

**T. C.  
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI  
GELİŞİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**AKRAN ZORBALIĞINA KARIŞAN VE KARIŞMAYAN İLKÖĞRETİM  
ÖĞRENCİLERİNİN UTANÇ VE SUÇLULUK DUYGULARININ  
VE ADİL DÜNYA İNANÇLARININ İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**AYŞEGÜL DEMİR**

**091104109**

**Danışman Öğretim Üyesi:  
Prof. Dr. H. Nermin ÇELEN**

**İstanbul, Eylül 2012**

**T. C.  
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI  
GELİŞİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**AKRAN ZORBALIĞINA KARIŞAN VE KARIŞMAYAN İLKÖĞRETİM  
ÖĞRENCİLERİNİN UTANÇ VE SUÇLULUK DUYGULARININ  
VE ADİL DÜNYA İNANÇLARININ İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**AYŞEGÜL DEMİR**

**091104109**

**Danışman Öğretim Üyesi:  
Prof. Dr. H. Nermin ÇELEN**

**İstanbul, Eylül 2012**

## ÖNSÖZ

Öncelikle tez çalışmamda hem bilgileri hem deneyimi ve hem de manevi desteği ile bana çok yardımcı olan tez danışmanım Prof. Dr. Nermin Çelen'e çok teşekkür ederim. Buna ek olarak, tez jürimde yer almayı kabul ettiği, bilgilerini ve çok değerli önerilerini benimle paylaştığı için Doç. Dr. Aysun Doğan'a ve tez jürisinde yer alan, geribildirimleri ve önerileri ile çalışmama katkıda bulunan Yrd. Doç. Dr. İdil Balkan Kaya'ya teşekkür ederim.

Hayatın her alanında yanımda olan, koşulsuz sevgi ve desteklerini her zaman hissettiğim aileme, tez çalışmamın bitmesini heyecanla bekleyen ve mutluluğumu tüm içtenlikleriyle paylaşan arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Tez çalışmama katkısı olan herkese ve özellikle çalışmada yer alan öğrencilere teşekkür ederim.

## ÖZET

### AKRAN ZORBALIĞINA KARIŞAN VE KARIŞMAYAN İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN UTANÇ, SUÇLULUK DUYGULARI VE ADİL DÜNYA İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Ayşegül DEMİR

**Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim  
Dalı, Gelişim Psikolojisi Programı Yüksek Lisans Tezi, 163 sayfa.  
Eylül 2012**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. H. Nermin ÇELEN**

Akran zorbalığı okullarda öğrencileri olumsuz yönde etkileyen ve hem dünyada hem de Türkiye’de farklı yönleri ile bir çok araştırmada ele alınan bir konudur. Bu araştırmanın amacı akran zorbalığına zorba, kurban, zorba/kurban olarak karışan ve akran zorbalığına karışmayan 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin suçluluk ve utanç duyguları ve kişisel ve genel adil dünya inançlarını incelemektir. Toplamda 311 öğrenci ile yürütülen çalışmada akran zorbalığına karışma şeklini belirlemek için Olweus Yeniden Düzenlenmiş Zorba/Kurban Anketi, suçluluk ve utanç duygularını belirlemek için Öz Bilinç Duyguları Testi (Çocuklar İçin ve Ergenler İçin) ve kişisel ve genel adil dünya inancını ölçmek için ise Kişisel ve Genel Adil Dünya İnancı

Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre zorbalığa karışmayan grupla karşılaştırıldığında kurban olan öğrencilerin utanç duygularının fazla olduğu; zorba/kurban öğrencilerin suçluluk puanlarının ve kişisel ve genel adil dünya inancı puanlarının daha az olduğu bulunmuştur. Önceki araştırmalarla bu araştırmanın bulguları tartışılmıştır. Araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiş ve gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Akran Zorbalığı, Suçluluk ve Utanç Duygusu, Kişisel ve Genel Adil Dünya İnancı

## **ABSTRACT**

### **EXAMINING GUILT AND SHAME FEELINGS AND JUST WORLD BELIEFS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WHO ARE INVOLVED AND NOT INVOLVED IN THE BULLYING**

**Ayşegül DEMİR**

**Maltepe University, Institute of Social Sciences, Department of  
Psychology, Developmental Psychology Master Thesis, 163 pages,  
September 2012**

**Thesis Advisor: Prof. Dr. H. Nermin ÇELEN**

Bullying affects students in a negative way in schools and it is studied in different aspects worldwide and in Turkey. The aim of this study is to analyse personal and general just world beliefs and guilt and shame feelings of fifth and eight grade primary school students who are involved in bullying by being a bully, victim or bully/victim and those who are not involved in bullying. In this study which was conducted with 311 participants, to determine the type of involvement in bullying Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, to determine guilt and shame feelings TOSCA-C and TOSCA-A and to determine personal and general just world beliefs, the Personal and General Just World Belief Scale was used. Results indicated that compared with the group not involved in bullying, victims's shame scores were higher. Bully/victims' guilt scores and personal and general just world belief scores

were less than in the group not involved in bullying. Findings were discussed in the light of prior studies. Limitations and suggestions for future studies were also explained.

**Keywords:** Bullying, Shame and Guilt, Personal and General Just World Belief

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLO LİSTESİ.....	x
ŞEKİL LİSTESİ .....	xii
GİRİŞ .....	1
BÖLÜM I: GENEL BİLGİLER.....	9
1.1.ERGENLİK DÖNEMİ VE ÖZELLİKLERİ.....	9
1.1.1. Ergenlik Döneminde Bilişsel Gelişim.....	11
1.1.2. Ergenlik Döneminde Duygusal Gelişim.....	12
1.1.3. Ergenlik Döneminde Psikososyal Gelişim .....	13
1.1.4. Ergenlik Döneminde Ahlak Gelişim .....	17
1.2.SALDIRGANLIK: TANIMI VE ÖZELLİKLERİ.....	18
1.2.1.Saldırganlık Türleri .....	19
1.2.2.Saldırganlıkla İlgili Teoriler .....	20
1.2.2.1.Doğa Yaklaşımı .....	20
1.2.2.1.1.Psikanalitik Yaklaşım.....	21
1.2.2.1.2.Etiyolojik Yaklaşım.....	21
1.2.2.1.3.Sosyobiyojik Yaklaşım.....	22
1.2.2.1.Çevre Yaklaşımı .....	22
1.2.2.2.1.Sosyal Öğrenme Kuramı .....	23
1.2.2.2.2.Sosyal Biliş ve Bilgi İşleme Teorisi .....	23
1.2.2.2.3.Engellenme-Saldırganlık Hipotezi .....	25
1.2.2.3.Çoklu Etmen Yaklaşımı .....	28
1.2.2.3.1.Genel Saldırganlık Modeli.....	28



1.2.3.Saldırganlık İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar .....	32
1.3.SALDIRGANLIK VE AKRAN ZORBALIĞI .....	34
1.3.1.Akran Zorbaliğı: Tanımı ve Özellikleri .....	35
1.3.2 Zorba Davranışlarının Türleri .....	37
1.3.3.Kurban Davranışlarının Türleri .....	39
1.3.4.Zorba ve Kurban Çocuklarının Özellikleri .....	40
1.3.1.Akran Zorbaliğının Görülme Sıklığı .....	45
1.3.1.Akran Zorbaliğının Yaş İle İlişkisi.....	47
1.3.1.Akran Zorbaliğının Cinsiyet İle İlişkisi .....	49
1.3.1.Akran Zorbaliğının Olumsuz Etkileri.....	50
1.4.ÖZ BİLİNÇ DUYGULARI .....	53
1.4.1.Suçluluk ve Utanç Duygusu.....	54
1.4.2.Suçluluk ve Utanç Duygusunun Kültür, Yaş ve Cinsiyet İle İlişkisi ..	56
1.4.3.Suçluluk ve Utanç Duygusu İle Akran Zorbaliğının İlişkisi.....	58
1.4.4.Suç Dışsallaştırma .....	63
1.5.KİŞİSEL VE GENEL ADİL DÜNYA İNANCI.....	65
1.5.1.Adil Dünya İnancı İle İlgili Yapılan Araştırmalara Genel Bakış .....	68
1.5.2.Adil Dünya İnancı İle Akran Zorbaliğının İlişkisi .....	70
1.6.ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ .....	72
1.7.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	73
1.8.ARAŞTIRMANIN KAPSAMI, SINIRLILIKLARI VE VARSAYIMLARI .....	74
1.9.TANIMLAR.....	75
BÖLÜM II: YÖNTEM .....	78
2.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	78
2.2.EVREN VE ÖRNEKLEM.....	78
2.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	81
2.3.1.Kişisel Bilgi Formu .....	81
2.3.2.Olweus Yeniden Düzenlenmiş Zorba/Kurban Anketi.....	82
2.3.3.Öz Bilinç Duyguları Testi- Çocuklar ve Ergenler İçin (TOSCA-C ve TOSCA-A) .....	83
2.3.4.Kişisel ve Genel Adil Dünya İnancı Ölçeği.....	85

2.4.İŞLEM.....	86
2.5.VERİLERİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ.....	87
BÖLÜM III: BULGULAR.....	89
3.1.Akran Zorbalığının Görülme Sıklığı İle İlgili Bulgular.....	90
3.2.Cinsiyet, Sınıf, Okul ve Anne Baba Eğitim Düzeyi ve Akran Zorbalığı İle İlgili Bulgular .....	92
3.3.Anne-Baba ve Ebeveyn-Çocuk Arasındaki Anlaşmazlıklara Fiziksel, Sözel- Duygusal Şiddet İle, Çözüm Odaklı ya da Tutarsız Tepkiler Verilmesi ve Akran Zorbalığı İle İlgili Bulgular .....	96
3.4.Akran Zorbalığına Zorba, Kurban, Zorba/Kurban Olarak Karışma ya da Zorbalığa Karışmamaya Göre Suçluluk,Utanç, Suçu Dışsallaştırma ve Kişisel ve Genel Adil Dünya İnancı Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Bulgular .....	97
3.5.Cinsiyet ve Okul Değişkenine Göre Suçluluk ve Utanç Duyguları, Suçu Dışsallaştırma ve Kişisel ve Genel Adil Dünya İnancı Puanlarının Karşılaştırılması.....	99
3.6.Değişkenlerin Birbirlerini Yordamalarına İlişkin Multinomial Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları.....	101
BÖLÜM IV: SONUÇ VE TARTIŞMA.....	104
BÖLÜM II: ÖNERİLER.....	117
KAYNAKLAR.....	119
EKLER.....	131
EK 1: Kişisel Bilgi Formu .....	131
EK 2:Olweus Yeniden Düzenlenmiş Zorba/Kurban Anketi.....	132
EK 3:Öz Bilinç Duyguları Testi- Çocuklar İçin .....	135
EK.4: Öz Bilinç Duyguları Testi- Ergenler İçin .....	151
EK 5: Kişisel ve Genel Adil Dünya İnancı Ölçeği .....	160
EK 6: Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Alınan Araştırma İzni .....	161
ARAŞTIRMACININ ÖZGEÇMİŞİ .....	162

## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 1.1.</b> Bilgi İşleme Aşamaları ve Saldırgan Kişilerin Bilgi İşleme Aşamaları .....	25
<b>Tablo 2.1.</b> Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı .....	79
<b>Tablo 2.2.</b> Örneklem Grubunun Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı .....	79
<b>Tablo 2.3.</b> Örneklem Grubunun Okul Değişkenine Göre Dağılımı .....	80
<b>Tablo 3.1.</b> Örneklem Grubunun Akran Zorbalığa Karışma Değişkenine Göre Dağılımı.....	92
<b>Tablo 3.2.</b> Zorbaca Davranışta Bulunma Çeşitlerinin Görülme Sıklığı .....	93
<b>Tablo 3.3.</b> Zorbaca Davranışlara Maruz Kalma Çeşitlerinin Görülme Sıklığı.....	93
<b>Tablo 3.4.</b> Cinsiyet ve Sınıf ve Okul Değişkenlerine Göre Zorbalığa Zorba, Kurban, Zorba/Kurban Olarak Karışma ya da Zorbalığa Karışmama Arasındaki Farklılığı Belirlemek İçin Yapılan Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları.....	93
<b>Tablo 3.5.</b> Anne-Baba ve Ebeveyn-Çocuk Arasındaki Anlaşmazlıkların Çözümü Değişkeni ve Akran Zorbalığı Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları .....	94
<b>Tablo 3.6.</b> Akran Zorbalığına Zorba, Kurban, Zorba/Kurban Olarak Karışma ya da Zorbalığa Karışmamaya Göre Suçluluk,Utanç Duygularının ve Suçu Dışsallaştırma Puanlarının Farklılaşmasını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	98
<b>Tablo 3.7.</b> Akran Zorbalığına Zorba, Kurban, Zorba/Kurban Olarak Karışma ya da Zorbalığa Karışmamaya Göre Kişisel ve Genel Adil Dünya İnancı Puanlarının Farklılaşmasını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	99
<b>Tablo 3.8.</b> Cinsiyete Göre Suçluluk ve Utanç Duyguları, Suçu Dışsallaştırma ve Kişisel ve Genel Adil Dünya İnancı Puanlarının Farklılaşmasını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	100
<b>Tablo 3.9.</b> Okul Değişkenine Göre Suçluluk ve Utanç Duyguları, Suçu Dışsallaştırma ve Kişisel ve Genel Adil Dünya İnancı Puanlarının Farklılaşmasını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	101

<b>Tablo 3.10.</b> Multinomial Lojistik Regresyon Analizi: Zorba, Kurban, Zorba/Kurban Olmanın Zorbalığa Karışmamaya Göre Suçluluk ve Utanç Duygusunu, Suçu Dışsallaştırmayı, Kişisel ve Genel Adil Dünya İnancını Yordaması .....	102
<b>Tablo 3.11.</b> Multinomial Lojistik Regresyon Analizi: Zorba, Kurban, Zorba/Kurban Olmanın Zorbalığa Karışmamaya Göre Ebeveyn Çocuk Arasındaki Anlaşmazlıkların Çözümünün Yordanması .....	103
<b>Tablo 3.12.</b> Multinomial Lojistik Regresyon Analizi: Okul Değişkenine Göre Suçluluk ve Suçu Dışsallaştırma Puanlarının Yordanması .....	103

## ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1.1.Genel Saldırganlık Modeli .....	30
Şekil 2.1.Cinsiyet Dağılımı Grafiği.....	79
Şekil 2.2.Örnekleme Grubunun Sınıf Değişkenine Göre Dağılım Grafiği.....	80
Şekil 2.3.Örnekleme Grubunun Okul Değişkenine Göre Dağılımı Grafiği .....	80
Şekil 3.1.Cinsiyet ve Zorbalığa Karışma İlişkisi Grafiği.....	92
Şekil 3.2.Akran Zorbalığı ile Sınıf Değişkeni İlişkisi Grafiği .....	93
Şekil 3.3.Akran Zorbalığı ile Okul Türü İlişkisi Grafiği .....	93
Şekil 3.4.Anne Eğitim Düzeyi İle Akran Zorbalığı İlişkisi Grafiği .....	93
Şekil 3.5.Baba Eğitim Düzeyi İle Akran Zorbalığı İlişkisi Grafiği.....	94

## GİRİŞ

Akran zorbalığı Türkiye’de ve dünyada bir çok araştırmaya konu olan ve özellikle zorbalığa bir şekilde karışan öğrencilerin gelişimlerini önemli ölçüde etkileyen bir konudur. Akran zorbalığı (bullying) terimi ilk olarak Olweus (1970) tarafından ortaya atılmış ve bu şekilde genel zorbalık (mobbing) terimden ayrılarak incelenmeye başlanılmıştır (aktaran: Gökler, 2009). Olweus (1993) akran zorbalığını bir kişinin kendinden daha güçlü başka kişi ya da kişiler tarafından sürekli ve kasıtlı olarak saldırgan davranışlara uğraması şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi zorbalık bir tür saldırgan davranıştır, ancak saldırgan bir davranışın zorbaca davranış olabilmesi için kişiler arasında güç dengesizliğinin olması, sürekli ve kasıtlı şekilde yapılması gibi özellikleri taşıması gerekmektedir (Gökler, 2009). Zorbaca davranışlar alay etme, tehdit etme, hakaret etme, isim takma gibi sözel yoldan; itme, vurma, tekme atma, sıkıştırma gibi fiziksel yoldan ya da gruptan dışlama, hakkında dedikodu çıkarma gibi ilişkiyel yönden yapılan davranışlar olabilir. Zorbaların bu tür davranışlarına sürekli olarak maruz kalanlar ‘kurban’ olarak adlandırılmaktadır. Kurbanlar maruz kaldıkları zorbaca davranışlara tepki vermeyen pasif/uysal ve saldırgan şekilde tepki veren kışkırtıcı veya zorba/kurban olarak ikiye ayrılmaktadır (Olweus, 1993).

Araştırmalar akran zorbalığının en sık olarak erken ergenlik döneminde (11-13 yaşları arası) yaşandığını göstermektedir (Eslea ve Rees, 2001; Tařęın, 2007; Frisen, Jonsson ve Persson, 2007). Ergenlik döneminin başlaması ile birlikte ergende fiziksel, bilişsel, duygusal ve psikososyal değişiklikler görülmektedir. Bu değişimlerin etkisi ile ergen bir tür stresli ve fırtınalı bir değişim döneminde girer. Çocukluktaki bağlanma öznesinden uzaklaşır ve arkadaşlık ilişkileri önem kazanır. Kendilerini akran gruplarında edindikleri yere göre tanımlamaya başlarlar. Arkadaşlık ilişkileri ile yeni rolleri dener ve kendilerini tanırlar. Arkadaşlık ilişkilerinin kimlik kazanma, ait olma duygusu, öz güven, uyum sağlama, yeterli hissetme gibi ergen açısından olumlu etkileri olabileceği gibi; suç davranışı ve saldırgan davranış ile de ilişkisi olabilmektedir.

Zorbalık kurbanları genellikle arkadaş yoksunluğundan ve yalnızlıktan yakınırlar (Schafer ve ark., 2004). Kurban ğrenciler diğer öğrencilerden fiziksel görünüm ya da ruhsal durum açısından farklıdırlar (Frisen ve ark., 2007). Erken ergenlik dönemindeki fiziksel değişim ile birlikte dış görünümü ergen için önem kazanmaya başlar. Dış görünüşün arkadaşları tarafından kabulü, benlik imajı ve özgüveni ile ilintilidir. Fiziksel olarak kendilerini daha az çekici bulan ilköğretim ğrencilerinin daha sık akran reddi yaşadıkları görülmektedir (Uzbaş ve Siyez, 2011). Ayrıca, zorbaca davranışlara maruz kalan ‘kurban’ öğrencilerin diğerlerinden farklı göründükleri (Frissen ve ark., 2007), obez öğrencilerin normal kilodaki öğrencilerden daha sıklıkla zorbalığa uğradıkları bulunmuştur (Janssen, Craig, Boyce ve Pickett, 2004).

Kurban öğrenciler genelde özgüvenleri düşük, sosyal becerileri zayıf çocuklardır ve arkadaş edinmede zorluk yaşarlar. Bu şekilde zorba öğrencilerin kolaylıkla hedefi olmaktadır. Zorba öğrenciler diğer saldırgan arkadaşlarından destek gördüklerinden kurbanlara oranla arkadaşlarından daha çok kabul görürler (Jaffe, 1997). Bazı öğrenciler ise kendileri saldırgan olmadıkları halde, dışlanmak yerine saldırgan arkadaşları ile yakın ilişki kurabilirler.

Akran ilişkilerini etkileyen başka bir faktör de ergenlik dönemindeki bilişsel özelliklerdir. Piaget'e göre 11-15 yaşları arasında ergen artık soyut şekilde düşünebilme yetisi kazanır. Bu sayede, kendi ve başkalarının düşünceleri hakkında düşünebilir ve arkadaşlık ilişkilerini yürütebilir. Bilişsel gelişim ile birlikte ergen kendi ve diğerlerinin duygularını anlamlandırabilmekte ve başkaları ile empati kurabilmektedir. Duygularını ifade etmeyi, duygu yoğunluklarını azaltmayı, kendi kendini teskin edebilmeyi öğrenir. Ancak, kurban ve zorba çocukların bilişsel ve duygusal alanlarda sorun yaşadıkları görülür. Olweus'e (1993) göre kurbanlar duygusal, pasif, mutsuz, kaygılı, kendilerini grup içinde ifade edemeyen ve özgüvenleri düşük çocuklardır. Karabekiroğlu'na (2009) göre de, duygularını teskin edemeyen ergenlerde saldırgan davranışlar görülebilmektedir. Zorba ergenlerin başkalarının duygularını anlamada zorluk yaşadıkları (Gini, 2006), duygusuz-hissiz karakter özelliğine sahip oldukları bulunmuştur (Viding, Simmondsi Petrides ve Frederickson, 2009). Zorbaların empati kurmada, duygularını dindirmekte zorlandıkları ve duygularını uyumsuz şekilde veya saldırganlık yolu ile ifade ettikleri görülmektedir.



Erken ergenlik döneminde akranlarıyla empati kurmaya başlayan ergen, arkadaşlarının haklarını savunmaya başlar ve bu haliyle akran ilişkileri ahlak gelişiminde etkili olacaktır. Empati kurabilmek için başkalarının düşünceleri hakkında düşünebilmeye yetecek bilişsel kapasite gereklidir. Dolayısıyla bilişsel gelişim ile ergenin ahlak gelişimi de ilişkilidir. Piaget'e göre erken ergenlik döneminde ergenin ahlaki yargıları çocukluk döneminden farklı olarak sonuçtan çok niyete odaklanır. Griffin ve Gross (2004), zorbalarm niyetinin kurbanı zarar verme değil, başkalarına hükmetme, başkaları üzerinde üstünlük sağlama olduğunu belirtmektedirler. Zorbalar bu kazançlarının ahlaki açıdan yanlış olduğunu anlayabilecek bilişsel kapasiteye ulaşmamışlardır (Arsenio ve Lemerise, 2004). Bilişsel gelişim alanındaki yetersizlik ahlak gelişimlerine de yansımaktadır.

Tüm bunlara ek olarak, aile ilişkilerindeki olumsuzluklar da akran ilişkilerine yansır. Problem çözme yöntemi olarak şiddeti kullanan ailelerin çocukları, akran ilişkilerindeki sorunları saldırganlıkla çözeceklerdir. Zorba öğrencilerin ailelerinin otoriter ve katı cezalar uygulayan aileler oldukları bulunmuştur (Baldry ve Farrington, 2000). Kurban öğrencilerin aileleri ise aşırı koruyucudur (Gökler, 2004), bu nedenle kurban olanlar kendilerini korumayı öğrenemezler ve kendi kendilerine sorunlarını çözme becerileri noksandır.

Ergenlik döneminde ergenin kendi duyguları yerine başkalarının duygularına uyum sağlamaya çalıştığı görülür (Kuhlampi, 2009). Diğerlerin onlar hakkında ne düşündüğü önem kazandığından, utanç ve suçluluk duyguları gibi öz bilinç duygularının arttığı bir dönemdir. Utanç ve suçluluk duyguları toplum tarafından belirlenen standartlara uymayı ne kadar başardığına dair kişinin kendine yaptığı

atıftır (Berk, 2003). Utanç ve suçluluk duyguları ikisinin de ahlaki duygular olması ve ahlaki davranışlarla ilişkili olmaları yönünden benzerlik gösterse de; suçluluk duygusunun utanç duygusundan daha işlevsel olması, kişiyi yapılan hatayı düzeltmeye yönelten bir duygu olması açısından farklılaşır. Utanç duygusu ise, bir yanlıştan sonra kişinin davranış üzerine değil kendi üzerine odaklanmasıdır. Yani, utanç duyan kişi hatayı davranışa değil kendine yöneltilmektedir. Utanç duyan kişilerin öz güvenleri düşük, depresyon ve kaygı bozukluğu gibi içe yönelim bozuklukları gösteren kişiler oldukları bulunmuştur (Motan, 2007). Kurbanlar özgüvenleri düşük, kaygılı ve başkalarının yargılamalarını aşırı düşünen kişilerdir (Menesini ve Camodeca, 2008), bu nedenle de utanç duymaya yatkınlardır.

Ahlaki duygular zorbalığı açıklamak açısından önemlidir. Hoffman'a (2000) göre, kurbanla empati kurulduğunda suçluluk duygusu ortaya çıkacaktır. Zorbalar ise başkalarının duygularını anlamada zorluk çektiklerinden davranışlarından ötürü suçluluk duymayacaklardır. Zorbalar utanç duygusu da belirtmeyeceklerdir; çünkü utanç kişi için acı verici bir duygudur ve bu duygudan kurtulmak isteyen kişi utanç duygusunu övünme duygusu ile yer değiştirir. Övünme duygusunu ortaya çıkarmak için ise şiddeti kullanır; başkalarını sindirerek kendi ile övünür. Aynı zamanda, zorba olanlar davranışlarından sorumluluk duymadıklarından, utanma yerine başkalarını suçlayacaklar, suçu dışsallaştıracaklardır (Ahmed ve Braitwaite, 2004). Olumsuz duygulardan kendilerini korumak için utanç duygularını tanıma yerine, övünme ya da suçu dışsallaştırma ile yer değiştireceklerdir.

Olumsuz duygulardan bir başka kurtulma yolu ise adil dünya inancıdır. Adil dünya inancı kişinin eninde sonunda çabalarının sonucunu alacağına, dünyada iyilik

edenlerin iyilik, kötülük edenlerin ise kötülük bulacağına olan inancıdır. Lipkus ve Siegler'e göre, adil dünya inancı yükseldikçe kişinin kendini kurban olarak görme olasılığı azalmaktadır (aktaran Correia ve Dalbert, 2008). İnsanlar adil bir dünyada yaşadıklarına inanma ihtiyacı duyarlar. Bu inanç kişiyi olumsuz duygulardan korur, geleceğe yönelik planlar yapabilmesine olanak sağlar. Adil dünya inancını benimseyen öğrenciler okulda daha az stres yaşamaktadırlar (Correia, Kamble ve Dalbert, 2009). Buna ek olarak, ailesi ile olumsuz ilişkileri olan, ailesi tarafından katı şekilde cezalandırılan zorba öğrenciler zorluklarla baş etme yolu olarak adil dünya inancını benimseyebilirler. Correia ve arkadaşlarına (2009) göre adil dünya inancına sahip kişi adaletsizliğe uğradığında bu durumu sindirebilir.

Adil dünya inancı kişisel ve genel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Kişisel adil dünya inancı kişinin kendi hayatında yaşadıklarının ne kadar adil olduğu ile ilgilidir. Genel adil dünya inancı ise dünyanın ne kadar adil algılandığıdır. Genel adil dünya inancına sahip kişiler kurbanı değersizleştirerek dünyayı adil bir yer olarak algırlar. Bu şekilde zorba olan kişi de kurbanı değersizleştirerek davranışını meşrulaştırıyor olabilir (Göregenli, 2005). Kişisel adil dünya inancı ise saldırgan tepki ile negatif yönde ilişkilidir (Begue ve Muller, 2006).

Okullarda sık sık karşılaşılan bir sorun olan zorbalık konusunu ele alan bu çalışma, erken ergenlik dönemindeki zorba, kurban, zorba/kurban ve zorbalığa karışmayan ilköğretim öğrencilerinin utanç ve suçluluk duygularını ve adil dünya inançlarını incelenmektedir. Bu araştırma ikisi köy, biri merkez ve diğeri de göç alan bölgeden olmak üzere toplam 4 ilköğretim okulunda okuyan 5. ve 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Köy ve göç alan bölgedeki okullarda öğrencilerin okul dışında da

bir arada olmaları, merkez okullarda öğrencilerin daha çok evde bilgisayar ve televizyon ile vakit geçirmesi gibi değişkenlerin zorbalığa karışmayı etkileyeceği düşünülmektedir. Televizyon ve bilgisayardaki şiddet içeriklerinin saldırgan davranışa yol açtığı düşünülmektedir (Anderson, Gentile ve Dill, 2012; Anderson, Carnagey, Bartholow, 2007). Göç ile birlikte aile bir bocalama süreci yaşayacaktır ve ailede yaşanan bu uyumsuz süreç çocuğu etkileyecektir. Ayrıca göç alan bölgede sınırlı şekilde eğitim, sağlık ve sosyal faaliyetler sunulması, şehrin içinde diğerlerinden farklı bir bölgede olmaları açısından ötekileşme yaşamaları bir engellenmişlik duygusuna sebep olacaktır. Böylece, göç alan bölgede de zorbalık olaylarının sıklığı açısından farklılık görülmesi araştırmacı tarafından beklenen bir sonuçtur. Okulun bulunduğu bölgeye göre ailenin eğitim seviyesi de farklılık gösterecek ve ailenin eğitim seviyesi çocuğa karşı tutumla ilişkili olduğundan, dolaylı yoldan çocuğun zorbalık olaylarına karışmasında da etkili olacaktır.

Akran zorbalığı, öğrencileri olumsuz yönde etkilediğinden ve okullarda sıklıkla karşılaşılan bir sorun olduğundan, farklı ülkelerde zorbalığın görülme sıklığını azaltmak ve zorbalığa maruz kalan öğrencilerin zorbalıkla mücadele edebilmelerini sağlamak amacıyla çeşitli zorbalığı önleme ve zorbalığın etkilerini azaltma çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmalar genellikle sistematik şekilde ilerleyen eğitim programlarından oluşmaktadır. Bu eğitim programları zorbalıkla ilgili yapılan araştırmalar sonucu elde edilen veriler sonucunda hazırlanmışlardır. Bu yüzden zorbalık konusuyla ilgili yapılan çalışmalar önemlidir. Özellikle zorba ve kurban öğrencilerin farklı yönlerden özelliklerini ortaya çıkarmak zorbalığı önleme programlarının hazırlanması açısından önem kazanmaktadır. Bu araştırma, farklı bölgelerdeki okulları karşılaştırmayı, zorbalığı ahlaki duygular yoluyla açıklamayı ve

zorba ve kurban öğrencilerin kendilerini olumsuz duygulardan korumak için ne ölçüde adil dünya inancını benimsediklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu açılarından bakıldığında, bu çalışmanın akran zorbalığı konusu ile literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı zorba, kurban, zorba/kurban ve zorbalığa karışmayan ilköğretim 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin suçluluk ve utanç duygularının ve adil dünya inançlarının incelenmesidir. Önce ergenlik dönemi ve özellikleri tanımlanacak, daha sonra saldırganlık ve akran zorbalığı ile ilgili bilgilere yer verilecek; suçluluk ve utanç duygusunun farklılaştığı noktalar belirtildikten sonra, adil dünya inancından bahsedilecektir. Tüm bu konular anlatılırken Türkiye’de ve dünyada yapılan araştırmalara da değinilecektir.

# **BÖLÜM I**

## **GENEL BİLGİLER**

### **1.1.ERGENLİK DÖNEMİ: TANIMI VE ÖZELLİKLERİ**

Ergenlik ile ilgili ilk bilimsel çalışmayı yapan Stanley Hall, ergenlik döneminin karışıklıkların yaşandığı stresli bir dönem olduğunu belirtmiştir (Lerner ve Steinberg, 2004). Blos, ergenlik dönemini anneden (bakım verenden) ayrılma süreci olarak ve psikolojik doğum olarak tanımlamaktadır (aktaran Çelen, 2007). Cole ise, ergenlik döneminin duygusal olgunluk, karşı cinse ilginin artması, sosyal olgunluk, bağımsızlık isteği, ekonomik özgürlüğün kazanılması, yetişkinler gibi boş zamanı değerlendirme isteği gibi konu ve sorunların önem kazandığı bir dönem olduğunu belirtmiştir (aktaran Yavuzer, 2002). Bandura'nın sosyal-bilişsel yaklaşımına göre, ergenlik sosyal ve kültürel baskılar, beklentiler ve dış çevrenin gözlemlenmesi sonucu yeni davranışların oluşması olarak özetlenebilir (aktaran Karabekiroğlu, 2009).

Ergenlik döneminin tanımı farklı kişilerce ve farklı açılardan değişik şekillerde defalarca yapılmıştır. Örneğin fizyolojik açıdan ergenlik, kızlarda âdet ve göğüslerin büyümesiyle; erkeklerde ise yüzde kılların çıkması ve sesin kalınlaşmasıyla başlayan

bir gelişim dönemi olarak açıklanabilir (Koç, 2004). Bitiş zamanı da bağımsızlığın ve erişkin kimliğinin kazanılması, erişkin rollerinin yerine getirilmesi gibi bazı toplumsal ve psikolojik etmenlerle kendini gösterir ve yaklaşık olarak 19-22 yaşları arasında rastlar (Derman, 2008). Burada belirtilen başlama ve bitiş yaşları kişisel, ırksal, kültürel farklılıklara göre ya da beslenme şartları, iklim gibi değişkenlerden ötürü değişiklik gösterebilmektedir (Koç, 2004). Psikolojik açıdan ise ergenlik, bilişsel alandaki değişimler ve kimlik gelişiminin yaşandığı bir dönemdir (Derman, 2008).

Ergenlik dönemi kendi içinde de 3 döneme ayrılıp incelenebilir: erken ergenlik dönemi (12-14 yaş), orta ergenlik dönemi (14-17 yaş) ve geç ergenlik dönemi (17-19 yaş) (Karabekiroğlu, 2009). Erken ergenlik dönemi, belirgin fizyolojik değişimlerden kaynaklı yeni benlik imajının gelişimi üzerine odaklanan bir dönemdir. Ergen bu dönemde, ebeveynlerinin çocukluk döneminde düşündüğü kadar mükemmel olmadığını fark eder ve yeni edindiği mantıklı düşünme ve yargılarda bulunma becerilerini kullanma ihtiyacı duyar. Orta ergenlik döneminde ise ergen, ebeveynle bağlarını giderek ayırmaya başlar, duygusal ve entellektüel kapasitesi artar, macera arayışına girer ve kendini, sınırlarını keşfetmek için denemeler yapma gereksinimi duyar. Bu sayede grup içerisinde ve karşı cinsle ilişkileri gelişir. Kendi değerleri ile yetişkin değerleri arasında çatışmalar yaşar. Eğitim ve mesleki alanda kontrolü eline alır. Rol arayışı ve bağımsızlık duygusunun önemli olduğu bir dönemdir. Geç ergenlik döneminde soyut kavramlar daha iyi anlaşılır, daha tutarlı bir kimlik duygusu hakimdir. Ergenler bu dönemde psikolojik olarak daha tamamlanmış hissederler ve dış dünya ile ilgili daha kesin fikirleri oluşmuştur. Bu dönemde beklentiler, hayaller ve gerçek dünya arasındaki denge oturmaya başlamıştır. Kendi

memnuniyeti dışında başkalarının iyiliğini de düşünmeye başlarlar. Toplumdaki edindikleri rolleri keşfetmiş ve gerçekçi roller belirlemişlerdir.

Sonuç olarak ergenlik, çocukluktan yetişkinliğe geçişin bir dizi değişimle yaşandığı ve bu değişimle birlikte ergenin zorluk ve çatışmalar yaşadığı bir dönemdir. Sonraki bölümlerde, araştırmanın konusu ile ilgili olarak, ergenlik dönemindeki bilişsel, duygusal, psikososyal ve ahlak gelişiminden bahsedilecektir.

### **1.1.1.Ergenlik Döneminde Bilişsel Gelişim**

Jean Piaget'nin kuramına göre 11 yaşına kadar çocuğun zeka işlemleri yalnızca somuttur (Piaget, 2004). 11-15 yaşları arasını ise 'Formel İşlemler Dönemi' şeklinde adlandırır. Genel hatlarıyla bu dönem mantıksal, soyut ve esnek düşünce dönemidir. Bu dönemde bilimsel yöntem gelişmiştir. Yani, ergen hipotez oluşturmakta ve hipotezin gerçekliğini test edebilmektedir. Baştan bütün olası sonuçları ya da olası bileşimleri üretebilir, geleceği ile ilgili çeşitli olasılıkları göz önünde bulundurma becerisi kazanır (Miller, 2002). Din, politika, ölüm gibi kavramlar ve zaman kavramı üzerinde daha çok düşünmeye, gelecekle ilgili kaygılar duymaya başlar (Derman, 2008). Kendi ve başkalarının düşünceleri hakkında düşünebilir.

Selman'a (1980) göre de, erken ergenlikteki bilişsel gelişim bakış açısı kazanma, ilişkilerin nasıl yürüdüğünü anlama, empati, arkadaşlara bağlanma, onları değerlendirme, yakın ilişkiler arama ve kendini açma yoluyla başkaları ile yakın ilişkiler kurmalarını sağlar (aktaran Jaffe, 1997).



### 1.1.2.Ergenlik Döneminde Duygusal Gelişim

Ergenliğin ilk döneminde yaşanan hormonal değişimler ve çevresel değişikliklerle birlikte duygudurum dalgalanmaları da yaşanır. Gelişim alanlarındaki değişimler de ergenin duygu dalgalanmaları yaşamasına neden olmaktadır. Ergenleri aynı anda meydana gelen istekleri (yalnız kalma isteği ile popüler olma isteği gibi) sonucu oluşan çelişkiler duygusal açıdan etkileyebilmektedir (Yavuzer, 2002). Beden imajına çok önem verdiklerinden, bedenlerindeki küçük kusurları çok büyütebilirler ve bu yüzden de utangaçlık duygusu ve dikkati çekme korkusu ergenlerde görülebilmektedir. Ergenlikte öne çıkan duygular şu şekilde sıralanabilir: korku (objeye karşı, sosyal alanda, kendine yönelik korku), öfke (sosyal kaynaklı, gruptan dışlanma gibi), hayal kırıklığı ve stres (isteklerinin engellenmesinden dolayı) (Yavuzer, 2002).

Piaget, bilişsel gelişim ile sosyal ve duygusal gelişimin birbirini etkilediğini öne sürmüştür (Miller, 2002). Ergenlikte mutlak gerçek olmadığı, duyguların da iyi ya da kötü olarak sınıflandırılmayacağını kavrayabilecek bilişsel yeterliliğe ulaşılır. Ergenlik döneminde empatinin gelişmesi ile birlikte bir olaya ya da duruma diğerlerinin duygularını da hesaba katarak tepki vermeye başlanır (Karabekiroğlu, 2009).

Bilişsel gelişim dışında, sosyal ilişkilerin gelişimi sayesinde ergen; stres, öfke, düş kırıklığı gibi olumsuz duyguların deneyimlenmesini sınırlayacak teknikler edinir. Diğerlerini gözlemleyerek duyguları durumlar ve insanlara göre karşılaştırabilir, sevinç, öfke ve diğer duyguları tanır ve bu duygularla nasıl başedeceğini öğrenir

(Larson ve Brown, 2007). Çocukluk döneminden farklı olarak, ergenlikle beraber duyguların her zaman ifade edilmeyeceği, duyguların dışarı yansıtılmasının ortama göre değişmesi gerektiği öğrenilir.

Sonuç olarak ergen duygusal gelişim sürecinde duygularının daha çok farkında olmayı, farklı duygular arasında ayırım yapmayı, duyguların hissedilmesi ile ifadesi arasında farklılıklar olabileceğini, duygularını dışarı yansıtılmayı, duygusal yükü hafifletmeyi, kendi kendini teskin edebilmeyi, insan ilişkilerinde güçlü duyguları paylaşabilmeyi, duygulardan doğan davranışları daha kabul edilebilir ve yapıcı alanlara kaydırmayı öğrenmelidir (Karabekiroğlu, 2009). Ancak ailevi, kişisel etmenlerden dolayı her ergen duygusal alanda olması gerektiği gibi gelişemez. Duygusal gelişimde sıkıntı yaşayan gençler çeşitli sorunlarla karşılaşabilirler. Örneğin, duygusal gelişimleri sınırlı olan ergenlerin okul başarıları da düşüktür (Aviles, Anderson ve Davila, 2006). Aşırı hassas, duygusal bireyler daha fazla dışlanan ve zorbalığa uğrayan bireylerdir (Olweus, 1993). Bu bireyler ruh hallerindeki değişimleri kontrol etmede sorun yaşayan, ortamdaki diğer bireylerde oluşan olumsuz duygulara katlanamayan ve yoğun tepkiler verebilecek kişilerdir. Ayrıca, duygudurum dalgalanmalarını daha fazla yaşayan ergenlerde daha düşük empati görülür, duygusal tepkileri daha agresif ve kendilerine odaklıdır (Karabekiroğlu, 2009).

