

T.C. MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

**ERGENLERDE SOSYODEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE VE
ALGILANAN SOSYAL DESTEK İLE AKRAN ZORBALIĞINA
MARUZ KALMANIN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif Can GÜRSOY

071106108

İstanbul, Eylül 2010
T.C. MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

**ERGENLERDE SOSYODEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE VE
ALGILANAN SOSYAL DESTEK İLE AKRAN ZORBALIĞINA
MARUZ KALMANIN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif Can GÜRSOY

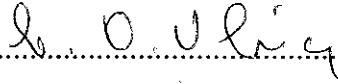
071106108

Danışman Öğretim Üyesi:
Yrd. Doç. Dr. FİGEN KARADAYI

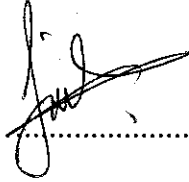
İstanbul, Eylül 2010

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

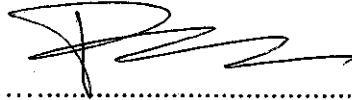
06.10.2010 tarihinde tezinin savunmasını yapan Elif CAN GÜRSOY'a ait "Ergenlerde Sosyodemografik Özelliklere ve Algılanan Sosyal Destek ile Akran Zorbalığına Maruz Kalmannın İncelenmesi" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.



Prof. Dr. Mücella ULUĞ
Başkan



Yrd. Doç. Dr. Sine EĞECİ
(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Figen KARADAYI
(Üye)
(Danışman)

ÖNSÖZ

Çalışmamda bana yardımcı olan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Fiğen KARADAYI' ya ve bölümdeki değerli hocalarıma teşekkür ederim.

Verileri toplamam sırasında uygulama yaptığım okulların rehberlik servislere, öğretmenlere ve en önemlisi çalışmanın gerçek sahipleri olan gençlere teşekkür ederim.

Beraber yol aldığım, karanlıkta kaldığımda bana ışık olan, hiçbir zaman vazgeçmememi sağlayan yol arkadaşım, değerli eşim Kerem Özalp' e, maddi ve manevi olarak bu güne kadar hiçbir yardımını esirgemeyen ve yaptıkları iyilikleri zaten her zaman hak ediyormuşum gibi davranan aileme, bana benden daha fazla inanan ablam Nazlı Ünnü' ye ve bu tezi yazarken bütün kötü anlarımda yanımda olan Gözde Sıla Batur, Ayçin Bozkurt ve Elif Ulubak' a teşekkür ederim.

Elif Can Gürsoy

Eylül, 2010

ÖZET

Son yıllarda akran zorbalığına hedef olma, akrana zorbalık gösterme ve bu tür davranışların nedenlerini ve sonuçlarını anlamaya yönelik araştırmaların sayısında önemli bir artış olmuştur. Bridge'e (2003) göre bir çocuğun, diğer çocuk ya da bireyler tarafından hedef seçilerek, sürekli rahatsız edici davranışlara maruz kalması olarak tanımlanan akran zorbalığı hem yapan çocuk için hem de buna maruz kalan çocuk için önemli olumsuz etkilere neden olur. Bu tür davranışlar, bireylerin yapılan bir davranışa tepki olarak ortaya koydukları saldırgan davranışlardan farklılık göstermektedir.

Bu çalışmada, ergenlerin sosyodemografik özellikleri ile akran zorbalığına maruz kalma ilişkisi araştırılmıştır.

Uygulama İstanbul ilinde ikamet eden, 2 devlet lisesinde öğrenim gören, 15-17 yaş arasında olan 178 kız, 245 erkek olmak üzere toplam 423 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

Bu çalışmayı gerçekleştirirken Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği, Çok Boyutlu algılanan sosyal Destek Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu, gidilen liselerdeki sınıflara toplu olarak uygulanmıştır.

Hipotezin sonuçları ışığında, ergenlerde sosyo demografik özellikler, algılanan sosyal destek ve akran zorbalığına maruz kalma arasında anlamlı sonuçlar bulunmuştur.

Sosyodemografik özellikler ve akran zorbalığı alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde yaş boyutunda 16 yaşındakilerin, cinsiyet boyutunda erkeklerin, anne eğitim düzeyi boyutunda annesi herhangi bir örgün eğitimi tamamlamamış/almamış

olanların, anne çalışma boyutunda annesi çalışanların, baba çalışma boyutunda babası çalışmayanların, algılanan ekonomik düzey boyutunda ekonomik durumu kötü olanların, birlikte yaşadığı kişi/kişiler boyutunda anne baba ile yaşamayan ya da sadece anne veya baba ile yaşayanların, kendisi haricinde aile içi şiddete tanık olma boyutunda ebeveyni şiddete başvuranların, kendisine aile içinde şiddet uygulanma boyutunda ailesi tarafından şiddet görenlerin ve kardeş sahibi olma boyutunda kardeşi olan öğrencilerin daha fazla akran zorbalığına maruz kaldıkları saptanmıştır.

Algılanan sosyal destek ve akran zorbalığına maruz kalma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmektedir. Algılanan sosyal desteğin azalması ve zorbalığa maruz kalma arasında ilişki olduğunu düşündürmektedir.

Ayrıca zorbalık ölçeği alt boyutları kendi içerisinde karşılaştırıldığında da pozitif yüksek yönde anlamlı bir ilişki gözlenmektedir. Bu durum da herhangi bir zorbalık türündeki artışını/azalışın diğer zorbalık türlerinde de artışa/azalışa neden olduğu anlamına gelmektedir.

Anahtar Kelimeler: Zorbalık, Kurban, Sosyal Destek, Ergenlik

ABSTRACT

In the last recent years, there has been an increase at the amount of researches which are containing being a target of peer bullying, use of peer bullying and understanding the reasons and consequences of such behaviour. According to Bridge (2003), there are considerable negative effects to both sides of peer bullying, which the term can be defined as being a target of a person or more than one person's continuous harass.

This study researched the relation between socio-demographic characteristics of adolescents and perceived social support with being subject to peer bullying. Studies applied at two public school in İstanbul to 423 student who 178 of them are female and 245 of them are male students ages between 15-17.

MSPSS (the Multidimensional Scale of Perceived Social Support), Peer Bullying Scale and Personal Data Survey Sheet was applied collectively to the students at every class. All received data analysed by and results get by SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

According to the results, my hypothesis proved by finding significant relation between perceived social support and being subject to peer bullying.

In the consideration of relation between socio-demographic characteristics and sub-dimensions of peer bullying, from the age dimension, 16 years olds, from the sex dimension, males, from the education of the mother dimension, whose mothers do not received or completed formal education, from the employment of the mother dimension, whose mothers are employed, from the employment of the father dimension, whose fathers are not employed, from the perceived economic condition, who has economic plight, from the living together dimension, ones who does not live with parents or ones who lives with one of them, from witnessing violence in family other than himself/herself dimension, ones whose parents show violence, from being the subject of family violence, ones faces violence in family and from having a sibling dimension, whose have a sibling can be stated as the ones who are subject to peer bullying.

In the consideration of relation between social support scale sub-dimensions and being a subject of peer bullying scale sub-dimensions, there is a significant negative relation.

Furthermore, in the case of comparing bullying scale sub-dimensions with each other, a significant and high positive relation is observed. This means that increase or decrease at any bullying type causes the same reaction at other bullying types.

Keywords: Bullying, Victim, Social Support, Adolescents

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER ve KISALTMALAR	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
TABLolar LİSTESİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. ZORBALIK ve OKUL ZORBALIĞI	3
1.1.1. Zorba ve Zorbalık Tanımı ile İlişkili Diğer Kavramlar	3
1.1.2. Okul Zorbalığı Tanımı	9
1.1.3. Zorbalığın Türleri	10
1.1.4. Duygusal Zorbalığın Tanımı	13
1.1.5. Akran Zorbalığının Boyutları	14
1.1.6. Zorba Öğrencilerin Özellikleri	18
1.1.6.1. Akran Zorbalığında Cinsiyet Farklılığı	21
1.1.6.2. Yaş Farklılığı	21
1.1.7. Akran Zorbalığın Sebepleri	22
1.1.8. Akran Zorbalığının Sonuçları	24
1.1.9. Okulda Akran Zorbalığının Önlenmesi	25
1.2. Gelişim ve Ergen Özellikleri	29
1.2.1. Gelişim Kavramı	29
1.2.1.1. Kişilik, Benlik	30

1.2.1.2. Birey Olma.....	31
1.2.2. Ergenlik Dönemi (15 – 17 yaş) ve Gelişim Özellikleri.....	32
1.2.2.1. Ergenlikte Bedensel Gelişim Özellikleri.....	33
1.2.2.2. Zihinsel Gelişim Özellikleri.....	33
1.2.2.3. Ergenlikte Duyuşsal Gelişim Özellikleri	34
1.2.2.4. Ergenlikte Soysal Gelişim.....	35
1.2.2.5. Sosyalleşme.....	36
1.2.2.6. Ergenlikte Ruhsal Sorunlar ve Özellikleri	36
1.3. SOSYAL DESTEK.....	37
1.3.1. Sosyal Desteğin İşlevleri.....	39
1.3.2. Sosyal Desteğin Stresle Başa Çıkmada Etkisi.....	42
1.3.3. Sosyal Destek Talebinde Cinsiyet Farklılıkları.....	57
1.4. Araştırmanın Amacı	44
1.5. Araştırmanın Önemi.....	44
2. YÖNTEM.....	45
2.1. Örneklem.....	45
2.2. Verilerin Toplanmasında Kullanılan Araçlar	45
2.2.1. Çok Boyutlu Algılanan Sosyol Destek Ölçeği.....	45
2.2.2. Akran zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği.....	46
2.2.3. Kişisel Bilgi Formu.....	47
2.3. Verilerin İşlenmesi	47
3. BULGULAR.....	49
3.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler	50

3.2. Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Analizleri.....	56
4. TARTIŞMA	70
5. KAYNAKÇA.....	75
6.EKLER.....	86

SİMGELER ve KISALTMALAR

%:	Yüzde
Akt:	Aktaran
Ark:	Arkadaşları
mkl:	Makale
örn.:	Örneğin
TDK:	Türk Dil Kurumu
vb.:	ve benzeri
vd.:	ve diğerleri

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL	Sayfa No
Şekil 1. Saldırganlıkta Sosyal Öğrenme Modeli.....	5
Şekil 2. Saldırganlık, Zorbalık ve Şiddet Kavramları Arasındaki İlişki.....	8

TABLolar LİSTESİ

Tablo1. Bireylerin ve Gençlerin Zorbalık Olarak Nitelendirdikleri Davranışlardan Bazıları.....	15
Tablo2. Akran Zorbalığına Uğrama Sebepleri.....	23
Tablo3. Araştırmaya Katılanların Yaşlarına İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo	<u>50</u>
Tablo4. Araştırmaya Katılanların Cinsiyetine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo.....	<u>50</u>
Tablo5. Araştırmaya Katılanların Anne Eğitime İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları Gösteren Tablo	<u>50</u>
Tablo6. Araştırmaya Katılanların Anne Çalışma Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo	<u>51</u>
Tablo7. Araştırmaya Katılanların Baba Eğitime İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo	<u>51</u>
Tablo8. Araştırmaya Katılanların Baba Çalışma Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	<u>52</u>
Tablo9. Araştırmaya Katılanların Gelir Durumu Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	<u>52</u>
Tablo10. Araştırmaya Katılanların Kimle Yaşadığı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo	<u>52</u>
Tablo11. Araştırmaya Katılanların Aile Yaşam Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo	<u>53</u>
Tablo12. Araştırmaya Katılanların Birine Şiddet Uygulanması Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo.....	<u>53</u>
Tablo13. Araştırmaya Katılanların Öğrenciye Şiddet Uygulanması Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo	<u>53</u>
Tablo14. Araştırmaya Katılanların Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo	<u>54</u>
Tablo15. Araştırmaya Katılanların Zorbalık Uygulayan Kişi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo.....	<u>54</u>
Tablo16. Araştırmaya Katılanların Sosyal Destek Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin İstatistiksel Değerlerine Ait Bulgu ve Yorumları	<u>55</u>

Tablo17. Araştırmaya Katılanların Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin İstatistiksel Bugu ve Yorumlar	55
Tablo18. Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA ve LSD Testi Sonuçları.....	56
Tablo19. Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutlarının cinsiyet değişkenine Göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları	57
Tablo20. Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Eğitim Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	58
Tablo21. Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan t testi Sonuçları.....	59
Tablo22. Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutlarının baba eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları	60
Tablo23. Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutlarının baba çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları.....	61
Tablo24. Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutlarının gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları	62
Tablo25. Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutlarının kiminle kaldığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları.....	63
Tablo26. Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutlarının Aile yaşam değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları	65
Tablo27 Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutlarının ebeveynin birine şiddet uygulaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları.....	66
Tablo28 Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutlarının Ebeveynin Öğrenciye Şiddet Uygulaması Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan t Testi Sonuçları	67

Tablo29. Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği İle Sosyal Destek Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları	<u>68</u>
---	-----------

1. GİRİŞ

Son yıllarda akran zorbalığına hedef olma, akarana zorbalık gösterme ve bu tür davranışların nedenlerini ve sonuçlarını anlamaya yönelik araştırmaların sayısında önemli bir artış olmuştur. Bridge'e (2003) göre bir çocuğun, diğer çocuk ya da bireyler tarafından hedef seçilerek, sürekli rahatsız edici davranışlara maruz kalması olarak tanımlanan akran zorbalığı hem yapan çocuk için hem de buna maruz kalan çocuk için önemli olumsuz etkilere neden olur. Bu tür davranışlar, bireylerin yapılan bir davranışa tepki olarak ortaya koydukları saldırgan davranışlardan farklılık göstermektedir.

Baker'e göre (2007) akran zorbalığını ayırt etmede üç kriter önemlidir; (1) herhangi bir kışkırtma sonucunda ortaya çıkmaz; (2) zaman içinde tekrarlanır ve (3) akran zorbalığı gösteren çocuk, hedef çocuğa göre daha güçlüdür ya da daha güçlü olarak algılanır.

