere sahiptirler. Sıcak huylu olarak adlandırılan zorba-kurbanlarda dikkat eksikliği sorunları ve hiperaktiviteye sahip olduğundan diğer öğrencileri rahatsız ederler. Bu sebeplerden dolayı arkadaşları tarafından kabul görmezler ve olumsuz tepkiler alırlar. Ayrıca birçok öğretmen olumsuz etkileşimleri başlatmalarından dolayı zorba-kurban öğrencileri sevmezler (Smokowski & Kopasz, 2005).

Zorba mağdurlarla zorbalar arasındaki fark zorbaların zevk almak, sahip olduğu gücü artırmak, hâkimiyet kurmak ve popülerlik kazanmak için saldırgan davranış gösterirken, zorba kurbanlar bir zorbalığa ya zorbalık olasılığına karşı tepki vermek amacıyla saldırganlık gösterirler (Kabil, 2010). Zorba-kurban öğrenciler sorunlu ailelerden gelmekle beraber (Pelendecioğlu, 2011) tutarsız(aşırı koruyucu ve ihmalkâr) (Smokowski & Kopasz, 2005) ebeveyn ortamında anne babalarının zorbalığına maruz kalan çocukların onlara gücü yetmediği için içindeki öfkeyle okulda kendilerinden daha zayıf ve güçsüz çocuklara zorbaca davranma olasılığı yüksektir. Bu durumun etkisiyle bireyler yaşamlarından hem zorba hem de kurban rolünü oynarlar (Güven, 2015; Koç, 2006). Kurbanlar ve zorba-kurbanlar arasında ayırım yapan çalışmalar genellikle zor-kurbanların somatik ve zihinsel sağlık problemleri için mağdurlardan daha fazla yüksek risk altında olduklarını bildirmiştir (Dieter Wolke & Lereya, 2015).

2.1.2.4. Seyirciler(Katılmayanlar)

Zorbalık sadece kurban olan çocukları etkileyen bir durum değil aynı ortamlarda yaşayan zorbalığa tanık olan çocukları da etkiler (Lentine, 2018). Seyirciler doğrudan zorbalık davranışına müdahil olmayan ancak ortaya çıkan zorbalıklara şahit olan kurbanlar gibi güçsüzlükle karakterize fakat özsaygı kaybı gizli bireylerdir (Carney & Merrell, 2001).

Seyirciler, zorbalık davranışları gerçekleştirenleri güçlendirerek ya da zorbalık riski altında olanları savunarak çok önemli bir rol oynayabilir. Seyirciler akranlarını zorbalar tarafından mağdur edildiklerine tanık olduklarında derin bir hassasiyet duygusu geliştirebilir ve kurbanlara yardım etmeleri gerektiğine inanmalarına rağmen başkalarının mağduriyeti karşısında genellikle pasif kalmaktadırlar. Çünkü tanık oldukları olayları onaylamayabilirler fakat bir sonraki zorbalığın hedefi haline gelme ihtimalleri vardır (Pelendecioğlu, 2011). Ayrıca yaptıkları davranışın durumu daha da kötüleştirmesinden, reddedilme korkusundan, yanlış şeyler söyleme kaygısından ve sorumlu uygun sosyal müdahale becerilerini bilmemelerinden dolayı da müdahale etmeyebilirler (Sanders & Phye, 2004). Zorbalığa tanık olan çocuklar davranışı engelleyip durduramadıkları için suçluluk, kızgınlık, çaresizlik ve intikam almayı hissedebilir. Sürekli olarak zorbalık davranışlarına tanık olan bireylerin zamanla bu davranışları onaylar hale gelerek zorbalık davranışında bulunmaya kadar gidebilmektedirler (Kabil, 2010; Weddle, 2004). Oyun alanı zorbalığının incelendiği bir

çalışmada seyircilerin yüzde 54'ü zorbalık sürecinde akranlarını pasif olarak izlediklerini, yüzde 21' inin zorbaları model aldıkları, yüzde 25' inin ise kurbanlar adına müdahale etme ve savunma göstermektedir. Yine aynı çalışmada seyirciler zorbalık davranışlarına karşı iğrenme ve öfke hissettiklerini, kızların erkeklere oranla daha üzgün hissetme olasılığının yüksek olduğunu ve çoğu bireyin suçluluk, kafa karışıklığı ve ne yapacaklarına dair bilgisizlik bildirilmiştir (Lodge & Frydenberg, 2005).

Seyircilerin zorbalık davranışı içerisinde gerçekleştirebilecekleri dört farklı role sahip olabilir. Bunlar hedefe yönelik zorbalanın kurban etmesine yardım edecekleri bir asistan rolü üstlenebilirler. Veya zorbanın yaptığı zorbaca davranışlara durdurmak için hiçbir şey yapmadan durum hakkında gülme rolünü alabilirler. Bu çocuklar başkalarının olumsuz durumlarından zevk alan çocuklardır. Diğer bir rol ise zorbalık davranışındaki taraflardan herhangi birisine karşı taraf olmayarak ve başkalarına açıklama yapmayarak durumdan uzaklaşabilir. Son olarak, zorbalığın gerçekleşmesini engellemek için adım atacak daha sonra kurbanları yönlendirecek savunmacı rolünü üstlenebilirler (Lentine, 2018; Sampson, 2009).

2.1.3. Zorbalık Türleri

Zorbalığın çok çeşitli türleri olmakla birlikte araştırmacılar arasında en iyi kavramsallaştırma ve sınıflandırma konusunda henüz görüş birliğine varılamamıştır (Flisher & Protogerou, 2012). Zorbalığı çevreleyen karmaşıklıklara rağmen çeşitli zorbalık türleri veya biçimleri tanımlanmıştır. Bunlar içerisinde en yaygın olan sınıflama doğrudan fiziksel zorbalık (itme, tekme, bastırma, boğmak, kurbandan zorla bir şeyler almak vurma, kişisel eşyalara zarar vb.) gibi fiziksel saldırıyı içermektedir. Doğrudan sözlü zorbalık (lakap takma, can sıkıcı bir şekilde oyun oynamak, psikolojik yıldırma, tehdit ve alay etme vb.) gibi sözlü taciz ve yıldırma içermektedir. Dolaylı zorbalık (söylentiler, görmezden gelme, sosyal dışlanma, başkalarını belirli çocukla oynamaları için teşvik etme vb.) öncelikle ilişkisel saldırganlıktan oluşur ve toplumsal olarak mağdurların itibarını zedeleyerek sosyal dışlanması şeklindedir. (Craig, 1998; Kashahu, 2014; Olweus, 1994; Shetgiri, 2013; Smith et al., 1999; Tharp-Taylor, Haviland, & D'Amico, 2009; Wang, Iannotti, & Nansel, 2009).

Zorbalık türleri ile ilgili başka bir sınıflamada fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama, söylenti yayma ve eşyalara zarar verme olarak beş boyutta ve üst sınıflarda bu

beş boyuta ek cinsel zorbalık boyutunu da eklenmiştir (Ayas & Pişkin, 2011). O'Moore & Hillery (1989) ise zorbalığı, sözel zorbalık, fiziksel zorbalık, jest ve işaret zorbalığı(sözel olmayan tehdit edici jest ve mimikler), dışlayıcı zorbalık, gasp zorbalık(para, değerli eşya veya yemek istekleri vb.) ve siber zorbalık olarak sınıflamıştır. Hawker ve Boulton (2000) zorbalık türlerini dolaylı, ilişkisel, fiziksel, sözel ve genel olmak üzere beş kategoride ele almıştır. Genel kategorinin taciz veya işkence gibi biçimleri kapsadığını ifade etmiştir. Garcia ve Pham (2015) ise zorbalığı, sözel zorbalık, duygusal zorbalık, fiziksel zorbalık ve siber zorbalık olarak zorbalığın doğası gereği dört türde sınıflandırmıştır. Elliott (1997) ise akran zorbalığını fiziksel(itme tekme gibi fiziksel şiddetin herhangi bir şekilde kullanmak), sözel(isim takma, küçük düşürme, kırıcı şakalar yapma gibi), duygusal (gruptan dışlama, duygusal işkence ve ırkla ilgili aşağılamalar) ve tehdit edici(eşyalarını, parasını ve ödevlerinin kopyasını isteme zorbalığa tanık olanları tehdit etme gibi) olarak sınıflamıştır (akt. Ayas & Pişkin, 2015). Bu sınıflamalar dışında zorbalık davranışlarını fiziksel saldırganlık(itme, açma, tükürme), sosyal yabancılaştırma(reddetme, dışlama), sözlü saldırganlık(isim takma, alay), sindirme(tehdit, göz korkutma) ve ilişkisel zorbalık(dedikodu yayma, ırkçı söylemler) şeklinde yapılmış sınıflandırmalar da mevcuttur (Aluede et al., 2008).

Doğrudan zorbalık, zorba ve mağdurlar arasında da açık saldırılarken dolaylı zorbalık zorba ve mağdurlar arasında sosyal yalıtım ve gruptan kasıtlı olarak dışlama şeklindedir (Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2008; Olweus, 1994). Doğrudan zorbalık biçimleri genelde bir kimsenin gözünü korkutmak ya da bir kimsenin önünde birisini küçümsemeyi içerirken, dolaylı zorbalık zorbanın kimliğini gizleyerek, başkalarının kurbanla sosyalleşmemesi için sosyal itibarını (kötü hikâyeler ve söylentiler yayma) (Reid et al., 2004) ya da sosyal statülerini zedeleyecek biçimde akran grubunu saldırıya yönelik bir araç olarak kullanarak dolaylı eylemleri içerir (Juvonen & Graham, 2014; Whitted & Dupper, 2005). Dolaylı zorbalık üçüncü kişiler içermesinden dolayı en az tespit edilebilen kanıtlaması en zor olan zorbalık türüdür (Sanders & Phye, 2004). Ayrıca dolaylı zorbalık genellikle fiziksel olmaktan ziyade sözel olmak zorundadır ve sözel türden saldırganlık içerir (Rivers & Smith, 1994).

Doğrudan zorbalık ilkokul yılları boyunca artarak ilkokul ve ortaokul yıllarında zirveye çıkarken, lise yıllarında düşüş göstermektedir. Yine doğrudan fiziksel zorbalık yaşla birlikte azalırken sözel zorbalık sabit kalmaktadır (Duy, 2013; Egbochuku, 2007).

Cinsiyet açısından erkekler daha çok doğrudan fiziksel zorbalık davranışına eğilimliyken, kızlar daha çok arkadaşlıkları kışkırtma ve dolaylı zorbalık yöntemleri kullanma eğilimindedir (Collins et al., 2004). Kızların ilişkisel zorbalığa karışmasının sebebi hedef bireylerin sosyal statüsünün aşağıya çekerken kendi statüsünün kurmak istediklerinden kaynaklanmaktadır (Lentine, 2018).

Doğrudan zorbalığın içinde yer alan sözel ve ilişkisel zorbalık hızlı gerçekleştiğinden tespit ve müdahale etmek fiziksel zorbalığa oranla daha zordur. Sözel zorbalık bireyin ailesine, kültürüne, ırkına veya dinine yöneltilen kişisel ve cinsel nitelikte olabilir ve bireyleri güçsüz, korkmuş ve öfkeli hissettirebilir. Sözel zorbalık ve fiziksel zorbalık arasındaki en önemli fark sözel zorbalığın durması çok zordur çünkü sözel zorbalığın meydana geldiği anı belirlemek fiziksel işaretler oluşmadığından zordur. Sözel zorbalığın kurbanları duygularını paylaşmadığında içine atarak uzun süreli zihinsel yaralar alır bu yaralar depresyon, düşük öz saygı ve hatta intihar gibi ciddi problemlere neden olabilmektedir (Lentine, 2018). Sözel zorbalık, çok sayıda araştırma tarafından okul çocukları arasında en yaygın zorbalık türü olduğu ortaya konulmuştur (Pişkin, 2010). Fiziksel zorbalık tespit edilmesi kolay ancak tesit edildiğinde genellikle failler bu davranışı eşek şakası, numara yapmak ve sadece bir oyun olarak inkâr edebilirler (O'Moore & Hillery, 1989).

Bu zorbalık türleri dışında okullarda Whitted & Dupper (2005), ırksal zorbalık cinsel zorbalık olarak iki tür zorbalığında yer aldığını belirtmiştir. Irksal zorbalık, kurbanın kültürüyle alay etmek, grafiti yazmak, ırksal hakaret ve küfürler etmek gibi saldırgan davranışlarda bulunmayı içerir. Farklılıklar sonucu oluşan zorbalığın okuldaki farklı renkteki birkaç çocuğun zorbalığa maruz kalması olasıdır. Ayrıca Amerika' da yapılan bir araştırmada tüm etnik gruplar içinde Asyalıların en çok ırksal zorbalığa maruz kaldıklarını bildirmiştir (Lentine, 2018). Cinsel zorbalık ise istenmeyen şakaların, resimlerin, notların, alayların veya cinsellikle ilgili söylentilerin çıkarılmasını içerir. Ayrıca cinsel zorbalık aynı zamanda özel bölgelere dokunmak, cinsel tercihlerle ilgili yorum yapmak, cinsellikle ilgili şakalar yapmak ve birisini cinsel davranışlarda bulunmak konusunda zorlamayı içeren fiziksel müdahaleleri içerir (Blahutková & Charvát, 2008).

Bu zorbalık türleriyle birlikte son yıllarda yaşanan hızlı teknolojik gelişmelerle birlikte bu değişimin olumlu sonuçlarının yanı sıra teknolojinin kötüye

kullanılmasından doğan bir takım olumsuz gelişmeler de ortaya çıkmıştır(Arıcak, Kınay, & Tanrikulu, 2009). Bu değişim ve gelişimle birlikte arkasındaki dürtüler aynı kalmakla beraber etkisi büyümüş ve zorbalık dijital çağa girmiştir (Motiuk, 2014). Bilgi ve iletişim araçlarının kötüye ve problemlili kullanılmasından kaynaklanan farklı bir zorbalık türü olan siber zorbalık türünü meydana gelmiştir. Siber zorbalık bir grup ya da birey tarafından elektronik iletişim araçlarını kullanarak, kendini savunamayan mağdurlara kasıtlı ve tekrarlı bir şekilde yapılan agresif hareketlerdir(Smith et al., 2008). E-posta, metin, sohbet odaları, cep telefonları, cep telefonu kameraları ve internet sitelerini kullanarak başkalarını aşağılayıcı, tehdit edici, hakaret edici sosyal saldırganlık davranışları siber zorbalığa örnek olarak verilebilir(Yaman & Peker, 2012). Cep telefonu ile aşağılayıcı mesajlar, tehdit içerikli e-postalar göndermek, gizli e-postayı tüm rehberdeki kişilere iletmek, aşağılayıcı bir web sitesi kurmak ve sohbet odalarında bir öğrenciyi sürekli dışarıda bırakmak şeklinde gerçekleşebilir (Campbell, 2005). Siber zorbalığın, her an ortaya çıkabilmesi, fiziksel olarak tanıklık edilememesi ve anonim olarak gerçekleştirilebilmesi gibi avantajları sebebiyle normal zorbalığa göre daha fazla hedefe ulaşma potansiyeline sahiptir (Lentine, 2018).

Zorbalık yılların geçmesiyle birlikte günümüzde okullarda güven ortamının sağlanmasına yönelik eğitim politikalarında gösterilen dikkat nedeniyle zorbalık yapan bireyler açıklanması zor kamufle edilmiş davranışlar geliştirmeye başlamışlardır (Kashahu, 2014). Zorbalığa ilişkin henüz bilinmeyen şeylerden biri, belirli bir tür zorbalığın, örnek olarak ırksal zorbalık veya dedikodu yaymanın diğer türlerden zararlı olup olmadığıdır. Açıkçası bu konudaki çoğu yorum kurbanın savunmasızlığına veya davranışları kaldırabilme yetkinliğine bağlıdır ancak hangi türü olursa olsun her türlü zorbalığın kurban üzerinde uzun vadeli olarak etkileyebilir (Sampson, 2009).

2.1.4. Zorbalığın Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi

2.1.4.1. Cinsiyet

Cinsiyetin mağduriyette rol oynadığı çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur. Erkek kurbanların genellikle erkek zorbalar tarafından zorbalığa uğrarken, kadın mağdurlar hem erkek hem de kadın zorbalar tarafından zorbalığa uğramaktadır (Furniss, 2000; Rivers & Smith, 1994). Yani kızlar daha çok kız öğrencilere zorbalığa eğilimliken, erkek öğrenciler hem kızlara hem de erkek öğrencilere zorbalığa eğilimlidir

(Sampson, 2009; Whitney, Nabuzoka, & Smith, 1992). Erkek kurbanların yüzde 80'i erkek zorbalardan, kadın kurbanların yüzde 60'ı erkek zorbalardan ve kadın kurbanların yüzde 15-20'si hem erkek hem de kadın zorbalardan tarafından zorbalığa uğramaktadır (Sanders & Phye, 2004).

Az sayıda araştırmada cinsiyet ve cinsiyet farklılıklarının bulunmadığı bildirilse de zorbalık davranışlarında hem zorba hem de kurban olarak bulunma ihtimali erkekler arasında kızlara göre daha fazladır (Baldry & Farrington, 1999; Batsche & Knoff, 1994; Pişkin, 2010). Zorbalık davranışlarının % 65' ini erkek zorbaların, %15' ini kız zorbaların ve %19' unu erkek ve kızların birlikte hareket ederek oluşturduğu ortaya koyulmuştur (Ma, Stewin & Mah, 2001). Yakın zamanda yapılan bir meta-analiz çalışmasında çocukluktan yetişkinliğe kadar erkeklerin kızlara göre daha fazla fiziksel veya sözel saldırganlığın yüksek seviyelerini sergilediklerini bildirmiştir (Sanders & Phye, 2004). Kız öğrencilerde zorbalığın erkeklerde zorbalık gibi aynı kişilik özelliklerine bağlı olup olmadığı bilinmemektedir (Salmivalli et al., 1998) ancak yapılan birçok çalışmada erkek ve kız öğrencilerin zorbalığa maruz kalma biçimlerinin her okul seviyesinde anlamlı farklılıklar içerdiği ifade edilmiştir (Pişkin, 2002; Smith, 1997). Erkekler ve kızların zorbalık davranışında bulunma nedenleri farklıdır erkekler daha çok güç tabanlı sosyal ilişkiler kurma üzerineyken kızlar daha çok ilişki kurma faaliyetlerinin bir parçası olmak amacıyla gerçekleştirirler (Ma et al., 2001). Erkek kurbanlar daha çok doğrudan ve nispeten açık saldırılar yani fiziksel zorbalıktan şikâyetçiysen, kız kurbanlar sosyal ve psikolojik daha çok dolaylı, sosyal izolasyon, gruptan dışlanma ve sözel zorbalığa maruz kalmaktadır (Olweus, 1994). Zorbalığa maruz kalan erkekler genel olarak diğer erkeklerden zayıf olma eğilimi gösterebilir (Nansel et al., 2001). Her iki cinsiyet için en yaygın zorbalık türü sözeldir ve daha çok alay ve lakap takma olarak kendini gösterir (Aluede et al., 2008). Kız öğrenciler sosyal ilişkilerine erkeklerden daha fazla değer verdiklerinden, erkeklere göre daha sınırlı sayıda samimi arkadaş tercih etme eğilimi gösterdiklerinden zorbalık sonrasında daha fazla üzüntü yaşayıp duygusal gelişimleri daha çok etkilenmektedir. Kızlar arasında zorbaların ve kurbanların aynı ilişki ağı içinde olduğu ve kurbanlar zorbalığa rağmen ait oldukları grubu terk etmemektedirler bunun sebebi kızların bir akran grubuna üye olmasının önemi erkeklere göre daha fazladır (Salmivalli et al., 1997). Kız zorbalardan dedikodu, iftira, sosyal ilişkileri manipüle etme ve dışlanma gibi daha gizli zorbalık biçimlerini kullanmaktadırlar (Reid et al., 2004; Sampson, 2009). Çalışmalar zorba

olma durumunu okul yılı boyunca hem kızlar hem de erkekler için istikrarlı sabit olduğunu kurban olma durumunun ise zamanla kızlarda azalma gösterdiğini bildirmiştir (Salmivalli et al., 1998). Cinsiyet farklılıklarının zorbalık davranışlarına daha yatkın hale getirip getirmediğini belirlemek, bu farklılıklara dayanarak akran zorbalığının etkili şekilde yönetilmesi, değerlendirilmesi ve izlenmesi gerektiğinden son derece önemlidir (Sanders & Phye, 2004).

2.1.4.2. Yaş

Zorbalık bireylerin başkaları üzerinde sosyal hâkimiyet kurmaya başlamaları erken çocukluk döneminde gerçekleşmektedir. Öncelikle ilk sindirme girişimi kendilerinden ve başkalarından güçlü olmak üzere vurmak gibi veya fiziksel araçlarla kabaca eylemlerde bulunurlar. Zamanla çocuklar geliştikçe başkalarını baskılamak için da az sosyal kabul edilebilir yollar kullanmaya, daha az fiziksel araçları kullanmaya ve daha çok sözel ve dolaylı zorbalık girişimlerine eğilim göstermektedirler (Olweus, 1994). Zorbalık olarak adlandırılan kavram çocuklar büyüdükçe çocukluktan yetişkinliğe doğru daha az belirgin hale gelmektedir (Rigby, 2003b).

Zorbalık ilkokulda bitmeyip ortaokul ve lisede zorbalık fırsatları doğabilmektedir (Sampson, 2009). Ancak genel olarak zorbalık davranışlarında zamanla azalma bildirilse de okul geçişleri gibi bir dizi faktör ilkokuldan ortaokula geçmek çocukların kendilerini farklı daha az iyi huylu ortamda bulması bunu geçici olarak tersine döndürebilmektedir. İlkokuldan ortaokula geçişle aynı döneme denk gelen erken ergenlik döneminde statü belirlemek önemlidir. Bu dönemde yeni kurulacak egemenlik hiyerarşisi oluşturma çabaları zorbalık davranışlarını artırabilmekte ve bireyin kendini bu hiyerarşide nasıl konumlandıracağını bilmesi sosyal sahneyi daha güvenli izleyebilmesini sağlayabilir (Juvonen & Graham, 2014).

Zorbalığa maruz kalan bireylerin yüzdesi yaş ve sınıf düzeyiyle önemli ölçüde azalmaktadır. Erkek çocukların yaptığı zorbalık davranışları 15 yaşından kız öğrencilerin yaptıkları zorbalık davranışları ise 14 yaşından sonra önemli ölçüde azalmaya başlamaktadır (Sampson, 2009). Zorbalığın yaşla birlikte liseden sonra mağduriyetin azalması ve uzun vadeli olumsuz etkilerinin olmayışının, hem ilkokul ve ortaokuldaki müdahaleler hem de bu dönemden sonra artık bireyin yeni sosyal ortamlar seçme özgürlüğüne sahip olmasıyla açıklanabilir (Jantzer et al., 2006). Ortaokul ve

lisede azalma oranı daha düşük olmakla birlikte ortaokulda düşüş yüzdesi 6' dan 2' ye % 11,6 ve lisede 9'dan 7' ye % 5,4 olarak azalmaktadır (Batsche & Knoff, 1994). Bazı araştırmalar erkek öğrencilerin ilkokul yıllarında daha fazla kurban olma eğiliminde olduklarını gösterirken diğer dönemlerde kurban olma oranı hemen hemen eşit olarak bildirmiştir (Sampson, 2009). Bununla beraber pek çok öğrenci zorbalığa maruz kalma konusunda yardım istemeye isteksizdir. İlkokul öğrencilerin % 55'i maruz kaldığı zorbalık davranışını evde birilerine söylediklerini, ortaokulda ise bu oran % 35 olarak bildirilmiştir (Rivers & Smith, 1994).

Bununla beraber ilkokul çocuklarında ortaokul döneminden daha fazla şekilde yüz yüze zorbalık davranışları gözlenmektedir. Düşük yaşlarda günümüzde yaygın hale gelen siber zorbalık görülmemekte daha çok bu zorbalık türü ortaokul ve liseden sonra artış göstermektedir (Campbell, 2005). Zorbalığa maruz kalan kurbanlar daha çok kendi sınıflarındaki öğrenciler tarafından mağdur edildiğini, ortaokulda seviyesindeki kurbanlar ise kendi sınıflarından ya da aynı yılda ancak üst devrelerdeki farklı sınıflardan zorbalığa maruz kaldıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca ilkokul öğrencileri zorbalık davranışlarının çoğunlukla oyun alanlarında gerçekleştiğini ortaokulda ise sınıfta veya koridorlarda meydana geldiğini ifade etmişlerdir (Smith, 1997).

2.1.4.3. Sosyal Çevre

Araştırmalar bugüne kadar çocukların saldırgan davranışları ve zorbalıkla ilgili olarak çoğunlukla bireysel çocuğa odaklanılarak sınırlandırılmış ve zorbalığın sosyal bir bağlamda bireylerin ve grupların arasındaki etkileşimden ortaya çıktığını göz ardı etmişlerdir (O'connell, Pepler, & Craig, 1999). Zorbalık davranışları insanların bir arada ve etkileşimde bulunduğu hemen her bağlamda ve ortamda meydana gelmekle birlikte okul ortamları zorbalığın meydana geldiği en önemli yerdir. Çünkü okul ortamları geniş bir toplum ve kültürün küçük bir evreni ve nerdeyse tüm çocuk ve ergenlerin katıldığı tek ortam olduğundan zorbalık davranışları için ideal bir ortam oluşturur (Merrell, Gueldner, Ross, & Isava, 2008).

Okul çocukları arasındaki zorbalık davranışları küçük okullarda, büyük okullarda, tek cinsiyetli veya ortak eğitim okullarında, geleneksel ve ilerici okullarda ve ilk, orta dereceli tüm okullarda görülebilir (Aluede et al., 2008). Okul büyüklüğü, sınıf büyüklüğü, ırk çeşitliliği ve okul ortamının bulunduğu yer(kırsal, banliyö ve

kentler) zorbalığın meydana gelmesini tahmin etmede ayırt edici faktörler olarak görünmemektedir (Egbochuku, 2007). Ancak bazı çalışmalarda zorbalığın ırksal veya etnik farklılıklarla ilişkili olma eğiliminde olduğu iddia edilmektedir. Zorbalıkla mağdur edilen öğrencilerin % 25'i ırkları veya dinleri hakkında aşağılandıklarını ifade etmişlerdir (Sampson, 2009). Bazı etnik grupların diğerlerinden daha güçlü olduğu ve kendilerini üstün gördüğü bu yüzden onları baskılamaya çalıştıkları ileri sürülmektedir (Garcia & Pham, 2015). Örnek olarak Avustralya' da yerli topluluklar (aborjinler), İngiliz sömürgeciliğine maruz kalması veya beyazların beyaz olmayanlara karşı üstün statüsünü kullanmaya çalışması onları zorbalık davranışlarında bulunmakta haklı hissetmelerini sağlamaktadır (Rigby, 2003a). Çoğu araştırma şehirdeki okullarda zorbalık davranışının yoğun olduğunu bildirmesine karşın farklı araştırmalarda sosyal olarak dezavantajlı bölgelerdeki okullarda zorbalık oranları daha yüksek olarak bildirilmiştir (Sampson, 2009). Ayrıca zorbalık davranışları çocukların okul yılının ortasında yeni bir okul veya sınıfa girdiğinde oluşan bu geçiş noktalarında akran grubuyla kurduğu yeni ilişkiler mağduriyete sebebiyet verebilir (Pellegrini, 1998). Okulların özelliklerinin zorbalık davranışlarını yordamada ayırt edici faktör olmadığı konusunda hem fikir olursa da bireylerin zorbalık davranışlarını etkileyen diğer bir faktör bu okullarda gösterdikleri akademik başarılarıdır. Araştırmacıların çoğu zorbalık davranışları içinde bulunan çocukların diğer çocuklardan daha düşük akademik başarıya sahip olma eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak birkaç çalışma okul başarısının ve öz yeterliliğin zorbalık davranışlarıyla ve suçluluk durumuyla anlamlı bir şekilde ilişkili olmadığını ifade etmişlerdir (Atik, 2006).

Okul topluluğu personel öğrenci ve velileri içeren zorbalık davranışlarını etkileyebilen ve eş güdümlü mücadeleyle zorbalığı azaltan bir faktördür (Rigby & Bagshaw, 2003). Okul personelinin zorbalık davranışına tepkisi yapılan çalışmalarda kurbanlar tarafından yetersiz, seyrek yanıt verdiğini ve çoğu zaman zorbalığa son vermeye çalışmadıklarını bildirmişlerdir (Banks, 1997). Öğretmenlerin zorba ve kurbanların problemleri ve zorbalık durumunda gösterdikleri davranışları büyük önem taşımaktadır (Duy, 2013). Öğretmenlerin zorbalık durumlarına müdahale etmelerine karşın bu davranışların sadece yüzde 15-18' ini engelleyebildikleri görülmüştür (Kennedy, Russom, & Kevorkian, 2012). Bunun nedeni öğretmenlerin birçoğu sorunu göz ardı etmenin yararlı olduğu görüşündedir. Öğretmenlerin dolaylı zorbalık davranışlarını fiziksel zorbalığın zararı gibi açıkça görmemeleri ve kurbanların

öğretmenlerin kendilerini anlayamayacaklarını ve koruyamayacaklarını hatta söylersem daha fazla saldırı olacak şeklinde düşünmeleri okuldaki zorbalık döngüsüne müdahaleyi sınırlamaktadır (Batsche & Knoff, 1994). Öğretmenlerin zorbalığı yönetme konusunda öz yeterlilik algısının yüksek olması zorbalıkla başa çıkmayı kolaylaştırır (Bauman & Del Rio, 2005). Öğrencilerle öğretmenler arasındaki zorbalığı inceleyen az sayıda çalışma öğretmenlerin en az % 50' sinin en az bir kez fiziksel tehdit, isim vermek, aşağılama gibi kötü psikolojik muamelede bulunmuşlardır ancak bu yapılan kötü psikolojik muamele aynı zamanda zorbalık davranışıdır (James et al., 2008).

Yine okul müdürü çocukların okuldaki davranışlarını izleme sorumluluğu taşır ve okul müdürünün katılım düzeyinin zorbalık seviyesini belirlemeye yardımcı olduğu araştırmalarda bildirilmiştir (Garcia & Pham, 2015; Sampson, 2009). Okullar bireylerin sosyalleşmesini en üst düzeye çıkararak, olumlu bir okul kültürü oluşturarak, açık değerlerin benimsenmesini teşvik eden kapsayıcı bir atmosfer ve içsel disiplin sağlaması zorbalık davranışlarını azaltabilirken, kontrol sağlayarak yaptırımlara dayanan otoriter iklimler zorbalık davranışlarını tetikleyebilmektedir (Furniss, 2000). Okul düzeyindeki iklim değişkenleri olan ebeveyn katılımı, okulun disiplin iklimi ve öğretmenlerin akademik beklentilerinin zayıf olduğu okullar bireylerin kurban olma ihtimallerini artırmaktadır. Bu üç değişken arasındaki uyumu izlemek, geliştirmek ve sürdürmek zorbalık davranışlarının görülme ihtimalini en aza indiregeyebilir (Sanders & Phee, 2004).

Zorbalık davranışları çoğunlukla yetişkin gözetiminin yetersiz olduğu yerlerde okul bahçeleri, kafeteryalar, banyolar, koridorlar, merdivenler, okul servisleri, yemekhanelerde ortaya çıkabilir. Daha az denetlenen yerler bu yerlerin tasarımı (girinti alanları ve ölü noktalar çok fazla kullanılmayan) zorbalık için fırsatlar oluşturabilir (Sampson, 2009). Bunların dışında zorbalığın gerçekleştiği en yaygın yer olan oyun alanı, birçok zorbalık davranışını içinde barındırır ve çoğu çocuk zorbalığın durdurulamayacağına inanmaktadır (Aluede et al., 2008). Zorbalık çocuğun veya ergenin içinde bulunduğu grubun içeriğinin çocukların saldırganlık tepkilerini etkilediğini göstermiştir. Salırganlık davranışların grup mekanizmasının rol oynadığı ait olduğu grup ve kültürün zorbalığı teşvik ettiği saldırganlığa katkıda bulunduğu bildirilmiştir (Salmivalli et al., 1998).

Tüm ebeveynler iyi ya da kötü eğitimcilerdir ve zorbalık davranışlarında ailenin çocuğa kattıkları onun davranışlarını şekillendirmede son derece önemlidir (Besag, 1989). Aile yaşamının kalitesinin bazı çocukların zorbalık davranışında bulunma eğilimine neden olduğu düşünülmektedir. Anne-babalar ve ev ortamları zorbalık davranışlarını teşvik edebilir (Smith, Schneider, Smith, & Ananiadou, 2004). İşlevsel olmayan aileler, soğuk duygusal ortam, baskıcı anne baba ve ebeveynler arasındaki çatışma çocukların akranlarına yönelik saldırgan davranışları desteklediği ortaya konulmuştur (Sanders & Phye, 2004). Zorbaların ve kurbanların aileleri arasında farklılıklar vardır. Zorbaların aileleri çocuklarının zorbalık davranışlarından haberleri yoktur ve çocukların karşı düşman, reddedici ve kayıtsız olurlar. Ebeveyn katılımı düşük olduğundan çoğu zaman çocuklarının davranışlarına “erkek çocuk yapar”, “kendini ayakta tutacak”, “sert olacak hassas olmayacaksın”, “büyümenin bir parçasıdır zorbalık” gibi geçiştirmelerle çocuklarını eylemlerden sorumlu tutmazlar ve uygunsuz davranmalarına izin verirler (Eslea & Smith, 2000). Çoğunlukla bebeklik döneminde güvensiz bebek anne bağlanmasına sahip olan bu ailelerin bireyleri sonraki dönemlerde ilişki problemleri yaşamakta ve saldırganlık eğilimi gösterebilmektedir. Ebeveynler kendi aralarında veya çocuğa sevgiden ziyade fiziksel şiddet gösterdiklerinde, şiddet şiddeti doğurur ve ebeveynlerinden saldırganlık görmeyen bireylere göre bu bireylerde ebeveynlerini taklit ederek saldırganlık eğilimi görülmesi muhtemeldir (Garcia & Pham, 2015; Rigby, 2003a). Dahası yapılan araştırmalarda zorbalığın nesiller arası sürekliliğinin olduğu vurgulanmış ve zorbalık davranışlarının nesillere aktarılabildiği genç yıllarda zorba olan bireylerin çocuklarının da zorbalık davranışlarında bulunabileceğini öne sürmüştür (Smokowski & Kopasz, 2005; Swearer & Doll, 2001).

Diğer yandan kurbanların ise ebeveyn katılımı yüksektir. Kurbanların aileleri çocuklarını aşırı koruyucu ve korunmasız ebeveynlik biçimi gösterdiklerinden endişeli ve güvensizdirler. Zorbalığa uğrayan çocuklarını onlara zarar veren her şeyden korumak istemekte çocuklarının sosyal yetersizliklerini hissederek aşırı derecede müdahil olabilmektedir ve hatta bazı zamanlar zorbalık davranışlarını engelledikleri de görülmüştür. Ayrıca ebeveyn katılımının yüksek olduğu okullarda zayıf duygulara sahip bireylerin kurban olma ihtimali yüksekken, katılımın zayıf olduğu okullarda bu bireylerin mağdur edilmeleri muhtemeldir (Sanders & Phye, 2004). Sonuç olarak ilgisizlik, özveri, düşük denetim, sınırların veya kuralların açık olmaması ve düşük ebeveyn desteği çocuklarda saldırganlığı artırmakta veya tam tersi çok fazla ebeveyn

desteği çocuğu kurban haline getirebilmektedir(Lentine, 2018). Bu nedenle ebeveyn tutumları ile çocuklarının tutumları arasında iyi bir ilgileşim bulunmalıdır (Eslea & Smith, 2000).

Öte yandan farklı araştırmalar zorbalık eğiliminin genetik temelli olabileceğini de öne sürmüştür. Tek ve çift yumurta ikizlerinin zorbalık eğilimlerinin incelendiği araştırmada tek yumurta ikizlerinin çift yumurta ikizlerine göre daha anlamlı bir fark gösterdiğini bildirmiştir (Rigby, 2003a). Ayrıca zorbalık davranışında bulunan çocukların kardeşlerinin bulunma ihtimali yüksektir. Çok kardeşli geniş ailelerde bireylerin zorba ve kurban olmaları muhtemeldir. Çünkü kardeşlerle kurulan etkileşim saldırgan davranış kalıplarının gelişimini teşvik edebilmekte yani taşıma etkisi denilen evdeki zorbalık davranışlarını başkalarına yapma ya da kardeşleri olan bireylerin sosyal becerileri kazanma fırsatına sahip olmaları kurban olma ihtimallerini düşürmektedir (Eslea & Smith, 2000; Sanders & Phye, 2004).

Sosyal statünün zorbalık davranışlarını etkilediğini yüksek sosyal statüye sahip olan ailelerin çocuklarının daha düşük statüye sahip olan çocuklara karşı bu durumu kullandıklarını öne süren genel bir kanı olmasına rağmen yapılan çalışmalar zorbalık ve sosyal statü arasında herhangi bir ilişki olmadığını göstermiştir. Çünkü gerçekleştirilen çalışmalar düşük statülü çocukların yüksek statülü çocuklardan daha fazla zorbalık davranışına maruz kaldıklarını bildirmemiş ve ebeveyn gelir düzeyi ve eğitim durumunun zorbalığa etki etmediğini göstermiştir (Rigby, 2003a). Öte yandan Whitney ve Smith (1993) ise yaptıkları çalışmalarında bunun aksine okulun hizmet verdiği ailelerin sosyoekonomik düzeyi ile ortaokul düzeyinde zorbalık sıklığı arasında negatif anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur (akt. Batsche & Knoff, 1994).

2.1.5. Zorbalığa Teorik Bakış

2.1.5.1. Sosyal Bilgi İşleme Teorisi

1986 yılında Dodge tarafından geliştirilen teori saldırgan davranışların bireylerin sosyal bir duruma karşı davranışsal tepkileri yeni ve karmaşık durumlar haricinde çoğunlukla bilinçli farkındalıklarının dışında kalan bir dizi bilgi işlem adımlarından oluşmaktadır (Quiggle, Garber, Panak & Dodge, 1992). Dairesel formülde dizili 6 ardışık bilgi işlem adımından oluşan teorinin birinci adımı bireyin bir sosyal durumda

duygusal girdiyi kodlar. İkinci adımda bu kodları anlamlandırmaya ve yorumlamaya çalışır. Üçüncü adımda birey duygusal girdiyi netleştirir ve seçer. Dördüncü adımda mevcut durumun etkinliğini değerlendirir ve kendine cevaplar arar. Beşinci adımda hangi cevapların en iyi olduğuna karar verir ve son olarak altıncı adımda davranışsal tepki gösterir (Camodeca, Goossens, Schuengel & Terwogt, 2003). Bireyin yaptığı bu kodlama senaryolarındaki eksiklerin ve önyargıların bulunması gelecekteki saldırgan davranışlarını etkileyerek yetişkin dönemdeki saldırgan davranışlar için şemalar oluşturabilir ve bireyi olumsuz etkileyebilir. Ancak gelişmekte olan bireyin tepki üretme sürecinin kendi bilişsel kapasiteleri ve bilgi işleme prosedürlerinden etkilendiğini açıklamaktadır bu nedenle saldırgan davranışların gelişimini anlamak bilgi işleme sisteminin işleyişini sadece kendi bağlamlarında değil aynı zamanda çevresel ve karakteristik faktörlerle incelenmelidir (Huesmann, 1988).

2.1.5.2. Zihin Kuramı

Bireylerin davranışları açıklamak ve tahminde bulunmak üzere zihinsel durumları kendilerine ve başkalarına uyarlayabilme becerisidir (Sanders & Phye, 2004). Diğer insanların davranışlarını onların zihinsel durumlarına göre günlük anlayışı ve davranışın altında yatan nedenleri öngörmeyi savunur. Sağlık sosyal ilişkiler kurabilmek için insanların sosyal ipuçlarının çözülmesi sosyal etkileşimlerin şekillenmesi açısından önemlidir (Shakoor et al., 2012). Zorbalığın bağlamı başkalarının zihnini anlama veya manipüle etme becerisine bağlıdır. Başka insanların duygularını veya düşüncelerini dikkate almamak sosyal dışlanmaya sebebiyet verebilir (Badenes, Clemente Estevan & Garcia Bacete, 2000). Dolayısıyla zihin kuramı becerilerini geliştirmede gecikmeler yaşayan bireyler olumsuz sosyal etkileşimlere maruz kalarak daha sonraki sosyal yaşamlarında iyi ilişkiler kurmakta zorluk çekebilmektedirler (Sutton, Smith, & Swettenham, 2001).

2.1.5.3. Ekolojik Teori

Bireyin dil, düşünce, sosyal yetkinlik ve fiziksel bütünlüğün gelişmesiyle eş zamanlı olarak bulundukları fiziksel ve sosyal çevreye de uyum sağladıkları varsayımını temel alır (Swearer & Doll, 2001). Uyum sağlarken içinde bulundukları ortamlar onları daha fazla toplulukla etkileşime girmelerine aracılık ederek karmaşık ilişkilere girmesine neden olur. Dolayısıyla bireyin problemli davranışları sadece kendi

özellikleri ve kendi içindeki bağlamlar içinde değil birey ve çevresi arasında devam eden karmaşık ilişkileri yansıtmaktadır (Hong & Espelage, 2012). Ekolojik sistem teorisi okulda zorbalık davranışlarını etkileyen faktörlerin iç içe geçmiş dairesel yapılar olduğunu bireysel özelliklerle, kişilerarası ve bağlamsal özelliklerin incelenmesinin gerektiğini vurgulamaktadır (Lee, 2011). Teori, beş ana bileşenden oluşmuş, zorbalık kurbanlarının ve zorbaları merkeze yerleştirerek merkezden bireyi şekillendiren mikrosistem, mezosistem, ekosistem, makrosistem ve kronosistem olmak üzere birbiriyle ilişkili beş sistemin davranışların oluşumunu etkilediğini belirtmiştir (Swearer & Doll, 2001). Mikrosistem, bireylerin doğrudan içinde bulunduğu aile, okul ve toplulukları içeren yerler olarak ifade edilir. Mezosistem, bireyin mikrosistemdeki iki veya daha fazla öğelerinin birbirleriyle okul aile katılımı gibi etkileşimidir. Ekosistem, bireyin direkt temas etmediği okulda öğretmen ve personelin algıları mesleki gelişimlerini içeren bireyin dolaylı etkilendiği sistemdir. Makrosistem, bireyin içinde bulunduğu toplumun inanç sistemini, normları, politikayı ve sosyo-kültürel tutarlılıkları içeren sistemdir. Son olarak kronosistem, bireyin yaşam ve yaşam çevresindeki boşanma, ölüm ve taşınma gibi değişimleri ifade etmektedir (Espelage, 2014).

2.1.5.4. Ahlaki Gelişim Kuramı

Zorbalığın ve birçok saldırganlık eyleminin ahlaki ihlallerden meydana geldiğini dolayısıyla ahlaki unsurların göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır (Arsenio & Lemerise, 2004). Ahlaki gelişimin ahlaki duyarlılık(sorunu fark etmek), ahlaki yargı(eyleme karar vermek), ahlaki güdüleme(değerlere sahip çıkmak) ve ahlaki karakter(eylemin uygulanması ve takibi) olmak üzere dört aşamasının bulunduğunu ilk iki aşamanın diğer teoriler içinde bulunduğunu fakat son iki aşamayı içermedikleri konusunda eleştiride bulunur ve zorbalık davranışlarında adalet, refah ve fedakârlık gibi ahlaki konuların incelenmesi gerektiğini açıklar (Sanders & Phye, 2004).

Bunların dışında zorbalık davranışlarını açıklamakta kullanılan, bireysel farklılıkların sonucu olarak zorbalık, gelişimsel süreç olarak zorbalık, okuldaki akran baskılarına bir cevap olarak zorbalık, sosyo-kültürel fenomen olarak zorbalık ve onarıcı adalet perspektifinden zorbalık olarak farklı zorbalık teorileri zorbalık literatüründe yer almaktadır (Rigby, 2004).

2.1.6. Zorbalığın Yaygınlığı

Hem ülkemizde hem de dünyanın pek çok ülkesinde yapılan araştırmaların bulguları zorbalığın çoğu çocuğun bir noktada tecrübe ettiği yaygın bir endişe olduğunu göstermektedir (Card & Hodges, 2008; Pişkin, 2006). Zorbalığın yaygınlığı kurbanları başkalarına anlatmaktan çekinmesinden ve zorlanmasından ötürü sıklıkla göz ardı edilir (Egbochuku, 2007).

Amerika’ da zorbalık olaylarının yaygın olduğu Nansel (2001) ve arkadaşlarını yaklaşık 16000 ortaokul ve lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada ortaya koymuşlardır. Genel olarak zorbalık davranışı içinde bulunma oranının bazen ve sık olmak üzere %29 olarak bildirmişlerdir. Öğrencilerin % 13’ ünün zorbalık davranışına maruz kaldığını, %10’ unun zorbaca davranışlarda bulunduğunu ve %6’ sının hem zorba hem de kurban rolüne büründüğünü ifade etmişlerdir. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla zorbalık davranışları içinde yer aldığını ve alt sınıflarda zorbalık olaylarının üst sınıflara göre daha fazla yaşandığını göstermişlerdir.

Norveç’ te Olweus 1983 yılında 130000 ilkökul, ortaokul ve lise öğrencisiyle gerçekleştirdiği geniş kapsamlı çalışmada zorbalık olaylarında yer alma oranını %17 olarak ifade etmiştir. Öğrencilerin % 9’u kurban, % 7’ si zorba ve %1’ i he zorba hem kurban olarak bildirmiştir. Hafta bir kez zorbalık olaylarıyla karşılaşma oranını ise % 5 gibi yüksek bir oran olarak ortaya koymuştur (Olweus, 1994). Yine Norveç’te ilkökul ve ortaokul öğrencilerin yaklaşık olarak yüzde 5’ i sürekli biçimde hafta da veya daha sık zamanlarda zorbalık davranışlarına maruz kaldıklarını tahmin edilmektedir. Erkeklerin kızlara göre daha fazla kurban oldukları görülmüştür (Roland, 2000).

Finlandiya’ da yapılan okullarda zorbalık çalışmalarında kızların %12 ve erkeklerin ise %10 zorbaca davranışlarda bulunduğu ve hem kız hem de erkek öğrencilerin %11’ i zorbalık davranışlarına maruz kaldıklarını bildirilmiştir (Salmivalli et al., 1997). Kuzey İrlanda’ da Collins ve arkadaşları (2004) yaptıkları çalışmada ilkökulda öğrencilerin %40’ ı ve ilkökul sonrasında %30’ u zorbalığa maruz kaldıklarını ve ilkökul çocuklarının % 25’i ile ilkökul sonrası çocukların % 28’ i zorbalık davranışlarında bulunduklarını itiraf etmişlerdir. Yine başka bir çalışmada İrlanda için ilkökulda % 31, ortaokulda %23 oranında zorbalık davranışları gerçekleştirildiği raporlanmıştır (O’Moore, 1990).

İngiltere’ de Rivers ve Smith (1994)’ in 7000 ilk ve ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada ilkokulda kızların %28’ i erkeklerin %30’u zorbalık davranışlarda bulunduklarını ortaokul çocuklarında erkeklerin %17’ si kızların % 14’ ünün zorbalık davranışlarında bulunduklarını belirtmiştir. Erkeklerin daha çok doğrudan zorbalık biçimlerini kullandığını, kızların ise daha çok dolaylı zorbalık biçimlerini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Yine yapılan farklı çalışmalarda zorbalığın ilkokul çocuklarının % 27’ si bazen veya daha sık zorbalığa uğradığını, ortaokul çocuklarında ise bu oranın %10 olduğu ifade edilmiştir (Smith, 1997). Yine Glover, Gough, Johnson ve Cartwright (2000) yaptıkları çalışmada her yıl öğrencilerin %75 ‘inin zorbalığa maruz kaldığını ancak şiddetli ve tekrarlanan zorbalık olaylarının oranı % 20 olarak bildirmişlerdir.

İtalya’ da yapılan zorbalığın yaygınlığının araştırıldığı çalışmalarda genel olarak son üç ay içerisinde bir veya iki kez öğrencilerin %14’ ünün zorbalık davranışlarına maruz kaldıklarını, kızların erkeklerden daha çok mağdur olduklarını belirtmiştir. Yine yapılan zorbalık türlerinin yaygınlığına bakıldığında kızların ve erkeklerin daha çok isim takma ve reddetme zorbalığı davranışında bulunduklarını, kızların dolaylı zorbalık türlerini da çok kullandığını erkeklerin ise doğrudan zorbalık davranışlarında bulundukları bildirilmiştir (Baldry & Farrington, 1999).

Çekya’ da Blahutková ve Charvát (2008) yaptıkları çalışmalarında yaşanan zorbalık davranışlarına maruz kalma oranını %17, zorbalık yapma olayını ise %22 olarak bildirmişlerdir. Erkeklerin kızlara oranla zorbalık davranışlarından daha çok zarar gördüğü ve zorbalığın çoğu zaman okul dışında ve içinde, mola zamanlarında görüldüğünü ifade etmişlerdir. Bununla beraber Yunanistan ‘ da zorbalık olayları %15-20, Portekiz’ de % 20-22 olarak gerçekleştirildiği bildirilmiştir(Pişkin & Ayas, 2011).

Avustralya’ da Forero, McLellan, Rissel ve Bauman (1999) yaklaşık 4000 öğrenciyle gerçekleştirdikleri çalışmada öğrenciler arasındaki zorbaca davranışlarda bulunanları % 24, zorbalığa maruz kalanları % 13 ve hem zorba hem de kurban olanları % 21 olarak bildirmişlerdir. Kız öğrencilerden erkek öğrenciler daha fazla mağduriyet ve başkalarına zorbaca davranış yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bond, Carlin, Thomas, Rubin ve Patton (2001) iki yıl süren çalışmalarında ortaokul öğrencileri arasında zorbalık davranışlarının oranının bu süre içerisinde % 51 olduğunu bildirmiştir.