### **1.1.3.Ergenlik Döneminde Psikososyal Gelişim**

Ergenlik dönemi, Erikson'un 8 evrede incelediği psikososyal gelişim evrelerinden 5. evre olan 'Kimlik-Kimlik Karmaşası' dönemine denk gelir. Erikson'a

göre bireyin gelişimini biyolojik değişkenler (beden değişimi), toplumsal-çevresel etmenler (toplumun rol edinme baskısı) ve kişisel deneyimler etkiler (Miller, 2002). Erikson'un evresel gelişim teorisinde her evrede bir çatışma yaşanır. Ergenlik dönemindeki çatışma ise kimlik gelişimi ile ilgilidir. Bu dönemde, toplumsal beklentiler çocuğun var olanı sürdürme çabası ile çatışmaktadır. Erikson'a göre ergenlik döneminde kazanılması gereken temel özellik kimliktir ve kimlik grup kimliği, ulusal kimlik, cinsel kimlik, kültürel kimlik gibi bileşenlerden oluşur (Atak, 2011).

James Marcia, Erikson'ın kuramını genişletmiş ve bu evrenin sonunda ergenin yaşayabileceği olası kimlik durumlarını: kimlik kazanma, engellenme, geciktirme ve kimlik dağılması şeklinde belirlemiştir (aktaran Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Nolen-Hoeksema, 1995). Buna göre, kimlik kazanma durumunda ergen, anne babasının önerilerini incelemiş ve kendine uygun olmayanları eleyerek kimliğini kazanmıştır. Engellenme yaşamış ergen, kuralları körü körüne kabul etmiştir ve değerleri sarsıldığında yitip gider. Geciktirmede ise ergen, hala arayış ve çatışma içerisindedir, bu durum bir tür erteleme dönemi olarak da görülebilir. Çocukluktaki özdeşimler, roller ve benlik bütünleşmediğinde kimlik dağınıklığı ortaya çıkar (Miller, 2002). Kimlik dağılması yaşayan kişi toplumun beklediği rollere karşı gelerek marjinal rol ve davranışları benimseyebilir (Atak, 2011).

Parker ve Gottman'a (1989) göre arkadaşlık kimlik oluşumu ile ilişkilidir (aktaran Jaffe, 1997). Erken ergenlik döneminde, anne baba artık mükemmel bir özdeşim nesnesi olmaktan çıkar. Bu yüzden ergen bir boşluğa düşer ve yeni özdeşim nesnelere arar (Karabekiroğlu, 2009). Bu arayışla birlikte arkadaş ilişkileri önem

kazanır. Gençler gerçek benlerini akran grupları, klüpler, din, politik hareketler aracılığıyla aramaktadırlar, bu gruplar sayesinde kimlik oluşumu için yeni rolleri denerler (Miller, 2002). Ergenlik döneminde, arkadaşlık ergenin hem hoş vakit geçirmesi hem de statü sağlaması açısından değer kazanmıştır. Sonuç olarak, ergenler ailelerindense arkadaşlarıyla olmayı tercih etmeye başlarlar. Ailenin etkisi daha çok gelecek odaklı, eğitim, meslek seçimi gibi konularla ilgilidir. Ancak, ergen popüler olmayı başarılı olmaya tercih eder. Arkadaşlar şimdiki zamanı hoş şekilde geçirme fırsatı sunar ve ebeveynlere göre daha az öğüt verir ve yargırlar, bunun yerine arkadaşlar birbirlerini doğrulayacaklardır (Jaffe, 1997).

Erken ergenlik dönemindeki arkadaşlık ilişkileri empatik evrededir, yani karşılıklı anlayış, bilgi paylaşımı ve kendini açmanın önem kazandığı bir dönemdir (Çelen, 2007). Berndt ve Perry'e (1990) göre de erken ergenlik döneminde çocukluk dönemine kıyasla arkadaşlıklar daha içten ve destekleyicidir, sadakat önem kazanır ve çocukluk dönemindeki rekabet yerini paylaşımına bırakmıştır (aktaran Jaffe, 1997).

10-13 yaşları arasındaki erken ergenlik dönemindeki ve 13-16 yaş arasındaki orta ergenlik dönemindeki toplam 172 öğrenci ile yapılan bir çalışma sonucunda, yakın arkadaşlık ilişkilerinin erken ergenlik döneminde yaşla birlikte arttığını ve yakın arkadaşlık ilişkilerinin ergenin uyum sağlama ve yeterli hissetme ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Buhrmester, 1990). Ergen, arkadaşlık ilişkileri sayesinde diğerleri ne yapar, kabul edilen ve beklenen davranışlar nelerdir, kişi kendini nasıl tanımlar gibi sorulara cevap bulur (Ennett ve Bauman, 1996).

Arkadaşlık ilişkileri sadece psikososyal gelişimde değil akıl yürütme, problem çözme, kişiler arası ilişkileri düzenleme, karşı cinse nasıl yaklaşılır, saldırganlık nasıl dizginlenir gibi bilişsel gelişim için de önemlidir (Çelen, 2007). Duck arkadaşlık ilişkilerinin işlevlerini şu şekilde sıralamıştır: ait olma duygusu, duygusal bütünlük ve kararlılık, iletişim fırsatı, yardım ve destek, değerli olma duygusu, başkalarına yardım etme fırsatı, kendini önemli hissetme ve güvenilir olduğunu bilme (kişiliğin desteklenmesi) (aktaran Çelen, 2007).

Arkadaş sayısı ve arkadaş kabulü kadar arkadaşlığın kalitesi de uyum problemlerine karşı ergeni koruyucudur (Waldrup, Malcolm ve Campbell, 2008). Arkadaşlık sorunları olumsuz duygu durumu ve düşük kendine güven ile ilişkilidir (Reynolds ve Repetti, 2008). Tepkisel saldırganlık (başkasına zarar verme amacı ile ortaya çıkan saldırganlık) ve kurban olma arasındaki ilişki arkadaşların özgeci davranışları sayesinde azalmaktadır (Lamarche ve ark.,2006).

Arkadaşlık ilişkileri ergeni olumlu şekilde etkilediği gibi olumsuz yönde de etkileyebilmektedir. Örneğin, suç davranışı ile suç işleyen arkadaşının olması ilişkilidir (Jaffe, 1997). Ancak bu antisosyal davranışın nedeni olmayabilir. Diğer öğrenciler tarafından dışlanan öğrenciler yalnız kalmak yerine, sorunlu akranlarıyla ilişki kurarlar. Bir diğer açıklama ise, sorunlu aile hikayesi olan çocukların yaklaşması şeklinde olabilir. Bandura (2001) saldırganlık davranışını başkalarını model alma ile açıklamaktadır. Buna göre, bir akranının saldırgan davranışla prestij ve statü kazandığını gören bir ergen benzer bir davranışı statü kazanma için kullanabilir.

Ergenin gelişiminde arkadaşlık ilişkilerinin etkisi olduğunu belirttik, ancak ailenin de etkisi yadsınmaz. 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yapılan bir araştırmaya göre, erken ergenlik döneminde görülen davranış sorunları ile ailenin problem çözme işlevi, aile içindeki iletişim, ailedeki roller, duygusal tepki verebilme arasında ilişki bulunmuştur (Savi ve Akboy, 2008).

#### **1.1.4.Ergenlik Döneminde Ahlak Gelişimi**

Freud ve Sosyal Öğrenme Kuramı ebeveynler tarafından verilen ödül ve cezanın (özellikle sevginin gösterilmesi ve geri çekilmesi şeklindeki) ahlak gelişimindeki öneminden bahsetmektedir (Hoffman, 2000). Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre, ahlak model alınan kişinin ahlaki standartlarının benimsenmesi ve pekiştirme sonucu oluşur. Bu kurama göre kendilerine yaşça büyük bir kişiyi model alanlar, kendilerine ulaşılması imkansız standartlar koymuş olurlar. Modeller kendilerinden çok az şey, diğerlerinden ise çok fazla şey beklediklerinde ise çekicilik ve etkileri azalır (Miller, 2002). Yani, kendi öğütlediklerini yapamayan anne babaların çocukları tarafından model alınma olasılıkları düşmektedir. Eisenberg'e göre, ergenliğin başladığı ilk dönemlerde, ergenler özellikle akranları ile empati kurmaya, onların haklarını savunmaya ve sıkıntılarını gidermeye aşırı odaklanabilirler ve toplumsal normlar ve değer yargıları ergen için önem kazanmaya başlar (aktaran Karabekiroğlu, 2009).

Piaget'e göre, 10-11 yaşlarından itibaren ahlak anlayışı sonuçlardan çok niyete odaklıdır (Crain,1985). Ona göre ahlak, kişinin sosyal çatışmaların yaşandığı durumları farklı açılardan düşünmesi sonucu oluşmaktadır (Miller, 2002).

Çocukların ahlaka ilişkin ne öğrendikleri bilişsel düzeylerine bağlıdır. Kohlberg Piaget'nin bilişsel gelişim açısından ahlak anlayışını genişletmiştir (Berk, 2003). Kohlberg'ün ahlak gelişimi ile ilgili evre kuramında 'Geleneksel Dönem' yaklaşık olarak erken ve orta ergenlik döneminin ahlak gelişimini açıklamaktadır. Bu dönemdeki temel ahlaki tutum toplumun kabul ettiği kuralların üzerinde çok fazla düşünülmeden kabul edilmesidir (Karabekiroğlu, 2009). Kohlberg'ün ahlak gelişimi ile ilgili evre kuramında her dönem iki evreye ayrılmıştır. Geleneksel Dönemin evreleri şunlardır: 'İyi Çocuk Eğilimi' (10-15 yaş) ve 'Yetke Eğilimi' (15-18 yaş) (Karabekiroğlu, 2009). 'İyi Çocuk Eğilimi' evresinde ergen arkadaşlarının ve yakınlarının sevgi ve kabulünü sürdürmek için iyi, güvenilir, yardımsever ve sadıktır (Berk, 2003). Başkalarının davranışları sadece sonuçlarına göre değil niyetlerine göre de değerlendirilir (Karabekiroğlu, 2009). 'Yetke Eğilimi' evresinde ise ahlaki anlayış tüm topluma, kurallara uymaya, otoriteye saygıya ve sosyal düzenin sağlanması adına herkesin kendi görevini yerine getirmesi gerekliliğine yönelir (Crain, 1985).

Bireysel özellikler, ebeveyn tutumları, dikkat dürtü kontrol sorunları bilişsel işlevlerin gelişmişliği, empati kurmada zorlanma gibi etkenler ahlaki gelişimi etkilemektedir (Karabekiroğlu, 2009). Bu yüzden herkes ahlaki açıdan içinde bulunduğu gelişim dönemine uygun ahlaki gelişimi gösteremeyebilir. Örneğin, zorba öğrenciler empati duymada sorun yaşarlar, ebeveynleri tarafından katı şekilde cezalandırılan çocuklardır (Olweus, 1993). Tüm bunların zorbalarm ahlaki gelişimini etkilediği düşünülebilir.

## 1.2.SALDIRGANLIK: TANIMI VE ÖZELLİKLERİ

Şiddet ve saldırganlık literatürde farklı kavramlar olarak tanımlanır. Dünya Şiddet ve Sağlık Raporu'nda şiddet, *“bir kişiye, bir gruba veya topluma karşı yaralanmayla, ölüm ve psikolojik zararlar veya çöküntü ile sonuçlanacak fiziksel güç veya tehdit içeren uygulama”* olarak tanımlanmıştır (aktaran Ayan, 2007). Ayan'a göre (2007) şiddet, gücün saldırgan şekilde kullanılmasıdır. Yani, bir başkasına uygulanan her türlü maddi ve manevi olumsuzluğu anlatmakta olan şiddet kavramının tanımında güç ve saldırganlık tanımları da bulunmaktadır. Saldırgan davranış ise, başka birine zarar verme amacı ile yapılan davranıştır. Bir davranışın saldırgan nitelikte olabilmesi için, davranışı başlatan kişinin bu davranışının karşısındaki kişiye zarar vereceğini bilmesi, aynı zamanda saldırıya uğrayan kişinin bu davranıştan kaçınmaya yönelmiş olması gerekmektedir (Anderson ve Bushman, 2002). Saldırganlık ile ilgili kaynaklarda en kabul gören tanım ise Leonard Berkowitz'in tanımıdır. Saldırganlığı, *“bir kişiyi fiziksel ya da psikolojik olarak incitme amaçlı her türlü davranış”* şeklinde tanımlamaktadır (aktaran Heleta, 2007).

### 1.2.1.Saldırganlığın Türleri

Literatür incelendiğinde saldırganlığın farklı çeşitlerinden bahsedildiği görülmektedir. Bunlardan biri düşmanlık içeren saldırgan davranış (hostile aggression), diğeri ise araçsal saldırganlıktır (instrumental aggression). Düşmanlık içeren saldırgan davranış, düşünmeden, plansız yapılan, dürtüsel olarak, kızgınlık duygusu ile ortaya çıkan ve başkasına zarar verme amacı ile yapılan davranıştır. Tepkisel, afektif, ya da dürtüsel saldırganlık olarak da isimlendirilebilmektedir.



Araçsal saldırganlık ise kişinin önceden planladığı bir davranıştır. Kurbanı zarar verme amacı yerine, bir amaca ulaşma niyetiyle ortaya çıkar (Anderson ve Bushman, 2002). Zorbaca davranışların çoğu araçsal saldırganlığa örnektir, çünkü genellikle zorbanın başka birine hükmetme ya da sindirme gibi bir amacı vardır (Griffin ve Gross, 2004).

Saldırganlık terimi için yapılan bir başka sınıflandırma ise doğrudan ve dolaylı ya da ilişkisel saldırganlıktır. Buna göre, doğrudan saldırganlık fiziksel şiddet uygulama, eşyalara zarar verme gibi gözle görülebilir şekilde uygulanan saldırgan davranışlar iken; dolaylı saldırganlık alay etme, isim takma, hakkında dedikodu çıkarma gibi doğrudan gözlemlenemeyen davranışları içermektedir (Tucker-Ladd, 2004).

### **1.2.2.Saldırganlıkla İlgili Teoriler**

Ramirez'e (1996) göre, saldırganlığın neden ve işlevleri 3 farklı yaklaşımla açıklanabilir: doğa yaklaşımı, çevre yaklaşımı ve çoklu etmen yaklaşımı.

#### **1.2.2.1.Doğa Yaklaşımı**

Doğa yaklaşımı saldırganlığın öğrenilmiş bir davranış değil, bir iç güdü olduğunu, biyolojik yapımızdan kaynaklandığından dolayı, ortaya çıkması için bir tetikleyicinin gerek olmadığını söylemekte ve saldırganlığın yıkıcı işlevinden öte kişiyi koruyucu etkilerinden bahsetmektedir (Ramirez, 1996). Sigmund Freud'un

psikanalitik, Konrad Lorenz'in etiyolojik ve Edward Wilson'un sosyobiolojik açıklamaları da saldırganlığı doğa yaklaşımı ile açıklamaktadır.

#### **1.2.2.1.1.Psikanalitik Yaklaşım**

Psikanalitik açıdan saldırganlık bir dürtü olarak açıklanır. Eylemlerin çoğu içgüdüler özellikle cinsel içgüdü tarafından belirlenmektedir. Bunların ifadesi engellendiğinde saldırganlık dürtüsü ortaya çıkar (Atkinson ve ark., 1995). Saldırganlık içsel bir enerji ile ortaya çıkar, oluşması için dışarıdan gelen bir uyarıcıya gerek yoktur (Ramirez, 1996). Saldırganlık yaşama arzusunun tersidir. Freud tüm insan davranışlarının yaşam ya da kendini koruma güdüsünden (Eros) ve buna karşılık gelen ölüm ya da kendini yok etme güdüsünden (Thanatos) kaynaklandığını söylemektedir (aktaran Bushman ve Bartholow, 2010). Freud, ölüm içgüdüsünü organizmanın hiçliğe dönme arzusu olarak açıklamaktadır. Kişi için ölüm güdüsü ne kadar gerekli ise saldırganlığa o kadar yatkındır (aktaran Heleta, 2007).

#### **1.2.2.1.2.Etiyolojik Yaklaşım**

Konrad Lorenz (1966) de saldırganlığın bir dürtü olduğunu söylemektedir ve saldırganlığı etiyolojik açıdan açıklamaktadır. Lorenz saldırganlığı, *'aynı tür üyelerin birbirlerine karşı olan savaşıma içgüdü ve diğer güdüler gibi doğal koşullar altında türün hayatta kalması için gereklidir'* şeklinde tanımlar (aktaran Heleta, 2007). Buna göre, saldırganlık sadece adaptasyon ve evrim ile açıklanabilen, doğuştan ve kendiliğinden gelişen bir güdüdür. Ancak, çevresel faktörler güdüsel

davranışı harekete geçirebilir ya da saldırgan davranışın azalmasına sebep olabilir (Ramirez, 1996). Saldırganlığın ortaya çıkması hayatta kalmak, türün kendini koruması için gerekli olduğu gibi, saldırganlığın bastırılması da önemlidir. Sosyal açıdan yeterli olabilmek için, örneğin kendinden güçlü ve baskın bir yetişkinle karşılaşan genç hayvanların saldırganlığı bastırmayı öğrenmeleri gerekmektedir (Geen, 2001).

#### **1.2.2.1.3.Sosyobiyojik Yaklaşım**

Edward Wilson'ın sosyobiyojik açıklamasına göre saldırganlık çoğunlukla genetikdir ve bir kısmı da öğrenme yoluyla meydana gelir (Ramirez, 1996). Saldırganlık, sınırlı kaynağı olan bir ortamda üreme başarısını arttırma yolu olarak evrimsel ve genetik olarak açıklanır. Bu başarımın gelecek nesillere örnek olması ve aktarılması da öğrenme ile açıklanabilir.

#### **1.2.2.2 Çevre Yaklaşımı**

Çevre yaklaşımına göre, saldırganlık kendiliğinden oluşan bir içgüdüden çok hoş gitmeyen durumlara verilen cevaptır (Ramirez, 1996). Acı, düş kırıklığı, korku, tehdit, kışkırtma ya da zarar görme gibi durumlar saldırganlığı ortaya çıkarabilmektedir. Sosyal Öğrenme Kuramı, Sosyal Biliş ve Bilgi İşleme Kuramı ve Engellenme-Saldırganlık Hipotezi çevre yaklaşımı ile saldırganlığı açıklamaktadır (Ramirez, 1996).

### **1.2.2.2.1.Sosyal Öğrenme Kuramı**

Bandura'nın (1973) Sosyal Öğrenme Kuramı saldırganlığı açıklamak için dışsal, çevresel, sosyal faktörlerden bahsetmiştir. Sosyal öğrenme kuramı saldırgan davranışların taklit yoluyla öğrenilen davranışlar olduğunu ve olumlu şekilde pekiştirildiğinde sıklığının arttığını belirtmektedir (Atkinson ve ark., 1995). Kurama göre bir kişi saldırganlığı gözlem yoluyla saldırganca davranan bir modeli taklit ederek öğrenir. Genellikle, bu model onun takdir ettiği, hayran olduğu biridir. Saldırganlık 3 farklı kaynak tarafından düzenlenir, güçlenir ve kontrol edilir: a) kendini düzenleme mekanizmaları (övünme, suçluluk duygusu vb.), b) dışsal kaynaklar (ödöl ve ceza gibi olumlu, olumsuz sonuçlar), c) dolaylı deneyimler (davranışının sonucunda olumlu sonuç elde eden etkili bir rol modeli izleme) (Ramirez, 1996). Suçluluk ve utanç duygusu gibi kendini düzenleme mekanizmaları saldırgan davranışın meydana gelme olasılığını ve sıklığını azaltırken, saldırgan davranışının sonucunda olumlu bir sonuç elde eden kişi ya da model aldığı kişinin saldırgan davranışından sonra olumlu bir sonuç elde ettiğini gözlemleyen kişinin saldırganca davranma olasılığı ve saldırgan davranışının sıklığı artacaktır. Davranışın öğrenilmesi için mutlaka doğrudan gözlenmesine gerek yoktur. Kişi, durumların zihinsel olası sonuçlarını önceden görebilir ve davranışlarını buna göre değiştirebilir (Atkinson ve ark., 1995).

### **1.2.2.2.2.Sosyal Biliş ve Bilgi İşleme Teorisi**

Saldırganlığı sosyal sorun çözme işlemi olarak gören iki model bulunmaktadır: Huesmann'ın Senaryo Teorisi ve Dodge ve arkadaşlarının Atıf Modeli (Bushman ve Bartholow, 2010).

Huesmann (1988) saldırganlığı Senaryo Teorisi ile açıklamıştır (Anderson ve Bushman, 2002). Huesman ve Eron'e (1984) göre saldırganlık erken gelişim dönemlerindeki gözlem, davranış sonucunda elde edilen ödül, kişisel deneyimler ve sosyal davranışlarla ilgilidir (aktaran Ramirez, 1996). Bu deneyimler gelişim dönemlerinde hafızaya kaydedilir ve sosyal davranışlar genellikle erken gelişim dönemlerinde kişide yerleşen programlar tarafından kontrol edilir. Huesmann'a göre, saldırganlık 6-8 yaşları arasında öğrenilir ve 8 yaşından sonra ise saldırganlık bir kişilik özelliği olarak yerleşir ve bırakılması zordur (aktaran Ramirez, 1996). Çocuklar hafızalarındaki deneyimleri ile saldırganlık hakkında oluşturdukları bilişsel senaryolar yoluyla saldırgan davranışta bulunurlar. Bilişsel senaryolar durumları tanımlar ve kişiyi yönlendirir. Kişi önce, karşılaştığı durumu ifade eden uygun senaryoyu seçer ve bu senaryoya uygun rolü belirler ve buna göre davranır (Bushman ve Bartholow, 2010). Hangi senaryonun karşılaşılan durum için uygun olduğunu belirlemede hafızada yer alan önceki deneyimlerdeki ipuçları ile şu anki durumdaki ipuçları karşılaştırılır, benzerlik varsa o senaryo kullanılır (Bushman ve Bartholow, 2010). Senaryolar, deneyimler ya da gözlemler yoluyla oluşur. Huesmann'a göre televizyonda, medyada, bilgisayar yoluyla çocukların maruz kaldığı şiddet içerikli görüntüler çocukların hafızalarında yer etmekte ve çocuklar saldırganlıkla ilgili yeni senaryolar oluşturmaktadırlar ya da bu görüntüler eski senaryoları tetiklemektedir (aktaran Heleta, 2007). Medya saldırganlığın tek sebebi olmayabilir, ancak televizyon ve bilgisayardaki şiddet içerikleri saldırganlığın ortaya çıkışında tetikleyici rol üstlenebilir.

Dodge ve arkadaşları ise atıflar ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi ele alan bir model öne sürmüşlerdir ve saldırgan kişilerin yaşanan olaylara ya da diğer kişilere

düşmanca atıf yapan kişiler olduklarını belirtmişlerdir (aktaran Bushman ve Bartholow, 2010). Crick ve Dodge (1994) bilginin işlenmesinin 6 aşamada yapıldığını ve saldırgan kişilerin bu aşamaların bir veya daha fazlasında sorun yaşadıklarını söylemişlerdir (aktaran Givens, 2009). Bu aşamalar ve saldırgan kişilerin bu aşamaları nasıl geçtikleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

**Tablo 1.1.**Bilgi İşleme Aşamaları ve Saldırgan Kişilerin Bilgi İşleme Aşamaları

Bilgi İşleme Aşamaları	Saldırgan Kişi
İç ve dış sosyal ipuçlarını kodlama	Özgeci ipuçları yerine, saldırganlığı çağrıştıran ipuçlarını kodlayacaktır.
Bu ipuçlarının yorumu (atıf)	Sosyal ipuçlarını düşmanca algılar.
Amacın, durumla ilgili sonucun belirlenmesi	İlişkilere zarar verecek amaçları seçer.
Bu durumda verilecek olası tepkileri hafızadan geri yükleme	Daha az özgeci tepki geri yüklerler.
Olası tepkileri değerlendirme ve bir davranış belirleme	Saldırganlıktan olumlu sonuç beklerler, değerlendirme sonucu saldırganca davranmayı seçerler.
Davranışta bulunma	Saldırganca davranırlar.

**Kaynak:** Givens, J.E. (2009). Does The Theory of Mind Mediate Aggression and Bullying in Middle School Males and Females? Yüksek Lisans Tezi, University of Nebreska, Education and Human Sciences.

### 1.2.2.2.3.Engellenme-Saldırganlık Hipotezi

Dollard, Miller, Dood, Mower ve Sears tarafından 1939 yılında geliştirilen Engellenme-Saldırganlık Hipotezi'ne göre ise saldırganlık öğrenilen bir davranıştır (aktaran Ramirez, 1996). Bu hipoteze göre saldırganlık '*amacı bir organizmayı yaralamak olan davranış*' ve engellenme ise '*amaca doğru giden davranışın oluşmasına müdahale edilmesi*' olarak tanımlanmıştır (Ramirez, 1996). Önceden belirlenmiş bir ödüle ya da değerli bir amaca ulaşamama ile engellenme meydana gelebilir. Hipoteze göre, insan doğası gereği saldırgan değildir, ancak engellenme her

zaman bir çeşit saldırganlığa yol açar ve saldırganlık her zaman bir engellenme sonrası oluşur (Berkowitz, 1989). Kişi amaca ya da ödüle ulaşmayı ne kadar çok istiyorsa, ulaşmaya çok yakın iken engellenmişse, engel adaletsiz şekilde veya beklenmedik bir anda ortaya çıktıysa, kişinin saldırgan olma olasılığı da artacaktır (Tuckker-Ladd, 2004).

Miller hipotezin geliştirilmesinden bir süre sonra saldırganlığın her zaman engellenme sonrası oluşmadığını ve engellenme sonucu kaçma davranışının da oluşabileceğini ve kişinin deneyimleri ile engellenme sonucu oluşan olumsuz duygularla saldırganlık dışında değişik baş etme yolları bulabileceğini belirtmiştir (aktaran Bushman ve Bartholow, 2010).

Len Berkowitz (1989) de engellenme ve biliş hipotezlerini bazı yönleri ile eleştirir. Yeniden düzenlediği engellenme–saldırganlık hipotezinde sadece engellenme tek başına saldırganca davranışlara neden olmaz, duyguların, sosyal ipuçlarının da saldırgan davranışta etkili olduğunu ekler. Bu yaklaşım saldırganlık üzerinde duygusal ve bilişsel bağlantılardan ve olumsuz bir olay sonrası ortaya çıkan duyguların etkinleştirdiği bir ağ içerisinde yer alan düşünceler, hatıralar, fizyolojik tepkiler ve motor tepkilerden bahseder (Miller, Pedersen, Earleywine ve Pollock, 2003). Düşünceler, duygular ve davranışlar hafızada bir ağ halinde yer alır (Anderson ve Bushman, 2002). Bu ağın özelliği bir ögenin etkinleşmesinin bu ögeye bağlı diğer etmenlere de yayılmasıdır ve yapılar arasındaki bağların gücü davranışın gücünü de etkilemektedir (Miller ve ark., 2003). Örneğin çok olumsuz bir olay ağda daha geniş ve güçlü bir yayılmaya yol açacak ve saldırganlık eğilimi daha güçlü olacaktır.

Saldırgan tepkinin ortaya çıkması için bazı aşamalar vardır (Miller ve ark., 2003). İlk aşamada olumsuz olay sonucu olumsuz duygu ortaya çıkar ve bu duygu ağ bağlantılarını etkinleştirir ve iki farklı tepki oluşur: a) saldırgan duygu, düşünce ve hareketten oluşan savaşıma tepkisi ve b) kaçma ve kaçınma davranışı. Savaşıma ilkel kızgınlık duygusu ile kaçma ise ilkel korku ile ilgilidir (Miller ve ark., 2003). Bu sistemlerden hangisinin daha baskın olacağı duruma, genetik yatkınlığa ve önceki öğrenmelere bağlıdır (Ramirez, 1996).

İkinci aşamada yüksek bilişsel işlevler devreye girer ve kişi durum ve durumun olası sonuçları hakkında düşünür (Ramirez, 1996). Burada atıf ve değerlendirme önem taşır. Bilişsel işlevler ilk aşamada basit duygusal tepkilerin detaylandırılması, güçlenmesi ya da baskılanmasını sağlar. Burada ilk aşamadaki kızgınlık ve korku gibi birincil duyguların yerini suçluluk, utanç, kaygı, sıkıntı, rahatsızlık gibi ikincil duygular alır. Ancak Berkowitz ikinci aşamaya bazen geçilmediğini ekler (aktaran Miller ve ark., 2003). Bu model hem atıfın önemli olduğu hem de sadece kızgınlık ve korkunun yer aldığı durumlar için geçerlidir (Miller ve ark., 2003).

Güçlü duygular ortaya çıkaran olaylar sonrası kızgınlık ve saldırgan davranışın şiddeti de fazla olmaktadır. Aynı zamanda duygunun güçlü olması düşüncelerin ortaya çıkma olasılığını da arttıracaktır. Ancak saldırganlığın şiddetine olayın ve kişinin özellikleri de etki etmektedir. Berkowitz '*duygusal olarak tepkisel saldırganlar*' olarak tanımladığı kişilerin şiddet içeren tepkiler vermeye daha yatkın olduklarını belirtmektedir (aktaran Miller ve ark., 2003).



### **1.2.2.3.Çoklu Etmen Yaklaşımı**

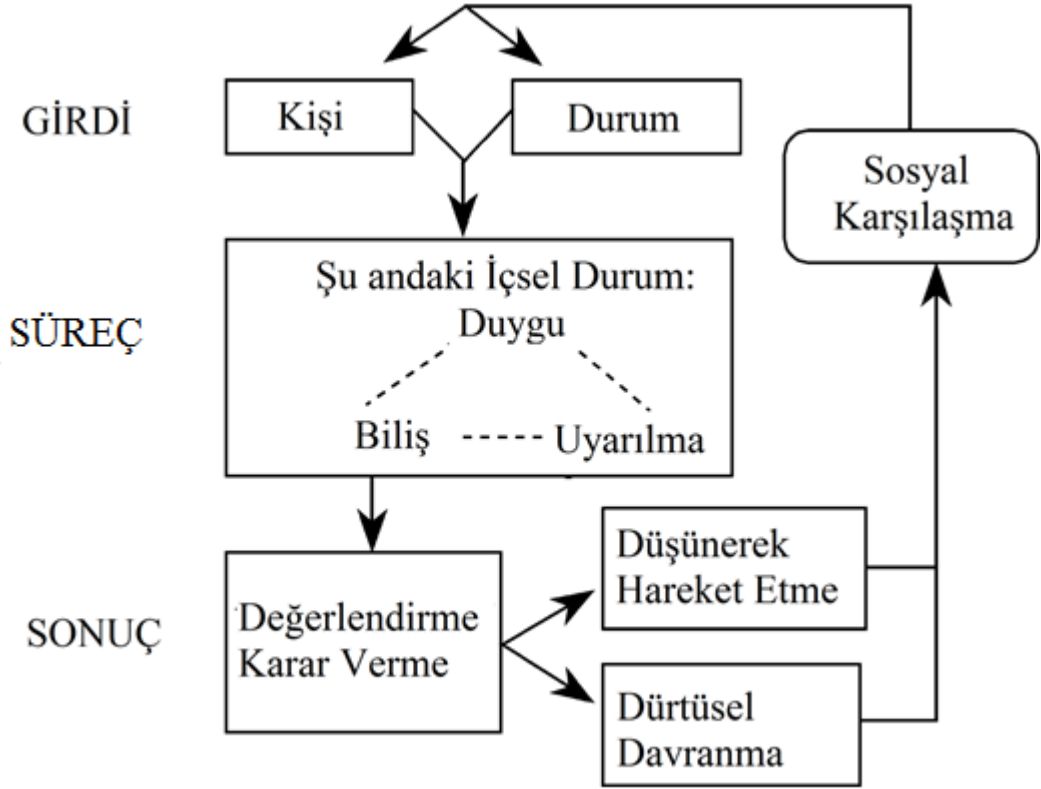
Çoklu etmen yaklaşımı biyolojik farklılıklar, hormonlardaki ve beyindeki değişimler, engellenme, korku, tehdit gibi subjektif duyguları, beklenti, değerlendirme gibi farklı bilişler ve öğrenme gibi sosyal deneyimler ile saldırganlığı açıklamaktadır. Çoklu etmen yaklaşımına göre, fizyolojimiz, beyin yapımız, hormon seviyelerimiz tek başına sadece saldırganlığa yatkınlığı belirleyebilir; ancak saldırganlığın ortaya çıkışı fizyoloji ve psikoloji gibi içsel mekanizmaların dışsal uyaranla etkinleşmesi ile oluşur (Ramirez, 1996).

#### **1.2.2.3.1.Genel Saldırganlık Modeli**

Anderson ve Bushman'ın (2002) Genel Saldırganlık Modeli (General Aggression Model), varolan saldırganlık ile ilgili daha önce ortaya atılan teorileri birleştirmiştir. Saldırganlıkla ilgili araştırmalar biyolojik, çevresel, psikolojik ve sosyal faktörlerin saldırgan davranış üzerindeki etkileri üzerinedir ve bu model tüm bu faktörleri birleştirerek saldırganlığı inceler. Ancak daha çok sosyal-bilişsel ve sosyal öğrenme kuramlarına ve bilgi yapıları yaklaşımına dayanır (Dewall ve Anderson, 2011). Bilgi yapısı, birbirleri ile bağlantılı kavramlar örgüsüdür (Anderson ve Huesmann, 2003). Hafızadaki bilişsel kavramlar ve duygular bir ağ içerisinde birbirlerine bağlıdır ve bu bağlar deneyim yoluyla oluşur. Bir olay sonrası yapılan yargılar ve bu yargılar sonucu seçilen tepkiler olayın tekrar deneyimlenmesi ile otomatikleşir (Dewall ve Anderson, 2011). Bu modelde bilgi yapısının gelişiminin psikolojik işlevleri nasıl etkilediğini incelenir. Buna göre bu modelde üzerinde durulan 3 ana konu vardır: a) kişinin tutumlar, inançlar, bilişsel senaryolar

ve önyargılar gibi bilgi yapıları ile duruma kattıkları, b) mevcut durumun özelliklerine göre hangi bilgi yapısının öncelikli olacağı ya da etkinleşeceği, c) kişiliği oluşturan ya da değiştiren biyolojik yatkınlık ile yaşanan deneyimlerin nasıl birleştiği (etkin bilgi yapısı) (Anderson ve ark., 2012).

Bu model saldırgan davranışın ortaya çıkışını birbirine bağlı 3 ana değişkenle açıklar (*Bakınız Şekil 1.1.*): girdi, süreç ve sonuçlar (Anderson ve Bushman, 2002). Kişi ve durum faktörleri ‘girdi’ değişkeninin alt başlıkları olarak ele alınmıştır. Kişi faktörü kişilik özellikleri, cinsiyet, inanç, atıflar, değerler, uzun süreli amaçlar, acı ve rahatsızlık, uyuşturucu, güdüler, biyolojik etkenler gibi içsel etkenleri; durum faktörü ise saldırganlığı tetikleyici ipuçları, olumsuz olaylar gibi saldırganlığı etkileyebilecek tüm dışsal nedenleri içerir (Anderson ve Carnagey, 2004). Girdi değişkenleri kişide yarattığı içsel durum yoluyla sonuç davranışını meydana getirir. Bu içsel durum ‘süreç’ diye adlandırılan değişkendir. Örneğin sinirlenmeye yatkın olan bir kişi şiddet içeren film sahneleri seyrettiğinde saldırgan davranışın ortaya çıkış olasılığı artacaktır. Burada kişilik özelliği (sinirlenmeye yatkın olma) ve şiddet içerikli sahneler (saldırganlığı tetikleyici ipucu) girdi değişkenine; girdi değişkenlerinden dolayı uyarılma süreç değişkenine ve uyarılma sonucu verilen saldırgan tepki sonuç değişkenine örnektir. Bu modelde içsel durum faktörü; biliş (düşmanca düşünceler, bilişsel şemalar), duygu (duygudurum ve duygular, motor tepki) ve uyarılma olmak üzere üçe ayrılmıştır ve üçü de birbiriyle bağlantılıdır (Anderson ve Bushman, 2002). Örneğin, düşmanca düşünceler düşmanlık duygularını daha erişebilir kılmaktadır.



**Şekil 1.1.** Genel Saldırganlık Modeli

**Kaynak:** Anderson, C.A. & Bushman, B.J. (2002). Human Aggression. Ann. Rev. Psychol., 58, 27-51.

Özetle bu modele göre, kişi ve durum değişkenleri (girdi) saldırgan düşünceler, kızgınlık duyguları, fizyolojik uyarılma ve beyin aktivitesi seviyesi gibi içsel durumları (süreç) etkiler. Tüm bu içsel durumlar birbiri ile etkileşim halindedir. İçsel durum ise karar vermeyi ve dolayısıyla kişinin saldırganca davranıp davranmayacağını (sonuç) etkiler (Bushman ve Bartholow, 2010). Sonuç faktörü, yani değerlendirme ve karar verme işlemi tamamen otomatik olabileceği gibi kontrollü şekilde de yapılabilmektedir (Dewall ve Anderson, 2011).

Saldırganlığa neden olan dışsal etmenler (1) tahrikler, (2) saldırganlıkla ilgili ipuçları ve (3) dolaylı etkenler olarak üçe ayrılır (Anderson ve Huesmann, 2003). Tahrikler bu modelde en sık saldırganlık nedeni olarak görülen dışsal etmen olarak

ele alınır (Bushman ve Bartholow, 2010). Tahrik niyetli ya da bilmeden meydana gelen, aşağılama, küçümseme ya da diğer şekillerdeki sözel saldırganlık, fiziksel saldırganlık, kişi için önemli olan bir amaca ulaşmasına müdahale edilmesi vb durumları içerir (Anderson ve Huesmann, 2003). Saldırganlıkla ilgili ipuçlarına silah örnek verilebilir. Bushman ve Bartholow'a (2010) göre silah ve saldırganlık ilişkisi uzun süreli hafızada yer almaktadır ve silah saldırganlıkla ilgili düşünceleri tetikleyici bir ipucudur. Berkowitz ve Lepage'ın 1967 yılında yaptıkları deneysel araştırmada katılımcılara arkadaşları tarafından farklı şiddette şok verilmiş ve onların da arkadaşlarına şok verebilecekleri söylenmiştir. En çok geri şok veren grubun en şiddetli şok verilen ve şok düğmesinin yanında silah bulunan grup olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, silahın saldırganlığa yatkın kişilerde saldırgan davranışı tetikleyici olduğu belirtilmiştir (Berkowitz ve Lepage, 1967). Silah dışında alkol ve medya da saldırganlıkla ilgili ipuçları arasında sayılabilir (Bushman ve Bartholow, 2010) Dolaylı etmenler ise doğrudan kişiye ya da ipuçlarına bağlanamayan faktörlerdir. Sıcak hava, gürültü ve hava kirliliği buna örnek verilebilir (Bushman ve Bartholow, 2010)

Kişilik, cinsiyet, güdü, biyolojik yapı, kızgınlık ve acı saldırgan davranışa yol açan içsel faktörlerdendir. Burada acı fiziksel ya da dışlanma sonrası hissedilen acı gibi duygusal veya sosyal kaynaklı olabilmektedir. Sosyal acı ile fiziksel acının aynı nörobilişsel mekanizmadan kaynaklandığı bulunmuştur (aktaran Bushman ve Bartholow, 2010). Tüm bunlara ek olarak Genel Saldırganlık Modeli beyindeki bazı bölgelerin ve hormonların saldırganlık üzerindeki etkilerinden de bahsetmektedir (Bushman ve Bartholow, 2010). Prefrontal ve limbik sistem kendini kontrol, dürtü kontrol, duygusal bilginin işlenmesi işlevleri ile dolayısıyla saldırganlığın kontrolü

ile ilişkilidir. Aynı zamanda düşük serotonin seviyesi de saldırganlık ile ilişkilidir. Biyolojik açıdan saldırganlık beynin hipotalamus bölgesi ve testosteron hormonu ile açıklanabilir (Geen, 2001). Hayvanlarda hipotalamusun belirli bir bölgesinin elektrikle orta şiddette uyarılmasının saldırgan davranışlara yol açtığı ve erkeklerde testosteron hormon seviyesinin yüksek olması ile saldırgan davranışlara yatkınlığın arttığı bulunmuştur (Atkinson ve ark., 1995).