Çayırdağ'ın (2006) yaptığı çalışmada belirttiği gibi araştırmacıların 1970'li yıllardan itibaren ilgi alanına girmeye başlayan akran zorbalığı, Kuzey Amerika, Avrupa, İskandinav ülkeleri, Uzak Doğu ve Avustralya gibi çok farklı ülkelerde ve kültürlerde çalışmıştır. Akran zorbalığına maruz kalmanın anaokulundan oldukça yaygın olduğu ve yaklaşık olarak %10-20 arasında değişen oranlarda görüldüğü ortaya konmuştur. Akran zorbalığı gösterme oranları incelendiğinde ise akran zorbalığına maruz kalma kadar yüksek olmadığı görülmektedir. Ayrıca hem akran zorbalığı gösteren hem de akran zorbalığına hedef olan bireylerin oranı bunları tek tek yaşayan bireylerin oranına göre genel olarak daha azdır. Türkiye'de henüz oldukça sınırlı çalışmalardan elde edilen bulgular benzer oranlar ortaya koymaktadır. Ancak Yıldırım'ın (2001) öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, gençlerin %16.4' ünün zorba, %26.2' sinin kurban ve %23.8' i de zorba/kurban grubunda yer almışlardır.

Bir başka çalışmada Kapıcı'ya (2004) göre; ilköğretim 4. ve 5. sınıfa devam eden bireylerin %40' ı en azından bir kere bedensel, sözel, duygusal ya da cinsel akran zorbalığı davranışlarına hedef olmuşlardır. İlköğretim ve orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yönetici görüşlerinin alındığı bir başka çalışmada ise ad takma, alay etme,

cinsellik içeren sözler söyleme en sık rastlanan akran zorbalığı türleri olarak belirtilmiştir.

Deveci'nin (2002) araştırmasına göre kız ve erkek bireyler arasında, maruz kalma ve gösterilen akran zorbalığı davranışlarının türü bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre erkekler daha fazla oranda açık saldırı gibi fiziksel ya da doğrudan saldırılara maruz kalırken, kızlar ise daha çok ilişkisel ve dolaylı saldırılara maruz kalmaktadır. Benzer şekilde ilişkisel saldırganlık, açık saldırganlığın tersine kızlar tarafından daha sıklıkla uygulanmakta, fiziksel saldırılar ise daha çok erkekler arasında meydana gelmektedir.

Araştırmalar akran reddinin gençlerin sosyal davranışlarındaki yetersizlik ile akran zorbalığına hedef olma arasındaki ilişkide aracı rol oynadığını ortaya koymaktadır. Akran grubu tarafından olumsuz olarak değerlendirilen davranışlar sosyal reddedilmeyle sonuçlanarak akranlar tarafından kötü muameleye neden olmaktadır.

Sosyal geri çekilme de akran grubu içinde reddedilme riskini artırarak daha sonra akran zorbalığına hedef olmayı kolaylaştırmaktadır. Yıldırım'ın (2001) yaptığı araştırmalarla ortaya koyduğu görüşe göre, literatürdeki genel eğilimden farklı olarak, akran zorbalığına hedef olan bireyler, zorba ve zorba/kurban bireylere göre akran grubu içinde en çok hoşlanılan bireyler arasında yer almaktadır.

Dilek'in (2002) uzmanlık araştırmasına göre akran zorbalığı gösteren gençler, diğer gençlere göre akran grubu tarafından daha fazla reddedilmekte ya da düşük oranda kabul görmektedirler. Zorba bireylerin akran grubu tarafından genellikle reddedildikleri yönünde araştırma bulgularına alternatif olarak bazı zorba bireylerin, diğer saldırgan bireyler tarafından arkadaş olarak tercih edildiklerini ve kendi gruplarında popüler olduklarını belirtmişlerdir.

Gültekin ve Sayıl'ın (2005) birlikte yaptıkları çalışmalarda çoğunlukla üç tip zorbalıktan söz etmektedirler: (1) Sosyal dışlama, (2) fiziksel ve (3) sözel zorbalık. Son ikisi, gözlenebilirliğinden dolayı doğrudan zorbalık içinde yer alırken, sosyal dışlanma ise dolaylı zorbalık olarak tanımlanmaktadır. Dedikodu yaymak, istenileni yapmadığı

takdirde arkadaşlığı bitirmekle tehdit etmek gibi doğrudan gözlenmeyen davranışları içeren dolaylı zorbalık, ilişkisel saldırganlık terimiyle de ifade edilmektedir.

Bunun yanı sıra Kapıcı (2004) zorbalık, hapisane ya da üniversite iş ortamı gibi her kurumda götürülebilmesine karşın, çoğunlukla ilk ve ortaöğretim ortamlarında çalışılan bir akademi çalışma konusu olarak görülmektedir. Belki de bunun nedeni, zorbalığın gelişimsel olarak bir risk faktörü olduğuna işaret eden çalışmalardır.

Kapıcı'ya (2004) göre arkadaşları tarafından dışlanarak duygusal zorbalığa maruz kalan öğrencilerin, bu durumu zihinsel ve duygusal olarak içselleştirdikleri yani bunu kişisel yetersizlikleri olarak değerlendirdikleri bu nedenle de çeşitli problemler yaşadıkları bilinmektedir. Bu problemler içerisinde, sosyal ilişki kurmada kendini yeterli görmeme, güvensizlik ve yalnızlık bu depresyon ve çekinik davranış özellikleri yer almaktadır.

Yine Kapıcı'ya (2004) göre Sağlıklı akran ilişkilerinden yoksun olan bireylerin, aynı zamanda özgüven duygusunu geliştirme fırsatını da kaçırabilecekleri belirtilmektedir. Bu bireylerin, kendi yeteneklerine daha az güveniyor olmalarından dolayı, sosyal etkileşimlerde yaşanan iniş ve çıkışlardan olumsuz yönde etkilenebildikleri ifade edilmektedir.

1.1. ZORBALIK ve OKUL ZORBALIĞI

Bu bölümde öncelikle zorbalık, okul zorbalığı ve duygusal zorbalık davranışına kavramsal olarak açıklık getirilmeye çalışılmış, zorbalık ve okul zorbalığı davranışına neden olabilecek çeşitli unsurlara ve boyutlarına yer verilmiştir.

1.1.1. Zorba ve Zorbalık Tanımı ile İlişkili Diğer Kavramlar

Zorbalık, evrensel bir kavram olup; bireyler ve ergenler arasında da oldukça yaygın olarak yaşanan bir durumdur.

Keşenekçi'nin (2002) gerçekleştirdiği araştırmada zorbalığın, bireyler ve ergenler arasında farklı biçimlerde görülebildiğini tespit etmiştir. Zorbalıkta, genellikle bir çocuk ya da çocuk grubu sürekli bir biçimde bir ya da daha çok sayıda çocuğa tehdit etme, vurma, tekme atma, itme, sosyal etkinliklerden dışlama ve alay etme gibi olumsuz bir takım davranışlarda bulunur.

Aral'a (2004) göre, zorbaca davranışlar genellikle kalıcı ve sürekli; bu tür bir deneyim sonrasında zorbalık eden güç kazanırken, kurban ise güçsüz bir duruma gelir.

Pişkin'e göre ise (2002) zorbalık; bir kurbanı karşı bir ya da daha fazla öğrenci tarafından başlatılan takılma, kızdırma, tehdit etme, vurma ve çalma gibi doğrudan yapılan davranışları içerebileceği gibi; doğrudan zorbalık olaylarına ek olarak, etkinliklere seçmeme, amaçlanmış bir biçimde sosyal olarak toplumdaki ya da bir gruptan dışlama biçiminde dolaylı da olabilmektedir.

Kapıcı'ya (2004) göre, zorbalık olayları ister doğrudan, ister dolaylı bir biçimde gerçekleşmiş olsun; bir davranışın zorbalık olup olmadığının tespitinde belirleyici faktör, davranışın zaman içerisinde tekrarlanan, taciz ve istismarın devamlı bir modelini oluşturan fiziksel ya da psikolojik saldırganlık içeriyor olmasıdır. Her iki zorbalık türünde de süreklilik ve uzun süre devam etme durumu söz konusudur.

Zorba ve zorbalık tanımlarıyla birlikte karşımıza çıkan ilişkili kavramlara da değinmekte fayda olacaktır. Şiddet, saldırganlık gibi kavramlar üzerine yapılan araştırmaları incelediğimizde Kağıtçıbaşı (2004)'nin saldırganlığı, "birine ya da bir şeye zarar ve acı vermek amacıyla yapılan davranış" olarak nitelendirdiğini görmekteyiz.

Aral, Gürsoy, Ayhan ve Aydoğan (2004)'a göre hangi davranışın saldırganlık, hangi davranışın tepki olup olmadığını anlayabilmek için "niyete" bakmak önemlidir. Yapılan davranış "zarar vermek" amacıyla yapıldığında saldırgan bir davranış olarak tanımlanabilir. Zarar verme amacı olmadığında saldırgan bir davranış olarak nitelendirmemiz yanlış olacaktır. Demek ki saldırgan davranışları, kendi içinde; araç olarak saldırganlık ve düşmanca saldırganlık olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Bireyin kendisini korumak amacıyla bir başkasına zarar vermesi, onu etkisiz hale koyması, geçi-

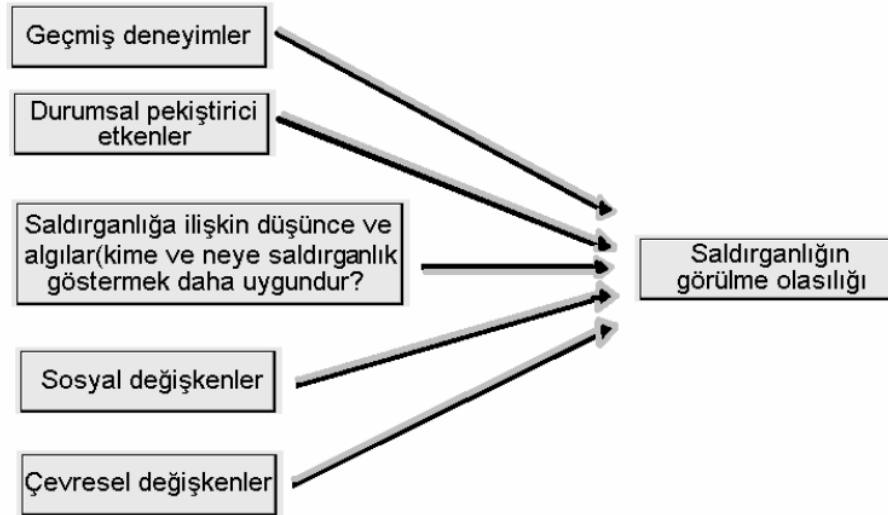
ci şok etkisi yapması, dikkatini dağıtması araçsal saldırganlık türü bir davranış olarak tanımlanabilir.

Kağıtçıbaşı' na (2004) göre, düşmanca saldırganlıkta ise, karşı tarafa zarar vermek temel amaçtır. İnsanlar duygusal olarak çok fazla uyarıldıklarında karşılaştığımız bu tür saldırganlığa başvururlar.

Afyon, Özkan ve Yıldız' a (2005) göre, araçsal saldırganlık, bireyin bir ödül ya da avantaj elde edebilmek amacıyla hedefe yönelik olarak ortaya koyduğu saldırgan davranış olarak ve düşmanca saldırganlık ise, bireyin bir ödül ya da avantaj elde edebilme amacı taşımayan ve doğrudan diğer bir bireye zarar vermeye ve yaralamaya yönelik saldırgan davranışı olarak nitelendirebiliriz.

Köknel' e (2000) göre saldırganlık, canlıların temel içgüdülerinden birisidir. Belirli ölçüler içinde kalındığında, saldırganlık bireyin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli davranışların kaynağı ve itici gücüdür.

Bununla birlikte bazı araştırmacıların yaptığı çalışmalarda elde edilen bulgular saldırganlığın öğrenilebilir bir davranış biçimi olduğunu göstermektedir. Saldırganlık, diğer toplumsal davranışlar gibi öğrenilmiş bir davranıştır (Akt. Aral ve ark., 2004).



Şekil 1. Saldırganlıkta Sosyal Öğrenme Modeli

Kaynak: Kağıtçıbaşı' nın Yeni İnsan ve İnsanlar adlı eserinden alınmıştır (2004: 354).

Kağıtçıbaşı' na (2004) göre, saldırganlığı tetikleyen önemli nedenlerden birisi de hayal kırıklığı ve engellenme duygusudur. Köknel' e (2000) göre de beklentilerin gerçekleşmemesi, başkalarına duyulan güvenin azalması ve kaybolması hayal kırıklığına ve öfkeye neden olur. Bu tür duygular, bireysel ve toplumsal olarak ortaya çıkan saldırgan davranışların da temelini oluşturur.

Kağıtçıbaşı' na (2004) göre engellenme duygusunun oluşumu, birey amacına çok yaklaşmış bir durumdayken daha kolaydır. Özellikle de engellenme nedeni beklenmedik bir nedense ya da bu durum bir yasadan kaynaklanıyorsa veya mantık dışıysa, engellenme duygusu daha da artar. Burada şunu da göz ardı etmemek gerekir. Engellenme duygusu her zaman bireyin saldırganca davranışlarda bulunmasına neden olmadığı gibi, saldırganlığın tek nedeni de engellenme değildir.

Zorbalık ve okul zorbalığı ile ilgili tanımları incelediğimizde zorbaca davranışların bir tür dış saldırganlık araçlarıyla sosyal baskınlığın elde edilmesi ve sürdürülmesi amacıyla, kasıtlı ve karşıdaki kişide fiziksel ve psikolojik zararlara neden olan davranış grubu olarak nitelendirildiği görülmektedir.

Kağıtçıbaşı' na (2004) göre tıpkı saldırganlıkta olduğu gibi, herhangi bir davranışın zorbalık olarak nitelendirilebilmesi için de birey tarafından kendini koruma amacıyla yapılan bir davranış olmaması; doğrudan karşı tarafa zarar vermeyi amaçlayan düşmanca saldırganlık biçiminde ortaya çıkmış olması gerekir.