Slee, Ma ve Taki (2003) çalışmalarında Çin’ de zorbalığın % 7 ile % 24 arasında olduğunu, Japonya’ da % 6 ve % 8 arasında gerçekleştiğini bildirmiştir. Kore’ de ise Kim, Koh ve Leventhal (2004) yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin % 40’ ının zorbalık davranışları içerisinde bulunduğunu bunların % 14’ünün kurban, % 17’ sinin zorba ve % 9’ unun ise zorba-kurban olduğunu bulmuşlardır.

Nijerya’ da Egbochuku (2007) gerçekleştirdiği çalışmada çocukların % 78’ inin bir kez zorbalık kurbanı olduğunu ve % 71’ inin de an bir kez diğer çocuklara zorbalık davranışlarında bulunduğunu bildirmişlerdir. Sonuç olarak tüm dünyada yapılan araştırma bulgularına dayanarak zorbalık olaylarının yaygınlığı anaokulundan liseye kadar % 7 ile % 35 arasında yüksek bir oranda görülmektedir.

İran ve Türkiye’ deki lise öğrencileri arasında zorbalık davranışlarının karşılaştırıldığı çalışmada İran’ daki öğrencilerin % 20’ si Türkiye’ deki öğrencilerin % 24’ ünün zorbalık davranışlarına maruz kaldıklarını bildirmişlerdir. Bulgular her iki ülke öğrencilerinin de fiziksel zorbalığın sözel zorbalıktan daha çok görüldüğünü göstermiştir. Zorbaca davranışlarda bulunma konusunda İran’ daki öğrenciler %19, Türkiye’ deki öğrenciler için ise % 20 olarak bildirilmiştir (Cheraghi & Piskin, 2011).

Türkiye’ de Yurtal ve Cenkseven (2007) zorbalığın yaygınlığını ve doğasını inceledikleri çalışmalarında okullarda başkalarına şiddet içeren davranışlarla sık sık karşılaşma oranı %16, başkalarına bazen zorbalık davranışlarında bulunma oranı ise %22 olarak bulunmuştur. Yine ülkemizde Pişkin (2010) ilköğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada okullarda öğrencilerin yaklaşık % 35’ inin kurban, % 30’ unun zorba ve % 6’ sının hem zorba hem de kurban olduğunu ortaya koymuştur. Dölek (2002) 5., 7. ve 9. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrenciler arasındaki zorbalık davranışlarını % 22 olarak bildirmiştir (akt. Duy, 2013). Son olarak Kepenekci ve Çinkır (2006) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında tüm öğrencilerin zorbalığa maruz kaldığını % 5’ i sözel zorbalığa, % 35’ i fiziksel zorbalığa, % 28’i duygusal zorbalığa ve en az % 15’ i bir yıl boyunca cinsel zorbalığa maruz kaldıklarını bildirmişlerdir.

2.1.7. Zorbalığın Sonuçları

Zorbalığa karşı tutum, etkilerinin minimal ve geçici olduğu, büyümenin doğal bir parçası olduğu, çocukları kızdırmaya ve yetişkinliğe hazırlamaya yardımcı olduğu kayıtsızlığından sıyrılarak sorunun derinliğine, bireylere olan etkisine ve sonuçlarına doğru yönelmeye başlamıştır (Marini et al., 1999). Yakın zaman kadar zorbalığın sonuçları üzerine gerçekleştirilen çalışmaların çoğu kesitsel veya kısa takip sürelerini kapsamakta bu da zorbalığın sonuçlarının ortaya çıkan sorunların sebebi olup olmadığını öngörmeyi zorlaştırmaktadır (Dieter Wolke & Lereya, 2015). Ancak son zamanlarda okul çocukları arasında yaygın görülen zorbalık davranışları içinde yer alma, kurbanların sağlığı ve refahı için uzun ve kısa vadeli ciddi ve yıkıcı sonuçları olduğuna ilişkin çok sayıda çalışma yapılmıştır (Card & Hodges, 2008; Ma et al., 2001; Rigby, 2003b). Doğal olarak bu saldırgan eylemlerin katılım gösteren bireyler üzerinde şiddetli, uzun süreli ve kalıcı sadece okul yıllarında değil çocukluktan ergenliğe ve hatta yetişkinliğe de uzanan kötü psikososyal uyum, sağlık sorunları, zayıf duygusal ve sosyal uyum gibi etkilere sahip olduğu ifade edilmiştir (Houbre, Tarquinio, Thuillier, & Hergott, 2006; Vanderbilt & Augustyn, 2010). Birçok çalışma tüm bu psikolojik ve fiziksel uyumsuzluk biçimlerinin gelişiminde zorbalığın merkezi bir ve önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir (Hawker & Boulton, 2000). Her ne kadar zorbalık, bireyin ayağa kalkması ve güven kazanması için fırsatlar sunmasına rağmen kendilerini etkili bir şekilde savunamayan bireyler ciddi bir kendine güven ve özveri erozyonu yaşarlar (Weddle, 2004).

Zorbalığın içselleştirici ve dışsallaştırıcı problemlere neden olup olmadığını tespit etmek, zorbalık ile içselleştirici (depresyon, sosyal kaygı, geri çekilme, yalnızlık ve bedensel şikâyetler) ve dışsallaştırıcı (salırganlık, suçluluk) problemler arasındaki ilişkinin gücü ve zorbalığın öncesindeki bireysel, ebeveyn, çocuk yetiştirme, akran, okul, sosyo-ekonomik düzey gibi çocukluk risk faktörlerini kontrol ederek bu sonuçların öngörüp öngörmediğini araştırmak önemlidir (Moore et al., 2017; Ttofi Farrington, & Losel, 2011).

Zorbalığın yaygınlığı endişe verici düzeylerde olmasına karşın zorbalığın olumsuz sonuçları aynı kalmaktadır (Polanin, Espelage & Pigott, 2012). Dolayısıyla zorbalık davranışlarına katılımın etkilerinin sonuçlarını araştıran çalışmalar, olası olumsuz psikolojik ve fiziksel dört sağlık durumu kategorisine odaklanmışlardır. Bunlar

düşük psikolojik iyi oluş, kötü sosyal uyum, psikolojik sıkıntı ve son olarak fiziksel rahatsızlıklardır (Rigby, 2003b).

Düşük psikolojik iyi oluş, genel olarak bireylerin mutsuzluk, hüznün, korku, çaresizlik, öfke ve düşük benlik saygısını hoş olmayan çok ciddi rahatsızlık sayılmayan zihinsel durumları ifade eder (Ma et al., 2001; Rigby, 2003b). Genellikle zorbalık davranışları içinde bulunan bireyler yüksek stres düzeylerine sahiptir ve bu durum bireyin psikolojik iyi oluşunu ve sağlığını etkilemektedir. Zorbalık davranışlarına maruz kalanlar diğer bireylere göre daha olumsuz öz saygı kavramlarına sahip olma eğilimindedirler (Salmivalli et al., 2004). Ancak zorbalık yapanların öz saygıları konusunda bulgular net değildir ve kimi araştırmalar yüksek bulurken kimi araştırmalar düşük bulmuştur. Ayrıca zorbaca davranışlarda bulunanlarda hiperaktivite, kurbanlarda ise geri çekilme içe kapanma gibi zayıf duygusal durumlar görülebilir (Houbre et al., 2006). Zorbalık yüzünden korku ve tehditler sınırlı desteğe sahip bireyler acı ve ıstıraba yenik düşerek hayatlarını normalleştirmekte zorlanmaktadırlar (Marini et al., 1999). Zorbalığa maruz kalan bireylerin öfke kontrolünün zayıflığıyla beraber silah ve bıçak taşıma, okula silah getirme ve vandalizm gibi suçluluk davranışında bulunmalarının yüksek olduğu ve yine zorbaca davranış gösteren bireylerin ilerleyen dönemlerde en az bir sabıka kaydına sahip olduğu ve tutuklandığı bununla birlikte daha fazla trafik ihlallerinde bulundukları uzun vadeli çalışmalarda raporlanmıştır (Batsche & Knoff, 1994; Kennedy et al., 2012; Ma et al., 2001; Smokowski & Kopasz, 2005).

Kötü sosyal uyum, bireyin sosyal çevresine yönelik duyduğu nefret duygularını, yalnızlık, sosyal dışlama ve bulunduğu ortamlardan duyduğu hoşnutsuzluk duygularıdır (Rigby, 2003b). Zorbalık davranışları tüm ortamlarda görülebilse de çoğunlukla okulda, okula geliş gidişlerde görülebilmektedir. Bu durum zorbalığa karışan çocukların taciz, alay ve aşağılama korkusuyla okula yönelik olumsuz tutumlar geliştirmesine, akademik performans ve okula devam etmeme, okuldan kaçma ve zayıf okul işleyişi gibi riskler taşıyabilmektedir (Lentine, 2018; Oliver, Hoover & Hazler, 1994; Vanderbilt & Augustyn, 2010). Yapılan çalışmalarda okuldan kaçma nedenlerinin en önemlilerinin öğrencilerin üçte ikisinden fazlasının okulda zorbalığa, tehdit ve saldırıya uğramaları olduğunu belirtmiştir. Zorbalık davranışları bireyin öğrenme becerilerine dikkat, ilgi ve katılımına müdahale ederek akademik performansında problemler yaşatabilir. Çünkü olumlu eğitim öğretim ortamına sahip olamayan bireyler öğrenmeye olan ilgiyi kaybeder, öğrenme ihtiyacı hissedemez ve performans gösteremez. Zorbalığa maruz

kalanların çoğu kötü okul uyumunu ve daha olumsuz okul iklimini algıladıklarını rapor etmişlerdir (Carr- Gregg & Manocha, 2011; Ma et al., 2001). Bedensel ve zihinsel sonuçlarla tutarlı olarak uzun süreler zorbalığa maruz kalanlar kendilerini sosyal yığın dibinde hissettiklerinden ılımlı güçlü ilişkilerin aksine daha zayıf bir ilişki, az sayıda ve düşük nitelikli arkadaşlığa sahip olma eğilimindedirler (Salmivalli & diğerleri, 2004; Weddle, 2004; Wolke & Lereya, 2015). Yapılan uzun soluklu çalışmalarda mağduriyetin bireylerin diğer insanlara karşı görüşünü etkilediğini zaman içinde bireyler zorbalığa ne kadar çok maruz kaldıysa arkadaşlarını giderek olumsuz bir görüş ile ilişkilendirdiğini ve onları kötü niyetli, güvensiz, düşmanca ve desteksiz olarak algıladığını bildirmişlerdir. Çekingenlik ve geri çekilme davranışlarından dolayı akranlarıyla etkileşimde bulunma olasılıkları azdır bu yüzden bir ilişkinin başlamasını ve sürdürmesini zor bulduğundan sosyal dışlamanın negatif döngüsünü devam ettirir (Marini et al., 1999). Ayrıca çalışmalar erkek mağdurların yetişkinlik döneminde kadınları engelleme gibi psikososyal zorluklar yaşayabileceklerini ve cinsel ilişkilerinde sorunlarla karşılaşabileceklerini bildirmişlerdir (Smokowski & Kopasz, 2005).

Psikolojik sorunlar, bireyin yüksek düzeyde kaygı, depresyon ve intihar düşüncesini içeren diğer kategorilere göre daha ciddi kabul edilen travmatik durumlardır (Kennedy et al., 2012; Rigby, 2003b). Yapılan uzun süreli ve kesitsel çalışmaların meta-analizi olan araştırmaların verilerine dayanarak zorbalık mağduriyetlerinin çocuklar üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu ve yüksek düzeyde depresyon sorunları ve depresif belirti düzeylerini etkilediğini zorbalığın sonuçlarının en çok depresyonla ilişkili olduğunu bildirmiştir (Bond et al., 2001; Hawker & Boulton, 2000; Ttofi et al., 2011). Yine zorbalığa uğrayanların ilerleyen dönemlerde daha yüksek intihar düşüncesi, kendi kendine ilaç verme ve kendine zarar verme davranışlarına eğiliminde oldukları bilinmektedir (Moore et al., 2017). Ayrıca zorbalığa maruz kalmanın kişilik belirtileriyle ve halüsinasyonlar ya da sanrılar gibi ruhsal denge bozukluğu deneyimleriyle ilişkili olduğu belirtilmiştir (Wolke & Lereya, 2015). Zorbalık davranışlarının sonucu olarak psikiyatrik anti-sosyal kişilik, anksiyete bozuklukları, olumsuz psikososyal akıl sağlığı problemlerinde artış görülebilmektedir (Moore et al., 2017). Bu olumsuz psikolojik durum nedeniyle en aşırı zorbalık olaylarında bazı kurbanların zorbalık davranışlarında bulunan kişileri misilleme yaparak öldürdükleri bulunmuştur (Lentine, 2018; Lodge & Frydenberg, 2005).

Fiziksel sıkıntılar, tıbbi olarak teşhis edilen psikosomatik yani bedensel fiziksel bozukluk belirtilerini içerir (Rigby, 2003b). Birçok farklı çalışma mağduriyet ve saldırganlığın öğrencilerin sağlığı üzerindeki psikosomatik etkileri arasında bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir (Houbre et al., 2006). Ortaya konulan çalışmalarda zorbalığa maruz kalan çocukların zayıf fiziksel sağlıkla soğuk algınlığı, mide bulantısı, baş ağrısı, mide ağrısı, boğaz ağrısı kusma, yorgunluk, baş dönmesi, yatak ıslatma, panik atak, çarpıntı, aşırı terleme, eklemlerde ağrı, uyku problemleri (uyuma güçlüğü, kâbuslar, karabasan) ve yeme problemleri (iştahsızlık) gibi psikosomatik sorunlarla daha yüksek risk altında olduklarını ifade etmiştir (Aluede et al., 2008; Marini et al., 1999; Salmivalli & diğerleri, 2004; O'Moore & Hillery, 1989; Wolke & Lereya, 2015). Zorbalık davranışları kötü madde kullanımı, tütün alkol ve diğer uyuşturucular kullanmak gibi yüksek riskli davranışlarda bulunurlar. Ancak madde bağımlılığı sorunu sadece doğrudan zorbalık eylemleriyle değil stresli yaşamla ve günlük sorunlarla da bağlantılı olduğu zorbalığın dolaylı etkisi farklı çalışmalarda belirtilmiştir (Houbre et al., 2006; Vanderbilt & Augustyn, 2010). Ayrıca zorbalık kurbanları sadece duygusal yaralarla değil aynı zamanda vücutta ezikler, kesikler, çizikler, yırtık kıyafetler ve hasarlı eşyalar gibi fiziksel yaralarla da uğraşmak zorundadırlar (Lentine, 2018).

Sonuç olarak akran zorbalığına maruz kalma deneyimi düşük özsaygı, depresyon, sosyal kaygı, sosyal fobi, intihar fikri ve psikosomatik belirtiler gibi çeşitli psikolojik uyumsuzluklarla yapılan araştırmalarda ilişkili bulunmuştur (Wei & Jonson-Reid, 2011). Yine yapılan farklı büyük ölçekli uluslararası araştırmalarda zorbalığa maruz kalma baş ağrısı, mide ağrısı, yorgunluk ve baş dönmesi gibi fiziksel belirtilerle ve kötü öfke, uyku güçlüğü, yalnızlık ve çaresizlik gibi psikolojik belirtilerle arasında güçlü ilişki bulunmuştur. Akran zorbalığına maruz kalma ayrıca öğrencilerin okula bağlılığı, sınıf çalışmalarına olan odaklanmaları ve akademik performans üzerinde olumsuz etkilere sahiptir. Dahası zorbalığa maruz kalma uyumsuzluk ve zaman içinde karşılıklı bir ilişki ile ilişkilendirilebilir ve yalnızca erken dönemde değil yetişkinliğe doğru bu olumsuz etkiler yayılabilir (Wei & Jonson-Reid, 2011). Yine son araştırmalar zorbalık davranışlarının polis, yargı sistemi, akıl sağlığı kurumları ve sosyal örgütlerle uzun süren bir etkileşime sahip olduğunu belirtmektedir (Marini et al., 1999)

2.1.8. Zorbalığın Önlenmesi

Her yıl tüm dünyada milyonlarca öğrenciyi travmatize eden ve okul hayatlarını sarsan sinsi bir antisosyal davranış olan zorbalığın önlenmesi tüm bireylerin kendilerini güvende hissettikleri bir ortam yaratmaktan ve toplumun, okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin zorbalığın etkisini küçümseme algısını değiştirmekle ve durumun ciddiyetini anlamakla başlamalıdır (Feinberg, 2003). Ayrıca İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948) ve Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989) gibi uluslar arası insan hakları hukukuna dayanarak çocukların okulda güvende olmak, her türlü fiziksel veya zihinsel şiddetten, yaralanma veya tacizden, ihmal ve ihmalkâr davranıştan, kötü davranıştan veya istismardan korumak hükümetlerin görevidir ve temel bir insan hakkıdır (Olweus & Limber, 2010).

Zorbalık davranışlarıyla mücadele etmek için okul stratejileri başlangıçta yakalanan zorba öğrenciler için cezalandırma yöntemi kullanılmaktaydı ancak bu yöntemi zamanla öğrenciler arasındaki ilişkileri uzun vadede daha da şiddetlendirebileceği anlaşılmış ve sorunların açık biçimde tartışılması ve olumlu çizgiye dayanan zorbalık karşıtı yöntemler benimsenmiştir (Glover et al., 2000). Çünkü zorbalık meydana geldikten sonra verilecek cezalar ne kurbanı ne de zorbaya fayda sağlamamakla birlikte “Önlemek çoğu tedaviden yeğdir” sözü de bunun kanıtıdır (Motiuk, 2014). Açık değerlerin özümsemesini ve öğrenci katılımını teşvik eden kapsayıcı bir atmosfer ve içsel muhasebe yapmak, yaptırımlara dayanan otoriter kontrolden daha etkili olarak görülmektedir (Furniss, 2000). Çoğu araştırmacı etkili mücadele programlarının kurban ve zorbaların ötesinde genişleyerek tüm öğrencileri, okulları, aileleri ve toplumu hedefleyen kapsamlı bir şekilde ele alması değişmesi gerektiğini ifade etmiştir (Milsom & Gallo, 2006; Pepler & Craig, 2000). Son 30 yılda zorbalıkla mücadele ilgili çabalar ilerleme kaydederek birçok çocuğun daha güvenli ve mutlu bir yaşam sürmesine yardım edebilecek eylem programlarına dönüşmüştür (Smith, 2011).

Zorbalık davranışlarıyla ilgili sorunlar ebeveynler, akranlar ve öğretmenler ile karmaşık sosyal etkileşim süreci içinde bütün olarak ortaya çıktığından önleme stratejileri bireylerin bireysel psikososyal sorunlarından ziyade çevresel sorunların önlenmesine ve dikkate alınmasına yönelik çabalar gösterilmelidir (Stevens, Van Oost, & De Bourdeaudhuij, 2000). Sosyal örgütlenmeyi geliştirmeye yönelik, okul üyeleri

arasındaki ilişkileri ve bağları geliştirerek bu üyelerin işbirliklerini katılımlarını ortak hedefler ve kurallar üzerindeki anlaşmayı geliştirerek daha çok ortaklaşmaya ilerleyen okullarda zorbalık davranışları azalmaya başlayarak okul topluluğu güçlenir ve olumlu bir okul iklimi meydana gelir (Sanders & Phye, 2004). Bu nedenle okullardaki tüm farklı paydaşları sürece dahil etmeden, iyi niyetlerini elde etmeden ve kolektif çaba göstermeden zorbalık savaşı kazanılamaz (Garcia & Pham, 2015; Kennedy et al., 2012).

Zorbalığı önleme faaliyetleri zorbaların gösterdiği fiziksel ve psikolojik zarara ilişkin akranlarının farkındalıklarına yönelmeli ve zorbalığa tepkiye karşı daha fazla isteklilik ve kurbanlara destek göstermelidir (Stevens et al., 2000). Güvenli ve pozitif bir okul iklimi sağlamak için çocuklar öğretmenlere zorbalık olayları hakkında bilgi vermeye istekli olmalı ve öğretmenin de bu tür olaylara tutarlı ve etkili bir biçimde yanıt vermelidir. Bireyler hem kendileriyle hem de diğer bireylerle karşılıklı etkileşimlerinde zorbalıklara karşı harekete geçmeye teşvik edilmelidir (Ma et al., 2001). Sadece öğretmenli müdahalenin yanında akran destek grupları, okulda anti-zorbalık politikalarıyla beraber uygulanması zorbalığı azaltma çabalarına yardımcı olabilir. Zorbalık karşıtı programlar okul topluluğuna ve öğretmenlere zorbalık sorununun yaygınlığını ve ciddiyetinin farkında olmasını sağlamak gibi ortak unsurlar içerir. Zorbalığa karşı koymak tüm okul unsurlarının dikkatlice koordine edildiği “tam bir okul yaklaşımıyla” gerçekleştirilebileceği ifade edilmektedir (Smith et al., 2004). Öğretmenler bilinçli ya da bilinçsiz olarak okullarda gerçekleşen zorbalık davranışlarında kaba ve acımasız davrandıklarında zorbalık olaylarına aynı şekilde ortak olabilmektedir (Newman-Carlson & Horne, 2004). Çoğu zorbalık olayının okulda geçtiği bu problemlerle mücadelede ilk adımın öğretmenlerin zor durumlarla başa çıkmaya yetecek kadar eğitilmesi, bilgi eksikliğinin giderilmesi ve kendilerine güven duyulmasının sağlanması öğretmenin etkinliği ve liderliği zorbalığın üstesinden gelmede hayati bir bileşendir (Bauman & Del Rio, 2005; Milsom & Gallo, 2006; Nicolaides, Toda, & Smith, 2002). Okullarda görülen zorbalık vakalarının birçoğunda öğretmenin olaylara müdahalelerinin başarısız olduğu bildirilmiştir. Öğretmenlerin alternatif müdahale yöntemleri ve ayırt edici nedenleri hakkında daha iyi bilgi sahibi olmaları ve farklı zorbalık türleri olaylarının uygulamalarının keşfetmeleri için teşvik edilmeli mücadeleye bağlılıkları arttırılmalıdır (Rigby, 2011). Ayrıca öğretmenlerin, yöneticilerin zorbalık algıları ve tutumları arasındaki benzerlik ve farklılıkların bilinmesi ve bu farklılıkların giderilmesi daha etkili önleme politikalarıyla

kılavuzlarının oluşumunu sağlayacaktır. Genel olarak gençlerin öğretmenler ve idareciler tarafından güçlü liderlik ve destekle, gençlerin duygudaşlık durumlarını geliştiren müdahaleler problem çözme ve akranlar arasındaki pozitif ilişkileri desteklemek zorbalığı önleme konusunda önemli rol oynamaktadır (Denny et al., 2014). Bu nedenle müdahalelerin başarı göstermesi öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimi gerekli kılmaktadır (Kennedy et al., 2012).

Bununla birlikte okul psikolojik danışmanlarının zorbalığa müdahale etmek ve zorbalığa karışan öğrencilerle bireysel çalışmak için en iyi konuma sahiptir (Ma et al., 2001) ancak okul danışmanlarının otorite ve disiplin figürü rolünde olmak istemediklerinden şiddet içeren durumların çözümünde aktif olarak katılmadıklarını ve çoğu danışmanın bu durumlara kötü hazırlandığı öne sürülmektedir. Danışman okuldaki genel durumu ve sorunun büyüklüğünü değerlendirmeli, varsa kurbanlara hemen yanıt vermeli, kurbanlara bireysel danışma oturumları gerçekleştirmeli, yeniden dahil etme ve zorbalıkla baş etme beceri oluşturma çalışmaları, sınıf tartışmaları düzenlemeli ve yetişkin katılımını (öğretmen, ebeveyn) sağlamalıdır. Danışmanlar zorbalık kurbanı olabilecek çocukları araştırmalı, bireysel seanslarda onlara nazik ve hassas davranmalı, aşağılayıcı hissettirmemeli, çocuğun kendini açmasına güven vermeli ve deneyimleri normalleştirmeli bu olumlu şartlarda gereken desteği sağlamalıdır. Danışman kurbanla dostluk kurup bu dostluğu koruyabilirse zorbalığın acı verici sonuçları azalabilir veya arkadaşlık kurmasına aracılık ederek sosyal yardım sağlayabilir (Smokowski & Kopasz, 2005). Öğretmenlere göre antisosyal davranışlar konusunda daha uzman olan psikolojik danışmanların zorbalığı önleme konusundaki proaktif çalışmaları mağduriyetlerin giderilmesinde son derece önemli rol oynamaktadır (Roberts & Coursol, 1996).

Tıpkı öğretmenler gibi bireye en yakın kişiler arasında olan ve çocukların büyüme sorumluluğunu üstlenen ebeveynler çocukları üzerinde davranış değişikliği meydana gelmesi durumunu fark edebilecek ve kolayca düzeltecek önlemler alabilecek yakınlıktadır. Ebeveynlerin genellikle sorunun kapsamından habersiz olduklarını çocuklarına nasıl yaklaşacaklarını bilmedikleri sosyal bağlamlarda ortaya çıkar (Banks, 1997). Ebeveynler çocuklarına rol model olarak sahip olduğu davranışları takip etmeli ve çocuklarının farklı davranışlarını olağan karşılamamalıdır (Garcia & Pham, 2015). Zorbalığın önlenmesi üzerine ebeveynlerin olumlu bir etki oluşturabilmek adına otoriter ve izin verici ebeveynlik tarzlarının kullanımının azaltılması ve ebeveyn yetkinliğin

artırılması gerektiği ayrıca karşılaşılabilecek olumsuz durumlarda ebeveynlik stresinin en düşük düzeyde tutulması çeşitli araştırmalarda ifade edilmiştir (Lentine, 2018).

Zorbalık davranışlarının sıklıkla görüldüğü okullarda zorbalıkla mücadele etme teşvik edilmelidir. Okullarda zorbalığı önlemek veya azaltmak için birçok şey yapılabilir. Örneğin Norveç’te zorbalık sonucu üç çocuğun intihar etmesi üzerine ulusal bir kampanya oluşturuldu ve okul, sınıf ve bireysel düzeylerde gerçekleştirilen önlemler sonucunda zorbalık mağduriyetinin sıklığı iki yıl boyunca yarı yarıya azalma göstermiştir. Antisosyal davranışların oranları düşerek öğrencilerin okullaşma oranı ve okul hayatından memnuniyet artmıştır (Dawkins, 1995). Aynı şekilde İngiltere’de Eğitim Bakanlığı koruyucu zorbalık projesini uyguladı ve müdahale programını değerlendirmiştir. Okullarda zorbalık karşıtı çalışmalar desteklenmiş ve farkındalık artırma, danışma süreci, önleyici önlemler ve müdahale prosedürleri ile birleştirilen okul politikası oluşturulmuştur. Zorbalık konusunda birçok okula sınıf çalışmaları için materyaller sağlanmış, mola vakitleri iyileştirilmiş, özel danışmanlık yöntemleri kullanılmış, denetimler artırılmış ve oyun alanları güvenli hale getirilmiştir. Yapılan çalışmalar neticesinde okullarda zorbalık olaylarında yüzde 17 oranında azalma görülmüştür (Eslea & Smith, 2000). Birçok zorbalık mücadelesindeki temel unsur sıfır tolerans politikasıdır. Bu politika okulun zorbalığa tahammül etmeye istekli olup olmadığı hakkında bilgi verir. Dolayısıyla zorbalığa kesinlikle müsamaha gösterilmemeli ancak sadece bununla da yetinilmemeli saygı ve tanıma kültürü inşa edilmelidir (Smokowski & Kopasz, 2005).

Dünyadaki tüm zorbalığı önleme programlarının etkililiğinin incelendiği meta-analiz çalışmasında 30 program incelenmiş ve genel olarak müdahale programlarının zorbalık ve mağduriyetin müdahale okullarında % 20 ile % 23 arasında azaltmada etkili olduğunu açıklamışlardır (Olweus, 2013). Zorbalığı önleme müdahalelerin başarısı uygulanan okulun ihtiyaçlarına uygun program ve stratejilerin seçimine bağlıdır. Öncelikle programın veya stratejilerin deneysel desteği olmalı ve öğrenciler için gelişimsel açıdan uygun anlamlı ve eğlenceli ve kültürel hassasiyete sahip eğitimsel ve düşük maliyetli olarak gerçekleştirilmelidir (Whitted & Dupper, 2005). Dünya çapında son yıllarda okul zorbalığı ile ilgili araştırma ve eylemler artmış zorbalık karşıtı politikalar desteklenerek çeşitli projeler ortaya çıkmıştır. Zorbalığı azaltmak için tam okul yaklaşımı, sınıf iklimi, akran destek sistemi, okul mahkemeleri, oyun alanlarını iyileştirilmesi, müfredat farkındalık çalışmaları, girişkenlik eğitimi, topluluk

konferansları ve sistematik büyük ölçekli değerlendirme çalışmaları gibi temele alınan çeşitli yaklaşım ve uygulamalar zorbalık karşıtı programların içeriğinde yer almaktadır (Smith, Ananiadou & Cowie, 2003). Zorbalık karşıtı müdahalelerin birçoğu öğrencilerin kurbanlara yönelik kaygılarını artırma, zorbalık olaylarına tepki vermek için sınıf kurallarının konulması, öğrencilerin olaylara müdahale becerisinin geliştirilmesi ve akran arabuluculuk faaliyetleri sağlayarak davranışsal belirleyicileri geliştirmeye dayanır (Stevens et al., 2000). Zorbalık müdahaleleri erken dönemde okulun ilk yıllarında uygulanıldığında ilerleyen dönemlere göre daha etkili olmaktadır (Lodge & Frydenberg, 2005). İlk yıllarda uygulandıktan sonra da her sınıf seviyesinde gelişim düzeyine göre değişerek desteklemeye devam edilmelidir (O'connell et al., 1999). Zorbalık karşıtı müdahalelerin çocukların sosyal davranışsal gelişimlerinin yaşla ilgili olmasından dolayı programların etkili olabilmesi için çocuğun gelişim evresine uyarlanması gereklidir. Zorbalıkla ilgili mücadele sadece zorbalığın yanlış olduğuna dair bir broşür vermek yerine ki çocuk bunu ikinci defa okumayacaktır çocuğun ilgi ve dikkatini çekebilecek küçük veya büyük grup tartışmaları, yazma rol yapma resim etkinlikleri ve kitap yorumlama gibi kişisel anlamlara ve gerçek yaşama uygulanabilir olmalıdır (Lentine, 2018). Zorbalık müdahalelerin başarılı olabilmesi için genel yönleri ile hangi tür zorbalık türleriyle çalışılacağını belirlemek önemlidir. Kurban pasif itaatkâr ise benlik saygısı, özgüven ve atılganlık çalışmaları, kışkırtıcı ise sosyal beceri eğitimi gerekli olacaktır. Zorbalar aynı şekilde pasif ise gerçekleştirilecek müdahale yeni sağlıklı ilişki kurma ve özgüven oluşturma, zorbalar çoğunlukla karşılaşılacak aktif saldırganlık gösteriyorsa sağlam kuralların, beklentilerin, sonuçların ve otoritenin hatırlatılması gereklidir (Carney & Merrell, 2001). Oluşturulan politikalara rehberlik sağlaması için daha fazla araştırma yapılmalı, davranışçı ve sosyal bilimciler ve alanda çalışan profesyoneller arasında ortak girişim oluşturulursa teori, veri ve programlar etkili programı şekillenmesine katkıda bulunabilir (Pellegrini, 1998).

Okulda zorbalıkla mücadele etmek uzun süreli bir gayret gerektirir. Genellikle eğitimciler ilk yılda politikalar izlemek geliştirme ve değerlendirme süreçleriyle ilgilenirler bu dönem hazırlık aşamasıdır. Yeterli bir hazırlıkla ikinci yılda müdahale edilerek önemli olumlu sonuçlar gözlenebilmektedir dolayısıyla zorbalık mücadelesi en az iki yıl gerektiren uzun süreli bir durumdur (Ma et al., 2001).

2.1.9. Önleme Yaklaşımları ve Programları

Okullarda zorbalığa karşı mücadeleler artık eğitim otoriteleri tarafından ABD, Norveç, İngiltere, Almanya, İspanya, Avustralya, İrlanda gibi birçok ülkede yüksek öncelikli bir konu olarak ele alınmaya başlanmıştır (Lodge & Frydenberg, 2005). Zorbalık önleme programlarından elde edilen raporlar olumlu değişiklikler bildiren, daha az olumlu değişiklikler bildiren ve hatta olumsuz değişiklik bildiren çalışmalarla tutarsız karışık bulgular göstermektedir (Salmivalli, Kaukiainen, & Voeten, 2005). Ancak yine de en başarılı önleme programları bireysel çocuğa odaklanmanın yerine okul kültürü ve iklimin de geliştirmeye çalışan tam kapsamlı yaklaşımlardır (Whitted & Dupper, 2005). Çünkü zorbalık davranışları sadece zorba ve kurban ilişkilerinin ötesinde daha geniş bir bağlam içerisinde gömülüdür (Rahey & Craig, 2002). Bu bölümde ortaya konulan ve birçok ülkede uygulanan önleme programları ve yaklaşımları ele alınmıştır.

2.1.9.1. Tam Okul Yaklaşımı (Whole School Policy)

Tam okul yaklaşımı, zorbalık davranışlarıyla ilgili olarak okulun amaçları ve stratejileri etkili bir şekilde uygulanmasını, izlenmesini, devamlılığını ve gözden geçirilmesini sağlamak için tüm okul üyelerinin demokratik katılımıyla tasarlandığı yazılı strateji belgesidir (Smith, Ananiadou & Cowie, 2003).

Tam okul yaklaşımı zorbalığın sistematik bir problem olduğunu tüm okul topluluğu paydaşlarının rollerini geliştirme ve uygulama konusunda ortak taahhüt ve sorumluklarını (Rigby & Bagshaw, 2003) ifade ederek zorbalığın tanımı, önleme ve müdahale için okul müdürü, ebeveyn konseyi temsilcileri, öğretmenler, diğer okul personeli ve öğrencilerden oluşan yönlendirme konseyi okul politikasını geliştirir ve uygulanmasını sağlar (Pepler & Craig, 2000; Smith et al., 2004). Bu şekilde kapsayıcı ve eş güdümlü bir yaklaşımın, zorbalıkla mücadele edebilmek için okul paydaşlarının daha az ögesini içeren sadece öğretmenleri veya sadece öğrencileri içeren veya yalnızca saldırılara odaklanan yaklaşımlardan daha etkili olabileceğine inanılmaktadır (Batsche & Knoff, 1994; Rigby & Bagshaw, 2003). Tam okul yaklaşımı bireysel çocuğa ulaşmaktan fazlasını yaparak okuldaki zorbalık politikalarını geliştirme, müfredat değişikliklerini uygulama, okul ortamını ve iklimini iyileştirme, çatışma çözme, akran danışmanlığı ve atılganlık eğitimiyle okul topluluğunu güçlendirme gereğinin önemini

vurgulamaktadır (Banks, 1997; Whitted & Dupper, 2005). Çünkü sağlıklı olmayan okul iklimi sadece coğrafyanın veya ekonominin sonucu değil, okul personeli ve yönetiminin isteksiz veya bilinçsiz planlamanın sonucudur. Dolayısıyla okul iklimini değerlendirmek ve reform etmek zorbalık karşıtı bir ortam hazırlamak için herkesin sorumluluk alması gerekecektir (Weddle, 2004).

Tam okul yaklaşımında müdahale süreci kriz yönetimi, müdahale stratejileri ve önleyici yanıtlar olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Kriz yönetiminde, zorbalığın kabul edilemez bir davranış olduğu açıkça ifade edilir ve zorbalığı, kurbanlar üzerindeki baskıyı azaltmak için cezalar da kullanılabilir. İkinci aşama müdahale stratejileri, çocuklara gerekli akran desteği sağlamak, okullarda görülmeyen alan bırakmamak ve oyun alanlarının daha yapıcı şekilde düzenlemeyi içerir. Önleyici yanıtlar ise kısa, orta ve uzun vadeli zorbalık karşıtı çok boyutlu ve geniş kapsamlı önleme egzersizlerini içermektedir (Carney & Merrell, 2001).

Tam okul yaklaşımının vazgeçilmez unsuru okul personeli ile öğrenciler arasındaki işbirliğidir ancak bazı açılardan çoğu öğretmen ve öğrenci zorbalığa karşı tutum gösterse de tutumlarda benzerlik yeterli olmayabilir ve bu yüzden tarafların birlikte çalışmaya hazır olup olmadığı değerlendirilmelidir (Rigby & Bagshaw, 2003). Okul personeli ve aile işbirliği teşvik edilerek yetişkinlere zorbalığın nasıl anlaşılacağı ve müdahale edilmesi gerektiği açıklanır. Aynı şekilde öğrencilere de saldırganlığın yanlış bir davranış olduğu bu durumlarla karşı kaşıya kaldığında nasıl müdahale etmesi gerektiği özel tasarlanmış müfredatla öğretildi ve zorbalığın sonuçları açıkça ifade edilip tutarlı biçimde uygulanır (Card & Hodges, 2008).

Tam okul yaklaşımında programlar zaman kısıtlaması nedeniyle genellikle eksik, yetersiz ve düzensiz uygulanmamalı tasarlandıkları gibi yapılmalıdır. Programda yapılacak değişiklikler genellikle müdahalenin etkinliğini sulandırır ve iyileşme sağlanamaz (Whitted & Dupper, 2005).

Tam okul yaklaşımında zorbalığın azaltılması ve önlenmesi için gerçekleştirilecek durumlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Zorbalık hakkında farkındalık artırılmalı, mevcut yanlış inanışlar ortadan kaldırılmalı ve gerçekler ortaya konulmalıdır (Pepler & Craig, 2000).
2. Saldırgan davranışlarla ilgili mücadele tavrı kesin bir şekilde ortaya konulmalı, çocukların işbirlikleri teşvik edilmeli ve büyümenin bir parçası olduğu inancı atılarak

- denetlemeler sıklaştırılmalı tolere edilmemelidir (Whitted & Dupper, 2005).
3. Okul çapında zorbalık değerlendirmesi yapılarak zorbalık davranışlarının sıklığı, türleri zorba ve kurbanların kişilik özellikleri ve tüm öğrencilerin zorbalık konusundaki algıları ortaya konulmalıdır (Carney & Merrell, 2001).
 4. Okul içerisindeki tüm ilişkiler hakkında öğrenci- öğrenci, öğretmen- öğrenci gibi olumlu ve olumsuz davranış kuralları öğrencilerin katılımıyla belirlenmeli öğrencilerin hangi davranışları yapıp yapmamaları gerektiğini açıkça bilmelidir (Smith et al., 2004).
 5. Kurbanlar ve zorbalar için sosyal becerileri geliştirmek ve saldırgan davranışları değiştirmek amacıyla destek sistemi kurulup danışmanlık hizmeti sağlanmalıdır.
 6. Tüm okul paydaşları ve anne- babaların müdahale süreçlerine aktif katılım göstermeleri ve sürekli eğitimleri sağlanmalıdır.
 7. Saldırgan bireylere özel zorbalığı azaltacak olumlu davranışları artıracak sosyal beceri eğitimi, davranış yönetimi, çatışma çözümü ve öz kontrol gibi stratejiler uygulanmalıdır.
 8. Gerekli zaman ve kaynaklar oluşturulmalı, tutarlı müdahale yapılmalı ve yapılan müdahalenin sonuçları ve etkililiği düzenli olarak tüm paydaşlara bildirilmelidir (Batsche & Knoff, 1994).

2.1.9.2. Olweus’ un Zorbalıkla Mücadele Programı (Olweus Anti-Bullying Program)

Okullarda zorbalık müdahaleleri üzerine ilk geniş ölçekli yayınlanmış araştırma 1970’ lerde Norveçli araştırmacı Dan Olweus’ un oldukça yaygın olan önleyici programı olmuştur (Smith et al., 2004). Tam okul yaklaşımını temel alan bu program hala çağdaş müdahale modelleri ve programları üzerine büyük etkiye sahiptir ve daha sonraki yıllarda geliştirilen program çalışmalarının çoğu için ilk örnek olarak görev yapmıştır (Merrell et al., 2008).

Zorbalık karşıtı programın temel amacı ilkökul ve ortaokul (9. sınıfları da dahil eder) çocukları arasında görülen zorbalık davranışlarının azaltılması, önlenmesi ve akran ilişkilerini geliştirmektir (Olweus, Limber, & Mihalic, 1999). Program, yetişkinlerin evdeki veya okuldaki sıcak ve olumlu ilgi göstermesi, kabul edilmeyen davranışlara katı sınırlar koyulması, olumsuz davranışlar görüldüğünde veya kurallar ihlal edildiğinde tutarlı ve fiziksel olmayan sonuçlar kullanılması ve yetkililerin hem

otorite hem de olumlu rol model olması gibi dört temel ilkeye dayanmaktadır (Lentine, 2018; Olweus & Limber, 2010).

Programın tanıtılması ve uygulanmasından büyük oranda okul personeli sorumlu olmakla birlikte öncelikli amaçları akran ilişkilerini geliştirmek ve okul iklimini iyileştirmektir (Olweus et al., 1999). Yetişkinlerin öğrencilerin yaşantılarında yer alması ve davranış üzerindeki net sınırlar uygunsuz davranışlarla tutarlı sonuçların birleşiminin, öğrencilerin akademik ve sosyal yönlerinin izlenmesi ve gözetimi okuldaki yetişkinlerle daha iyi sağlanmaktadır (Sanders & Phye, 2004).

Olweus okul, sınıf ve bireysel düzeylerde müdahaleleri içeren çok aşamalı, kapsamlı bütün bir yaklaşımdan bahseder (Whitted & Dupper, 2005). Okul düzeyindeki bileşenler öğrencilerin, ebeveynlerin ve tüm okulun aktif katılımını sağlayarak zorbalık problemlerinin farkındalığını anket gibi araçlarla artırmak ve sorunun büyüklüğünü ortaya koymak, tüm üyelerle paylaşmak bu sayede müdahale bileşenlerinin yerine getirmek için ölçüt olarak kullanılmaktadır (Banks, 1997). Sorunun niteliği hakkında daha fazla farkındalık, neredeyse bütün zorbalıkların durdurulduğu bir kültür oluşturma, artan izleme, sistematik ve tutarlı yanıtlar verilir (Feinberg, 2003; Juvonen & Graham, 2014). Okul programının desteklenmesi için okul- topluluk ortakları geliştirilerek uygulamaların ve mesajların yayılması sağlanır. Zorbalık problemlerini tartışmak gerçeklerini, doğasını ve yaygınlığını bildirmek amacıyla bir okul konferans günü planlanır (Smith et al., 2004). Mola dönemlerinde öğrencilerin daha etkili ve hassas denetim mekanizması kurulması sağlanır. Programın uygulanma takibi ve her yönüyle koordine etmek için öğrencileri, ebeveynleri, öğretmenleri, yöneticileri ve diğer okul personeli içeren Zorbalık Önleme Koordinasyon Komitesi oluşturulur (Olweus et al., 1999; Weddle, 2004). Okul çapında bir başlama etkinliği yapılarak program başlatılır (Olweus & Limber, 2010).

Sınıf düzeyinde bileşenler, öğrencilerle birlikte haftalık düzenli sınıf toplantıları düzenlenerek sınıf kurallarının oluşturulmasını ve bu kuralların uygulanmasını sağlamayı kapsamaktadır (Whitted & Dupper, 2005). Ayrıca öğrencilerin bilgiyi ve empati kurmayı eleştirel düşünme becerilerini artırmak, olumlu sosyal kuralları benimsemelerini ve davranış göstermeleri teşvik etmeyi içerir (Olweus et al., 1999). Düzenli sınıf toplantıları içeriğini öğrencilerin daha aktif katılım göstermeleri açısından ebeveynlerle paylaşılır (Smith et al., 2004).

Bireysel düzeydeki bileşenler, zorba ve kurban olarak belirtilen çocuklarla ve onların ebeveynleriyle yapılan ciddi müdahalelerdir (Olweus & Limber, 2010). Bireysel olarak danışmanlık ve müdahale planlarının geliştirilmesi bireysel düzeydeki bileşenler arasında yer alır (Carney & Merrell, 2001). Öğrenciler arasındaki sosyal yalıtımı azaltmak ve akran ilişkilerini geliştirmek için işbirlikli öğrenme etkinlikleri bu bileşen içinde yer alır (Ma et al., 2001).

Tablo 1.

Olweus Zorbalıkla Mücadele Programı Genel Bakış

Genel Önkoşullar
##Yetişkinlere yönelik farkındalık ve katılım
Okul düzeyinde önlemler
##Anket araştırması
##Okul konferans günü
##Mola sırasında daha iyi denetim
##Koordinasyon grubunun oluşturulması
##Toplantı personel- ebeveynler
Sınıf Düzeyindeki Önlemler
##Zorbalığa karşı sınıf kuralları
##Düzenli sınıf toplantılar
Bireysel düzeydeki Önlemler
##Zorba ve kurbanlarla ciddi görüşmeler
##İlgili öğrencilerin velileriyle ciddi görüşmeler
##Bireysel planların oluşturulması
Kaynak: Olweus, 1994 Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program

Olweus' un programı öğretmenlerin değişebilmesi, öğrencilerin geri dönmesi veya yeni kayıt ebeveynlerin de bu durumda değişmesi her yıl yenilen bir çaba gerektirmektedir (Sampson, 2009). Bildiren sonuçlarda etkili sonuçların ikinci yılda edildiği ve zorbalık olaylarının görülme sıklığında yaklaşık % 50 gibi bir oranda gerçekleştiği ifade edilmiştir (Feinberg, 2003). Program sonucunda genel olarak 8 ile 20 aylık izleme sonucunda sınıfın sosyal ikliminde ve olumlu okul tutumunda belirgin iyileşme bildirilmiştir (Olweus, 2005). Program bariz biçimde zorbalık hedefli olsa da aynı zamanda antisosyal davranışlarda kavga, hırsızlık, vandalizm ve sarhoşluk gibi net

azalmalar açıkça bildirilmiştir (Carney & Merrell, 2001; Sanders & Phye, 2004). Bu programın Norveç’ teki başarısı farklı ülkelerin hem Avrupa hem Amerika’ da benzer okul çapında programlar uygulamak için teşvik etmiştir (Juvonen & Graham, 2014). Programın kopyaları Amerika’ da Southeastern, İngiltere’ de Sheffield, Almanya’ da State of Schleswig- Holstein adlarıyla birçok ülkede uygulanmıştır (Olweus et al., 1999). Programın kopyaları da zorbalıkta anlamlı azalmalar bildirmiştir (Smokowski & Kopasz, 2005). Örneğin Sheffield projesinde genel olarak zorbalık olayları oranları ilkokullarda %14 ortaokullarda %7 oranında azalmıştır (Salmivalli et al., 2005; Smith, 1997).

2.1.9.3. Drama Temelli Program (Bullybusters)

Beale ve Scott (2001) tarafından ortaya konulan drama programı öğrencilerin zorba davranışlara karşı bir tutuma sahip olmalarını sağlamak için drama yöntemini kullanır. Okul danışmanlığı ve drama bölümleri tarafından psiko eğitimsel bir programa duyulan ihtiyaç doğrultusunda geliştirilen bu yaklaşım drama yoluyla zorbalığın olumsuz etkilerini, olumsuz etkilerinin üstesinden gelebileceklerini ve ortaya çıkacak sonuçları hakkında bilgilendirir (Newman-Carlson & Horne, 2004).

İlkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlanan bu programda ilk olarak öğrencilerin ve öğretmenlerin zorbalık algılarıyla ilgili anketler düzenlenmiş daha sonra zorbalıkla başa çıkabilmeyi öğretmek için bir oyun yazılmıştır (Milsom & Gallo, 2006). Öğrencilerin okullardaki yaygın zorbalık olayları hakkında kısa skeçler yapması sağlanır ve konuyla ilgili tartışma yapılır. Bu yöntemin etkililiği için yapılacak olan skeçler yerel olarak geliştirilmeli, çalışma süresi yarım saati geçmemeli tartışmaya da süre ayrılacağı için, sahne sınırlı ekstra kostüm kullanılmamalı ve küçük ölçekli olaylar ya da video kaydı kullanılmalıdır. Tartışma bölümüne geçildiğinde odak oyunculuk becerilerinden ziyade konulara yoğunlaşılmalı, grup tartışması ve problem çözme konusunda uzman bir tartışma lideri olmalı ve konunun farklı yönlerine çekilmesine engel olunmalıdır (Beale & Scott, 2001). Tartışmalardan sonra öğrencilerden sınıf kuralları yazmaları istenilir ve birilerinin duygularını incitecek şeyler söylememek veya yapmamak, zorbalık belirtileri karşısında dikkatli olmak ve karşılaşıldığında harekete geçmek, zorbalığa tanık olduğunda öğretmene ya da yetiştikine söylemek maddelerini yapacaklarını belirten kâğıda imza attırılır. Tüm paydaşları sürece dâhil etmek amacıyla daha sonra okul müdürü, okulun zorbalığa karşı sıfır tolerans politikasına sahip

olduğunu ifade eder ve öğrencilerden zorbalığı azaltmak için olumlu adımlar atmalarını sözünü vermelerini ister (Beale & Scott, 2001). Öğretmenlerden de her bireyin farklılıklarıyla var olduğunu sınıflarda tartışarak bir kabul ve aidiyet duygusu hissetmelerini sağlamalarını istemiştir. Ebeveynleri de sürece dâhil etmek için haber bültenleri aracılığıyla çocuklarına zorbalıkla başa çıkmalarına yardım edecek adımlar hakkında bilgilendirme çalışmaları düzenlendi. Bu program resmi olarak değerlendirilmemekle birlikte yöneticiler zorbalık olaylarında % 20 gibi bir azalma olduğunu ve öğretmenler öğrencilerin zorbalık sorunlarını bildirmeye daha istekli olduklarını ifade etmişlerdir (Smokowski & Kopasz, 2005).