Genel Saldırganlık Modeli'nde içsel durum kişinin geçmişten bugüne getirdikleridir. Aynı zamanda şimdiki ve geçmişten gelen kişisel ve durumsal faktörler de gelecekteki içsel durumu ve kişiyi saldırganlığa yönelten değerlendirme ve karar işlemlerini etkileyecektir (Dewall ve Anderson, 2011). Yaşanan olaylar ve olaylar sonucunda edinilen olumlu ya da olumsuz sonuçlara göre kişi benzer bir durumla karşılaştığında vereceği tepkiyi belirleyecektir. Böylelikle şimdiki zamanda ya da geçmişte yaşanan bir olay geleceği etkileyecektir. Bu modele göre bu en az iki farklı şekilde gerçekleşir: Kişi kendi inanç, atıf ve beklentilerini değiştirir veya sosyal çevresini değiştirir (diğer insanların sahip olduğu beklenti, inanç ve atıfları değiştirir) (Dewall ve Anderson, 2011). Diğer kişilerin davranışları, amaçları ve planları ile ilgili kişinin sahip olduğu inanç ve beklentiler de kişinin şimdiki zamanda vereceği tepkileri etkileyecektir.

### **1.2.3.Saldırganlık İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar**

Okulda yaşanan saldırganlık olayları dünyada olduğu gibi Türkiye’de de birçok araştırmanın konusu olmuştur. Türkiye’de yapılan araştırmalarda, okullarda karşılaşılan saldırgan davranışlar farklı yönleri ile ele alınmıştır.

Türkiye’de okullarda saldırganlık olaylarının görülme sıklığı oldukça yüksektir. 951 ilköğretim öğrencisi ile yapılan bir araştırma, öğrencilerin % 40’ının arkadaşlarına en az bir kez fiziksel şiddet uyguladığını, % 20’sinin bir grup kavgasına karıştığını, % 7’sinin okulda kesici alet taşıdığını ve % 6’sının ise kesici alet ile bir arkadaşını yaraladığını ortaya koymuştur (Uzbaş ve Kabasakal, 2010).

İlköğretim öğrencilerinin okulda yaşanan şiddeti algılamaları ile ilgili olan bir araştırmaya göre ise, öğrenciler şiddeti; kavga etmek, dövmek, kötü davranmak, küfür etmek, bağırarak, incitmek şeklinde tanımlamış, şiddet karşısında duydukları hisler ise üzülmeye, korkmaya, kötü hissetmeye, öğ alma, heyecanlanma şeklinde ifade etmişlerdir (Deveci, Karadağ ve Yılmaz, 2008). Türkiye’de yapılan bir başka araştırma ise anne baba tutumları ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Buna göre, anne baba tutumlarını demokratik ve koruyucu algılama ile saldırganlık arasında olumsuz ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Dilekmen, Ada ve Alver, 2011). Başka bir araştırmada ise ailesinde şiddete uğrayan öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin daha fazla olduğu bulunmuştur (Ayan, 2007).

Saldırganlığın yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik statü ile olan ilişkisi de incelenmiştir. Lise ve üniversite öğrencileri ile yapılan, farklı alt boyutları ile saldırganlığı ele alan bir çalışmanın sonucuna göre, saldırganlığın ‘fiziksel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık’ alt boyutlarında lise öğrencilerin skorlarının üniversite öğrencilerinininkine göre anlamlı derecede yüksek olduğu gözlenirken, ‘sözel saldırganlık’ alt boyutunda bu öğrenciler arasında farklılaşma gözlenmemiştir. Sadece ‘fiziksel saldırganlık’ alt boyutunda erkeklerin puanlarının kız öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu, diğer alt boyutlarda bir

farklılık olmadığı; ancak genel olarak bakıldığında erkek öğrencilerin daha fazla saldırgan davranış gösterdiği ortaya konulmuştur (Eroğlu, 2009). Sosyoekonomik statü ile saldırgan davranış arasındaki ilişki de yine bu araştırmada incelenmiş, üst sosyoekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin fiziksel saldırganlık gösterme düzeylerinin alt sosyoekonomik düzeydeki lise öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirtilmiştir (Eroğlu, 2009).

Öğrencilerin okul iklimini olumsuz yönde algılamaları ile ilişkili olan (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip, ve Erkan, 2010) saldırganlık, öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler bırakmaktadır. Saldırganlığın bir türü olan akran zorbalığı da çocukları ve ergenleri etkileyen önemli bir konudur. Bu sebeple, özellikle uluslararası araştırmalarda sıklıkla konu edinilmiştir.

### **1.3.SALDIRGANLIK VE AKRAN ZORBALIĞI**

Akran zorbalığı (bullying) terimini ilk kez Norveçli psikolog Dr. Dan Olweus kullanmıştır ve zorbalıkla ilgili ilk sistematik araştırmayı 1970'lerin başlarında gerçekleştirmiştir (Gökler, 2009). Olweus 1987'de zorbalığı şu şekilde tanımlamıştır: *“Kişi ya da kişiler, diğer kişi veya kişiler tarafından kasıtlı, tekrarlı ve en azından bir süre devam eden olumsuz davranışlarla karşı karşıya bırakılıyorsa, bu kişinin zorbalığa uğradığı söylenebilir.”* (s. 9). Tanımda bahsedilen olumsuz davranışlar, niyetli olarak bir kişiyi inciten, rahatsız eden veya rahatsız etmeyi amaçlayan davranışları, yani saldırgan davranışları ifade eder (Olweus, 1993).

### 1.3.1.Akran Zorbalığı: Tanımı ve Özellikleri

Yukarıda da bahsedildiği gibi akran zorbalığı bir tür saldırganlık davranıştır. Ancak, herhangi bir davranışın zorbalık olarak nitelendirilmesi için sadece saldırganlık özelliği taşıması yeterli değildir (Kapıcı, 2004). Olweus' a göre bir davranışın zorbalık olması için taraflar arasında “eşit olmayan güç ilişkisinin olması”, bunun “süreklilik” özelliği taşıması ve “kasıtlı” olarak yapılması gibi özelliklerinin olması gerekmektedir (Gökler, 2009). Olweus'a (1993) göre, aynı güçteki iki kişi söz dalaşı ya da kavgaya dahil olduğunda zorbalıktan söz edilemez. Zorbalık olması için taraflar arasındaki güç ilişkisinde bir dengesizlik olmalıdır. Zorbalığa maruz kalan öğrenci kendini savunmada yetersizdir ya da onu tartaklayan öğrenciler karşısında çaresiz kalmaktadır. Bunun yanı sıra, kendinden güçlü başka bir öğrenci tarafından bir kere saldırgan davranışa maruz kalan öğrencinin de zorbalığa uğramış olduğu söylenemez, çünkü burada bir süreklilik yoktur. Saldırganca davranışa sürekli olarak maruz kalan bir öğrenci akran zorbalığı kurbanıdır.

Araştırmalar incelendiğinde en çok Olweus'un akran zorbalığı tanımından bahsedildiği görülmektedir. Ancak, Olweus dışında birçok araştırmacı da benzer şekilde zorbalığı tanımlamıştır. Örneğin, Furniss'e göre zorbalık, bir kişinin diğer bir bireyi incitmesine neden olan herhangi bir davranıştır (aktaran Gökler, 2004). Greene'e göre ise zorbalığın 5 özelliği vardır (aktaran Griffin ve Gross, 2004):

1. Zorba, kurbanı korkutma ya da ona zarar vermeyi amaçlar.
2. Kurbanı karşı olan saldırı tekrar eder.
3. Kurbanı zorbayı sözel ya da fiziksel saldırı ile kışkırtmaz.



4. Zorbalık tanınan sosyal gruplar içerisinde gerçekleşir.
5. Zorba kurbandan daha güçlüdür (bu gerçek ya da algılanan güç olabilir).

Pişkin (2002) akran zorbalığı ile ilgili makalesinde, akran zorbalığı ile ilgili yapılan tanımları şöyle sıralamıştır:

1. Roland (1989) zorbalığı, *“Zorbalık, bir birey veya grup tarafından, kendisini koruyamayacak durumda olan kişiye karşı yapılan, fiziksel veya psikolojik sonuçları olan ve süreklilik arzeden bir şiddet türüdür”* şeklinde,
2. Besag (1989) zorbalığı, *“Zorbalık, gücü elinde bulunduran bireylerin, kendi kazanç ve çıkarları için, karşı koyacak gücü olmayanlara karşı fiziksel, psikolojik, sosyal veya sözel düzlemde cereyan eden kurbanı stres ve acı veren ve tekrarlanma özelliği gösteren saldırılardır”* şeklinde,
3. Smith ve Thompson (1991) zorbalığı, *“Zorbalık, zorbanın kurbanına istemli bir biçimde fiziksel veya psikolojik acı vermesi ile sonuçlanan saldırganca davranışların bir alt kümesidir; kızdırılmış olması gerekmez, tekrarlanır, zorbanın kurbandan daha güçlü olması ya da kendini daha güçlü algılaması söz konusudur”* şeklinde,
4. Fitzgerald (1999) zorbalığı, *“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”* şeklinde tanımlamıştır. (s.538)

Gökler’e (2009) göre, zorbalığa uğrayan çocuk okuldan soğuyacak, korku ve kaygı yaşayacak, akademik başarısı düşecek, değersizlik duyguları geliştirecek ve farklı psikolojik sorunlar yaşayacaktır. Bu sebeplerden dolayı, oldukça fazla sayıda

ergen ve çocuğu olumsuz yönde etkileyen akran zorbalığı, 30 yılı aşkın süredir zorbalığın türleri, zorba ve kurban öğrencilerin özellikleri, zorba davranışların öğrenciler üzerindeki etkileri ve daha bir çok yönü ile uluslararası araştırmalarda ele alınmıştır.

### **1.3.2.Zorba Davranışlarının Türleri**

Zorba çocuklar okulda başkalarına (genellikle kendinden güçsüz öğrencileri seçerler) isim takan, dalga geçen, küçük düşüren, tehdit eden, hükmeden, emirler veren, dalga geçen, dostça olmayan şekilde arkadaşlarına gülen, iten, tekmeleyen ve başkasının eşyasına zarar veren çocuklardır (Olweus, 1993). O'Brennan, Bradshaw ve Sawyer (2009) zorba davranışlara '*zorbaların kendilerini güvende hissetmemeleri, öç almaya yönelik tutumları ve zaman zaman endişeli olmaları ile saldırgan dürtüsel davranışları birleştiğinde, belirsiz durumlara kendilerini korumaya yönelik olarak saldırgan davranışlarla tepki verdikleri*' şeklinde açıklamışlardır (s. 111).

Literatürde zorba çocukların davranışları farklı türlere ayrılarak ele alınmıştır. Örneğin, Salmivalli ve arkadaşlarının (1996) araştırmasında zorbalıkta 3 ayrı dinamiğe dikkat çekmişlerdir: zorbalığı başlatan kişi, zorbalık başladığında olaya karışan kişi ve izleme, gülme gibi pasif davranışlarla zorbalığı pekiştiren kişi (aktaran Gökler, 2009).

Olweus (1993) ise, zorba davranışları sözel olarak (tehdit, alay etme, sataşma ya da isim takma gibi), fiziksel temasla (vurma, itme, tekme atma, sıkıştırma ya da

kıştırma gibi) olabileceğini ya da hiç fiziksel temas ya da sözel iletişim olmadan (surat asma ya da hareket çekme, birini gruptan dışlama ya da isteklerine uymayı reddetme) da gerçekleşebileceğini belirtmiştir ve zorbalık davranışlarını iki şekilde sınıflandırmıştır: doğrudan ve dolaylı zorbalık. Doğrudan zorbalık davranışları kurbanı açık bir şekilde saldırıda bulunulması, dolaylı zorbalık ise bir kişinin gruptan kasıtlı şekilde dışlanması şeklinde görülebilir. Griffin ve Gross (2004) da zorbaca davranışları doğrudan ve dolaylı davranışlar olarak iki sınıfa ayırmıştır. Buna göre, doğrudan zorbaca davranışlar fiziksel saldırı, çalma, eşyalarına zarar verme, haraç kesme; dolaylı zorbaca davranışlar ise isim takma, bir kişi hakkında hoş olmayan ve asılsız dedikodular çıkartma, iftira atma, iğneleme, imalı konuşma, küçük düşürme, tehdit etme, hakaret etme, kızdırma, onurunu kırma, dışlama, oyunlara dahil etmeme gibi davranışlardır. Dolaysız yollardan uygulanan zorbalığa ilişkisel zorbalık da denilmektedir. Sözel zorbalık (hakaret etme, isim takma, aşağılama gibi davranışlar), fiziksel zorbalık (itme, vurma, çelme takma gibi) ve cinsel zorbalık doğrudan zorbalık türlerindedir.

Tüm bunların dışında bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenciler arasında kullanımının artması ile sanal zorbalık ile ilgili araştırmalar yapılmaya başlanılmıştır. Bu zorbalık türü genel anlamıyla dijital ortamda uygulanan zorbalıktır ve sanal zorbalıkta güç dengesizliği teknoloji aletlerine ne kadar sahip olduğu ve kullanılabilirdiği ile ilgilidir. Zorbalığın sadece uygulandığı mekan ve zamanda kalmaması ve kurbanın sürekli zorbalığa maruz kalması gibi özellikleri vardır (Ayas ve Horzum, 2010).

Sonuç olarak akran zorbalığı, akran zorbalığına nasıl karışıldığına göre lider, izleyici ve pekiştirici; davranışın gerçekleşme şekline göre ise doğrudan (fiziksel, sözel, cinsel zorbalık) ve dolaylı (ilişkisel zorbalık) olarak sınıflandırılabilir. Literatürde zorba davranışlarında olduğu gibi kurban davranışlarının da türlerinden bahsedilmektedir.

### **1.3.3. Kurban Davranışlarının Türleri**

Kurban öğrenciler önceki bölümde bahsedilen zorba davranışlarına tekrar eden şekilde maruz kalan çocuklardır. Olweus'a (1993) göre, bu çocuklar, akran gruplarından dışlanır ve teneffüslerde genelde yalnız kalırlar, teneffüsleri öğretmenlerin ya da diğer yetişkinlerin yanında geçirirler, sınıfta söz almaktan çekinirler ya da sınıfta konuştuklarında kaygılıdırlar, stresli, mutsuz gözükürler ve akademik başarılarında ani ya da zamanla düşüş fark edilir, partilere çağırılmazlar, arkadaşları yoktur, okula gitmek istemezler ve uykularında kabus görebilirler.

Kurbanlar zorbalığa karşı verdikleri tepkilere göre ikiye ayrılır: 'pasif, uysal' ya da 'kışkırtıcı' (zorba/kurban) (Griffin ve Gross, 2004; Olweus, 1993). Okul çağındaki çocukların % 10'unun kurban olduğu ortaya konulmuştur ve bunların büyük bir kısmı 'pasif, uysal' kurbanlardan oluşmaktadır (Olweus, 1993). Kışkırtıcı ya da zorba/kurban olanlar ise okullarda daha nadir görülür (Griffin ve Gross, 2004), ancak uyumsuz davranışları nedeniyle daha kolay tanımlanan ve rahat ayrıştırılan bir gruptur (Ireland ve Power, 2004). Olweus'a (1993) göre zorba/kurban olan çocuklar kurban olanlardan farklı olarak, saldırıya uğradıklarında etkili olmasalar da karşılık veren, huzursuz, gerginlik yaratan, hareketli, dikkatsiz, çocuksu alışkanlıkları olan,

yetişkinler tarafından seilmeyen, kendinden güçsüzlere saldıran çocuklardır. Bu grupta yer alan ergen ve çocuklar en çok zorluk yaşayan ve zorbalıktan en olumsuz şekilde etkilenenlerdir. Carney ve Merell (2001) zorba/kurban çocukların sadece zorbalardan değil, diğer çocuklar tarafından da olumsuz tepkiler alan, sosyal beceri açısından yetersiz çocuklar olduklarını belirtmişlerdir (aktaran Griffin ve Gross, 2004).

#### **1.3.4.Zorba ve Kurban Çocukların Özellikleri**

Olweus (1993) zorba ve kurban çocukların özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

Zorba çocuklar genellikle fiziksel olarak güçlü, sportif faaliyetlere katılan, kendilerini diğer öğrencilerden üstün gören, kendileri ile ilgili olumlu fikirleri olan, hükmetme ihtiyacı duyan, kurallara uymakta zorlanan, çabuk sinirlenen, kavgalara karışan, yetişkinlere karşı gelen, kurban olan çocuklarla empati kuramayan çocuklardır. Bu çocuklar sınıfta en az bir grup öğrenci tarafından desteklenirler ve ilerleyen yaşlarda okuldan soğuyabilirler. Kurban çocuklar ise, fiziksel olarak zayıf, incinmekten korkan, sportif aktivitelerde beceriksiz, duygusal, sakin, pasif, kaygılı, mutsuz, öz güvenleri düşük, kendilerini grup içinde ifade etmekten zorlanan çocuklardır (s. 31).

Zorba ve kurban çocukların aile özelliklerini, sosyal ilişkilerini ve sosyal becerilerini, fiziksel ve kişilik özelliklerini inceleyen birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar zorba, kurban ve zorbalığa hiç karışmayan çocukların sayılan bu özelliklerde farklılaştıklarını göstermektedir.

Çocuklar aile ilişkilerinden kaynaklanan düşmanlık ve kızgınlık duygularını arkadaşlık ilişkilerine yansıtmaktadırlar (Smith, 2000). Bu açıdan bakıldığında, zorbalığa karışma ile aile ilişkileri arasında bağlantı olması beklenen bir sonuçtur. Literatürde bu konuda birçok araştırma yer almaktadır. Bu araştırmalarda anne baba tutumu, ebeveynlik tarzları, boşanma, ebeveynin ölümü, ebeveynin ruhsal durumu ve bunun gibi birçok açıdan zorbalık ve aile ilişkileri incelenmiştir (Jablonska Linberg, 2007; Baldry ve Farrington, 2000; Smith, 2000; Olweus, 1993)

Jablonska ve Linberg'in (2007) araştırması ailelerin çocuklarını yeteri kadar takip etmemelerinin antisosyal davranışların sıklığını arttırdığını göstermiştir. Annenin sinirli olması, depresyonu ve çocuğun aile aktivitelerine katılmaması çocuğun zorba davranışlarda bulunmasında etkilidir (Smith, 2000). Başka bir araştırmaya göre, zorba çocukların aileleri genelde otoriter tutum sergilemektedirler (Baldry ve Farrington, 2000). Olweus'a (1993) göre ise, zorba çocukların aile içindeki ilişkileri yetersizdir, fiziksel şiddeti kullanan ve çocuklarını hatalı gören ebeveynleri vardır ve bu çocukların kendilerini aile içinde ifade etmelerine izin verilmez.

Boşanma ya da bir ebeveynin kaybı da çocukların zorbalığa karışmalarında etkilidir. Anne babanın ayrı olduğu ya da boşandığı ailelerden gelen çocukların korkutma, sindirme; anne ya da babadan birinin ölmüş olduğu ailelerden gelen çocukların ise; açık saldırı, ilişkisel saldırı boyutları ile genel akran istismarı puanlarının diğer çocuklardan daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir (Akduman, 2010).

Aile ilişkilerinin zorbalıkla ilişkisinde cinsiyet farklılıklarının etkisi de ortaya konulmuştur. Buna göre, ergenlerin ebeveynleri ile olumlu ilişkisi erkeklerde kızlara göre zorba olma olasılığını daha fazla azaltmaktadır (Totan ve Yöndem, 2007). Olweus 'a (1993) göre de anne baba tutumu özellikle genç erkeklerde zorbalık davranışının gelişmesinde etkilidir.

Sonuç olarak, araştırmalara göre zorba çocukların aileleri otoriter, fiziksel cezaya başvuran ailelerdir ve bir ebeveynin ölmesi ya da ebeveynlerin boşanması da çocuğun uyguladığı zorbalık türünde etkilidir. Bunların dışında, ailelerin çocuk adına karar alması hem zorba olma hem de kurban olmanın yordayıcısıdır (Nation, Vieno, Perkins ve Santinello, 2008).

Kurban çocukların anneleri aşırı koruyucu ya da kollayıcı olmaktadır (Gökler, 2004). Endişeli ve aşırı korumacı annelerin çocuklarının pasif, itaatkar ve kendi başına bir işin üstesinden gelemeyen kişiler olmakta ve bu yüzden zorbalara hedef olmaktadır (Georgiou, 2008). Ancak, ebeveynlerin aşırı koruyucu, kollayıcı olmaları kurban olmanın sebebi de sonucu da olabilir (Olweus, 1993). Kurban olan çocuklar sosyal becerileri zayıf olan çocuklardır ve bu özelliklerini ailelerinden model alma yoluyla öğrenmiş olabilirler (Smith, 2000) ya da sosyal becerileri zayıf olduğundan ve zorbaların hedefi olduklarından aileler bu çocuklara daha koruyucu yaklaşıyor olabilir.

Zorba ya da kurban olma ile, aile ilişkileri dışında, arkadaşlık ilişkileri arasındaki bağlantı da açıklanmaya çalışılmıştır. Örneğin, ergenlerin zorbalığa katılmalarıyla yakın ilişkilerini inceleyen bir araştırmada, ergenlerin anne ve

babalarıyla ilişkileri arttıkça zorba olma olasılıklarının azaldığı, akran ilişkileri arttıkça zorba olma olasılıklarının arttığı, ancak arkadaş ilişkilerinin artması ile kurban olma arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur (Totan ve Yöndem, 2007). Hem ilkokul hem de ortaokulda kurbanlar kurban olmayanlarla karşılaştırılmış ve kurbanların özgüvenlerinin düşük olduğu, yüksek seviyede yalnızlık duygusu hissettikleri ve arkadaş edinmede zorluk yaşadıkları belirtilmiştir (Schafer ve ark, 2004).

Zorba çocukların sosyal becerilerinin kuvvetli olduğu, kurbanların ise sosyal beceri açısından zayıf ve karar verme açısından pasif oldukları görülmektedir (Nation ve ark., 2008). 9 - 11 yaş arası öğrencilerin sosyal becerileri, akran zorbalığına uğrama, akran kabulü ve arkadaşlığın farklı yönleri ile ele alan araştırmada, sosyal beceri ile akran zorbalığına uğrama arasında bağlantı bulunmuştur. Bu bağlantının gücünü arkadaş sayısı ve en yakın arkadaşın diğer öğrenciler tarafından kabulü etkilemektedir. Yani, sosyal becerinin zayıf olması kişinin arkadaş sayısı fazlaysa ya da en yakın arkadaşı popüler biri ise akran zorbalığına maruz kalması ile ilişkili olmayabilir (Fox ve Boulton, 2006).

Yani, kurbanların arkadaşlık ilişkileri ve sosyal becerileri zayıf iken, zorba öğrencilerin arkadaş ilişkilerinin kurbanlarındaki gibi yetersiz olmadığı, zorbalıların saldırgan diğer öğrenciler tarafından kabul gördükleri ortaya konulmuştur. 10- 13 yaşındaki öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından kabullenilmelerini çalan bir araştırmada, erkek öğrencilerde zorbalığa antisosyal şekilde karışma ile diğer antisosyal erkek öğrenciler tarafından kabul edilme arasında ilişki bulunmuştur. Kız



öğrencilerde ise zorbalığa antisosyal davranışlarda bulunma ile genel olarak erkekler tarafından kabul edilme arzusu ile bağlantıdır (Olthof, 2007).

Zorbalığa karışma olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal kaçınma ve yalnızlıkla bağlantılıdır (Storch, Brassard ve Massia-Warner, 2003). Mahkumlarla yapılan bir araştırmada, zorbalığa uğrayanların yüksek düzeyde yalnızlık belirttikleri, utanç duydukları ve güvensiz bağlanma stillerinin olduğu bulunmuştur (Ireland ve Power, 2004). Başka bir araştırmada mutsuzluk, yalnızlık duygusu, arkadaş edinmede zorluk çekme, başarısız olacağı düşüncesi ve pişmanlık duymanın kurbanı olma ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Aynı zamanda, yine aynı araştırmada kurbanlar aile, öğretmen ve diğer kişilerden daha az sosyal destek aldıklarını belirtmişlerdir (Harlow ve Roberts, 2010).

Bazı mizah tarzları da akran kabulü ve zorbalığa ne şekilde karışıldığı ile ilişkilidir. Akranları tarafından kabul görenler genellikle sosyal amaçlarına ulaşmak ve akranlarıyla iletişimlerini güçlendirmek için mizah kullanırken, zorbalığa maruz kalanlar saldırma ya da kendilerini savunma amaçlı mizah kullanırlar (Klein ve Kuiper, 2006). Klein ve Kuiper'e göre, kurbanların bu tarz bir mizahı kullanmalarındaki sebep düşük özgüvenleri ya da yetersiz sosyal becerileri olabilir.

Araştırmalar kurbanların mutsuz, özgüvenleri düşük, yalnızlık çeken, sosyal becerileri zayıf kişiler olduğunu göstermektedir (Fox ve Boulton, 2006; Harlow ve Roberts, 2010; Storch ve ark., 2003; Nation ve ark., 2008; Schafer ve ark, 2004; Smith, 2000; Olweus, 1993). Bunların dışında kurban öğrencilerin fiziksel özellikleri ile de diğer öğrencilerden farklılaştığına bazı araştırmalarda dikkat çekilmiştir.

Ergenlerin zorbalık deneyimleri ve algılarını inceleyen bir çalışmada ergenlerin ve çocukların neden zorbalığa uğradıkları ve neden bazılarının diğerlerine zorbalık yaptıkları incelenmiştir. Kişilerin zorbalığa uğramasında en önemli sebep olarak farklı görünüşlerinin olması gösterilmiştir. Katılımcılar zorbalığa uğrayanların en çok düşük öz güvenden yakındıklarını belirtmişlerdir (Frisen ve ark., 2007). Başka bir araştırmaya göre ise, fazla kilosunu olan ve obez olan okul çağındaki çocukların kurban ve zorba olma olasılığı normal kilodaki akranlarından daha yüksektir (Janssen ve ark., 2004).

Çocuğun ya da ergenin fiziksel özellikleri, sosyal ilişkileri ve aile yapıları dışında mizacı da zorbalığa karışmanın yordayıcısıdır. Örneğin, Olweus'a (1993) göre çocuğun çabuk öfkelenen bir mizacının olması saldırgan olma olasılığını arttırmaktadır. Bir araştırmaya göre ise, hissiz-duygusuz (callous-unemotional) kişilik özelliği doğrudan zorbalık ile; daha önce suç işlemiş olması ve hissiz-duygusuz karakter özelliği birlikte hem dolaylı hem de doğrudan zorbalık ile ilişkilidir (Viding ve ark., 2009).

### **1.3.5. Akran Zorbalığının Görülme Sıklığı**

Araştırmalara göre dünyada ve Türkiye'deki okullarda akran zorbalığının görülme sıklığı oldukça yüksektir. Olweus 1983 yılında Norveç'te 130.000 öğrenciye kendi geliştirdiği Zorba/Kurban Anketi'ni uygulamış ve 85.000 öğrencinin zorbalığa bir şekilde karıştığını tespit etmiştir. Buna göre, toplam ilköğretim ve lise öğrencileri nüfusunun yaklaşık % 9'unun kurban, %7'sinin zorba ve %1.6'sının hem kurban hem zorba olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmadan sonra öğretmenlerin

sınıflandırması yoluyla gerçekleştirdiği araştırmada da yaklaşık sonuçları elde etmiştir (Olweus, 1993). Shure (2000) A.B.D.' de her yedi öğrenciden birinin, yani yaklaşık 5 milyon öğrencinin, zorbalığa karıştığını ve bunların yaklaşık 2.1 milyonunun zorba olduğunu bulmuştur. Söz konusu araştırmacı, 8-12 yaş çocuklarıyla yaptığı görüşme sonuçlarına dayanarak bu öğrencilerin okulla ilgili en önemli sorunlarının akran zorbalığı olduğunu belirtmiştir (aktaran Pişkin, 2002).

Nijerya'da Benin City'de bulunan tüm devlet ve özel okullarda yapılan bir araştırmada ise, her 5 katılımcıdan birinin arkadaşları tarafından zorbalığa uğradığı bulunmuştur (Egbochuku, 2007). İsveç'te yapılan ve amacı ergenlerin zorbalık deneyimleri ve algılarını incelemek olan başka bir çalışmada, ortalama 17 yaşındaki 119 ergene okul yılları boyunca yaşadıkları zorbalık deneyimleri sorulmuştur. Araştırılan ergenlerden % 39'u zorbalığa uğradığını, % 28'i diğerlerine zorbalık uyguladığını ve % 13'ü hem kurban hem de zorba olduklarını belirtmişlerdir (Frisen ve ark., 2007). Yunanistan'da 5614 ergen ile yapılan araştırmaya göre, öğrencilerin % 26,4'ü ayda en az bir kez zorbalık olayına zorba, kurban ya da her ikisi olarak dahil olmuştur (Magklara ve ark, 2012).

Türkiye'de de akran zorbalığının görülme sıklığı fazladır. Pekel-Uludağlı ve Uçanok (2005), zorba ve kurban rolünde akran zorbalığı olayına karışan çocukların toplam oranının % 23,3 gibi önemli bir yüzdeyi oluşturduğunu belirtmişlerdir. Kepenekçi ve Çinkır'ın 2001 yılında yaptıkları araştırma sonuçları öğrencilerin % 44'ünün sözel, % 30'unun fiziksel, % 18'inin duygusal ve % 9'unun cinsel zorbalığa uğradığını göstermiştir (aktaran Taşgın, 2007). 10-15 yaş arası 2641 öğrenci ile yapılan başka bir çalışmanın sonucuna göre, katılımcıların % 31'i sözel, % 24'ü

fiziksel, % 21'i ilişkisel, % 8'i cinsel zorbalığa en azından bir kere uğradıklarını belirtmişlerdir (Doğan-Ateş ve Yağmurlu, 2010). Taşğın'ın (2007) 585 öğrenci ile yaptığı çalışmaya göre yılda bir ya da iki kere zorbalığa uğrama oranı % 28,9, haftada bir zorbalığa uğrama oranı % 17,2 ve her gün zorbalığa uğrama oranı ise % 12,5'tir. Ayrıca, en çok maruz kalınan zorbalık türü sözel zorbalık (% 51,1) ve ikinci olarak fiziksel zorbalık (% 10,8) tir.

### **1.3.6. Akran Zorbalığının Yaş İle İlişkisi**

Akran zorbalığı konusunda en riskli dönemlerin ergenliğin ilk yılları olduğu söylenebilir. 18 ve 55 yaşları arasındaki katılımcılara zorbalığa uğrama anılarının sorulduğu bir araştırmanın sonucuna göre, zorbalıkla ilgili en sık hatırlanan anılar 11-13 yaşları arasındakilerdir (Eslea ve Rees, 2001). Başka bir çalışmada zorbalılar en sık zorba olaylarının 10-12 yaşları arasında yaşandığını belirtmişlerdir (Frisen ve ark., 2007).

Literatüre göre, akran zorbalığının yaşanma sıklığı yaş arttıkça düşmektedir. Zorbalığa kurban ya da zorba olarak karışan ergenler lise yıllarında, ilkokul yıllarına oranla daha az zorbalıkla ilgili olay yaşamaktadırlar (Pepler, Craig, Jiang ve Conolly, 2008). Eslea ve Rees'in 2001 yılında yaptığı çalışma da bu kanıyı doğrulamaktadır. Türkiye'de yapılan bir çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre; 11-13 yaş aralığındaki çocuklarda zorbalık olaylarına karışma oranı % 60,7 iken, bu oran 14-16 yaş aralığında % 39'a düşmüştür (Taşğın, 2007)

Birinci kademe ilköğretim öğrencilerinde fiziksel zorbalık daha sık gözlenmektedir (Kapcı, 2004). Olweus'a (1993) göre de yaş arttıkça fiziksel saldırı azalmaktadır. Yani, zorbalık türleri yaşa göre farklılık göstermektedir. Yaş ilerledikçe vurma, tekmeleme, tokat atma, yumruklama gibi zorbalığın fiziksel boyutları yerine söylenti yayma, dedikodu, alay etme, gruptan dışlama gibi zorbalığın sözel ve ilişkisel boyutundaki davranışlar daha sık gözlenmektedir. Bu yüzden zorbalık olayları ileriki yaş çocukları tarafından daha az rapor ediliyor olabilir. Yani, yaş ile zorbalık davranışlarının sıklığı azalmıyor, sadece rapor edilme sıklığı azalıyor olabilir.

Zorba olma ya da kurban olmaya göre de akran zorbalığına karışma yaşı değişiklik göstermektedir. Örneğin, küçük yaşta kurban olma oranının daha fazla olduğu bulunmuştur (Totan ve Yöndem, 2007). Başka bir araştırmanın sonucuna göre, öğrencilerin, çoğu zorbalığa uğradıkları yaşların 7 ile 9 arasında olduğunu, en çok zorbalık yaptıkları yaşları ise 10-12 yaşları arasında olduğunu belirtmişlerdir (Frisen ve ark., 2007). Zorba olma da kurban olma gibi yaşla birlikte azalmaktadır, ancak azalma oranı kurbanların ki kadar fazla değildir (Olweus, 1993).

Yaşla zorbalık arasındaki ilişkide cinsiyetin de etkisi görülmektedir. Pepler ve arkadaşlarının 2006 yılında yaptıkları araştırmaya göre, örneklem grubundaki erkek öğrencilerin zorbalığı rapor etme sıklığı ilköğretimin son yıllarında zirveye ulaşmakta, kız öğrencilerde ise bu, liseye başlayıp yeni bir sosyal çevre ve yeni ilişkiler kurduklarında en yüksek seviyesine çıkmaktadır. Başka bir araştırmaya göre ise, zorbalık erkekler arasında yaşla artmakta, kızlarda ise 11 ve 15 yaşlarına göre 13 yaşında daha sık görülmektedir (Nation ve ark., 2008).

### 1.3.7.Akran Zorbalığının Cinsiyet İle İlişkisi

Cinsiyet zorbalığının görülme yaşı ile ilişkili olduğu gibi, zorbalığa karışma ile de ilişkilidir. Nabuzoka, Ronning ve Handegard (2009), cinsiyet ile akran zorbalığının görülme sıklığı ve zorbalığa verilen tepki arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Örnekleme farklı gruplara ayırarak zorbalık davranışını inceleyen bir araştırma, kız öğrencilerin en sıklıkla zorbalığa hiç karışmayan grupta yer aldıklarını göstermektedir (Pepler ve ark., 2008). Yöndem ve Totan (2008) 584 ergenle yaptıkları çalışmada zorba oranının kız ve erkeklerde benzer olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bunun tersine, zorbalığın erkeklerde kızlara göre daha sık görüldüğü literatürde daha yaygın rastlanılan bir bulgudur (Baldry ve Farrington, 2000; Kepenekçi ve Çınkır, 2003; Kartal ve Bilgin, 2008; Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005). Zorbalığı öğretmen, öğrenci ve aile görüşleri olarak inceleyen araştırmaya göre, tüm gruplar erkeklerin kızlardan daha çok zorba davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir (Kartal ve Bilgin, 2008). Ancak, burada kızların daha çok dolaylı yoldan, erkeklerin ise doğrudan zorbalık uyguladıkları göz önünde bulundurulmalıdır (Viding ve ark., 2009). Dolaylı zorbalığın doğrudan zorbalığa nazaran daha az rapor edilmesi doğal bir sonuç olacaktır. Akduman'ın (2010) çalışmasına göre erkek çocuklarda; korkutma sindirme, açık saldırı, ilişkisel saldırı, kişisel eşyalara saldırı gibi saldırganlığın alt boyutları ve genel akran istismarının kız çocuklardan daha fazla görüldüğü, buna karşılık kızların alay alt boyutuna ilişkin akran istismarı puanlarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Zorbalığa uğrayanların sosyal kaygı, yalnızlık ve arkadaşlarından yardım görmelerini, 383

ergen katılımcı ile araştırılan araştırma, erkeklerin kızlardan daha yüksek oranda doğrudan zorbalık gördüğü ve arkadaşlarından kızlara göre daha az yardım gördüğünü ortaya koymuştur. (Storch ve ark., 2003).

Sonuç olarak, zorbalığın görülme sıklığı, cinsiyet, yaş ve zorbalığa karışma birbiri ile ilişkili olduğu görülmektedir (Eslea ve ark., 2003; Olweus, 1993).

### **1.3.8. Akran Zorbalığının Olumsuz Etkileri**

Zorbalık okullarda sıklıkla karşılaşılan ve öğrenciler üzerinde hem uzun hem de kısa süreli olumsuz etkileri olan bir sorundur (Schwartz, McFayden-Ketchum, Dodge, Pettit ve Bates, 1998). Akran zorbalığı, kurbanları başta olmak üzere, zorbalığın yaşandığı ortamdaki diğer öğrencileri de etkilemektedir. Nabuzoka ve arkadaşlarına (2010) göre, okullarda akran zorbalığının sıklıkla yaşanması, okulun genel ortamını olumsuz yönde etkilemektedir. Ancak araştırmalar genellikle zorbalığa karışan öğrenciler üzerindeki uzun ve kısa dönemli etkileri üzerinedir.

Menesini, Modena ve Tani (2009)'ye göre, hem zorba hem de kurban olan çocuklarda kaygı, depresyon ve sosyal dünyadan çekilme görülmektedir. Zorbalığa karışan ve karışmayan ilköğretim öğrencilerinin sınıf iklimini algılamalarını inceleyen başka bir araştırmanın sonucuna göre de, zorbalığa karışmayan öğrenciler sınıf iklimini zorba ve kurban öğrencilerden daha olumlu algılamaktadırlar. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerini de onları destekleyen, rahatlatan ve kendi görüşlerini paylaşan bir partner olarak algıladıkları, öğretmenleriyle daha olumlu ilişkiler

kurdukları sonucu ortaya konulmuştur. Bunlara ek olarak, zorbalığa karışmayanlar ve zorbalar, kurbanlarla karşılaştırıldıklarında sınıfta daha mutlu olduklarını ifade etmişlerdir (Bilgiç ve Yurtal, 2009).

Araştırmalara bakıldığında öğrencilerin zorbalığa ne şekilde dahil oldukları, akran zorbalığından nasıl etkilendiklerini belirlemektedir. Eslea ve arkadaşlarına (2003) göre akran zorbalığının çoğu olumsuz sonucu kurbanlarla, bir kısmı da zorbalarla ilişkilidir. Kurbanlar zorbalıkla karşılaştıklarında stres yaşayıp, olumsuz duyguları daha çok içe yöneltirken; zorbalar daha sıklıkla dışa yönelim türü bir davranış olan saldırganlık gösterirler. İçe yönelim belirtileri anksiyete/depresyon, sosyal içe dönüklük/depresyon ve somatik yakınmalar, dışa yönelim davranışları ise kurallara karşı gelme ve saldırgan davranışlardan oluşturmaktadır (Şimşek, Erol, Öztop ve Özcan, 2008).

