

**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE AKRAN ZORBALIĞI İLE  
OKULA KARŞI TUTUM  
(KARTEPE İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TACETTİN AÇIKGÖZ**

**DANIŞMAN**

**DOÇ. DR. ÖMER FARUK TUTKUN**

**MART 2017**



**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE AKRAN ZORBALIĞI İLE**  
**OKULA KARŞI TUTUM**  
**(KARTEPE İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TACETTİN AÇIKGÖZ**

**DANIŞMAN**

**DOÇ. DR. ÖMER FARUK TUTKUN**

**MART 2017**

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.



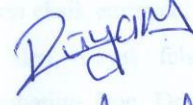
İmza

Tacettin AÇIKGÖZ

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ve Okula Karşı Tutum” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı’nda, hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU



Üye: (Danışman) Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN




Üye: Yrd. Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

26/04/2017



Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Enstitü Müdürü

## ÖN SÖZ

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin akran zorbalık düzeylerini ve okula karşı tutum düzeylerini belirleyerek, bu düzeyler arasındaki ilişkiyi inceleyerek konu ile ilgili çalışmalara bilimsel katkı sağlamayı amaçlamıştır.

Bu çalışmanın tamamlanmasında birçok kişinin desteğini gördüm. Ancak yüksek lisans süresince ve özellikle tez döneminde yardımlarını eksik etmeyen, umutsuzluğa kapıldığımda tecrübesiyle beni yeniden motive eden, hayat felsefesi olarak uygulayacağım birçok sözün sahibi değerli tez danışmanım Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN'a,

Yüksek lisans öğrenimim süresince değerli bilgilerini bizlere aktaran Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI'ya, Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN'a, Yrd. Doç. Dr. Kerim KARABACAK'a, Yrd. Doç. Dr. Cüneyt BİRKÖK'e,

Lisans eğitimimden sonra lisansüstü eğitimim için beni cesaretlendiren her sorunumu kendi sorunu bilip yardım eden değerli hocam Doç. Dr. Ayla KARATAŞ'a,

Özellikle çalışmamın analiz sürecinde her soruma cevap veren, bilgisini benimle paylaşan Arş. Gör. Süleyman DEMİR'e, çalışmama temel teşkil eden ölçekleri emekleriyle hazırlayan ve benimle paylaşan Doç. Dr. Tuncay AYAS'a, Prof. Dr. Emine ERKTİN'e,

Özellikle yabancı literatür ve çeviri konularında yardımını esirgemeyen değerli arkadaşım Semih GENÇALIOĞLU'na, tüm hayatım boyunca verdikleri maddi-manevi destekler ve yardımları tez süresince devam ettiren değerli annem Şükran AÇIKGÖZ'e, babam Yakup AÇIKGÖZ'e ve kardeşim Fatih AÇIKGÖZ'e,

Ayrıca ölçeklerin uygulanmasında yardımlarını esirgemeyen değerli öğretmen ve yönetici meslektaşlarıma, samimiyetle ölçeklere cevap veren sevgili öğrencilere çok teşekkür ediyorum.

## ÖZET

# ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE AKRAN ZORBALIĞI VE OKULA KARŞI TUTUM ( KARTEPE İLÇESİ ÖRNEĞİ )

Açıkgöz, Tacettin

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim  
Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Mart, 2017. xvii + 121 Sayfa.

Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin okula karşı tutum düzeyleri, akran zorbalığı düzeylerini ve akran mağdurluğu düzeylerini belirlemek ve bu düzeyler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.

Bu çalışmanın, araştırma yöntemi, karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli yöntemidir. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kocaeli İli Kartepe İlçesinde ki 10 ortaokul kurumunda eğitim-öğretim gören 5818 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oranlı örnekleme ile seçilmiş 640 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları olarak, Erkin, Okcabol ve Ural'ın (2010) geliştikleri Okula Karşı Tutum Ölçeği, Pişkin ve Ayas'ın (2011) geliştirdiği Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu ve araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde, “frekans analizi”, “yüzde analizi”, “aritmetik ortalama”, “standart sapma”, “Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri”, “Mann-Whitney U”, “Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı”, “Kruskal Wallis” istatistiksel teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

1. Öğrencilerin okula karşı tutum düzeyleri yüksekken, akran zorbalık düzeyleri ve akran mağdurluk düzeyleri düşük olarak bulunmuştur.
2. Öğrencilerin akran zorbalık düzeyleri, akran mağdurluk düzeyleri ile okula karşı tutumları arasında anlamlı negatif bir ilişki, akran zorbalık düzeyi ile akran mağdurluk düzeyleri arasında anlamlı pozitif bir ilişki belirlenmiştir.

3. Öğrencilerin okula karşı tutum düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık varken, akran zorbalık düzeyleri, akran mağdurluk düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar vardır.
4. Öğrencilerin okula karşı tutum düzeyleri ile sınıf düzeyi değişkeni arasında alt sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık varken, akran zorbalık düzeyleri, akran mağdurluk düzeyleri ile sınıf düzeyi değişkeni arasında üst sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.
5. Öğrencilerin okula karşı tutum düzeyleri ile okul başarıları arasında başarılı öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuşken, akran zorbalık düzeyleri, akran mağdurluk düzeyleri ile okul başarısı arasında anlamlı farklılıklar mevcut değildir.
6. Öğrencilerin okula karşı tutum düzeyleri ile kardeş sayısı değişkeni arasında öğrenmeye karşı tutum ve ebeveyn-okul ilişkisine karşı tutum alt boyutlarında kardeş sayısı az öğrenciler lehine, akran zorbalık düzeyleri ile kardeş sayısı değişkeni arasında yalnızca sözel zorba alt boyutunda kardeş sayısı fazla olan öğrenciler lehine, akran mağdurluk düzeyleri ile kardeş sayısı arasında fiziksel mağdur ve sözel mağdur alt boyutlarında kardeş sayısı fazla olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar mevcuttur.
7. Öğrencilerin okula karşı tutum düzeyleri, akran mağdurluk düzeyleri ile aile gelir düzeyi değişkeni arasında gelir düzeyi yüksek öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır. Akran zorbalık düzeyi ile aile gelir düzeyi arasında yalnızca sözel zorba alt boyutunda aile gelir düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık mevcuttur.
8. Öğrencilerin okula karşı tutum düzeyleri, akran zorbalık düzeyleri, akran mağdurluk düzeyleri ile anne-baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar mevcut değildir.

**Anahtar Kelimeler:** Akran Zorbalığı, Akran Mağdurluğu, Okula Karşı Tutum, Zorba, Mağdur.



## **ABSTRACT**

### **BULLYING AND ATTITUDE TOWARDS SECONDARY SCHOOL STUDENTS: SAMPLE OF KARTEPE DISTRICT**

Açığöz, Tacettin

Master's Thesis, Educational Sciences Department, Field of Curriculum and  
Teaching

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

March, 2017. xvii + 121 Pages.

The purpose of this study is; to define students' attitude towards school, bullying, and unjust treatment among peers and then define the relation between mentioned subjects.

The research method followed in this study is associational screening model of comparative research. The population of this study consists of 5818 middle school students studying at 10 different middle schools at the district of Kartepe in Kocaeli during 2015-2016 academic year. The sample of the study is framed by 640 students chosen using proportional sampling.

Scale of Attitude Towards School, developed by Erkin, Okcabol and Ural (2010) and Scale of Bullying for Children developed by Pişkin and Ayas (2011) and a questionnaire prepared by the researcher have been used with the purpose of data collection.

In the analysis of the data that has been collected, “frequency analysis”, “percentage analysis”, “arithmetic average”, “standard deviation”, “Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normality tests”, “Mann-Whitney U”, “Spearman's Rank Correlation Coefficient”, “Kruskal Wallis”, statistical techniques have been used.

Finding throughout the study could be seen here below:

1. Besides having found out that students have a high level of attitude towards school, it has also been found out that the level of bullying and unjust treatment among pupils is seen in low levels.

2. There has been found a negative relation between the levels of bullying, unjust treatment and attitude towards school, and there has been found a positive relation between the levels unjust treatment and bullying.
3. While there is a remarkable difference in favor of female students regarding students' attitude towards school and gender variable, there is a remarkable difference in favor of male students related to bullying and unjust treatment levels.
4. While there is a remarkable difference in favor of lower grade students regarding students' attitude towards school and grade variable, there is a statistically remarkable difference in favor of upper grade students related to bullying and unjust treatment.
5. While it has been found that there is a statistically remarkable difference in favor of successful students regarding students' attitude towards school and success, a statistically remarkable difference hasn't been discovered considering the levels of bullying, unjust treatment and success at school.
6. There is a sub-dimensional statistically remarkable difference in favor of students who have fewer siblings regarding students' attitude toward school and number of siblings variables, attitude towards learning and parent-school relation. There is a statistically remarkable difference with a sub-dimension of verbal bully in favor of students with rather more sibling considering bullying levels and number of siblings variable. There is a statistically remarkable difference with sub-dimension of physical and verbal victim in favor of students with a higher number of siblings regarding unjust treatment among peers and number of the siblings.
7. There is a statistically remarkable difference in favor of students' whose families have a high level of income regarding the level of attitude towards school, unjust treatment among pupils and family income variable. There has been found a remarkable difference with the sub-dimension of verbal bullying in favor of students' whose families have a high level of income considering the levels of bullying and family income.

8. There is not a statistically remarkable difference between the levels of attitude towards school, bullying, unjust treatment among pupils and parents' educational background.

**Keywords:** Bullying, Unjust Treatment among Peers, Attitude towards School, Bully, Victim



## İÇİNDEKİLER

Bildirim .....	i
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası .....	ii
Önsöz .....	iii
Türkçe Özet .....	iv
İngilizce Özet .....	vi
İçindekiler .....	ix
Tablolar Listesi .....	xiv
Şekiller Listesi .....	xvi
Bölüm I, Giriş .....	1
1.1 Problem .....	3
1.2 Alt Problemler .....	4
1.3 Araştırmanın Amacı .....	4
1.4 Araştırmanın Önemi .....	5
1.5 Varsayımlar .....	5
1.6 Sınırlılıklar .....	6
1.7 Tanımlar .....	6
Bölüm II, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar .....	7
2. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi .....	7
2.1 Eğitim .....	7
2.2 Kültür .....	10
2.2.1. Okul Kültürü Kavramı .....	11
2.2.2 Okul Kültürünün Oluşturulması .....	12
2.2.3 Etkili Okul Kültürü .....	14
2.3 Davranış .....	16
2.3.1 Bilişsel Davranış .....	16

2.3.2 Duyuşsal Davranış .....	17
2.3.3 Psiko-Motor Davranış .....	19
2.4 Tutum .....	20
2.4.1 Tutum Kavramı .....	20
2.4.2 Tutumun Ögeleri .....	22
2.4.3 Okula Karşı Tutum .....	23
2.5 İstenmeyen Öğrenci Davranışları .....	24
2.5.1 İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri .....	26
2.5.1.1 Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler .....	27
2.5.1.2 Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler .....	27
2.5.1.3 Aileden Kaynaklanan Nedenler .....	27
2.5.1.4 Eğitim Programlarından Kaynaklı Nedenler .....	28
2.5.2 İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Başa Çıkma Yöntemleri .....	28
2.6 Şiddet .....	29
2.6.1 Kavram Olarak Şiddet .....	29
2.6.2 Şiddet Türleri .....	31
2.6.3 Şiddetin Nedenleri .....	32
2.6.4 Saldırganlık .....	34
2.7 Akran Zorbalığı ve Zorbalığa Maruz Kalma .....	35
2.7.1 Akran Zorbalığı Kavramı .....	35
2.7.2 Akran Zorbalığının Türleri .....	37
2.7.3 Akran Zorbalığının Nedenleri .....	38
2.7.3.1 Çocuğun Kişisel Özelliklerinden Kaynaklanan Nedenler .....	39
2.7.3.2 Dış Etkilerden Kaynaklanan Nedenler .....	39
2.7.4 Akran Zorbalığının Saldırganlık ve Şiddetle İlişkisi .....	40
2.7.5 Zorbanın ve Mağdurun Özellikleri .....	41

2.7.5.1 Zorbanın Özellikleri .....	41
2.7.5.2 Mağdurun Özellikleri .....	42
2.7.6 Akran Zorbalığının Sonuçları .....	43
2.8 İlgili Araştırmalar .....	44
2.8.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	44
2.8.1.1 Doktora Tez Araştırmaları .....	44
2.8.1.2 Yüksek Lisans Tez Araştırmaları .....	47
2.8.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	53
2.8.3 Alan Yazın Taramasının Sonucu .....	55
Bölüm III, Yöntem .....	57
3.1 Araştırmanın Modeli .....	57
3.2 Evren ve Örneklem .....	57
3.3 Veri Toplama Araçları .....	58
3.3.1 Okulla İlgili Düşünceler Ölçeği .....	58
3.3.2 Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği: Çocuk Formu .....	58
3.4 Verilerin Toplanması .....	59
3.5 Verilerin Analizi .....	59
Bölüm IV, Bulgular .....	61
4.1 Araştırma Örneğine İlişkin Bulgular .....	61
4.1.1 Verilerin Analiz Yöntemleri .....	62
4.2 Araştırma Problemine İlişkin Bulgular .....	63
4.2.1 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Nedir? .....	63
4.2.1.1 Okula Karşı Tutum Ölçeğine Dair Betimsel İstatistikler .....	63
4.2.1.2 Akran Zorbalığı Ölçeğine Dair Betimsel İstatistikler .....	64
4.2.1.3 Akran Mağdurluğu Ölçeğine Dair Betimsel İstatistikler .....	65

4.2.2 Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ve Mağduriyeti ile Okula Karşı Tutum Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? .....	66
4.2.2.1 Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalık Düzeyleri İle Okula Karşı Tutumları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? .....	66
4.2.2.2 Ortaokul Öğrencilerinin Akran Mağduru Olma Düzeyleri ile Okula Karşı Tutumları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? .....	67
4.2.2.3 Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalığı Düzeyleri ile Akran Mağdurluğu Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? .....	67
4.3 Alt Problemlere İlişkin Bulgular .....	68
4.3.1 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	68
4.3.1.1 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	68
4.3.1.2 Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalık Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	69
4.3.1.3 Ortaokul Öğrencilerinin Mağdurluk Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	70
4.3.2 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Sınıf Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	71
4.3.2.1 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları Sınıf Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	71
4.3.2.2 Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalık Düzeyleri Sınıf Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	72
4.3.2.3 Ortaokul Öğrencilerinin Akran Mağdurluk Düzeyleri Sınıf Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	73
4.3.3 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Okul Başarılarına Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	74
4.3.3.1 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları Okul Başarılarına Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	74

4.3.3.2 Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalık Düzeyleri Okul Başarılarına Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	76
4.3.3.3 Ortaokul Öğrencilerinin Akran Mağdurluk Düzeyleri Okul Başarılarına Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	76
4.3.4 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Kardeş Sayılarına Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	77
4.3.4.1 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları Kardeş Sayılarına Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	77
4.3.4.2 Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalık Düzeyleri Kardeş Sayılarına Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	78
4.3.4.3 Ortaokul Öğrencilerinin Akran Mağdurluk Düzeyleri Kardeş Sayılarına Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	79
4.3.5 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Aile Gelir Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir? .	80
4.3.5.1 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları Aile Gelir Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	80
4.3.5.2 Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalık Düzeyleri Aile Gelir Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	82
4.3.5.3 Ortaokul Öğrencilerinin Akran Mağdurluk Düzeyleri Aile Gelir Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	83
4.3.6 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	84
4.3.6.1 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	84
4.3.6.2 Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalık Düzeyleri Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	85
4.3.6.3 Ortaokul Öğrencilerinin Akran Mağdurluk Düzeyleri Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	85



4.3.7 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	86
4.3.7.1 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	86
4.3.7.2 Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalık Düzeyleri Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	87
4.3.7.3 Ortaokul Öğrencilerinin Akran Mağdurluk Düzeyleri Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	88
Bölüm V, Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	90
5.1 Sonuçlar ve Tartışma .....	90
5.1.1 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Dağılımları Nasıldır? .....	90
5.1.2 Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ve Mağduriyeti ile Okula Karşı Tutum Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? .....	91
5.1.2.1 Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalık Düzeyleri ile Okula Karşı Tutumları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? .....	91
5.1.2.2 Ortaokul Öğrencilerinin Akran Mağduru Olma Düzeyleri ile Okula Karşı Tutumları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? .....	92
5.1.2.3 Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalığı Düzeyleri ile Akran Mağdurluğu Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? .....	92
5.1.3 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	93
5.1.4 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Sınıf Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	94
5.1.5 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Okul Başarılarına Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	95
5.1.6 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Kardeş Sayılarına Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	96

5.1.7 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Aile Gelir Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir? ..	97
5.1.8 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Göstermekte midir? ..	98
5.1.9 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir? ..	99
5.2 Öneriler ..	100
5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler ..	100
5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler ..	100
Kaynakça ..	102
Ekler ..	115
Ek 1. Valilik İzni ..	115
Ek 2. Kişisel Bilgi Formu ..	116
Ek 3. Okula Karşı Tutum Ölçeği ..	117
Ek 4. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ..	119
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi ..	121

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular .....	61
Tablo 2. Ailelerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular .....	62
Tablo 3. Okula Karşı Tutum ve Akran Zorbalığı Ölçeklerine İlişkin Normallik Testi Sonuçları .....	63
Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutum Düzeyleri (Betimsel İstatistikler) .....	64
Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorba Olma Düzeyleri (Betimsel İstatistikler) .....	65
Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Akran Mağduru Olma Düzeyleri (Betimsel İstatistikler) .....	66
Tablo 7. Okula Karşı Tutum Ölçeği ile Akran Zorbalığı Ölçeği Arasındaki Korelasyon Katsayıları .....	66
Tablo 8. Okula Karşı Tutum Ölçeği ile Akran Mağdurluğu Ölçeği Arasındaki Korelasyon Katsayıları .....	67
Tablo 9. Akran Zorbalığı Ölçeği ile Akran Mağdurluğu Ölçeği Arasındaki Korelasyon Katsayıları .....	68
Tablo 10. Okula Karşı Tutum Ölçeğinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	68
Tablo 11. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	69
Tablo 12. Akran Mağdurluğu Belirleme Ölçeğinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	70
Tablo 13. Okula Karşı Tutum Ölçeğinin Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	71
Tablo 14. Akran Zorbalığı Ölçeğinin Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	73
Tablo 15. Akran Mağdurluğu Ölçeğinin Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	74

Tablo 16. Okula Karşı Tutum Ölçeğinin Belge Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	75
Tablo 17. Akran Zorbalığı Ölçeğinin Belge Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	76
Tablo 18. Akran Mağdurluğu Ölçeğinin Belge Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	77
Tablo 19. Okula Karşı Tutum Ölçeğinin Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	78
Tablo 20. Akran Zorbalığı Ölçeğinin Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	79
Tablo 21. Akran Mağdurluğu Ölçeğinin Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	80
Tablo 22. Okula Karşı Tutum Ölçeğinin Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	81
Tablo 23. Akran Zorbalığı Ölçeğinin Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	82
Tablo 24. Akran Mağdurluğu Ölçeğinin Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	83
Tablo 25. Okula Karşı Tutum Ölçeğinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	84
Tablo 26. Akran Zorbalığı Ölçeğinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	85
Tablo 27. Akran Mağdurluğu Ölçeğinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	86
Tablo 28. Okula Karşı Tutum Ölçeğinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	87
Tablo 29. Akran Zorbalığı Ölçeğinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	88
Tablo 30. Akran Mağdurluğu Ölçeğinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	89

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Zorbalık, Saldırganlık, Şiddet ve Fiziksel İçerikli Zorbalık ..... 41



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın amacı ve önemine, temel problemi ve alt problemlerine, varsayımlar ve sınırlılıklarına, araştırmaya temel oluşturan tanımlara yer verilmiştir.

Bir toplumun geleceği şüphesiz ki o toplumun yeni nesilleridir. Yeni nesillerin eğitimi de o toplumun kaderini belirleyecektir. Yenilmez ve Duman (2008) günümüz öğrencilerinin geleceğimize yön veren bireyler olacağını belirtmiş ve bu sebeple öğrencilere eğitimleri süresince devamlı ve gitgide artan şekilde bilgi ve beceri kazandırılması gerekliliğinin zorunlu olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerimizin diğer bir deyişle geleceğimizin şekilleneceği kurumların en önemlisi okullardır. Okullarımızda bu bilgi ve becerilerin kazandırılması sorumluluğu öğretmenlere ve yöneticilere verilmiştir. Fakat bu süreç öğretmen ve yöneticilerin sorumluluklarını yerine getirmesiyle mutlak sonuca ulaşmayacak, öğrencinin de öğrenim gördüğü okula karşı geliştirdiği tutum bu sonuca etki eden faktörlerden biri olacaktır.

Benbenishty ve Astor'a (2005) göre toplum ve okul ortamı birbirinden bağımsız düşünülemez ve toplumda yaşananlar okul ortamını, okullarda yaşananlar ise toplumu etkilemektedir. Eğitim en bilinen tanımıyla öğrencide istendik davranışlar meydana getirme sürecidir. Bu sürecin geçtiği okul ortamında istendik davranışlar olduğu gibi istenmedik davranışlarda meydana gelebilmektedir. Bu davranışlardan biri olan saldırganlık davranışı birden çok faktör tarafından etkilendiği için bir bütün olarak ele alınması gereken bir olgudur (Hyman, 1994).

Saldırganlık, geçmişten bugüne doğusundan batısına tüm toplumların ortak bir sorunu olmuş, günümüzde bu sorunun daha da belirginleştiği, şiddetli bir hal aldığı ve sonuçlarının toplumlarda hasarlar meydana getirdiği görülmektedir. Saldırganlık bazı durumlarda davranışı sergileyenin kendine zarar verebildiği gibi kimi zaman da diğer öğrencilere, derslere, ailelere, öğretmenlere kadar uzanan olumsuz etkileri

olabilmektedir. Bu etkiler; “yıkıcı olmayandan”, “çok yıkıcı olana” birçok davranış dağılımını içermektedir. Örneğin; başkalarını rahatsız edecek davranışlarda bulunma, diğer öğrencilerin çalışmalarına engel olma, konuşan kişinin sözünü kesme ya da konuşmayı dinlemeyerek başka bir şeyle ilgilenme, kırıcı ya da küfürlü konuşma, diğer öğrencilere ya da öğretmene karşı kaba ya da saygısızca davranma, sınavlarda kopya çekme ve diğer öğrencilerin ya da okulun eşyalarına zarar verme gibi davranışlar, okul toplumunda görülebilen istenmeyen, olumsuz ve saldırgan davranışlardır (Başar, 2011).

Okul toplumunda, aile yaşamında ve toplum içinde saldırganlık davranışlarının artışı (Covell ve Howe, 2008), medyada saldırgan davranışlar içeren programların sıklıkla bulunması (Gentile, Mathieson ve Crick, 2010; Males, 1999), sinemada ve bilgisayar oyunlarında şiddetin özendirilmesi (Akgündüz, Oral, Avanoğlu, 2006) okul ikliminde saldırganlık davranışlarında artış görülmesinin en büyük nedenlerinden biridir. Benzer şekilde Öğülmüş’ün (2006) belirttiğine göre bu nedenlerin öğrenciler arasında şiddet olaylarının yaşanmasına etki ettiği görülmüştür.

Okul toplumunda istenmeyen davranış türlerinden biri de şiddettir. Dünya Sağlık Örgütüne (2002) göre şiddet eğilimi kişinin kendine bir başkasına, bir topluluğa ve bir gruba yönelik olarak fiziksel hasar, ölüm, gelişim bozuklukları ve yoksunlukla sonuçlanabilecek tehdit veya fiziksel zor kullanmasıdır. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğünde (2005) şiddet kavramı duygu ve davranışta aşırılık sonucu karşıt görüşte olanlara kaba kuvvet uygulamak olarak yer almaktadır. Şiddet bir sebep değil bir sonuçtur. Şiddeti doğuran en önemli faktör ise öfkedir. Öfke, gerçekte olan veya varsayılan engelleme, haksızlık veya tehdit karşısında meydana gelen bilişlerin ve kişiyi rahatsız eden uyarıcıların ortadan kaldırılmasına yönelik güçlü bir duygudur (Biagio,1989). Bu konuda Törestad (1990) öfkenin planlanan bir durum olmadığını, engelleme, eleştirilme, küçümsenme gibi durumlarda meydana geldiğini belirtmektedir. Öfkenin davranış boyutuna dönüşmesi şiddet ve saldırganlığı meydana getirdiği belirtilmektedir (Bilge, 2006). Öfke konusunda atalarımız “*Öfkeyle kalkan zararlar oturur.*” sözünü söylemiş ve bu söz toplumumuz tarafından kabul görmüştür. Moeller’e (2001) göre ise öfke duygusu şiddet davranışının meydana gelmesinde yordayıcı bir değişken özelliği göstermektedir.

Saldırganlık davranışının türlerinden biride zorbalıktır. Zorbalık konusunda ilk araştırmaları yapan Olweus (2005) , zorbalığı bir öğrencinin birden çok öğrenci ya da grup tarafından bir defadan çok ve sürekli bir biçimde istenmeyen olumsuz davranışlara maruz kalması olarak açıklamıştır. Olumsuz davranışın zorbalık olabilmesi için, davranışın kasıtlı bir şekilde ve acı çektirmek amacıyla yapılması gerekmektedir.

Çınkır ve Karaman-Kepenekçi (2003) yaptıkları bir araştırmada zorbalık davranışlarını ve meydana geldiği ortamları belirlemek için öğretmen ve öğrencilerle görüşmüş ve en sık karşılaşılan zorbalık türleri olarak alay etme, ad takma, itme, cinsellik içeren sözler söyleme olarak belirlemişlerdir. Bununla beraber zorbalık davranışları en sık olarak okul bahçelerinde meydana geldiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda çalışma, ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığı davranışlarını sergileme düzeylerini ve bu davranışlar sonucu zorbalığa maruz kalma düzeylerini belirleme, akran zorbalığının öğrencilerin okul tutumlarına etkilerini inceleme ve bu düzeylerle bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

## 1.1 PROBLEM

1- Ortaokul öğrencilerinin okula karşı tutumları, zorbalık düzeyleri ve mağdurluk düzeyleri nedir?

2- Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ve mağduriyeti ile okula karşı tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. a. Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalık düzeyleri ile okula karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. b. Ortaokul öğrencilerinin akran mağdurluk düzeyleri ile okula karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. c. Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığı düzeyleri ile akran mağdurluğu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?



## 1.2 ALT PROBLEMLER

1. Ortaokul öğrencilerinin okula karşı tutumları, zorbalık düzeyleri ve mağdurluk düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin okula karşı tutumları, zorbalık düzeyleri ve mağdurluk düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin okula karşı tutumları, zorbalık düzeyleri ve mağdurluk düzeyleri okul başarılarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul öğrencilerinin okula karşı tutumları, zorbalık düzeyleri ve mağdurluk düzeyleri kardeş sayılarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul öğrencilerinin okula karşı tutumları, zorbalık düzeyleri ve mağdurluk düzeyleri aile gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
6. Ortaokul öğrencilerinin okula karşı tutumları, zorbalık düzeyleri ve mağdurluk düzeyleri annelerinin eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
7. Ortaokul öğrencilerinin okula karşı tutumları, zorbalık düzeyleri ve mağdurluk düzeyleri babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

## 1.3 ARAŞTIRMANIN AMACI

Akran zorbalığı hakkında yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin çok ciddi sorun ve sonuçlarla karşı karşıya kaldığı belirlenmiştir. İnsan doğası gereği şiddet ve zorbalığa maruz kalması sonucu istenmeyen tepkiler verir. Öğrencilerde bu durum okula karşı olumsuz tutum geliştirme, okula devamsızlık, eğitim ve öğretime kendini kapatma, korku ve kaygı yaşayacağı, zorbalığa karşı kendini savunmak için zorba davranışlarla karşılık vereceği, delici ve kesici aletler taşıyacağı beklenmektedir. Bu durumda mağdur öğrencileri zorba öğrenci konumuna getireceği ve bu doğrultuda istenmeyen bir ilerleme gelişeceği mutlaktır. Bunlara ek olarak zorba ve mağdur öğrencilerde farklı psikolojik sorunlar görülmesi de kaçınılmaz görünmektedir. Bu bağlamda çalışma, ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığı davranışlarını sergileme düzeylerini ve bu davranışlar sonucu zorbalığa maruz kalma düzeylerini belirleme,

akran zorbalığının öğrencilerin okul tutumlarına etkilerini inceleme ve bu düzeylerle bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

#### **1.4 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Son yıllarda yapılan iyileştirmeler sonucu okulların fiziki altyapıları geliştirilmiştir. Bunun yanında eğitimin kalitesi ve okul kültürü tartışılmaktadır. Okul ortamını olumsuz etkileyen saldırganlık, şiddet ve zorbalık başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere birçok kurumun dikkatini çekmekte ve önlemler alınmaya çalışılmaktadır. Zorbalık kişisel ve sosyal bir sorun olmasının yanında eğitime verdiği hasarlar, eğitimin temel amacı olan topluma sağlıklı bireyler yetiştirme amacına sekte vurmaktadır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesinde öğrencinin okula karşı tutumu çok önemlidir. Ancak sağlıklı bir eğitim ortamında sağlıklı bireyler yetiştirmek mümkündür. Akran zorbalığı ve şiddet öğrencinin okula karşı tutumunu olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda akran zorbalığının belirlenmesi ve öğrencilerin tutumuna etkisinin incelenmesi, bu etkinin hangi koşullara bağlı olduğunun ortaya çıkarılması gerektir. Bu araştırma bu sebeplerle önemlidir.

#### **1.5 VARSAYIMLAR**

1. Araştırma süresince istifade edilen kaynaklardaki bilgilerin doğru olduğu varsayılacaktır.
2. Yabancı kaynaklardan elde edilen bilgilerin doğru bir şekilde tercümesinin yapıldığı varsayılacaktır.
3. Öğrenciler anket çalışmalarına gönüllü olarak katılacaktır.
4. Elde edilen verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler amaca uygundur.
5. Uygulanan anketler ve ölçekler bu araştırma için uygun veri toplama aracıdır.

## 1.6 SINIRLILIKLAR

Araştırma;

1. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Kocaeli Kartepe ilçesindeki ortaokul sınıflarında okuyan ve bu öğrencilerden tesadüfi örnekleme belirleme yöntemi ile seçilen 650 öğrenci,
2. Cinsiyet, kardeş sayısı, başarı durumu, ailenin ekonomik durumu, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu değişkenleri,
3. Kocaeli ili Kartepe ilçesindeki devlet okulları,
4. Araştırma süresinde elde edilen veriler, ulaşılan kaynaklar ile sınırlıdır.

## 1.7 TANIMLAR

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

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

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

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

## BÖLÜM II

### ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesine ve alan yazında yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1 EĞİTİM

Eğitim Türk Dil Kurumu (2005) Türkçe Sözlüğüne göre “*Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye*” olarak tanımlanmaktadır. Yabancı sözlüklerde ise besleme, özen gösterme, bitki ve hayvan yetiştirme anlamında ele alınmaktadır. Eğitim Terimleri Sözlüğünde (1974) ise “*1. Yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği. 2. Önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranımlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesi. 3. Belli bir konuda, bir bilgi ya da bilim dalında yetiştirme ve geliştirme. 4. Her kuşağa, geçmişin bilgi ve deneylerini düzenli bir biçimde aktarma ya da kazandırma işi. 5. Eğitim ruhbilimi, eğitim felsefesi, eğitim tarihi, öğretim programları, özel ve genel öğretim yöntemleri, öğretim teknikleri, yönetim, denetim vb. eğitim ' ve öğretim alanlarını kapsamak üzere öğretmen, yönetici ve eğitim uzmanı yetiştirmek amacıyla ilgililer için düzenlenen bütün kurslara ve bu kurslarla ilgili bilimsel çalışmalara verilen genel ad. 6. Eğitibilim*” olmak üzere farklı tanımları da mevcuttur.

Eğitim sözcüğünün İngilizcesi olan “education” sözcüğü Latince kökenli olup beslemek (educare) ve dışarı çekmek (educere) anlamlarına gelmektedir. Yani eğitim, bireyi beslemek ve donatmak, bireyde olanı dışarı çıkarmak için onu en iyi şekilde yetiştirmektir (Bilhan, 1991). Eğitime ‘beslemek’ anlamıyla bakıldığında

öğretmeni merkeze alan öğrencileri ezberci sisteme alıştırmayı amaçlayan bir yaklaşımdır ve öğrenciye diploma, sertifika, başarı belgesi niteliğın kazandırıldığını belirten gibi bir belge vermek bu yaklaşımın olmazsa olmazıdır. Eğer eğitime ‘dışarı çıkarmak’ anlamıyla bakılırsa eğitimin amacı sadece alanında uzman yetiştirmek değil öğrencinin özgürlüğünü ve özgünlüğünü sağlamaktır. Bu yaklaşıma göre birey ne kadar kendi karar alma yetisinden uzaklaşıyorsa, başkalarının fikir ve düşüncelerini sorgulamadan benimsiyorsa, bu değerleri takdir etmek zorunluluğunda hissediyorsa eğitim bireyi o kadar eksik yetiştiriyor demektir. Eğitim bu bağlamlarda ele alındığında ideal olan, eğitimin hem beslemek hem de dışarı çıkarmak yaklaşımlarıyla aynı doğrultuda dikkate alınmasıdır (Yayla, 2005).