Drama ile bireyler zorbalık olaylarına net bir tanımlama sağlarken tartışmayla da kişisel fikirlerini belirginleştirme ve zorbalıkla başa çıkmanın farklı yöntemlerini değerlendirme fırsatı sunar. Drama yoluyla öğrenciler aktörler olarak daha bilinçli öğrenmelerine ve olumlu tutum davranışları modellemelerine olanak sağlamaktadır. Ayrıca ebeveynlerin de sürece katılması daha olumlu okul öğrenim ortamının oluşmasına katkı sağlamıştır (Beale & Scott, 2001).

2.1.9.4. Zorbalığı Bırak Programı (The Quit It Program)

Güvenli okul ortamı sağlamak ve sürdürmek için okul çapında beş yaşından sekiz yaşına kadar olan çocuklar için geliştirilen erken müdahale programıdır. Sınıf öğretmenin güncel problemleri iyileştirmek ve gerçekleşebilecek zorbalıkları önlemek için ne yapabileceğine odaklanır. Öğrencilere ardışık düzenlenmiş kurallarımızı oluşturmak (sınıf içindeki roller ve kurallar belirlenir), alay ve zorbalığa uğramak (zorbalık hakkında konuşulur nedir nasıl hissedilir nerede gerçekleşir) ve cesaretimizi keşfetmek (cesareti artıracak desteklemeler yapılır) olarak üç tema oluşturulmuş ve her tema öğretmene rehberlik etmek üzere tasarlanmış birkaç bileşen içerir. Her tema zorbalık olaylarını içerecek şekilde planlanır ve çeşitli etkinliklerle rol yapma, kuklalar vb. problem çözme alıştırmalarıyla çocukların zor durumlarla başa çıkmasını öğrenir. Veli katılımını sağlamak için her tema sonunda ebeveynlere mektup yollanır ve sınıf içindeki tartışmaların evde de devam ettirilmesi için öneriler sunulur. Ayrıca bu etkinlikler yazma, matematik, sosyal bilgiler ve fiziksel aktiviteler gibi birçok beceriyi geliştirmeyi desteklemek için tasarlanmıştır (Carney & Merrell, 2001).

2.1.9.5. Zorbalığı Önleme İlkokul Programı (Elementary School Model)

Orpinas, Staniszewski ve Horne, (2003) ilkokul çocukları için geliştirdikleri modelde zorbalık ve saldırganlığı azaltmak için tüm eğitim topluluğunun sorumluluk alması gerektiğini etkili programların okula özgü geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Program her sınıf seviyesinden öğretmenlerden, profesyonellerden, okul yöneticilerinden ebeveynlerden, okul danışmanlarından, okul temsilcisinden oluşan bir komitenin kurulmasıyla ve bu komite aylık olarak toplanarak okul iklimi, karakter eğitimi ve yalanı önlemeyi ele alacak kapsamlı bir eylem planının geliştirilmesiyle başlar. Yerel bir üniversiteden gelen eğitim uzmanları okulda geliştirdikleri anketi uygulayarak sorunun büyüklüğünü ve detaylarını ortaya koyarlar ve öğretmen öğrencilerin farkındalığını artırır. Okul personeli pozitif ortamlar oluşturmak için olumlu kurallarla değerlerin geliştirilmesini sağladı. Rehberlik derslerinde öğrencilerle odak gruplar oluşturularak birbirlerine olumlu davranışlar göstermeleri pekiştirildi. Öğretmenlere zorbalık ve saldırganlıkla ilgili eğitim programı verildi ve öğrencilere aktarmaları istendi (Milsom & Gallo, 2006). Programın sonucunda saldırganlık davranışlarında ve mağduriyette genel bir azalma olduğu öğretmenleri programa güçlü bağlılığı programın başarısını artırdığını bildirilmiştir. Programın belirli bir okulun ihtiyacını karşılayacak şekilde geliştirilmesi diğer okullara uygulama için sürecin daha faydalı olacağını aktarmışlardır (Orpinas et al., 2003)

2.1.9.6. Akran Destek Yaklaşımı

Akran destek yaklaşımı, zorbalığı karşı olan sevmeyen öğrencilerin çoğunun davranışlarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım sınıf içinde işbirlikli grup çalışmaları, sınıfın öfke kavga ve zorbalık gibi ilişki problemlerini tartıştığı çember zamanı, savunmasız öğrenciye akranlarında oluşan destek ekibi sağlayan arkadaş ekibi, bir öğrencinin arkadaş olmak için görevlendirildiği arkadaşlık, öğrencilerin birlikte anti zorbalık aktiviteleri planlayan akran komitesini seçtiği okul zamanı, tarafsız üçüncü kişilerin arabuluculuk yapması ve aktif dinleme danışmanlık gibi yöntemler kullanarak problemlerin üstesinden gelmeye çalışır (Smith, Ananiadou & Cowie, 2003).

Akran destek yaklaşımında ilk olarak kurbanlarla kendini güvende hissetmesini sağlayarak çoğunlukla okulda veya evde görüşülür olay ile ilgili zorbalık seyirciler ve kurbanın yanında istediği destekleyici veya destekleyici olmayan ama arkadaş olmak

istediği kişilerin isimleri kurbanı suçlamayacak biçimde elde edilmeye çalışılır. Bu elde edilen isimlerden 6-8 öğrenciyle akran destek grubu oluşturulur ve bu isimler neden seçildiklerini bilmezler. Sonra gruba okulda X öğrencinin mutsuz olduğu yardım edebilecekleri için seçildikleri söylenir. X öğrencinin okulda çok mutsuz olduğu onların da olup olmadıkları sorularak empati kurmalarının artırılması sağlanır. Bu konuşmalar yapılırken gizlilik ihlal edilmez yargısız atmosfer sürdürülür kimsenin okulda mutsuz olmaması gerektiği ifade edilir ve grup üyelerinin aydınlatıcı bilgileri gönüllü olarak alabilirler. Bu aşamadan sonra gruptan X' in durumunu daha iyi hale getirebilmek için neler yapılabileceğine dair önerilerde bulunmaları istenir. Bu noktada sorumluluk gruba aktararak bir hafta içinde yapmayı başardıkları önerileri raporlamaları istenir. Daha sonra destek grubu bir araya gelerek durumun nasıl olduğu sorulur ve genelde kurban için iyi hissediyor gibi ifadeler kullanırlar. Son olarak guruba devam edip etmek istemedikleri sorulur ve bir fotoğraf, sertifika veya mektup verilebilir bağlılık duygusu artırılarak etkinlik tamamlanır (Young, 1998).

2.1.9.7. Sıfır Tolerans Yaklaşımı

Sıfır tolerans yaklaşımı, kuralların ihlal edilmesine sıkı bir sorumluk yükleyen hafifletici koşulları ve bireysel eylemleri göz ardı ederek kesin ve cezalandırma tekdüzeliğine sahip bir yaklaşımdır. İlk bakışta zorbalık davranışlarına karşı tepki göstermesi bakımdan makul görünse de öğrencilere verilen cezalarda orantılılık ve rasyonalitenin olmaması daha kötü sorunlara sebebiyet verebilmektedir. Çünkü bir suçun ne ile ilgili olduğunun veya neyin bir kural ihlali olduğunun ayrımının iyi yapılmaması sıfır tolerans yaklaşımını baltalayan özellikleridir. Kural ihlallerine getirilen okuldan uzaklaştırma gibi caydırıcı cezalar daha olumsuz saldırganlık davranışlarını tetikleyebilir ve bireyin toplumdan soyutlamasına sebebiyet verebilir (Weddle, 2004).

2.1.9.8. İnsan Hakları Yaklaşımı

İnsan hakları yaklaşımı, tüm insanların basit olarak kendi insanlık statülerinin getirdiği vazgeçilmez haklarının olduğunu ve örgütlerin başta okullar olmak üzere bu hakların standartlarını koruma sorumluluğunun olduğu varsayımına dayanmaktadır. Uluslar arası sözleşmeler, anlaşmalar ve beyanlarda da bildirildiği üzere bir çocuğun kendini okulda güven içerisinde hissetmesi ve baskıdan kurtulması temel bir demokratik

insan hakkıdır. Bu yaklaşım doğası ve özü gereği merkezine çocuğu alır ve çocukların her türlü mağduriyetine odaklanır. Okul temelli zorbalık önleme programlarının etkililiğini ve devamlılığını artıran bir yaklaşımdır.

Zorbalığı önlemek ve mücadele etmek için üç temel strateji ortaya koyan insan hakları yaklaşımı zorbalığın doğasını açık ve net bir şekilde tanımlamanın, okul temelli koordinasyon ve yönetim komitesi oluşturmanın ve sürdürmenin, tüm önemli paydaşlardan program içeriğinin ve etkinliklerinin hazırlanmasına, seçilmesine rehberlik etmenin gerekliliğini vurgular. Okulların, her türlü zorbalığı insan hakları ihlali olarak ele alması gerektiğini ve bu ihlalleri önleyecek programların temel normların oluşturulması konusunda büyük sorumluluğu olduğunu ifade eder. İnsan hakları yaklaşımı zorbalık önleme programlarının geliştirilmesi ve sürdürülmesi için güdüleyici bir farkındalık sağlaması bakımından önemlidir (Greene, 2006).

2.1.9.9. Diğer Önleme Programları

Bunların dışında zorbalık davranışlarının azaltılması ve önlenmesi için ortaya konulmuş farklı zorbalık programları da bulunmaktadır. Flannery (2003) ve arkadaşları öğrencilerin sosyal yeterliliklerini geliştirmek ve saldırgan davranışları azaltmaya yönelik basit normları ve faaliyetleri öğretmek okul iklimini değiştirmeye çalışan “*PeaceBuilders*” adlı ilkökul temelli bir şiddet önleme programı ortaya koymuşlardır. Garrity, Jens, Porter, Sager ve Short-Camilli (1997) zorbalıkla mücadele etmek amacıyla “*Bully-Proofing Your Middle School*” adlı yetişkinlerin ve çocukların zorbalık davranışına karşı savunuculuklarının artırıldığı ve güvenli ortamları teşvik ederek zorbalık davranışlarına karşı çocukların müdahale becerileri geliştirmelerini sağlayan bir program ortaya koymuşlardır. Manchester Eğitim Enstitüsü’nden araştırmacıların oluşturduğu bir ekibin ilkökuldaki çocukların davranışlarını yönetmelerine, duygularını anlamalarına ve başkalarıyla iyi geçinmelerine yardımcı olmaya çalışan alternatif düşünme stratejilerini destekleyen okul temelli bir sosyal duygusal öğrenme müfredatı olan “*Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)*” adlı programı geliştirmişlerdir (“PATHS – Promoting Alternative THinking Strategies,” 2015). Ayrıca 1985 yılında Amerika’da Morningside Center ve New York City Department of Education tarafından anaokulundan sekizinci sınıfa kadar olan öğrencilerin barışçıl beceriler geliştirerek, çatışma çözümü ve farklı kültürlerle anlaşmış olumlu okul iklimi oluşturmak üzere hazırlanmış “*The Resolving Conflict Creatively Program (RCCP)*”

tüm öğrencilere odaklanmış okul temelli bir programdır (DeJong, 1993). Çocukları geliştirmeye teşvik etmek ayrıca sosyal, duygusal ve davranışsal sorunların azaltılması amacıyla başarılı öğrenme ortamları oluşturan 1986 yılında eğitim profesyonellerine, ebeveynlere ve daha geniş topluluğa ulaşan “*Second Step*” adlı program da zorbalıkla mücadele etmek için başta Kanada ve ABD olmak üzere birçok ülkede uygulanmış şiddet karşıtı bir programdır (Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000).

2.1.10. Zorbalığa İlişkin Yanlış İnanışlar

Zorbalık davranışlarıyla ilgili tüm önleme programları incelendiğinde hemen hepsinde ilk adım olarak zorbalıkla ilgili farkındalığı artırmak ve yanlış inanışları ortadan kaldırmak olduğu görülür. Çünkü zorbalık davranışlarıyla ilgili yanlış inanışları ve düşünceleri ortadan kaldırmadıkça zorbalıkla etkili mücadele etmek zorlaşacaktır (Pişkin, 2006). Zorbalıkla ilgili yaygın inanç zorbalığın kalabalık ve büyük okullarda veya sınıflarda gerçekleştiğidir. Ancak yapılan birçok çalışmada zorbalığın okul sınıf büyüklüğüyle anlamlı bir ilişkisi olmadığını her okulda görülebileceğini göstermiştir (Olweus, 1994). Bu konuda farklı bir inanış kendi okullarında zorbalık davranışlarının olmadığını ifade eden yetkili kişilerdir. Aksine okul türü fark etmeksizin birçok okulda zorbalık davranışının görüldüğü kanıtlanmıştır (Marini et al., 1999). Zorbalık davranışlarıyla düşük akademik başarı arasında orta derecede anlamlı ilişki olmasına rağmen saldırgan davranışların okuldaki başarısız notların ve başarısızlığın bir sonucu olarak düşünmek de yaygın yanlış inanışlardandır (Olweus et al., 1999).

Zorbalığa maruz kalmanın çocukların karakter oluşturmaya sağladığını düşünülen yanlış bir inanış vardır. Bu görüşün aksine bireylerin savunmasızlıkları artmış ve daha fazla zorbalık riskiyle karşı karşıya kalmıştır (Campbell, 2005; Sanders & Phye, 2004). Hayatının herhangi bir noktasında bireyler mutlaka zorbalıkla karşı karşıya kalabilir ve herkesin zorbalık yaşayarak olgunlaştığını karakter oluşturduğunu düşünmek gibi bir hata ciddi sorunlara yol açar (Marini et al., 1999). Yine gelişimin bir parçası olarak çocuklar arasında bu tür saldırganlıkların normal ve gelip geçici olduğunu düşünmek gibi bir hataya düşülebilmektedir (Smith et al., 2004).

Öğretmenlerin okullarda zorbalık davranışlarıyla ilgili olarak çoğunlukla yaşanan mağduriyetleri görmezden gelmeleri, zorbalığın sonuçlarının zararsız olduğu ve bazı çocukların kaba olabileceği gibi ihmal edici davranışları da zorbalıkla ilgili ciddi

sorunlara yol açabilecek mitlerdir (Duy, 2013). Genel olarak zorbalık davranışlarının dışsal sapmalardan kaynaklanan gözlük takma şişmanlık sıra dışı lehçe gibi farklı fiziksel özelliklerden kaynaklandığını düşünen geniş bir kitle mevcuttur. Yapılan farklı çalışmalarda dışsal etkenlerin zorbalık davranışlarıyla ilişkili olduğu bilinse de kesin olarak altında yatan sebebin bu olduğunu düşünmek doğru olmayacaktır (Olweus, 1994).

Bunların dışında sözlü saldırılar zorbalık sayılmaz, sadece erkekler zorbalık yapar, başkalarını kızdırmak eğlenceli olabilir, zorbalık yapıldığında yetişkinlere bildirmek ispiyonculuktur, bazı öğrenciler zorbalığı hak ederler, zorbalık davranışlarını çözmede kendi başına hareket etmeli gibi farklı yaygın yanlış görüşler bulunmaktadır. Zorbalıkla etkili bir şekilde mücadele etmek sadece stratejilerle gerçekleştirilebilecek bir durum değildir aynı zamanda yanlış algı ve inançların da düzeltilmesi gerekir çünkü yanlış davranışları düzeltmek yanlış inanışları düzeltmenin ön koşuludur (Pişkin, 2006).

2.2.Arkadaşlık

Arkadaşlığın özü belirleyici özellikleri, psikologlar, filozoflar, antropologlar ve sosyologlar tarafından çağlar boyunca felsefi tartışmanın konusu olmuştur (Amichai-Hamburger et al., 2013). Sosyal bütünleşmenin bir göstergesi hem fiziksel hem zihinsel sağlığın bir gereği ve mutluluk kaynağı olarak görülen arkadaşlık, Eski Yunan tarihinden günümüze kadar 2500 yıldır farklı disiplinlerin ilgisini çekmiştir. Farklı toplumlarda ve kültürlerde arkadaşlığın tanımlandığı, anlaşıldığı, düzenlendiği ve deneyimlendiği birçok farklı yolu keşfetmeye ve farklı anlamdaki toplumları ve kültürleri içine alan anlamını, rolünü ve önemini analiz etmeyi amaçlamışlardır (Caine, 2014).

Klasik Atina dünyasında, arkadaşlık karmaşık bir konuydu ve toplumsal felsefesini, etik taleplerini ve ahlaki temellerini ortaya koymak zordu. “Arkadaşlık” kelimesi bu dönemde “*philos*” ya da “*philo*” olarak tercüme edilmiştir fakat o dönemin filozofları bugün genellikle arkadaş olarak nitelendireceğimizden çok daha geniş bir ilişkiler yelpazesini kapsamıştır. Bireyin aile ve iş ortaklarının yanı sıra tanıdık (*acquaintance*) ve ahbab (*companionship*) gibi kişilerarası ilişkileri de içine alan geniş bir anlama sahipti. “*Philo*” bir isim olarak gönüllü bir şekilde karşılıklı sevgi temelinde ilişki kuran insanlara atıfta bulunur (Konstan, 1997).

Dönemin filozoflarından Aristoteles arkadaş olmak için karşılıklı olarak iyi niyetle ve birbirleriyle iyi dilekleriyle tanınmaları gerekir demiştir. Aristo üç ana tip arkadaşlığa özel bir dikkat göstererek filozoflar arasında farklı türde arkadaşlıkları sınıflandırmasını sağlayan bir taksonomi oluşturdu. Ona göre arkadaşlık; avantajı arkadaşlık, eğlenceli arkadaşlık ve erdemli arkadaşlık olmak üzere üç tiptir. Birçok klasik yazar gibi Aristo da en büyük ve değerli arkadaşlığın erdemli arkadaşlık olduğunu savunmuştur(Caine, 2014).

Platon ise Aristo'nun arkadaşlığın karşılıklı ilkesini reddederek cansız nesnelere gösterilen sevginin de “philoı” olacağını ilişkide karşılıklılık olmasının zorunlu olmadığını savunmuştur(Annas, 1977). Cicero da arkadaşlığın zevkler, uğraşlar ve duygularda tam bir uyum gerektirdiğini ve arkadaşlığın sadece ahlaki açıdan erdemli insanlar arasında olabileceğini vurgulamıştır. Epicurus da arkadaşlığı bireysel mutluluğun kaynağıdır” şeklinde ifade etmiştir(Yavuzkurt, 2017).

Türkçe’de ise “arkadaş” sözcüğü TDK(“Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük,”) (2017)’ ye göre “Birbirlerine karşı sevgi ve anlayış gösteren kimselerden ve bir ortamda birlikte bulunanlardan her biri” olarak tanımlanmıştır. Günlük konuşma dilinde ise arkadaş daha çok aile dışı akranlarla kurulan kişilerarası ilişki olarak ifade edilmektedir.

Arkadaşlığın sorgulandığı bu uzun süreç içerisinde yakın dönem araştırmacıların arkadaşlık tanımları da mevcuttur. Rawlins (1992) yakın bir arkadaşını “konuşacak, yardım, destek ve bakmaya güvenmek, eğlenmek ve bir şeyler yapmaktan keyif almak için birileri” olarak tanımlamıştır. Romantik ve aile ilişkilerine benzeyen arkadaşlık, idealleşme ve gerçekleştirme, şefkat ve işlevsellik yargılama ve kabul etme gibi diyalektik gerilimlerin iletişimsel yönetiminin karakterize ettiği kişilerarası bağıdır(akt.Tillmann-Healy, 2003).

Hartup (1992), arkadaşlığın esaslarını kendilerini eşit ya da daha az eşit olarak gören bireyler arasındaki karşılıklılık ve bağlılık olarak açıklamıştır. Arkadaşlıklar hem eğlenmek hem de strese uyum sağlamak için duygusal kaynaklar, problem çözme ve bilgi edinme için bilişsel kaynaklar, temel sosyal becerilerin kazanıldığı veya detaylandırıldığı bağlamlar ve sonraki ilişkilerin öncüsüdür.

Howes (1983)'a göre arkadaşlık gerekli üç bileşene sahip iki birey arasındaki karşılıklı bir bağ olarak tanımlanmıştır. Bu üç bileşen, karşılıklı tercih, karşılıklı zevk alma, ve iyi etkileşimde bulunma becerisidir. Karşılıklı tercih; her iki tarafın da birbirini seçmesi, karşılıklı zevk alma; olumlu duyuşsal değişimlere girme yeteneği; etkileşim becerisi ise tamamlayıcı ve karşılıklı akran iletişimine girme yeteneği olarak tanımlanmıştır.

Arkadaşlık iki temel özellik gönüllülük ve kişisel odak tarafından ayırt edilen eşsiz benzersiz bir ilişki türüdür. Birincisi arkadaşlarımızı aile ve iş arkadaşlarından farklı olarak kendimiz seçer ve gönüllü vakit geçiririz. İkincisi arkadaşlıkların hayatımızda yer alan sadece belirli rollerin dışında bütün insanlar olarak tanımamız ve görebilmemiz için kişisel bir odaklanma vardır. Temel olarak arkadaşlık beğenme ve güvene dayanır(Sias & Bartoo, 2007).

Araştırmacılar, arkadaşlığı dostluk, tanıdıklar, arkadaşlar, iyi arkadaşlar, en iyi ve yakın arkadaşlar arasında en iyi arkadaşlara doğru uzanan bir devamlılık olarak yakın, karşılıklı ve gönüllü ikili bir ilişki biçimi olarak tanımlamış arkadaşlıklarla ilgili daha fazla şey öğrenmenin çok önemli olduğunu vurgulamışlardır.(Østvik, Ytterhus, & Balandin, 2018).

Arkadaşlık çocuğun gün içerisindeki etkileşimlerinden, iletişimlerinden, değişim gösteren ihtiyaçlarından, eksikliklerinden, tecrübe ve yeteneklerinden oluşan devimsel bir süreçtir(Burk 1996; akt. Uysaler, 2015). Bununla beraber arkadaşlığın etkileşimsel kavramsallaşması ilişki gelişiminin iletişimsel bir süreç olduğunu göstermektedir(Sias et al., 2008).

Arkadaşlık her iki tarafın onaylaması veya kabul edilmesi gereken karşılıklı bir ilişki olduğu konusunda yaygın bir anlaşma vardır. Karşılıklılık sadece bir partnerin diğerine karşı arkadaşlık ve karşılıklı olmayan çekicilik arasında ayırım yapan faktördür. Diğer bir faktör ise karşılıklı sevgidir çünkü bireyler iş spor takımları vb. gruplarla bir araya gelebilir ancak sevgi yoksa arkadaşlığın temelini oluşturmazlar. Çünkü arkadaşlar birbirleriyle sadık ve içtendirler. Son faktör ise arkadaşlıkların gönüllü olmasıdır. Arkadaşlıklar zorunlu veya reçeteye yazılmış değildir. Kurulan arkadaşlıkların gönüllülük ilkesine dayanması gereklidir(Hundley & Cohen, 1999; Rubin, Bukowski, & Parker, 2007).

Araştırmacıların verdiği arkadaşlık tanımlarının hemen hemen tümü gönüllülük, karşılıklı bağımlılık, yakınlık ve yardım kavramını içerir. Bu nedenle Fehr'in (1996) tanımı bize arkadaşlığın çeşitli kavramsallaştırılmasının önemli bir özetini vermektedir. "İki tarafın yardım ve yakınlık sağladığı bir tür gönüllü karşılıklı bağımlılıktır"(akt.Tosun, 2002).

Arkadaşlıklar sağlığını, mutluluğumuzu ve refahımızı etkileyen en önemli bir faktördür. Bununla birlikte hem yatırım yapılması gereken zaman hem de onları destekleyen bilişsel mekanizmalar açısından arkadaşlıklar oluşturmak ve sürdürbilmek son derece pahalıdır. Bununla birlikte arkadaşlık sosyal ağların büyüklükleri ve hiyerarşik yapıları gibi birçok değişkeni içinde barındırmaktadır bu değişkenleri ve evrimsel kalıplarını ortaya çıkaran süreçleri anlamak sosyal ve nöropsikolojinin yanı sıra evrimsel biyolojiyi birleştiren çok disiplinli bir yaklaşımı gerektirir(Dunbar, 2018).

Karmaşık bir kavram olan arkadaşlığın tanımlarının yapıldığı bu uzun süreç içerisinde tek tip bir tanım oluşturmak zor (Searcy & Meadows, 1994) ancak araştırmacıların yaptığı tanımlarda üzerinde durulan önemli ve ortak kavramlar bulunmaktadır. Bunlar: Karşılıklılık, gönüllülük ve yakınlıktır.

2.2.1. Arkadaşlığın Önemi ve İşlevleri

Zaman geçtikçe kişilerarası ilişkilerin doğası bu süre zarfında değişir. Bu değişikliklerin parçası olarak akranlarıyla sağlıklı ilişkilerin kurulması ve duygusal refah duygusunun geliştirilmesi giderek önem kazanmaktadır(Bukowski, Hoza, & Boivin, 1993). Çünkü bireyler diğer bireylerle bir arada yaşama, kendini ifade etme ve toplum tarafından kabul görme ihtiyacı hissederler(Demir & Kutlu, 2017).

Arkadaşlık ilişkileri hayatımız boyunca önemli bir rol oynadığından dikkat çekici bir sosyal ilişki biçimi olarak kabul edilir ve on yıllar öncesinden beridir arkadaşlıkların önemi vurgulanmaktadır. Arkadaşlık geliştirmekte olan çocukların hayatında güçlü bir varlık olarak kabul edilir. Çünkü arkadaşlar çeşitli yaşam alanlarında birbirlerine yardım ederler ve paylaşım yaparlar bu yüzden arkadaşlık sosyal-duygusal gereksinimlerin karşılanması, samimiyet sevgi ve arkadaşlığın beslenmesi gibi birçok yarar sağlamaktadır(Akın & Akın, 2015). Ayrıca arkadaşlıklar sosyal becerilerin öğrenilmesi, kendini bilme ve öz saygı kaynağıdır ve sonraki

kurulacak olan ilişkiler için tecrübe, destek ve başa çıkma için duygusal bilişsel kaynak sağlar(Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999).

Arkadaşlıklar bireylerin gereksinimlerine cevap verebilecek şekilde geliştirilmiş ilişki ağından oluşmaktadır ve bu ilişkilerin birey üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Bu ilişki ağları bireyin geleceğini ve daha iyi bir toplumsal uyum sağlamasını sağlamaktadır. Ağ içindeki ilişkiler açıklık, sırların paylaşımı, karşılıklı destek, karşılıklı güven ve yakınlık üzerine kuruludur(Heiman, 2000a). Arkadaşlık kurma kabiliyeti temel bir insanın kişiler arası yakınlığına olan ihtiyacını karşılamakta ve kişinin kendilik değerinin ve toplumsal yetkinliklerin geliştirilmesine ortam sağlamaktadır(Serdiouk et al., 2016). Arkadaşlıklar konusunda başarılı olmak için gereken yetkinliklerle ilgili olarak çocukların üstesinden geleceği bir takım sosyal görevler vardır. Anlaşmazlıkları yönetmek, güvenilir bir ortak olmak, çoklu dostluklar, aitlik hissi, bir arkadaşınız ihtiyaç duyduğu zaman yardım etmek, karşılıklılık ya da arkadaşlıkta bir eşitlik ruhunu korumak gibi görevleri yerine getiren birey başarılı bir arkadaşlık ilişkisi yürütebilir aksi halde bu görevlerin eksikliği çatışmaya sebep olabilir (Rose & Asher, 1999).

Arkadaşlıklar, erken çocukluktan yaşlılığa doğru uzanan iki kişi arasındaki karşılıklı beğeni, tatminkârlık ve güçlü sevgi ile vasıflandırılan bir bağıdır. Arkadaşlık bireylerde sosyal yeterliliğin geliştirilmesinin önemli göstergelerinden biridir. Bununla beraber arkadaşlığı sürdürme becerisi geleneksel olarak bireyin yaşam becerilerinin önemli bir parçasıdır(Hundley & Cohen, 1999). Arkadaşlıktaki karşılıklılık temel bir insanın kişiler arası yakınlığa olan ihtiyacını karşılar ve kişinin kendilik değerinin ve toplumsal yetkinliklerinin geliştirilmesi için bir ortam sağlar. Bununla birlikte bir bireyin okul ortamında veya sosyal ortamda arkadaşlarının olduğuna dair kanıtlarının olması çocuğun genel sosyal yapısının doğasını anlamada önemlidir(Yugar & Shapiro, 2001).

Eski bir atasözü “İhtiyacınız olan şey gerçekten bir arkadaş” diye ifade ediyor. Yani arkadaşlar birbirlerine yardım edip paylaşıyorlar ve iyi arkadaşların birbirlerinin başarılarını övdüklerini ve başarısızlıklardan sonra birbirlerini teşvik ederek birbirlerinin benlik saygısını güçlendirdiklerini de kabul ediyorlar. Samimi arkadaşların birbirlerine her şeylerini anlattıklarını kişisel tüm düşünce ve hissettiklerini paylaştıklarını belirtmişlerdir. Bu kişisel açıklamalar samimi bir dostluğun damgasını

oluşturuyor. Araştırmalar arkadaşlıkların yüksek bir samimiyet duygusu gerektirdiğini ifade etmişlerdir(Berndt, 2002).

Duygusal kaynaklar olarak arkadaşlıklar yeni bölgelere giriş yapmak, yeni insanlarla tanışmak ve sorunlara çözüm bulmak için güvenlik sağlar. Arkadaşlar bakıcıların küçük çocuklar için güvenli üsler olarak hizmet ettikleri gibi değil, kendi çevrelerini keşfetmek için duygusal sahneyi kurarlar. Bu bileşimler aynı zamanda eğlenmekle ilgili süreçlere de destek sunar. Araştırmalar arkadaşların arasında gülümsemek, bakmak ve konuşmaktan yabancıların arasında zaman geçirmekten daha fazla birbirlerini taklit ettiklerini ortaya koymuştur. Arkadaşlıklar, çocukları ve ergenleri, yalnızlık, aile çatışması, ölümcül hastalıklar, anne-babanın işsizliği ve okul başarısızlığı gibi olumsuz durumların etkilerini azaltabilir.(Hartup, 1992; Lodder, Scholte, Goossens, & Verhagen, 2017).

Pozitif özelliklere sahip arkadaşlıkların önemi en başta çocukların akranlarının sosyal dünyasındaki başarısını etkilediğidir. Bu nedenle iyi arkadaşlıklar çocukların sınıf arkadaşlarının görüşlerini geliştirebilir ve sınıf arkadaşlarının kendileriyle hakkındaki görüşlerini iyileştirebilir. Birkaç iyi arkadaşlığa sahip olmak, çocukların diğer sınıf arkadaşlarıyla olumlu temas kurmasına yardımcı olabilir. Bu olumlu temaslar daha sonra en iyi arkadaşlıklar kadar yakın olmayan ancak çocukların sınıf arkadaşlarına karşı tutumlarını etkileyen olumlu ilişkilere yol açabilir (Berndt, 2002). Ayrıca arkadaşlığın sosyal, etkileşimli ve ilişkisel temellerinin bilişsel gelişimi güçlendiren ve okullarda öğrenmeyi ve akademik başarıyı destekleyen bir faktör olduğu çalışmalarla ifade edilmiştir. Yapılan çalışmalarda arkadaşlar arasında daha fazla konuşma, problem çözme yeteneği, yüksek performanslı yaratıcı yazma ve müzik kompozisyonu gibi görevler üzerinde daha aktif oldukları raporlanmıştır(Kutnick & Kington, 2005). Arkadaşlık okulda öğrenilen dersler gibi arkadaşlıklar geliştirmek ve onları devam ettirebilmek de bu derslerden biridir. Arkadaşlıklarımızın her biri kitaplarda yer almayan muazzam miktarda aslında bizlere öğrenim sağlamaktadır. Arkadaşlarımız da bizler üzerinde güçlü bir etki bırakmaya devam edecek ve bizleri daha iyi insanlar haline getirecektir(Weigelt, 2012).

Bireyler ve akranları arasındaki arkadaşlıklar ve sosyal bağlantılar, duygusal destek sağlayarak, rahatlama yolları ve farklı hayal kırıklıklarını ifade etme fırsatı sunarak özel dünyalarını şekillendirmektedir. Arkadaşlıkların birbiriyle zaman geçirme

ve ortak bir amaç yaratmak üzere iki ana amacı bulunmaktadır(Hartup, French, Laursen, Johnston, & Ogawa, 1993). Arkadaşlar arasında geçirilen vakit yeni deneyimler ve yaşantılarla karşılaşmalarını sağlayarak dünyalarını zenginleştirmekte ve ayrıca yaşanan sorunların üstesinden gelmelerinde yardımcı olmaktadır(Heiman, 2000a).

Arkadaşlığın bireyler için kişilik gelişimi ve sosyalleşme olarak iki yönlü temel etkisi vardır(Ülkü, 1978). Arkadaşlık bireyler için tarafsız geri bildirim sağlayan bir ayna gibidir. Bireyler yapmış oldukları davranışların iyi veya kötü yanlarını arkadaşlarından tıpkı bir ayna gibi geri bildirim olarak alırlar. Bu geri bildirimlerle bireyin karakteri şekillenir ve yaşadığı kültürün kurallarını, değerlerini arkadaşlarından aldığı geri bildirimlerle belirler(Kılavuz, 2015). Hoşlandığı ve hoşlanmadığı özellikleri konusunda bilinçlenir. Arkadaşlıkla insanlarda beğenmediği nitelikleri saygıyla karşılar ve bencillikten uzaklaşır (Gündoğdu, 2003).

Arkadaş edinme insan etkileşiminin doğal bir sonucu olarak görünse de birçok karmaşık sözel ve davranışsal sosyal etkileşim içerir ve sosyal algı ve öz düzenleme becerilerinin kabiliyetli kullanımını gerektirir(Yu, Ostrosky & Fowler, 2011). Arkadaş edinmenin farklı ve önemli yararları stres süreçlerinde çeşitli destek biçimleri, sosyal ve materyal sağlama yetenekleri, somut destek ve koruma, yakınlık gösterip eşlik etme ve seçilmiş hissetmedir(Amichai-Hamburger et al., 2013). Bireylerin diğer bireylerle olan ilişkileri de dahil olmak üzere yakın ilişkiler bireyin adaptasyon varlıkları olarak da kabul edilebilir(Hartup & Laursen, 1989). Arkadaşlık ilişkileri bireylere sosyal kabiliyet kazandırma konusunda benzersiz olanaklar sağlar. Bireyler arasında anlamlı dostluk, sevgi, sadakat, samimiyet, düşünce ve sırları paylaşmaya istekli olma gibi değerler kazandırır(Heiman, 2000b). Arkadaşlıkların, kişilerin değerini bildirme, yeni becerilerin araştırılıp kazanılmasını teşvik etme ve olumsuz etkenlere karşı koruyucu bir engel sağlama gibi birçok işleve hizmet ettiğine inanılmaktadır (Bollmer et al., 2005b).

Arkadaşlarla yapılan etkinlikler çocukların ve ergenlerin günlük yaşamının önemli bir parçasıdır. Bu etkinlikler çocuklara ve ergenlere keyif, aidiyet duygusu, eğitim fırsatı, öğrenme, başarı ve sosyal dünyalarını keşfetmek için bir bağlam kurar. Arkadaşlık aktiviteleriyle meşgul olan arkadaşlar birbirlerini tanımaya beğenilerini ve sevmediklerini bilmeye, özel düşünceleri paylaşmaya, akademik, sosyal ve atletik kabiliyetlerini ortaya koymaya fırsatlar sunar(Mathur & Berndt, 2006). Özetle deneyimli çocuk arkadaşlıkları, akranlar ve özellikle arkadaşlar ile olan ilişkilerin beceri

ve yetkinliklerin kazanılmasında önemli katkılar sağlayacağı birçok araştırma tarafından kabul edilmiştir(Newcomb & Bagwell, 1995b).

Kültürümüzün en yaygın sosyalleşme aracı ve insanı gelişimin şekillendirilmesinde önemli bir faktör olan okullarda çocukların %20 ile %30'u önemli uyum sorunları ve sonraki yaşamlarında zorluklar yaşarlar ve bu nedenle kişiler arası, duygusal ve kariyer için risk altındadırlar. Birçok okul uyum problemi kalıcı veya birikimli etkilere sahiptir. Bu etkilerin azaltılması önlenebilmesi açısından arkadaşlığın incelenmesi hem bireye hem de topluma katkı sağlayacaktır(Ladd, 1990).

Yapılan araştırmalarda arkadaşlıkların hem zihinsel hem de fiziksel rahatsızlıklara karşı bireyi koruduğunu hatta hasta veya ameliyat geçirdiklerinde daha hızlı iyileşme ve yaşamla birlikte daha mutlu hissetmeyi sağladıkları bulgularına rastlanılmıştır(Green & Schleien, 1991). Arkadaşlar gerektiğinde yardım vererek sağlığı doğrudan geliştirirken hoş geçirilen vakitler(fiziksel temas, dans etme, kahkahalar, şarkı söyleme) bağışıklık sistemini de etkilemektedir(Dunbar, 2018). Arkadaşlıklar topluluğa dayandığı için işlevsel arkadaşlıklar güçlü bir kişisel destek duygusu sağlar. Yakın arkadaşları tarafından desteklendiklerini hissedenden bireyler, daha uzun süre sağlıklı yaşamakta sıkıntı ile başa çıkmada olumlu bir bakış açısına sahip olmaktadır(Sias & Bartoo, 2007). Bireyin arkadaşlarından aldığı yeterli olduğu düşünülecek sosyal destekler stresli olaylar ve depresyon gibi olumsuz durumlara karşı potansiyel bir tampon görevi görür(Powers, Ressler & Bradley, 2009). Nitekim yakın zamanda yapılan araştırmalar karşılıklı arkadaşlara sahip olan çocuklarla, buna sahip olamayan çocuklar arasında önemli sosyal bilişsel ve davranışsal farklılıkların varlığını ortaya koymuştur(Parker & Asher, 1993).

Arkadaşlık ağlarının günlük bir vitaminin çeşitli besinleri içermesi gerektiği gibi maksimum etkinlik için çeşitli tiplerde olması bireyin sağlığını olumlu etkilemektedir. Aldığımız vitaminlerdeki besin formülasyonu ne kadar iyi olursa sağlık için o kadar iyidir. Aynı şekilde kurulan arkadaşlıkların çeşitli ve iyi olması da bireylerin toplumsal ve ruhsal sağlığını destekleyecektir(Sias & Bartoo, 2007).

Ayrıca arkadaşlığın başlangıcı ve gelişim süreçlerini anlamak sağlıklı arkadaşlıkları teşvik edebilmek, arkadaşlık etmenin etkili yollarını geliştirmek için son derece önemlidir(Sias & Bartoo, 2007). Davranışsal bir aşı olarak arkadaşlığın etkili

kullanımının anahtarı arkadaşlık dinamiklerini anlamak ve onları belirli bireylere uygun şekilde uygulamaktır(Sias & Bartoo, 2007).

Arkadaşlıklar, farklı amaçlara hizmet edebilir ve farklı zamanlarda farklı ortamlarda farklı ihtiyaçları karşılayabilir(Searcy & Meadows, 1994). Sonuç olarak kurulan arkadaşlıklar en iyi gelişimsel gereklilikten ziyade gelişimsel avantajlar olarak görülmeli ve arkadaşlıkla ilgili mevcut bilgiler bu ışıktaki okunmalıdır (Hartup, 1992).

2.2.2. Arkadaşlık Niteliği

Bireylerin gelişimine ve uyumuna etki eden bir arkadaş edinmenin önemi literatürde farklı çalışmalarla belgelendirilmiştir. Ancak sahip olunan arkadaşların dikkatle eğilmesi gereken kısmı arkadaşların sayısından ziyade olması gereken niteliğidir. Literatür incelendiğinde arkadaşlığın olup olmaması üzerine yapıldığı görülmüş oysaki arkadaşlığın kurulan ilişkilerde niteliği ve arkadaşın kimliği kişisel özellikleri gibi araştırılmasına ihtiyaç duyulan iki önemli yönü vardır(Öztürk, 2016b). Çünkü arkadaşlık niteliği gelişimi iyi yönde destekleyerek akran zorbalıklarına karşı koruyucu faktör, sonraki okul yaşamına uyum, sosyal yalıtım görevi görür ve hatta duygu düşünce ve davranışta sorunlu durumlara karşı katalizör işlevi sağlar. Aksi halde nitelikli arkadaşlıklara sahip olamamak sosyal gelişimi olumsuz yönde etkileyebilir (Locke, Ishijima, Kasari, & London, 2010).

Son yıllarda gerçekleştirilen deneye dayalı çalışmalarla iyi bir arkadaşlığın ne olduğu kavramsal olarak nasıl tanımlanması gerektiği tartışıldı. Bu tartışma sonucunda literatürün büyük kısmında iyi arkadaşlıklar artık yüksek nitelikli arkadaşlıklar olarak tanımlanmaktadır(Berndt, 2002).

Arkadaşlık niteliği, hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle beraber ele alınan arkadaşlığın başarı yani mükemmellik derecesini ifade eder. Farklı bir ifadeyle yüksek nitelikli arkadaşlık sadakat, yakınlık, prososyal davranışlar gibi olumlu özelliklerin yüksek seviyede olması ve rekabet, çatışma gibi olumsuz özelliklerin minimum seviyede olması ile açıklanabilir(Berndt, 2002). Roper ve Hinde (1979)' nin ifadesine göre arkadaşlık niteliği, arkadaşlığın doğasını anlamlandırmada kullanılan bir kavramdır ve arkadaşlık ilişkilerinde karşılıklı etkileşimden hoşnut olma durumu olarak tanımlanmaktadır(akt. Öztürk & Nilgün, 2016).

Parker ve Asher (1987) arkadaşlık niteliğinin (1)arkadaşıktan elde edilen arkadaşlık ve oyun düzeyi (2)arkadaşlık sürecinde yer alan açıklama ve yakınlık düzeyi (3) arkadaşlıktaki bireylerin birbirine nasıl yardım ettikleri, paylaştıkları ve onlara rehberlik etmelerinin derecesi (4)arkadaşlığın çocukların kendilik değerine sahip olma duygusunu ve geçerlilik düzeyini geliştirdiği derece olmak üzere dört unsurunun bulunduğunu ifade etmiştir (akt. Agnor, 2009).

Doğada çok boyutlu halde olan arkadaşlığın kalıcı ve uzun ömürlü sürdürülmesindeki etkileşimin niteliği arkadaşların niceliğinden ve kimliğinden daha önemlidir. Arkadaşlık kalitesine odaklanmak ilişkilerin göreceli olarak olumlu (refakatçilik, güvenlik, destek) ve negatif (çatışma, baskınlık, rekabet) özelliklerinde farklılık gösterdiğini bilmeyi gerektirir (Akın & Akın, 2015; Bagwell et al., 2005; Woods, Done, & Kalsi, 2009). Araştırmacılar arkadaşlık kalitesinin önemini ve sonuçlarını incelemiş ve tartışmış olsalar da, arkadaşlık kalitesinin yordayıcıları hakkında daha az bilgiye sahiptirler (Cillessen, Jiang, West & Laszkowski, 2005).

Nitelikli ve başarılı arkadaşlık kurmak ve sürdürebilmek için anlaşmazlıkları yönetebilmek, ihtiyaç anlarında arkadaşta yardım etmek, güvenilir bir ortak olmak, çoklu arkadaşlıklar ve kişiye özel davranış sorunları ile uğraşmak, arkadaşlıkta karşılıklılık veya eşitlik ruhunu korumak gibi sosyal görevleri yerine getirmeyi gerektirir (Rose & Asher, 1999). Bu görevleri yerine getiren bireylere nitelikli arkadaşlıklar en az üç alanda yardımcı olurlar: sosyal öğrenme için bir ortam sağlamak, duygusal destek ve güvenlik için kaynak olarak hizmet etmek yetişkinlikte ve daha sonraki ilişkiler için öncü olarak işlev görmek (Hartup 2005, akt: Yugar & Shapiro, 2001). Yapılan çalışmalarda arkadaşlık niteliği okul yaşamıyla ilişkilendirilmiş ve yüksek nitelikli arkadaşlıklara sahip bireylerin arkadaşlarından daha fazla onaylama, dostluk ve rehberlik almaları okul uyumunun zorluklarıyla başa çıkmalarında yardımcı olduğu, okuldan daha fazla keyif aldıklarını ve okul sevgisinin arttığını ve okulda daha az çatışma yaşandığını bildirmişlerdir (Agnor, 2009).

Çocukların sosyal ilişkileri çoğu zaman onların arkadaşlarının kalitesi açısından değerlendirilir bu nitelik olumlu ve olumsuz özellikleri belirleyerek gerçekleştirilebilir. Olumlu özellikler arkadaşlar arasında sevgi, dostluk, yardımseverlik, yakınlık, güven, sadakat ve çatışmaların çözülmesini kapsar. Olumsuz özellikler ise çocuklar arasındaki çatışmalar, baskınlık ve olumsuz rekabettir. (Østvik et al., 2018).

Karşılıklı resim yüksek kaliteli akran ilişkileri ve iyi arkadaşlıklar yalnızlıktan ve içselleştirme sorunlarından korunmak için bir tampon görevi üstlenirler(Woods et al., 2009).

Akran grubu kabulü arkadaşlık ilişkilerinin ayrı bir ögesidir ve bireylerin arkadaşlıklarının niteliği ile ilgilidir. Arkadaşlık niteliği ilişkilerin mükemmellik derecesi olduğundan akran kabulü ise bireylerin sosyal başarılarının ve akranlarla uyumunun bir sonucu olduğundan birbirleriyle etkileşim halindedir. Öte yandan akran reddi ciddi davranış problemlerine, hayatın sonraki dönemlerinde suçluluğa, akademik sorunlara, sosyal kaygıya, depresyona, düşük benlik saygısına ve yalnızlığa neden olabilecek riskleri içinde barındırır (Agnor, 2009).

Günümüzde hızla büyüyen arkadaşlık ilişkileri sadece yarar sağlamayabilir ilerleyen dönemlerde ciddi problemlere de sebep olabilir. Çünkü arkadaşlık niteliği hem olumlu hem olumsuz unsurları içinde bulundurur (Asher et al., 1984). Arkadaşlığın olumlu semptomları (sosyal kaygı ve depresyon önleme) yanı sıra olumsuz semptomları (saldırganlık, düşmanlık) da bulunmaktadır. Örneğin çatışan dostluklar zamanla yıkıcı davranışlarda artışa neden olabilir bu da başkaları tarafından seilmeyi ve yakın arkadaşlıklar kurmayı engelleyebilir. Tüm bu açılardan bakacak olursak arkadaşlığın çok yönlü niteliğinin bilinmesi bireylerin sağlıklı arkadaşlıklar kurmasında ve sürdürmesine şüphesiz katkı sağlayacaktır (Bagwell et al., 2005).

2.2.3. Arkadaşlık Niteliği Modelleri

Alan yazında arkadaşlık niteliğini açıklayan Berndt ve Perry (1986), Parker ve Asher (1993), Bukowski ve Hoza (1989) ve Ladd ve diğerleri (1996) gibi birkaç model bulunmaktadır. Bu modellerden literatürde en baskın olanları Parker ve Asher (1993) ile Bukowski ve Hoza'nın (1989) geliştirdikleri modellerdir.

Parker ve Asher (1993) arkadaşlık niteliğini tanımlamak için altı faktörün bulunduğunu bunların yakınlık ve dostluk (intimate exchange), yardım ve rehberlik (help and guidance), çatışma çözümü (conflict resolution), yoldaşlık ve rekreasyon (Companionship and Recreation), onaylama ve önemsemek (validation and caring) ile çatışma ve ihanet (conflict and betrayal) olduğunu ifade etmiştir. Yakınlık ve dostluk, arkadaşların samimiyet içerisinde birbirlerine kendilerini açması, bağlılık göstererek sırlarını paylaşması özel açıklamalarını içermesi olarak kabul edilir. Yardım ve

rehberlik, arkadaşların birlikte işbirliği içinde olmaları ve çevreyle etkileşim konusunda sosyal ortamlarda birbirlerini yönlendirebilmeleridir. Çatışma çözümü, aralarında yaşanan çatışmaların çözümünde istekli olurlar ve her iki tarafın da çatışmaya olumlu duygularla yaklaşması olarak açıklanabilir. Yoldaşlık ve rekreasyon(eğlencinlen), arkadaşlar birlikte zaman geçirirler ve ortak aktivitelerde bulunurlar. Rekreasyonun kelime anlamı hiçbir kazanç amacı gütmenden eğlenme dinlenme ve vakit geçirmedir. Onaylama ve önemseme, bu faktör arkadaşların birbirlerinin düşüncelerini ve görüşlerini önemli bulması ve desteklemesidir. Son olarak çatışma ve ihanet faktörü arkadaşların bazı zamanlarda birbirleriyle anlaşmazlık yaşayabileceğini karşı karşıya kalabileceklerini ifade etmektedir (Agnor, 2009).

Diğer baskın model Bukowski ve Hoza'nın (1989) arkadaşlık niteliğini beş temel boyut kullanarak açıkladığı modeldir. Bu modelin beş boyutu yoldaşlık(companionship), çatışma(conflict), yardım(help), yakınlık(closenes) ve güven(security)dir. Nitelikli arkadaşlıkların önemli bir boyutu olan yoldaşlık, arkadaşların gönüllü olarak birbirleriyle zaman geçirmesidir. Çünkü bir arkadaşlığın gelişim gösterebilmesi için akranların birbirleriyle etkileşime girme fırsatına sahip olmaları gerekmektedir. İkinci boyut olan çatışma, ilişkiler için olumlu ve olumsuz etkileri olan bu boyut arkadaşların bazı zamanlarda rahatsızlıklar ve anlaşmazlıklar yaşamasıdır. Bireyler arkadaşlıktan hoşnut olmadıklarında çatışma ihtimali yüksektir. Nitelikli arkadaşlıklarda çatışmaların çözümü daha hızlı olabilmektedir. Modelin üçüncü boyutu yardım, arkadaşların birbirlerine farklı konularda destek olması veya mağduriyetten koruması olarak tanımlanmıştır. Diğer boyut olan yakınlık ise bağlanma, kabullenme ve onaylamayı içermesi ve arkadaşların birbirlerine daha ulaşılabilir olmasıdır. Modelin son boyutu olan güvenlik, arkadaşlığın güvende olduğu ve çatışmayı devam ettirebildiğini ve karşılıklı olarak arkadaşlara güven ve inancın sağlandığını ifade etmektedir (Öztürk & Kutlu, 2017b).

