

**T.C.  
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN ZORBALIĞA YÖNELİK  
TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

**SELDA KELEŞ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZİRAN, 2019**

**MUĞLA**

T.C.  
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN ZORBALIĞA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ  
GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

SELDA KELEŞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce  
“Yüksek Lisans”  
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 28.06.2019

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Raşit AVCI

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Mehmet GÜNDOĞDU

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Öner ÇELİKKALELİ

Enstitü Müdürü: Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

HAZİRAN, 2019

## TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 24/05/2019 tarih ve 289/1 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (24/7) maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Selda KELEŞ'in "Ortaokul Öğrencileri İçin Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması" başlıklı tezini incelemiş ve aday 28/06/2019 tarihinde saat 11.00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 60 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine oy birliği ile karar verilmiştir.



Doç. Dr. Raşit AVCI

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Öner ÇELİKKALELİ

Üye

Prof. Dr. Mehmet GÜNDOĞDU

Üye

## ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Ortaokul Öğrencileri İçin Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 28 / 06 / 2019

SELDA KELEŞ

*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.*

## ÖZET

### ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN ZORBALIĞA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRMEÇALIŞMASI

SELDA KELEŞ

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Raşit AVCI

Haziran, 2019, xvii + 116 syf.

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 Eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, Muğla ili Köyceğiz ilçesi sınırları içinde bulunan sekiz farklı ortaokulda öğrenim gören 10-15 yaş arasında değişen ön deneme, geçerlik ve güvenirlik kapsamında 874 ortaokul öğrencisi ve 2016-2017 Eğitim öğretim yılında İstanbul ili Büyükçekmece ilçesi sınırlarında bulunan bir ortaokulda öğrenim 190 ortaokul öğrencisi olmak üzere toplam 1064 öğrenciden oluşmuştur.

Çalışma kapsamında madde havuzu oluşturmak için ilk olarak literatür taraması yapılarak maddeler yazılmıştır. İkinci olarak da 180 ortaokul öğrencisine zorbalık konusunda kompozisyon yazdırılmıştır. Bu çeşitlemenin içinden zorbalık davranışını yansıtan tutumlar, bu tutumları ifade eden maddelerle ölçülmeye çalışılmıştır. Bu maddeler psikolojik danışma ve rehberlik ile ölçme değerlendirme alanındaki 4 uzmanın görüşlerine sunulup ve öneriler doğrultusunda 58 maddeden oluşturulan ilk ölçek form 39 maddeye indirilmiştir.

Maddeler zorbalık tanımı vurgulayan, süreklilik, güç dengesizliği gibi özellikler ile yeniden yapılandırılmıştır ve ölçek formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form 287 ortaokul öğrencilerine maddelerin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla deneme uygulaması

yapılmıştır. Deneme uygulamasının ardından 874 öğrenciye ulaşıp örneklem ikiye bölünmüştür.

Yapı geçerliği kapsamında, ilk olarak 453 ortaokul öğrencisinden toplanan veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin 12 maddelik tek faktörlü yapıya uygun olduğu ve 4.42 özdeğere sahip olduğu görülmektedir. Tek faktörlü yapının açıkladığı varyans oranının ise, %36.85 olduğu saptanmıştır.

İkinci grupta yer alan 421 kişi üzerinde de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulaması gerçekleştirilmiştir. İkinci çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi uygulamasında 12 maddelik tek faktörlü yapı test edilmiştir. Test edilen modele ilişkin uyum iyiliği değerleri ( $\chi^2/sd$  (140.03/54) = 2.59; CFI= .97; TLI= .97). DFA sonuçları, modelin iyi uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. DFA sonucunda maddelerin faktör yük değerlerinin .40 ile .72 arasında değiştiği görülmektedir.

Ölçeğin yapı geçerliği test edildikten sonra 190 kişilik gruba ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması yapılmıştır. Bu çerçevede Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği (ŞYTÖ) ve Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği (PRSÖ) kullanılmıştır. Korelasyon değerleri olarak sırasıyla ŞYTÖ için .35 ve PRSÖ için .38 olarak bulunmuştur.

Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği'nin (ZTÖ) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve .84 olarak bulunmuştur. ZTÖ'nün iki yarım test güvenirliği (split-half) ise .80'dir. ZTÖ'nün test tekrar test güvenirlik çalışması üç hafta ara ile 47 kişilik öğrenciden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. ZTÖ'nün ilk test ve son test puanları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. ( $r=.75$ ,  $p<.01$ ). Bu bulgu, ZTÖ'nün test tekrar test güvenirlik değerleri, ölçek puanlarının zaman içinde kararlılık göstereceğinin habercisi olarak değerlendirilebilir. Elde edilen bu sonuçlar ZTÖ'nün güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda ZTÖ'nün cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. ZTÖ'nün yaş değişkenine göre bakıldığında da analizler sonucunda anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Zorbalık, Tutum Ölçeği, Ortaokul Öğrencileri

## **ABSTRACT**

### **DEVELOPMENT OF THE ATTITUDES TOWARDS BULLYING SCALE FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

**SELDA KELEŞ**

**Master Thesis, Department of Educational Sciences**

**Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Raşit AVCI**

**June, 2019, xvii + 116 pages**

This research is aimed at the development of a measuring tool for an attitude scale toward to the attitudes of secondary school students on bullying.

The study group of the research has been consisted of 874 secondary school students between the ages of 10 to 15 within the scope of pretesting, reliability and validity from eight different secondary schools in Köyceğiz at Muğla province, at their second semester in 2013-2014 and 190 secondary school students in Büyükçekmece İstanbul, between the school year of 2016-2017 with the total of 1064 students.

In order to create an item pool within the scope of study, first, literature review has been made and items were written. Secondly, 180 secondary school students were made written an essay on bullying. Bullying behaviours in these variations have been tried to be measured by related items. These items with psychological consultation and guidance have been submitted to 4 assessment and evaluation specialist and after their feedback, the scale consisted on 58 items had been reduce to 39 items. Items have been redefined by features such as continuity, imbalance of power and stressing the defintion of bullying and an scale form has been created. In order to determine whether the items have been understood or not, there had been a trial application tested on 287 secondary school students on this created form. After the test practice, 874 students were reached and the sample was divided into two.

Within the context of construct validity, firstly, an exploratory factor analysis was executed by the data collected from 453 secondary school students. As a result of the analysis, it was suggested that the scale was accordant with 12-items, single-factor structure and possess the eigenvalue of 4.42. In addition, the variance rate of single-factor analysis was determined at 36.85%.

In the second group, which consists of 421 individuals, same confirmatory factor analysis had been executed. Single-factor structure with 12 items had been tested on the second study group that confirmatory factor analysis application has been carried out. The goodness of fit in relation to the tested model is  $SB\chi^2/sd (140.03/54) = 2.59$ ; CFI= .97; TLI= .97). DFA results, reveals the acclimature of the model. In DFA results, it is observed that factor load values ranges between .40 and .72.

After testing the construct validity of the scope, scale related validity study was done to 190 group of people. In this frame, Attitudes Towards Violence Scale, Reactive-Proactive Aggression Questionnaire had been used and correlation values were found at .35 and .38, respectively. Credibility within the scope of study, Attitudes Towards Bullying Scale internal consistency of index had been calculated and was found at .84. Moreover, Attitudes Towards Bullying Scale two half test credibility is .80.

Attitudes Towards Bullying Scale test-retest method credibility method has been made by data collected 47 students at three week breaks. Between the first and last test points of Attitudes Towards Bullying Scale had a positively, high level and suggestive relations have been detected ( $r=.75, p<.01$ ). This founding could herald a signal of determination of test-retest method credibility of Attitudes Towards Bullying Scale rates and scale points in time. These obtained results prove the credibility of Attitudes Towards Bullying Scale.

As a result of analysis, it has been detected that sexuality did not make a difference on Attitudes Towards Bullying Scale. Further, it also has been found that age variance did not have a connection to the Attitudes Towards Bullying Scale

**Keywords:** Bullying, Attitudes Scale, Secondary School Students.



## ÖNSÖZ

Araştırma boyunca ilminden faydalandığım, insani ve ahlaki değerleri ile de örnek edindiğim, yanında çalışmaktan onur duyduğum ve ayrıca tecrübelerinden yararlanırken göstermiş olduğu hoşgörü ve sabırdan dolayı değerli hocam, tez ve proje danışmanım sayın Doç. Dr. Raşit AVCI'ya,

Veri toplama sürecime değerli katkıları olan farklı okullardaki psikolojik danışman arkadaşlarıma ve literatürü hazırlamamda büyük yardımı olan Işık YILMAZ'a,

Tezin her aşamasında daima benimle olan; sevincimi, kederimi paylaşan sevgili eşim Volkan KELEŞ'e, güzel dileklerini her zaman hissettiğim annem ve babama,

Bu çalışmayı 12/78 Proje numarası ile destekleyen Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinasyon Birimi'ne,

*Saygı ve sevgilerimle sonsuz teşekkürlerimi sunarım.*

# İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ .....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xv
KISALTMALAR DİZİNİ .....	xvi
EKLER DİZİNİ .....	xvii

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Soruları .....	10
1.3. Araştırmanın Önemi .....	11
1.4. Araştırmanın Sayıltıları .....	13
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	13
1.6. Tanımlar.....	13

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Zorbalığı.....	14
2.1.1. Okul Zorbalığının Tanımı.....	14
2.1.2. Okul Zorbalığı ve Diğer Kavramlar.....	15
2.1.2.1. Okul Zorbalığı ve Saldırganlık .....	15
2.1.2.2. Okul Zorbalığı ve Akran Çatışması .....	17
2.1.3. Okul Zorbalığını Etkileyen Faktörler .....	18
2.1.3.1. Okul Zorbalığı ve Cinsiyet .....	18
2.1.3.2. Okul Zorbalığı ve Yaş .....	19

2.1.3.3. Okul Zorbalığı ve Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumu .....	20
2.1.4. Okul Zorbalığının Türleri .....	22
2.1.5. Zorbalık ve Öğrenci Tipleri .....	25
2.1.5.1. Zorba Öğrenciler .....	25
2.1.5.2. Mağdur Öğrenciler .....	26
2.1.5.3. Hem Zorba Hem Mağdur Olan Öğrenciler .....	28
2.1.5.4. İzleyen Öğrenciler.....	28
2.1.6. Zorbalığın Nedenleri ve Kuramsal Bakış Açıları .....	29
2.1.6.1. Ekolojik Sistemler Kuramı .....	30
2.1.6.2. İçgüdü Kuramları .....	31
2.1.6.3. Biyolojik Kuram.....	33
2.1.6.4. Sosyal Öğrenme Kuramı .....	33
2.1.6.5. Saldırganlık ve Engellenme Kuramı .....	34
2.1.6.6. Bilişsel Kuram.....	35
2.1.6.7. Baskıcı Aile Sistemleri Kuramı .....	36
2.1.6.8. Sosyal Bağ Kuramı .....	37
2.1.7. Zorbalığın Ölçülmesi .....	39
2.1.8. Zorbalığın Sonuçları .....	40
2.1.8.1. Zorbalığın zorbalar üzerindeki etkisi .....	40
2.1.8.2. Zorbalığın mağdurlar üzerindeki etkisi .....	41
2.1.9. Öğrenci, Öğretmenlerin ve Ebeveynlerin Zorbalık Hakkındaki Düşünceleri .....	42
2.1.9.1. Öğrencilerin Zorbalık Hakkındaki Düşünceleri .....	42
2.1.9.2. Öğretmenlerin Zorbalık Hakkındaki Düşünceleri .....	43
2.1.9.3. Ebeveynlerin Zorbalık Hakkındaki Düşünceleri.....	43
2.1.10. Zorbalığı Önleme ve İyileştirme Çalışmaları .....	44
2.1.10.1. Zorbalığı Önleme Çalışmaları .....	44
2.1.10.2. Zorbalığı İyileştirme Çalışmaları .....	48
2.1.11. İlgili Yurtdışı Araştırmalar.....	50
2.1.11.1. Öğrencilerin zorbalığa karşı tutumları.....	50
2.1.11.2. Zorbalığı etkileyen faktörler .....	51
2.1.11.3. Zorbalığı önleme programlarının etkililiği.....	52
2.1.11.4. Ebeveynlerin zorbalık hakkındaki tutumları.....	52
2.1.11.5. Okul çalışanlarının zorbalık hakkındaki tutumları.....	53

2.1.12. İlgili Yurtiçi Araştırmalar .....	53
2.2. Tutum .....	55
2.2.1. Tutumun Tanımı .....	55
2.2.2. Tutumun Öğeleri.....	56
2.2.3. Tutumların Ölçülmesi .....	57
2.2.4. Zorbalığa Karşı Tutum.....	58
2.1.4.1. Öğrencilerin zorbalığa karşı tutumları.....	58
2.1.4.2. Öğretmenlerin zorbalığa karşı tutumları.....	59
2.2.5. Zorbalık Tutum Ölçekleri .....	60

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

3.1. Araştırma Modeli .....	63
3.2. Çalışma Grubu.....	63
3.2.1. Ön Deneme Uygulaması Çalışma Grubu.....	66
3.3. İşlem Yolu.....	68
3.4. Veri Toplama Araçları .....	69
3.4.1. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği .....	69
3.4.2. Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği .....	69
3.4.3. Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği .....	70
3.4.4 Kişisel Bilgi Formu (KBF) .....	70
3.5. Verilerin Analizi .....	71

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

4.1. Zorbalık Yönelik Tutum Ölçeği'nin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular .....	72
4.2. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği'nin (ZTÖ) Güvenirlik Çalışmaları .....	75
4.2.1. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği'nin (ZTÖ) İç Tutarlılık Güvenirliğine İlişkin Bulgular .....	75
4.2.2. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği'nin (ZTÖ) Test Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Bulgular .....	76

4.3. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği'nin (ZTÖ) Ölçüt Bağıntılı Geçerliliğine İlişkin Bulgular .....	76
4.4. Cinsiyete Göre Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalığa Yönelik Tutumlarına Yönelik Bulgular .....	77
4.5. Yaş Göre Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalığa Yönelik Tutumlarına Yönelik Bulgular .....	78

## **BÖLÜM V**

### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

5.1. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Yorumlar .....	80
5.2. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Yorumlar .....	82
5.3. Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalığa Yönelik Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Yorumlanması .....	82
5.4. Ortaokul öğrencilerinin Zorbalığa Yönelik Tutumlarının Yaşlarına Göre Yorumlanması.....	85
5.5. Sonuç .....	86
5.6. Öneriler .....	86
KAYNAKÇA.....	89
EKLER.....	113
ÖZGEÇMİŞ .....	116

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo 1.</b> Çalışma Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı .....	65
<b>Tablo 2.</b> Çalışma Grubu Öğrencilerinin Yaş Düzeylerine Göre Dağılımları.....	66
<b>Tablo 3.</b> Çalışma için Ön Deneme Grubu Öğrencilerinin Yaş, Sınıf ve Cinsiyet Düzeylerine Göre Dağılımları .....	67
<b>Tablo 4.</b> Maddelerin Faktör Yük Değerleri.....	73
<b>Tablo 5.</b> Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği İlk Test ve Son Test Puanları Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	76
<b>Tablo 6.</b> Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği, Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği, Proaktif-Reaktif Saldırganlık Ölçeği Arasındaki Pearson Korelasyon Değerleri .....	77
<b>Tablo 7.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalığa Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonucu .....	78
<b>Tablo 8.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalığa Yönelik Tutumlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonucu.....	78

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Zorbalık Çemberi .....	5
Şekil 2. Saldırganlık, şiddet ve zorbalık kavramları arasındaki ilişki .....	16
Şekil 3. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği'ne İlişkin Standardize Edilmiş Yol Katsayılar ..	75



## KISALTMALAR DİZİNİ

**ZTÖ:** Zorbalığa yönelik tutum ölçeği

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**ŞYTÖ:** Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği

**RPSÖ:** Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği

**KBF:** Kişisel Bilgi Formu





## EKLER DİZİNİ

<b>EK 1.</b> Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği.....	113
<b>EK 2.</b> Kişisel Bilgi Formu.....	115



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1 Problem

Gelişim dönemlerinden biri olan ergenlik ortalama olarak 12-20 yaş arasında görülen, karmakarışık duygularla seyreden, kimi zaman sıkıntılarla yeni deneyimlerin kazanıldığı, çatışmaların yaşandığı, arkadaşlarla birlikte alınan keyfin ve modayı takip etmenin öneminin arttığı, geleceğe yönelik endişelerin belirginleştiği, heyecansal durumlarımızın seviyesinin arttığı hayatımızın önemli bir yaşam dilimidir. Özellikle erinlik olarak değerlendirilen 12-14 yaş arasında bedensel değişimler başta olmak üzere, soyut düşünceyi kazanmaya başlama, gruplara ait olma ihtiyacıyla birlikte kimlik kazanma ve birey olma çabasının görülmektedir. Bu dönemde arkadaşlıklar önemli olabilmektedir. Arkadaşsız kalmak, yalnızlık ve başarısızlık duygusunu pekiştirebilir. Atabek (2002) ergenlikte arkadaşlığın aynı mekanları paylaşmak, aynı gruplara dahil olmak ve kanka ya da sırdaş olmak gibi uzun bir taksonomiye sahip olduğunu belirtmektedir. Aileden uzaklaşan ön ergen, bağımsızlık ve kimlik arayışını ise arkadaşlarıyla bulmaktadır. Bu bilgilere göre ergen bu yıllarında bir rehber ihtiyacı duyar. Bu ise formal ya da informal eğitim yoluyla gerçekleşir.

Ergenlerin bilişsel olarak olgunlaşmaya başlamalarıyla analitik düşünme becerileri de artmaktadır. Yaratıcılık, idealizm, yüksek enerji ve maceraperest yıllar olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda akranlarıyla ve cinselliğiyle ilgili önemli konular hakkında cahilce kararlar vermenin, olumsuz akran baskısına maruz kalmanın, uzun zaman

süren deneme ve risk alma yıllarıdır. Dolayısıyla ergenlik, birinin hayatında bir dönüm noktası, artan bir potansiyel dönemi ve aynı zamanda daha büyük bir güvenlik açığıdır. Kimi ergen karşılaştığı bu güvenlik açığıyla etkin bir şekilde başa çıkabilirken, bazılarının diğerlerinden daha çok mücadele ettiği görülmektedir. Sritavastava eğitimle ilgili bir web sitesinde yazmış olduğu köşe yazısında ergenin mücadele gücünün, sahip olduğu yaşam becerileriyle birlikte; aile, arkadaş ve okul çevresinden aldığı psikososyal desteğine bağlı olduğunu ifade etmiştir. (Srivastava, Erişim tarihi:12.05.19). Bu noktada ergenin eğitilme ihtiyacı tekrar açığa çıkmaktadır.

Eğitim, yaşam boyunca devam etmektedir ve insanlık tarihinin başından beri çeşitli şekillerde var olmuştur. Toplum uygarlaştıkça çeşitli kurumlar ortaya çıkmıştır. Eğitim ise okullarla kurumsallaşmıştır. Eğitim bireyde davranış değiştirme, geliştirme ve topluma uyum gösterme amaçlarını taşır. Okul bu amaçlara ulaşmada köprü konumundadır. Planlı, programlı bir sosyal kurum olan okul bireyin davranışları üzerinde etkin olmalıdır ki bu toplumun da eğitilmesini ifade eder. Bir birey birçok ülkede erken çocukluktan beliren yetişkinlik dönemine kadar eğitim almak için zamanını örgün olarak okulda geçirmektedir. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği yer olan okul, bireylere sosyal, kültürel, eğitsel katkı sağlar ve yetiştirerek geleceğe hazırlar, nihai olarak ise sağlıklı ve mutlu bir toplum oluşması hedeflenir. Bu anlamda okul yani eğitim bir öğrenci için önemli bir yol haritası olabilir.

Nitekim Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına göre de; *öğrencilerin beraber iş görme becerisini geliştirmelerine, kendi mutluluklarını inşa etme sorumluluğunu almalarına ve dolayısıyla sosyal çevrelerinin de mutluluğuna katkı sağlamaları yönünden bir ideal beklenmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973)*. Örneğin birlikte iş görme becerisiyle öğrencilerin sosyal kolaylaştırma becerilerinin yani performanslarını karşılıklı olarak verimli davranışlarının, uygun ve güven veren, destekleyen koşullarda artacağı tahmin edilebilir.

Okulun nasıl bir misyon yüklendiği düşünüldüğü zaman Kızmaz, (2006) okulun işlevlerini, kabaca üç grupta toplandığını belirtmiştir. Bunlar ilk olarak, okulun toplumsal bir kontrol sağlama potansiyeli olduğu, okul hayatına dahil olan kişilerin sosyal ve hukuksal kurallara daha çok uymaları olarak ifade edilmektedir. İkincil olarak ise okul

aileden sonra bir kültürlenme süreci olarak görülmekte, okulun öğrencilerin sosyalleşmesine olumlu katkı sunması gerektiği belirtilmektedir. Son olarak ise nesillerin meslek edinmesinde beceri ve bilgi aktarması açısından önemli bir görevi vardır. Başka bir bakış açısıyla (Elkin, 1995) okulun; bazı kültürel bilgi ve becerileri öğrencilere aktarması, okula devam eden kişilere ailelerinden bağımsızlaşmalarında ön ayak olması, toplum içerisinde temellenmiş normların geçerliliğini yükseltmesi gibi işlevleri vardır.

İdeal olan okul profili ve kuramsal açıdan olması gerekenler yukarıda sergilendikten sonra, gözler okul haberlerine çevrildiğinde çeşitli şekillerde hayal kırıklığı yaratan ve istendik hedeflere ulaşılmadığını gösteren tablolar karşımıza çıkmaktadır. Pişkin ve Ayas'a (2015) göre, bu hayal kırıklarından ilki, okulların güvenli ortamlar sağlamaktan uzaklaşması ve çocuklar arasında da olumsuz yaşantıların gelişmesidir. Mabie'e (2003) göre de okul güvenliğini tehdit eden olayların başında zorbalık olayları gelmektedir.

Bu çerçeveden bakıldığında okullarda öğrenci güvenliğinden söz etmek zorlaşmakta ve bu durumu ortaya çıkaran en önemli faktörlerden biri de öğrencilerin birbirlerine yönelik zorbaca davranışlarda bulunmasıdır. Zira Maslow'un gereksinimler hiyerarşisine göre fizyolojik gereksinimlerden sonra güvenlik gereksinimi oluşmaktadır (Morris, 2002). Okul ortamında ise karşılanmayan güvenlik ihtiyacı üst kademelerde Maslow'un piramidinde yer alan ait olma, değerli hissetme ve nihai olarak kendisini gerçekleştirme güdüsüne domino etkisi gibi ulaşamayacaktır (Işık, 2004). Bu yaklaşıma göre de zorbalığa karışan öğrenci okulda kendisini güvende hissetmezse ve başkaları ile iyi geçinme, başkaları üzerinde olumlu izlenim bırakma güdüsünü gerçekleştirmezse sosyal açıdan da bir doyum sağlayamayacaktır. Ayrıca akranları tarafından kabul görmeyi, sevilmeyi ve birlikte zaman geçirmeyi isteyen ergen zorba davranışlar olarak nitelendirilen alaya alınmaya, kasıtlı olarak incitilmeye çalışıldığını anladığında hüsrana uğrayacaktır.

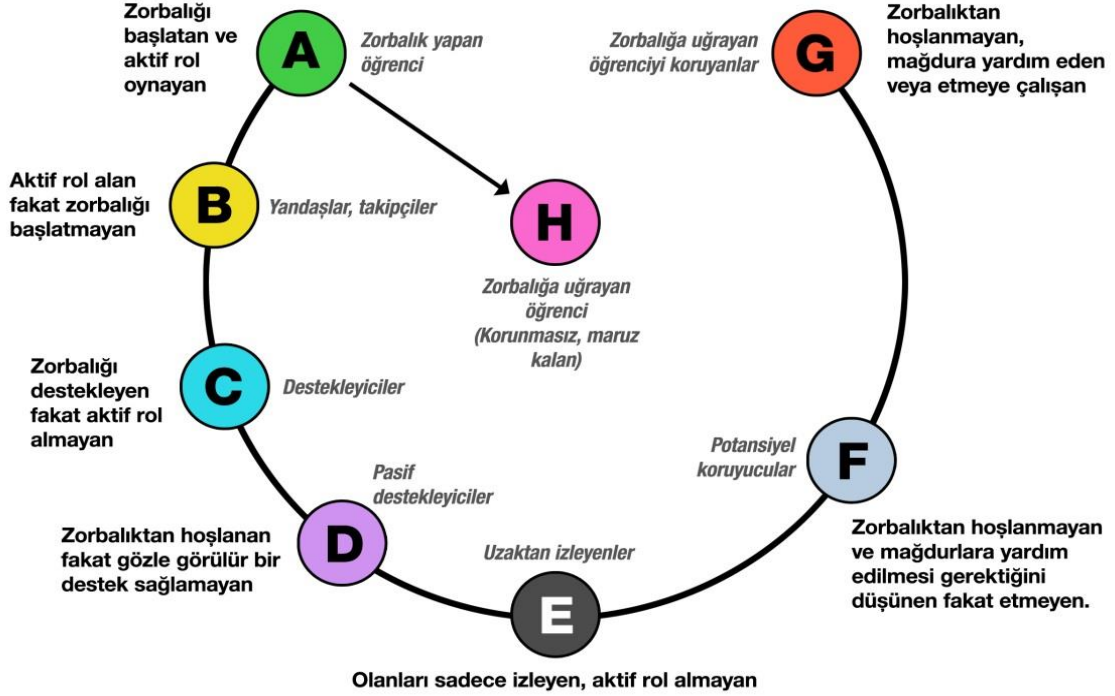
Literatürde kullanılan en yaygın *zorbalık* tanımı; bir ya da daha fazla kişinin kendilerinden yaşça küçük veya fiziksel olarak güçsüz bir veya birkaç kişiye düzenli olarak tekrarlanan, fiziksel temas, kötü sözcükler kullanma, yüz mimikleri, müstehcen hareketler, isteklerini yerine getirtmeye çalışma gibi olumsuzluklar içermesi gereken davranışlardır (Olweus, 1994). Başka bir anlatımla zorbalık olarak adlandırılan davranışların, hem bireyin kendisine hem de çevresinde bu davranışa maruz kalan bireylere olumsuz bir takım etkileri

vardır. Zorba davranışlar genellikle birine isteyerek eziyet etmek ya da eziyete kalkışmak olarak nitelendirilebilecek tarzdaki eylemleri içerir (Cenkseven-Önder ve Hilooğlu, 2010).

Zorbalık olarak nitelendirilen davranışlar çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Kanada Halk Sağlığı Bakanlığı (1998) da zorbalık davranışlarının listesini yayınlamıştır. Bu listeye göre zorba davranışlar; Fiziki Saldırganlık, Sözlü Saldırganlık ve Sosyal Yabancılaştırma olarak gruplandırılmıştır. Belirtilen başlıkların altındaki; itme, tükürme, vurma, alay etme isim takma, dedikodu çıkarma, dışlama gibi davranışlar endişelenilmesi gereken davranışlar olarak belirtilmiş; silahla tehdit, haraç alma, baskı kurma, hırsızlık, etnik kökeniyle alay etmek, toplum önünde küçük düşürmek gibi davranışlar ise ciddiyetle endişelenilmesi gerekenler olarak belirtilmiştir.

Zorbalık olaylarına karışan öğrencilerin nasıl roller aldıkları ile ilgili tanımlamalara bakıldığında Olweus'un okullar için hazırlamış olduğu 'zorbalığı önleme programı' kapsamında geliştirdiği zorbalık çemberi dikkati çekmektedir (Şekil 1.).

## Zorbalık Durumlarında Öğrenciler Hangi Roller Oynarlar?



Şekil 1. Zorbalık çemberi (The Olweus Bullying Prevention Group, 2007)

Bu çembere göre zorbalık olayları zorbanın kurbanı zorbalık yapmasıyla başlar. Ancak olay bu iki kişi arasında bitmez. Zorba ve mağdur dışında zorbalık olayıyla ilişkili olan; zorbalık yandaşı, pasif zorba ya da destekçi, pasif destekçi ya da muhtemel zorba, görmezden gelen, muhtemel zorbalık karşıtı ve son olarak zorba karşıtı gibi rolleri benimseyen öğrenciler de mevcuttur. Bu rollerin özelliklerine bakıldığında; zorbanın yandaş grubunu oluşturan öğrenci zorbalığı sever ve olayın içinde olur ancak ilk başlatan değildir. Pasif zorba ya da destekçi grubu, davranışlarıyla zorbalığı onaylar ve destekler. Örneğin zorbanın yaptıklarına güler veya olayı başkasına gösterir fakat zorbalık olayına fiilen karışmaz. Pasif destekçi ya da muhtemel zorba grubundaki öğrenci zorbalığı sever ancak dışardan destek belirtileri göstermez. Görmezden gelen grubu, zorbalığa karışmaz, dahil olmamaya çalışır kurban öğrenciye de yardım etmez. Muhtemel zorbalık karşıtı öğrenci zorbalıktan hoşlanmaz ve kurbanı yardım etmesi gerektiğini düşünür ancak bu

cesareti bulamaz. Zorbalık karşıtı öğrenciler zorbalıktan hoşlanmaz ve kurban öğrenciye yardım etmeye çalışır (Bullying Circle Exercise, Teacher Guide Document 18, US, 2011:Tab.11,doc.8).

Çocukluktan beliren yetişkinlik çağı boyunca gözlenen zorbalık davranışları, daha önceleri normal gelişim süreci olarak değerlendirilmiştir (Gökler, 2007). Ancak olumsuz sonuçları itibariyle de öğrenciler için önemli bir problem olarak varlığını sürdürdüğünden son yıllarda zorbalık üzerine çok konuşmaya, düşünölmeye ve incelenmeye başlanmıştır. Özellikle zorbalığın eğitim ortamlarında giderek artan bir sorun olması, Türkiye’de ve çeşitli ölkelerde araştırmacıları alarma geçirmiştir.

Şiddetin bir parçası olarak değerlendirilen zorbalığın, eğitim ortamlarında, özellikle öğrenciler üzerinde sık sık olumsuz sonuçlara yol açtığı vurgulanmaktadır (Atik,2009). Yapılan araştırmalara bakıldığında Kapıcı (2004), Craig (1998) zorbalık mağduru çocuklarda kaygı problemleri, düşük benlik saygısı, depresyon belirtileri sonuçlarına ulaşmışlardır. Buhs, Ladd ve Herald’a (2006) göre ise, zorbalık mağduru çocuklar sınıf ortamlarına karşı olumsuz bir algı geliştirmektedirler ve bu nedenle sınıf içi etkinliklere katılmakta çekimser kalmaktadırlar, akademik başarıları da düşmektedir. Keza zorbalığa herhangi bir şekilde dahil olmayan öğrencilerin olumlu okul iklimi algıları, karışanlara oranla daha yüksek bulunmuştur. Okulun iklimi de zorbalıkla etkileşim içerisinde (Kartal ve Bilgin, 2009).

Uçanok ve Uludağı (2005) mağdur ve zorbaların hiç karışmayanlara göre akademik başarılarının daha düşük olduğunu ve daha yalnız hissettiklerini; Borg (1998) mağdurların öfke, çaresizlik, kendilerine acıma duygusunu yaşadıklarını, Greenbaum (1988) gazete araştırmalarında zorbalık mağdurlarının kurtuluş yolu olarak intiharı denediklerini belgelemiştir. Sonuç olarak zorbalığın olumsuz yansımaları zaman zaman yazılı-görsel medyadan bile duyurulmaktadır. Örneğin ABD’de bir gazete ( Las Vegas Review-Journal, 20.07.17) haberine göre Bölge Mahkemesi 2 öğrencinin zorbalık mağduru olmasından dolayı çocukların gittiği okula ailelere ödenmesi için 200.000 \$ tazminat cezası vermiştir. Yasal kanallardan soruşturmaya dek uzanabilen zorbalık hemen hemen tüm eğitim kurumlarında çeşitli seviyelerde de olsa mevcuttur (Çinkır ve Kepenekçi, 2003, 2006; Genç ve Bilgin -Aksu, 2010; İlhan-Alper, 2008; Kılıç, 2009; Koç, 2006; Metin-Aslan, 2013;

Yörük, 2016; Yurtal ve Cenksever, 2007). Zorbalığa karışan öğrencilerin olumsuz deneyimleri hangi tarafta olduğunun önemi olmaksızın, yetişkinliklerinde de ağır kumar oynama, alkolik olma, dürtüsellik gibi davranışlarla izlerini sürdürmekte ve ciddi yaralar açabilmektedir. İleri yaşam deneyimlerinde olumsuzluklara sebep olmaktadır (Farrington, 1993; Kapçı, 2004). Ayrıca yapılan araştırmalarda pek çok ülkede zorbalığın okul çağındaki çocuk ve gençler için madde kullanmaktan ve erken yaşta cinsel ilişkiye girmekten daha fazla probleme yol açtığı ve risk olduğu anlaşılmıştır (Alikışifoğlu, 2009).

Zorbalığın okullarda yaygınlığı ile ilgili bazı araştırmalara bakıldığında; Oliver ve Candappa (2003) İngiltere'deki 5. Sınıf öğrencilerinin %51'nin ve 8. Sınıf öğrencilerinin ise %28'nin zorbalık olaylarına karıştığını bulmuşlardır. Uludağlı ve Uçanok'un (2005) araştırmasında 4. ve 5. Sınıf çocuklarının % 7.6 oranındaki bölümü zorba, % 9.3 oranındaki bölümü kurban ve % 6.4 oranındaki bölümü de zorba/kurban olarak bulunmuş ve toplam %23.3 oranındaki bölümünün zorbalığa dahil olduğu belirlenmiştir. Çınkır ve Kepenkçi (2003) öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında zorbalığın en çok %92 oranında okul bahçesinde yaşandığı belirtmişlerdir.