Uslu’ya (2007) göre ideal eğitimin temel amacı bireyleri yetiştirmek, bilgi ile donatmak ve topluma faydalı bireyler haline getirmektir. Birey eğitim sayesinde yaşadığı sosyal çevreyi tanıyarak, bu çevrede yaşantılar oluşturarak yaşadığı çevreye faydalı bir birey olabilmeyi kendine hedef edinir. Bireyin içinde bulunduğu çevreye uyması ve bu hayat içinde mutlu olması ancak eğitim ile mümkündür. Eğitim toplumsal bir kurumdur ve değişimin aracı, önkoşulu ve etkileyicisidir. Bu düşünceye paralel olarak

Hesapçioğlu’na göre (2008), eğitim insanın bir özgürleşme sürecidir. Eğitim bir çocuğun kendini belirleyebilmesini sağlar, ona birey olma yetisini kazandırır, ahlaki ve moral bir yapı oluşturmasına yardımcı olur. Bir çocuğun kendini belirlemesi yetişkinlik olarak ifade edilir. Yetişkin bir bireyin kendisine, etrafındaki insanlara ve içinde yaşadığı topluma karşı sorumlulukları vardır. Böylece eğitim erginliğin yani yetişkinliğin, henüz ergin olmayan birine aktarılmasıdır.

Eğitim bireye var oluş içinde kendinin ve ötekilerinde olduğunu kavrama, bu olguyu doğru anlama, değerlendirme ve yaşamını anlamlı kılma özellikleri kazandırabilmelidir. Eğitim, insana insan olmanın bilgisini sunabilmelidir. Yani bireyin içinde bulunduğu evrende ne gibi olanaklara sahip olduğunu ve bu olanakların yaşam için ne gibi özellikler taşıdığının bilgisini sunmalıdır. Bununla beraber eğitim insana, yaşantısı süresince kendiyile, başkalarıyla ve canlı-cansız varlıklarla olan ilişkilerinde karşılaştığı durumları doğru değerlendirmesini sağlayacak olanakların bilgisini sunabilmelidir. (Kuçuradi, 1988).

Alan yazın incelendiğinde birçok eğitim tanımıyla karşılaşılmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir (Oktay, 2007; Karlı, 2004; Senemoğlu, 2004; Oğuzkan, 1993; Sönmez, 1994) :

- Eğitim; bireylerin toplum standartlarını, inançlarını ve yaşam biçimlerini kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir.
- Eğitim; bireyin yetenek, tutum ve davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür.
- Eğitim; seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin (örneğin okulun) etkisi altında sosyal yeterlik ve optimum bireysel gelişmeyi sağlayan bir süreçtir.
- Eğitim; önceden saptanmış esaslara göre insan davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir.
- Eğitim; bireyin doğuştan getirdiği gizil güçlerini ortaya çıkarma ve bunları yeteneğe dönüştürme sürecidir.
- Eğitim; toplumun süzgeçten geçirilmiş değerlerinin, ahlak standartlarının, bilgi ve beceri birikimlerinin yeni nesillere aktarılması sürecidir.
- Eğitim; insanın toplum yaşamına uyum gösterebilmesi için insanda meydana gelen duyuş, düşünüş ve davranış değişiklikleridir.
- Eğitim; yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gereken bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliğidir.
- Eğitim; fiziksel uyarımlar sonucu beyinde istendik biyokimya değişiklikler oluşturma sürecidir.

Görüleceği üzere eğitimin birçok tanımı verilebilmektedir. Türkiye’de en çok kabul gören tanım Ertürk’e aittir. Ertürk’e (1994) göre “*Eğitim kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür. Seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin (özellikle okulun) etkisi altında sosyal yeterlik ve uygun değere ulaşma ereği ile bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir. Eğitim, önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir. Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci, olumsuz davranışları sonlandırma amacı gütmektedir.*”

Verilen birçok tanımdan eğitimin toplumlar ve kişiler için ne denli önemli olduğu, gelecek nesillerin topluma faydalı bireyler olarak yetiştirilmesinde ne denli vazgeçilmez olduğu anlaşılmaktadır.

## 2.2 KÜLTÜR

Kültür kavramı Latince ekip biçmek, sürmek anlamında kullanılan “colere” veya “culture” köklerinden geldiği kabul görmektedir. Tarım alanında sürmek, ekip biçmek ve ürün anlamlarında kullanılan Culture kelimesinin, bireylerin yaşam tecrübesi ve onların yaşam tarzı olarak anlamlandırılması ilk olarak, Almanya’da 1750 tarihinden sonraya denk gelmektedir. (Luebben, 1876, akt. Eroğlu, 2007). Ekip biçmek anlamıyla 18. yüzyıla değin kullanılan kavram, zamanla farklı anlamlar kazanarak insanın yaşamında yer almıştır (Unutkan, 1995). Bununla birlikte kültür kavramının ilk tanımlarından birini 1871 yılında Edward B. Taylor “Bir toplum içerisinde yaşayan insanların sahip olduğu bilgi, inanç, sanat, ahlak, gelenek ve daha birçok yetenek ve alışkanlıkların oluşturdukları karmaşık bir bütün” olarak yapmıştır. (Temiz, 2001, akt. Arpaguş, 2011).

Antropolojik olarak kültürün tanımına bakıldığında, bireyler tarafından paylaşılan anlamlar olarak nelerin iyi kötü, nelerin doğru yanlış olduğunu belirleyen ve bireylerin oluşturdukları toplumda diğer bireyler tarafından uygun görülen davranış ve düşünce biçimlerini belirleyen sistemlerdir (Watson, 1987, akt. Güney, 2012). Türk’e (2007) göre “Kültür, teknik açıdan alındığında kuruluşun genel değer yargılarını, sembollerini, davranışlarını ve varsayımlarını aynı potada eritir. Daha basit terimlerle kültür, o yerde işlerin nasıl yürüdüğünün bir göstergesidir.” Kültür kavramını tek bir tanımla açıklamak geçmişten bugüne zor olmuş ve üzerinde anlaşma sağlanamamıştır. Çünkü kültür kavramı geniş anlamlar içermektedir. Bununla birlikte kültür kavramı fen bilimleri ve sosyal bilimlerde kullanımları birbirlerinden farklı olmuştur (Erdoğan, 1996).

Kültür kavramı bireyin yaşantılarıyla ve onun ürettikleriyle bir anlam kazanabilir. “İnsan kültürünü üretir ve biriktirir” (Sargut, 2001). Bu tanıma paralel olarak Marx, kültür kavramını “doğanın yarattıklarına karşılık, insanoğlunun yarattığı hemen her şey” olarak tanımlamıştır (Akt. Güvenç, 1984). Kültür kavramı insanın yaşantılarıyla oluştuğu için

kültür kavramından bahsederken aslında insanların, eylemleri, nesnelere, belirli olayları, sözleri birbirinden farklı biçimlerde kavramalarına sebep olan gerçeği oluşturma süreçlerinden bahsedilmektedir. Bu süreç insanın karşı karşıya kaldığı durumların üstesinden gelmeye yardımcı olur ve mantıklı hareket etmesine olanak sağlar. Ayrıca kültür, yaşama anlamlı olmasını sağlar. Bates'e (2001) göre inançlar, gelenekler, bilgi, görgü kuralları, dil, kısacası herhangi bir toplumsal grubun kimliğini belirleyen en temel kaynaktır (Akt. Ekmekyapar, 2013).

### **2.2.1. Okul Kültürü Kavramı**

Alan yazın incelendiğinde okul kültürü veya okul örgütü adı altında birçok tanımla karşılaşılmaktadır. Bu tanımlardan birini oluşturan Moore (1990) okul kültürünü, akademik ortamda oluşan entelektüel gelişmeler, inançlar, fikirler ve ortamdaki diğer bireylerle birlikte oluşan vasıf ve özellikler olarak söz etmiştir (Akt. Aydın, 2002). Şişman (2007) ise, okul kültürünü, okul topluluğunu meydana getiren insanlar tarafından paylaşılan değerler, normlar, inançlar ve semboller olarak açıklamıştır. Bu iki tanımın ortak noktası olarak, okul kültürünün okula özgü olduğunu ve o okulu diğer okullardan ayıran bir felsefi yapı olduğu olarak belirtilebilir. Bu tanımlardan yola çıkarak okul kültürünün en genel tanımını, bir okulun kimliğini oluşturan ve o okuldaki tüm bireylerin davranış ve hareketlerini etkileyen maddi, manevi öğeler birlikteliği olarak ifade edebiliriz. Etkili ve olumlu bir okul kültürünün bulunduğu okullarda öğrencilerin okula bağlılığını artırma, okul ve okul yönetimine karşı güven oluşturma, okulda görevli tüm bireyler ile öğrencilerin davranış ve tutumlarını olumlu anlamda oluşturarak okul başarısına pozitif yönde etki etme gibi birçok yararından bahsedilebilir (Gümüşeli, 2006).

Daha önceleri okul kültürü kavramı yerine kullanılan okul örgütü kavramını Toprakçı (2002), okulun bulunduğu bölgelerin gereksinim ve ihtiyaçlarını dikkate alarak oluşturulan eğitim amaçlarını yerine getirmek için bir araya gelen öğretmen, öğrenci, yönetici, personel ve araç gereçlerin birliğiyle oluşan örüntü olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda okullara üç işlev yüklenmiştir. Bu işlevler; okulun içinde bulunduğu çevrenin olumsuz etkilerinden öğrencileri korumak, okul çevresinde görülen olumsuz istenmeyen davranışları okul içerisinde gerçekleştirmelerini engellemek ve oluşan davranışları yok etmek, okul içinde oluşan davranışlarla okul çevresindeki davranışlar arasında denge sağlamaktır (Başar, 2011).



Bir okulun kültürü, o okulun felsefesini de gösterir. Türkiye’de merkezi yönetimle idare edilen okullarımızın felsefesi devletin eğitim felsefesiyle örtüşmek zorundadır. Bu doğrultuda okul kültürünü benimsemeyen ve ona uygun davranmayan yönetici ve öğretmen, devletin eğitim felsefesine de aykırı davranmaktadır. Eğitim politikasında ki başarı, yöneticilerin ve öğretmenlerin okul kültürü ve felsefesini kabullenmesine bağlıdır (Çelik, 2002).

Okul kültürünü inançlar, tutumlar, davranışlar, beklentiler, eğilimler oluşturmaktadır. Okulda nasıl hareket edileceği, nelere ve ne ölçüde değer verilmesi gerektiğini, nelerin değersiz olduğunu okul kültürü belirler. Sonuç olarak eğitim ve öğretimin öğrenciden neler beklemesi ve nelerin vurgulanması gerektiğini okul kültürü belirlemiştir olur (Balcı, 2002). Yapılan araştırmalar ışığında, okul kültürünü benimseyen ve bu kültüre uyum gösteren yönetici ve öğretmenlerin görevlerinde daha verimli ve mutlu olduğu belirlenmiştir (John, 1999, akt. Lal, 2012).

### **2.2.2 Okul Kültürünün Oluşturulması**

Eğitim öğretimin genel amaçlarının tam anlamıyla öğrencilere kazandırılabilmesi için etkili bir okul kültürünün gerekliliği su götürmez bir gerçekliktir. Okul kültürünü, belirli değerler, inançlar, semboller ve okulu özelleştiren hikayeler oluşturur. Okullar yazılı olmayan bir takım beklentiler oluştururlar. Bu beklentilere eğitim her aşamasında ki öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler, aileler sahip olabilirler. Peterson ve Deal (1999) her okulun, gerçekleştirdiği toplantılarda nelerin konuşulabileceği, çalışanların değişime ne ölçüde gönüllü oluşu gibi konularda belirli beklentileri olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Maral, 2015). Okullar içinde bulunduğu toplumdan ve çevreden ayrı düşünülemezler. Bu sebeple okullar belirli törenlere, ritüellere, kutlamalara ve belirli olaylarda anmalara önem verirler. Okul kültürü toplumsal değerleri, toplumun amaçlarını, milletin ülkülerini ve sembollerini de içerir. Bu semboller okulun değerlerini dışarıya yansıtmakta iken okulda yaşanmış hikâyeler okulun tarihini ve anlamını ifade eder. Olumlu kültürlerde tüm bunlar öğrencilerin motivasyonunu, öğrenmelerini ve başarılarını destekler (Eyüboğlu, 2006).

Maddenin doğası gereği her organizma ve olgunun oluşması için zamana ihtiyaç vardır. Aynı durum okul kültürünün oluşması içinde geçerlidir. Yeni kurulmuş bir

okulda, okul kültüründen bahsetmek yanlış olur. Okulda zaman geçtikçe öğrenciler ve çalışanlar etkileşimde bulunur. Bu etkileşim okul kültürünü besler. Zaman ilerledikçe okuldaki tüm ilişkiler okulun kültürel arşivini oluşturmaya başlarlar. Bir okulun kültürel arşivinin oluşması o okula yeni gelen çalışan ya da öğrencilerin okulun kültürünü benimsemelerine ve sosyalleşmelerine yardımcı olur. Bu etkileşimde en önemli nokta okul toplumundaki her bireyin diğer bireylerle birlikte zaman geçirmekten çekinmemesi gerekliliğidir. İletişimin yeterli olmadığı bir okulda okul kültürünün de güçlü olması beklenemez (Şişman ve Turan, 2004). Bu düşünceye paralel olarak Şimşek (2003) okul kültürün oluşabilmesi için en önemli etkenlerden birinin okul içi etkileşim olduğunu belirtmiştir. Güçlü okul kültüründen bahsedilebilmesi için okul toplumundaki bireylerin düzenli ve sürekli olarak etkileşim içinde bulunması gerektiğini vurgulamıştır. Bu etkileşimin yeterli olduğu okul kültürlerinde bireylerin bir olay karşısında belirli tavırla o durumu algıladıklarını belirtmiştir.

Okul kültürünün oluşmasında okul içi etkenler olduğu gibi okul dışı etkenlerde vardır. Bu etkenlere okulun çevresi, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, okulun bulunduğu bölgenin coğrafi özellikleri, öğrenci ailelerinin beklentileri ve toplumun desteği gibi birçok etken sayılabilir (Aslan, 2009). Bu etkenler göz önüne alındığında okul kültürünün oluşturulmasında ve yönetilmesinde okul yöneticilerine büyük bir görevin düştüğü söylenebilir. Çünkü okul kültürü, değiştirilebilir, yenilenebilir, planlanabilir, denetlenebilir (Çelik, 2002). Okul kültürü bu bağlamda ele alındığında geliştirilmesi ve yönetilmesi yöneticilerin önemli görevlerinden biridir. Örneğin; güçlü ve uzun ömürlü bir okul kültürü oluşturmak isteyen bir yönetici birbirine karşı olan kültürlerle engel olmalıdır. Bu sayede birçok kültürün okul çatısı altında barınmasını sağlayabilir (Kuyumcu, 2007).

Özdemir'e (2006) göre okul yöneticileri bir okulun kültürünü oluştururken kültürün ne olduğunu ve tarihini bilmeli, kültürün temel değerlerini eğitim öğretimin amaçları doğrultusunda belirlemelidirler. Bunları gerçekleştirdikten sonra güçlü bir okul kültürü için okul kültürünün olumlu etmenlerini kullanarak okulda meydana gelen olumsuz kültür unsurlarını azaltmaya çabalamalıdır. Pozitif okul kültürüne sahip okullar müfredat ve eğitim bileşenleri iyi bir şekilde tanımlanmış, açık ve dürüst bir etkileşimin olduğu, okul ve bölge liderlerine pozitif destek sağlayan kurumlardır (Ediger, 1997, akt. Yanık, 2011). Bu özelliklere sahip olmayan okul kültürleri de bu

doğrultuda geliştirilmelidir. Okul yöneticileri okul kültürünün oluşmasında ve çevreyle dengesinin sağlanmasında ilgisiz olursa okul kültürü de bu durumdan zarar görebilir (Özdemir, 2006).

Okul kültüründe yönetici faktörünün pozitif bir bileşen olabilmesi için okul yöneticilerine yasalar ve yönetmelikler gereğince yapacakları idari işlerin yanında, okul toplumundaki insan unsurunu eğitimin amaçları doğrultusunda güdülemek, demokratik okul iklimi oluşturmak, okuldaki personeli eğitimin amacı doğrultusunda işbirliğine sevk etmek gibi birtakım görevler yüklenmiştir. Değişim ve gelişime açık, güçlü bir okul kültürü oluşturabilmeleri için okul yöneticilerinin eğitilmeleri gerekmektedir (Özmen ve Batmaz, 2004).

### **2.2.3 Etkili Okul Kültürü**

Değişimin kaçınılmaz bir olgu olduğu günümüzde etkili okul kültürüne ulaşmada da en önemli unsur okulun devamlı değişime açık olmasıdır. Bir okulun etkili ve güçlü bir kültüre sahip olabilmesi için, okulda mevcut olan kültürden devamlı yeni ve olumlu anlamda farklı bir kültürü geliştirmesi gereklidir. Bu değişimde okulun kültürüne doğrudan etkisi olan okul yöneticilerin liderliği kritik öneme sahiptir. Bu değişim için öncelikle var olan kültürün analizi yapılmalıdır. Daha sonra okul kültürüne etki eden dinamiklerin incelenmesinde farda vardır. Okul toplumunda kültürün oluşmasında doğrudan etki eden okul personelinin birlikte ve uyumlu çalışması sağlanmalıdır. Bu birlikteliğin sağlanması için ilk olarak personelin okulun ama ve ilgileri konusunda anlaşmaları sağlanmalıdır. İkinci olarak ortak çalışma ve işbirliği amacıyla fikir birliği sağlanmalıdır. Son olarak alınan kararların katılımlı karar alma mekanizmasıyla alınması konusunda birliğe ihtiyaç vardır. Bu amaçlardaki birlik ve anlaşma etkili bir okul kültürü için ön koşul niteliğindedir. Çünkü okullarda yakalanan başarı ancak ortak çalışma ve anlaşmanın bir ürünüdür (Purkey ve Smith, 1983, akt. Balcı, 2002).

Reyes'e göre okul bürokratik kurallardan meydana gelen bir yapı olmakla birlikte amaç ve işlevleriyle politik, kültürel ve insan unsurunun değerli olduğu bir yapıdır. Bu sebeple bireye hizmetin yoğun olduğu eğitim kurumlarında etkili bir okul kültürünün oluşturulması olmazsa olmazdır (Çelik, 2002). Okul kültürü, öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumlarına, derslerinde kullandıkları öğretim

tekniklerine, öğretmenler odasında nelerin konuşulduğundan, okuldaki tüm öğrencilerin öğrenmelerinin önemine dair düşüncelerine kadar, okuldaki birçok önemli şeyi doğrudan etkileyebilmektedir (Deal ve Peterson, 1991, akt. Altıntop, 2010).

Etkili okulların özelliklerinin neler olduğuna dair birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda Peterson ve Deal (1991), etkili bir okulun kültürel özelliklerinin neler olduğunu aşağıdaki gibi saptamışlardır (Akt. Fırat, 2007) :

1. Sağlam ve güvenilir bir çevre tarafından desteklenen güçlü değerlere sahiptirler. Onların çok az disiplin sorunu olup öğrenmeyi destekleyen bir çevreleri vardır.
2. Öğretim kadrosu ve öğrenciler, yüksek başarı beklentisine sahip olma açısından benzeşmektedirler.
3. Bütün öğrencilere temel becerilerin öğretilmesinin desteklenmesine ilişkin güçlü bir inanç vardır.
4. Açık performans hedefleri ve gelişim sürecinin desteklendiği yapıcı performans geri bildirimleri vardır.
5. Bu okullar güçlü liderliğe sahiptir.

Benzer olarak Spady ve Marx da etkili okul kültürlerinin özelliklerini şu şekilde saptamışlardır (Akt. Fırat, 2007):

1. Etkili okulların öğretimsel uygulamalara ilişkin paylaşılmış inançları vardır.
2. Bir lider olarak yöneticiye bir inanç bulunmaktadır.
3. Öğretme ve öğrenmeye ilişkin güçlü inançlar beslenir.
4. Öğretmenler rol modelleri, öğrenciler ise sorumluluk pozisyonundadırlar.
5. Önemli törenler, gelenekler ve ritüeller bulunmaktadır.
6. Katı olmayan düzenli bir atmosfer vardır. Sorumluluk, baskıyı oluşturmaz. .
7. Öğretmenler karara katılırlar.

## 2.3 DAVRANIŞ

Davranış Türk Dil Kurumu (2005) Türkçe Sözlüğüne göre “*Davranma işi, tutum, davranım, muamele, hareket 2. Dıştan gözlemlenebilecek tepkilerin toplamı. 3. Organizmanın uyarılar karşısındaki tepkilerinin bütünü.*” olarak tanımlanmaktadır. Eğitim Terimleri Sözlüğünde (1974) ise “*1. Kişinin özellikle ahlak bakımından gösterdiği davranım. 2. Bir kimsenin içinde bulunduğu toplumsal, ekonomik ve kültürel koşullar dolayısıyla geliştirdiği ve onu aynı durumdaki kimselere yaklaştıran davranımların tümüne verilen ad. 3. Bir kimse ya da bir olay karşısında alınan durum.*” kavramlarıyla tanımlanmıştır.

Crider’e (2000) göre davranış, insan yaşantısı içerisinde gözlenebilen, kaydedilebilen ve ölçülebilen tüm etkinlikler olarak tanımlanabilir (Akt., Sağlam, 2001) Benzer olarak Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1976) davranışı bireyin içinde bulunduğu toplumsal, kültürel ve ekonomik koşullar sonucu geliştirdiği ruhsal, zihinsel ve bedensel etkinlikler olarak tanımlamıştır. Bu etkinliklerin meydana gelmesi ise insan bedeninin belirli uyarıcılara karşı gösterdiği tepki şeklinde ortaya çıkmaktadır (Roediger, 1984). Ancak uyarıcıların algılanması ve bunlara karşı tepki oluşması oldukça karmaşık bir yapı içinde gerçekleşir (Munn, 1961). Bu yapı incelendiğinde davranışın bilişsel, duygusal ve psiko-motor boyutları olduğu ortaya çıkmaktadır. Davranışı anlayabilmemiz için bu boyutların ele alınmasında fayda vardır.

### 2.3.1 Bilişsel Davranış

Bir davranışın meydana gelebilmesi için öncelikle davranışın öğrenilmesi gereklidir. Bunun yanında yalnızca davranışın öğrenilmesi meydana gelmesi için yeterli olmayabilir. Çünkü bir davranışın meydana gelebilmesi için o davranışın öğrenilmesinin yanında biliş sürecinden geçirilerek organizma tarafından benimsenmesi gereklidir. Eğer öğrenilmiş bir davranış bireyde olumsuz bir yaklaşıma sebep oluyorsa davranışın meydana gelebilmesi oldukça zordur (Morgan, 1991, akt. Sağlam, 2001). Öğrenilen davranışın zihin sürecini tamamlayarak inanç haline dönüşmesi davranışın bilişsel boyutunu oluşturur.

Davranışın bilişsel boyutuyla ilgili araştırmalar sonucu bilişsel davranışçı yaklaşım oluşmuştur. Bilişsel davranışçı yaklaşıma göre, bireyin organizması gelen uyarıları tarayıp anlamlandırmayı temel inançlarıyla gerçekleştirir ve bu yapı bilişsel yapıyı

oluşturur. Bu inançlar bireyin yargılama ve algılamalarına rehberlik eder çevresindeki bireylerle etkileşimi sonucu kalıcı olurlar (Young, 1990). Fakat bu süreç bilişsel bir takım çarpıtmalar ve davranış genellemesi sonucu sekteye uğrayarak işlevselliğini yitirebilir. İşlevselliğini yitiren düşünceler kişinin dengesini, uyumunu ve psikolojisini bozar. Örneğin, bir insan kendini değersiz hissediyor ve buna inanıyorsa diğer insanların dikkatini çekmek ve onlar arasında kabul görmek için onları eğlendirmeye çalışması ve kendi gibi olmayan hareketler sergilemesi beklenebilir. Bu durum sonuç olarak onun kişiliğini olumsuz yönde etkileyebilir.

Bilişsel davranışçı kuramın temelini bireyin çevreden gelen uyarılar sonucu meydana gelen sonuçlar ile bilişsel süzgecinden geçirerek edindiği öğrenmelerle hayvanlardan farklı olduğu ve bunun sosyal öğrenmeyle gerçekleşebileceği varsayımı oluşturur.

Bilişsel davranışçı yaklaşım yüzyıllar öncesine dayanan düşünceler ışığında gelişmiştir. Bilişsel davranışçıların paylaştığı 3 temel ilkedен söz edilebilmektedir (Dobson ve Dozois, 2001, akt. Karademir, 2015). Bunlar:

1. Davranışı belirleyen temel etken bilişsel süreçlerdir.
2. Davranışı belirleyen temel etken olan bilişsel süreçler izlenebilir, takip edilebilir ve değiştirilebilir.
3. İstenilen davranış değişikliği bilişsel yapılardaki değişimle olabilir.

### **2.3.2 Duyuşsal Davranış**

Bacanlı'ya (1999) göre duyuş, temelinde duygulara dayanmakla birlikte daha geniş bir terimdir. Duyuş kapsamı içinde duygular, tercihler, duyular, sosyal beceriler, roller vb. değerlendirilebilir. Bu tanımdan yola çıkarak duyuşsal davranışlar için duygular, tercihler, duyular, sosyal beceriler, tutumlar, beklentiler, ilgiler, benlik algılarıyla belirlenen ve kazanılan nitelikler olarak tanımlanabilir.

Duyuşsal davranışlar daha çok duyguları içermektedir. Duyguların meydana gelmesi, öğrenilmesi, ifade edilebilmesi, yaşanması, davranışı etkilemesi duyuşsal alanın çalışma konuları arasında sayılabilir (Price, 1998, akt. Balaban-Salı, 2006). Duyuşsal alan bireyin davranışlarına yön veren, davranışlarını şekillendiren inanç, tutum, yönelim ve değerleri kapsamaktadır (Selvi, 1999). Malmivuori (2001), duyuşsal alanın, bireyin sahip olduğu olum ve olumsuz duyguları, duyguların şekillenmesi

sonucu ortaya çıkan tutumları, ilgileri, karakteri, değerleri, muhakeme yapabilme gücünü barındırdığını belirtmiştir.

Duyuşsal davranışların etkin ve kalıcı olabilmesi için bireyin öğrendiği davranışa karşı beslediği bağlanma, sevgi, sabır özgüven, kararlılık ve başarıma arzusu gibi duygular önem arz etmektedir. Bu duyguların bireyde oluşması şüphesiz davranışı daha etkin ve kalıcı bir hale getirecektir (Aydın, 2000).

İnsan özellikleri davranış çeşitleri çerçevesinde sınıflandırılabilir. Duyuşsal alan çerçevesinde yer alan insan özellikleri; tutum, ilgi, özgüven, herhangi bir şeyi sevmeye, sevilme duygusu, saygı, fikirlere karşı çevreyi temiz tutma, hoşgörülü olma, zamanını etkili kullanabilme vb. duygu ve davranış tarzları eğitimlerini barındırmaktadır (Senemoğlu, 2010). Anderson'a göre duyuşsal özellikler bireyin kendini ifade etmesi ve hissetmesinin yollarının kalitesidir (Akt., Tekindal, 2009).. Demirel (2012) ise duyuşsal davranış özelliklerini insanın öğrenme süreci boyunca göstereceği çabaya kaynaklık eden ilgi ve tutumları ile başarılı olmaya inanma derecesiyle oluşan özellikler olarak tanımlamıştır.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere duyuşsal davranışlar soyut kavramlar içermektedir. Dolayısıyla bu da davranışların gözlenmesi ve ölçülmesini zorlaştırmaktadır. Eğitim öğretim sürecinin amaçlarının biri de duyuşsal davranışların kazandırılmasıdır. Eğitim sistemimizde toplumsal değerlerle doğrudan ilişkisi bulunan ve toplumsal değerlerin özümsemesiyle oluşan duyuşsal alan hedefleri öğrencilere belirli bir dozda kazandırılması arzulanmaktadır (Özçelik, 1998). Fakat bu alanda yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu durumun sebeplerinden birisi duyuşsal davranışların doğrudan ölçülememesidir. Araştırmacıların, öğretmenlerin, yöneticilerin öğrencilerin duyuşsal davranışları ölçmede başarılı oldukları söylenemez (Yazıcıoğlu, Semerci ve Semerci, 2000). Çünkü duyuşsal davranışların ölçülmesi ve hedef davranışların belirlenmesi diğer alanlara karşılaştırıldığında daha zordur. Duyuşsal davranışlar genellikle doğrudan gözlenemeyen ahlaki eğitim, değerler ve karakter eğitimi gibi boyutları içerdiği için bu davranışların kazanılıp kazanılmadığını belirlemek oldukça güç ve zaman isteyen bir süreçtir. Duyuşsal davranışların kazanılıp kazanılmadığını belirleyebilmek için bireyin etki altında olmadığı çeşitli koşullarda ve uzun bir süreyle aynı davranışların gözlenebildiği bir ortama ihtiyaç vardır (Çaya, 1997). Bu sebeple duyuşsal alanda kullanılan ölçme yöntemleri yetersiz kalmakta, diğer alanlara oranla daha fazla

zaman ve emek gerektirmektedir. Bu zorlukların yanında ölçüm yapılacak duygusal davranışların önceden belirlenmesi dahi bazen mümkün olamamaktadır. Yapılan değerlendirmelerde bu sebeplerle duyuşsal boyut unutulmakta veya göz ardı edilmektedir. Dolayısıyla eğitim programlarımızda duyuşsal davranış boyutu her zaman eksik kalmaktadır.

### **2.3.3 Psiko-Motor Davranış**

Bireyin fiziğini kullanarak gerçekleştirdiği öğrenilmiş davranışlar psiko-motor alanın kapsamındadır. Elimize iğne batırıldığında hemen elimizi çekeriz. Elimiz davranışı otomatik olarak gerçekleştirir. Bu bir davranıştır fakat öğrenilmiş bir davranış değildir. Bunun yanında araba kullanmak öğrenilmiş bir davranıştır. Kişi arabanın çalıştırılmasından durana kadar belirli öğrenilen davranışları sergilemek durumundadır. Bu şekilde öğrenilen davranışların bulunduğu alana “Devinişsel Alan” denir (Sertçelik, 2007, akt. Kayhan, 2010).

Psiko-motor davranışların öğrenilmesi gerekmektedir. Kişi bir davranışı öğrenirken öncelikle davranışı gözler. Gözlem yaparken duyu organlarıyla bir takım uyancı algılar. Sonra gözlemlediği davranışı yapmaya çalışır. Bu evreye kılavuzlanmış faaliyet denir. Gözlem yaptığı ve yapmaya çalıştığı davranışı beceri haline getirebilir. Öğrenilen beceriyi yeni durumlara uyarlayabilir. Bu sürecin en üstünde ise öğrenilen becerilerle yeni ürünler ortaya çıkarmaktır. Bireyin davranışı gözlemlemesi devinişsel alanın ilk basamağını oluşturur. Birey gözlem yapmadan bir davranışı öğrenemez. Birey gözlem yaptıktan sonra o davranışı bir kılavuz denetiminde ya da gözlediği davranışı göz önünde bulundurarak tekrarlaması gerekmektedir. Tekrar yapmak gözlemekten ve uyarıcılarla uyarılmaktan daha zor bir evredir. Kişi davranışı tekrarlayarak beceri haline getirebilir. Beceri haline gelmiş bir davranış istenilen durumlarda otomatik olarak yapılabilir. Davranışın beceri haline gelmesi sürelerinin sırayla ve önemle gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Kılavuzlanmamış davranış beceri haline getirilemez. Kişi öğrenilen ve beceri haline gelen davranışı yeni durumlarla karşılaştığında da kullanabilir. Bu basamaklardan sonra birey yeni bir davranış modeli oluşturabilir. Psikomotor davranış alanı; somuttan soyuta, kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru ilerler. (Sönmez, 2008)



Keller'e (1993) göre psikomotor öğrenmeler fiziksel hareketlerin doğru, hızlı ve otomatik olarak yapılması sonucu meydana gelen davranışları kapsar. Yemek yapma, müzik aleti çalma, daktiloda on parmak yazı yazma, belirlenen bir şekli çizme, bir yarayı sarma, gibi davranışlar psikomotor alan becerilerine örnek olarak verilebilir. Psikomotor beceriler bir süreç olarak ilerler. Bu becerilerde gelişim önemlidir. Bloom'a (1979) göre psikomotor becerilerin gelişim evreleri şu şekilde sıralanabilir:

- Neyin yapılması gerektiği, amacın ne olduğu, hangi sıralamanın olduğu gibi bilgilerin elde edilmesi.
- Gerekli hareketleri adım adım yerine getirme. Her basamakta "ne ve nasıl" soruları zihinde belirir. Her basamağı gerçekleştirmek için harcanan süre deneme sayısına göre değişebilir.
- Kontrolün aktarılması. Her hareketin doğrudan kontrolü ile görme hissi, ardışık hareketleri belirli bir sırada daha ileri planlamaya olanak sağlar. Görme yoluyla diğer duylara ve kas koordinasyonuna yönelik ilgi aktarımı sağlanır.
- Becerinin otomatikleşmesi. Bu safhada hareketleri düşünme gerekliliği oldukça azalır. Performans, bir dizi refleks hareketlerine dönüşür.
- Becerinin genellenmesi; Beceri yeni karşılaşılabilecek durumlara uyarlanabilmesi, bu durumlarda gerçekleştirilmesi.