Zorba/kurbanlar ise en riskli gruptur, çünkü hem saldırgan davranış, hem de içe yönelim belirtileri gösterirler. Zorba/kurban çocuklar akran ilişkilerinde sorun yaşamaya ve okul ortamını olumsuz algılamaya yatkınlardır. Zorba/kurbanlar zorbalar gibi agresif-dürtüsel davranış ve öç alma eğilimi göstermektedirler (O'Brennan ve ark., 2009). Aynı zamanda kurbanlar gibi içe yönelim sorunları yaşamaktadırlar.

Akran zorbalığının uzun dönemli etkisini araştırma amacıyla yapılan bir araştırmada öğrenciler geçmiş okul deneyimleri ve şu anki durumlarına göre 8 gruba ayrılmıştır: başından beri zorba, kurban, zorba/kurban ve zorbalığa hiç karışmayan grupta olanlar ya da sonradan bu gruplardan birine dahil olanlar. Her istikrarlı grup



kendi sonradan değişen grubu ile karşılaştırılmıştır. Buna göre, istikrarlı kurban ve istikrarlı zorba/kurban grubun daha yüksek düzeyde kaygı ve depresyon belirttikleri ortaya konulmuştur (Menesini, Modena ve Tani, 2009). Bu araştırmaya göre, zorbalığa karışmanın süresi de etkilerinin süresini etkilemektedir. Özen'e (2010) göre de akran zorbalığının olumsuz etkilerinin uzun süreli olmasını erken yaşta zorbalığa karışma etkilemektedir.

Akran zorbalığının olumsuz etkileri öğrencinin yaş ve cinsiyetine göre de farklılık göstermektedir. Lise öğrencileri ilkokul öğrencilerine göre daha fazla içe yönelim belirtileri göstermektedir. Zorbalığa karışan ilkokul öğrencileri ise zorbalığa karışan lise öğrencileri ile karşılaştırıldığında daha fazla dürtüsel saldırgan davranış sergilemektedirler (O'Brennan ve ark., 2009). Kurbanlar arasında erkek öğrenciler kızlara göre daha sıklıkla öç alma isteği ve dışa yönelim davranışlarına yöneldiklerini, kızlar ise erkek öğrencilere göre daha sıklıkla içe yönelim türü davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir. Ancak hem erkek hem de kız öğrencilerde kurban olma içe yönelim davranışı ile ilişkili bulunmuştur (Nabuzoka ve ark., 2009).

Akran zorbalığı özellikle kurbanları olumsuz şekillerde etkilemektedir. Ancak, Salmivalli (2004)'ye göre depresyon, düşük öz güven, kaygı, okuldan ve arkadaşlardan uzaklaşma gibi olumsuzluklar kurban öğrencilerde zorbalığa uğramadan önce de var olabileceği gibi, zorbalığa uğradıktan sonra gerçekleşmiş etkiler de olabilir. Buna ek olarak, bu olumsuz etkiler akran zorbalığı dışındaki yaşantılardan da kaynaklanıyor olabilirler. Kurban ve zorba öğrencilerin özellikleri ile ilgili bölümde de değinildiği gibi, bu öğrencilerin aile yaşantıları ve sosyal

ilişkilerinde sorunlar olduğu araştırmalarda gösterilmiştir. Herba ve arkadaşları (2008) akran zorbalığı kurbanlarının intihar düşüncesine yatkınlığının ailedeki ruhsal bozukluk geçmişi ve evde hissettikleri reddedilmişlik duygusunun etkilediğini belirtmektedirler.

#### **1.4.ÖZ BİLİNÇ DUYGULARI**

Duygular birincil duygular ve ikincil duygular (öz-bilinç duyguları) olarak sınıflandırılabilir (Choy ve McInerney, 2005). Buna göre, birincil duygular neşe, korku, öfke, mutsuzluk, iğrenme ve şaşkınlık, ikincil duygular ise sıkıntı, övünme, imrenme, empati, suçluluk ve utanç gibi duyguları içerir. İkincil duygular, öz bilinç duygular (self-conscious emotions) olarak da adlandırılır, çünkü ikincil duygular kişinin benliğini yaralayan ya da geliştiren duygulardır (Berk, 2003). Öz bilinç duyguları kendini değerlendirme yoluyla meydana gelmesi açısından birincil duygulardan farklılaşmaktadırlar (Motan, 2007).

İkincil duyguların oluşumu için, ‘ben’ in ve yaşantıların ‘ben’ üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesine yetecek bilişsel kapasiteye ulaşılması gerekmektedir (Lewis, 2011). 18-24 aylıkken çocuk elleri ile yüzünü kapatır, gözlerini yere çevirir, 22 aylıkken suçluluk duygusuna benzer tepkiler verir (Berk, 2003). Ancak 3 yaşından itibaren bir çocuk, ailesi ve arkadaşları ile ilişkileri sırasında edindiği standartları, kuralları ve amaçları içselleştirmeye başlamakta ve bu şekilde ikincil duygular gelişmektedir (Lewis, 2011).

Öz-bilinç duygular çocukların diğerlerinden farklı olduklarının ve toplum tarafından kabul edilen sosyal standartların ve bu standartlara uyma sorumluluğunun farkındalığına sahip olduklarında oluşur. Yani ikincil duyguların oluşumu için ben'in farkındalığı önemlidir. Bunun dışında ne zaman gurur duyulacağı, ne zaman utanç, ne zaman suçluluk duyulacağı yetişkinler tarafından da öğretilmektedir (Berk, 2003). Toplum tarafından belirlenen standartlara uymayı başarıp başarmamalarına göre kendilerine ya da davranışlarına yaptıkları atıf ile suçluluk ya da utanç duygusu gibi öz bilinç duyguları ortaya çıkar (Stegall, 2004).

#### **1.4.1.Suçluluk ve Utanç Duygusu**

Öz-bilinç duygularından olan suçluluk ve utanç duyguları birbirlerinden farklı, ama aynı zamanda birbirleriyle ilişkili duygulardır. İkisinin de benzer yönleri vardır: ikisi de negatif duygudur, kişinin kendine ya da davranışına yaptığı atıftır ve aynı zamanda ahlak ve özgeci davranışın öncüsü olarak görülen ahlaki duygularıdır (Menesini ve Camodeca, 2008). Ancak, araştırmalar bu iki ahlak duygusu arasındaki farklılıklara da işaret etmiştir.

Lewis'e (2011) göre, utanç kişinin standartlar, kurallar ve amaçlar doğrultusunda kendi davranışlarını ve benliğini değerlendirmesi şeklindeki bir dizi bilişsel aktivitenin ürünüdür. Suçluluk duygusu ise kişi davranışını başarısızlık olarak değerlendirdiğinde ortaya çıkar ve kişi bu duygu ile birlikte onu başarısızlığa yönelten harekete odaklanır. Yani, utanç duygusunu yaşayan kişi, genel olarak benliğine saldırır ve utanç duygusu istenmeyen kişilik ile ilgilidir. Suçluluk duyan kişi hataya, harekete odaklıdır ve suçluluk duygusu istenmeyen yanlış davranışa

dayanır. Lewis' e göre utanç duygusu yüz kızartıcı ya da uygunsuz bir şey yapmaktan ya da böyle bir olayı yaşamaktan kaynaklanan acı verici bir duygudur ve utanan kişi genelde güçsüz, değersiz ve korunmasız hisseder (aktaran Lutwak, Razzino ve Ferrari, 1998). Suçluluk ise bir davranış hakkında kötü hissetme sonucu oluşur ve yanlış davranışı düzeltme isteğine dayanır (Walter ve Burnaford, 2006). Diğer bir deyişle suçluluğun odağı dışsal iken, utancın odağı içseldir.

Utanç duygusu, suçluluk duygusundan daha acı verici ve kişi üzerinde daha olumsuz etkileri olan bir duygudur (Stegall, 2004). Araştırmalarda suçluluğa göre daha işlevsiz bir duygu olarak belirtilen utanç duygusu, Gilligan'a (2003) göre kişinin kendine olan sevgi eksikliği ya da yoksunluğudur. Utanç duyan kişiler genelde değersiz, yetersiz, güçsüz, korunmasız hissederler ya da toplumdan itilme, dışlanma korkusu yaşarlar (Einstein ve Lanning, 1998). Aşırı derecede kendilerini sert değerlendirmenin yansıması olarak aşırı utanç duygusu yaşanması veya utanç duygusunun tekrar tekrar deneyimlenmesi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Utanca yatkın kişilerin depresyon, kaygı, somatik belirtiler, obsesif kompulsif davranışlar gibi çeşitli psikopatolojilere de yatkın olduğu bulunmuştur (Motan, 2007). Utanca yatkın olanlar olaylara daha az yapıcı şekilde tepki göstermektedirler. Bu kişiler utandıkları için kızgınlıklarını ifade edemez, bu şekilde kızgınlığı daha ileri seviyeye taşır ve sonuç olarak suçlama, aşağılama, düşmanca eleştirme ve başka çeşit saldırgan davranışları göstermeye yatkın olurlar (Allison, 1999). Gilligan (2003), şiddetin temel sebebinin utanç duygusu olduğunu söylemiştir. Utanç acı verici ve katlanılması zor bir duygu olduğu için, kişi bu duyguyu utancın tersi olan övünme duygusu ile değiştirir ve övünme duygusunu yaratmak amacıyla şiddeti araç olarak kullanır. Tangney 1991 yılında, üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada

utanç duymaya yatkınlığın empati yönelimli diğer duyguları hissetme ile negatif ilişkili olduğunu bulmuştur (aktaran Harris, 2003). Ayrıca, utanç duyma kişiyi sosyal durumlardan ve kişilerarası ilişkilerden kaçınmaya yöneltmektedir (Lutwak, Razzino ve Ferrari, 1998).

Suçluluk duygusu da bazı insanlar için uyumsuz bir duygu olabilir. Einstein ve Lanning (1998), suçluluğu iki şekilde sınıflandırmıştır: endişeli suçluluk ve empatik suçluluk. Endişeli suçluluk duygusu olan kişide ceza alma korkusu nedeniyle suçluluk duygusu ortaya çıkar ve bu kişilerin utanç duyan kişiler gibi nevrotik kişilik yapısına sahip oldukları ortaya konulmuştur. Empatik suçlulukta ise kişi suçluluk duygusuna neden olan durumu düzeltme ihtiyacı duymaktadır. Bu şekildeki suçluluk duygusu uyumlu bir duygudur, çünkü empati sorumluluk ile ilişkilidir, sosyal ilişkileri güçlendirir ve kişiyi yardımlaşma davranışına yönlendirir (Einstein ve Lanning, 1998), antisosyal davranışlardan uzaklaştırır (Gilligan, 2003). Suçluluk duygusuna yatkın olanlar utanca yatkın olanlardan daha açık şekilde ayrılmış benliğe sahiptirler ve sosyal durumlarda daha rahatlardır (Lutwak, Razzino ve Ferrari, 1998).

#### **1.4.2.Suçluluk ve Utanç Duygusunun Kültür, Yaş ve Cinsiyet İle İlişkisi**

İkincil duygulardan olan ve literatürde ahlak duyguları olarak da bahsedilen suçluluk ve utanç duyguları hakkında oldukça fazla uluslararası araştırma ve az sayıda ulusal çalışma vardır. Uluslararası çalışmalar, utanca yatkın ve suçluluk duygusuna yatkın olan kişilerin özelliklerini belirlemeye, utanç ve suçluluk duymanın kişi üzerindeki etkilerine odaklanmış ve kültür, yaş ve cinsiyet ile ilişkisini

incelemiştir. Bu konunun zorbalık ile bağlantısını araştıran da birkaç araştırmaya rastlanılmaktadır.

Utanç ve suçluluk birbirlerinden utancın kişinin kendisine, suçluluğun davranışa yönelik olması, suçluluk duygusunun daha işlevsel olması ve utancın kişi için olumsuz sonuçları olabilen acı verici, uyumsuz davranışlara yol açabilen bir duygu olması açısından farklılıklar göstermektedirler. Ancak, Wong ve Tsai'ye (2007) göre utanç duygusunun uyumsuz bir davranış olarak kabul edilmesi kültürel ve utanç doğu kültürlerinde kötü sonuçları olan, uyumsuz bir duygu olarak kabul edilmez. Lutwak, Razzino ve Ferrari (1998) farklı kültürden gelme ile suçluluk duyma arasında ilişki bulamamıştır. Liem'in (1997) bir araştırmasında ise, kendilerini sosyal açıdan belirlenmiş diğerlerine karşı görev ve gereklilikleri yerine getiren kişiler olarak tanımlayan Asyalı Amerikalılar'ın aşırı derecede suçluluk ve utanç duyguları yaşadıkları ve utanma duygusunun Avrupalı Amerikalılar'da kızgınlık ve öfke duyguları ile ilintili olduğu bulunmuştur. Mosquera, Manstead ve Fischer'e (2000) göre, İspanyollar utanç duygusunu sosyal bir deneyim olarak algılamakta, Hollandalılar utancı kişisel başarısızlığın deneyimlenmesi olarak tanımlamışlardır (aktaran Kuhalampi, 2008). Sonuç olarak, kültürle ahlaki duygular arasında ilişki olmadığını gösteren araştırmalar olsa da, kültürlere göre suçluluk ve utanç duymanın nedenleri, şiddeti ve kişi üzerindeki etkilerinin değiştiğini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır.

Ergenlik dönemi yetişkinlikte kişinin sahip olacağı ahlaki özelliklerin gelişimi için önem taşımaktadır (Hart ve Carlo, 2005). Elkind'e göre ergenlik öz bilincin arttığı bir dönemdir (aktaran Choudhury, Blakemore ve Charman, 2006). Ergenler

diğer kişiler de kendi davranış ve düşünceleri olduğunu öğrendiklerinde, diğer kişiler tarafından devamlı değerlendirildiklerini düşünürler. Başkalarının onlar hakkındaki fikirlerine odaklanırlar. Kendi duyguları yerine başkalarının duygularına uyum sağlama yeteneği ergenlik sırasında gelişir (Kuhalampi, 2008).

Walter ve Burnaford'un (2006) araştırmasına göre suçluluk yaşla artmaktadır, ancak utançın yaşla gelişimi cinsiyete göre değişmektedir. Bu çalışmada kız ergenler erkeklere oranla daha çok suçluluk ve utanç duygusu belirtmişlerdir. Toplumun kadınlara verdiği rol düşünülürse kadınların erkeklere oranla daha çok suçluluk ve utanç duymaları daha muhtemel olacaktır (Kuhalampi, 2008). Ancak, Türkiye'de lise öğrencileri ile yapılan çalışmada utanç duygusu ile cinsiyet arasında bir ilişkiye rastlanılmazken, kız öğrencilerin suçluluk puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Karataş, 2008). Çalışanlarla yine Türkiye'de yapılan başka bir çalışmada ise kadınlarda utanç, erkeklerde ise suçluluğun baskın duygu olduğu, yaş ile bu duygular arasında ilişki olmadığı ortaya konulmuştur (Sığır, Tabak ve Sağır, 2009).

#### **1.4.3. Suçluluk ve Utanç Duygusu ile Akran Zorbalığının İlişkisi**

Zorbaların psikolojik özelliklerine odaklanan çalışmalarda sosyal biliş ve sosyal davranış arasındaki ilişkiyi açıklamak için 2 ana yaklaşımdan bahsedilir: Sosyal Bilgi İşleme Teorisi ve Zihin Teorisi (Menesini ve ark., 2003).

Sosyal Bilgi İşleme Teorisi'ne göre (*Bakınız* Bölüm 1.2.3.2.2), gençlerin sınırlı ve biyolojik olarak belirlenmiş tepkileri ve yapabilirlikleri vardır. Gençler

sosyal ipuçlarına geçmiş olaylar ve durumlarla ilgili anılarından yola çıkarak tepki verirler. Bu teori sosyal bilginin işlenmesini 6 aşamada inceler: 1. İç ve dış sosyal ipuçlarını kodlama, 2. Bu ipuçlarını yorumlama, 3. Amaçların belirlenmesi, 4. Tepki girişi (olası tepki stratejilerini hatırlama) 5. Verilecek tepkiye karar verme, 6. Davranışta bulunma. Bu teori saldırgan davranışın sosyal bilgi işlemedeki bir ya da daha fazla adımdaki işleme sorunundan kaynaklandığını savunur (Givens, 2009). Bu teori zorbalığın saldırgan çocuklarla aynı yoksunlukları olduğunu ileri sürer. Buna göre zorbalarda sosyal beceri yoksunluğu vardır. Zorbalar düşmanca niyetlerini başkalarına dayandırırılar. Etraflarındaki saldırgan sosyal ipuçlarını kodlar, bu ipuçlarına saldırganca atıfta bulunur ve sonuç olarak saldırganca tepki verirler.

Zihin teorisi ise zorba çocukların yoksunluktan çok sosyal becerilerini başkalarına hükmetme amacı ile kullandıkları şeklinde açıklamaktadır. Zihin teorisi, başkalarının davranış, inanç, istek, niyet ve duygularına atıfta bulunma becerisidir (Menesini ve ark., 2003). Bu teori, zorbalığın becerikli hükmediciler olduklarını ve psikolojik becerilerini diğerlerinin zihinlerini kontrol etmek ve diğerlerinde stres yaratmak için kullandıklarını öne sürer (Givens, 2009). Sutton ve arkadaşları (1999) zorbalığın zorbalığa karışmayanlardan ve kurbanlardan zihin teorisi testinde ve sosyal bilişi ölçen diğer testlerde daha ileri yeteneklere sahip olduklarını belirtmişlerdir (aktaran Menesini ve ark., 2003).

Bilişsel açıdan zorbalığı araştıran zihin teorisi de sosyal bilgi işleme teorisi de ahlak anlayışını içermemektedir. Ancak ahlak, saldırgan ve özgeci davranışları açıklamak ve anlamakta önemlidir. Zorbalıkla ilişkilendirilen bu iki teori de çocukların ahlak duygularını ele almamıştır. Arsenio ve Lemerise'e (2004) göre,



saldırgan çocuklar ve zorbaların eksikliği sadece bilgi işleme modelindeki bazı etaplardaki bilişsel yetiler açısından zorlanmalar değil, aynı zamanda diğerlerini kurbanlaştırmaktan alınan kişisel kazançların ahlaki açıdan yanlış olduğunu sezmemeleridir. Laible, Eyve ve Carlo'ya (2008) göre, yüksek seviyede ahlaki duygu (suçluluk, utanç, sempati, empatik öfke), zorbalık sırasındaki özgeci davranış ve ahlaki davranış ile ilişkilidir ve ileri seviyede ahlaki biliş (içsel ve özgeci ahlaki muhakeme) zorbalığa karışmayı engellemektedir.

Zorba çocuklar, zorba davranışlarının diğer çocuklar üzerindeki olumsuz sonuçlarını anlamakta zorluk çekerler (Gini, 2006). Viding ve arkadaşlarına (2009) göre, zorbalar merhametsiz ve duygusuzdurlar, kurbanların acı çektiğini hissedemezler. Araştırmacılar zorbaların tavırlarını tanımlamak için 'machiavellism' tanımını kullanırlar, çünkü zorbalar diğerlerinin duygularının farkında olmalarına rağmen bu duyguların kendilerini etkilemesini istemezler ya da bu duygulardan etkilenme konusunda noksandırlar. Bunun yerine davranışları sonucunda edinecekleri kazancı düşünürler (Menesi ve ark., 2003). Halbuki suçluluk ve utanç duygusu empati duygusu ile pozitif ve kızgınlık ve düşmanlık duyguları ile ise negatif yönde ilişkilidir (Harris, 2003). Zorbaların empati kurmada zorlandıkları düşünüldüğünde (Gini, Albiero, Benlli ve Altoe, 2007), kurbanların yaşadıkları acıyı bilemeyecekler ve bu yüzden suçluluk ve utanç duymayacaklardır. Hoffman'a (2000) göre de, suçluluk kişi kurbanla empati kurduğunda, onun sıkıntısından sorumlu olduğunu anladığında ortaya çıkar (aktaran Kuhalampi, 2008).

Kurbanların ise yüksek düzeyde utanç duymaları beklenebilir. Kurbanlar nasıl göründüklerini, dinleyici karşısında konuşmaktan çekinir ve diğerleri tarafından

yargılanma konusunda aşırı düşünürler ve bu da kaygılarını ve utanç duygularını arttırır (Menesini ve Camodeca, 2008).

Sonuç olarak, ahlak duyguları saldırgan ve özgeci davranışta olduğu gibi, zorba davranışları açıklamak için de önemlidir. Ancak az sayıda araştırma utanç ve suçluluk duygusunu zorba ve kurbanlarla çalışmıştır.

Bu araştırmalardan biri Menesini ve arkadaşları tarafından 2003 yılında ahlak anlayışını ahlaki çözüme ve ahlaki sorumluluk olarak ikiye ayırarak inceleyen araştırmadır. ahlaki çözülmeyi duyarsızlık ve övünme duyguları ile ahlaki sorumluluğu ise suçluluk ve utanç duyguları ile tanımlamışlardır. Üç farklı şehirdeki 9-13 yaş arası 1173 öğrenci ile yapılan araştırma sonucunda, zorba öğrencilerin kurban ve zorbalığa karışmayan öğrencilere göre daha yüksek seviyede duyarsızlık, övünme duyguları hissettikleri ve zorbalık ve suçluluk, utanç duyma arasında ise ilişki bulunmadığı ortaya konulmuştur. Bu durumun zorbaların ego-merkezci düşünme biçimlerinden kaynaklanabileceği araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Zorbaların ahlaki çözüme şeklinde adlandırılan duyguları yüksek seviyede belirtmelerinin kültürel açıdan farklılık göstermediği de eklenmiştir.

2008 yılında Menesini ve Camodeca tarafından, 9-11 yaş arası 121 çocukla, Suçluluk ve Utanç Duygusu Envanteri ve zorbalık rollerin belirlenmesi için ise akran değerlendirmesinden yararlanılarak yapılan, suçluluk ve utanç duygularının zorba olma, kurban olma, zorbalığa karışmama ve özgeci davranışla ilişkisini çalışan bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada, katılımcılara sadece utanç ve hem utanç hem de suçluluk duygusuna yol açan kasıtlı ve kasıtsız olarak yapılmış olaylar

sunulmuştur. Bunun sebebi, sorumluluğun suçlu ya da utanmış hissetme ile ilgili olup olmadığını test etmektir. Buna göre, olayın kasıtlı olup olmaması ile zorbalık arasında ilişki bulunmamıştır. Hem utanç hem de suçluluk duygusu ortaya çıkaran durumda özgeci grup, zorba ve zorbalığa karışmayan gruba göre daha çok utanç ve suçluluk belirtmiştir. Sadece utanç durumunda ise kurban olanlar zorbalığa karışmayan gruba göre daha yüksek oranda utanç belirtmişlerdir.

Zorbalık ve ahlak duyguları ile ilgili diğer bir araştırma Ahmed ve Braitwaite (2004) tarafından, 1401 öğrenci ve 978 ebeveyn ile yapılmıştır. Bu araştırmada, zorbalar zorba gruba dahil olanlar değil, zorbalığı başlatan öğrencilerden seçilmiştir. Zorbaların utanç yönetimi ile birçok farklı değişken çalışılmıştır. Aile değişkeninde, ebeveynlerin çocuklarını davranışlarından ötürü ne kadar sorumlu tuttukları, davranışın devamlılığına, çocuğun davranışlarını kontrol edip edemeyeceğine olan inanışları ve çocukların aileden aldığı destek incelenmiştir. Okul değişkenleri olarak, okulu sevme, zorbalık üzerindeki okulun algılanan kontrolü ve okulda yaşanan güçlükler ele alınmıştır. Kişilik değişkenleri ise, utanç, suçluluk ve övünmeye yatkınlık, kendine güven, empati, dürtüsellik ve içsel kontrol odağıdır. Utanç yönetimi değişkenini utancı tanıma ve utancı reddetme olarak ikiye ayırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, zorbaların onları kınayan, damgalayan ebeveynleri vardır, okulda güçlük yaşamakta, okulu sevmemekte ve zorbalıkla ilgili okulu kontrolsüz algılamaktadırlar. Ayrıca, dürtüseldirler ve içsel kontrol odağından, kendine güvenden ve empatiden yoksundurlar. Zorbalar utanç duygularını tanımak yerine, utancı yer değiştirirler, yani başkalarını suçlar ve başkalarına düşmanlık gösterirler. Ayrıca, yanlış yaptıklarında suçluluk duyma ve başarılarından övünme olasılıkları da azdır.

Ttofi ve Farrington (2008) da 11-12 yaşlarındaki 182 çocukla benzer bir çalışma yapmış ve zorba çocukların utanç duygularını yönetmede sorun yaşayan çocuklar olduklarını belirtmişlerdir. Zorba çocukların utanç duygularını tanımadıkları ve utanç duygularını yer değiştirme ile reddettiklerini ortaya koymuşlardır.

Yukarıda anlatılan araştırmalar utanç ve suçluluk duygusu ile zorbalık arasındaki ilişkiyi açıklamak için yeterli değildir ve tekrarlanmaları gerekmektedir (Ahmet ve Braitwaite, 2004; Menesini ve ark., 2003, Menesini ve Camodeca, 2008). Bu araştırmada önceki araştırmalardan farklı olarak adil dünya inancı ile zorbalık arasındaki ilişki de incelenecektir.

#### **1.4.4.Suçtu Dışsallaştırma**

Kişiler yaşadıkları bir olayı değerlendirdiklerinde, olaya ait atıflarını değiştirebilmektedirler. Bu atıflar olay ile kişinin kendi ile ilgili bilişsel temsiline ne kadar uyumlu olduğuna göre değişecektir (Tracy ve Robins, 2006). Eğer kişi kendi bilişsel temsili ile uyumlu bulmazsa, değerlendirme sonucunda olayı içsel yerine dışsal bir nedene olayı bağlayabilir. İnsanlar genellikle olumlu olaylardan kendilerine pay çıkarırken, olumsuz olaylardan dolayı kendilerini suçlamayı reddederler. Eylemlerini doğrulamak için suçtu başka insan, kurum ya da durumlara yükleyebilirler (Stuewig, Tangney, Heigel, Hartı ve McCloskey, 2010). Bu bilişsel çarpıtmaya '*kendine hizmet eden atıfsal önyargı*' (self-serving attributional bias) denilmektedir (Tracy ve Robins, 2007). Kişiyi hizmet eder, çünkü bu önyargı sayesinde kişi utanç ve suçluluk gibi olumsuz duyguları kendinden

uzaklaştırabilmektedir. Suçu dışsallaştırma (hatası yüzünden başkasını suçlama) olumsuz duygulardan kendini savunma tepkisi olarak ortaya çıkan, '*günah keçisi bulma yatkınlığı*' olarak tanımlanabilir (Stuewig ve ark., 2010).

Ahmed'in (2001) Utanç Yönetme Teorisi'ne göre kişi acı verici olan utanç duygusunu hissettiğinde ya utancı kabul eder ya da utancı başka bir duygu ile yer değiştirir (aktaran Ahmed ve Braitwaite, 2009). Utanç duygusunun kabul edilmesi durumunda yapılan hatadan pişmanlık duyulur, kişi hatasının sorumluluğunu üstlenir ve bir daha aynı yanlışı yapmamaya çalışır. Utancı kabul etmediği takdirde ise, hatası yüzünden başkalarını suçlayacak, bu kişilere kızgınlık duyacak ve hatalı olduğunu kabul etmediğinden aynı hatayı tekrarlama olasılığı artacaktır (Ahmed, 2006).

Suçu dışsallaştırmanın olumsuz duygudan korunma şeklinde kullanılmasında kişinin olaya yaptığı atıflar önemlidir. Kişi hatayı kendinden kaynaklı, ancak her zaman gerçekleşmeyen, kontrol edilebilir algılar ya da fazla çaba harcamama sonucu oluşma gibi bir nedene bağlarsa utanç yerine daha az acı verici ve yıkıcı olan suçluluk duygusu duyacaktır (Tracy ve Robins, 2007). Ancak, saldırgan kişiler utançtan uzaklaşmak için suçu dışsallaştırma yolunu kullanmaktadırlar (Anderson ve Bushman, 2002; Stuewig ve ark., 2010).

Ahmed ve Braitwaite (2004) suçu dışsallaştırma yolu ile utanç duygusunu yer değiştirilmesinin zorba olma ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Aynı şekilde Ahmed'in (2006) boylamsal çalışması utancı kabullenmenin zorba olmanın bırakılması ile, utancın yer değiştirmesinin ise zorba olmaya devam etme ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Okul yıllarında zorbalığa karışanlar, zorbalığa çözümün

kurbanların zorbalığa göğüs germeleri olduğuna inanırlar (Frisen ve ark., 2007). Bu şekilde bakıldığında, zorbaların suçu kurbanlara yönelttikleri düşünülebilir.

### **1.5.KİŞİSEL VE GENEL ADİL DÜNYA İNANCI**

Kişi kendini olumsuz duygulardan korumak adına çeşitli inançlar geliştirebilir. Örneğin, kişi dünyanın adil bir yer olduğuna ve eninde sonunda çabalarının sonucunu alacağına inanma eğilimdedir. Ancak, kişinin yaşadıkları ona bunun tam tersini gösteriyorsa, yani ne kadar çaba ve emek harcarsa da amaçlarına ulaşamıyorsa, bu sefer de kendini korumak için adaletsiz bir dünya inancına sahip olabilir (Lench ve Chang, 2006). Adil dünya inancının işe yaramadığı yerde, adaletsiz bir dünya inancını benimser ve ussallaştırma yoluyla kendini olumsuz duygulardan korumuş olur. Adaletsiz dünya inancı olan kişi kendi yanlışlarının sorumluluğunu kabul etmez ve amaçlarına ulaşmak için kendinde ya da yaşantısında değişiklikler yapma gereği duymaz (Lench ve Chang, 2006). Sonuç olarak, bilişsel yapımız bir şekilde olumsuz duygularla baş etme stratejileri üretmektedir. Bu araştırmada da bunlardan biri olan adil dünya inancı ele alınmıştır.

Adil dünya inancı kişilerin dünyada her zaman iyilerin iyilik, kötülerin ise kötülük bulacağına olan inancıdır. Lerner ve Miller (1978) adil dünya inancını, *'dünyanın insanların hak ettiklerini aldıkları adil bir yer olduğuna inancı'* olarak tanımlamıştır (O'Connor, Morrison, McLeod ve Anderson, 1996). Lerner'in (1965) geliştirdiği Adil Dünya Kuramı'na göre, kişiler kendi kaderleri üzerinde doğrudan kontrolleri olduğuna ve hayatta ne hak ediyorlarsa onu aldıklarına inanma

eğilimindedirler (aktaran Murray, Spadafore ve McIntosh, 2005). Bu inanç sayesinde kişi dünyayı tutarlı, adil ve yaşanılabilir bir yer olarak görebilir ve kendi için olumlu bir gelecek düşünebilir.

Adil dünya inancı işlevseldir, kişinin ruh sağlığını korur (Kılınç ve Torrun, 2011). Dzuka ve Dalbert'a (2006) göre kişisel adil dünya inancı ileri yaşlardaki ruhsal refahı yordamaktadır. Dalbert (2009), bu inancın iyi olma hali ile, zorluklarla etkili şekilde baş etme ile ve olumsuz duyguların daha az şiddetli yaşanması ile ilişkili olduğunu belirtmiştir (aktaran Lench ve Chang, 2007). Adil dünya inancı hakkında yapılan araştırmalar bu inancın üç işlevinden bahsederler: 1) kişinin kendine adil davranmasına yol açar, 2) kişi diğerlerinin ona adil davranacağını düşünür ve uzun vadede amaçlar edinebilir, 3) adaletsizliğe uğradıklarında bu durumu sindirebilirler (Correia, Kamble ve Dalbert, 2009). Lerner 1980'de adil dünya inancının işlevsel olduğunu şu sözlerle açıklamıştır : " *İnsanlar adil bir dünyaya inanmak isterler ve bir yandan da inanmak zorundadırlar, çünkü bu şekilde günlük yaşamlarını güven, umut ve geleceklerine güvenerek geçirebilirler.*" (aktaran Correia ve ark., 2009, s. 498)

Adil dünya inancı literatürde iki şekilde incelenir: kişisel adil dünya inancı ve genel adil dünya inancı. Genel adil dünya inancı, kişinin dünyayı adil algılaması ile ilgilidir. Kişisel adil dünya inancı ise, kişinin kendi hayatındaki olayların ne kadar adil olduğuna olan inancıdır (Strelan, 2007). Kişisel adil dünya inancı ruhsal iyi olma hali ile genel adil dünya inancı ise kurbanı değersizleştirme ile ilgilidir (Begue ve Bastounis, 2003). Genel adil dünya inancı yüksek olan kişiler kendilerini doğrulamak adına kurbanı suçlarlar, kurbanın örneğin tecavüze uğramasının giydiği elbiseye ya

da gece dışarıda olmasına bağlarlar. Suçu kurbanı yüklediklerinde yaşanan olayda haksızlığa uğrayan kimse kalmayacaktır ve dünya yine adil bir yer olarak algılanacaktır. Göregenli'ye (2005) göre, kişi eğer kendinin dahil olmadığı bir olaydaki kurbanı değersizleştiriyorsa, kendi zarar verdiği kişiyi de değersizleştirecektir ve kurbanın başına gelenleri hak ettiği yönünde kendini ikna ederek, davranışlarını meşrulaştıracaktır.

Kişisel adil dünya inancı puanlarının genelde, genel adil dünya inancı puanlarından daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Begue ve Bastounis, 2003). Yani, kişiler dünyayı başkalarındansa kendileri için daha adil bir yer olarak algılamaya yatkınlardır. Kişinin adaletsizliği ne kadar doğrudan yaşadığı ile adil dünya inancına ne kadar sahip olduğu bağlantılıdır (Rubin ve Peplau, 1975). Bu açıdan bakıldığında toplumda dezavantajlı grupların daha çok olumsuzluk yaşadığı düşünülürse, adil dünya inançlarının daha düşük olacağı düşünülebilir. Güçlü adil dünya inancı olan kişilerin otoriter, dindar, kişi ve kurumlara güven duyan, varolan sosyal ve politik kurumları destekleyen kişiler oldukları literatürde ortaya konulmuştur (Göregenli, 2005).

Cinsiyet ile adil dünya inancı arasında ilişki bulunmamıştır (Rubin ve Peplau, 1975; O'Connor ve ark., 1996). Ancak Correia ve arkadaşları (2009), cinsiyete göre adil dünya inancının farklılaşmamasının kültürel olduğunu ve araştırmaların genellikle Amerika, Almanya ve İngiltere'de yapıldığını belirtmişlerdir.



### 1.5.1.Adil Dünya İnancı İle İlgili Yapılan Araştırmalara Genel Bakış

Adil dünya inancı ilk olarak Lerner ve Simmons tarafından 1960'lı yıllarda araştırılmaya başlanılmış (Haffer ve Begue, 2005) ve bundan sonra birçok araştırmacının ilgisini çeken ve açıklamaya çalıştığı bir konu olmuştur. Adil dünya inancı ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle adil dünya inancı teorisini geliştirme, adil dünya inancı yüksek olan kişilerin özellikleri, bu inancın yüksek oluşunun kişi üzerindeki sonuçları gibi konularla ilgilidir.

1973 yılında Rubin ve Peplau'nun deneysel çalışması adil dünya inancının sosyal adaletsizliği sürdürmeye yardımcı bir bilişsel yanlılık olduğu önerisini desteklemiştir. Bu araştırma katılımcıların canlı kura çekilişini dinledikleri ve düşük ya da yüksek kura çektikleri deneysel bir çalışmadır. Kuradan sonra diğer katılımcılar hakkında ne kadar olumlu düşündükleri, onlara ne kadar gücendikleri, ne kadar canayakın hissettikleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Genel olarak katılımcıların kaybedenlere daha olumlu şekilde davrandıkları, ancak adil dünya inancı yüksek olan kişilerde bu canayakın davranışların eksik olduğu, kaybedenlere de en az kazananlara davrandıkları kadar olumlu davrandıkları ve kaybedenlere kazananlardan daha çok gücendikleri ortaya konulmuştur.

Hafer ve Olson'un (1989) deneysel çalışmasında katılımcılara bilgisayar destekli görevler verilmiş ve katılımcılar doğru yanıtlarda bonus puan kazanmışlardır. Ancak, bazı katılımcılar doğru yapsalar bile bonus alamamışlardır ve görev tamamlandığında puan toplamadaki başarısızlıkları hakkında neler hissettikleri sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda, adil dünya inancı yüksek olan kişilerin

adaletsizliğe uğrasalar da bu durumu adil algıladıkları ve zayıf adil dünya inancı olanlardan daha az kırgınlık belirttikleri ortaya konulmuştur.

Adil dünya inancının bilişsel sürecini inceleyen bir başka araştırmada, 34 üniversite öğrencisine, tecavüzle ilgili ya da nötr kelimeler gösterildikten sonra, erkeğin saldırgan olduğu ve kadının da bir derece erkeğin bu saldırgan davranışlarından sorumlu olduğu bir senaryo okutulmuş ve tüm katılımcılar senaryodaki erkek ve kadını değerlendirmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre adil dünya inancı yüksek olan katılımcıların, tecavüzle ilgili kelimelere maruz kaldıktan sonra, nötr kelimelere maruz kaldıklarından daha sıklıkla senaryodaki kadını olumsuz değerlendirdikleri ortaya konulmuştur. Araştırmacılar bu sonucun literatürle uyumlu olduğunu, adil dünya inancı olan kişilerin tecavüz vakalarında kurbanı suçladıklarına ilişkin araştırmalarla uyumlu olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırma adil dünya inancının stereotip inanışlar gibi otomatik bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır (Murray ve ark., 2005).

Adil dünya inancı ile bağışlama arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir araştırma sonucunda, kişisel adil dünya inancının bağışlama ile pozitif yönde, dünyanın adil bir yer olmadığı inancı ile bağışlama arasında ise negatif yönde ilişki bulunmuştur. Kişisel ve genel adil dünya inancı kendini bağışlama ile pozitif yönde ilişkilidir. Adaletli kişilerin bağışlamaya daha yatkın oldukları düşünüldüğünde, adil dünya inancının özgeci davranışın ihlaline tepki olduğu ve adil dünya inancı ile sosyal sorumluluk arasında ilişki olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Bu araştırma ile adil dünya inancının sadece kişinin kurbanı suçlayarak kendini koruma

mekanizması değil, aynı zamanda sosyal açıdan uyumlu bir davranış olabileceği de ortaya konulmuştur (Strelan, 2007).

Alves ve Correia (2010) kişisel ve genel adil dünya inancını araştırmalarında bireysel açıdan değil, toplumsal açıdan incelemiştir. Sadece kişilerin değil toplumların da dünyanın adil bir yer olduğuna inanılmasına ihtiyacı olduğu düşüncesinden yola çıkarak, araştırmalarında adil dünya inancını sosyal bir değer olarak ele almışlardır. Araştırmanın sonunda kişisel ve genel adil dünya inancının ifade edilmesinin kurallara uygun kabul edildiğini ve adil dünya inançlarını ifade eden kişilerin sosyal açıdan daha tercih edilen kişiler olduğunu bulmuşlardır.

### **1.5.2. Adil Dünya İnancı ile Akran Zorbalığının İlişkisi**

Adil dünya inancı literatürde daha birçok araştırmada çalışılmıştır, bunların arasında saldırganlık, suça eğilim, kurban olma gibi konular da vardır. Ancak zorbalıkla ilişkisi az sayıda araştırmanın konusu olmuştur.

Adil dünya inancının saldırgan tepkiler ve düşmanca atıf üzerindeki koruyucu etkilerini inceleyen ve 10-16 yaşları arasındaki, öğretmenleri tarafından sorun yaratan çocuklar olarak nitelendirilen öğrencilerle yapılan araştırmanın sonucunda, kişisel adil dünya inançları yüksek olan öğrencilerin sinir bozucu duruma karşı daha az saldırgan tepki verdikleri ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda adil dünya inancının stresli, olumsuz deneyimlerde algılanan adaletsizliği azalttığı ve kişilerarası güveni sağladığı, kişilerarası ilişkiler üzerindeki olumlu etkisi belirtilmiştir (Begue ve Muller, 2006).