Diğer modellerden Ladd ve diğerleri (1996) Asher ve Parker'ın geliştirdiği model üzerinde çalışma yaparak benzer bir model geliştirmişlerdir. Bu modelin boyutları yakınlık, çatışma, onaylama, yardımlaşma, kendini açma ve korumadır. Asher ve Parker'ın modelinden farkı koruma boyutudur. Buradaki koruma boyutu arkadaşların birbirleriyle olan ilişkilerinde imtiyazlı, özel ve münhasır zaman geçirme olarak tanımlanmıştır. Berndt ve Perry' nin (1986) geliştirdikleri model ise oyun,

prososyal(olumlu kişiler arası ilişkiler) davranışlar, yakınlık, sadakat, bağlanma ve çatışma boyutlarından oluşmaktadır (Öztürk, 2016).

2.2.4. Gelişim Dönemlerinde Arkadaşlık

Oluşturulan gelişim dönemleri boyunca, arkadaşlık ilişkilerinin gelişimi ve korunmasının nedenleri değişebilir ve bununla ilgili farklı bakış açıları ortaya çıkabilir. Ancak kalıcı bir arkadaşlık gelişimsel değişimleri ve sorunları yatıştırabilmek, ilişki içinde büyüyen ve değişen ihtiyaçları karşılayabilmek kapasitesine sahiptir(Niffenegger & Willer, 1998). Genel olarak gelişim dönemlerinde arkadaşlık süreci küçük yaşlarda paylaştıkları faaliyetlerle kendini gösterirken ilerleyen yaşlarda arkadaşlıklar yakınlık, sadakat, bağlılık ve diğer psikolojik kaygılar temele alınarak edinilir(Newcomb & Bagwell, 1995b). Bu bölümde gelişim dönemlerinde arkadaşlık ilişkilerinin nasıl meydana geldiği ve sürdürüldüğü üzerinde durulacaktır.

2.2.4.1. İlk Yıllar Ve Okul Öncesi Dönem

Okul öncesi dönemin önemli gelişim hedeflerinden ve yeterlilik işaretlerinden biri arkadaşlık kurmak ve akran etkileşim becerilerinin geliştirilmesidir(Niffenegger & Willer, 1998). Bu dönemde başarıyla kurulan arkadaşlıklar, çocukların yaşam kalitesine katkıda bulunur, yaşamsal uyum sağlamak için son derece önemlidir. Bunu erken çocukluk eğitimi ve erken çocukluk özel eğitimi alanında uzman kuruluşlar, Ulusal Çocuk Eğitimi Birliği (NAEYC) ve İstisnai Çocuklar Konseyi'nin Erken Çocukluk Dairesi (DEC) destekleyerek erken çocuklukta sosyal akran etkileşiminin kritik bir bileşeni olduğunu ifade etmişlerdir(Yu et al., 2011).

Yaşamın genellikle hastanede başladığı bebeklerin olumsuz duygularının başka bir bebekle eşleştirilmesi yani “bulaşıcı ağlama” kolaylıkla belgelendirilen ilk akran etkileşimini oluşturur. Daha sonra yaşamının ikinci yılının yarısında bebekler diğer bebeklere ilk tepkileri oluşur onlara ulaşır, dokunur ve gülümser(Hay, Payne, & Chadwick, 2004). Kaynağını sevgi güven ihtiyacından alan çocuğun ilk arkadaşları ise onu besleyen, büyüten, giydiren, rahatlatan ve onunla ilk oyunlarını oynayan anne ve babasıdır(Ülkü, 1978). İkinci yaşam yılının devamında çocuk toplumsal tepki göstermeye başlayarak dikkatini bebek akranlarına, oyuncaklara, yiyeceklere ve diğer nesnelere aktarır(Hay et al., 2004). Bulunduğu ortamda tek bir oyuncak bulunması

akranlarını buna ulaşmada engel görüp eşya kavgaları ve saldırgan davranışlar gösterebilir (Gülay, 2009). 2 ve 3 yaş aralığında ise çocuk daha fazla sosyal yayılıma yönelip daha fazla sosyal etkileşime girer ve arkadaş olmayanlardan daha karmaşık yollar ile oynarlar(Rubin et al., 2007). Bu dönemde kız çocukları oyuncaklarını erkeklerle paylaşmaz ve kız akranlarının isteklerine cevap verirler. 3 ve 4 yaşlarında çocuklar diğer çocuk gruplarıyla oynamayı tercih etmeye başlar Anaokulu gibi sosyal ortamlar sayesinde kurduğu arkadaşlık sayısında artış görülür ve arkadaş sözcüğünü kelime dağarcıklarına koymaya başlarlar(Uysaler, 2015). Yine 4 yaş döneminde cinsiyet bilinçlenmesi gelişimsel özellik olarak çocuğun arkadaşlık ilişkilerine yansiyarak kız erkek ayrımı yapaya başlar ve daha çok kendi hemcinsleriyle oynamak arkadaşlık ilişkisi kurmak ister(Ülkü, 1978). Bu dönemde çocuklar daha çok kendilerine benzer olanlarla diğerlerine kıyasla daha çok “ben” ile arkadaş olma eğilimindedirler. Genellikle aynı yaş cinsiyet ve fiziksel özelliklere sahip oyun arkadaşları tercih edilir (Tillmann-Healy, 2003). Popülerlik ve akran tercihlerinin karakteristiği 4 yaş döneminde oluşmaya başlamaktadır(Gülay, 2009). 5 yaşına gelindiğinde artık çocuğun uzun süre vakit geçirdiği birkaç arkadaşı bulunmakla beraber yakın arkadaşlık kurmaya daha rastlanmamaktadır (Uysaler, 2015). Bu dönemde bazı çocuklarda hayali arkadaşlıklar görülür ve çocuğun oyun gruplarından dışarıda bırakılma korkusunun etkisiyle sürekli kendi arzusunu gerçekleştirme çabasından bencilliğinden kurtulmaya başlar (Ülkü, 1978).

Erken çocukluk döneminden başlayarak çocukların birbirleriyle geçirilen zaman ve etkileşimlerinin belirli özellikleri açısından diğer çocuklarla ilişkileri farklılaşır (Hartup, Laursen, Stewart, & Eastenson, 1988). Bununla beraber çocukların akranlarıyla olumlu ilişkiler kurma yeteneği okul öncesi dönemde başlamakta ve bu dönemde çocuk akran ortakları arasında ayrım yapma, belirli oyun arkadaşları için form tercihleri oluşturma özellikleri göstermektedir (Linsey, 2002). Arkadaşı olan çocuklar olmayan çocuklardan daha iyidir. Çünkü bu dönemde arkadaşlık kurmada ve sürdürmede yaşanan zorluklar agresif ve antisosyal kişiliğe yol açabilir (Niffenegger & Willer, 1998).

Okul öncesi dönemde kurulan akran ilişkileri, çocukların sosyal, iletişimsel, bilişsel ve duygusal gelişimi için gerekli becerileri öğrenmek ve uygulamak için değerli bağlamlar yaratmaktadır. Ayrıca çocuklarda aitlik ve güven duygusu oluşturarak ve stresi azaltarak çocuklara fayda sağlar (Yu et al., 2011).

Okul öncesi çocuklar, arkadaşlarıyla daha sık iş birliği yapan arkadaşlarını tarafsız veya sevmedikleri arkadaşlarına göre daha çok ilgi gösterirler. Çocuk arkadaşlıkları yaşamın sonraki ilişkilerinde bir şablon olarak görülmekte ilişkiler eskilerin kopyalarını koparıırken ilişkideki davranış örgütlenmesi yenileriyle birleştirir (Hartup, 1992). Yine çalışmalar arkadaşlıkların anaokulunun ilk haftalarında iyi bir uyum sağladığını ve yeni edinilen arkadaşlıkların okul yılı boyunca çocukların eğitimini olumlu yönde değiştirdiğini göstermektedir.

Çocuklar yaşlandıkça kurdukları sosyal ağları giderek karmaşık hale gelir bu nedenle hangi çocukların akranlarıyla ilişki kurmakta zorlanacaklarını tahmin edebilmek için akran ilişkilerini boylamsal bakış açısıyla yaşamın ilk yıllarında problemlere karşı önlem alması açısından incelemek önemlidir (Hay et al., 2004).

2.2.4.2. Çocukluk Dönemi

Sosyal uyumun kazandırılmasında önemli rol oynayan okullarda sınıftaki akran ilişkilerinin ilk dönemlere girerken ve ilerledikçe çocuk akran kalitesindeki bozulma ergenlik döneminde akademik sorunlar, okuldan kaçma, suçluluk ve zihinsel sağlık sorunları gibi problemlere sebebiyet vermektedir (Niffenegger & Willer, 1998). Kurulan arkadaşlıkların nitelikli olması stres ve destek kaynağı sağlaması erken okul adaptasyonun gidişatını olumlu şekillendirir. Okulun ilk haftalarında ebeveynlerin yokluğuna alışma bağıllık figürlerinde müzakere edilmesi gereken durumlarda çocuklar için stresli olabilmektedir. Bu süreçte sınıf arkadaşlarıyla yakın ilişkiler, yeni çevreyi ve istekleri keşfetmek ve bunlarla başa çıkmak için güvenli bir liman olarak hizmet edebilir (Ladd, 1990).

İlkokul döneminde kurulan arkadaşlık ilişkileri daha çok oyun grupları içerisinde devam ettirilir. Ergenlik döneminde görülen sıkı dostluk, sırdaşlık ilişkilerinin aksine amaç bir arada bulunmak, eğlenmek ve birlikte oynamaktır. Yapılan bir araştırmada çocuklara sorulan “En iyi arkadaş nedir?” veya “En iyi arkadaşlardan neler bekliyorsunuz?” sorularına çocuklar arkadaşlığın karşılıklı bir alıp verme gerektirdiğini belirtmişlerdir. Bu dönemde oluşturulan arkadaşlık gruplarının üye sayıları ilk yıllarda 3 veya 4 olurken daha sonraları bu sayı 9 veya 10 olabilir (Ülkü, 1978).

İlkokul yıllarında sosyal cinsiyet farklılıkları oldukça belirgindir ve karşı cinsle oyun ve arkadaşlığa yer vermemektedirler. Bu dönemde çocuklar birbirleriyle giderek

daha fazla zaman geçirmekte ve arkadaş ve en iyi arkadaş isimlendirmesi yavaş yavaş başlamaktadır (Uysaler, 2015). 7-8 yaş çocukların arkadaşlık anlayışları, arkadaşlık etme ödüllendirilirken arkadaş olmayan kişiler zor veya ilgisiz olarak bir ödül ve bedele dayanmaktadır. Bu yaştaki çocuklar için arkadaş uygun yerde yakınlarda yaşayan, ilginç oyuncaklara veya eşyalara sahip olan ve çocuğun oyun etkinlikleriyle ilgili beklentilerini paylaşabildiği kişidir. İlerleyen yaşlarda paylaşılan değerlerin ve sosyal anlayışın önemini kabul etmeye ve birbirlerine bağlı ve sadık olmaları gerektiğini anlamaya başlarlar. Fakat bunu yaparken zaman oyun ve karşılıklı ilişkilerle ilgili ilk kavramlardan vazgeçmezler (Rubin et al., 2007).

Çocuklar, arkadaşlarının kendilerine yardım ederek ve paylaşımda bulunarak mutluluklarını artırmalarını bekler. Arkadaşlarının kendilerini kabul ettikleri ifade ederek ya da kendilerine olan saygılarını başka şekillerde geliştirerek saygınlıklarını ve değersizliklerini desteklemelerini ve karşılıklı olarak tatmin edici etkinliklerde arkadaşlarının birbirleri için arkadaş olmalarını isterler (Berndt, 2004).

Bu dönemde kurulan nitelikli arkadaşlıklar akademik başarı ve mutluluk ile ilişkilidir. Yüksek nitelikli arkadaşlara sahip olmak aynı zamanda sosyal liderlik ve okulda daha yüksek katılım ile pozitif ilişkiye sahiptir (Rubin et al., 2004).

Çocukluk dönemi arkadaşlıklarının genel özelliği duygusal bağlıdır. Çocukların sahip olduğu arkadaşlıkların bazı kıstasları karşılaması gerekmektedir. Çocukların birbirleriyle oynamaya yönelik girişimleri olmalı, zamanın en az yarısında sosyal etkileşimler sağlamalı, çocuklar arasındaki değişimler olumlu özelliklerle ifade edilmeli ve oynadıkları oyunların en bir bölümü karşılıklı olmalıdır. Çocuklar arkadaşlık kurmadan önce birbirlerine karşı bir yakınlık ve aşına olmalıdırlar. Çocukların okullarda veya sınıflarda düzenli oyun zamanlarıyla arkadaşlık kurmalarına fırsatlar sunmakta ve gerekli sosyal becerileri kazanmalarına platform sağlamaktadır (Agnor, 2009).

2.2.4.3. Ergenlik Dönemi

Ergenlik birçok farklı yaklaşımdan yola çıkarak çeşitli şekilde tanımlanmıştır. Başlangıç ve bitiş yaşları tam olarak bilinmemekle birlikte çocukluğun sonu ile başlayıp, kimlik duygusunun kazanılmasıyla tamamlanan biyolojik, psikolojik ve sosyolojik olarak birçok gelişmeyi içeren bir dönemdir (Çekiç, Kul, Çetin, & Cihangiroğlu, 2017). Ergenlik dönemi insan ömrünün en zorlu gelişim dönemlerinden

biridir. Gençler geniş bir dizi ortamda yaşamaya başlarken kişilerarası ilişkilerin doğası bu süre zarfında değişir. Bu değişikliklerin bir parçası olarak arkadaşlarıyla sağlıklı ilişkilerin kurulması ve duygusal refah duygusunun geliştirilmesi artan bir şekilde önem kazanmaktadır (Bukowski et al., 1993).

Ergenlerin ihtiyaçlarına cevap veren, bireyin geleceği üzerinde önemli bir etkiye sahip olarak algılanan ve daha iyi bir sosyal uyum sağlayan bir ilişkiler ağı geliştirmek için arkadaşlıklar oluşturulmuştur. Bu ağ içindeki ilişkiler açıklığa, sırların paylaşılmasına, karşılıklı desteğe, karşılıklı güvene ve yakınlığa dayanmaktadır (Heiman, 2000a). Arkadaşı olmayan ergenlerin bu dönemde arkadaşı olan bireylerle karşılaştırıldığında daha düşük benlik saygısına ve daha fazla psikopatolojik özelliklere sahip olduğu belirtilmiştir (Rubin et al., 2004). Çalışmalar ergenlik dönemi arkadaşlıklarının çocukluk ve daha küçük yaş dönemlerine göre daha fazla samimiyet içerdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu dönemde kendini açığa vurma, ortaya çıkan problemlerin doğası ve çözümleriyle ilgili duygusal tartışmalar görülebilir (Rubin et al., 2007).

Arkadaşlıklar ergenlik dönemi bireyleri için çeşitli psikososyal amaçlara hizmet eder. Örnek olarak ergenlik dönemindeki arkadaşlıklar bireye sosyal becerilerinin yakınlığın, empati kurmanın, perspektif alma becerilerinin ve çatışma çözümünün geliştirilmesini sağlar. Bununla birlikte araştırmalarda ergenlik dönemi arkadaşlıklarının benlik saygısı, sosyal uyum ve refahın güvenilir yordayıcıları oldukları bulunmuştur (Desjarlais & Willoughby, 2010).

Ergenlik döneminde ebeveynlerinden bağımsızlık mücadelesi veren bireyin kurduğu akran ve arkadaşlık ilişkileri ilk gerçek kişilerarası ilişkileridir (Bukowski et al., 1993; Rubin et al., 2007). Artık ebeveynlere olan bağılıklarını zamanla kaybetmeye başlayan bu dönemdeki bireyler arkadaşlık gruplarına yönelmeye ve kabul görme çabasına girerler (Kılavuz, 2015). Ayrıca bu dönemde kurulan arkadaşlıklar aynı ırktan, okullaşmadan, çevreden ve sosyal açıdan benzer olma eğilimindedir (Tillmann-Healy, 2003). Gruba ait olma eğilimi okul başarısı, madde kullanımı ve suçluluk konusunda benzer bireyler arasındadır (Rubin et al., 2007). Beğendiği arkadaşlarıyla vakit geçiren bu dönem bireyleri birbirine benzemeye, benzer giyinmeye, davranışlara ve özelliklere sahip olmaya başlamaktadır (Uysaler, 2015). Bu dönemdeki erkek ve kız çocukları romantik ilişkileri arkadaşlıklardan ayırabilme bilincine sahiptirler. Romantik ilişkileri

tutku ve bağıllık olarak düşünürlerken diğer cinsiyetten arkadaşlıkları grup ait olma olarak düşünmektedirler (Rubin et al., 2007).

Akranlarıyla nitelikli ve sağlıklı ilişkiler kurmak gibi gelişimsel normları başarıyla tamamlayan ergenlik dönemi bireyleri yüksek düzeyde öznel iyi oluşa sahiptirler. Akranlarıyla etkili iletişim kurduklarında arkadaşlarıyla olan ilişkilerinden kendilerini tatmin ve memnun ederler bu da bireylerin öznel iyi oluşlarını artırmaktadır (Çekiç et al., 2017).

Arkadaşlıklar ergenlik döneminde bireylerin topluma uyumu üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Ergenlik döneminde arkadaşlık samimiyet, güvenlik, araçsal yardım, norm öğretimi ve güvenin sağlanması dahil olmak üzere çok sayıda fonksiyona hizmet etmektedir. Bu durumda niteliksel olarak güçlü zengin arkadaşlıklar kurmak ve sürdürmek geç çocukluk ve ergenlik döneminde temel öneme sahiptir (Rubin et al., 2004).

2.2.5. Arkadaşlık İlişkilerinde Cinsiyet Farklılıkları

Arkadaşlık davranışsal aşıları bireyin özel ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre uyarlanmalıdır. Bir kadının bir erkeğe demir vitaminine daha çok ihtiyacı olduğu gibi arkadaşlı gereksinimi, bireylerin cinsiyetlerine, sağlıklarına, kültürlerine ve benzerlerine göre farklılaşmaktadır. Çok sayıdaki araştırma farklı insan türlerinin arkadaşlık için farklı ihtiyaçlara ve yaklaşımlara sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin erkekler sosyal destek ve arkadaşlıktan akıl sağlığı etmelerine rağmen kadınların arkadaşlığı stresi azaltma olarak farklı şekilde kar elde ettikleri görülmüştür. Araştırmalar arkadaşlıklarının bireylerin yaşamları boyunca yaşadıkları ciddi olaylarla(hastalık, boşanma, istismar) boşanma ihtiyaçlarının değiştiğini göstermektedir (Sias & Bartoo, 2007).

Çok erken yaşlardan itibaren erkek ve kız çocuklarının akran ilişkileri arkadaşlık stilleri ve deneyimleri arasında önemli farklılıklar bulunmuştur. Erkeklere göre daha hassas olan kızlar sosyal sohbet ve kendini açıklama konusunda daha fazla sosyal etkileşim kurup bağlantıya önem verirler. Daha geniş akran grubuna sahip olurlar stres faktörleri maruz kalma ve tepki gösterme eğilimi gösteriler. Erkekler ise kızlara göre daha sert daha zorlu ve rekabetçi etkileşim kurarlar ve daha az duygusal karşılık alırlar (Lever, 1976; Rose & Rudolph, 2006).

Cinsiyet farklılıklarının çocukluktan yetişkinliğe doğru gelişimi nasıl etkilediği konusundaki araştırmalar kız ve erkek çocuklarının arkadaşlıklarının niteliği ve öneminde farklılar olduğunu ve kızların arkadaşlıklarının yaşantılarında daha anlamlı bir rol oynadığını göstermiştir. Ayrıca kızlar kişilerarası bağlantılarla uzun süreli arkadaşlıklara meyilli iken erkekler daha çok bireysel durumunu geliştirmek ve grup içinde ayakta kalabilmeye odaklanmaktadır(Lansford et al., 2006). Özellikle kızların aynı cinsiyetten akranlarıyla olan ilişkileri erkeklere göre sayıca daha fazla ve daha özel olma eğilimi gösterirken, erkeklerin kurduğu arkadaşlıklar yeni edinilen arkadaşları kapsayacak şekilde genişlemiştir(Eder & Hallinan, 1978; Furman & Buhrmester, 1992).

Arkadaşlığın merkezi cinsiyetler arasında farklılık gösterir. Erkekler için yakın arkadaşlığın özü etkinlikler yapıyorken, kadınlar için birlikte konuşmadır. Erkek arkadaşlıkların etkinlik temelli olduğu ifade edilirken, kadınların duygusallığa dayanmaktadır(Tosun, 2002). Kızların arkadaşlıklarında samimi değişim, yardım, bakım, yakınlık, rehberlik ve güvenlik konularını erkeklere göre daha fazla dile getirmişlerdir. Bu da kızların çeşitli sosyal stres kaynaklarına karşı önleyici bir destek kaynağı olarak arkadaşlık daha fazla fayda sağlayacaktır (Lansford et al., 2006).

Yapılan çalışmalarda ergenlik döneminde sahip oldukları arkadaşlıklar bakımından kızlar daha fazla destek ve yakınlık algılayarak yüksek nitelikli arkadaşlar edinmeleri bakımında erkeklere göre daha başarılıdır. Erkeklerin ise bu dönemlerde kızlara göre daha fazla çatışma bildirdikleri ortaya konmuştur(Yaban, 2010b).

Çalışmalar çocukların arkadaşlıklarını tanımaları, sadakat, kendini açıklama ve güvenin yaş ilerledikçe arttığını göstermektedir. Ancak bu yönelimlerin kızlarda görülme olasılığı erkeklere göre daha yüksektir. Her iki cinsiyetten daha büyük çocuklar da arkadaşlarıyla ilgili samimi bilgi sahibi olurlar, arkadaşlıklarını daha farklı ve bütüncül bir şekilde açıklarlar ve arkadaşlıklarını daha özel ve bireysel olarak görürler(Rubin et al., 2007).

2.2.6. Arkadaşlık İlişkilerinin Problemleri

Hiçbir birey bütün arkadaşları tarafından aynı oranda beğenilen sevilen bir arkadaş olamayacağı gibi hiçbir birey de arkadaşsız kalacak değildir. Zihin yetenekleri ve becerileri açısından akranlarından üstün veya geri olması gibi birtakım nedenler

bireylerin arkadaşlık kurma şansını kısıtlayarak yalnız kalmasına neden olabilmektedir (Ülkü, 1978).

Rawlins (2017), psikologlar ve sosyologların egemen olduğu arkadaşlıklar üzerine geniş bir teori ve araştırma yaptığı “Friendship Matters” kitabında arkadaşlıkların iletişimin karakteristiği olan iki diyalektik ilkesiyle inceler. Birinci ilke özel ve kamusal bölgelerle, ideal ve gerçek arkadaşlıkların toplumun kuralları ve belirli bir kültürde arkadaşlığın tuttuğu yer tarafından oluşturulur. İkinci ilke ise etkileşimdir. Yani arkadaşlıkların karşılıklı bağımlılık, bağımsızlık, şefkat, araçsallık, yargı, kabul, ifade ve koruma arasındaki etkileşimlerden meydana geldiğini ifade etmektedir. Arkadaşlıkların davranışlarını açıklamak ve zorlukları tanımlamak arkadaşlıkların gelişimini yöneten iç içe geçmiş bu iki diyalektik koşullara dayanmaktadır. Rawlins bu diyalektiklerde yaşanan kutupsal gerilimlerin arkadaşlık ilişkilerinde problemlere yol açtığını insan hayatında herhangi bir anda önemli sonuçlara neden olabileceğini belirtmektedir (akt. Hallinan, 1993).

Her birey olumlu arkadaş niteliklerine sahip olmayabilir bazı durumlarda arkadaşlıklar arasında çatışmalar görülebilir. Bireylerin oluşturdukları arkadaşlıklar işbirliği ve paylaşmanın yanı sıra çatışmayı ve anlaşmazlıkları da beraberinde getirmektedir. Çatışmalar savaşla ilgili bir terim değil, arkadaşlıklar arasındaki rahatsızlıklar veya anlaşmazlıklardır (Hartup & Laursen, 1989). Bireyler arasında görülen çatışmalar ortaya çıktıkları yere ve çocukları ilgilendiren konulara göre farklılık göstermektedir (Hartup et al., 1993). Yakın ilişkileri ve dinamiklerini inceleyen birçok araştırma, çatışmanın ve yönetiminin arkadaşlıklarının oluşumu ve sürdürülmesinde kritik bir rol oynadığını göstermiştir. Arkadaşlıklarda yaşanan anlaşmazlıkları ve çatışmaları minimum düzeyde tutmak arkadaşlık ilişki kurma problemlerini de olumlu etkileyecek ve azaltacaktır (Hartup et al., 1988; Newcomb & Bagwell, 1995b).

Akranların arkadaşlık dünyası muazzam derecede destekleyici, yapıcı ve eğlenceli olsa da zaman zaman gerçekten de acımasız olabilmektedir (Hay et al., 2004). Bazı ilişkilerde paydaşlar akranlarının dünyasındaki bozukluğun kendini gösterdiği zorlu ve affetmeyen bir ortam oluşturduğunu ifade ederler. Gelişimsel bozukluğu olan akranlar grupların taleplerine göre zorluklar yaşayabilir. İçselleştirme ya dışsallaştırma sorunları olan bireylerin akranlarıyla yaşadığı sorunlar eğitim ortamlarına müdahale ederek akademik ve sosyal problemlere neden olabilir (Hay et al., 2004).

Bireylerin ilişki problemlerine sebep olacak ilişki içindeki uyumsuzluklar gibi içsel faktörlerle ve ilişkiyi krize sokabilecek olan dışsal faktörle de dahil olmak üzere birçok açıdan etkilenebilir. Örneğin bireylerin fiziksel engeller, çekingenlik ve yalnızlık gibi özelliklere sahip olması da ilişki kurma problemlerine yol açabilir ve bozulan arkadaşlıkların sebebi ne olursa olsun tarafların tatsız sonuçlar yaşamasına yol açabilir (Gündoğdu, 2003).

Akran ilişkilerinde problemler yaşanmadan önce ebeveynler ve öğretmenler rehberlik anlayışı ile bireylerle iyi ilişkiler kurmalı onun gelişimi ve mutluluğuna önem göstermelidirler. Bireylere gruplara katılma bu gruplarda kendini tanıma ve psikolojik doyum sağlama fırsatları sunmalı, gerekli olan gözlemleri yapmalı ve bireyin kişiliğine ve bağımsızlığına saygı duymalıdır. Bu gereklilikler yerine getirilmediği müddetçe akranlar arası ilişki problemleri yaşamak kaçınılmaz olacaktır (Ülkü, 1978).

2.2.7. Arkadaşlıkta Sosyal Çevre Ve Ailenin Rolü

Yakın ilişkilerde davranışlar bu ilişkilerin kültürel koşullarıyla şekillenir. Toplumsal kurallar, roller, anlayışlar, gelenek ve görenekler, belirli bir ilişki türü içindeki davranışsal düzenliliklerden sorumludur (Tosun, 2002).

Arkadaşlıklar belli sosyal bağlamlarda gerçekleşir ve bağlamlar belirli arka planlardan gelen çocukların belirli yaş aralıklarına özel katılım türleri sunar. Bu bağlamlar çocuklara ve onların oyun arkadaşlarına sunulan kültürel olanaklar, çocukların etkileşimlerini ve iletişimlerini şekillendiren belirli kültür temelli araçlar ve oyuncaklar, kültürel kurumlar tarafından rehberlik edilen etkileşimler, sosyal sermaye ve arkadaşların gelişimi, akran havuzu, cinsiyet ve ülkenin gelişim durumudur. Tüm bu bağlamlar arkadaşlığın gerçekleştirilmesinde ve sürdürülmesinde rol oynayan faktörlerdir (Kutnick & Kington, 2005).

Son zamanlarda araştırmaların dikkat çektiği nokta akran ilişkilerinin ve arkadaşlıkların ailesel belirleyicileri olmuştur. Çünkü ebeveyn çocuk ilişkisi, bireyin yaşadığı en değerli ilişkidir. Ebeveyn bireyin ilk öğretmeni, sosyal çevresi ve gelişimindeki ana figürdür (Gogia & Som, 2018). Ebeveynler doğrudan ya da dolaylı yollardan müdahale ederek bireylerin insan ilişkilerinde olumlu davranış ve tutumları benimsemelerini sağlayarak arkadaşlık ilişkilerini etkileyebilmektedir (Helin et al., 2013). Ebeveynlerin oluşturduğu olumlu gelişimsel aile ortamları, tatmin edici evlilik

ilişkileri ve hassas, istikrarlı ve destekleyici ebeveyn- çocuk etkileşimleri, akranlarıyla birlikte ebeveyn-çocuk eklerini güvence altına alarak daha başarılı ilişkilere yol açmaktadır. Diğer yandan bazı işlevsiz aile ortamları yıkıcı evlilik çatışması saldırganlık riski davranış sorunları, üzüntü, kaygı, sosyal geri çekilme gibi uyumsuz akran ilişkilerine yol açabilir (Kitzmann & Cohen, 2003). Bu şekilde aile ortamların araştırılması, akran ilişkilerinin ortaya çıkmasında aile faktörlerinin rolüne dair yani bilgiler ihtiyacı doğurmaktadır (Howe & Parke, 2001). Yine yapılan çalışmalarda büyük arkadaşlık ağına sahip olan bireylerin aile sıkıntıları, güçlüğü ve dışlayıcı davranışlarının bulunmadığı tespit edilmiştir (Rubin et al., 2004).

Arkadaşlar, ailenin dışarıdan etkilenmesinin çocuklar ve ergenler için büyük bir önem taşıdığı günümüz aile yapısında önemli bir arkadaşlık kaynağıdır (Yugar & Shapiro, 2001). Özel olarak ebeveynlik ilişkileri, toplumsal eşitsizlik hiyerarşisi ile tanımlanırken, akran ilişkileri eşit akran etkileşimi ilkesi ile açıklanır (Bukowski et al., 1993). Sosyal tutum ve becerilerin geliştirilmesi için biçimlendirici bir bağlam olan aile ilişkileri ve ebeveynlik uygulamaları bireylerin sonraki akran ilişkilerine yaklaşma veya uzaklaşma derecesini etkileyebilir. Örneğin aşırı müdahalede bulunan aşırı kontrol eden ebeveynlik, çocuğun özerklik duygusunu köreltebilir ve aileye bağımlılığı artırabilir bu da arkadaşlık kurmasına engel olabilir (Gaertner, Fite & Colder, 2010). Ailesinden gördüğü düşük düzeyde sevgi, ihmal ya da sözel düşmanlık ve anne baba reddi bireylerin hayatla ilgili zihinsel temsillerini, kişilerarası akran ilişkilerini etkileyerek madde kullanımına, depresyona, sosyal kaygıya, kişilerarası ilişkilerini güvenilmez, güvensiz ve düşmanca görmeye ve aşırı duyarlılığa sebebiyet verebilir (Mak, Fosco & Feinberg, 2018). Bununla beraber ebeveyn ilişkisi ve arkadaşlık ilişkileri birbirine yakın olduğundan destekleyici aileye sahip olan bireyler ise yüksek benlik saygısı sahip olabilir ve daha olumlu arkadaşlıklar kurabilir (Franco & Levitt, 1998b; Kitzmann & Cohen, 2003).

Yapılan çalışmalarda araştırmacılar bebeklikte güvenli bağlanma yaşayan bireylerin güvensiz bağlanan bireylere göre daha arkadaş canlısı ve olumlu yönelimli olduklarını göstermiştir. Erken güvenli bağlanmaya sahip bireyler okul öncesi yıllarda sosyal yeterlilik açısından daha yetkin durumda olduğu ifade edilmiştir. Bununla beraber güvensiz bağlanmaya sahip bireylerin ise mağdur edildiği, daha az sosyal katılım ve baskın davranış gözlenmiştir (Rubin et al., 2004).

Çocukların sosyal ilişki ağlarıyla ilgili çalışmalar kardeşler ve geniş aileyi içeren aile fertlerini n çocuğun hayatında ve sosyalleşme sürecinde güçlü bir varlık olduğunu ifade etmişlerdir. Geniş aile ve kardeşler ile olan etkileşimler erken çocukluk döneminden orta çocukluk ve ilerisindeki arkadaşların gelişimine kadar bir etki gösterebilir. Genel olarak ebeveynlerin kişisel özellikleri, ebeveynlik biçimleri, disiplin teknikleri, etkileşim ağları, çocuk ebeveyn bağlanma kalitesi ve ebeveyninden algılanan destek bireylerin arkadaşlık ilişkilerini etkilemektedir (Franco & Levitt, 1998b).

Bireyler için akranlara ulaşmak aile, okul ve topluluk ayarları aktiviteleri ile yapılandırılmıştır. Bireyler sınıflarında diğer okulla ilgili ortamlarda, organize edilmiş etkinliklerde, kulüp çalışmalarında ve okul saatleri dışında yaşadığı yerdeki bireylerle bir sosyal yapı oluştururlar. Akranlara erişim sağlayan bu sosyal yapılar arkadaşlığın gelişimini etkiler ve şekillendirir (Searcy & Meadows, 1994).

Arkadaşlıkların bir diğer önemli rolü sosyometrik adaylara veya derecelendirmelere dayanan akran sevgisinin genel bir değerlendirmesidir. Arkadaş olmak akranın sosyal duruşuyla ebeveynlerinin medeni durumuyla ve eğitiminden çocukların akademik becerileriyle ve öğretmen akran değerlendirmesiyle derecelendirilen sosyo- duygusal uyumla ilişkilendirilmektedir. Örneğin sınıf içindeki popülerlik arkadaşlık için bir öncü olabilir öte yandan daha iyi sevilen çocuklar arkadaşlıkta daha fazla seçilmiş olabilirler (Hundley & Cohen, 1999).

Bireylerin arkadaşlık kurmalarında etkili olabilecek diğer faktör öğrenci öğretmen ilişkilerinin kalitesidir. Özellikle öğrencilerle yakın ilişkiler sahip öğretmenlik, iletişim ve destek öğrencilere ihtiyaç duydukları zamanlarda öğretmene güvenebilecekleri bir anlayış sağlar ve bu da okul ortamında daha güvenli vakit geçirme olanağı sunar. Öğretmen bireylerin sosyal yeterliklerinin gelişiminde önemli rol oynayarak duyguları tanımlamalarına, uyarılma ve kaygıyı hafifletmelerine yardımcı olabilir. Olumlu davranışsal ve duygusal tepkileri modelleyebilir, sorunlarla baş etme stratejilerini öğretebilir ve öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayarak bireylerin arkadaşlarının karmaşık sosyal ekolojisini etkin bir şekilde yönlendirmelerine destek olabilirler. Çünkü davranışları düzenlemede zorluk yaşayan bireyler akranları tarafından dışlanmaya eğilimlidirler (Serdouk et al., 2016).

Arkadaşlık becerileri birçok sosyal beceri özelliklerinin bileşeni olarak bilinir ve arkadaşlık edinme sürecinin kolaylaştırır. Arkadaşlıklar çeşitli fırsatlara dayanır ve

arkadaşlığın içeriğe dayalı olduğu görünmektedir. Kişisel, sosyal ve profesyonel ihtiyaçlar tarafından yönlendirilen arkadaşlık ortak faaliyetler ve kriz zamanlarında büyür daha sonra azalabilir. Arkadaş edinmek için gerekli sosyal becerileri edinmek kompleks arkadaşlık gelişiminin sadece bir kısmıdır (Searcy & Meadows, 1994).

Yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte oluşan bilim çağı bireylerin arkadaşlık ilişkilerini de etkilemektedir. İnternet kullanımı ile birlikte sosyal ilişkileri ve arkadaşlıkları kurmak ve sürdürmek daha kolay hale gelmeye başlamış bu da arkadaşlıkların niteliklerini değiştirmiş ve etkilemiştir. Yapılan çalışmalarda internet ve teknolojinin bireylerin ilişkilerine etkisi konusunda hem fikirken yararlı olup olmadığı konusunda tutarsızlık vardır. Kimi çalışmalar teknolojinin daha fazla ilişki problemlerine ve depresyona sebebiyet verdiğini ifade ederken farklı çalışmalar daha kolay sosyal destek sağlamanın arkadaşlığı olumlu etkilediğini dile getirmiştir (Selfhout, Branje, Delsing, ter Bogt, & Meeus, 2009).

Arkadaşlık ilişkilerinde sadece bireylerin içsel yaşantıları değil aynı zamanda sosyal sınıf, ailenin mali durumu, oturdukları semtlerin coğrafi özellikleri önemli etkenlerdendir. Maddi durumu iyi olmayan kalabalık ailelerde özel etkinlikler yapma fırsatı azdır ve zor koşullarda yaşam sürerler. Çok kalabalık olmanın verdiği durumdan ötürü arkadaşlık ilişkisi kurmak zor olabilir veya henüz sosyal yetkinliğe ulaşmadan ilişki kurmaya çalışmak saldırganlık gibi olumsuz sonuçlara sebep olabilir. Bireylerin oturdukları semtlerin coğrafi özellikleri de arkadaşlık ilişkilerini etkileyebilir. Bireyler ilk arkadaşlıklarını evinin yakın çevresinden edinir. Daha uzak semtlerde veya birbirine zıt kesimlerde oturmak arkadaşlık kurmayı engelleyebilir. Ayrıca güvenlik sebebiyle oturan evin konumun kötü olması (yola yakın, işlek cadde vb.) sebebiyle ailenin dışarıda oynamayı sınırlandırması da arkadaşlık kurmayı azaltacaktır. Tüm bu etkenler nedeniyle bireyler akranlarıyla yeterince etkileşime girememekte ve sosyal yetkinlikleri açığa vuracak ortamlar bulamamaktadır (Gündoğdu, 2003).

2.3. Akran Zorbalığı Ve Arkadaşlık Niteliği İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Zorbalıkla ilgili yurt dışında önemli çalışmalar ve araştırmalar yapan araştırmacı Olweus' tur. 1983 sonbaharında 130.000 Norveçli ilkökul ve ortaokul ve lise başındaki öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmalarında 1. sınıftan 9. sınıfa yaşları 7 ile 16 arasında değişen öğrenciler katılmıştır. Araştırmanın verileri Olweus (1989) tarafından

geliştirilen Zorba-Kurban Anketi ile elde edilmiştir. Ortaya konulan sonuçlarda ikinci sınıfta kızların %16' sı erkeklerin %17,5' i, üçüncü sınıfta kızların % 11,5' i erkeklerin %14,5'i, dördüncü sınıfta kızların %11,5'i erkeklerin %13' ü, beşinci sınıfta kızların % 8,9' u erkeklerin %10,6' sı, altıncı sınıfta kızların %5,5' i erkeklerin % 8,4' ü, yedinci sınıfta kızların %3,3'ü erkeklerin %8' i, sekizinci sınıfta kızların %3,5' i erkeklerin % 7,7' si ve son olarak dokuzuncu sınıfta kızların % 3' ü erkeklerin %6,4' ü kurban olarak bulunmuştur. Zorba olma durumlarına bakıldığında ikinci sınıfta erkeklerin %9,8' i kızların % 5,2' si, üçüncü sınıfta erkeklerin % 9,9' u kızların % 4,6' sı, dördüncü sınıfta erkeklerin % 9,7' si kızların % 3,7' si, beşinci sınıfta erkeklerin % 11,7' si kızların % 3,1' i, altıncı sınıfta erkeklerin yine % 11,7' si kızların % 3,1' i, yedinci sınıfta erkeklerin % 8,1' i kızların % 2,2' si, sekizinci sınıfta erkeklerin %12,8' i kızların % 3' ü, dokuzuncu sınıfta erkeklerin % 12,7' si kızların % 2,1' i zorba olarak bulunmuştur. Verilen yüzdelere bakıldığında her sınıf seviyesinde erkeklerin kızlara göre daha fazla zorbalık davranışında bulunduklarını, erkeklerin daha çok kızlara göre fiziksel zorbalık olaylarında bulunduğunu ifade etmişlerdir. Kızlar daha çok iftiralar, dedikodu ve gruptan dışlama gibi arkadaşlık ilişkilerini manipüle etme şeklinde daha ince dolaylı olarak zorbalık davranışlarında bulunmuşlardır. Zorbalık davranışlarına maruz kalma durumu erkeklerde sınıf seviyesi arttıkça azalmıştır ancak kızlarda bu şekilde sürekli bir azalma görülmemiştir. Zorbalık davranışlarında bulunma durumunda kızlarda ve erkeklerde sürekli bir artış veya azalma durumu görülmemiş inişli çıkışlı bir seyir izlemiştir (Olweus, 1997).

Parker ve Asher (1993) yurt dışında akran ilişkileri ve arkadaşlık niteliği üzerine incelemeler yapmış önemli araştırmacılarıdır. Genel olarak çocuklar arasında düşük kabul gören çocuklar arasında karşılıklı arkadaşlığın durumunu inceledikleri, arkadaşlık niteliği ölçeği geliştirdikleri, kabul edilen ve düşük kabul gören çocukların arkadaşlıklarını, belirli niteliksel özellikler ve çocukların arkadaşlıklarından memnun olmaları açısından karşılaştırma yapmak ve kabullenmenin bir arkadaşına sahip olmanın ve en iyi arkadaşlığın niteliğinin orta çocuklukta yalnızlık ve sosyal hoşnutsuzluğu ortaya koydukları çalışmaları önemli akran ilişkileri çalışmalarındandır. Amerika Birleşik Devletleri' nde orta büyüklükte bir orta batı bölgesinde buluna beş devlet ilköğretim okulunun 36 üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıfından 881 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Üçüncü sınıfta, 296 öğrenci (163 erkek ve 133 kız), dördüncü sınıfta 251 öğrenci (135 erkek ve 116 kız) ve beşinci sınıfta 334 öğrenci (174 erkek ve 160 kız),

topluluksal sınıflandığında %73.2 Beyaz, %23.4 Siyah ve %3.4 Asya ve İspanyol olarak örneklem belirlenmiştir. Araştırma verileri için Akran Kabul Seviyesi Envanteri, Arkadaşlık Değerlendirmesi, araştırmacıların kendilerinin geliştirdiği Arkadaşlık Niteliği Ölçeği ve Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Anketi kullanılmıştır. Araştırmacıların geliştirdiği Arkadaşlık Niteliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik oranları 0.77 ve 0.84 gibi yüksek seviyede bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda örneklemdeki çocukların % 77,6' sının en az bir arkadaşı olduğu ve 54,9' unun çok yakın arkadaşlıklara sahip olduğu bulunmuştur. Akran kabulü ve arkadaşlık niteliği arasında kabul edilmeyen pek çok öğrencinin en iyi arkadaşlıklarının olduğunu ve bu arkadaşlıklardan memnun olduğunu göstermiştir. Bununla beraber öğrencilerin arkadaşlıkları, en nitelikli kalitede diğer çocukların arkadaşlıklarından düşük bulunmuştur. Ayrıca bir arkadaş, arkadaşlığa ve grup kabulüne sahip olmak yalnızlığın tahmini için ayrı katkılarda bulunmuştur. Bu araştırmayla ortaya konulan arkadaşlık niteliği ölçeğinin literatüre katkı sağladığını ve ayırt edici çocukların arkadaşlık ayarının değerini genel akran kabulünden farklı olduğunu göstermektedir.

Salmivalli, Hattunen ve Lagerspetz (1997), okullardaki sınıflarda bulunan sosyal arkadaş gruplarının zorbalık sorunlarıyla ilişkisini, benzer zorbalık davranışı gösteren bireyler aynı grup içinde yer alıp almadığını, farklı katılımcı rollerinde ağların boyutunu ve birbirine karşı grupların var olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışma Finlandiya' da 11-12 yaşları arasında 218 kız ve 241 erkek olmak üzere toplam 459 altıncı sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kız ve erkek olarak yaklaşık % 11 oranında kurban oldukları ve kızlar % 5 oranında erkekler ise % 10 oranında zorbaca davranışlar göstermişlerdir. Kızlar erkeklere göre daha az mağduriyet ve zorbalık bildirmişlerdir. Zorbalık olaylarında benzer ya da tamamlayıcı katılımcı rollerinde davranma eğilimi gösteren çocuklar birbirleriyle iletişim kurmuşlardır. Bireysel olarak zorbalık durumundaki davranışları sosyal ağ grubunun üyelerinin böyle durumlarda nasıl davrandığına güçlü şekilde bağlanmıştır. Zorbalar, yardımcıları ve güçlendiriciler, savunmacılar seyirciler ve kurbanlara göre daha geniş ağların içinde yer almışlardır. Bu sosyal ağların dışında yer alan bireyler en çok mağduriyet yaşayanlar olmuşlardır. Zorbalık durumlarındaki davranışlar sosyal ağların düzenlendiği bir kriter olarak görev yapmıştır. Sonuç olarak zorbalık davranışlarında müdahale edilirken salt birey değil aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu grup da incelenmelidir.

Boulton, Trueman, Chau, Whitehand ve Amatya (1999) arkadaşlık ve akran mağduriyeti arasındaki eş zamanlı ve uzun süreli bağlantıları açıklamaya çalıştığı çalışmalarında mağduriyet akranları ile erkek ergenler arasındaki ilişkileri incelemiş arkadaşların mağduriyetler karşı koruma sağlayıp sağlamadığı test edilmiştir. Veriler kısa dönemli uzunlamasına bir öğretim yılında 6 ay da iki ayrı zaman ve öğrenci grubuyla toplanmıştır. Birinci grup 170 öğrenci eşit sayıda kız ve erkek öğrenci, ikinci grupta 158 öğrenci 85 kız ve 73 erkek veri sağladı. Öğrencilere dört maddelik akran adaylığı anketi uygulanmış sınıf listesi verilerek arkadaşlarını bu listeye yazmaları istenmiştir. Her çocuk için kurban gösterilen her aday arasından kurban puanı oluşturulmuştur. Daha sonra öğrencilere sınıflarında en iyi arkadaşlarını söylemeleri istenmiştir. Her katılımcının en iyi dostluğunun niteliğini belirlemek için Arkadaşlık Niteliği Ölçeği bazı maddeler değiştirilerek kullanılmıştır. 1. zamanda en yakın arkadaşı olan öğrenciler yakın arkadaşı olmayanlara göre daha az mağduriyetle karşılaştı. Zaman 1 ve 2' de en yakın arkadaşı olmayan erkek ergenlerin çalışma süresince mağduriyette en yüksek artışı gösterdiklerini buna karşın en iyi arkadaşı olanların mağduriyette düşüş yaşadıklarını tüm zamanlarda bildirilmiştir. Yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonucunda en iyi arkadaşlıklarını karakterize etmek için kullanılan kurban ve ihanetteki azalmanın mağduriyetin düşmesiyle ilişkili olduğunu göstermiştir.

Hodges ve diğerleri (1999) yaptıkları çalışmada akran zorbalığının artan döngüsüne karşı arkadaşlığın gücünü incelemiştir. 1 yıllık boylamsal çalışmada 2 veri toplama dalgası oluşturulmuştur. İlkbahar dönemi Nisan ve Mayıs aylarında 6 hafta süren çalışmanın birinci veri dalgasına dördüncü ve beşinci sınıf seviyesinden 259 erkek 274 kız olmak üzere toplam 533 öğrenci katılmıştır. İkinci zaman diliminde 188 erkek ve 205 kız olmak üzere 393 öğrenci katılmış ve % 26' lık veri kaybı yaşanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre içselleştirici davranışların(kendine güven, benlik saygısı, ruh hali) öğretmen tarafından raporlanan ilişkinin akran mağduriyetinde artışa sebep olduğunu bildirmiştir. Koruyucu arkadaşlığa sahip olan çocukların içselleştirici ve dışsallaştırıcı davranışlardaki(saldırganlık, yıkıcı etkileşimler) artışa rağmen akran mağduriyetinin azaldığını bildirmişlerdir. Sonuç olarak akran mağduriyet döngüsünün artışını önlemek için arkadaşlığın önemli olduğunu açıklamışlardır.

Howe ve Parke'nin (2001) istismar edilen çocukların popülaritesi ile sınıf arkadaşlarıyla arkadaşlık niteliğinin ve yalnızlık düzeyleri arasındaki bağlarını

sosyometrik statüye göre incelediği çalışmasında 35 şiddetli istismara uğramış çocuk ve 43 istismara uğramamış kontrol grubu yer almıştır. Araştırma bulgularında istismara uğramış çocuklar, sosyometrik olarak diğer çocuklardan anlamlı derecede düşük puan almamışlar ve arkadaşlık kaliteleri de önemli ölçüde farklılık göstermemiştir. Ancak istismara uğrayan çocukların etkileşimlerinde daha olumsuz ve daha az olum sosyal davranış gösterdikleri görülmüştür. Sonuç olarak istismar edilen çocuklar arkadaşlık ilişkilerinde diğer normal çocuklardan uyumsuz olduğu varsayımına karşı çıkmaktadır.

Bollmer, Milich, Harris ve Maras (2005), arkadaşlık niteliğinin akran mağduriyeti ve zorbalığa karşı koruyucu faktörünün araştırıldığı çalışmalarında 10-13 yaşları arasında 50 erkek ve 49 kız öğrenci en iyi arkadaşlıklarının yanı sıra mağduriyet ve zorbalık eğilimlerinin kalitesini bildirmişlerdir. Ebeveynler, bir çocuklarıyla bir seansa katılarak zorbalık ve mağduriyet eğilimlerinin yanı sıra çocukların içselleştirici ve dışa dönük davranışlarını bildirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda dışa yönelim sorunlarının zorbalık davranışlarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Yüksek arkadaşlık niteliği dışa yönelim sorunları olan çocukların zorbalık davranışlarını önemli ölçüde zayıflattığı bildirilmiştir. Ayrıca içselleştirici sorunlar ve düşük arkadaşlık niteliği mağdur olma durumu ile anlamlı bir ilişki göstermiştir. Bununla beraber arkadaşlık niteliği zorbalık davranışında olduğu gibi içselleştirici sorunlar ile kurban olma durumu arasındaki ilişkiyi hafifletmemiştir.