## 2.4 TUTUM

### 2.4.1 Tutum Kavramı

Tutum, Latince "Aptus" sözcüğüne karşılık gelen bir kavramdır (Güven ve Uzman, 2006) ve "harekete hazır" anlamına gelmektedir. Bu anlamdan tutumun bir davranıştan önce gerçekleşen hareketlerimize rehber olan yapı olduğu anlaşılmaktadır (Arkonaç, 2001). Kısaca tutum, kişinin içinde bulunduğu çevrede olan herhangi bir duruma karşı gösterdiği tepki ön eğilimi (Sevilmiş, 2006), harekete geçmeye hazır olma durumudur.

Benzer olarak tutum kavramı kişiye atfedilen ve psikolojik bir durumla ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını oluşturan eğilim olarak tanımlanabilir (Erkuş, 1994).

Üstüner (2006) ve Papanastasiou (2002) tutum kavramını, bireylerde insanlara, nesnelere, olaylara, yerlere ve düşüncelere karşı olumlu veya olumsuz olarak oluşan duygusal eğilim şeklinde tanımlarken, Hogg ve Smith (2007), bireylerin birbirini daha iyi tanımalarını ve birbirleriyle iletişim kanalları kurabilmelerine sebep olan, karşılıklı olarak birbirlerinin tutumlarını sezinlemelerini sağlayan kişilik üzerindeki pencereler olarak belirtmişlerdir. Tutumlar iki eğilimi içermektedir. Bunlar; karşı koyma ya da ondan yana olma eğilimleridir (Pehlivan, 1994).

Alport'a (1935) göre tutum kavramı "*bireyin bütün nesnelere karşı göstereceği tepkiler ve durumlar üzerinde yönlendirici veya etkin bir güç oluşturan, ussal ve sinirsel bir davranışta bulunmaya hazır olma halidir.*" Bu tanım Alport'un tutum kavramına psikolojik bir açıyla eğildiğini göstermektedir (Alport, 1935, akt. Temizkan, 2008). Şimşek'in (2010) belirttiğine göre tutum, bir bireye veya nesneye karşı, duygu, inanç ve davranış eğilimlerimizin örgütlenmesidir. Bu üç eğilim tutumun öğelerini oluşturmaktadır. Bu sebeple tutumun alanı oldukça geniştir. İnceoğlu'na (2011) göre bir durum, bir tasarım, bir olay, bir birey gibi somut kavramlar tutumun konusu olabileceği gibi, iyi, kötü, mutluluk, mutsuzluk gibi soyut kavramlarda tutuma konu teşkil edebilir.

Alan yazın incelendiğinde araştırmacıları tutum kavramını araştırmaya sevk eden en önemli sebebin tutumun bir kişinin davranışlarını öngörmeyi mümkün kılabilmesidir (Üstüner, 2006). Bu pencereden bakıldığında tutumun çok önemli ve güçlü bir olgu olduğu anlaşılmaktadır. Öyle ki tutum kavramı, kişilerin öğrenmelerini, davranışlarını olumlu ve olumsuz yönde etkileme gücünü barındırmaktadır (Güven ve Uzman, 2006).

Yapılan tanımlardan yola çıkıldığında tutumun, bireyin yaşantısı boyunca karşı karşıya geldiği herhangi bir olay, durum, nesne veya konuya karşı geliştirdiği, bireyin davranışlardan yola çıkarak öngörülebilene, duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendiren olumlu ya da olumsuz eğilimler olduğu sonucuna varabiliriz. Kısaca özetlersek tutum bir duygu-düşünce-davranış eğilimleri bütünleşmesidir. Bu üçlü aynı zamanda tutumun öğeleri olarak incelenmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999).

## 2.4.2 Tutumun Ögeleri

Alan yazın incelendiğinde tutum kavramının, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç boyuta ayrıldığını ve bunlarının bileşiminin tutumu oluşturduğu görülmektedir (Reid, 2006; Aysu, 2007). Aysu'nun (2007) belirttiğine göre, kişinin bir konu veya durum hakkında bilgilerinin, tutumun bilişsel bileşeni; hangi duygu durumuyla yaklaşacağı, tutumun duyuşsal bileşeni ve nasıl davranacağı ise tutumun davranışsal bileşeni meydana getirmektedir. Örneğin, bir öğrencinin fizik dersine karşı oluşturduğu tutumu incelenirken, öğrencinin fizik hakkındaki bilgileri (bilişsel), öğrencinin fizik dersine karşı ne hissettiği (duyuşsal) bilgisini ve öğrencinin fizik kursu almak için harekete geçmesi (davranışsal) tutumun üç ögesini içerir (Reid, 2006, akt. Erimez, 2012).

Benzer olarak Aydın (2008) ve Ruffell (1998) tutumu üç boyuta ayırmış bu boyutları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak tanımlamışlardır. Bilişsel boyut, bireyin tutum hakkındaki inançların bir açıklamasıdır. Bilişsel boyut kişinin tutum objesi ile ilgili bilgi, inanç ve düşüncelerinden oluşur. Duyuşsal boyut, bireyin tutum hakkındaki duygu ve değerlendirmelerinin açıklamasıdır. Duyuşsal boyut canlı-cansız, somut-soyut olan şeylere karşı bireyin heyecanını içerir (Güney, 2000). Bununla birlikte tutum daha çok bireyin duyuşsal gelişiminin ürünüdür. Bu sebeple Başaran (2005) bireyin herhangi bir şeye karşı tutumunun olumlu ya da olumsuz olmasının sebebinin beğenmek, sevmek gibi kabul etme eğilimleri olduğunu belirtmiştir. Davranışsal boyut, davranış eğiliminin açıklamasıdır. Davranışsal boyut bireyin devinimsel gelişimine dayanmaktadır. Çetin'e (2006) göre duyuşsal boyut bireyin tepkiye hazır oluşunu, bir nesneye karşı tutumunu eyleme dökmesidir. En nihayetinde eğer birey bu boyutlarda yeterli güce ulaşmamışsa devinim eğilimi davranışa dönüşür

Şimsek (2010) inanç, duygu ve davranışın tutumun üç ögesi olduğunu ifade etmiştir. İnançlar, bir olay ya da obje hakkındaki temel bilgileri, duygular olay ya da nesneye karşı sevgi ve nefret durumlarını, davranışlar ise o nesneye yakınlığını, uzaklığını, tepkiye geçme hazırlığını ifade etmektedir. Eğer birey daha ilk basamak olan inanç basamağında yeterli bilgi sahibi olmadan tutum nesnesine karşı olumlu ya da olumsuz bir tutum geliştirmişse bu tutum ön yargıya dayalı bir tutumdur (Başaran, 2005).

Sonuç olarak bahsedilen bu boyutlar arasındaki etkileşim bireyin çevresindeki tutum nesnelere karşı bilgi, duygu ve davranışlarını yönlendirir. Bu etkiler düzenli ve devamlı olarak birey tarafından taşınır. Güçlü tutum geliştiren bireylerde bu boyutlar eksiksiz yerine getirilir. Ancak daha zayıf tutumlarda bilgiler ve duygular bireyi harekete yani davranışa geçirmekte yetersiz kalabilir (Kağıtçıbaşı, 1999).

### 2.4.3 Okula Karşı Tutum

Tutum kavramından ve tutumun boyutlarından yola çıkıldığında okula karşı tutum, öğrencilerin okula olan ilgi ve hisleridir. Okula karşı öğrenciler olumlu veya olumsuz tutum geliştirebilirler. Okula karşı olumlu tutum geliştiren öğrenciler, okuldan mezun olana kadar öğrenme güduları yüksek ve okula bağlılığı istenilen düzeyde olur (Çalık, 2008). Okula karşı olumlu tutumun en önemli getirisi öğrencinin okula bağlılığının arttırmasıdır. Mengi (2011) okula bağlılığı, *“eğitim hakkında olumlu çağrışımlar hissetme, okula ilişkin olumlu duygular beslemek, okul ortamına ait olma duygusu ve okul personeli ve diğer öğrencilerle olumlu ilişki içinde olma, ders dışı sosyal etkinliklere katılma, okula devam etme, sınıfta ve okulda alınan kararlara katılma, okul çalışmalarını için fazladan zaman harcaması, kendi öğrenme amaçlarını belirleme, kendi fikrini sınıfa söyleyebilme ”* olarak tanımlamıştır.

Öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirebilmesi için öğrencilerin okullarını benimsemeleri, sevmeleri ve okulu evleri gibi görmeleri oldukça önemlidir. Çünkü okul ortamı öğrencilerin akademik ve sosyal gelişim süreçleri göz önüne alındığında okul öğrencilerin hayatlarının dönüm noktasıdır. Bunun yanında öğrencilerin istediği ve arzuladığı başarıyı elde edebilmesi için okula karşı olumlu tutum geliştirmesi gerekmektedir. Okul hayatı süresince olumlu tutuma sahip öğrencilerin hayata ve getirdiği zorluklara karşı attığı adımlar daha güçlü olacaktır. Bu doğrultuda bakıldığında Gürbüz ve Kışoğlu'nun (2007) Baron ve Byrne'dan (1979) aktardıklarına göre, bireyin okula karşı tutumu onun meslek seçimi ve yaşam tarzını belirlemede vereceği kararları etkileyecektir. Böylece toplumumuzda yaptığı meslekte keyif alan, hayatından memnun bireyler yetiştirilebilecektir. Okul şüphesiz ki öğrencinin hayatının büyük bir bölümünü kapsamaktadır. Bu sebeple öğrencilerin okula karşı olumlu tutumları, genel olarak iyi insan olmalarını ve olumlu hisler taşımalarını sağlayacaktır. Bu bireyler sosyal yönden daha güçlü ve insanlara

yardım etme eğilimleri daha yüksektir (Schmidt, 1992, akt. Sözbilir, Akıllı, Ozan, 2010).

Öğrencilerin akademik başarısızlıklarını incelemek ve nedenlerini ortaya koymak için yapılan akademik araştırmalar başarısız öğrencilerin okula karşı olumsuz tutum geliştirdiğini öne sürmüştür. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde başarılı olan öğrencilerin öğrenmeyi istemeye meyilli oldukları gerçeğiyle karşılaşılmaktadır. Akademik başarıları düşük olan öğrencilerin başarılı olanlara göre okula karşı olumlu tutumları düşük düzeydedir (Mc Coach ve Siegle, 2003, akt. Uyan, 2013). Bu sebeple akademik başarının yakalanabilmesi için öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmesine ihtiyaç vardır. Sarı'ya (2007) göre eğer bir öğrencinin okuldaki bireylerle iletişimi iyi bir düzeyde değilse, okul ortamında kendini değerli hissetmiyorsa, okuldaki sosyal etkinliklere katılmıyorsa, okulun kendisine bir şey katacağını düşünmüyorsa bu öğrencinin okul yaşam kalitesi ve akademik başarısı düşük olacaktır. Bu durumların tam tersi olarak öğrencinin okuldaki bireylere iletişimi tatmin edici düzeydeyse, okul ortamında kendine değer verildiğini hissedebiliyorsa, okul hayatının kendine bilgi ve davranış olarak birçok şey katacağını düşünüyorsa, sosyal etkinliklere katılmayı istiyorsa, akademik başarısı kadar sosyal gelişimini de geliştirecek olanaklara sahip olduğunu düşünüyorsa bu öğrencinin akademik başarısı ve okul yaşam kalitesi büyük ihtimalle yüksek olacaktır.

## **2.5 İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI**

İstenmeyen öğrenci davranışları, sınıf içinde öğrenci ve öğretmenleri rahatsız eden, eğitim-öğretimin genel amaç ve hedeflerine ters düşen, eğitim-öğretim etkinliklerini engelleyen ve sınıf düzenini bozan türde davranışlardır (Tertemiz, 2000). Bu noktada önemli olan istenen ve istenmeyen davranışın belirlenmesinde tutarlı olmak ve devamlılığı sağlamaktır. Bir davranışın istenen ya da istenmeyen olması o davranışın ortaya çıktığı ortamın özelliklerine, davranıştan etkilenen durumuna, davranışı sergileyenin amacına göre değişebilir. İstenen davranışla istenmeyen davranışın ayırt edilmesinde en önemli özellik, istenen davranışın bir takım kurallara bağlı olmasıdır. Bu koşul istenen davranışın tutarlı ve devamlı takibinin yapılabilmesini sağlar. Bunun yanında istenmeyen davranış belirlerken davranışın yerine, zamanına

sonucuna bakmak gereklidir. Eğitim-öğretim amaç ve hedeflerini engellemeyen davranışlar istenmeyen davranış olarak nitelendirilemez. Başar'ın (1999) Doyle'dan (1986) aktardığına göre sırasını beklemeden konuşan bir öğrenci dersin gelişimine katkıda bulunmuşsa öğrencinin davranışı yanlış sayılmamalıdır. Aynı şekilde bir dersin son dilimi içindeki öğrenci dikkatsizlikleri de yanlış davranış olarak nitelendirilmemelidir.

Alan yazın incelendiğinde istenmeyen öğrenci davranışları hakkında birçok tanımla karşılaşmaktadır. Bunların bazıları aşağıdaki gibidir;

1) *“Sınıfta eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleşme sürecini kesintiye uğratan veya süreci engelleyen davranışlar istenmeyen davranışlar olarak nitelendirilir”* (Toprakçı, 2004).

2) *“Okulda, eğitsel çabaları engelleyen her tür davranış olarak adlandırılır”* (Başar, 2011).

3) *“Okul veya sınıfta oluşturulmuş yazılı veya yazılı olmayan kurallara aykırı davranma ve öğrenme-öğretme faaliyetlerinin etkinliğini azaltmaya yol açan tüm davranışlar olumsuz algılanır”* (Öztürk, 2007).

Yapılan tanımlar incelendiğinde özetle istenmeyen öğrenci davranışlarını öğrenme ortamının bozulmasına sebep olan davranışlar olarak nitelendirebiliriz. Yüksel'e (2005) göre istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkması yaş, cinsiyet gibi birçok bağımsız değişkene bağlıdır. Davranışların meydana geldiği zamana, mekana, koşullara göre istendik ya da istenmedik özellikler taşıyabilirler. Anlaşılacağı üzere öğrenci davranışlarında en büyük anlaşmazlık davranışın istendik ya da istenmedik olduğunu belirleme sürecidir. Bu sebeple Korkmaz (2005) bir davranışı istenmedik olarak tanımlayabilmek için dört temel ölçütü şu şekilde belirtmiştir;

1. Öğrencilerin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi
2. Öğrencinin kendisinin ya da arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması
3. Okulun araç ve gereçlerini ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi
4. Öğrencilerin diğer öğrencilerle sosyalleşmesinin engellenmesidir.

Benzer amaca hizmet etmek için Charles (1996) istenmeyen öğrenci davranışlarını beş tipte tanımlamıştır (Akt. Sadık, 2006).

1. *Saldırganlık*: Öğrencinin, öğretmene ya da öğrencilere sözle saldırması.
2. *Ahlaksızlık*: Kopya çekmek, hırsızlık, yalan söylemek gibi davranışlardır.
3. *Otoriteye Meydan Okuma*: Reddetme, karşı çıkma, öğretmenin istediklerini yapmaktan kaçınma.
4. *Dersi Bölme*: Yüksek sesle konuşmak, bağırma, sınıfın içinde yürüme, komiklik yapma.
5. *Sorumluluk Almaktan Kaçınma*: Etrafta amaçsızca dolaşma, verilen görevi yapmama, işi savsaklama, oyalanarak yapma, uyuklama.

Tanımlardan ve ölçütlerden anlaşılacağı üzere bir davranışın amacı davranışı nitelermekte en önemli araçlardan biridir. Amaçlar belirli nedenlerden dolayı oluşur. Aynı şekilde bir davranışın amacını incelerken o davranışın ortaya çıkma nedenine bakılması gereklidir. Nedeni anlaşılmayan bir istenmeyen davranışın engellenmesi ve düzeltilmesi mümkün olmayacaktır.

### **2.5.1 İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri**

Eğitim-öğretim ortamının hazırlanmasında yöneticilere ve öğretmenlere belirli görevler düşmektedir. Bu görevlerden biri de istenmeyen öğrenci davranışlarının yaşanmasını önlemek ve eğitim-öğretim ortamı için uygun ortamı sağlamaktır. İstenmeyen öğrenci davranışlarını engellemenin en etkili yolu o davranışın nedeninin ortaya çıkarılmasından geçer. Çünkü davranış sorunlarının çözümü, davranışın ortaya çıkmasında etkili olan nedenlerde yatmaktadır (Sayın, 2001). Tertemiz'in (2000) belirttiğine göre hemen hemen her sınıfta birçok istenmeyen öğrenci davranışı meydana gelmektedir. Öğrencilerde istenmeyen davranışlara öğrencinin kendisi, evdeki durumu, ailesi, öğretmeni ya da başka nedenler sebep olabilir. Öğrencinin her davranışına neden olan tutumları ya da koşulları tahmin edebilmek güç olduğu gibi, davranışların nedenlerini anlayabilmemiz için psikoloji ve sosyoloji alanında yapılan çalışmalar bizlere yardımcı olmaktadır. Bu çalışmalar istenmeyen öğrenci davranışlarına neden olan etmenleri ve belirli koşullar altında öğrencinin nasıl davranacağını tahmin etmemizi kolaylaştırır (Erden, 2008).

Psikoloji ve sosyoloji alanında yapılan çalışmalar istenmeyen öğrenci davranışlarının birçok nedenden kaynaklanabileceğini ortaya koymaktadır. Bu nedenleri; öğrenciden

kaynaklanan nedenler, öğretmenlerden kaynaklanan nedenler, aileden kaynaklanan nedenler, eğitim-öğretim ve planlardan kaynaklanan nedenler olarak dört başlıkta toplamak mümkündür.

### **2.5.1.1 Öğrenciden kaynaklanan nedenler**

Keskin'e (2002) göre istenmeyen öğrenci davranışları öğrencinin toplumsal çevresinden, sağlık sorunlarından, gelişim döneminden ve gereksinimlerinden kaynaklanabilir. Öğrencinin sağlık problemleri sürekli gözlem altında tutulmalı, bu problemlerle yakından ilgilenmeli ve çözümlenmelidir. Yine öğrencilerin değeri verilme, sevgi-saygı görme, kabul görme gibi bir takım gereksinimleri vardır. Bu gereksinimler karşılanmadığı takdirde öğrencide öç alma, saldırganlık, güç kullanma gibi istenmeyen davranışlar sergileyebileceği belirtilmiştir ( Akt. Alkan, 2007).

### **2.5.1.2 Öğretmenden kaynaklanan nedenler**

Öğretmen bir birey olduğu için, öğretmenin olumsuz davranışları öğrencileri de istenmeyen davranışlara sürüklemektedir. Öğretmenlerin olumsuz davranışlarına; öğrenciler arasında ayırım yapma, öğrencisi ile alay etme, olumlu davranışları ödüllendirmeme, olumsuz davranışları cezayla kontrol etme, sınıf kurallarını uygularken tutarsız davranma, bireysel farklılıkları göz ardı etme, öğrencilere kaba davranma örnek olarak verilebilir. Öğretmenin kişisel beceri yetersizliklerinden kaynaklanan davranışlara; alan bilgisine yeterince hâkim olmama, ders süresince yeterli disiplini sağlamama, ders zamanını iyi kullanmama, derslerinde hep aynı yöntem ve teknikleri kullanma, öğrencileri notla korkutma, öğrencilere rol-model olamama, anlaşılmayan ödevler verme, verilen ödevleri kontrol etmeme, dersi çok yüksek sesle anlatma örnek olarak verilebilir (Sayın, 2001).

### **2.5.1.3 Aileden kaynaklanan nedenler**

Sayın'a (2001) göre öğrencilerin yaşadıkları çevrenin onlar üzerinde doğrudan etkisi vardır. Zamanlarının birçoğunu geçirdikleri aile ortamının uygun olmaması, öğrencin fiziki ve psikolojik gelişimini olumsuz etkilemektedir. Bu durum öğrencinin okulda istenmeyen davranışlar sergilemesine neden olmaktadır. Atıcı (2000) yaptığı bir



araştırmada istenmeyen ğrenci davranışlarının asıl nedenini aile olarak belirtmiştir. Ailenin ocuk eğitimi ile çocuklarının gösterdikleri davranışlar arasında bir ilişki olduğu bilinmektedir ( Akt. Alkan, 2007).

#### **2.5.1.4 Eğitim programlarından kaynaklı nedenler**

Eğitimin en önemli özelliği bireyin kendi bilincine varmayı sağlamasıdır (Muşta, 2003). Bunun sağlanması için eğitim-ğretim programı ve ortamının bu amaç doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü sınıf içinde yapılan tüm etkinlikler eğitim programı dikkate alınarak düzenlenmektedir. Öğrencilere istendik davranış kazandırmakta dolayısıyla eğitim programının bir parçası olmaktadır. Amaç, eğitim durumları, içerik ve değerlendirme ögeleri arasında koordinasyon bulunmayan, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamayan, işlevsel ve esnek olmayan, uygulaması g eğitim programlarıyla öğrencilere istendik davranış kazandırmak mümkün değildir (Akar, 2003).

#### **2.5.2 İstenmeyen ğrenci Davranışlarıyla Başa ıkma Yöntemleri**

İstenmeyen ğrenci davranışlarıyla başa çıkmada en yaygın yöntemler aşağıdaki gibidir.

*Görmezden gelmek:* Görmezden gelme öğretmenin öğrencinin rahatsız edici olmayan davranışından dolayı herhangi bir tepki göstermemesidir. Görmezden gelinecek davranışın iyi belirlenmesi gerekmektedir ( Keskin, 2002).

*Uyarlamak:* Uyarı iki şekilde gerçekleştirilebilir. Bunlar sözel uyarılar ve sözel olmayan uyarılardır. Eğer sınıf ortamında istenmeyen davranış meydana gelmiş, diğer öğrencilerde farkına varmışsa ğretmen davranışı gerçekleştiren öğrenciye sözel uyarıda bulunmalıdır. Fakat sözel uyarılar, sözel olmayan uyarıların yeterli olmadığı durumlarda kullanılmalıdır (Karakaş, 2005).

*Öğrenciyle birebir görüşmek:* ğrenciyle görüşmek, sözel bir uyarı olsa da içerik bakımından farklıdır. Öğrenciyle birebir görüşmek, daha karmaşık ve nedenleri özel olan istenmeyen ğrenci davranışlarının düzeltilmesinde kullanılmalıdır (Başar, 1999).

*Sorumluluk vermek:* Öğrenci sınıf ortamında yapacak herhangi bir işi olduğunu düşünmüyorsa veya yaptığı işin ona ilginç gelmediğini düşünüyorsa, öğrencinin istenmeyen davranışlar sergilemesi normaldir. Böyle durumlarda öğrenciye bir sorumluluk isteyen bir görev vermek faydalı olacaktır ( Başar, 1999).

*Ders anlatım yönteminde değişiklik yapmak:* Öğrencilere anlatılan konu için, uygun yöntem kullanılmadığı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin üzerinde bir seviyede anlatıldığı veya öğrencilerin konu hakkında sorularına cevap verilmediği derslerde öğrencilerin istenmeyen davranışlar sergilemesi beklenebilir. Böyle durumlarda sınıf ortamı, araçlar, anlatım yöntemleri ve öğretmen davranışlarının bir ya da birkaçının değiştirilmesi faydalı olacaktır (Karakaş, 2005).

*Okul yönetimi ve ailesiyle ilişki kurmak:* Öğretmen sınıf ortamında meydana gelen istenmeyen öğrenciler davranışlarıyla başa çıkmada yetersiz kaldığını hissediyorsa veya sorunun aileden kaynaklandığına kanaat getirmişse mutlaka okul yönetimi ile aile ilişkisini kurması gerekmektedir ( Sayın, 2001).

*Ceza vermek:* Sayın'a (2001) göre eğitim ortamında cezanın disiplini bozan davranışları engelleyici ya da istenen davranışın yapılmasını güdüleyici etkileri vardır. Fakat bu ceza fiziksel bir ceza olmamalıdır. Çünkü fiziksel cezaya maruz kalan öğrenciler saldırganlık ve korkaklık gibi arzu edilmeyen davranışlar sergileyebilmektedir ( Keskin, 2002).

## 2.6 ŞİDDET

### 2.6.1 Kavram Olarak Şiddet

Şiddet geçmişten günümüze tartışılan, fiziki ve psikolojik sonuçlarıyla her gün daha da büyüyen, doğusundan batısına tüm toplumların ortak sorunlarından biridir. Şiddet olgusu çocuk istismarından okulda ve iş yerinde zor kullanmaya, kadına karşı güç kullanımına, taciz, tecavüz ve intihara kadar birçok biçimde meydana gelmektedir. Şiddet kavramının tanımı ele alınış biçimine, ilgilene bilim dalının bakış açısına, tarihsel ve toplumsal koşullara göre farklılık göstermektedir (Kocacık, 2001; Tor ve Sargin, 2005). Dünya Sağlık Örgütü (DSO, 2002) şiddeti, "Kasıtlı olarak; tehdit veya fiilen kendine, diğer bireye veya bir grup ya da topluluğa karşı yaralama, ölüm, psikolojik

*zarar verme, engelleme veya yoksun bırakma ile sonuçlanan fiziksel güç kullanılması” olarak tanımlamıştır.*

Şiddet kelimesi dilimize Arapçadan geçmiştir. Kamus-ı Türki’ de, şiddet; “sertlik, sert ve katı davranış, kaba kuvvet kullanma, ‘Şedid’ sert katı ve şiddetli, ‘Şeddat’ sertlik ve kızgınlığı ile tanınan ünlü eski Yemen hükümdarının adı” olarak tanımlanmıştır (Emanetoğlu, 2006). Şiddetin latince karşılığına bakıldığında, “Violentia” kelimesinden geldiği görülmektedir. “Violentia”, sert ve acımasız kişilik, şiddet, güç demektir. “Violera fiili” ise; “*şiddet kullanarak davranmak, değer bilmemek, kurallara karşı gelmek anlamlarını taşımaktadır*” (Polat, 2001).

Ergil (2001) şiddeti, birey veya topluluğun, bütünlüğüne, kültürel değerlerine, mülkiyetine karşı bir birey veya grup tarafından verilen zarar, acı olarak tanımlamıştır. Olweus’a (2005) göre şiddet, kişinin kendisine, başkasına, belirli bir topluluk veya gruba yönelik fiziksel zarar, ölüm, yaralama veya gelişim bozukluklarına sebebiyet veren, tehdit ya da fiziksel zor kullanmadır. Şiddet olgusunun tanımları incelendiğinde bazı araştırmacıların fiziksel şiddeti ön plana çıkardıkları görülürken, sözel ve psikolojik şiddeti göz ardı ettikleri dikkat çekmektedir (Henry, 2000, akt. Akman, 2010).

Şiddet ile ilgili tanımları sınıflandıracak olursak, şiddetin dar anlamları ve geniş anlamları açısından sınıflandırmak mümkündür (Kocacık, 2001).

*Dar anlamda şiddet;* fiziksel şiddet bireylere bedensel olarak yöneltilen acı verici ve sert bir eylemdir. Bireyin malına, canına, sağlığına ve bireysel özgürlüğüne karşı bir tehdittir. Fiziksel şiddet yaralama, tecavüz, adam kaçırmaya gibi başka bireylere yöneltilmediği gibi, intihar girişimleri biçiminde bireyin kendine yönelttiği eylemlerde mümkündür. (TBMM, 2007).

*Geniş anlamda şiddet;* birey üzerindeki etkileri açıkça ölçülemeyen, dolaylı olarak somut bir şekilde gözlenen çeşitli baskılardır. Örneğin; doğanın ve çevrenin tahrip edilmesi, enflasyon, işsizlik, sağlıksız kentleşme, medya terörü, ekonomik şiddet, trafik korsanlığı geniş anlamda şiddet olarak nitelendirilmiştir (Kapıcıoğlu, 2008).

En genel şekilde şiddeti tanımlayacak olursak bir bireyin, başka bir birey veya bireylere kendi arzuları doğrultusunda uyguladığı fiziki ve psikolojik baskıdır. Şiddet, kişinin diğer kişilerle olan farklılıklarını ve anlaşmazlıklarını baskı yaparak halletmeye yönelik her türlü hareketleridir. Yani şiddet bireyin güç, kaba kuvvet ve

baskı kullanarak başkalarına zarar vermek amacı güden fiziksel ve sözel davranışlardır.

### 2.6.2 Şiddet Türleri

Şiddetin türleri konusunda çok çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bu konuda en genel sınıflandırmayı Dünya Sağlık Örgütü yapmıştır. Dünya Sağlık Örgütü tarafından yayınlanan Şiddet ve Sağlık Üzerine Dünya Raporunda (2002), şiddeti karakteristiğine göre üç ana kategoride sınıflandırılmıştır.

1. *Kendine yöneltilmiş şiddet*: Kendine yöneltilmiş şiddet davranışı iki türden oluşmaktadır. Bunlardan ilki olan intihar davranışı, intihara yönelik düşünceleri, intihar girişimlerini ve intiharları kapsamaktadır. İkinci tür olan kendini kötüye kullanma ise, kendini yaralama, kendini kesme, ihmal vb. davranışları kapsamaktadır.

2. *Kişiler arası şiddet*: Kişiler arası şiddet fiziksel, cinsel ve psikolojik olabilir. Kişiler arası şiddet iki kategoride toplanabilir. İlk kategori, bireyin genellikle aile bireyleriyle ve yakın çevresiyle arasında olan şiddettir. Bu kategoriye örnek olarak çocuk istismarı ve eşe karşı şiddet verilebilir. İkincisi kategori ise bireyleri yakın ilişkide bulunmadığı tanıdık veya yabancılardan yönelen şiddettir. Bu şiddet biçimi okul, iş yeri, sokak, yaşlı bakım evleri, hapishane gibi birçok ortamda meydana gelebilmektedir.

3. *Kolektif şiddet*: Kolektif şiddet politik, ekonomik ve sosyal olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Diğer kategorilerin aksine kolektif şiddet birey değil daha çok gruplar veya devletlerin şiddetini içermektedir. Sosyal şiddet planlı ve sosyal bir amaç çevresinde oluşmaktadır. Kolektif şiddete terörist saldırıları, nefret suçları, suç örgütlerince yapılan şiddetler örnek olarak verilebilir. Alt kategorilere ayırarak olursak politik şiddet, devlet şiddetini, savaş ve benzeri şiddet içeren anlaşmazlıkları, devlet şiddetini ve büyük gruplar tarafından yapılan şiddet davranışlarını içerir. Ekonomik şiddet ise ekonomik kazancın ön planda olduğu, devletlerin ve toplumların ekonomik etkinliğini bozan, toplumun ihtiyacı olan hizmetlerin engellenmesine yol açan büyük gruplar tarafından büyük gruplarca yapılan saldırıları içerir (TBMM, 2007).

Gözütok (2008), şiddet türlerini dörde ayırmıştır:

*a. Duygusal ya da psikolojik şiddet:* Bireylerin duygularına ve psikolojik durumlarına zarar veren bağırarak, hakaret etmek, alay etmek, aşağılayıcı sözler söylemek, alay etmek, küçük düşürmek, ihmal etmek gibi davranışları içeren şiddet türüdür.

*b. Fiziksel şiddet:* Psikolojik şiddetin aksine fiziksel temasın olduğu, tekme atmak, hırpalamak, tokat atmak, dövmek, saçını çekmek gibi insan bedenine zarar veren eylemleri içeren şiddet türüdür.

*c. Cinsel şiddet:* Bireyin rızası olmadan ve zorla cinsel ilişkiye zorlamak, kadını doğurmaya zorlamak, bedenini taciz etmek, bireyin cinselliğini kendi isteği doğrultusunda kullanmasına engel olmak gibi eylemleri kapsayan şiddet türüdür. Cinsel şiddet özellikle yetişkin olmayan bireylerde ciddi psikolojik sorunlara ve bunalımlara yol açmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'nün araştırmalarından elde ettiği verilere göre 2002 yılı itibariyle yetişkin olmayan 150 milyon kız çocuğu, 73 milyon erkek çocuğu cinsel şiddete maruz kalmıştır (DSO, 2002).

*d. Ekonomik şiddet:* Bireyin ekonomik özgürlüğünü engellemeye yönelik, parasını çalmak, malına el koymak, hak ettiği mirası almasına engel olmak ya da başkasına bağışlamak zorunda bırakılmak gibi eylemleri kapsayan şiddet türüdür (Akt. Demir, 2013).

### **2.6.3 Şiddetin Nedenleri**

Şiddetin nedenleri konusunda araştırmacılar ve yazarlar birçok sınıflandırma yapmıştır. Bunlardan biri olan Kılıç'a (2007) göre, şiddetin nedenleri psikososyal ve fiziksel gelişim, aile, medya, sosyal çevre, okul ve arkadaş ortamı, beceri ve akademik başarı düzeyi ile alkol ve madde bağımlılığı olarak sınıflandırılabilir.

*1. Psikososyal ve fiziksel gelişim:* Şiddet davranışı öğrenilmiş bir davranış çeşididir. Her bireyde şiddet potansiyeli vardır ancak bazı bireyler amaçlarını gerçekleştirmek için şiddete başvurur. Çocukların şiddete başvurmasında gelişimlerinin önemi büyüktür. Hayatta karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri için rol modeline sahip olmayan çocuklar saygı görme, kabul edilme, statü kazanma için tek yolun şiddet olduğunu düşünmektedir.