Okullardaki zorbalık olayları ve etkileriyle ilgili farkındalığın oldukça az olduğu, önleme çalışmalarının ise sınırlı olduğu düşünülmektedir. Türkiye'de okullarda zorbalıkla mücadele kapsamında ancak ortaöğretim kademesinde yayınlanmış yönetmelik maddesi bulunmuştur. Buna göre 19 Ocak 2007 tarihinde *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği*'ne zorbalıkla mücadele amacıyla '*Öğrencilerin, diğer öğrenciler tarafından fiziksel ve ruhsal yönden zarar görmemeleri için dedikoduya, zorbalığa tehdide, sataşmaya ve onur kırıcı her türlü lakap takılmasına karşı korunması konularında veli veya ailelerle de iş birliği yapılarak gerekli tedbirler alınır.*' maddesi eklenmiştir. Ancak bu tedbirlerin neler olduğu belirtilmemiştir. Okulların bireysel çabaları ve programları dışında milli eğitim müfredatında önlemeye ve zorbalıkla baş etme becerilerini de kazandırmaya yönelik açıklanan tedbirlerle web üzerinden yapılan taramada karşılaşılmamıştır.

Bir öğrencinin günün en verimli ve uzun zamanını eğitim kurumlarında geçirdiği düşünülürse durumun ciddiyeti ortaya çıkmaktadır. Ayrıca yaşlılarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, duygularını yönetebilmesi ve ifade edebilmesi için uygun ortamlar sağlaması



beklenen eğitim kurumları yani okulların bu görevi zorbalık olayları içerisinde aksatması tabloyu biraz daha karartmaktadır. Bu sorun toplumsal bir önem teşkil etmektedir.

Öğrencilerin zorbalık olayları karşısında sergiledikleri rolleri, öğrencilerin geçmiş yaşamlarından, izlenimlerinden, geleceğe yönelik beklentilerinden etkilenebilir. Bu rollere ilişkin farkındalıkları gelişebilir ya da sahip oldukları tutumlar rollerine ilişkin belirleyici olabilir. Tutumlar genel olarak insanların davranışlarını etkilemektedir, bireylerin çevreye uyumunu kolaylaştırır (Can Baysal, 1981). Ayrıca kişinin davranışlarını yönlendiren, kişinin bazen farkında da olmadığı bir güçtür. Dolayısıyla zorbalığa yönelik tutumlar zorba davranışları da etkileyebilir. Bir davranışın nedenlerini analiz etmek ve anlamak, o davranışa karşı neler yapılabileceğini belirleyebilmek açısından önemlidir. Tutumların davranışları etkilediği de göz önüne alınırsa tutumları değiştirmenin, davranışları da değiştireceği veya muhtemel davranışların tahmin edilebileceği yargısına varılabilir. Bu çalışmada geliştirilmesi amaçlanan zorbalığa yönelik tutum ölçeği sayesinde öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumları değerlendirilebilir. Bu tutumların zorbalık karşıtı olması yönünde yeniden işlenmesi sağlanabilir. Zorbalığa yönelik tutumların etki altına alınmasıyla davranışlar da, olumlu okul iklimi, güvenli okul oluşturmaya yönelik kontrol altına alınabilir (Baysal ve Tekarslan, 1996). Bu çalışma da bunu gerçekleştirerek okullarda sıkça görülen zorbalık davranışlarına yönelik tutumlar anlaşılabilir ve olumsuz tutumlar azaltılabilir ya da yön değiştirebilir. Bu nedenle zorbalığa yönelik tutumların tanımlanması ve ölçülmesi ileriye dönük sağaltımı için yararlı olabilir. Ayrıca ölçek zorbalığa yönelik sağaltım, önleme ve müdahale çalışmalarında zorba, mağdur, mağdur-kurban rollerindeki öğrencilerin belirlenmesinde etkili olabilir (Ortega ve ark., 2006, akt: Kutlu ve Aydın, 2010).

Literatür incelendiği zaman daha önce zorbalığa ilişkin çeşitli ölçekler geliştirilmiş olduğunu görülmektedir. Kutlu, (2005) tarafından yapılan çalışmada çocuk ve ergenlerin yaşlarıyla olan ilişkilerinde karşılaşılan zorbalık ile ilgili davranışları araştırmak için 'Akran Zorbalığı Kendini Bildirim Ölçeği' geliştirilmiştir. Koç (2006) tarafından 'Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği' geliştirilmiştir. Ayas ve Pişkin (2011, 2015) tarafından geliştirilen 'Akran Zorbalığı: Çocuk Formu' ve 'Akran Zorbalığı: Ergen Formu' ölçeklerinde çocuklar ve ergenler arasında görülen zorbaca davranışların "zorba" ve "kurban" tarafını belirlemek istemişlerdir. Eslea ve Smith (2000), 6- 11 yaş grubu ilkokul öğrencileri için 'Çocukların

Zorbalığa Tutumu Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Swearer ve Cary (2003) tarafından 'Zorba Anketi' geliştirilmiştir. Zorba Anketi zorba yaşam deneyimleri, zorbalığa ilişkin algıları ve anketin uygulandığı okul yılı boyunca zorbalığa yönelik tutumlarını sorgulayan ancak Türkçe uyarlaması olmayan bir çalışmadır.

Bu çalışmayla kesişen ölçeklere bakıldığında ise Satan (2006) ve Dölek'in (2002) çalışmalarına rastlanmıştır. Satan (2006) tarafından, Zorba Davranış Eğilimi Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek 67 maddeden oluşan 4 alt boyuta sahiptir. Bunlar, Fiziksel Zorbalık, Sözel Zorbalık, Eğlence Amaçlı Zorbalık ve Duygu Zorbalığıdır. Ölçeğin amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bu 4 alt faktöre yönelik eğilimlerini belirlemektir. Zorbalık Davranış Eğilimi Ölçeği güvenilirliğini test etmek için toplamda yapılmış olan test-tekrar test güvenilirliği  $r = .90$  ( $r < .01$ ) kararlıdır. Zorbalık Davranış Eğilimi Ölçeğinin İç Tutarlılık Cronbach Alpha katsayı değeri  $\alpha = 0.95$ 'dir. Ölçeğin geçerlilik düzeyi .67 olarak bulunmuştur.

Satan'ın (2006) ölçek maddeleri incelendiğinde geçerlik çalışması yapılırken dikkat edilmesi gereken, testte istenilen özellik veya davranış ile kavramsal açıklamasının paralel olması içerik geçerliliğinin yeterince karşılanmadığı ve ölçeğin bazı maddelerinin zorbalığın kavramsal tanımında bulunması gereken; güç dengesizliği, süreklilik, kasıtlı olma özelliklerini taşımadığı düşünülmektedir. Örneğin 2, 34., 46, 48, 57. maddeler incelendiğinde; zorba öğrenciye karşı öğrencinin kendisini müdafaası, şakanın zarar verici olup olmadığının anlaşılabilmesi, kişinin kendi sınırlarını çiziyor olabileceği gibi benzer bazı maddelerin ifade ediliş biçiminden dolayı kavramsal tanımla paralellik göstermediği gözlenmektedir. Ölçeğin bilinen grup karşılaştırması analiz çalışmasındaki sonuçlara bakıldığında alt boyutlarının farklılık gösterdiği görülmüştür ve ölçeğin genel olarak zorba eğilimleri yeterince içermediği şeklinde yorumlanabilir. Zorbalık Davranış Eğilimi ölçeğinde, alt ölçekler için "t" Testi bulguları anlamlı bulunmamıştır. Ölçeğin geliştirilmesine yönelik diğer bir eleştiri ise 152 öğrenciyle çalışıldığından örneklemin sınırlı (küçük) olmasıdır diyebiliriz. Ölçeğin madde sayısının, 67 adet olması ise; araştırmalarda kimi zaman çoklu ölçek uygulandığı da düşünülürse ortaokul seviyesinde bulunan öğrencilerin dikkat, odaklanma ve anlama kapasitelerinin üzerinde olabileceği sonucuna varılmıştır. Araştırmacılara hem çoğaltma ve analiz edip yorumlama aşamasında zaman ve malzeme tasarrufu da sağlamamaktadır.

Dölek'in (2002) geliştirdiği 'Zorba Eğilimi Ölçeği' ortaokul öğrencilerinin zorbalık eğilimlerini ölçmektedir. Ölçek, 4'lü likert türünde olup, 10 tanesi tersine cevaplanan 26 maddeden oluşur. Yapılan faktör analizi sonucunda 6 alt faktöre sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu alt faktörler; 'Olumsuz Yansıtma, Duygusal Paylaşım Eksiği, Hak Görme, Üzmek, Güçlü Olmak, Rahatsız Olmama olarak sıralanmaktadır. Zorbalık Eğilimi Ölçeği için Cronbah Alfa değeri .67'dir. Ölçeğin öğrencilerdeki zorbalık eğiliminin devamlılığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon devamlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu analize göre ölçeğin toplamında ve 4 alt faktöründe güvenilir olarak bulunmuştur.

Ölçeğin alt faktörlerinin güvenilirlik değerleri incelendiğinde, güvenilirlik bulgularının yetersiz olduğu görülmektedir. Bu çerçevede Olumsuz Yansıtma' ve Hak Görme' alt faktörlerinin Cronbah Alfa değerlerinin .51 ve .54 olduğu görülmüştür. Dolayısıyla Dölek (2002) tarafından geliştirilen Zorbalık Eğilimi Ölçeğinin güvenilirlik açısından zayıf bir ölçek olduğu ve bu konuda yapılacak yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Zorbalık çocuk ve ergenler arasında yaygın bir toplumsal davranış olduğu için de çok yönlü olarak araştırmalara konu olmuştur. Ancak ortaokul grubu öğrencilerinde zorbalığın sık rastlanmasına rağmen mevcut ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili eksikliklerinin ve sıkıntılarının olduğu, eğitim kademelerinin farklılaşmasından sonra öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun, uygulama açısından pratik ölçme aracına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu çalışma ile Türkiye'de bu öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik güncel ihtiyaçın karşılanmış olaması hedeflenmektedir. Böylece hem Türkiye hem de dünya literatürüne olumlu bir katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Bu çalışmanın amacı ise öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumlarının ölçölmesi amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

## 1.2. Araştırmanın Soruları

Araştırmanın soruları şu şekildedir:

1. Zorbalığa yönelik tutum ölçeği geçerli midir?
2. Zorbalığa yönelik tutum ölçeği güvenilir midir?

3. Ortaokul öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutumları öğrencilerin yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Ergenlik dönemindeki gelişim sürecinde önce bedensel sonra ise duygusal ve toplumsal olarak aktif bir değişim yaşanır. Erikson'a (1994) göre ergen bir takım seçimler yaparak, sosyal deneyimlerindeki başarıya göre kimlik kazanacak ya da rol karmaşası yaşayacaktır. Kimlik arayışında olan genç aileye olan yakınlığı akranlara yöneltir. Sosyal ilişkilerin geliştirilmesi beklenir (Uzamaz, 2000). Arkadaş gruplarına dahil olmak, ortak amaçlara sahip olmak, kabul görmek, sosyal onay sağlamak gibi gereksinimler arkadaşları gibi davranmayı ve onların kontrolünde olmayı arttırabilir. Ergenlik döneminde ilerleyen zamanla arkadaş grubu diğer tüm sosyal bağlantılardan öncelikli olabilir (Aydın, 1999; Köknel, 2006).

Okul zorbalığı, öğrencilerin pek çoğunun üzerinde çeşitli etkilere sahiptir. Sutton, Smith ve Swettenham (1999), zorbalığın arkadaşlar arasında statü elde etmek için yapıldığını ifade etmişlerdir. Zorbalığa dahil olan öğrencilerin okula ve çevrelerine uyum sağlamakta zorlandıkları ve kişilerarası ilişkilerinde sorunlar yaşadıkları öngörülmektedir. Gökler'e (2007) göre zorbalık mağduru çocuklar zorbalığın gerçekleştiği okul ortamından uzaklaşabilir, bu durum okul devamsızlığına dönüşebilir, buna bağlı olarak akademik başarıda gerileme görülebilir ve zorbalıkla baş edebilmek adına zararlı araç gereçler kullanılabilir. Zorbalığa karışan öğrencilerin sosyal davranışları olumsuzken, dahil olmayanların olumlu sosyal davranışlara sahip olduğu bulunmuştur (Cenkseven- Hiloğlu, 2010).

Görülüyor ki ergenlerin kendilerini tanımalarında, kimlik kazanmalarında sosyal beceriler, akranlar son derece etkilidir. Zorbalık ise sosyal becerilerdeki yetersizliklerden kaynaklanabilmektedir. Okul bu noktada mihenk taşı olabilir. Öyle ki okulda değerli hissetme, akranlarla yakınlık kurma, sorumluluk paylaşma gibi ailede başlayan gelişim

görevleri gibi sosyal becerilerin kazanılmasında ve geliştirilmesinde okul faktörü kuvvetli bir role sahiptir (Gökler, 2007). Ortaokul yıllarında zorbalık davranışının anlaşılabilmesi ve önlenbilmesine yönelik olarak ve öğrencilerde olumlu sosyal beceri, iletişim becerisi, empati gibi becerilerin geliştirilebilmesine yardımcı olmak amacıyla, gelecek nesillerin sağlıklı bireyler olması için çeşitli programlar, etkinlikler, kampanyalar, projeler tüm okul paydaşları tarafından hazırlanabilir. Öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumları pratik ve uygulanabilir bir ölçme aracıyla değerlendirilebilir. Bu değerlendirme sayesinde okullarda yaşanan zorbalık olaylarının okul idarecileri, öğretmenler, diğer okul personeli ve veliler tarafından anlaşılıp önleyici, caydırıcı etkinlikler sağlanmasına ipucu niteliğinde olabilir.

Ayrıca Türkiye’de ortaokul öğrencilerinin zorbalık konusundaki tutumlarını değerlendiren çalışmalar mevcuttur ancak psikometrik değerleri yüksek, uygulama ve değerlendirme açısından pratik bir çalışma bulunmamaktadır. Bir davranışın nedenlerini analiz etmek ve anlamak, o davranışa karşı neler yapılabileceğini belirleyebilmek açısından önemlidir. Bu çalışmada geliştirilecek “Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği”, sayesinde öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumları değerlendirilebilir. Diğer bir noktada ise genel olarak zorbalık davranış yelpazesi açısından çeşitli ipuçları sağlanabilir. Bu tutumların değerlendirilmesi sonucunda tutumun yönüne göre ilgili ortaokul öğrencileriyle önleyici rehberlik hizmetleri grup çalışmaları, sınıf içi etkinlikler, bireysel görüşmeler gibi çeşitli mekanizmalar kullanılabilir.

Bu çalışmanın hedef kitlesinin de araştırmada önemli bir yeri vardır. Çünkü ortaokul yıllarında edinilecek olumlu davranışların lise yıllarında da devam etmesi olasıdır. Gelişimsel olarak lise çağlarında bireylerin başkalarına ve topluma karşı vicdan duygusu geliştireceği, ahlaki anlayışı ile değerler sistemini inşa edeceği beklenmektedir (Yeşilyaprak, 2004). Bu gelişimsel göreve göre ele alınırsa ortaokul yıllarında çeşitli şekillerde zorbalığa karışmış bireylerin zorbalığa yönelik tutumlarının değerlendirilmesi yaşamsal ve toplumsal becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Araştırmanın hedef kitlesini önemli kılan diğer bir neden ise zorbalığın ortaokul yıllarında arttığını gösteren bulgulardır. Örneğin Smith (2014) ergenlikle birlikte zorbalık içeren davranışların arttığını belirtmiş; zorbalığın en yüksek seviyesine ortaokulda ulaşıldığını ve daha sonra azaldığını söylemiştir. Ayrıca, zorbalığın ortaokul yıllarında artmasının sebebinin baskın olabilme ihtiyacı, sosyal çevrede ve akran grubunda yer edinme çabası ve karşı cinsle ilişki

kurabilme ihtiyacı arasındaki çatışmadan kaynaklandığını ele almıştır. Bu ise çalışmanın bu yaş grubu öğrencileri açısından, alan için neden önemli olduğunu bir kez daha bizlere hatırlatmaktadır.

#### 1.4. Araştırmanın Sayıltıları

1. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ölçme araçlarını içtenlikle ve samimi olarak cevaplandığı varsayılmaktadır.
2. Seçilen örneklemin evreni temsil etme yeteneğine sahip olduğu varsayılmaktadır.

#### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

Muğla ilinin Köyceğiz ilçesinde ve İstanbul ilinin Büyükçekmece ilçesinde eğitim öğretimine devam ortaokul öğrencileriyle sınırlıdır.

#### 1.6 Tanımlar

**Zorbalık:** Bir ya da birden fazla öğrencinin, daha zayıf öğrencilere isteyerek ve sürekli rahatsızlık vermesiyle beraber, mağdurun kendisini müdafaa etmeyi başaramadığı bir saldırganlık türüdür (Pişkin, 2002).

**Tutum:** Belirli kişi, nesne ve olaylara yönelik, tecrübe, bilgi, his ve isteklerine göre yapılandırıldığı zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ve devamlı aynı biçimde davranmaya neden olan öğrenilmiş bir eğilimdir (İnceoğlu, 2010).

**Zorbalığa Yönelik Tutum;** Bireyin zorbalığı kapsayan hareket veya fikirlerine yönelik his, davranış ve düşüncelerini barındıran düzenli eğilimleridir.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Okul Zorbalığı

##### 2.1.1. Okul Zorbalığının Tanımı

Okul zorbalığı, bir öğrencinin sürekli olarak bir ya da birkaç öğrenci tarafından olumsuz davranışlara maruz bırakılmasıdır. Öğrencinin maruz kaldığı olumsuz davranışlar fiziksel ve sözlü olarak doğrudan gözlenebileceği gibi sözlü olmayan yollarla yani jest ve mimiklerle veya ortamdan dışlama gibi davranışlarla da ortaya çıkabilmektedir (Olweus, 1999)

Bir davranışın zorbalık sayılabilmesi için sahip olması gereken bazı koşullar bulunmaktadır. Olweus'a (1999) göre, olumsuz bir davranışın zorbalık sayılabilmesi için sağlaması gereken üç koşul vardır. Eğer yapılan olumsuz davranış; kasıtlı olarak karşı tarafa zarar vermek için yapılıyorsa ve sürekli tekrarlanıyorsa, ayrıca bu davranışı yapan ve davranışa maruz kalan öğrenciler arasında güç dengesizliği olduğu gözleniyorsa zorbalıktan bahsedebiliriz. Zorbalıkta, öncelikle zorba öğrenci sürekli ve kasıtlı olarak mağdur öğrenciyi fiziksel, sözel veya sözel olmayan yollarla rahatsız eder. Bu süreçte, mağdur olan öğrenci zorba olan öğrenciye kıyasla kendini karşı koyamayacak derecede güçsüz görür. Mağdur öğrencinin kendini bu şekilde algılaması karşı koymama davranışına neden olur ve güç dengesizliği ortaya çıkar. Bu üç koşulun birlikte ortaya çıktığı saldırgan davranışlar zorbalık olarak nitelendirilmektedir (Olweus, 1999).

Besag (1995) ise bir davranışın zorbalık sayılabilmesi için Olweus'un (1999) belirlediği koşullar dışında bir başka boyutun da önemli olduğunu söylemektedir. Zorbalık sözel, fiziksel veya psikolojik olabilir, tekrarlanması gerekir ve güç dengesizliği ortaya çıkabilir. Bir diğer boyut ise "toplumca kabul edilebilir bir biçimde açığa çıkması" olarak belirtilmiştir; spor ve akademik başarı için ortaya çıkan rekabetçi ortam bu duruma zemin hazırlayabilmektedir (Besag, 1995).

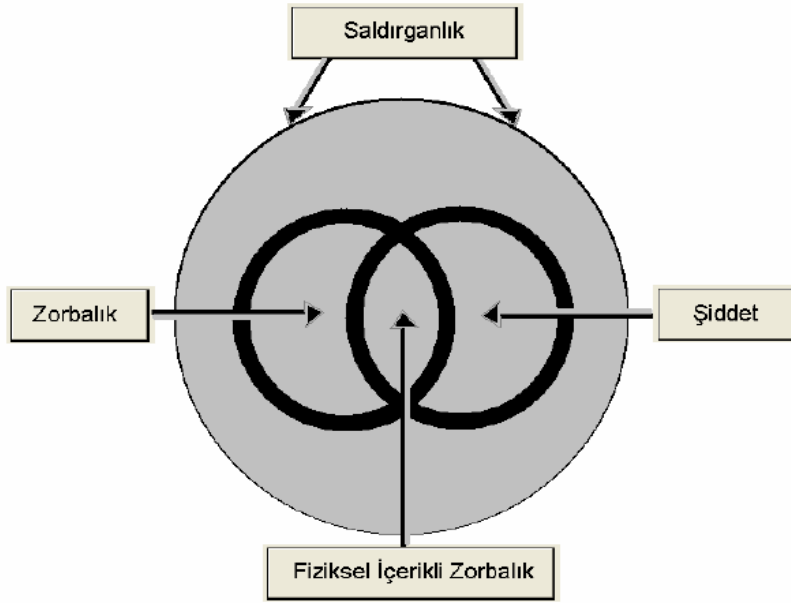
Görüldüğü gibi okul zorbalığı konusunda yapılmış kesin bir tanım bulunmamaktadır. Araştırmacılar saldırgan bir davranışın ne kadar süre tekrarlanırsa zorbalık sayılacağı konusunda bir anlaşmaya varamamışlardır; çünkü burada önemli olan zorbalığın ne kadar süredir meydana geldiği değil, mağdur üzerindeki etkisidir (Yaman ve diğerleri, 2011). Ayrıca zorbalığı belirli bir tanıma dökmek, tanıma uymayan bazı zorbalık davranışlarının zararsız olduğu yönünde de aldatıcı olabilir (Besag, 1995).

## **2.1.2. Okul Zorbalığı ve Diğer Kavramlar**

### *2.1.2.1. Okul Zorbalığı ve Saldırganlık*

Zorbalık, bireyin karşısındaki kişiye karşı davranışlarının zarar verme ve kötü hissettirme amacıyla istendik bir şekilde ortaya çıkan saldırgan davranışlardır. Haliyle zorbalığı saldırganlığın alt kategorilerinden biri olarak görebiliriz. Bu durumda her zorbalık davranışının altında saldırganlık vardır ancak her saldırganlık olayının altında zorbalık yatmayabilir şeklinde bir yargıya ulaşılabilir.





Şekil 2. Saldırganlığın, şiddet ve zorbalık kavramları ile bağlantısı (Olweus, 1999; Pişkin, 2002:537 )

Venn diyagramında da belirtildiği gibi, zorbalık davranışı fiziksel yolla gösterildiği zaman şiddet kategorisine girer, ancak zorbalık davranışı bütünüyle saldırganlık çatısı altındadır çünkü zorbalık sadece fiziksel olarak değil, sözel ve ilişkisel formlarla da ortaya çıkabilir (Olweus, 1999).

Ansiklopedik Psikoloji Sözlüğüne (Bakırcıoğlu, 2006) göre, saldırganlık; bir başka canlıya, onun haklarına, toplumsal kurallara yöneltilen kanun dışı ve yıkıcı, zarar vermeye yönelik davranışlardır. Kağıtçıbaşı'na (2005) göre, sosyalleşmenin bir yönünü oluşturan saldırganlık, kişilerin niyetlerine bakmak kaydıyla bireye ya da bir şeye zarar veya acı vermek amacıyla yapılan davranış olarak tanımlanabilir. Ayrıca saldırganlığın bir araç olarak veya bir amaç uğruna olmak üzere iki yönlü olduğunu ifade edilmektedir. İnsanların neden saldırgan olabildikleri sorusuna bazı görüşlerle yanıt verilebilir. Bunlardan ilki ve en eskisi Freud ve Lorenz tarafından savunulan ve saldırganlığın insanın biyolojisinde var olduğu ve içgüdüsel olduğu görüşüdür (Kağıtçıbaşı, 2005).

Freud'a göre ölüm içgüdüleri olarak saldırganlık Freud'un savunma mekanizmalarından olan yön değiştirme ile bağlantılı olarak, kişinin enerjisini başka bir kişiye olumsuz bir şekilde yönlendirmesiyle ortaya çıkar. Lorenz'a göre ise saldırgan davranışların ortaya

çıkması için tetikleyici uyanların olması gerekmektedir (Bakırcıoğlu, 2006). Genetik yaklaşıma göre ise saldırganlık içgüdü, dürtü veya sosyal öğrenme sürecinin bir sonucu olarak ele alınabilir. Bir içgüdü olarak saldırganlık, ortaya çıkar. Saldırganlığa bir dürtü olarak bakan kuramlar, kişinin engellenme sonucu saldırgan davranışlar sergileyebileceğini ortaya koymuştur. Son olarak, Sosyal Öğrenme Kuramına göre saldırgan çocukların dostane bir çevrede barışçıl olduğunu ancak saldırgan bir çevrede ise düşmanca duygulara sahip olduklarını, saldırganlığın doğuştan gelmediğini ve öğrenilen bir davranış olduğunu öne sürmüştür (Bandura, 1971).

Gözlenen veya ortaya çıkan saldırgan davranışların hepsi zorbalık olarak nitelendirilmemektedir. Smith'e (2014) göre, zorbalığı saldırganlıktan ayıran özellikler son yıllarda şöyledir: Zorbaların amacı mağdur öğrencilerin üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlayan ortamlar oluşturmaktır, güç dengesizliği vardır. Zorba öğrencilerin davranışları veya eylemleri süreklilik gösterir ve tekrar eder. Son olarak da, zorbalık sadece fiziksel ve sözel olarak değil; zorla mağdurun eşyasını ve parasını alma, mağdur hakkında söylenti çıkarma ve mağduru sosyal ve sanal ortamdan dışlama gibi sözel olmayan yollarla da ortaya çıkabilmektedir.

#### *2.1.2.2. Okul Zorbalığı ve Akran Çatışması*

Akran çatışmasını anlamak için öncelikle çatışmanın ne olduğunu ve doğasını anlamak gerekmektedir. Çatışmalar birbirleriyle ters düşen ihtiyaç, arzu ve dürtü ve çıkarılardan kaynaklanmaktadır. Çatışmalar bir grup arasında olabileceği gibi bireysel de olabilir. Çatışmalar gelişmenin bir parçasıdır ve yaşamda doğal olarak vardır (Schrumf, Crawford ve Bodine, 2007). Akran çatışması ise, birbirine denk iki öğrencinin yaşadıkları bir anlaşmazlıktan dolayı kavga etmeleri olarak tanımlanabilir. Akran çatışması zorbalıkla kıyaslandığında daha az ciddi sorunlar doğurmaktadır. Taraflardan biri karşı tarafın rahatsız olduğunu anlar ve diğeri üzerinde baskı kurmaya çalışırsa ve bu durum sürekli olarak gözlenirse akran çatışması zorbalığa dönüşmüş olur (Anderson, 2007).

Akran çatışması ile zorbalık arasındaki farklılıklar gözlenecek olursa; akran çatışmasında birbirine denk iki öğrenci arkadaşır; ancak zorbalık durumunda arkadaşlık ilişkisinden çok güçlü-güçsüz ilişkisi kurulur. Akran çatışması bir anda ortaya çıkabilecekken, zorbalık

tanımında da belirtildiği üzere tekrarlanan bir davranıştır. Akran çatışması kazara veya doğal bir süreçte ortaya çıkarken zorbalıkta zorba kişi amaçlı bir şekilde mağdurla etkileşime geçer. Zorba kişi güç dengesizliği yaratmaya çalışırken, akran çatışmasında böyle bir durum gözlenmez. Zorba kişinin zorbalık davranışı göstermesinin ona kazandırdığı bir güç veya menfaati varken, akran çatışması durumunda karşı karşıya gelen öğrencilerin herhangi bir güç kazanmakla ilgili çıkarı yoktur. Akran çatışmasının sonucunda öğrenciler karşılıklı davranışlarının sonuçlarının sorumluluğunu üstlenir; ancak zorbalık durumunda zorba öğrenci tarafından mağdur suçlanır. Son olarak zorbalık durumunda ortaya çıkan problemin çözüm yoluna gidilmezken, akran çatışmasında karşı karşıya gelen öğrenciler sorunlarını çözüme kavuşturmak için çaba gösterirler (Bonds ve Stoker, 2000).

### **2.1.3. Okul Zorbalığını Etkileyen Faktörler**

#### *2.1.3.1. Okul Zorbalığı ve Cinsiyet*

Araştırmalar sonucunda zorbalık türünün cinsiyete göre değiştiği ortaya çıkmıştır; erkekler kızlara kıyasla daha çok zorbalık davranışı sergilemektedir (Garret, 2003). Zorbalık türlerine göre bakıldığında ise; erkek öğrenciler arasında fiziksel zorbalık daha fazla görünürken, kız öğrenciler ilişkisel zorbalık içeren davranışlar sergilemektedir (Garret, 2003, Pişkin 2002). Pellegrini'ye (2002) göre, erkek öğrenci grupları arasında fiziksel açıdan güçlü olduğunu kanıtlamak, kız öğrenci gruplarında ise yakın ilişkiler kurmak daha önemlidir; bu sebeplerle uyguladıkları zorbalık türleri de bu amaçlara göre şekillenir.

Bjorkqvist, Lagerspetz ve Kaukiainen (1992a) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda ortaokula giden kız öğrencilerin dolaylı zorbalık yapmaya eğilimli olduğu ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin yapmaya eğilimli olduğu dolaylı davranışları dedikodu çıkarma, intikam için başkalarıyla arkadaş olma, birini akran grubundan atma şeklinde sıralamıştır. Benzer bir şekilde Ahmad ve Smith (1994) ortaokul seviyesindeki erkek öğrencilerin kızlara kıyasla daha çok fiziksel zorbalık içeren davranışlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bunların 170 ortaokul öğrencisi (82 kız, 88 erkek) ile İngiltere'de yapılan bir araştırma sonucunda, kız öğrencilerin daha çok ilişkisel zorbalık, erkek öğrencilerinse daha

çok fiziksel zorbalık içeren davranışlarda bulunduğu dair bir bulguya ulaşılamamıştır (Boulton, Trueman ve Flemington, 2002).

Zorba, mağdur ve izleyicilerin cinsiyetlerine bakıldığında; erkekler zorbaların hem erkek hem de kız mağdurlar seçtiğini, ancak kız zorbaların sadece kız mağdurlara yöneldiği araştırmalarla desteklenmiştir. Ayrıca çoğunlukla erkekler zorba rolünü üstlenirken, kız öğrenciler mağdur ve izleyici rollerindedir (Ma, 2002). Bu bulgulara paralel olarak, Garret (2003) kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla zorbalık yapmaya daha az meyilli olduklarını belirtmiştir. Hilooğlu ve Cenksever-Önder (2010) tarafından 935 ortaokul öğrencisi (440 kız, 495 erkek) ile yapılan çalışmada da, kız öğrencilerin zorbalığa dahil olmayan grupta yer aldıkları ortaya çıkmıştır.

Cinsiyet farklılıklarının zorbalık üzerine etkisi incelendiğinde, Chen ve Cheng'in (2013) çalışmasının sonuçları erkek öğrencilerin mağdur, zorba, izleyici veya hem mağdur hem zorba olarak kız öğrencilere kıyasla zorbalık sürecine daha fazla katıldığını göstermektedir. Pişkin'e (2010) göre de zorba ve zorba/kurban gruplarında erkek öğrenciler daha fazla, kız öğrencilerse kurban grubunda çoğunluktadır.

Paul ve Cillessen (2003) mağdur kız öğrencilerin mağdur erkek öğrencilere oranla zorbalıktan daha çok etkilendiklerini ortaya çıkarmıştır. Yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin depresyon ve kaygı seviyelerinin erkek öğrencilerle kıyaslandığında daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır; bu durum kendilerini daha olumsuz algılamalarına sebep olmaktadır. Bu nedenlerle kız öğrencilerin sosyal ilişkilerinin zedelenmesi ile erkeklerin fiziksel olarak kendilerini baskı altında hissetmeleri karşılaştırıldığında; kız öğrencilerin ilişkisel zorbalıktan daha çok etkilendikleri ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak kızların çoğunlukla ilişkisel, erkeklerin ise fiziksel zorbalığa dahil oldukları görülmektedir.

### *2.1.3.2. Okul Zorbalığı ve Yaş*

Öğrencilerin yaşları arttıkça zorbalık yapma oranları azalmaktadır. Olweus (1991) ilkökul kademesindeki zorbalık mağduru olan öğrencilerin oranını %11,6 olarak gösterirken, ortaokul kademesindeki öğrencilerin zorbalığa maruz kalma oranını %5,4 olarak ortaya koymuştur (Batsche ve Knoff, 1994).

Yaş arttıkça zorbalığın azaldığı yönünde birçok araştırma yapılmıştır. Whitney ve Smith (1993), 8 ve 16 yaş aralığındaki öğrencilerle yaptığı çalışma sonucunda, bu çıkarımı doğrulamıştır. Aynı şekilde Stevens ve Van Oost (1994) zorbalığın 10-16 yaşları arasında gözle görülebilir derecede azaldığını söylemektedir; yani öğrenciler, yaşları arttıkça zorbalık davranışlarını daha az sergilemektedirler. Ancak Pelligrini ve Long (2002), araştırma sonuçlarında, ergenliğe geçiş döneminde zorbalığın arttığını bulmuştur. Bunun nedeni ise, sosyal ilişkilerde baskın olabilme ve akran grubunda lider olabilme isteklerini zorbalık yoluyla elde edebileceklerini düşünmeleridir.

Zorbalık türü ve yaş arasındaki ilişkiye bakıldığında, Lösel ve Bliesener (1999) öğrencilerin büyüdükçe fiziksel zorbalıktan vazgeçip ilişkisel ve sözel zorbalığı tercih ettiğini ifade etmiştir. Öğrenciler bilişsel becerileri geliştikten sonra sosyal ilişkilerin önemini kavrarlar ve saldırganlıklarını daha üstü kapalı bir şekilde sergileyebileceklerini fark ederler; bu da onları ilişkisel zorbalığa yönlendirir (Akt: Pişkin, 2002). Crick ve Rose (2012) ise ilişkisel zorbalığın ergenlik döneminde daha çok kullanılıyor oluşunu şu şekilde açıklamıştır: Ergenliğe geçiş ile aileden uzaklaşıp arkadaş çevrelerine daha da bağlanan öğrenciler; duygusal bağlar kurduktan sonra, bu bağların zedeleneceği davranışlarla karşılaştıklarında ilişkisel zorbalığı daha çok kullanırlar (Crick ve Rose, 2012).