Jantzer, Hoover ve Narloch (2006), okul yaşlarındaki zorbalığa maruz kalma veya göster durumlarının arkadaşlığın kalitesi, sağlamlığı ve yönü ile güven, utangaçlık boyutları üzerine değerlendirmede bulunmuşlardır. Araştırmaya 18 yaş ve üzeri 119 kadın ve 51 erkek lisans öğrencisi katılmıştır. Veriler Zorbalık ve İlişki Ölçeği, İlişki Değerlendirme Ölçeği, Utangaçlık Ölçeği ve Güven Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Geriye dönük mağduriyet seviyeleri hem arkadaşlık niteliği hem de güven arasında istatistiksel olarak anlamlı ve ters bir ilişki bulunmuştur. Mağdur olma durumu arttıkça arkadaşlığın niteliğinin düştüğü, zorbalığın yüksek seviyelerinin daha düşük arkadaşlık memnuniyeti oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca utangaçlık seviyeleri ile mağduriyet oranlarının pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur.

Fox ve Boulton (2006), moderatör olarak sosyal beceri problemleri ve akran zorbalığı arasındaki ilişkide arkadaşlığın rolünü incelediği araştırmalarında Birleşik Krallık' ta uygun bir temelde seçilen ilkokulda yaşları 9 ile 11 yaşları arasında değişen

(bu yaş aralığının seçilmesi zorbalığın görülme sıklığının bu dönemde fazla olmasıdır) 246 kız ve 231 erkek öğrenciyle bir akademik yıl içinde iki dönemde Aralık Zaman 1 ve Haziran Zaman 2 dönemlerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı farklı yazarlar tarafından geliştirilmiş sosyal beceri problemleri, akran zorbalığı, arkadaşlık ve akran kabulünü değerlendiren Akran Adaylığı Envanteri kullanılmıştır. Ortaya konulan bulgulara göre genel olarak mağduriyet ile sosyal beceri problemleri pozitif ilişkili, sosyal tercih ile ise negatif ilişkili bulunmuştur. Genel zorbalık ile arkadaşlık arasındaki ilişki en iyi arkadaşlıkların sayısı ile negatif ilişkisi olduğunu bildirmişlerdir. Sosyal beceri problemlerinin, zaman içerisindeki mağduriyet artışı ile ilişkili olduğu bulunmuştur. İki arkadaşlık değişkeninin sosyal beceri problemleri ve zorbalık arasındaki ilişkiyi arkadaş sayısının ve en iyi arkadaşın akran kabulü olduğu bildirilmiştir. İlişkinin birçok arkadaşı olan ve popüler en iyi arkadaşı olan çocuklar için daha zayıf olduğu görülmüştür.

Woods, Done ve Kalsi (2009) doğrudan veya ilişkisel zorbalığın ergenlik dönemindeki kurbanlarda arkadaşlık kalitesinin potansiyel önleyici etkisiyle birlikte yalnızlık ve duygusal sorunların araştırıldığı çalışmalarına ortalama yaşı 13,5 olan Güney Londra okullarından düşük orta sosyo- ekonomik düzeye sahip 401 öğrenci katılmıştır. Örneklemin genel olarak akademik yetenekleri %64 yüksek yetenek sınıflarında ve % 36' sının düşük yetenek sınıflarında olduğunu göstermiştir. Okul İlişkileri Anketi, zorbalık mağduriyet rollerini, Arkadaşlık Aktivite Anketi, duygusal problemleri değerlendirmek için Güçlükler ve Zorluklar Ölçeği, Yalnızlık ve Toplumsal Memnuniyet Anlayışı belirlenerek veriler bu ölçme araçlarıyla elde edilmiştir. Ölçeklerin uygulanma süresi 30-40 dakika sürmüş olup yapılan analizlerle bulunan sonuçlar neticesinde mağdur olan öğrenciler yüksek düzeyde yalnızlık ve duygusal problemler belirtmişlerdir. Öte yandan mağdurlar ilginç bir şekilde mağdur olmayanlara karşı anlamlı olarak daha yüksek bir arkadaşlık bildirdiler. Arkadaşlık niteliğinin kötü olması doğrudan yalnızlıkla ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmanın kesitsel niteliğinden arkadaşlık niteliğinin moderatör olarak akran mağduriyetinin olumsuz etkilerine karşı koruyucu faktör olup olmadığını tam olarak tespit edememişlerdir.

Kawabata, Crick ve Hamaguchi (2010) ilişkisel ve fiziksel saldırganlığın sıklığını, sürekliliğini bunların sosyal-psikolojik uyum ya da akran zorbalığı ile ilişkilerini, Japon çocukların zorbalık biçimleri ile arkadaşlık nitelikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yer çalışmada iki farklı

örneklem kullanılmıştır. Birinci amaç için 452, ikinci amaç için 138 çocuk yer almıştır. Araştırma sonuçlarının bulguları ilişkisel bağlamda sosyal faktörlerin saldırgan olma, olumsuz ya da olumlu arkadaşlıklar oluşturma çocukların sosyal-psikolojik uyum sorunlarını gösterme derecesini etkilediğini, arkadaşlık niteliğinin ilişkisel saldırganlığın istikrarı ve mağduriyet deneyimleriyle olan ilişkisinde koruyucu bir faktör olabileceğini ifade etmiştir. İlişkisel saldırganlığın fiziksel saldırganlığa göre sosyal-psikolojik uyumla daha güçlü bir ilişki içinde olduğunu ve ilişkisel saldırganlığın olumsuz arkadaşlıklar tarafından güçlendirildiğini ortaya koymuştur.

Wei & Jonson-Reid (2011), erken ergenlik döneminde arkadaşlığın ve zorbalığın birlikte varlığını ve arkadaşlığın zorbalığa karşı koruyucu bir faktör olup olmadığını inceledikleri araştırmada 237 Tayvanlı ortaokul 7. sınıf öğrencileri arasında arkadaşlık ve iki yıllık zorbalık eğilimini değerlendirmek için Akran Adaylık Envanteri ile veriler toplanmıştır. Ankete katılan öğrenciler 1084 sözlü zorbalık olayı ve 1327 fiziksel zorbalık olayı bildirmiştir. Zorba ve kurbanlar arasında arkadaşlık seçimi adayları tek taraflı veya karşılıklı olabilmekte zorba ve kurbanlar arasındaki birbirlerin karşılıklı arkadaş olarak gösterme durumu sözlü zorbalık olaylarının %8' inde ve fiziksel zorbalık olaylarının % 12' sinde gerçekleşmiştir. Sözlü veya fiziksel zorbalığın kurbanlarının % 8'i tek taraflı olarak zorbayı arkadaş olarak adlandırmıştır. Zorbaların % 9'u ve % 12'si bu iki zorbalık türünde kurbanları arkadaş olarak kabul etmiştir. Sonuç olarak karşılıklı olarak bildirilen arkadaşlar arasında arkadaşlığın gücü yüksekti ancak arkadaşlığın koruyucu bir faktör olarak zorbalığı engellemeyi garanti etmediği bazı arkadaşlıkların saldırgan davranışlarda bulunabileceği bildirilmiştir.

Bagwell ve Schmidt (2011) açık ve ilişkisel mağduriyet ile çocukların en iyi arkadaşlarının nitelikleri arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında üçüncü dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileriyle ebeveynlerinden gerekli izinler alınarak sonbahar dönemi ve ilkbahar dönemi Zaman 1 ve Zaman 2 olmak üzere iki aşamada veri toplamışlardır. Sonbahar Zaman 1 döneminde 675 öğrenci 220 üçüncü sınıf (104 kız, 116 erkek), 236 dördüncü sınıf (103 kız ve 133 erkek) ve 219 beşinci sınıf (111 kız ve 108 erkek) öğrencisi ile ilkbahar Zaman 2 döneminde 620 çocuk 200 üçüncü sınıf (96 kız ve 102 erkek), 220 dördüncü sınıf (96 kız, 124 erkek) ve 200 beşinci sınıf (98 kız, 102 erkek) ile veriler toplanmıştır. Öğrencilerin genel olarak % 85' i hem Zaman 1 hem de Zaman 2' ye katılım göstermişlerdir. Veriler arkadaşlık niteliği için Arkadaşlık Niteliği Ölçeği ve zorbalık saldırganlık için ise Sosyal Deneyim Ölçeği kullanılarak

toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre her iki zorbalık türü için de arkadaşlık niteliği arasında güçlü eş zamanlı ilişkiler bulunmuştur. Saldırganlığı kontrol altına alınması daha yüksek düzeydeki mağduriyetin daha fazla çatışma ve daha az güvenlik ve arkadaşların sonbaharda daha yakın olması ve ilkbaharda daha az arkadaşlık ile ilgili bulunmuştur. Daha yüksek ilişkisel mağduriyet düzeyleri, daha fazla problemlilik arkadaşlıklar ile ilişkili bulunmuştur. Çok yakın arkadaşlıklar ve çatışmalarla dolu arkadaşlıklara sahip çocuklar daha çok ilişkisel mağduriyet bildirmişlerdir. Aşırı mağdur olma durumu düşük güvenlik düzeyi ve yüksek seviyede yardım ile alakalı olduğu tahmin edilmiştir. Boylamasına analizlerde, sonbaharda düşük düzeyde yardım bildiren çocuklar yıl içinde ilişkisel zorbalıkta artışlar yaşamışlardır. Bu etkilerin hiçbirinde cinsiyette bir farklılaşma meydana gelmemiştir. Son olarak zorbalığın zamanlaması en çok arkadaşlık kalitesi ile ilgili bulunmuştur ve ilişkisel saldırganlığın sonuçlarının dikkate alınmasının öneminde işaret etmektedir.

Crawford ve Manassis (2011) tarafından yapılan çalışmada sosyal kaygı, sosyal beceri ve arkadaşlık kalitesinin akran zorbalığını tahmin etmede etkileşim etkileşmediğini araştırılmıştır. Anksiyete, sosyal beceri ve arkadaşlık niteliği mağduriyete bağlayan yapısal bir denklem modeli, kaygı bozukluğu olan ve normal çocukların mağduriyetle ilgili süreçlerin bu gruplar için farklı olup olmadığı test edilmiştir. 8-14 yaş arası çocukların katıldığı çalışmada 55 (34 erkek, 21 kız) sosyal kaygısı olan çocuklar ve 85 (37 erkek, 48 kız) normal karşılaştırma çocukları yer almıştır. Bulgular sonucunda sosyal kaygı ve zayıf sosyal beceriler, düşük bir arkadaşlık niteliği öngörmüş ve çocukların mağduriyet riskiyle karşı karşıya kaldıklarını bildirmişlerdir. Kaygı, sosyal beceri özellikleri ve arkadaşlık niteliğinin bir çocuğun mağdur olup olmadığının önemli belirleyicileri olduğunu göstermiştir. Çocuğun kaygıyı azalttığına, yakın arkadaşlıklar kurduğuna veya sosyal beceri eğitimi aldığına mağduriyet döngüsünü daha olumlu sonuçlara çevirebileceğini göstermiştir.

Kendrick, Jutengren ve Stattin (2012), destekleyici arkadaşların zorbalık mağduriyete karşı koruyucu rolünü araştırdıkları çalışmalarında çapraz destekli bir regresyon modeliyle arkadaşlık desteği, zorbalıkla ilgili katılım ve ergenlik dönemindeki sonuçlar test edilmiştir. Eğitimli araştırma görevlileri tarafından Yaklaşık bir yıl arayla iki noktada veri toplama sürecine İsveç'te orta kesimde bir kasabada yaşları 12 ile 16 arasında değişen 435 erkek ve 445 kız olmak üzere toplam 880 ergene anket uygulanmıştır. İkinci veri toplama sürecine 988 öğrenci katılmış bu öğrenciler bir

yıl boyunca takip edilmiş araştırmaya her iki veri toplama sürecine de katılan öğrenciler dahil edilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak bir model belirlenmiş arkadaşlardan daha yüksek destek alan öğrencilerin bir yıl sonra daha düşük düzeyde zorbalık ve mağduriyet bildirmişlerdir. Ayrıca mağduriyet ve zorbalık arasında çift yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu ortaya konulan bulgular arkadaşlık koruması hipotezlerini desteklemiş arkadaşlıklarda destek kalitesinin zorbalık mağduriyetine ve sürdürülmesine karşı koruyabileceğini göstermektedir.

Skrzypiec, Slee, Askell-Williams ve Lawson (2012), zorbalık içerisinde yer alan türlerle zorba- kurban ve zorba-kurban olarak arkadaşlıkları ve akıl sağlığı durumu arasındaki üç yönlü ilişkiyi incelemişlerdir. Cinsiyet ve akıl sağlığı durumu arasındaki ilişkileri zorbalığa karışmaya göre incelemek ve öğrencilerin zorbalık, arkadaşlık ve akıl sağlığı durumlarına katılımlarının türü arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmayı Güney Avustralya’ daki üç ortaokuldan yaşları 13 ile 15 arasında değişen 1313 öğrenciyle gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın verilerini toplamak için Akran ilişkileri Anketi, akıl sağlığını tanımlamak için Güçlük ve Dayanıklılık Anketi ve kişisel bilgiler anketi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin zorbalık statüleri, 135 öğrenci kurban, 121 öğrenci zorba, 114 öğrenci zorba- kurban olarak belirlenmiş ve 943 öğrenci ise herhangi bir zorbalık statüsü içinde yer almamıştır. Ortaya konulan sonuçlarda zorbalığa katılan öğrencilerin anormal olarak tanımlanma ihtimalleri yüksek bulunmuştur. Anormal bir akıl sağlığı puanı elde etme olasılığı özel zorba-kurban öğrenciler için arkadaş sayısının artmasıyla azalmıştır. Mağdurlar, zorbalar ve zorba-kurbanların yaşadığı zihinsel sağlık sorunları cinsiyete göre değişmiştir. Ruh sağlığının teşvik edilmesi ve erken müdahalelerin zorbalığa karışan öğrencilerin tanımlanmış alt gruplarının özel ihtiyaçlarına yönelik zihinsel sağlık problemlerini önleme ve özellikle kurbanlar için arkadaşlıkların teşvik edilmesine yönelik stratejilerin açık şekilde öğretilmesi gerektiği açıklanmıştır. Sonuç olarak arkadaşlıkların zorbalığa maruz kalan öğrenciler için ruhsal sağlık sorunlarına karşı koruyucu bir etken olarak hareket edebileceğini göstermektedir.

Zimmer-Gembeck ve diğerleri (2013) yapmış oldukları çalışmalarında akran reddinin, zorbalık, saldırganlık ve arkadaşlıkla ilişkisini incelemiştir. İki eyalet okulundan 21 sınıftan 10-12 yaşları arasındaki 359 Avusturyalı çocukların %52 erkek ve %48 kız katılımıyla alt, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak reddetme duyarlılığı için Çocuk

Reddetme Duyarlılığı Anketi, ilişkisel zorbalık ve saldırganlık için Sosyal Davranış Ölçeği, fiziksel ve sözel zorbalık için bireysel raporla ve İlişkiler Ağı Envanteri elde edilmiştir. Yaklaşık bir hafta arayla iki oturum düzenlenmiş ve anketler uygulanmıştır ve bu işlem yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Öğrencilerin reddedilme algılarıyla sınıf arkadaşlarının raporlarına benzeyen ya da benzerleri arasındaki korelasyon olarak reddedilme duyarlılığını, mağduriyeti ve dostluğu desteklemektedir. Çalışmada reddedilen çocukların akranları tarafından daha fazla mağdur edildiğini hissettiklerini, reddedilenleri küçümseyen çocuklar aşırı saldırganlık davranışı gösterdiklerini ve bu çocukların arkadaşlık memnuniyetinin kötü seviyede olmadığı bulunmuştur.

Shin, Hong, Yoon ve Espelage (2014) Güney Kore’ de ilkokul çocuklarının anneleri arasındaki aile içi çatışma, anne ebeveynlik davranışları ve çocukların arkadaşlık niteliğinin akran zorba/ kurban alt gruplarının bir fonksiyonu olarak farklılaşıp farklılaşmadığını inceledikleri çalışmalarında 227 ilkokul 6. sınıf öğrencileriyle (Güney Kore’ de ilkokul 1-6 arası sınıfları kapsar) 121 erkek ve 106 kız olmak üzere verileri toplamışlardır. Akran zorbalığı için zorbalık Ölçeği, çocukların aile içi çatışma durumu algılarının belirlenmesi için Çocukların Ebeveyn Çatışması Algıları Ölçeği, aile davranışları için Aile Davranış Ölçeği ve arkadaşlık niteliği için ise Arkadaşlık Niteliği Ölçeği kullanılmıştır. Ortaya konan bulgulara göre hem öz rapor hem de akran raporu verileri öğrencilerin çoğunluğunun akran saldırganlık durumlarına katılmadığını ve alt gruplardaki katılımcıların (zorba, kurban, zorba-kurban) rapor kaynağına bağlı olarak değiştiğini göstermiştir. Kendine ait rapor verilerine göre kurbanlar ve zorbalar mağduriyete uğramamış öğrencilerden yüksek oranda anne reddi bildirmişlerdir. Zorbalar, zorba-kurbanlar, kurban olmayan öğrencilerden daha yüksek anne ihmali bildirmişlerdir. Ebeveynler arası çatışmanın en yüksek olduğu seviye kurbanlar ve ardından zorbalar tarafından bildirilmiştir. İlginç olarak, alt gruplar arasında arkadaşlık niteliğinin olumlu bir şekilde işleyişinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ancak sonuçlara olumsuz arkadaşlık niteliğindeki gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir.

Kochel, Ladd, Bagwell ve Yabko (2015) yaptıkları çalışmalarında akran zorbalığı statüleri arasındaki ilişkiyi, akran kabulündeki değişiklikleri değerlendirdikleri ve arkadaşlıksız olasılığını ortaya konulan zorbalık statüleri arasında karşılıklı arkadaşlığın koruyucu işlevini incelemişlerdir. Araştırmaya 2587 7. sınıf öğrencileri ile 1343 kız öğrenci ve 1244 erkek öğrenci ABD’ de farklı sosyoekonomik düzeye sahip okullardan

ilkbahar ve sonbahar olmak üzere iki zamanda katılmıştır. Akran statülerini belirlemek için akran adaylığı ölçeği sonbahardan ilkbahara doğru süreçte toplanmıştır. Akran kabulünü belirlemek için Akran Kabul Ölçeği kullanılmış ve en iyi arkadaşlarını öğrencilerden bildirmelerini istemişlerdir. Zorba, kurban, zorba kurban ve savunmasız ergenler olmak üzere dört statü tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre kurbanların, diğer statü göre akran kabulünde daha kötü durumu geldiğini göstermiştir. Analizler karşılıklı arkadaşlığın tüm zorba/ kurban statüleri için akran kabulünün bir düzenleyicisi olduğunu ve zorba ve seyirciler statülerine, zorba-kurban ve kurban statülerinin arkadaşça öğrencilerin daha büyük oranına neden olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca kurban ve zorba- kurban gençlerin büyük kısmının arkadaşsız oldukları görülmüştür. Son olarak tüm zorbalık statüleri ve özellikle zorba-kurbanlar arkadaşlığın tamponlayıcı bir rolü olduğunu ifade etmişlerdir.

Cuadros ve Berger (2016), arkadaşlıkların okulda akranları tarafından mağdur edilmeye karşı koruyucu bir faktör oluşturduğunu ancak arkadaşlık niteliğinin de önemli rolü olduğunu ifade etmiş bu amaçla arkadaşlık niteliği boyutlarının (yakınlık, açıklama, destek ve sevgi) akran mağduriyeti ve refahı üzerindeki ılımlı rolünü araştırmışlardır. Araştırmaya Şili Santiago’ daki orta-düşük sosyoekonomik düzeye sahip dört okulun dördüncü beşinci ve altıncı sınıflarında okuyan 614 genç ergen %50.1 kız ve % 49.9’ u erkek katılmıştır. Üç yıllık bir araştırma projesi olarak 6 ay arayla 5 değerlendirme akran ilişkileri üzerine odaklanarak yapılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla zorbalık davranışları için Zorbalık Ölçeği, arkadaşlıkların değerlendirmesi için Arkadaşlık Niteliği Ölçeği ve iyi olma halini belirlemek için Sosyal Duygusal Refah Ölçeği kullanılmıştır. Analizler cinsiyete göre farklılaştırılmış ılımlı etkilerini belirlemek için yapılmıştır. Sonuçlar mağduriyet sosyal duygusal iyi oluşu olumsuz etkilemektedir. Yüksek nitelikli arkadaşlık mağdur ergenlerin sosyal duygusal refahı üzerinde daha olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Arkadaşlık niteliği alt boyutlarında sadece açıklama ve desteğin mağduriyetle etkileşime girdiğini ve özellikle kızlar için sosyal duygusal refahı etkilediğini göstermiştir. Erkeklerde ise sadece destek alt boyutu mağduriyetin duygusal refah üzerindeki etkisini hafifletmektedir.

Serdiouk ve diğerlerinin (2016) yapmış oldukları çalışmada çocukların öğretmenleriyle ve kendi aralarındaki nitelikli ilişkilerin mağdur olma değişkenini yordayıp yordamadığını incelemişlerdir. Orta, Batı ve Kuzeydoğu Amerika’ da uygun örneklem yoluyla seçilmiş 1700 birinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencileriyle okul yılı

sürecinde boylamsal olarak Zaman 1, Zaman 2 ve Zaman 3 olmak üzere veriler toplanmıştır. Zaman 1’ deki katılımcılar 86 sınıftan 1634, 838 erkek ve 796 kız olmak üzere, Zaman 2’ deki katılımcılar ilk uygulamadan 2 ay sonra 1596 öğrenci 811 erkek ve 785 kız olmak üzere Zaman 3’ teki katılımcılar yaklaşık 4 ay sonra ikinci uygulamadan 1586 öğrenciyi 803 erkek 765 kız oluşturmuştur. Katılımcılar %47 Avrupalı Amerikalı, % 35 Afrikalı Amerikalı, % 10 Hispanik(İspanyol kökenli), % 4 Asya ve % 4 diğerleri olarak sınıflandırılmıştır. Birinci sınıflarla görüşmeler üçüncü ve beşinci sınıflar anketleri kendileri doldurmuşlardır. Verileri toplamak için Kurban Anketi, Öğretmen- Öğrenci İlişki Ölçeği ve sosyometrik prosedürler kullanılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlarda öğretmen-çocuk ilişkileri ve arkadaşlıkları çocukların mağduriyet düzeyleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Daha olumlu öğretmen- öğrenci etkileşimi daha düşük düzeyde mağduriyet bildirmiştir. Afrikalı Amerikalı öğrenciler öğretmenlerle daha az pozitif ilişki bildirmişlerdir. Aynı şekilde daha fazla arkadaşına sahip çocukların zamana bakılmaksızın daha az mağduriyet yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Yurt dışında yapılmış çalışmalar genel olarak arkadaşlığın ve sosyal ilişkilerdeki başarının akran mağduriyetine karşı koruyucu bir rolü olduğunu bildirmekle beraber zorbalığın çok boyutlu bir olgu olmasından dolayı sadece arkadaşlığın bu durumu engelleyemeyeceğini bildiren çalışmalar da mevcuttur. Literatür incelendiğinde yalnızca akran zorbalığı ve arkadaşlık ilişkileri ele alınmamış doğrudan veya dolaylı yünden etkileyebilecek farklı faktörlere de çalışmalarda yer verilmiştir. Farklı ülkelerde yapılan çalışmalara rastlanması arkadaşlık ve zorbalığın evrensel bir sorun olduğu konusunda kanıt sunmaktadır. Sonuç olarak akran ilişkileri içinde meydana gelen zorbalığı arkadaşlık ile birlikte ve farklı yönleriyle incelemeyi gerekli kılmakta ve literatürde de bu yönde çalışmalar görülmektedir.

2.4. Akran Zorbalığı ve Arkadaşlık Niteliği İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Uludağı-Pekel ve Uçanok (2005), ortaokul 5. ve 6. sınıfa devam eden öğrencilerin zorba, kurban, zorba-kurban ve karışmayan olarak tanımlanan zorbalık statülerini belirlemek ve bu statüleri akran reddi, akran kabulü, yalnızlık ve akademik başarı açısından karşılaştırmak ayrıca çocukların sosyometrik konumlarını belirleyerek bu statülerde yer alan çocukların akran zorbalığına hedef olma ve zorbalık davranışı

gösterme durumunun statüler arasında farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemek amacıyla 701 katılımcıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında akademik başarı açısından zorba-kurban öğrencilerin karışmayan öğrencilere göre daha düşük akademik başarıya ve akranları tarafından daha fazla akran reddi yaşadıkları bulunmuştur. Bununla beraber kurban ve zorba-kurban öğrencilerin zorba ve karışmayan öğrencilere göre daha yalnız oldukları bulunmuştur. Araştırmada yer alan katılımcıların sosyometrik statü gruplarına dağılım oranlarına bakıldığında kurban ve zorba-kurban öğrenciler diğer statülere göre reddedilmiş statüde, karışmayan öğrenciler ise popüler ve ortalama statüde yer almıştır. Akran zorbalığına maruz kalma ve zorbalık gösterme davranışlarında cinsiyet ve sosyoekonomik statü açısından reddedilmiş çocukların daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları bulunmuştur. Yine reddedilmiş çocukların diğer sosyometrik statülere göre daha fazla zorbalık davranışı gösterme eğiliminde oldukları bulunmuştur. Son olarak kız öğrenciler erkeklere göre daha fazla ilişkisel saldırganlığa maruz kaldıklarını, erkekler ise kızlara göre daha fazla saldırganlık davranışı bildirmişlerdir.

Yurtal ve Cenkseven (2007) ilköğretim okullarında meydana gelen zorbalığın yaygınlığını, türlerini, yaşandığı yerler, yaşanma zamanlarını ve öğrencilerin zorba davranışlar karşısında neler yaptıklarını inceledikleri araştırmalarında yaşları 10-14 arasında değişen 212 kız ve 221 erkek olmak üzere toplam 433 öğrenciyle anket kullanılarak gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın nihayetinde okulda daha çok karşılaşılan zorbalık davranışları “itildim”, “bana küfür edildi”, “sevmediğim isimlerle çağrıldım”, “benimle alay edildi”, “hakkımda dedikodu yapıldı” biçimlerinde gerçekleştiği görülmüştür. Zorbalığın en fazla yaşandığı yerin okul bahçesi olduğu ve en fazla yaşandığı zamanın ise okuldan eve dönerken olduğu bulunmuştur. Okulda zorbalık davranışında bulunanların erkek ve yaşça büyük öğrencilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir (2009), ilköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimi, prososyal davranışlar (faydacı ve özgeci yardım), temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerinin öğrencilerin zorbalık statülerinden birinde bulunma ihtimallerini yordama gücünü araştırmışlardır. Araştırma Ankara ilinde ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıflara devam eden 244 kız ve 212 erkek farklı sosyo ekonomik düzeydeki toplam 456 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Veriler Okul İklimi Ölçeği, Prososyal Davranış Eğilimi Ölçeği, Temel İhtiyaçlar Ölçeği ve Okul Yaşamı Zorbalık Ölçekleriyle elde edilmiştir. Veriler ikili logit regresyon analizi kullanılarak

çözümlemiştir. Cinsiyet, okul iklimi, temel ihtiyaçlar ve prososyal davranışlar araştırmanın yordayıcı değişkenlerini, zorbalık statüleri ise yordanan değişkenini belirtmektedir. Araştırma bulguları sonucunda temel ihtiyaçlar haricindeki tüm değişkenlerin zorbalık davranışlarını anlamlı şekilde yordadıkları bildirilmiştir. Okul ikliminin olumlu olması, öğrencinin erkek olması ve prososyal davranış göstermesi öğrencinin zorba olarak sınıflandırma ihtimalini azaltmaktadır.

Yaban (2010) ergenlerin arkadaşlık niteliği, ebeveyn ve okul ortamında öğretmenden algılanan destek ile akran zorbalığı ve akran zorbalığına maruz kalma arasındaki ilişkilerini incelediği çalışmada örneklemini Ankara ili Çankaya ilçesine bağlı okullardan beş ilköğretim okulu ve beş lisenin 7 ve 10. sınıflarında okuyan 425 kız yaş ortalamaları 14,9 ve 348 erkek yaş ortalamaları 14,7 olmak üzere 773 ergen oluşturmuştur. Kız öğrencilerin 157' si ilköğretim, 268' i ortaöğretim ve erkek öğrencilerin 174' ü ilköğretim, 174' ü orta öğretim öğrencileridir. Anne ve babanın eğitim durumu ve gelir düzeyi ile ilgili bilgiler edinilmiştir. Araştırmada verileri toplamak için Ergen Aile süreci Ölçeği, Okulun Psikolojik Çevresini Algılama Ölçeği, Arkadaşlık Niteliği Ölçeği, Akran Zorbalığı ve Kurbanlarını Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Veriler izin alınan okullara gönderilmiş ve üç ayrı oturumda toplam 100-120 dakikada gerçekleştirilerek kapalı zarfta toplanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre erkeklerin kızlara göre zorbalık davranışlarını katılma düzeyleri yüksektir. Kızlara erkeklere göre daha fazla zorbalığa maruz kalmaktadır. Orta ergenlik seviyesindeki öğrenciler (9. ve 10. Sınıflar) ilk ergenlik dönemindeki öğrencilere göre (7. ve 8. Sınıflar) daha fazla zorbalık davranışında bulunmuşlardır. Anne ve babadan algılanan destek ile zorbalık puanları arasında negatif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenden algılanan destek ile sadece erkek öğrenciler arasında negatif yönde ters ilişkilidir. Öğretmenden algılanan destek arttıkça erkekler kızların arkadaşlık nitelikleri daha olumlu olmaktadır. Anne babadan algılanan destek ile sadece erkekler arasında anlamlı bulunmuştur. Erkek ve kız öğrencilerin olumlu arkadaşlıklara sahip olmanın zorbalık ve zorbalığa maruz kalma sıklığının azalmasıyla ilişkili bulunmuştur. Olumsuz arkadaşlık niteliğine ilişkin puanlar arttıkça zorbalık davranışları artmaktadır. Olumlu arkadaşlık niteliği zorbalık ve zorbalığa maruz kalma puanlarını erkeklerde olumsuz yönde, olumsuz arkadaşlık niteliği ise kız ve erkek öğrencilerin zorbalık puanlarını sadece erkeklerin zorbalığa maruz kalma puanlarını olumlu yordamaktadır.

Pişkin (2010), Ankara’ da ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığını incelemiştir. 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıf ilköğretim öğrencileri arasında zorba kurban ve zorba- kurban öğrencilerin oranları belirlemiştir. Araştırmada farklı tür zorbalık davranışların(sözel, fiziksel, söylenti yayma, dışlama ve eşyalara zarar verme) cinsiyet, eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzey bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını da incelemeyi amaçlamışlardır. Yaşları 9 ve 16 arasında 1154 öğrenci ile %52 erkek ve % 48 kız olmak üzere 438 ilköğretim dördüncü sınıf 209, beşinci sınıf 229 ve 761 orta öğretim öğrencisi altıncı sınıf 275, yedinci sınıf 233 ve sekizinci sınıf 208 öğrenci katılım göstermiştir. Öğrenciler sosyo-ekonomik düzeylerine göre yüksek sosyo-ekonomik düzey 268, düşük sosyo-ekonomik düzey 413 ve orta sosyo-ekonomik düzey 473 olarak sınıflandırılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Akran Zorbalığı Anketi ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin % 35,1’ inin kurban, % 30,2’ sinin zorba , % 6,2’ sinin ise hem zorba hem de kurban olduğunu göstermektedir. Bulgular zorba ve zorba- kurban grubunda erkeklerin, kurban grubunda ise kızların daha fazla olduğunu göstermiştir. Sosyo-ekonomik düzeye göre veriler yüksek sosyo-ekonomik düzey okullardaki çocukların orta ve al sosyo-ekonomik düzey okuldaki çocuklara göre daha fazla zorbalık davranışında bulunduklarını göstermektedir. Araştırmada bununla beraber en yaygın olarak gerçekleştirilen zorbalık türünün sözel zorbalık olduğu, bunu fiziksel zorbalığın takip ettiği görülmektedir.

Ayas ve Pişkin (2011), farklı öğretim kurumlarına endüstri meslek lisesi, genel lise, özel lise ve Anadolu liselerine devam eden öğrencilerin akran zorbalığına uğrama ve zorbalık yapma düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla 600 öğrenciyle çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma 2007-2008 öğretim yılı bahar yarıyılında Ankara ilinde endüstri meslek lisesinden 150 öğrenci, genel liseden 150 öğrenci, özel liseden 150 öğrenci ve Anadolu lisesinden 150 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Veriler araştırmacıların kendileri tarafından geliştirilen Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği-Ergen formu kullanılarak elde edilmiştir. Öğrencilerin zorbalığa maruz kalma ve zorbalık davranışından bulunma düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t- testi; sınıf düzeyine göre durumunu belirlemek için ise ANOVA testi kullanılmıştır. Bulgular erkeklerin zorbalık puanlarının 74.58, kız öğrencilerin puanlarından 62.29 olarak anlamlı şekilde yüksektir. Sözel mağduriyet hariç tüm alt ölçeklerde kızların erkeklerden daha az zorbalığa uğradıklarını ve dışlama hariç tüm alt ölçeklerde kızlar

erkeklerle oranla daha az zorbalık yapmışlardır. Cinsel mağduriyet ölçeğinde 11. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf öğrencilerinden daha fazla mağdur olduklarını bildirilmiştir. Cinsel zorbalık alt ölçeğinde 11. sınıf öğrencilerinin hem 9. sınıf hem de 10. sınıf öğrencilerinden anlamlı şekilde daha fazla cinsel zorbalık davranışında bulundukları görülmüştür. Okul türüne göre kurban puanı en yüksek okul endüstri meslek lisesi, zorbalık puanı en yüksek grubun ise özel lise öğrencileri olduğu görülmüştür. Sonuçlara göre en az zorbalık yapan ve zorbalığa uğrayan Anadolu Lisesi öğrencileri olmuştur.

Ülkemizde Duy (2013) tarafından yapılan ilkökul öğretmenlerinin farklı türden zorbalıklara (sözel, ilişkisel ve fiziksel) yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada tüm zorbalıkları tanımlayan bir alt yazılı vinyet, 218 kadın ve 187 erkek ilkökul öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin ilişkisel zorbalığı, özellikle de sosyal dışlamayı, sözel ve fiziksel zorbalıktan daha az ciddi algılamışlardır. Öğretmenler sözel zorbalık davranışlarını fiziksel zorbalık davranışlarından daha ciddiye almışlar ve kurbanın fiziksel olarak zorbalığa karşı daha empatik olduğunu ve mağdurun kurbanla ilişkili olarak zorbalığa karşı sözlü şekilde zorbalığa maruz kaldıklarını düşünmektedirler. Sözel ve fiziksel zorbalık türlerine ilişkisel zorbalıktan daha fazla müdahale etme eğilimi göstermişlerdir. Öğretmenlerin en çok uyguladıkları müdahale stratejisi zorbalarla ciddi bir konuşma yapmak olmuştur.

Yaban, Sayıl ve Tepe (2013) erkek ergenlerde anne-babadan algılanan destek ile akran zorbalığı arasındaki ilişkide arkadaşlık niteliğinin rolünü inceledikleri çalışmalarında Ankara ilinin Çankaya ilçesine bağlı on okulun 7-10. sınıflarında okuyan yaş ortalamaları 14,7 olan 348 erkek ergeni incelemişlerdir. Araştırma verilerini elde etmek için Ergen Aile Süreci, Akran Zorbalığını ve Akran zorbalığına Maruz Kalmayı Belirleme Ölçeği ve Arkadaşlık Niteliği Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerin tamamı üç ayrı oturumda uygulanmış ve uygulamaların toplamı 100-120 dakika sürmüştür. Araştırma sonuçlarına göre anneden algılanan desteğin olumsuz arkadaşlık niteliği, zorbalık ve zorbalığa maruz kalma ile negatif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Babadan algılanan destek ise olumlu arkadaşlık niteliği ile pozitif yönde, olumsuz arkadaşlık niteliği ve zorbalık davranışlarıyla ile olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur. Zorbalık ve zorbalığa maruz kalma arasındaki ilişki ise algılanan destek ile anlamlı ve pozitif bulunmuştur. Dolaylı ve aracı durumlara ilişkin analiz sonuçları, negatif arkadaşlık niteliğinin, babadan algılanan destekteki azalma ile zorbalık davranışlarının artması arasındaki ilişkiyi kısmen açıkladığını göstermiştir. Anneden algılanan desteğin

öğrencileri akran zorbalığından ve nitelikli olmayan arkadaş ilişkilerinden koruyabilmesinin ancak babanın destekleyici olarak algılandığı yerlerde mümkün olduğu ortaya konulmuştur.

Yurt içinde yapılmış arkadaşlık niteliği ile ilgili önemli çalışmalardan biri Öztürk (2016a)' ün yapmış olduğu arkadaşlık becerisi psiko-eğitiminin 9-12 yaş arası öğrencilerin arkadaşlık niteliğine etkisini incelediği doktora tezidir. Araştırmanın Asher ve Parker tarafından geliştirilen Arkadaşlık Niteliği Ölçeğinin Türkçe' ye uyarlamasını yapmak ve arkadaşlık becerisi psiko-eğitiminin 9-12 yaş arası öğrencilerinin arkadaşlık niteliğine etkisini incelemek olarak iki amacı bulunmaktadır. Araştırma örneklemini Malatya il merkezinde yer alan 1792 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ölçeğin uyarlanması için 1479 öğrenciye uygulama yapılmış ve arkadaşlık becerisi psiko-eğitimi için 27 öğrenciyle deneysel uygulama yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve orijinalindeki gibi altı faktörden ve 33 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Yapılan geçerlilik ve güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin uyarlaması uygulanabilir değerlerde bulunmuştur. Araştırmanın ikinci amacını gerçekleştirmek karışık desen kullanılmış Malatya ili Battalgazi ilçesinde bir ortaokulun gönüllü 27 öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubu 9, kontrol grubu 9 ve plasebo grubu 9 yansız olarak belirlenmiştir. Deney grubunda bulunan öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen 11 oturumluk arkadaşlıkları geliştirmek için arkadaşlık becerisi psiko-eğitimi uygulanmıştır. Plasebo grubuyla verimli ders çalışma yöntem ve tekniklere yönelik beş oturumluk grup rehberliği uygulaması yapılmış kontrol grubu ile ise herhangi bir etkinlik yapılmamıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre arkadaşlık becerisi eğitiminin arkadaşlık niteliğini iyileştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Yurt içinde yapılmış çalışmalar genel olarak akran zorbalığının çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelemekte, arkadaşlık niteliğinin ise doğrudan değil fakat daha çok arkadaşlık, akran ilişkileri, prososyal davranışları inceleyerek araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Ancak akran zorbalığı ve arkadaşlık niteliğinin birlikte araştırıldığı yeterince çalışma olmamakla birlikte ortaokul seviyesinde az sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan model, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri analizinde kullanılan istatistiksel hesaplamalarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilköğretim üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bulundukları zorbalık statülerine göre arkadaşlık nitelikleri düzeylerini ve arkadaşlık niteliklerinin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumlarıyla ilişkilerini belirlemeye yönelik betimsel bir çalışma olarak planlanmıştır. Betimsel çalışmalar verilen durumu olabildiğince tam ve dikkatli şekilde ortaya koyan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017). Ayrıca arkadaşlık niteliği ve zorbalık arasındaki ilişkiyi incelemesi bakımından araştırma ilişkisel tarama modeliyle tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişkeninin arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeye amaçlayan çalışmalardır (Karasar, 2005).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Şanlıurfa ili Siverek ilçesinde yer alan ilkokullarda öğrenim gören 12424 ilköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örnekleme ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Siverek ilçesinde yer alan düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardan basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiştir. Siverek merkezdeki tüm okullar sosyo-ekonomik düzeyine göre İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü verileri esas alınarak sınıflandırma yapılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme, evrendeki birimlerin listelenerek hangilerinin örnekleme alınacağına rastgele olarak karar verilerek yapılmaktadır. Bu örnekleme yönteminde listelenen her birimin örnekleme girme şansı eşittir ve birinin örnekleme dahil olması diğer birimlerin seçilme ihtimalini etkilememektedir (Koçak & Arun, 2006). Araştırmaya toplam 620 öğrenci katılmıştır ancak veri setini yanlış veya eksik dolduran 30 öğrenci örneklemden çıkarılmış ve çıkarıldıktan sonra veri setinde 590 öğrencinin bulunduğu görülmüştür. Araştırma ile elde edilen ve örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin demografik verileri frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2.

Araştırma Örnekleminin Demografik Özellikleri

Değişkenler		Sayı (F)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kız	298	50,5
	Erkek	292	49,5
	Toplam	590	100
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	272	46,1
	4. sınıf	318	53,9
	Toplam	590	100
Anne Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	147	24,9
	İlköğretim	284	48,1
	Ortaöğretim	87	14,7
	Lisans veya Üstü	72	12,2
	Toplam	590	100
Baba Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	42	7,1
	İlköğretim	272	46,1
	Ortaöğretim	151	25,6
	Lisans veya Üstü	125	21,2
	Toplam	590	100
Sosyo-Ekonomik Düzey	Düşük	189	32
	Orta	238	40,3
	Yüksek	163	27,6
	Toplam	590	100

Tablo 2’ de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri 298’ i (% 50,5) kız, 292’ si (% 49,5) erkektir. Öğrencilerin 272’ si (% 46,1) 3. sınıf, 318’ i (% 53,9) 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına bakıldığında 147 ‘ sinin (% 24,9) okur-yazar olmadığı, 284’ ünün (% 48,1) ilköğretim, 87’ sinin (% 14,7) ortaöğretim, 72’ sinin (% 12,2) lisans veya üstü mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitimi durumu incelendiğinde 42’ sinin (% 7,1) okur- yazar olmadığı, 272’ sinin (% 46,1) ilköğretim, 151’ inin (% 25,6) ortaöğretim, 125’ inin (% 21,2) lisans veya üstü mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bulunduğu sosyo-ekonomik düzeylere göre dağılımları 189’ unun (%32) düşük sosyo-ekonomik düzeye, 238’ inin (40,3) orta sosyo-ekonomik düzeye ve 163’ ünün (% 27,6) yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği” ve “Arkadaşlık Niteliği Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada çocuklara yönelik olmak üzere araştırmacı tarafından farklı değişkenleri belirlemek için hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Çocuklara yönelik “Kişisel Bilgi Formu” araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetini, sınıf düzeyini, anne öğrenim durumunu, baba öğrenim durumunu belirlemeye yönelik soruları içermektedir.

3.3.2. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği, Pişkin ve Ayas (2011) tarafından 3-5. sınıf öğrencileri arasında görülen zorba davranışların iki tarafı olan zorba ve kurbanı belirlemek amacıyla geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından zorbalıkla ilgili kuramsal yaklaşımlar ve bu yaklaşımlara dayalı olarak geliştirilen ölçek ve anketler incelenmiştir. Zorbalık kavramının kurban ve zorba boyutunun literatürde tanımlanan 5 alt yapısı doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşü alınarak ölçek gerekli düzeltmelerle ölçek oluşturulmuştur. Pilot uygulama sonucunda bazı maddelerin öğrenciler tarafından anlaşılmasında zorluk çekildiği görülerek bu maddelerin ifadelerinde değişiklikler yapılmış ve sonucunda zorbalık yapan ve zorbalığa uğrayan öğrencileri belirlemek amacıyla toplam 37 madde ve beş faktörden oluşan ölçek son halini almıştır. Ölçekteki maddelerin faktörlere göre dağılımı şu şekilde olmuştur: 1-10. maddeler fiziksel zorba ve kurban, 11-16. maddeler sözel zorba kurban, 17-21. maddeler izolasyon zorba kurban, 22-28. maddeler söylenti yayma zorba ve kurban, 29-37. maddeler eşyalara zarar verme zorba ve kurbanı oluşturmaktadır. Ölçeğin zorba ve kurban boyutlarından alınabilecek en düşük puan 37 en yüksek 185’ tir. Puanlar arttıkça zorba ve kurban olma düzeyi artar. Ölçeğin geçerlik çalışmalarında yüz görünüm geçerliliği ve kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 37 madde ve beş faktörden oluşan model kuramsal ve istatistiksel olarak uygun olduğu bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin kurban boyutunun iç tutarlık kat sayısı .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin zorba boyutunun iç tutarlık kat sayısı ise .87 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler ölçeğin psikometrik niteliklerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir. Bu

nedenle ölçek çocukların zorbalık davranışlarını belirlemek için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

3.3.3. Arkadaşlık Niteliği Ölçeği

Parker ve Asher (1993) tarafından 3-6. sınıflar arasındaki öğrencilerin arkadaşlık niteliklerinin ölçmek için hazırlanan “Friendship Quality Questionnaire” ölçeğinin Türkçe’ye uyarlaması Öztürk ve Kutlu (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5’li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Bu dereceler (0) “Hiç doğru değil”, (1) “Biraz doğru”, (2) “Doğru”, (3) “Oldukça doğru”, (4) “Tamamen doğru” şeklindedir. Ölçekte toplam 40 madde bulunmaktadır. Ölçekte toplam 40 madde bulunmakta ve ölçek 6 boyuttan oluşmaktadır. Birbirine yakın olan çocukların birbiriyle ne kadar süre vakit geçirdiğini yansıtan dostluk ve eşlik etme alt boyutunda 5 madde; çocukların birbirlerini ne kadar destekleyip onayladıklarını gösteren onaylama ve destekleme alt boyutunda 10 madde; okul çalışmaları ve diğer görevlerde çocukların birbirlerine yardım etme sürecini gösteren yardım ve rehberlik alt boyutunda 9 madde; sırların paylaşılmasında çocukların yaptıklarını gösteren sırları paylaşma/kendini açma alt boyutunda 6 madde; çocukların çatışmalar karşısında nasıl davrandıklarını yansıtan çatışmaları çözme alt boyutunda 3 madde; çocukların birbirlerine karşı acımasızlığının olup olmadığını yansıtan çatışma ve ihanet alt boyutu 7 maddeden oluşmaktadır. Faktör analizi sonucunda ölçekten alınabilecek en yüksek puan 160’tır. Ölçekten alınacak yüksek puan arkadaşlık niteliğinin yüksek olduğunun göstergesidir. Türkçe’ye uyarlama sonucunda 40 maddeden faktör yükleri .40’ın altında olan 7 madde (2, 30, 32, 18, 28, 9, 11) faktör analizi sonucu ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek 33 madde ve orijinal forma paralel 6 faktörlü bir yapıya sahip olmuştur. Ölçeğin ayırt edicilik çalışmasından elde edilen bulgular; Arkadaşlık Niteliği ile Çocuklar için Yalnızlık Ölçeği arasındaki korelasyonun -.48 olduğunu göstermiştir. Güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin iç tutarlık katsayısı ölçeğin tümü için .89 ve test tekrar test güvenirlik katsayısı için .92 olarak hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak, ANÖ’ nün Türkçe formunun 3. ve 6. sınıflar arasında okuyan çocukların arkadaşlık niteliklerini ölçmek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimlerinden gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından Ekim ve Kasım aylarında toplanmıştır. Öncelikle uygulama formları çoğaltılarak belirlenen okullara gidilmiş ve okul idarelerinin izniyle derslere katılarak öğrencilere anket formlarıyla ilgili bilgiler verilmiş ve doldurmaları sağlanmıştır. Formların dürüst bir biçimde doldurulması adına kimliklerinin bilinmeyeceği ve formların gizli tutulacağı özellikle belirtilmiştir. Sınıfta hazır bulunularak katılımcıların sorularına yanıt verilmiş ve uygulama gerçekleştirilmiştir. Veri setinin uygulanması ortalama olarak 30 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler toplandıktan sonra istatistiksel analiz için öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Analizler yapılmadan önce araştırmanın verilerinin normallik sayıtlılarını kontrol etmek üzere testler yapılmış buna göre normal dağılım için Mallery ve George (2010)' un $+2, -2$ çarpıklık basıklık değeri ölçüt olarak kullanılmıştır. Mallery ve George bu değerler arasında kalan çarpıklık basıklık değerlerine sahip verileri normal dağılım olarak kabul etmiştir. Tablo 3' te araştırmada kullanılan değişkenlerin normallik dağılımının belirlenmesi için kullanılan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) analizlerine yer verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde araştırmada yer alan değişkenlerin zorbalığa maruz kalmada eşyalarına zarar verme boyutu hariç tamamının çarpıklık ve basıklık değerleri bu ölçütleri aşmayarak normallik sayıtlılarını karşılamaktadır. Zorbalığa maruz kalmada eşyalarına zarar verme boyutu için normallik dönüşüm yöntemlerinden logaritmik dönüşüm kullanılmıştır. Alpar (2017) normal dağılmayan bir veri setinde veriyi farklı bir birimle ifade etmek olan logaritmik dönüşüm yaklaşımının kullanılarak daha normal bir yapı haline getirilmesi gerektiğinin uygun olduğunu belirtmektedir. Araştırmada zorbalığa maruz kalmada eşyalarına zarar verme boyutu için Alpar (2017)'in belirtmiş olduğu logaritmik dönüşüm kullanılmıştır ve bu işlemten sonra verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

Tablo 3.*Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Normallik Dağılımının İstatistikleri*

Değişkenler		Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Standart Hata	Ranj	Varyans
Zorbalığa Maruz Kalma	Fiziksel Zorbalık Puanı	-,186	-1,183	6,35	36	40,43
	Sözel Zorbalık Puanı	-,151	-1,309	5,31	24	28,22
	Dışlama Puanı	-,074	-1,319	4,43	19	19,64
	Söylenti Çıkarma ve Yayma Puanı	,125	-1,333	5,92	27	35,13
	Eşyalarına Zarar Verme Puanı	,240	-1,237	5,31	27	28,27
	Toplam Zorbalığa Maruz Kalma Puanı	-,811	-,274	22,72	110	516,32
Zorbalık Yapma	Fiziksel Zorbalık Puanı	,419	-1,190	5,22	34	27,27
	Sözel Zorbalık Puanı	,679	-,905	4,02	22	16,21
	Dışlama Puanı	,672	-,905	3,34	20	11,18
	Söylenti Çıkarma ve Yayma Puanı	,953	-,359	3,84	23	14,78
	Eşyalarına Zarar Verme Puanı	1,376	,710	4,03	22	16,26
	Genel Zorbalık Yapma Puanı	,018	-1,289	17,27	97	298,58
Arkadaşlık Niteliği		,052	-,665	25,52	126	651,32

İstatistiksel analiz programına girilen verilerle Solberg ve Olweus (2003)'ün geliştirmiş oldukları zorbalık statülerini belirleme yöntemi kullanılarak zorba, kurban, zorba-kurban ve katılmayanlar statülerine sahip olan öğrenciler belirlenmiş betimsel istatistikler (yüzde, frekans vb.) yapılarak verilmiştir. Bu yöntemde haftada en az bir kez zorbalık davranışında bulunduklarını itiraf eden ancak bu süre boyunca zorbalığa maruz kalmayan öğrenciler “zorba” olarak kategorize edilmiştir. Haftada en az bir kez zorbalık davranışına maruz kalan ancak bu süre zarfında başkalarına zorbalık davranışında bulunmayan öğrenciler “kurban” olarak kategorize edilmiştir. Haftada en az bir kez hem zorbalığa maruz kalan hem de zorbalık davranışında bulunan öğrenciler “zorba-kurban” olarak kategorize edilmiştir. Haftada en az bir kez zorbalık davranışlarında bulunmayan ve aynı şekilde haftada en az bir kez zorbalığa maruz kalmayan öğrenciler “katılmayanlar” olarak kategorize edilmiş ve görülme sıklıkları ifade edilmiştir. Araştırmada uygulanan ölçekte kendilerine yapılan ve kendilerinin yaptıkları davranışları işaretleyen öğrenciler bu yöntemle sınıflandırılmıştır. Bu

yöntemin kullanılmasının amacı Solberg ve Olweus (2003) zorbalık statülerini belirlemek üzere yaptıkları çalışmalarında işlevsel olarak en iyi sınıflama kıstasını araştırmışlardır. Zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumunu sınıflamak için sadece bir veya iki kez, ayda en az iki üç kez ve haftada en az bir veya daha fazla kez olmak üzere üç farklı kıstas üzerinde çalışmışlardır. Zorbalık ve zorbalığa maruz kalma durumunu en uygun yansıtan, araştırmalarda kullanılabilecek kıstasın ayda en az iki üç kez olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla araştırmada bu sınıflamadan hareket edilmiş Akran Zorbalığa Ölçeği'nde bu sınıflamayı yansıtan “haftada bir kez” ve “hemen hemen her gün” seçeneklerini işaretleyenler kıstas olarak kullanılmıştır.