2. *Aile*: Bireyin içinde bulunduğu aile ortamında, şiddete tanık oluyorsa, şiddete maruz kalıyorsa, aile bağları zayıfsa, aile kontrolü yeterli değilse, birey şiddete yönelik beklenti ve tutum geliştirmişse bu bireylerin şiddete başvurması muhtemeldir.

3. *Medya*: Şiddet öğrenilen bir davranıştır. Medya da bireylerin davranışları gözlediği ve öğrendiği bir ortam olduğu için bireyin şiddet içerikli programlara tanık olması, şiddet davranışı göstermesi olasılığını da güçlendirmektedir.

4. *Sosyal Çevre*: Sosyal çevre, bireyin şiddeti gözlemlemesi ve öğrenmesi için en uygun ortamlardan biridir. Çocuğun veya gencin çevresinde çetelerin bulunması, zararlı alışkanlara sahip bireylerin bulunması çocuğunda bu davranışları sergilemesi ve şiddete başvurmasına neden olurlar.

5. *Okul ve arkadaş ortamı*: Bireyin şiddet davranışları göstermesinde en etkili olan etmenlerden biri okul ve arkadaş ortamıdır. Okul ve arkadaş ortamlarında birbirine uyum göstermek önemlidir. Arkadaş ortamında veya okulda şiddet davranışları sergiliyorsa birey hem davranışı öğrendiği için hem de ortama uyum sağlamak için şiddete başvurur. Okul ve arkadaş ortamında denetimin olmaması çocukta istenmeyen davranışların artışına sebep olabilmektedir.

6. *Beceri ve akademik başarı düzeyi*: Arkadaş ortamlarında beceri ve akademik başarı alanında belli bir başarı gösteren bireyler kabul görürler. Beceri ve akademik başarı düzeyi diğerlerinden düşük olan öğrenciler arkadaşları tarafından dışlanır ve hor görülürler. Bu durum öğrencilerde öfke ve yabancılaşma duygularını besleyerek şiddete yönelmelerine neden olurlar.

7. *Alkol ve madde bağımlılığı*: Yapılan araştırmalara göre madde bağımlılığıyla şiddet arasında anlamlı bir ilişki vardır. Madde bağımlısı olan bireyler şiddete başvurmada diğer bireylere göre daha yatkındır. Araştırmalar madde bağımlısı olan gençlerin ailelerinden ihmal ve istismar gördüğü sonucunu ortaya koymuştur (Akt. Çelikaş, 2013)

Bemak ve Keys şiddet davranışına sebep olan etkenleri şu şekilde belirtmiştir (Akt. Kızmaz, 2006):

1. Bireysel ve kişilik eğilimleri,
2. Silahlara kolay yollardan ulaşabilme imkanının olması,

3. Aile yapısı ve ilişkileri,
4. Akran gruplarının varlığı,
5. Okul çevresi,
6. Alkol ve uyuşturucu kullanma,
7. Toplum ve yerleşim yeri şiddet davranışına bireyleri yönelten en önemli etkenler arasında sayılabilir.

Yavuz'a (2009) göre ise şiddetin nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Gruplaşmalar, grup içerisinde kendini güçlü hissetme ve gruptakilere dediğini yaptırma, gençlik ve delikanlılık duyguları,
2. Televizyon dizilerinden etkilenme,
3. Meslek liselerinin kurumsal yetersizliği, okullardaki disiplinsiz ortamlar,
4. Olumsuz öğretmen/yönetim tutumları,
5. Sosyal ve kültürel faaliyetlerin yetersizliği, rehberlik, tanıtım ve yönlendirme yetersizliği,
6. Cehalet ve eğitimsizlik.

#### **2.6.4 Saldırıcılık**

Saldırıcılık ve şiddet kavramları genellikle birbirlerinin yerine kullanılan kavramlardır. Fakat saldırıcılık olgusu içerisinde şiddeti de barındırır (Ovacık, 2008). Erden ve Ardalı'nın (1996) belirttiğine göre saldırıcılık, hâkimiyet kurmak, yönetmek, yenmek, bir işi engellemek, bozmak için şiddet davranışlarıyla beraber incitici, düşmanca ve hırpalayıcı davranışların tamamını içeren bir kavramdır. Şiddet davranışı saldırıcılığın uygulamaya dökülmüş halidir. Saldırıcılık ve şiddet olgularını ayrı ayrı ele alırsak; şiddet, davranışın kendidir, saldırıcılık ise psikolojik bir ruh halidir. Daha net bir şekilde ifade edersek şiddet davranışı, sergilenen tavrı anlatırken, saldırıcılık o anki duyguyu, bireyin ruh halini anlatır. Saldırıcılık davranışlar sergileyen bireyler zarar verme amacı taşır (Vatandaş, 2003).

Saldırıcılık tanımlarından bir başkasına sahip olan Göka ve Türkçapar'a (2001) göre, *"başka bir insana zarar vermeye, acı çektirmeye veya yaralamaya yönelik herhangi*

*bir tür davranışa verilen ad" dır. Saldırganlık davranışı şiddet içeren yollarla belirlemek zorunda değildir. Jestler, mimikler, ironiler gibi şiddet içermeyen yollardan da saldırganlık davranışı sergilenebilir. Saldırganlığın bir diğer görülme şeklide de düşmanlıktır. Düşmanlık saldırganlığın daha tutumsal yanını ifade etmektedir.*

Saldırganlık ve suç davranışları toplumlara göre farklılık gösterebilmektedir. Toplumların normları ve tolerans eğilimleri saldırgan davranışların neler olduğunu belirlemede etkilidir. Saldırgan davranışlar amaçlarına göre farklılık gösterebilmektedir. Bir bireyin korku ve öfke yaratan davranışlarına karşı olduğunda savunucu saldırganlık, diğer bireylere direk zarar verme niyeti olduğunda düşmanca saldırganlık, tam zıttı olarak zarar verme isteği olmadan belirli bir amaca, bir konum ya da statüye ulaşmak için yapıldığında ise araçsal saldırganlık olarak adlandırılırlar. Saldırgan davranışları açıklayabilmek için birçok yaklaşım mevcuttur. Bunlar; öğrenme teorisi, biyolojik veya içgüdü temelli yaklaşımlar, engellenme-saldırganlık modeli, bilişsel yaklaşımlardır (Alper-İlhan, 2008)

## **2.7 AKRAN ZORBALIĞI VE ZORBALIĞA MARUZ KALMA**

### **2.7.1 Akran Zorbalığı Kavramı**

Zorbalık kavramı günümüze özgü bir problem değildir. Bilinen insanlık tarihi yazıyla başlamıştır. Zorbalık olgusundan ilk bahsedilen yazılı kaynak ise 1862 yılında İngiltere’de The Times gazetesinde yayınlanmış ve bir askeri konu alan haberdır. Daha sonra zorbalık konusunda ilk gazete makalesine sahip olan Burk (1897) zorbalığı, anaokulundan üniversiteye kadar, bireyler arasında alt sınıfları uşakları gibi kullanma şeklindeki zulüm vakaları olarak tanımlamıştır.

Bu gelişmelerden sonra zorbalığın tekrar ortaya çıkması 1970’li yılları bulacaktır. 1970’lerde İskandinav ülkelerinde zorbalık olgusu sorgulanmaya başlamıştır. İkinci dünya savaşının birtakım sonuçları insanların özgürlük ve haklar konusunda duyarlı olmasına etki etmiştir. Savaş sonrasında insanlar ayrımcılığa ve ırkçılığa karşı tavır almaya başlamışlardır (Hyojin, 2007, akt. Toksöz, 2010)

Alan yazın incelendiğinde akran zorbalığıyla ilgili en kapsamlı araştırmaları yapan Olweus (1995) akran zorbalığını, *“bir kişinin başka bir kişinin başka bir kişi ya da grup*



*tarafından sürekli ve uzun süreli olarak olumsuz hareketlere maruz kalması” olarak tanımlamaktadır. Tanımda belirtilen olumsuz hareket, bir bireye kasıtlı olarak acı çektirmek veya acı çektirmeye çalışmak olarak açıklanabilecek hareketleri kapsamaktadır. Bu hareketlere örnek olarak; aşağılamak, sözle tehdit etmek, dalga geçmek, dışlamak, isim takmak gibi hareketler verilebileceği gibi, tekmelemek, birine vurmak, çimdiklemek gibi fiziksel temas gerektiren hareketlerde örnek olarak verilebilir (Çayırdağ, 2006).*

Akran zorbalığı konusunda Olweus’un dışında araştırmacıların yaptığı tanımlar şöyle sıralanabilir:

*“Zorbalık, bir birey veya grup tarafından, kendisini koruyamayacak durumda olan kişiye karşı yapılan, fiziksel veya psikolojik sonuçları olan ve süreklilik arz eden bir şiddet türüdür” (Roland, 1989).*

*“Zorbalık, gücü elinde bulunduran bireylerin, kendi kazanç ve çıkarları için, karşı koyacak gücü olmayanlara karşı fiziksel, psikolojik, sosyal veya sözel düzlemde cereyan eden mağdura stres ve acı veren ve tekrarlanma özelliği gösteren saldırılardır” (Besag, 1989).*

*“Zorbalık, zorbanın kurbanına istemli bir biçimde fiziksel veya psikolojik acı vermesi ile sonuçlanan saldırganca davranışların bir alt kümesidir; kışkırtılmış olması gerekmez, tekrarlanır, zorbanın kurbandan daha güçlü olması ya da kendini daha güçlü algılaması söz konusudur” (Smith ve Thampson, 1991).*

*“Zorbalık, saldıran pozisyonda olan bir birey ile bir kurbanın arasında geçen ve saldırganın kurbanı bilinçli bir biçimde baskı altına alması, acı ve sıkıntı vermesi ile sonuçlanan, zorbanın kurbanı yaptıklarından haz aldığı ve dikkat edilmediği takdirde etkileri uzun süreli olabilen saldırganlıktır” (Fitzgerald 1999, akt. Alper-İlhan, 2008)*

Zorbalığın bir diğer tanımını Weinfeld (2003), bir kişinin diğerlerine karşı güç elde etmek ve baskı oluşturmak için sürekli bir biçimde uyguladığı sözel ve fiziksel eylemler olarak yapmıştır. Sullivan, Cleary ve Sullivan (2004) akran zorbalığının daha kapsamlı bir tanımını, belirli bir zaman içerisinde, saldırgan, olumsuz ve kışkırtıcı davranışların bir kişi veya grup tarafından diğerlerine uygulanması olarak yapmıştır. Bu davranışların ortaya çıkabilmesi için güç eşitsizliği durumu olması gerekmektedir. Sullivan ve diğerlerine göre akranlar arasında yaşanan eylemlerin zorbalık olarak nitelendirilebilmesi için aşağıdaki altı temel şartın sağlanması gerekmektedir. Bunlar:

- 1- Zorbalık planlı, sistematik ve gizlidir,
- 2- Zorba, mağdurdan daha güçlüdür,
- 3- Zorbalık belirli bir zaman dilimi içinde gerçekleşir,
- 4- Zorbalık fırsatçılık için yapılır ve bir kez başladı mı gerisi gelir,
- 5- Zorbalık mağduru fiziksel, duygusal ve ruhsal olarak zarar görür,
- 6- Tüm zorbalık eylemlerinin duygusal ya da ruhsal boyutu bulunmaktadır (akt. İrfaner, 2009).

Tüm bu tanımların yanında Pişkin (2003) akran zorbalığını şöyle tanımlamıştır:

*“Okul zorbalığı, bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türüdür. Okul zorbalığı, tekme atma, tokat vurma, itme, çekme gibi fiziksel, sataşma, alay etme, dalga geçme, kızdırma, hoşla gitmeyen isim takma, küçük düşürücü sözler söyleme gibi sözel, dedikodu ve söylenti çıkarıp yayma, arkadaş grubundan dışlayarak yalnızlığa terk etme gibi dolaylı ya da para veya diğer eşyalarını zorla alma, almakla tehdit etme, eşyalarına zarar verme gibi davranışsal olarak ortaya çıkabilir.”*

Akran zorbalığıyla ilgili literatürlerde ki tanımların tümü değerlendirildiğinde; akran zorbalığı konusunda araştırmacıların ortak bir noktada buluşamadıkları görülmektedir. Buna karşın, yapılan tüm tanımlarda zorbalığının fiziksel ve psikolojik boyutları olduğu konusunda görüş birliği vardır (Koç, 2006). Benzer olarak akran zorbalığında güç dengesizliği olduğu fikrinde de ortak düşündükleri görülmektedir. Akran zorbalığına; fiziksel, duygusal ve sosyal açıdan güçsüz, karşılık verme kapasitesi olmayan öğrenciler maruz kalmaktadır.

### **2.7.2 Akran Zorbalığının Türleri**

Akran zorbalığının türleri konusunda en kapsamlı araştırma Coloroso'ya (2003) aittir. Coloroso'ya göre zorbalık eylemi üç ana başlık altında toplanabilir.

*1. Sözel zorbalık:* Kullanım açısından cinsiyet farkı bulunmayan ve en fazla karşılaşılan zorbalık türüdür. Coloroso, sözlü zorbalık türünün bildirilen zorbalık eylemlerinin %70'ini oluşturduğunu belirtmiştir. Sözlü zorbalık öğrencilerin yetişkinlerin gözü önünde yapabildikleri ve yetişkinlerin farkına varabilmesi oldukça

zor bir zorbalık türüdür. Zorba öğrenci için kullanımı en kolay, mağdur öğrenci içinse katlanılması en zor eylemlerdir. Benlik bilinci oluşmamış öğrencileri etkilediği düşünülse de her yaştan öğrenciyi etkilediği iddia edilmektedir. (Olweus, 1993; Macklem, 2003; Coloroso, 2003, akt. İrfaner, 2009). Sözlü zorbalık eylemi sürekli bir hale gelir sıradan bir hal alırsa, zorbalığa maruz kalan öğrenci öz güvenini yitirerek saldırılara daha fazla hedef olur. Böylece grup tarafında yavaş yavaş uzaklaştırılır ve öğrenci yalnız kalır. En sık rastlanan sözel zorbalık türleri, alay etme, lakap takma, küçümseme, iftira atma, suçlama, ırka ve etniğe yönelik hakaretler, zalimce eleştirme, cinsel hakaretler, dedikodu çıkarma, öğrencinin parasına el koyma, internet ortamından veya telefondan rahatsız etmektir.

2. *Fiziksel zorbalık:* Gözlenmesi en kolay zorbalık türüdür. Buna rağmen bildirilen zorbalık eylemleri arasında tüm eylemlerin %30'unu oluşturmaktadır. Bu zorbalık eylemlerine örnek olarak, vurmak, boğazını sıkmak, yumruk atmak, tokat atmak, dürtmek, ısırarak, tekmelemek, çimdiklemek, tükürmek, tırmalamak, kol bükme, öğrencinin eşyalarına zarar vermek sayılabilir. Zorba öğrencinin yaşı ve kuvveti arttıkça verilen zarar daha büyük boyutlara ulaşabilmektedir.

3. *İlişkisel zorbalık:* Akran zorbalığı türleri arasında anlaşılması ve tespit edilmesi en zor olanıdır. Planlı ve sistematik bir şekilde mağdurun benliğini zayıflatma amacı taşır. Bu tür zorbalık eylemlerinden en sık karşılaşılana öğrenciyi gruptan dışlamak ve yalnız bırakmaktır. Görülen bazı eylemler sözel zorbalıkla kesişmektedir. Örneğin dedikodu eylemi ilişkisel zorbalık eylemi olarak da sayılabilir. Dedikoduyu öğrenci direkt olarak duymasa da dolaylı yoldan bu eylemden etkilenebilmekte ve zarar görmektedir (Coloroso, 2003; Olweus, 1993, akt. İrfaner, 2009).

### **2.7.3 Akran Zorbalığının Nedenleri**

Akran zorbalığını belirlemenin en etkili öğrencilerle yüz yüze görüşme yapmaktır. Çünkü zorbalığa maruz kalmış mağdur öğrenciler uğradığı eylemi toplum içerisinde söylemekten çekinmektedir. Bu duruma sebep olarak mağdura zarar veren zorbanın haberdar olarak daha fazla zorbalık uygulamasından duyulan endişedir. Bu kaygıdan dolayı özellikle sözel zorbalığı ve ilişkisel zorbalığı belirlemek zordur. Yapılan zorbalıktan söz etmeyen öğrenciler olduğu gibi, zorbalığı sadece fiziksel zorbalık olarak sandıkları için zorbalığa maruz kaldıklarından haberdar olmayan

öğrencilerde mevcuttur. Dalga geçme, hakaret etme gibi eylemleri genellikle şaka olarak kabul etmektedirler (Hoover ve Oliver, 1996, akt. Çayırdağ, 2006).

Zorbalığın nedenleri genel olarak iki gruba ayrılabilir:

1. Çocuğun kişisel özelliklerinden kaynaklanan nedenler
2. Çocuğun dışından kaynaklanan nedenler

### **2.7.3.1 Çocuğun Kişisel Özelliklerinden Kaynaklanan Nedenler**

Dölek'in (2002) belirttiğine göre yapılan araştırmalar erkek çocuklarda saldırgan davranışlara kız çocuklara oranla daha çok rastlanmaktadır. Ayrıca "Y" kromozomu fazlalığının erkeklerde saldırganlığı arttırdığı belirlenmiştir. Bununla beraber testosteron seviyesinin saldırganlık davranışıyla doğru orantılı olduğu görülmüştür. Bu sebeplerin yanında çocuklarda düzensiz beslenme ve uyku düzeninde bozukluklar negatif duygu durumunu meydana getirmektedir. Negatif duygu durumuna sahip çocuklar yeni durumlara uyum zorluğu yaşayarak saldırganlık düzeyleri artmaktadır. Çocuklarda zorbaca davranışlara sebep olabilecek birbiriyle ilişkili üç güdüden bahsedilebilir:

1. Aile ortamları sonucu çevreye karşı duyulan düşmanlık,
2. Güç ve baskı kurma isteği,
3. Kazanç duygusu (Lantieri ve Patti, 1996, akt. Çayırdağ, 2006).

### **2.7.3.2 Dış Etkilerden Kaynaklı Nedenler**

*Okul:* Öğrencinin bulunduğu okulda öğretmenin moralinin düşük olması, öğretmenlerinin sıklıkla değişmesi, okulda tutarsız bir disiplin yönteminin uygulanması, öğrenci davranışlarına yönelik beklentilerin açık olmaması, çocukların kimlik gelişimlerine gerekli önemin verilmemesi gibi nedenlerde okullarda akran zorbalığı eylemleri daha sık görülmektedir.

*Medya:* Araştırmanın davranışlar bölümünde saldırganca davranışların öğrenilebildiğinden bahsetmiştik. Çocuklar TV, internet, bilgisayar oyunları ve gazete gibi yayın organlarında sık sık karşılaştıkları saldırganca davranışları öğrenmesi sonucu zorbalığa daha yatkın bireyler olmaktadır. Çocuklara uygun

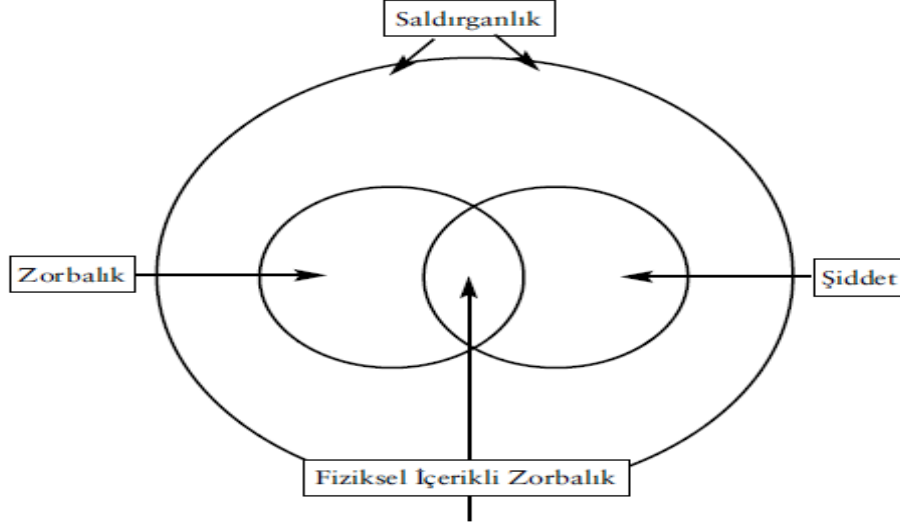
olduğu için izlenmesinde sorun görülmeyen çizgi filmlerde gözlenen saldırganlık çocukları etkilemektedir. Bu süreç sonucunda çocuklar gerçek hayatta karşılaştıkları saldırganlığa duyarlılıkları azalmaktadır (Martin ve Greenwood, 2000, akt. Çayırdağ, 2006).

*Aile:* Yavuzer'e (1999) göre mutlu, sağlıklı, çatışma ve bunalımdan uzak, topluma faydalı bireylerin yetişmesi, sağlıklı ve dengeli aile ortamında kurulan ilişkilerle mümkündür. Bu düşünceye paralel olarak İçli (1999), bireyin aile içi etkileşimin azaldığı, kişiler arasında ilişkilerinin zayıfladığı, aile bireylerinin sorumluluklarından kaçındığı veya yerine getirmediği ortamlarda, çocukların saldırganlık ve suç eğilimlerinin daha fazla olduğunu belirtmiştir. Parçalanmış aileye sahip çocuklarda görülen şiddet eğilimi de diğer çocuklara göre fazladır (Soyaslan, 1998).

#### **2.7.4 Akran Zorbalığının Saldırganlık ve Şiddetle İlişkisi**

Birçok araştırma incelendiğinde saldırganlık kavramı en sade şekliyle “*bireyin diğer bireyleri incitici her türlü davranışı*” olarak tanımlandığı görülmektedir. Ancak bu davranışların zorbalık olarak tanımlanabilmesi için zorbalığın özellikleri olan, süreklilik, güç dengesizliği ve kasıtlılık özelliklere sahip olması gereklidir (Olweus, 1999) Birbirine fiziksel ve zihinsel açıdan eşit olan bireyler arasındaki saldırganca davranışlar zorbalık olarak nitelendirilemez. Çünkü aralarında herhangi bir güç dengesizliği bulunmamaktadır.

Şiddet ve zorbalık saldırganlığın alt kategorileridir. Şiddet davranışlarıyla zorbalık davranışların ortak görüldüğü alanlar olduğu gibi, ayrıştığı alanlar da vardır. Akran zorbalığının fiziksel türde ortaya çıktığı durumlar aynı zamanda şiddet davranışları olarak kabul görmektedir. Fakat akran zorbalığının fiziksel olmayan, yani şiddetten ayrılan birçok boyutu vardır. Sözel zorbalık ve ilişkisel zorbalık bu alana girmektedir. Örnek olarak, alay etme, dalga geçme, lakap takma, kızdırma, dışlama, söylenti çıkarma, hakaret etme, iftira atma, cinsel hakaret etme, arkadaş grubuna almama gibi davranışlar zorbalık olarak değerlendirilmesine rağmen şiddet olarak kabul edilememektedir. Buna karşın birçok şiddet eylemi de zorbalık olarak nitelendirilemez. Örneğin sırada bekleyen iki insanın kavga etmesi, öğrenciler arasında ortaya çıkan kavgalar birer şiddet davranışıdır fakat zorbalık değildir (Pişkin, 2003).



Şekil 1. Zorbalık, Saldırganlık, Şiddet ve Fiziksel İçerikli Zorbalık (Pişkin, 2003)

Şekil 1’de görüldüğü gibi zorbalık ve şiddetin kesiştiği noktalar olduğu gibi ayrıştığı noktalarda vardır. Saldırganlık ise hem zorbalığı hem şiddeti kapsamaktadır. Fiziksel zorbalık türü hem şiddet hem de zorbalık olarak kabul edilmektedir.

### 2.7.5 Zorbanın ve Mağdurun Özellikleri

Okullarda meydana gelen akran zorbalığının önüne geçilebilmesi için zorbaları ve mağdurları tanımak, özelliklerini bilmek gereklidir. Bu bağlamda zorba ve mağdurun özelliklerini bilmek yaşanan akran zorbalıklarının tanımlanması ve önlenmesine yardımcı olacaktır.

#### 2.7.5.1 Zorbanın özellikleri

Zorbaca davranışlar gösteren öğrenciler akranlarına oranla daha agresiftirler. Şiddet içeren davranışlara daha yatkın ve hoşgörülüdürler. Zorba davranışları gösteren bireylerin davranış amaçları fiziksel güç veya güçlü sosyal konum edinmedir. Bu öğrenciler sahip oldukları fiziksel, sosyal ve duygusal güçleri diğer öğrenciler üzerinde uygulama isteğine sahiptir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla zorba davranışları gösterme eğilimi daha yüksektir (Ural ve Özteke, 2007)

Alper-İlhan'a (2008) göre zorba öğrenciler yalan söyler, pişman olmaz, seçicidir, kötü niyetlidir, inkârcıdır, bencildir, teşekkür etmez, güce eğilimlidir, esnek değildir, olgunlaşmamıştır, güvensizdir, aldırış etmez, çekicidir.

Satan'a (2006) göre zorbalar diğer çocuklara oranla daha düşük benlik saygısına sahip değildir. Zorba çocuklar diğer çocuklara acı vermekte beceriklidir fakat zorba olarak nitelendirilmek istemezler. Akran zorbalığının birçoğu çocukların ilerleyen yaşlarında meydana gelmektedir. Bu sebeple ortaokul seviyesinde ilkokul seviyesine oranla daha fazla zorba davranışlar meydana gelmektedir.

Bir çocuğun zorba olmasının sebeplerinden biri de çocuğun ailesidir. Çocuk zorbalığı aile bireylerinden öğrenebilir. Banks'a (1997) göre zorbalar aile içinde sevgi ihtiyaçları karşılanmadan ve güven duygusu olmadan, yetersiz ve kaçınan bireyler olarak yetişmektedirler. Disiplin anlayışları fiziksel ceza olan, düşmanca tutumlar sergileyen, problem çözme yetileri gelişmemiş, en ufak tahrikte bireye zarar vermeyi öğreten, saldırgan davranışların meydana gelmesine izin veren aile ortamında yetişen bireylerin ilerleyen yıllarda zorba olma olasılığı normal bireylere göre daha yüksektir. Bu doğrultuda zorbaların aileleriyle iletişimi normal bireylere göre daha düşüktür (Demeray ve Malecki, 2003, akt. Pelendecioğlu, 2011).

#### **2.7.5.2 Mağdurun özellikleri**

Alan yazın incelendiğinde mağdurların pasif mağdurlar, kışkırtıcı mağdurlar, sahte mağdurlar ve zorba mağdurlar olarak dörde ayrıldığı görülmektedir.

Pasif mağdurlar okul ortamından izole edilmiş öğrencilerdir. Bu mağdurlar sosyal becerileri düşük, güvensiz, önceki yaşantılarında istismar ve travmalar yaşadıkları için kendilerini zorbalığa karşı savunmakta yetersiz bireylerdir (Satan, 2011).

Kışkırtıcı mağdurlar okul ortamında genelde yalnız ve arkadaşları tarafından dışlanmışlardır. Bu öğrenciler güvensiz, sinirli ve fiziksel olarak zayıf oldukları için kendilerini zorbalığa karşı koruyamazlar. Zorbalığa maruz kaldıklarından hemen ağlarlar. Arkadaşlarıyla olan iletişimde onlarla anlaşamayan ve kavga çıkaran çocuklardır. Aynı zamanda bu mağdurlar öğrenme güçlüğü çekmektedirler. Kışkırtıcı mağdurlarda huzursuz, titiz, rahatsız, çabuk kızan, titiz, ters ve tahrik edici davranışlar çok sık görülmektedir. Herhangi bir anlaşmazlıkta çatışmayı sürdürme

eğilimindedirler. Anlaşmazlıkların kavgaya dönüştüğü durumlarda etkisiz saldırgandırlar (Satan, 2011).

Sahte mağdurlar arkadaşlarından gereksiz yere şikayetçi olurlar. Zor durumda kaldıklarında yardım istemek için ağlarlar veya dikkat çeken davranışlarda başvururlar (Besag, 1995).

Son olarak zorba mağdurlar ise bazen mağdur bazen zorba konumunda olurlar. Sıklıkla zorbalığa maruz kalan çocukların %6'sı, ara sıra zorbalığa maruz kalan çocukların %18'i diğerlerine zorbalık yapmaktadırlar. Evde baskıcı bir ortamda yetişen ve fiziksel şiddet gören çocukların zorba mağdur olma olasılıkları yüksektir (Olweus, 1995).

### **2.7.6 Akran Zorbalığının Sonuçları**

Akran zorbalığının sonuçları hakkında yapılan birçok araştırma mağdur bireylerin ruhsal ve fiziksel durumlarıyla ilgilenmişlerdir. Bu çalışmalar daha çok bireylerin olumsuz ruhsal ve fiziksel sağlık durumları hakkında odaklanmıştır. Olumsuz sağlık durumlar dört kategoride açıklanmaktadır (Rigby, 2003, akt. Satan, 2011).

1. *Düşük psikolojik iyi olma hali:* Bu durum düşük benlik saygısı, genel mutsuzluk hali, üzüntü ve sinirlilik gibi acı verici olmayan fakat hoş olmayan düşünce biçimlerini içermektedir.

2. *Düşük sosyal uyum:* Bu bireyin sosyal çevresine karşı isteksizlik duygusu, yalnızlık, dışlanmışlık, okulu sevmeme, okula devamsızlık hallerini içermektedir.

3. *Psikolojik acı:* Depresyon ve yüksek kaygı davranışlarıyla başlayıp intihar düşüncesine kadar varan durumu ifade etmektedir.

4. *Fiziksel iyi olmama durumu:* Fiziksel rahatsızlık sonucu tanısı konulan hastalıklara sebep olan durumdur. Birey fiziki olarak zara görmüştür ve sağlığına kavuşabilmesi için tedavi görmesi gerekmektedir.

Bu durumların yanında zorbalığa maruz kalmış çocukların, zorbalığa maruz kalmamış çocuklara göre daha çok duygusal sorunlar yaşadığı belirlenmiştir (Alikaşifoğlu ve Ercan, 2007) Zorbalığa maruz kalma çocuklarda olumsuz izler bırakan ve unutulmayan yaşantılardır. Zorbalığa maruz kalan çocuklar zorbalara karşı kin ve öfke duyguları beslediği, kendilerine karşı ise acıma içinde oldukları



gözlenmiştir. Akran zorbalığı konusunda yapılan birçok çalışma mağdur olmanın psikolojik, sosyal ve akademik problemlere sebebiyet verdiğini ortaya koymuştur (Gültekin ve Sayıl, 2005). Zorbalığın akademik problemleri hakkında araştırmalarda bulunun Amerikan Ulusal Eğitim Birliği (National Education Association and the U.S. Department of Justice) ve Amerikan Adalet Departmanı Amerika da her gün 160 bin öğrencinin mağdur olmamak için okula devamsızlık yaptığını belirtmiştir (Anderson, Swiatowy, 2008, akt. Toksöz, 2010).

## **2.8 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde ülkemizde ve yurt dışında Akran Zorbalığı ve Okula Karşı Tutum ile ilgili çalışmalar yer almaktadır.

### **2.8.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

#### **2.8.1.1 Doktora tezleri**

Dölek'in (2002) "Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması ve Bir Önleyici Program Modeli" adlı doktora tez çalışmasının örneklemini 659 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Dan Olweus'un Zorba/Mağdur Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırma yapılan öğrencilerin yarısı akran zorbalığına değişen sıklıklarda uğramış, öğrencilerin üçte biri ise zorbaca davranışlarda bulunmuştur.
2. Zorca/mağdur davranışları incelendiğinde en çok karşılaşılan davranışın sözel zorba davranışlarından alay etme davranışı olduğu görülmüştür. Öğrenciler en çok erkek öğrenciler tarafından zorbaca davranışlara maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Zorba öğrenciler en çok iyi tanıdıkları ve zaman geçirdikleri arkadaşlarına yönelik zorba davranışları sergileme eğilimindedir.
3. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin zorbalık olaylarına müdahale etmekte ve önlemekte yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler karşılaştıkları zorbalık olaylarını yetişkinlere anlatmama eğilimindedirler.

4. Zorba davranışların cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu kızlardan daha fazla sayıda erkek zorba olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Mağdur olma düzeyleri arasında cinsiyete göre bir farklılık bulunmamıştır. Mağdur öğrencilerin yaşadıkları olayları yetişkinlere anlatma davranışında cinsiyet değişkeni açısından bir fark söz konusu değildir.

5. Zorbaca davranışlarla ilgili öğrencilerin tutumlarını belirlemek için sorulan sorulardan elde edilen bulgulara göre öğrenciler mağdur öğrencilere karşı sempati duymaktadır ve zorbaca davranışların önlenmesini istemektedir.

İrfaner'in (2009) "Öğrenciler Arasında Gerçekleşen Zorbalık Eylemleri ve Zorbalık Konusunda Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Tutum ve Görüşleri" adlı doktora tez çalışmasının örneklemini 673 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Olweus Zorba/Mağdur Anketi ve Zorbalıkla Başetmek: Öğretmen Anketleri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre;

1- Araştırma örnekleminin yarıya yakını zorbalığa en az bir kere maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin en çok maruz kaldıkları zorbalık türlerinde ilk sırada duygusal zorbalık, ikinci sırada sözel zorbalık ve son sırada fiziksel zorbalık yer almaktadır. Öğrencilere zorbalık yapan öğrenciler en çok sınıf arkadaşları olmakla beraber bunu üst sınıftaki öğrenciler takip etmektedir. Öğrencilerin zorbalığa en çok maruz kaldıkları mekan ise okul bahçeleridir.