Başka bir araştırmada, adil dünya inancı suça niyetlenme ile negatif ilişkili bulunmuştur (Sutton ve Winnard, 2007). Zorbalığın da suç işleme davranışı gibi saldırganlığın bir çeşidi olduğu düşünülürse, zorbaların düşük adil dünya inancına sahip oldukları düşünülebilir.

Bir başka araştırmada, sosyal gücü yüksek algılama ile adil dünya inancı arasında ilişki olduğu grlmştur (Begue ve Fumey, 2000). Kurban ğrencilerin sosyal becerileri düşük kişiler olduğu bulunmuştur (Smith, 2000; Olweus, 1993). Lipkus ve Siegler'in yetişkinlerle yaptıkları araştırmaya göre, adil dünya inancı yüksek olanlar kendilerini daha az kurban olarak görmektedirler (aktaran Correia ve Dalbert, 2008). Bu araştırmalara dayanarak kendini kurban olarak nitelendirenlerin düşük adil dünya inancı belirtmeleri beklenebilir. 7 ve 9. sınıf öğrencileri ile yürütülen bir araştırmaya göre zorbaların kişisel adil dünya inançlarının düşük olduğu bulunmuş ve kurban olma ile kişisel adil dünya inancı arasında ise ilişkiye rastlanılmamıştır (Correia ve Dalbert, 2008).

Adil dünya inancı ile zorbalığı ele alan kesitsel bir araştırma, özellikle okulla ilgili stres yaşayanlarda adil dünya inancının kişinin refahı için olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada, Portekiz ve Hindistan'daki okullarda zorba, kurban ve savunucu olarak nitelendirilen 465 ğrenci ile yapılmıştır. Ergenler adil dünya inancını benimsedikçe okulda yaşadıkları stres azalmaktadır, bu sonuçlar tüm katılımcılar için geçerlidir (Correia ve ark., 2009).

Bu araştırmada zorba, kurban, zorba/ kurban ve zorbalığa karışmayan çocukların ve ergenlerin adil dűnya inanışları kişisel ve genel adil dűnya inancı olarak ayrı ayrı incelenecektir. Ayrıca bu araştırmanın bir saldırgan davranış tűrű olan akran zorbalığını Genel Saldırganlık Modeli ile açıklaması planlanmıştır. Bu model saldırganlıkla ilgili diğer teorileri birleştirir ve uezellikle sosyal bilgi işleme ve sosyal uezrenme teorisi uezzerinde durarak saldırganlığı açıklar (Anderson, Carnagey ve Bartholow, 2007). Buna gűre, saldırgan davranışa yol açan kişisel ve durumla ilgili etmenler vardır. Bu etmenlere modelde girdi değişkeni denilmektedir. Bu etmenler yoluyla kişinin içinde bulunduğu içsel durum (sűre değişkeni) etkilenir, kişinin olayla ilgili atıfları, beklentileri, duyguları ve fizyolojik uyarılma seviyesi değişir ve bu şekilde saldırgan davranış (sonuç değişkeni) oluşur (Anderson ve Bushman, 2002). Bu araştırmadaki yař (sınıf), cinsiyet, anne ve babanın anlaşmazlıkları çözmede kullandıkları yűntem değişkenleri kişisel (içsel) etmenler; okulun bulunduğu bűlge dışsal etmenler olarak; suçluluk ve utanç duygusu ve adil dűnya inancı ise içsel durum (sűre değişkeni) ve akran zorbalığına karışma ise sonuç değişkeni olarak ele alınmıştır.

## **1.6.ARAşTIRMANIN PROBLEMİ**

Bu çalıřmanın temel amacı yukarıda verilen açıklamalar doęrultusunda ‘zorba, kurban, zorba/ kurban ve zorbalıęa karıřmayan kűy, merkez ve gű alan bűlgedeki ilköęretim okullarında 5 ve 8. sınıfta okuyan uezrencilerin suçluluk ve utanç duyguları ve adil dűnya inançlarının incelenmesi ve farklılıklarının ortaya konulması’ dır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

1. Zorba, kurban, zorba/ kurban olma ve zorbalığa karışmama ilköğretim 5 ve 8. sınıf öğrencisi olmaya göre farklılık göstermekte midir?
2. Zorba, kurban, zorba/ kurban olma ve zorbalığa karışmama cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Zorba, kurban, zorba/ kurban olma ve zorbalığa karışmama köy, göç alan ya da merkez okul öğrencisi olmaya göre farklılık göstermekte midir?
4. Zorba, kurban, zorba/ kurban olma ve zorbalığa karışmama anne, babanın eğitim seviyesine göre farklılık göstermekte midir?
5. Zorba, kurban, zorba/ kurban olma ve zorbalığa karışmama anne ve baba arasındaki anlaşmazlıkların ve çocuk ebeveyn arasındaki anlaşmazlıkların nasıl çözüldüğüne göre farklılık göstermekte midir?
6. Zorba, kurban, zorba/ kurban olma olanların ve zorbalığa karışmayanların suçluluk ve utanç duyguları farklılık göstermekte midir?
7. Zorba, kurban, zorba/ kurban olma öğrencilerin ve zorbalığa karışmayanların kişisel ve genel adil dünya inancı farklılık göstermekte midir?
8. Cinsiyet ve okulun bulunduğu bölgeye göre suçluluk ve utanç duyguları, suçu dışsallaştırma ve kişisel ve genel adil dünya inancı puanları farklılık göstermekte midir?

## 1.7.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Zorbalık, çocuğun davranışsal, bilişsel, duygusal ve psikososyal gelişimini etkileyen önemli bir sorun olduğundan dünya genelinde okulda yaşanan zorbalık

davranışları ve bunların sonuçlarına ilişkin birçok araştırma yapılmıştır. Araştırmalar sonucu zorbalığa karışan kişilerin özellikleri belirlenebilir ve zorbalığı önlemek için etkili programlar araştırmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilebilir. Zorba ve kurban olan çocuklar tanınır ve noksanlıkları tespit edilirse, bu noksanlıkları telafi etme amaçlı, onlara hitap eden eğitim programları düzenlenebilir. Örneğin, yaptığı davranışın sorumluluğunu üstlenmeyen ve suçluluk ya da utanç duymayan zorba ile bu konu üzerinden müdahale çalışmaları yürütülebilir.

Öz bilinç duyguları, adil dünya inancı ve zorbalığın aynı anda çalışıldığı başka bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bunların dışında Öz Bilinç Duyguları Testi (Test of Self Concious Affect) bu araştırma ile Türkiye’de ilk kez çocuk ve ergenler üzerinde uygulanacaktır. Tüm bunlar düşünüldüğünde, bu araştırmanın alanda yapılan diğer çalışmalara katkı sağlayacağı ve yön vereceği düşünülmektedir.

### **1.8.ARAŞTIRMANIN KAPSAMI, SINIRLILIKLARI VE VARSAYIMLARI**

Araştırma Çekmeköy ilçesindeki iki köy, bir göç alan bölge, bir de merkez okuldaki 5 ve 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Gruplar arasındaki yaş aralığı az olduğundan, değişkenler ile yaş arasındaki ilişkinin ortaya konulması zorlaşmıştır. Çekmeköy ilçesi farklı sosyo kültürel ve ekonomik gruptan insanların yaşadığı bir ilçe olduğundan seçilmiştir. Ancak yine de verilerin tüm ülkeye genellenmesi mümkün değildir. Araştırma bulguları veri toplama araçlarının ölçtüğü maddeler ve deneklerin bu maddelere verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

Adil dünya inancı ve suçluluk ve utanç duygularının niceliksel olarak ölçülebilen kavramlar oldukları ve araştırmada kullanılan katılımcıların samimi ve dürüst şekilde doldurdıkları varsayılmıştır.

## 1.9.TANIMLAR

**Ergenlik Dönemi:** Derman' e (2008) göre ergenlik '*fiziksel duygusal süreçlerin yol açtığı cinsel ve psikososyal olgunlaşma ile başlayan ve bireyin bağımsızlığını, kimlik duygusunu ve sosyal üretkenliğini kazandığı zaman sona eren bir dönem*'dir.

**Akran Zorbalığı:** Akran zorbalığı bir kişinin kendinden fiziksel ya da ruhsal anlamda güçlü başka kişi veya kişiler tarafından sürekli ve kasıtlı şekilde saldırganlığa maruz kalmasıdır (Olweus, 1993). Olweus (1996) tarafından geliştirilen (aktaran Dölek 2002) ve Dölek (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Olweus Yeniden Düzenlenmiş Zorba/Kurban Anketi ile akran zorbalığına karışan ve karışmayan çocuklar belirlenebilmektedir.

**Zorba:** Kendinden güçsüz bir kişiyi sürekli ve kasıtlı olarak tehdit ederek, dışlayarak, hakaret ederek, vurarak, iterek vb. davranışlarla saldıran kişi zorba olarak nitelendirilmektedir. Olweus Yeniden Düzenlenmiş Zorba/Kurban Anketi'nde zorbaca davranışlarda bulunma ile ilgili sorulardan birine arada sırada ve üstü cevap verenler bu araştırmada 'zorba' olarak kabul edilmiştir.



**Kurban:** Zorbalığa sürekli olarak maruz kalan kişi kurban olarak adlandırılmaktadır. Olweus Yeniden Düzenlenmiş Zorba/Kurban Anketi'nde zorbaca davranışlara maruz kalma ile ilgili sorulardan birine arada sırada ve üstü cevap verenler bu araştırmada 'kurban' olarak kabul edilmiştir.

**Zorba/Kurban:** Hem zorbalığa maruz kalan, hem de başkalarına zorbaca davranışlarda bulunan kişiler zorba/kurban olarak adlandırılmaktadır. Olweus Yeniden Düzenlenmiş Zorba/Kurban Anketi'nde zorbaca davranışlarda bulunma ile ilgili sorulardan birine ve zorbaca davranışlara maruz kalma ile ilgili sorulardan birine arada sırada ve üstü şeklinde cevap verenler bu araştırmada 'zorba/kurban' olarak kabul edilmiştir.

**Zorbalığa Karışmayan:** Bu araştırmada Olweus Yeniden Düzenlenmiş Zorba/Kurban Anketi'nde zorbaca davranışlarda bulunma ile ilgili sorulardan ve zorbaca davranışlara maruz kalma ile ilgili sorulardan hiç birine arada sırada ve üstü şeklinde cevap vermeyenler bu araştırmada 'zorbalığa karışmayan' olarak kabul edilmiştir.

**Öz bilinç duyguları:** Benliğin farkındalığına yetecek bilişsel kapasiteye ulaşılması ile insanda oluşan; utanç, suçluluk, suçu dışsallaştırma, övünme, empati gibi ikincil duygulardır (Lewis, 2011). Tangney ve Dearing'in (2002) geliştirdiği Öz Bilinç Duyguları Testi ile niceliksel olarak ölçülebilmektedir (aktaran Robins, Nofle ve Tracy, 2007).

**Suçluluk ve Utanç Duygusu:** Suçluluk duygusu kişinin hatalı bir davranışından sonra hissettiği ve kişiyi o hatayı düzeltmeye yönelten, kişinin davranışa odaklanması sonucu hissettiği duygudur (Lewis, 2011). Utanç ise hatalı bir davranıştan sonra kişinin diğerlerinin kendi benliği hakkındaki yargılarına, genel olarak kişiliğine odaklanması ile hissedilen acı verici bir duygudur (Menesini ve Camodeca, 2008).

**Adil Dünya İnanı:** Adil dünya inancı insanların yaşadıkları dünyanın herkesin hak ettiğini bulduğu, adil bir yer olduğuna olan inançlarıdır. Kişiler adaletsizlikle karşılaştıklarında var olan durumu devam ettirmek ya da kurbanı suçlamak için adil dünya inancını benimserler (Dalbert, 2009). Dalbert'in (1999) geliştirdiği ölçek ile kişilerin adil dünya inancını ne kadar benimsedikleri niceliksel olarak ölçülebilmektedir (aktaran Giray, 2009).

**Genel Adil Dünya İnanı:** Genel Adil Dünya İnanı insanların genel olarak dünyayı ne kadar adil bir yer olarak algıladıklarıdır.

**Kişisel Adil Dünya İnanı:** Kişisel Adil Dünya İnanı insanların kendi hayatlarında başlarına gelenlerin adil olduğuna olan inançlarıdır.

## **BÖLÜM II**

### **YÖNTEM**

#### **2.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ**

Araştırmada zorba, kurban, zorba/kurban ve zorbalığa karışmayan köy, göç alan ve merkez bölgelerdeki ilköğretim okullarında okuyan 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin suçluluk ve utanç duyguları ve adil dünya inançlarının incelenmesi amacıyla karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

#### **2.2.EVREN VE ÖRNEKLEM**

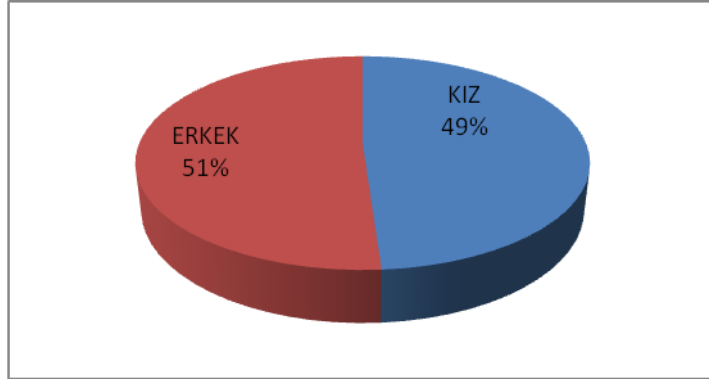
Araştırmanın örneklemini İstanbul'un bir ilçesi olan Çekmeköy'deki ikisi köy, biri merkez ve biri göç alan bölgeden olmak üzere toplam dört ilköğretim okulunda okuyan 5 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırma köy okullarından dört 5. sınıf ve üç 8. sınıf şubesi, merkezdeki ilköğretim okulundan iki 5. ve iki 8. sınıf şubesi ve göç alan bölgedeki okuldan iki 5. ve iki 8. sınıf şubesinde okuyan öğrenciler olmak üzere toplam 311 öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcılardan 5.

sınıfta okuyanların yaş ortalaması 11,05 (SS = .25) ve 8. sınıfta okuyanların yaş ortalaması ise 13,95 dir (SS = .31).

Katılımcıların 152'si kız öğrencilerden (% 48,9) , 159'u erkek öğrencilerden (% 51,1) oluşmaktadır.

**Tablo 2.1.**Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

	<i>N</i>	%
Kız	152	48,9
Erkek	159	51,1
Toplam	311	100

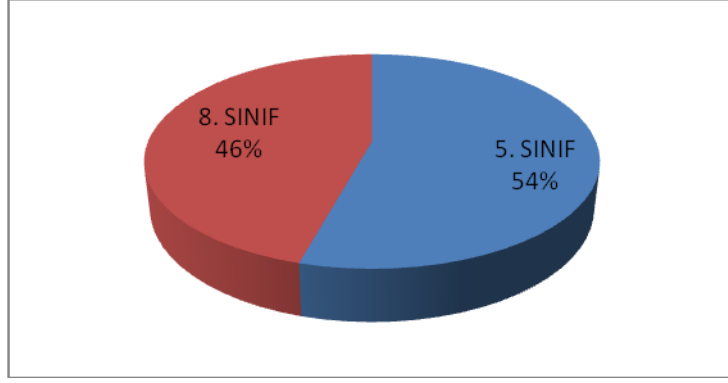


**Şekil 2.1.** Cinsiyet Dağılımı Grafiği

Katılımcıların 169'u 5. sınıf (% 54,3), 142'si 8. sınıfta okuyan (% 45,7) öğrencilerden oluşmaktadır.

**Tablo 2.2.**Örneklem Grubunun Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı

	<i>N</i>	%
5. sınıf	169	54,3
8. sınıf	142	45,7
Toplam	311	100

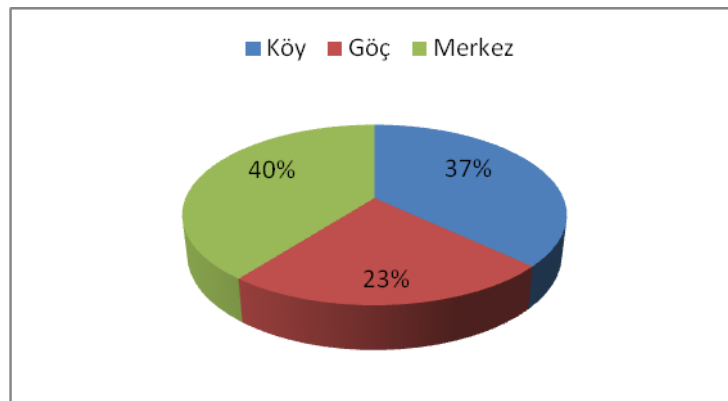


**Şekil 2.2.**Örneklem Grubunun Sınıf Değişkenine Göre Dağılım Grafiği

Araştırmaya katılan öğrencilerin 115'i köy okulunda (% 37), 73'ü göç alan bölgedeki okulda (% 23,5), 123'ü merkez okulda (% 39,5) okumaktadır.

**Tablo 2.3.**Örneklem Grubunun Okul Değişkenine Göre Dağılımı

	<i>N</i>	%
Köy	115	37
Göç	73	23,5
Merkez	123	39,5
Toplam	311	100



**Şekil 2.3.**Örneklem Grubunun Okul Değişkenine Göre Dağılım Grafiği

## 2.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada ergenlerin demografik bilgilerini belirleyebilmek için Kişisel Bilgi Formu, katılımcıların zorba, kurban, zorba/kurban ya da zorbalığa karışmayan gruba dahil olduklarını belirlemek için Olweus Yeniden Düzenlenmiş Zorba/Kurban Anketi, suçluluk ve utanç duygularını incelemek için 5. sınıf öğrencileri için TOSCA-C (Öz Bilinç Duyguları Testi- Çocuklar İçin) ve 8. sınıf öğrencileri için TOSCA-A (Öz Bilinç Duyguları Testi- Ergenler İçin), genel olarak dünyayı ve yaşadıkları olayları ne kadar adil algıladıklarını belirlemek için Kişisel ve Genel Adil Dünya İnancı Ölçeği kullanılmıştır.

### 2.3.1.Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formda isim bilgileri istenilmeden katılımcının cinsiyeti, okuduğu sınıf ve okul, anne ve babanın eğitim düzeyi, ebeveynlerin aralarındaki anlaşmazlıklara nasıl tepki verdikleri ve ebeveyn ve çocuk arasındaki anlaşmazlıklara ebeveynlerin nasıl tepki verdikleri ile ilgili sorular sorulmuştur (*Bakınız Ek- 1*). Anlaşmazlıklara nasıl tepki verdikleri ile ilgili soruların cevap seçenekleri arasında yer alan ‘hakaret ederler, bağırılar ve küserler’ duygusal ve sözel tepki, ‘vururlar’ fiziksel tepki, ‘sakince konuşurlar’ çözüm odaklı tepki şeklinde sınıflandırılmıştır, bir kaç seçeneği birlikte işaretleyenlerinki ise tutarsız tepki olarak adlandırılmıştır.

### 2.3.2.Olweus Yeniden Düzenlenmiş Zorba/Kurban Anketi

Olweus (1996) tarafından geliştirilen bu ölçek 40 maddeden oluşmakta ve zorba ve kurbanların deneyimlerini ölçmektedir (aktaran Dölek, 2002). Bu anketin orijinali zorbalığın sıklığı ve türü, zorbalığın gerçekleştiği yer, zorbalığın kimin tarafından yapıldığı, ne kadar sıklıkla öğretmen ve ailelere zorbalığın rapor edildiği, öğretmenlerin zorbalığa müdahale edip etmedikleri ve zorbalığı durdurmak için neler yaptıkları ile ilgili sorular vardır. Ancak bu araştırmada sadece zorbalığın sıklığı ve çeşitleri ile ilgili olan 16 soru kullanılmıştır (*Bakınız Ek-2*). Olweus Yeniden Düzenlenmiş Zorba/Kurban Anketi'nin orijinal versiyonunun zorba ve kurban olma ile ilgili sorularının iç tutarlılığı (Cronbach's alpha) .80 ve üstüdür (aktaran Atik, 2009). Türkçe çevirinin kullanıldığı başka bir çalışmada (Atik, 2006), “kurban olma” ve “zorbalık yapma” ya ilişkin iç tutarlılık katsayısı sırasıyla .71 ve .75 olarak bulunmuştur. Olweus Yeniden Düzenlenmiş Zorba/Kurban Anketi, Dölek (2002) tarafından Türkçe'ye çevirilmiştir. Anketin psikometrik özellikleri adaptasyon çalışmasında belirtilmemiştir. Bu araştırmada ise, Cronbach's alpha hem kurban olma hem de zorba olma için .71 bulunmuştur.

Öğrencileri “zorba, kurban, zorba/kurban ve zorbalığa karışmayan” şeklinde gruplandırmak için 16 soru kullanılmıştır. Solberg ve Olweus (2003) tarafından önerilen, biri kurban grubu, diğeri ise zorba grubu belirlemeye yönelik olan sorular şöyledir: “Bu dönem okulda ne kadar sıklıkla zorbaca davranışa uğradın?” ve “Okulda diğeri öğrencilere karşı ne kadar sıklıkla zorbaca davranışlarda bulundun veya zorbaca davranan bir grupta yer aldın?” Bu sorular; “bu dönem okulda zorbaca davranışa uğramadım ya da diğeri öğrencilere zorbaca davranışlarda bulunmadım”,

“sadece bir veya iki kere oldu”, “arada sırada”, “haftada bir” ve “haftada birkaç kez” olmak üzere birden beşe kadar derecelenmektedir. Bu iki soru dışında kurbanların sözel, ilişkisel, fiziksel ya da diğer çeşit zorbalığa maruz kalıp kalmadığı ve kurbanlara sözel, ilişkisel, fiziksel veya diğer çeşit zorbalık yapılıp yapılmadığı ile ilgili olan sorular da zorba, kurban ve zorba/kurbanları belirlemek için kullanılmıştır. Bu sorular ise ‘bu dönem hiç olmadı’, ‘sadece bir veya iki kez’, ‘ayda iki veya üç kez’, ‘yaklaşık haftada bir kez’, ‘haftada birkaç kez’ şeklinde birden beşe kadar derecelenmektedir. Buna göre, kurbanlarla ilgili olan ilk soruya “arada sırada” ve üstünü işaretleyen öğrenciler veya kurbanlarla ilgili diğer sorulardan herhangi birine ‘ayda iki veya üç kez’ ve üstünü işaretleyen ‘kurban’ olarak belirlenmiştir. Zorbaları belirlemek için olan ilk soruya “arada sırada” ve üstünü işaretleyenler veya zorbalarla ilgili diğer sorulardan herhangi birine ‘ayda iki veya üç kez’ ve üstünü işaretleyenler ‘zorba’ olarak belirlenmiştir. Hem zorba hem de kurban olma koşullarını sağlayanlar ‘zorba/kurban’ ve ne zorba ne de kurban olma koşullarını sağlayanlar “zorbalığa karışmayan” grup olarak sınıflandırılmıştır.

### **2.3.3.Öz Bilinç Duyguları Testi Çocuklar İçin ve Ergenler İçin (TOSCA-C ve TOSCA-A)**

Tangney ve Dearing (2002) tarafından kişilerin suçluluk duygusuna, utanç duygusuna, suçu dışsallaştırmaya, ilgisiz/kayıtsız (detachment/unconcern), övünme (genel olarak kendi ile övünme –alpha pride veya belirli bir davranışı ile övünme – beta pride) gibi öz bilinç duygularına yatkınlığını ölçmek için geliştirilen TOSCA bu çalışmada kullanılmıştır (aktaran Choy ve McInerney, 2005). TOSCA-C 8-12 yaş arası çocuklar ve TOSCA-A ise 13-18 yaş arası ergenler için uygundur (Choy ve



McInerney, 2005; Walter ve Burnaford, 2006). Bu araştırmada 5. sınıflar için TOSCA-C ve 8. sınıf öğrencileri için ise TOSCA-A kullanılmıştır. Bu ölçek 10 olumsuz ve 5 olumlu günlük hayatta karşılaşılabilecek durumları anlatan senaryolar içerir. Her durum sonrasında düşünölebilecek, hissedilebilecek duygu ve düşönceleri anlatan 4 ya da 5 cümle eklenmiş ve katılımcılardan böyle bir durumla karşılaşıldığında her cümleyi düşünme ya da hissetmelerinin ne olasılıkta olduğunu belirlemeleri istenilmiştir. Her cümlede anlatıldığı şekilde hissetme ya da düşünme olasılığı ‘olası değil’ ile ‘çok büyük olasılıkla’ arasında değişen 5’li Likert Ölçeği ile ölçölmüştür.

Örneğin, TOSCA-C’de kantinde ayağının takılması ve arkadaşının içeceğini dökme ile ilgili senaryonun cevap seçenekleri aşağıdaki gibidir:

–Utanca yatkınlık : ‘Herkesin bana bakıp, güldüğünü düşünürdüm.’

–Suçluluğa yatkınlık: ‘Üzölürdüm, çok üzölürdüm. Ne tarafa gittiğime dikkat etmeliydim.’

–Suçun dışsallaştırılması: ‘Elimde değildi yerler kaygandı.’

Ölçek Nermin Çelen gözetiminde araştırmacı Ayşegöl Demir tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek önce profesyonel bir çevirmen tarafından İngilizce’den Türkçe’ye daha sonra da, başka bir profesyonel çevirmen tarafından Türkçe’den İngilizce’ye çevirilmiştir. Orjinal ölçek ile çeviriden çeviri İngilizce ölçek karşılaştırılmıştır. Elde edilen Türkçe ölçek 20 5. sınıf öğrencisine uygulanmış ve anlaşılmayan madde olmadığı görölmüştür.

TOSCA-C'nin orjinal versiyonunda, Cronbach's alpha güvenilirliği utanç için .78 ve suçluluk için .79 olarak belirlenmiştir (Choy ve McInerney, 2005) ve TOSCA-A'nın güvenilirliği ise suçluluk için .81, utanç için .77, suçun dışsallaştırılması için ise .76 dır (Allison, 1999). Bu araştırmada ise suçluluk için .82, utanç için .80, suçu dışsallaştırma için ise .71 bulunmuştur.

#### **2.3.4.Kişisel ve Genel Adil Dünya Ölçeği**

Kişisel ve Genel Adil Dünya İnancı Ölçekleri ayrı ayrı geliştirilmelerine rağmen, uygulamada birlikte verilmiştir. İlk 7 madde Kişisel Adil Dünya İnancı, son 6 madde ise Genel Adil Dünya İnancı'nı ölçmektedir (*Bakınız* Ek-5 ve Ek-6). Kişisel Adil Dünya İnancı Ölçeği, Dalbert tarafından 1999 yılında, Genel Dünya İnancı ise yine Dalbert tarafından 1987 yılında geliştirilmiş ve her ikisi de Göregenli (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır (aktaran Giray, 2009). Kişisel Adil Dünya İnancı Ölçeği 'Bana karşı genellikle adil davranılmıştır', 'Çoğunlukla ne hak ettiysem onu bulmuşumdur.' şeklindeki maddelerle kişilerin kendi yaşadıkları olayları ne kadar adil değerlendirdiklerini ölçmektedir. Genel Adil Dünya İnancı ölçeği ise ' Dünyanın aslında adil bir yer olduğunu düşünüyorum.', ' İnsanlar eninde sonunda ne hak ederlerse onu bulacaklardır.' şeklindeki maddeleri ile kişilerin genel olarak dünyayı ne kadar adil değerlendirdiklerini ölçmektedir.

Bu araştırmada 5. sınıf öğrencilerine verilecek ölçeklerde adil tanımı 'Bir kardeşiniz var diyelim. Anneniz de size pasta yaptı. İkinize de eşit büyüklükte pasta verdiğinde, anneniz size adil davranmış olur' şeklinde, 8. sınıflara dağıtılacak anketlerde 'Öğretmen bütün öğrencilere eşit davrandığında adil davranmış olur.

Aileniz kardeşinizle size eşit davranıyorsa, aileniz adil demektir' şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca, 'Hayatın her alanındaki adaletsizliklerin (örneğin iş hayatında, aile hayatında, politik hayatta) bir kural olmaktan ziyade birer istisna olduğuna inanıyorum.' şeklindeki 12. madde 'Hayatın her alanındaki adaletsizlikler (Örneğin okul hayatında, aile hayatında, politik hayatta) kural değil, çok sık rastlanılmayan durumlar olduğuna inanıyorum.' şeklinde değiştirilmiştir. 5. maddede geçen 'istisnai durum' da 'çok sık rastlanılmayan ya da olağandışı durumlardır' şeklinde değiştirilmiştir. Bu değişiklikler sonrasında 5. sınıf öğrencilerine pilot uygulama yapılmış ve soruları anlamada güçlük çekmedikleri öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

Kişisel Adil Dünya İnancı ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan 7'dir. Dalbert (1999) güvenilirlik katsayısını  $\alpha=.86$ , Göregenli (2003)  $\alpha=.85$  bulmuştur (aktaran Giray, 2009). Bu örneklem için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı  $.78$ 'dir. Genel Adil Dünya Ölçeği'nden alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan 6'dır. Dalbert (1999), genel adil dünya ölçeği için güvenilirlik katsayısını  $\alpha=.78$  ve Göregenli (2003) Türkiye örneğinde Cronbach alfa katsayısını  $.69$  olarak bulmuştur (aktaran Giray, 2009). Bu araştırmanın örneklemini için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı  $.73$ 'tür.

## **2.4.İŞLEM**

Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alındıktan sonra (*Bakınız Ek-6*), araştırmacı tarafından İstanbul'un Çekmeköy ilçesindeki ikisi köy, biri göç alan

bölge ve biri de merkez okul olan 4 ilköğretim okulunda anketler uygulanmıştır. Uygulamadan önce okulların müdür ve rehber öğretmenleri ile görüşülerek araştırmanın amacı anlatılmış ve anketlerin uygulanması için uygun zamanlar belirlenmiştir. Veri toplamak için kullanılacak olan 4 ölçek (Zorba ve Kurban Belirleme Ölçeği, TOSCA-C, TOSCA-A ve Kişisel ve Genel Adil Dünya İnancı Ölçekleri) öğrenci sayısına göre çoğaltılmıştır. Ölçekler, köy okullarındaki üç 5. ve üç 8. sınıf, göç alan bölgedeki okuldan iki 5. ve iki 8. sınıf, merkez okulundan ise iki 5. ve iki 8. sınıf olmak üzere toplam 320 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama 2012 yılının bahar döneminde, dönemin başlamasından iki ay sonra, okul saatleri içerisinde araştırmacı tarafından yapılmıştır. Öğrenciler anketleri bir ders saati ve teneffüs süresince doldurmuşlardır. Anketleri doldurmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından araştırmanın amacı ve anketleri nasıl dolduracakları ile ilgili bilgi verilmiştir. Öğrenciler anlamadıkları kısımları araştırmacıya doldurma sırasında sormuşlardır.

## **2.5.VERİLERİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ**

Analize başlamadan önce bir anketin tamamını boş bırakan katılımcıların verileri değerlendirmeden çıkarılmıştır. 320 katılımcıya anketler dağıtılmış, fakat 311 katılımcının anketleri değerlendirilmeye alınmıştır. Suçluluk, utanç duygusu, dışsallaştırma ve genel ve kişisel adil dünya inancı değişkenleri ile ilgili boş bırakılan maddeler için ise kayıp değer analizi uygulanmıştır. Kayıp değer sayısı, katılımcı sayısının % 5'inden fazla olmadığı için, eksik değerler EM (expectation-maximization) metodu ile tamamlanmıştır (Atik, 2006).

Veri analizinden önce Solberg and Olweus'un (2003) önerdiği şekilde zorbalık davranışı ile ilgili değişkeni zorba, kurban, zorba/kurban ve zorbalığa karışmayan şeklinde sınıflandırmak amacıyla, 'Bu dönem okulda ne kadar sıklıkla zorbaca davranışına uğradın?' sorusuna 'arada sırada' veya üstü şeklinde cevap verenler veya 2-8 arasındaki sorulardan herhangi birine 'ayda iki veya üç kez' veya üstü şeklinde cevap verenler kurban olarak nitelendirilmişlerdir. 'Bu dönem okulda öğrencilere karşı ne kadar sık zorbaca davranışlarda bulundun?' sorusuna 'arada sırada' veya üstü işaretleyenler veya 10 - 16 arasındaki sorulardan herhangi birine 'ayda iki veya üç kez' veya üstü şeklinde cevap verenler zorba olarak değerlendirilmiştir. Hem zorba hem de kurban olma koşullarının ikisini de sağlayanlar ise zorba/kurban kategorisinde değerlendirilmiş ve bu koşulların hiç birini sağlamayanlar ise zorbalığa karışmayan kategorisinde yer almıştır.

Öz Bilinç Duyguları Testi ve Kişisel ve Genel Adil Dünya İnancı Ölçeği'nden elde edilen veriler karşılaştırma yapılması açısından niceliksel olarak ele alınmıştır.

## **BÖLÜM III**

### **BULGULAR**

Bu bölümde örneklem grubuna ait istatistiksel analizlere yer verilmekte, bulgular tablo ve grafikler yardımı ile açıklanmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda belirtilen 6 ana başlık altında ele alınacaktır.

1. Akran zorbalığının görülme sıklığı ile ilgili bulgular
2. Cinsiyet, sınıf, okul ve anne baba eğitim düzeyi değişkenleri ile akran zorbalığı ile ilgili bulgular
3. Anne-baba ve ebeveyn-çocuk arasındaki anlaşmazlıkların çözümünde fiziksel şiddetin, sözel-duygusal şiddetin kullanılması, çözüm odaklı ya da tutarsız davranılması ile ilgili bulgular
4. Akran zorbalığına zorba, kurban, zorba/kurban olarak karışma ya da zorbalığa karışmamaya göre suçluluk, utanç ve suçu dışsallaştırma puanlarının ve kişisel ve genel adil dünya inancı puanlarının farklılaşmasına ilişkin bulgular
5. Cinsiyet ve okul değişkeni ile adil dünya inancı ve suçluluk ve utanç duyguları ve suçu dışsallaştırma puanlarının farklılaşmasına ilişkin bulgular
6. Değişkenlerin birbirlerini yordalamaları ile ilgili bulgular

### 3.1.Akran Zorbalığının Görülme Sıklığı İle İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan 311 öğrenciden 188'i akran zorbalığına zorba, kurban ya da zorba/kurban olarak karışmıştır. Bunlardan %8,7'si (n= 27) zorba, %29,6'sı (n= 92) kurban, %19'u (n= 59) zorba/kurban dır. Katılımcıların %42,7'si (n= 133) zorbalığa karışmayan grupta yer almaktadır (*Bakınız* Tablo 3.1).

En sık yapılan zorbaca davranışlar ve en sık maruz kalınan zorbaca davranışların belirlenmesi için zorbaca davranışların türleri ile ilgili sorulardan 'ayda iki veya üç kez' ve üstü şeklinde işaretlenenler değerlendirilmiştir. Buna göre, en sık yapılan zorbaca davranışlar: isim takma, kırıcı şekilde alay etme (%6,8), itip kakma, vurma, tehdit etme (%6,8) ve olayların dışında tutma, gruba almama, görmezden gelme (%5,2)'dir. Tablo 3.2 zorbaca davranışların farklı çeşitlerinin görülme sıklığını göstermektedir. Tabloda da görüldüğü gibi en sık yapılan zorbaca davranış sözel zorbalıktır.

En sık maruz kalınan zorbaca davranışlar ise: isim takılması, kırıcı şekilde alay edilmesi (%21,6), görünüşü ve konuşması ile alay edilmesi (%13,5) ve hakkında yalan söylenilmesi, dedikodu yapılması, başkaları tarafından sevilmemesi için uğraşılması (%12,4) dır. En sık maruz kalınan zorbaca davranışın da sözel zorbalık olduğu görülmektedir (*Bakınız* Tablo 3.3).

**Tablo 3.1.**Örneklem Grubunun Akran Zorbalığına Karışma Değişkenine Göre Dağılımı

	<i>N</i>	%
Zorba	27	8,7
Kurban	92	29,6
Zorba/Kurban	59	19
Zorbalığa Karışmayan	133	42,7
Toplam	311	100,0

**Tablo 3.2.**Zorbaca Davranışta Bulunma Çeşitlerinin Görülme Sıklığı

	<i>N</i>	%
10. Kötü isimler taktım, kırıcı şekilde alay ettim.	21	6,8
11. Bilerek bir veya birkaç öğrenciyi olayların dışında tuttum, grubumuza almadım, görmezden geldim.	16	5,2
12. Onu veya onları itip kaktım dövdüm ve tehdit ettim.	21	6,8
13. Bir veya birkaç öğrenciyle ilgili yalanlar söyledim, dedikodu yaptım ve başkalarının da onu veya onları sevmemesi için uğraştım.	8	2,6
14. Para vermeleri için tehdit ettim, eşyalarını aldım veya eşyalarına zarar verdim.	2	0,6
15. Görünüşleri veya konuşmaları ile alay ettim.	13	4,2
16. Başka biçimlerde zorbaca davranışlara bulundum.	10	3,3

**Tablo 3.3.**Zorbaca Davranışlara Maruz Kalma Çeşitlerinin Görülme Sıklığı

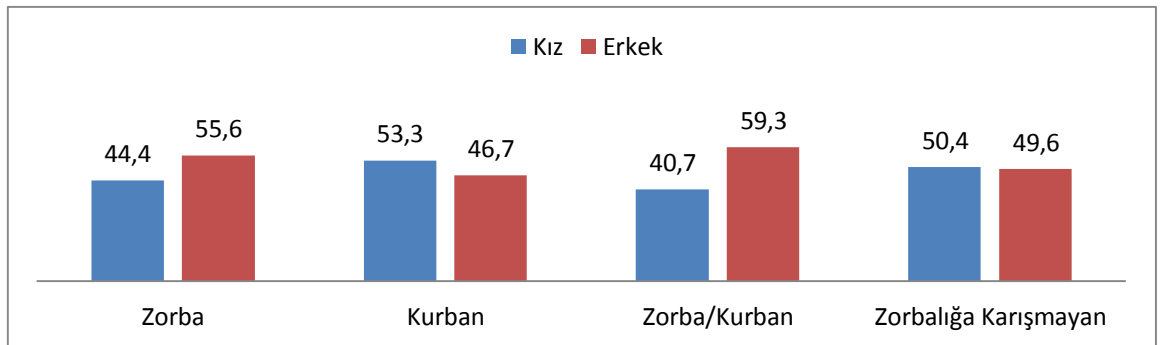
	<i>N</i>	%
2.Bana kötü isimler takıldı, kırıcı şekilde alay ettiler.	67	21,6
3.Diğer öğrenciler bilerek beni olayların dışında tuttular, gruplarına almadılar, beni görmezden geldiler.	22	7,2
4.Beni itip kaktılar, bana vurdular ve tehdit ettiler.	18	5,8
5.Diğer öğrenciler benimle ilgili yalan söylediler, dedikodumu yaptılar ve başkalarının da beni sevmemesi için uğraştılar.	38	12,4
6.Paramı veya eşyalarımı aldılar veya zarar verdiler.	13	4,2
7.Görünüşüm veya konuşmamla alay ettiler.	42	13,5
8.Başka biçimlerde zorbaca davranışlara uğradım.	17	5,5



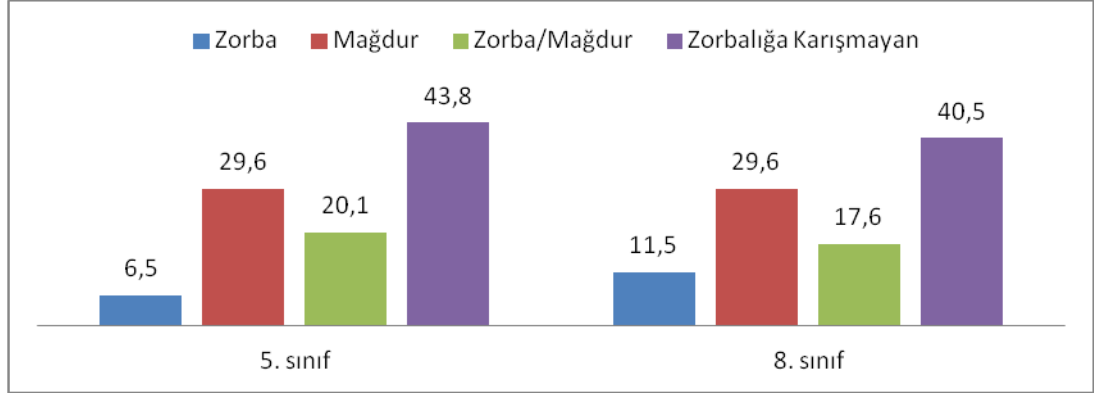
### 3.2.Cinsiyet, Sınıf, Okul ve Anne Baba Eğitim Düzeyi ve Akran Zorbalığı İle İlgili Bulgular

Kurban grubunda en sık görülen kız öğrencilerdir (%53,3) ve zorba (%55,6) ve zorba/kurban (%59,3) grubunda en sık erkek öğrenciler bulunmaktadır (Bakınız Şekil 3.1). Hem 5 hem de 8. sınıfta en sık olarak ‘zorbalığa karışmayan’ grup (%43,8 ve %40,5) görülmektedir (Bakınız Şekil 3.2). Köy ve merkez okullarında en sık görülen grubun ‘zorbalığa karışmayan’ (%42,6 ve %45,5), göç alan bölgedeki okulda ise en sık görülen grubun ‘kurban’ olduğu (%41) görülmektedir (Bakınız Şekil 3.3). Anne eğitim düzeyi ‘okuma yazma bilmiyor’ (%34,3), ‘ilkokul-ortaokul’ (%43,2) ve ‘üniversite ve üstü’(%50) olanlarda en sık görülen grup zorbalığa karışmayan gruptur. Baba eğitim düzeyi ‘okuma yazma bilmiyor’ olanlarda en sık görülen grup kurban (%3,8), ‘ilkokul-ortaokul’(%40,2) ve ‘üniversite ve üstü’ (%54,9) olanlarda en sık görülen grup zorbalığa karışmayan gruptur.