Bununla birlikte katılımcıların genel olarak zorbalık yapma puanları, zorbalığa maruz kalma puanları ve zorbalık türleri puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo ekonomik düzey ve anne baba eğitim durumu değişkenlerine göre dağılımları arasındaki farklılığı belirlemek üzere normal dağılım gösteren cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkeni için “Bağımsız örneklem t Testi” ve sosyo ekonomik düzey, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenleri için “Tek yönlü ANOVA” testi anlamlılık değerine bakılmıştır. Daha sonra öğrencilerin arkadaşlık nitelikleri zorbalık statülerine (zorba, kurban, zorba-kurban ve katılmayan), cinsiyete, sınıf düzeyine, SED ve anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri için “Bağımsız Örneklem t Testi” ve sosyo ekonomik düzey, anne baba eğitimi durumu değişkenleri için ise “Tek Yönlü ANOVA Testi” kullanılmıştır. İki'den fazla bağımsız (en az 3 farklı) gruba ilişkin ortalamaların en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Tek Yönlü ANOVA testi ile hesaplanmaktadır (Can, 2013). Son olarak öğrencilerin arkadaşlık niteliklerinin zorbalık ve zorbalığa maruz kalma değişkenlerini yordayıp yordamadığını belirlemek için zorba statüsüne sahip olan öğrencilerin zorba olma puanları ile arkadaşlık puanları, kurban statüsüne sahip olan öğrencilerin kurban olma puanları ile arkadaşlık puanları kullanılarak Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Aralarında ilişki olan iki veya daha fazla değişkenden birisinin, ilgilenilen değişkenin (bağımlı değişken yordanan değişken), diğerinin ya da diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak (yordayıcı değişkenler) tanımlanarak aralarındaki ilişkiyi matematiksel bir işlev ile açıklamaya regresyon analizi denmektedir (Can, 2013). Arkadaşlık niteliği ile zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma değişkenleri arasındaki ilişkinin yönünü belirlemek için ise veriler normal dağılım gösterdiğinde kullanılan Pearson Moment sıra farkları korelasyon değerine bakılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde planlanan amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Öncelikle verilerin istatistiksel analizler bakımından uygun olup olmadığı sınıanmış, araştırmada yer alan değişkenlerin analizleri yapılmış ve araştırmanın amaçlanan hipotezlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Zorbalık Statüleriyle İlgili Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Akran Zorbalığı Ölçeği” ile elde edilen bulundukları zorbalık statülerine göre dağılımı Tablo 4’ te verilmiştir.

Tablo 4.

Araştırma Örnekleminin Bulundukları Zorbalık Statülerine Göre Dağılımları

	Zorbalık Statüleri								
	Zorba		Kurban		Zorba-Kurban		Katılmayanlar		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Cinsiyet									
Kız	298	1,3	4	33,2	99	34,9	104	30,5	91
Erkek	292	2,4	7	22,3	65	57,2	167	18,2	53
Sınıf Düzeyi									
3. sınıf	272	2,2	6	29,4	80	39,3	107	29,1	79
4. sınıf	318	1,6	5	26,4	84	51,6	164	20,4	65
Sosyo Ekonomik Düzey									
Düşük	189	3,7	7	21,2	40	51,3	97	23,8	45
Orta	238	0,8	2	28,2	67	45,0	107	26,1	62
Yüksek	163	1,2	2	35,0	57	41,1	67	22,7	37
Anne Eğitim Düzeyi									
Okur-yazar değil	147	0,7	1	26,5	39	47,6	70	25,2	37
İlköğretim	284	2,8	8	26,8	76	46,8	133	23,6	67
Ortaöğretim	87	1,1	1	27,6	24	47,1	41	24,1	21
Lisans veya üstü	72	1,4	1	34,7	25	37,5	27	26,4	19
Baba Eğitim Düzeyi									
Okur-yazar değil	42	2,4	1	35,7	15	38,1	16	23,8	10
İlköğretim	272	2,2	6	26,1	71	47,1	128	24,6	67
Ortaöğretim	151	0	0	23,8	36	55,0	83	21,2	32
Lisans veya üstü	125	3,2	4	33,6	42	35,2	44	28,0	35
Toplam	590	1,9	11	27,8	164	45,9	271	24,4	144

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 11’ inin (%1,9) zorba, 164’ ünün (% 27,8) kurban, 271’ inin (% 45,9) zorba-kurban ve 144’ ünün (% 24, 4) katılmayanlar statülerinde yer aldığı görülmektedir. Zorbalık statülerinin nasıl

sınıflandırıldığına ilişkin detaylı bilgi verilerin analizi bölümünde yer almaktadır. Kız öğrencilerin 4' ü (% 1,3) zorba, 99' u (% 33,2) kurban, 104' ü (% 34,9) zorba-kurban ve 91' i (% 30,5) ise katılmayanlar olarak belirtilmiştir. Araştırmada erkek öğrencilerin 7' si (% 2,4) zorba, 65' i (% 22,3) kurban, 167' si (% 57,2) zorba-kurban ve 53' ü (% 18,3) katılmayanlar olarak dağılım göstermişlerdir.

4.2. Zorbalık Türleriyle İlgili Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Akran Zorbalığı Ölçeği” ile elde edilen zorbalığa maruz kalma ve zorbalık yapma durumunda kullandıkları zorbalık türlerinin dağılımı Tablo 5’ te verilmiştir.

Tablo 5.

Araştırma Örnekleminin Maruz Kaldıkları ve Yaptıkları Zorbalık Türlerinin Betimsel İstatistikleri

Zorbalık Türleri	Zorbalığa Maruz Kalma				Zorbalık Yapma			
	$\bar{X}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS	Min.	Maks.
Fiziksel Zorbalık	6,01	6,35	,00	36	3,70	5,22	,00	34
Sözel Zorbalık	5,14	5,31	,00	24	2,59	4,02	,00	22
Dışlama	4,17	4,43	,00	19	2,22	3,34	,00	20
Söylenti Çıkarma ve Yayma	4,88	5,92	,00	27	2,20	3,84	,00	23
Eşyalarına Zarar Verme	4,11	5,31	,00	27	1,90	4,03	,00	22
Toplam	24,33	22,72	,00	110	12,62	17,27	,00	97

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin zorbalığa maruz kalma durumu ortalamaları fiziksel zorbalık ($\bar{X} = 6,01$), sözel zorbalık ($\bar{X} = 5,14$), dışlama ($\bar{X} = 4,17$), söylenti çıkarma ve yayma ($\bar{X} = 4,88$) ve eşyalarına zarar verme ($\bar{X} = 4,11$) olarak bulunmuştur. Zorbalık yapma durumu ortalamaları fiziksel zorbalık ($\bar{X} = 3,70$), sözel zorbalık ($\bar{X} = 2,59$), dışlama ($\bar{X} = 2,22$), söylenti çıkarma ve yayma ($\bar{X} = 2,20$) ve eşyalarına zarar verme ($\bar{X} = 1,90$) olarak bulunmuştur. Hem zorbalığa maruz kalma hem de zorbalık yapma durumunda en fazla kullanılan zorbalık türünün fiziksel zorbalık, en az kullanılan zorbalık türünün ise eşyalarına zarar verme olduğu söylenilebilir. Öğrencilerin toplam zorbalığa maruz kalma ve zorbalık yapma ortalamaları incelendiğinde zorbalığa maruz kalma puanlarının daha yüksek olduğunu

öğrencilerin zorbalık yapma durumlarını bildirmeleri zorbalığa maruz kalmalarını bildirmelerinden daha fazla olduğu görülmektedir.

4.3. Zorbalığa Maruz Kalma Durumu ile İlgili İstatistikler

Öğrencilerin genel olarak zorbalığa ve zorbalık türlerine maruz kalma düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlerin bulgularına yer verilmiştir. Zorbalığa maruz kalma türlerinden eşyalarına zarar verme alt boyutu hariç tüm verilerin normal dağılım gösterdiği bu alt boyut için ise verilerin analizi kısmında belirtilen logaritmik dönüşüm yaklaşımı (Alpar, 2017) kullanılarak veriler normal dağılım haline getirilmiştir. Cinsiyet değişkeni için normal dağılım gösteren tüm verilerin Bağımsız Örneklem t testi anlamlılık değerine bakılmıştır ve yapılan analizlerin test sonuçları Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6.

Araştırma Örnekleminin Zorbalığa Maruz Kalma Durumunun Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t(588)	p
Fiziksel Zorbalık	Kız	298	4,36	4,93	-6,60	,000**
	Erkek	292	7,70	7,16		
Sözel Zorbalık	Kız	298	4,13	4,5	-4,74	,000**
	Erkek	292	6,17	5,7		
Dışlama	Kız	298	3,32	3,9	-4,78	,000**
	Erkek	292	5,04	4,7		
Söylenti Çıkarma ve Yayma	Kız	298	3,93	5,05	-3,96	,000**
	Erkek	292	5,84	6,57		
Eşyalarına Zarar Verme	Kız	298	3,18	4,46	-4,33	,000**
	Erkek	292	5,06	5,92		
Toplam	Kız	298	18,94	18,70	-5,99	,000**
	Erkek	292	29,83	25,05		

**p<,001 ve *p<,05

Tablo 6 incelendiğinde genel zorbalığa ve zorbalık türlerine maruz kalma puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tüm zorbalık türlerinde fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma ve eşyalarına zarar verme

zorbalıklarına maruz kalma puanları incelendiğinde erkek öğrencilerin ortalamaları kız öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Genel olarak zorbalığa maruz kalma puanları incelendiğinde yine erkeklerin ortalamaları ($\bar{X} = 29,83$) kızların ortalamalarından ($\bar{X} = 18,94$) yüksek bulunmuştur [$t_{(588)} = -5,99$, $p < 0,05$]. İstatistiksel olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak zorbalığa ve zorbalık türlerine maruz kalma puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Örneklem t Testi sonuçları Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7.

Araştırma Örnekleminin Zorbalığa Maruz Kalma Durumunun Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	t(588)	p
Fiziksel Zorbalık	3.sınıf	272	5,27	5,80	-2,63	,009*
	4.sınıf	318	6,65	6,73		
Sözel Zorbalık	3.sınıf	272	4,25	4,88	-3,83	,039*
	4.sınıf	318	5,91	5,54		
Dışlama	3.sınıf	272	3,63	4,29	-2,74	,006*
	4.sınıf	318	4,63	4,50		
Söylenti Çıkarma ve Yayma	3.sınıf	272	3,90	5,48	-3,75	,016*
	4.sınıf	318	5,72	6,16		
Eşyalarına Zarar Verme	3.sınıf	272	3,44	5,29	-4,64	,000**
	4.sınıf	318	4,68	5,28		
Toplam	3.sınıf	272	20,50	21,16	-3,82	,027*
	4.sınıf	318	27,61	23,51		

**p<,001 ve *p<,05

Tablo 7’ de yer alan analiz sonuçlarına göre genel olarak zorbalığa ve zorbalık türlerine maruz kalma durumu sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Tüm zorbalık türlerinde fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma ve eşyalarına zarar verme zorbalıklarına maruz kalma puanları incelendiğinde 4. Sınıf öğrencilerinin 3. Sınıf öğrencilerinden daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları görülmektedir. Genel olarak zorbalığa maruz kalma puanlarına bakıldığında 4. Sınıf ortalamalarının ($\bar{X} = 27,61$) 3. Sınıf ortalamalarından

($\bar{X} = 20,50$) yüksek olduğu görülmektedir [$t_{(588)} = -3,820$, $p < 0,05$]. Anlamlılık değerleri göz önüne alındığında 4. Sınıf öğrencilerinin 3. Sınıf öğrencilerine göre daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bulundukları sosyo-ekonomik düzeye göre genel olarak zorbalığa ve zorbalık türlerine maruz kalma düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8.

Araştırma Örnekleminin Zorbalığa Maruz Kalma Durumunun Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Sosyo - Ekonomik Düzye	N	$\bar{X}$	SS	F (2,587)	p	Anlamlı Fark
Fiziksel Zorbalık	Düşük	189	6,22	6,04	,977	,377	-
	Orta	238	6,25	7,10			
	Yüksek	163	5,42	5,50			
Sözel Zorbalık	Düşük	189	4,96	5,29	,170	,844	-
	Orta	238	5,19	5,48			
	Yüksek	163	5,28	5,09			
Dışlama	Düşük	189	3,90	4,01	1,143	,320	-
	Orta	238	4,09	4,52			
	Yüksek	163	4,60	4,74			
Söylenti Çıkarma ve Yayma	Düşük	189	4,39	5,47	,940	,391	-
	Orta	238	5,08	6,27			
	Yüksek	163	5,14	5,90			
Eşyalarına Zarar Verme	Düşük	189	3,89	5,12	,183	,833	-
	Orta	238	4,41	5,79			
	Yüksek	163	3,93	4,78			
Toplam	Düşük	189	23,38	21,97	,283	,754	-
	Orta	238	25,05	24,44			
	Yüksek	163	24,39	21,00			

Tablo 8’ de öğrencilerin genel olarak zorbalığa ve zorbalık türlerine maruz kalma durumları farklı sosyo-ekonomik düzeyler arasında fark olup olmadığını sınamak üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi testi sonuçlarına yer verilmiştir. Düşük ($\bar{X} = 23,38$), orta ($\bar{X} = 25,05$) ve yüksek ($\bar{X} = 24,39$) sosyo-ekonomik düzeye sahip

öğrencilerin genel olarak zorbalığa maruz kalma ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(2-587)} = ,283$, $p > ,05$]. Zorbalık türlerine fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma ve eşyalarına zarar verme zorbalıklarına maruz kalma puanlarının tümünde ($p > ,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sosyo-ekonomik düzeyin zorbalığa maruz kalma durumunu etkilemediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumuna göre genel olarak zorbalığa ve zorbalık türlerine maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Ortaya çıkan istatistik sonuçları Tablo 9’ da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Araştırma Örnekleminin Zorbalığa Maruz Kalma Durumunun Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Anne eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	F (3,586)	p	Anlamlı Fark
Fiziksel Zorbalık	Okuryazardeğil	147	5,90	6,42	1,400	,242	-
	İlköğretim	284	6,36	6,38			
	Ortaöğretim	87	6,18	6,61			
	Lisans ve üstü	72	4,66	5,69			
Sözel Zorbalık	Okuryazardeğil	147	4,72	5,13	,673	,569	-
	İlköğretim	284	5,13	5,32			
	Ortaöğretim	87	5,41	5,72			
	Lisans ve üstü	72	5,73	5,14			
Dışlama	Okuryazardeğil	147	3,97	4,01	,513	,674	-
	İlköğretim	284	4,08	4,33			
	Ortaöğretim	87	4,66	5,10			
	Lisans ve üstü	72	4,31	4,78			
Söylenti Çıkarma ve Yayma	Okuryazardeğil	147	4,31	5,43	,649	,584	-
	İlköğretim	284	5,02	5,98			
	Ortaöğretim	87	5,31	6,09			
	Lisans ve üstü	72	4,97	6,46			
Eşyalarına Zarar Verme	Okuryazardeğil	147	4,38	5,45	,650	,583	-
	İlköğretim	284	4,26	5,65			
	Ortaöğretim	87	4,09	4,83			
	Lisans ve üstü	72	3,02	4,00			
Toplam	Okuryazardeğil	147	23,31	22,14	,370	,775	-
	İlköğretim	284	24,86	23,25			
	Ortaöğretim	87	25,66	23,96			
	Lisans ve üstü	72	22,72	20,40			

Tablo 9’ da genel olarak zorbalığa ve zorbalık türlerine maruz kalma düzeylerinin anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere

yapılan istatistiksel analizlere göre okuryazar olmayan ($\bar{X} = 23,31$), ilköğretim ($\bar{X} = 24,86$), orta öğretim ($\bar{X} = 25,66$) ve lisans veya üstü ($\bar{X} = 22,72$) eğitim seviyesindeki genel zorbalığa maruz kalma puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(3-586)} = ,775$, $p > 0,05$]. Yine aynı şekilde tüm zorbalık türlerinde analiz bulguları anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir. Anne eğitim düzeyi değişkeninin zorbalığa maruz kalma durumunu etkilemediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre genel olarak zorbalığa ve zorbalık türlerine maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Ortaya çıkan istatistik sonuçları Tablo 10' da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Araştırma Örnekleminin Zorbalığa Maruz Kalma Durumunun Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Baba eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	F (3,586)	p	Anlamlı Fark
Fiziksel Zorbalık	Okuryazardeğil(1)	42	6,42	7,38	4,039	,013*	3>4
	İlköğretim(2)	272	5,98	6,00			
	Ortaöğretim(3)	151	7,17	7,03			
	Lisans ve üstü(4)	125	4,54	5,61			
Sözel Zorbalık	Okuryazardeğil(1)	42	5,97	5,41	3,019	,036*	3>2
	İlköğretim(2)	272	4,54	4,92			
	Ortaöğretim(3)	151	6,05	5,95			
	Lisans ve üstü(4)	125	5,07	5,14			
Dışlama	Okuryazardeğil(1)	42	4,50	4,61	3,278	,031*	2>3
	İlköğretim(2)	272	6,68	3,82			
	Ortaöğretim(3)	151	5,06	5,11			
	Lisans ve üstü(4)	125	4,04	4,59			
Söylenti Çıkarma ve Yayma	Okuryazardeğil(1)	42	3,95	4,74	2,764	,034*	3>1
	İlköğretim(2)	272	4,61	5,55			
	Ortaöğretim(3)	151	6,03	6,70			
	Lisans ve üstü(4)	125	4,39	5,94			
Eşyalarına Zarar Verme	Okuryazardeğil(1)	42	4,64	5,27	3,273	,021*	3>4
	İlköğretim(2)	272	4,03	5,38			
	Ortaöğretim(3)	151	5,09	6,02			
	Lisans ve üstü(4)	125	2,92	3,88			
Toplam	Okuryazardeğil(1)	42	25,50	23,10	3,927	,010*	3>2 2>4
	İlköğretim(2)	272	22,86	21,39			
	Ortaöğretim(3)	151	29,44	25,89			
	Lisans ve üstü(4)	125	20,98	20,39			

**p<,001 ve *p<,05

Tablo 10' da yer alan bulgulara göre genel olarak zorbalığa maruz kalma puanları baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [$F_{(3-586)} = 3,927$, $p < 0,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,01$) bu farkın küçük

düzeyde olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların eşit olmadığı durumlarda güçlü sonuçlar veren (Shingala & Rajyaguru, 2015) Games-Howell çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortaöğretim ($\bar{X} = 29,44$) seviyesinde babalara sahip çocukların hem ilköğretim ($\bar{X} = 22,86$) hem de lisans veya üstü ($\bar{X} = 20,98$) eğitim seviyesinde babalara sahip çocuklardan daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları bununla beraber ilköğretim seviyesindeki babalara sahip çocukların lisans veya üstü seviyesindeki babalara sahip çocuklardan daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları söylenebilir. Zorbalık türlerine bakıldığında fiziksel zorbalık alt faktöründe ortaöğretim ($\bar{X} = 7,17$) ve lisans veya üstü ($\bar{X} = 4,54$) eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$F_{(3-586)} = 4,039$, $p < 0,05$]. Bu farkın küçük düzeyde olduğu ($\eta^2 = 0,02$) ortaöğretim eğitim seviyesinde babaya sahip öğrenciler lisans veya üstü eğitim seviyesinde babaya sahip öğrencilerden daha fazla mağduriyet yaşadıkları görülmektedir. Sözel zorbalık alt faktörü için ortaöğretim ve ilköğretim eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(3-586)} = 3,019$, $p < 0,05$]. Bu farkın etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,01$) ile küçük düzeyde olduğu ortaöğretim ($\bar{X} = 6,05$) seviyesinde babaya sahip öğrencilerin ilköğretim ($\bar{X} = 4,54$) seviyesinde babaya sahip öğrencilere göre daha fazla zorbalığa uğradıkları görülmektedir. Dışlama alt faktörü için ortaöğretim ve ilköğretim eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(3-586)} = 3,278$, $p < 0,05$]. Bu farkın etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,01$) ile küçük düzeyde olduğu ortaöğretim ($\bar{X} = 5,06$) seviyesinde babaya sahip öğrencilerin ilköğretim ($\bar{X} = 3,68$) seviyesinde babaya sahip öğrencilere göre daha fazla dışlama zorbalığına uğradıkları görülmektedir. Söylenti çıkarma ve yayma alt faktörü için okuryazar değil ve ortaöğretim seviyelerinde anlamlı farklılık bulunmuştur [$F_{(3-586)} = 2,764$, $p < 0,05$]. Bu farkın etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,01$) ile küçük düzeyde olduğu ortaöğretim ($\bar{X} = 6,03$) eğitim düzeyinde babaya sahip olan bireylerin okuryazar olmayan ($\bar{X} = 3,95$) babaya sahip öğrencilere göre daha fazla zorbalığa uğradıkları görülmektedir. Son olarak eşyalara zarar verme alt faktörü için yapılan test sonuçları baba eğitim durumu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur [$F_{(3-586)} = 3,273$, $p < 0,05$]. Analiz sonuçlarına göre lisans veya üstü eğitim düzeyine sahip babaları olan öğrencilerin ortaöğretim seviyesinde babalara sahip bireylerden daha az zorbalıkla karşılaştıkları görülmüştür. Baba eğitim durumu değişkeninin araştırmaya katılan bireylerin zorbalığa maruz kalma durumunu etkilediği söylenebilir.

4.4. Zorbalık Yapma Durumu İle İlgili İstatistikler

Bu bölümde öğrencilerin genel olarak zorbalık ve zorbalık türlerini yapma düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlerin bulgularına yer verilmiştir. İlk olarak cinsiyet değişkeni için genel olarak zorbalık ve zorbalık türlerini yapma düzeyleri arasındaki farklılığı belirlemek üzere Bağımsız Örneklem t testi anlamlılık değerine bakılmış ve sonuçları Tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11.

Araştırma Örnekleminin Zorbalık Yapma Durumunun Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t(588)	p
Fiziksel Zorbalık	Kız	298	2,34	3,76	-6,99	,000**
	Erkek	292	5,08	6,07		
Sözel Zorbalık	Kız	298	1,56	2,72	-6,40	,000**
	Erkek	292	3,63	4,80		
Dışlama	Kız	298	1,52	2,55	-5,57	,000**
	Erkek	292	2,94	3,86		
Söylenti Çıkarma ve Yayma	Kız	298	1,34	2,74	-5,93	,000**
	Erkek	292	3,06	4,55		
Eşyalarına Zarar Verme	Kız	298	1,18	3,10	-5,04	,000**
	Erkek	292	2,63	4,69		
Toplam	Kız	298	7,95	12,35	-7,32	,000**
	Erkek	292	17,37	20,08		

**p<,001 ve *p<,05

Tablo 11 incelendiğinde genel olarak zorbalık ve zorbalık türlerini yapma puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Bağımsız Örneklem t Testi analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tüm zorbalık türlerini yapma puanları incelendiğinde erkek öğrencilerin ortalamaları kız öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Genel olarak zorbalık yapma puanları incelendiğinde yine erkeklerin ortalamaları ($\bar{X} = 17,37$) kızların ortalamalarından ($\bar{X} = 7,95$) yüksek bulunmuştur [$t_{(588)} = -7,32$, $p < 0,05$]. İstatistiksel olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla zorbalık davranışı gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak zorbalık ve zorbalık türlerini yapma puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Örneklem t Testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Araştırma Örnekleminin Zorbalık Yapma Durumunun Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	t(588)	p
Fiziksel Zorbalık	3.sınıf	272	3,08	5,06	-4,04	,000**
	4.sınıf	318	4,22	5,30		
Sözel Zorbalık	3.sınıf	272	1,77	3,26	-5,38	,000**
	4.sınıf	318	3,28	4,46		
Dışlama	3.sınıf	272	1,73	2,90	-4,09	,000**
	4.sınıf	318	2,64	3,62		
Söylenti Çıkarma ve Yayma	3.sınıf	272	1,48	3,00	-4,83	,000**
	4.sınıf	318	2,81	4,35		
Eşyalarına Zarar Verme	3.sınıf	272	1,56	3,69	-2,70	,007*
	4.sınıf	318	2,18	4,28		
Toplam	3.sınıf	272	9,65	14,62	-5,24	,000**
	4.sınıf	318	15,15	18,91		

**p<,001 ve *p<,05

Tablo 12’ de yer alan analiz sonuçlarına göre genel olarak zorbalık ve zorbalık türlerini yapma durumu sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Tüm zorbalık türlerinde 4. sınıf öğrencilerinin 3. sınıf öğrencilerinden daha fazla zorbalık davranışı yaptıkları görülmektedir. Genel olarak zorbalığı gerçekleştirme puanları incelendiğinde 4. sınıf ortalamalarının ($\bar{X} = 15,15$) 3. sınıf ortalamalarından ($\bar{X} = 9,65$) yüksek olduğu görülmektedir [$t_{(588)} = -5,249$, $p < 0,05$]. Anlamlılık değerleri göz önüne alındığında 4. sınıf öğrencilerinin 3. sınıf öğrencilerine göre daha fazla zorbalık davranışı yaptıkları ve sınıf seviyesi yükseldikçe zorbalık yapma davranışlarının arttığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bulundukları sosyo-ekonomik düzeye göre genel olarak zorbalık ve zorbalık türlerini yapma düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü ANOVA Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 13’ de verilmiştir.

Tablo 13.

Araştırma Örnekleminin Zorbalık Yapma Durumunun Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Sosyo - Ekonomik Düzey	N	$\bar{X}$	SS	F (2,587)	p	Anlamlı Fark
Fiziksel Zorbalık	Düşük	189	4,31	5,56	2,096	,124	-
	Orta	238	3,71	5,39			
	Yüksek	163	2,96	4,42			
Sözel Zorbalık	Düşük	189	2,87	4,21	1,852	,158	-
	Orta	238	2,70	4,20			
	Yüksek	163	2,09	3,48			
Dışlama	Düşük	189	2,43	3,23	2,492	,084	-
	Orta	238	2,33	3,51			
	Yüksek	163	1,83	3,20			
Söylenti Çıkarma ve Yayma	Düşük	189	2,34	3,70	1,312	,270	-
	Orta	238	2,30	4,01			
	Yüksek	163	1,87	3,75			
Eşyalarına Zarar Verme	Düşük	189	2,17	4,09	3,346	,036*	Düşük Yüksek
	Orta	238	2,18	4,66			
	Yüksek	163	1,15	2,66			
Toplam	Düşük	189	14,15	17,17	2,229	,109	-
	Orta	238	13,24	18,66			
	Yüksek	163	9,92	14,93			

**p<,001 ve *p<,05

Tablo 13’ de öğrencilerin genel olarak zorbalık ve zorbalık türlerini yapma durumları farklı sosyo-ekonomik düzeyler arasında fark olup olmadığını sınamak üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi testi sonuçlarına yer verilmiştir. Düşük ($\bar{X} = 14,15$), orta ($\bar{X} = 13,24$) ve yüksek ($\bar{X} = 9,92$) sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin genel olarak zorbalık yapma ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(2-587)} = 2,229$, $p > 0,05$]. Zorbalık türlerini yapma puanlarında sadece “Eşyalara zarar verme” faktörü ($p < ,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Varyansların eşit olduğu varsayımının karşılanmadığı durumlarda güçlü sonuçlar veren Games-Howell çoklu karşılaştırma testi sonucunda (Shingala & Rajyaguru, 2015) bu anlamlı farkın yüksek ve düşük sosyo-ekonomik düzey arasında olduğu ve bu farkın küçük düzeyde ($\eta^2 = 0,01$) etkilediği görülmüştür. Sosyo-ekonomik düzeyin genel olarak zorbalık yapma durumunu etkilemediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumuna göre genel olarak zorbalık ve zorbalık türlerini yapma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü ANOVA testi yapılmış ve ortaya çıkan istatistik sonuçları Tablo 14’ te gösterilmiştir.

Tablo 14.

Araştırma Örnekleminin Zorbalık Yapma Durumunun Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Anne eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	F (3,586)	p	Anlamlı Fark
Fiziksel Zorbalık	Okuryazardeğil	147	3,58	4,95	1,83	,140	-
	İlköğretim	284	4,18	5,60			
	Ortaöğretim	87	3,05	4,13			
	Lisans ve üstü	72	2,80	5,24			
Sözel Zorbalık	Okuryazardeğil	147	2,61	4,00	,391	,760	-
	İlköğretim	284	2,73	4,24			
	Ortaöğretim	87	2,43	3,37			
	Lisans ve üstü	72	2,15	3,95			
Dışlama	Okuryazardeğil	147	2,13	3,09	,616	,605	-
	İlköğretim	284	2,38	3,50			
	Ortaöğretim	87	2,17	3,11			
	Lisans ve üstü	72	1,86	3,49			
Söylenti Çıkarma ve Yayma	Okuryazardeğil	147	2,12	3,61	1,370	,251	-
	İlköğretim	284	2,42	4,08			
	Ortaöğretim	87	2,18	3,57			
	Lisans ve üstü	72	1,47	3,64			
Eşyalarına Zarar Verme	Okuryazardeğil	147	2,48	4,64	4,940	,002*	Okuyazar değil- Lisans veya üstü
	İlköğretim	284	2,04	4,10			
	Ortaöğretim	87	1,34	3,51			
	Lisans ve üstü	72	,80	2,45			
Toplam	Okuryazardeğil	147	12,95	17,56	1,534	,205	-
	İlköğretim	284	13,77	17,84			
	Ortaöğretim	87	11,19	14,46			
	Lisans ve üstü	72	9,09	17,29			

**p<,001 ve *p<,05

Tablo 14’ te genel olarak zorbalık ve zorbalık türlerini yapma düzeylerinin anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan istatistiksel analizlere göre okuryazar olmayan ($\bar{X} = 12,95$), ilköğretim ($\bar{X} = 13,77$), orta

öğretim($\bar{X} = 11,19$) ve lisans veya üstü ($\bar{X} = 9,09$) eğitim seviyesindeki genel olarak zorbalık yapma puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(3-586)} = 1,534$, $p > 0,05$]. Fakat zorbalık türlerini yapma puanlarına bakıldığında sadece “eşyalara zarar verme” zorbalık türünde anlamlı bir farklılık görülmüştür [$F_{(3-586)} = 4,940$, $p < 0,05$]. Farklılığın hangi düzeylerde olduğunu belirlemek için varyansların eşit olduğu varsayımının karşılanmadığı durumlarda güçlü sonuçlar veren (Shingala & Rajyaguru, 2015) Games-Howell çoklu karşılaştırma testi sonucunda farklılığın küçük düzeyde (etki büyüklüğü $\eta^2 = 0,02$) “okuryazar değil” ve “lisans veya üstü” arasında olduğu bulunmuştur. Genel olarak anne eğitim düzeyi değişkeninin zorbalık yapma durumunu etkilemediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre genel olarak zorbalık ve zorbalık türlerini yapma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü ANOVA testi yapılmış ve ortaya çıkan istatistik sonuçları Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15.

Araştırma Örnekleminin Zorbalık Yapma Durumunun Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	F (3,586)	p	Anlamlı Fark
Fiziksel Zorbalık	Okuryazardeğil(1)	42	2,90	4,37	3,249	,022*	3>4 2>4
	İlköğretim(2)	272	3,93	5,22			
	Ortaöğretim(3)	151	4,16	5,23			
	Lisans ve üstü(4)	125	2,90	5,40			
Sözel Zorbalık	Okuryazardeğil(1)	42	2,45	4,26	2,723	,044*	3>4
	İlköğretim(2)	272	2,65	3,98			
	Ortaöğretim(3)	151	3,05	4,13			
	Lisans ve üstü(4)	125	1,93	3,86			
Dışlama	Okuryazardeğil(1)	42	3,00	4,18	2,137	,095	-
	İlköğretim(2)	272	2,10	3,05			
	Ortaöğretim(3)	151	2,64	3,71			
	Lisans ve üstü(4)	125	1,72	3,10			
Söylenti Çıkarma ve Yayma	Okuryazardeğil(1)	42	2,04	3,72	1,466	,223	-
	İlköğretim(2)	272	2,17	3,61			
	Ortaöğretim(3)	151	2,74	4,48			
	Lisans ve üstü(4)	125	1,65	3,48			

(Tablo 15 Devamı)

Eşyalarına Zarar Verme	Okuryazardeğil(1)	42	2,80	5,50	5,067	,002*	2>4 3>4
	İlköğretim(2)	272	2,02	4,05			
	Ortaöğretim(3)	151	2,36	4,53			
	Lisans ve üstü(4)	125	,77	2,12			
Toplam	Okuryazardeğil(1)	42	13,21	19,01	3,644	,013*	3>4
	İlköğretim(2)	272	12,88	16,69			
	Ortaöğretim(3)	151	14,98	18,38			
	Lisans ve üstü(4)	125	9,00	16,14			

**p<,001 ve *p<,05

Tablo 15’ te yer alan bulgulara göre genel olarak zorbalık yapma puanları baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [$F_{(3-586)} = 3,644$, $p < 0,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,01$) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların eşitliği varsayımının karşılanmadığında daha güçlü sonuçlar veren (Shingala & Rajyaguru, 2015) Games-Howell çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortaöğretim ($\bar{X} = 14,98$) seviyesinde babalara sahip çocukların lisans veya üstü ($\bar{X} = 9,00$) eğitim seviyesinde babalara sahip çocuklardan daha fazla zorbalık yaptıkları görülmektedir. Zorbalık türlerine bakıldığında ise fiziksel zorbalık, sözel zorbalık ve eşyalara zarar verme zorbalığında anlamlı farklılık görülmektedir. Fiziksel zorbalık boyutunda [$F_{(3-586)} = 3,249$, $p < 0,05$] bu farklılığın ortaöğretim, ilköğretim ve lisans veya üstü mezunu babaya sahip öğrenciler arasında olduğu bulunmuştur. Lisans mezunu veya üstü ($\bar{X} = 2,90$) babaya sahip öğrencilerin hem ortaöğretim ($\bar{X} = 4,16$) hem de ilköğretim ($\bar{X} = 3,93$) seviyesinde babaya sahip çocuklardan daha az zorbalık yaptığı görülmüştür. Sözel zorbalık boyutunda [$F_{(3-586)} = 2,723$, $p < 0,05$] bu farklılığın ortaöğretim ve lisans veya üstü eğitim mezunu babaya sahip öğrenciler arasında olduğu ortaöğretim ($\bar{X} = 3,05$) mezunu babaya sahip öğrencilerin lisans veya üstü ($\bar{X} = 1,93$) babaya sahip öğrencilerden daha fazla zorbalık yaptıkları görülmektedir. Eşyalarına zarar verme boyutunda [$F_{(3-586)} = 5,067$, $p < 0,05$] bu farklılığın ilköğretim, ortaöğretim ve lisans veya üstü öğrenciler arasında olduğu bulunmuş, ilköğretim ($\bar{X} = 2,02$) ve ortaöğretim ($\bar{X} = 2,36$) öğrencilerinin lisans veya üstü ($\bar{X} = 0,77$) öğrencilerden daha fazla zorbalık yaptıkları ortaya konulmuştur. Genel olarak baba eğitim seviyesinin öğrencilerin zorbalık yapma durumlarını etkilediği söylenebilir.

4.5. Arkadaşlık Niteliği ile İlgili İstatistikler

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin sahip olduğunu arkadaşlık niteliği puanlarının cinsiyete, sınıf düzeyine, sosyo-ekonomik düzeye, anne-baba eğitim durumuna ve zorbalık statülerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analiz bulgularına yer verilmiştir. İlk olarak cinsiyet değişkeni için arkadaşlık niteliği puanları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Örneklem t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 16’ da verilmiştir.

Tablo 16.

Araştırma Örnekleminin Arkadaşlık Niteliği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kız	298	78,28	25,69	588	1,302	,193
Erkek	292	75,54	25,31			

Tablo 16’ da yer alan bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin arkadaşlık nitelikleriyle cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınavan Bağımsız Örneklem t testinde, kız öğrencilerin arkadaşlık niteliği ortalamaları ($\bar{X} = 78,28$) ile erkek öğrencilerin arkadaşlık niteliği ortalamaları ($\bar{X} = 75,54$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(588)} = 1,302$, $p > 0.05$]. Bu nedenle cinsiyetin arkadaşlık niteliği üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bulundukları sınıf düzeyine göre arkadaşlık nitelikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere Bağımsız Örneklem t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 17’ de verilmiştir.

Tablo 17.

Araştırma Örnekleminin Arkadaşlık Niteliği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
3. Sınıf	272	77,62	25,95	588	,609	,543
4. Sınıf	318	76,33	25,16			

Tablo 17' de yer alan bulgular ışığında araştırmaya katılan öğrencilerin arkadaşlık nitelikleriyle sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınavan Bağımsız Örneklem t testine göre 3. Sınıf öğrencilerinin arkadaşlık niteliği ortalamalarıyla ($\bar{X} = 77,62$) 4. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık niteliği ortalamaları ($\bar{X} = 76,33$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(588)} = 0,609$, $p > 0,05$]. Bu durumda sınıf düzeyinin arkadaşlık niteliği üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bulundukları sosyo ekonomik düzeye göre arkadaşlık nitelikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için varyansların eşitliğinin sağlanması ve normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Can, 2013). Araştırma verileri yapılan istatistikler sonucu normal dağılım göstermiş ve Levene testiyle varyansların homojen olduğu görülmüştür. Verilerle ilgili betimsel istatistikler ve ortaya çıkan analiz sonuçları Tablo 18' de sunulmuştur.

Tablo 18.

Araştırma Örnekleminin Arkadaşlık Niteliği Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Sosyo-ekonomik Düzey	N	X	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Düşük	189	78,14	26,08	Gruplar arası	555,617	2	277,809	,426	,654	-
Orta	238	75,86	24,77	Gruplar içi	383075,393	587	652,599			
Yüksek	163	77,07	26,01	Toplam	383631,010	589				
Total	590	76,92	25,52							

Tablo 18' de araştırmaya katılan öğrencilerin arkadaşlık niteliği puanlarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek yönlü Anova testi yapılmış test sonuçlarına göre düşük ($\bar{X} = 78,14$), orta ($\bar{X} = 75,86$) ve yüksek ($\bar{X} = 77,07$) sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin puan ortalamaları karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-587)} = 0,426$, $p > 0,05$]. Bu durumda sosyo-ekonomik düzey değişkeninin öğrencilerin arkadaşlık nitelikleri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin arkadaşlık niteliklerinin anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Normallik varsayımlarının karşılandığı ve Levene Testi sonucu varyansların homojen olduğu görülmüştür. Verilerle ilgili betimsel istatistikler ve yapılan testin istatistik bulguları Tablo 20’ de verilmiştir.

Tablo 19.

Araştırma Örnekleminin Arkadaşlık Niteliğinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	N	X	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okuryazar değil	147	74,91	23,95	Gruplar arası	3645,059	3	1215,020	1,874	,133	-
İlköğretim	284	76,83	25,57	Gruplar içi	377985,951	586	648,440			
Ortaöğretim	87	75,42	26,95	Toplam	383631,010	589				
Lisans ve üstü	72	83,22	26,16							
Toplam	590	76,92	25,52							

Tablo 19’ da araştırmaya katılan öğrencilerin arkadaşlık niteliği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek yönlü ANOVA testi yapılmış test sonuçlarına göre okuryazar olmayan ($\bar{X} = 74,91$), ilköğretim mezunu ($\bar{X} = 76,83$), ortaöğretim mezunu ($\bar{X} = 75,42$) ve lisans veya üstü mezunu ($\bar{X} = 83,22$) anneye sahip öğrencilerin arkadaşlık niteliği puan ortalamaları karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(3-586)} = 1,874$, $p > 0,05$]. Lisans veya üstü mezunu anneye sahip öğrencilerin ortalamaları diğerlerinden yüksek bulunmasına karşın test sonuçlarına göre anne eğitim düzeyinin arkadaşlık niteliği üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin arkadaşlık niteliklerinin baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Normallik varsayımlarının karşılandığı ve Levene Testi sonucu varyansların homojen olduğu görülmüştür. Verilerle ilgili betimsel istatistikler ve Tek Yönlü ANOVA testinin istatistik bulguları Tablo 20’ de verilmiştir.

Tablo 20.

Araştırma Örnekleminin Arkadaşlık Niteliğinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	N	X	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okuryazar değil	42	69,85	21,02	Gruplar arası	8846,388	3	2948,796	4,611	,003*	Ortaöğretim- Lisans veya üstü
İlköğretim	272	77,23	25,14	Gruplar içi	374784,622	586	639,564			
Ortaöğretim	151	73,26	25,30	Toplam	383631,010	589				
Lisans ve üstü	125	83,05	26,81							
Toplam	590	76,92	25,52							

**p<,001 ve *p<,05

Tablo 20’ de araştırmaya katılan öğrencilerin arkadaşlık niteliği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek yönlü ANOVA testi yapılmış test sonuçlarına göre 42 okuryazar olmayan ($\bar{X} = 69,85$), 272 ilköğretim mezunu ($\bar{X} = 77,23$), 151 ortaöğretim mezunu ($\bar{X} = 73,26$) ve 125 lisans veya üstü mezunu ($\bar{X} = 83,05$) babaya sahip öğrencilerin arkadaşlık niteliği puan ortalamaları karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(3-586)} = 3,342$, $p < 0,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,01$) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için varyansların eşit olduğu varsayımının karşılandığı durumlarda daha güçlü sonuçlar veren (Can, 2013) çoklu karşılaştırma testi Tukey sonucuna göre farklılığın ortaöğretim ve lisans veya üstü eğitim seviyeleri arasında oldu bulunmuştur. Arkadaşlık niteliğini baba eğitim düzeyi değişkeni anlamlı şekilde etkilediği ve lisans veya üstü mezunu babaya sahip öğrencilerin ortaöğretim mezunu babaya sahip öğrencilere göre arkadaşlık niteliklerinin daha iyi seviyede olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin arkadaşlık niteliklerinin bulundukları zorbalık statülerine (zorba, kurban, zorba-kurban ve katılmayanlar) göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Normallik varsayımlarının karşılandığı ve Levene Testi sonucu varyansların homojen olduğu görülmüştür. Verilerle ilgili betimsel istatistikler ve Tek Yönlü ANOVA testinin istatistik bulguları Tablo 21’ de verilmiştir.

Tablo 21.

Araştırma Örnekleminin Arkadaşlık Niteliğinin Bulundukları Zorbalık Statülerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Zorbalık Statüleri	N	X	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Zorba	11	69,81	31,27	Gruplar arası	2903,552	3	967,851	1,490	,216	-
Kurban	164	77,89	26,71	Gruplar içi	380727,458	586	649,706			
Zorba-kurban	271	75,06	24,11	Toplam	383631,010	589				
Katılmayanlar	144	79,88	26,12							
Toplam	590	76,92	25,52							

Tablo 21’ de araştırmaya katılan öğrencilerin arkadaşlık niteliği puanlarının bulundukları zorbalık statülerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek yönlü ANOVA testi yapılmış test sonuçlarına göre zorba öğrenciler ($\bar{X} = 69,81$), kurban öğrenciler ($\bar{X} = 77,89$), zorba-kurban öğrenciler ($\bar{X} = 75,06$) ve katılmayan öğrencilerin ($\bar{X} = 79,88$) ortalamaları karşılaştırılmış ve öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(3-586)} = 1,490$, $p > 0,05$]. Öğrencilerin bulundukları zorbalık statülerinin arkadaşlık nitelikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.6. Arkadaşlık Niteliği, Zorbalık Yapma ve Zorbalığa Maruz Kalma İle İlgili Analizler

Araştırmaya katılan öğrencilerin arkadaşlık nitelikleri, zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmış ve ilişkinin yönünü belirlemek için ise Pearson Moment sıra farkları korelasyon değerlerine bakılmıştır. Bu amaçla arkadaşlık niteliği yordayıcı, zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma ise yordanan değişkenler olarak belirlenmiştir. Basit doğrusal regresyon analizinin yapılabilmesi için verilerin normal dağılım göstermesi ve değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır (Alpar, 2017). Bu amaçla zorba öğrencilerin zorbalık puanlarıyla arkadaşlık niteliği puanları arasında saçılım grafiğine bakılmış aşırı sapma gösteren bir veri setinden çıkarılmış ve verilerin normal dağılım gösteren doğrusal ilişkiye sahip oldukları

görülmüştür. Yapılan regresyon analizi sonuçları ve korelasyon değeri Tablo 22’ de verilmiştir.

Tablo 22.

Arkadaşlık Niteliği Puanları ve Zorbalık Yapma Puanları Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Katsayı	S. Hata	Beta	Katsayılar için % 95 Güven Aralıkları	t	p
Sabit	47,281	9,792	-	24,702-69,861	4,829	,015*
Arkadaşlık Niteliği	-,381	,124	-,763	-,666-,095	-3,072	<0,05
N=10 R =0,763 R ² =0,541 F ₍₁₋₈₎ = 9,438 ; p<0,05 Korelasyon(Pearson): -,763						

**p<,001 ve *p<,05

Yordayıcı (Bağımsız) Değişken: Arkadaşlık Niteliği Puanları

Bağımlı Değişken: Zorbalık Yapma Puanları

Tablo 22’ de öğrencilerin arkadaşlık niteliği puanlarının zorbalık yapma puanlarını yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonuçlarına göre arkadaşlık niteliği ile zorbalık puanları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiş ($R = 0,736$, $R^2 = 0,541$), arkadaşlık niteliğinin zorbalık yapma puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F_{(1-8)} = 9,438$; $p < 0,05$). Arkadaşlık niteliği puanları zorbalık yapma puanları arasındaki değişimin % 54’ ünü açıklamaktadır. Regresyon denkleminin ilişkin yordayıcı değişkenin katsayısının ($B = -,763$) anlamlılık değeri de arkadaşlık niteliğinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p < 0,05$). Pearson Moment korelasyon değerine ($r_{\text{arkadaşlık-zorbalık}} = -,763$) bakıldığında arkadaşlık niteliği ile zorbalık arasında olumsuz bir ilişki olduğu, arkadaşlık niteliği puanları arttıkça zorbalık puanlarının azaldığı söylenebilir.

Arkadaşlık niteliğinin zorbalığa maruz kalma puanlarını yordayıp yordamadığını belirlemek üzere regresyon analizi yapılmıştır. Bu amaçla kurban öğrencilerin zorbalığa maruz kalma puanları ile arkadaşlık niteliği puanları arasındaki ilişkiye bakılmış ilişkinin yönünü belirlemek için ise Pearson Moment sıra farkları korelasyonu yapılmıştır. Ortaya konulan regresyon analizi ve korelasyon sonuçları Tablo 23’ de verilmiştir.

Tablo 23.