2- Mağdur öğrencilerin %24,5'u arkadaşlarına, %12,3'ü öğretmenlerine, %8,4'ü ailelerine maruz kaldıkları zorbaca davranışları anlatmaktadır.

3- Örnekleme oluşturan öğrencilerin yaklaşık %53'ü zorbalık yaptığını belirtmiştir. Zorba davranışlar arasında sözel zorbalık ilk sırada, fiziksel zorbalık ise ikinci sıradadır.

4- Örnekleme oluşturan öğrencilerin yaklaşık yarısı öğretmenlerinin zorbalık olaylarına müdahale etmekte ve önlemekte yetersiz kaldıkları düşünmektedir.

5- Sincan Endüstri Meslek Lisesinde görev yapan okul yöneticileri, zorbalık olayları konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler. Zorbalık davranışlarını sadece fiziksel zorbalıktan ibaret sanmaktadırlar. Okulda yaşanan zorbalık olayları bu sebeple ciddiye alınmamaktadır. Öğrenciler zorbalıktan korkmaktadır fakat sorunların çözümü olarak zorbalığı görmektedirler. Bununla beraber mağdur öğrencilere sempati duymaktadırlar.

6- Öğretmenlere yöneltilen sorulardan elde edilen bulgulara göre zorbalık konusundaki görüşleri kıdem, cinsiyet ve branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Bayraktar'ın (2009) “Ergenlerin Zorba ve Kurban Davranışlarında Birey, Aile, Akran ve Okula Dair Özelliklerin Rolü: Bütüncül Bir Model Önerisi” adlı doktora tez çalışmasının Kuzey Kıbrıs örneklemini 544 (284 kız, 259 erkek), Türkiye örneklemini ise 509 ergen (270 kız, 239 erkek) oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak, Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği, Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği, Mizah Stilleri Ölçeği, Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği, Ergen Aile Süreci Ölçeği, Psikolojik Kontrol Ölçeği, Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği, Kendini Açma Ölçeği, Ebeveyn ve Akran Bağlılığı Ölçeği, Arkadaşlık Niteliği Ölçeği, Sınıfın Sosyal Çevresini Algılama Ölçeği, Okula Bağlılık Ölçeği, Okul Ortamı Ölçeği, Okulun Psikolojik Çevresini Algılama Ölçeği gibi ölçekler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, ebeveyn eğitim durumu değişkenine göre anne baba eğitim düzeyi arttıkça zorbalığında arttığı, anne baba eğitim durumu azaldıkça mağdurluğun arttığına ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında erkek öğrencilerin daha fazla fiziksel zorba ve mağdur olduklarına, kız öğrencilerin daha fazla ilişkisel zorba ve mağdur olduklarına ulaşılmıştır. Yaş grubu değişkeni ele alındığında zorbalık düzeylerinde 8.sınıflarda, mağdurluk düzeylerinde 9-10.sınıflarda artış gözlenmiştir.

Seçer'in (2014) “Akran Zorbalığına Uğrayan Ergenlerin Mağduriyet Algılamaları ve Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerine Grupla Psikolojik Danışmanın Etkisinin İncelenmesi” adlı doktora tez çalışmasının örneklemini Erzurum şehir merkezinde yer alan Kültür Kurumu İlköğretim Okulunda öğrenim görmekte olan 230 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Ergen Akran İlişkileri Mağdur Formu ve yüz yüze görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Başa çıkma stratejilerine ilişkin olarak çalışmanın öncesine oranla etkisiz başa çıkma yöntemi olan çaresizlik ve kaçınma düzeylerine ilişkin puanlar anlamlı bir şekilde azalmıştır.
2. Başa çıkma stratejilerine ilişkin çalışmanın öncesine oranla etkili başa çıkma stratejileri olan sosyal desteğe başvurma, direnme, yardım arama ve iyimserlik düzeylerine ilişkin puanlar anlamlı bir şekilde artmıştır.

Albayrak'ın (2012) “ Okulda Uygulanan Zorbalığı Önleme Programının Zorbalığın Azaltılmasında Etkisi” adlı araştırmasının örneğini, İstanbul'da ki iki ilköğretim okulu ikinci kademe de yer alan 583 öğrenci oluşturdu. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği (AZKBÖ), Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği (AZBÖ), Eğitimi Değerlendirme Formu ve Okulda ZÖP Uygulamaları ile İlgili Görüşleri Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir; araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık üçte biri zorbalığa uğradığı ve bu zorbalığın yüzde 50 oranında sınıfta öğretmen olmadığında gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, AZKBÖ ve AZBÖ alt boyutlarından olan alay etmeden en yüksek puan ortalamasını aldıkları, açık saldırıyı daha çok erkeklerin gerçekleştirdiğini, sınıf düzeyinde ele alındığında daha çok 8.sınıfta zorbalık davranışlarının görüldüğünü, öğrencilerin ilişkisel zorbalığa en çok 6.sınıfta maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Babanın eğitim düzeyi değişkenine göre elde edilen bulgular sonucu baba eğitimi düşük olan öğrencilerle diğer öğrencilerin daha çok alay ettiği, ebeveyn ekonomik düzey değişkeni açısından bakıldığında ekonomik düzeyleri düşük olan öğrencilerin daha fazla mağdur ve zorba olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın deney grubu kontrol grubuna göre yapılan son testte AZKBÖ'nin alt boyutlarından ve AZBÖ'nin korkutma sindirme alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları anlamlı bir şekilde daha düşük bulunmuştur.

### **2.8.1.2 Yüksek lisans tezleri**

Çayırdağ'ın (2006) “İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Kültürünü Algılayışları ile Zorbalık Eğilimleri ve Zorbalıkla Baş Etme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasının örneğini İstanbul ili ilköğretim okulları 7. ve 8. sınıflarda eğitim görmekte olan öğrencilerden, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş 300 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Zorbalık Eğilimi Ölçeği”, “Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği” ve “Okul Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre;

1. Öğrencilerin zorbalık eğilimi toplam puanları ile okul kültürü ölçeğinin tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
2. Öğrencilerin zorbalıkla baş etme düzeyleri ile okul kültürü gelişim ve başarı boyutları arasında doğru orantılı anlamlı bir ilişki vardır.

3. Okul kültürü ölçeğinin kurallara bağıllık alt boyutu ile zorbalıkla baş etme arasında negatif bir ilişki vardır.

4. Öğrencilerin zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme düzeylerinin cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, iki ölçek içinde kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık vardır.

5. Okul türü açısından zorbalıkla baş etme düzeyinde farklılık yokken, zorbalık eğiliminde anlamlı derecede bir fark saptanmıştır.

Arıman'ın (2007) "İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalık Eğilimleri ile Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasının örneklemini, İstanbul ili Kadıköy ilçesinde bulunan 10 okuldaki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak KOİD Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği ve ZDEÖ Zorbalık Davranışı Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre;

1. Okul iklimi ölçeği idare boyutunun cinsiyet değişkenine incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara göre erkek öğrencilerle kız öğrenciler arasında anlamlı bir fark vardır. Bu farklılık kız öğrenciler lehinedir. Anne baba, toplum ve okul arası ilişki alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

2. Okul iklimi ölçeği öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutunun öğrencinin annesinin eğitim düzeyi değişkeni incelemesinde elde edilen bulgular anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Bu farklılık anneleri ilkokul ve altı mezunu olan ve anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir.

3. Okul iklimi ölçeği güvenlik ve düzenlilik alt boyutunun gelir düzeyi değişkenine göre incelenmesi sonucu elde edilen bulgular anlamlı bir farklılık olduğunu ve bu farkın yüksek gelir düzeyine sahip öğrenciler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

4. Zorbalık Davranışı Eğilim Ölçeği; fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, eğlence amaçlı zorbalık, duygu zorbalığı alt boyutlarının cinsiyet değişkenine incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara göre anlamlı bir farklılaşma olduğu ve bu farklılaşmanın erkek öğrenciler lehine olduğu gerçekliği belirlenmiştir.

5. Okul iklimi ölçeği alt boyutları ile Zorbalık Davranışı Eğilimi Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucu okul iklimi puanları yükseldikçe zorbalık eğilimi puanları anlamlı bir şekilde düşmüştür.

6. Elde edilen bu sonuçlara göre öğrencilerin okul iklimi algıları ile zorbalık davranış düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır denilebilir.

Pelendecioğlu'nun (2011) "Lise Öğrencilerinde Zorbalık Olgusunun Okul Yaşam Kalitesi ve Empati Değişkenleri Bakımından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasının örneklemini 9., 10. ve 11. sınıfta okuyan toplam 859 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Akran Zorbalığı Anketi", "Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği", "Temel Empati Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; Zorba ve kurban olma boyutlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin zorba ve kurban olma düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Sınıf değişkenine göre yapılan incelemeler sonucu anlamlı farklılıklar bulunmuş ve bu farklılıklar; 9.sınıftan 10.sınıfa geçildiğinde yükseldiği, 11.sınıfta düştüğü, Zorba/kurban oranının ise 9.sınıftan 10.sınıfa geçildiğinde yükseldiği, 11.sınıfa geçildiğinde 1/3 oranında azaldığı şeklindedir. Okul türü değişkenine göre yapılan incelemelerden elde edilen bulgular anlamlı bir farklılık olduğunu ve bu farklılığın en yüksek zorba frekans Anadolu Lisesinde, en düşük zorbalık frekansı Fen lisesinde; en yüksek kurban frekansı Genel Lisede, en düşük kurban frekansı Fen Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesinde; en yüksek zorba/kurban frekansı Genel Lisede, en düşük zorba/kurban frekansı ise Fen Lisesinde olduğu görülmüştür.

Çağrı'nın (2010) "Zorbalık Yapan ve Zorbalığa Maruz Kalan Çocukların Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması" adlı çalışmasının örneklemini İstanbul İlinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı dört ortaokuldan, 6. 7. ve 8. Sınıflara giden 1930 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak 16PF-KİM Kişilik Envanteri, Akran Tercihi Sosyometri tekniği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; Cinsiyet ve yaş değişkenine göre yapılan incelemelerde anlamlı farklılık bulunmuştur. Zorba ve Kurban olan öğrencilerin kişilik puanlar incelendiğinde: Zorba ve kurbanlar arasındaki farklılık strese tolerans, baskınlık ve gerçekçilik alt boyutlarında zorbalılar lehine, kurallara bağlılık, mükemmeliyetçilik, ketumluk ve oto kontrol alt boyutlarında kurbanlar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Kişilik faktörlerine dayalı bulgular, belli kişilik özelliklerinin öğrencilerin zorba ve kurban olmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Güven'in (2010) "Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Zorbalık Yapmaları ile Zorbalığa Maruz Kalmalarının, Cinsiyet, Anne-Baba Eğitimi, Sosyoekonomik Düzey ve Empati Eğilimi Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasının örneklemini Mersin'in Yenişehir ve Akdeniz ilçesindeki devlet ortaokullarında 8'inci sınıfta eğitim görmekte olan öğrencilerden, amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmiş 200 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Anketi, Akran Zorbalığı Belirleme Anketi, Empati Eğilim Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda akran zorbalığı kurbanları belirleme anketinin cinsiyet değişkenine göre yapılan incelemede anlamlı bir farklılık bulunamamışken, akran zorbalığı belirleme ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre yapılan incelemede anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın erkek öğrenciler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Zorba ve kurban olma boyutlarının anne-baba eğitim seviyesi değişkenine göre yapılan incelemede anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sosyoekonomik düzey değişkenine göre yapılan incelemede zorba olmada herhangi bir farklılaşma bulunamazken, kurban olmada anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler lehinedir. Empati eğilim puanları ile zorbalık yapma puanları karşılaştırıldığında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki erkek öğrencilerde anlamlı bir ilişkiyi ortaya koyamazken, kız öğrencilerde negatif bir ilişki olduğu gerçeği belirlenmiştir.

Ökte'nin (2014) "Öğrencilerin Zorbalık Eğilimleri ile Sosyal Medyaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Sancaktepe Örneği)" adlı yüksek lisans tez çalışmasının örneklemini İstanbul ili Sancaktepe ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 8 devlet okulunda yaş aralıkları 13-14 olan 91 kız ve 94 erkek toplam 185 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları olarak "Zorba Davranış Eğilimleri Ölçeği" (Satan A., 2006), sosyal medya sitelerine yönelik tutumlarını ölçmek için de "Sosyal Medya Tutum Ölçeği" (Otrar ve Argın, 2013) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; zorba davranış eğilimi ölçeği alt boyutları ile sosyal medya tutum ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan analizler sonucunda Zorba Davranış Eğilim Ölçeği Duygu Zorbalığı alt boyutu ile Sosyal Medya Tutum Ölçeği Paylaşım İhtiyacı alt boyutu arasında negatif

yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu iki ölçek arasındaki ilişkiyi genel olarak ifade edersek Sosyal Medya Tutum Ölçeği alt boyut puanları yükseldikçe, Zorba Davranış Eğilim Ölçeği alt boyut puanları anlamlı olacak şekilde düşmüştür. Diğer bir deyişle öğrencilerin sosyal medya tutumları ile zorba davranışlar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Toksöz'ün (2010) "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorbalık Eğilimleri ve Aile Tutumu Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma: Eskişehir Örneği" adlı yüksek lisans tez çalışmasının örneklemini Odunpazarı İlçesinde bulunan sekiz ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 594 adet ikinci kademe öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları Zorbalık Davranış Eğilim Ölçeği ile Anne Baba Tutum Ölçeğidir. Araştırmanın sonuçlarına göre; yaş, sınıf, cinsiyet, anne babanın eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi değişkenlerinin öğrencilerin zorbalık eğilimi ve anne baba tutumu ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zorba davranış eğilimi ile anne baba tutumları arasında yüksek düzeyde negatif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kılıç'ın (2009) "İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Yordanması (Konya İli Cihanbeyli İlçesi İlçe Merkez Örneği)" adlı yüksek lisans tez çalışmasının örneklemini Konya ili Cihanbeyli ilçesi, ilçe merkezindeki altı resmi ilköğretim okulunun 6. 7. ve 8. sınıflarında eğitim gören 367'si kız ve 396'sı da erkek olmak üzere toplam 763 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Koç (2006) tarafından geliştirilen "Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir:

Akran zorbalığının cinsiyet ve meydana geldiği mekân değişkenlerine göre incelenmesi sonucu cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunamamışken, zorbalığının yaklaşık yüzde 75 oranında okul içinde, yaklaşık yüzde 25 oranında okul dışında meydana geldiği bulgularına ulaşılmıştır. Zorba davranışlarıyla anlamlı ilişki içinde bulunan değişkenler önem sırasınca göre; yetişkin etkisi, başarı, hatalı davranış sıklığı, cinsiyet, anne tutumu, okul, baba tutumu, gelir ve sınıf şeklindedir.

Kendine güven ile anlamlı ilişki içinde bulunan değişkenler önem sırasınca göre; yetişkin etkisi, hatalı davranış sıklığı, başarı, cinsiyet, anne tutumu, sınıf, okul, baba tutumu ve gelir şeklindedir. Zorbalıktan kaçınma ile anlamlı ilişki içinde bulunan



değişkenler önem sırasında göre; hatalı davranış sıklığı, yetişkin etkisi, cinsiyet, başarı, okul, anne tutumu, baba tutumu, sınıf ve gelir şeklindedir.

Özgü'nün (2015) “Ortaokul Öğrencilerinin Okul Reddi ve Okul Terki Risklerinin Zorbalık- Mağduriyet Kategorilerine Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasının örneklemini Ankara ili Beypazarı ve Kızılcahamam ilçelerinde bulunan altı ortaokulun 6,7 ve 8. sınıflarına 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında devam eden 148 kız ve 240 erkek olmak üzere toplam 388 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Atik ve Güneri (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Yaşantıları Ölçeği, Seçer (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Red Ölçeği ve Sütçü (2015) tarafından geliştirilen Okul Terk Riski Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik ortalama, okul devamsızlığı, aylık gelir ve anne-babanın eğitim düzeyleri değişkenleri ile okul reddi davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bunun yanında öğrencinin yaşının büyük olmasının ve akran zorbalığına maruz kalmasının okul reddini arttırdığı gerçeği belirlenmiştir. Okul terk riski ve zorbalık davranışları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamışken, cinsiyet ve okul devamsızlık gün sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki pozitif yönlüdür. Bu bulguların yanında alt boyutlar arasındaki ilişki şu şekildedir: Zorbalık davranışına maruz kalma ile antisosyal davranma arasında pozitif bir ilişki, akademik ortalama ile terk riski arasında negatif yönlü bir ilişki, aylık gelir ile başarısızlık ve antisosyal davranmaya bağlı terk riski arasında negatif yönlü bir ilişki, annenin eğitim düzeyi ile sessiz davranmaya bağlı terk riski arasında negatif yönlü bir ilişki, babanın eğitim düzeyi ile başarısızlık nedeniyle terk riski arasında negatif yönlü bir ilişki belirlenmiştir. Sessiz davranmaya bağlı terk riski alt boyutunun annenin eğitim düzeyi değişkenine göre yapılan incelemede anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler lehinedir. Başarısızlık nedeniyle okulu terk etme riski alt boyunun baba eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi sonucu anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrenciler lehinedir. Diğer alt boyutlar ile değişkenler arasında anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.

Kocaşahan'ın (2012) “Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ve Sanal Zorbalık” adlı yüksek lisans tez çalışmasının örneklemini kolay örnekleme yoluyla seçilen, 490'ı lise ve 312'si üniversite öğrencisi olmak üzere 802 katılımcı

oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Zorba Davranışlar Anketi ve Sanal Zorbalık Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre lise ve üniversite öğrencilerinin yaklaşık yüzde 40'ı akran zorbalığına dâhil olmuştur. Yine bu katılımcıların yaklaşık yüzde 30'u sanal zorbalığa dâhil olmuştur. Akran zorbalığı oranı lise öğrencileri arasında yaklaşık yüzde 50, üniversite öğrencileri arasında yaklaşık yüzde 10 düzeyindedir.

Zorbaca davranışlar anketi alt boyutları ve sanal zorbalık envanteri alt boyutlarından alınan puanların cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu bulgulara göre erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla akran zorbası ve sanal zorbadır. Zorbaca davranışlar anketi alt boyutlarından akran zorbalığı yapma alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunabilirken, akran zorbalığına maruz kalma ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sanal zorbalık envanteri alt boyutları olan sanal zorbalık yapma ve sanal zorbalık kurbanı olma ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu farklılık erkek öğrenciler lehinedir.

## **2.8.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Akran zorbalığı hakkında dünya üzerinde en kapsamlı araştırmaları Dan Olweus yapmıştır. 1978'de örneklemini 150.000 öğrencinin oluşturduğu zorbalık belirleme çalışmasının sonucuna göre öğrencilerin toplamda %15'inin zorba veya kurban olarak zorbalık deneyimleri vardır. 1991 yılında Norveç'te örneklemini 80.000 ilköğretim, orta ve lise öğrencisinin oluşturduğu araştırmada, öğrencilerin %10'unun iki aylık bir sürede kurban olduklarını, %7'sinin ise yine aynı süre içerisinde zorba oldukları sonucuna ulaşmıştır. Olweus, 2001'de örneklemini 110.000 ergen öğrencinin oluşturduğu yenilediği araştırmanın sonuçlarına göre 1983 yılında yaptığı çalışmaya göre zorbalık olaylarının %65 oranında arttığını saptamıştır (Akt. Çayırdağ, 2006).

Juvonen ve Graham'ın (2001) zorbalıkla ilgili yaptıkları araştırmadan elde ettikleri bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğrencilerin yaklaşık yüzde 15'i belirli bir süre boyunca zorba veya kurban olarak zorbalık olayları yaşamaktadır.
2. Zorbalığa daha çok bedensel olarak zayıf veya yaşı daha küçük çocuklar uğramaktadır.

3. Cinsiyet değişkenine göre yapılan incelemelerde erkek çocukların zorbalığa daha fazla maruz kaldığı gerçeğliği belirlenmiştir.
4. Zorbalık olaylarında zorba ve mağdur olan öğrencilerin aileleri olaylardan haberdar değillerdir ve zorbalık olaylarının önlenmesinde ne yapmaları gerektiğini bilmemektedirler.
5. Zorbalık olaylarının en sık meydana geldiği mekân oku içidir. Bunu okul dışı, okul yolu takip etmektedir.
6. Yapılan araştırmaya göre tüm okullarda zorbalık davranışları görölmektedir. Zorbalığın olmadığı bir okul yoktur.
7. Zorba veya mağdur olma durumu en az bir yıl boyunca süregelmektedir.
8. Öğrencilerin akademik başarıőı ile zorbaca davranışlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için yapılan araştırmadan elde edilen bulgular iki değişken arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermiştir. Öğrencinin akademik başarıőının yüksek olması zorbaca davranışlar sergilemesine engel değildir.

Schwartz, Chang ve Farmer (2002), Güney Kore’de örneğlemini 122 çocuğun oluşturduğu çalışmalarından elde edilen bulgulara göre zorbalık davranışı ile düşük performans, çekingenlik, yalnızlık durumlarıyla anlamlı bir ilişki saptamışlardır. Bu ilişki pozitif yönlüdür. Araştırmanın bir diğer sonucu Güney Kore ile batı kültürleri karşılaştırıldığında zorbalık olaylarının paralellik gösterdiğidir. Araştırmacılar aynı araőtırmayı 296 çocukla Çin’de de gerçeđleőtirmişlerdir. Elde edilen sonuçlar Güney Kore’de elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Gofin, Palti ve Gordon (2002), Kudüs’te bulunan 11 okulda 8. ve 10. sınıfta öğrenim gören 518 erkek 523 kız öğrenciyle yaptıkları araştırmanın amacı öğrenciler arasındaki zorbalığın yaygınlığını ve zorba-kurban öğrencileri belirleyebilmektir. Araştırmanın değişkenlerini okul düzeyi, ailenin ekonomik durumu, cinsiyettir. Araştırmanın alt boyutları olarak öğrencinin problemlerle başa çıkabilme becerisi, akademik başarıőının öğretmen tarafından değerlendirme bakıőı, okulun imajı, öğretmenlerden alınan destek, yüksek başarı beklentisi ve etkinliklerden dıőlanmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Dünya Sağlık Örgütü tarafından geliştirilen “Okul Çağı Çocuklarının Sağlık Tutumu” anketi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların yorumlanmasıyla elde edilen sonuçlar Şu şekildedir; cinsiyet değişkenine göre değerlendirme sonucu erkek öğrencilerin yaklaşık dörtte biri kız

öğrencilerin yarısı zorbalık olaylarına dâhil olmaktadır. Erkek öğrencilerin üçte birinin, kız öğrencilerin yedide birinin mağdur olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf değişkenine göre yapılan incelemeler zorbalığın daha çok 8.sınıflarda görüldüğü sonucunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmada okul zorbalığının yordayıcı değişkenleri olarak cinsiyet ve öğretmenlerin yetersiz desteği bulunmuştur.

Joan, Dunlapb, Daneb, Lochmanb ve Wellsc (2004), “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Hakkındaki Fikirleri ile Sınıfın Sosyal Yapısı ve Zorbalık Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın örneklemini Norveç ilkokullarında öğrenim gören 2002 öğrenci ve 99 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulguların yorumlanması sonucu elde sonuçlara göre; sınıfın sosyal yapısı ile zorbalık davranışları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Aynı şekilde sınıf yönetimi ile zorbalık davranışları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Yani sınıf yönetimi ve sınıfın sosyal yapısının zorbalık davranışları sergilenmesinde doğrudan etkisi vardır.

Scheithauer, Hayer, Petermann ve Jugert (2006), veri toplama aracı olarak Olweus’un (1991) Zorba/Kurban Anketi’ni yeniden düzenlenmiş versiyonunu kullanmışlardır. Araştırmanın örneklemini Almanya’da iki farklı eyaletten 2086 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın değişkenleri sınıf ve cinsiyettir. Elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin yaklaşık onda biri zorba ve onda biri kurbandır. Cinsiyet değişkenine göre yapılan inceleme sonucunda zorbalık davranışın tüm alt boyutlarında erkeklerin kızlara göre daha fazla zorba ve kurban olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şiddete maruz kalma alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur fakat fiziksel şiddet boyutunda bulunan farklılık erkek öğrenciler lehinedir. Yani erkek öğrenciler kızlara göre fiziksel şiddete daha fazla maruz kalmaktadır (Akt. Pelendecioğlu, 2011).

### **2.8.3 Alan Yazın Taramasının Sonucu**

Alan yazın taramasının sonuçları doğrultusunda; ülkemizde ve yurt dışında yapılan çalışmalar sonuçları açısından paralellik göstermektedir. Yapılan araştırmaların hemen hepsinde tüm örneklemlerde en az on öğrenciden biri zorba veya mağdur olarak zorbalık deneyimi yaşamıştır. Zorbalığın olmadığı bir okul yoktur. Zorbalık belirleme çalışmalarının cinsiyet değişkenine göre incelendiği araştırmaların sonucu erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorba ve mağdur olduğunu

göstermektedir. Sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan incelemeler daha üst sınıftaki öğrencilerin alt sınıflara göre zorba davranış sergileme sıklıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Zorbalığın meydana geldiği mekan olarak en çok okul içi ortamlarda zorbalık olaylarının gerçekleştiği, zorbalığı önlemede okul yönetimleri ve öğretmenlerin yetersiz olduğu sonuçları göze çarpmaktadır. Anne-baba eğitim düzeyi, akademik başarı düzeyi ve kardeş sayısı değişkenleri ile zorbalık arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır. Ailenin ekonomik düzeyi değişkenine göre yapılan incelemelerde ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin daha fazla mağdur olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul iklimi, öğrencilerin okulla ilgili düşünceleri, okula karşı tutum ile ilgili yapılan çalışmalarda ise cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler, sınıf düzeyi olarak sınıf düzeyi daha düşük olan öğrenciler, akademik başarı değişkeni açısından akademik başarısı yüksek olan öğrenciler, ekonomik düzey değişkeni açısından ekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar söz konusudur. Kardeş sayısı ve ailenin eğitim durumu değişkeni açısından herhangi bir farklılık mevcut değildir. Akran zorbalığı ile okula karşı tutum arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sayısı çok yetersizdir. Bu konuda yapılan araştırmalar akran zorbalığı ile okula karşı tutum arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucunu saptamışlardır.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırma evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan ölçme aracı, verilerin toplanması ve analizleri anlatılacaktır.

#### **3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ**

Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı/mağdurluğu ile okula karşı tutum arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının incelendiği bu araştırmada karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. İlişkisel tarama modelinin korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki türü vardır: Korelasyon türü araştırma modellerinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve var olan değişimin nasıl olduğu incelenirken, karşılaştırma türünde, en az iki değişken arasında bağımsız değişkene göre gruplar oluşturularak bağımlı değişkene göre gruplar arasında fark olup olmadığı incelenir (Karasar, 2004).

#### **3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM**

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kocaeli İli Kartepe İlçesindeki ortaokul kurumlarında eğitim-öğretim gören 5818 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oranlı örnekleme ile seçilmiş 3 okul, %95 güven aralığında % 5 hata payı ile 650 öğrenci ile çalışılması planlanmıştır. Ancak uygulanan ölçekleri amacına uygun doldurmayanlar düşülerek 640 öğrenci ile ilgili çalışma yapılmıştır.

### 3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama araçları olarak Okula Karşı Tutum Ölçeği (Erktin, Okcabol ve Ural, 2010), Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu (Pişkin, Ayas, 2011) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

#### 3.3.1 Okula Karşı Tutum Ölçeği

Okula karşı tutum ölçeği Erktin, Okcabol ve Ural (2010) tarafından geliştirilmiştir. Okula karşı tutum ölçeği öğrencilerin okula olan bakış açılarını, tutumlarını ve duygularını belirleyebilmek amacı taşımaktadır.

Okula karşı tutum ölçeği 29 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut 8 maddeden oluşan Öğrenmeye Karşı Tutum, ikinci boyut 8 maddeden oluşan Öğretmene Karşı Tutum, üçüncü boyut 5 maddeden oluşan Okula Karşı Tutum, dördüncü boyut 4 maddeden oluşan Okul Yerleşkesi Hakkında Algılar, beşinci boyut 4 maddeden oluşan Ebeveyn-Okul İlişkisi boyutlarından oluşmaktadır. Öğrencilerinden ölçek maddelerine Evet, Kısmen ve Hayır seçeneklerinden bir tanesini işaretlemesi istenmektedir. Evet 3 puan, Kısmen 2 puan ve Hayır 1 puan değerindedir. Ancak ters maddelerde (Madde Numarası: 2, 3, 6, 8, 13, 15, 23, 29) Evet 1 puan, Kısmen 2 puan, Hayır 3 puan değerindedir. Öğrencilerin ölçekten alabilecekleri minimum puan 35 iken, maksimum puan 91'dir. Yüksek puanlar öğrencilerin okula karşı olumlu tutum gösterdiğini belirtmektedir. Ölçeğin geçerliği .40, güvenirliği .80 dir (Erktin ve diğerleri, 2010)

#### 3.3.2 Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu

Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu Pişkin ve Ayas (2011) tarafından geliştirilmiştir. Akran zorbalığı ölçeği çocuk formu çocuklar arasında görülen zorbaca davranışların iki tarafı olan zorba ve mağduru belirlemek amacıyla geliştirilen bir ölçektir.

Akran zorbalığı ölçeği çocuk formu 5 alt boyut ve 37 maddeden oluşmaktadır. Fiziksel Zorba ve Kurban boyutu 10 maddeden, Sözel Zorba ve Kurban boyutu 6 maddeden, İzolasyon Zorba ve Kurban boyutu 5 maddeden, Söylenti Yayma Zorba

ve Kurban boyutu 7 maddeden, Eşyalara Zarar Verme Zorba ve Kurban boyutu 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin derecelendirme aşamasında öğrencilerden Bana yapıldı bölümünden ( Hemen hemen her gün, Haftada en az bir defa, Ayda en az bir defa, Yarıyılıda en az bir defa, Hiçbir zaman ) birini ve aynı madde için Ben yaptım bölümünden ( Hemen hemen her gün, Haftada en az bir defa, Ayda en az bir defa, Yarıyılıda en az bir defa, Hiçbir zaman ) birini işaretlemeleri beklenmektedir. Ölçeğin zorba ve mağdur boyutlarından alınabilecek en düşük puan 37, en yüksek puan 185'dir. Puanlar arttıkça zorba ve mağdur olma düzeyleri artar. Ölçeğin geçerliliği .91 ve güvenirliği .90 dır (Pişkin ve Ayas, 2011)

### 3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırma Kocaeli İli Kartepe İlçesindeki 3 okula elden ulaştırılmış, okuldaki okul müdürleri ve öğretmenlerin yardımıyla öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sonuçları aynı şekilde elden teslim alınmıştır.

### 3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Verilerin analizi aşamasında öncelikle bağımlı değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığına Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri ile bakılmıştır. Normallik testi sonuçlarına göre Okula karşı tutum ve Akran zorbalığı ölçeklerinin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda nonparametrik analiz yöntemlerinden faydalanılmaktadır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Okula Karşı Tutum ve Akran Zorbalığı/Mağdurluğu ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için *Mann-Whitney U*,
2. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Okula Karşı Tutum ve Akran Zorbalığı/Mağdurluğu ölçeklerinden aldıkları puanların sınıf düzeyi, belge durumu,



kardeş sayısı, gelir düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Kruskal Wallis*,

3. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin akran zorbalık/mağdurluk düzeyleri ile okula karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirleyebilmek için *Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı*,

4. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin okula karşı tutumları, akran zorbalık düzeyleri ve akran mağdurluk düzeylerini belirlemek amacıyla ölçeklerden aldıkları puanların standart sapmaları ve ortalamaları kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Tüm bu analiz yöntemleri, bir istatistik analiz paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerine ilişkin istatistiksel tekniklerle gerçekleştirilen çözümlenmeler neticesinde elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayandırılarak yapılan tablolara yer verilmiştir.

#### 4.1 ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Çalışma grubuna Kocaeli ilinde eğitim gören 640 ortaokul öğrencisi dâhil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin sonuçlar Tablo 1’de, öğrencilerin ailelerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kız	330	51,6
	Erkek	310	48,4
	Toplam	640	100,0
Okul başarısı	Takdir	188	29,4
	Teşekkür	276	43,1
	Belge Almamış	176	27,5
	Toplam	640	100,0
Sınıf	5.Sınıf	197	30,8
	6.Sınıf	190	29,7
	7.Sınıf	128	20,0
	8.Sınıf	125	19,5
	Toplam	640	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin 330’u (%51,6) kız, 310’u (%48,4) erkektir. Bir önceki dönem sonunda öğrencilerin 188’i (%29,4) takdir, 276’sı (%43,1) teşekkür almış iken 176’sı (% 27,5) ise belge alamamıştır. Araştırma kapsamında bulunan 640

öğrencinin 197'si (%30,8) 5. sınıfta, 190'ı (%29,7) 6. sınıfta, 128'i (%20) 7. sınıfta ve 125'i (%19,5) ise 8. sınıfta eğitim görmektedir.