Bu duruma ek olarak, bir davranışın saldırgan içerikli olması da tek başına o davranışı zorbaca bir eylem olarak nitelendirebilmemiz için yeterli değildir. Olweus' a (1999) göre aynı zamanda; taraflar arasında eşit olmayan bir güç ilişkisinin bulunması, davranışın sürekli bir biçimde tekrar ediliyor ve kasıtlı bir biçimde yapılıyor olması gibi temel bazı özelliklere de sahip bulunması gerekir (Akt. Yıldırım, 2005).

Kağıtçıbaşı' na (2004) göre bu anlamda kaza ile birine zarar vermiş olmak ya da bir kişinin ilk defa karşılaşmış olduğu birisine çeşitli nedenlerle fiziksel ya da sözel ola-

rak saldırmasını süreklilik özelliği göstermediği için zorbalık olarak nitelendirmek mümkün değildir.

Benzer bir biçimde Olweus' da (1999), bedensel ve zihinsel güç olarak yaklaşık olarak birbirine eşit iki kişinin birbirleriyle tartışmalarını ve kavga etmelerini saldırgan davranış kategorisinde değerlendirirken; zorbalık olarak nitelendirmemektedir. Buna karşılık, süreklilik özelliği göstermese de, iki kişi arasında şiddetli bir biçimde ortaya çıkan saldırganca bir davranışın da zorbalık olarak nitelendirilebileceğini vurgulamaktadır.

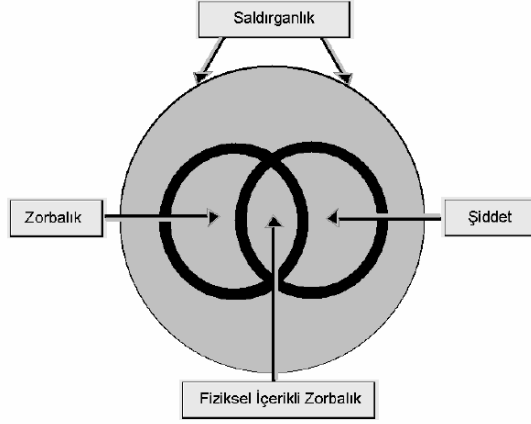
Köknel (2000) şiddeti, “kızgınlık, öfke, kin, nefret ve düşmanlık gibi duygu durumlarının etkinlik kazandığı bir saldırganlık biçimi” olarak nitelendirmektedir. Genel anlamda aşırı duygu durumu, bir olgunun yoğunluğu, sertliği ya da kaba ve sert davranış olarak nitelendirilebilir. Özel olarak da, saldırganlık davranışları; kaba kuvveti, beden gücünün kötüye kullanılmasını; yakan, yıkan, yok eden eylemleri; taşlı, sopalı, silahlı saldırıları, diğer bir ifadeyle de bireye ve topluma zarar veren etkinlikleri kapsamaktadır.

Hatta öldürme ve öldürmeye yönelik eylemler de şiddet olarak nitelendirilmektedir. Bu anlamda, şiddet olarak nitelendirilen davranışlar da bir saldırganlık biçimidir; ikisi arasındaki en önemli fark, şiddet türü davranışların ağırlıklı olarak fiziksel güç kullanmayı gerektiren öğeleri içeriyor olmasıdır.

Bununla birlikte şiddet eylemin de; örneğin, güçleri yaklaşık olarak birbirine eşit ve herhangi bir nedenle kavga eden iki insandan birisinin diğerine zarar vermesi ya da okullarda güçleri denk olan öğrenciler arasında meydana gelen kavgalarda öğrencilerin birbirlerine zarar vermelerinin de şiddet olarak kabul edilmediği görülmektedir.

Pişkin' e (2002) göre şiddet davranışı da tıpkı zorbalık gibi saldırganlığın bir türü olmasına rağmen ayrışan yanları da söz konusudur. Saldırganlık, şiddet ve zorbalık davranışları arasında Şekil 2'dekine benzer bir ilişki söz konusudur.

Şekil 2. Saldırganlık, Zorbalık ve Şiddet Kavramları Arasındaki İlişki



Kaynak: Pişkin'in "Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler" adlı makalesinden alınmıştır.(2002: 537).

Şekil 2’de görüldüğü gibi şiddet ve zorbalık kavramları, saldırganlık davranışının alt boyutları niteliğindedir. Pişkin’e göre (2002) bu iki kavram ile saldırganlık kavramları arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır: Zorbalık fiziksel boyutta ortaya çıktığında; örneğin, vurma, tekme atma ve dövme gibi eylemlerin yapıldığı durumlarda, aynı zamanda şiddet olarak da kabul edilmektedir.

Ancak zorbalık davranışı sözel ve duygusal zorbalık olarak fiziksel olmayan boyutlarda da ortaya çıkabilmektedir. Zorbalık davranışı, bu yönüyle de şiddetten ayrılmaktadır. Örneğin, dalga geçme, kızdırma, isim takma, alay etme, kötü söz söyleme, arkadaş grubuna almama ya da sosyal olarak dışlama, iftira atma ve söylenti çıkarıp yayma gibi davranışlar da bir çeşit saldırganlık olmasına rağmen fiziksel boyuttaki gerekli öğeleri içermediği için şiddet olarak algılanmamakla birlikte, duygusal zorbalık olarak kabul edilmemektedir.

Hoover ve Oliver’ in (1996) yaptıkların bazı araştırmalarda “okul zorbalığı” saldırganlık davranışının bir alt boyutu olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda, yapılan çalışmaların birçoğunda fiziksel saldırganlığa yoğunlaşıldığı görülmüştür. Bu durumun bir

sonucu olarak da; araştırmacılarca, öğrencilere eziyet etme ve hareketli şakaların okul zorbalığı olarak tanımlandığı görülmektedir.

Okullarda yaygın bir biçimde var olduğu bilinen duygusal ve sözel saldırganlık olayları düşünöldüğünde, zorbaca davranışların yalnızca fiziksel saldırganlığa odaklanan çalışmalarda belirtilenlerden daha yaygın olduğu söylenebilir.

1.1.2. Okul Zorbalığı Tanımı

Okul zorbalığı konusundaki ilk çalışmalar Olweus tarafından 1970’li yıllarda İskandinav ölkelerinde başlatılmıştır. Okul zorbalığı konusundaki ilk bilimsel tanım da doğal olarak Olweus (1978) tarafından yapılmıştır.

Olweus (1978), okul zorbalığını ilk defa; bir grup tarafından yapılan şiddet anlamına gelen “mobbing” kavramı ile eş anlamda kullanmıştır. Çalışmalarına devam eden araştırmacı bu sorunun erkek öğrenciler arasındaki bir problem olduğundan hareketle; okul zorbalığını “bir ya da birkaç erkek öğrencinin diğere bir erkek öğrenci ya da öğrenci grubuna yönelik fiziksel ve zihinsel saldırganlığı sistematik bir biçimde kullanmaları” olarak tanımlamıştır.

Bu tanım oldukça tartışılmış ve diğere araştırmalarla yanlışığı ispatlanmaya çalışılınca Olweus (1991), tanımın kapsamını önemli ölçüde genişleterek, okul zorbalığı kavramının tanımına grup şiddetiyle birlikte bireysel şiddeti de dâhil etmiştir.

Bu tanımda yeterince tatmin edici ve tanımlayıcı bulunmamış alanla ilgili ciddi çalışmalar yapılarak fiziksel ve psikolojik saldırıları ve şiddeti de zorbalığın içine koymuşlardır.

Yıldırım (2001) zorbalığı kendisini savunamayacak durumda olan bir çocuğa karşı tekrarlanan bir biçimde yöneltildiğı görölen olumsuz türdeki saldırgan davranış olarak tanımlamışlardır.

Okul zorbalığını “kurban konumundaki öğrencilerin, akran grubuyla bütünleşebilmelerini sağlayacak yeterli sosyal beceri ya da kapasiteleri olmadığı için ortaya çıkan dış saldırganlık araçlarıyla sosyal baskınlığın elde edilmesi ve sürdürölmesi” biçiminde

tanımlayan ve “kasıtlı ve karşıdaki kişide fiziksel ve psikolojik zararlara neden olan davranış grubu” olarak nitelendiren kavrama farklı bakış açıları kazandırmışlardır.

Hoover ve Oliver (1993) ise, okul zorbalığı kavramına; bir öğrencinin, bir ya da bir grup öğrenci tarafından fiziksel ya da psikolojik olarak istismar edilmesi biçiminde açıklık getirmektedir. Okul zorbalığını “bir öğrenci ya da öğrenci grubunun kasıtlı olarak bir başka öğrenci ya da öğrenci grubunda gerilime neden olması” olarak tanımlamayan araştırmacılar, “bir öğrenciye diğer bir öğrenci ya da bir grup öğrenci tarafından iğrenç ve hoş olmayan şeyler söylenmesi ya da yapılmasını da okul zorbalığı içinde düşünmüşlerdir.

Zorbalıkla ilgili literatürdeki tanımların tümü birlikte değerlendirildiğinde; okul zorbalığını tanımlama konusunda araştırmacıların ortak bir noktada buluşamadıkları görülmektedir. Buna karşın, şimdiye kadar yapılan okul zorbalığı tanımlarının hemen hemen tümünün zorbalık davranışının fiziksel veya psikolojik boyutları olabileceği konusunda fikir birliği içerisinde oldukları söylenebilir.

1.1.3. Zorbalığın Türleri

Zorbalığın içine lakap takma, kızdırma, sosyal olarak bir gruptan ya da toplumdun dışlama ve vurma gibi davranışları eklendiği son araştırmalarla kavramın içeriği genişlemiştir. Elbette alınacak tedbirlerin ve eğitim programlarının da şekli genişlemiş ve değişmiştir.

Konuyla ilgili olarak Olweus (1978)’ dan günümüze gelinceye kadar yapılan tüm araştırmalar akran zorbalığı konusundaki anlayışımızı geliştirmelerine ve konuya daha duyarlı bir biçimde yaklaşmamızı sağlamalarına rağmen, doğrudan zorbalık olaylarına odaklanmalarından dolayı da belli bir sınırlılık durumu söz konusudur. Bu tür bir yaklaşımın sonucu olarak; ilk ergenlik döneminin sözel tehditlerini ve kızdırmalarını içeren duygusal zorbalık davranışlarının özelliklerine açıklık getirebilme konusunda yeterli olunamamıştır.

Akran zorbalığı, davranışı ortaya çıkaran nedenler arasındaki içsel ilişkilerden dolayı farklı biçimlerde ele alınabilir. Genel olarak, akran zorbalığı konusu; fiziksel,

sözel ve duygusal zorbalık olarak üç alt başlıkta ele alınıyor olmasına rağmen, Tablo 1’de de görüldüğü gibi zorbalığın başka türleri de söz konusudur.

Tablo Zorbalığın Türleri Kategoriler Biçimler

Sözel zorbalık	Sürekli olarak kızdırma, isim takma, alay etme, tehditler ve dedikodu yayma.
Fiziksel zorbalık	İtme, çimdik atma, yumruklama, tekme atma ve silah kullanma.
Duygusal (dolaylı) zorbalık	Dışlama (sen benimle oynamıyorsun), alay konusu etme ya da utandırma.
Başkasına ait bir şeyi alma zorbalığı	Birisini cebindeki para, şeker ya da değerli bir şeyleri vermeye zorlama.
Saklama zorbalığı	Elbise, kitap, oyuncak ve para gibi değerli şeylerin kaybolması.
İrkçı zorbalık	Bireyin etnik kökeni, elbisesi, beden yapısı, şivesi ile alay etme, ırkçı duvar yazıları yazma ya da hareketlerde bulunma.
Davranış zorbalığı	Yumruk gösterme, yüz ekşitme, fiziksel rahatsızlığını göstermek için iki parmağını ağzına sokma, bazen birisine kötü bakmak için iki parmağını havaya kaldırmak.
Bozucu zorbalık	Sınıftaki çalışmaların ve ev ödevlerinin üzerini karalamak ya da oynanan bir oyunu bozmak.
Cinsel zorbalık	İstenmeyen fiziksel temas (cinsel tacizde bulunmak) ya da küfür niteliğindeki ifadeler ve hareketlerde bulunmak.

Kaynak: European Community European Social Fund (2001: 9)’ dan uyarlanarak alınmıştır.

Bireylerin gruptan dışlanması ve tek başına kalmaya zorlanmasının da bir tür zorbalık olarak nitelendirilmesi gerektiğini belirten ilk araştırmacı Mellor' dır. Mellor, yaptığı çalışmada öğrencilerden diğer birçok değişkenle birlikte dışlanma, lakap takılıp takılmadığı gibi sorularla birlikte, yaşadıkları zorbalık türlerini de yazmalarını istemiştir. Öğrencilerin % 5'i bu dönem içerisinde "bazen ya da daha sık" ve % 1'i de her gün okulda arkadaşlarınca dışlandığını, % 15'i bu süre içerisinde diğer öğrencilerce kendisine isim takıldığını ve % 8'i de diğer öğrencilerce kendisine vurulduğunu belirtmişlerdir (Akt. Çınkır, 2003).

Arslan' a (2007) göre akran zorbalığının nedenleri, geniş bir alanda ve karmaşıktır. Başka bir çocuğu kurban olarak seçen zorba öğrenciler genellikle aynı bahanelere sığınır. Genç insanlar; şişman, zayıf, uzun, kısa, başka bir kültürden, sessiz veya gözlüklü oldukları için zorbaların hedefi olabilirler. Kurbanlar, büyük ve kepçe kulaklara, çarpık dişlere, farklı deri veya saç rengine sahip oldukları için ya da zorbalarla hoşlandığı veya hoşlanmadığı şeyler ya da giyim tarzları farklı olduğu ve kendilerini koruma ya da güç kullanmaya gönüllü olmadıkları için zorbalığa uğrayabilir.

Baker'e (2007) göre zorbalar, davranışlarını haklı gösterebilmek için dışlanma, farklı olma ve kırılgan hedef olma faktörlerini de istismar eder. Bazı öğrencilerin ikili ilişkilerinde sorun yaşıyor olmaları da zorbalığın yaygın nedenlerindedir.