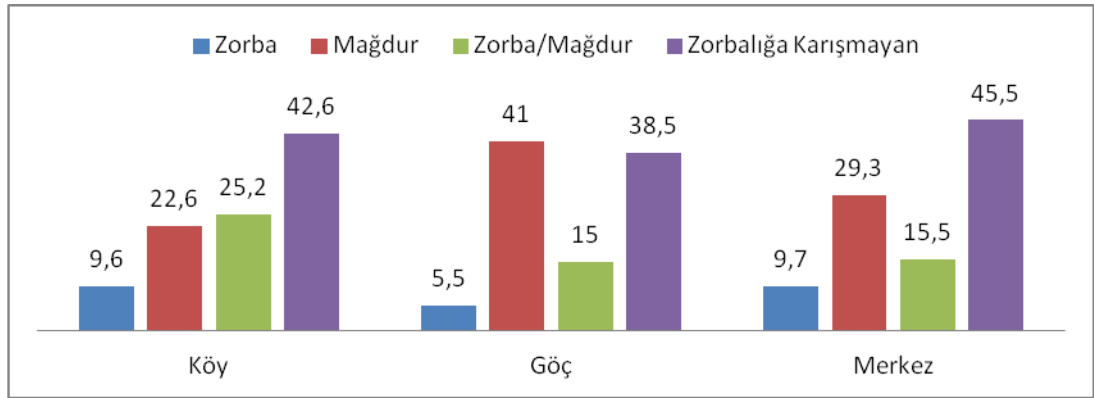
Aşağıdaki grafiklerle akran zorbalığı ile cinsiyet, sınıf, okul türü ve anne baba eğitim düzeyi arasındaki ilişki betimlenmiştir.



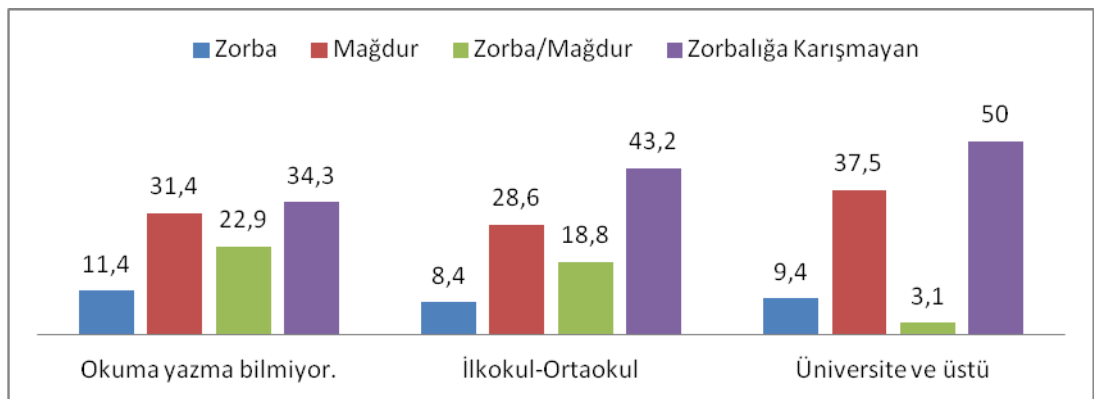
Şekil 3.1.Cinsiyet ve Zorbalığa Karışma İlişkisi Grafiği



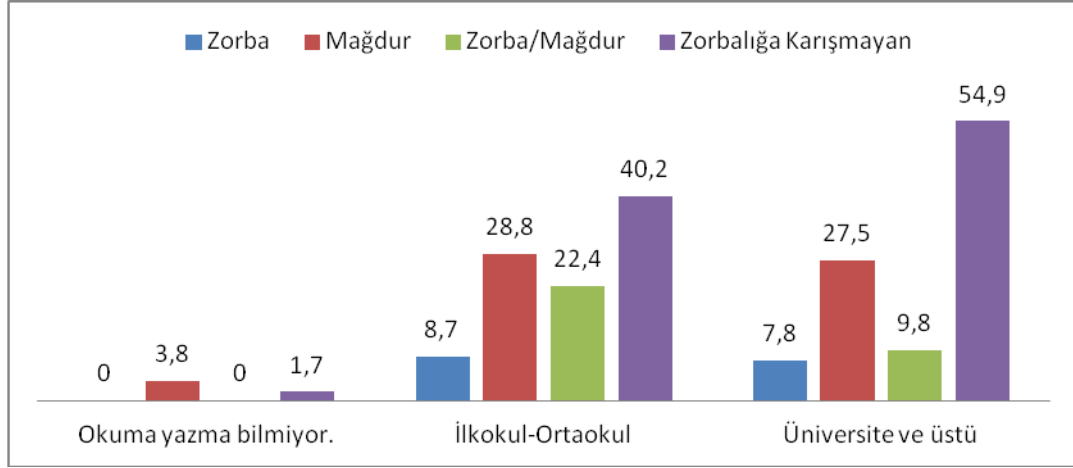
Şekil 3.2. Akran Zorbalığı ile Sınıf Değişkeni İlişkisi Grafiği



Şekil 3.3. Akran Zorbalığı ile Okul Türü İlişkisi Grafiği



Şekil 3.4. Anne Eğitim Düzeyi İle Akran Zorbalığı İlişkisi Grafiği



**Şekil 3.5.**Baba Eğitim Düzeyi İle Akran Zorbalığı İlişkisi Grafiği

Zorba, kurban, zorba/kurban ve zorbalığa karışmayan gruplar arasında cinsiyet, sınıf, okul türü ve anne baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ki kare bağımsızlık testi yapılmıştır. Cinsiyet ( $\chi^2 = 2,627$ ;  $p = .455$ ), sınıf ( $\chi^2 = 2,360$ ;  $p = .501$ ), okul ( $\chi^2 = 10,604$ ;  $p = .101$ ), anne eğitim düzeyi ( $\chi^2 = 6,779$ ;  $p = .342$ ) ve baba eğitim düzeyi ( $\chi^2 = 8,585$ ;  $p = .198$ ) değişkenlerinde anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır (*Bakınız* Tablo 3.4).

**Tablo 3.4.**Cinsiyet ve Sınıf ve Okul Değişkenlerine Göre Zorbalığa Zorba, Kurban, Zorba/Kurban Olarak Karışma ya da Zorbalığa Karışmama Arasındaki Farklılığı Belirlemek İçin Yapılan Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

	Zorba	Kurban	Zorba / Kurban	Zorbalığa Karışmayan
<b>Cinsiyet</b>				
Pearson $\chi^2$ [ 2.627, N=311]=13.21, p=.453				
Erkek	15 (%55,6)	43 (%46,7)	35 (%59,3)	66 (%43,6)
Kız	12 (%44,4)	49 (%53,3)	24 (%40,7)	67 (%50,4)
<b>Sınıf</b>				
Pearson $\chi^2$ [ 2.360, N=311]=12.33, p=.501				
5	11 (%40,7)	50 (% 54,3)	34 (%57,6)	74 (%55,6)
8	16 (%59,3)	42 (%45,7)	25 (%42,4)	59 (%44,4)
<b>Okul</b>				
Pearson $\chi^2$ [ 10.604, N=311]=6.34, p=.101				
Köy	11 (%40,7)	26 (%28,3)	28 (%49,2)	49 (%36,8)
Göç	4 (% 14,8)	30 (%32,6)	1 (%18,6)	28 (%21,1)
Merkez	12 (%44,4)	36 (%39,1)	19 (%32,2)	56 (%42,1)
<b>Anne Eğitim</b>				
Pearson $\chi^2$ [ 6.779, N=294]=2.83, p=.342				
Okuma yazma bilmiyor	4 (%15,4)	11 (%12,5)	8 (%14,8)	12 (%9,5)
İlkokul-Ortaokul	19 (%73,1)	65 (%73,9)	45 (%83,3)	98 (%73,8)
Üniversite ve Üstü	3 (%11,5)	12 (%13,6)	1 (%1,9)	16 (%12,7)
<b>Baba Eğitim</b>				
Pearson $\chi^2$ [ 8.585, N=275]=.42, p=.198				
Okuma yazma bilmiyor	0 (% 0)	3 (%3,8)	0 (% 0)	2 (%1,7)
İlkokul-Ortaokul	19 (%82,6)	63 (%78,8)	49 (%90,7)	88 (%74,6)
Üniversite ve Üstü	4 (%17,4)	14 (%17,5)	5 (% 9,3)	28 (%23,7)

### **3.3. Anne-Baba ve Ebeveyn-Çocuk Arasındaki Anlaşmazlıklara Fiziksel, Sözel-Duygusal Şiddet İle, Çözüm Odaklı ya da Tutarsız Tepki Verilmesi ve Akran Zorbalığı İle İlgili Bulgular**

Anne baba arasındaki anlaşmazlıkların çözümünde fiziksel, sözel-duygusal şiddeti kullanma, çözüm odaklı ya da tutarsız davranma ve akran zorbalığına zorba, kurban, zorba/kurban olarak karışma ya da zorbalığa karışmama arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $\chi^2=13.371$ ;  $p= .147$ ) Ancak ebeveyn-çocuk arasındaki anlaşmazlıkların çözümünde fiziksel, sözel-duygusal şiddeti kullanma, çözüm odaklı ya da tutarsız davranma ve akran zorbalığına zorba, kurban, zorba/kurban olarak karışma ya da zorbalığa karışmama arasında anlamlı farklılığa rastlanılmıştır ( $\chi^2=23.662$ ;  $p<.01$ ) (Bakınız Tablo 3.5).

Tablo 3.5’de görüldüğü gibi ebeveyn-çocuk arasındaki anlaşmazlıkların çözümünde ebeveynlerin en sık verdikleri tepki tüm gruplarda çözüm odaklı (‘benimle sakince konuşurlar’) olarak belirlenmiştir. Gruplar arasında, ebeveynlerinin anlaşmazlıklar sonucu çözüm odaklı tepki verdiğini en sık belirten grup ise ‘zorbalığa karışmayan’ (%72) gruptur, bundan sonra ‘kurban’ grubu (%60,4), ‘zorba’ grubu (%57,7) ve ‘zorba/kurban’ grubu (%53,4) gelmektedir. Ebeveynlerinin fiziksel şiddetle tepki verdiklerini (‘bana vururlar’) belirten 4 kişiden 2’si (%3,4) ‘zorba/kurban’, 2’si de (%1,5) ‘zorbalığa karışmayan’ grupta yer almıştır. Ebeveynlerinin sözel - duygusal şiddet ile tepki verdiğini en sık söyleyen grup ‘kurban’ (%33); ebeveynlerinin tutarsız tepki verdiğini en sık söyleyen grup ise ‘zorba/kurban’ grubudur (%35,8).

**Tablo 3.5.** Anne-Baba ve Ebeveyn-Çocuk Arasındaki Anlaşmazlıkların Çözümü Değişkeni ve Akran Zorbalığı Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

	Zorba	Kurban	Zorba/Kurban	Zorbalığa Karışmayan
<b>Anne-Baba Arasındaki Anlaşmazlıkların Çözümü</b>				
Pearson $\chi^2$ [ 13.371, N=302]=13.33, p=.147				
Fiziksel	0 (%0)	0 (%0)	2 (%3,4)	2 (%1,5)
Sözel-Duygusal	9 (%36)	24 (%27,3)	14 (%24,1)	22 (%16,8)
Çözüm Odaklı	11 (%44)	50 (%56,8)	27 (%46,6)	84 (%64,1)
Tutarsız	5 (%20)	14 (%15,9)	15 (%25,9)	23 (%17,6)
<b>Ebeveyn-Çocuk Arasındaki Anlaşmazlıkların Çözümü</b>				
Pearson $\chi^2$ [ 23.662, N=307]=.34, p=.005*				
Fiziksel	0 (%0)	0 (%0)	2 (%3,4)	2 (%1,5)
Sözel-Duygusal	6 (%23,1)	30 (%33)	11 (%19)	21 (%15,9)
Çözüm Odaklı	15 (%57,7)	55 (%60,4)	31 (%53,4)	95 (%72)
Tutarsız	5 (%19,2)	6 (%6,6)	14 (%24,1)	14 (%10,6)

Not: \*p< .01

### **3.4.Akran Zorbalığına Zorba, Kurban, Zorba/Kurban Olarak Karışma ya da Zorbalığa Karışmamaya Göre Suçluluk, Utanç ve Suçu Dışsallaştırma Puanlarının ve Kişisel ve Genel Adil Dünya İnancı Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Bulgular**

Akran zorbalığına zorba, kurban, zorba/kurban olarak karışma ve zorbalığa karışmama ile suçluluk duygusu puanları arasında (KW=12.375; p < .01) ve utanç duygusu puanları (KW=10.386; p < .05) ve suçu dışsallaştırma (KW=8.850; p < .05) puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (*Bakınız* Tablo 3.6).

Ayrıca, akran zorbalığına zorba, kurban, zorba/kurban olarak karışma ve zorbalığa karışmama ile kişisel adil dünya inancı puanları arasında (KW=10.288;

$p < .05$ ) ve genel adil dünya inancı puanları arasında ( $KW=8.019$ ;  $p < .05$ ) anlamlı farklılık bulunmuştur ( *Bakınız* Tablo 3.7).

**Tablo 3.6.** Akran Zorbalığına Zorba, Kurban, Zorba/Kurban Olarak Karışma ya da Zorbalığa Karışmamaya Göre Suçluluk, Utanç Duygularının ve Suçu Dışsallaştırma Puanlarının Farklılaşmasını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Akran Zorbalığı	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>KW</i>	<i>p</i>
Suçluluk Duygusu	Zorba	27	160.96	12.375	.006**
	Kurban	92	171.71		
	Zorba/Kurban	59	120.44		
	Zorbalığa Karışmayan	133	159.90		
Utanç Duygusu	Zorba	92	138.13	10.386	.016*
	Kurban	27	177.77		
	Zorba/Kurban	59	163.26		
	Zorbalığa Karışmayan	133	141.35		
Suçu Dışsallaştırma	Zorba	92	146.17	8.850	.031*
	Kurban	27	174.73		
	Zorba/Kurban	59	165.71		
	Zorbalığa Karışmayan	133	140.73		

*Not:* \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

**Tablo 3.7.**Akran Zorbalığına Zorba, Kurban, Zorba/ Kurban Olarak Karışma ya da Zorbalığa Karışmamaya Göre Kişisel ve Genel Adil Dünya İnancı Puanlarının Farklılaşmasını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Akran Zorbalığı		<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>KW</i>	<i>p</i>
Kişisel	Zorba	27	152.11		
Adil	Kurban	92	148.17		
Dünya	Zorba/Kurban	59	130.83	10.288	.016*
İnancı	Zorbalığa	133	173.33		
	Karışmayan				
Genel	Zorba	27	149.31		
Adil	Kurban	92	152.73		
Dünya	Zorba/Kurban	59	131.68	8.019	.046*
İnancı	Zorbalığa	133	170.41		
	Karışmayan				

Not: \* $p < .05$

### 3.5.Cinsiyet ve Okul Değişkenine Göre Suçluluk ve Utanç Duyguları, Suçu Dışsallaştırma, Kişisel ve Genel Adil Dünya İnancı Puanlarının Karşılaştırılması

Cinsiyet ile utanç duygusu arasında ( $KW=.004$ ;  $p=.947$ ) ve suçu dışsallaştırma puanları arasında ( $KW=2.608$ ;  $p=.106$ ) anlamlı ilişki bulunmazken; cinsiyet ile suçluluk duygusu arasında anlamlı ilişkiye rastlanılmıştır ( $KW=13.630$ ;  $p < .01$ ). Buna göre, kız öğrencilerin suçluluk duygusu puan ortalamaları erkek öğrencilerden daha yüksektir (*Bakınız* Tablo 3.8).

Cinsiyet ile kişisel adil dünya inancı arasında anlamlı ilişki bulunmazken ( $KW=.955$ ;  $p=.328$ ); cinsiyet ile genel adil dünya inancı arasında anlamlı ilişkiye rastlanılmıştır ( $KW=4.357$ ;  $p < .05$ ). Buna göre, kız öğrencilerin genel adil dünya inancı puanları erkek öğrencilerden daha yüksektir (*Bakınız* Tablo 3.8).



**Tablo 3.8.** Cinsiyete Göre Suçluluk, Utanç Duyguları, Suçu Dışsallaştırma ve Kişisel ve Genel Adil Dünya İnancı Puanlarının Farklılaşmasını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$		KW
Suçluluk	Kız	152	175.24	13.630	.000**
Duygusu	Erkek	159	137.60		
Utanç	Kız	152	155.65	.004	.947
Duygusu	Erkek	159	156.33		
Suç	Kız	152	147.58	2.608	.106
Dışsallaştırma	Erkek	159	164.05		
Kişisel Adil	Kız	152	161.09	.955	.328
Dünya İnancı	Erkek	159	151.13		
Genel Adil	Kız	152	166.88	4.352	.037*
Dünya İnancı	Erkek	159	145.60		

Not: \*p < .05, \*\*p<.001

Okulun merkezde, köyde ya da göç alan bölgede yer alması ile utanç duygusu arasında (KW=.190; p=.909) anlamlı ilişki bulunmazken; okul değişkeni ile suçluluk duygusu (KW=7.929; p < .05). ve suç dışsallaştırma (KW=11.379; p < .05) arasında anlamlı ilişkiye rastlanılmıştır (*Bakınız* Tablo 3.9).

Okulun merkezde, köyde ya da göç alan bölgede yer alması ile kişisel adil dünya inancı (KW=.982; p=.612) ve genel adil dünya inancı (KW=.361; p=.835) arasında da anlamlı ilişki bulunmamıştır (*Bakınız* Tablo 3.9).

**Tablo 3.9.**Okul Değişkenine Göre Suçluluk, Utanç Duyguları, Suçu Dışsallaştırma ve Kişisel ve Genel Adil Dünya İnancı Puanlarının Farklılaşmasını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Okul Değişkeni	N	$\bar{X}$	KW	p
Suçluluk Duygusu	Köy	115	137.60	7.929	.019*
	Göç	73	171.24		
	Merkez	123	164.15		
Utanç Duygusu	Köy	115	157.80	.190	.909
	Göç	73	157.79		
	Merkez	123	153.25		
Suçu Dışsallaştırma	Köy	115	178.01	11.379	.003*
	Göç	73	137.59		
	Merkez	123	146.35		
Kişisel Adil Dünya İnancı	Köy	115	158.74	.982	.612
	Göç	73	161.90		
	Merkez	123	149.93		
Genel Adil Dünya İnancı	Köy	115	152.22	.361	.835
	Göç	73	159.84		
	Merkez	123	157.26		

Not: \* p < .05

### 3.6.Değişkenlerin Birbirini Yordamasına İlişkin Multinomial Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

Zorbalığa karışmama ile zorbalığa zorba, kurban, zorba/kurban olarak karışmanın suçluluk ve utanç duygularını, suçu dışsallaştırmayı ve kişisel ve genel adil dünya inancını yordamasını incelemek için multinomial lojistik regresyon analizi yapılmıştır (Bakınız Tablo 3.10.). Buna göre, zorba/kurban grubuna dahil olma arttıkça, zorbalığa karışmayan grup ile karşılaştırıldığında, suçluluk duygusu puanları azalmaktadır. Zorbalığa karışmayan grupla karşılaştırıldığında zorbalığa kurban olarak karışma arttıkça utanç duygusu ve suçu dışsallaştırma puanları artmaktadır. Zorba/kurban grubuna dahil olma arttıkça, zorbalığa karışmayan grup ile karşılaştırıldığında, kişisel ve genel adil dünya inancı puanları azalmaktadır.

**Tablo 3.10.** Multinomial Lojistik Regresyon Analizi: Zorba, Kurban, Zorba/Kurban Olmanın Zorbalığa Karışmamaya Göre Suçluluk ve Utanç Duygusunu, Suçu Dışsallaştırmayı, Kişisel ve Genel Adil Dünya İnancını Yordaması

		<i>B</i>	<i>S.E.</i>	<i>Wald</i>	<i>p</i>	( <i>B</i> )
Suçluluk Duygusu	Zorba*	.013	.019	.459	.498	1.013
	Kurban *	.014	.012	1.277	.259	1.014
	Zorba/Kurban *	-.029	.013	4.924	.026*	.972
Utanç Duygusu	Zorba*	.002	.019	.009	.923	1.002
	Kurban *	.037	.012	9.222	.002**	1.037
	Zorba/Kurban *	.023	.014	2.719	.099	1.023
Suçu Dışsallaştırma	Zorba*	.007	.022	.088	.767	1.007
	Kurban *	.038	.015	6.631	.010**	1.038
	Zorba/Kurban *	.032	.017	3.723	0.54	1.033
Kişisel Adil Dünya İnancı	Zorba*	-.024	.026	.815	.367	.977
	Kurban *	-.032	.017	3.446	.063	.969
	Zorba/Kurban *	-.053	.020	7.250	.007**	.949
Genel Adil Dünya İnancı	Zorba*	-.031	.031	1.023	.312	.969
	Kurban *	-.028	.020	1.953	.162	.973
	Zorba/Kurban *	-.059	.023	6.576	.010**	.943

Not: \* Karşılaştırılan grup: zorbalığa karışmayan

\*\*p < .05

Zorbalığa karışmama ile zorbalığa zorba, kurban, zorba/kurban olarak karışmanın ebeveyn çocuk arasındaki anlaşmazlıklarda ebeveyn tepkilerini (fiziksel, sözel-duygusal şiddet, çözüm odaklı tepki, tutarsız tepki) yordamasını incelemek için multinomial lojistik regresyon analizi yapılmıştır (*Bakınız* Tablo 3.11). Buna göre, ebeveyn çocuk arasındaki anlaşmazlıklarda ebeveyn tepkileri ile ‘zorbalığa karışmayan’ grup ile ‘zorba’, ‘kurban’, ‘zorba/kurban’ grup karşılaştırıldığında ‘kurban’ olma ile anlamlı ilişki bulunmuştur (p < .05).

**Tablo 3.11.**Multinomial Lojistik Regresyon Analizi: Zorba, Kurban, Zorba/Kurban Olmanın Zorbalığa Karışmamaya Göre Ebeveyn Çocuk Arasındaki Anlaşmazlıkların Çözümünün Yordanması

		<i>B</i>	<i>S.E.</i>	<i>Wald</i>	<i>p</i>	( <i>B</i> )
Ebeveyn Çocuk	Zorba*	.122	.355	.113	.731	1.130
Arasındaki	Kurban *	-.470	.223	4.449	.035**	.625
Anlaşmazlıkların	Zorba/Kurban *	.180	.261	.477	.490	1.198
Çözümü						

*Not:* \* Karşılaştırılan grup: zorbalığa karışmayan  
\*\*p < .05

Göç alan bölgedeki okul ile karşılaştırıldığında köy okulundaki öğrencilerin suçluluk duygularının ( $p < .05$ ) ve suçu dışsallaştırma puanlarının ( $p < .05$ ) daha az olduğu bulunmuştur (*Bakınız* Tablo 3.12). Merkez okulu ile karşılaştırıldığında ise göç alan bölge ve köy okulu arasında suçluluk ve suçu dışsallaştırma puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

**Tablo 3.12.**Multinomial Lojistik Regresyon Analizi: Okul Değişkenine Göre Suçluluk Duygusu ve Suçu Dışsallaştırma Puanlarının Yordanması

	Okul Değişkeni	<i>B</i>	<i>S.E.</i>	<i>Wald</i>	<i>p</i>	( <i>B</i> )
Suçluluk	Köy*	-.029	.014	4.727	.030**	.937
Duygusu	Merkez*	-.011	.014	.718	.397	.989
Suç	Köy*	-.054	.018	8.883	.003**	1.056
Dışsallaştırma	Merkez*	-.015	.018	.706	.401	1.015

*Not:* \* Karşılaştırılan grup: göç  
\*\*p < .05

## **BÖLÜM IV**

### **SONUÇ VE TARTIŞMA**

Akran zorbalığını suçluluk ve utanç duygusu ve adil dünya inancı açısından inceleyen bu araştırma zorba, kurban, zorba/kurban ve zorbalığa karışmayan köy, göç alan bölge ve merkez ilköğretim okullarındaki 5 ve 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür.

Bu çalışmada zorbalığa zorba, kurban ve zorba/kurban olarak karışan öğrencilerin toplam katılımcıların % 55,6'sı gibi önemli bir yüzdesini oluşturduğu bulunmuştur. Taşğın (2007) 11-13 yaşları arasında zorbalığa karışma sıklığının %60,7 olduğunu belirtmiştir. Ancak, başka araştırmalarla karşılaştırıldığında ise, bu çalışmada bulunan zorbalığa karışma yüzdesi daha fazladır (Uludağ ve Uçanok, 2007; Egbochuku, 2007). Buna göre, kurban olanlar toplam katılımcı sayısının %29,5'ini, zorba olanlar %8,6'sını, zorba/kurban olanlar ise toplam katılımcı sayısının % 18,9'unu oluşturmaktadır. Pekel-Uludağlı ve Uçanok'un 2005 yılında yaptığı çalışmada zorba ve kurbanlar toplam katılımcı sayısının %23,3'ünü oluştururken; bu çalışmada zorba ve kurban sayısı toplam katılımcı sayısının %38,1'ini oluşturmaktadır. Frisen ve arkadaşları (2007) araştırmasında ise, katılımcıların %39'unun zorba, %28'inin kurban ve %13'ünün ise zorba/kurban olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada en sık gözlenen zorbalık şeklinin sözel zorbalık

olduğu ortaya konulmuştur ve bu bulgu Türkiye’de yapılmış diğer araştırmalarla tutarlıdır (Doğan-Ateş ve Yağmurlu, 2010; Tařđın, 2007).

Bu alışma akran zorbalığını Genel Saldırđanlık Modeli ile açıklamayı planlamıştır. Anderson ve Bushman (2002) tarafından ortaya atılan Genel Saldırđanlık Modeli’ne göre saldırđanlık girdi, süreç ve sonuç olarak adlandırılan 3 değişken yoluyla meydana gelmektedir. Girdi değişkeni kişi ve durum değişkeni ile açıklanır. Kişi değişkeni kişilik, cinsiyet, güdü ve biyolojik etmenler gibi saldırđan davranışla bağlantılı içsel etmenleri; saldırđanlıđı tetikleyen ipuçları ve durumun olumsuz yanları durum değişkenini, yani dışsal etmenleri oluşturur (Anderson ve Carnagey, 2004). Genel Saldırđanlık Modeli’ndeki ikinci değişken ise girdi değişkeninden, yani içsel ve dışsal etkenlerden kaynaklı bireyde oluşan içsel durumdur (süreç değişkeni). Girdi değişkeni süreç değişkeni vasıtasıyla sonuç değişkenine (saldırđan davranış) ulaşır (Anderson ve Bushman, 2002). Duruma etki eden içsel ve dışsal etkenler yoluyla, durum ile ilgili oluşan biliş, duygu ve uyarılma süreç değişkenine örnektir.

Akran zorbalığına etki eden yaş, cinsiyet, zorbalığa karışan çocukların aile özellikleri gibi etmenler Genel Saldırđanlık Modeli’ndeki kişi değişkenine örnek gösterilebilir.

Erken ergenlik dönemi (11-13 yaşları) akran zorbalığının en sık görüldüğü yaşlardır (Eslea ve Rees, 2001). Bu araştırmanın örnekleme grubu 11 ve 14 yaşındaki öğrencileri içermektedir, çünkü bu dönem ergenlerin aileden uzaklaşıp, akran ilişkilerinde edindikleri statüye göre kendilerini tanımladıkları ve başkalarının onlar

için düşündüklerini çok önemsedikleri bir dönemdir (Jaffe, 1997). Zorbalar genelde akranları arasında statü kazanmak için saldırganlığı kullanarak başkalarının üzerinde baskı kurmaya, onlara hükmetmeye çalışırlar (Griffin ve Gross, 2004). Sonuç olarak, erken ergenlik dönemindeki başkalarının kendileri hakkında ne düşündükleri ile ilgili hassasiyet akran zorbalığının bu yaş döneminde sıklıkla görülmesine neden olan bir etmen olabilir. Araştırmalara göre yaş ilerledikçe akran zorbalığına karışma azalmaktadır (Totan ve Yöndem, 2007; Olweus, 1993). Ancak bu araştırmada 11 ve 14 yaş çocukları arasında akran zorbalığının görülme sıklığı farklılaşmamıştır. Bunun sebebinin yaş aralığının az olması olduğu düşünülmektedir.

Yaş dışında cinsiyet faktörü de Genel Saldırganlık Modeli'ndeki kişi etkenine örnektir. Önceki araştırmalarda cinsiyet ve akran zorbalığı ile ilgili bulgular farklılık göstermektedir, ancak en genel yargı erkek öğrencilerin kızlardan daha sık zorba grubunda yer aldığı şeklindedir (Baldry ve Farrington, 2000; Kepenekçi ve Çinkır, 2003; Kartal ve Bilgin, 2008; Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005). Ancak bu araştırmada zorbalığa karışma şekli açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Yöndem ve Totan'ın (2008) araştırmasında da zorbalığa karışma şeklinde cinsiyet farklılığına rastlanılmamıştır. Betimsel analiz sonucu ise kurban grubunda en çok kız öğrencilerin; zorba ve zorba/kurban grubunda ise en çok erkek öğrencilerin bulunduğu yönündedir.

Önceki araştırmalarda zorba çocukların adil dünya inançlarının (Correia ve Dalbert, 2008) ve suçluluk duygularının (Ahmed ve Braitwaite, 2004) daha az olduğu bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin adil dünya inanışları ve suçluluk ve utanç duyguları karşılaştırıldığında, erkek öğrencilerin genel adil dünya inançlarının

ve suçluluk duygularının kız öğrencilerden anlamlı şekilde daha düşük olduğu bulunmuştur. Çelen'e (2007) göre ergenlik dönemi ile birlikte kızlar kadın kimliklerini ve aynı zamanda bu kimliğin erkeklere göre ikinci statüde olduğunu kabul ederler. Kihalampi (2008) kadınların toplumdaki yerinin erkeklerin gerisinde geldiğini ve bu sebepten dolayı daha fazla suçluluk ve utanç duyduklarını belirtmiştir. Walter ve Burnaford (2006) kız ergenlerin erkeklerden daha fazla suçluluk ve utanç duyduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada utanç duyma ile cinsiyet arasında farklılığa rastlanılmamıştır. Karataş'ın (2008) araştırma sonucunda da utanma ile cinsiyet arasında ilişki bulunmamış, ancak kızların suçluluk puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Önceki araştırmalarda cinsiyet ile adil dünya inancı arasında ilişki bulunmamıştır (Rubin ve Peplau, 1975; O'Connor ve ark, 1996). Ancak Correia ve arkadaşları (2009), cinsiyet ve adil dünya inancı ilişkisinin kültüre göre değişeceğini belirtmiştir. Correia ve arkadaşları erkek öğrencilerin okulda daha çok stres yaşadıklarını ve adil dünya inancının yüksek olmasının okulu stresli algılama ile negatif yönde ilişkili olduğunu eklemiştir. Sonuç olarak kız öğrenciler genel adil dünya inancını stresle baş etme yolu olarak kullanıyor olabilirler.

Xu, Begue ve Shankland (2011) suçluluk ve adil dünya inancının ilişkisini açıklamıştır. Buna göre adil dünya inancı olan kişi bu inancını desteklemek için yanlışlarından dolayı suçluluk duyacaktır. Davranışı adil gözükmeyen kişi suçlu hissedecektir. Buna göre, adil dünya inancı yüksek kişilerin suçluluk duygusuna yatkın olması beklenir.



Sonuç olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla suçluluk duymaları toplumda kadının sahip olduğu statü ile, genel adil dünya inancının daha yüksek olması ise stresle baş etme yolu olarak açıklanabilir. Aynı zamanda genel adil dünya inanaçlarının yüksek olması da daha fazla suçluluk duyuyor olmalarına sebep olabilir.

Akran zorbalığına etki eden kişi faktörlerinden biri de aile özellikleridir. Zorba öğrencilerin ailelerinin otoriter ve fiziksel cezaya başvuran kişiler (Baldry ve Farrington, 2000); kurbanların ailelerinin ise özellikle annelerinin, daha koruyucu aileler oldukları ortaya konulmuştur (Olweus, 1993). Bu durum zorbalı sorunları şiddetle çözen kişilere; kurbanları ise tek başına sorunları çözmeyi beceremeyen, pasif kişiler olmalarına yol açmış olabilir. Tüm bu sayılanlar akran zorbalığına karışmayı etkileyen içsel etkenlerden bazıları olarak görülebilir. Bu araştırmada ise ebeveynlerin kendi aralarındaki ve çocukları ile aralarındaki anlaşmazlıklara fiziksel şiddetle tepki verdiklerini belirten sadece 4 öğrenci olmuştur. Burada, öğrencilerde kendini olduğundan iyi gösterme yanlılığının olduğu ya da aile ilişkilerinin değerlendirilmesinde anlaşmazlıkların çözümünde verilen tepkilerin sorulmasının yeterli olmadığı düşünülebilir. Anlaşmazlıklara ebeveynlerin fiziksel şiddet ile tepki vermesi ile zorba olma arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Buna ek olarak, ebeveynlerinin sözel-duygusal şiddet ('bana bağırlar', 'bana küserler') ile tepki verdiğini diğer gruplardan anlamlı derecede sık belirten grup kurban grubu olmuştur. Kurban öğrencilerin pasif ve itaatkâr kişilik özellikleri olduğu düşünüldüğünde, buna sebep ailelerin çocuklarına baskıcı şekilde yaklaşmaları olabileceği düşünülebilir. Bu kişilik özelliği de zorbalıların hedefi olmalarına yol açmaktadır.

Yine Genel Saldırganlık Modeli'ne dayanarak, bu araştırmanın akran zorbalığını etkilediği varsayılan bir başka değişkeni olan okulun köy, merkez ya da göç alan bölgede yer alan bir okul olması saldırganlığa etki eden dışsal etkenler olarak belirlenmiştir. Olweus (1993), akran zorbalığının sadece büyük şehirlerde görüldüğüne dair yanlış bir inanışın olduğunu, bunun tersine şehir okullarında akran zorbalığı ile ilgili farkındalığın daha fazla olması dolayısıyla köy okullarında görülme sıklığının fazla olduğunu belirtmiştir.

Genel Saldırganlık Modeli'nde en sık bahsedilen dışsal etken 'tahrik'tir. Tahrik niyetli ya da bilmeden meydana gelen, aşağılama, küçümseme ya da diğer şekillerdeki sözel saldırganlık, fiziksel saldırganlık, kişi için önemli olan bir amaca ulaşmasına müdahale edilmesi vb durumları içerir (Anderson ve Huesmann, 2003). Göçmenler geldikleri şehirde bir engellenme yaşarlar. Genellikle, eğitim, sağlık ve sosyal yaşam olanaklarına sınırlı ulaşimleri vardır, yabancılaşır ve dışlanırlar (Teber, 1980). Bhugra ve Ayanrinde'e (2004) göre kültürel kimliği değiştirme, yeni çevreye uyum sağlamaya çalışma gibi etmenler göçmenleri depresyona yatkın hale getirmektedir. Ramirez'e (1998) göre göçmenler hızlı bir değişim içine girme, sosyal ilişki ve hayat kalitesinin düşmesi gibi stresli durumlar sonucu hayal kırıklığı ve acı verici deneyimler yaşamaktadırlar.

Tüm bunlar Genel Saldırganlık Modeli'nde sayılan dışsal etmenlerdendir. Bu sebeplerden dolayı göç alan bölge okullarında akran zorbalığı olaylarının farklılaşacağı varsayılmıştır. Ancak bu araştırmada okulun köy, merkez ya da göç alan bölgede olması ile akran zorbalığı arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Betimsel analize göre ise köy ve merkez okullarında en sık görülen grup zorbalığı

karışmayan grup iken; göç alan bölgede en sık görülen grup kurban olan grup olmuştur. Abada ve arkadaşlarına (2008) göre de göç edenler zorbalığa diğer öğrencilerden daha çok maruz kalmaktadırlar (aktaran Nash, 2011).

Buna ek olarak, göç alan bölgedeki öğrencilerin suçluluk duygusuna yatkınlıklarının köy okulu öğrencilerinden daha yüksek ve suçu dışsallaştırma puanlarının köydeki öğrencilerden anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür. Merkez okul ve göç alan bölge okulu arasında ise farklılığa rastlanılmamıştır. Doğdukları yerden ayrı olma, ailelerine bakamamaları, ahlaki ve kültürel gereklilikleri yerine getirememeleri göçmenlerin daha fazla suçluluk duyuyor olmalarına neden oluyor olabilir (Lee, 2010; Baldassar, 2010).

Araştırmalarda zorbaların düşük seviyede suçluluk duydukları bulunmuştur (Ahmed ve Braitwaite, 2004; Menesini ve ark., 2003; Menesini ve Camodeca, 2008). Suçluluk ve utanç duygusu, suçu dışsallaştırma, kişisel ve genel adil dünya inancı Genel Saldırganlık Modeli'ndeki içsel durum değişkenleri olarak görülebilir. Bu araştırmada zorba öğrenciler ile suçluluk duyma arasında ilişki bulunmazken, zorbalığa karışmayan grup ile karşılaştırıldığında zorba/kurban grubuna dahil olma suçluluk duygusu puanlarının azalması ile ilişkili bulunmuştur. Zorbalığa karışmayan grupla karşılaştırıldığında, kurban olarak zorbalığa karışma olasılığı arttıkça utanç duygusu ve suçu dışsallaştırma puanları artmaktadır. Kurban olmanın utanç duygusu ile ilişkisi Menesini ve Camodeca'nın 2008 yılında yaptığı çalışma ile tutarlılık göstermektedir.