Tablo 2. Ailelerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

		Frekans	Yüzde
Kardeş Sayısı	Yok	63	3,5
	1 ve 2	360	83,3
	3 ve Üstü	217	13,3
	Toplam	640	100,0
Aile Gelir Düzeyi	0-1000 TL	92	14,4
	1001-2000 TL	379	59,2
	2001 TL ve Üzeri	169	26,4
	Toplam	640	100,0
Anne Eğitim Durumu	İlköğretim	324	50,6
	Ortaöğretim	269	42,0
	Üniversite	47	7,3
	Toplam	640	100,0
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim	168	26,3
	Ortaöğretim	375	58,6
	Üniversite	97	15,2
	Toplam	640	100,0

Öğrencilerin %3,5'inin kardeşi bulunmamakta, %83,3'ü 1 veya 2 kardeşi bulunmakta %13,3'ünün ise 3 ve daha fazla kardeşi bulunmaktadır. Öğrencilerin ailelerin %14,4'ünün aylık geliri 0-1000 TL, %59,2'sinin aylık geliri 1001-2000 TL ve %26,4'ünün aylık geliri ise 2001 TL ve üzerindedir. Öğrenci annelerinin %50,6'sı ilköğretim, %42'si ortaöğretim ve %7,3'ü ise üniversite mezunudur. Öğrenci babalarının ise %26,3'ü ilköğretim, %58,6'sı ortaöğretim ve %15,2'si ise üniversite mezunudur.

#### 4.1.1 Verilerin Analiz Yöntemleri

Verilerin analizi aşamasında öncelikle bağımlı değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığına Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri ile bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Okula Karşı Tutum ve Akran Zorbalığı Ölçeklerine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd.	<i>p</i>	İstatistik	sd	<i>p</i>
Öğrenmeye Karşı Tutum	,150	640	,000	,907	640	,000
Öğretmene Karşı Tutum	,137	640	,000	,942	640	,000
Okula Karşı Tutum	,216	640	,000	,834	640	,000
Okul Yerleşkesine Karşı Tutum	,129	640	,000	,960	640	,000
Ebeveyn-Okul İlişkisi	,154	640	,000	,952	640	,000
Fiziksel Zorba	,286	640	,000	,629	640	,000
Sözel Zorba	,272	640	,000	,667	640	,000
İzolasyon Zorba	,318	640	,000	,592	640	,000
Söylenti Yayma Zorba	,380	640	,000	,383	640	,000
Eşyalara Zarar Verme Zorba	,353	640	,000	,435	640	,000
Fiziksel Mağdur	,239	640	,000	,739	640	,000
Sözel Mağdur	,203	640	,000	,813	640	,000
İzolasyon Mağdur	,246	640	,000	,726	640	,000
Söylenti Yayma Mağdur	,271	640	,000	,669	640	,000
Eşyalara Zarar Verme Mağdur	,281	640	,000	,642	640	,000

Verilen normalliğini belirlemek için yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre Okula karşı tutum ve Akran zorbalığı ölçeklerinin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda nonparametrik analiz yöntemlerinden faydalanılmaktadır. Verileri analiz etmek için Mann-Whitney U, Kruskal Wallis ve Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı analiz yöntemleri bir paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

## 4.2 ARAŞTIRMA PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

### 4.2.1 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Nedir?

#### 4.2.1.1 Okula karşı tutum ölçeğine dair betimsel istatistikler

Okula Karşı Tutum ölçeği alt boyutlarından alınabilecek maksimum ve minimum puanlar ile öğrenci puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutum Düzeyleri  
(Betimsel İstatistikler)

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Öğrenmeye Karşı Tutum	640	10,00	24,00	21,0672	2,48063
Öğretmene Karşı Tutum	640	8,00	24,00	19,7562	3,07139
Okula Karşı Tutum	640	5,00	15,00	13,1859	2,02058
Okul Yerleşkesine Karşı Tutum	640	8,00	16,00	11,7594	2,06807
Ebeveyn-Okul İlişkisi	640	4,00	12,00	9,0766	1,82885

Tablo 4 incelendiğinde Okula Karşı Tutum ölçeğinin Öğrenmeye Karşı Tutum boyutundan alınabilecek minimum puanlar 10, maksimum puanlar 24 iken, öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 21,067 ve standart sapması 2,48 olarak bulunmuştur. Öğretmene Karşı Tutum boyutundan alınabilecek minimum puanlar 8, maksimum puanlar 24 iken, öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 19,756, standart sapması 3.07 olarak bulunmuştur. Okula Karşı Tutum boyutunda öğrencilerin alabileceği minimum puanlar 5, maksimum puanlar 15 iken, öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 13,185, standart sapması 2,02 olarak bulunmuştur. Okul Yerleşkesine Karşı Tutum boyutundan alınabilecek minimum puanlar 8, maksimum puanlar 16 iken, öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 11,759, standart sapması 2.06 olarak bulunmuştur. Ebeveyn-Okul İlişkisi boyutundan alınabilecek minimum puanlar 4, maksimum puanlar 12 iken, öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 9,076, standart sapması 1,82 olarak bulunmuştur.

#### 4.2.1.2 Akran zorbalığı ölçeğine dair betimsel istatistikler

Akran Zorbalığı ölçeği alt boyutlarından alınabilecek maksimum ve minimum puanlar ile öğrenci puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorba Olma Düzeyleri  
(Betimsel İstatistikler)

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Fiziksel Zorba	640	10,00	50,00	13,3172	5,87089
Sözel Zorba	640	6,00	30,00	8,5969	4,28740
İzolasyon Zorba	640	5,00	25,00	6,7500	3,35019
Söylenti Yayma Zorba	640	7,00	35,00	8,2125	3,56586
Eşyalara Zarar Verme Zorba	640	9,00	45,00	10,6797	4,40325

Tablo 5 incelendiğinde Akran Zorbalığı ölçeğinin Fiziksel Zorba boyutundan alınabilecek minimum puanlar 10, maksimum puanlar 50 iken, öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 13,317 ve standart sapması 5,87 olarak bulunmuştur. Sözel Zorba boyutundan alınabilecek minimum puanlar 6, maksimum puanlar 30 iken, öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 8,596, standart sapması 4,28 olarak bulunmuştur. İzolasyon Zorba boyutundan öğrencilerin alabileceği minimum puanlar 5, maksimum puanlar 25 iken, öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 6,750, standart sapması 3,35 olarak bulunmuştur. Söylenti Yayma Zorba boyutundan alınabilecek minimum puanlar 7, maksimum puanlar 35 iken, öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 8,212, standart sapması 3,56 olarak bulunmuştur. Eşyalara Zarar Verme Zorba boyutundan alınabilecek minimum puanlar 9, maksimum puanlar 45 iken, öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 10,679, standart sapması 4,40 olarak bulunmuştur.

#### 4.2.1.3 Akran mağdurluğu ölçeğine dair betimsel istatistikler

Akran Mağdurluğu ölçeği alt boyutlarından alınabilecek maksimum ve minimum puanlar ile öğrenci puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları Tablo 9'de verilmiştir.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Akran Mağduru Olma Düzeyleri  
(Betimsel İstatistikler)

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Fiziksel Mağdur	640	10,00	49,00	15,0062	7,06487
Sözel Mağdur	640	6,00	30,00	10,7109	5,67640
İzolasyon Mağdur	640	5,00	25,00	8,1578	4,59793
Söylenti Yayma Mağdur	640	7,00	35,00	10,8484	6,31270
Eşyalara Zarar Verme Mağdur	640	9,00	45,00	12,8359	6,60580

Tablo 6 incelendiğinde Akran Mağdurluğu ölçeğinin Fiziksel Mağdur boyutundan alınabilecek minimum puanlar 10, maksimum puanlar 49 iken, öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 15,006 ve standart sapması 7,06 olarak bulunmuştur. Sözel Mağdur boyutundan alınabilecek minimum puanlar 6, maksimum puanlar 30 iken,

öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 10,710, standart sapması 5,67 olarak bulunmuştur. İzolasyon Mağdur boyutundan öğrencilerin alabileceği minimum puanlar 5, maksimum puanlar 25 iken, öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 8,157, standart sapması 4,59 olarak bulunmuştur. Söylenti Yayma Mağdur boyutundan alınabilecek minimum puanlar 7, maksimum puanlar 35 iken, öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 10,848, standart sapması 6,312 olarak bulunmuştur. Eşyalara Zarar Verme Mağdur boyutundan alınabilecek minimum puanlar 9, maksimum puanlar 45 iken, öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 12,835, standart sapması 6,60 olarak bulunmuştur.

#### 4.2.2 Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ve Mağduriyeti ile Okula Karşı Tutum Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

##### 4.2.2.1 Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalık düzeyleri ile okula karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Okula Karşı Tutum Ölçeği ile Akran Zorbalığı Ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 7. Okula Karşı Tutum Ölçeği İle Akran Zorbalığı Ölçeği Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Öğrenmeye Karşı Tutum	Öğretmene Karşı Tutum	Okula Karşı Tutum	Okul Yerleşkesine Karşı Tutum	Ebeveyn-Okul İlişkisi
Fiziksel Zorba	-,296	-,372	-,176	-,247	-,128
Sözel Zorba	-,281	-,342	-,197	-,279	-,143
İzolasyon Zorba	-,238	-,281	-,121	-,141	-,135
Söylenti Yayma Zorba	-,261	-,300	-,146	-,152	-,096
Eşyalara Zarar Verme Zorba	-,183	-,357	-,157	-,153	-,083

Tablo 7 incelendiğinde Okula Karşı Tutum Ölçeği ile Akran Zorbalığı Ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayılarının -,372 ile -,083 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek korelasyon Öğretmene Karşı Tutum ile Fiziksel Zorba arasında; en düşük korelasyon ise Ebeveyn-Okul İlişkisi boyutu ile Eşyalara Zarar Verme Zorba boyutu arasındadır.

#### 4.2.2.2 Ortaokul öğrencilerinin akran mağduru olma düzeyleri ile okula karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Okula Karşı Tutum Ölçeği ile Akran Mağdurluğu Ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 8. Okula Karşı Tutum Ölçeği ile Akran Mağdurluğu Ölçeği Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Öğrenmeye Karşı Tutum	Öğretmene Karşı Tutum	Okula Karşı Tutum	Okul Yerleşkesine Karşı Tutum	Ebeveyn-Okul İlişkisi
Fiziksel Mağdur	-,382	-,448	-,306	-,294	-,144
Sözel Mağdur	-,325	-,386	-,262	-,286	-,193
İzolasyon Mağdur	-,354	-,357	-,243	-,134	-,169
Söylenti Yayma Mağdur	-,311	-,393	-,264	-,184	-,154
Eşyalara Zarar Verme Mağdur	-,279	-,369	-,206	-,195	-,163

Tablo 8 incelendiğinde Okula Karşı Tutum Ölçeği ile Akran Mağdurluğu Ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayılarının -,448 ile -,134 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek korelasyon Öğretmene Karşı Tutum ile Fiziksel Mağdur arasında; en düşük korelasyon ise Okul Yerleşkesine Karşı Tutum boyutu ile İzolasyon Mağdur boyutu arasındadır.

#### 4.2.2.3 Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığı düzeyleri ile akran mağdurluğu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Akran Zorbalığı Ölçeği ile Akran Mağdurluğu Ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde Akran Zorbalığı Ölçeği ile Akran Mağdurluğu Ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayılarının ,695 ile ,331 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek korelasyon Fiziksel Zorba ile Fiziksel Mağdur arasında; en düşük korelasyon ise Sözel Mağdur boyutu ile İzolasyon Zorba boyutu arasındadır.



Tablo 9. Akran Zorbalığı Ölçeği ile Akran Mağdurluğu Ölçeği Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Fiziksel Mağdur	Sözel Mağdur	İzolasyon Mağdur	Söylenti Yayma Mağdur	Eşyalara Zarar Verme Mağdur
Fiziksel Zorba	,695	,518	,374	,424	,437
Sözel Zorba	,563	,643	,404	,412	,410
İzolasyon Zorba	,380	,331	,599	,411	,422
Söylenti Yayma Zorba	,436	,420	,378	,541	,401
Eşyalara Zarar Verme Zorba	,438	,384	,373	,442	,545

### 4.3 ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR

#### 4.3.1 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?

##### 4.3.1.1 Ortaokul öğrencilerinin okula karşı tutum düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 10. Okula Karşı Tutum Ölçeğinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	U	p
Öğrenmeye Karşı Tutum	Kız	330	338,46	45224,500	,010
	Erkek	310	301,39		
	Toplam	640			
Öğretmene Karşı Tutum	Kız	330	354,03	40085,000	,000
	Erkek	310	284,81		
	Toplam	640			
Okula Karşı Tutum	Kız	330	342,36	43935,000	,001
	Erkek	310	297,23		
	Toplam	640			
Okul Yerleşkesine Karşı Tutum	Kız	330	342,06	44035,000	,002
	Erkek	310	297,55		
	Toplam	640			
Ebeveyn-Okul İlişkisine Karşı Tutum	Kız	330	309,11	47390,000	,103
	Erkek	310	332,63		
	Toplam	640			

Okula Karşı Tutum Ölçeğinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Tablo 10 incelendiğinde Okula Karşı Tutum Ölçeğinin; Öğrenmeye Karşı Tutum, Öğretmene Karşı Tutum, Okula Karşı Tutum ve Okul Yerleşkesine Karşı Tutum boyutlarında istatistiksel bir fark bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). Bu dört boyut için kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre tutumlarının istatistiksel olarak fazla olduğu yani kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları söylenebilir. Ebeveyn-Okul İlişkisine Karşı Tutum boyutunda ise kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ).

#### 4.3.1.2 Ortaokul öğrencilerinin zorbalık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	U	p
Fiziksel Zorba	Kız	330	288,83	40700,500	,000
	Erkek	310	354,21		
	Toplam	640			
Sözel Zorba	Kız	330	310,27	47774,000	,118
	Erkek	310	331,39		
	Toplam	640			
İzolasyon Zorba	Kız	330	291,43	41558,500	,000
	Erkek	310	351,44		
	Toplam	640			
Söylenti Yayma Zorba	Kız	330	309,66	47572,000	,045
	Erkek	310	332,04		
	Toplam	640			
Eşyalara Zarar Verme Zorba	Kız	330	306,32	46470,500	,013
	Erkek	310	335,60		
	Toplam	640			

Tablo 11 incelendiğinde Akran Zorbalığı ölçeğinin; Fiziksel Zorba, İzolasyon Zorba, Söylenti Yayma Zorba ve Eşyalara Zarar Verme Zorba boyutlarında fark bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Bu dört boyut için erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre zorbalık durumlarının istatistiksel olarak fazla olduğu söylenebilir. Sözel Zorba boyutu için erkek öğrenciler ve kız öğrenciler arasında farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

#### 4.3.1.3 Ortaokul öğrencilerinin mağdurluk düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Akran Mağdurluğu Belirleme Ölçeğinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Akran Mağdurluğu Belirleme Ölçeğinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	U	p
Fiziksel Mağdur	Kız	330	286,89	40057,500	,000
	Erkek	310	356,28		
	Toplam	640			
Sözel Mağdur	Kız	330	304,08	45733,000	,017
	Erkek	310	337,97		
	Toplam	640			
İzolasyon Mağdur	Kız	330	284,82	39376,500	,000
	Erkek	310	358,48		
	Toplam	640			
Söylenti Yayma Mağdur	Kız	330	305,56	46219,000	,025
	Erkek	310	336,41		
	Toplam	640			
Eşyalara Zarar Verme Mağdur	Kız	330	309,16	47408,000	,087
	Erkek	310	332,57		
	Toplam	640			

Tablo 6 incelendiğinde Akran Mağdurluğu Belirleme ölçeğinin; Fiziksel Mağdur, Sözel Mağdur, İzolasyon Mağdur ve Söylenti Yayma Mağdur boyutlarında fark bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Bu dört boyut için erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre mağdur olma durumlarının istatistiksel olarak fazla olduğu söylenebilir. Eşyalara

Zarar Verme Mağdur boyutu için erkek öğrenciler ve kız öğrenciler arasında farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

#### 4.3.2 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Sınıf Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir?

##### 4.3.2.1 Ortaokul öğrencilerinin okula karşı tutumları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Okula Karşı Tutum Ölçeğinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Okula Karşı Tutum Ölçeğinin Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	p	Farklılık
Öğrenmeye Karşı Tutum	5.Sınıf	197	379,49	37,477	,000	5-6
	6.Sınıf	190	321,92			5-7
	7.Sınıf	128	279,60			5-8
	8.Sınıf	125	267,25			6-8
	Toplam	640				
Öğretmene Karşı Tutum	5.Sınıf	197	398,99	55,442	,000	5-6
	6.Sınıf	190	303,38			5-7
	7.Sınıf	128	279,94			5-8
	8.Sınıf	125	264,36			
	Toplam	640				
Okula Karşı Tutum Ölçeği	5.Sınıf	197	384,65	40,894	,000	5-6
	6.Sınıf	190	311,53			5-7
	7.Sınıf	128	285,99			5-8
	8.Sınıf	125	268,38			6-8
	Toplam	640				
Okul Yerleşkesine Karşı Tutum	5.Sınıf	197	401,31	106,271	,000	5-6
	6.Sınıf	190	355,95			5-7
	7.Sınıf	128	231,95			5-8
	8.Sınıf	125	229,94			6-7
	Toplam	640				6-8
Ebeveyn-Okul İlişkisine Karşı Tutum	5.Sınıf	197	351,47	13,862	,003	5-6
	6.Sınıf	190	314,69			5-7
	7.Sınıf	128	275,39			6-7
	8.Sınıf	125	326,72			7-8
	Toplam	640				

Tablo 13 incelendiğinde Okula Karşı Tutum Ölçeğinin tüm alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Anlamlı olan farklılıkları alt boyutlar bağlamında sınıflandırırsak; öğrenmeye karşı tutum boyutunda, 5.sınıflar ile 6.sınıflar arasında, 5.sınıflar ile 7.sınıflar arasında, 5.sınıflar ile 8.sınıflar arasında, 6.sınıflar ile 8.sınıflar arasında, öğretmene karşı tutum boyutunda, 5.sınıflar ile 6.sınıflar arasında, 5.sınıflar ile 7.sınıflar arasında, 5.sınıflar ile 8.sınıflar arasında, okula karşı tutum boyutunda, 5.sınıflar ile 6.sınıflar arasında, 5.sınıflar ile 7.sınıflar arasında, 5.sınıflar ile 8.sınıflar arasında, 6.sınıflar ile 8. Sınıflar arasında, okul yerleşkesine karşı tutum boyutunda, 5.sınıflar ile 6. sınıflar arasında, 5.sınıflar ile 7.sınıflar arasında, 5.sınıflar ile 8.sınıflar arasında, 6. sınıflar ile 7.sınıflar arasında, 6.sınıflar ile 8.sınıflar arasında, ebeveyn-okul ilişkisine karşı tutum boyutunda, 5.sınıflar ile 6. sınıflar arasında, 5.sınıflar ile 7.sınıflar arasında, 6.sınıflar ile 7.sınıflar arasında, 7.sınıflar ile 8.sınıflar arasındadır. Bu farklılıklar genel olarak alt sınıftaki öğrencilerin üst sınıftaki öğrencilere üstün olduğunu göstermektedirler.

#### **4.3.2.2 Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalık düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?**

Akran Zorbalığı Ölçeğinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14 incelendiğinde Akran Zorbalığı Ölçeğinin Fiziksel Zorba, Sözel Zorba ve Eşyalara Zarar Verme Zorba boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Anlamlı olan farklılıkları alt boyutlar bağlamında sınıflandırırsak; fiziksel zorba boyutunda, 5.sınıflar ile 6. sınıflar arasında, 5.sınıflar ile 7.sınıflar arasında, 5.sınıflar ile 8.sınıflar arasında, 6.sınıflar ile 8.sınıflar arasında, 7.sınıflar ile 8.sınıflar arasında, sözel zorba boyutunda, 5.sınıflar ile 6. sınıflar arasında, 5.sınıflar ile 7.sınıflar arasında, 5.sınıflar ile 8.sınıflar arasında, 6.sınıflar ile 8.sınıflar arasında, 7.sınıflar ile 8.sınıflar arasında, eşyalara zarar verme boyutunda, 5.sınıflar ile 6. sınıflar arasında, 5.sınıflar ile 7.sınıflar arasında, 5.sınıflar ile 8.sınıflar arasında, 6.sınıflar ile 8.sınıflar arasında, 7.sınıflar ile 8.sınıflar arasındadır. Bu farklılıklar genel olarak üst sınıftaki öğrencilerin alt sınıftaki öğrencilere göre yüksek düzeyde olduğunu göstermektedirler. İzolasyon Zorba ve Söylenti Yayma Zorba boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Tablo 14. Akran Zorbalığı Ölçeğinin Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	p	Farklılık
Fiziksel Zorba	5.Sınıf	197	275,91	33,015	,000	5-6
	6.Sınıf	190	313,06			5-7
	7.Sınıf	128	337,27			5-8
	8.Sınıf	125	384,91			6-8
	Toplam	640				7-8
Sözel Zorba	5.Sınıf	197	259,36	49,238	,000	5-6
	6.Sınıf	190	322,48			5-7
	7.Sınıf	128	341,96			5-8
	8.Sınıf	125	391,87			6-8
	Toplam	640				7-8
Akran Zorbalığı İzolasyon Zorba	5.Sınıf	197	295,65	7,153	,067	
	6.Sınıf	190	330,23			
	7.Sınıf	128	326,30			
	8.Sınıf	125	338,92			
	Toplam	640				
Söylenti Yayma Zorba	5.Sınıf	197	300,16	7,004	,072	
	6.Sınıf	190	323,86			
	7.Sınıf	128	327,27			
	8.Sınıf	125	340,51			
	Toplam	640				
Eşyalara Zarar Verme Zorba	5.Sınıf	197	282,15	34,913	,000	5-6
	6.Sınıf	190	324,77			5-7
	7.Sınıf	128	313,00			5-8
	8.Sınıf	125	382,13			6-8
	Toplam	640				7-8

#### 4.3.2.3 Ortaokul öğrencilerinin akran mağdurluk düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Akran Mağdurluğu Ölçeğinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15 incelendiğinde Akran Mağdurluğu Ölçeğinin Fiziksel Mağdur, Sözel Mağdur, Söylenti Yayma Mağdur ve Eşyalara Zarar Verme Mağdur boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). Anlamlı olan farklılıkları alt boyutlar bağlamında sınıflandırırsak; fiziksel mağdur boyutunda, 5.sınıflar ile 6. sınıflar arasında, 5.sınıflar ile 7.sınıflar arasında, 5.sınıflar ile 8.sınıflar arasında, sözel zorba boyutunda, 5.sınıflar ile 6. sınıflar arasında, 5.sınıflar ile 7.sınıflar arasında, 5.sınıflar ile 8.sınıflar arasında, söylenti yayma mağdur

boyutunda, 5.sınıflar ile 6. sınıflar arasında, 5.sınıflar ile 7.sınıflar arasında, 5.sınıflar ile 8.sınıflar arasında, eşyalara zarar verme mağdur boyutunda, .sınıflar ile 6. sınıflar arasında, 5.sınıflar ile 8.sınıflar arasında, 6.sınıflar ile 7.sınıflar arasındadır. İzolasyon Mağdur boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Tablo 15. Akran Mağdurluğu Ölçeğinin Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	p	Farklılık
Fiziksel Mağdur	5.Sınıf	197	262,47	34,844	,000	5-6
	6.Sınıf	190	324,52			5-7
	7.Sınıf	128	365,38			5-8
	8.Sınıf	125	359,90			
	Toplam	640				
Sözel Mağdur	5.Sınıf	197	270,98	22,237	,000	5-6
	6.Sınıf	190	334,82			5-7
	7.Sınıf	128	350,80			5-8
	8.Sınıf	125	345,73			
	Toplam	640				
İzolasyon Mağdur	5.Sınıf	197	299,14	5,894	,117	
	6.Sınıf	190	342,23			
	7.Sınıf	128	323,22			
	8.Sınıf	125	318,34			
	Toplam	640				
Söylenti Yayma Mağdur	5.Sınıf	197	287,65	10,199	,017	5-6
	6.Sınıf	190	333,39			5-7
	7.Sınıf	128	337,08			5-8
	8.Sınıf	125	335,69			
	Toplam	640				
Eşyalara Zarar Verme Mağdur	5.Sınıf	197	278,36	24,456	,000	5-6
	6.Sınıf	190	359,69			5-8
	7.Sınıf	128	305,66			6-7
	8.Sınıf	125	342,54			
	Toplam	640				

### 4.3.3 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Okul Başarılarına Göre Farklılık Göstermekte midir?

#### 4.3.3.1 Ortaokul öğrencilerinin okula karşı tutumları okul başarılarına göre farklılık göstermekte midir?

Okula Karşı Tutum Ölçeğinin belge durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Okula Karşı Tutum Ölçeğinin Belge Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Belge Durumu	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	p	Farklılık
Öğrenmeye Karşı Tutum	Takdir	188	411,45	100,590	,000	Takdir- Teşekkür
	Teşekkür	276	323,21			Takdir-Belge almamış
	Belge Almamış	176	219,10			Teşekkür-Belge almamış
	Toplam	640				
Öğretmene Karşı Tutum	Takdir	188	393,04	46,049	,000	Takdir- Teşekkür
	Teşekkür	276	305,14			Takdir-Belge almamış
	Belge Almamış	176	267,10			Teşekkür-Belge almamış
	Toplam	640				
Okula Karşı Tutum	Takdir	188	348,96	10,479	,005	Takdir-Belge almamış
	Teşekkür	276	321,78			
	Belge Almamış	176	288,08			
	Toplam	640				
Okul Yerleşkesine Karşı Tutum	Takdir	188	325,14	,198	,906	
	Teşekkür	276	317,45			
	Belge Almamış	176	320,32			
	Toplam	640				
Ebeveyn-Okul İlişkisine Karşı Tutum	Takdir	188	327,95	,474	,789	
	Teşekkür	276	316,23			
	Belge Almamış	176	319,23			
	Toplam	640				

Tablo 16 incelendiğinde Okula Karşı Tutum Ölçeğinin Öğrenmeye Karşı Tutum, Öğretmene Karşı Tutum ve Okula Karşı Tutum alt boyutlarında belge durumuna göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). Elde edilen bu farklılık başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere göre Okula Karşı Tutum düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Okula Karşı Tutum Ölçeğinin, Okul Yerleşkesine Karşı Tutum ve Ebeveyn-Okul İlişkisine Karşı Tutum boyutlarında belge durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ).



#### 4.3.3.2 Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalık düzeyleri okul başarılarına göre farklılık göstermekte midir?

Akran Zorbalığı Ölçeğinin belge durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Akran Zorbalığı Ölçeğinin Belge Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Belge Durumu	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	p	Farklılık
Fiziksel Zorba	Takdir	188	306,31	2,013	,365	
	Teşekkür	276	323,81			
	Belge Almamış	176	330,46			
	Toplam	640				
Sözel Zorba	Takdir	188	312,37	,607	,738	
	Teşekkür	276	324,24			
	Belge Almamış	176	323,32			
	Toplam	640				
İzolasyon Zorba	Takdir	188	306,38	4,010	,135	
	Teşekkür	276	317,86			
	Belge Almamış	176	339,72			
	Toplam	640				
Söylenti Yayma Zorba	Takdir	188	307,36	2,503	,286	
	Teşekkür	276	323,61			
	Belge Almamış	176	329,66			
	Toplam	640				
Eşyalara Zarar Verme Zorba	Takdir	188	306,29	2,426	,297	
	Teşekkür	276	326,76			
	Belge Almamış	176	325,86			
	Toplam	640				

Tablo 17 incelendiğinde Akran Zorbalığı Ölçeğinin tüm alt boyutlarında belge durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ )

#### 4.3.3.3 Ortaokul öğrencilerinin akran mağdurluk düzeyleri okul başarılarına göre farklılık göstermekte midir?

Akran Mağdurluğu Ölçeğinin belge durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Akran Mağdurluğu Ölçeğinin Belge Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Belge Durumu	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	p	Farklılık
Fiziksel Mağdur	Takdir	188	303,56	5,834	,054	
	Teşekkür	276	315,04			
	Belge Almamış	176	347,16			
	Toplam	640				
Sözel Mağdur	Takdir	188	314,16	,398	,820	
	Teşekkür	276	324,88			
	Belge Almamış	176	320,40			
	Toplam	640				
İzolasyon Mağdur	Takdir	188	303,05	6,900	,032	Takdir-Belge almamış Teşekkür-Belge almamış
	Teşekkür	276	314,16			
	Belge Almamış	176	349,08			
	Toplam	640				
Söylenti Yayma Mağdur	Takdir	188	303,95	4,524	,104	
	Teşekkür	276	317,89			
	Belge Almamış	176	342,26			
	Toplam	640				
Eşyalara Zarar Verme Mağdur	Takdir	188	309,18	1,338	,512	
	Teşekkür	276	322,34			
	Belge Almamış	176	329,71			
	Toplam	640				

Tablo 18 incelendiğinde Akran Mağdurluğu Ölçeğinin İzolasyon mağdur boyutunda belge durumuna göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). Bu farklılık Takdir veya teşekkür belgesi alan bireyler ile hiçbir belge alamayan öğrenciler arasındadır. Diğer alt boyutlarda herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ).

#### 4.3.4 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Kardeş Sayılarına Göre Farklılık Göstermekte midir?

##### 4.3.4.1 Ortaokul öğrencilerinin okula karşı tutumları kardeş sayılarına göre farklılık göstermekte midir?

Okula Karşı Tutum Ölçeğinin kardeş sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Okula Karşı Tutum Ölçeğinin Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Belge Durumu	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	p	Farklılık
Öğrenmeye Karşı Tutum	Yok	63	341,85	9,984	,007	Yok-3 ve Üstü 1 ve Üstü-3 ve Üstü
	1 ve Üstü	360	335,94			
	3 ve Üstü	217	288,69			
	Toplam	640				
Öğretmene Karşı Tutum	Yok	63	338,37	2,950	,229	
	1 ve Üstü	360	327,54			
	3 ve Üstü	217	303,63			
	Toplam	640				
Okula Karşı Tutum	Yok	63	304,11	,585	,746	
	1 ve Üstü	360	322,58			
	3 ve Üstü	217	321,82			
	Toplam	640				
Okul Yerleşkesine Karşı Tutum	Yok	63	336,85	1,998	,368	
	1 ve Üstü	360	325,81			
	3 ve Üstü	217	306,95			
	Toplam	640				
Ebeveyn-Okul İlişkisine Karşı Tutum	Yok	63	359,48	13,352	,001	Yok-3 ve Üstü 1 ve Üstü-3 ve Üstü
	1 ve Üstü	360	335,02			
	3 ve Üstü	217	285,09			
	Toplam	640				

Tablo 19 incelendiğinde Okula Karşı Tutum Ölçeğinin, Öğrenmeye Karşı Tutum ve Ebeveyn-Okul İlişkisine Karşı Tutum alt boyutlarında kardeş sayısına göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). Elde edilen bu farklılık 3 ve üstü kardeşi olan bireyler ile kardeşi olmayan bireyler arasında ve 3 ve üstü kardeşi olan bireyler ile 1 ve üstü kardeşi olan bireyler arasındadır. Okula Karşı Tutum Ölçeğinin, Öğretmene Karşı Tutum, Okula Karşı Tutum ve Okul Yerleşkesine Karşı Tutum boyutlarında kardeş sayısına göre anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ).

#### 4.3.4.2 Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalık düzeyleri kardeş sayılarına göre farklılık göstermekte midir?

Akran Zorbalığı Ölçeğinin kardeş sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Akran Zorbalığı Ölçeğinin Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	p	Farklılık
Fiziksel Zorba	Yok	63	334,62	1,526	,466	
	1 ve Üstü	360	313,33			
	3 ve Üstü	217	328,29			
	Toplam	640				
Sözel Zorba	Yok	63	319,25	10,202	,006	1 ve Üstü-3 ve Üstü
	1 ve Üstü	360	303,03			
	3 ve Üstü	217	349,85			
	Toplam	640				
İzolasyon Zorba	Yok	63	341,38	3,792	,150	
	1 ve Üstü	360	309,77			
	3 ve Üstü	217	332,24			
	Toplam	640				
Söylenti Yayma Zorba	Yok	63	328,06	4,714	,095	
	1 ve Üstü	360	309,98			
	3 ve Üstü	217	335,76			
	Toplam	640				
Eşyalara Zarar Verme Zorba	Yok	63	353,19	4,061	,131	
	1 ve Üstü	360	312,91			
	3 ve Üstü	217	323,60			
	Toplam	640				

Tablo 20 incelendiğinde Akran Zorbalığı Ölçeğinin Sözel Zorba boyutunda kardeş durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Bu farklılık 1 ve üstü kardeşi olan bireyler ile 3 ve üstü kardeşi olan bireyler arasındadır. 3 ve üstü kardeşi olan bireylerin sözel zorba olma durumları 1 ve üstü kardeşi olan bireylere göre daha yüksektir. Diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

#### 4.3.4.3 Ortaokul öğrencilerinin akran mağdurluk düzeyleri kardeş sayılarına göre farklılık göstermekte midir?

Akran Mağdurluğu Ölçeğinin kardeş sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Akran Mağdurluğu Ölçeğinin Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	p	Farklılık
Fiziksel Mağdur	Yok	63	365,22	7,216	,027	Yok-1 ve Üstü
	1 ve Üstü	360	305,82			
	3 ve Üstü	217	331,87			
	Toplam	640				
Sözel Mağdur	Yok	63	338,62	10,771	,005	1 ve Üstü-3 ve Üstü
	1 ve Üstü	360	300,08			
	3 ve Üstü	217	349,11			
	Toplam	640				
İzolasyon Mağdur	Yok	63	338,00	2,690	,261	
	1 ve Üstü	360	310,59			
	3 ve Üstü	217	331,86			
	Toplam	640				
Söylenti Yayma Mağdur	Yok	63	334,26	3,965	,138	
	1 ve Üstü	360	308,45			
	3 ve Üstü	217	336,50			
	Toplam	640				
Eşyalara Zarar Verme Mağdur	Yok	63	365,09	4,909	,086	
	1 ve Üstü	360	312,78			
	3 ve Üstü	217	320,35			
	Toplam	640				

Tablo 21 incelendiğinde Akran Mağdurluğu Ölçeğinin Fiziksel Mağdur ve Sözel Mağdur boyutunda kardeş durumlarına göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). Bu farklılık Fiziksel mağdur boyutu için kardeşi olmayan bireyler ile 1 ve üstü kardeşi olan bireyler arasında, kardeşi olmayan bireylerin lehinedir. Sözel Mağdur boyutu için ise 1 ve üstü kardeşi olan bireyler ile 3 ve üstü kardeşi olan bireyler arasında, üç ve üstü kardeşi olan bireyler lehinedir.