Akran zorbalığı, zaman zaman da bir akran grubundan ayrılma isteğine karşılık bir cezalandırma biçimi olarak da ortaya çıkabileceğine dikkat çeken Brownmiller (2007) bazı akran zorbalığı biçimlerinin, bireylerin sosyal grup normlarının bir ifadesi gibi görünebileceğini vurgulamaktadır. Böyle bir durumda zorba kurallar koyar ve bu kurallara uymayanları cezalandırır.

Bridge' ye (2003) göre akran zorbalığın amacı, genç insanları buldukları ortamdan izole etmek ve onları zorbalığa yatkın duruma getirmektir. Tüm bu olası nedenler, ortak bir anlayışın ürünüdürler ve zorbalığı mazur görmemiz için geçerli olamazlar.

1.1.4. Duygusal Zorbalığın Tanımı

Son yıllarda duygusal zorbalık kavramını eskisinden daha sıkça duyar olduk. Duygusal zorbalığa hedef olma, bu zorbalığı gösterme ve bu tür davranışların nedenlerini ve sonuçlarını anlamaya yönelik araştırmaların sayısında önemli bir artış olmuştur.

European Community' ye (2001) göre bir çocuğun, diğer çocuk ya da bireyler tarafından hedef seçilerek, sürekli rahatsız edici söz, laf taşıma, bakış, alaylı konuşma, dışlama, oyuna almama, grup içinde isteyerek pasif bırakılma gibi davranışlara maruz kalması olarak tanımlanan duygusal zorbalık hem yapan çocuk için hem de buna maruz kalan çocuk için önemli olumsuz etkilere neden olur.

Duygusal zorbalığın diğer zorbalık türlerinden ayıran belli başlı karakteristik farklılıkları bulunmaktadır. Bunlar Çıkrık ve Kepenekçi'ye (2003) göre duygusal zorbalık her hangi bir görünür nedene bağlı olmadan, zorbada oluşan, tamamen karşısındaki arkadaşının daha önceden kendisi ile yaşadığı olumsuz bir olayın zaman içinde oluşan iz düşümüdür.

Çağdaş ve Seçer' e (2002) göre zorba her zaman güçlüdür ilkesi duygusal zorbalık için kullanılmaya biliriz. Hatta zorba fiziksel olarak daha güçsüzdür. Fakat sosyal yönden daha güçlü yanları bulunabilir. Arkadaşları tarafından çok sevebilir; arkadaşları üzerinde doğal bir baskısı olabilir. Yine duygusal zorbalık yapan kişi, yani bir oyunu arkadaşlarına tanıtıyor, yeni kuralları koyuyor olabilir. Bu durumda oyuna almama, oyun esnasında karşısındakini yıpratmak için yeni kurallarla etki alanını kısıtlamaya çalışmak duygusal zorbalık içine alınabilir.

Duygusal zorbalığın sürekli veya zaman içinde tekrarlanma sıklığında ise diğerlerine göre farklılık göstermektedir. Bu konudaki araştırmaları ile tanınan Ryan ve Patrick' in (2001) açıklamalarına göre duygusal zorbalıkta genelde kurban durumundaki çocuk aktif olmanın, bu olumsuz durumdan biran önce kurtulmanın yollarını da arar. Kendisinin rahat edeceği yeni gruplar oluşturur, zorbanın etkisinde kalan diğer bireylerle bir arada hareket ederler, birlikte orijinal fikirler, etkinlikler, oyunlar, geziler gibi aktiviteler oluştururlar. Bu durumda da eskiden zorbalık yapan kişi pasifize edilir fakat asla dışlanmaz.

Bu unsurları duygusal zorbalığın sınırlarını belirleyen kriterler olarak değerlendirirsek, duygusal zorbalığın aslında bireyin kendisini geliştirmede içsel motivasyon unsuru olarak kullanılabileceğini görebiliriz.

Ayrıca empati gücünün gelişmesinde, kişisel analogi yeteneğinin kazandırılmasında hayat içinde yaşanan duygusal zorbalıkların faydalarını görebiliriz.

Kuşkusuz yukarıda değindiğimiz katkılar ileriki yaşlarda, yetişkinlikte karakterimizin oluşmasında faydalı olabilir. Yalnız çocukluk döneminde bireylerin maruz kaldıkları duygusal zorbalıkların kısa sürede olumlu katkıları olduğunu söylemek zordur. Yapılan araştırmalarda duygusal zorbalığa maruz kalan bireylerin genellikle diğerlerine göre daha kaygılı, sessiz, duyarlı olduğu ve çeşitli psikososyal sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

1.1.5. Akran Zorbalığının Boyutları

Bir okulun oyun alanlarında, sınıflarında ya da koridorlarında, öğrenciler genellikle birbirlerini itip - kakarlar. Günlük olarak gerçekleşen ve negatif davranışlar olarak nitelendirilen bu tür basit ve sınırlı olayların varlığını bilmek gerekmektedir.

Öğrencilerin zorbalık olarak nitelendirdiği bu olaylar yukarıda da açıklandığı gibi zorba davranışlar kategorisine giremez.

Ulusoy' a (2007) göre zorbalık etkinliğinin içinde üç faktör bulunduğunu konu üzerine araştırma yapan birçok araştırmacı hem fikirdirler.

Bir davranışın zorbalık olup olmadığını anlamak için;

- 1- Süreklilik özelliği gösteren bir durum olup olmadığına,
- 2- Zorba ve kurban arasında güç dengesizliği olup olmadığına,
- 3- Sözel, fiziksel ya da psikolojik etkisinin olup olmadığına bakılır.

Zorbalığa maruz kalan kurbanın da, zorbaya karşı kendisini savunamayacak durumda olması ve çaresiz hissetmesi gerekir. Güç dengesizliği fiziksel olabileceği gibi, duygusal da olabilir. Zorbalık, genellikle hiç arkadaşı olmayan kurban üzerine sergile-

nirken, zorba ise kendisini destekleyici bir gruba sahiptir (European Community, 2001, s.8).

European Community (2001)'de bireylerin ve gençlerin zorbalık olarak nitelendirdikleri davranışlardan bazıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo2 Bireylerin ve Gençlerin Zorbalık Olarak Nitelendirdikleri Davranışlardan Bazıları

1. Kendilerine isim ya da isimler takılması,
2. Kızdırılmaları,
3. Dövülmeleri veya saldırıya uğramaları,
4. Çantalarının veya eşyalarının alınarak etrafa fırlatılması,
5. Kendileri hakkında dedikodu yapılması,
6. Görmezden gelinmeleri veya grubun ya da toplumun dışında bırakılmaları,
7. Paralarının veya eşyalarının zorla alınmaya çalışılması ve
8. Dinlerinden veya ten renklerinden dolayı saldırıya uğramaları

Kaynak: European Community European Social Fund (2001: 8)' dan uyarlanarak alınmıştır.

European Community' ye (2001) göre akran zorbalığına maruz kalan bireylerin birçoğu, reddedilme ve saldırganlığı ifade eden bir mesajla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bireylerin zorbalık davranışı konusundaki bu yaklaşımları, birçok çalışmanın bulguları ile de benzerlik göstermektedir.

Zorbalığın bir formu olan akran zorbalığında, birey istemediği bir şeyi yapmaya ve itaate zorlanır; itiraz edince veya sessiz kalındığında çeşitli cezalandırma biçimlerine başvurulur.

Okulda akran zorbalığı, sınıf veya okul arkadaşlarının, bir başka öğrenci veya öğrencilere sistematik ve sürekli bir biçimde kurbanlaştırılmasını ifade eder.

Uludağlı ve Uçanok' a (2005) göre; belirli bir saldırganlık ve yıkıcılık içeren davranışların akran zorbalığı kapsamında değerlendirilebilmesi için,

- Bu davranışların belirli bir süreyi içermesi (haftada en az 1 kez gerçekleşmesi ve bunun da en az 6 ay boyunca süregelmesi),
- Belirli bir hedefe yönelik olması ve
- Zorbalığa maruz kalan kurbanın durumla baş etmekte zorlanıyor olması gerekmektedir.

Bu açıdan bakıldığında, okul ortamında “eşit güce” sahip öğrenciler arasındaki çatışmaların ya da anlık saldırgan davranışların akran zorbalığı kategorisinde ele alınmayacağı söylenebilir.

Tarhan' ın (1996) gözlemlerine göre aşağıda yer alan davranışlar okulda yaşanan akran zorbalığının temel örneklerindedir:

- Sınıf içinde veya grup çalışmalarında yeterince çaba göstermediği için suçlamak,
- Yaşını, ailesinin ekonomik durumunu vb. temel olarak deneyimsiz olduğu gerekçesiyle aşağılamak,
- Okulun sunduğu imkânlardan yararlanmasını engellemek,
- Grup içinde aşırı görev yüklemek,
- Öğretmenin veya okul idaresinin verdiği görevlerin teslim tarihlerini söylememek veya son bir gün kala söylemek,
- Yanlış bilgi vermek, ödevleri veya istenen araştırmaları arkadaşlarından saklama, gizleyerek karşısındakini zor durumda kalmasını sağlamak,
- Birlikte çalıştığı arkadaşına yetenekleri, ilgisi haricindeki konuları vererek, zor durumda kalmasını izlemek,

- Sürekli olarak, yaptığı hataları hatırlatmak,
- Düşüncesini açıklamasına izin vermemek,
- Arkadaşlarının ya da öğretmenlerinin önünde hakaret etmek/küçük düşürmek,
- Performans düzeyi hakkında ağır ithamlarda bulunmak,
- Oyundan, sıradan, gruptan atmakla tehdit etmek,
- Arkadaşının sorularına cevap vermemek,
- Onun da bulunmasını gerektiren toplantılardan haberdar etmemek,
- Diğer arkadaşlarıyla iletişim kurmasını engelleyecek biçimde izole edecek bir fiziksel ortam yaratmak
- Arkadaşı hakkında söylenti yaymak ya da dedikodu yapmak,
- Grup içinde son derece basit ya da az sayıda görev vermek,
- Arkadaşını fiziksel şiddet uygulamak ya da bu tür bir tehditte bulunmak,
- Arkadaşının ruh sağlığı hakkında “üstü kapalı” ifadeler kullanmak.

Akran zorbalığına, daha önceden yaşanan çatışmaların aracılık ettiği veya tetiklediği; aşama aşama gelişen bir süreç olarak değerlendirilmek mümkündür.

Akgün'ün (2005) üzerinde durduğu gibi bir çatışma sürecinin iyice yoğunlaştığı bir noktada dezavantajlı bir konuma düşen, diğer tarafın (sınıf veya okul arkadaşının) saldırgan davranışlarına maruz kalmaya başlar. Bu davranışlar, kurbanı kalıcı bir biçimde utandırmak, korkutup kaçırmak veya sindirmek ya da cezalandırmak amacıyla yapılır.

Bohlin (1998), akran zorbalığının ortaya çıkış sürecine ilişkin olarak 3 aşamalı bir süreç önermiştir:

İlk aşamada, kurbanı alçaltmak/eziyet etmek için zorbalığın dolaylı yöntemleri (örn. hakkında dedikodu yapmak gibi) kullanılır.

İkinci aşamada, saldırgan davranışlar daha belirgin yöntemlerle uygulanır. Çocuk veya öğrenci, sosyal olarak dışlanır ya da aşağılanır, alay edilir.

Üçüncü aşamada, saldırganlığın yoğunluğu ve şiddeti artar; öğrenci psikolojik olarak normal olmadığı gerekçesiyle suçlanır, hakkında e-posta ya da notlar yazılır ve özellikle arkadaşları tarafından özel yaşamı ile ilgili bilgilerin gün yüzüne çıkarılacağı yönünde tehditler almaya başlar.

Zapf ve Gross'a (2001) göre bu aşamada, çalışan, durumla başa çıkmada kendisini yetersiz ve çaresiz hissetmeye başlar (akt. Uçanok, 2005).

Besag (1995) akran zorbalığını, eylemden daha çok bir tutum olarak görmekte ve ancak zarar gören öğrenci ya da öğrenciler üzerindeki etkileri belirlendiğinde akran zorbalığı davranışı olarak nitelendirilebileceğini ifade etmektedir. Buna karşılık, akran zorbalığına isim takma, kızdırma, sosyal olarak dışlama gibi eylemleri de eklemek mümkündür.

Görüldüğü gibi akran zorbalığı davranışı ile ilgili tüm bulgular ve değerlendirmeler, zorbalık davranışının sadece “yıkıcı olan” (fiziksel yaralama) değil “yıkıcı olmayan” (sözel sataşma) şeklinde de olabileceğini göstermektedir.

1.1.6. Zorba Öğrencilerin Özellikleri

Dilek'in (2002) yaptığı geniş araştırmalar sonunda ortaya koyduğu tespitlere göre okulda yaşanan akran zorbalığının nasıl bir profil sergilediğine baktığımızda bazı araştırmalarda hangi düzeyde olursa olsun erkeklerin kadınlardan daha fazla oranda zorbalığa maruz kaldıkları görülmektedir.

Bununla birlikte, genel olarak, kızların, erkek öğrencilerden daha fazla oranda akran zorbalığına maruz kaldıklarını ve akran zorbalığının psikolojik etkilerini de daha yoğun biçimde yaşadıkları görülmektedir.

Ayrıca, Uludağlı'nın (2005) yaptığı araştırmalarda, erkek öğrencilerin genellikle erkek öğrenciler tarafından, kız öğrencilerin de ağırlıklı olarak kız arkadaşlarından olmak üzere her iki cinsiyetten akran zorbalığına uğradıkları belirlenmiştir.

Arslan'ın (2007) işletmelerde yaşanan zorbalığı ele aldığı araştırmalardan, büyük bireylerin, küçük bireylerden daha fazla oranda tacize maruz kaldıklarına inanıyor olmaları, tanımlamalarının ve kavramların daha net anlaşılıyor olmasından kaynaklanacağını da söyleyebiliriz.