Zorbalığa mağdur tarafından bakılacak olursa, mağdur olma durumu yaş arttıkça azalmaktadır. Batsche ve Knoff (1994) bu durumu, zorbaların mağdur olarak yaşça küçük ve fiziksel olarak zayıf kişileri seçmelerine bağlamaktadır (Batsche ve Knoff, 1994). Hanish ve Guerra (2000) yaşla birlikte sosyal beceriler de arttığı için mağdur olma durumunun azaldığını ifade etmektedir. Bazı araştırmacılar ise mağdur öğrenci sayısının yaş ilerledikçe düşme sebebi olarak; zorbalığa maruz kalan öğrenci sayısının değil, zorbalığa maruz kaldığını bildiren öğrenci sayısının azaldığını düşünmektedir. Çünkü zorbalık mağduru olduğunu söyleyen bir ergen kendini yetersiz ve aciz hissedecektir, bu nedenle de durumunu saklamayı tercih eder.

### *2.1.3.3. Okul Zorbalığı ve Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumu*

Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumunu inceleyen çalışmalar, zorbalığa uğrayan öğrencilerin çoğunun alt sosyo-ekonomik düzeyde yer

aldığını belirtmektedir (Yaman ve diğerleri, 2011). Pişkin (2010), zorbalığın en yaygın olduğu sosyo-ekonomik sınıfın üst düzey olduğunu ve mağdur öğrencilerin en çok orta ve alt düzeyden gelen öğrencilerden oluştuğunu belirtmiştir. Kapıcı (2004) ise alt sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrencilerin fiziksel zorbalığa daha fazla maruz kaldığını belirtmektedir.

Ankara'daki 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalığa sürecine ne kadar katıldığını ölçmek için yapılan çalışma 1154 (600 kız, 554 erkek) öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %35.1'i kurban, %30.2'si zorba ve %6.2'si ise hem zorba hem de kurbandır ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler daha fazla zorbalık yapmaktadır (Pişkin 2010). Ankara'da yapılan başka bir araştırmada Kapıcı (2004) tarafından dördüncü ve beşinci sınıfa giden 206 öğrenciyle (107 erkek, 99 kız) gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların fiziksel zorbalığa diğer öğrencilere kıyasla daha fazla maruz kaldığı ortaya çıkmıştır.

Indermaur (2001) çalışmasında aile içi şiddet, sosyo ekonomik düzey ve zorbalığın ilişkisini araştırmıştır. Araştırmasının sonucunda alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan zorba öğrencilerin aile içi şiddete daha fazla maruz kaldığını veya ailelerinden şiddet gördüklerini bildirmektedir. Sosyal öğrenme kuramcılarına göre, ailede şiddet görmek veya şiddet ortamında bulunmak, öğrencilerin saldırganlaşmasına ve zorbalık davranışları sergilemesine neden olmaktadır. Bir başka çalışmada ise zorbalığa karışan öğrencilerin ailelerine verdikleri önem az olduğu ve aile bireyleriyle kurdukları bağın zayıflığından bahsedilmiştir (Hilooğlu ve Cenksever-Önder, 2010).

Boşanma, ölüm, ayrı veya birlikte yaşama kavramlarıyla ilgili çalışmalara bakıldığında Ergün (2015), araştırma yapmıştır. Bu çalışmada; ebeveynlerinin boşanma veya vefat nedeni ile ayrı veya beraber olmalarına göre zorbalık durumlarının araştırılması sonucunda, ebeveynlerin ayrı veya beraber olması ile öğrencilerin akran zorbalığı gösterme veya akran zorbalığına uğramaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ifade edilmiştir. Ancak aile içi şiddete tanık oldukları ve aile içinde şiddete de maruz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır (Ergün, 2015). Ebeveyn tutumlarıyla çalışan Şimşek ve Palancı (2014) ise araştırmalarında; ailelerin çocuklara karşı gösterdikleri otoriter ve baskıcı tutumun, ailenin ilgisizliğinin,

sorunlarına karşı duyarsız kalmalarının, aile üyelerinin birbirlerine karşı tutarsız davranışlar sergilemesinin, anne-babanın ilişkilerindeki uyumsuzluğun, ailede süregelen sağlık problemlerinin, ailenin sosyal çevreleriyle kurduğu olumsuz ilişkilerin, ev ortamındaki düzensizliğin, çocuğun sosyal yaşantısının aile tarafından kısıtlanmasının ve ekonomik sorunların öğrencilerin zorba davranışlar sergilemeleri üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Banks (1997) da mağdur öğrencilerin ailelerinin aşırı korumacı oldukları bulgusunu ortaya koymuştur .

Akiba (2008) tarafından yapılan çalışmada, okuldaki şiddet eylemlerinin 8. sınıf öğrencilerini ne ölçüde etkilediği ve okula gitmekten korkmalarına sebep olup olmadıkları araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrenciler ve ebeveynleri eğitimsiz olan öğrencilerin okuldaki şiddetten en çok etkilendikleri ortaya çıkmıştır (Akiba 2008). Ayrıca alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelerin çocuklarının gittiği okullar, olanakları açısından öğrencileri kısıtlayan ve eğitimin engellediği bir çevreye sahip oldukları için; şiddet olayları ve zorbalık bu okullarda daha yaygın olarak karşımıza çıkmaktadır (Akiba 2008). Lee (2004) farklı etnik kökene sahip öğrencilerin risk grubunda olduğunu, zorbaların etnik kökeni kendilerinden farklı olan öğrencileri mağdur olarak seçtiklerini belirtmiştir.

Genel çerçevede bakıldığında araştırmacılardan bazıları, zorbalık ile ailenin sosyal ve ekonomik durumu arasında ilişki olduğunu, ancak zorbalığı bu faktör ile açıklamamak gerektiğini savunmuşlardır. Çünkü zorba veya mağdur öğrenciler her sosyo-ekonomik düzeyden olabilir; bütün sosyal gruplara mensup öğrenciler zorbalıkla karşılaşabilir veya zorba davranışlar sergileyebilir. Bu sonuç bize zorbalığın bir sınıfının olmadığını göstermiştir.

#### **2.1.4. Okul Zorbalığının Türleri**

Okul zorbalığının sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Boulton ve diğerleri (2002), okul zorbalığını, doğrudan ve dolaylı zorbalık olmak üzere ikiye ayrılarak sınıflandırır. Doğrudan olan zorbalık hem itme, vurma, tekme atma gibi fiziksel hem de alay etme, ad takma gibi sözel yollarla yapılırken, dolaylı zorbalık dedikodu yapma veya

sosyal ortamdan dışlama gibi mağdurun diğer öğrencilerin gözündeki sosyal statüsünü değiştirmeye yönelik davranışları kapsamaktadır (Boulton ve diğerleri, 2002).

Okul zorbalığını sınıflandırma biçimlerinden biri de, okul zorbalığını fiziksel zorbalık, sözel zorbalık ve ilişkisel zorbalık olarak üçe ayırmaktır. Fiziksel zorbalık vurma, taş atma gibi davranışları içerirken, sözel zorbalık isim takma ve hakaret etme davranışlarından oluşmaktadır. İlişkisel zorbalık ise öğrencilerin ilişkilerine zarar vermek için yapılan davranışlardan meydana gelmektedir (Yaman ve diğerleri, 2011).

Lee (2004) ise okul zorbalığını fiziksel zorbalık, sözel zorbalık ve sosyal zorbalık olarak üçe ayırmıştır. Sosyal zorbalık, kişinin kendine olan saygısını ve sosyal statüsünü olumsuz yönde etkilemek için yapılan davranışlardır. Ayrıca Coloroso (2003) sosyal zorbalığa örnek olarak saldırganca bakışlar atma, göz devirme, kaş çatma, dudak bükme, kıs kıs gülme, tehditkâr bir biçimde parmak sallama davranışlarını vermiştir.

Fiziksel ve sözel zorbalık doğrudan zorbalık, ilişkisel zorbalık ve sosyal zorbalık ise dolaylı zorbalığa benzemektedir. İlişkisel zorbalık ile dolaylı zorbalık birbirine benzer olmasına rağmen, Crick, Casas ve Ku (1999) aralarındaki farkı şu şekilde açıklamıştır: İlişkisel zorbalık kişinin sosyal ilişkilerini açıkça hedef alan dışlama gibi davranışları kapsarken; dolaylı zorbalık bunun yanı sıra, dedikodu aracılığıyla kişinin sosyal ilişkilerini dolaylı olarak da hedef almaktadır. Yani, dolaylı zorbalık ilişkisel zorbalığı kapsayan daha geniş bir terimdir.

Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman ve Kaukiainen (1996); sosyal zorbalık, ilişkisel zorbalık ve dolaylı zorbalığın sahip olduğu ortak özellikleri şu şekilde açıklamışlardır: Kullanılan bu üç terim sosyal alanda meydana gelen, doğrudan gözlenemeyen ve mağdurun insan ilişkilerine kasıtlı olarak zarar veren olumsuz davranışları kapsar. Elliot (1997) ise zorbalığı bedensel, duygusal, sözel ve cinsel olarak dörde ayırmıştır. Bedensel zorbalık her türlü fiziksel şiddeti, sözel zorbalık sözlü olarak mağdur hakkında söylenen veya yazılan olumsuz mesajları, duygusal zorbalık mağdurun sosyal statüsünü değiştirmeye yönelik ve mağduru manevi yönden incitecek davranışları, cinsel zorbalık ise taciz ve sarkıntılık gibi cinsellik barındıran mesajları içermektedir.

Avrupa Sosyal Fonu (2001) ise zorbalığı daha geniş ve ayrıntılı bir şekilde sınıflandırmıştır; bunlar fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, duygusal zorbalık, başkasına ait



eşyaya el koyma zorbalığı, saklama zorbalığı, davranış zorbalığı, ırkçı zorbalık, cinsel zorbalık ve bozucu zorbalık olmak üzere dokuz tanedir. Başkasına ait bir şeyi alma zorbalığı karşı tarafı değerli bir eşyasını ya da parasını almak için zorlamak, saklama zorbalığı değerli eşyaların kaybolması, ırkçı zorbalık bireyin etnik kökeninden dolayı hakarete ya da alaya maruz kalması, davranış zorbalığı yüz ekşitme ve yumruk gösterme gibi kişinin varlığından duyulan rahatsızlığın hareketlerle gösterilmesi, bozucu zorbalık ise oynanan bir oyunu bozma veya yapılan bir ödevi karalamak gibi biçimlere sahiptir (Akt. Yaman ve diğerleri, 2011).

İnternet ve cep telefonu teknolojisindeki gelişmeler sonucunda zorbalık türleri arasına siber zorbalık da eklenmiştir. Siber zorbalık bir çeşit sosyal saldırganlıktır ve elektronik iletişim araçlarıyla yapılan zorbalık olarak tanımlanmaktadır. Bir eylemin siber zorbalık olabilmesi için eylemin önceden tasarlanmış olması, sürekliliğe sahip olması, karşı tarafa acı çektirme amacına sahip olması ve bilgisayar, cep telefonu gibi elektronik araçlar kullanılarak yapılması gerekmektedir (Lacey 2007). İnternet ortamında yazılı olarak kavgaya tutuşma, zarar verici ve kaba bir üslupla sürekli mesajlar yollama, elektronik araçlar yoluyla bir iftirayı yayma, başka bir kimliğe bürünerek arkadaşlarına zarar verme, sosyal internet ortamında açılan bir gruba almayarak ya da gruptan atarak arkadaşını dışlama, izni olmadan bir başkasının bilgilerini internet ortamında kullanma ve internet ortamında birini tehdit etme gibi eylemler siber zorbalığın görülme biçimleridir (Yaman ve diğerleri, 2011).

Zorbalık türleri içerisinden tespit edilmesi en zor olanı sosyal zorbalıktır. Sosyal zorbalık, mağdurun sosyal ilişkilerinin zedelenmesi veya herhangi bir akran grubuna alınamaması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Sosyal zorbalığı, mağdurun kendisine zorbalık yapıldığını bilip bilmemesine göre ayırabiliriz. Doğrudan sosyal zorbalıkta öğrenci kendisine zorbalık yapıldığını bilmektedir; ancak dolaylı zorbalıkta öğrenci bu durumu başkalarından öğrenir. Kişi hakkında çıkartılan dedikodular dolaylı sosyal zorbalığa örnek olarak gösterilebilir (Coloroso, 2003).

Okullarda en sık karşılaşılan zorbalık türü ise sözel zorbalıktır (Lee 2004). Sözel zorbalık ile sözlü şakanın birbirinden ayırt edilmesi için şakaya ya da zorbalığa maruz kalan kişinin hissettiği duygulara bakmak yeterlidir. Kendisine şaka yapılan kişi bunun şaka olduğunu bildiği için incinmez; ancak sözel zorbalık daha çok etnik kökenleri, konuşma tarzları veya

cinsel yönelimleri farklı olan öğrencilere yönelik olup karşı tarafı incitme amacı güden davranışlardan meydana gelir (Garret, 2003). En yaygın zorbalık türü sözel zorbalık olarak bulunmuştur (Atik ve Yerin Güneri 2013, Pişkin 2010).

Rigby (2007) zorbalık türlerinin bir arada görülmesinin mümkün olduğunu söylemektedir; zorbalık türlerinden birinin kullanılması, bir diğerinin kullanımını kolaylaştırır. Fiziksel zorbalığa maruz kalan mağdurlar, sözel zorbalığa da maruz kalabilmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, geleneksel zorbalık türlerinden birine maruz kalan öğrencinin siber zorbalığa maruz kalması olasıdır (Kowalski ve Limber, 2012).

### **2.1.5. Zorbalık ve Öğrenci Tipleri**

Öğrencilerin kişilik özelliklerine ve tutumlarına göre, zorbaca davranma sürecine nasıl katıldıklarını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar sonucunda; zorbalık sürecine katılan öğrenciler gruplandırılmıştır. Bu gruplandırmada zorba, mağdur, hem mağdur hem zorba ve izleyici olmak üzere dörde ayrılmıştır (Yaman ve diğerleri, 2011).

#### *2.1.5.1. Zorba Öğrenciler*

*Zorbalık Türleri:* Çeşitli araştırmacılar zorbalığı türlerine ayırmışlardır. Örneğin Coloroso (2003) zorbalık davranışı gösteren öğrencileri kendinden emin zorba, sosyal zorba, tedbirli zorba, hiperaktif zorba, zorbalığa maruz kalan zorba ve grup zorbalığı olarak tanımlamıştır. Olweus (1993) ise son zorbalık türü olan pasif zorbayı eklemiştir (Anderson, 2007).

Kendinden emin zorbalar, egoları oldukça yüksek, zeki ve empati becerisinden yoksun olan zorbalardır. Sosyal zorbalar ilişkisel zorbalık içeren davranışlar sergileyen, kıskanç ve koyduğu hedeflere ulaşmak için insan ilişkilerini kullanan abartılı bir özgüvene sahip zorbalardır. Tedbirli zorbalar onları durdurabilecek kimsenin olmadığı ortamlarda zorbalık yapıp diğer ortamlarda tam tersi şekilde davranan kindar ve soğukkanlı bireylerdir. Hiperaktif zorbalar akademik başarıları düşük ve sosyal becerilerden yoksun kimselerdir, bu sebeplerle de en ufak bir kışkırtma anında zorbalık yaparlar. Zorbalığa maruz kalan zorbalar, mağdur olduklarında yaşadıkları çaresizlik ve güçsüzlük hislerinden kurtulmak için zorbalık davranışı gösterip kendilerini iyi hissetmeye çalışmaktadırlar. Grup zorbalığı

belirlenen bir mağdura zorbalık yapmak maksadıyla bir araya gelen öğrencilere verilen isimdir; zorbanın haklı bulunması durumunda, çevresindeki diğer öğrencilerin ona katılmasıyla oluşan gruplardır (Coloroso, 2003). Son olarak, pasif zorbalılar zorbalık davranışı gösteren ancak kaygılı ve güvensiz olan öğrencilerdir ve zorbalığa dahil olmalarına rağmen genellikle zorbalığa önyak olmazlar (Olweus, 1993)

#### *Zorba Öğrencilerin Özellikleri:*

Zorbaların özelliklerine gelindiğinde, zorbaların mağdurlarla kıyaslandığında daha uzun veya daha kilolu, yani mağdurlardan fiziksel olarak daha güçlü olduğu ortaya çıkmıştır (Atlas ve Pepler 1998). Coloroso (2003) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda zorbaların kişilik özellikleri; akranları üzerinde kontrol kurma, empati becerisinden yoksun olma, ebeveynlerle doğru etkileşim kuramama, kendini güçlü ve zeki görme, sosyal ortamlara kolayca girebilme, kendi ihtiyaç ve isteklerini üstün tutma, baskı kurmaktan zevk alma, düşük kaygı düzeyine sahip olma ve popüler olma şeklinde özetlenmektedir (Coloroso, 2003). Ayrıca, zorbalık sürecine zorba olarak katılan öğrencilerin yaşamdan aldıkları doyumun; mağdur, zorba ya da hem mağdur hem zorba olarak katılmayan öğrencilerle kıyaslandığında düşük olduğu görülmüştür (Hilooğlu ve Cenksever-Önder 2010).

#### *2.1.5.2. Mağdur Öğrenciler*

*Mağdurluğun türleri:* Zorbalık davranışına maruz kalan mağdurlar masum mağdur, pasif mağdur, kışkırtıcı mağdur ve olası mağdur olmak üzere dörde ayrılmıştır (Yaman ve diğerleri, 2011). Masum mağdurlar, zorbalıkla başa çıkabilen ve zorbalığa maruz kalacak hiçbir harekette bulunmayan öğrencilerdir. Pasif mağdurlar zorbaya boyun eğen ve zorbayı memnun etmeye çalışan, sosyal açıdan zayıf, fiziksel açıdan güçsüz, güvensiz ve sessiz bireylerdir. Mağdurların büyük bir çoğunluğunu pasif mağdurlar oluşturmaktadır. Kışkırtıcı mağdurların özelliklerine bakılacak olursa; kışkırtıcı mağdurlar, zorbalara saldırgan bir şekilde karşılık veren ve sosyal yönleri zayıf olan, insanlara karşı tahrik edici davranışlar sergileyen dürtüsel öğrencilerdir. Bonds ve Stoker'a (2000) göre, olası mağdurlar zorbalığa daha önce maruz kalmamış ama maruz kalma korkusu taşıyan, empati düzeyleri yüksek,

zorbalardan kaçınan ve zorbalara müdahale edemedikleri için suçluluk hisseden öğrencilerden oluşur.

*Mağdurların özellikleri:* Mağdur öğrenciler sadece fiziksel açıdan güçsüz görünen öğrenciler değildir. Coloroso'ya (2003) göre, okula yeni gelmiş olma, yaştan dolayı küçük olması, kavga etmekten çekinme, yoksul olma, utangaç olma, gözlük takma ve sivilcelere sahip olma bir öğrencinin zorbalık davranışına maruz kalmasına neden olmaktadır (Coloroso, 2003). Bir araştırma bazı grupların zorbalara hedefi olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin farklı bir ırka mensup olmaları, farklı bir dil konuşmaları veya etnik giyim tarzına sahip olmaları o kişileri hedef haline getirebilir. Bir diğer zorbalığa maruz kalan grup ise engelli öğrencilerin oluşturduğu gruptur. Fiziksel olarak akranlarından farklı olmaları ve bazı durumlarda kendilerini koruyamayacak olmaları onları mağdur olmaya itmektedir. Bir diğer grup ise eşcinsellerdir; cinsel yönelimlerinden ötürü sözel zorbalığa en çok maruz kalan öğrenci gruplarındadırlar (Sullivan, Clary ve Sullivan, 2004).

Mağdur öğrenciler, arkadaşları tarafından kabul edilmeyen veya herhangi bir akran grubuna dahil olamamış öğrencilerdir. Bu nedenle, arkadaşları tarafından zorbalığa maruz kalabilirler; sonuç olarak arkadaşlık ilişkilerinden yeterli doyum alamamak kişinin mağdur olma olasılığını arttırabilir (Hilooğlu ve Cenksever-Önder 2010). Mağdurların özellikleri incelendiğinde, fiziksel olarak güçsüz olmak, bu konudaki araştırmalardan elde edilen tek tutarlı bulgudur. Yani mağdurların ortak olan tek fiziksel özelliği güçsüz görünmeleridir (Yaman ve diğerleri, 2011). Ancak Lagerspetz Björkqvist, Berts ve King (1982) konuşma, görme ve işitme bozuklukları, fiziksel engele sahip olma ve şişmanlık değişkenlerini inceledikleri araştırmalarının sonucunda mağdur öğrencilerin bu fiziksel özelliklere sahip olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Mağdurların kişisel özelliklerine bakıldığında aile üyeleriyle yakın ilişkilere sahiptirler, iletişim becerileri zayıf bireylerdir, utangaç ve içine kapanıklardır, insan ilişkilerinde boyun eğici bir tavra sahiptir, çeşitli davranış bozukluğuna sahip olabilirler, öz saygıları düşük bireylerdir, kendilerini zayıf ve çaresiz hissederler ve zorba davranışları hak ettiklerine dair bir inanca sahip olabilirler (Yaman ve diğerleri, 2011).

Okul hayatından öğrencilerin aldığı doyum incelendiğinde ise, zorba öğrencilerin okulu olumsuz, mağdur öğrencilerin olumlu bir şekilde değerlendirdiği ortaya çıkmıştır. Mağdur öğrenciler kendilerine saygı duymazken okula duyarlar, oysa zorba öğrenciler okula saygı duymayıp kendileriyle övünürler (Hilooğlu, Cenksever-Önder 2010). Atik ve Yerin Güneri (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre ise yalnız öğrencilerin mağdur veya hem mağdur hem zorba olma olasılıkları fazladır ve okul başarısı yüksek olan öğrencilerin zorba veya mağdur olma ihtimalleri düşüktür.

*Mağdurluğun belirtileri:* Mağdur öğrenciler zorbalığa maruz kaldıklarını söylemeyebilirler, bunun nedenleri diğer arkadaşlarını zorbadan korumak, kendilerini çevrelerine zayıf kimselermiş gibi göstermekten kaçınmak veya zorbalık davranışlarının daha da artacağından korkmak olarak sıralanabilir (Yaman, ve diğerleri, 2011). Bu nedenle zorbalığın belirtilerini bilmek büyük önem taşımaktadır. Okula gitmekten korkma, iştahsız olma, endişeli olma, okul başarısının düşmesi, zorbaca davranışlar sergilemeye başlama, nedeni açıklanmayan yara veya kesiklere sahip olma, uykusuzluk, yakın ilişkilere girmekten kaçınma ve insanlara karşı güvensiz olma gibi göstergeler zorbalığı işaret edebilmektedir (Sullivan ve diğerleri, 2004).

#### *2.1.5.3. Hem Zorba Hem Mağdur Olan Öğrenciler*

Zorba/mağdur öğrenciler zorbalık davranışının iki yönünü de yaşamaktadırlar. Solberg, Olweus ve Endresen'in (2007) yaptığı araştırma sonucunda, mağdur ve zorbaya ek olarak hem zorba hem de mağdur olan öğrencilerin varlığı kabul edilmiştir. Bu tür öğrenciler zorbalık sürecine bazı durumlarda zorba, bazı durumlarda ise mağdur olarak katılmaktadır.

#### *2.1.5.4. İzleyen Öğrenciler*

İzleyici öğrenciler zorbalığa doğrudan katılmayan ancak zorbalığı kimin yaptığını veya zorbalığın nasıl ortaya çıktığını bilen, sayıları hem zorbalardan hem de mağdurlardan fazla olan öğrencilerdir (Yaman ve diğerleri, 2011).

*İzleyici Türleri:* İzleyici türleri Twemlow ve Fonagy (2005) tarafından zorba izleyici, mağdur izleyici, kaçınan izleyici ve kararsız izleyici olarak dörde ayrılmıştır. Zorba

izleyiciler suçluluk duyacakları için kendilerinin yapmadığı davranışları yapmaları için diğer zorbalı cesaretlendirirler. Mağdur izleyiciler mağdur olma korkusunu yaşayanlardır. Kaçınan izleyiciler zorbalık davranışlarının gerçekleştiğini kabul etmez ve zorbalığı görmezden gelirler. Son olarak, kararsız izleyiciler herhangi bir rolü benimsemeyip duruma göre rollerini seçen öğrencilerdir.

*İzleyicilerin Roller:* İzleyici öğrencilerin zorbalık içeren davranışların yapıldığı süreçte çeşitli roller üstlenirler; bu roller yardımcı rolü, destekleyici rolü, pasif destekleyici rolü, ayırıcı izleyici rolü, olası savunucu rolü ve mağdurun savunucusu rolü olmak üzere altı tanedir. Yardımcılar zorbalık sürecinde zorbaya yardımcı olurlar. Destekleyiciler zorbayı destekler ancak sürece katılmaz. Pasif destekleyiciler zorbalığa dolaylı olarak katkı sağlarlar çünkü sadece üzerlerine dikkat çekmek istemedikleri için zorbalığa destek vermezler. Ayırıcı izleyiciler zorbalığın kendilerine uygun bir davranış olmadığını düşünürler ancak zorbaya karşı çıkmazlar. Olası savunucular zorbalığı sevmezler ve durdurmak isterler ancak harekete geçmekten korkarlar. Mağdurların savunucuları ise mağdura yardımcı olurlar ve zorbaya karşı gelirler (Sullivan ve diğerleri 2004).

Özkan ve Çiftçi'nin (2010) Türkiye'de yaptığı araştırma sonuçlarına göre; izleyen öğrencilerin çoğunluğunun mağdura kendini nasıl hissettiğini sorduğu ve mağdura zorbalığı önlemek için fikir verdiği ortaya çıkmıştır. İzleyici öğrencilerin sergilediği diğer davranışlar ise yetişkinlere zorbalık durumunu bildirme, zorbalık anında duruma müdahale etme, mağdurun kaçmasına yardım etme ve hiçbir şey yapmama şeklindedir.

İzleyici öğrenciler zorbalık davranışının yapıldığı ortamlardayken müdahale etmekten kaçınmaktadırlar. İzleyici öğrencilerin mağdur öğrencilere yardım etmemesinin veya zorbaya müdahale etmemesinin birçok sebebi vardır. Mağdurla ilişki kurarlarsa akran gruplarındaki yerlerini kaybedeceklerini düşünme, zorbayla arkadaş olma, bir yetişkine zorbalığı söylerlerse ispiyoncu konumuna düşme, mağdurla arkadaşlık ilişkilerinin iyi olmaması veya mağdurdan hoşlanmama, mağdurun zorbalığı hak ettiğini düşünme, zorbaya karşı çıkacak cesaretin olmaması ve zorbalıkla nasıl başa çıkacaklarını bilmeme izleyici öğrencilerin müdahaleden kaçınma sebepleri arasında bulunmaktadır (Garret, 2003).

### **2.1.6. Zorbalığın Nedenleri ve Kuramsal Bakış Açıları**

Kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde ele alındığında zorbalığa ilişkin açıklamaların saldırganlığın nedenlerini anlamaya çalışmaktan çıktığı görülmektedir. Açıklamada bulunan yaklaşımlar ise; Ekolojik Sistemler Kuramı, İçgüdü Kuramları (Psikanalitik Kuram ve Etiyolojik Kuram), Sosyal Öğrenme Kuramı, Biyolojik Kuram, Saldırganlık Ve Engellenme Kuramı, Bilişsel Kuram, Baskıcı Aile Sistemleri Kuramı, Sosyal Bağ Kuramı olarak sıralanabilir.

#### *2.1.6.1. Ekolojik Sistemler Kuramı*

Bronfenbrenner tarafından geliştirilen bu yaklaşıma göre zorbalığın nedeni, sadece çocukların veya ergenlerin bireysel özelliklerinden kaynaklanmamaktadır. Zorbalık; aile yaklaşımı, okul iklimi, mevcut olunan kültürel çevre, öğretmenlerin tutumu, arkadaş ilişkileri gibi çeşitli etmenlerin yer aldığı, birbiriyle etkileşimi olan ve karmaşık bir problemdir (Doğan, 2010; Espelage ve Swearer, 2004). Ekolojik Sistemler Kuramına göre çocuk veya ergenin bireysel özelliklerini ve gelişimini hem etkileyen hem de ondan etkilenen 5 sistem katmanı mevcuttur (Bronfenbrenner, 1994; Doğan, 2010; Gökkaya, 2015).

**Mikrosistem:** Bireyin çekirdekte olduğu ve onu saran en içerdeki sistemdir. Bireyin hayatındaki gelişimde en büyük etki payı bu katmandadır. Aile mikrosisteminde; ebeveynler, kardeşler, yakın akrabalar, okul mikrosisteminde öğretmenler ve arkadaşlar bulunur. Bu öğeler günlük hayatta sosyal ve kişisel ilişkilerin ve etkileşimin yüksek olduğu mikrosistemin parçalarıdır. Zorbalık durumu mikrosistem düzeyinde, bireyin sistemin öğeleriyle olan doğrudan ilişkileri sonucu meydana gelebilmektedir. Örneğin ailenin tutumu, okulun iklimi zorbalığın meydana gelip gelmemesinde etkili olmaktadır (Bronfenbrenner,1994; Doğan, 2010; Gökkaya, 2015).

**Mezosistem:** Mikrosistemi çevreleyen, bireyin ilişki içerisinde olduğu 2 veya daha fazla mikrosistem arasındaki bağlantıyı içermektedir. Zorbalık bağlamında bakıldığında çocuk eğer mikrosisteminin parçasından biri olan ailesi içinde şiddete maruz kalıyorsa çocuk da, mikrosistemin diğer parçası olan okuldaki arkadaşına zorbalık yapabilir. Bu iki sistem parçasının etkileşimi bir mezosistem yapısı olarak karşımıza çıkmaktadır (Bronfenbrenner, 1994; Doğan, 2010; Gökkaya, 2015).

Ekzosistem: Bireyin doğrudan içinde olmadığı ancak gelişiminin dolaylı olarak etkilendiği sistemler bütünüdür. Ebeveynlerin sahip olduğu iş yaşantısı ve bu yaşantının stresini çocuğa yansıtma biçimiyle çocukta oluşan değişimler; Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ildeki eğitim politikasının bireye yansması ve süreç sonucunda bireydeki çıktısı, akran ebeveynlerinin tutumunun çocukları üzerinden sınıfa ve bireye yansması gibi açıklanabilir. İl MEM'in şiddet eylem planı geliştirme durumuna göre öğrencilerin zorbalık düzeylerinde ve okulda görülen zorbalık düzeyinde değişimler olabilir. Ebeveynlerin yoğun iş stresini evde çocuğuna şiddet uygulamayla sonuçlandırması da öğrencinin okulda zorbalığa yönelmesine sebep olabilir gibi dolaylı bağlantılar bu sistemin içeriğindedir (Bronfenbrenner, 1994; Doğan, 2010; Gökkaya, 2015).

Makrosistem: Bireyin yaşadığı çevrenin kültürel normları, inanç sistemleri, bulunduğu mahallenin sosyo-ekonomik düzeyi, yaşam standartları, tabuları içermektedir. Bireyi doğrudan etkilemese de bireyin şekillenmesinde dolaylı etkisi vardır. Örneğin şiddeti sorun çözme aracı olarak gören bir mahalle sisteminden gelen çocuk, okulda da arkadaşlarına kolaylıkla zorbalık yapabilmektedir (Bronfenbrenner, 1994; Doğan, 2010; Gökkaya, 2015).

Kronasistem: Bireyi ve diğer sistemlerin tamamını sarmalayan en dışardaki sistemdir. Bireyin yaşadığı çevrede olan değişimlerden bireyin dolaylı olarak etkilenme düzeyini ifade eder. Örneğin okulda zorbalık yapan bir öğrencinin okul rehberlik servisi tarafından yaptığı davranışın riskleri hakkında bilgilendirilmesi ve zorbalık davranışı yerine daha yapıcı ve işlevsel beceriler geliştirmesi yönünde desteklenmesi sonucu zorbalığı önlemeye yönelik okul programlarına dahil olması bu süreçteki değişime örnek olabilir (Bronfenbrenner, 1994; Doğan, 2010; Gökkaya, 2015).

Sonuç olarak Ekolojik sistemler kuramı demektedir ki; zorbalık davranışı okullarda risk faktörlerinden biridir. Zorbalığın nedenlerine bakıldığında ise sadece çocuğun bireysel özelliklerinden kaynaklanmayıp, çocuğun etkileşimde olduğu; aile, akranlar, mahalle, okul, medya, toplumsal normları gibi birçok faktörün çocuğun zorbalık yaşantısına etkisi olabilmektedir.

#### 2.1.6.2. İçgüdü Kuramları



İçgüdü kuramları başlığı altında psikanalitik ve etiyolojik kuram birlikte ele alınmıştır. Çünkü her iki kuram da saldırganlığın doğuştan getirildiğini ve insanın tabiatında var olan bir yapı olarak değerlendirmektedir. Bu kurama göre biyolojik olarak düzenlenmiş dürtü mekanizmasının içsel uyarılması sonucu saldırganlık ortaya çıkar (Efilti, 2016; Gökler, 2007).

### *Psikanalitik Kuram*

Saldırganlığın nedenlerini açıklayan en eski görüş olan Psikanalitik görüşün en ünlü savunucuları arasında Freud gelmektedir. Freud'a göre ölüm ve yaşam içgüdüleri olarak iki temel dürtü mevcuttur. Yapıcı cinsel enerji olan libido, yani yaşam içgüdüdür. Yıkıcı saldırganlık enerjisi ise Thanatos, yani ölüm içgüdüdür. Tüm bireylerde kendine yönelik yıkıcı içgüdüünün var olduğunu; bu içgüdüünün bazı zamanlarda dışa dönük, bazı zamanlarda ise içe dönük olduğunu savunmuştur. İçe dönük olduğunda kişilerin kendilerini cezalandırmaya yönelik davranışlarda bulduklarını, dışa dönük olduğunda ise savaşmaya ve saldırgan davranmaya sebep olduğunu ifade etmiştir (Bektaş, 2007; Efilti, 2016; Freedman, Sears, Carlsmith, 2003; Gökler, 2007; Kağıtçıbaşı, 2005).

Psikanalitik kuram çerçevesinde olan ancak Freud'dan farklı çerçevede bakan Adler, Fromm gibi kuramcılar da olmuştur. Adler, saldırganlığı kişinin tüm ihtiyaçlarını gidermek için emek harcayan bir içgüdü olarak tanımlamıştır. Saldırgan içgüdülerin birçok değişik şekilde adapte edilebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Adler kültürün etkisiyle saldırgan güdülerin farklı görünüşleri ile vuku bulabileceğini belirtmiştir (Aşkın,1981, Akt; Efilti, 2016; Köksal, 1991).