Utanç duymaya yatkın olan kişiler kendilerini değersiz hisseden, kendilerini sevmeyen ve sert değerlendiren kişilerdir (Gilligan, 2003; Einstein ve Lanning, 1998). Suçluluk duyan kişiler ise kendilerini olumsuz değerlendirme yerine hataya odaklanır ve düzeltmeye yönelirler (Lutwak, Razzino ve Ferrari, 1998). Suçluluk ya da utanç duymaya yatkınlığı belirleyen kişilik özellikleri girdi değişkenine örnektir. Utanç duygusunun acı verici bir duygu olması nedeniyle kişi utanç duygusunu kızgınlık duygusu ile yer değiştirir. Bu duygunun olumsuz etkilerinden korunmak için kişi suçu başkasında bulur (suçu dışsallaştırma) ve kızgınlık duygusunu başkasına yöneltir. Burada içsel durumun (utanç duygusu), sonuç değişkenine (saldırgan davranış) etkisi görülmektedir. Anderson, Gentile ve Dill'a (2012) göre Genel Saldırganlık Modeli özgeci davranışı açıklamak için de kullanılabilir. Bu açıdan bakıldığında suçluluğa yatkın bir kişinin hatayı tekrarlamamaya çalışması yine değişkenler arasındaki bağlantıyı açıklar.

Bu araştırmada, zorba olma ile utanç duyma ve suçu dışsallaştırma arasında ilişki bulunmamıştır. Ahmed ve Braitwaite'in 2004 yılındaki çalışmalarında, zorbaların utanç duygularını başkalarına yöneltilen kızgınlık duygusu ile yer değiştirdiklerini belirtilmiştir. Ttofi ve Farrington (2008) da zorbaların utanç duygularını yer değiştirme ile reddettiklerini belirtmiştir. Bu araştırmacılara göre zorbalar utanç duyma yerine, suçu dışsallaştırarak utanç duygusunu reddetmektedirler. Bu araştırma Ahmed (2001)'in Utancı Yönetme Teorisi'nden farklılaşmaktadır. Bu teoriye göre, kişi ya utancı kabullenir ya da reddeder ve suçu dışsallaştırarak olumsuz duyguları başkalarına yöneltir (aktaran Ahmed ve Braitwaite, 2004). Bu teoriden farklı olarak bu araştırmada elde edilen bulgular, kurban öğrencilerin hem utanç duymaya hem de suçu dışsallaştırmaya yatkın

oldukları, buna karşılık utanç duyma ile ilişkisi bulunmayan zorba grubunda yer alma ile suçu dışsallaştırma puanları ile de ilişkili olmadığı yönündedir.

Genel Saldırganlık Modeli'ne göre şu anda yaşananlar geleceği iki farklı şekilde etkileyebilir. Kişi ya yaşananlar sonucu inanç, atıf ve beklentilerini değiştirir ya da sosyal çevresini değiştirerek çevresindekilerin atıf ve beklentilerini değiştirmiş olur (Tracy ve Robins, 2006). Örneğin, kişi adaletsiz bir durum yaşandığını reddedip suçu kurbanı atarak, olayla ilgili bilgi yapısını değiştirebilir. Kişiler adaletsiz bir durumla karşılaştıklarında kurbanı suçlayarak dünyanın adil bir yer olduğuna dair inanışlarını devam ettirirler (Murray ve ark., 2005). Bunun dışında dünyayı adil bir yer olarak algılamak kişinin başkalarına güvenebilmesini sağlar ve bu da bireyi özgeci davranışa, kurallara uymaya yöneltir. Correia ve Dalbert (2008), zorbaların kişisel adil dünya inancının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmanın bulgularına göre, zorbalığa karışmayan grupla karşılaştırıldığında zorba/kurban gruba dahil olma olasılığı arttıkça kişisel ve genel adil dünya inancı puanları azalmaktadır. Begue ve Muller'e (2006) göre adil dünya inancı yaşanan olumsuz olayların adaletsiz olarak algılanmasını azaltır ve bu şekilde kişilerarası güveni sağladığı için kişilerarası ilişkiler üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır. Connors-Burrow, Johnson, Whiteside-Mansell, McKelvey ve Gargus, R. (2009) göre zorba/kurbanlar, zorba ve kurbanlara göre en az sosyal destek gören gruptur. Zorba/kurban grubun arkadaşları ve öğretmenleri ile ilişkilerinde en çok sorun yaşayan grup olduğu düşünüldüğünde; kişisel ve genel adil dünya inancı puanlarının düşük olması beklenen bir sonuçtur. Correia ve Dalbert (2008)'ın yaptığı çalışmada zorba olma ile kişisel adil dünya inancı arasında ilişki bulunurken, kurban olma ile kişisel adil dünya inancı arasında bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Bu çalışmada ise hem

zorba olma hem de kurban olma ile kişisel ve genel adil dünya inancı arasında ilişki bulunmamıştır.

Zorba/kurbanlar kendilerine yapılan zorbaca davranışları adaletsiz algıladıklarından, başkalarına yaptıkları zorbaca davranışlardan suçluluk duymuyor olabilirler. Aynı şekilde erkek öğrencilerin de genel adil dünya inançları ve suçluluk duyguları düşük bulunmuştur ve zorba ve zorba/kurban grubunda en sık görülen erkek öğrencilerin olduğu bulunmuştur. Kurban grubuna en sık dahil olan öğrencilerin kız öğrenciler ve göç alan bölgedeki okulda okuyan öğrenciler oldukları görülmektedir. Göç alan bölgedeki öğrenciler köy okulu ile karşılaştırıldığında daha fazla suçluluk duyduklarını, aynı şekilde kız öğrenciler de erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında daha fazla suçluluk duyduklarını belirtmişlerdir. Bu bulguları Genel Saldırganlık Modeli'ne göre açıklamak gerekirse erkek öğrencilerin (girdi değişkeni) suçluluk duyguları ve genel adil dünya inançlarının daha düşük olması (süreç değişkeni) zorba ve zorba/kurban olma ile (sonuç) ilişkilidir. Ayrıca, göç alan bölgedeki okulda okuma ve kız olma (girdi değişkeni) suçluluk duygusunun yüksek olması (süreç) ile ilişkilidir. Okulun bulunduğu bölge ve cinsiyet ile akran zorbalığı arasında anlamlı farklılığa rastlanılmasa da, göç alan bölge okulunda en sık görülen grup kurban grubu olmuştur. Kurban grubunda kız öğrencilerin daha sık yer aldığı görülmüştür. Ancak kurban olma ile suçluluk arasında ilişki bulunmamış; ancak utanç duygusunun kurban öğrencilerde anlamlı derecede daha fazla olduğu bulunmuştur.

Zorba ve kurban olan çocukların özelliklerinin araştırmalar sonucu belirlenmesi ve noksanlıklarının tespit edilmesi, bu noksanlıkları telafi etme amaçlı

zorbalığı önleme çalışmalarına ön ayak olabilir. Öğrencilerin zorbalıkla nasıl başettiklerini araştıran bir araştırmaya göre, en sık kullanılan stratejinin kendi kendilerine harekete geçmek olduğu görülmüştür (Syvertsen, Flanagan ve Stout, 2009). Türkiye’de yapılan bir çalışmada, öğrencilerin yarısından azı öğretmenlerinin okuldaki zorbalıktan haberdar olduklarını belirtmişlerdir (Doğan-Ateş ve Yağmurlu, 2010). Ergenlerin akran zorbalığı ile baş etmede, genel olarak olumlu çabalarını yitirdikleri ve durumu pasif bir şekilde kabullenip çaresizlik, boyun eğme yaklaşımlarını ağırlıklı olarak kullandıkları gözlenmektedir (Yöndem ve Totan, 2008). Ancak, zorbalığı önleme çalışmalarının yaygınlaşması ile öğrenciler üzerindeki olumsuz sonuçları önlenebilir ya da öğrencilerin bu sorundan en az şekilde etkilenmeleri sağlanabilir. Araştırmalardan elde edilen bulgular önleme çalışmalarının yaratılmasında önemlidir. Zorba, kurban ve zorba/kurban öğrencilerin özellikleri bilindikçe, eksiklikleri üzerinden gidilerek yapıcı çalışmalar yürütülebilir.

Türkiye’de yapılan bir araştırmaya göre ise öğretmenler tarafından en sık kullanılan zorbalıkla baş etme stratejisi sözel uyarma, daha sonra olay hakkında konuşma ve son olarak da okul yönetimine bildirmek olarak belirlenmiştir (Doğan-Ateş ve Yağmurlu, 2010). Kartal ve Bilgin (2007); Garrity ve arkadaşları tarafından geliştirilen, okulda iklimi değiştirme, koruyucu bir okul ortamı yaratma ve kurban olanlara zorbalıktan kurtulmak için taktik ve becerilerin öğretilmesini içeren ve aile ve okul personelini de programa dahil eden, Okulu Zorbalıktan Arındırma Programı’nın Türkiye örneklemini üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bu araştırmanın sonucunda programdan önce ve sonra yapılan testlerde anlamlı derecede farklılık görülmüştür.

Zorbalığı önleme çalışmaları ile birçok araştırma yapılmasına rağmen, önleme çalışmaları zorbalığı ortadan kaldırmakta yetersiz kalmaktadır (Egan ve Todorov, 2009). Bu yüzden, önleme çalışmalarının yanında zorbalığa karışan çocukların bu durumdan en az şekilde etkilenmeleri için çeşitli zorbalıkla baş etme stratejileri öne sürülmektedir. Baş etme stratejilerinden bir tanesi de 'affetme' dir. Araştırmacılara göre affetme zorbalığın yanlışlığını ve etkilerini kabul etmek ve aynı zamanda yarattığı duygusal acının üstesinden gelmeyi sağlamaktadır. Araştırmalar 'affetme' yi öğrencilere Olweus'un metodunu kullanarak 4 aşamada öğretmeyi uygun görmektedirler. İlk iki aşamada, öğrencilere zorbalığı nasıl rapor edecekleri ve zorbalığa nasıl karşılık verecekleri öğretilir. Üçüncü aşamada öğrencilere bilişsel açıdan zorbalığı yeniden tanımlamaları ve zorbalıkla ilgili yanlış atıflarını belirlemeleri istenilir. Bu şekilde zorbalıkla daha rahat başa çıkmaları ve duygularını daha kolay kontrol etmeleri amaçlanır. Dördüncü aşamada ise özellikle empati konusu üzerinde durulur. Empati çocuklara canlandırma, öğretmeni model alma gibi çeşitli yollarla öğretilir (Egan ve Todorov, 2009).

Yukarıda bahsedilen önleme ve baş etme çalışmaları dünya çapında çalışılmaktadır. Bu araştırmanın da bu çalışmaların yaratılmasında önemi olan zorba, kurban ve zorba/kurban öğrencilerin özelliklerinin tanınmasında önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma Genel Saldırganlık Modeli ile akran zorbalığını açıklamaya çalışırken, zorba, kurban ve zorba/kurban çocukların suçluluk ve utanç duygusu ve adil dünya inancı gibi sosyal bilişleri üzerinden akran zorbalığı davranışını incelemiştir. Literatürle ortak bulgularla birlikte farklılıklara da rastlanılmış ve tekrarlanması gerekmektedir. Bu araştırma farklı ilçelerdeki okullarla ve daha fazla sayıda katılımcı ile tekrarlanabilir.



Zorba/Kurban Anketi'nde en sık boş bırakılan soruların 'Bu dönem hiç zorbaca davranışa uğradınız mı?' ve 'Bu dönem zorbaca davranışlarda buldunuz mu?' soruları olduğu görülmüştür. Buradan öğrencilerin kendilerini rapor etmekten çekindikleri düşünülebilir. Ancak, Solberg ve Olweus'a (2003) göre, bu anket öncesi akran zorbalığının tanımının açıklayıcı şekilde yapılması kendini rapor etme yanlılığını engellemektedir. Lee, Cornell ve Cole (2001) akran zorbalığının akranlar tarafından belirlenmesi ile kendini rapor etmeyi karşılaştırmış ve zorba sayısı akran belirlemede kendini rapor etmeye göre daha fazla olduğu, ancak kurban olma için iki belirleme ölçütü arasında farklılık olmadığını ortaya koymuşlardır. Sonraki araştırmalar öğretmen, aile ve arkadaş değerlendirmelerini de göz önünde bulundurabilirler.

En çok boş bırakılan maddelerin Adil Dünya İnancı Ölçeği'nde olduğu gözlenilmiştir. Bu anketin en son dağıtılan anket olduğu düşünüldüğünde uygulanan ölçeklerin öğrencilere uzun geldiği ya da bir ara verilerek uygulanılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Özetle, bulgular kurban öğrencilerin utanca yatkın oldukları, zorba/kurban öğrencilerin ise suçluluk duymadıklarını ve kişisel ve genel adil dünya inancı puanlarının düşük olduğu yönündedir. Bulgularda demografik özelliklerin akran zorbalığı üzerinde etkili olmadığı da görülmüştür. Bu çalışmanın sınırlılıkları vardır ve tekrarlanması gerekmektedir. Ancak, bulguların ileriki çalışmalar için faydalı olacağı düşünülmektedir.

## **BÖLÜM V**

### **ÖNERİLER**

Bu araştırma akran zorbalığını anlama ve akran zorbalığı ile başatme ile ilgili uygun yolların tespit edilmesi için ailelere ve öğretmenlere bilgi kaynağı sağlayabilir. Örneğin en sık karşılaşılan zorbalık türünün sözel zorbalık olmasının bilinmesi, öğrencilerin birbirleriyle iletişimlerinde dikkat etmeleri gereken hususlar konusunda öğretmen ve aileleri tarafından eğitilmeleri gerektiği konusunun altını çizmektedir.

Bu araştırmada kişisel ve genel adil dünya inancı puanları düşük olan zorba/kurban öğrencilerin sosyal desteği en az alan ve akran zorbalığından en olumsuz etkilenen grup olduğu unutulmamalıdır. Dünyayı adil algılamıyor olmaları kızgınlık duygularını ve suçluluk duymuyor olmaları da tekrar zorbalık davranışında bulunma olasılıklarını arttırabilir. Bu bulgular hem zorba hem de kurban olan çocuklar için akran zorbalığıyla baş etme çalışmalarının önemini altını çizmektedir. Aynı şekilde acı verici bir duygu olan utanç duygusunun kurban grup tarafından fazla duyulması, akran zorbalığından olumsuz yönde etkilenme risklerini arttırmaktadır.

Bu araştırma ile elde edilen bir başka önemli bulgu ise akran zorbalığının görülme sıklığı ile ilgilidir. Bu kadar çok sayıda öğrencinin karıştığı ve etkilendiği bir konu üzerinde okullarda çalışmalar yapılmalıdır. Okullarda akran zorbalığı

davranışları incelenmeli ve okul, öğrenci ve aile iş birliği ile sorun giderilmeye çalışılmalıdır.

Gelecek araştırmalar için birçok öneride bulunulabilir. Öncelikle yaş aralığı daha fazla olan gruplarla çalışılması yaşla akran zorbalığı arasındaki ilişki ile ilgili bilgi edinmede faydalı olacaktır. Akran zorbalığına karşma şeklini belirlemek için öğretmen, aile ve akranlar gibi farklı kaynaklardan da bilgi alınması faydalı olacaktır. Örneklem tek bir ilçeden seçilmemesi, örneklem sayısının arttırılması da genelleme yapılmasını kolaylaştıracaktır.

## KAYNAKLAR

- Ahmed, E. (2006). Understanding bullying from a shame management perspective: Findings from a three-year follow-up study *Educational and Child Psychology*, 23 (2), 25-40.
- Ahmed, E. & Braitwaite, V., (2004). "What, Me Ashamed?" Shame Management And School Bullying. *Journal Research In Crime And Delinquency*, 40(10), 1-26.
- Akduman (2010). 7-14 Yaş Grubu Çocuklarda Akran İstismarı ve Kendi Çözüm Önerileri. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2), 13-26.
- Allison, M. (1999). Shame, Guilt and The Belief in The Legitimacy of Aggression in Aggressive Adolescent Girls, Doktora Tezi, University of Victoria, Department of Educational Psychology and Leadership.
- Alves, H., & Correia, I. (2010). Personal and general belief in a just world as judgement norms. *International Journal of Psychology*, 45(3), 221–231.
- Anderson, C.A., & Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annu. Rev. Psychol.*, 53, 27–51.
- Anderson, C.A. & Carnagey, N.L. (2004). Violent Evil and The General Aggression Model, A. Miller (Ed.). *The Social Psychology of Good and Evil* (pp. 168-192). New York: Guildford Publications.
- Anderson, C.A., Carnagey, N.L. & Bartholow, B.D. (2007). Media Violence and Social Neuroscience New Questions and New Opportunities. *Current Directions In Psychological Science*, 16(4), 178-182.
- Anderson, C. A., Gentile, D. A., & Dill, K. E. (2012). Prosocial, Antisocial, and Other Effects of Recreational Video Games. Chapter in D. G. Singer, & J. L. Singer (Eds), *Handbook of Children and the Media, 2nd Edition*, (pp. 249-272). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Anderson, C. A. & Huesmann, L.R. (2003). Chapter 14: Human Aggression A Social Cognitive View, Micheal A. Hogg & Joel Cooper (Ed.). *The Sage Handbook of Social Psychology* ( pp. 296-323). Thousands Oak, CA: Sage Publications.

- Arsenio, F. W., & Lemerise, E. A. (2004). Aggression and Moral Development: Integrating Social Information Processing and Moral Domain Models. *Child Development, 75*(4), 987 – 1002.
- Atak, H. (2011). Kimlik Gelişimi ve Kimlik Biçimlenmesi: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Psikolojide Güncel Yaklaşımlar, 3*(1), 163-213.
- Atik, G. (2006). The Role of Locus of Control, Self-Esteem, Parenting Style, Loneliness, and Academic Achievement in Predicting Bullying Among Middle School Students. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atik, G. (2009). Zorbalığı Yordayıcı Bir Değişken Olarak Umut. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42*, 53-68.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J., & Nolen-Hoeksema, S. (1995). *Psikolojiye Giriş*. Çeviren: Yavuz Alogan. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aviles, A. M., Anderson, T.R. & Davilla, E.R. (2006). Child and Adolescent Social-Emotional Development Within the Context of School. *Child and Adolescent Mental Health, 11*(1), 32–39.
- Ayan, S. (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anatolian Journal of Psychiatry, 8*, 206-214.
- Ayas, T. ve Horzum, M., B. (2010). Sanal Zorba/Kurban Ölçek Geliştirme Çalışması. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 1-17*.
- Baldassar, L. (2010). The Guilt Trip: Emotions and Motivation in Migration and Transnational Caregiving. *Emotion, Space and Society, 41*(1), 15-37.
- Baldry, A., C., & Farrington, D., F. (2000). Bullies and delinquents personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 10*, 17-31.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annu. Rev. Psychol., 52*, 1-26.
- Begue, L. ve Bastounis, M. (2003). Two Spheres of Belief in Justice: Extensive Support for the Bidimensional Model of Belief in Just World. *Journal of Personality 71*(3), 435-463.
- Begue, L., ve Fumey, V. (2000). Belief In A Just World or Self-Serving Strategy? *Social Behavior and Personality, 28*(2), 119-124.
- Begue, L., ve Muller, D. (2006). Belief in a just world as moderator of hostile attributional bias. *British Journal of Social Psychology, 45*, 117–126.
- Berk, L.E. (2003). *Child Development*. Boston: Allyn and Bacon.

- Berkowitz, L. (1989). Frustration-Aggression Hypothesis: Examination and Reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(1) 59-73.
- Berkowitz, L. & Lepage, A. (1967). Weapons As Aggression Eliciting Stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7(2), 202-207.
- Bilgiç, E., Yurtal, F., (2009). Zorbalık Eğilimlerinin Sınıf İklimine Göre İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 180-194.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of Friendship, Interpersonal Competence, and Adjustment during Preadolescence and Adolescence. *Child Development*, 61, 1101-1111.
- Bushman, B.J. & Bartholow, B.D. (2010). Aggression, R.F. Baumeister & E.J. Finkel (Eds.). *Advanced Social Psychology* (pp. 303-340). New-York: Oxford University Press.
- Choudhury, S., Blakemore, S. J., & Charman, T. (2006). Social Cognitive Development In Adolescence. *Social Cognitive Affect Neuroscience*, 1,165–174.
- Choy, G., & McInerney, V. (2005). Perfectionism, Self-Concept and Self-evaluative Emotions in Australian Primary School Students. 10 Haziran 2012 tarihinde <http://www.aare.edu.au/05pap/abs05.htm> adresinden indirildi.
- Connors-Burrow, N., Johnson, D., Whiteside-Mansell, L., McKelvey, L., & Gargus, R. (2009). Adults matter: Protecting children from the negative impacts of bullying. *Psychology in the Schools*, 46, 593-604.
- Correia, I., & Dalbert, C. (2008). School bullying: Belief in a personal just world of bullies, victims and defenders. *European Psychologist*, 13, 249-254.
- Correia, I., Kamble, S. V. & Dalbert, C., (2009). Belief in a just world and well-being of bullies, victims and defenders: a study with Portuguese and Indian students. *Stress, & Coping*, 22(5), 497-508.
- Crain, W.C. (1985). Chapter 7: Kohlberg's Stages of Moral Development. *Theories of Development* (pp. 118-136). Prentice-Hall.
- Çelen, H. N. (2007). *Ergenlik ve Genç Yetişkinlik*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Dalbert, C. (2009). Belief in a just world. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of Individual Differences in Social Behavior* (pp. 288-297). New York: Guilford Publications.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde Psikososyal Gelişim. *Adolesan Sağlığı Sempozyum Dizisi*, 63, 19-21.
- Deveci, H., Karadağ, R., ve Yılmaz, F. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Şiddet Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 351-368.

- DeWall, C. N., & Anderson, C. A. (2011). The general aggression model. In M. Mikulincer & P. Shaver (Eds.), *Understanding and reducing aggression, violence, and their consequences*. Washington, DC: APA.
- Dilekmen, M., Ada, Ş., ve Alver, B. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Saldırganlık Özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 927 -944.
- Doğan-Ateş, A., & Yağmurlu, B, (2010). Examining Victimization in Turkish Schools. *European Journal of Educational Studies* 2(1), 31-37.
- Dölek, N. (2002). İlk ve Orta Öğretim Okullarındaki Öğrenciler Arasında Zorbaca Davranışların İncelenmesi ve Zorbalığı Önleme Tutumu Geliştirilmesi Programı'nın Etkisinin Araştırılması. Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dzuka, J., & Dalbert, C. (2006).The belief in a just world and subjective well-being in old age. *Aging & Mental Health*, 10(5), 439–444.
- Egan, L. A. & Todorov, N. (2009). Forgiveness As A Coping Strategy To Allow School Students To Deal With The Effects of Being Bullied: Theoretical and Empirical Discussion. *Journal of Social and Clinical Psychology*,28(2), 198-222.
- Egbochoku, E. O. (2007). Bullying in Nigerian Schools: Prevalence Study and Implications for Counselling. *Journal of Social Science*, 14(1), 65-71.
- Einstein, D. ve Lanning, K. (1998). Shame, Guilt, Ego Development and the Five Factor Model of Personality. *Journal of Personality*, 66(4), 555-582.
- Ennett, S. T. ve Bauman, K. E. (1996).Adolescent Social Networks: Friendship Cliques, Social Isolates, and Drug Use Risk. *Journal of Adolescent Research*, 11(2), 194-215.
- Eroğlu, S., E. (2009). Saldırganlık Davranışının Boyutları ve İlişkili Olduğu Faktörler: Lise ve Üniversite Öğrencileri ÜzerineKarşılaştırmalı Bir Çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 205-221.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Mercha, J. A., Pereira, B., & Smith, P. K., (2003). Friendship and Loneliness Among Bullies and Victims: Data From Seven Countries. *Aggressive Behavior*, 30, 71-83.
- Eslea, M. & Rees, J. (2001). At What Age Are Children Most Likely to Be Bullied at School? *Aggressive Behavior*, 27, 419-429.
- Frisen, A., Jonsson, A., & Persson, C., (2007). Adolescents' Perception of Bullying: Who Is The Victim? Who Is The Bully? What Can Be Done To Stop Bullying? *Adolescence*,. 42, 168.

- Fox, C. L. & Boulton, M. J., (2006). Friendship as a Moderator of the Relationship Between Social Skills Problems and Peer Victimization. *Aggressive Behavior*, 32, 110–121.
- Geen, R. G. (2001). Introduction To The Study of Aggression. *Human Aggression* (pp 1-20). Buckingham: University Press..
- Georgiou, S., N., (2008). Bullying and victimisation at school : The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 109-125.
- Gilligan, J. (2003). Shame, Guilt and Violence. *Social Research*, 70(4) ,1149-1180.
- Gini, G. (2006). Social Cognition and Moral Cognition in Bullying: What's Wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 528–539.
- Gini, G., Albeiro, P., Benelli, B. & Altoe, G. (2007). Does Empathy Predict Adolescents' Bullying and Defending Behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 467–476.
- Giray, F.S. (2009). Suç İşlemiş ve İşlememiş Ergenlerin Adil Dünya İnancı ve Bağışlayıcılık Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Givens, J. E. (2009). Does Theory of Mind Mediate Aggression and Bullying In Middle School Males and Females?- Yüksek Lisans Tezi, University of Nebreska, Education and Human Sciences.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.
- Göregenli, M. (2005). Şiddet ve İşkencenin Meşrulaştırılması Sürecinin Sosyal Psikolojik Arka Planı. 02 Ağustos 2012 tarihinde [http://www.stramap.org/images/cust\\_files/080613160150.pdf](http://www.stramap.org/images/cust_files/080613160150.pdf) adresinden indirildi.
- Griffin, R. S., Gross, A. M., (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379–400.
- Haffer, C.L. & Olson, J. M. (1989). Beliefs in a Just World and Reactions to Personal Deprivation. *Journal of Personality*, 57(4), 799-825.
- Haffer, C., L., ve Begue, L. (2005). Experimental Research on Just-World Theory: Problems, Developments, and Future Challenges. *Psychological Bulletin The American Psychological Association*, 131(1), 128–167.
- Harlow, K. C., Roberts, R., (2010). An Exploration of the Relationship Between Social and Psychological Factors and Being Bullied. *Children & Schools* 32(1), 15-28.



- Harris, N. (2003). Reassessing the dimensionality of the moral emotions. *British Journal of Psychology*, 94, 457–473.
- Hart D., & Carlo, G. (2005). Moral Development in Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 223–233.
- Heleta, S. (2007). Human Aggression: Pre-disposed or Learned? 02 Ağustos 2012 tarihinde [http://www.savohelita.com/Human\\_Aggression\\_Pre-disposed\\_or\\_Learned\\_by\\_Savo\\_Heleta.pdf](http://www.savohelita.com/Human_Aggression_Pre-disposed_or_Learned_by_Savo_Heleta.pdf) adresinden indirildi.
- Herba, C.M., Ferdinand, R.F., Stijnen, T., Veenstra, R., Oldehinkel, A.J., Ormel, J. & Verhulst, J.F. (2008). Victimization and suicide ideation in the trails study: specific vulnerabilities of victims. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(8), 867-876.
- Hoffman, M.L. (2000). Empathy and Moral Principles. *Empathy and The Moral Development Implications For Caring And Justice*. (pp. 221-250). Cambridge: Cambridge University Press
- Ireland, J. L. & Power, C. L. (2004). Attachment, Emotional Loneliness, and Bullying Behaviour: A Study of Adult and Young Offenders. *Aggressive Behavior*, 30, 298–312.
- Jablonska, B., & Linberg, L. (2007). Risk behaviours, victimisation and mental distress among adolescents in different family structures. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 42, 656-663.
- Jaffe, L.M. (1997). *Adolescence*. New York: John Wiley High Education.
- Janssen, I., Craig, W. M., Boyce, W. F. & Pickett, W., (2004). Associations Between Overweight and Obesity With Bullying Behaviors in School-Aged Children. *Pediatrics*, 113, 1187-1194.
- Kapıcı, E. G., (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Karabekiroğlu, K. (2009). *Ergen Ruh Sağlığı Rehberi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Karataş, Z. (2008). Lise Öğrencilerinin Suçluluk ve Utanç Puanlarının Disiplin Cezası Alıp Almama ve Cinsiyetleri Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 103-114.
- Kartal, H. & Bilgin, A. (2008). Bullying in the Elementary Schools: from the Aspects of the Students, the Teachers and the Parents. *Elementary Education Online*, 7(2), 485-495.
- Klein, D. N. & Kuiper, N. A., (2006). Humor styles, peer relationships, and bullying in middle childhood. *Humor*, 19(4), 383-404.

- Kepenekçi, Y. K. ve Çınkır, Ş. (2003). Öğrenciler Arası Zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253.
- Kılınç, S. & Torrun, F., (2011). Adil Dünya İnancı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(1), 1-14.
- Koç, M. (2004). Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 231-256.
- Kuhalampi, M. S. (2008)The sources of moral motivation – studies on empathy, guilt, shame and values. *Social Psychological Studies*. Helsinki: University of Helsinki: Department of Social Psychology.
- Laible, D., Eye, J. ve Carlo,G. (2008). Dimensions of Conscience in Mid-adolescence: Links with Social Behavior, Parenting, and Temperament. *Journal of Youth Adolescence*, 37,875–887.
- Lamarche, M., Brendgen, M., Boivin, M., Vitaro, F., Perusse, D., ve Dionne, G. (2006). Do Friendships and Sibling Relationships Provide Protection against Peer Victimization in a Similar Way? *Social Development*, 15(3), 373-393.
- Larson, R.W. & Brown, J. R. (2007). Emotional Development In Adolescence: What Can Be Learned From A High School Theater Program? *Child Development*, 78(4), 1083-1099.
- Lee, S. E. (2010).Development or Despair? The Intentions and Realities of South-South Migration. *Encuentro* , 42(87), 6-25.
- Lee, T.H., Cornell, D.G. & Cole, J.C.M. (2001). Concurrent Validity of the Olweus Bully/Victim Questionnaire. Virginia Youth Violence Project. 10 Haziran 2012 tarihinde youthviolence.edschool.virginia.edu adresinden indirildi.
- Lench, H., C., ve Chang, E., S. (2007). Belief in an Unjust World: When Beliefs in a Just World Fail. *Journal of Personality Assessment*, 89(2), 126–135.
- Lerner, M. J., & Miller, D. T. (1978). Just world research and the attribution process: Looking back and ahead. *Psychological Bulletin*, 85(5), 1030–1051.
- Lerner, R., M. & Steinberg, L. (2004).Chapter 1: The Scientific Study of Adolescent Development Historical and Contemporary Perspectives. *Handbook of Adolscence Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Lewis, M. (2011). The Self-Conscious Emotions Encyclopedia on Early Childhood Development. Encyclopedia Of Early Childhood Development. 02 Haziran 2012 tarihinde <http://www.child-encyclopedia.com/en-ca/home.html> adresinden indirilmiştir.
- Liem, R. (1997) Shame and guilt among first- and second- generation Asian Americans and European Americans. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 28(4), 365-392.

- Lutwak, N., Razzino, B. E. & Ferrari, J. R., (1998). Self-Perceptions and Moral Affect: An Exploratory Analysis of Subcultural Diversity in Guilt and Shame Emotions. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(2), 333-348.
- Magklara, K., Skapinakis, P., Gkatsa, K., Bellos, S., Araya, R., Stylianidis, S. & Mavrenas, V. (2012). Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: a crosssectional study in late adolescents in Greece. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 6(8), 1-13.
- Menesini, E., Camodeca, M., (2008). Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 183–196.
- Menesini, E., Modena, M. & Tani, F., (2009). Bullying and Victimization in Adolescence: Concurrent and Stable Roles and Psychological Health Symptoms. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(2), 115–133.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Feudo, G. L., (2003). Moral Emotions and Bullying: A Cross-National Comparison of Differences Between Bullies, Victims and Outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Miller, P. H. (2002). *Gelişim Psikolojisi Kuramları*. Çeviren: Zeynep Gültekin. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Miller, N., Pedersen, W.C., Earlywine, M. & Pollock, V. E. (2003). A Theoretical Model of Triggered Displaced Aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 7(1), 75-97.
- Motan, İ. (2007) Recognition of Self Conscious Emotions To Psychopathology. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Murray, J. D., Spadefore, J. A. & McIntosh, W. D., (2005). Belief in a Just World and Social Perception: Evidence for Automatic Activation. *The Journal of Social Psychology*, 145(1), 35–47.
- Nabuzoka, D., Ronning, J. A. & Handegard, H. B., (2009). Exposure to bullying, reactions and psychological adjustment of secondary school students. *Educational Psychology*, 29(7), 849–866.
- Nash, C. V. (2011). Bullying, ethnic Discrimination or Both? A Phenomenological Study of The Experiences of Immigrant Adolescents. University of Toronto, Yüksek Lisans Tezi.
- Nation, M., Vieno, A., Perkins, D. D., & Santinello, M. (2008). Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends and teachers. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 18, 211-232.

- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P. & Sawyer, A. L., (2009). Examining Developmental Differences In The Social-Emotional Problems Among Frequent Bullies, Victims, And Bully/Victims. *Psychology in the Schools*, 46(2),100-117.
- O'Connor, W. E., Morrison, T. G., Mclead, L. D., Anderson, D., (1996). A Meta-Analytic Review of the Relationship Between Gender and Belief in a Just World. *Journal of Sociat Behavior and Personality*, 11(1), 141-148.
- Olthof, T., Goosens, F. A., (2007). Bullying and the Need to Belong: Early Adolescents' Bullying-Related Behavior and the Acceptance they Desire and Receive from Particular Classmates. *Social Development*, 17(1), 24-47.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK; Cambridge, USA: Blackwell.
- Özen, D., Ş (2010). Ergenlerde Akran Zorbalığına Maruz Kalmanın Cinsiyet, Yaş ve İçe Yönelim Türü Problem Davranışlar ile İlişkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(10), 5-12.
- Özdemir, S., Sezgin, F.,Şirin, H., Karip, E. &Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Pekel-Uludağlı, N., Uçanok, Z., (2005). Akran Zorbalığı Gruplarında Yalnızlık ve Akademik Başarı ile Sosyometrik Statüye Göre Zorba/Kurban Davranış Türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 77-92.
- Pepler, D., Craig, W., Jiang, D. & Conolly, J., (2008). Developmental Trajectories of Bullying and Associated Factors. *Child Development*, 79(2), 325 – 338.
- Pepler, J., D., Craig, W., M., Connolly, J., A., Yuile, A., McMaster, L. & Jiang, D., (2006). A Developmental Perspective on Bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 376-384.
- Piaget, J. (2004). *Çocukta Zihinsel Gelişim*. Çeviren: Hüsen Portakal. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Pişkin, M. (2002).Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Değişkenler ve Alınabilecek Önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 531-562.
- Ramirez, J. M. (1996). Aggression: causes and functions. *Hiroshima Forum for Psychology*, 17, 21-37.
- Ramirez, J. M. (1998). Developing in peace: poverty, migration and violence. J. Rotblat (ed) *Security, Cooperation and Disarmament: The Unfinished Agenda for the 1990s*, pp 547-561.Singapur: World Scientific.

- Reynolds, B., M., Repetti, R. L. (2008). Contextual Variations in Negative Mood and State Self-Esteem What Role Do Peers Play? *Journal of Early Adolescence*, 28(3), 405-427.
- Robins, R.W., Nofhle, E.E. & Tracy, J.L. (2007). Assessing Self Conscious Emotions A review of Self-Report and Nonverbal Measures. Jessica L. Tracy, Richards W. Robins and June Price Tangney (Eds.). *The Self- Conscious Emotions: Theory and Research*. (pp 443-467). New York: The Guildford Press.
- Rubin, Z., ve Peplau, A. (1973). Belief in a just world and reactions to another's lot: a study of participants in the national draft lottery. *Journal of Social Issues*, 29(4), 73-79.
- Rubin, Z., ve Peplau, A. (1975). Who believes in a just world? *Journal of Social Issues*, 31(3), 65-89.
- Salmivalli, C. (2004). Consequences of school bullying and violence.  
15 Haziran 2012 tarihinde  
<http://www.oecd.org/edu/educationeconomyandsociety/33866604.pdf>  
adresinden indirildi.
- Savi, F. ve Akboy, R. (2008). "12-15 Yaş Arası İlköğretim Öğrencilerinin Davranış Sorunları İle Aile İşlevleri Ve Anne-Baba Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". Doktora Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Schafer M., Korn, S., Smith P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchan, J. A., Singer, M. M. Ve Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394.
- Schwartz, D., Mcfadyen-Ketchum, S. A., Dodge, K. A., Pettit, G., & Bates, J. E., (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school. *Development and Psychopathology*, 10, 87-99.
- Sığırı, Ü., Tabak, A., ve Sağır, A. (2010). Çalışanlarda Suçluluk ve Utanç Duygusunun Cinsiyet, Yaş Durumuna Göre Mukayesesi ve Örgütlerde Utanç Yönetiminin Kullanılması. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11, 71-85.
- Smith C. E. M., (2000). Mechanisms by which family processes contribute to school-age boys' bullying. *Child Study Journal*, 30(3), 169-187.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying With the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Stegall, S. D. (2004). Adolescent Emotional Development: Relations Among Shame- And Guilt-Proneness, Emotion Regulation, and Psychopathology. Yüksek Lisans Tezi, University of Maine.

- Stuewig, J., Tangney, J.P., Heigel, C., Harty, L. & McCloskey, L. (2010). Shaming, Blaming, and Maiming: Functional Links Among the Moral Emotions, Externalization of Blame, and Aggression. *J Res Pers.*, 44(1),91-102.
- Strelan, (2007). The prosocial, adaptive qualities of just world beliefs: Implications for the relationship between justice and forgiveness. *Personality and Individual Differences*, 43, 881-890.
- Storch, E. A., Brassard, M. R., & Masia-Warner, C. I., (2003). The Relationship Of Peer Victimization To Social Anxiety And Loneliness In Adolescence. *Child Study Journal*, 33(1), 1-19.
- Sutton, R. M. & Winnard, E. J., (2007). Looking ahead through lenses of justice: The relevance of just-world beliefs to intentions and confidence in the future. *British Journal of Social Psychology*, 46, 649–666.
- Syvertsen, A. K., Flanagan, C. A. & Stout, M. D., (2009). Code of Silence: Students' Perceptions of School Climate and Willingness to Intervene in a Peer's Dangerous Plan. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 219–232.
- Şimşek, E., Erol, N., Öztop, D., Özcan, Ö. Ö. (2008). Kurum Bakımındaki Çocuk ve Ergenlerde Davranış ve Duygusal Sorunların Epidemiyolojisi; Ulusal Örneklemde Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(3), 235-246.
- Taşğın, Ö. (2007). The types of bullying in Turkish primary schools. *Georgian Electronic Scientific Journal: Education Science and Psychology*, 1(10), 12-18.
- Teber, S. (1980). *İşçi Göçü ve Davranış Bozuklukları*. İstanbul: Konak Yayınları.
- Totan, T & Yöndem, Z. D., (2007). Ergenlerde Zorbalığın Anne, Baba ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2), 53–68.
- Tracy, J.L. & Robins, R.W. (2006). Appraisal Antecedents of Shame and Guilt: Support for A Theoretical Approach. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(10), 1339-1351.
- Tracy, J. L., & Robins, R.W. (2007). The Self In Self-Conscious Emotions A Cognitive Appraisal Approach. Jessica L. Tracy, Richard W. Robins and June Price Tangney (Eds.). *The Self-Conscious Emotions: Theory and Research* (pp 3-21). New York: Guilford Press.
- Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2008). Reintegrative Shaming Theory, Moral Emotions and Bullying. *Aggressive Behavior*, 34, 352–368 .
- Tucker-Ladd, C. E. (2004). Chapter 7: Anger and Aggression. *Psychological Self Help Book*. 24 Mayıs 2012 tarihinde <http://www.psychologicalselfhelp.org/download/> adresinden indirildi.