#### 4.3.5 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Aile Gelir Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir?

##### 4.3.5.1 Ortaokul öğrencilerinin okula karşı tutumları aile gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Okula Karşı Tutum Ölçeğinin gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Okula Karşı Tutum Ölçeğinin Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Gelir	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	p	Farklılık
Öğrenmeye Karşı Tutum	0-1000 TL	92	272,11	8,140	,017	0-1000 TL - 1001-2000 TL
	1001-2000 TL	379	332,74			0-1000 TL - 2001 TL ve Üzeri
	2001 TL ve Üzeri	169	319,39			
	Total	640				
Öğretmene Karşı Tutum	0-1000 TL	92	313,65	4,565	,102	
	1001-2000 TL	379	332,67			
	2001 TL ve Üzeri	169	296,93			
	Total	640				
Okula Karşı Tutum	0-1000 TL	92	329,10	4,437	,109	
	1001-2000 TL	379	329,54			
	2001 TL ve Üzeri	169	295,55			
	Total	640				
Okul Yerleşkesine Karşı Tutum	0-1000 TL	92	370,87	9,563	,008	0-1000 TL - 1001-2000 TL
	1001-2000 TL	379	318,24			0-1000 TL - 2001 TL ve Üzeri
	2001 TL ve Üzeri	169	298,14			
	Total	640				
Ebeveyn-Okul İlişkisine Karşı Tutum	0-1000 TL	92	326,71	1,020	,600	
	1001-2000 TL	379	324,38			
	2001 TL ve Üzeri	169	308,42			
	Total	640				

Tablo 22 incelendiğinde Okula Karşı Tutum Ölçeğinin, Öğrenmeye Karşı Tutum ve Okul Yerleşkesine Karşı Tutum boyutlarında gelir düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). Elde edilen bu farklılık 0-1000TL gelir düzeyi ile üst düzeyde gelire sahip ailelerin çocukları arasındadır. Düşük gelir düzeyindeki öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumları düşük iken, okul yerleşkesine ait tutumlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Okula Karşı Tutum Ölçeğinin, Öğretmene Karşı Tutum, Okula Karşı Tutum ve Ebeveyn-Okul İlişkisine Karşı Tutum boyutlarında gelir düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ).

#### 4.3.5.2 Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalık düzeyleri aile gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Akran Zorbalığı Ölçeğinin gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. Akran Zorbalığı Ölçeğinin Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Gelir	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	p	Farklılık	
Akran Zorbalığı	Fiziksel Zorba	0-1000 TL	92	299,41	3,752	,153	
		1001-2000 TL	379	317,00			
		2001 TL ve Üzeri	169	339,84			
		Total	640				
	Sözel Zorba	0-1000 TL	92	281,53	7,516	,023	0-1000 TL - 1001-2000 TL
		1001-2000 TL	379	320,32			
		2001 TL ve Üzeri	169	342,12			
		Total	640				
	İzolasyon Zorba	0-1000 TL	92	297,52	3,767	,152	
		1001-2000 TL	379	318,56			
		2001 TL ve Üzeri	169	337,37			
		Total	640				
	Söylenti Yayma Zorba	0-1000 TL	92	304,87	2,751	,253	
		1001-2000 TL	379	318,30			
		2001 TL ve Üzeri	169	333,93			
		Total	640				
Eşyalara Zarar Verme Zorba	0-1000 TL	92	298,33	3,292	,193		
	1001-2000 TL	379	320,16				
	2001 TL ve Üzeri	169	333,33				
	Total	640					

Tablo 23 incelendiğinde Akran Zorbalığı Ölçeğinin Sözel Zorba boyutunda gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). Bu farklılık 0-1000TL gelir düzeyi ile üst düzeyde gelire sahip ailelerin çocukları arasındadır. Gelir düzeyi düşük öğrencilerin sözel zorba olma durumları da düşüktür.

#### 4.3.5.3 Ortaokul öğrencilerinin akran mağdurluk düzeyleri aile gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Akran Mağdurluğu Ölçeğinin gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24. Akran Mağdurluğu Ölçeğinin Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Gelir	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	p	Farklılık
Fiziksel Mağdur	0-1000 TL	92	284,46	7,121	,028	0-1000 TL - 2001 TL ve üzeri
	1001-2000 TL	379	318,04			
	2001 TL ve Üzeri	169	345,63			
	Total	640				
Sözel Mağdur	0-1000 TL	92	290,83	6,772	,034	0-1000 TL - 2001 TL ve üzeri
	1001-2000 TL	379	315,42			
	2001 TL ve Üzeri	169	348,04			
	Total	640				
İzolasyon Mağdur	0-1000 TL	92	331,96	4,943	,084	
	1001-2000 TL	379	307,99			
	2001 TL ve Üzeri	169	342,33			
	Total	640				
Söylenti Yayma Mağdur	0-1000 TL	92	315,23	5,738	,057	
	1001-2000 TL	379	309,61			
	2001 TL ve Üzeri	169	347,79			
	Total	640				
Eşyalara Zarar Verme Mağdur	0-1000 TL	92	309,27	6,004	,050	1001-2000 TL - 2001 TL ve üzeri
	1001-2000 TL	379	310,77			
	2001 TL ve Üzeri	169	348,43			
	Total	640				

Tablo 24 incelendiğinde Akran Mağdurluğu Ölçeğinin Fiziksel Mağdur, Sözel Mağdur ve Eşyalara Zarar Verme Mağdur boyutunda gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). Bu farklılık 0-1000 TL ile 2001 TL ve üzeri gelir düzeyine sahip olanlar arasında ve 1001-2000 TL ile 2001 TL ve üzeri gelir düzeyine sahip olanlar arasındadır. Gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin Fiziksel Mağdur, Sözel Mağdur ve Eşyalara Zarar Verme Mağdur olma durumlarının da düşük olduğu söylenebilir.



#### 4.3.6 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Göstermekte midir?

##### 4.3.6.1 Ortaokul öğrencilerinin okula karşı tutumları annelerinin eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Okula Karşı Tutum Ölçeğinin anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Okula Karşı Tutum Ölçeğinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	Kı-Kare	p	Farklılık
Öğrenmeye Karşı Tutum	İlköğretim	324	322,00	,436	,804	
	Ortaöğretim	269	316,27			
	Üniversite	47	334,38			
	Total	640				
Öğretmene Karşı Tutum	İlköğretim	324	324,88	1,683	,431	
	Ortaöğretim	269	311,06			
	Üniversite	47	344,34			
	Total	640				
Okula Karşı Tutum	İlköğretim	324	327,30	,949	,622	
	Ortaöğretim	269	313,16			
	Üniversite	47	315,66			
	Total	640				
Okul Yerleşkesine Karşı Tutum	İlköğretim	324	310,43	2,734	,255	
	Ortaöğretim	269	327,11			
	Üniversite	47	352,07			
	Total	640				
Ebeveyn-Okul İlişmesine Karşı Tutum	İlköğretim	324	304,18	5,427	,066	
	Ortaöğretim	269	338,98			
	Üniversite	47	327,26			
	Total	640				

Tablo 25 incelendiğinde Okula Karşı Tutum Ölçeğinin tüm boyutlarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

#### 4.3.6.2 Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalık düzeyleri annelerinin eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Akran Zorbalığı Ölçeğinin anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Akran Zorbalığı Ölçeğinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	p	Farklılık
Fiziksel Zorba	İlköğretim	324	327,85	3,374	,185	
	Ortaöğretim	269	307,09			
	Üniversite	47	346,57			
	Total	640				
Sözel Zorba	İlköğretim	324	331,13	2,697	,260	
	Ortaöğretim	269	308,06			
	Üniversite	47	318,41			
	Total	640				
Akran Zorbalığı İzolasyon Zorba	İlköğretim	324	323,40	,214	,899	
	Ortaöğretim	269	317,34			
	Üniversite	47	318,62			
	Total	640				
Söylenti Yayma Zorba	İlköğretim	324	329,85	2,952	,229	
	Ortaöğretim	269	311,82			
	Üniversite	47	305,73			
	Total	640				
Eşyalara Zarar Verme Zorba	İlköğretim	324	322,67	,187	,911	
	Ortaöğretim	269	319,05			
	Üniversite	47	313,87			
	Total	640				

Tablo 26 incelendiğinde Akran Zorbalığı Ölçeğinin tüm boyutlarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

#### 4.3.6.3 Ortaokul öğrencilerinin akran mağdurluk düzeyleri annelerinin eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Akran Mağdurluğu Ölçeğinin anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Akran Mağdurluğu Ölçeğinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	p	Farklılık
Akran Mağdurluğu	Fiziksel Mağdur	İlköğretim	324	325,33	,493	,782
		Ortaöğretim	269	315,02		
		Üniversite	47	318,55		
		Total	640			
	Sözel Mağdur	İlköğretim	324	325,76	,734	,693
		Ortaöğretim	269	313,35		
		Üniversite	47	325,14		
		Total	640			
	İzolasyon Mağdur	İlköğretim	324	326,51	,807	,668
		Ortaöğretim	269	313,56		
		Üniversite	47	318,81		
		Total	640			
Söylenti Yayma Mağdur	İlköğretim	324	322,21	,375	,829	
	Ortaöğretim	269	321,03			
	Üniversite	47	305,69			
	Total	640				
Eşyalara Zarar Verme Mağdur	İlköğretim	324	318,26	,124	,940	
	Ortaöğretim	269	323,27			
	Üniversite	47	320,05			
	Total	640				

Tablo 27 incelendiğinde Akran Mağdurluğu Ölçeğinin tüm boyutlarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

#### 4.3.7 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir?

##### 4.3.7.1 Ortaokul öğrencilerinin okula karşı tutumları babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Okula Karşı Tutum Ölçeğinin baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Okula Karşı Tutum Ölçeğinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

		Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	p	Farklılık
Okula Karşı Tutum Ölçeği	Öğrenmeye Karşı Tutum	İlköğretim	168	312,24	,721	,697	
		Ortaöğretim	375	321,27			
		Üniversite	97	331,84			
		Total	640				
	Öğretmene Karşı Tutum	İlköğretim	168	334,10	1,407	,495	
		Ortaöğretim	375	313,93			
		Üniversite	97	322,34			
		Total	640				
	Okula Karşı Tutum	İlköğretim	168	331,60	,883	,643	
		Ortaöğretim	375	316,10			
		Üniversite	97	318,27			
		Total	640				
	Okul Yerleşkesine Karşı Tutum	İlköğretim	168	322,38	,306	,858	
		Ortaöğretim	375	317,56			
		Üniversite	97	328,62			
		Total	640				
	Ebeveyn-Okul İlişkisine Karşı Tutum	İlköğretim	168	305,30	3,276	,194	
		Ortaöğretim	375	320,36			
		Üniversite	97	347,37			
		Total	640				

Tablo 28 incelendiğinde Okula Karşı Tutum Ölçeğinin tüm boyutlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

#### 4.3.7.2 Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalık düzeyleri babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Akran Zorbalığı Ölçeğinin baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29 incelendiğinde Akran Zorbalığı Ölçeğinin tüm boyutlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Tablo 29. Akran Zorbalığı Ölçeğinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	p	Farklılık
Akran Zorbalığı	Fiziksel Zorba	İlköğretim	168	307,77	1,321	,516
		Ortaöğretim	375	325,90		
		Üniversite	97	321,68		
		Total	640			
	Sözel Zorba	İlköğretim	168	314,93	,343	,843
Ortaöğretim		375	321,23			
Üniversite		97	327,35			
Total		640				
İzolasyon Zorba	İlköğretim	168	326,66	1,935	,380	
	Ortaöğretim	375	323,09			
	Üniversite	97	299,81			
	Total	640				
Söylenti Yayma Zorba	İlköğretim	168	329,61	,967	,617	
	Ortaöğretim	375	317,70			
	Üniversite	97	315,55			
	Total	640				
Eşyalara Zarar Verme Zorba	İlköğretim	168	321,21	,945	,624	
	Ortaöğretim	375	323,63			
	Üniversite	97	307,18			
	Total	640				

#### 4.3.7.3 Ortaokul öğrencilerinin akran mağdurluk düzeyleri babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Akran Mağdurluğu Ölçeğinin baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30 incelendiğinde Akran Mağdurluğu Ölçeğinin tüm boyutlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Tablo 30. Akran Mağdurluğu Ölçeğinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	p	Farklılık
Akran Mağdurluğu	Fiziksel Mağdur	İlköğretim	168	313,49	,424	,809
		Ortaöğretim	375	324,14		
		Üniversite	97	318,58		
		Total	640			
	Sözel Mağdur	İlköğretim	168	318,56	,074	,963
		Ortaöğretim	375	320,27		
		Üniversite	97	324,75		
		Total	640			
	İzolasyon Mağdur	İlköğretim	168	318,31	2,261	,323
		Ortaöğretim	375	327,40		
		Üniversite	97	297,61		
		Total	640			
	Söylenti Yayma Mağdur	İlköğretim	168	311,52	2,555	,279
		Ortaöğretim	375	329,37		
		Üniversite	97	301,75		
		Total	640			
	Eşyalara Zarar Verme Mağdur	İlköğretim	168	311,97	,555	,758
		Ortaöğretim	375	323,48		
		Üniversite	97	323,74		
		Total	640			

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgulara dayalı sonuçlar ve tartışma, sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1 SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin akran zorbalıkları ile okula karşı tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmek ve alt boyutların değişkenlere göre farklılaşmalarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

##### 5.1.1 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Dağılımları Nasıldır?

Problemine yönelik incelemeler öğrencilerin okula karşı tutumlarının, zorbalık düzeylerinin, mağdurluk düzeylerinin alt sınıra mı yoksa üst sınıra mı yakın olduğunu yani hangi düzeyde olduğunu belirlemek için amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin bu ölçeklerden aldığı puanların aritmetik ortalama ve standart sapmalarından faydalanılmıştır. Elde edilen bulgular her ölçek için ayrı değerlendirilmiştir.

1- Öğrencilerin okula karşı tutum ölçeğinden aldıkları puanların incelenmesi sonucu aldıkları puanların ortalamasının üst sınıra yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum tüm alt boyutlar içinde geçerlidir. Yani öğrencilerin okula karşı tutum düzeyleri yüksektir. Bu sonuç istendik ve olumlu bir sonuçtur.

2- Öğrencilerin akran zorbalığı ölçeğinden aldıkları puanların incelenmesi sonucu aldıkları puanların ortalamasının alt sınıra çok yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu durum tüm alt boyutlar için geçerlidir. Yani öğrencilerin zorbalık düzeyleri düşüktür.

3- Öğrencilerin akran mağdurluğu ölçeğinden aldıkları puanların incelenmesi sonucu aldıkları puanların ortalaması alt sınıra yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum benzer şekilde tüm alt boyutlar için geçerlidir. Öğrencilerin mağdurluk düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bu sonuçların nedenini açıklamaya çalışırsak karşımıza üç sebep çıkmaktadır. Birincisi öğrenciler hangi davranışların zorbaca davranış olduğunu ayırt etmekte yetersizlerdir. İkincisi yaşadıkları zorbalık olaylarını açıklamaktan ve anlatmaktan zarar görme korkusuyla çekinmektedirler. İrfaner'in (2009) bulduğu sonuca göre öğrenciler zorbalıktan korkmaktadır. Araştırmanın bu sonucu paralellik göstermektedir. Üçüncüsü ve en tehlikelisi yaşadıkları zorbalık olaylarını okul kültürünün adeta bir parçası olarak algılamaktadırlar. Yani zorbalığın ve mağdurluğun gayet normal olduğunu bunların okula gitmenin bir parçası olduğunu ve bunu kabullenmenin gerektiğini düşünmektedirler. Çağrı'nın (2010) çalışmasından elde ettiği sonuca göre mağdur öğrenciler diğer öğrencilere göre daha ketumdurlar. Yaşadıkları zorbalık olaylarını anlatmakta çekinmektedirler. Bu da araştırmanın bu sonucunu açıklar niteliktedir.

### **5.1.2 Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ve Mağduriyeti ile Okula Karşı Tutum Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?**

#### **5.1.2.1 Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalık düzeyleri ile okula karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?**

Problemine cevap bulabilmek için akran zorbalık ölçeği okula karşı tutum ölçeğinin tüm alt boyutları arasında korelasyon katsayıları karşılaştırmıştır. Yapılan inceleme sonucu akran zorbalık düzeyi ile okula karşı tutum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ilişki negatif yönlüdür. Yani okul karşı tutum azaldıkça öğrencilerin akran zorbalık düzeyi artmaktadır. Fakat bu ilişki düşük bir düzeydedir. Bu sonuç Çayırdağ'ın (2006) ve Arıman'ın (2007) çalışmalarından elde ettikleri sonuçlarla paralellik göstermektedir. Alt boyutlar bazında inceleme sonucu en yüksek ilişki öğretmene karşı tutum ile fiziksel zorba arasındadır. Bu ilişkiyi öğretmene karşı tutum ile eşyalara zarar verme zorba, öğretmene karşı tutum ile



sözel zorba ilişkileri takip etmektedir. İncelemenin bu boyutu önemli bir gerçekliği ortaya koymaktadır. Bu gerçeklik öğretmenle öğrenci ilişkisinin ne denli önemli olduğu, öğretmene karşı tutumun düşük olmasının öğrenciyi zorbalık yapmaya ittiğidir. Diğer açıdan bakacak olursak zorbalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğretmenler tarafından sevilmediği, bu öğrencilerin öğretmeni bir rol-model olarak görmediği sonucuna ulaşabiliriz. Okula karşı tutum ölçeği alt boyutları bazında öğretmene karşı tutum boyutundan sonra en fazla öğrenmeye karşı tutum ile zorbalık alt boyutları arasında yüksek ilişkilerden söz edilebilir.

### **5.1.2.2 Ortaokul öğrencilerinin akran mağduru olma düzeyleri ile okula karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?**

Problemine cevap bulabilmek için yapılan korelasyon katsayısı testinden elde edilen bulgulara göre, akran mağdurluğu ile okula karşı tutum arasında anlamlı bir ilişkiden söz edilebilir. Fakat bu ilişki çok düşük düzeydedir. Ayrıca bu ilişki negatif yönlüdür. Yani öğrencinin akran mağdurluk düzeyi arttıkça okula karşı tutumu düşmektedir. Tüm alt boyutların karşılaştırılması sonucu en güçlü ilişkinin öğretmene karşı tutum ile fiziksel mağdur arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ilişkiyi öğretmene karşı tutum ile söylenti yayma mağdur, öğretmene karşı tutum ile sözel mağdur ilişkileri izlemektedir. Bu bulgular akran zorbalığı ile okula karşı tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara paralellik göstermektedir. Bir kez daha zorba öğrencilerde olduğu gibi mağdur öğrencilerinde öğretmene karşı tutum düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mağdur öğrenciler gözünden bakacak olursak öğretmenlerinin mağdur olmalarına sessiz kalması ya da habersiz olması, bir şekilde mağdur olmalarının engellenememesine üzölmüş ve sinirlenmiş olabilirler. Bu da öğretmenlerine karşı tutum düzeylerini düşürmüş olabilir. Dölek (2002) ve İrfaner (2009) çalışmalarından elde ettikleri sonuca göre öğretmenler akran zorbalığıyla baş etmede yetersiz ve ilgisizdir. Bu sonuçlar çalışmanın bu sonucunu açıklar niteliktedir. Okula karşı tutum ölçeği alt boyutları bazında öğretmene karşı tutum boyutundan sonra en fazla öğrenmeye tutum ile mağdurluk alt boyutları arasında yüksek ilişkilerden söz edilebilir.

### **5.1.2.3 Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığı düzeyleri ile akran mağdurluğu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?**

Problemine cevap bulabilmek için yapılan korelasyon katsayısı testinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin akran zorbalığı düzeyleri ile akran mağdurluğu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki pozitif yönlüdür yani öğrencilerin akran mağdurluğu düzeyi arttıkça akran zorbalığı düzeyleri de artmaktadır. İki ölçeğin tüm alt boyutları arasında yapılan incelemeye göre en güçlü ilişki fiziksel mağdur ile fiziksel zorba arasındadır. Bu ilişkiyi sözel mağdur ile sözel zorba, izolasyon mağdur ile izolasyon zorba izlemektedir. Bunun bu bulgular çok önemli bir gerçekliğe işaret etmektedir. Beklenilenin aksine mağdur olan öğrenciler aynı zamanda aynı oranda zorba davranışları sergilemektedir. Alan yazında zorba/mağdur olarak geçen öğrenci türüne girmektedirler. Yani mağdur öğrenciler karşılaştıkları zorbaca olaylara aynı şekilde zorbaca karşılık vermektedirler. Ya da zorba öğrenciler zorbaca davranışlardan dolayı zorbalığa uğramakta ve aynı düzeyde mağdur olmaktadır. Akran zorbalığı ve akran mağdurluğu alt boyutlarında en güçlü ilişkinin aynı tür zorbalığa ve mağdurluğa ait çıkması bu gerçekliği kanıtlar niteliktedir. Maalesef öğrencilerimiz diğer arkadaşlarından gördüğü davranışı aynı tür ve şekilde karşıya iletmektedir. Fiziksel mağdursa fiziksel zorba, sözel mağdursa sözel zorba, izolasyon mağdursa izolasyon zorba olmaktadır. Bu durum bir kısır döngü oluşumuna sebebiyet vermektedir. Böylece okuldaki zorbalık davranışları sürekli bir biçimde devam etmektedir.

### **5.1.3 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?**

Alt problemine ilişkin yapılan analizler okula karşı tutum-cinsiyet ilişkisi, zorbalık düzeyi-cinsiyet ilişkisi ve mağdurluk düzeyi-cinsiyet ilişkisi olmak üzere üç parçaya ayrılarak incelenmiştir.

1- Öğrencilerin okula karşı tutum ölçeğinden aldıklarını puanların cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu elde edilen bulgular cinsiyet değişkeni ile öğrenmeye karşı tutum, öğretmene karşı tutum, okula karşı tutum, okul yerleşkesine karşı tutum alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu farklılıklar kız öğrenciler lehinedir. Yani bu alt boyutlar için kız öğrencilerin erkek öğrencilere

göre okula karşı tutum düzeyleri daha yüksektir denebilir. Ebeveyn-okul ilişkisine karşı tutum alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

2- Öğrencilerin zorbalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara göre cinsiyet ile fiziksel zorba, izolasyon zorba, söylenti yayma zorba ve eşyalara zarar verme zorba alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu boyutlar için erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorba olduğu sonucuna ulaşılabilir. Sözel zorba alt boyutu için herhangi bir farklılık söz konusu değildir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin zorbalık düzeyleri ile cinsiyet arasında bir ilişki vardır denilebilir.

3- Öğrencilerin mağdurluk düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara göre cinsiyet ile fiziksel mağdur, sözel mağdur, izolasyon mağdur ve söylenti yayma mağdur alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu farklılık erkek öğrenciler lehinedir. Yani bu boyutlar için erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla mağdur olduğu belirlenmiştir. Eşyalara zarar verme mağdur alt boyutu ile cinsiyet arasında bir anlamlı bir farklılık yoktur. Genel olarak bakıldığında mağdurluk düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık vardır denilebilir.

Araştırmanın bu probleminden elde edilen sonuçlara kız ve erkeklere toplumumuzda yüklenen görevler ve biçilen rolleri neden olarak gösterebiliriz. Özellikle medya ve oyunlar yoluyla öğrencilere belirli görevler ve davranışlar aşılacaktır. Araştırmanın bu probleminden elde edilen sonuçlar, Bayraktar (2009), Çayırdağ (2006), Arıman (2007), Pelendecioğlu (2011), Toksöz (2010), Özgü (2015), Kocaşahan (2012), Juvonen ve Graham (2001), Gofin ve diğerleri (2002), Scheithauer ve diğerleri (2006) çalışmalarından elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Bunun yanında Güven (2010) ve Kılıç (2009) çalışmalarında bulunduğu sonuçlar ile çelişmektedir.

#### **5.1.4 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Sınıf Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir?**

Alt problemine ilişkin yapılan analizler okula karşı tutum-sınıf düzeyi, zorbalık düzeyi-sınıf düzeyi ve mağdurluk düzeyi-sınıf düzeyi olmak üzere üç parçaya ayrılarak incelenmiştir.

1- Öğrencilerin okula karşı tutum düzeyleri ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre okula karşı tutumun tüm alt boyutları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık alt sınıftaki öğrencilerin üst sınıftaki öğrencilere göre okula karşı tutumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Yani öğrencinin sınıf düzeyi arttıkça okula karşı tutumu düşmektedir.

2- Öğrencilerin zorbalık düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre sınıf düzeyi ile fiziksel zorba, sözel zorba ve eşyalara zarar verme zorba alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık sınıf düzeyi yüksek öğrenciler lehinedir. Bu ilişki pozitif yönlü bir ilişkidir. Yani sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin zorbalık düzeyleri de artmaktadır.

3- Öğrencilerin mağdurluk düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre sınıf düzeyi ile Akran Mağdurluğu Ölçeğinin fiziksel zorba, sözel zorba, söylenti yayma mağdur ve eşyalara zarar verme zorba alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu ilişki pozitif yönlü bir ilişkidir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin mağdurluk düzeyleri de artmaktadır.

Araştırmanın bu probleminden elde edilen sonuçlardan anlaşılacağı üzere öğrenciler okulda vakit geçirdikçe zorbalık olayları sebebiyle okula karşı tutumları düşmektedir. Aynı zamanda sınıf düzeyleri arttıkça daha fazla zorbalık olayları yaşamaktadırlar. Bu duruma ergenlik yaşlarına yaklaşıldıkça ve ergenlik döneminde öğrenciye gelen özgüven ve kendini ispat etme duygularının etkili olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca sınıf düzeyi artan öğrenciler fiziksel olarak diğer öğrencilere göre daha gelişmekte ve kendilerinden daha güçlü hissetmektedirler. Ayrıca istenmeyen davranışlara maruz kalma süreleri sınıf düzeyiyle artmakta ve gün geçtikçe daha fazla zorbalık olayları yaşamaktadırlar. Elde edilen bu sonuçlar, Albayrak (2012), Toksöz (2010), Kılıç (2009), Gofin ve diğerleri (2002) çalışmalarından elde ettikleri sonuçlarla örtüşmektedir.

### **5.1.5 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Okul Başarılarına Göre Farklılık Göstermekte midir?**

Alt problemine ilişkin yapılan analizler okula karşı tutum-okul başarısı, zorbalık düzeyi-okul başarısı ve mağdurluk düzeyi- okul başarısı olmak üzere üç parçaya ayrılarak incelenmiştir.

1-Öğrencilerin okula karşı tutumlarının okul başarı düzeyi değişkenine göre incelenmesi sonucu, öğrenmeye karşı tutum, öğretmene karşı tutum ve okula karşı tutum alt boyutları ile okul başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar başarılı öğrenciler lehinedir. Yani başarılı öğrencilerin okula karşı tutumları başarısız öğrencilere göre daha yüksektir. Bu sonuç okul başarısının okula karşı tutumda önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır.

2-Öğrencilerin akran zorbalık düzeylerinin okul başarı düzeyi değişkenine göre incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara göre, akran zorbalığı tüm alt boyutları ile okul başarı düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yani öğrencinin başarılı olup olmaması zorbalık düzeylerini etkilememektedir. Bu sonuç beklenenin aksine başarılı öğrencilerinde zorba olabildiği gerçekliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu durum Juvonen ve Graham (2001) çalışmalarında elde ettikleri sonuçla birebir örtüşmektedir. Akademik başarı düzeyi öğrencilerin zorba veya mağdur olmalarına bir engel değildir (Juvonen ve Graham, 2001).

3-Öğrencilerin akran mağdurluk düzeylerinin okul başarı düzeyi değişkenine göre incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara göre, akran mağdurluk düzeyinin yalnızca izolasyon mağdur alt boyutu ile okul başarı düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık negatif yönlüdür. Yani öğrencinin okul başarı düzeyi azaldıkça izolasyon mağdur olma düzeyi artmaktadır. Bu farklılık okul başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin zorbalığa uğradıklarını ve diğer öğrenciler tarafından dışlandığını sonucunu göstermektedir. Tüm boyutlar ele alındığında akran mağdurluğu ile okul başarısı arasında anlamlı bir farklılık mevcut değildir.

### **5.1.6 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Kardeş Sayılarına Göre Farklılık Göstermekte midir?**

Alt problemine ilişkin yapılan analizler okula karşı tutum-kardeş sayısı, zorbalık düzeyi- kardeş sayısı ve mağdurluk düzeyi- kardeş sayısı olmak üzere üç parçaya ayrılarak incelenmiştir.

1- Öğrencilerin okula karşı tutumlarının kardeş sayısı değişkenine incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara göre, kardeş sayısı ile öğrenmeye karşı tutum ve ebeveyn-okul ilişkisine karşı tutum alt boyutlarıyla arasında anlamlı farklılıklar vardır. Bu farklılık bu alt boyutlar için kardeş sayısı az olan öğrenciler lehinedir. Kardeş sayısı arttıkça okula karşı tutumda düşmektedir. Diğer alt boyutlar için herhangi bir farklılık söz konusu değildir. Bu alt boyutlar özellikle aile ortamını içermektedir. Aile ortamında çok kardeşin olması öğrenciye olan ilgiyi de azaltmaktadır. Bu sebeple okula ve okul yerleşkesine karşı bir tutum düşüklüğü yaşanmamaktadır fakat aile faktörünü içeren alt boyutlarda okula karşı tutum düzeyi düşük olmaktadır.

2- Öğrencilerin akran zorbalık düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara göre, kardeş sayısı ile yalnızca sözel zorba alt boyutu arasında bir anlamlı farklılıktan söz edilebilir. Bu farklılık kardeş sayısı fazla olan öğrenciler lehinedir. Yani kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin sözel zorbalık düzeyi artmaktadır. Diğer alt boyutlarla kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

3- Öğrencilerin akran mağdurluk düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara göre, kardeş sayısı ile fiziksel mağdur ve sözel mağdur alt boyutları arasında anlamlı farklılık mevcuttur. Fiziksel mağdur alt boyutunda ki farklılık kardeşi olmayan öğrenciler lehine sözel mağdur alt boyutunda farklılık kardeş sayısı 3 veya daha fazla kardeşi olan öğrenciler lehinedir. Bu sonuçlar öğrencilerin kardeşlerini okuldaki arkadaşları gibi gördüğü ve onlarla olan ilişkisini okul ortamına yansıttığı sonucu doğurmaktadır.

### **5.1.7 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Aile Gelir Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir?**

Alt problemine ilişkin yapılan analizler okula karşı tutum-aile gelir düzeyi, zorbalık düzeyi- aile gelir düzeyi ve mağdurluk düzeyi- aile gelir düzeyi olmak üzere üç parçaya ayrılarak incelenmiştir.

1- Öğrencilerin okula karşı tutumunun aile gelir düzeyi değişkenine göre incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara göre, aile gelir düzeyi ile öğrenmeye karşı tutum ve okul yerleşkesine karşı tutum arasında anlamlı farklılıklar vardır. Bu farklılık iki boyut için değişkenlik göstermektedir. Düşük gelir düzeyindeki öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumları düşük iken, okul yerleşkesine ait tutumlarının yüksek olduğu sonucundan bahsedilebilir. Genel olarak ise aile gelir düzeyi arttıkça öğrencinin okula karşı tutumu artmıştır. Diğer alt boyutlarla aile gelir düzeyi arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

2- Öğrencilerin akran zorbalık düzeyinin aile gelir düzeyi değişkenine göre incelenmesi sonucu, aile gelir düzeyi ile sadece sözel zorba alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık aile gelir düzeyi yüksek olan öğrenciler lehinedir. Yani aile gelir düzeyi yüksek olan öğrenciler aile gelir düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha fazla sözel zorba oldukları anlamına gelmektedir. Bu sonuç aile gelir düzeyinin yüksek olması öğrenciye zararlı bir şekilde kendini beğenme ve fazla özgüven duygularını aşladığı bu duygularla öğrencinin sözel zorba olmaya itildiğini göstermektedir.