Arkadaşlık Niteliği Puanları ve Zorbalığa Maruz Kalma Puanları Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Katsayı	S. Hata	Beta	Katsayılar için % 95 Güven Aralıkları	t	p
Sabit	37,422	3,785		29,934-44,909	9,888	,000**
Arkadaşlık Niteliği	-,184	,046	-,334	-,274- -,094	-4,038	P<0,05
N= 132 R =0,334 R ² =0,111 F ₍₁₋₁₃₀₎ = 16,305 ; p<0,05 Korelasyon(Pearson): -,334						

**p<,001 ve *p<,05

Yordayıcı (Bağımsız) Değişken: Arkadaşlık Niteliği Puanları

Bağımlı Değişken: Zorbalığa Maruz Kalma Puanları

Tablo 23’ de öğrencilerin arkadaşlık niteliği puanlarının zorbalığa maruz kalma puanlarını yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonuçlarına göre arkadaşlık niteliği ile zorbalığa maruz kalma puanları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiş ($R = 0,334$, $R^2 = 0,111$), arkadaşlık niteliğinin zorbalığa maruz kalma puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F_{(1-130)} = 16,305$; $p < 0,05$). Arkadaşlık niteliği puanları zorbalığa maruz puanları arasındaki değişimin % 10’ unu açıklamaktadır. Regresyon denkleminde ilişkin yordayıcı değişkenin katsayısının ($B = -,334$) anlamlılık değeri de arkadaşlık niteliğinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p < 0,05$). Pearson Moment korelasyon değerine ($r_{\text{arkadaşlık-zorbalık}} = -,334$) bakıldığında arkadaşlık niteliği ile zorbalığa maruz kalma durumu arasında olumsuz bir ilişki olduğu, arkadaşlık niteliği puanları arttıkça zorbalığa maruz kalma puanlarının azaldığı söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde katılımcıların araştırma sonucu ortaya konan zorbalık statülerine; genel olarak zorbalığa ve zorbalığa maruz kalma türlerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, anne-baba eğitim durumuna ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığına; genel olarak zorbalığı ve zorbalık türlerini gerçekleştirme düzeylerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, anne-baba eğitim durumuna ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığına; öğrencilerin arkadaşlık niteliklerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, anne-baba eğitim durumuna, sosyo-ekonomik düzeye ve zorbalık statülerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına; arkadaşlık niteliğinin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma değişkenlerini yordayıp yordamadığına ilişkin ortaya konulan bulgular alanyazınla tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Akran Zorbalığı

Akran zorbalığına maruz kalma ve yapma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırma problemi için araştırmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin genel olarak zorbalığa maruz kalma durumunda ve zorbalık türlerinin tamamında cinsiyete göre erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla mağduriyet yaşadıkları görülmüştür. Zorbalık yapma durumunda ise yine aynı şekilde erkek öğrencilerin anlamlı şekilde kız öğrencilere göre daha fazla zorbalık yaptıklarını ortaya koymuştur. Boulton ve Underwood (1992) çalışmalarında farklı yaş ve sınıf seviyesinde öğrencilerin zorbalık durumlarını incelemişler ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorbalık bildirdiklerini ifade ederek erkek zorbalıklarının zorbalık olaylarının % 60' ını kız zorbalıklarının % 15' ini kız zorbalıklarının oluşturduğunu tespit etmiştir. Olweus (1994) zorbalıkla ilgili yaptığı çalışmasında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorbalığa maruz kaldıklarını bildirmiştir. Erkekler için zorbalık yapma olayının kaynağı güç temelli geniş sosyal ilişkiler içinde olmasıyken kızların ise yakın ilişki faaliyetleri zorbalığın kaynağıdır. Bu erkeklerin kızlara oranla daha fazla zorbalık yapmasının tahmini olabilir (Lane, 1989).

Kumpulainen, Räsänen ve Henttonen (1999) 8 ve 12 yaşında iki zaman diliminde çocukların zorbalığa katılımlarını ele aldıkları uzun süreli gerçekleştirdikleri çalışmalarında her iki zaman diliminde de zorba, kurban, zorba-kurban olma durumlarında kız çocuklardan daha fazla erkek çocuklarının zorbalık davranışlarıyla karşılaştıklarını bildirmişlerdir. Ancak Baldry ve Farrington (1999) ise İtalyan öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmalarında erkek öğrencilerin daha fazla zorba olduğu, kızların ise daha fazla kurban olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nansel (2001) ve diğerleri Amerika’ da ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileriyle zorbalığın yaygınlığını incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre hem zorbalık yapma hem de kurban olma durumunda araştırma bulgularıyla benzer şekilde daha fazla karşılaştıklarını göstermiştir. Yang, Kim, Kim, Shin ve Yoon (2006) Güney Koreli ilkokul öğrencileriyle yaptığı çalışmalarında kızlar ve erkeklerin mağduriyet sıklığı eşitken zorba ve zorba-kurban olma konusunda erkeklerin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Egbochuku (2007) Nijeryalı öğrencileri incelediği çalışmasında araştırma bulgularımızla benzer sonuçlara ulaşmış erkek öğrencilerin hem zorba hem de kurban olma durumunda kızlardan daha fazla zorbalıkla karşılaştığını açıklamıştır. Kristensen ve Smith (2003) ise kızların zorba ve zorba-kurban olma durumunda erkeklerden daha az, kurban olma ve zorbalığa hiç katılmama durumunda erkeklerden daha fazla katılım gösterdikleri bulunmuştur. Collins, McAleavy ve Adamson (2004) Kuzey İrlandalı öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında benzer sonuçlar bildirmiştir. Houbre, Tarquinio, Thuillier ve Hergott (2006) ilköğretim öğrencilerin okulda zorbalık ve sağlık sorunlarını inceledikleri çalışmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha az zorbalık davranışlarına katıldıklarını ortaya koymuşlardır. Blahutková ve Charvát (2008) da yaptıkları çalışmalarında erkek öğrencilerin grupta zorbalık ve bireysel zorbalık yapma durumlarında kız öğrencilere göre daha fazla zorbalık bildirmişlerdir. Von Marées ve Petermann (2010) çalışmalarında anlamlı olarak erkeklerin kızlardan daha fazla zorba olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pouwels, Lansu ve Cillessen (2018) de 4. sınıftan 11. sınıfa kadar olan öğrencilerin zorbalık yaygınlığını inceledikleri çalışmalarında araştırma bulgularımızla paralel olarak 4. sınıf öğrencilerinin zorba olma ve kurban olma durumunda erkeklerin oranının kızlardan daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında yapılmış farklı ülke ve toplumlara ait çalışmalar erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorbalıkla karşılaştıklarını bildirmiştir ancak bu durum kızların zorbalık yapmadığı yanılgısına düşürmemelidir.

Ülkemizde yapılan çalışmalardan Pişkin (2010) ve Çalık, Özbay, Özer, Türker ve Kandemir (2009) ilköğretim öğrencileri arasında zorbalığı incelediği çalışmasında, yaptığımız araştırmanın bulgularının aksine kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla kurban olduklarını bildirmiştir. Yurtal ve Cenkseven (2007) ise çalışmalarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorbalıkla karşılaştıklarını ve zorbalık yaptıklarını bildirmişlerdir. Kartal (2008) ilköğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmasında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorba olduğunu bildirmiştir. Başka bir çalışmada Önder ve Sarı (2014) kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla zorba ve zorba kurban olma durumlarında daha az seviyede katılmış, kız öğrencilerin daha çok zorbalığa katılmayan grubunda yer aldıklarını ve erkeklerin kızlara göre daha fazla zorbalık davranışları gerçekleştirdiklerini bildirmiştir. Yine Yörük (2016) tez çalışmasında 3-6 yaş grubu çocuklarının zorbalık davranışlarını incelemiş ve erkek çocukların kız çocuklarına göre daha fazla zorbalık yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Ortaya koyduğumuz bulgular ışığında cinsiyet değişkeni için genel olarak literatürle bulguların desteklendiği görülmektedir.

Akran zorbalığına maruz kalma ve yapma düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırma problemi için bulgular incelendiğinde sınıf düzeyi değişkenine göre zorbalığa maruz kalma ve zorbalık yapma durumu anlamlı şekilde farklılaşmakta ve her iki durumda da 4. Sınıfların 3. Sınıflardan daha fazla zorbalıkla karşılaştıkları görülmüştür. Araştırma bulgularının aksine Boulton ve Underwood (1992), 8-9 yaş ve 11-12 yaş arasında çocuklarla yaptığı çalışmada zorbalığın 8-9 yaş arasında daha yaygın olduğunu yine Olweus (1994) çalışmasında buna paralel sınıf seviyesi arttıkça zorbalık davranışlarının azaldığını bildirmiş ve üçüncü sınıfların dördüncü sınıflara oranla daha fazla zorbalık yaptıklarını ifade etmiştir. Bu çalışmalara karşın Collins, McAleavy ve Adamson (2004) İrlandalı öğrencilerin okuldaki zorbalık durumlarını incelediği çalışmalarında 9 yaş seviyesindeki çocukların 6 yaş seviyesindeki çocuklardan daha fazla zorbalıkla karşılaştıklarını bildirmesi araştırmayı destekler niteliktedir. Seals ve Young (2003) ve Duncan (1999) 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle zorbalığın yaygınlığını araştırdığı çalışmalarında 7. sınıf öğrencilerinin zorbalıkla karşılaşma oranlarının daha fazla olduğunu bildirmişlerdir. Araştırma bulgularımızla paralel olmayan bu çalışmaların yapıldıkları yaş seviyeleri ile çalışmamız örnekleminin farklı yaş seviyelerine sahip olması, zorbalık kavramının büyüdüğü daha az belirgin hale gelmesi (Rigby, 2003),

ilkokuldan ortaokul geçiş (Juvonen & Graham, 2014) gibi farklı faktörlerin etkisiyle açıklanabilir. Ancak zorbalık davranışlarının yaşla birlikte azalış gösterdiğine ilişkin beklentilerin aksine Smith ve Gross (2006) araştırmalarında yaşla birlikte zorbalığın azalmadığını belirtmiştir. Von Marées ve Petermann (2010) öğrencilerin yaşları ile zorbalık ve mağduriyet arasında sadece mağduriyet ile pozitif ilişkili olduğunu bulmuştur. Bununla beraber Pouwels, Lansu ve Cillessen, (2018) alışmalarında zorbalık davranışlarının çocukluk ve ergenlik dönemlerinde farklı olduğunu ergenlikte çocukluktan yüksek olduğunu bildirmiştir. Dikkat çeken farklı bir çalışmada Cook, Williams, Guerra, Kim ve Sadek (2010), 1970 tarihinden itibaren 153 zorbalıkla ilgili çalışmaları inceledikleri meta-analiz araştırmasında zorbalığın yaş grupları arasında farklı olduğunu ve yaşla birlikte hafifçe arttığını bildirmesi çalışmamızı destekler niteliktedir (akt. Menesini & Salmivalli, 2017). Ülkemizde Pişkin (2010) ise yaptığı da çalışmada sınıf düzeyinin zorbalığı anlamlı şekilde etkilemediğini ifade etmiştir. Zorbalık davranışlarının yaşla birlikte azalması küçük çocukların zorbalık kriterlerini (kasıt, tekrar ve güç dengesizliği) yeterince bilememesi zorbalık olarak tanımlanmayan davranışları zorbalık olarak algılayıp öz bildirimde bulunmaları bu sonuçları etkileyebilir. Ortaya konulan bulgularla alan yazındaki çalışmalar karşılaştırıldığında sınıf düzeyi değişkeni için bulguları tam olarak desteklememektedir.

Akran zorbalığına maruz kalma ve yapma düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırma problemi için bulgular incelendiğinde anne eğitim düzeyine göre zorbalığa maruz kalma ve zorbalık yapma durumunda öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülememiştir. Dikkat çeken farklı bir çalışmada Houbre, Tarquinio, Thuillier ve Hergott (2006) farklı meslek gruplarına sahip anne-babaya sahip çocukların zorbalık davranışlarıyla karşılaşma durumlarında anlamlı bir fark bulunmadığını bildirmiştir. Duncan, (1999) zorbalık mağduru olan çocukların zorbalık mağduru olmayan çocuklara göre annelerinden çok daha fazla fiziksel ve psikolojik kötü davranışlar gördüğünü tespit etmiştir. Eslea Smith (2000) alışmalarında anne-baba katılımının zorbalık davranışlarıyla karşılaştırmasını yapmış ebeveyn tutumlarının zorbalıkla bağlantısını olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveynler çoğunlukla zorbalıkla ilgili sorunların kapsamından haberdar olmadıklarını ve zorbaların %48'i kurbanların % 62' sinin yalnızca bu konuyu aileleriyle konuştuklarını ifade etmiştir (Pepler & Craig, 2000). Dolayısıyla zorbalıkla ilgili bilinçli ebeveyne sahip olmak zorbalık davranışları üzerinde etkiye sahip

olacaktır. Nitekim Flouri ve Buchanan (2003) çalışmalarında bu konu hakkında anne-baba katılımının zorbalık davranışlarıyla olumsuz ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bununla beraber anne-baba eğitim durumunun arka planının anne-babanın genel özel bilgileri, normları ve değerleri, entelektüelliği, çocuk yetiştirme stilleri ve problem çözme stratejileri gibi tüm yönlerini ele alarak değerlendirmek eğitim düzeyini zorbalık ve mağduriyete etkisini daha doğru yorumlamamıza olanak sağlayacaktır (Jansen et al., 2012).

Akran zorbalığına maruz kalma ve yapma düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırma problemi için bulgular incelendiğinde baba eğitim düzeyi değişkenine göre zorbalığa maruz kalma ve zorbalık yapma durumunda öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Zorbalığa maruz kalma durumunda Lisans veya daha üstü mezunu babaya sahip öğrencilerin diğer mezuniyet türlerine göre zorbalığa daha az maruz kaldıkları görülmektedir. Zorbalık yapma durumunda ise ortaöğretim mezunu babaya sahip öğrencilerin diğer mezuniyet türlerine göre daha fazla zorbalık yaptıkları görülmektedir. Kokkinos ve Panayiotou (2004) çalışmalarında aile eğitim düzeyinin zorbalık ve mağduriyetle anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığını bildirmiştir. Von Marées ve Petermann (2010) çalışmalarında ebeveyn eğitim düzeyinin zorbalık durumunu etkilediğini düşük eğitim düzeyinin çocukların zorba, kurban ve zorba-kurban olma durumlarını artırdığını ifade ederek ebeveyn eğitim durumunun zorbalık için bir risk faktörü olduğunu bildirmiştir. De Vries (2018) ve arkadaşları yapmış oldukları çalışmada ortalama yaşları 7,5 olan çocukların zorbalık davranışlarının anne ve babanın bildirdiği aile sıkıntısıyla ilişkisini incelemiş babaların okul öncesi dönemdeki sert disiplin uygulamaları, okul öncesi çağıdaki karışıklığı ve aile sıkıntılarının çocuğun zorbalık davranışıyla ileriye dönük ilişkili; annenin ise sadece bildirdiği aile sıkıntısıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Hayes, (2019) ortaokul öğrencileriyle anne-çocuk ilişki kalitesinin zorbalıkla ilişkisini incelemiş ve anne desteğinin akran mağduriyetinin, zorbalık sürekliliğinin negatif bir öngörücüsü olduğunu ifade etmiştir. Ülkemizde zorbalığın ebeveyn eğitim durumuna göre farklılaşmasını inceleyen Yörük (2016) tez çalışmasında 3-6 yaş çocuklarının anne-baba eğitim durumunun anlamlı şekilde farklılaştığını bildirmiştir. Farklılığın zorbalığa maruz kalma durumunda anne eğitim düzeyine göre toplam ve sözel zorbalık boyutunda okuryazar olmayan annelerle ilköğretim, lise ve lisans veya üzeri mezunu anneler arasında okuryazar olmayan anneler aleyhine olduğunu bildirmiştir. Zorbalığa maruz

kalmanın baba eğitim durumuna göre yine okuryazar olmayan babaların lise ve lisans veya üzeri babalar aleyhine olduğunu ifade etmiştir. Zorbalık yapma durumunda hem anne eğitim hem de baba eğitim seviyesinde lisans veya üzeri ve okuryazar olmayan annelerde lisans veya üzeri lehine olduğu bulunmuştur. Anne-baba eğitim durumunun zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumuna etkisi çok fazla araştırılmamıştır bu nedenle araştırma bulgularımız literatür için önem taşımaktadır.

Akran zorbalığına maruz kalma ve yapma düzeylerinin sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırma problemi için bulgular incelendiğinde sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre araştırma bulguları öğrencilerin hem zorbalığa maruz kalma hem de zorbalık yapma durumlarının anlamlı şekilde farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Kumpulainen, Räsänen ve Henttonen (1999) 8 yaşından 12 yaşına kadar çocukların zorbalık durumlarını inceledikleri uzun süreli boylamsal çalışmalarında zorbalık durumlarının sosyo-ekonomik düzeyle ilişkili olduğunu, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların bu dört yıllık süre içerisinde daha fazla zorbalığa karışmaya yatkın oldukları görülmüştür. Nansel (2001) ve diğerleri çalışmalarında demografik farklılıkların zorbalık durumunu etkilediğini koyu esmer öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla kurban olduğunu ve siyahi öğrencilerin daha az sıklıkta zorbalık yaptığını belirtmiştir. Yine bu çalışmada araştırma bulgularımızla benzer bulgular kentsel, banliyö, kasaba ve kırsal bölgelerden gelen öğrenciler arasında zorbalık yapma ve maruz kalma durumlarında anlamlı bir fark gözlenmediği ifade edilmiştir. Flouri ve Buchanan (2003) anne baba katılımını ve sosyo-ekonomik düzeyin zorbalık üzerine etkisini incelediği çalışmalarında araştırma sonuçlarımıza benzer şekilde sosyo-ekonomik düzeyle zorbalık arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Dulmus, Theriot, Sower ve Blackburn (2004) Amerika’ da kırsal kesimlerde yaşanan zorbalık olaylarını araştırdığı çalışmasında son üç ayda % 82,3 oranında bir kez zorbalığa karıştığını bildirmiş ve bu oranın ABD kentlerde yapılan araştırmalardaki rakamlardan önemli ölçüde daha yüksek olduğunu dolayısıyla bu bulgunun okuldaki zorbalığın kentlere göre daha büyük sorun olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgularımızla paralel sonuçlara ulaşan Glew, Fan, Katon, Rivara ve Kernic (2005) sosyo-ekonomik düzeyin zorbalığa karışmayla ilişkisinin olmadığını belirtmiştir. Basch (2011) yaptığı çalışmasında şehir merkezlerinde olan çocukların köylerde ve

banliyölerde bulunan çocuklara göre daha fazla zorbalıkla karşılaştığını bildirmiştir. Yapılan bir çalışmada araştırma bulgularımızın aksine sosyo-ekonomik eşitsizliklerin zorbalık yapma ve kurban olma durumunu etkilediğini sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocukları sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarından daha fazla zorba, kurban ve zorba-kurban olma ihtimalleri yüksek bulunmuştur (Jansen et al., 2012). Denny (2014) ve diğerleri 9-13 arası ilköğretim öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında araştırma bulgularımızın aksine düşük sosyo-ekonomik kökenli, küçük kasabalardaki ve kırsal alanlardaki öğrencilerin zorbalığa maruz kalma oranları yüksek bulunmuştur. Tippet ve Wolke (2014) sosyo-ekonomik düzeyle ilgili yapmış oldukları meta-analiz çalışmasında SED ile zorbalık statüleri arasında anlamlı ancak zayıf bir ilişki olduğunu öne sürmüştür. Kurban olma durumunun düşük SED ile pozitif yüksek SED ile negatif ilişkiye sahip olduğu, zorba-kurban sadece düşük SED ile ilişkili ve zorba olmak SED ile en zayıf ilişkiye sahip statü olarak bulunmuştur. Araştırma bulgularımızla olan bu farklılığın sebebi zorbalığın bağlamsal, yerleşik ilişkilere bağlı (R. E. Maunder & Crafter, 2018) sadece sosyo-ekonomik düzeyle açıklanamayacak aile ilişkileri, akran ilişkileri, okul topluluğu ve kültür arasındaki çok boyutlu olguyu içerisinde barındırmasından kaynaklanabilir (Papanikolaou et al., 2011; Sawyer et al., 2011). Nguyen, Bradshaw, Townsend ve Bass (2017) düşük ve orta gelirli ülkelerde zorbalık çalışmalarının sınırlı olduğunu öne sürerek Etiyopya(%11,1), Hindistan(%13,4), Peru(%14,9) ve Vietnam(%12)' da ortalama mağduriyet oranlarına ulaşmışlar ve zorbalığın yaygınlığını karşılaştırmışlardır. 15 yaş çocuklarla yaptıkları çalışmada kültürel ve bağlamsal faktörlerin mağduriyet ve zorbalık dinamiklerini etkilediğini vurgulamışlardır. Fink, Patalay, Sharpe ve Wolpert (2018) ilkokuldan 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada bireysel ve okul düzeyindeki faktörlerin zorbalık davranışlarına etkisini incelemiş ve bireysel olarak cinsiyet, etnik köken, yoksunluk ve özel eğitim gereksinimlerinin zorbalığı öngördüğünü ifade etmiştir. Genel olarak erkek çocukların, siyah etnik gruptan gelenlerin, mahrum ve özel eğitim ihtiyacı olan çocukların kurban olma durumlarını daha fazla bulmuştur. Aynı zamanda okul kaynaklı faktörlerin, okul iklimi ve okulun yoksunluğu daha fazla zorbalık davranışı öngördüğünü bildirmiştir. Araştırmamızda doğrudan sosyo-ekonomik düzeyin zorbalığı etkilemediğine ulaşılsa da diğer sosyal kültürel faktörlerin etkisinin olabileceği çıkarımı bu araştırmalarla desteklenebilir.

Ülkemizde Pişkin (2010) çalışmasında farklı sosyo-ekonomik seviyeye sahip öğrencilerin zorbalık statülerine göre karşılaştırmış kurban olma durumunda anlamlı farklılık bulamamış ancak üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin zorba olma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Sosyo-ekonomik düzeyle ilgili bulgular zorbalık eylemlerini şekillendirmediğinden ve tüm sosyal tabakalarda gerçekleşebildiğinden kesin bir yargıya varmak olanaksızdır. Dolayısıyla zorbalıkla ilgili müdahaleler azaltılması ve önlenmesi için tüm çocukları ele almalıdır. Sosyo-ekonomik düzey değişkeni için bulgular alan yazınla karşılaştırıldığında literatürdeki genel kabulün sosyo ekonomik düzeyin zorbalılığı etkilemediğidir. Araştırmamız bu genel kanıyı desteklemekle birlikte desteklemeyen çalışmalarda mevcuttur.

Katılımcıların maruz kaldıkları ve yaptıkları zorbalık türleri arasında farklılık olup olmadığını inceleyen araştırma problemi için zorbalık türleriyle ilgili araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin hem zorbalığa maruz kalma hem de zorbalık yapma durumunda en fazla karşılaştıkları zorbalık türünün fiziksel zorbalık olduğu en az karşılaştıkları zorbalık türünün ise eşyalarına zarar verme olduğu görülmüştür. Pişkin (2010) yaptığı çalışmada en fazla karşılaşılan zorbalık türünün fiziksel zorbalık olduğunu bulmuştur. Yurtal ve Cenkseven (2007) araştırma bulgularının aksine çoğunlukla sözel zorbalık türlerinin gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Çalık ve diğerleri (2009) ise erkeklerin daha çok fiziksel zorbalık eğilimi gösterdiklerini, kızların ise daha çok ilişkisel zorbalık türlerine eğilim gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Zorbalığa maruz kalma ve zorbalık yapma durumunda tüm zorbalık türlerinde en fazla erkek öğrencilerin zorbalıkla karşılaştıkları görülmüştür. Buna benzer bulguyla Rivers ve Smith (1994) ve Glover, Gough, Johnson ve Cartwright (2000) çalışmalarında erkek öğrencilerin fiziksel zorbalık türünde kızlara oranla daha fazla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Yine aynı şekilde sınıf düzeyi değişkenine göre tüm zorbalık türlerinde dördüncü sınıf öğrencileri üçüncü sınıf öğrencilerinden daha fazla zorbalıkla karşılaşmışlardır. Sosyo-ekonomik düzeye değişkenine göre zorbalık yapma durumunda sadece eşyalarına zarar verme zorbalık türünde yüksek sosyo ekonomik düzeye sahip öğrencilerin düşük sosyo ekonomik düzeye sahip öğrencilerden daha az eşyalara zarar verme zorbalığı yaptığı bulunmuştur. Zorbalık yapma durumunda anne eğitim düzeyi değişkenine göre sadece eşyalarına zarar verme zorbalık türünde anlamlı farklılık bulunmuş zorbalığa maruz kalmada hiçbir türde anlamlı fark bulunmamıştır. Zorbalığa maruz kalma durumunda tüm zorbalık türlerinde baba eğitim durumuna göre anlamlı

farklılık bulunmuş zorbalık yapma durumunda ise fiziksel, sözel ve eşyalarına zarar verme zorbalık türlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld ve Gould, (2008) ve Nansel (2001) ve diğerleri çalışmalarında erkek öğrencilerin sıklıkla vuruldukları, itildikleri ve ittirdikleri kız öğrencilere oranla daha fazla bulunmuştur. Kız öğrencilerin ise daha çok söylenti yoluyla zorbalığa maruz kaldıklarını bildirmiştir. Genel olarak erkeklerin saldırganlık düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olması onları fiziksel zorbalığa dahil olmasını etkileyebilir. Nitekim Card, Stucky, Sawalani ve Little (2008) 'in saldırganlığın cinsiyet farklılıklarını inceledikleri meta-analiz çalışmaları bu bulguyu destekler niteliktedir. Basch (2011) de saldırganlık ve şiddeti incelediği çalışmasında en sık rastlanılan saldırganlığın fiziksel saldırganlık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erkeklerin geniş ve anlamsız oyun grupları eğiliminde olmaları onları fiziksel saldırganlık ve baskınlık yollarına iterken, kızlar daha samimi ilişkiler kurma eğilimi göstermeleri daha çok dolaylı zorbalıkları tercih etmeye itmektedir (O'connell, Pepler & Craig, 1999).

Katılımcıların zorbalık statüleri düzeylerinin nasıl olduğunu inceleyen araştırma problemi için zorbalık statüleriyle ilgili araştırma bulgularına göre öğrencilerin %1,9' unun zorba, %27,8' inin kurban, % 45,9'unun zorba-kurban ve % 24' ünün katılmayanlar olduğu görülmektedir. Zorba ve kurban olma konusunda farkın olması öğrencilerin zorbalığa maruz kalmalarını ifade etmelerinin kendilerinin yaptığı zorbalığı ifade etmeleri konusunda daha az istekli olmalarından kaynaklanabilir. Olweus 1983 yılında gerçekleştirdiği geniş kapsamlı çalışmada Norveçli öğrencilerin zorbalık eğilimlerini belirlemiş ve öğrenciler %9' unun kurban, % 7' sinin zorba %1,6' sının zorba kurban olduğunu ifade etmiştir (Olweus, 1994). Whitney ve Smith (1993) geniş kapsamlı İngiltere' de ilköğretim öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin % 27' sinin bazen veya daha fazla mağduriyet yaşadıklarını, % 10' unun haftada bir veya daha fazla mağduriyet yaşadıklarını bildirmişlerdir. Forero, McLellan, Rissel ve Bauman (1999) Avustralyalı öğrencilerin zorbalık durumlarını değerlendirdikleri çalışmalarında öğrencilerin % 23,7'si zorba, % 12,72 si kurban ve % 21,5' i zorba-kurban olarak bulmuşlardır. Zorba öğrencilerin araştırma bulgularımıza göre daha yüksek olduğu görülmekte bu durum öğrencilerin zorba oldukları konusunda kendilerini her zaman objektif değerlendiremediklerinden kaynaklanabilmektedir. Yine Kristensen ve Smith (2003) çalışmalarında Danimarkalı öğrencilerin zorbalık statüleri % 16,4 kurban, % 9,5 zorba-kurban, % 8,2 zorba ve % 65,9 katılmayanlar olarak dağılım göstermiştir. Yang

(2006) ve diğerleri Güney Koreli ilkokul öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada zorbalık statülerini % 12 zorba, % 5,3 kurban ve % 7,2 zorba-kurban olarak bulmuşlardır. Almanya’ da Von Marées ve Petermann (2010) ilkokul 6-11 yaşa arası öğrencilerin dağılımını % 3,6 zorba, % 37,1 kurban, %34,9 zorba-kurban olarak ortaya koymuştur. Wolke (2017), çalışmasında her üç çocuktan birinin yaşamlarının bir kesitinde zorbalıkla karşılaştığını ve % 10-14’ ünün altı aydan fazla süren sürekli zorbalık yaşadığını bildirmektedir. İngiltere’ de Muijs (2017) 10-11 yaşları arasında öğrencilerle zorbalığın yaygınlığı ve okul faktörleriyle ilişkisini incelediği çalışmada katılımcıların % 21’ inin zorbalık mağduru olduğu, % 11’ inin de zorbalık yaptığı sonucunu bildirmiştir.

Ülkemizde Kapçı (2004) 4. ve 5. sınıflardan öğrencilerle yaptığı çalışmasında zorba ve kurban olan öğrencilerin oranını % 40 olarak bulmuştur. Uludağlı ve Uçanok (2005) 5-6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında öğrencilerin % 9,3 kurban, % 7, 6 zorba, % 6,4 zorba-kurban ve % 76,7 karışmayan olarak bulmuşlardır. Yine Pişkin (2010) da yaptığı çalışmasında öğrencilerin % 35’ inin kurban, yüzde 6,2’ sinin zorba ve % 30,2’ sinin zorba-kurban olduğunu bildirmiştir. . Ölçme araçlarından kaynaklanan farklılıklar, örneklemin çeşitliliği gibi nedenlerden dolayı zorbalık statülerindeki dağılım yüzdeleri değişiklik gösterebilmektedir. Ayrıca katılımcıların kendilerine yapılan zorbalığı ifade etmeleri kendi yaptıkları zorbalığı ifade etmelerine kıyasla daha fazla destek vermelerinden kaynaklanabilir (Smith & Gross, 2006).

5.2. Arkadaşlık Niteliği

Arkadaşlık niteliğinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırma problemi için bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin arkadaşlık niteliklerinin cinsiyet değişkeni ile arasında anlamlı bir fark görülememiştir. Her iki cinsiyet için de arkadaşlık kurmanın önemli olduğu düşünüldüğünde farkın olmaması beklenen bir durum olarak ifade edilebilir. Eder ve Hallinan (1978) arkadaşlık ilişkilerinde cinsiyet farklılıklarını inceledikleri çalışmalarında çocukların arkadaşlık kalıplarında cinsiyet farklılıkları bulmuşlardır. Özellikle kızların aynı cinsiyetten arkadaşlıkları daha özelken erkeklerin arkadaşlıkları genişlemeye daha müsait bulunmuştur. Bu çalışmanın sonuçları bizim çalışmamızdan farklı çıkmasının sebebi çocukların her cinsiyette arkadaşlığı önemli bulmaları ancak

arkadaşlığın içeriğinde cinsiyet farklılıklarının ortaya çıkmasından kaynaklanmış olabilir. Hartup, French, Laursen, Johnston ve Ogawa (1993) çalışmalarında arkadaşlık durumu ve cinsiyet ile ilgili önemli bir farklılık olmadığını, arkadaşlık ve cinsiyet etkileşiminin anlamlı bir fark içermediğini bildirmiştir. Hussong (2000) ergenlerde arkadaşlık niteliğinin yapısal düzeylerindeki cinsiyet farklılıklarını incelemiş ve arkadaşlık kalitesinin göstergelerinde cinsiyet farklılıklarına ulaşmıştır. Araştırma sonuçları kızların daha samimi arkadaşlıkları tercih ettiklerini göstermiştir. Çalışma ergenlerle yapılmış olsa da çalışmamızla benzer özellikleri ve arkadaşlık niteliğindeki ilerleyen dönemdeki değişimleri açıklaması açısından önemli görülmüştür. Ülkemizde Gündoğdu (2003) kız ve erkek öğrencilerin arkadaşlık tanımlarını incelemiş ve arkadaşlık tanımlarının benzer özellikler gösterdiğini ulaşmıştır.

Arkadaşlık niteliğinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırma problemi için araştırma bulgularından hareketle araştırmaya katılan öğrencilerin arkadaşlık nitelikleri ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Jones ve Costin (1995) beşinci ve sekizinci sınıf çocuklarıyla arkadaşlık niteliklerindeki cinsiyet farklılıklarını incelediği çalışmalarında arkadaşlık niteliğindeki farklılıkların sekizinci sınıftan itibaren gerçekleştiğini bildirerek araştırma sonuçlarımızla benzer bulgulara ulaşmış daha alt sınıflarda arkadaşlık niteliğinde farklılıkları bildirmemiştir. Marcone, Caputo ve della Monica (2015) ise anaokulu ve ilkokul çocuklarında arkadaşlık yeterliliğini inceledikleri çalışmalarında anlamlı farklılıklara ulaşmışlar ve ilkokula devam eden çocukların arkadaşlık puanları anaokuluna devam eden çocukların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Arkadaşlık niteliğinin anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırma problemi için bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin arkadaşlık niteliklerinin anne eğitim durumu ile arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ancak baba eğitim düzeyiyle anlamlı bir fark içerdiği görülmüştür. Bu farklılığın lisans veya üstü eğitim düzeyinde babaya sahip öğrencilerin ortaöğretim mezunu babaya sahip öğrenciler arasında lisans veya üstü mezunu babaya sahip öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Anne eğitim düzeyine göre arkadaşlık farklılığın olmaması arkadaşlığın çocukların kendi değerleri ve akranlarıyla özdeşleşmeleriyle ilgili olmasından kaynaklanabilir (Maunder & Monks, 2018). Öte yandan ebeveyn desteği çocukların pozitif arkadaşlık ilişkileri kurmasını sağlayan önemli bir etkidir

(Franco & Levitt, 1998a). Dolayısıyla çocukların akran ilişkilerine çağdaş ebeveynlerin etkileri doğrudan çocukları akran odaklı ortamları planlama ve denetleme veya çocuk yetiştirme stilleri gibi dolaylı yollarla olabilir (Sherman, de Vries, & Lansford, 2000). Mak, Fosco ve Feinberg (2018) çalışmalarında aile ilişkilerinin kalitesinin çocukların arkadaşlıkları ile ilgili olduğunu belirtmiş ayrıca araştırma bulgularımızla benzer şekilde özellikle babanın arkadaşlıkta ve bireyin sosyal uyumunda önemli bir rolü olduğunu bildirmiştir. Çocukların aile ve arkadaşlık durumlarının birbiriyle etkileşim içinde olduğu her iki durumda da ortaya çıkabilecek stresleri ve zayıflıkları telafi etmelerinde birbirlerinin destekleyicisi oldukları söylenebilir (Gauze, Bukowski, Aquan-Assee & Sippola, 1996).

Arkadaşlık niteliğinin sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırma problemi için bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin arkadaşlık nitelikleri ve bulundukları sosyo- ekonomik düzey arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Howe ve Parke (2001) yapmış oldukları çalışmalarında ortalama yaşları 9 olan katılımcıların istismar ve arkadaşlık ilişkilerini incelemiş ve araştırma bulgularımızla paralel olarak arkadaşlık ve sosyo- ekonomik statü arasında bir ilişkiye ulaşamamıştır. Bu farklılığın olmamasının sebebi dünyadaki tüm bireylerin doğumundan başlayarak çevresiyle bir ilişki sistemi oluşturmasından kaynaklanabilir. Ayrıca örneklemimizin yaş seviyesi bu dönemdeki kurulan arkadaşlıkların çoğunlukla oyun ve eşyaların paylaşılmasına dayanmasından kaynaklanmış olabilir (Rubin, Bukowski & Parker, 2007).

5.3. Akran Zorbalığı ve Arkadaşlık Niteliği

Arkadaşlık niteliği, zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma değişkenlerini yordayıp yordamadığını sınavan araştırma problemi için araştırma bulgularına göre öğrencilerin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumları arkadaşlık niteliği ile anlamlı bir ilişki içindedir. Arkadaşlık niteliği zorbalığa maruz kalma ve zorbalık yapma durumunu yordamaktadır. Hem zorbalığa maruz kalma hem de zorbalık yapma arkadaşlık niteliği ile negatif ilişki içinde olduğu görülmüştür. Ray, Cohen, Secrist ve Duncan (1997) öğrencilerin zorbalık ve mağduriyet düzeylerinin arkadaşlık durumuyla ilişkisi olduğunu ve araştırma sonuçlarımızla benzer şekilde çoğunlukla reddedilen daha az sayıda arkadaşlığa sahip öğrencilerin daha fazla zorbalık ve mağduriyet bildirdiklerini ifade etmişlerdir. Hodges, Boivin, Vitaro ve Bukowski (1999)

arkadaşlığın akran zorbalığına karşı koruyucu güç olup olmadığını inceledikleri çalışmalarında dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileriyle bir yıllık boylamsal çalışmada koruyucu arkadaşlığa sahip çocukların akran mağduriyetinde zayıflama gösterdiğini arkadaşlığın artan akran zorbalığı döngüsünü önlemedeki önemini vurgulamışlardır.

Boulton, Trueman, Chau, Whitehand ve Amatya (1999) arkadaşlığın mağduriyetlere karşı koruma sağladığının araştırıldığı kısa dönemli uzunlamasına çalışmalarında en yakın arkadaşları olan öğrencilerin olmayanlara göre kurban olma ihtimalleri daha zayıf bulunmuştur. İyi arkadaşlığı olan öğrencilerin akran zorbalığında azalmayı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bollmer, Milich, Harris ve Maras (2005) akran mağduriyeti, zorbalık ve arkadaşlık kalitesini inceledikleri çalışmalarında yüksek kaliteli bir dostluğun zorbalık davranışını önemli ölçüde zayıflattığı ve düşük arkadaşlık kalitesinin mağduriyetle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Woods, Done ve Kalsi (2009) doğrudan veya ilişkisel zorbalığın ergenlik dönemindeki kurbanlarda arkadaşlık kalitesi, yalnızlık ve duygusal sorunların araştırıldığı çalışmalarında doğrudan mağdur olanlar olmayanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek arkadaşlık kalitesine sahip oldukları ve düşük dostluk kalitesinin yalnızlık düzeyiyle ilişkisi bulunmuştur. Dostluk kalitesi arttıkça yalnızlık düzeyi azalmaktadır.

Wei ve Jonson-Reid (2011) yaptığı çalışmalarında Japon çocukların saldırganlık biçimiyle akran mağduriyetleri arasındaki ilişkilerde nasıl arkadaşlıklar kurduğunu incelediği araştırmasında ilişkisel saldırganlık ve mağduriyetteki artışlar olumlu arkadaşlıklarla zayıflatıldığını saldırganlığın düşük arkadaşlık kalitesiyle ters bir ilişkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Yine Crawford ve Manassis (2011) 8-14 yaş arası çocuklarda sosyal kaygı, sosyal beceri, arkadaşlık niteliği ve akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmalarında arkadaşlık niteliğinin çocuklarda akran mağduriyetinin orta derecede güçlü göstergesi olduğu olduğunu, yüksek nitelikteki arkadaşlıkların çocukları zorbalıktan koruyabilceğini, yakın arkadaşlıkların zorbalıkla başa çıkmada ve durdurulmasında önemli avantajlar sağladığını bildirmiştir. Bagwell ve Schmidt (2011) üçüncü ve beşinci sınıftan öğrencilerle yaptığı çalışmanın bulguları akran zorbalığı mağdurlarının arkadaşlık kalitesinin düşük olduğunu göstermiş ve mağduriyetin nitelikli arkadaşlık kurabilmek ve sürdürebilmek için bir risk faktörü olabileceğini belirtmiştir. Aynı zamanda arkadaşlık ilişkilerindeki sorunların zorbalığa maruz kalma riskini arttırabileceğini ifade etmiştir. Kendrick, Jutengren ve Stattin (2012) arkadaşlık desteği

ve zorbalıkla ilişkisini inceledikleri çalışmada arkadaşlardan gelen yüksek detsek daha düşük zorbalık ve mağduriyet sağladığını arkadaşlıklardaki desteğin kalitesinin zorbalık mağduriyetine ve sürekliliğine karşı koruma göstereceğini belirtmişlerdir. Farklı bir çalışmada Serdiouk, Berry ve Gest (2016) 1700 birinci üçüncü ve beşinci sınıf öğrencileriyle bir okul yılı boyunca yaptığı uzunlamasına çalışmada arkadaşlık niteliğinin çocukların mağduriyet düzeyleri ile ilgili olduğunu bildirmiş ve daha fazla sayıda arkadaşları olan çocuklar daha az kurban olma eğiliminde oldukları bulunmuştur. Cuadros ve Berger (2016) arkadaşlık niteliğinin zorbalığa karşı koruyucu rolünü araştırdığı çalışmalarında dördüncü ve altıncı sınıf öğrencileri bir yıl süreyle değerlendirilmiş sonuç olarak akran zorbalığına karşı arkadaşlık niteliğinin tampon görevinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kawabata ve Tseng (2019) yaşları ortalama 9 olan Tayvanlı çocuklarla gerçekleştirmiş olduğu çalışmalarında ilişkisel mağduriyet ve fiziksel mağduriyetin dolaylı olarak olumlu ya da olumsuz arkadaşlık niteliğinden etkilendiğini ve yüksek arkadaşlık niteliğinin daha az ilişkisel mağduriyet sağladığını bildirmiştir. Bununla beraber Kamper-DeMarco ve Ostrov (2019) erken çocukluk döneminde arkadaşlığın ilişkisel ve fiziksel saldırganlıkla ilişkisini incelemiş hem bireysel hem de arkadaşlık düzeyinde etkilerinin olduğunu, arkadaşlığın bireyin zaman içindeki saldırgan davranışının gelişimini önemli ölçüde etkilediğini bildirmiş erken dönemde arkadaşlık ve zorbalığın ilişkisini anlamamanın önemli olduğunu ifade etmiştir.

Ülkemizde arkadaşlık niteliği ve akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalardan Yaban (2010) ergenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında olumlu arkadaşlık niteliğinin sadece erkeklerin zorbalık ve zorbalığa maruz kalma puanlarını olumsuz etkilediğini, olumsuz arkadaşlık niteliğinin hem erkek hem de kız öğrencilerin zorbalık puanlarını ve erkekler öğrencilerin zorbalığa maruz kalma puanlarını olumlu yönde yordadığını bildirmiştir. Çalışmanın sonuçları yüksek nitelikli arkadaşlıklar kurmanın zorbalık ve zorbalık davranışlarıyla negatif ilişki içinde olduğunu bildirmekte ve çalışmamızla tutarlılık göstermektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar belirtilmiş ve bu sonuçlar çerçevesinde geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırma bulgularından ulaşılan sonuçlar, araştırma problemleri doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

1. Birinci araştırma problemi ile ilgili bulgular, araştırmaya katılan öğrencilerin 11' inin (%1,9) zorba, 164' ünün (% 27,8) kurban, 271' inin (% 45,9) zorba-kurban ve 144' ünün (% 24, 4) katılmayanlar statülerinde yer aldığını göstermiştir. Öğrencilerin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumlarında en fazla fiziksel zorbalık en az yaptıkları zorbalık türü ise eşyalarına zarar verme olduğu bulunmuştur.
2. İkinci araştırma problemi ile ilgili bulgular, genel olarak zorbalık ve zorbalık türlerine maruz kalma durumunda cinsiyete göre erkeklerin kızlardan daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları bulunmuştur. Sınıf düzeyi değişkenine göre dördüncü sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıf öğrencilerinden daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları görülmüştür. Sosyo ekonomik düzey değişkenine göre genel olarak zorbalığa ve zorbalık türlerine maruz kalma durumunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark bulunmazken, baba eğitim durumu değişkenine göre genel olarak zorbalığa maruz kalmada ortaöğretim seviyesindeki babaya sahip öğrenciler lehine ilköğretim ve lisans veya üstü babaya sahip öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları görülmüştür. Ayrıca tüm zorbalık türlerinde ortaöğretim mezunu babaya sahip öğrencilerin daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları bulunmuştur.
3. Üçüncü araştırma problemi ile ilgili bulgular, genel olarak zorbalık ve zorbalık türlerini yapma durumunda erkeklerin kızlardan daha fazla zorbalık yaptıkları bulunmuştur. Sınıf düzeyi değişkenine göre dördüncü sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha fazla zorbalık yaptıkları görülmüştür. Sosyo ekonomik düzey değişkenine göre öğrencilerin zorbalık

yapma durumlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken baba eğitim düzeyi değişkenine göre ortaöğretim seviyesinde babaya sahip çocukların anlamlı şekilde lisans veya üstü babaya sahip çocuklardan daha fazla zorbalık yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine zorbalık türlerinden fiziksel zorbalık, sözel zorbalık ve eşyalarına zarar vermede baba eğitim düzeyinde ortaöğretim mezunu babaya sahip öğrencilerin daha fazla zorbalık yaptıkları görülmüştür.

4. Dördüncü araştırma problemi ile ilgili bulgular, arkadaşlık niteliğinin cinsiyete, sınıf düzeyine, sosyo ekonomik düzeye, anne eğitim durumuna ve zorbalık statülerine göre anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir. Ancak baba eğitim düzeyi değişkenine göre lisans veya üstü mezunu babaya sahip öğrencilerin ortaöğretim öğrencilerinden lisans veya üstü lehine anlamlı bir şekilde daha iyi arkadaşlık nitelikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
5. Beşinci araştırma problemi ile ilgili bulgular, arkadaşlık niteliğinin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma değişkenleriyle anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Arkadaşlık niteliği, zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumlarını negatif bir şekilde yordadığını göstermektedir. Özetle arkadaşlık ve akran zorbalığı olumlu veya olumsuz birbirlerini etkileyen önemli durumlardır.

6.2. Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Ortaya koyduğumuz çalışmanın benzerleri her okulun rehberlik servisleri tarafından okullarda uygulanarak zorbalık ve arkadaşlıkla ilgili var olan durumun ortaya konulması gerekmektedir. Gerekli önlemlerin alınması ve geliştirmelerin yapılması okulda bu durumla ilgili politikaların yerleştirilmesi önerilmektedir.
2. Araştırmada kullanılan “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği-Çocuk Formu” zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalmayı ölçmektedir. Uygulama sırasında öğrencilerin bunu karıştırdıkları görülmüş bu nedenle formdaki iki kısımdan birinin daha koyu veya açık renkle ayırımının yapılması önerilmektedir.

Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonucunda arkadaşlık niteliği ve akran zorbalığı arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Dolayısıyla eğitim çevrelerinde arkadaşlık ilişkilerinde problem yaşan öğrencilerin arkadaşlık niteliklerini geliştirecek etkinlikler planlanabilir. Ayrıca bu etkinlikler sürecinde sosyal beceri eğitimleri ve akran zorbalığıyla ilgili farkındalık yaratma çalışmaları yapılabilir.
2. Arkadaşlık niteliği ile ilgili araştırmalara bakıldığında alan yazında genellikle ortaokul seviyesinde olduğu görülmüştür. Bu araştırma üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle sınırlı olmakla birlikte konunun derinlemesine incelenmesini kolaylaştırmak adına farklı sınıf seviyesinde özellikle okul öncesi ve ilkokul seviyesinde çalışmalar yapılması önerilmektedir.
3. Araştırma sırasında uygulanan ölçekler sadece bireyin kendi verdiği yanıtları içermektedir. Bu nedenle bireyin kendini objektif değerlendirememesi ihtimali olduğundan daha sonra yapılacak çalışmalarda öğretmen veya akran değerlendirmelerini de içeren çalışmalar yapılabilir.
4. Bu araştırmada akran zorbalığı ve arkadaşlık niteliği arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Ancak akran zorbalığı ve arkadaşlık niteliği üzerinde sadece birbirlerinin değil farklı durumların bireyin yaşantıları, kaygıları, fiziksel rahatsızlıkları, aile yaşantısı ve sosyal çevresinin de etkisi olabilir dolayısıyla bu konuları gelecek çalışmalarda birlikte ele almak literatüre katkı sağlayacaktır.
5. Arkadaşlık niteliği ve zorbalıkla ilgili dünya ve ülkemizdeki alan yazın incelenerek bugüne kadar yapılmış çalışmaların bir meta-analizin yapıp gelecek çalışmalar için yol gösterilmesi sağlanabilir.
6. Araştırmada ölçme araçları olarak “Arkadaşlık Niteliği Ölçeği” ve “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği-Çocuk Formu” kullanılmıştır. Gelecek araştırmalarda farklı ölçme araçları kullanılarak akran zorbalığı ve arkadaşlık incelenebilir.
7. Arkadaşlık ve zorbalık ilişkisini ele alan çalışmaların ülkemizde yeterli düzeyde olmadığı görülmekte bu nedenle bu araştırma önem arz etmektedir. Zorbalığın arkadaşlıklar arasında meydana geldiği düşünüldüğünde bu konuyu ele alan ve konunun farklı noktalarını inceleyen betimsel veya deneysel (nitel-nicel) çalışmalar yapılması önerilmektedir.

8. Bu araştırma Şanlıurfa Siverek ilçesindeki okullarla sınırlı olarak gerçekleştirilmiştir. Aynı çalışma farklı bölge veya şehirlerde gerçekleştirilerek karşılaştırma yapılabilir.
9. Arkadaşlık niteliği ve akran zorbalığı kısa vadeli gerçekleşen durumlar olmadığından daha iyi açıklanabilmeleri için uzun süreli boylamsal çalışmalar yapılarak incelenebilir.
10. Hem akran zorbalığı hem de arkadaşlığı niteliği ilgili alan yazında ebeveyn etkisinin olduğu ifade edilmektedir. Anne-babanın etkilerinin farklı olduğu çalışmamızda bu konuya yoğunlaşıp yapılacak olan yeni araştırmalarda anne babalar çalışmaya dâhil edilebilir veya anne babalara akran zorbalığının önlenmesi arkadaşlıkların geliştirilmesi için eğitici programlar düzenlenebilir. Okul, ebeveyn ve çevre bütünlüğü sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Agnor, J. C. (2009). *A Proposed Model of Friendship Quality and Attachment in Preschool Children*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Seattle Pacific University, Seattle.
- Akın, A., Adam Karduz, F. F., & Akın, Ü. (2014). Arkadaşlık kalitesi ölçeği türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği the validity and reliability of turkish version of the friendship quality scale. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 378–383. Retrieved from <http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/35.akin.pdf>
- Akın, A., & Akın, Ü. (2015). Arkadaşlık Kalitesi ve Öznel Mutluluk: Öznel Zindeliğin Aracılık Rolü. *Eğitim ve Bilim*, 40(177). Retrieved from <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/3786>
- Alcaraz, R., Kim, T., & Gendron, B. (2010). Southern California Academic Center of Excellence on Youth, 1–6. Retrieved from https://stopyouthviolence.ucr.edu/factsheets/FACTSHEET_Bullying_in_SchoolsRevised2010.pdf
- Alpar, R. (2017). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Alper İlhan, S. (2008). *İlköğretimde zorbalık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Aluede, O., Adeleke, F., Omoike, D., & Afen-Akpaide, J. (2008). A review of the extent, nature, characteristics and effects of bullying behaviour in schools. *Journal of Instructional Psychology*, 35(2), 151–159. Retrieved from <http://go.galegroup.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA181365762&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=fulltext&issn=00941956&p=AONE&sw=w&authCount=1&isAnonymousEntry=true>
- Alyanak, B. (2009). Ailede şiddet ve çocuk. In *Çocuk ve Şiddet Çalıştayı* (pp. 13–14). İstanbul Tabip Odası.
- Amichai-Hamburger, Y., Kingsbury, M., & Schneider, B. H. (2013). Friendship: An old concept with a new meaning? *Computers in Human Behavior*, 29(1), 33–39.