Fromm (1993) ise, şiddetin yaşamsal bir tehdit olduğunda veya engellenme sonucunda bireyde ortaya çıkabileceğini ancak hayvanların ve insanların hayatta kalabilmeleri için saldırgan olmaya ihtiyaç duyduklarını ve bu anlamda zararlı olmadığını belirtmiştir. Diğer taraftan, yıkıcı olarak yapılan saldırganlığı ilkel ve zararlı olarak nitelendirilmiştir.

Horney, saldırganlığı tahriklerle dolu bir çevrede endişe duygusundan kaynaklanan bir tepki olarak değerlendirmiştir (Köksal, 1991). Freud'un aksine Horney insanların yaşama amacının yaşamak olduğunu ve insanın gelişim, değişim yönünde yol almasını sağladığını ifade etmiştir. İnsanların yıkıcı olabileceklerini ancak bunun içgüdüsellikten çok tepkisel olduğunu ve mazoşist eğilimlerin amacı olduğunu savunmuştur (Geçtan, 2005).

### *Etiyolojik Kuram*

Etiyoloji hayvan davranışlarını inceleyen bilim dalıdır. Daha sonraları insan davranışlarını da yorumlamak için kullanılmıştır. Etiyolojik kurama göre saldırganlık biyolojik yapıya sahiptir. Lorenz, Etiyolojik kuramın öncülerindedir. Lorenz'e göre saldırganlık, tükenmeyen içgüdüdür ve çevresel uyarıcılara yönelik bir tepkiyle oluşması gerekmez. Lorenz, içgüdüsel enerjinin, ilgili davranış örüntülerinin beyindeki sinirsel merkezi sistemlerde devamlı var olduğu görüşündedir. Sistemde gereken seviyede enerji oluşmuşsa, bir uyarı olmaksızın, saldırganlığının meydana çıkması ihtimalinin bulunduğunu savunmaktadır (Fromm,1993).

#### *2.1.6.3. Biyolojik Kuram*

Biyolojik temelli kurama göre saldırganlık beyin, merkezi sinir ve endokrin sistemi arasında oluşan işleyiş bozukluklarından kaynaklanmaktadır (Abay ve Tuğlu, 2000). Erich Fromm bazı araştırmacıların beyinin bazı bölümlerine ustalıkla cerrahi müdahaleyle çeşitli elektrotlar yerleştirdiklerini belirtmiştir. Bunun sonucunda öfkeyi ifade etmenin ve buna uygun saldırgan davranış örüntülerinin, yan hipotalamus, amigdala, mesensefalonun bazı kısımları ve merkezdeki gri madde gibi çeşitli bölgelerin direkt olarak elektrikle uyarılmasıyla harekete geçirilebildiği; septum, singulumun katları ve kuyruksu çekirdek gibi yapıların etkinleşmesiyle de engellenebileceğini ortaya koyduklarını belirtmiştir (Fromm, 1993).

#### *2.1.6.4. Sosyal Öğrenme Kuramı*

Albert Bandura'nın öncüsü olduğu Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre çocuğun saldırganlığı içgüdüsel öğelerden kaynaklanmaz. Bandura (1971) saldırganlığın meydana gelmesinde sosyalleşme süreçlerinin etkisinin olduğunu ve dışsal güçlerin saldırganlığa yönelttiğini, kişi ve çevre arasında karşılıklı bir etkileşimin mevcut olduğunu savunmuştur. Ailevi etkinliklerin, kültürel etkinliklerin ve modellerin bu süreçte payları vardır. Örneğin Schwartz, Dodge, Pettit ve Bates (1997) çalışmalarında, erkek çocuklarının erken dönemdeki aile yaşantılarının, onların okul yıllarında saldırgan ve zorba olmalarına yön

verdiğini ortaya koymuşlardır. Ortamdaki pekiştirici öğeler önemlidir, saldırganlık amaca yönelik olarak gerçekleşmektedir (Gökler, 2007; Köksal, 1991).

Bandura (1965) saldırganlığın nasıl geliştiğini, nasıl öğrenildiğini ve nasıl devam ettiğini anlamak için araştırmalar yapmışlardır. Örneğin bir araştırmalarında, bir grup çocuğa, şişme bir bebeğe fiziksel, sözel şiddet uygulayan bir yetişkinin videosunu izlettiler. Daha sonra videoyu izleyen çocukların yanına şişme bebekler bıraktılar ve nasıl davranacaklarını gözlemlediler. Sonuç olarak çocukların da tıpkı izledikleri yetişkin gibi şişme bebeğe sözel, fiziksel şiddet uyguladıklarını gördüler. Buna göre bireyler saldırganlığı, gözlem yoluyla ve taklit ederek öğrenirler.

Çocuklar davranışları araçsal olarak da öğrenebilirler. Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre saldırganlığın devam etme durumu, davranış gerçekleştikten sonra, davranışın sonuçlarından etkilenir. Kabul gören, onaylanan, ödüllendirilen davranışların daha sonra tekrarlanma olasılığı fazladır. Onaylanmayan, cezalandırılan tepkilerin ise, sona ermesi ve tekrarlanmaması beklenmektedir. Örneğin ebeveynlerinin uyarılarına rağmen çocuk parkta bağıra çağıra oynamaya devam eden çocuğu değerlendirecek olursak; ebeveyn çocuğun durumunu kabullenip oynamasına izin verirse muhtemelen çocuk daha sonra da bağırıp çağırma davranışını tekrar edecektir çünkü çocuğun saldırganlığı ebeveyn tarafından ödüllendirilmiştir. Ancak bu davranışları ebeveyn tarafından kabul görmezse tekrarlanma olasılığı azalacaktır (Köksal,1991).

#### *2.1.6.5. Saldırganlık ve Engellenme Kuramı*

Engellenme bir hedefe ilerlemenin yavaşlatılması ya da tamamen durdurulmasıdır. Engellenme saldırganlık kuramının temelleri Freud'un çalışmalarına dayanmasına rağmen, Engellenme Saldırganlık Kuramı Yale Üniversitesi'nde 1939'da Dollard, Doob, Miller, Mowrer ve Sears gibi bir grup araştırmacı tarafından ortaya atıldığında, saldırganlığın içgüdülerden kaynaklandığını kabul etmeyerek, engellenmeden kaynaklanan bir dürtü olduğunu savunmuşlardır (Avcı, 2006; Freedman ve diğerleri, 2003; Gökler, 2007; Köksal, 1991).

Miller, Sears, Mowrer, Doob ve Dollard (1941), Engellenme Saldırganlık Kuramı'nın her engellenme saldırganlıkla sonuçlanır ifadesini, engellenmenin bir takım tepkiler sonucu

tahrik edici unsurlardan biri olduğu ve bu tepkilerden biri de saldırganlığa yol açar olarak yorumlamıştır.

Miller'in kuram hakkındaki açıklamalarının değişmesinde Baker, Dembo ve Lewin tarafından 1941 yılında yapılan araştırma neden olmuştur (Köksal, 1991).

Engellenmenin davranışsal etkileri üzerine Baker, Dembo ve Lewin tarafından 1941'de yapılan araştırmada çocuklara bir oda dolusu eğlenceli oyuncaklar gösterilmiş, dışardan bakmaları sağlanmış, oynamak istemişler ancak odaya girmelerine izin verilmemiştir. Başka bir grup çocuk ise gösterilen oyuncaklarla diledikleri gibi oynamışlardır. Daha sonra engellenen çocuklara izin verildiğinde çocukların oyuncakları hırpaladıkları gözlenmiştir. Engellenmeyen çocukların ise, çok daha sessiz olarak oyuncaklarla zaman geçirdiklerini görmüşler (Freedman ve diğerleri, 2003; Moeller, 2001).

Engellenme ile yapılan başka bir çalışmada Holmes (1972), bir deneğin kasıtlı olarak geç gelmesini sağlamış ve bekletilen diğer deneklere de hiçbir özür, açıklama yaptırmamıştır. Başka bir zamanda ise tüm denekler zamanında gelmiş, kimse beklememiş. İlerleyen zamanda geç gelen deneğe karşı saldırgan olma fırsatı, diğer deneklere verildiğinde bilinçli olarak geç gelen deneğe saldırgan davrandıklarını görmüş (Freedman ve diğerleri, 2003).

Engelleme-saldırganlık kuramına yön verenlerden birisi de Berkowitz olmuştur.

Berkowitz'e (1965,1974) göre saldırgan davranışın ortaya çıkmasında salt engellenmenin olmadığını, saldırgan davranışın meydana gelmesinde başka faktörler de mevcuttur. Berkowitz'e (1965) göre; saldırgan davranışa yönelik uyaranlar, çocuğun psikolojik özellikleri ile çevresel engellenme arasında, tahrik edici özel ipuçlarının da var olmasıyla etkileşime girmektedir. Engellenmenin ise bireyde öfke duygusuna neden olduğunu belirtmektedir. Öfke duygusu "saldırganlık için motivasyon sağlamaktadır. Eğer çocuğun saldırgan davranış için motivasyonu yüksekse saldırgan davranış kendini açığa çıkarır. Ancak saldırganlık motivasyonu düşükse saldırganlık söz konusu olmayacaktır. Saldırganlığın ortaya çıkmasında çocuğun geçmişten getirdiği alışkanlıkların da etkisi olduğunu belirtmişti (Ak; Moeller, 2001).

#### 2.1.6.6. Bilişsel Kuram

Bilişsel Kuram, duygu-davranış-düşünce arasında bir ilişki kurmaya ve aralarındaki ilişkiyi anlamaya çalışır. Gelişimsel konular bilişsel kurama göre önemlidir ve saldırgan davranışların yorumlanmasındaki değişimlere bakar (Durkin, 1995, Akt: Gökler, 2007). Diğer bir ifadeyle saldırgan davranış ile ilgili yoğunlukla, bireyin bir tahrik yaşantısını nasıl algıladığı üzerine durmuşlardır (Köksal,1991). Beck'e (2001) göre ise, Bilişsel Kuram'da, insanın duygularını ve duygusuyla ilişkili davranışsal tepkilerini tetikleyen olayın kendisi değil, genellikle bireyin otomatik düşünceleriyle kendisini belli eden, o olaya yüklediği anlam ve yorumlar olduğuna değinmiştir (Yavuzer ve Karataş, 2012). Sonuç olarak Bilişsel Kuram'ın; kişinin davranışlarının, bireyin çok az farkında olduğu ya da hiç farkına varmadığı inançlarından, algılamalarından, yorumlamalarından etkilendiğini vurguladığını söyleyebiliriz.

Bilişsel Kuram çerçevesinde bilgi işleme ve düşünme sürecinin, saldırganlığın oluşmasında ve devam etmesinde rolü bulunmaktadır. Dodge ve Crick (1990) tarafından geliştirilen Düşmanca Yükleme Kuramında (Hostil Attribution Theory), saldırganlığın yüklemelerle olan ilişkisine bakmışlardır. Yükleme kuramında, çocukların kendilerinin ve başka kişilerin davranışlarını kendilerine nasıl açıkladıkları vurgulanmıştır.

Çocuklar saldırgan bir durum karşısında kurama göre, beş aşamalı bir davranış örüntüsü sergilerler. İşlem adımlarından ilki sosyal ipuçlarının kodlanmasıdır yani durum çözümlenir. İkinci adımda sosyal ipuçlarıyla durumu yorumlarlar. Bu evrede, çocuklar bilgiyi çözümlenmiştir, geçmiş deneyimleri ve beklentileri doğrultusunda ele alır ve anlamlandırır. Üçüncü olarak, bir yanıt arar, gösterebileceği tepkileri sorgular. Daha sonra yanıtları değerlendirir, gösterebileceği tepkilerden en uygun olanını seçer. Son olarak beşinci aşamada seçtiği tepkiyi yürürlüğe geçirir. Her bir aşamada beceriyle yapılan işlemin yetkin bir performansa yol açtığı görülürken, önyargıyla ve yetersiz işlemin ise önemli sosyal problemlere yol açtığı ifade edilmiştir. Saldırgan davranışlara yönelik bilgiyi işleme süreçlerinde çocuklar arasında farklılıklar olabilmektedir (Moeller, 2001).

#### *2.1.6.7. Baskıcı Aile Sistemleri Kuramı*

Çocuklardaki saldırganlığın nedenlerini anlamak için aile yapısı faktörünün de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Çocuklarda ortaya çıkan saldırgan ve zorba davranışların

kökünü, çocukluk yaşantılarında buldukları aile ortamlarında yeterli ve uygun sosyal becerileri geliştirememiş olmak olabilir. Olumsuz aile koşullarında, (yoksulluk, aile içi şiddet, ihmal ve istismar, düşük eğitim düzeyi gibi) bulunan çocuklar sosyalleşme ve kişilik geliştirmeleri bakımından mağdur olabilmekteler (Ateş ve Akbaş, 2012; Vahip, 2002).

Baskıcı Aile Sistemleri Kuramı'na göre, saldırgan davranışın gelişimini anlamak için, aileyi, tüm fertlerinin birbirleriyle etkileşim içinde olduğu toplumsal bir sistem olarak görmemiz gerektiğini ileri sürmektedir. Aile içindeki emir verici, isteklere dayalı, günlük değişebilen davranışların çoğu çocukların saldırganlığını artırır. Çocuklar ebeveynlerinin bu beklentilerini genellikle aktif ya da pasif olarak reddederler. Ebeveyn ise itaatsizlik olarak algıladığı bu duruma saldırganlıkla tepki verebilir. Sonuç olarak çocuğun davranışını ebeveyn kabullenir ve geri çekilir. Bu tutum çocuğun saldırgan davranışını olumsuz olarak pekiştirir (Avcı, 2006; Bektaş, 2007; Moeller, 2001).

#### 2.1.6.8. Sosyal Bağ(Kontrol) Kuramı

Sosyal Kontrol kuramı çocukların antisosyal davranışları yerine getirme eğiliminde olduklarını ve bu eğilimin toplum tarafından kontrol edilmesi gerektiğini varsaymaktadır. Hirschi (1969) bu eğilimin çocuk ve toplum arasında gelişmiş duygusal bağlar tarafından kontrol altında tutulduğunu savunur. Hirschi'ye (1969) göre, sosyal bağın dört bileşeni vardır.

*Bağlılık*; çocuğun diğer insanlara, ailesine ve gruplara duyduğu bağlılıktır. Toplum içerisinde kişinin sahip olduğu toplumsal değerleri ifade eder. Özellikle okula bağlılık önemli bir toplumsal noktadır. Bağlılık düzeyi arttıkça toplumsal normları daha çok önemser. Suç ve saldırganlık düzeyi azalır (Hirschi, 1969).

*Taahhüt*; kişinin sosyal faaliyet ve kurumlarda sahip olduğu yatırım anlamına gelir. Çeşitli bireysel gelişmelere yönelik eğitim amaçları, sosyal aktivitelere yönelik hedefler, mesleki başarıya odaklanma kendisine bir yatırımdır ve kişinin taahhüdüdür. Güçlü taahhütlere sahip bireyler daha az antisosyal davranış eğilimindedir (Hirschi, 1969).

*Katılım*; geleneksel faaliyetlere katılımı ifade eder. Sosyal açıdan değer verilen başarı ve statü hedeflerine ayrılan zamanı vurgular. Gençlerin faaliyetlerinin kalitesi ve gelecekteki

amaç ve hedefleri ile olan ilişkileri saldırganlığı önlemede önemlidir. Örneğin ödev için harcanan zaman, yüksek statü meslekleri için ön koşul olan eğitim hedeflerine ulaşmada başarının öncüsü olarak görülebilir (Hirschi, 1969).

*İnanç*; en son sosyal bağlanma ögesi, bir kişinin paylaşılan toplumsal değerlerin ve normların ahlaki geçerliliğine inanç düzeyiyle ilgilidir. Hirschi'nin mantığına göre, inanç ve yönergelere bağlılık, normlara inanma ve kabul etme, sapmanın olasılığını azaltır. Örneğin okul kurallarını benimseyen öğrenci saldırgan davranmayacaktır (Hirschi, 1969).

Şu ana kadar incelediğimiz görüşlerden de anlaşıldığı gibi saldırganlığı açıklamak için farklı kuramlar ortaya atılmıştır, değişik noktalara vurgularda bulunarak saldırganlığı ve zorbalığı açıklamaya çalışmışlardır. Bu kuramcılarının kimisi saldırganlığın doğuştan olduğunu savunurken, kimisi çevresel sistemlerden etkilendiğini varsaymıştır. Nihai olarak önemli olan saldırganlığın nedenlerini açıklayarak, kuramlar üzerinden araştırma alanımız, eğitimin ve çocukların merkezinde olan okullardaki, yıkıcı davranışların önüne geçebilmek ve sağaltım yapabilmektir.

Yukarıda aktarılmaya çalışılan görüşlerin yanında zorbalığı ve saldırganlığı açıklamaya yarar bazı araştırmaları da incelemek de fayda olabilir. Coloroso'ya (2003) göre, mizaç, çevresel etkenler ve yarar sağlama zorbalığın nedenleridir. Coloroso (2003), hem öğrencinin karakterinin hem de çevrenin zorbalık davranışını ortaya çıkardığını düşünmektedir. Mizacın etkisine bakacak olursak, bireylerin doğuştan getirdiği özellikleri yani mizacı, saldırganlık ve zorbalık davranışları sergilemesine neden olabilmektedir.

Bonds ve Stoker (2000) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda zorbalığa neden olan çevresel faktörler; çocuğun davranışlarının aile tarafından izlenmemesi, ailenin yaklaşımında tutarsızlık olması, ailedeki iletişimin saldırgan bir yolla kuruluyor oluşu, ailede ve okulda fiziksel yöntemlerle cezalandırılmak, çocuğun zorbalık yapılan bir ortamda yetişmesi ve bu durumu normalleştirilmesi ve şiddet içerikli oyun veya televizyon programlarını çok fazla izlemesi şeklinde sıralanabilir.

Zorbalık yapmanın nedenlerini inceleyen araştırmalara göre akran grubunda saygı görme ihtiyacı, dürtüsel davranma ve özgüvenin düşük olması zorbalığa neden olmaktadır (Yaman, ve diğerleri, 2011). Eğitimciler zorbalık içeren davranışları sırasıyla en çok erkeklerin, daha sonra başarısız öğrencilerin, yaşça büyük öğrencilerin ve iri yarı olan

öğrencilerin yaptığını söylemişlerdir. Ayrıca, eğitimcilere öğrencilerin neden zorbalık yaptığı sorulduğunda alınan cevaplar sorunlarını nasıl çözeceklerini bilmeme, kişisel sorunlara sahip olma ve güçlü görünmeyi isteme şeklinde sıralanmaktadır (Çinkır, Karaman-Kepenekç, 2003).

Sosyal becerilerin yetersiz ve az olması, öğrencilerin zorbalık davranışı sergilemelerine neden olmaktadır. Zorbalık yapan öğrencilerin olumsuz sosyal davranışlar sergiledikleri, zorbalığa karışmayan öğrencilerinse daha olumlu sosyal davranışlara sahip oldukları araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır (Hilooğlu ve Cenksever-Önder 2010). Yeterli sosyal becerilere sahip olmayan öğrencilerin akranlarıyla ilişki kuramadıkları, bu nedenle de baskın ve güçlü olmak için zorbalığa başvurdukları belirtilmiştir (Hilooğlu ve Cenksever-Önder, 2010).

### **2.1.7. Zorbalığın Ölçülmesi**

Zorba ve mağdurların belirlenmesi, zorbaca davranışların hangileri olduğunun ortaya çıkarılması, zorbalığın ne sıklıkta nerelerde yapıldığının bilinmesi ve zorbalığa karşı tutumların belirlenmesi amaçlarıyla anketler geliştirilmiştir. Zorbalık bireylerin kendini bildirim türünden veya akran bildirimine bağlı anketlerle, zorbalık süreciyle ilgili sorulan sorulara cevap vermesi üzerine ölçülmektedir (Pişkin ve Ayas, 2011).

Zorbalığı ölçen anketlerin oluşturulması esnasında ortaya bazı sorunlar çıkmaktadır. İlk olarak, zorbalığın herkes tarafından kabul edilen tek bir tanımı yoktur; zorbalık kelimesinden bireylerin tam olarak ne anladıkları, bu testlerin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sırasında karşılaşılan sorunlardan biridir. Diğer bir sorun ise, hazırlanan soruların olumsuz bir eylemin zorbalık sayılabilmesi için sahip olması gereken üç koşulu (sürekli olma, zarar verme amacı gütmeye, güç dengesizliğinin olması) ölçüp ölçmemesidir. Envanterde zorbalığın tüm türlerinin (sözel, fiziksel, ilişkisel, cinsel...) kapsanıp kapsamadığı da karşılaşılan sorunlardan biridir. Son olarak ise, hazırlanan soruların kültürlere göre değişip uyarlanması gerektiğidir, haliyle hazırlanan bir test uyarlanmadan başka bir dile ya da kültüre sahip bir ülkede kullanılamaz (Atik, 2011).



Türkiye’de zorbalığı ölçmek için yaygın olarak kullanılan testlerden bazıları uyarlanmış testlerken, bazıları ise Türkçe olarak geliştirilmiştir (Atik, 2011). Kolorado Okul İklimi Ölçeği Garrity ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilmiş ve Kartal ve Bilgin (2009) tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği Mynard ve Joseph (2000) tarafından geliştirilmiş ve Gültekin ve Sayıl (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Olweus Zorba/Mağdur Anketi Olweus (1996) tarafından geliştirilip; Türkçeye uyarlamasını önce Dölek (2002) sonra Tıprıdamaz-Sipahi (2008) yapmıştır. Sataşma ve Zorbalık Ölçeği Okul Formu ise Bodin (2006) tarafından geliştirilip Bektaş (2007) tarafından uyarlanmıştır. Diğer yandan Türkçe olarak geliştirilen testleri; Zorbalık Ölçeği (Kutlu, 2005), Zorbalık Anketi (Kepenekçi ve Çınkır, 2006), Akran Zorbalığı Ölçeği (Pekel, 2004), Akran Zorbalığı Anketi (Pişkin, 2010), Akran Zorbalığı Ölçeği (Pişkin ve Ayas, 2007; Pişkin ve Ayas 2007a), Okul Zorbalığı Envanteri (Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009) ve Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği (Koç 2006) olarak sıralayabiliriz (Atik, 2011).

Kullanılan zorbalık testleri, genellikle zorbalığa uğrama ve zorbalık yapma sıklığını ölçmek maksadıyla geliştirilmiştir. Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği (Mynard ve Joseph, 2000; Gültekin ve Sayıl, 2005) sadece mağduriyeti, Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği (Koç, 2006) sadece zorbalığa karşı tutumu ve Akran Zorbalığı Ölçeği (Pekel, 2004) ise sadece zorbalık davranışını ölçmek amacıyla geliştirilen testlerdir. Kolorado Okul İklimi Ölçeği’nde (Garrity ve diğerleri, 2000, akt. Kartal ve Bilgin, 2009) zorbalığa maruz kalma sıklığını ölçmenin yanı sıra, okul iklimi ve okul güvenliği konularına da değinilmiştir (Atik, 2011).

### **2.1.8. Zorbalığın Sonuçları**

Zorbalık hem mağduru hem de zorbayı uzun bir süre olumsuz olarak etkilemektedir (Yaman ve diğerleri, 2011). Okul çağındaki bireylerin birbirleriyle olan olumlu ilişkileri başarılı kimlik geliştirmelerine yardımcı olurken, olumsuz yaşantıları ise problemleri davranışlara sebep olabilir (Erden, 2015). Zorbalık çemberinde kalan bireyler de ilerleyen başlıklarda anlatılacağı gibi, çeşitli uyum problemleri yaşamaktadırlar.

#### *2.1.8.1 Zorbalığın zorbalar üzerindeki etkisi*

Zorbalığın zorbalar üzerindeki etkisine bakılacak olursa, zorbalık davranışı sergileyen kişilerin sergilemeyenlere oranla suç ve şiddet olaylarına daha çok karıştığı bulgusuna ulaşılmıştır (Yaman ve diğerleri, 2011). Okulda zorbalık yapan öğrencilerin okul dışında hırsızlık olaylarına karıştığı ve yetişkinlikte anti-sosyal davranışlar gösterdiği ortaya çıkmıştır (Rigby, 1996). Ayrıca Garret (2003) okul döneminde zorbalık davranışı sergileyen öğrencilerin yetişkinlikte depresyona girmeye daha yatkın olduğunu bulmuştur. Ayrıca zorba çocukların, fiziksel zorbalık türünde davranışlara sahip olanları, en sorunlu grubu oluşturmaktadır. İleride suça karışma olasılığı en yüksek olan zorba grubu, fiziksel zorbalık içeren davranışlara sahip öğrenciler olarak bulunmuştur (Yaman ve diğerleri, 2011).

#### *2.1.8.2 Zorbalığın mağdurlar üzerindeki etkisi*

Zorbalığın mağdurlar üzerindeki etkisi yadsınamaz derecededir; bu etkiyi fiziksel ve psikolojik olarak ikiye ayırmak mümkündür. Garret (2003) zorbalığın fiziksel sağlığa etkilerini yüksek seviyede kaygı ve stres, somatik ağrılar, bağışıklık sisteminin çökmesi ve sürekli olarak hastalanma, migren, uykusuzluk, odaklanma sorunları, sürekli olarak ağlama, panik atak ve unutkanlık şeklinde özetlemektedir. Zorbalığın psikolojik etkileri ise notlarda düşüş, okuldan korkma, okulu bırakma, sosyal çevreden uzaklaşma, kişiler arası etkileşimden kaçınma ve hatta intihar şeklinde sıralanabilir (Garret, 2003). Batsche ve Knoff'a (1994) göre, mağdur olmak dışlanmaya yol açar ve mağdurlar sosyal ilişkiler kurmaktan kaçınırlar. Bu durum intihara teşebbüse kadar gidebilmektedir. Kapıcı'nın (2004) yaptığı çalışmada, fiziksel, cinsel ve sözel zorbalığa maruz kalan öğrencilerin depresyona daha çok girdiği bulgusu elde edilmiştir. Olweus (1993) tarafından yapılan çalışmada, altıncı ve dokuzuncu sınıfta zorbalığa maruz kalmış bireyler ile onlar 23 yaşına geldiklerinde tekrar görüşülmüştür. Bu araştırma sonucunda, ergenlikte zorbalık mağduru olan öğrencilerin mağdur olmayanlara kıyasla depresyona daha çok girdiği ve öz saygılarının daha az olduğu ortaya çıkmıştır.

Chapell ve diğerleri (2006) yaptığı araştırmalar sonucunda mağdur olma durumunun uzun süreli etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır; örneğin okul hayatında zorbalık mağduru olan öğrenciler iş hayatlarında da mağdur olmaktadır. Seals ve Young (2003) tarafından yapılan araştırmada, zorbaların en yüksek mağdurların ise en düşük benlik saygısına sahip

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kapcı'nın (2004) yaptığı çalışmada ise zorbalığın her türünün mağdurlarda düşük benlik saygısına yol açmasının yanı sıra, kaygı ve depresyon belirtilerini de arttırdığı ortaya çıkmıştır (Kapcı, 2004). Diğer bir sonuç ise, duygusal zorbalığın diğer zorbalık türlerine oranla mağduru daha çok etkilemesi ve en büyük risk faktörü olmasıdır (Kapcı, 2004).

Zorbalığın mağduru nasıl etkilediğiyle ilgili yapılan çalışmalarda; Grotperter ve Crick (1996), zorbalığa maruz kalmanın ve mağduriyetin kısır bir döngü olduğunu vurgulamıştır. Mağdur olma öğrencinin duygusal açıdan zorluklar yaşamasına neden olur. Öğrencinin yaşadığı sıkıntılar, zorbaların onu kolayca ezebileceği ya da ona kolayca zarar verebileceği fikrine sahip olmalarına neden olur. Bu fikir, zorbalığın sıklığının ve şiddetinin artmasına sebep olur. Sıklığı ve şiddeti artınca, mağdur olan öğrenci kendini daha da değersiz hisseder.

Sullivan (2010) ise zorbalığın etkisini beş düzeyde ele almıştır. Birinci düzey zorbalığın meydana gelişini simgeler; zorbalık davranışının etkileri çok şiddetlidir ve mağdur kendini her zaman güvensiz hisseder. İkinci düzeyde, mağdurun ailesi yer alır ve çocuklarının zorbalığa uğraması nedeniyle kızgın olan aile, okul yönetimine bu durumu şikayet etmez ve çocuklarına yardımcı olamaz. Üçüncü düzeyde izleyiciler bulunmaktadır; bazıları zorbaya yardımcı olurken bazıları mağdurun tarafındadır ancak kendilerine zarar gelmemesi için bir şey yapmazlar. Dördüncü düzeyde zorbalıktan haberdar olan okuldaki diğer kişiler yer alır ve eğer bu kişiler zorbalığa müdahale etmezse zorbaların okulda korunduğu izlenimi verilir. Beşinci düzeyde ise toplum temsil edilir; eğer zorbanın eylemlerine engel olunmazsa, zorba bu tür davranışları toplumun çeşitli alanlarında da gerçekleştirmeye başlar.

## **2.1.9. Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Ebeveynlerin Zorbalık Hakkındaki Düşünceleri**

### *2.1.9.1 Öğrencilerin Zorbalık Hakkındaki Düşünceleri*

Kartal ve Bilgin'in (2008) araştırmaları, öğrencilerin öğretmene mağduriyetlerini söyleme oranlarının düşük olduğunu, hatta zorbalığa uğradıklarını hiç kimseye söylemediklerini ortaya koymuştur. Koç'a (2006) göre, zorbalığa maruz kalan çocuklar bu durumu bir

yetişkine söylemek yerine sessiz kalmayı tercih etmektedir. Bunun gerekçesi olarak ise; güvendikleri kişinin de benzer davranışa maruz kalabileceği, zorbalığa maruz kalmanın zayıflık olarak görüleceği düşüncesi, bir yetişkine söylediklerinde ise zorbalığın daha da artabileceği endişesidir.

#### *2.1.9.2.Öğretmenlerin Zorbalık Hakkındaki Düşünceleri*

Öğretmen, öğrenci ve ebeveynlerin zorbalık olaylarına karşı düşüncelerini araştıran çalışmada; öğretmenlerin, öğrencilere ve ebeveynlere kıyasla daha çok zorbalık durumu yapıldığını bildirdiği ortaya çıkmıştır (Kartal ve Bilgin 2008). Kartal ve Bilgin (2008) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgulardan bir diğer de; öğretmenlerin, mağdur öğrenciler zorbalığa maruz kaldıklarında bu durumu çoğunlukla kendilerine bildirdiklerini düşünmesidir.

Cooper ve Snell (2003) bu durumun nedenlerini; öğrencilerin yardım alamayacaklarını düşünmesi, öğretmen, öğrenci ve ebeveynlerin hangi davranışları zorbalık olarak nitelendirdiklerinin bilinmemesi ve mağdur öğrencilerin zayıf görünmek istememesi olarak açıklamıştır. Hazler ve diğerleri (2001), öğrencilerle sürekli iletişim halinde olan öğretmenlerin veya yöneticilerin hangi davranışın gerçekten zorbalık olduğuna karar veremedikleri için öğrencilere müdahale etmediklerini en sık gösterilen gerekçe olarak ortaya koymuştur.

Kartal ve Bilgin (2009) tarafından Bursa'daki iki okulda yürütölen başka bir çalışmaya, 296 kız öğrenci ve 249 erkek öğrenci olmak üzere toplam 545 ortaokul öğrencisi ve 87 öğretmen katılmıştır. Yapılan çalışmada, öğretmenlerin ve öğrencilerin okul zorbalığı ile ilgili görüşlerinin birbiriyle çeliştiği ortaya çıkmıştır. Öğrenciler en çok sözel zorbalığa uğradıklarını, zorbalığın en çok okul bahçesinde yapıldığını ve zorbalığa uğrarlarsa bu durumu arkadaşlarına anlatacaklarını söylerken; öğretmenler öğrencilerin en çok fiziksel zorbalığa uğradıklarını, zorbalığın en çok koridorlarda yapıldığını ve zorbalığa uğrarlarsa okuldaki bir yetişkine bu durumu anlatacaklarını söylemiştir (Kartal, Bilgin 2009).

#### *2.1.9.3.Ebeveynlerin Zorbalık Hakkındaki Düşünceleri*

Smorti, Menesini ve Smith'in (2003) İtalya, İngiltere, Japonya, İspanya ve Portekiz de ebeveynlerle yaptığı çalışmada, ebeveynlere çizgi karakterler izletmişlerdir. Çizgi karakterlerin davranışlarını tanımlamaları istenmiştir. Tanımlamada saldırgan olmayan

davranış, dövüşme, şiddetli bedensel-fiziksel saldırganlık, sözlü saldırganlık, şiddetli dışlanma kümeleme analizinin sonuçlarıdır. Bu sonuçlarına göre ise, ebeveynler sadece şiddetli bedensel-fiziksel saldırganlığı zorbalık olarak adlandırmışlar; dışlama ve sözel saldırganlık içeren davranışlar ise ebeveynler tarafından zorbalık kapsamına alınmamıştır. Bu durum zorbalık algısının sadece fiziksel zorbalığı içerdiğini göstermektedir.

## **2.1.10. Zorbalığı Önleme ve İyileştirme Çalışmaları**

### *2.1.10.1. Zorbalığı Önleme Çalışmaları*

Zorbalığı önleme konusunda yapılan çalışmaların üç ana hedefi olmalıdır. İlk olarak çalışmalar sistemsel olmalı, tolerans ve umursamama gibi durumlardan kaçınılmalı ve tüm okul personeli, veliler ve öğrencilerin katılımı olmalıdır. Ayrıca çalışmalar okul iklimini değiştirmeye yönelik olmalı, olumlu bir okul iklimi yaratılmalı ve okulda sosyal ve kültürel bir değişim öngörülmelidir. Son olarak ise öğrencilere mağdur olmayı önlemeye yönelik strateji ve beceriler öğretilmelidir. Bu stratejiler ve beceriler arasında problem çözme, işbirliğine açık olma, sorumluluk üstlenme ve güçlü yönleri fark etme yer almaktadır (Garrity, Jens, Porter, Sager ve Short-Camilli, 1994).