Okullarda araştırma yapabileceği bulmuş olan Devenci'ye (2002) ve Dilek'e (2002) göre öğrenciler arasındaki kıskançlık-haset duygularının, öğrencinin başarılarının izleniyor olmasının, okul ve sınıf içinde demokratik atmosfer oluşturulamamasının, zayıf iletişim ağının, öğrencilerin başarılarının kriterlerinin kısırlığının, öğrencilerin kendilerini ilgili konularda söz hakkının bulunmamasının, çözümlenemeyen çatışmaların, ders yükünün, zayıf yönetim-liderlik anlayışının, ödüller ve başarı belgeleri için aşırı rekabetçiliğin, öğretmenlerin ve okul idarecilerinin takdir ve onayını alma arzusunun okulda yaşanan akran zorbalığı ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir.

Olumsuz okul ve sınıf atmosferi, akran zorbalığına zemin hazırlamakla birlikte bu zorbalığın birer sonucu oldukları da söylenebilir. Güçray'ın (1989) kurban üzerine yaptığı bir çalışmada, kurbanlar, kıskançlık-haset duygularının kendilerine yönelik tacizlerin en önemli nedeni olduğunu belirtmişler, bununla birlikte, kendilerinin baş etme mekanizmalarının yeterince gelişmemiş olmasının, kendilik saygılarının ve yeterliliklerinin düşük olmasının, utangaçlıklarının ve çatışma yönetim becerilerinin gelişmemiş olmasının da kurbanlaşma sürecine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, çalışanların çok küçük bir bölümünün kendilerini ya da saldırganı suçlamak yerine dışsal nedenlere (stress, ders yoğunluğu gibi) yükleme yaptıkları görülmüştür.

Cüceloğlu'na (1998) göre kıskançlığın-haset duygularının kurbanlaşma sürecindeki rolünün gerçeği yansıtmaktan öte kurbanların kendilerini koruma mekanizması olarak işlev gördüğü ya da bu kurbanların gerçekçi olamayacak düzeyde kendilik saygısına sahip olmalarının bir ürünü olduğu söylenebilir.

Kuşkusuz, öğrenci açısından bakıldığında en ağır akran zorbalığı, sürecin bir kısır döngü halini aldığı durum olacaktır. Okulda veya sınıfta karşılıklı olarak işbirliğini gerektiren işlerde birlikte çalışma zorunluluğunun da, normal koşullar altında su üstünde olabilecek çatışmaların bastırılmasına; bu bastırmanın da akran zorbalığının ortaya çık-

masına yol açacağı söylenebilir.

Çiftçi ve Sucuoğlu'na (2003) göre kişilik özellikleri açısından değerlendirildiğinde de, aşırı duyarlı, şüpheli, yoğun öfke yaşayan, özellikle bir takımda yer alırken belirli bir performans düzeyini yakalayamayan, sosyal becerileri arkadaşlarınınkini kadar gelişmemiş olan, durağan sosyal ilişkiler kuramayan ve çatışmalardan mümkün olduğunca uzak durmaya çabalayan, takım arkadaşlarından yüksek performans göstererek “grup normlarına” uymamakla birlikte bu performansını-başarısını “uygunsuz ve tahrik edici bir biçimde” gösteren kendilik saygıları ve başarı güduları yüksek olan öğrenciler akran zorbalığına diğer öğrencilerden daha fazla oranda maruz kaldıkları görülmektedir.

Araştırmalar, akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin uykusuzluk, öfke, konsantrasyon bozukluğu, hiperaktivite, derslerin yoğunluğu, sınıf arkadaşlarıyla uyumun ve başarının düşmesi, sürekli gerginlik, kaygı, çaresizlik duygusu, psikosomatik yakınmalar, kendini suçlama, arkadaşlarına ya da öğretmenine karşı güvensizlik, okuldan ayrılma eğilimi sosyal olarak geri çekilme ve okulun faydasız bir yer olduğu düşüncesinin, okuldan kaçmaların ve devamsızlıkların artması, motivasyonun ve başarının düşmesi gibi sorunlar yaşadıklarını göstermektedir (European Community, 2001).

Rayner ve Hoel'in (1997) yaptığı çalışmada, her 7 devamsızlıktan birinin okulda yaşanan akran zorbalığının bir sonucu olduğu bulgusu elde edilmiştir (akt: Uludağı, 2005).

Deveci'ye (2002) göre akran zorbalığı kurbanlarının, saldırılara maruz kaldıkça, bu kurbanlaşma sürecinin kendi suçları olduğunu ve kendi hatalarından kaynaklandığını düşünmeye başladıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun, bireylerin, akran zorbalığının arkasındaki sosyal ve psikolojik faktörlerin farkına varmalarıyla çözülebileceği, en azından, kendilerini daha az oranda suçlama eğilimine girecekleri söylenebilir.

Buna bağlı olarak, özellikle erken çocukluk dönemine ait çözümlenmemiş kayıp-yaş ve çatışmaları olan akran zorbalığı kurbanlarının da yaşadıklarını engellenme ve stres gibi duygulanımlarla başa çıkmada zorlanmaları beklenebilir.

Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde akran zorbalığına maruz kalan kurban, üst düzeyde depresyon ve düşük özgüven sorunu yaşama riski içindedir.

1.1.6.1. Akran Zorbalığında Cinsiyet Farklılığı

Uludağlı' ya (2001) göre bilinenin tersine akran zorbalığına erkeklerin kızlardan daha fazla uğradığı görülmektedir. Erkekler tarafından akran zorbalığı yaşamaktadırlar. Kızlar için ise durum daha da ilginç ve daha zorlu görülmektedir. Kızlar ağırlıklı olarak kızlardan akran zorbalığı yaşamakla birlikte, aynı zamanda erkeklerden de zorbaca davranışlar görmektedirler. Zorbalık yapma açısından, erkeklerin sözle sataşmayı en az kızlar kadar kullandıkları görülmüştür. Onlar da mağdurlarına isim takmakta, aşağılayıcı ifadelerle hitap etmektedirler.

O'Moore ve Hillery (1989), Gültekin (2003) ve Uludağlı ve Uçanok (2005), zorbalık davranışının erkeklerde kızlardan daha sık görüldüğüne dikkati çekerken, bazıları zorbalığın cinsiyete göre değişiklik göstermediğini belirtmektedirler.

Pepler ve arkadaşlarının (2006), adolesan döneminin ortalarından sonra erkeklerin kızlara daha fazla zorbaca davranışlarda buldukları, ergenlik döneminde romantik ilişkilerde partnerler arasında yaşanan fiziksel ve sözel zorbalığın genelde bildirilmediği saptanmıştır.

Cinsiyetler arası zorbalık bağlamında Seals ve Young (2003) erkek ve kız öğrencilerin genellikle aynı cinsiyetteki kurbanları hedeflediklerini, Olweus (1993) kız öğrencilerin erkeklerin zorbalığına maruz kalabildiğini, kız öğrencilerin sıklıkla kız öğrencilere zorbalık yapma eğiliminde bulunduğunu, erkeklerin ise sıklıkla zorba veya kurban olduklarını belirlemişlerdir.

1.1.6.2. Yaş Farklılığı

Seals ve Young (2003) zorbalıkla ilgili araştırma sonuçları, akran zorbalığının okul yılları ve ergenlik döneminde başlamadığını, anaokulu yıllarından itibaren görül-

meye başlandığını ve üstelik bu durumun bazı çocuklar için kronik bir hal aldığını, üniversite yıllarında ve hatta iş hayatında da devam ettiğini göstermektedir

Mynard ve Joseph (1997), ilkokulda akran zorbalığının liseye göre iki kat daha az olduğu anlaşılmıştır. Akran zorbalığına maruz kalma riski her okul türünün giriş yıllarında (okula başlarken, ilk yıl içerisinde) daha az olmaktadır. Zorbaların en aktif oldukları yıl ise buldukları okulların son sınıflarıdır.

Kapıcı'ya (2004) göre akran zorbalığına uğrama yüzdesi 5. sınıflarda 2. sınıflardan daha yüksektir. Yaş ve sınıflar ilerledikçe, öğrencilerin birlikte geçirdikleri yıl süresi arttığından, yaşanmışlıkların sayısının da artmış olacağından, akran zorbalığından şikayet etmeleri de artacaktır. İlköğretim okullarında, ikinci kademedeki zorbalık oranının birinci kademeye göre daha yüksek olacağı beklentisi araştırmalarla gösterilmiştir.

Andreou (2001) yaptığı çalışmada ise yaşla zorbalığın/mağduriyetin değişmediğini fiziksel zorbalığın yerini sözel ve ilişkisel saldırı almaktadır. Gültekin (2003)' de yaptığı çalışmada ise 16 yaş grubunda yaşanan ilişkisel saldırının 11 yaş grubundan daha anlamlı çıktığı, bu bağlamda yaş ilerledikçe fiziksel zorbalığın tepki görmesinden dolayı ilişkisel ve sözel zorbalığın daha çok tercih edildiği gözlenmiştir.

Rivers ve Smith (1994), Craig (1998) ve Hughes (2005), Zorbalığın yaşla ilişkili araştırmaları çeşitli birçok eğilim olduğunu göstermektedir. Bazı araştırmacılar çocuklarda yaşla birlikte başa çıkma yolları da geliştiğinden dolayı zorbalık davranışının azaldığını öne sürmektedir.

1.1.7. Akran Zorbalığın Sebepleri

Hoover ve Oliver (1993) tarafından, akran zorbalığa uğramanın temel sebepleri ile ilgili yapılan bir araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir:

Tablo3 Akran Zorbalığa Uğrama Sebepleri

Öncelik Sırası	Erkekler	Kızlar
1	Grupla uyum içerisinde olmamak	Grupla uyum içerisinde olmamak
2	Fiziksel olarak güçsüz olmak	Çirkin olmak(yüz güzelliğinin fazla etkileyici olmaması)
3	Huysuz bir karaktere sahip olmak	Sık sık ağlamak ve fazla duygusal olmak
4	Arkadaşlarının olmaması, antisosyal olmak	Aşırı şişman olmak
5	Kıyafetler	Notlarının diğer arkadaşlarından daha iyi olması (ders başarısı)

Okulda akran zorbalığının ne kadar hâkim olduğunu belirlemenin en iyi yolu öğrencilerle bire bir görüşme yapmaktır. Çünkü mağdur konumundaki öğrenciler, bunu toplum içerisinde söylemekten çekinirler. Bu çekincelerinin en önemli sebebi, kendilerine zarar veren kişilerin bu zararlarını daha da arttırmalarından dolayı duydukları kaygıdır.

Ayrıca öğrenciler zorbalığı genellikle sadece fiziksel zorbalık olarak algırlar. Hakaret etme, dalga geçme gibi sözel olan eylemleri ise genellikle şaka olarak nitelendirirler (Akt: Yıldırım ve ark. 2005).

Öğretmen moralinin düşük olması, öğretmenlerin sık sık değişmesi, davranışlara yönelik beklentilerin açık olmaması, tutarsız disiplin metotlarının uygulanması, bireylerin kimlik gelişimlerine yeterli önemin verilmemesi gibi sebepler okulda akran zorbalığı pekiştiren etmenlerdir.

Olweus (1999)'a göre öğretmenlerin kendi aralarında ve öğrencilere karşı destekleyici, paylaşımcı ve kabul edici oldukları, sorunlarını şiddete başvurmadan çözdükleri, alay edilmeyen, sınav sonuçlarının çok değerli görülmediği, hakarete varan konuşmaların olmadığı okullarda her türlü zorbalık daha az olmaktadır.

Yavuzer'e (1999) göre mutlu, sevecen, çatışma ve bunalımdan uzak, yapıcı bireylerin yetişmesi, sağlıklı ve dengeli ailelerde kurulan başarılı ilişkilerle mümkündür.

İçli'ye göre (1999) aile içi ilişkilerin zayıfladığı, aile fertlerinin birbirlerine karşı olan ilgi ve şefkatlerinin azaldığı, bireylerin aile içi sorumlulukları yerine getirmekten kaçındığı ortamlarda bireylerin suç ve saldırganlık eğilimleri de fazla olacaktır. Soyaslan'ın (1998) yaptığı araştırma sonucuna göre de ailenin parçalanmış aile olması da bireylerde görülen şiddet eğilimi üzerinde önemli bir etkidir.

Latieri ve Pattis' e (1996) göre birçok davranışta olduğu gibi, zorbalıkta da anne babaların çocuk yetiştirme tutumları büyük rol oynamaktadır. Yaşamın ilk yıllarında başta anne olmak üzere her iki ebeveynin çocuğa olan yaklaşımları ileriki yıllardaki zorbalığın belirleyicisi olmaktadır. Yaşamın ilk yıllarında sıcaklıktan yoksun, sevgisiz ve temel ihtiyaçları karşılanmadan büyüyen bir çocuk, ileriki yıllarda zorba olmaya aday bir çocuktur.

Tarhan'ın (2001) vurguladığı gibi çocuğun aşırı baskı ortamında büyümesi de kuralsız ve aşırı hoşgörülü bir ortamda büyümesi de iyi değildir. Ailesi tarafından şiddet görerek büyüyen bir çocuk, bunu ilerleyen yıllarda arkadaşlarına uygulayacak, her yaptığı hoşgörülen, davranışlarının sınırları belirlenmeyen bir çocuk da aynı tavizkarlığı yaşamının ilerleyen yıllarında da görmek isteyecektir.

Pekel'e (2004) göre saldırganlıkla ilişkili aile özellikleri şunlardır: babanın olmaması, anne ya da babadan birinin boşanma sebebiyle görülememesi, depresyon yaşayan anne, çocukla iyi geçinemeyen anne ve baba, evlilikte huzursuzluklar, ailede fert sayısının fazla olması, yanlış anne baba tutumları ve sosyo ekonomik düzeyin düşük olması.