<https://doi.org/10.1016/J.CHB.2012.05.025>

Annas Julia. (1977). Plato and Aristotle on Friendship and Altruism on JSTOR. *Oxford University Press*, 86(344), 532–554. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/2253312?seq=1#metadata_info_tab_contents

Arıcak, T. H., Kınay, H., & Tanrikulu, T. (2009). Siber zorbalık ölçeği'nin ilk psikometrik bulguları. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 101–114. Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/iuayefd/article/view/1023017933>

Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child Development*, 75(4), 987–1002. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00720.x>

Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in Children. *Child Development*, 55(4), 1456. <https://doi.org/10.2307/1130015>

Atik, G. (2006). *The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness and academic achievement in predicting bullying among middle school students*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Ayan, S. (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8(3), 206–214. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Sezer_Ayan/publication/286332097_Aggressiveness_tendencies_of_the_children_exposed_to_domestic_violence/links/579892e408aec89db7bb4cff/Aggressiveness-tendencies-of-the-children-exposed-to-domestic-violence.pdf

Ayas, T., & Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2). Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8592/106821>

Ayas, T., & Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 316–324. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/abuhssbd/issue/32944/366058>

Badenes, L. V., Clemente Estevan, R. A., & Garcia Bacete, F. J. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social Development*, 9(3), 271–283.

<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00125>

- Bagwell, C. L., Bender, S. E., Andreassi, C. L., Kinoshita, T. L., Montarello, S. A., & Muller, J. G. (2005). Friendship quality and perceived relationship changes predict psychosocial adjustment in early adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(2), 235–254. <https://doi.org/10.1177/0265407505050945>
- Bagwell, C. L., & Schmidt, M. E. (2011). The friendship quality of overtly and relationally victimized children. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 158–185.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27(7), 713–732. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(03\)00114-5](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(03)00114-5)
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1999). Brief Report: Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22(3), 423–426. <https://doi.org/10.1006/JADO.1999.0234>
- Banks, R. (1997). *Bullying in schools*. *ERIC Digest*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ED). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED407154>
- Basch, C. E. (2011). Aggression and Violence and the Achievement Gap Among Urban Minority Youth. *Journal of School Health*, 81(10), 619–625. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00636.x>
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools. *School Psychology International*, 26(4), 428–442. <https://doi.org/10.1177/0143034305059019>
- Beale, A. V., & Scott, P. C. (2001). “Bullybusters”: Using Drama to Empower Students to Take a Stand Against Bullying Behavior. *Professional School Counseling*, 4(4), 300–305. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42732269>
- Bender, D., & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 99–106. <https://doi.org/10.1002/cbm.799>

- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7–10. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00157>
- Berndt, T. J. (2004). Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 206–223. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0014>
- Berndt, T. J., & Perry, B. T. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology*, 22(5), 640–48. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ340408>
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools: a guide to understanding and management*. Open University Press.
- Blahutková, M., & Charvát, M. (2008). Bullying in schools. *Schools and Health*, 21 (3), 141, 147.
- Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005a). A friend in need. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(6), 701–712. <https://doi.org/10.1177/0886260504272897>
- Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005b). A friend in need the role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(6), 701–712. <https://doi.org/10.1177/0886260504272897>
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 323(7311), 480–4. <https://doi.org/10.1136/BMJ.323.7311.480>
- Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., & Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 461–466. <https://doi.org/10.1006/JADO.1999.0240>
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 73–87. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1992.tb01000.x>

- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. *Peer Relationships in Child Development*, 15–45.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1993(60), 23–37. <https://doi.org/10.1002/cd.23219936004>
- Bullying | Definition of Bullying by Merriam-Webster. (2018). Retrieved September 25, 2018, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/bullying>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri. Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi. Retrieved from <http://www.pegemindex.net/index.php/Pati/article/view/2240>
- Büyükşahin Çevik, G., & Atıcı, M. (2008). Lise 3. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 3550.
- Caine, B. (2014). *Friendship: A History*. Routledge. Retrieved from https://books.google.com.tr/books/about/Friendship.html?id=CWV_BAAAQBAJ&redir_esc=y
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T., & Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (60), 555–576. Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/view/5000050582>
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Schuengel, C., & Terwogt, M. M. (2003). Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying. *Aggressive Behavior*, 29(2), 116–127. <https://doi.org/10.1002/ab.10043>
- Campbell, M. A. (2005). Cyber Bullying: An Old Problem in a New Guise?. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(01), 68–76. <https://doi.org/10.1375/ajgc.15.1.68>
- Can, A. (2013). *SPSS ile Nicel Veri Analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Card, N. A., & Hodges, E. V. E. (2008). Peer victimization among schoolchildren:

- correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 451–461.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185–1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools. *School Psychology International*, 22(3), 364–382. <https://doi.org/10.1177/0143034301223011>
- Carr- Gregg, M., & Manocha, R. (2011). Bullying: effects, prevalence and strategies for detection. *Australian Family Physician* , 40(3), 98–102. Retrieved from <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=806920434455968;res=IELHEA>
- Çekiç, A., Kul, A., Çetin, A., & Cihangiroğlu, Ü. (2017). The effect of friendship skills training on friendship quality and subjective well-being of adolescents. *European Journal of Education Studies; Volume 3, Issue 5, 2017*, 3(5). Retrieved from <https://edu.oapub.org/index.php/ejes/article/view/690>
- Cheraghi, A., & Piskin, M. (2011). A comparison of peer bullying among high school students in Iran and Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2510–2520. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2011.04.137>
- Cillessen, A. H. N., Jiang, X. L., West, T. V., & Laszkowski, D. K. (2005). Predictors of dyadic friendship quality in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 29(2), 165–172. <https://doi.org/10.1080/01650250444000360>
- Collins, K., McAleavy, G., & Adamson, G. (2004). Bullying in schools: a Northern Ireland study. *Educational Research*, 46(1), 55–72. <https://doi.org/10.1080/0013188042000178827>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>

- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123–130. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00145-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00145-1)
- Crawford, A. M., & Manassis, K. (2011). Anxiety, social skills, friendship quality, and peer victimization: An integrated model. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(7), 924–931. <https://doi.org/10.1016/J.JANXDIS.2011.05.005>
- Cuadros, O., & Berger, C. (2016). The protective role of friendship quality on the wellbeing of adolescents victimized by peers. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(9), 1877–1888. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0504-4>
- Dawkins, J. (1995). Bullying in schools. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 310(6993), 1536. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7787625>
- de Vries, E. E., Verlinden, M., Rijlaarsdam, J., Jaddoe, V. W. V., Verhulst, F. C., Arseneault, L., & Tiemeier, H. (2018). Like father, like child: Early life family adversity and children's bullying behaviors in elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(7), 1481–1496. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0380-8>
- DeJong, W. (1993). Building the peace: The resolving conflict creatively program (RCCP). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED379562>
- Demir, Y., & Kutlu, M. (2017). Arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği etkinliklerinin ergenlerin arkadaşlık ilişkilerine etkisi. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3213. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i4.4717>
- Denny, S., Peterson, E. R., Stuart, J., Utter, J., Bullen, P., Fleming, T., ... Milfont, T. (2014). Bystander intervention, bullying, and victimization: A multilevel analysis of new zealand high schools. *Journal of School Violence*, 14(3), 245–272. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.910470>
- Desjarlais, M., & Willoughby, T. (2010). A longitudinal study of the relation between adolescent boys and girls' computer use with friends and friendship quality: Support for the social compensation or the rich-get-richer hypothesis? *Computers in Human Behavior*, 26(5), 896–905. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2010.02.004>

- Dulmus, C. N., Theriot, M. T., Sower, K. M., & Blackburn, J. A. (2004). Student reports of peer bullying victimization in a rural school. *Stress, Trauma, and Crisis*, 7(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/15434610490281093>
- Dunbar, R. I. M. (2018). The anatomy of friendship. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(1), 32–51. <https://doi.org/10.1016/J.TICS.2017.10.004>
- Duncan, R. D. (1999). Peer and sibling aggression: An investigation of intra-and extra-familial bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 14(8), 871–886.
- Duy, B. (2013). Teachers' attitudes toward different types of bullying and victimization in turkey. *Psychology in the Schools*, 50(10), 987–1002. <https://doi.org/10.1002/pits.21729>
- Eder, D., & Hallinan, M. T. (1978). Sex differences in children's friendships. *American Sociological Review*, 43(2), 237. <https://doi.org/10.2307/2094701>
- Egbochuku, E. O. (2007). Bullying in nigerian schools: prevalence study and implications for counselling. *Journal of Social Sciences*, 14(1), 65–71. <https://doi.org/10.1080/09718923.2007.11978400>
- Eleni, P. (2014). School bullying: the phenomenon, the prevention and the intervention. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 268–271. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.09.193>
- Ergür, A. (2009). Şiddet nedir? In *Çocuk ve Şiddet Çalıştayı* (pp. 9–10). İstanbul Tabip Odası.
- Eslea, M., & Smith, P. K. (2000). Pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 207–219. <https://doi.org/10.1007/BF03173175>
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory Into Practice*, 53(4), 257–264. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- Feinberg, T. (2003). Bullying prevention and intervention. *Principal Leadership Magazine*, 4(1), 10–14. Retrieved from <https://www.nasponline.org/Documents/Resources> and

Publications/Handouts/Families and Educators/Bullying NASSP September 03.pdf

- Fink, E., Patalay, P., Sharpe, H., & Wolpert, M. (2018). Child- and school-level predictors of children's bullying behavior: A multilevel analysis in 648 primary schools. *Journal of Educational Psychology*, 110(1), 17–26. <https://doi.org/10.1037/edu0000204>
- Flannery, D. J., Vazsonyi, A. T., Liau, A. K., Guo, S., Powell, K. E., Atha, H., ... Embry, D. (2003). Initial behavior outcomes for the PeaceBuilders universal school-based violence prevention program. *Developmental Psychology*, 39(2), 292–308. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.292>
- Flisher, A., & Protogerou, C. (2012). Bullying in schools. In A. van Niekerk, S. Suffla & M. Seedat (Eds.), *Crime, Violence and Injury in South Africa: 21st Century Solutions for Child Safety*, 119–133. Retrieved from <http://www.mrc.ac.za/crime/Chapter9.pdf>
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(6), 634–644. <https://doi.org/10.1177/0886260503251129>
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 319(7206), 344–8. <https://doi.org/10.1136/BMJ.319.7206.344>
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimisation. *Aggressive Behavior*, 32(2), 110–121. <https://doi.org/10.1002/ab.20114>
- Franco, N., & Levitt, M. J. (1998a). The social ecology of middle childhood: family support, friendship quality, and self- the social ecology of middle childhood: Family support, friendship quality, and self-esteem*. *Source: Family Relations*, 47(4), 315–321. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/585262>
- Franco, N., & Levitt, M. J. (1998b). The social ecology of middle childhood: family support, friendship quality, and self-esteem. *Family Relations*, 47(4), 315. <https://doi.org/10.2307/585262>

- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102–112.
<https://doi.org/10.1177/106342660000800206>
- Frisén, A., Hasselblad, T., & Holmqvist, K. (2012). What actually makes bullying stop? Reports from former victims. *Journal of Adolescence*, 35(4), 981–990.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.001>
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63(1), 103–115.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb03599.x>
- Furniss, C. (2000). Bullying in schools: It's not a crime - is it? *Education and the Law*, 12(1), 9–29. <https://doi.org/10.1080/713667559>
- Gaertner, A. E., Fite, P. J., & Colder, C. R. (2010). Parenting and friendship quality as predictors of internalizing and externalizing symptoms in early adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 19(1), 101–108.
<https://doi.org/10.1007/s10826-009-9289-3>
- García, A. I. S., & Margallo, E. M. (2014). Bullying: What's going on? a bibliographic review of last twelve months. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 269–276. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.309>
- Garcia, J., & Pham, A. (2015). Bullying / School Violence. *Academia.Edu*. Retrieved from <http://www.academia.edu/download/37996548/Jesus-Garcia-Bullying-School-Violence-research-paper-revised.docx>
- Garrity, C., Jens, K., Porter, W. W., Sager, N., & Short-Camilli, C. (1997). Bully proofing your school. *Intervention in School and Clinic*, 32(4), 235–243.
<https://doi.org/10.1177/105345129703200407>
- Gauze, C., Bukowski, W. M., Aquan-Assee, J., & Sippola, L. K. (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during early adolescence. *Child Development*, 67(5), 2201–2216.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01852.x>
- Glew, G. M., Fan, M.-Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying,

- psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(11), 1026. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.11.1026>
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42(2), 141–156. <https://doi.org/10.1080/001318800363782>
- Gogia, S., & Som, R. (2018). A study on parent child relationship and subjective happiness and friendship among undergraduate students. *The International Journal of Indian Psychology*, 6(1). Retrieved from <http://ijip.in/Archive/v6i1/18.01.002.20180601.pdf>
- Green, F. P., & Schleien, S. J. (1991). Understanding friendship and recreation: A theoretical sampling. *Therapeutic Recreation Journal*, 25(4), 29–40.
- Greene, M. B. (2006). Bullying in Schools: A plea for measure of human rights. *Journal of Social Issues*, 62(1), 63–79. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2006.00439.x>
- Grotpeter, J. K., & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, 67(5), 2328–2338. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01860.x>
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82–93. Retrieved from <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c12s22/makale/c12s22m6.pdf>
- Gündoğdu, R. (2003a). *İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf çocuklarının arkadaşlık konusundaki görüşleri ve arkadaşlık seçimlerini etkileyen etmenler*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gündoğdu, R. (2003b). *İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf çocuklarının arkadaşlık konusundaki görüşleri ve arkadaşlık seçimlerini etkileyen faktörler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güven, F. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık yapımları ile zorbalığa maruz kalmalarının, cinsiyet, anne-baba eğitimi, sosyoekonomik düzey ve empati eğilimi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi, Mersin.

- Hallinan, M. T. (1993). Friendship matters: Communication, dialectics, and the life course. *Contemporary Sociology*, 22(1), 91. <https://doi.org/10.2307/2075016>
- Hartup, W. W. (1992). Having friends, making friends, and keeping friends: relationships as educational contexts. *ERIC Digest*. Retrieved from <https://www.ericdigests.org/1992-3/friends.htm>
- Hartup, W. W., French, D. C., Laursen, B., Johnston, M. K., & Ogawa, J. R. (1993). Conflict and friendship relations in middle childhood: Behavior in a closed-field situation. *Child Development*, 64(2), 445–454. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02920.x>
- Hartup, W. W., & Laursen, B. (1989, April). Contextual constraints and children's friendship relations. Kansas City. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED310848>
- Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I., & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development*, 59(6), 1590. <https://doi.org/10.2307/1130673>
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441–455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84–108. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>
- Hayes, K. (2019). Maternal relationships, bullying, and deviance: a comparison of adolescents with and without medical conditions. *Theses and Dissertations--Family Sciences*. <https://doi.org/https://doi.org/10.13023/etd.2019.078>
- Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*. Taylor & Francis.
- Heiman, T. (2000a). Friendship quality among children in three educational settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25(1), 1–12.

<https://doi.org/10.1080/132697800112749>

- Heiman, T. (2000b). Quality and quantity of friendship. *School Psychology International*, 21(3), 265–280. <https://doi.org/10.1177/0143034300213004>
- Helin, E., Melike, Y., Yeliz, S., Tepe, K., Üniversitesi, H., & Üniversitesi, C. (2013). Erkek ergenlerde anne babadan algılanan destek ile akran zorbalığı arasındaki ilişkide arkadaşlık niteliğinin rolü, 28(71), 20–32. Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/df7bdeb361f899712bc757b8d749526a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28562>
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), 94–101. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.94>
- Hodges, E. V., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), 94–101. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9923467>
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322. <https://doi.org/10.1016/J.AVB.2012.03.003>
- Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I., & Hergott, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 183–208. <https://doi.org/10.1007/BF03173576>
- Howe, T. R., & Parke, R. D. (2001). Friendship quality and sociometric status: between-group differences and links to loneliness in severely abused and nonabused children. *Child Abuse & Neglect*, 25(5), 585–606. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(01\)00230-7](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(01)00230-7)
- Howes, C. (1983). Patterns of Friendship. *Child Development*, 54(4), 1041. <https://doi.org/10.2307/1129908>
- Hundley, R. J., & Cohen, R. (1999). Children's relationships with classmates: a

- comprehensive analysis of friendship nominations and liking. *Child Study Journal*, 29(4), 233–233. Retrieved from <http://go.galegroup.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA64420493&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=00094005&p=AONE&sw=w>
- Hussong, A. M. (2000). Distinguishing mean and structural sex differences in adolescent friendship quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17(2), 223–243. <https://doi.org/10.1177/0265407500172004>
- James, D. J., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B., & Murphy, N. (2008). Bullying behaviour in secondary schools: what roles do teachers play? *Child Abuse Review*, 17(3), 160–173. <https://doi.org/10.1002/car.1025>
- Jansen, P. W., Verlinden, M., Berkel, A. D., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R., ... Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, 12(1), 494. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-494>
- Jantzer, A. M., Hoover, J. H., & Narloch, R. (2006). The Relationship between school-aged bullying and trust, shyness and quality of friendships in young adulthood. *School Psychology International*, 27(2), 146–156. <https://doi.org/10.1177/0143034306064546>
- Jones, D. C., & Costin, S. E. (1995). Friendship quality during preadolescence and adolescence: the contributions of relationship orientations, instrumentality, and expressivity. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41(4), 517–535. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23087939>
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 159–185. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- Kabil, M. (2010). *Sınıflardaki öğrenci sayılarının zorbalık üzerine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kakçı, K. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile*

duygu zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi ,İstanbul.

- Kamper-DeMarco, K. E., & Ostrov, J. M. (2019). The influence of friendships on aggressive behavior in early childhood: examining the interdependence of aggression. *Child Psychiatry & Human Development*, 50(3), 520–531. <https://doi.org/10.1007/s10578-018-0857-x>
- 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.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*, 151–152.
- Kartal, H. (2008). Bullying prevalence among elementary students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 207–217. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/hunefd/issue/7803/102287>
- Kashahu, L. (2014). School bullying: The need for recognizing this phenomenon in albania. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(3), 542.
- Kawabata, Y., Crick, N. R., & Hamaguchi, Y. (2010). Forms of aggression, social-psychological adjustment, and peer victimization in a japanese sample: the moderating role of positive and negative friendship quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(4), 471–484. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9386-1>
- Kawabata, Y., & Tseng, W.-L. (2019). Relational and physical victimization, friendship, and social and school adjustment in Taiwan. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(6), 1559–1578. <https://doi.org/10.1177/0265407518767771>
- Kaya, A. (2005). Çocuklar için yalnızlık ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 220–237. Retrieved from http://uvf.ulakbim.gov.tr/uvf/index.php?cwid=9&vtadi=TSOS&c=ebsco&ano=52342_d7224ae7a77aea10fad251325196a240&?

- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1069–1080. <https://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2012.02.014>
- Kennedy, T. D., Russom, A. G., & Kevorkian, M. M. (2012). Teacher and Administrator Perceptions of Bullying in Schools. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(5). <https://doi.org/10.22230/ijepl.2012v7n5a395>
- Kepenekci, Y. K., & Çinkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30(2), 193–204. <https://doi.org/10.1016/J.CHIABU.2005.10.005>
- Kim, Y. S., Koh, Y.-J., & Leventhal, B. L. (2004). Prevalence of school bullying in korean middle school students. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158(8), 737. <https://doi.org/10.1001/archpedi.158.8.737>
- Kitzmann, K. M., & Cohen, R. (2003). Parents' versus children's perceptions of interparental conflict as predictors of children's friendship quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 20(5), 689–700. <https://doi.org/10.1177/02654075030205007>
- Kılavuz, F. (2015). *Ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerin arkadaşlık hakkındaki tutumları ve arkadaş seçimlerini etkileyen etmenler*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2008). Peer victimization, depression, and suicidality in adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 38(2), 166–180. <https://doi.org/10.1521/suli.2008.38.2.166>
- Koç, Z. (2006). *Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, A., & Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim Dergisi*, 4(3), 1–8. Retrieved from <http://acikerisim.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/handle/123456789/12624>
- Kochel, K. P., Ladd, G. W., Bagwell, C. L., & Yabko, B. A. (2015). Bully/victim

- Profiles' differential risk for worsening peer acceptance: The role of friendship. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 41, 38–45. <https://doi.org/10.1016/J.APPDEV.2015.05.002>
- Kokkinos, C. M., & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior*, 30(6), 520–533. <https://doi.org/10.1002/ab.20055>
- Konstan, D. (1997). *Friendship in the classical world*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=2sf2j5lQX1EC&oi=fnd&pg=PR11&dq=friendship+aristotle&ots=ixo77D-X0y&sig=Q53KZVu_PC3VixJkVaSpY4BbSvY&redir_esc=y#v=onepage&q=friendship+aristotle&f=false
- Kristensen, S. M., & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(5), 479–488. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9450.2003.00369.x>
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse & Neglect*, 23(12), 1253–1262. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(99\)00098-8](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(99)00098-8)
- Kutnick, P., & Kington, A. (2005). Children's friendships and learning in school: Cognitive enhancement through social interaction? *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 521–538. <https://doi.org/10.1348/000709904X24591>
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61(4), 1081. <https://doi.org/10.2307/1130877>
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103. <https://doi.org/10.2307/1131882>
- Lane, D. A. (1989). Bullying in school. *School Psychology International*, 10(3), 211–215. <https://doi.org/10.1177/0143034389103007>

- Lansford, J. E., Putallaz, M., Grimes, C. L., Schiro-Osman, K. A., Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (2006). Perceptions of friendship quality and observed behaviors with friends: How do sociometrically rejected, average, and popular girls differ? *Merrill-Palmer Quarterly*. Wayne State University Press. <https://doi.org/10.2307/23096030>
- Lee, C.-H. (2011). An Ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the united states. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(8), 1664–1693. <https://doi.org/10.1177/0886260510370591>
- Lentine, C. (2018, January 1). *Bullying In Schools. Integrated Studies*. Retrieved from <https://digitalcommons.murraystate.edu/bis437/144>
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091–1108. <https://doi.org/10.1016/J.CHIABU.2013.03.001>
- Lever, J. (1976). Sex differences in the games children play. *Social Problems*, 23(4), 478–487. <https://doi.org/10.2307/799857>
- Linsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, 32(3), 145–156.
- Locke, J., Ishijima, E. H., Kasari, C., & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 74–81. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01148.x>
- Lodder, G. M. A., Scholte, R. H. J., Goossens, L., & Verhagen, M. (2017). Loneliness in early adolescence: friendship quantity, friendship quality, and dyadic processes. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 46(5), 709–720. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1070352>
- Lodge, J., & Frydenberg, E. (2005). The role of peer bystanders in school bullying: positive steps toward promoting peaceful schools. *Theory Into Practice*, 44(4), 329–336. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4404_6
- Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: nature, effects and

- remedies. *Research Papers in Education*, 16(3), 247–270.
<https://doi.org/10.1080/02671520126826>
- Mak, H. W., Fosco, G. M., & Feinberg, M. E. (2018). The role of family for youth friendships: examining a social anxiety mechanism. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(2), 306–320. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0738-9>
- Mallery, M., & George, D. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update*. Boston:Pearson.
- Marcone, R., Caputo, A., & della Monica, C. (2015). Friendship competence in kindergarten and primary school children. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(4), 412–428. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1031215>
- Marini, Z., Spear, S., & Bombay, K. (1999). Peer victimization in middle childhood: characteristics, causes, and consequences of school bullying. *Brock Education Journal*, 9(1). <https://doi.org/10.26522/brocked.v9i1.329>
- Mathur, R., & Berndt, T. J. (2006). Relations of friends' activities to friendship quality. *The Journal of Early Adolescence*, 26(3), 365–388.
<https://doi.org/10.1177/0272431606288553>
- Maunder, R. E., & Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 13–20.
<https://doi.org/10.1016/J.AVB.2017.10.010>
- Maunder, R., & Monks, C. (2018). Children's friendships in middle childhood: how number of friends, reciprocity and friendship quality relate to peer and school identification, and general self-worth. *British Journal of Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1111/BJDP.12268>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240–253.
<https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26.

- Milsom, A., & Gallo, L. L. (2006). Bullying in middle schools: Prevention and intervention. *Middle School Journal*, 37(3), 12–19.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60–76. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>
- Motiuk, D. (2014). Types and Possible Effects of Bullying. *Researchgate.Net*. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Devin_Motiuk/publication/273002970_Types_And_Possible_Effects_Of_Bullying/links/54f4eb830cf2f28c1362b066/Types-And-Possible-Effects-Of-Bullying
- Muijs, D. (2017). Can schools reduce bullying? The relationship between school characteristics and the prevalence of bullying behaviours. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 255–272. <https://doi.org/10.1111/bjep.12148>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. *JAMA*, 285(16), 2094. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995a). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306–347. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.2.306>
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995b). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306–347. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.2.306>
- Newman-Carlson, D., & Horne, A. M. (2004). Bully Busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling & Development*, 82(3), 259–267. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00309.x>
- Nguyen, A. J., Bradshaw, C., Townsend, L., & Bass, J. (2017). Prevalence and correlates of bullying victimization in four low-resource countries. *Journal of Interpersonal Violence*, 088626051770979.

<https://doi.org/10.1177/0886260517709799>

- Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 105–118. <https://doi.org/10.1348/000709902158793>
- Niffenegger, J. P., & Willer, L. R. (1998). Friendship behaviors during early childhood and beyond. *Early Childhood Education Journal*, 26(2), 95–99. <https://doi.org/10.1023/A:1022903329637>
- O’connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437–452.
- O’Moore, A. M., & Hillery, B. (1989). Bullying in dublin Schools. *The Irish Journal of Psychology*, 10(3), 426–441. <https://doi.org/10.1080/03033910.1989.10557759>
- O’Moore, M. (1990). Bullying in schools. *Western European Education*, 22(1), 92–117. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934220192>
- Oliver, R., Hoover, J. H., & Hazler, R. (1994). The perceived roles of bullying in small-town midwestern schools. *Journal of Counseling & Development*, 72(4), 416–420. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00960.x>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (1989). Bully/victim questionnaire for students. *Department of Psychology. University of Bergen*.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (1996). Bully/victim problems in school. *Prospects*, 26(2), 331–359. <https://doi.org/10.1007/BF02195509>
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495–510. <https://doi.org/10.1007/BF03172807>
- Olweus, D. (2003). A Profile of bullying. *Educational Leadership*, 60(6), 12–17.

- Retrieved from
<http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=9210000&S=R&D=a9h&EbscoContent=dGJyMMTo50SeprY4wtvhOLCmr0%2Bep69Ssq%2B4TLWWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGuski0rbJIuePfgeyx43zx>
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389–402.
<https://doi.org/10.1080/10683160500255471>
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751–780.
<https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. F. (1999). Blueprints for violence prevention, book nine: Bullying prevention program. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Önder, F. C., & Sarı, M. (2014). İlköğretim öğrencilerinde zorbalık ve okul yaşam kalitesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 897–914. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8587/106694>
- Orpinas, P., Staniszewski, D., & Horne, A. M. (2003). School bullying: Changing the problem by changing the school. *School Psychology Review*, 32(3), 431–444.
- Østvik, J., Ytterhus, B., & Balandin, S. (2018). ‘So, how does one define a friendship?’: Identifying friendship among students using AAC in inclusive education settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 334–348.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1312799>
- Öztürk, N. (2016a). *Arkadaşlık becerisi psiko-eğitiminin 9- 12 yaş arası öğrencilerin arkadaşlık niteliğine etkisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Öztürk, N. (2016b). *Arkadaşlık becerisi psiko-eğitiminin 9-12 yaş arası öğrencilerin arkadaşlık niteliğine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Öztürk, N., & Kutlu, M. (2017a). Arkadaşlık niteliği ölçeği'nin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 0(0). Retrieved from <http://www.pdrdergisi.org/index.php/pdr/article/view/154>
- Öztürk, N., & Kutlu, M. (2017b). Arkadaşlık niteliği ölçeği'nin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 0(0). Retrieved from <http://pdrdergisi.org/index.php/pdr/article/view/154>
- Papanikolaou, M., Chatzikosma, T., & Kleio, K. (2011). Bullying at School: The role of family. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 433–442. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2011.11.260>
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611–621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>
- PATHS – Promoting Alternative THinking Strategies. (2015). Retrieved November 14, 2018, from <http://www.pathstraining.com/main/>
- Pelendecioğlu, B. (2011). *Lise öğrencilerinin zorbalık olgusunun okul yaşam kalitesi ve empati değişkenleri bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and victims in school: A review and call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(2), 165–176. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)80034-3](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)80034-3)
- Pepler, D. J., & Craig, W. (2000). Making a difference in bullying. *LaMarsh Report*, 59.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri(KUYEB)*, 2(2), 531–562. Retrieved from <http://www.kuyeb.com/tr/makale.asp?ID=193&act=detay>
- Pişkin, M. (2006, May). Eğitimde şiddet evrim öğretimi üzerine. *Öğretmenin Dünyası*,

1–48.

- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156). Retrieved from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/rt/prINTERfriendly/304/0>
- Pişkin, M., & Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: Çocuk formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1–12.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1).
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2018). A developmental perspective on popularity and the group process of bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 43, 64–70. <https://doi.org/10.1016/J.AVB.2018.10.003>
- Powers, A., Ressler, K. J., & Bradley, R. G. (2009). The protective role of friendship on the effects of childhood abuse and depression. *Depression and Anxiety*, 26(1), 46–53. <https://doi.org/10.1002/da.20534>
- Quiggle, N. L., Garber, J., Panak, W. F., & Dodge, K. A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, 63(6), 1305–1320. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01696.x>
- Rahey, L., & Craig, W. M. (2002). Evaluation of an ecological program to reduce bullying in schools. *Canadian Journal of Counselling*, 36(4), 281–296.
- Ray, G. E., Cohen, R., Secrist, M. E., & Duncan, M. K. (1997). Relating aggressive and victimization behaviors to children's sociometric status and friendships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(1), 95–108. <https://doi.org/10.1177/0265407597141005>
- Reid*, P., Monsen, J., & Rivers, I. (2004). Psychology's contribution to understanding and managing bullying within schools. *Educational Psychology in Practice*, 20(3), 241–258. <https://doi.org/10.1080/0266736042000251817>
- Rigby, K. (2003a). Addressing bullying in schools: Theory and practice. *Australian Institute of Criminology*, (259), 1–6.

- Rigby, K. (2003b). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583–590. <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools. *School Psychology International*, 25(3), 287–300. <https://doi.org/10.1177/0143034304046902>
- Rigby, K. (2011). What can schools do about cases of bullying? *Pastoral Care in Education*, 29(4), 273–285. <https://doi.org/10.1080/02643944.2011.626068>
- Rigby, K., & Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, 23(5), 535–546. <https://doi.org/10.1080/0144341032000123787>
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359–368. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1994\)20:5<359::AID-AB2480200503>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:5<359::AID-AB2480200503>3.0.CO;2-J)
- Roberts, W. B., & Coursol, D. H. (1996). Strategies for intervention with childhood and adolescent victims of bullying, teasing, and intimidation in school settings. *Elementary School Guidance & Counseling*, 30(3), 204–212. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42871214>
- Roland, E. (2000). Bullying in school: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years. *Aggressive Behavior*, 26(1), 135–143. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<135::AID-AB11>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<135::AID-AB11>3.0.CO;2-3)
- Rose, A. J., & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35(1), 69–79. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.69>
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98–131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98>
- Rowell Huesmann, L. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14(1), 13–24. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1988\)14:1<13::AID-AB2480140104>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1988)14:1<13::AID-AB2480140104>3.0.CO;2-J)

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2007). Peer interactions, relationships, and groups. In *Handbook of Child Psychology*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0310>
- Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth-LaForce, C., Kim, A. H., Burgess, K. B., & Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 24(4), 326–356. <https://doi.org/10.1177/0272431604268530>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/J.AVB.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38(4), 305–312. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00040>
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 465–487. <https://doi.org/10.1348/000709905X26011>
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24(3), 205–218. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1998\)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J)
- Salmivalli, C., & others. (2004). Consequences of school bullying and violence. *Taking Fear out of Schools*, 29–35.
- Sampson, R. (2009). Bullying in schools. *U.S. Department of Justice Publications and Materials*. Retrieved from <http://digitalcommons.unl.edu/usjusticematls/6>
- Sanders, C. E., & Phye, G. D. (2004). *Bullying: Implications for the classroom. Bullying: Implications for the classroom*. San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press.
- Sawyer, J. L., Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1795–1803. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.05.010>

- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735–748.
- Searcy, S., & Meadows, N. B. (1994). The impact of social structures on friendship development for children with behavior disorders. *Education and Treatment of Children*, 17(3), 255–266. Retrieved from <http://dx.doi.org/>
- Selfhout, M. H. W., Branje, S. J. T., Delsing, M., ter Bogt, T. F. M., & Meeus, W. H. J. (2009). Different types of Internet use, depression, and social anxiety: The role of perceived friendship quality. *Journal of Adolescence*, 32(4), 819–833. <https://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2008.10.011>
- Serdiouk, M., Berry, D., & Gest, S. D. (2016). Teacher-child relationships and friendships and peer victimization across the school year. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 63–72. <https://doi.org/10.1016/J.APPDEV.2016.08.001>
- Shakoor, S., Jaffee, S. R., Bowes, L., Ouellet-Morin, I., Andreou, P., Happé, F., ... Arseneault, L. (2012). A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(3), 254–261. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02488.x>
- Sharp, S., & Smith, P. K. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
- Sherman, A. M., de Vries, B., & Lansford, J. E. (2000). Friendship in Childhood and Adulthood: Lessons across the Life Span. *The International Journal of Aging and Human Development*, 51(1), 31–51. <https://doi.org/10.2190/4QFV-D52D-TPYP-RLM6>
- Shetgiri, R. (2013). Bullying and victimization among children. *Advances in Pediatrics*, 60(1), 33–51. <https://doi.org/10.1016/J.YAPD.2013.04.004>
- Shin, J.-H., Hong, J. S., Yoon, J., & Espelage, D. L. (2014). Interparental conflict, parenting behavior, and children's friendship quality as correlates of peer aggression and peer victimization among aggressor/victim subgroups in South Korea. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(10), 1933–1952. <https://doi.org/10.1177/0886260513511695>

- Shingala, M. C., & Rajyaguru, A. (2015). Comparison of post hoc tests for unequal variance. *International Journal of New Technologies in Science and Engineering*, 2(5), 22–33. Retrieved from <http://www.ijntse.com/upload/1447070311130.pdf>
- Sias, P. M., & Bartoo, H. (2007). Friendship, social support, and health. In *Low-Cost Approaches to Promote Physical and Mental Health* (pp. 455–472). New York, NY: Springer New York. https://doi.org/10.1007/0-387-36899-X_23
- Sias, P. M., Drzewiecka, J. A., Meares, M., Bent, R., Konomi, Y., Ortega, M., & White, C. (2008). Intercultural friendship development. *Communication Reports*, 21(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/08934210701643750>
- Sittichai, R., & Smith, P. K. (2015). Aggression and violent behavior bullying in South-East Asian countries : A review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 22–35. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.06.002>
- Skrzypiec, G., Slee, P. T., Askill-Williams, H., & Lawson, M. J. (2012). Associations between types of involvement in bullying, friendships and mental health status. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3–4), 259–272. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704312>
- Slee, P. T., Ma, L., Sim, H.-O., Sullivan, K., & Taki, M. (2003). Bullying in schools. In *International Handbook of Educational Research in the Asia-Pacific Region* (pp. 425–439). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-3368-7_30
- Smith, J., Schneider, B., Smith, P., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33(4), 547–560. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Katerina_Ananiadou/publication/242074136_The_Effectiveness_of_Whole-School_Antibullying_Programs_A_Synthesis_of_Evaluation_Research/links/00b7d52cea3950b791000000/The-Effectiveness-of-Whole-School-Antibullying-Programs
- Smith, P. K. (1997). Bullying in schools: The UK experience and the Sheffield Anti-Bullying project. *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), 191–201.

<https://doi.org/10.1080/03033910.1997.10558139>

- Smith, P. K. (2011). Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this Special Section. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 419–423. <https://doi.org/10.1177/0165025411407459>
- Smith, P. K., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 591–599. <https://doi.org/10.1177/070674370304800905>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press.
- Smith, P. K., Slee, P., Morita, Y., Catalano, R., Junger-Tas, J., & Olweus, D. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Psychology Press.
- Smith, R. G., & Gross, A. M. (2006). Bullying: prevalence and the effect of age and gender. *Child & Family Behavior Therapy*, 28(4), 13–37. https://doi.org/10.1300/J019v28n04_02
- Smokowski, P., & Kopasz, K. (2005). Bullying in school: An Overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101–110. <https://doi.org/10.1093/cs/27.2.101>
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239–268. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>
- Stevens, V., Van Oost, P., & De Bourdeaudhuij, I. (2000). The effects of an anti-bullying intervention programme on peers' attitudes and behaviour. *Journal of Adolescence*, 23(1), 21–34. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/jado.1999.0296>
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2001). Bullying and 'Theory of Mind': A

- Critique of the 'Social Skills Deficit' View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, 8(1), 117–127. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00083>
- Swearer, S. M., Collins, A., & Berry, B. (2012). Bullying. In *Encyclopedia of Human Behavior* (pp. 417–422). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00077-X>
- Swearer, S. M., & Doll, B. (2001). Bullying in schools. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2–3), 7–23. https://doi.org/10.1300/J135v02n02_02
- TDK. (2018). Zorba, Zorbalık, Kabadayılık Türk Dil Kurumu. Retrieved September 26, 2018, from http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GT.S.5baaa437b49ce5.01113567
- Tharp-Taylor, S., Haviland, A., & D'Amico, E. J. (2009). Victimization from mental and physical bullying and substance use in early adolescence. *Addictive Behaviors*, 34(6–7), 561–567. <https://doi.org/10.1016/J.ADDBEH.2009.03.012>
- Tillmann-Healy, L. M. (2003). Friendship as method. *Qualitative Inquiry*, 9(5), 729–749. <https://doi.org/10.1177/1077800403254894>
- Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: a meta-analysis. *American Journal of Public Health*, 104(6), e48-59. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.301960>
- Tosun, P. L. (2002). *The Effect of Culture, Gender, and Self-Construals on Friendship and Intimacy in Face-to-Face and Computer-Mediated Environments*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Losel, F. (2011). Health consequences of school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), jacpr.2011.55003baa.002. <https://doi.org/10.1108/jacpr.2011.55003baa.002>
- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. (2017). Retrieved January 18, 2018, from http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=ARKADAŞ
- Türktan, Ş. (2013). *Zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etme becerilerine etkileri*. Doktora Tezi,

Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Ülkü, S. (1978). Çocuklukta arkadaş ilişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 2(12), 27–31. Retrieved from <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5619/2182>
- Uludağlı, P. N., & Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarından yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 77–95. Retrieved from [http://www.turkpsikologiyazilari.com/default.aspx?pfn=dergiOkur&cl=en-US,tr-TR,en-US,tr-TR,en-US,tr-TR,en-US,tr-TR,en-US,tr-TR,en-US,tr-TR,en-US,tr-TR,en-US,tr-TR,en-US&jabr=TPD&iid=40&modulePage=article&dt=ts&aid=138](http://www.turkpsikologiyazilari.com/default.aspx?pfn=dergiOkur&cl=en-US,tr-TR,en-US,tr-TR,en-US,tr-TR,en-US,tr-TR,en-US,tr-TR,en-US,tr-TR,en-US,tr-TR,en-US,tr-TR,en-US,tr-TR,en-US&jabr=TPD&iid=40&modulePage=article&dt=ts&aid=138)
- UNICEF: Dünyadaki gençlerin yarısı okulda ve okul çevresinde akran şiddetine maruz kalıyor. (2018). Retrieved April 23, 2019, from <http://www.unicef.org.tr/basinmerkezidetay.aspx?id=32876>
- Uysaler, H. (2015). *Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının üstün zekalı öğrencileri arkadaşlık ilişkilerine etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 157–176. https://doi.org/10.1300/J008v19n02_10
- Vanderbilt, D., & Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Paediatrics and Child Health*, 20(7), 315–320. <https://doi.org/10.1016/J.PAED.2010.03.008>
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014, December 1). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>
- Von Marées, N., & Petermann, F. (2010). Bullying in German primary schools. *School Psychology International*, 31(2), 178–198. <https://doi.org/10.1177/0143034309352416>
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent*

- Health*, 45(4), 368–375. <https://doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2009.03.021>
- Weddle, D. B. (2004). Bullying in schools: The disconnect between empirical research and constitutional, statutory, and tort duties to supervise. *Temp. L. Rev.*, 77, 641.
- Wei, H.-S., & Jonson-Reid, M. (2011). Friends can hurt you: Examining the coexistence of friendship and bullying among early adolescents. *School Psychology International*, 32(3), 244–262. <https://doi.org/10.1177/0143034311402310>
- Weigelt, J. A. (2012). Friendship. *Journal of Surgical Education*, 69(3), 273. <https://doi.org/10.1016/J.JSURG.2012.02.003>
- Whitney, I., Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1992). Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for Learning*, 7(1), 3–7. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.1992.tb00445.x>
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3–25. <https://doi.org/10.1080/0013188930350101>
- Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools*, 27(3), 167–175. <https://doi.org/10.1093/cs/27.3.167>
- Wolke, D. (2017). Prevalence and consequences of bullying: What could healthcare services do for intervention? *European Psychiatry*, 41, S25. <https://doi.org/10.1016/J.EURPSY.2017.01.132>
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879 LP-885. Retrieved from <http://adc.bmj.com/content/100/9/879.abstract>
- Woods, S., Done, J., & Kalsi, H. (2009). Peer victimisation and internalising difficulties: The moderating role of friendship quality. *Journal of Adolescence*, 32(2), 293–308. <https://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2008.03.005>
- Yaban, E. H. (2010a). *Ergenlerin Arkadaş Niteliği, Ebeveynden ve Okul Ortamında Algılanan Destek İle Akran Zorbalığı/Zorbalığa Maruz Kalma Arasındaki İlişkiler*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yaban, E. H. (2010b). *Ergenlerin arkadaşlık niteliği, ebeveyninden ve okul ortamında öğretmenlerden algılanan destek ile akran zorbalığı/zorbalığa maruz kalma arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yaban, E. H., Sayıl, M., & Tepe, K. Y. (2013). Erkek ergenlerde anne babadan algılanan destek ile akran zorbalığı arasındaki ilişkide arkadaşlık niteliğinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28(71), 20–32. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=108952657&lang=tr&site=eds-live&authtype=ip,uid>
- Yaman, E., & Peker, A. (2012). Ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyala Bilimler Dergisi*, 11(3), 819–833. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/uploads/issuefiles/2dc7/1bef/6299/58ac64179fcb.pdf#page=225>
- Yang, S.-J., Kim, J.-M., Kim, S.-W., Shin, I.-S., & Yoon, J.-S. (2006). Bullying and victimization behaviors in boys and girls at South Korean primary schools. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(1), 69–77. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000186401.05465.2C>
- Yavuzkurt, T. (2017). *Ortaöğretim öğretmenlerinin iş yeri arkadaşlık algısı ve iş doyumunu ile ilişkisi(Aydın ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Yörük, M. (2016). *3-6 yaş çocuklarının zorbalık davranışları ve zorbalığa maruz kalma durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Young, S. (1998). The support group approach to bullying in schools. *Educational Psychology in Practice*, 14(1), 32–39. <https://doi.org/10.1080/0266736980140106>
- Yu, S., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2011). Children's friendship development: A comparative study. *Early Childhood Research & Practice*, 13(1), n1.
- Yugar, J. M., & Shapiro, E. S. (2001). Elementary children's school friendship: A comparison of peer assessment methodologies. (General Articles). *School*

- Psychology Review*, 30(4), 568–586. Retrieved from <http://go.galegroup.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA82781617&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=02796015&p=AONE&sw=w>
- Yurtal, F., & Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28). Retrieved from <http://pdrdergisi.org/index.php/pdr/article/view/259>
- Yurttaş, A. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile algıladıkları anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Kadıköy ilçesi örneği)*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Nesdale, D., McGregor, L., Mastro, S., Goodwin, B., & Downey, G. (2013). Comparing reports of peer rejection: Associations with rejection sensitivity, victimization, aggression, and friendship. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1237–1246. <https://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2013.10.002>

EKLER**EK 1. Kişisel Bilgi Formu**

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda sizinle ilgili kişisel bilgileriniz yer almaktadır. Kişisel bilgileri dikkatlice okuyup size uygun olanları işaretleyiniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi

Tarık TEKCE

1. Cinsiyet:

() Kız () Erkek

2. Sınıf Düzeyi

() 3. Sınıf () 4. Sınıf

3. Annenin eğitim durumu

() Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Yüksek lisans

4. Babanın eğitim durumu

() Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Yüksek lisans

[illegible]

LÜTFEN ARKA SAYFAYA GEÇİNİZ

[illegible]

EK 3. Arkadaşlık Niteliği Ölçeği

	Hiç doğru değil	Biraz doğru	Doğru	Oldukça doğru	Tamamen doğru
1. Arkadaşımla (öğle yemeğinde ya da sınıfta) her zaman beraber otururuz.					
2. Arkadaşım bana bazı konularda iyi olduğumu söyler.					
3. Başka çocuklar arkamdan konuştuğunda, arkadaşım her zaman beni savunur.					
4. Arkadaşımla daima birbirimize değerli ve özel olduğumuzu hissettiririz.					
5. Arkadaşımla daima birbirimizi (oyunlarda, etkinliklerde) eş olarak seçeriz.					
6. Arkadaşım duygularımı incitirse benden "özür diler".					
7. Arkadaşımın, diğer çocuklara benim hakkımda kötü sözler söylediği zamanlar olmuştur.					
8. Arkadaşım ve ben birbirimize sinirlenirsek, sorunu nasıl çözeceğimizi daima konuşuruz.					
9. Arkadaşım benim çok zeki olduğumu söyler.					
10. Arkadaşımla her zaman birbirimize sorunlarımızı anlatırız.					
11. Arkadaşım fikirlerimle ilgili, kendimi iyi hissetmemi sağlar.					
12. Beni sinirlendiren bir şey olduğunda, o konuyla ilgili arkadaşşımla her zaman konuşabilirim.					
13. Arkadaşımla birbirimize günlük işlerde ve diğer birçok şeyde yardımcı oluruz.					
14. Arkadaşımla birbirimize iyilikler yaparız.					
15. Arkadaşımla çok tartışırız.					
16. Sözünde durmak konusunda arkadaşşıma her zaman güvenirim.					
17. Arkadaşımla okuldan sonra ve hafta sonları birbirimizin evine gideriz.					
18. Arkadaşımla tenefüslerde her zaman birlikte oynarız.					
19. Bir şeyi çözmekte sorun yaşadığım zaman, genellikle arkadaşşımdan yardım ve tavsiye isterim.					
20. Bizi üzen şeyler hakkında arkadaşşımla konuşuruz.					
21. Arkadaşımla kavga ettiğimizde küslüğümüz uzun sürmez.					
22. Arkadaşımla kavga ederiz.					
23. Arkadaşımla her zaman oyuncaklarımızı paylaşır ve birlikte oyunlar oynarız.					
24. Arkadaşıma güvendiğim için onunla sırrımı paylaşmaktan çekinmem.					
25. Arkadaşımla her zaman bir şeyler yapma konusunda iyi fikirler ortaya atarız.					
26. Arkadaşım çoğunlukla bana yardım eder, dolayısıyla işlerimi daha çabuk bitiririm					
27. Arkadaşımla tartışmalarımızı çok çabuk bir şekilde çözeriz.					
28. Arkadaşımla işlerin nasıl yapılacağı konusunda birbirimizin fikirlerine her zaman güveniriz.					
29. Arkadaşım beni dinlemez.					
30. Arkadaşımla birbirimize birçok sırrımızı (özel şeylerimizi) anlatırız.					
31. Arkadaşımla birbirimize ev ödevlerinde çok yardım ederiz.					
32. Arkadaşımla birbirimize söylediğimiz çok sayıda sırrı hatırlıyorum.					
33. Arkadaşım benim duygularıma önem verir.					

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER:

Adı Soyadı: Tarık TEKCE

Doğum Tarihi: 13.03.1993

Doğum Yeri: Mersin

Adres: Mustafa Kemal mah. 98012 sok. No: 7 A blok Kat:5/9 Toroslar/ MERSİN

E-Posta: tariktekce33@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU:

2015- : Yüksek Lisans- Çukurova Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Tezli/ Adana

2011- 2015 : Lisans - Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü/Adana

2007- 2011: Tevfik Sırrı Gür Anadolu Lisesi / Mersin

2001-2007: Kanuni İlköğretim Okulu / Mersin

ÇALIŞMA DURUMU:

2015- : Şanlıurfa Siverek Karakoyun İlkokulu- Sınıf Öğretmeni