Zorbalığı önleme çalışmaları; zorbalarda, mağdurlarda, öğretmenlerde, okul ikliminde ve ebeveynlerde bazı değişikliklere yol açar ve ulaşılması gereken çalışma sonuçları vardır. Önleme çalışmaları ile zorbalının güçlü pozisyonunu kaybetmesi, empati becerisinin kullanılması, daha az davranış problemlerine sahip olması, zorbalık hakkındaki yanlış düşüncelerini değiştirmesi, suçtan uzak durması ve olumlu arkadaşlık ilişkileri geliştirmesi beklenir. Mağdurlarda ise öz saygının artması, arkadaşlık ilişkilerinin güçlenmesi, kırılgan ve incinebilir yapının ortadan kalkması ve kendini suçlama davranışlarının azalması zorbalığı önleme çalışmalarından istenilen sonuçlardır. Öğretmenler ve diğer okul personellerine bakıldığında ise farkındalığın artması, çatışma çözme becerilerinin uygulanması ve zorbalık konusunda üstlenilebilecek sorumlulukların ortaya çıkması beklenen sonuçlardır. Ebeveynlerin ise okulla işbirliği yapması, çocuklarına ilgi göstermeleri ve güven aşılama zorbalığı önleme çalışmalarının başarıya ulaşması için gereklidir. Son olarak, zorbalığı önleme çalışmaları okul ikliminde de bazı değişiklikler

meydana getirmektedir; bunlar güvenlik ve korunma duygusunun gelişmesi, bireysel farklılıklara saygı gösterilmesi ve zorbalığa karşı değerlere sahip çıkılması şeklindedir (Garrity ve diğerleri, 1994).

Ayrıca Pikas (1992 akt. Besag, 1995), okul içindeki tüm görevlilerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin birbiri ile iletişimlerinin gelişeceği toplantı ve seminer gibi etkinliklerin yapılmasının ve öğrencilerle ilişkileri arttırmak için dinleme becerisinin etkin bir şekilde kullanılmasının zorbalığın önlenmesinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Çünkü öğrenciler zorbalıkla ilgili problemlerini etkili bir biçimde öğretmenlerine ve ebeveynlerine aktarırlarsa, öğretmenler ve ebeveynler de sorunları anlayıp çözüm yoluna kolayca gidebilirler. Bu da zorbalığın önlenmesinde büyük bir adımdır.

Zorbalığı önleme çalışmaları makro düzeyde okul sistemi, okul iklimi ve ebeveyn kavramları üzerinden yapılır. Bunun dışında sınıf düzeyinde yapılan çalışmalar ile öğrencilerle birebir etkileşime geçilir. Örneğin, sınıf düzeyinde yapılan zorbalık önleme çalışmalarında drama gibi yaratıcılığın kullanıldığı yöntemlerle zorbalığın neden kötü olduğu ve zorbalıkla nasıl baş edilmesi gerektiği öğrencilere benimsetilir; bu durum velilere toplantılar aracılığıyla bildirilir, çünkü ebeveynlerin iş birliği zorbalığı önlemede büyük yer tutar (Olweus, 1995).

Jones (1992) ise, öğrencilerin uyması gereken davranışların yazılı olduğu bir sözleşme hazırlanması gerektiğini ve tüm öğrencilerin sözleşmenin altına imza atması gerektiğini düşünmektedir. Bu sözleşmede yer alan maddeler, zorbalık içeren davranışların kabul edilemez olduğunu ortaya koyar ve hazırlanan ifadeler sayesinde zorbalık davranışlarının azalacağını öngörür.

Öğretmenlerin mağdur öğrencilerle konuşurken dikkat etmesi ve göz önünde bulundurması gereken birkaç nokta bulunmaktadır. Olweus (1995) mağdur öğrencilerin güvensiz ve endişeli olduğunu, bu nedenle öğretmenin mağdurla konuşurken dikkatli olması gerektiğini söylemiştir. Mağdur öğrenci, konuştuğu yetişkine güvenmeli ve sorunu ona açabilmelidir. Ayrıca çekinceleri olduğundan dolayı mağdur öğrenciye kendisine zarar gelmeyeceğine dair güvence verilmelidir.

Öğretmenlerin teneffüslerde, okul bahçesinde ve sınıf içinde gözlem yapması çok önemlidir. Zorbalık durumu gözlemlendiğinde ise, öğretmenlerin kesinlikle sessiz kalmaması

ve harekete geçmesi gerekmektedir (Besag, 1995). Maines ve Robinson (1992); olayların mağdurun ağzından dinlemesini ve yazılı olarak kayda geçilmesini, zorbalığa karışan kişilerle görüşme yapılmasını, görüşme sırasında mağdurun duyguları belirtilerek diğer kişilere çözüm olarak ne önerdiklerinin sorulmasını ve belirli aralıklarla durumun gidişatının kontrol edilmesini önermiştir. Bu görüşmeler esnasında önemli olan zorbaların yaptıklarından dolayı kötü insanlar olduklarını değil, mağdura yardımcı olabileceklerini ve sorumluluk almaları gerektiğini onlara hissettirmektedir.

*Zorbalığı Önleme Programları:* Olweus (1995) tarafından geliştirilen Zorbalığı Önleme Programı'nın uygulandığı okullarda yapılan araştırmalar, programın başlamasından iki yıl sonra zorbalık içeren davranışlarda yarı yarıya bir azalma olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca program sayesinde, okul ikliminde de düzelmeler görülmüş; öğrencilerin sosyal ilişkilerinde ve okula karşı tutumlarında olumlu gelişmeler olduğu saptanmıştır (Olweus, 1995).

Olweus'un (1993) Zorbalığı Önleme Programı, okul içindeki ve dışındaki zorbalık sorunlarını önemli ölçüde azaltmak ve yeni sorunların oluşmasını engellemek üzerine kuruludur. Programda öncelik fiziksel ve sözel zorbalığa verilmiş, diğer taraftan dolaylı zorbalık da ele alınmıştır. İyi akran ilişkileri geliştirmek ve öğrencilere sosyal beceriler kazandırmak zorbalığı önleme çalışmalarının hedeflerinden biridir.

Geliştirilen Zorbalığı Önleme Programı'nın genel amacı zorbalık konusunda farkındalık yaratma, zorbalığa dahil olan öğrencilere sahip çıkma ve okulda güven ortamı yaratmaktır. Olweus (1993) zorbalığı önleme çalışmalarının üç seviyede (okul, sınıf ve bireysel) yapılması gerektiğini belirtmiştir. Okul düzeyinde yapılan çalışmalar arasında anketlerle okuldaki zorbalık durumlarını saptama, veli toplantıları düzenleme, velilere yönelik çalışma grupları oluşturma ve öğretmenlerle zorbalık üzerine toplantılar yapma vardır. Sınıf düzeyinde yapılan çalışmalar; sınıf kurallarını belirleme, düzenli sınıf toplantıları yapma, drama ve canlandırma etkinlikleri düzenleme ve işbirliğine özendirilen grup çalışmaları şeklindedir. Bireysel düzeydeki çalışmalar ise zorba ve mağdurlarla yapılan toplantılardan, bu öğrencilerin velileriyle yapılan görüşmelerden ve sınıf veya okul değişiminden oluşmaktadır (Olweus, 1993).

Öncelikle okulda yapılacak bir toplantı ile okuldaki zorbalık düzeyinin belirlenmesi için yapılmış anketin sonuçları gözden geçirilerek, hazırlanacak programın içeriği tartışılır ve ona göre planlama yapılır (Olweus, 1995).

Sheffield Zorbalık Karşıtı Projesi okullarda zorbalığı azaltmak maksadıyla hazırlanan bir politika geliştirme ve uygulama projesidir (Sharp 1996). Proje kapsamında zorbalığı önleyici materyaller geliştirilmiş, tiyatro oyunları Neti Neti tarafından sergilenmiş, sınıf tartışmaları için örnek video filmleri izletilmiş, örnek bir hikayeyoluyla zorbalık üzerine okumalar yaptırılmış, endüstride kullanılan kalite çemberi çalışmasıyla öğrencilerin sorunlarını çözmelerine yönelik katılımları sağlanmış, zorbalık durumlarına müdahale sağlanmış, mağdurlar için atılganlık eğitimi grupları açılmış, doğrudan zorbalarla çalışılmış, okul mahkemeleri kurulmuş, akran danışmanlığı yapılmış, teneffüslerin kalitesi arttırılmaya çalışılmış ve okul içinde ve dışında öğretmenlerin gözlem yapması sağlanmıştır. Bütün bu çalışmaların okul bahçesinde yapılmasının nedeni ise eğitimcilerin zorbalığın çoğunlukla okul bahçesinde uygulandığını belirtmiş olmalarıdır (Smith ve Sharp, 1994). Okul bahçesinden sonra zorbalığın en çok uygulandığı yerlerse sırasıyla sınıf, koridor ve okul dışı olarak söylenmiştir (Çinkır ve Karaman-Kepenekçi 2003). Sonuç olarak, Sheffield Zorbalık Karşıtı Projesi'ni uygulayan okullarda zorbalık olaylarının büyük ölçüde azaldığı ortaya çıkmıştır (Sharp 1996).

Twemlow ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen Geleneksel Dövüş Sanatları ile beraber Nazik Savunma ile zorbalığı önleme programı; 245 tane üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisinin zorbalık tutumlarının değişip değişmediğini ölçmek için kullanılmıştır. Öğrencilerin zorbalığa karşı tutumları iki kere ölçülmüş ve bu iki ölçüm arasında önleme programı uygulanmıştır. Önleme programının amacı hem zorbaların hem de izleyicilerin zorbalığa karşı tutumlarını değiştirmek, aynı zamanda da mağdura yardımcı olmaları için onları cesaretlendirmektir. Araştırmanın sonuçlarına göre, uygulanan programdan sonra erkek öğrencilerin tutumunda bir değişim olmuştur. Erkek öğrenciler daha az saldırgan davranışlarda bulunmaya başlamıştır ve izleyici öğrencilerin mağdurlara yardımcı olma oranı artmıştır. Ayrıca, programa uzun süre katılan öğrencilerle kısa süre katılanlar karşılaştırıldığında, programa uzun süre devam eden öğrenciler daha fazla empati kurabildikleri için mağdurlara daha fazla yardım etmektedir.



Wilczenski ve diğerkleri (1997) tarafından hazırlanan Adil Oyun Programında merkezde mağdur bulunmaktadır; mağdurun yaşadıkları drama yoluyla diğerk öğrenciler tarafından canlandırılmıştır. Bu yolla diğerk öğrencilerin mağdur öğrencinin duygularının farkına varılması sağlanmıştır. Ayrıca bu programda oynanan oyunlar yoluyla mağdur ve zorba öğrencilere liderlik eğitimi verilmiştir ve diğerk öğrencilere empati becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır.

#### *2.1.10.2. Zorbalığı İyileştirme Çalışmaları*

Rehberlik servislerince hazırlanan zorba ve mağduru iyileştirme çalışmaları; sosyal beceri geliştirme ve iletişim becerilerini öğretim programları aracılığıyla yapılır. Bu çalışmaların amaçları öğrencilerin sosyal ilişkilerini düzenlemek ve zorbalığın neden olduğu olumsuzluklarla başa çıkmaktır (Dölek, 2002).

*Mağdurlarla Yapılan Çalışmalar:* Mağdur öğrencilerin ihtiyaçları yetişkinlere güven duyabilmek, başlarına geleni rahatça anlatabilmek ve kendini koruyabilmektir; çünkü ancak bu şekilde kendilerine olan saygıyı yeniden kazanabilirler (Griffitths, 1997). Bunun yanı sıra Batsche (2000, Akt. Dölek 2002) mağdur öğrencilere yönelik hazırlanan çalışmalarda üç amacın olduğu belirtmiştir; bunlar zorbalığa karşı sosyal beceri geliştirmesini sağlama, zorbaya karşı uygun tepkiler verebilmeyi öğretim ve krize müdahaledir. Elliot (1997) ise zorbalığa uğramış öğrencilerin benlik saygısını tekrar kazanmaları için birkaç teknik önermiştir; bunlar cesaretlendirme, öğrencinin güçlü yanlarını fark etmesini sağlama, sakın kalmayı öğretim, olumlu cümlelerle kendini ifade etme, başarıyı kutlamanın önemini fark ettirme ve plan yapma becerisini öğretmedir. Arora'da (1991) zorbalığa uğrayan öğrencilere atılganlık eğitimi verilmesinin yaptığı araştırma sonucunda olumlu etkileri olduğunu görmüştür. Zorbalığa uğrayan erkek öğrencilerin atılganlık eğitimi almalarıyla birlikte kendilerine güvenmeye başladıkları ve sosyal ilişkilerini geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Ebeveynler açısından değerlendirildiğinde Griffitths (1997) ve Elliott (1997) çocukları zorbalığa uğrayan anne ve babalara bazı öneriler sunmuştur. Bunlar farkındalığı arttırmak, çocukla düzenli olarak iletişim kurmak, çocuğun duygularına odaklanmak, çocuğa güven vermek, çocuğa tepkisini nasıl ortaya koymasını gerektiğini öğretmek, gerekli sosyal

becerileri kazandırmak adına çocuğa destek olmak ve okuldan veya bir profesyonelden destek almaktır. Sosyal destek boyutunda ise akran eğitimleri ile problem çözme, etkin dinleme ve empati gibi becerileri kazanan akran rehberler, okulun zorbalık politikasının büyük bir parçası olmalıdır. Akran desteğiyle ilgili yapılan araştırmalar bu programların amacına ulaştığını göstermektedir; çünkü programın yardıma ihtiyacı olan öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri, izleyicilerin mağdurlara yardımcı olan rehberler olduğu gerçeği ve bu programlara katılan öğrencilerin benlik saygısını arttırdığı ortaya çıkmıştır (Cowie ve Olafsson, 2000). Zorbalığa uğrayan öğrencilerin ebeveynleri ve öğretmenleriyle değil arkadaşlarıyla mağduriyetleri konusunda konuşması, akran rehberliğinin önemini ortaya koymuştur. Bu nedenle yardıma ihtiyacı olan öğrencilere destek olmak amacıyla akran rehberliği eğitimi hazırlanmalıdır. Bu rehberlerin görevi okula yeni başlayan öğrencilerin okula uyumunu sağlamak, yardım isteyen öğrencilere destek olmak veya çatışmalarda arabuluculuk yapmak şeklindedir Rigby (1995).

*Zorbalarla Yapılan Çalışmalar:* Zorba öğrencilerin davranışlarını değiştirmek için hem evde hem de okulda çalışmalar yapılmalıdır, bu sorun ancak tutarlı bir yaklaşımla çözülebilir. Ebeveynlerin zorbalık konusunda bilgi edinmesi ve çocuklarıyla daha yakın ilişkiler kurması gerekir (Batsche ve Moore, 2000). Griffiths (1997) ve Elliott (1997) zorba öğrencilerin anne ve babalarının uygulaması gereken teknikleri çocukla iletişim kurarak evde ve okulda zorbaca davranışlar sergileyip sergilemediğini öğrenmek ve onları gözlemlemek, çocuğun davranışlarına odaklanarak onları desteklemek, kurallar ve hedefler yardımıyla zorbaca davranış kalıplarını kırmak ve çocuğun zorbalığın etkilerinin farkına varmasını sağlamak şeklinde sıralamıştır.

Çocuğun davranışlarına odaklanmak zorbalığı önleme programlarının en önemli parçasıdır; çünkü çocuk kendisinin değil davranışının kabul görmediğini anlamalıdır. Bu nedenle zorba öğrencilere çeşitli görevler verilmeli ve onların çeşitli sosyal aktivitelere katılması teşvik edilmelidir (Rigby, 1995). Ayrıca Zins (1995; Akt. Dölek 2002) zorba öğrencilere uygulanacak programların öfke kontrolü, çatışma çözme, atılganlık eğitimi ve stres yönetimini içermesi gerektiğini düşünmektedir; böylelikle tutarlı ve olumlu sosyal ilişkiler geliştireceklerdir.

*İzleyicilerle Yapılan Çalışmalar:* Zorbalık vakaları sadece zorba ve mağduru ilgilendirmez, bir okulda gözlenen zorbalık davranışı izleyicileri de büyük ölçüde olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle hazırlanan zorbalığı önleme çalışmalarına izleyici öğrenciler de dahil edilmelidir (Cowie ve Olafsson 2000). Rehberlik servislerinin zorbalıkla mücadele etmek için etkileşime geçmesi ve birlikte çalışması gereken potansiyel öğrenci grubu izleyicilerdir (Chen ve Cheng, 2013). Öncelikle okuldaki tüm öğrencilerin mağdurlara yönelik tutumları olumlu bir hale getirilmeli, sosyal becerileri geliştirilmeli, zorbalık karşısında nasıl davranacakları öğretilmeli ve hak ve özgürlüklere saygı gösterilmesi gerektiği bilinci aşılanmalıdır (Cowie ve Olafsson, 2000). Zorbalıkla mücadelenin ulusal düzeyde geliştirildiği ve izleyicilerle yapılan bir çalışma da Finlandiya hükümetinin de talebiyle Salmivalli, Karna ve Poskiparta (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Salmivalli ve diğerleri (2011) zorbalık olaylarının durdurulmasında zorba ve mağdurlarla çalışmak yerine izleyicilerin bilinçlendirilmesinin daha etkileyici olduğu sonucuna ulaşmışlardır. KiVa adını verdikleri programda, öğrenci veli, okul çalışanlarının dahil olduğu kapsayıcı bir sistemle çalışılmaktadır ve zorbalık olayları karşısında ne zaman, ne yapmaları gerektiği ve nasıl yapacakları öğretilmektedir. Buna göre programın içeriğinde; okul tabanlı Kiva ekibi, zorbalık karşıtı bilgisayar oyunları, zorbalık çemberindeki öğrencilerin empati becerilerini geliştiren kolay uygulanır etkinlikler, nöbetçi öğretmenin giydiği ‘zorbalığı bildir’ yelekleri, çevrimiçi bildiri sistemi ve anketleri, sanal öğrenme portalı, aktif kullanılan bir internet sitesi ve velilere rehberlik hizmeti ve izleyicilerin bildirdiği zorba ve mağdurlarla bireysel ve grupla görüşmeler yer almaktadır.

### **2.1.11. İlgili Yurtdışı Araştırmalar**

Son yıllarda zorbalık konusunda yapılan yurtdışındaki araştırmalar incelendiğinde; öğrencilerin, ebeveynlerin ve okul çalışanlarının zorbalığa karşı tutumlarını inceleyen pek çok araştırma yapıldığını görmekteyiz. Aynı zamanda zorbalığa karşı tutumları etkileyen çeşitli faktörlerin ortaya çıkarılması ve hazırlanan zorbalığı önleme programlarının etkililiği de son zamanlarda yapılan çalışmaların amaçları arasındadır.

#### *2.1.11.1 Öğrencilerin zorbalığa karşı tutumları:*

İzleyici öğrencilerin zorbalığa karşı önleme ve müdahale çalışmalarında önemli bir yere sahip olduğunu göstermek amacıyla yapılan çalışmada, izleyici öğrencilerin davranışları zorbalığa müdahale etme, zorbalığı teşvik etme veya pasif kalma olarak üçe ayrılmıştır. Çalışmada saldırgan tutuma sahip izleyici öğrencilerin zorbalığa daha az müdahale ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışma sonuçlarına göre kız öğrenciler daha çok zorbalığı teşvik ettiklerini bildirmişlerdir (Datta, Cornell ve Huang, 2016).

#### *2.1.11.2 Zorbalığı etkileyen faktörler:*

Homofobi, cinsiyetçilik, ve toplumsal cinsiyet rollerinin zorbalığa olan tutuma etkisini ölçmek için yapılan araştırmada 12-18 yaş aralığındaki 1500 İspanyol ortaokul öğrencisi ile çalışılmıştır (Carrera-Fernandez, Lameiras-Fernandez, Rodriguez-Castro ve VallejoMedina, 2013). Araştırma sonucuna göre, zorbalığa karşı olumlu tutuma sahip öğrenciler daha çok zorbalık davranışı sergilemektedirler. Zorbalara karşı olumlu tutuma sahip olan erkek öğrenciler gay ve lezbiyenlere karşı olumsuz tutuma sahiptir ve düşmanca bir tavırla cinsiyetçilik yapmaktadırlar. Zorbalığa karşı olumlu tutum sergileyen kız öğrencileri zorbalığa karşı olumlu tutum sergileyen erkek öğrencilerden ayıran tek özellik kız öğrencilerin cinsiyetçilik anlayışının daha insaniyetli olmasıdır (Carrera-Fernandez ve diğerleri, 2013).

Wang, Swearer, Lembeck, Collins ve Berry'nin (2015) Midwestern, Amerika'da 435 ortaokul öğrencisi ile yaptıkları çalışmada öğrenci-öğretmen ilişkisinin ve zorbalığa karşı tutumun zorba davranışlar gösterip göstermemeye olan etkisine bakmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre kız ve erkek öğrenciler arasında bir farklılık görülmemiştir. Cinsiyet gözetmeksizin, zorba öğrenciler öğretmenleriyle daha az iletişime geçen, okuldan hoşlanmayan ve zorbalığa karşı olumlu tutuma sahip olan öğrencilerdir. Öğretmenleriyle güvene dayalı ve olumlu ilişkiler geliştiren öğrenciler, öğretmenlerin sahip olduğu değerleri içselleştiren ve kabul eden kişiler oldukları için zorbalık sürecine daha az dahil olmaktadır.

Espelage, Green ve Polanin, (2012) ise 2002-2003 yılları bahar dönemlerinde zorbalığı birey ve akran grubu bazında incelemiştir. Amerika'nın İllionis eyaletinde yapılan araştırmaya 346 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, eğer bir erkek öğrencinin içinde bulunduğu arkadaş grubunda zorbalık davranışı gösteriliyorsa, o

erkek öğrenci herhangi bir zorbalık davranışı durumunda müdahalede bulunma taraftarı değildir. Ancak aynı durum kız öğrenci grubunda farklılık göstermektedir; bir kız öğrencinin arkadaş grubu zorbalık davranışı gösteren bireylerden oluştuğu halde, o kız öğrencinin zorbalık durumuna müdahale edip etmemesi arkadaş grubunun zorbalığa bakış açısıyla paralel değildir. Akran grubu zorbalığa karşı olumlu tutuma sahip olsa bile kız öğrenci bireysel olarak zorbalığa karşı çıkabilmektedir.

#### *2.1.11.3 Zorbalığı önleme programlarının etkililiği:*

Yunanistan’da Tsiantis, Beratis, Syngelaki, Sideridis ve Tsiantis (2013) tarafından 2011-2012 yıllarında, 20 ortaokuldan seçilen 666 öğrenci ile yapılan çalışmada, hazırlanan zorbalığı önleme programının etkilerine bakılmıştır. 11 hafta boyunca uygulanılacak 90 dakikalık bu programın amacı öğrencilerin zorbalık hakkında farkındalık kazanmalarını ve mağdurlara empati duyulmasını sağlamak ve okula ve okul başarısına olan tutumu olumlu hale getirmektir. Bu programın etkilerini gözlemleyebilmek için öğrenciler öncelikle kontrol ve deney grubu olmak üzere ikiye ayrılmış ve daha sonra öğrencilere öntest ve sontest uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre bu öğrencilerin zorba davranışlarının azaldığı, mağdur olma oranında büyük bir düşüş olduğu ve öğrencilerin okula karşı olumlu bir tutuma sahiptirler.

Kekeme öğrencilere karşı Langevin ve Prasad (2012) tarafından Kanada’da yapılan zorbalık davranışlarını azaltmak ve öğrenciler arasındaki akran ilişkilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan bir programın etkilerini ölçen araştırmada, 608 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre daha önce kekeme biriyle tanışmamış öğrencilerin, kekeme öğrencilere karşı daha olumlu tutum sergilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca en çok izleyici roldeki öğrencilerin tutumlarında değişiklik görüldüğü ve programı yararlı bulduğu da elde edilen sonuçlar arasındadır. Bu çalışma, okullardaki en büyük çoğunluğu oluşturan izleyici rolüne bürünmüş öğrencilerin zorbalığı önlemede çok önemli olduklarını gösterir niteliktedir.

#### *2.1.11.4 Ebeveynlerin zorbalık hakkındaki tutumları:*

Ebeveynlerin zorbalığa karşı deneyimleri, tutumları ve bakış açılarını ortaya koyabilmek adına 13 çalışmanın incelendiği Yeni Zelanda’daki araştırmaya göre; ebeveynlerin zorbalık tanımlarının deneyimlerine ve düşüncelerine göre birbirinden farklı olduğu, zorbalığı

normal bir davranış olarak gördükleri, mağdurları suçlama eğiliminde oldukları, zorbalıkla nasıl başa çıkacaklarını bilmedikleri ve yol gösterilmesine ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre, ebeveynler ve okul yönetimi arasında işbirliği yapılmalı, ebeveynler zorbalıkla ilgili bilgilendirilmeli ve bu konuda sorumluluk paylaşılmalıdır (Harcourt, Jasperse ve Green, 2014).

#### *2.1.11.5 Okul çalışanlarının zorbalık hakkındaki tutumları:*

Araştırmaya göre, Kansas, Amerika'da bir ortaokuldaki çalışanların zorbalığa karşı tutumları ve bakış açıları ortaya çıkarılmıştır. Okul çalışanları öğretmen ve okul danışmanı gibi yetkili çalışanlar ve okul görevlileri gibi yetkiye sahip olmayan çalışanlar şeklinde ikiye ayrılmıştır ve toplamda 252 kişi katılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, yetkili okul çalışanları mağdurlara karşı daha olumlu bir tutum takınırken, yetkiye sahip olmayanlar zorba öğrencilere karşı daha olumlu yaklaşım ve destek olmazlar çünkü onların zorba davranışı hak ettiğini düşünürler. Ayrıca zorbalık durumunda yetkiye sahip olmayan çalışanların yetkili çalışanlara kıyasla duruma daha az müdahale ettikleri görülmektedir (Williford, 2015).

#### **2.1.12.İlgili Yurtiçi Araştırmalar**

Zorbalığın Türkiye'de araştırılmaya başlandığı yıllara bakıldığında 2000'li yıllardan önce pek fazla araştırmaya ulaşılamamıştır. Son yıllarda ise pek çok değişkenle birlikte incelenir olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okul dışındaki yaşantıları ile zorbalık arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada çeşitli değişkenlere bakılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin okul dışındaki etkinliklere katılım sıklıklarıyla zorbalığa katılmama arasında pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Günlük olarak bilgisayar veya video oyunları oynama süreleriyle zorbalığa dahil olmaları arasında pozitif ilişki bulgusuna ulaşılmıştır. Zorbalığa uğradıklarında arkadaşlık ilişkilerinin olumsuz etkilendiği ve zorbalıkta yer aldıklarında ise kendilerini kötü hissettikleri anlaşılmıştır (Kartal, Balantekin, Bilgin ve Soyuçok, 2019).

Yılmaz ve Çağlayan (2018), ergenlerde akran zorbalığının ebeveynlik çeşitleri ve yaşanan yer açısından karşılaştırdıkları araştırmalarında Çankırı kırsal ve Ankara kentsel bölgesinde yaşayan 14-18 yaşları arasında gönüllü lise öğrencileriyle çalışmışlardır. Bulgularına göre kırsal veya kentsel yerleşimde yaşıyor olmanın, ergenin zorba ya da mağdur statüsünde anlamlı bir etkisi olmamaktadır. Ancak, ebeveynlik stillerinin öğrencilerin zorba ya da mağdur olmalarında anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Zorbalık, okuduğunu anlama ve hayattan zevk alma değişkenlerinin incelendiği araştırma sonuçlarına göre mağdur olmayan öğrenci okuduğunu daha iyi anlayabilmektedir. Okuduğunu daha iyi anlayan öğrencinin ise hayattan aldığı zevk, yaşam doyumu daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu değişkenlerin arasında anlamlı bir ilişkinin mevcut kanısına varılmaktadır (Sülükçü ve Altunkaya, 2018).

Kılıç'ın (2017), zorbalık olaylarının okulda meydana geldiği bölgeyle öğrencilerin cinsiyetlerinin ilişkisine baktığı araştırmada cinsiyet açısından fark bulmazken, zorbalığın yaşanma sıklığının okul içinde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hoşgörür ve Orhan'ın (2017), ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan okul idarecilerinin okulda şiddet ve zorbalığı önleme yönetimi konusundaki görüşlerini değerlendirmek ve çözüm önerileri oluşturmak amacıyla yaptıkları anket araştırmasında okul müdürlerinin görüşlerine göre zorbalığın nedenlerini; ailenin çocuğu yetiştirme tarzı, aile içi şiddet, öğrencinin içinde bulunduğu çevre, görsel medyadaki şiddet içeren yapımlar, öğrencinin akademik başarısızlığı olarak yorumladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin bu davranışların önlenmesine ilişkin tedbirleri ise öğretmenleri bilgilendirme, öğrencilerle birlikte kurallar belirleme, riskli alanları denetim altında tutma ve öğrenci velileri ile iletişim kurma olduğu anlaşılmıştır.

Başka bir araştırmada, okul çağı çocuklarının akran zorbalığı durumları ile atılganlık düzeylerini ve ilişkili faktörleri belirlemek amacıyla 5. ve 6. sınıfa devam eden öğrencilerle yapılmış olan araştırmada öğrencilerin atılganlık düzeyi yükseldikçe kurban ve zorba olma durumlarının azaldığı, cinsiyet ve sosyal ilişkilerin ise atılganlıkla pozitif ilişkide olduğu sonucuna varılmıştır (Ayaz-Alkaya ve Avşar, 2017).

Duy ve Yıldız'ın (2014), Diyarbakır'da 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan toplam 277 öğrenci ile yaptıkları araştırmada zorba, kurban ve zorba/kurban olma ile empatik eğilim ve yaşam doyumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadan kurban konumundaki öğrencilerin zorba öğrenciler ile zorba/kurban öğrencilerden daha fazla empatik eğilime sahip olduğu; zorba öğrenciler ile zorba/kurban öğrenciler arasında empatik eğilimin türleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Algılanan yaşam doyumu açısından da zorba/kurban konumundaki öğrencilerin daha dezavantajlı bir durumda olduğu; zorba öğrencilerin ise daha avantajlı durumda olduğu bulunmuştur. Cinsiyet ise empatik eğilim ve yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir fark yaratmamaktadır.

Zorbalık davranış eğiliminin sosyal medya ile ilişkisine bakılan araştırmada Otrar ve Ökte (2014), ortaokul öğrencilerinin sosyal medya sitelerini kullanma sıklığı ile zorbalık davranış eğilimleri arasında anlamlı ilişki bulmuştur.

## **2.2. Tutum**

Zorbalığın ortaya çıkış nedenleri yukarıda da değinildiği gibi birçok davranışsal, bilişsel ve psikolojik öğeleri içeren risk etkenleri ile tanımlanmaktadır. Tutumların da zorbalığı yordayıcı olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle tutumların tanımlanması ve kavramsal boyutları verilmelidir. Tutum kavramı bireyin etrafında bulunan herhangi bir duruma veya materyale karşı geliştirdiği tepki olarak değerlendirilmektedir (İnceoğlu, 2010).

### **2.2.1. Tutumun Tanımı**

Thurstone (1931) tutum için, “psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesidir” tanımlaması yapmıştır. Tutum için belirli bir davranış ya da durum karşısında bireylerin duygu ve düşüncelerini ortaya çıkaran bir eğilim de diyebiliriz. Thurstone (1931) tutumun, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yönü olduğunu ve kişilerin çevrelerindeki objeleri bu şekilde değerlendirme eğiliminde olduklarını belirtmektedir.



Tutum, üç tane bileşenden meydana gelmektedir. Öncelikle karşı tutum geliştirilmesi gereken bir objeye ihtiyaç vardır. Bu obje fiziksel bir şey olmak zorunda değildir, soyut bir kavram da olabilir. Bu obje hakkında sahip olunan bilgiler tutumun bilişsel, zihinsel boyutuna atıfta bulunur. İkinci bileşen, seçilen objeye karşı kişinin geliştirdiği olumlu ya da olumsuz duygu ve düşüncelerdir. Duygu ve düşüncelerin içerisinde gözlenebilen duygusal tepkiler mevcuttur. Vücutta oluşan değişimler veya sözel ifadeler gibi. Son bileşen ise yaklaşma ya da kaçınma diye adlandırabileceğimiz, objenin varlığına karşı davranış şeklimizdir (Culbertson 1968).

Tutumun üç temel özelliği vardır. İlk olarak tutumlar öğrenilmiştir; ancak bilgi ile karıştırılmamalıdır. Tutumun farkı bir değerlendirme de içermesidir (Freedman ve diğerleri, 2003). Sosyal öğrenme ile aile içinde sosyalleşme süreci başlar ve kişi aile bireylerinden öğrendikleri doğrultusunda tutumlarını belirlerler. Tutumlarla ilgili ikinci özellik, tutumların davranışa yol açan bir eğilim olmasıdır; yani bir objeye olumlu bir tutum besleyen bir kişinin o objeye karşı olumlu davranışlarda bulunması beklenir. Son olarak tutum tutarlı davranışlar sergilenmesine neden olur; çünkü tutumun yönünü değiştirmek hem zordur hem de kişiler tutumlarını değiştirmek istemez ve değişime direnirler (Çetin, 2004).

### **2.2.2. Tutumun Öğeleri**

Tutumlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç öğeden oluşmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2005). Bilişsel öğe tutumun nesnesine ilişkin inançlar olarak tanımlanmaktadır (Freedman ve diğerleri, 2003). Kişinin belleğinde tutumun olduğu obje ve onunla bağlantılı düşünceler arasındaki ilişkiler bulunmaktadır. Tutum objesiyle ilişkili düşünceler veya bilgiler tutum objesinin özellikleri ya da betimlemesidir. Bilişsel öğe kısaca tutum objesi hakkındaki inançlarımızı içermektedir (Tavşancıl, 2006).

Bilişsel öğelerden her birine geliştirilen duygular olumlu veya olumsuz olabilirler ve bu da duyuşsal öğenin kapsamına girer (Freedman ve diğerleri, 2003). Tutum objesine karşı olumlu veya olumsuz duygulara sahip olmak önceki tecrübelerle göre belirlenir ve o objeyle ilgili devamlı hissedilen duygudur. Duyuşsal öğenin bir özelliği de kişilerin değerler

sistemiyle yakından alakalı olmasıdır. Eğer tutum objesi kişinin amaçlarına hizmet ediyorsa o objeye karşı tutum olumlu olur (Tavşancıl, 2006).