1.1.8. Akran Zorbalığının Sonuçları

Oktay'a (2000) göre akran zorbalığına maruz kalma birçok psikolojik problemle de ilişkilidir. Akran zorbalığına, ister mağdur ister zorba olarak, karışan bireylerin psikiyatrik yardım talep etme oranları da yüksektir. Bu bireylerin intihar eğilimleri yüksektir. Ayrıca psikiyatri kliniklerine depresyon, alt ıslatma, uyku problemleri ve mide ya da baş

ağrısı şikayetleri ile başvurma oranları da yaşlılarına kıyasla daha yüksektir. Bu bireyler yüksek düzeyde kaygı yaşamakta ve yalnızlık hissi duymaktadırlar.

Yıldırım'a (2001) göre akran zorbalığının olumsuz sosyal sonuçları da vardır. Zorbalığa maruz kalan bireyler akranları arasında kabul görmekte sorun yaşarlar, sosyal ilişkilerden kaçınırlar. Sık sık zorbalığa maruz kalan öğrenciler, öfkeli, öfkelerini kontrol etmekte problem yaşayan, olaylar karşısında saldırgan tepkiler veren kişilerdir. Bu bireyler akranları arasında daha az sevilmeaktedirler.

1.1.9. Okulda Akran Zorbalığının Önlenmesi

European Community'in (2001) hazırladığı raporun öneriler bölümünde belirtildiği gibi iyi hazırlanmış zorbalığı önleme programları, okuldaki zorba-mağdur sorununu azalttığı ve önlediği kadar genel olarak okulda olumlu bir okul kültürü oluşmasını da destekler.

Okullarda akran zorbalığının önlenmesi için önleyici rehberlik faaliyetlerine yeterli kadar önem verilmediğini vurgulayan Öztürk (2001), bunun sebeplerini şu şekilde sıralamıştır:

- Zorbalık genellikle gizli bir eylemdir ve yetişkinler yokken yapılır. Öğretmenler genellikle bu olayları sonradan ve dolaylı olarak öğrenirler.
- Zorbalığa şahit olan bireyler zorbaların kendilerine de zarar vermesinden çekindikleri için olayı büyüklere bildirmekten çekinirler.
- Zorbaca davranışlarda acı çeken sadece mağdurdur.
- Öğretmenler ve diğer öğrenciler doğrudan etkilenmezler.
- Öğretmenler genellikle sınıfta gürültü yapılması ödev yapılmaması gibi kendilerini doğrudan etkileyen olaylarla ilgilenmeyi tercih ederler.
- Öğretmenler kendilerini zorbaya müdahale etmede yetersiz hissedip nasıl baş edeceklerini bilemediklerinde olayı görmezden gelmeyi seçebilirler.

- Okulun adının kötüye çıkacağı korkusuyla okul idaresi olayı dışarıya durmaktan çekinebilir ve bu yüzden görmezden gelebilir.

Okullarda akran zorbalığını engellemek için hazırlanan programların sahip olması gereken özelliklerden bazıları şunlardır:

1. Artan farkındalık ve anlayış,
2. Öğretmen ve öğrencilerden bilginin toplanması,
3. Sınıf kurallarının geliştirilmesi,
4. Öğretmen ve öğrencilerle toplantılar düzenlenmesi,
5. Yüksek risk alanlarıyla ilgili süpervizyonların artırılması,
6. Zorbalar için belirgin yaptırımların uygulanması,
7. Mağdur ve zorbalar için sosyal beceri programlarının geliştirilmesi,
8. Velilerin de programın içine dahil edilmesi olarak sıralanabilir.

Peterson ve Skiba (2001) okulda zorbalığı önlemek için geliştirilecek bir programın üç boyutunu şu şekilde sıralamıştır ve bunları:

- a) önleme
- b) risk grubundaki öğrencileri tanılama
- c) uygunsuz davranışlara etkili tepkilerin verilmesi.

Her ne kadar bu üç boyutun bir arada, birbiriyle ilişkili bir süreç olarak uygulanması gerekse de bunların içerisinde en önemli boyut zorbalığın henüz ortaya çıkmadan önlenmesi felsefesine dayanan önleme boyutudur.

Okulda şiddet ve suça yönelik sorunları önleyeceği düşüncesiyle alınan video kamera ve metal detektörler gibi bazı tedbirler okul kültürünü etkileyebilir. Peterson ve Skiba'ya (2001) göre bu tip önlemler bazı öğrenci ve okul çalışanları tarafından güvenli bir okul kültürü oluşturmaya yönelik olumlu çabalar olarak algılanırken, kimileri tarafından okuldaki kültürün korkuya ve öğrenciyi okuldan uzaklaştırıcı etkiye sebep olduğu yönünde yorumlanacaktır.

Ryan ve Bohlin'e (1999) göre okulda zorbalığı önlemeye ve iyileştirmeye yönelik şunlara dikkat etmek önemlidir:

- Okul zorbalık problemini kabul etmeli.
- Okulda zorbalığın hoş görülmediği ve mutlaka ortadan kaldırılacağı görüşü tüm okulda hâkim olmalı.
- Okulda kurallar açık olmalı ve öğrenciler gözetilmeli.
- Her türlü zorbalık davranışı rapor edilmeli ve takip edilmeli.
- Tüm okul yaklaşımı benimsenmeli, yani tüm öğrenci ve öğretmenlere destek olunmalı, tek bir çocuk ya da öğretmen bile zorbalık problemini çözmede tek başına bırakılmamalı.
- Okul ortamında konu ile ilgili farkındalık yaratmak,
- Zorbalığın amaca ulaşmayı sağlamayacağını öğretmek,
- Okulun zorbalığa karşı olduğu ve bunun için çeşitli yaptırımların olduğunu göstermek,
- Zorbalığın her zaman cezalandırılacağını göstermek,
- Zorbalara, kendilerini başka şekilde ifade edebilecekleri ve okul ortamında kabul görecekları ortamlar hazırlamak,
- Zorbaca olmayan, olumlu davranışları ödüllendirmek,
- Zorbayı kontrol ederek durdurmak,
- Tüm okul personelini zorbalık konusunda eğitmek,
- Öğrencileri zorbalığa şahit olduklarında bildirmeleri için cesaretlendirmek
- Velilerle iş birliği yapmak,
- Öğrencilerin okulda ders dışı zamanlarını (boş dersler vb.) sınırlandırmak,
- Öğrencilere çatışma çözme becerilerini öğretmek, böylece aralarındaki sorunları kaba kuvvete başvurmadan çözmelerini sağlamak,

- Okul yönetiminin katılımı ve bu sorunu çözmeye kendini adanması: Okul yönetimi zorbalığın nedenlerini anlamak için kapsamlı ve işbirlikçi bir şekilde zaman ve enerji harcamayı göze almalıdır.

- Çok yönlü ve kapsamlı bir yaklaşım sahibi olma: Problemin bir ya da iki yönünü değil, hemen her yönünü kapsayacak nitelikte bir yaklaşıma sahip olunmalıdır. Bunun için de:

- Dolaylı zorbalığı ortaya çıkarmak için okul çapında bir politika oluşturulmalı.
- Olası bir zorbalık tutumu karşısında ne yapılması gerektiği, öğretmen, öğrenci (seyirciler de dahil) ve diğer okul çalışanlarına anlatılmalı.
- Veliler sorunun çözümüne ortak edilmeli, velilere zorbalığın belirtileri anlatılmalı ve veliler eğitilmeli.
- Zorbalık tutumlarını bildirme yönünde öğrencilere cesaret verilmeli
- Zorbalıkla ilgili detaylı bir kayıt-müdahale raporu oluşturulmalı.
- Tüm-okul yaklaşımı ile sorun aşılına çalışılmalıdır. Sonuç olarak, "tüm okul yaklaşımı" okulda zorbalığı fark edilir düzeyde azalttığı gibi okul kültürünün gelişmesine de yardımcı olur.

Ulusoy'a (2007) göre öğrencilerin zorbalık olaylarını bildirmelerini artırıcı önlemler alınmalıdır. İngiltere'de "zorba kutusu" adı ile başlatılan uygulamada, bir kutuya öğrencilerin yaşamak durumunda kaldığı fakat anlatamadıkları tecrübelerini yazıp atmaları istenmektedir.

Zorbalığın sıkça yaşandığı ortamlarda etkinlikler düzenlenebilir. Bu etkinlikler ilginç olmalı ve zorbaların şiddet eğilimlerini emici nitelikte olmalıdır.

Öğrencilerin kendi başlarına kaldıkları ortamlarda daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları bilindiği için, öğrencinin yönlendirilmediği ders/saat sayısı azaltılmalıdır.

Öğretmenlere sınıf yönetimi becerileri verilmelidir.

1.2. Gelişim ve Ergen Özellikleri

Gander ve Gardiner' e (2007) göre ergenlik, çocukluk ve yetişkinlik arasında oldukça modern ve batıya özgü bir olgu olan bir dönemdir.

Ergenlik bedensel, toplumsal, bilişsel olgunlaşma dönemidir. Ergen bu dönemde beden özelliklerini kabul etmeyi ve bedenini etkili bir biçimde kullanmayı öğrenir. Toplumdaki rolünü gerçekleştirir, yaşlılarıyla yeni ve daha olgun ilişkiler kurmaya başlar. Anne-baba ve diğer yetişkinlere çeşitli göndermeler yaparak duygusal bağımsızlığını gerçekleştirmeye çalışır.

Büyüme ve gelişme sözcükleri gerçekte birbirlerinden farklı sözcüklerdir. Biri diğerinin yerini almamaktadır. Yavuzer'e (1984) göre yapısal artışı dile getiren büyüme, bedende gerçekleşen kilo, boy artışı gibi sayısal değişiklikleri içermektedir. Bireyler sadece fiziksel olarak büyümekle kalmaz, aynı zamanda onun beyniyle iç organlarının yapı ve büyüklüğünde de değişimler gerçekleşir. Beynin gelişimi sonucu, kişide giderek artan bir öğrenme, anımsama ve muhakeme yeteneği olmaktadır.

1.2.1. Gelişim Kavramı

Düzenli, uyumlu ve sürekli bir ilerlemeyi dile getirmektedir. Yavuzer'e (1984) göre gelişim, sadece ölçülerle açıklanamayan, birçok yapı ve işlevi bütünleştiren karmaşık bir olgudur. Yapılan gözlem ve çalışmalar, belli gelişim dönemlerinde bireylerde ortak olan eğilim ve davranış kalıplarının bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Başaran'a (1998) göre insan çevresiyle etkileşerek gelişimini sürdürür ve kendine özgü bir kişilik kazanır. Bireyin kişilik özellikleri yaşantılarıyla oluşur. Birey ömür boyunca öğrenme ve gelişime içindedir.

Gander ve Gardiner' e (2007) göre gelişim kavramı bedensel, cinsel, ve bilişsel değişimlerden başka, ergenlik aracılığıyla çocukluktan yetişkinliğe geçiş, ana babalardan, diğer aile üyelerinden, yaşlılardan ve okuldan okuldaki etkilenen kişilikte ve toplumsal davranışta önemli değişimler içerir. Ergen bu dönemde ortaya çıkmakta olan kimlik duygusuyla uğraşmalı ve artan bağımsızlık isteği ile devam eden bağımlılık gerek-

sinmesi arasındaki çatışmayı çözmelidir. Hatta ilerideki yaşamlarına yön verecek seçimlerini etkileyecek kararlar içinde bulunabilirler.

Piaget'e göre gelişimin herhangi bir sosyal yönü çocuğun doğayla iletişimine bağlı olarak çocuğun kendi anlama düzeyi, hazır bulunuşluluk durumundaysa işe yaramaktadır. Gelişimin doğasıyla ilgili tartışmalar kaçınılmaz olarak öğrenme kavramlarıyla ilişkilidir (Akt: Arı, 2008).

1.2.1.1. Kişilik, Benlik

Başaran (1991), bir insanın bütün ilgilerini, tavırlarını, niteliklerini, yeteneklerini, konuşma tarzının, dış gösterişinin ve çevresine uyum tarzının özelliklerini özetleyen terim kişiliktir. Bireyin kendisine ilişkin beslediği değer yargısına benlik denir. Gündülenme ise bir amaca ulaşmak ya da bir varlığı bir hazzı elde etmek için eyleme geçme isteğidir. Bu tür bir istek bireyi eyleme geçirebilecek düzeye ulaşmamışsa yeterince güdüleme olmamış demektir. Başaran'a (1998) göre gelişim, kalıtım ile çevre etkileşiminin ürünüdür. Gelişim, derece derece ve süreklidir.

Yavuzer (1984) gelişimdeki beş temel kavram şöyle özetlemektedir: Gelişim dinamik bir olgudur, genetik bireyselliğin bir sonucudur; gelişim giderek artan bir özerkleşme sürecidir; gelişim düzenli bir süreçtir ve gelişimde denge vardır.

İnsanlar, kendilerini, dünyayı, başkalarını, çevrelerini benliklerine göre algılamaktadır. Benlik çeşitleri arasında yer alan ayrışık benlik ve ilişkili benlik kavramlarına ek olarak Kağıtçıbaşı (2002) üçüncü benlik yapısını açıklamıştır. Kağıtçıbaşı'na (2002) göre hem özerkliği hem de ilişkisel eğilimi içinde barındıran benlik yapısı toplulukçu kültüre sahip toplumların gelişmiş kentsel bölgelerinde, kuşaklar arası duygusal bağların kaybolmadığı ancak maddi ilişkilerin azaldığı ailelerde görülmektedir. Burada, kendi kendine karar verebilme, etkin olabilme özellik olarak karşımıza çıkarılabilmektedir.

Bireylerin toplumsallaşmasında, benlik kavramlarını kazanmalarında aile ve okulun çok önemli katkıları vardır. Ancak en önemli pay anne babaların olmaktadır. Yaşam ve öğrenme görsel uyarıcılarla dolu bir dünyada devam etmektedir. Getman: "Görme ve zekâ çok yakından ilişkilidir. Çocuk neyi görür ve anlarsa, onu bilebilir; bu onun kültü-

rel zekâsını belirler” görüşünü savunmaktadır. İşitme, dil öğrenmede ve kişiler arası ilişkilerde başta gelmektedir (Akt: Acar, 2000).

Acar’a (2000) göre bireylerin duygusal ihtiyaçları düşünüldüğünde Adler’in yaklaşımındaki doğal ve mantıksal sonuçlar, davranış değiştirme ilkelerine yönelmektedir. Bunlar, iletişim becerileri, yaramazlığın hedefleri, mantıksal ve doğal sonuçlar, davranış değiştirme ilkeleridir.