- Uzbaş, A., Kabasakal, Z. T. (2010). The Prevalence of Aggressive and Violent Behaviors Among Elementary School Students. *Elementary Education Online*, 9(1), 93-105.
- Uzbaş, A., Siyez, D. M. (2011). Akranları Tarafından Kabul Gören ve Görmeyen İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Akran İlişkilerine Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 43-70.
- Viding, E., Simmonds, E., Petrides, K. V. & Frederickson, N., (2009). The contribution of callous-unemotional traits and conduct problems to bullying in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 50(4), 471–481.
- Waldrip, A. M., Malcolm, K.T., & Campbell, J.A.L. (2008). With a Little Help from Your Friends: The Importance of High-quality Friendships on Early Adolescent Adjustment. *Social Development*, 17(4), 832-852.
- Walter, J. L. & Burnaford, S. M., (2006). Developmental Changes in Adolescents' Guilt and Shame: The Role of Family Climate and Gender. *North American Journal of Psychology*, 8(1), 321-338.
- Wong, Y. & Tsai, J.L. (2007). Cultural models of shame and guilt. Chapter in J. Tracy, R. Robins & J. Tangney (Eds.). *Handbook of Self-Conscious Emotions* (pp. 210-223). New York: Guildford Press.
- Xu, H., Begue, L. & Shankland, R. (2011). Guilt and Guiltlessness: An Integrative Review. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(7), 440-457.
- Yavuzer, H. (2002). Ergenlik Dönemi. *Çocuk Psikolojisi* (pp. 279-292). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yöndem, Z. D. & Totam, T. (2008). Ergenlerde zorbalık ve stresle baş etme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 35, 28-37.

## EKLER

### Ek-1.Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

İlköğretim öğrencilerinin zorbalık yapma ve zorbalığa uğraması ile ilgili araştırma yapmaktayım. Bu amaçla hazırlanan soruları cevaplamanızı istemekteyim. Sorular sizi değerlendirmek için değil, bilimsel bir araştırma yapmak için uygulanmaktadır. İsim yazmanıza gerek yoktur. Yanıtlarınızı verirken lütfen her soruyu dikkatlice okuyun ve size en uygun yanıtı işaretleyin. Hiçbir soruyu boş bırakmayın. Yardımlarınız için teşekkürler.

Ayşegül Demir

Maltepe Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

1. **Cinsiyetin:** a. Kız b. Erkek
2. **Yaşın:** .....
3. **Sınıfın:**.....
4. **Okulunun Adı:**.....
5. **Annenin Eğitim Düzeyi:**  
Okuma Yazma Bilmiyor ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( )  
Lise ( ) Üniversite ve Üstü ( )
6. **Babanın Eğitim Düzeyi:**  
Okuma Yazma Bilmiyor ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( )  
Lise ( ) Üniversite ve Üstü ( )
7. **Anne ile babanın arasında anlaşmazlık olduğunda birbirlerine nasıl tepki verirler?** (birden fazla işaretleyebilirsiniz.)  
Bibirlerine bağırırlar. ( ) Birbirlerine küserler. ( )  
Birbirlerine vururlar. ( ) Birbirleri ile sakince konuşurlar.( )  
Birbirlerine hakaret ederler. ( )
8. **Anne ve baban hoşlanmadıkları bir davranışın olduğunda sana nasıl tepki verirler?** (birden fazla işaretleyebilirsiniz.)  
Bana bağırırlar. ( ) Bana küserler.( )  
Bana vururlar. ( ) Benimle sakince konuşurlar.( )  
Bana hakaret ederler. ( )



## Ek-2.Olweus Yeniden Düzenlenmiş Zorba/ Kurban Anketi

Bu anket formunda okuldaki yaşamınıza ilişkin sorular yer almaktadır. Her sorunun karşısında bir kaç cevap bulunmaktadır. Her cevabın önünde bir harf vardır. Cevaplardan birinin önündeki harfi yuvarlak içine alarak ilgili soruyu cevaplayın. Bu sorulara ne cevaplar verdiğinizi hiç kimse bilmeyecektir. Fakat soruları dikkatlice ve gerçekte ne hissediyorsanız o şekilde cevaplamamız önemlidir. Bazen ne cevap vereceğinize karar vermek zor olur. Böyle durumlarda sadece nasıl olduğunu düşünüyorsanız öyle cevap verin. Sorunuz varsa elinizi kaldırın. Soruların büyük bir kısmı bu dönemdeki, yani yarıyıl tatilinden sonra okulların açıldığı Şubat ayından bu güne kadar ki süre içindeki okul yaşantınız ile ilgilidir. Cevaplarınızı işaretlerken, sadece şimdi nasıl olduğunu değil, bu öğretim yılında (son birkaç ay) nasıl olduğunu düşünerek cevap verin.

Bu formda zorbaca davranışlarla ilgili bazı sorular bulunmaktadır. Bu yüzden sorulara geçmeden önce zorbaca davranışın anlattığı bölümü lütfen dikkatlice okuyun ve anlamadığınız bir şey olursa sormaktan çekinmeyin.

### ZORBACA DAVRANIŞ NE DEMEKTİR?

Bir öğrenciye başka bir öğrenci veya öğrenciler tarafından aşağıdakilere benzer davranışlarda bulunuluyorsa, o öğrencinin zorbaca davranışlara upradığı söylenebilir:

\*Bir öğrenciye hoş olmayan, kötü sözler söylendiğinde, alay edildiğinde veya o öğrenciye acımasız ve kırıcı isimler taktıklarında,

\*yalnız bırakıldığında, arkadaş gruplarından dışlandığında, bilerek çeşitli faaliyetlerin dışında bırakıldığında,

\* itildiğinde, dövüldüğünde, tehdit edildiğinde, bir odaya kilitletiğinde ve buna benzer davranışlarla karşılaştığında,

\*hakkında yalan veya yanlış söylentiler çıkarıldığında, evine kırıcı mektuplar yollandığında veya kırıcı telefonlar edildiğinde, diğer öğrencilerin onu sevmemesi için uğraşıldığında

Bu tip olaylar sık sık olabilir ve zorbaca davranışa uğrayan kişinin kendini savunması zordur. Bir öğrenciye tekrar tekrar olumsuz bir şekilde şaka yapılması da zorbaca davranıştır.

Fakat şakalaşma dostça ve oyun gibi yapıldığında zorbaca bir davranış sayılmaz. Ayrıca, aynı güçte iki öğrencinin münakaşa etmesi veya dövüşmesi, şiddetin bir başka çeşidi olmakla birlikte zorbaca davranış değildir.

---

1. Bu dönem okulda ne kadar sıklıkla zorbaca davranışa uğradın?
- A Bu dönem okulda zorbaca davranışa uğramadım.  
B Sadece bir veya iki kere  
C Arada sırada  
D Yaklaşık haftada bir  
E Haftada birkaç kez
- 

**Bu dönem okulda herhangi bir şekilde zorbaca davranışlara uğradın mı?**

	A	B	C	D	E
	bu dönem hiç olmadı.	sadece bir veya iki kez	ayda iki veya üç kez	yaklaşık haftada bir kez	haftada birkaç kez
2.Bana kötü isimler takıldı, kırıcı şekilde alay ettiler.	A	B	C	D	E
3.Diğer öğrenciler bilerek beni olayların dışında tuttular, gruplarına almadılar, beni görmezden geldiler.	A	B	C	D	E
4.Beni itip kaktılar, bana vurdular ve tehdit ettiler.	A	B	C	D	E
5.Diğer öğrenciler benimle ilgili yalanlar söylediler, dedikodumu yaptılar ve başkalarının da beni sevmemesi için uğraştılar.	A	B	C	D	E
6. Paramı veya eşyalarımı aldılar veya zarar verdiler.	A	B	C	D	E
7. Görünüşüm veya konuşmamla alay ettiler.	A	B	C	D	E
8. Başka biçimlerde zorbaca davranışlara uğradım.	A	B	C	D	E

Lütfen nasıl olduğunu belirtin

.....

---

9.Okulda diğer öğrencilere karşı ne kadar sık zorbaca davranışlarda bulundun veya zorbaca davranan bir grupta yer aldın?

- A Okulda bu dönem diğer öğrencilere karşı zorba davranışlarda bulunmadım.  
B Sadece bir veya iki kere  
C Arada sırada  
D Haftada bir  
E Haftada birkaç kez

**Bu dönem okulda başka bir öğrenciye veya öğrencilere aşağıda yer alan zorbaca davranışlarda (biri veya birkaçı) bulundun mu?**

	A	B	C	D	E
	bu dönem hiç olmadı.	sadece bir veya iki kez	ayda iki veya üç kez	yaklaşık haftada bir kez	haftada birkaç kez
10. Kötü isimler taktım, kırıcı şekilde alay ettim.	A	B	C	D	E
11. Bilerek bir veya birkaç öğrenciyi olayların dışında tuttum, grubumuzu almadım, görmezden geldim.	A	B	C	D	E
12. Onu veya onları ittip kaktım, dövdüm ve tehdit ettim.	A	B	C	D	E
13. Bir veya birkaç öğrenciyle ilgili yalanlar söyledim, dedikodu yaptım ve başkalarının da onu veya onları sevmemesi için uğraştım.	A	B	C	D	E
14. Param vermeleri için tehdit ettim ,eşyalarını aldım veya eşyalarına zarar verdim.	A	B	C	D	E
15. Görünüşleri veya konuşmaları ile alay ettim.	A	B	C	D	E
16. Başka biçimlerde zorbaca davranışlarda bulundum.	A	B	C	D	E

Lütfen nasıl olduğunu belirtin

.....





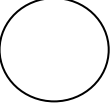




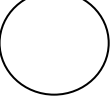




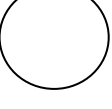
### Ek-3.Öz Bilinç Duyguları Testi-Çocuklar İçin

Aşağıda zaman zaman karşılaşılabileceğin bazı durumlar var. Ayrıca bu durumların altında, insanların farklı düşünme ve hissetme tarzlarını anlatan ifadeler de yer almakta.

Her durumu okurken, şu anda o durumda olduğunu düşün. O durumu yaşadığında ne düşünüp, nasıl hissedebileceğini hayal et. Sonra her bir ifadeyi oku. İfadenin sana ne kadar uygun olduğunu en iyi anlatan **dairenin içine X koy.** En büyük daire, bu şekilde düşünmen ya da hissetmenin çok olası olduğu; en küçük daire ise, bu şekilde davranmanın olası olmadığı anlamına gelmektedir.

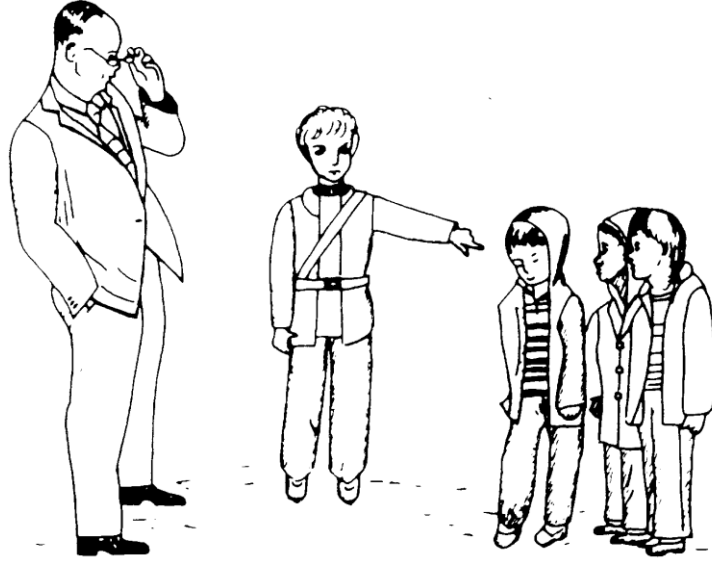
Örnek:

**Bir okul günü sabah çok erken uyandın.**

	Olası değil	Pek olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük olasılıkla	Çok büyük olasılıkla
a) Hemen kahvaltı ederdim.					
b) Okula gitmeden önce ödevimi kontrol ederdim.					
c) Yataktan kalkmak istemezdim.					

Unutma ki; herkesin iyi ve kötü olduğu günler var. Bazen herkes, normalde yapmayacağı şeyler yapar. **Bu soruların doğru ya da yanlış cevapları yoktur.**

1. Nöbetçi öğrencisin ve üç çocuğu şikayet ediyorsun.



	Olası değil	Pek olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük Olasılıkla	Çok büyük olasılıkla
a) Onlara ne olacağını merak ederdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) 'Bunu hak ettiler' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) 'Ben bir ispiyoncuym' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Kendimi iyi hissedirdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) İyi bir iş yaptığımı hissedirdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Teyzen büyük bir parti veriyor. Misafirlere içecek taşırken, bir içeceği yere döküyorsun.



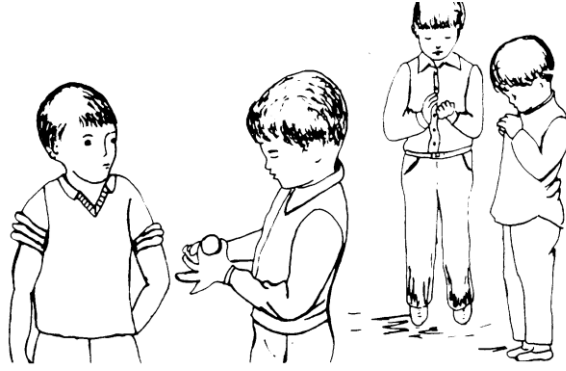
	Olası değil	Pek olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük olasılıkla	Çok büyük olasılıkla
a) Daha dikkatli olmalıydım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Teyzem pek önemsemez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Herkesten uzaklaşmak için üst kata kaçardım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Tepsi çok ağırdı.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**3. Okulda bir sınav oluyorsun ve sınavda pek başarılı olamıyorsun.**



	Olası değil	Pek olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük olasılıkla	Çok büyük olasılıkla
a) Daha iyi yapmalıydım diye hissedirdim. Daha çok çalışmalıydım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Kendimi salak hissedirdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Bu, sınavlardan yalnızca biri.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Öğretmen yanlış not vermiş olmalı.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

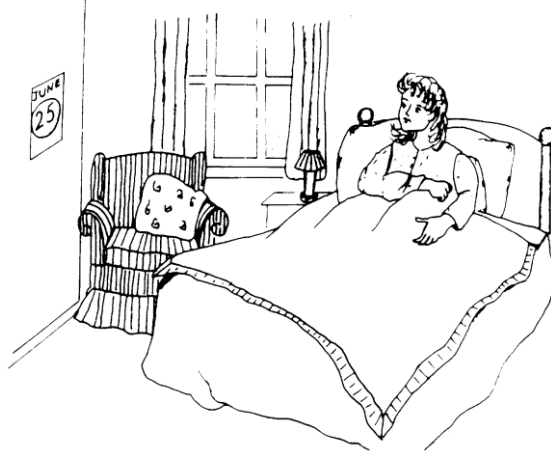
4. Bir arkadaşıyla oynuyorken, hiç arkadaşı olmayan başka biriyle oynamak için oyunu sürekli durduruyorsun.



	Olası değil	Pek olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük olasılıkla	Çok büyük olasılıkla
a) Kendimi kötü hissedirdim; çünkü başka bir arkadaş bulunca diğer arkadaşımı unutmak doğru değil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) İyi bir şey yaptım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Bu yeni çocuk, oynamak istediğim bir sürü eğlenceli oyun biliyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Hiç arkadaşı olmayan biriyle oynadığım için diğer arkadaşlarım benim garip olduğumu düşünebilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Hiç arkadaşı olmayan biriyle oynadığım için ben gerçekten iyi bir insanım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

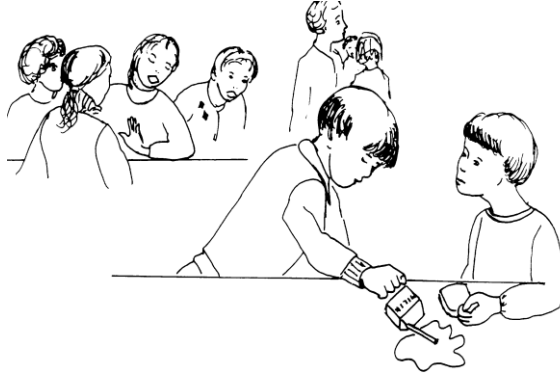


5. Bir sabah uyanıyorsun ve annenin doğum günü olduğunu hatırlıyorsun. Annene hediye almayı unutmuşsun.



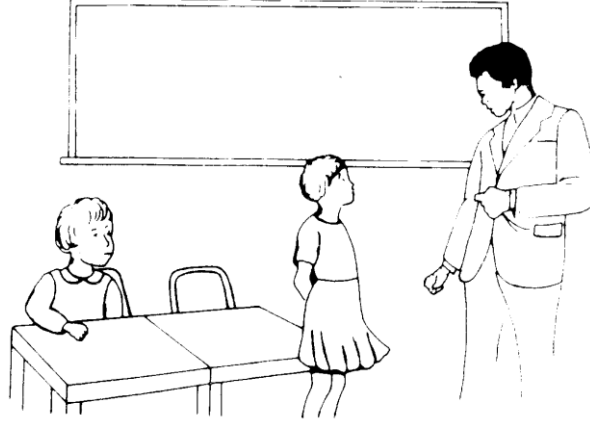
	Olası değil	Olası	Belki (Yarı yarıya)	Büyük olasılıkla	Çok büyük olasılıkla
a) Hediye değil; onu sevmem önemli.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Benim için yaptıklarından sonra doğum gününü nasıl untabildim?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Kendimi sorumsuz ve düşüncesiz hissedirdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Biri bana hatırlatmalıydı.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Kantinde ayağın takılıyor ve arkadaşının sütünü döküyorsun.



	Olası değil	Pek olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük olasılıkla	Çok büyük olasılıkla
a) Herkesin bana bakıp, güldüğünü düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Üzülürdüm, çok üzülürdüm. Ne tarafa gittiğime dikkat etmeliydim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Süt çok pahalı olmadığı için kendimi kötü hissetmezdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Elimde değildi. Yerler kaygandı.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**7. Derste konuşuyorsun ve senin yüzünden arkadaşın suçlanıyor. Öğretmene gidip, gerçeği anlatıyorsun.**



	Olası değil	Pek olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük olasılıkla	Çok büyük olasılıkla
a) Öğretmen, arkadaşımı suçlamadan önce gerçeği anlamış olmalıydı' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Her zaman insanların başını belaya sokuyormuşum gibi hissedirdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Doğruyu söylemekle iyi bir şey yaptım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Böyle bir şeyi öğretmene söyleyebildiğim için kendimle gurur duyardım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Başı belaya girmesi gereken kişi ben olmalıydım. En önce, benim derste konuşmamam gerekirdi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Kazayla teyzenin vazosunu kırılıyorsun. Teyzen seni değil, küçük kuzenini azarlıyor.



	Olası değil	Pek olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük olasılıkla	Çok büyük olasılıkla
a) Gerçeği söylemezsem içimde bir şey beni rahatsız eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Kuzenim gerçeği anlatırsa artık kimse beni sevmez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Teyzem onu sadece azarladı; büyük bir olay değil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Teyzem ona bağırılmaya başlamadan önce gerçekte ne olduğunu anlamalıydı.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Karnen beklediğin kadar iyi gelmiyor. Eve döndüğünde karneyi annene gösteriyorsun.



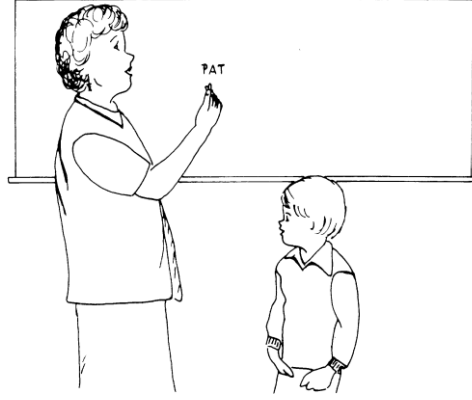
	Olası değil	Pek olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük olasılıkla	Çok büyük olasılıkla
a) Herkes zaman zaman kötü not alır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Bu notları gerçekten hak etmedim, benim suçum değildi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Karnem kötü olduğu için değersiz biriyim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Öğretmenin dediği herşeyi dinleyip, daha çok çalışmalıyım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Sen ve en iyi arkadaşın okulda tartışıyorsunuz.



	Olası değil	Pek olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük olasıkla	Çok büyük olasıkla
a) Arkadaşımın suçuydu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Biz her zaman tartışır, sonra da barışıırız.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Üzülürdüm. Tartışmamalıydım duygusu içinde olurdum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Kendimi berbat hissedirdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11 . Sınıfta ciklet çiğnediğin için öğretmenin tahtaya ismini yazıyor.



	Olası değil	Pek olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük olasılıkla	Çok büyük olasılıkla
a) Öğretmenim tahtaya ismimi yazmakta haksızdı.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Utancımdan sandalyemden aşağı doğru kayardım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Sakız çiğniyorsam, hak ettiğimi buldum. Çünkü bu bir kuraldır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Önemsemezdim. İnsanlar okulda her zaman sakız çiğniyorlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**12. Karneni alıyorsun. En iyi arkadaşına onur listesine geçtiğini söylüyorsun. En iyi arkadaşının ise listede olmadığını öğreniyorsun.**



	Olası değil	Pek olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük olasılıkla	Çok büyük olasılıkla
a) Onur listesinde olmaması arkadaşımın kendi suçu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Kendimi kötü hissedirdim; çünkü onur litesine geçmemden övünerek bahsettim ve arkadaşım kendini kötü hissetti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Böyle iyi bir öğrenci olduğum için kendimi iyi hissedirdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Notlarımla gurur duyardım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Arkadaşım benim gösteriş meraklısı olduğumu düşünebilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



13. Arkadaşınla sınıfta konuşuyorsun ve senin başın belaya giriyor.



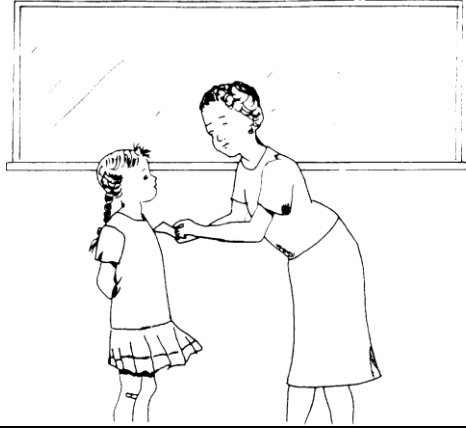
	Olası değil	Pek Olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük olasılıkla	Çok büyük olasılıkla
a) İlk başta benim konuşmamam gerekirdi. Başımın belaya girmesini hak ediyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Sadece fısıldaşıyorduk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Öğretmen haksız ve zalim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Sınıftaki herkes, bana bakıyormuş ve gülmek üzereymiş gibi hissedirdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Arkadaşımı, sizde yatıya kalmaya davet ediyorsun. Annene soruyorsun ancak annen izin vermiyor.



	Olası değil	Pek Olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük olasılıkla	Çok büyük olasılıkla
a) Arkadaşıma sormuş olduğum için utanırdım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Annem adil değil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Anneme sormadan arkadaşımı sorduğum için üzülürdüm. Şimdi arkadaşım hayal kırıklığına uğrayacak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Arkadaşım başka bir zaman yatıya kalabilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Öğretmen özel bir şey yapması için bir öğrenci seçecek ve seni seçiyor.



	Olası değil	Pek Olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük olasılıkla	Çok büyük olasılıkla
a) Diğer öğrencilerin – seçilmeyen diğer öğrencilerin- nasıl hissettiğini merak ederdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Arkadaşlarım benim öğretmenim gözdesi olduğumu düşünecekler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Öğretmenin beni seçmiş olması için iyi bir şey yapmış olmalıyım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Özel biriymişim gibi kendimi iyi hissedirdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Öğretmen beni gerçekten seviyor olmalı.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>






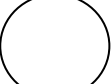





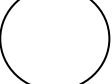









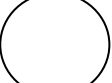
#### Ek- 4.Öz Bilinç Duyguları Testi-Ergenler İçin

İleriki sayfalarda, çeşitli durumlarla ilgili açıklamalar bulacaksın. Her durumun ardından, insanların farklı düşünme ve hissetme tarzlarıyla ilgili çeşitli ifadeler göreceksin.

Her durumu okurken, şu anda o durumda olduğunu düşün. Ne düşünüp, nasıl hissedecebileceğini hayal et. Sonra her bir ifadeyi oku. İfadenin sana ne kadar uygun olduğunu en iyi açıklayan dairenin içine X koy. En büyük daire, bu şekilde düşünmenin ya da hissetmenin çok büyük bir ihtimal olduğu; en küçük daire ise, bu şekilde düşünmenin ya da hissetmenin kesinlikle mümkün olmadığı anlamına gelmektedir.

Örneğin:

***Bir okul günü sabah çok erken uyandın.***

	Olası değil	Pek olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük Olasılıkla	Çok Büyük Olasılıkla
a) Hemen kahvaltı ederdim.		 			
b) Okula gitmeden önce ödevimi bitirmeye çalışırdım.		 			
c) Yatakta kalmak isterdim.					
d) Neden o kadar erken uyandığımı merak ederdim.					

***Bu soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur.*** Biz, yalnızca, bu durumlarla ilgili senin kendi düşüncelerin ve yargılarınıla ilgilenmekteyiz.

**1. Kafeteryada ayağın takılıyor ve arkadaşının içeceğini döküyorsun.**

	Olası değil	Pek olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük Olasılıkla	Çok Büyük Olasılıkla
a) Herkesin bana bakıp, güldüğünü düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Çok üzülürdüm. Bastığım yere dikkat etmeliydim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Çok pahalı olmadığı için kendimi kötü hissetmezdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) 'Elimde değildi; yerler çok kaygandı' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**2. Teslim etmediğin bir ödevle ilgili bir öğretmenle görüşmeyi birkaç gün boyunca erteliyorsun. Son dakikada öğretmenle, konuyla ilgili konuşuyorsun ve herşey yolunda gidiyor.**

	Kesinlikle mümkün değil	Pek mümkün Değil	Olabilir (Yarı yarıya)	Büyük İhtimalle	Çok Büyük İhtimalle
a) 'Sanırım, düşündüğümden daha ikna ediciyim' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Görüşmeyi ertelediğim için pişmanlık duyardım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Kendimi bir korkak gibi hissedirdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) 'Durumu iyi idare ettim' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) 'Önce, öğretmenin bana sorması gerekirdi. Bu, onun işi' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**3. Oyun oynarken attığın top bir arkadaşının yüzüne çarpıyor.**

	Kesinlikle mümkün değil	Pek mümkün Değil	Olabilir (Yarı yarıya)	Büyük İhtimalle	Çok Büyük İhtimalle
a) Bir top bile atmayı beceremediğim için kendimi aptal hissederdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) 'Belki de arkadaşımın daha fazla top yakalama pratiğine ihtiyacı vardır' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) 'Bu, yalnızca bir kazaydı' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Özür diler ve arkadaşımın kendini daha iyi hissettiğinden emin olurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**4. Sen ve bir grup sınıf arkadaşın bir proje üzerinde çok sıkı çalıştınız. Öğretmen, sana diğer herkesten daha yüksek not vererek, sana gruptakilerden farklı davranıyor.**

	Kesinlikle mümkün değil	Pek mümkün Değil	Olabilir (Yarı yarıya)	Büyük İhtimalle	Çok Büyük İhtimalle
a) 'Öğretmen, en sevdiğini kayırıyor' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Kendimi yalnız ve sınıf arkadaşlarımdan dışlanmış hissederdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Sıkı çalışmamın hakkının verildiğini düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Kendimi yetenekli hisseder ve kendimle gurur duyardım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Öğretmene, herkesin aynı notu alması gerektiğini söyledim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**5. Bir arkadaşının evinde bir şey kırıyor ve bunu saklıyorsun.**

	Kesinlikle mümkün değil	Pek mümkün Değil	Olabilir (Yarı yarıya)	Büyük İhtimalle	Çok Büyük İhtimalle
a) Bu durum, beni huzursuz ediyor. Ya onarmalı ya da yerine yenisini almalıyım' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Bir süre, o arkadaşımı görmekten kaçınırdım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) 'Pek çok şey, çok da kaliteli yapılmıyor' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) 'Yalnızca bir kazaydı' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**6. Okulda, bir projeni tamamlamayı son dakikaya bırakıyorsun ve ortaya kötü bir proje çıkıyor.**

	Kesinlikle mümkün değil	Pek mümkün Değil	Olabilir (Yarı yarıya)	Büyük İhtimalle	Çok Büyük İhtimalle
a) Kendimi işe yaramaz ve yetersiz hissedirdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) 'Bir günde yeteri kadar saat yok' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Kötü not almayı hak ettiğimi hissedirdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) 'Olan oldu' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**7. Bir sabah uyanıyorsun ve annenın doğum günü olduğunu hatırlıyorsun. Annene hediye almayı unutmuşsun.**

	Olası değil	Pek olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük olasılıkla	Çok büyük olasılıkla
a) 'Hediye değil; onu sevmem önemli' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) 'Benim için yaptıklarından sonra, nasıl doğum gününü unutabilirim?' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Kendimi sorumsuz ve düşüncesiz hissederdım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) 'Biri bana hatırlatmalıydı' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**8.Son derece iyi yaptığını düşünerek bir sınavdan çıkıyorsun. Sonrasında sınavda başarı gösteremediğini öğreniyorsun.**

	Olası değil	Pek olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük olasılıkla	Çok büyük olasılıkla
a)Daha iyi yapmalıydım diye hissederdım. Daha çok çalışmalıydım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b)Kendimi aptal hissederdım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) 'Bu yalnızca bir sınav' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) 'Öğretmen yanlış not vermiş olmalı' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



**9. Okulda bir hata yapıyorsun ve bu hata yüzünden sınıf arkadaşının suçlandığını öğreniyorsun.**

	Olası değil	Pek olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük olasılıkla	Çok büyük olasılıkla
a) 'Öğretmen, sınıf arkadaşımı sevmiyor' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b)'Hayat adil değil' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Sessiz kalır ve sınıf arkadaşımdan uzak dururdum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Kendimi mutsuz hisseder ve durumu düzeltmek isterdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**10. Derste konuşuyorsun ve senin yüzünden arkadaşın suçlanıyor. Öğretmene gidip, gerçeği anlatıyorsun.**

	Olası değil	Pek olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük olasılıkla	Çok büyük olasılıkla
a) 'Öğretmen, arkadaşımı suçlamadan önce gerçeği anlamış olmalıydı' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Her zaman insanların başını belaya sokuyormuşum gibi hissederdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Yanlış anlaşılmalara ortadan kaldırdığım için kendimi iyi hissederdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Dürüst bir insan olduğum için kendimle gurur duyardım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) 'Başı belaya girmesi gereken kişi ben olmalıydım. En önce, derste konuşmamam gerekirdi' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**11 . Sen ve arkadaşın derste konuşuyorsunuz ve senin başın belaya giriyor.**

	Olası değil	Pek olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük olasılıkla	Çok büyük olasılıkla
a) ‘Bunun yapılmayacağını bilmeliydim. Başımın belaya girmesini hak ediyorum’ diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) ‘Sadece fısıldaşıyorduk’ diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) ‘Öğretmen haksız’ diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Sınıftaki herkes, bana bakıyormuş ve gülmek üzerelermiş gibi hissedirdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**12. Bir arkadaşınla buluşmak için plan yapıyorsunuz. Daha sonra, randevuya gitmeyip onu ektiğini farkediyorsun.**

	Olası değil	Pek olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük olasılıkla	Çok büyük olasılıkla
a) ‘Düşüncesizim’ diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) ‘Neyse, onlar anlarlar beni’ diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Kendimi en yakın zamanda affettirmeye çalışırdım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) ‘Arkadaşımla tam buluşacakken biri dikkatimi dağıttı’ diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**13. İyi bir amaç adına para toplamak için gönüllü oluyorsun. Sonrasında vazgeçmek istiyorsun; ancak senin yardımının önemli olacağını biliyorsun.**

	Olası değil	Pek olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük olasılıkla	Çok büyük olasılıkla
a) Kendimi bencil hisseder ve aslında tembel olduğumu düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) 'Yardım etmem için bana baskı yapıldı' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) 'Yardım edebilmek için, elimden geleni yapma konusunda daha düşünceli olmalıydım' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Yardım etmiş olduğum için kendimi harika hissederdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Kendimden çok hoşnut olurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**14. Karnen beklediğin kadar iyi gelmiyor. Eve döndüğünde karneyi, anne ve babana gösteriyorsun.**

	Olası değil	Pek olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük olasılıkla	Çok büyük olasılıkla
a) 'Herkes zaman zaman kötü not alır' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) 'Bu notları gerçekten hak etmedim, benim suçum değildi' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Kötü bir karnem olduğu için kendimi değersiz hissederdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) 'Öğretmenin dediği herşeyi dinleyip, daha çok çalışmalıyım' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**15. Yakın zamanda yeni bir okula geçtin ve herkes sana çok yardımcı oldu. Birkaç kez başkalarından bazı büyük iyilikler istemek zorunda kaldın; ama bu iyiliklere verebileceğin en kısa sürede karşılık verdin.**

	Olası değil	Pek olası değil	Belki (Yarı yarıya)	Büyük olasılıkla	Çok büyük olasılıkla
a) Kendimi aciz gibi hissedirdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) 'Bu okul yeni öğrencilere yeterince yardım etmiyor olabilir' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Bana yardım etmiş insanlara, bilhassa iyi davranırdım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) 'İhtiyacım olduğunda yardım isteyecek kadar akıllıyım' diye düşünürdüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) İyiliklere karşılık verdiğim için gurur duyardım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Ek-5. Kişisel ve Genel Adil Dünya İnancı Ölçeği

Aşağıda çeşitli cümleler göreceksiniz. Bazı cümlelere kesinlikle katılabilir ve bazılarına kesinlikle katılmayabilirsiniz. Bazen de kararsız kalabilirsiniz. Her cümleyi dikkatlice okuyun ve her cümlenin size ne kadar uygun olduğuna karar verin. Bu kararınıza en çok uyan sayıyı yuvarlak içine alın. Her soruyu cevapladığınıza emin olun.

1= HİÇ KATILMIYORUM.

2= KATILMIYORUM

3= KISMEN KATILMIYORUM.

4= KISMEN KATILILIYORUM.

5 = KATILILIYORUM.

6= TAMAMEN KATILILIYORUM.

Aşağıdaki cümlelere ne kadar katıldığınızı yukarıdaki derecelendirmeye göre işaretleyiniz.

	1	2	3	4	5	6
1. Eninde sonunda başıma gelen her şeyi hak ettiğime inanıyorum.						
2. Bana karşı genellikle adil davranılmıştır.						
3. Çoğunlukla ne hak ettiysem onu bulmuşumdur.						
4. Genel olarak baktığımda, yaşadığım olaylar adildir.						
5. Hayatımdaki adaletsizlikler çok sık rastlanılmayan durumlardır.						
6. Hayatta başıma gelen olayların çok büyük bir kısmının adil olduğuna inanıyorum.						
7. Benimle ilgili verilen önemli kararların çoğunlukla adil olduğunu düşünüyorum.						
8. Dünyanın aslında adil bir yer olduğunu düşünüyorum.						
9. İnsanların eninde sonunda ne hak ederlerse onu bulacaklarına inanıyorum.						
10. Adaletin her zaman adaletsizlikler karşısında galip geleceğinden eminim.						
11. Eninde sonunda insanların adaletsizliklerin üstesinden geleceğine inanıyorum.						
12. Hayatın her alanındaki adaletsizlikler (Örneğin okul hayatında, aile hayatında vs..) kural değil, çok sık rastlanılmayan durumlar olduğuna inanıyorum.						
13. İnsanların önemli kararlar verirken adil olmaya gayret ettiklerine inanıyorum.						

## Ek-6.Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Alınan Araştırma İzni

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.00.14.00-044/ 54607

17/04/2012

Konu : Anket (Ayşegül DEMİR)


### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:** a) Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü' nün 09/03/2012 tarihli ve 119 sayılı yazısı.  
b) M.E.B. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü' nün 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı emri. (Genelge 2012/13)  
c) Millî Eğitim Komisyonunun 16/04/2012 tarihli tutanağı.


Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü psikoloji anabilim dalı yüksek lisans öğrencisi Ayşegül DEMİR' in "Zorba, Mağdur ve Zorbalığa Karışmayan İlköğretim Öğrencilerinin Suçluluk ve Utanç Duyguları ve Adil Dünya İnançlarının İncelenmesi" konulu tezine dair, ilimiz Çekmeköy ilçesine bağlı Saadet Yılmaz İlköğretim Okulu, Ali Kuşçu İlköğretim Okulu, Nişantepe İlköğretim Okullarında öğrenim gören 5. ve 8. Sınıf öğrencilerine kişisel bilgi formu, zorba mağdur anketi, TOSCA (Çocuklar için) ölçeği, TOSCA (Ergenler için) ölçeği, kişisel ve genel adil dünya inancı ölçeği uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Yüksek lisans öğrencisi Ayşegül DEMİR' in söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılması koşuluyla, okul idaresinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun mütalâa edilmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
Dr. Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

**OLUR**  
.../04/2012

  
Harun KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

17/04/2012 Şef Mehtap KAYA  
17/04/2012 Şb.Md. Nurettin ARAS  
17/04/2012 İl M.Eğt.Md. Dr. Muammer YILDIZ

5070 Sayılı Kanuna Göre HARUN KAYA tarafından  
44510566835921154 SeriNo.lu Sertifikla ile 17.04.2012 16:21:09  
Tarihinde Elektronik Olarak İmzalanmıştır.

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.  
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr, istatistik34@meb.gov.tr ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı  
Ali Cad. No:13 Çağaloğlu Telefon: Snt.519 28 44 Dahili: 243 Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

## ARAŞTIRMACININ ÖZGEÇMİŞİ

### Ayşegöl DEMİR

E-posta Adresi: [demir.aysegul@yahoo.com](mailto:demir.aysegul@yahoo.com)

#### **Kişisel Bilgiler :**

Medeni Hal: Bekar

Doğum Tarihi: 08.01.1984

#### **İş Tecrübeleri:**

2010- Erdal Yılmaz İlköğretim Okulu-Rehber Öğretmen

2008-2009 Yaşam Sağlık Psikiyatri Polikliniğı – Asistan

#### **Eğitim Bilgileri:**

2009- Maltepe Üniversitesi Gelişim Psikolojisi Tezli Yüksek Lisans Programı

2008-2009 İstanbul Üniversitesi Felsefe Grubu Öğretmenliğı Tezsiz Yüksek Lisans Programı

2003-2008 Ortadoğı Teknik Üniversitesi Psikoloji Bölümü

2000-2008 Özel Fransız Saint Benoit Lisesi

#### **Katıldığı Kurslar, Sertifika Programları, Seminerler:**

Psikomüdahale Teknikleri –MEB - 2012

Anne Babalığın Farkında Olmadığımız Yanları- Azmi Varan-2011

Farkındalık Terapisine Giriş- Kültegin Ögel-2011

Ergenlerle Görüşme Teknikleri -Mavi Psikolojik Danışmanlık Merkezi-2010

WISC-R Uygulayıcı Eğitimi- Türk Psikologlar Derneğı- 2009

**Bilgisayar Bilgileri:** MS Office: İleri düzeyde (word, excel, powerpoint)  
Internet: İleri düzeyde  
SPSS: Orta düzeyde  
Adobe CS4 Photoshop: Orta düzeyde

**Yabancı Dil Bilgileri:** İngilizce: İleri düzeyde  
Fransızca: İleri düzeyde

**Referanslar:** (İstenildiğinde verilecektir.)