3- Öğrencilerin akran mağdurluk düzeyleri ile aile gelir düzeyine göre incelenmesi sonucu, aile gelir düzeyi ile fiziksel mağdur, sözel mağdur ve eşyalara zarar verme mağdur alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Alt boyutların hepsi için farklılık aile gelir düzeyi yüksek olan öğrenciler lehinedir. Aile gelir düzeyi arttıkça öğrencinin mağdur olma düzeyi de artmaktadır. Aile gelir düzeyinin yüksek olması aile gelir düzeyi düşük olan öğrenciler gözünce kendilerince kendinden görmeme ya da kıskanma duygularını meydana getirmiş olabilir. Bu sebeple diğer öğrenciler aile gelir düzeyi yüksek olan öğrencilere karşı zorbaca davranışlar sergilemiş olabilir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, Albayrak (2012), Toksöz (2010), Kılıç (2009), Arıman (2007), Güven (2010) çalışmalarından elde ettikleri sonuçlarla örtüşmektedir. Akran zorbalığı ve mağdurluğu, okula karşı tutum ile aile gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir.

### **5.1.8 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri Ve Mağdurluk Düzeyleri Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Göstermekte midir?**

Alt problemine ilişkin araştırmalar üç ölçek ayrı ölçek açısından incelenmiştir. Tüm ölçekler alt boyutları ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Beklenti anne eğitim düzeyi yüksek öğrencilerin okula karşı tutumlarının yüksek, zorbalık düzeyi ve mağdurluk düzeyinin düşük olacağı şeklindeydi. Bu sonuç annelerin ne kadar eğitilmiş olsa da çocuk yetiştirmede yeterli donanıma ve akran zorbalığı hakkında bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Elde edilen bu sonuç Arıman'ın (2007) çalışmasından elde ettiği sonuçla çelişmektedir. Bulduğu sonuca göre, anne eğitim düzeyi ilköğretim ve ortaokul olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre okula karşı tutumları daha yüksektir.

### **5.1.9 Ortaokul Öğrencilerinin Okula Karşı Tutumları, Zorbalık Düzeyleri ve Mağdurluk Düzeyleri Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir?**

Alt problemine ilişkin araştırmalar üç ölçek ayrı ölçek açısından incelenmiştir. Tüm ölçekler alt boyutları ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Elde edilen bulgular anne eğitim düzeyinin incelenmesiyle elde edilen bulgulara paralellik göstermektedir. Bu sonuç annelere benzer olarak babaların ne kadar eğitilmiş olsa da çocuk yetiştirmede yeterli donanıma ve akran zorbalığı hakkında bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Anne ve baba eğitim düzeyi ile ilgili incelemelerin paralel olması aile genelinde genelleme yapabilmemize sebep olmaktadır. Özetle aile eğitim düzeyi yüksek olsa bile, akran zorbalığı hakkında yeterli bilgi birikimine sahip değilse zorbalık olaylarının yaşanmasında bir farklılık sağlanamamaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Albayrak'ın (2012) çalışmasıyla çelişmektedir. Albayrak'ın (2012) bulduğu sonuca göre baba eğitim



düzeyi ile sözel mağdur olma arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur. Baba eğitim düzeyi düştükçe öğrencinin mağdur olma düzeyi artmaktadır.

İki problemi birlikte anne-baba eğitim düzeyi olarak ele alacak olursak elde edilen sonuçların Güven'in (2010) çalışmasından elde ettiği sonuçlarla örtüştüğü, Arıman'ın (2007) ve Bayraktar'ın (2009) çalışmalarından elde ettikleri sonuçlarla çeliştiği belirlenmiştir. Çelişen araştırmalarda anne-baba eğitim düzeyi ile akran zorbalığı ve mağdurluğu arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## 5.2 ÖNERİLER

### 5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. Zorba ve mağdur öğrencilerin öğretmenlerine olan düşük tutumlarının arttırılabilmesi için öğretmenler öğrencilerle iletişimini önemsemeli ve öğretmenlerin ders dışı da öğrencileriyle vakit geçirebileceği etkinlikler düzenlenmelidir.
2. Öğrenciler karşılaştıkları zorbaca davranışlara aynı türde ve aynı şiddette karşılık vermektedir. Öğrenci yaşadığı zorbalığa karşılık vermeden okul yöneticileri ve öğretmenleri gerekli müdahalede bulunabilmelidir.
3. Akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin okula karşı olumsuz tutum geliştirmemesi için öğretmenler ve rehberlik servisi bu öğrencilerle özel olarak ilgilenmeli ve etkili ders çalışma yöntemleri konusunda desteklenmelidir.
4. Aileler evde çocuklarının kardeşleriyle olan ilişkilerine dikkat etmelidir karşılaştıkları zorbaca davranışlara müdahale etmeli ve davranışın sönmesi için gerekli eğitimi vermelidir. Gerekli eğitime sahip olmayan aileler için rehberlik servisleri katkısıyla aile eğitimleri düzenlenmelidir.
5. Akran zorbalığının yaşandığı okul iklimlerinde öğrencinin sınıf düzeyi arttıkça zorbalık yaşantıları da artmaktadır. Bu sebeple öğretmen-okul yöneticisi-aile-rehberlik servisi bağlantısı kurularak okullar akran zorbalığından arındırılmalıdır.

6. Öğretmenler, okul yöneticileri akran zorbalığı ve sonuçları hakkında yetkili bilgiye sahip değildir. Bu sebeple hizmet içi eğitimlerde akran zorbalığına özellikle yer verilmelidir.

### **5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Öğrencilerin okul zorbalığını okul kültürünün bir parçası olarak görüyor olmaları çelişkinin nedenleri ve nasıl istendik okul kültürü oluşturulabileceği üzerine çalışmalar yapılmalıdır.
2. Alan yazında öğrencilerle nicel yöntemlerle yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Fakat öğrencilerde akran zorbalığını ve nedenlerini belirleyebilmenin en iyi yolu yüz yüze görüşme tekniğidir. Bu sebeple akran zorbalığı konusunda nitel araştırmalar yapılmalıdır.
3. Alan yazın incelendiğinde anne-baba eğitim düzeyi ile akran zorbalığı arasında birbiriyle çelişen sonuçlarla rastlanmıştır. Bu değişkenin hangi durumlarda ve hangi ortamlarda akran zorbalığını etkilediği araştırılmalıdır.
4. Akran zorbalığı konusunda yapılan araştırmalar daha çok akran zorbalığını belirleme ve belirli değişkenlerle arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzerinedir. Akran zorbalığının ortaya çıkmasına sebep olan etkenlerin araştırılmasına ve davranış sergilenmeden önce engellenmesini sağlayacak çözüm önerilerin geliştirilmesinde fayda vardır.
5. Öğretmenlerin öğrencinin okula karşı tutumuna ve akran zorbalık yaşantılarına etkilerini araştıran çalışmalar yapılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akar, İ. (2003). *Öğrenci Davranışını Etkileyen Etmenler, Sınıf Yönetimi*. İzmir: Pegem Yayıncılık.
- Akgüngüz, H., Oral, B. ve Avanoğlu, Y. (2006). Bilgisayar Oyunları ve İnternet Sitelerinde Sanal Şiddet Ögelerinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171 (35), 67-83.
- Akman, Y. (2010) *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Şiddet ve Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, A. F. (1976). *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü: Ruşen Alaylıoğlu, A. Ferhan Oğuzkan*. İstanbul: İnkılap ve Aka Yayıncılık.
- Alıkaşifoğlu, M. ve Ercan, O. (2007). Çocukluk Çağında Kabadayılık/Zorbalık Davranışları: Hekimler Açısından Anlamı. *Türk Pediatri Araştırma Dergisi*, 42, 19-25.
- Alkan, H. B. (2007) *İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alper(İlhan), S. (2008) *İlköğretimde Zorbalık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Allport, G. W. (1935) Attitudes. In: Murchison, C., Ed., *A Handbook of Social Psychology*, Worcester: Clark University Press.
- Altıntop, Y. M. (2010). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değişime Karşı Tepkileri ile Okul Kültürü Alguları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arkonaç S. A. (2001). *Tutumlar ve Ölçümü, Sosyal Psikoloji (Genişletilmiş 2. Baskı)*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Arpağuş, U. A. (2011). *Okul Kültürünün Öğretmen Davranışlarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Aslan, Ş. (2009). Karizmatik Liderlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi: Kurumda Çalışma Yılı ve Ücret Değişkenlerinin Rolü. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6, 256-275.
- Aydın, A. (2000). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, İstanbul: ALFA Yayıncılık.
- Aydın, S. (2002). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Kültürünün Oluşturulması, Sürdürülmesi ve Değiştirilmesindeki Rolü”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, O. (2008). Tutumlar. In: E. Özkalp (ed.), *Davranış Bilimlerine Giriş*, s. 279–295, Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Aysu, B. (2007). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. (4. Baskı) Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal Beceri Eğitimi*. , Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Balaban-Salı, J. (2006). “Tutumların Öğretimi”, (Ed. Ali Şimşek), *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 133-162.
- Bates, R. J. (2001). Eleştirel Teori Açısından Eğitim Yönetimi (Çevirenler: Selahattin Turan ve Mehmet Şişman). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (28), 573-592.
- Balcı, A. (2002). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2005). *Okulda Öğrenme. Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme ve Ortam*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimiyle İlgili Bir Araştırma*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Başar, H. (2011). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim Felsefesi*. Ankara Üniversitesi.
- Benbenishty, R. ve Astor, R. A. (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender*. New York: Oxford University Press.

- Besag, V. (1995). *Bullies and Victims in Schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Biaggio, M. K.(1989). *Sex Differences in Behavioral Reactions to Provocation of Anger*. Psychol Rep, 64:23-26
- Bilge, F. (15-16 Mayıs 2006). *Ergenlerin Öfkeyle Baş Etmelerine Nasıl Yardımcı Olabiliriz? Çocuk ve Ergene Yönelik Şiddetin Önlenmesi Sempozyumu*. Ankara: AEM Kitap.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev: Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Matbaası.
- Burk, F. L. (1897). Teasing and Bullying. *Pedagogical Seminary* . Volume 4, Issue 3, 336-371.
- Colorosso, B. (2003). *The Bully, The Bullied, and The Bystander*. New York: Harper Resource.
- Covell, K. ve Howe, B. R. (2008). *Children, Families and Violence: Challenges for Children's Rights*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Çalık, E. (2008). *İlköğretim Öğrencilerinin İyimserlik Düzeylerinin ve Okula İlişkin Algılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çaya, S. (24-26 Eylül 1997). Tarih Eğitiminde Duyuşsal Boyut. Türkiye, Türk Cumhuriyetleri ve Asya Pasifik Ülkeleri *Uluslar Arası Eğitim Sempozyumu Bildirileri*, Elazığ.
- Çayırdağ, N. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Kültürünü Algılayışları ile Zorbalık Eğilimleri ve Zorbalıkla Baş Etme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelikaş, M. G. (2013). *Okuldaki Şiddet Olayları ile Aile İçi Şiddet İlişkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması), *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 28–37.
- Çinkır, Ş., Karaman-Kepekçi, Y. (2003). Öğrenciler Arası Zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253.
- Dattilio, F. M. ve Padesky, C. A. (1990). *Cognitive Therapy With Couples*. Sarasota, FL: Professional Resources Exchange.
- Demir, Y. (2013) *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne Baba Tutumlarını Algılama Biçimleri ve Şiddete Eğilimleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2012). Eğitim Sözlüğü (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dölek, N. (2002). *İlk ve Ortaöğretim Okullarındaki Öğrenciler Arasında Zorbaca Davranışların İncelenmesi ve Zorbalığı Önleme Tutumu Geliştirmek İçin Hazırlanan Bir Programın Etkisinin Araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DSÖ (2002). *World Report On Violence And Health*. Krug E.G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi,A.B. , Lozano, R. Eds. WHO: Geneva, Switzerland.
- Ekmekyapar, M. (2013) *Ortaokul Yöneticilerinin Değerlere Göre Yönetim Uygulamaları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki*, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Emanetoğlu, K. H. (2006). *Şiddet Öğelerinin Algılanması ve Öğrenilmesinde, İşitsel ve Görsel Uyarın Olarak Televizyonun Rolü*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü.
- Erden, M. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: İşletme Fakültesi.
- Ergil, D. (2001) Şiddetin Kültürel Kökenleri, *Bilim ve Teknik*, Sayı 399. Şubat. s.40-41.
- Erimez, C. (2012) *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarında Fakültelerine Yabancılaşmalarının Rolü*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Erktin, E., Okcabol, R. ve Ural, O. (2010) Examining School Related Factors Leading to Dropout Through Children's Conceptions and Experiences: Development of a Scale For Attitudes Towards Elementary School. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(1), 109-118.
- Erkuş, A. (1994). *Psikolojik Terimler Sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Eroğlu, F. (2007). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Erten, Y. ve Ardalı, C. (1996). Saldırganlık, Şiddet ve Terörün Psikososyal Yapıları, *Cogito Şiddet*, Editör: Özlem Solak, *Yapı Kredi Yayınları: 643, Sayı: 6-7*.
- Eyüpoğlu, Ö. (2006). *Okul Kültürünün Oluşturulmasında Öğretmenlerin Rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Fırat, N. (2007) *Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri*, Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gentile, D. A., Mathieson, L. C. ve Crick, N. R. (2010). *Media Violence Associations with the Form and Function of Aggression among Elementary School Children*. Social Development, Blackwell Publishing Ltd.
- Göka, E. ve Türkçapar, H. (2001) Gençlik ve Şiddet. *Actual Medicine*, 9:7:73-81
- Gültekin, Z. ve Sayıl, M. ( 2005). Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 2005, 15, 47-61
- Gözütok, D. (2008). *Eğitim ve Şiddet*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Gümüşeli, A. İ., (2006). Okul Kültürü ve Liderlik. *Artı@eğitim Dergisi*, 8, 14, 31-32.
- Güney, S. (2000). *Tutumlar ve Önyargı*. Davranış Bilimleri (Genişletilmiş 2. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel Davranış* (1.Baskı). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürbüz, H. ve Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 71-83

- Güven B. ve Uzman E. (2006). Ortaöğretim Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2): 527-536.
- Henry, S. (2000). What is School Violence. *Annals of the American Academy of political and Social Sciences*, 567, 16-29.
- Hesapçioğlu, M. (2008). Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Eğitim İdeolojisi. *Liberal Düşünce Dergisi*, Kış, 87-100.
- Hyman, I. A., Weiler, E., Dahbany, A., Shanock, A. and Britton, G. (1994). *Policy and Practice in School Discipline: Past, Present and Future, "Safe Schools, Safe Students: A Collaborative Approach to Achieving Safe, Disciplined and Drug-Free Schools Conducive to Learning*. Washington, Pennsylvania.
- İçli, T. (1999). *Kriminoloji*. Ankara: Bizim Büro Yayınları.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum Algı İletişim* (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- İrfaner, S. (2009) *Öğrenciler Arasında Gerçekleşen Zorbalık Eylemleri ve Zorbalık Konusunda Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Tutum ve Görüşleri*, Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kağıtçıbaşı Ç. (1999). *Tutumlar. Yeni İnsan ve İnsanlar* (Onuncu Basım), İstanbul: Evrim Yayınevi ve Bilgisayar San. Tic. Ltd. Şti.,
- Kapıcıoğlu, İ. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Şiddet Algısı*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karademir, Ç. (2015). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Değer Yönelimleri ve Motivasyonel Eylem Çatışmaları Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler.
- Karakaş, B. N. (2005) *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinde Gözlenen İstenmeyen Davranışlar ve Başa Çıkma Yöntemleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



- Karslı, M. D. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kayhan, C. (2010) *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıf Ünite Kazanımları ile Ders Kitapları Hazırlık ve Değerlendirme Sorularının Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Hedefler Açısından Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keller, J. ve Burkman, E. (1993). "*Psychomotor principles*". M. Fleming & W.H. Levie (Edi.), *Instructional Message Design: Principles from the Behavioral and Cognitive Sciences*. 2.Versiyon. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Keskin, M. A. (2002). *Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Kullandıkları Baş Etme Yolları*, Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, R. (2007). *Okullarda Şiddetin Önlenmesi: Mevcut Uygulamalar ve Sonuçları*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(30), 47-70.
- Kocacık, F. (2001). Şiddet Olgusu Üzerine. *C.Ü. İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 2, 1, 1-7.
- Koç, Z. (2006). *Lise Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Yordanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz, İ. (2005). *İstenmeyen Davranışların Önlenmesi. Sınıf Yönetimi*. (5. Baskı) Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Kuçuradi, İ. (1988). *İnsan ve Değerleri*. İstanbul: Yankı Yayınları.
- Kuyumcu, M. (2007). *İlköğretim Okullarında Okul Kültürü ve Takım Liderliği Arasındaki İlişki Elazığ İli Örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lal, İ. (2012). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Malmivuori M. L. (2001) *The Dynamics of Affect, Cognition and Social Environment in the Regulation of Personal Learning Processes: The Case of Mathematics*, University of Helsinki Department of Education Research Report 172, Finland: Helsinki University Press.
- Maral, S. (2015) *İlkokul ve Ortaokul Müdür Yardımcılarının Örgütsel Bağlılıklarının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Özyeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları ile İlişkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Moeller, T. G. (2001). *Youth Aggression and Violence: A Psychological Approach*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Munn L. (1961). *Psychology, The Fundamentals of Human Adjustment, Fourth Edition*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Muşta, M. C. (2003). *Eğitimin Dört Boyutu. Eğitime Yeni Yaklaşımlar (2.Baskı)*. Ankara: Mikro Basın-Yayım-Dağıtım.
- Özçelik, D. A. (1998) *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi), (4. Baskı)*, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oktay, A. (2007). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed.) *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* (s. 11-24). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (Eds.). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. (pp. 7–27). London and New York: Routledge.
- Olweus, D. (2005). *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Ovacık, A. C. (2008). *Aile İçi Şiddetin Erkek Çocuğun Şiddet İçeren Suç İşleme Davranışına Etkileri*, Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü.

- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda Şiddet ve Alınabilecek Önlemler. *Eğitime Bakış: Eğitim, Öğretim, Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(7), 16-24.
- Özdemir, A. (2006), Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 411-433.
- Özmen, F., ve Batmaz, C. (2004). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmen Denetimindeki Etkililikleri-Cinsiyet ve Yaş Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Öztürk, N. (2001). *Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, B. (2007). *Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi*. E. Karip, (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (149-191). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Papanastasiou, C. (2002) School, Teaching and Family Influence on Student Attitudes Toward Science. *Based On TIMSS Data For Cyprus*, 28,1, 78-86.
- Pehlivan, H. (1994). Eğitim Bilimleri Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 43-49.
- Pelendecioğlu, B. (2011) *Lise Öğrencilerinde Zorbalık Olgusunun Okul Yaşam Kalitesi ve Empati Değişkenleri Bakımından İncelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pişkin, M. (11–13 Haziran, 2003). Okullarımızda Yaygın Bir Sorun: Akran Zorbalığı. *Yedinci Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Pişkin, M., & Ayas, T. (2011). Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-12.
- Polat, O. (2001) *Çocuk ve Şiddet*, İstanbul: Der Yayınları
- Reid, N. (2006). Thoughts on Attitude Measurement. *Research in Science and Technological Education*, 24, 3-27.

- Roediger L. (1984). *Psychology*, Boston: Little, Brown end Company.
- Ruffell, N., Mason J. ve Allen B. (1998). Studying Attitude to Mathematics, *Educational Studies in Mathematics*, 35: 1-18
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sağlam, İ. (2001) Çocuklarda Davranışların Şekillenmesinde Etkili Olan Faktörlere Teorik Bir Yaklaşım, *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 10, 2, 209-223
- Sargut, A. S. (2001). *Kültürler Arası Farklılaşma ve Yönetim*. (2. Baskı) Ankara: İmge Kitabevi.
- Sarı, M. (2007): “*Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*,” Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Satan, A. (2006), *İlköğretim İkinci Kademedeki Okuyan Öğrencilerin Zorbalık Davranış Eğilimleri ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişki*, Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Satan, A. (2011). Ergenlerde Akran Baskısı Benlik Saygısı ve Alkol Kullanımı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(34), 183-194.
- Sayın, N. (2001). *Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri ile İstenmeyen Davranışları Önleme Yöntemleri*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schmidt, L. J. (1992). “Relationship Between Pupil Control Ideology And Quality Of School Life,” *Journal of Invitational and Psychological Measurement*, (45), 889–896.

- Selvi, K. (1999) “Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Dersinde Duyuşsal Davranışları Belirleme ve Yazma Becerileri”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 6.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya (16. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Sevilmiş(Kara), F. D. (2006). *Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Akademik Benlik ve Tutumları ile Başarıları Arasındaki İlişki (İzmir/Konak İlçesi Örneği)*, Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Soyaslan D. (1998). *Kriminoloji*, Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Sönmez, V. (1994). *Eğitim Felsefesi. (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sözbilir, M., Akıllı, M., ve Ozan, C. (10-12 Haziran 2010). Yusufeli’de Öğrencilerin Okula Karşı Tutumları. *Geçmişten Geleceğe Yusufeli Sempozyumu*, Artvin.
- Şimşek, N. (2010). *Kadın Öğretmenlerin Yönetici Olmalarını Engelleyen Önyargı ve Diğer Faktörlerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi Yeditepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü.
- Şimşek, Y. (2003). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve Okul Yönetimi. Y. Özden (ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı* (ss. 99-146) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- TBMM. (2007). Türkiye’de Ortaöğretime Devam Eden Öğrencilerde ve Ceza ve İnfaz Kurumlarında Bulunan Tutuklu ve Hükümlü Çocuklarda Şiddet ve Bunu Etkileyen Etkenlerin Saptanması, *Meclis Araştırma Komisyonu Raporu Nu: 10/337,343,356,357*
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma (2.Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Temizkan, M. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Yaz 2008,Cilt 6, Sayı 3.* s. 461-486.
- Tertemiz, N. (2000) “*Sınıf Yönetimi- Disiplin*”. Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel.
- Toksöz, E. (2010) *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorbalık Eğilimleri ve Aile Tutumu Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma: Eskişehir İli Örneği*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Toprakçı, E. (2002). *Sınıf Örgütünün Yönetimi* (İkinci Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Toprakçı, E. (2004). *Sınıf Örgütünün Yönetimi*. Ankara: Ütopya.
- Tor, H. ve Sargın, N. (2005) “ İlköğretim Okullarının İkinci Kademesinde Okuyan Öğrencilerin Şiddet Hakkındaki Görüşleri” , *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, s.751-756*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Törestad, B. (1990). What Is Anger Provoking? A *Psychophysical Study of Perceived Causes of Anger*. *Aggressive Behavior*, 16. 9-26.
- Türk, S. (2007). *Örgüt Kültürü ve İş Tatmini*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Türk Dil Kurumu (1974). *Eğitbilim Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Unutkan, G. A. (1995). *İşletmelerin Yönetimi Örgüt Kültürü*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Ural, B. ve Özteke, N. (2007). *Okulda Zorbalık*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uslu, E. (2007) *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Öğretmen ve İdareci Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi (Şırnak İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uyan, Z. D. (2013) Özengen Müzik Eğitimi Alma Durumu ile Okula Yönelik Tutum Arasındaki İlişkiler, *E-Journal of New World Sciences Academy, D0131, 8.*

- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Education Administration: Theory and Practice*, 45.
- Vatandaş, C. (2003). *Aile ve Şiddet: Türkiye’de Eşler Arası Şiddet*. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayınları.
- Yanık, B. (2011) *Okulöncesinde Okul, Sınıf ve Akran Kültürüne Etnografik Bakış*, Yayınlanmamış yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yatmaz, A. (2009). *Orta Dereceli Mesleki ve Teknik Eğitim Okullarında Öğrenci Algılarına Göre, Öğrencilerin Şiddet Eğilimlerinin Nedenleri: Nitel Bir Araştırma*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yayla, A. (2005). Eğitim Kavramının Etik Açından Analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:2, Sayı:1*, 51-62.
- Yazıcıoğlu, S., Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2000). Duyuşsal Boyutun Ölçülmesi. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Cilt, 1*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Yenilmez, K. ve Duman, A., (2008). İlköğretimde Matematik Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*, 251-268.
- Young, J. E. (1990). *Cognitive Therapy for Personality Disorders: A Schema Focused Approach*. Sarasota, FL: Professional Resources Exchange.
- Yüksel, A. (2005). *İlköğretim I. Kademe 1., 2. ve 3. Sınıflarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Gözlem ve Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

# EKLER

## EK 1. VALİLİK İZİNİ



T.C.  
KOCAELİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605/2058503  
Konu: Araştırma İznî  
( Tacettin AÇIKGÖZ)

23/02/2016

VALİLİK MAKAMINA  
KOCAELİ

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Tacettin AÇIKGÖZ'ün "Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ve Okula Karşı Tutum" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Ortaokullarında uygulama talebi, ilgili Üniversitenin 22/12/2015 tarih ve 16215 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz Ortaokullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
.../02/2016

Derviş Ahmet SET  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza ile Ayrıdır.

23.02/2016  
EMEL SAĞLAM YAVUZ  
ŞEF

Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad.No:129 Valilik Binası B Blok Kat:3 KOCAELİ  
Elektronik Ağ: www.kocaelimem.meb.gov.tr  
E-posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr

Bilgi için: E. SAĞLAM YAVUZ  
Tel: (0262) 3005871

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden be15-e7cf-3288-a6d1-1324 kodu ile teyit edilebilir.



## EK 2. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

### Açıklama:

### Değerli Öğrenciler,

Ortaokul öğrencileri için “Akran Zorbalığı ile Okula Karşı Tutum” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması yapıyorum. Ankette yer alan hiçbir soru için doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen içtenlikle cevap veriniz ve düşüncenizi en iyi ifade eden seçeneği (X) ile işaretleyiniz. Elde edilecek veriler sadece bu araştırmayla sınırlı kalacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

Soruları cevapladığınız için teşekkür ederim.

Tacettin AÇIKGÖZ

Sakarya Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans

Bu bölümde kişisel bilgileriniz ile ilgili ifadeler bulunmaktadır.

1)Cinsiyetiniz:	2) Sınıf düzeyiniz:
3) Okulunuzda son dönem almış olduğunuz başarı belgesi: ( ) Takdir ( ) Teşekkür ( ) Almadım	5) Ailenizin gelir düzeyi: ( ) 0-500 TL ( ) 501-1000 TL ( ) 1001-1500 TL ( ) 1501-2000 TL ( ) 2001 ve üzeri
4) Kardeş sayısı: ( ) Yok ( ) 1 ve üstü ( ) 3 ve üstü	
6) Annenizin eğitim düzeyi aşağıdakilerden hangisine uygundur? ( ) İlköğretim ( ) Ortaöğretim ( ) Üniversite	7) Babanızın eğitim düzeyi aşağıdakilerden hangisine uygundur? ( ) İlköğretim ( ) Ortaöğretim ( ) Üniversite

### EK 3. OKULA KARŞI TUTUM ÖLÇEĞİ

Okulla İlgili Düşünceler				
No	Madde	Evet	Kısmen	Hayır
1.	Fen laboratuvarımızdan derslerimizde yararlanırsınız.			
2.	Bu okul yerine başka bir okula gitmeyi isterdim.			
3.	Öğretmenlerimiz bizi not ile korkutur.			
4.	Okul bahçemiz oynamamız için yeterlidir.			
5.	Öğretmenlerimi severim.			
6.	Öğretmenlerimiz bizleri diğer öğrencilerle kıyaslar.			
7.	Okulumu seviyorum.			
8.	Öğretmenlerimiz çok fazla ödev verir.			
9.	Sınıfta rahatça ders dinleyebiliyoruz.			
10.	Evde ders çalışırken, ihtiyaç duyduğumda bana yardım eden olur.			
11.	Ödevlerimi zamanında yaparım.			
12.	Yeni bir şeyler öğrenmeyi severim.			
13.	Ev ödevlerimiz genelde zordur.			
14.	Evde ders çalışacak vakit bulurum.			
15.	Dersleri anlamakta zorluk çekiyorum.			
16.	Öğretmenlerimiz iyi ders işler.			
17.	Okul kütüphanemizden istediğimiz zaman yararlanabiliriz.			
18.	Gezi ve piknik gibi etkinliklere ailelerimiz davet edilir.			
19.	Ailem öğretmenlerimle kolayca görüşebiliyor.			
20.	Bilgisayar laboratuvarımızdan derslerimizde yararlanırsınız.			
21.	Öğretmenlerimiz öğrenciler arasında ayırım yapmaz.			
22.	Okul binamız güzeldir.			
23.	Anlamadığım bir şey olursa öğretmenlerime sormaya çekinirim.			
24.	Ailem ders çalışıp, çalışmadığımla ilgilenir.			

No	Madde	Evet	Kismen	Hayır
25.	Sınıfımda ki arkadaşlarımla genelde aram iyi.			
26.	Öğretmenlerimiz veli toplantıları dışında da gerektiğinde ailemle görüşür.			
27.	Evde rahatça ders çalışabileceğim bir yer var.			
28.	Öğretmenlerim ailemin durumu hakkında bilgi sahibidir.			
29.	Çoğu kez derslerde sıkılırım.			



## EK 4. AKRAN ZORBALIĞI BELİRLEME ÖLÇEĞİ

		BANA YAPILDI					BEN YAPTIM				
		Hemen hemen her gün	Haftada en az 1 defa	Ayda en az 1 defa	Yarı yılda 1 defa	Hiç bir zaman	Hemen hemen her gün	Haftada en az 1 defa	Ayda en az 1 defa	Yarıyılda 1 defa	Hiç bir zaman
1	Bıçak, makas gibi kesici aletlerle saldırma										
2	Kalem, toplu iğne gibi sivri cisimler batırma										
3	Tekme, tokat ve yumruk atma										
4	Sopa, çubuk ve cetvel ile vurma										
5	Bilerek omuz atma, dirsek vurma, çarpma										
6	Saç ve kulak çekme, çimdik atma, ısırma										
7	İtme, kolunu bükme, yere düşürme										
8	Üzerine bazı cisimler fırlatma, su ile ıslatma										
9	El-kol şakası yaparak ya da gıdıklayarak rahatsız etme										
10	Oturmak üzereyken altına rahatsız edici bir cisim koyma										
11	Küfür etme, aptal, salak, geri zekâlı gibi sözler söyleme										
12	Hoşa gitmeyen isim (lakap) takma										
13	Dış görünüşüyle alay etme										
14	Konuşma tarzıyla alay etme (şivesi, kekemeliği vb).										
15	Çeşitli nedenlerle sataşma, laf atma, kızdırma										
16	Tehdit etme										
17	Oyuna almama										
18	Arkadaş gruplarına almayarak yalnız bırakma										
19	Konuşmama, sorularına cevap vermeme										
20	Diğer öğrencilerin konuşmasını ve arkadaşlık yapmasını engelleme										

		BANA YAPILDI					BEN YAPTIM				
		Hemen hemen her gün	Haftada en az 1 defa	Ayda en az 1 defa	Yarıyılıda 1 defa	Hiç bir zaman	Hemen hemen her gün	Haftada en az 1 defa	Ayda en az 1 defa	Yarıyılıda 1 defa	Hiç bir zaman
21	Top oynarken bilerek pas atmama										
22	Söylentiler çıkarma ve yayma										
23	Yapmadığı bir şeyle ilgili suçlama										
24	Laf taşıyarak arkadaşlarıyla arasını bozma										
25	Hakkında çeşitli yerlere çirkin sözler yazma										
26	Yapmadığı şeylerle ilgili öğretmene şikayet etme										
27	Sırlarını başkalarına anlatarak zor duruma düşürme										
28	Olur olmaz nedenlerle ispiyonlama										
29	Para ya da eşyasını zorla elinden alma										
30	Para ya da eşyasını çalma										
31	Eşyalarına bilerek zarar verme (kıırma, yırtma vb.)										
32	Defter ya da kitaplarını çizme, karalama										
33	Topunu alıp kaçma										
34	Elbiseleri yırtma, yırtmaya çalışma, kirletme vb.										
35	Çanta ya da diğer eşyalarını izinsiz karıştırma										
36	Kantinden zorla bir şeyler ısmarlatma										
37	Ödünç alınan para ya da eşyayı geri vermeme										

# ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

## KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı : Tacettin AÇIKGÖZ

Uyruğu : T.C.

Doğum tarihi : 02.12.1991

Doğum yeri : Bayburt

Medeni hali : Bekar

Telefon : 0 544 588 15 06

e-posta : [tacettinacikgoz@outlook.com](mailto:tacettinacikgoz@outlook.com)

## EĞİTİM

Derece	Eğitim Birimi	Yıl
Yüksek Lisans	Sakarya Üniversitesi/Eğitim Programları ve Öğretimi	2014-2017
Lisans	Kocaeli Üniversitesi/İlköğretim Matematik Öğretmenliği	2009-2014
Lise	Kepirtepe Anadolu Öğretmen Lisesi	2005-2009

## İŞ DENEYİMİ

İlköğretim Matematik Öğretmeni (MEB)

2016-...

## YAYINLAR

Açıkgöz, T. ve Tutkun, Ö. F. (13-15 Ekim 2016) Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ve Okula Karşı Tutum. *1.Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu*, Fırat Üniversitesi, Elazığ.