Kağıtçıbaşı’na (1998) göre insanlar özgüven, benlik ve imajlarını korumaya güdülenmişlerdir. Genellikle insanlar kendilerini ve diğer kişileri çeşitli gruplara ait oldukları grubun fikirlerinden ve davranışlarından etkilenmektedirler.

İnsanlık politik kimlikleri, ergenlik ve sonrasında gelişmektedir. Duruma göre değişen ve tarihten de etkilenen kuramlara göre son 20 yılda kimlik ortama göre belirlenmektedir. Hangisinin önemli olduğu dağılıma göre belirlenmektedir (genç yaşlı, öğretmen öğrenci gibi). Kişiler kendilerini ötekilerden en farklı yapanı seçmektedirler.

1.2.1.2. Birey Olma

Arı’ya (2008) göre yeterli düzeyde güvensizlik öğrenme için motivasyon sağlamaktadır. Fakat fazlası çocuğun risk almasını engelleyebilmektedir. Kendini güvende hissetme, özsaygı ile yakından ilişkilidir. Sınıfta rekabetçi bir atmosferin dezavantajlarından kaçırarak için öğretmenler çaba harcarsa da bireyler zamanla rekabetin etkisini tecrübe edinmektedirler. İlkokulda çocuk öğretmenleri tarafından kendisinden belirli seviyede performans beklediğinin bilincindedir. Eğer öğrenci başarısız ise ya buna pasif bir şekilde kabul etmekte ya da gelecekte yeni şeyler denemede isteksizlik göstermekte, motivasyonu azalmaktadır. Kimi zaman da isyankar olmaktadır.

Bireyler zamanla hem yetişkinler hem de diğer bireylerle olan iletişimlerini sayesinde kendileri hakkında fikir sahibi olmaktadırlar. Öğretmenin görüşleri otorite olarak algılandığında çocuğun kimlik gelişiminde özellikle önem taşımaktadır. Öğretmenin yaptığı en küçük yorumların bile çocuğun özsaygısına ve benlik kavramına etkili olmaktadır. Bireylerin başarılı olma ya da başarısızlığı yetenek, çaba, aktivitenin zorluğu ya da şansını bağladıkları belirtmektedir.

Docking'e göre özsaygıyı etkileyen faktörler şunlardır: Başarmak için fırsata sahip olma, kendi başarısını takdir etme, başkalarının size değer verdiğine inanma, güçlü bir kimlik bilincine sahip olma (Akt: Arı, 2008).

Mortimore ve diğerleri sosyal sınıf ve başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu keşfetmiştir. Babaları kalifiye olmayan işlerde çalışan, orta halli işlerde çalışan ve meslek sahibi olan babaya sahip bireyler arasında okuma yaşı bakımından yaklaşık 10 aylık fark bulunmuştur. Sosyal sınıf ve başarı arasındaki bu ilişki ilkökulda sürmüş ve giderek artmıştır (Akt. Arı, 2008).

1.2.2. Ergenlik Dönemi (15 – 17 yaş) ve Gelişim Özellikleri

Ergenlik genel olarak gençlik kavramıyla eş tutulmaktadır. Bununla birlikte Kulaksızoğlu (1992), ergenliği gençliğin bir safhası olarak görmektedir. Gençlik çağının başlangıcı olan ergenliğin yerine “genç” tabirinin kullanılması yanlış olmamakla birlikte; ergenlik denen büyümenin ve gelişmenin olduğu özel bir çağ kastedilmektedir. Yaşının tespit edilmesi toplumdaki farklılıkların gösterecektir ve farklı kriterlere bağlı olabilir. Ergenlik; insanda bedence, boyca büyümenin formal, cinsel, sosyal, duygusal, kişisel ve zihinsel değişim ve gelişmelerin olduğu, buluş döneminde olduğu ve bedence büyümenin sona ermesi ile sonlandığı düşünülen bir evredir.

İnsan doğumu ile ölümü arasında ömür çizgisi içinde farklı dönemlerden geçmekte ve beden yapısına göre, içinde bulunduğu yaşa göre, bu dönemde farklı özellikler göstermektedir.

Genel olarak “buluşa girme” çocukluktan gençliğe geçişin bir işareti olarak kabul edilmektedir ve bu kız ve erkeklerde farklı yaşlarda olmakla birlikte; ortalama 12 – 17 yaşlar arasındadır.

13 – 17 yaşları ergenliğin başı olarak kabul edilir ve 17 yaşınan sonra gençler hem buldukları yaş grubu gereği, hem de içinde buldukları sınıf seviyesi dolayısıyla, gelecekleri ile ilgili olarak önemi kararlar almak durumunda kalırlar. Bu nedenle 17 yaşta sonraki yıllar ergenlik döneminin son yıllarıdır.

1.2.2.1. Ergenlikte Bedensel Gelişim Özellikleri

Başaran'a (1998) göre bedensel gelişim, bedenin ağırlıkça artması ve boyca uzaması yanında, bedeni oluşturan tüm alt sistemlerin büyümesini, olgunlaşmasını içermektedir. Bireyin sağlıklı olması, tüm alt sistemleriyle birlikte bedenin sağlıklı gelişmesine ve işlevlerini gereğince yapmasına bağlı olmaktadır.

Neyzi ve Günöz (1989) , ergenlik döneminde insanda oluşan en önemli değişiklik, boyca ve bedence gelişmeyi içeren fiziksel ve fizyolojik büyüme ve gelişme, cinsel gelişme ve bunlara bağlı olarak meydana gelen duygusal ve sosyal değişme ve gelişmelerdir.

Kızlar ve erkekler arasında, ağırlık ve boyca büyüme açısından farklar olduğu için büyüme kız ve erkek çocuklarda aynı süratta olmaz.

Ergenliğin başlangıcında önce el ve ayaklar büyür. Daha sonra kollar uzar. Bu dengesiz büyüme ergenin duruşuna, hareketlerine ve bedenini istediği gibi kontrol etmesine engel olabilir. Kas ve kemikler aynı hızla gelişemediğinden, bedenin kontrol edilmesi başlangıçta güç olabilir.

Vücudun çeşitli organlarındaki oransız büyümelerden kaynaklanan beden kontrolündeki güçler, ergenliğin başlangıcındaki genç için kaygı verici olabilir.

1.2.2.2. Zihinsel Gelişim Özellikleri

Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerinin gelişimine zihinsel ve bilişsel gelişimi, onun hem doğuştan getirdiği zihin gücüne, hem de çevresiyle etkileşimi sonucunda edindiği yaşantılarına dayanmaktadır. Başaran'ın (1980) belirttiği gibi zihinsel gelişime ve zihnin işlevlerine ilişkin kavramların büyük bölümünü şu başlıklar altında toplayabiliriz: gizilgüç, yetenek, dil gelişimi, yaratıcılığın gelişimi, zekanın niteliği. Bilişsel terimi bilgiyi, belleği, akıl yürütmeyi, sorun çözmeyi, kavramları ve düşünmeyi yani zihni (belleği) içine alır. Bilişsel gelişimi araştırmak zordur. Çünkü gözlemlenemeyen süreçleri içermektedir. Bebeklerin bilişsel belleklerini araştırmak daha zordur. Düşüncelerini dile getiremezler.

Senemoğlu'nun (2003) üzerinde durduğu gibi çevreyle yapılan her etkileşim bireyin zekasının gelişmesini böylece de zihinsel örüntüsünün değişmesini sağlamaktadır. Bireyin zihinsel güçlerini ölçmek için bireyin çevreye uyum sürecince davranışlar olarak gösterebildiği yeteneklerini ölçmek gerekmektedir.

1.2.2.3. Ergenlikte Duygusal Gelişim Özellikleri

Ergenlik döneminde görülen sorunlar, ruhsal, duygusal, sosyal ve cinsel sorunla olmak üzere dört grupta incelenebilir. Mangır ve diğerlerinin (1999) belirttiği gibi bu dört grupta toplanan sorunlar aslında iç içedir. Bu dönemde çocuğun beden sağlığı kadar ruh sağlığı da yerindedir. His ve heyecan hayatı değerli olan çocuğun bu durumundan yararlanarak kendini anlamasına ve güven kazanmasına yardım edilmelidir. Sevilmek, beğenilmek, başarılı olmak, kendini güven altında hissetmek ve yeni tecrübeler kazanmak gereksinimleri karşılanmış olacaktır. Bu çağda bireylerde duygularına hakim olmak bakımından ilerleme görülmektedir. Herkesin önünde ağlamaktan çekinmektedirler. Ana, babaya karşı özellikle erkek bireylerde açık sevgi belirtileri azalmaktadır. Kendi kabuğu içine çekilme, zulüm yapma, fazla hayal kurma, sık sık okuldan kaçma ve ruh çöküklüğü gibi istenmedik davranışların üzerinde durulmalıdır. Korku halleri daha önceki döneme göre daha azalmışsa da öğretmenden, başarısızlıktan, arkadaşsız kalmaktan, ölümden, bilmedikleri yabancı şeylerden korkma hali devam etmektedir. Cinsiyet Rolü Gelişimine bakıldığında, bireylerin bu yaşlarda hemen hemen tümüyle kendi cinslerinden bireylerle oynama ve yakınlık hemen hemen tümüyle kendi cinslerinden bireylerle oynama ve yakınlık kurma eğiliminde oldukları dikkat çekicidir. Ders aralarında hemcinsleriyle oyun oynarlar. Buna rağmen fiziksel uygunluk, uyarılmışlık, dayanıklılık, bir takım içinde işlev yapabilme yeteneği her iki cins için de önemlidir. Anne babalar cinsiyet rollerinin erken yaşlarda kazanılmasını isterler.

Konuyla ilgili araştırmaları olan Senemoğlu'nun, (2001) belirttiği gibi erkek çocuk kızlardan daha önce rollerini geliştirirler. Ancak kızlar fiziksel olarak daha hızlı büyürler. Cinsler arasında pek çok benzerlikler, aynı cins içerisinde farklılıklar vardır. Cinsiyet rollerinin dar bir biçimde tanımlanmasıyla erkeklik ve kadınlıklarını kanıtlama

gereksinimi arasında doğrusal bir ilişki vardır. Okul bireyleri büyük bir heyecansal olgunluk gösterirler. Korkuları da değişiklik gösterir. Okul fobisi, ölüm fobisi gibi fobileri olabilir. Aile için çocuğun düşmanlık ve saldırganlık konusundaki yaklaşımı önemlidir. Bu bağlamda öğretmen öğrenci ilişkilerine bakılırsa öğretmen, istenmedik davranışları geliştiren bireyleri cezalandırma eğilimindedir. Aynı şekilde öğrenci de öç almak için ilk fırsatı değerlendirir. Öğretmenler farkında olmadan soruna katkıda bulunabilmektedirler. Bütün bunların dışında modelden öğrenme ve televizyondaki şiddetten de söz etmek gerekir. Şiddet, gözlemlerle kolayca kazanılabilmektedir. Bireylerin başarısı, geleneksel sınıf karşı açık sınıf gibi ortam türleri, öğretmenin türü ve kitaplarda sunulan malzeme gibi etkenlere bağlıdır.

Aydın'a (2003) göre ergenlik çağında öfkeli ve sinirli olma hali de sık görülür. Özellikle erkek ergenlerde çabuk sinirlenme görülebilir. Küçük kardeşle olan geçimsizliklerde, akranları ile olan sürtümelerde ve aile içi çatışmalarda genellikle anneye yöneltilen öfkeli hali ergenlerde sıkça rastlanılan bir durumdur.

1.2.2.4. Ergenlikte Soysal Gelişim

Birey, çevresiyle etkileşimi sırasında, az ya da çok, haz ve elem yönünde bir duygunun içindedir. Her öğrencinin öğrendikleri onun gereksinmelerini duyuyorsa, onda haz yaratmakta, değilse elem yaratmaktadır. Başaran'ın (1998) belirttiği gibi, duygu: dış ya da iç çevreden gelen etkilerin, bireyde haz ya da elem türünden izlenimler yaratmasıdır.

Yörükoğlu'na (1988) göre üstünlük kurma istekleri, öne çıkma dürtüleri güçlü olan bu dönemdeki bireyler için, ana – babası dışında büyüklerle özellikle öğretmenleriyle özdeşim yapmaktadırlar. İlgili ve anlayışlı bir öğretmenin öğrencisi olmak bir çocuk için büyük bir mutluluktur. Bu ilişki sağlıklı ise, çocuğun hem ruh sağlığı hem de öğrenimi olumsuz etkilenebilmektedir. Ancak öğretmen öğrencinin tüm ruhsal sorunlarını çözemez. Öğrenciler ana – baba ve öğretmenin beğenisini kazanmak için başarılı olmaya çaba göstermektedir.

Kulaksızoğlu'na (1996) göre konuşmak veya "çene çalmak" ergenlik çağında oldukça önemli bir davranıştır. Bu yaş grubundaki gençler farklı mekanlarda bir araya gelerek saatlerce sohbet edebilirler. Bazı ergenlerin bu tür toplantılarda köşelerinde kaldıkları, gruba dahil olmak istemedikleri görülür. Bu gençlerde genelde güvensizlik ve iç çatışma benzeri bir huzursuzluk olabilir.

Yeni tanışmalarda veya tanımadığı insanların ve karşı cinsten insanların yanına gittiğinde heyecanlanır, konuşmaya utanır ve gruba girmeye çekinebilir.

Bacanlı'ya (2003) göre de güvendiği bir arkadaşının olmaması, arkadaşları tarafından yanlış tanınmak, hakkında olumsuz düşünüldüğünü zannetmek, gençler arasında sürtüşmelere yol açar. Akranlarla ve yetişkinlerle olan ilişkilerindeki bozukluk ergeni üzer.