Davranışsal öge, kişinin belli bir uyaran grubundaki tutum objesine karşı sergilediği davranış yönelimini yansıtmaktadır. Bu davranışlar kişinin alışkanlıkları, değer yargıları ve ilgili tutum objesi ile direkt olarak bağlantılı olmayan tutumların da etkisi altındadır. Davranış; tutum objesinin sevilen veya sevilmeyen bir durumla ilişkilendirilmesi sonucu ya da doğru davranışın ne olduğu konusundaki inançlara dayalı olarak ortaya çıkar (İnceoğlu, 2010).

### **2.2.3. Tutumların Ölçülmesi**

Bireylerin tutumlarını gözlemleyemeyiz, ancak kişilerin sözlü ifadelerinden yola çıkarak tutumlarını ölçebilir. Ölçme konusu olan durumla ilgili olumlu ya da olumsuz duyguları yansıtan ifadeler alan uzmanlarının değerlendirmelerinden yararlanılarak duygu tonajına göre bir sıralamaya alınarak ölçme aracı oluşturulur (Özgüven 2004, Köklü 1995). Tutumların yönü, derecesi ve yoğunluğu tutumları ölçerken büyük önem taşır; tutumun yönü tutum objesinden hoşlanıp hoşlanmama durumudur, tutumun derecesi tutum objesini ne kadar kabul ettiği ya da reddettiğiyle alakalıdır ve tutumun yönü ise bu tutumun davranışa dönüşebilme olasılığıdır (Köklü 1995).

Anderson (1988) tutumun ölçülmesinde üç yol olduğunu söylemektedir. İlki hazırlanan ölçeklerle kişinin verilen cümlelere tepkisi ölçülür. Diğer bir yol ise kişilerin davranışlarını gözlemlemektir. Son ölçüm türü ise, kişilerin fizyolojik tepkilerini inceleme şeklindedir.

Tutum ölçeklerinde kişilerden, verilen cümlelere ya da sıfatlara gerçek duygularını ön plana çıkartarak cevap vermeleri istenmektedir. Oluşturulan cümlelere ya da kelime listelerine ölçek denmektedir (Köklü, 1995). Tutum ölçeklerinde genellikle soyut olan objeler ve değişkenler sayısal olarak dile getirilir ve sınıflandırılır; bu da tutumları ölçülen kişilerin gruplandırılarak, her tutum grubunun birbiriyle karşılaştırılması imkanını doğurur. Böylelikle, tutumlar üzerine daha etkili sonuçlar elde edilmiş olur (Köklü, 1995).

## 2.2.4. Zorbalığa Karşı Tutum

### 2.2.4.1 Öğrencilerin zorbalığa karşı tutumları:

Menesini ve diğerleri (1997) ilkokul ve ortaokulda okuyan İngiliz ve İtalyan çocukların zorbalığa karşı tutumlarını inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre İtalyan çocuklar İngiliz çocuklara kıyasla mağdurlara daha çok yardım etmeye çalışmışlardır; bunun nedeni Akdeniz bölgesi kültürü olarak açıklanmıştır. Ayrıca kız çocuklarının erkek çocuklara oranla, zorbalık davranışlarına daha fazla üzüldüğü ortaya çıkmıştır.

Swearer ve Cary (2003) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin içinde bulunduğu okul yılında zorbalığa karşı olan tutumları ve algıları araştırılmıştır. Araştırmaya 133 altıncı sınıf öğrencisi, 106 yedinci sınıf öğrencisi ve 57 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Zorbalara göre fiziksel olarak güçsüz olma ve farklı kıyafetler giyinme; mağdurlara ve hem mağdur hem zorba öğrencilere göre iyi notlar alma, güçsüz olma, farklı kıyafetler giyme ve kilolu olma zorbalığın nedenleri olarak bulunmuştur. Ayrıca, mağdur öğrencilerin evde zorbalığa maruz kalmadıkları; hem mağdur hem zorba öğrencilerin ise evde kardeşleri tarafından zorbalığa uğradıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin çoğu ortaokul yıllarında zorbalıktan korktuklarını ve okuldaki görevlilerin zorbalık vakalarından haberdar olmadıklarını rapor etmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin zorbalığa karşı tutumlarında farklılık bulunmasıdır; yedinci sınıftaki mağdurlar zorbalığa karşı zorbalara veya izleyicilere kıyasla daha olumsuz tutum takınırken, sekizinci sınıftaki mağdurlar hem mağdur hem zorba olan öğrencilere kıyasla zorbalığa karşı daha olumsuz tutum takınmaktadır.

Eslea ve Smith (2000) çocukların genellikle zorbalara karşı olumsuz bir tutum sergilediklerini; mağduru destekleyici bir tavırda olduklarını ve onlara yardım etmek istediklerini ortaya koymuştur. Aynı zamanda çocukların çoğu zorbalara karşı olumlu bir tutum da sergilemektedir (Rigby, 1997); çünkü zorbalırlar güçlü ve cesurdurlar. Zorba olmak onları daha güçlü, daha cesur ve herkes tarafından hayran olunan kişiler yapabilir. Olweus (1978) yaptığı araştırma sonucunda, zorba bireylerin cesur, güçlü ve özgüveni

yüksek olarak algılandığını; bu nedenle de zorbalığa karşı olumlu bir tutum izlenebileceğini ortaya koymuştur. MatuSova (1997) bunun altında yatan nedenin batı kültüründe maçoğun ve saldırganlığın hoş görülmesi, itaat etmenin ise zayıflık göstergesi olması olduğunu belirtmektedir.

Saldırganlığa ve zorbalığa olan tutum cinsiyete göre farklılık göstermektedir; çünkü kız çocuklarına toplumun verdiği rol pasif ve itaatkar olmaktır, ancak erkek çocuklarının daha saldırgan ve baskın olması beklenir. Kız öğrencilerin daha çok empati kurabildiği düşünülür (Burr, 1998). Bu nedenlerden ötürü Rigby (1997), erkek öğrenciler zorbalığa karşı daha olumlu bir tutum sergilerken; kız öğrenciler mağdurlarla empati kurabildiklerini ve şiddetten hoşlanmadıkları için zorbalığa karşı olumsuz bir tavır sergilediklerini ortaya koymaktadır.

Baldry (2004) tarafından 117 ortaokul öğrencisiyle (49 erkek, 68 kız) İtalya’da yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin mağdurlara karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır ve öğrenciler mağdurları zorbalığa uğramayı hak ettiklerine dair suçlamamışlardır. Ancak, araştırmaya göre kız öğrenciler daha çok erkek mağdurları, erkek öğrenciler ise daha çok kız mağdurları suçlama eğilimindedirler. Son olarak, bireyin zorbalık yapması ile grup zorbalığı karşılaştırıldığında, bireyin tek başına zorbalık içeren davranışlarda bulunması öğrenciler tarafından cesurca bir davranış olarak algılanmıştır (Baldry, 2004).

#### 2.2.4.2. Öğretmenlerin zorbalığa karşı tutumları

Öğretmenlerin zorbalık konusundaki tutumlarına bakıldığında ise; Duy’un (2013) araştırmasına katılan 405 ilköğretmenin (218 kadın, 187 erkek) en az önemseydiği zorbalık türü ilişkisel zorbalıktır ve sözel zorbalık fiziksel zorbalıktan daha ciddi bir zorbalık türü olarak görülmektedir. Ayrıca öğretmenler sözel ve fiziksel zorbalığa maruz kalan öğrencilere ilişkisel zorbalığa maruz kalanlara kıyasla daha çok empatiyle yaklaşmaktadır. Bu nedenle de sözel ve fiziksel zorbalık türleriyle karşılaştıklarında duruma müdahale etme gereği duymaktadırlar (Duy, 2013).

Duy (2013) yaptığı araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla ilişkisel zorbalığı daha çok ciddiye aldığını ortaya koymuştur. Zorbalığın türü ne olursa olsun, kadın öğretmenler erkek öğretmenlerle karşılaştırıldıklarında mağdurlara daha fazla

empatiyle yaklaşmaktadırlar. Kadın öğretmenler zorbalık içeren davranışlara karşı daha duyarlı bir tutuma sahiptir .

### 2.2.5. Zorbalık Tutum Ölçekleri

Öğrencilerin zorbalığa karşı olumlu ya da olumsuz tutumlarını ölçmek amacıyla yapılan araştırmalar; zorbalığa karşı tutumu, öğretmen veya akranlardan yardım alma, mağdur ve zorbaya karşı duygular ve mağdura yardım etme eğilimi yönlerinden incelemiştir (Baldry 2004: 584). Zorbalığa karşı tutumu ölçen ölçekler Mağdur Yanlılığı (Pro-victim) Ölçeği (Rigby ve Slee 1991), Çocukların Zorbalığa Tutumu Ölçeği (Eslea ve Smith 2000), Zorbalık Anketi (Swearer ve Cary (2003), Zorba Tutum Ölçeği (Craven, 2014) Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği (Koç 2006), Zorbalık Eğilim Ölçeği (Dölek 2002) olarak sıralanabilir.

Rigby ve Slee (1991) araştırmaları sonucunda Mağdur Yanlılığı (Pro-victim) Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Mağdur Yanlılığı Ölçeği'nin ilk hali 12'si olumlu, 12'si olumsuz madde olmak üzere 24 maddeden oluşmaktadır; "Katılıyorum," "Katılmıyorum," "Bilmiyorum" cevaplarından oluşan 3 puanlı likert ölçeği kullanılarak uygulanılmaktadır. Ayrıca, zorbalığa uğrayıp uğramadıkları ya da birine zorbalık yapıp yapmadıkları da sorulmuştur. Rigby ve Slee tarafından 1994'te Avustralya'da ilköğretim ve ortaokula giden 700 kişiye yapılan araştırma sonunda; öğrencilerin çoğunun mağdurlara sempati duyduğu, %20'sinin ise mağdurları zayıf olarak gördüğü ve zorbalara hayran olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kız öğrenciler mağdurlara daha fazla sempati duymaktadır; ancak öğrencilerin yaşları arttıkça sempati duyma oranı azalmaktadır.

Rigby ve Slee tarafından geliştirilen Mağdur Yanlılığı Ölçeği değiştirilerek son halini 1997 yılında almıştır. Rigby (1997) tarafından yapılan çalışmada Avustralya'daki öğrencilerin zorbalığa karşı tutumları araştırılmıştır. Hazırlanan ölçek, 9-18 yaşları arasındaki 2940 kız öğrenci ve 2508 erkek öğrenci olmak üzere toplam 5448 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek beş tane olumlu, beş tane de olumsuz maddeden oluşacak şekilde 10 maddeye düşürülmüştür ve 3 puanlı likert ölçeği kullanılmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler "Kendinden zayıf birine sataşmaman gerekir," "Korkakları kimse sevmez" ve "Bir çocuğa sebepsiz yere sataşılması beni kızdırır." şeklindedir (Rigby 1997).

Eslea ve Smith (2000), Mağdur Yanlılığı Ölçeği'ni temel alarak İngiltere'de 746 ebeveyn ve 326 (6-11 yaş arası) çocukla çalışarak, Ebeveyn Zorbalık Tutum Ölçeğini ve Çocukların Zorbalığa Tutumu Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Ölçeğin çocuk formunda, çocukların şiddete karşı tutumları (mağduru suçlamak veya zorbaya hak vermek), zorbalığın onaylanmaması (zorbalığa karşı olumsuz tutum) ve mağdura karşı tutumları (mağduru desteklemek veya empati kurmak) olmak üzere üç konu üzerinden çocukların zorbalığa karşı genel tutumları ortaya çıkarılmak istenmiştir.

Swearer ve Carry (2003) tarafından Midwestern-Amerika'da 296 6,7 ve 8. sınıf öğrencisiyle 1999-2001 yılları arasında geliştirilen Zorbalık Tutum Ölçeği 5 puanlı likert ölçeği ("Tamamen yanlış," "Yanlış," "Kararsızım," "Doğru" ve "Tamamen doğru") kullanılarak cevaplandırılan 13 maddelik bir ölçektir. Bu maddelerden 6 tanesi olumsuz yargıları içerir. Ölçek yapılan araştırmalara göre güvenilirdir. "Zorbalığa maruz kalan çoğu insan bunu hak eder," "Zorbaları sevmem" ve "Zorbalık zayıf çocuklara yapılı" cümleleri bu ölçekte kullanılan maddelerden birkaçıdır .

Koç'un (2006) Ankara'da, 9., 10. ve 11. sınıflarda eğitime devam eden toplam 517 öğrenci ve ilgili okullarda görevli 28 öğretmenle geliştirmiş olduğu Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği; zorba kişilik, kendine güven ve zorbalıktan kaçınma başlıklarıyla üç tane alt ölçekten ve toplamda 21 maddeden oluşmaktadır. Zorba kişilik alt ölçeği öğrencinin sahip olduğu her türlü zorbalık ve saldırganlık içeren davranışlar ve düşünceleri ortaya koymaktadır. Zorbalıktan kaçınma alt ölçeği ise zorbalıktan kaçınma tutum ve davranışlarından ne kadar uzak durulduğunu ölçmektedir. Kendine güven alt ölçeği ise öğrencinin kendisini nasıl algıladığını göstermektedir. Ölçeğin geçerliliğini belirlemek için Tuzgöl (1998) tarafından hazırlanan Saldırganlık Envanteri kullanılmış ve alt ölçeklerin geçerli olduğu ortaya konmuştur.

Craven'ın (2014) Kaliforniya'da farklı etnik gruplara dahil 418 öğrenciyle geliştirdiği Zorba Tutum Ölçeğindeki maddeler, ortaokul öğrencilerinin fiziksel zorbalığa ve ilişkisel zorbalığa yönelik tutumlarını ölçen iki faktörlü yapıya sahiptir. Zorba Tutum Ölçeği 19 maddelik ve 4 puanlı likert ölçektir. İç tutarlılığı .80 olan ölçeğin ölçüt benzerliğini belirlemek için Beden Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinden yararlanılmıştır.

Literatür araştırmalarımız genel olarak göstermektedir ki öğrenciler arasındaki zorbalık olayları farklı çalışmalara konu olmuştur. Çeşitli kuramsal bakış açılarıyla açıklanmaya çalışılmış, farklı yaş grubundan öğrenci ve ebeveynler değerlendirilmiştir. Hem Türkiye’de hem de dünyada ilgi çeken zorbalık olayları ile mücadele için çeşitli önlemler alınmaya devam etmektedir. Hoşgörür ve Orhan’a (2017) göre zorbalıkla mücadelede gerekli önlemlerin alınmaması halinde zorbalık ve şiddet okullarda öğrenilen olumsuz davranışlar olmaya başlayacaktır. Bu bilgiler doğrultusunda zorbalığın çeşitli boyutları göz önünde bulundurularak ilgili tedbirlerin alınması sağlanmalıdır.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin elde edilmesi ve nasıl analiz edildiğinin bilgileri mevcuttur.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli, ortaokul öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli üzerine kuruludur. İlişkisel tarama modeli en az iki ve üzerinde değişkenin beraber değişim varlığını, değişimin derecesini ortaya çıkarmayı amaçlar. Bunu yaparken modelde değişkenlerin birlikte değişme durumunu ve oluşan değişimin ne açıdan olduğunu anlamaya çalışan korelasyona bakılır. İlişkisel tarama modeli ile yapılan başka bir işlem olarak ise karşılaştırma türü olarak bilinen en az iki değişken arasında bağımsız değişken gruplarıyla bağımlı değişken grupları arasındaki farkın durumu incelenir (Karasar, 2012).

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun 1. örneklemini, 2013-2014 Eğitim öğretim yılında, Muğla ili Köyceğiz ilçesi sınırları içinde bulunan sekiz farklı ortaokulda öğrenim gören 10-15 yaş arasında değişen 874 ortaokul öğrencisi ve 2. örneklemini 2016-2017 Eğitim öğretim yılında İstanbul ili Büyükçekmece ilçesi sınırlarındaki bir ortaokulda öğrenimine devam eden 10-15 yaş arasında değişen 190 ortaokul öğrencisi olmak üzere toplam 1064 öğrenciden



oluşmuştur. Araştırmaya farklı sosyo-ekonomik düzeyden öğrenciler tesadüfî küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırma kapsamındaki 1. örneklemdaki 874 öğrencinin 215'i (%24,5) 5. sınıf, 226'sı (%25,8) 6. sınıf, 209'u (%23,9) 7. sınıf ve 224'ü (%25,6) 8. Sınıf öğrencisi olup toplam 451(%51,6) erkek ve 423(%48,4) kız öğrencidir. Ölçeğin işleyen maddeleri bulunduktan sonra benzer ölçek uygulaması yapılan 2. örneklemdaki 190 öğrencinin ise 46'sı (%24,2) 6. sınıf, 80'i (%42,1) 7. sınıf ve 64'ü (%33,6) 8. sınıftır. Cinsiyet olarak ise 101(%53,16) erkek ve 89(%48,84) kız öğrenciden oluşmuştur. Araştırma grubunun cinsiyete, sınıfa ve yaşa göre dağılım tabloları sırayla aşağıda verilmiştir.



Tablo 1

*Çalışma Grubunun 1. Ve 2. Örneklemindeki Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı*

Okul adı	Cinsiyet	Sınıf							
		5		6		7		8	
		N	%	N	%	n	%	n	%
Okul 1	Kız	20	1,88	19	1,79	16	1,50	20	1,88
	Erkek	20	1,88	19	1,79	28	2,63	27	2,54
Okul 2	Kız	10	0,94	11	1,03	19	1,79	28	2,63
	Erkek	19	1,79	9	0,85	18	1,69	26	2,44
Okul 3	Kız	30	2,82	21	1,97	23	2,16	18	1,69
	Erkek	12	1,13	27	2,54	21	1,97	26	2,44
Okul 4	Kız	6	0,56	7	0,66	10	0,94	10	0,94
	Erkek	13	1,22	5	0,47	17	1,60	10	0,94
Okul 5	Kız	2	0,19	4	0,38	5	0,47	4	0,38
	Erkek	12	1,13	3	0,28	12	1,13	12	1,13
Okul 6	Kız	22	2,07	21	1,97	0	0	0	0
	Erkek	10	0,94	18	1,69	0	0	0	0
Okul 7	Kız	14	1,32	20	1,88	10	0,94	20	1,88
	Erkek	13	1,22	24	2,26	13	1,22	12	1,13
Okul 8	Kız	7	0,66	11	1,03	7	0,66	8	0,75
	Erkek	5	0,47	7	0,66	10	0,94	3	0,28
Okul 9	Kız	0	0	23	2,16	34	3,20	32	3,01
	Erkek	0	0	23	2,16	46	4,32	32	3,01
Toplam		215	20,20	272	25,56	289	27,16	288	27,06

Tablo 1 incelendiğinde, 5. sınıf kız ve erkek öğrencilerin 215 kişiden oluştuğunu yani çalışma grubunun % 20,20'sini oluşturduğunu, 6. sınıf kız ve erkek öğrencilerin 272 kişiden oluştuğunu ve % 25,56'sını oluşturduğunu, 7.sınıf kız ve erkek öğrencilerin 289 kişiden oluşup tüm grubun en yüksek paydası olan %27,16'sını oluşturduğunu ve son olarak 8. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin 288 kişiyle tüm grubun %27,06'sını oluşturduğunu görülmektedir.

Tablo 2

*Çalışma Grubu 1. Ve 2. Örneklemindeki Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre Dağılımları*

Yaş	N	%
10	22	2,06
11	218	20,48
12	272	25,56
13	325	30,54
14	211	19,83
15	16	1,50
<b>Toplam</b>	<b>1064</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunun 1. ve 2. örneklerinin yaş aralığının 10 ile 15 arasında değiştiği, en yüksek oranın ise grubun ortanca yaşı sayılabilecek 13 yaşa ardından ise 12 yaşa ait olduğunu ve 11-14 yaşın ise yakın oranlarda grupta bulunduğunu söylenebilir.

### 3.2.1. Ön Deneme Uygulaması Çalışma Grubu

Uzman görüşleri sonucunda 58 maddelik ilk ölçek formundan 39 maddeye düşürülen 'Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği'nin ön denemesi Muğla'nın Köyceğiz ilçesindeki 3 farklı ortaokulda öğrenim gören 1. örneklem grubunda bulunan 305 öğrenciye uygulanmıştır. Ön deneme uygulamasının amacı, maddelerin okunurluğunu, anlaşılıp anlaşılmadığını, denemedeki farklı katılımcılar tarafından maddelerin aynı şekilde

algılanıp algılanmadığı belirleyebilmektir. Ayrıca araştırmacının gözünden kaçan veya öngöremediği olası problemleri tespit etmek açısından önemlidir. Diğer bir katkısı ise uygulama esnasında, ölçeğin ortalama yanıtlama süresi hesaplanarak ileriki uygulamalarda meydana gelebilecek sorunlar önlenebilir. (Yurdabakan ve Çüm, 2017).

Eksik ve özensiz doldurulan 17 form değerlendirmeye alınmayarak diğer öğrencilerin cevapları dikkate alınmıştır. 287 öğrencinin 133 tanesi erkek, 154'ü kız öğrencidir. Öğrencilerin yaş, sınıf ve cinsiyet dağılımları Tablo.3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

*Çalışma için 1. Örneklem Ön Deneme Grubu Öğrencilerinin Yaş, Sınıf, Cinsiyet Düzeylerine Göre Dağılımları*

Yaş	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
10	0	5	0	0	0	0	0	0	<b>5</b>
11	26	29	11	3	0	1	0	0	<b>70</b>
12	5	8	38	33	5	4	0	0	<b>93</b>
13	0	0	7	3	23	19	8	3	<b>63</b>
14	0	0	0	0	3	7	25	17	<b>52</b>
15	0	0	0	0	0	0	3	1	<b>4</b>
<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>42</b>	<b>56</b>	<b>39</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>36</b>	<b>21</b>	<b>287</b>

Tablo 3 incelendiğinde grubun minimum yüzdelerinin grubun uç sınırları olan 10 ve 15 yaşa ait olduğunu, en yüksek oranın ise 12 yaşa ait olduğunu ve 11-13 ve 14 yaşın ise yakın oranlarda grupta bulunduğunu söylenebilir.

Sınıf bazında 5. sınıf öğrencileri tüm grupta 73 kişiyle % 25,34 lük paya sahip olmuşlardır. En yüksek orana 6. sınıflar 95 kişiyle sahip olup, grubun % 32,98'ini oluşturmuştur. Diğer iki sınıf olan 7. ile 8. sınıflar sırasıyla 62 ve 57 kişiyle grubun %21,60 ve %19,86'lük dilimini temsil etmişlerdir.

### 3.3. İşlem Yolu

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle zorbalık ve tutum ile ilgili kuramsal çalışmalar incelenmiş, yurt dışında ve yurt içinde zorbalığı ve tutumu ölçmek amacıyla geliştirilmiş ölçekler incelenmiştir. Yapılan incelemenin ardından literatürden elde edilen bilgiler ve tutumların zihinsel, duyuşsal, davranışsal boyutları göz önünde bulundurularak tutum ifadelerini belirten maddelerden madde havuzu oluşturulmuştur. İkinci olarak da 180 ortaokul öğrencisine zorbalığa ilişkin duygularını ve görüşlerini yansıtan kompozisyon yazdırılmıştır. Bu kompozisyonlar incelendikten sonra, uygun biçimlerdeki tutum ifadeleri de havuza eklenmiştir. Bu çeşitlemenin sonucunda 58 maddelik bir taslak oluşmuştur. Hazırlanan 58 taslak madde alanında uzman 5 akademisyene sunularak, kapsam, dil ve psikometrik özellikleri açısından incelenmiştir. Psikolojik Danışmanlık/Rehberlik, Psikoloji ve Ölçme/Değerlendirme alanında uzman 5 akademisyen ilgili görüşlerini, uygun, gerekli-gerekli değil, düzeltilmeli, değiştirilerek kullanılmalı ve kesinlikle çıkarılmalı şeklinde bildirmişlerdir. Geri bildirimler sonucunda yapılan değişikliklerle, **“hiç katılmıyorum”**, **“biraz katılıyorum”**, **“katılıyorum”**, **“çoğunlukla katılıyorum”** **“tamamen katılıyorum”** yanıtlama seçeneklerinden oluşan 5’li likert ölçek olarak toplam 39 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur (Ek. 1). Maddelerin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla ön deneme uygulaması yapılmıştır. Uygulama esnasında öğrencilerin sorulara samimiyetle cevap vermelerini sağlamak için, ölçekler dağıtılmadan önce araştırmanın amacı ve yanıtlarının kişisel değerlendirmeye alınmayacağı, gizli tutulacağı, isim yazmamaları konusunda gerekli hatırlatmalar yapılmıştır. Uygulama sonrasında ölçek formları incelenip, samimi cevaplandırılmadığına karar verilen ve soruların bir kısmına eksik cevap verilen ya da gerekli bilgilerin eksik bırakıldığı görülen formlar değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak 287 öğrencinin ön deneme uygulamasına göre Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği Formu, Muğla’nın Köyceğiz İlçesinde bulunan 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 8 farklı ortaokuldaki öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerden maddelerin anlaşılır olduğuna dair dönüt alınmıştır. Veri grubu 1. örneklem ve 2. örneklem olarak iki ayrılmıştır. Ölçeğin uygulanmasından önce ve sonra ön deneme çalışmasında yapılan adımlar tekrarlanarak 1. örneklem grubundaki net sayı olarak 874 öğrenciden veri toplanmıştır. Yapılan geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları

sonucunda, öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumunu değerlendirmek ve yaş-cinsiyet açısından açıklayabilmek için son hali 12 maddeden oluşan “Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği” çalışması gerçekleştirilmiştir (Ek 2). Maddelerin yanıtlama seçeneklerinin puan değerleri; hiç katılmıyorum=1, biraz katılıyorum=2, katılıyorum=3, çoğunlukla katılıyorum=4, tamamen katılıyorum=5 olarak hesaplanmaktadır.

Ölçüt bağıntı geçerliğini belirlemek için İstanbul’un Büyükçekmece ilçesinde bulunan 6, 7 ve 8. Sınıfa devam eden 2. örneklem grubundaki 190 öğrenciden ölçüt bağıntı geçerliği, yaş ve cinsiyetin ZTÖ ölçeğindeki puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı bulgularına bakılmıştır.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

#### **3.4.1. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği**

Ortaokul öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutumlarını değerlendirebilmek için son hali 12 maddeden oluşan “Ortaokul Öğrencileri için Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği (ZTÖ)” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Likert tipi olarak geliştirilen ölçeğin “Hiç Katılmıyorum”, “Biraz Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Çoğunlukla Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” ifadelerine 1,2,3,4,5 değerleri sırasıyla karşılık gelmektedir. Ölçekten en az 12 ve en fazla 60 puan alınmaktadır. 12 maddenin hiçbiri tersten yorumlanmamaktadır.

Ölçeğin ölçüt bağıntı geçerliğini hesaplamak için, Blevins’in(2006) geliştirmiş olduğu Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği ve Raine ve ark.(2006) tarafından geliştirilen Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği kullanılmıştır.

#### **3.4.2. Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği**

Blevins’in (2001) geliştirmiş olduğu ‘Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği’ şiddete yönelik tutumları ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin kullanıldığı yaş aralığı 11-15 olan

öğrenci grubunun şiddete yönelik tutumlarını ifade eden 11 maddeden oluşmakta olup, 4'lü likert sisteminde bir ölçektir. Ölçeğin cevaplamasında her bir ifadeye 1(Hiç katılmıyorum), ve 4(Tamamen katılıyorum) puan aralığında değer verilmesi istenmektedir. Toplam puan maddelere verilen yanıtların toplanmasıyla bulunur. Yüksek puan şiddete yönelik tutumun yüksek olduğunu ifade eder. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin analizler Balkıs, Buluş ve Duru, (2005) tarafından yapılmış olup, çeviri işlemleri tamamlandıktan sonra 400 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Analizler sonucunda iç tutarlılık katsayısının .74 çıktığı, madde toplam korelasyonunun ise .39 ile .53 arasında değiştiği anlaşılmıştır. Faktör analizinde ise tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu, faktör yük varyansının %36.8 oranında ve 2.943 değerli tek faktör üzerinde toplandığı bulunmuştur.

### **3.4.3. Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği:**

Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği 8 yaşından itibaren çocuk ve ergenlerde reaktif ve proaktif saldırganlığı ölçmek amacıyla geliştirilmiş 3'lü Likert tipi bir ölçek olup 0, 1 ve 2 olarak puanlanmaktadır. Ölçek 23 maddeden oluşmaktadır, 11 tanesi reaktif saldırganlığı, 12 tanesini proaktif saldırganlığı ölçmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı Raine ve ark. (2006) tarafından 0.83 olarak bulunmuş, toplam güvenilirliği ise 0.41-0.60 arasında değişmektedir. Cenkseven Önder, Avcı ve Çolakkadıoğlu (2016) tarafından yapılan Türkçe uyarlamasında 763 ortaokul ve lise öğrencisiyle çalışılmıştır. Ölçek reaktif-proaktif saldırganlık kavramının uygunluğuna ek olarak, bu uyarlamada sözel ve fiziksel saldırganlığı da içeren maddelerden oluşmaktadır. Ayrıca saldırganlığın durumsal ve nedensel boyutlarını da içermektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları toplam saldırganlık puanı için .88, proaktif saldırganlık için .84, reaktif saldırganlık için ise .84 olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği'nin Türkçe formunun orijinal formda olduğu gibi iki faktörlü bir yapı sergilediği belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında ölçekten elde edilen güvenilirlik katsayıları reaktif saldırganlık için .82, proaktif saldırganlık için ise .78'dir.

### **3.4.4. Kişisel Bilgi Formu (KBF)**

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu öğrencilerin devam ettikleri okul adı, cinsiyetleri, yaşları, sınıf seviyeleri, anne babanın eğitim düzeyi, aylık gelirleri hakkındaki bilgileri elde etmek amacıyla kullanılmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırmada toplanan veriler gözden geçirildikten sonra, eksik, rastgele doldurulan 20 ölçek ayıklandıktan sonra kalan ölçekler değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma verileri cinsiyet, yaş, okul türü, ailenin aylık geliri, anne babanın eğitim düzeyi ve kardeş sayısına göre kodlanarak SPSS programına kaydedilmiştir. Verilerin analizinde, 1. örneklem grubunun ikiye bölünmesiyle birinci gruba, ortaokul öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen tutum ölçeği geçerlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı (exploratory) faktör analizi ile ölçeğin faktör yapısı belirlenecek ve 1. örneklemin 2. grubuna da belirlenen faktör yapısının doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi SPSS 17.0 paket programı ile doğrulayıcı faktör analizi ise LISREL 8.70 programı ile incelenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin ölçmeyi amaçladığı özelliği ölçüp ölçmediğini kontrol etmek amacıyla madde toplam korelasyonları da incelenmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında da Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test güvenirliği de incelenmiştir. Örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile incelenmiştir.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği'nin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Yapı geçerliği kapsamında, çalışma grubunun 1.örnekleminde yer alan veriler ikiye bölünmüştür. İlk örneklemin birinci grubunda yer alan 453 kişi üzerinde Zorbalık Tutum Ölçeği'ne ilişkin Açımlayıcı Faktör Analizi uygulaması gerçekleştirilmiştir. İlk örnekleimde ikinci grupta yer alan 421 kişi üzerinde de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulaması gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi bilinmeyen gizli değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki bağlantıyı ortaya koymak amacıyla hazırlanan bir analiz tekniğidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). DFA ise, önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir. Kısacası önceden kurgulanmış bir yapının ne derece doğrulandığının incelenmesiyle ilgilidir (Çokluk ve diğerleri, 2012).

KMO değerinin .90 olduğu gözlenmiş ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi için mükemmel olduğu belirlenmiştir. Barlett küresellik testi sonuna göre ise verilerin çok değişkenli normallik sayılıtısını karşıladığı belirlenmiştir ( $\chi^2(435) = 4398,999; p < .01$ ). Ek olarak açımlayıcı faktör analizinde faktörleştirme yöntemi Principle Axis Factoring yöntemi kullanılmıştır. Bu faktörleştirme yöntemi faktörlerin ilişkili olduğunu ve maddelerin hata değerlerinin olduğunu varsaymaktadır. Ayrıca, herhangi bir maddenin bir

faktör için uygun olup olmadığına karar verirken faktör yükünün en az .40 olması esas alınmıştır. Öte yandan, yapılan analiz sonucunda ölçeğin tek faktörlü yapıya uygun olduğu ve tek faktörün 4.42 özdeğere sahip olduğu görülmektedir. Tek faktörlü yapının açıkladığı varyans oranının ise, %36.85 olduğu saptanmıştır. Maddelerin faktör yük değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

*Maddelerin faktör yük değerleri*

Madde no	Madde	Faktör Yükleri
22 (7)	Arkadaşlarımla daha zayıf çocukları çekiştirerek eğleniriz.	0.72
28 (10)	Arkadaşlarımı kendinden zayıf çocuklarla kavga etmeye cesaretlendiririm.	0.69
29 (11)	Güçlü birinin zayıf birini ezmesi gayet doğal bir davranıştır.	0.67
21 (6)	Okuldaki çocuklara sürekli gücümü göstererek isimleri kolaylıkla yaptırabilirim.	0.66
30 (12)	Arkadaşlarımla daha zayıf çocuklar hakkında dedikodu yaparak istediklerimizi yaptırırız.	0.65
13 (3)	Kendimden küçükleri sürekli korkutmak oldukça heyecan verici ve eğlencelidir.	0.62
19 (5)	Diğer çocuklara güç gösterisinde bulunmak için onların eşyalarına zarar vermek hoşuma gider.	0.59
23 (8)	Düşüncelerime karşı çıkan olursa, onu grubumuzdan dışlarım.	0.58
7 (1)	Benden küçük çocuklarla alay etmekten keyif alırım.	0.52
24 (9)	Diğer çocukların benden çekinmesi hoşuma gider.	0.51
18 (4)	Param olmadığı zaman, alt sınıflardaki çocukları bana para vermeleri için zorlarım.	0.50
11 (2)	Benden daha az başarılı öğrencileri sınıfta küçük düşürürsem, daha popüler olabilirim.	0.48

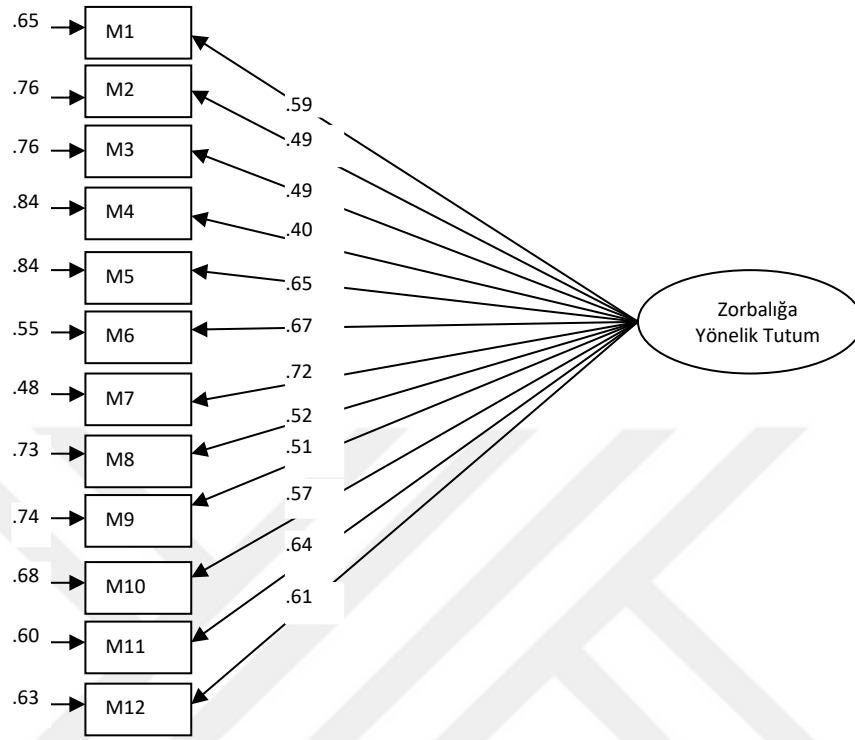
*Not. Faktör analizi sonucunda seçilen maddelere atanan yeni madde numaraları parantez içerisinde verilmiştir.*

Tablo 4'te görüldüğü gibi, ortaokul öğrencileri için zorbalığa yönelik tutum ölçeğinin 12 maddeden oluştuğu ve maddelerin faktör yük değerlerinin .48 ile .72 arasında değiştiği görülmektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasında açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen yapının doğrulanıp doğrulanmadığını görmek amacıyla DFA uygulaması gerçekleştirilmiştir. DFA uygulamasında kestirim yöntemi olarak robust maximum likelihood kullanılmıştır. DFA uygulamaları LISREL 8.70 (Jöreskog ve Sörbom, 2004) paket programında gerçekleştirilmiştir.

İlk örneklemin ikinci çalışma grubunda yer alan öğrencilere ait verilerin çok değişkenli normallik dağılımı varsayımını karşılamadığı için ve verilerin sağa çarpık (positive skew) olduğu görülmektedir. Eldeki veri seti normallik varsayımını karşılamadığında maksimum likelihood (ML) yerine robust maksimum likelihood tahmin metodu uygun tahmin etme yöntemi olarak kullanılabilir. Bununla birlikte modelin uyum iyiliği Satorra Bentler Scaled  $\chi^2$  ( $SB\chi^2$ ) değeri ile incelenmiştir (Finney ve Distefano, 2013). Ek olarak Yu (2002, s.155), 250 ve üzeri örneklemlerde, Comparative Fit Index'inin (CFI) .96 olmasının modelin iyi uyum gösterdiğine işaret ettiğini belirtmektedir. Tucker-Lewis Index'nin (TLI) ise, .96 ve üzeri değerlerinin eldeki veri setinin test edilen yapıya iyi uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Yu, 2002). Hu ve Bentler (1999) CFI ve TLI için .95'e yakın veya .95'ten büyük norm değerleri eldeki veri setinin test edilen yapıya iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Bu çerçevede, AFA sonucunda elde edilen ölçek maddelerinin, yapı geçerliliğine ilişkin bir diğer kanıt sunmak amacıyla ilk örneklemin ikinci grubu üzerinde DFA uygulaması gerçekleştirilmiştir.

İlk örneklemin ikinci grubu üzerinde gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi uygulamasında tek faktörlü yapı test edilmiştir. Test edilen modele ilişkin uyum iyiliği değerleri  $SB\chi^2/sd$  ( $140.03/54$ )= 2.59; CFI= .97; TLI= .97). DFA sonuçları, modelin iyi uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. DFA sonucunda modelde yer alan maddelerin faktör yük değerleri Şekil 3'te gösterilmiştir. Şekil 3'te de görüldüğü gibi maddelerin faktör yük değerleri .40 ile .72 arasında değiştiği görülmektedir.



Şekil 3. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği'ne İlişkin Standardize Edilmiş Yol Katsayıları

## 4.2. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği'nin (ZTÖ) Güvenirlik Çalışmaları

### 4.2.1. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği'nin (ZTÖ) İç Tutarlılık Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği'nin (ZTÖ) iç tutarlılığını belirlemede yaygın olarak kullanılan Cronbach-Alfa yöntemi kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ölçme aracının Cronbach-Alfa değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin iki yarıya bölünerek ve bu iki yarı arasındaki ilişkiyle Spearman Brown formülü kullanılarak ölçeğin tamamı için hesaplanan korelasyon katsayısı ölçeğin güvenirliğine ilişkin bir diğer bulgu olabilir. ZTÖ'nün iki yarım test güvenirliği (split-half)

ise .80 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda ZTÖ'nün güvenilir düzeyde bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

#### 4.2.2. ZTÖ'nün Test Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Bulgular

ZTÖ'nün test tekrar test güvenilirlik çalışması üç hafta ara ile 47 kişilik öğrenciden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır.

Tablo 5'te bu analiz sonucunda elde edilen puanlara yer verilmiştir.

Tablo 5

*Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği İlk Test ve Son Test Puanları Arasındaki Korelasyon Değerleri*

Pearson Korelasyon Katsayısı	İlk Test	Son Test
İlk Test	1	
Son Test	.75*	

$p < .01$ ;  $n = 47$

Tablo 5 incelendiğinde, ZTÖ'nün ilk test ve son test puanları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptandığı görülmektedir ( $r = .75$ ,  $p < .01$ ). ZTÖ test tekrar test korelasyonunun yüksek düzeyde ve anlamlı olduğu söylenebilir. Bu bulgu, ZTÖ'nün test tekrar test güvenilirlik değerleri, ölçek puanlarının zaman içinde kararlılık göstereceği şeklinde yorumlanabilir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen sonuçlar, ölçeğin öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumunu değerlendirmek için veri toplamada kullanılabileceğini göstermiştir.

#### 4.3. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği'nin (ZTÖ) Ölçüt Bağımlı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğinin ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla 2. örneklem grubuna benzer ölçekler geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Zorbalığın kuramsal temeline

uygun olarak benzer ölçekler geçerliğinin hesaplanması için toplam 190 ortaokul öğrencisine Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği ve Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği uygulanmıştır.

Bu çalışma kapsamında Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği ile Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği (ŞYTÖ) ve Proaktif-Reaktif Saldırganlık Ölçeği (PRSÖ), arasındaki Pearson korelasyon değerlerine ilişkin bulgular Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6

*Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği, Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği, Proaktif-Reaktif Saldırganlık Ölçeği Arasındaki Pearson Korelasyon Değerleri*

	ŞYTÖ (N=190)	PRSÖ (N=190)	P
ZTÖ(N=190)	.349**	.378**	.000**

$p < .001$ \*\*\*

Tablo 6’da verilen bulgulara göre, ZTÖ ile ŞYTÖ için alınan puanlar arasındaki korelasyon  $r = .35$  değerinde pozitif yönde ve anlamlı görülmektedir. Buna göre ölçeklerin benzer yapıları ölçtüğü söylenebilir. PRSÖ ile ZTÖ için alınan puanların korelasyon katsayısı  $r = .38$  olarak bulunmuştur. Buna göre de yine ölçeklerin benzer özellikleri ölçtüğü söylenebilir.

#### **4.4. Cinsiyete Göre Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalığa Yönelik Tutumlarının Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular**

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin Zorbalığa Yönelik Tutumlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığına ikinci örneklemdeki 190 kişilik gruba, ilişkisiz gruplarda T testi analizi yapılarak bakılmıştır. Bulgular, Tablo 7’de verilmiştir

Tablo 7

*Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalığa Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonucu*

Cinsiyet	N	X	S	Sd	T	P
Kadın	89	18,15	3,26	180	1.23	.218
Erkek	101	18,76	3,47			

Tablo 7’de görüldüğü üzere Ortaokul öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği bulunmuştur [ $t(180) = 1.23$ ;  $p = .218$ ]

#### **4.5. Yaşa Göre Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalığa Yönelik Tutumlarının Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular**

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin Zorbalığa Yönelik Tutumlarının yaşlarına göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığına ikinci örneklemdaki 190 kişilik gruba, İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Testi yapılarak bakılmıştır. Bulgular, Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

*Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalığa Yönelik Tutumlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonucu*

Yaş	N	Sıra Ort.	Sd	$\chi^2$	P
11	27	88,67	3	5,114	.164
12	54	106,10			
13	85	94,81			
14	23	77,09			

Tablo 8 İncelendiğinde ortaokul öğrencilerinin 11-14 yaş grupları arasında zorbalığa yönelik tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [ $\chi^2(3)=5,114$ ;  $p=0,164$ ;  $p>0,05$ ].





## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ortaokul öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutumlarını anlamak ve ölçmek amaçlı geliştirilen ‘Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği’ bulguları ve sonuçları üzerine tartışılmış, literatürde bulunan benzer çalışmalarla karşılaştırılmış ve kuramsal çerçevede değerlendirilmiştir.

#### 5.1. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Yorumlar

Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğinin (ZTÖ) yapı geçerliliği çalışmaları kapsamında 874 öğrencinin verilerinden Açımlayıcı (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri (DAF) gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin tek faktörlü yapıya uygun olduğu ve tek faktörün 4.42 özdeğere sahip olduğu ve tek faktörlü yapının açıkladığı varyans oranının ise, %36.85 olduğu bulunmuştur. DFA uygulamaları sonrasında da tek faktörlü modelin iyi uyum gösterdiği anlaşılmaktadır. Yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda Ortaokul Öğrencilerinin ZTÖ’nün 12 maddeden oluştuğu ve maddelerin faktör yük değerlerinin .48 ile .72 arasında değiştiği görülmektedir. AFA ile elde edilen sonuçları teyit etmek için yapılan DFA uygulamasıyla da madde yük değerleri .40 ile .72 arasında değişmiştir ve bu aralıkta 12 maddeden oluştuğu sonucu yinelenmiştir.

Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliliğini değerlendirmek için benzer ölçekler geçerlilik katsayıları incelenmiştir. ZTÖ benzer ölçekler geçerliliğini anlamak amacıyla alanyazında zorbalık, saldırganlık ve şiddet ile ilişkili olan Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği (ŞYTÖ) ve Proaktif-Reaktif Saldırganlık Ölçeği (PRSÖ) kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre

ŞYTÖ ve PRSÖ için alınan puanlar arasındaki korelasyon orta düzeyde pozitif yönde olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeklerin benzer özellikleri ölçtüğünü göstermektedir.

Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliğini anlamak için kullanılan Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği ve Proaktif-Reaktif Saldırganlık Ölçeği'nin zorbalıkla ilişkisini çeşitli araştırmalarla açıklamakta fayda vardır. Literatürde; proaktif ve reaktif saldırganlıkla zorbalık arasındaki ilişkiye bakıldığında; Fandrem, Strohmeier ve Roland'ın (2009) Norveç'te yaşayan yerel Norveçli ve göçmen ergenlerde zorbalık, mağduriyet ve saldırganlık puanlarını karşılaştırdıklarını ve zorbalığın proaktif ve reaktif saldırganlıkla ilişkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Başka bir çalışmada Sijtsema, Veenstra, Lindenber ve Salmivalli (2009) statü hedefleri olan zorbaların proaktif saldırganlığı, durum hedefleri olmayan mağdurların ise reaktif saldırganlığı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Zorbalık ve reaktif-proaktif saldırganlık arasındaki ilişki araştırmasındaki sonuçlar zorbaların ve zorba/mağdurların hem reaktif hem de proaktif olarak saldırgan olduğunu, mağdurların ise sadece reaktif olarak saldırgan olduklarını göstermiştir (Camodeca, Goossens, Terwogt ve Schuengel, 2002).

Şiddete yönelik tutum ve zorbalık ile ilgili çalışmalara bakıldığında; erken ergenlik döneminde gelecekteki beklentileri, şiddete yönelik tutum ve zorbalık sürekliliği açısından değerlendiren Stoddard, Varela ve Zimmerman (2015) gelecekteki beklentiler ile zorbalık uygulama arasındaki ilişkiye şiddete yönelik tutumun aracılık edeceği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Amerika gençliğindeki zorbalık ve şiddet arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Bunun sonucunda zorbalar ve mağdurların, şiddetle ilgili her davranışla bağlantılı ve tutarlı davrandıkları anlaşılmıştır (Nansel, Overpeck, Haynie, Ruan ve Scheidt, 2003).

Genel olarak incelenen bu araştırmalar göstermektedir ki saldırganlık, şiddet ve zorbalık arasında bir ilişki vardır. Ayrıca Olweus (1999) zorbalık davranışının tamamiyle saldırganlık olduğunu, zorbalığın fiziksel boyutunda ise şiddetin ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu nedenle benzer ölçekler geçerliliğini sınamak için bu çalışmada kullanılan 'Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği' ve Proaktif-Reaktif Saldırganlık Ölçeği'nin zorbalıkla ve zorbalığa yönelik tutumla ilgili kavramları tanımladıklarını ve kullanma amacına uygun olduklarını belirtilebilir. Sonuç olarak da ZTÖ'nün; ortaokul öğrencilerinin

zorbalığa yönelik tutumların kavramsal özelliğini ölçmekte başarılı ve benzer durumlarda ortaokul öğrencilerinin ölçülen özelliklerini ayırt etmede yetkin olduğu söylenebilir.

## **5.2. Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Yorumlar**

Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği'nin (ZTÖ) güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach-Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır ve buna göre Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Değer olarak +1'e yaklaşan bu katsayı ölçeğin 12 maddesinin de birbirleriyle tutarlı ve zorbalığa yönelik tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerine atıfta bulunan maddelerden oluştuğunu ve ölçeğin iç tutarlılık güvenirlığının olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirlik düzeyini anlamak için ayrıca iki yarım test güvenirligi (split-half) yöntemi ve test tekrar test güvenirlilik çalışması kullanılmıştır. İki yarım test güvenirligi (split-half) korelasyon katsayısı .80 ve test tekrar test güvenirlilik korelasyon katsayısı .75 değerinde bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda ZTÖ'nün güvenilir ve kararlı bir ölçme aracı olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak ZTÖ için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen sonuçlar, 12 maddelik Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeğinin zorbalığa yönelik tutumları değerlendirmek için veri toplamada güvenirlığının yeterli düzeyde ve geçerli yapıda olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kısa sürede, kendi kendilerine doldurdukları bir ölçme aracı olarak kullanılabilceğini göstermiştir. Kolaylıkla çeşitli çalışmalarda hızlı ve güvenilir sonuçlar elde edilir. Örneklem büyüklüğü de uygulama kolaylığını değiştirmemektedir ve çeşitli büyüklükteki örneklerde uygulamak elverişlidir.

## **5.3. Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalığa Yönelik Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Yorumlanması**

Ortaokul öğrencilerinin Zorbalığa Yönelik Tutumlarının toplam puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre ortaokul öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutumları cinsiyetlerine göre değişmemektedir. Erkek öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumlarının kız öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumlarından farklı değildir. Geçmiş araştırmalar incelendiğinde zorba davranışlar ile cinsiyet arasındaki ilişkide kimi çalışmalarda bu bulguyu destekler şekilde fark bulunmazken (Boulton, Bucci ve Hawker, 1999; Schafer, Warner ve Crick, 2002; Wolke, Woods, Stanford ve Schulz, 2001), bazı araştırmalar ise farklılıklar bulmuşlardır (Camodeca ve ark. 2002; Collins, McAleavy ve Adamson, 2004; Veenstra ve ark., 2005)

Veenstra ve ark. (2005) araştırmalarında erkeklerin zorba ve kurban olma açısından kız öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini bulmuştur. Benzer bir bulgu Gökler'in (2007) araştırmasında da çıkmıştır. Buna göre zorbalık ve kurbanlık oranlarının erkeklerde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kızlara göre erkek öğrencilerin daha fazla zorba davranışlara maruz kaldığını bulan diğer bir çalışma da Çankaya (2011) tarafından yapılmıştır.

Geçmişteki bazı araştırma bulgularının ise zorba davranışlar ve cinsiyet arasında anlamlı farkın olmadığı sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Literatüre bakıldığında örneğin; Otrar ve Ökte'nin (2014) yaptığı çalışmada 91 kız ve 94 erkek öğrenci olmak toplam 185 ortaokul öğrencisiyle elde ettikleri bulguya göre zorbalık davranış eğilimlerindeki toplam puanlarında anlamlı fark bulamamışlardır. Benzer şekilde Coşkun'un (2018) zorbalığa maruz kalan 393 ortaokul öğrencisiyle yaptığı çalışmada zorbalığın türlerinden; sözel zorbalık, dışlama, dedikodu çıkartıp yayma ve eşyalara zarar verme düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Dölek'in (2002) ilköğretim ikinci kademe öğrencisiyle yürütmüş olduğu araştırmada, itme kakma, dayak atma gibi zorba davranışlar gösterme ve zorbalığa maruz kalma durumlarında cinsiyetin herhangi bir farklılık doğurmadığı bulgusuna ulaşılırken, Andreou (2002) ise 79 erkek ve 102 kız Yunan öğrenciyle yaptığı zorba/kurban olma durumu ve psikolojik yapılanmalarıyla ilgili çalışmasında zorba ve kurban olma arasında cinsiyetler arasında bir fark bulamamıştır. Başka bir araştırmada Satan (2006), 288 kız ve 208 erkek olmak üzere 496 ikinci kademe öğrencisiyle çalışmış ve sonucunda zorbalığın fiziksel boyutunda farklılık bulamamıştır. Cinsiyetler arasında farkın bulunmadığı çalışmalardan birisi de

Toktan ve Yöndem (2008), tarafından yapılmış olup, bu araştırmacılar ergenlerin zorbalık ve stresle başetme durumlarını incelemiştir, zorbalıkla başetme düzeylerinde cinsiyetler arasında anlamlı fark bulamamışlardır.

Bu araştırmalarla beraber bazı çalışmalarda da cinsiyet değişkeninin genel olarak zorbalığın uygulanma türünde, kurban olma durumunda, yaşandığı alanda farklılık gösterdiğini bulmuşlardır (Karaman-Kepenekçi ve Çınkır, 2001; Dölek, 2002; Kapçı, 2004; Gültekin ve Sayıl, 2005; Pekel-Uludağlı ve Uçanok., 2005; Koç, 2006). Gültekin ve Sayıl'ın (2005) yapmış olduğu Akran Zorbalığı Belirme Ölçeği Geliştirme çalışmasında, kız öğrencilerin Alay ve İlişkisel Saldırı alt ölçek boyutlarında puanları yüksek iken, Korkutma/Sindirme ve Açık Saldırı alt ölçek boyutlarında erkek öğrencilerin puanlarını daha yüksek bulmuşlardır. Kapçı'nın (2004) çalışmasının sonucuna göre de erkek çocuklar kız öğrencilerden daha fazla sözel zorbalığa maruz kalırken zorbalığın diğer türlerinde cinsiyet açısından fark yoktur.

Bu bulguların son dönemlerde toplumsal cinsiyet rollerindeki değişimden kaynaklandığı araştırmacı tarafından düşünülmektedir. Öyleki günümüzde giyim kuşamdan, edinilen mesleklere kadar cinsiyet rollerindeki farkın azaldığı söylenebilir. Örneğin toplumsal açıdan erkek meslekleri olarak değerlendirilebilen; benzin istasyonu görevlisini, subaylığı, gemi kaptanlığını, beyaz eşya tamirciliğini, su tesisatçılığını kadınların da yaptığını gündelik yaşamda görmek nasıl mümkün olup normal karşılanıyorsa, aynı şekilde kadın mesleği olabileceği düşünülen hemşirelik, okulöncesi öğretmenliği gibi mesleklerin erkekler tarafından yapıldığını görmek normaldir. Bir başka değişim eşler arasındaki gündelik ev işlerinde yaşanabilmektedir. Günümüzde evde yapılacak işlerin, kadınların iş hayatında daha aktif olmasının da etkisiyle paylaşılması, kadın ve erkek rollerindeki keskin çizgileri yumuşatıyor olabilir. Bu evlerde büyüyen ve ebeveynlerini model alan çocukların ise bu rollerdeki değişime ayak uyduracakları öngörülebilir. Ayrıca modern çağın çocuk yetişme anlayışında eskiye nazaran cinsiyet ayrımının çok daha az yapıldığı düşünülebilir. Eğitim Reformu Girişimi'nin 2016-2017 MEB ve çeşitli Sivil toplum kuruluşlarının okullardaki cinsiyet eşitsizliğine yönelik yapmış oldukları çalışmalarda meyvelerini vermiş olabilir. MEB'in örgün eğitime devam eden cinsiyet 2016-2017 istatistiğine göre kız öğrencilerin okullaşma oranı yüzde 48,7 iken erkeklerde bu oran 51,3 tür. Bu sonuçlar bölgelerde farklılık gösterse de genel olarak kız ve erkek ayrımındaki azalmaya işaret

edebilir. Kadın ve erkek toplumsal hayatın pek çok alanında aynı anda yer aldığı düşünülebilir. Yine geçmişe nazaran günümüzde ‘kız’ çocuk ve ‘erkek’ çocuk kavramının yerine sadece ‘çocuk’ kavramını koyabilmemiz mümkün olabilir. Bu değişim ister istemez çocukların davranışları arasındaki farkın azalmasını açıklamaya yardımcıdır diyebiliriz.

#### **5.4. Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalığa Yönelik Tutumlarının Yaşlarına Göre Yorumlanması**

Ortaokul öğrencilerinin Zorbalığa Yönelik Tutum puanlarının yaşlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Literatürdeki benzer çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Yaşla ilgili araştırma sonuçları değişkenlik göstermektedir. Kimi araştırmalarda yaşın artmasıyla zorba davranışlar azalır sonucuna ulaşılmışken (Olweus, 2003; Salmivalli, 2002), bazı araştırma sonuçlarında ise yaşın anlamlı bir fark yaratmadığı paylaşılmıştır (Bjorkqvist, 1992; Andreau, 2000). Bazı araştırmalarda ise zorbalık oranın yaşla beraber arttığı sonucuna varılmıştır. (Yurtal ve Cenkseven, 2006; Kandemir, 2006). Ayrıca araştırmalar yaşı, mağdur olma, zorba davranışta bulunma gibi. zorbalık kavramının farklı yönleriyle çalışmışlardır. Yaşın anlamlı fark yaratmadığını destekleyen bazı araştırma sonuçları aşağıda paylaşılmıştır.

Bunlardan bazılarını detaylı bakılacak olursa; Satan (2006) doktora tezi araştırmasında zorbalık davranış eğilimlerinde ikinci kademe öğrencilerinin (12, 13, 14) yaşları ile bir ilişki bulamamıştır. İkinci kademedeki öğrencilerle gerçekleştirilen ve çeşitli değişkenlerle zorbalığın yordandığı diğer bir çalışmada, Atik ve Kemer (2008) yaşın farklılık yaratmadığını bulmuşlardır. Şirvanlı Özen (2010) ise ergenlerde zorbalığa maruz kalma ile yaş arasında ilişki bulamamıştır.

Yaşın fark yaratmadığı sonucuna yakın zamanda ulaşan bir başka çalışma da Mercan ve Sarı (2018) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada ergenlerdeki akran zorbalığının sosyodemografik değişkenlerle ilişkisini inceleyip, zorba ve kurban olma ölçek puanlarında yaşlarına göre fark bulamamışlardır. Lise öğrencileri ile yapılan çalışmada ise öğrencilerin

zorbalığa ve zorbalara ilişkin duyguları, düşünceleri ve tutumlarını incelenmiştir. Sonucunda da zorbalık statülerinde yaşla ilgili herhangi bir fark bulamamışlardır (Hesapçıoğlu ve Yeşilova, 2015).

Zorbalığın her kademedede görüldüğü araştırma sonuçlarına yansımıştır. Zorunlu okul çağının her döneminde; anaokulundan liseye kadar zorbalık olayları görülmektedir. Bu durum yaş değişkeninin zorbalığa yönelik tutumlarda herhangi bir farklılık yaratmadığını ispatlamaya destek olabilir. Zorbalığın saldırganlığın bir türü olduğu da düşünüldüğünde, saldırganlığı da çeşitli şekillerde ve düzeylerde hemen her eğitim kademesinde görülmesi de yine bulguyu destekleyebilir.

### **5.5. Sonuç**

Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalığa Yönelik Tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin analiz bulgularına göre geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmıştır.

Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine göre Zorbalığa Yönelik tutumları açısından fark bulunmamıştır. Yani ortaokul kız ve erkek öğrencilerinin zorbalığa yönelik tutumları arasında fark yoktur.

Ortaokul Öğrencilerinin Yaşlarına göre Zorbalığa Yönelik tutumları açısından da fark bulunmamıştır. Bu sonuç göre 11-14 yaş arasındaki öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumları yaşlarına göre değişmemektedir.

### **5.6. Öneriler**

1. Eğitim içerisinde okullarda çeşitli yaş gruplarında yaygın bir sorun olarak bildirilen zorbalığın uzantılarını anlayabilmek ve öğrencilerin tutumlarını değerlendirebilmek için geliştirilen Zorbalığa Yönelik Tutum Ölçeği (ZTÖ) kullanılabilir.
2. Okul içerisinde zorbalığın paydaşları olan tüm bireylerde zorbalık hakkında farkındalık geliştirmek için Okul Rehberlik Servisleri tarafından seminer, panel,

kompozisyon çalışmaları, drama etkinlikleri, afiş yarışmaları gibi çeşitli etkinlikler interaktif şekilde düzenlenebilir.

3. Okul idaresi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından okul kuralları oluşturulurken Zorbalığın Kabul Edilemeyeceğine Dair maddeler dahil edilebilir ve belirli zaman aralıklarıyla hatırlatılabilir.

4. Rehberlik servislerinin ve okul idarelerinin oryantasyon programlarına zorbalık konusunda çeşitli yönleriyle etkinlikler dahil edilebilir. Ayrıca oryantasyon çalışmasında öğrencilerin okulda nasıl davranması gerektiğini gösteren kuralların yanısıra, birbirlerine nasıl davranacakları konusunda farkındalık kazandırılabilir.

5. Okulun bulunduğu bölgenin kültürüne ve sosyo-ekonomik düzeyine göre zorbalık içeren olayları önlemek adına, o bölgenin ileri gelen kişilerinden zorbalığın tasvip edilmediğine dair yerel kampanyalar okul idaresi işbirliğiyle düzenlenebilir.

6. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaokuldaki tüm derslerin müfredatına zorbalığın tanımlanmasına yönelik farkındalığı artırmak amaçlı ekleme yapabilir.

7. Halk Eğitim Merkezlerinde ve Toplum Sağlığı Merkezlerinde; Yaşam Boyu Öğrenme Eğitimleri kapsamında tüm halka yönelik olumlu kültür oluşturmak adına Zorbalık hakkında bilgilendirme çalışmaları yapabilir.

8. Okul içerisinde Rehberlik Servisleri tarafından mağdurlar ve zorbalılar için bireysel psikolojik danışma oturumları yapılandırılabilir.

9. Okul içerisinde Rehberlik Servisleri tarafından mağdurlar ve zorbalılar için grupla çalışmalar yapılabilir. Bu grup çalışmaları grupla psikolojik danışma oturumları şeklinde ya da grup psiko-eğitim uygulamaları şeklinde gerçekleştirilebilir. Grup psiko-eğitim çalışmaları sosyal beceri geliştirme, duygu farkındalığı, iletişim becerileri, öfke kontrolü, sosyal kaygıyla baş etme, empati geliştirme, özsaygı geliştirme ve kendini kabul konularında uygulanabilir.

10. Okul iklimini ve güvenli okul algısının artırılması için öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda sanat ve spor etkinlikleri ile gelişimleri desteklemeli ve her öğrencinin her hangi bir alanda ilgisi ve yeteneğine göre beceri geliştirmesi zorbalıkla baş edebilmesi adına zorunlu olmalıdır.

11. Ayrıca olumlu okul iklimi oluşturabilmek için de çeşitli sanat ve spor etkinlikleri düzenli olarak yapılarak öğrenciler dahil edilmelidir.



12. Öğrencilerin çokça zaman geçirdiği ve onlara ulaşmanın kolay bir yolu olan sosyal medya kanalıyla kamu spotları ulusal çapta, yayın organlarının da desteğiyle ‘zorbaliğa yönelik farkındalığı geliştirici’ çalışmalar yapılmalıdır.



## KAYNAKÇA

- Abay, E. ve Tuğlu, C. (2000) Şiddet ve agresyonun nörobiyolojisi. *Klinik Psikiyatri*, 3, 21-26. Erişim adresi <http://klinikpsikiyatri.org/jvi.aspx?pdire=kpd&plng=tur&un=KPD->
- Ahmad, Y. & Smith, P.K. (1994). Bullying in schools and the issue of sex differences. .In J. Archer, (Eds.) *Male violence* (pp.70-83). London: Routledge
- Akiba, M. (2008). Predictors of student fear of school violence: a comparative study of eighth graders in 33 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 51-72. DOI: 10.1080/09243450801936878.
- Alikaşifoglu, M. (2009). *Akranlar ve Şiddet. İstanbul çocuk ve Şiddet çalıştayı*, 94-98 İstanbul Tabip Odası Çocuk Hakları Komisyonu, Erişim Adresi <http://www.ttb.org.tr/siddet/images/stories/file/kitap/cocukve%20siddet.pdf>
- Anderson, L.W. (1988). "Attitudes and their measurement" in Keeves P.J. (Ed). *Educational research, methodology and measurement: An international handbook*. çev. Çıkırıkçı, N. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24(1), 241-250. Yayın Tarihi:1991, DOI: 10.1501/Egifak\_0000000734
- Anderson, G. (2007). *The impact of bullying in school on the adolescent's sense of self*. (Unpublished Master's thesis). Universty Of Pretoria, Faculty Human Sciences: Pretoria.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12- year old Greek school children. *Aggressive Behavior*; 26, 49-56. DOI: 10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<49::AID-AB4>3.0.CO;2-M
- Arora, T. (1991). The use of victim support groups, P. Smith & D.Thompson (Ed.) *Practical approaches to bullying* (pp.146-148), London: David Fulton.
- Atabek, E. (2002). *Erken büyüyen çocuklar*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Ateş, F. B. ve Akbaş, T. (2012). Ergenlerde görülen kural dışı davranışların aile işlevselliği ve yaşam kalitesi açasından incelenmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü*

*Dergisi*, 21(2), 337-352. Erişim adresi  
<http://dergipark.org.tr/cusosbil/issue/4390/60372>

- Atik, G. ve Kemer, G. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalığı yordamada problem çözme becerisi, sürekli öfke-öfke ifade tarzları ve fiziksel özyeterliğin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 198-206. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/deubefd/issue/25428/268269>
- Atik, G. (2009). Zorbalığı yordayıcı bir değişken olarak umut. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42, 53-68. doi: 10.1501/Egifak\_0000001137
- Atik, G. (2011). Assessment of school bullying in Turkey: a critical review of self-report instruments. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3232–3238. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.04.277
- Atik, G. & Yerin Güneri, O. (2013). Bullying and victimization: predictive role of individual, parental and academic factors. *School Psychology International*, 34(6), 658-673. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0143034313479699>
- Atlas, R. & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *American Journal of Educational Research*, 92, 86-99. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00220679809597580>
- Avcı, R. (2006) *Şiddet davranışı gösteren ve göstermeyen ergenlerin ailelerinin aile işlevleri, öfke ve öfke ifade tarzları açısından incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Ayaz Alkaya, S.ve Avşar, F. (2017). Okul çağı çocuklarının akran zorbalığı durumları ile atılgnlık düzeyleri ve ilişkili faktörlerin incelenmesi. *Hemşirelikte Eğitim Ve Araştırma Dergisi*, 14(3), 185-191. DOI:[10.5222/HEAD.2017.185](https://doi.org/10.5222/HEAD.2017.185)
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bakırcıoğlu, R. (2006). *Ansiklopedik psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baldry, A. C. (2004). “What about bullying?” An experimental field study to understand students’ attitudes towards bullying and victimization in Italian middle schools.

*British Journal of Educational Psychology*, 74, 583-598.

DOI:10.1348/0007099042376391

- Balkıs, M., Duru, E. ve Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlilik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 81-97. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/57086>
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(6), 589-595.  
Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/h0022070>
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Banks, R. (1997). Bullying in schools. *ERIC Digest*. p(3). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407154.pdf>
- Batsche, G. M. & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-175.  
Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ490574>
- Batsche, G. M. & Moore, B. (2000). *Bullying fact sheet*. Maryland: The National Mental Health and Education Center, 10-12.
- Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (1996). *İşletmeler için davranış bilimleri*. 2. Baskı, İstanbul: Avcıol Yayıncılık.
- Bektaş, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okul zorbalığının yordanması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Besag, V. E. (1995). *Bullies and victims in schools: A guide to understanding and management*. Philadelphia: Open University Press. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED397166>
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression,

- Aggressive Behavior*, 18, 117–127. Retrieved from [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1992\)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1992)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3)
- Bonds, M. & Stoker, S. (2000). *Bully proofing your school. A comprehensive approach for middle schools*. Colorado: Sopris West. Retrieved from [https://books.google.com.tr/books/about/Bully\\_proofing\\_Your\\_School.html?id=z3okAQAAMAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.tr/books/about/Bully_proofing_Your_School.html?id=z3okAQAAMAAJ&redir_esc=y)
- Borg, G. (1998). *Borg's perceived exertion and pain scales*. Champaign, IL, US: Human Kinetics.
- Boulton, M. J., Bucci, E., & Hawker, D. S. J. (1999). Swedish and English secondary school pupils' attitudes towards, and conceptions of bullying: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 277-284. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10658512>
- Boulton, M. J., Trueman, M. & Flemington, I. (2002). Associations between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes towards bullying and tendencies to engage in bullying: age and sex differences. *Educational Studies*, 28(4), 353-370. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0305569022000042390>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education, 2nd ed., 2*, 37-43. Oxford: Elsevier. Retrieved from <http://edfa2402resources.yolasite.com/resources/Ecological%20Models%20of%20Human%20Development.pdf>
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13. Retrieved from. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Burr, V. (1998). *Gender and social psychology*. London: Routledge. (p, 93) Retrieved from <https://epdf.pub/gender-and-social-psychology-psychology-focus.html>
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Meerum Terwogt, M. & Schuengel, C.(2002). Bullying and victimization among school-age children: Stability and links to proactive and

- reactive aggression. *Social Development*, 11(3), 332-345. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00203>
- Can Baysal, A. (1981). Sosyal psikolojide tutumlar. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi* 10(1), 121-138. Erişim adresi <https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/2057/makaleler/10/1/arastirmax-sosyal-psikolojide-tutumlar.pdf>
- Carrera-Fernandez, M., Lameiras-Fernandez, M., Rodriguez-Castro, Y. & VallejoMedina, P. (2013). Bullying among Spanish secondary education students: The role of gender traits, sexism, and homophobia. *Journal of Interpersonal Violence*, 28 (14), 2915-2940. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0886260513488695>
- Cenkseven Önder, F., Avcı, R. & Çolakkadıoğlu, O. (2016). Validity and reliability of the reactiveproactive aggression questionnaire in Turkish adolescents. *Academic Journals*, 11(20), 1931-1943. Retrieved from <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2937>
- Chapell, M.S., Hasselman, S.L., Kitchin, T., Lomon, S.N., MacIver, K.W. & Sarullo, P.L. (2006). Bullying in elementary school, high school and college. *Adolescence*, 41(164), 633-648 (PMID:17240771)
- Chen, L. & Cheng, Y. (2013). Prevalence of school bullying among secondary students in Taiwan: Measurements with and without a specific definition of bullying. *School Psychology International*, 34(6), 707-720. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0143034313479694>
- Collins, K., McAleavy, G. & Adamson, G. (2004). Bullying in schools: a Northern Ireland study. *Educational Research*, 46(1), 55-71. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0013188042000178827>
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander*. New York: Harper Collins Publishers.
- Cooper, D. & Snell, J. L. (2003). Bullying: Not just a kid thing. *Educational Leadership*, 60(6), 22-25. Copyright 2003 by ASCD. Reprinted with permission. [http://pdo.ascd.org/lmscourses/PD11OC105/media/Bullying\\_M1\\_Reading\\_Kid\\_Thing.pdf](http://pdo.ascd.org/lmscourses/PD11OC105/media/Bullying_M1_Reading_Kid_Thing.pdf)

- Coşkun, A (2018). *Ortaokula devam eden öğrencilerde akran zorbalığına neden olan etkenlerin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Ankara,
- Cowie, H. & Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, 21(1), 79-95. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0143034300211006>
- 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. Retrieved from [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00145-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00145-1)
- Craven, J. S. (2014) *Measuring students' attitudes toward bullying*, (Unpublished Master's thesis). Humboldt State University: California.
- Crick, N.R., Casas, J.F. & Ku, H.C.(1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35(2), 376-85. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10082008>
- Crick, N. R. & Rose, A. J. (2000). Toward a gender-balanced approach to the study of social-emotional development: A look at relational aggression. In P. H. Miller & E. Kofsky Scholnick (Eds.), *Toward a feminist developmental psychology* (pp.153-168). Florence, KY, US: Taylor & Frances/Routledge. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/2000-03643-008>
- Culbertson, H. M. (1968). What is an attitude? *The Journal of Extension*, 6(2), 79-84. Retrieved from <https://joe.org/joe/1968summer/1968-2-a2.pdf>
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T., ve 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(60), 555-576. Erişim adresi <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/100818-2011060215388-calik.pdf>

- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81-92. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/uefad/issue/16693/173508>
- Çetin, H. (2004). *Öğrenci ergenlerin şiddete yönelik tutumları: Yaş ve cinsiyete göre bir inceleme*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Çinkır, Ş. ve Karaman-Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253. Erişim adresi <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/737-2011070515553-cinkir.pdf>
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012) *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. 2. Baskı, Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Datta, P., Cornell, D. & Huang, F. (2016). Aggressive attitudes and prevalence of bullying bystander behavior in middle school. *Psychology in the Schools*, 53(8), 804-816. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21944>
- Dodge, K. A. & Crick, N. R. (1990). Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16(1), 8-22. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1177/0146167290161002>
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162. Ankara Erişim adresi <http://idealonline.com.tr/IdealOnline/makale/paper/9891>
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli*, (Yayımlanmamış Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Duy, B. (2013). Teachers' attitudes toward different types of bullying and victimization in Turkey. *Psychology in the Schools*, 50(10), 987-1002. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21729>
- Duy, B. ve Yıldız, M.A. (2014). Farklı zorbalık konumunda olmak empatik eğilim ve yaşam doyumu bağlamında bir fark yaratır mı? *Mersin Üniversitesi Eğitim*



*Fakültesi Dergisi, 10(3), 31-47. Erişim adresi*  
<https://dergipark.org.tr/download/article-file/161047>

- Efiliti, E. (2016). Saldırganlıkla ilgili kuramsal yaklaşımlar. N. Sargın, S. Avşaroğlu ve A. Ünal (Ed.), *Eğitim ve Psikolojiden Yansımalar*, (ss.17-35), Konya: Çizgi Kitabevi.
- Elkin, F.(1995). *Çocuk ve toplum*. 1. Baskı, (çev: N., Güngör). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Elliott, M. (1997). *101 Ways to deal with bullying. A guide for parents*. London: Hodder-Stoughton.
- Ergün, N. (2015). *Erken ergenlerde okul, aile ve demografik değişkenlere göre akran zorbalığının incelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi)*. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity: youth and crisis (7)*. New York: WW Norton & Company. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books?id=EIBLC0JimYYC.veprintsec=frontcover.vedq=inauthor:%22Erik+H.+Erikson%22.vehl=tr.vesa=X.veved=0ahUKEwiXhPXwlr7VAhWKuBoKHTC4BGcQ6AEILjAB#v=onepage&q&f=false>
- Eslea, M. & Smith, P. (2000). Pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools. *European Journal of Psychology of Education, 15(2)*, 207-219. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23420353>
- Espelage, D. & Swearer, S. (2004). *Bullying in American schools a social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp.1-5). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved from [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=fqmPAgAAQBAJ.veoi=fnd.vepg=PP1.vedq=Espelage,+D.,+%26+Swearer,+S.+\(2004\).+Bully%C4%B1ng+in+American+schools-+a+social-ecological+perspective+on+prevention+and+intervention.+New+Jersey:+Lawrence+Erlbaum+Associates..veots=CPaByyYvam.vesig=aB01TkzmbcDR8bNOrt9wyg7xD08.veredir\\_esc=y#v=onepage.veq=Espelage%2C%20D.%2C%20%26%20Swear](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=fqmPAgAAQBAJ.veoi=fnd.vepg=PP1.vedq=Espelage,+D.,+%26+Swearer,+S.+(2004).+Bully%C4%B1ng+in+American+schools-+a+social-ecological+perspective+on+prevention+and+intervention.+New+Jersey:+Lawrence+Erlbaum+Associates..veots=CPaByyYvam.vesig=aB01TkzmbcDR8bNOrt9wyg7xD08.veredir_esc=y#v=onepage.veq=Espelage%2C%20D.%2C%20%26%20Swear)

er%2C%20S.%20(2004).%20Bully%C4%B1ng%20in%20American%20schools-%20a%20social-ecological%20perspective%20on%20prevention%20and%20intervention.%20New%20Jersey%3A%20Lawrence%20Erlbaum%20Associates.&f=false

- Espelage, D., Green, H. & Polanin, J. (2012). Willingness to intervene in bullying episodes among middle school students: individual and peer-group influences. *The Journal Of Early Adolescence*, 32(6), 776-801. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0272431611423017>
- Fandrem, H., Strohmeier, D. & Roland, E. (2009). Bullying and victimization among native and immigrant adolescents in Norway: The role of proactive and reactive aggressiveness. *Journal of Early Adolescence*, 29, 898-923. Doi:10.1177/0272431609332935.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice*, 17, 381-458. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1147555>
- Focus on Bullying (1998). *Focus on bullying: A prevention program for elementary School communities the B.C. safe school centre*, Kanada: Ministry of Education Pub. Retrieved from <https://www.prevnet.ca/sites/prevnet.ca/files/Books-Focus-on-Bullying.pdf>
- Fromm, E. (1993). *İnsandaki yıkıcılığın kökenleri 1. 2. Baskı*, (Çev. Ş., Alpagut). İstanbul: Payel Yayınları.
- Freedman, J. L., Sears, D. O. ve Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal psikoloji*. 4. Baskı, (Çev.A. Dönmez,). Ankara: İmge Kitabevi.
- Garret, A. G. (2003). *Bullying in American schools*. Nort Carolano, Jefferson: McFarland & Company, Inc. Publishers. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books?id=JuJgUMkwmisC&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false>
- Garrity, N., Jens, K., Porter, W.W, Sager, N. & Short-Camilli, C. (1994). *Bully-proofing your school*. Longmont, Colorado: Sopris West.
- Geçtan, E. (2005). *Psikanaliz ve sonrası*. 11. Baskı, İstanbul: Metis Yayınları.

- Genç, G. ve Aksu, B. M. (2010). Genel lise öğrencilerinin zorba-kurban davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 413-448. Erişim adresi <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078500>
- Gökkaya, F. (2015). *İlköğretim öğrencilerinde zorbalık eğilimini azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Gökler, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara
- Greenbaum, S. (1988). *School bully and victimization (Resource paper)*. Malibu, CA: National School Safety Center. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308097.pdf>
- Griffiths, C. (1997). *What can you do about bullying? A guide for parents*. West Perth, Western Australia: Meerilinga Yong Children's Foundation.
- Grotmeter, J. K. & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression and friendship. *Child Development*, 67(5), 2328- 2338. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.2307/1131626>
- Gültekin, Z. ve Sayıl, M. (2005). Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15, 47-61. Erişim adresi <https://toad.halileksi.net/olcek/akran-zorbaligini-belirleme-olcegi>
- Güven, F. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık yapımları ile zorbalığa maruz kalmalarının, cinsiyet, anne-baba eğitimi, sosyoekonomik düzey ve empati eğilimi açısından incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Mersin.
- Hanish, L. D. & Guerra, N. G. (2000). Children who get victimized at school: What do we know? What can we do? *ASCA Professional School Counseling*. December, 113-119. Retrieved from

[https://ace.ucr.edu/people/nancy\\_guerra/nancy\\_pdfs/children%20who%20get%20victimized%20at%20school%20what%20do%20we%20know.pdf](https://ace.ucr.edu/people/nancy_guerra/nancy_pdfs/children%20who%20get%20victimized%20at%20school%20what%20do%20we%20know.pdf)

- Harcourt, S., Jasperse, M. & Green, V. A. (2014). We were sad and we were angry: A systematic review of parents' perspectives on bullying. *Child Youth Care Forum*, 43, 373–391. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/s10566-014-9243-4>
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V. & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43(2), 133-145. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00131880110051137>
- Hesapçioğlu, S. ve Yeşilova, H. (2015). Lise öğrencilerinin zorbalığa ve zorbalara ilişkin duyguları, düşünceleri ve tutumları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16, 284-293. DOI: 10.5455/apd.155780
- Hilooğlu, S. & Cenksever-Önder, F. (2010). The role of social skills and life satisfaction in predicting bullying among middle school students. *Elementary Education Online*, 9(3), 1159-1173. Retrived from <https://www.reviewjournal.com/news/education/clark-county-school-district-must-pay-400k-in-bullying-case/>
- Hirschi T.(1969) *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press,  
Retrieved From:  
<https://books.google.com.tr/books?id=53MNtMqy0fIC&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false>
- Hoşgörür, V. ve Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla merkez ilçe örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880. Erişim adresi <http://dergipark.org.tr/befdergi/issue/33599/292827>
- Indermaur, D. (2001). Young Australians and domestic violence. *Trends & Issues in Crime and Criminal Justice*, 19, 1-6. Retrieved from <https://aic.gov.au/publications/tandi/tandi195>
- İlhan-Alper, S. (2008). *İlköğretimde zorbalık*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bursa.

- İnceoğlu, M. (2010). *Tutumlar: Tutum, algı, iletişim, No (69)*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Işık, H. (2004). Okul güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 1-10. Erişim adresi [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli Eğitim Dergisi/164/isik.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/isik.htm)
- Jones, E. (1992). *Practical considerations in dealing with bullying in secondary schools*. M. Elliot (Ed.). *Bullying: A practical guide to coping for schools* (pp.29). Third Edition. London, Wiltshire: Longman.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). *Yeni insan ve insanlar*. 10. Baskı. İstanbul: Evrim Basım Yayım.
- Kandemir, M. (2006). *İlköğretimde algılanan sınıf içi empatik atmosfer ile benlik algısı arasındaki etkileşimin akran zorbalığı ile ilişkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- 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. Erişim adresi <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/143/1007.pdf>
- Karaman-Kepenekçi, Y. & Çınkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse and Neglect*, 30, 193-204. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.10.005>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 23. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, H. & Bilgin, A. (2008). Bullying in the elementary schools: from the aspects of the students, the teachers and the parents. *Elementary Education Online*, 7(2), 485-495. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/90962>
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3): 539-562. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256277>

- Kartal, H. & Bilgin, A. (2009). Bullying and school climate from the aspects of the students and teachers. *eurasian journal of educational research EJER*, 36, 209-226. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Huelya\\_Kartal/publication/285806755\\_Bullying\\_and\\_School\\_Climate\\_from\\_the\\_Aspects\\_of\\_the\\_Students\\_and\\_Teachers/links/56deab9608aeb8b66f95f3e7/Bullying-and-School-Climate-from-the-Aspects-of-the-Students-and-Teachers.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Huelya_Kartal/publication/285806755_Bullying_and_School_Climate_from_the_Aspects_of_the_Students_and_Teachers/links/56deab9608aeb8b66f95f3e7/Bullying-and-School-Climate-from-the-Aspects-of-the-Students-and-Teachers.pdf)
- Kartal, H., Balantekin, Y., Bilgin, A. ve Soyuçok, M. (2019). Ev ve okul yaşantılarında zorbalığa etki eden faktörler: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 50-85. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.3m
- Kılıç, N. (2009). *İlköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması (Konya ili Cihanbeyli ilçesi ilçe merkez örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 47-70. Erişim adresi <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/dergi.php?name1=sosyalbilimler&yil=2006&cilt=30&sayi=1>
- Koç, Z. (2006). *Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması*, (Yayımlanmamış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü :Ankara.
- Kowalski, R. M. & Limber, S. P. (2012). Psychological, physical and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53, 513-520. DOI:[10.1016/j.jadohealth.2012.09.018](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018)
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 81-93. DOI: 10.1501/Egifak\_0000000299
- Köknel, Ö. (2006). Ana-baba okulu: Ergenlik. 8. Baskı. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Köksal, F. (1991). *Denetim odağı ile saldırgan davranış arasındaki ilişkiler*, (Yayımlanmamış Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.

- Kutlu, F. (2005). *The effect of bullying management training on bullying behaviors of elementary school students*, (Unpublished Doctoral Dissertation). Middle East Technical Universty, Department of Educational Sciences: Ankara.
- Kutlu, F. ve Aydin, G. (2010). Akran zorbalığı ölçek geliştirme ön çalışması: Kendini bildirim formu. *Türk Psikoloji Yazilari*, 13(25), 1-12. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/olcek/akran-zorbaligi-olcegi>
- Lagerspetz M. J. K., Björkqvist, K., Berts, M. & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1) 45- 52. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1982.tb00412.x>
- Langevin, M. & Prasad, N. G. N. (2012). A stuttering education and bullying awareness and prevention resource: a feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43, 344-358. Retrieved from [https://doi.org/10.1044/01611461\(2012/11-0031\)](https://doi.org/10.1044/01611461(2012/11-0031))
- Lee, C. (2004). Preventing bullying in schools. A guide for teachers and other professionals. London: Paul Chapman Publishing. Retrieved from [https://books.google.com.tr/books?id=K6iEJCmuYSMC&pg=PT6&lpg=PT6&dq=lee+2004+preventing+bullying+in+schools&source=bl&ots=v1TIaDRn34&sig=QKwq5ehr6trQqe5HKycIPKjs8AQ&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjS-pqOusvQAhWJ\\_iwKHZSnBucQ6AEIOTAF#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=K6iEJCmuYSMC&pg=PT6&lpg=PT6&dq=lee+2004+preventing+bullying+in+schools&source=bl&ots=v1TIaDRn34&sig=QKwq5ehr6trQqe5HKycIPKjs8AQ&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjS-pqOusvQAhWJ_iwKHZSnBucQ6AEIOTAF#v=onepage&q&f=false)
- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(1), 63-99. Retrieved from <https://doi.org/10.1076/sesi.13.1.63.3438>
- Mabie, G. E. (2003). Making schools safe for the 21st century: An interview with Ronald D. Stephens. *The Educational Forum*, 67(2). 156-162. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00131720308984553>
- Maines, B. & Robinson, G. (1992). *The no blame approach*, (pp.1-16). Bristol: Lame Duck Publishing. Retrieved from <http://donpugh.com/Psych%20Interests/BULLYING/THE%20NO%20BLAME%20APPROACH%20TO%20BULLYING.pdf>

- MatuSovà, S.(1997). Democratic values as a challenge for education. *European Education*, 29, 65-76. doi: 10.2753/EUE1056-4934290365.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Giannetti, E., Fonzi, A. & Costabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive behavior*, 23(4), 245-257. Retrieved from [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1997\)23:4<245::AID-AB3>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1997)23:4<245::AID-AB3>3.0.CO;2-J)
- Mercan, H., Yıldırım Sarı, H. (2018). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve sosyodemografik değişkenlerle ilişkisi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 26(1), 21-29. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/fnjin/issue/35751/387176>
- Metin Aslan, Ö. (2013) *Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışları*, (Yayımlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara
- Miller, N., Sears, R., Mowrer, O. H., Doob, L. & Dollard, J. (1941). I. The frustration-aggression hypothesis, *Institute of Human Relations, Yale University* First published in *Psychological Review*, 48, 337-342. <http://psychclassics.yorku.ca/FrustAgg/miller.htm> sayfasından 10.07.2017 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973). (1739 S.K.), md. 2. Erişim adresi [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_0/KANUN.pdf](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/KANUN.pdf)
- Moeller, T. G. (2001). *Youth aggression and violence: a psychological approach*. New York: Routledge Retrieved from [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=iZoAAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Moeller,+T.+G.+\(2001\).+Youth+Aggression+and+Violence:+A+Psychological+Approach,+Lawrence+Erlbaum+Associates,+USA.&ots=FiAqgVbFUv&sig=Q46\\_UW01DkJ8qqZ4\\_JCgDzPmlmQ&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Berkowitz%20&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=iZoAAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Moeller,+T.+G.+(2001).+Youth+Aggression+and+Violence:+A+Psychological+Approach,+Lawrence+Erlbaum+Associates,+USA.&ots=FiAqgVbFUv&sig=Q46_UW01DkJ8qqZ4_JCgDzPmlmQ&redir_esc=y#v=onepage&q=Berkowitz%20&f=false)
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi anlamak:(psikolojiye giriş)*. 1. Baskı. (Çev: H. B. Ayvaşık ve M. Sayıl). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.



- Nansel, T., Overpeck, M., Haynie, D., June Ruan, W. & Scheidt, P. (2003). Relationships between bullying and violence among US youth. *Archives Of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 157, 348-353. DOI 10.1001/archpedi.157.4.348.
- Oliver, C. & Candappa, M. (2003). Tackling bullying: listening to the views of children and young people. Department for Education and Skills. *Nottingham: Queen's Printer*. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/4155988.pdf>
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In: Pepler, D.J. and Rubin, K.H., Eds., *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, (pp.411-448). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1991-97362-016>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers Retrieved from <https://doi.org/10.1002/pits.10114>
- Olweus, D. (1994). Bullying at school. *Aggressive Behavior*, (pp.97-130). Springer US. Retrieved from [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4757-9116-7\\_5](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4757-9116-7_5)
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.  
Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772640>
- Olweus, D. (1999). Sweden. P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross national perspective*, (pp.7-27, 85-118) London & New York: Routledge. 85-118 Retrieved from [https://books.google.com.tr/books?id=Fj6i8AHNT5AC&printsec=frontcover&dq=olweus,+d.+\(1999\).++the+nature+of+school+bullying:+a+cross+national+perspective+sweden&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwiywLbc5J\\_VAhWKuxQKHSkUAh4Q6AEIIjAA#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=Fj6i8AHNT5AC&printsec=frontcover&dq=olweus,+d.+(1999).++the+nature+of+school+bullying:+a+cross+national+perspective+sweden&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwiywLbc5J_VAhWKuxQKHSkUAh4Q6AEIIjAA#v=onepage&q&f=false)
- Olweus, D. (2007). *Olweus Bullying Prevention Program*, US, 2011:Tab.11,doc.8  
Retrieved from

<http://orthodoxcamps.org/assets/files/2012/Bullying%20Circle%20Skit%20and%20Roles.pdf>

Otrar, M., ve Ökte, A. (2014). Öğrencilerin zorbalık eğilimleri ile sosyal medya tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(12), 135-144. Erişim adresi <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/12.otrar.pdf>

Özgüven, İ. E. (2004). *Psikolojik testler*, Ankara: PDREM Yayınları,

Özkan, Y. ve Çifci, E. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8595/106922>

Paul, J. J. & Cillessen, A. H. N. (2003). Dynamics of peer victimization in early adolescence: results from a four-year longitudinal study. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 25-43. Retrieved from [http://dx.doi.org/10.1300/J008v19n02\\_03](http://dx.doi.org/10.1300/J008v19n02_03)

Pekel, N. (2004). *Akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik statü, yalnızlık ve akademik başarı durumlarının incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara

Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151–163. Retrieved from [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_2)

Pellegrini A & Long J.(2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259–280. Retrieved from <https://doi.org/10.1348/026151002166442>

Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562. Erişim adresi <https://trdizin.gov.tr/publication/show/pdf/paper/TWpFME1qST0=>

- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189. Erişim adresi <https://trdizin.gov.tr/publication/show/pdf/paper/TVRBeE9UVTFOU09>
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: Çocuk formu.. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-12. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/383065>
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2015). Akran zorbalığı ölçeği: Ergen formu.. *Akademik Bakış Dergisi*, 50, 316-324. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/383065>
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C. & Liu, J. (2006). The reactive–proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behaviour*, 32(2), 159-171. doi: [10.1002/ab.20115](https://doi.org/10.1002/ab.20115)
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131(5), 615-627. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00224545.1991.9924646>
- Rigby, K. (1995). What schools can do about bullying. *The Professional Reading Guide for Educational Administrators*, 17(1), 1-5.
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *Irish Journal of Psychology*, 18(2) 202 - 220. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03033910.1997.10558140>
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: And what to do about it*. Aust Council for Ed Research, Retrieved from <https://books.google.com.tr/books?id=KEUeLn09668C&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false>
- Salmivalli C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). *Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group*, (pp.1-15). Retrieved from [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)

- Salmivalli, C., Kärnä, A. & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effect on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 405-411. Doi.10.1177/0165025411407457.
- Schafer, M., Warner, N. E. & Crick, N. R. (2002). A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: General victimization and bully/victim problems among German school children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 281-306. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1348/026151002166451>
- Schrumpf, F., Crawford, K.D. ve Bodine, J.R. (2007). *Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk program rehberi*. 1. Baskı. (Çev: Akbalık ve Karaduman), Ankara: İmge Kitapevi.
- Schwartz, D., Dodge K., Pettit, G.S. & Bates, J.E. (1997) The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68(4), 665-675. DOI: 10.2307/1132117
- Seals, D. & Young, J (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem and depression. *Adolescence*, 38, 735-747. (PMID: 15053498)
- Sharp, S. (1996). Self-esteem, response style and victimization. *School Psychology International*, 17(4), 347-357. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0143034396174004>
- Sijtsema, J.J., Veenstra, R., Lindenberg, S. & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies status goals: assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*. 35, 57-67. DOI 10.1002/ab.20282.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *The problem of school bullying*. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insight and perspectives* (pp. 21-29). London; New York: Routledge.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.4135/9781473906853>

- Smorti, A., Menesini, E. & Smith, P. K. (2003). Parents' definitions of children's bullying in a five-country comparison. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 34(4), 417-432. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1177/0022022103034004003>
- Solberg, M. E., Olweus, D. & Endresen, I. M. (2007, 06). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77, 441-464. Retrieved from <https://doi.org/10.1348/000709906X105689>
- Srivastava, G. (Erişim tarihi; 12.05.19). Erişim adresi: <https://www.whiteswanfoundation.org/article/the-importance-of-teaching-your-adolescent-life-skill/>
- Stevens, V. & Van Oost, P. (1994). Pesten op school. Een eerste deelonderzoek naar het optreden van pesten en gepest worden bij kinderen van 10-14 jaar. (Bullying in school: A monograph on the incidence of bullying and being bullied among children aged 10-14.). *Tijdschrift voor Klinische Psychologie*, 3, 239-259.
- Stoddard, S., Varela, J. & Zimmerman, M. (2015). Future expectations, attitude toward violence, and bullying perpetration during early adolescence: A mediation evaluation. *Nursing research*, 64, 422-433. Doi: 10.1097/NNR.0000000000000127.
- Sullivan, K., Cleary, M. & Sullivan, G. (2004). Bullying in secondary schools. What It Looks Like and How To Manage It. London: Paul Chapman Publishing, Retrieved from <http://dx.doi.org/10.4135/9781446215296.n1>
- Sullivan, K. (2010). The Anti-bullying handbook. SAGE, (p.37). Retrieved from [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=zklDBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=The+Anti-Bullying+Handbook&ots=GOR-y6h\\_AY&sig=ur\\_Hy8B68-KPtySIxwjXYvULWGk&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=zklDBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=The+Anti-Bullying+Handbook&ots=GOR-y6h_AY&sig=ur_Hy8B68-KPtySIxwjXYvULWGk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999). Bullying and theory of mind: A critique of the social skills deficit View of Anti-Social Behaviour, *Social Development*, 8(1), 117-127. DOI: 10.1111/1467-9507.00083
- Sülükçü, Y. ve Altunkaya, H. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin akran zorbalığına etkisi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 32(2), 71-82. Erişim adresi <http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/article/view/85>

- Swearer, S. M. & Cary, P. T. (2003). Perceptions and attitudes toward bullying in middle school youth. *Journal of Applied School Psychology, 19*(2), 63-79. DOI: 10.1300/J008v19n02\_05
- Şimşek M. ve Palancı M. (2014). Zorbaca davranışların aile sorunları bağlamında psiko-sosyal nedenlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 3*(1), 175-199. doi:<http://dx.doi.org/10.17539/aej.51344>
- Şirvanlı-Özen, D. (2010). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet, yaş ve içe yönelim türü problem davranışlar ile ilişkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi. 17*(1), 5-12. Erişim adresi <http://www.cogepder.org.tr/images/pdf/2.pdf>
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.3.* Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thurstone, L. L. (1931). The measurement of social attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 26*(3), 249-269. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/h0070363>
- Tıprıdamaz Sipahi, H. (2008). *İzmir ili Bornova ilçesinde ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı, etkileyen ve eşlik eden faktörler.* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Tsiantis, A. C. J., Beratis, I. N., Syngelaki, E. M., Sideridis, G. D., & Tsiantis, J. (2013). The effects of a clinical prevention program on bullying, victimization, and attitudes toward school of elementary school students. *Behavioral Disorders, 38*(4), 243-257. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/019874291303800406>
- Tural Hesapçioğlu S. ve Yeşilova, H. (2015). Lise öğrencilerinin zorbalığa ve zorbalara ilişkin duyguları, düşünceleri ve tutumları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 16*(4), 284-293. DOI: 10.5455/apd.155780
- Tuzgöl, M. (1998). *Ana- baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi,* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

- Twemlow, S.W. & Fonagy, P. (2005) The prevalence of teachers who bully students in schools with differing levels of behavioral problems. *American Journal of Psychiatry*, 162(12), 2387-2389. doi: 10.1176/appi.ajp.162.12.2387.
- Twemlow, S. W., Biggs, B. K., Nelson, T. D., Vernberg, E. M., Fonagy, P. & Twemlow, S. W. (2008). *Effects of participation in a martial arts-based antibullying program in elementary schools*. *Psychology in the Schools*, 45, 947-959. doi: 10.1002/pits.20344
- Uludağlı, N. P. ve 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. Erişim adresi <http://psikiyatridizini.net/viewarticle.aspx?articleid=21310&tammetinvar=yes>
- Uzamaz, F. (2000). Ergenlerde sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 49-58. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/view/5000000904>
- Vahip, I. (2002). Evdeki şiddet ve gelişimsel boyutu: Farklı bir açıdan bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(4), 312-319. Erişim adresi <http://www.turkpsikiyatri.com/C13S4/evdekiSiddet.pdf>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C. & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Development Psychology*, 41(4), 672-682. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/12900370.pdf>
- Wang, C., Swearer, S. M., Lembeck, P., Collins, A. & Berry, B. (2015). Teachers matter: An examination of student-teacher relationships, attitudes toward bullying and bullying behavior. *Journal of Applied School Psychology*, 31(3), 219-238. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/15377903.2015.1056923>
- 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. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0013188930350101>

- Wilczenski, F. L., Steegmann, R., Braun, M., Feeley, F., Griffin, J., Horowitz, T. & Olson, S. (1997). Children as victims and victimizers. *School Psychology International*, 18, 81-89. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0143034397181007>
- Williford, A. (2015). Intervening in bullying: differences across elementary school staff members in attitudes, perceptions, and self-efficacy beliefs. *Children & Schools*, 37(3), 175-184. DOI: <https://dx.doi.org/10.1093/cs/cdv017>
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-696. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11762868>
- Yaman, E., Eroğlu, Y. ve Peker, A. (2011). *Başa ıkma stratejileriyle okul zorbalığı ve siber zorbalık*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Yavuzer, Y. ve Karatař, Z. (2013). Ergenlerde otomatik dűřünceler ile fiziksel saldırganlık arasındaki iliřkide öfkenin aracı rolű. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 117-23. DOI:10.5080/u6958
- Yeşilyaprak, B. (2004). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. 9. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. ve Balanuye, I. D. (2012). Okul zorbalığına ilişkin ğretmen tutumlar leği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 38-48. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/200111>
- Yılmaz, T. ve ağlayan, İ. D. (2018). Ergenlerde akran zorbalığının ebeveynlik eşitleri ve yaşanılan yer açısından karşılaştırılması. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 6(12), 82-102. DOI: 10.7816/nesne-06-12-05
- Yöndem, Z. D. ve Totan, T. (2008). Ergenlerde zorbalık ve stresle bař etme. *Çukurova Üniversitesi Eđitim Fakűltesi Dergisi*, 3(35), 28-37. Eriřim adresi <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874889.pdf>



- Yörük, M. (2016). *3-6 yaş çocuklarının zorbalık davranışları ve zorbalığa maruz kalma durumlarının incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Burdur.
- Yurdabakan, İ. ve Çüm, S. (2017). Davranış bilimlerinde ölçek geliştirme, (Açıklayıcı faktör analizine dayalı). *TJFMPC*, 11(2), 108-126. DOI:10.21763/tjfmpe.317880
- Yurtal, F. ve Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 1-13. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/tpdrd/issue/21448/229771>



## EKLER

### EK 1

***LÜTFEN HİÇBİR MADDEYİ BOŞ BIRAKMAYINIZ ve BEŞ SEÇENEKTEN YALNIZ BİRİNİ İŞARETLEYİNİZ***

1- Benden küçük çocuklarla alay etmekten keyif alırım.	Hiç katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum.
2- Benden daha az başarılı öğrencileri sınıfta küçük düşürsem, daha popüler olabilirim.	Hiç katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum.
3- Kendimden küçükleri sürekli korkutmak oldukça heyecan verici ve eğlencelidir.	Hiç katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum.
4- Param olmadığı zaman, alt sınıflardaki çocukları bana para vermeleri için zorlarım.	Hiç katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum.
5- Diğer çocuklara güç gösterisinde bulunmak için onların eşyalarına zarar vermek hoşuma gider.	Hiç katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum.
6- Okuldaki çocuklara sürekli gücümü göstererek işlerimi kolaylıkla yaptırabilirim.	Hiç katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum.
7- Arkadaşlarımla daha zayıf çocukları çekiştirerek eğleniriz.	Hiç katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum.
8- Düşüncelerime karşı çıkan olursa, onu grubumuzdan dışlarım.	Hiç katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum.
9- Diğer çocukların benden çekinmesi hoşuma gider.	Hiç katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum.

10- Arkadaşlarımı kendinden zayıf çocuklarla kavga etmeye cesaretlendiririm.	Hiç katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum.
11- Güçlü birinin zayıf birini ezmesi gayet doğal bir davranıştır.	Hiç katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum.
12-Arkadaşlarımla daha zayıf çocuklar hakkında dedikodu yaparak istediklerimizi yaptırırız.	Hiç katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum.



**EK 2****KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

1. Okulunuz : .....

2. Cinsiyetiniz : ( ) Kız ( ) Erkek

3. Yaşınız : .....

4. Sınıfınız : ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8

5. Ailenizin ortalama aylık geliri:.....

6. Eğitim düzeyi :

	Okuma yazma bilmiyor	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Bilmiyorum
Anne						
Baba						

7. Babanızın mesleği : .....

8. Annenizin mesleği : .....

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: KELEŞ, Selda

Doğum Yeri ve Tarihi: Reyhanlı/05.06.1984

E-posta adresi: [selvavas.pdr@hotmail.com](mailto:selvavas.pdr@hotmail.com)

Telefon: 05055701728

### EĞİTİM BİLGİLERİ

Lisanüstü. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, 2011-

Lisans. Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, 2009-2014

Lisans. Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, 2003-2007

Lise. İstiklal Makzume Anadolu Lisesi, İskenderun, Hatay, 2000-2002

### İŞ TECRÜBESİ

Ören Ortaokulu, Milas/Muğla, 2017- Halen

Akçansa Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu, Büyükçekmece/İstanbul, 2014-2017

Toparlar İlköğretim Okulu, Köyceğiz, Muğla, 2010-2014

Pınar Kulfat İlköğretim Okulu, Köyceğiz, Muğla, 2007-2010