1.2.2.5. Sosyalleşme

Kağıtçıbaşı'nın (2002) deyimiyle sosyalleşme, insan yavrusunun toplumun bir üyesi haline gelmesidir. Toplumda birbirlerine büyük benzerlikleri olan, aynı zamanda içinde farklılıkları da barındıran bireyler oluşmaktadır. Sosyalleşme de çevresinin çocuk üzerindeki etkileri söz konusudur. Ergenin genetik özelliğinin de etkisiyle çevre onu, o da çevreyi etkilemektedir. Sosyal psikologlar sosyalleşme yerine sosyal gelişim kavramlarını kullanmaktadırlar.

Sosyal gelişim konularını Kağıtçıbaşı (2002) iki grupta toplamaktadır:

1- Kişilik (benlik) gelişimi (Cinsiyet rolleri, bağımsızlık, bağımsızlık, saldırganlık, başarı güdüsü)

2- Bilişsel gelişim (Öğrenme, zeka, düşünme, algı vb).

1.2.2.6. Ergenlikte Ruhsal Sorunlar ve Özellikleri

Mangır ve Çağatay'a (1992) göre ergenlik çağında ortaya çıkan değişikliklerin olumlu yanları da vardır. Düşünme yeteneğinde ilerlemeler, ilgi alanında genişlemeler,

duygu ve düşüncelerini inanarak savunmaların gerçekleşmesi de söz konusudur. Çevresel ve toplumsal faktörler ergende güvensizlik duygusunu yaratabilir. Uyum bu dönemde güçleşir. Ergenin kontrol altında tuttuğu duyguları korku, öfke ve kıskançlıktır. Birçok araştırmacı ergenlik döneminde yüksek bir duygusallık görüldüğü noktasında birleşmektedir.

Ergenlerin ihtiyaç duyduklarını düşündükleri şeyler:

- Bağımsızlık ve otonom sahibi olma
- Mahremiyet (kişisel gizlilik) ve bireyselliğe saygı gösterilmesi
- Karar almada ve hata yapmada özgür olmak
- Arkadaşlarla daha fazla vakit geçirme ve daha yakın ilişkiler kurmak
- Ebeveynlerle ve kardeşlerle daha az vakit geçirmek

(<http://www.psychlinks.ca>, 26.04.2010)

Çelen' e (2007) göre ergenler ruhsal sorunlarla başa çıkmak için yansıtma, yerdeğiştirme, duyguları tersine çevirme, uyuşmazlık, geriye dönme, çilecilik, geri çekime gibi savunma mekanizmalarına başvururlar. Dönemin özelliklerinden olan depresyon, narsizm ve bazende yeme bozuklukları ergenlerin ruhsal sorunlarında ortaya çıkan durumlardır.

1.3. Sosyal Destek

Son yıllarda ekonomik, kültürel, sağlık, eğitim ve sosyal imkanların dağılımı sorunu gündeminden düşmezken; günlük hayatımıza yeni bir kavram da girmiş bulunmaktadır. “Sosyal destek” tüm bu imkansızlardan zarar gören bireylere, geçici fakat acil yapılan faaliyetlerin tümünü kapsamaktadır.

Aslında küresel bir sorun olan yoksulluk ve yoksunluk, bütün ülkeleri yakından ilgilendiren bir konudur. Gelişmiş ülkeler dahi bu sorunu ortadan kaldıramamışlardır. Ancak, bu ülkelerde sosyal politika araçlarının etkin bir şekilde uygulamaya konulduğundan, yoksulluğun birlikte getirdiği esas sorunlar frenlenebilmekte; daha da yoksullaşmanın önüne geçilebilmektedir. Sosyal risk altında yaşayan kesimlerin daha da yok-

sullaşmaların önüne geçilerek, asgari seviyede de olsa sosyal yönden kabul edilebilir bir hayat standardını yakalama fırsatı verilmektedir.

Günümüzde sosyal devlet veya refah devleti anlayışıyla vatandaşlarına her yönüyle güvence sağlama sorumluluğunu alan devletler, çalışanları olduğu gibi çalışmayan ve sonuçta yoksul olan bireylerini de korumak zorundadır. Hükümetlerin sorunu çözmek için acil olarak uygulamaya koydukları formül ise “sosyal yardım”lardır ve bütün bu yardımlar sosyal destek kapsamı içinde değerlendirilmektedir.

Çengelci’ye (2005) göre sosyal destek, kişilerin kendi ellerinde olmayan nedenlerle mahalli ölçüler içerisinde asgari seviyede dahi olsa en kısa sürede kendi kendilerine yeterli hale getirme amacını taşıyan karşılıksız mahiyetteki tüm faaliyetler ve yardımların bütünüdür.

Öner ve Usluer’in (1990) ifade ettiği gibi bireyin dünyadaki birçok şeyi öğrenmeye ilk olarak başladığı ve iletişimsel yönden en önemli kazanımların ve ilk adımların atıldığı kurum ailedir. Aile sosyal çevrenin bir prototipidir. Bir sosyal sistem olarak aile hem oluştuğu bireyler tarafından etkilenir hem de bu oluşumun bireylerini etkiler. Aile sistemi bireyin sosyalleşmesini sağlarken aynı anda da bireyin büyüyerek kişisel gelişimini tamamlamasını sağlar. Aile sistemi aynı zamanda da toplumsal yapı, değerlerini, beklentilerini, kurallar ve kültürünü de oluşturur. Aile toplumsal çevrenin beklentileri yönünde ve toplumsal kuralların yadırgamayacağı bireyler yetiştirmek ister.

Şahin (1999), sosyal destek açıklamasını dört ayrı şekilde yapmıştır.

- 1) Bireyin ilişkide bulunduğu kişi sayısıdır.
- 2) Bireye gereksinim duyduğu durumlarda yardım edebilecek kişi sayısıdır.
- 3) Bireyin sırlarını paylaşabileceği, güvenebileceği ve kendisine yakın olarak gördüğü kişiler ve bu kişiler ile kurduğu ilişkidir.
- 4) Bireyin ihtiyaç duyduğu anlarda yardım alabileceğini düşündüğü birilerinin varlığının algısıdır.

Sosyal destek, sıkıntı yaşıyan ve zor durumda kalan bireyin aile üyelerinin, akrabaların, arkadaşların veya diğler toplumsal ilişkilerinin sağladığı duygusal, araçsal ya da bilgisel yardımlar olarak tanımlanmaktadır.

Çakır ve Palabıyıkoglu'na (1997) göre bireyin içinde bulunduğu stresli durumu, strese yüklediği anlamı ve duygusal tepkisini yönlendirebilmesini sağlayarak, bireyi zorlayıcı olayların olumsuz etkilerinden koruyan destek sistemi sosyal destektir.

Kay (2002) ve Şahin'in (1999) belirittiği gibi sosyal destek, bireyin çevresinden gördüğü yardımdır. Bu yardım bireye kendisinin değerli olduğu algısını verir ve bireyin stresle mücadelesinde tampon görevi görür.

Çalışmamıza konu olan ergenler için sağlanan sosyal destekle ilgili araştırmalar son derece sınırlıdır. Duygun, (2001) ve Kaner, (2004)'in değindikleri gibi mevcut araştırmalar özel gereksinimli çocuğu olan anne ve babaların algıladıkları sosyal destek üzerinde yapılmıştır.

Cobb'a göre (1976) sosyal destek, bireye; a) Sevildiğini ve korunduğunu, b) güven duyulduğunu ve değer verildiğini, c) karşılıklı iletişimini ve bir grubun üyesi olduğunu hissettiren sistemdir. Önemli olan bireye sunulan hizmetler değildir. Bireyin eşinden, arkadaşından gördüğü ve iletişime dayalı olan destekler sosyal desteğin yapı taşıdır (Akt. Kay, 2000).

1.3.1. Sosyal Desteğin İşlevleri

Destek işlevlerinin neler olabileceği konusunda çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Ünsal (1998) sosyal desteğin dört ayrı işlevi belirlemiştir. Bunlar duygusal destek, bilgisel destek, değerlemesel destek ve materyal destektir.

Sosyal desteğin duygusal işlevi karşısındakinin sorunlarını dinleme duygularını paylaşma, sevgi, saygı ve şefkat gösterme gibi davranışlarda gözlenebilir. Bu davranışlar bireyin stresli olayların sorunlarından ile duygusal yönden baş edebilmelerini sağlar.

Duygusal destek bireylerin psikolojik sağlığı ile yakından ilgilidir. Çünkü duygusal destek içeren davranışlar bireyde çevresindeki kişiler tarafından sevildiği, sayıldığı, anlaşıldığı

duygularını uyandırır. Bu duygular kişide özgüven artışı ve sorunlarla ilgilenmede artan bir güdülenme gibi olumlu değişikliklerin ortaya çıkmasına yol açar.

Bilgisel destek, bireye kişisel ve çevresel sorunlarla ilgili olarak bilgi, öğüt verme ve rehberlik etme gibi davranışları kapsar. Birey bir stres kaynağı ile karşılaştığında büyük olasılıkla sorunu çözmede yetersiz kalmış olabilir. Bu durumda sosyal çevre bireyin daha önceden dikkatini çekmemiş, sorunu çözücü nitelikte olan yeni çözüm yollarını önererek bilgisel destek sağlayabilir.

Değerlendirme işlevi içeren davranışlar bireyin kendi davranışları, düşünceleri, duyguları hakkında geri bildirim sağlar. Bireyler yeni ve belirsiz ortamlarda özellikle başarı için nesnel bir ölçütün olmadığı durumlarda kendi davranış, duygu ve düşüncelerini değerlendirmek için kendilerini benzer başkaları ile karşılaştırmak isterler. Ünsal'a (1998) göre bu tür sosyal destek bireyin kendini yeterli biçimde değerlendirmesine ve sonuç olarak davranışlarının kendi yararına olabilecek biçimde değiştirmesine yardımcı olur.

Kişiler birkaç boyutta daha az veya daha çok karşılaştırmalar yapmışlardır. Weber ve Harver'in (1994) yaptıkları çalışmalarda kişiler, kendi problemlerinden daha ciddi problemi olan kişilerle veya kendileri gibi sorunlarıyla baş edemeyen kişilerle daha az karşılaştırmalar yaptıkları ve başarılı başa çıkma modeli gösterenlerle de daima daha çok karşılaştırma yaptıkları bulunmuştur. Bu sebeple bireyin destek aldığı çevrenin verdiği desteğin niteliği kadar destek veren yakın kişilerin de daha çok karşılaştırma yapabilecek kişilerden olması önem kazanmaktadır.

Sosyal desteğin materyal işlevine en yaygın örnekler başkasına para veya eşya ödünç verme veya bağışlama, onun yerine ev işi, alışveriş yapma veya faturaları ödeme gibi davranışları kapsar. Diğer sosyal destek türlerinden farklı olarak bu işlevin bireyin sorununu doğrudan onun adına çözmeye gibi bir yararı vardır.

Ünsal'ın (1998) tesbitine göre stres zamanlarında sosyal desteğin bu işlevlerinin bireye sağlanması veya bireyi bu işlevlerin farkında olması sağlıklı üzerinde dikkati çeken ölçüde olumlu bir etkiye sahip olacaktır. Günlük, sıradan sorunlarla başa çıkmada etkiler daha belirsiz ve uzun vadeli olarak ortaya çıkacaktır.

1.3.2. Sosyal Desteğin Stresle Başa Çıkma Etkisi

Baltaş'ın (1984) tespitine göre stres, organizmanın bedensel, ruhsal sınırlarının tehdit edilmesi ve zorlanması ile ortaya çıkan ve yansımasını psikolojik ve sosyal düzeylerde gösteren bir durumdur. Sosyal desteğin stresin fiziksel ve psikolojik etkisini önlemede büyük rolü olduğu ifade edilmiştir. Sosyal destek, stres vericileri ortadan kaldırmaya bile, kişilerin endişe düzeylerini düşürmekte, daha iyimser, kendilerini daha fazla kontrol edebilir, stresle başa çıkmak için yeni yollar deneme konusunda daha istekli olmalarını sağlamaktadır. Sosyal çevreden alınan yardımın içeriği ne olursa olsun, kişilerin çaresizlik duygusunu azaltmakta ve stresle başa çıkma konusunda kendine güveni arttırmaktadır. Stres kaynağın başkalarıyla paylaşılması stresin daha kolay tolere edilmesini sağlamaktadır.

Allen'e (1999) göre sosyal destek kavramı, stresi önlemede, azaltmada ve etkili başa çıkma destek içeren ilişkilerin rolü üzerine odaklanmıştır.

Sosyal desteğin sağlık ve kendini iyi hissetme üzerine etkisini açıklayan iki farklı model önerilmiştir.

Cohen ve Wills (1998) tampon etkisi hipotezini öne sürmüşlerdir. Bu modele göre, stres yaratıcı durumlar söz konusu olmadığı sürece, sosyal desteğin bulunmamasının sağlık ve kendini iyi hissetme üzerinde olumsuz bir etkisi yoktur. Ancak yüksek düzeyde stres yaratıcı durumlarda sosyal destek bireyin uyum sağlamasının ve koşullarla başa çıkmasını kolaylaştırarak stresin zararlı etkilerini azaltan bir tampon görevi yapmaktadır. Sillner ve Zschocke'e (1999) göre ise bu hipotez, şiddetli fiziksel rahatsızlığı olan ve psikososyal strese sahip hastaların, sosyal ağdan aldıkları destek sayesinde stres düzeylerinde azalma olduğu ifade edilmiştir. Kendilerine destek sağlandığını düşünen bireyler, destek sağlanmadığını düşünen bireylere göre stresli durumlardan daha az etkilenmektedirler. Cohen ve Wills'in (1998) yaptıkları bir çalışmada bu durum açıkça görülmüştür. Araştırmada, hayatlarının çok stresli olduğunu söyleyen bireyler daha fazla destek aldıkları durumdan çok daha az destek aldıkları durumlarda daha fazla başağrısı, uykusuzluk ve kilo kaybı gibi fiziksel semptomlar göstermişlerdir. Sarason ve Sarason (1985) sosyal desteğin tampon etkiye sahip olduğunu gösteren çalışmalarında, belirli bir bilişsel güç gerektiren bir görevde

ihtiyaç duyulduğunda araştırmacıya dönebilecekleri bilgisinin verildiği grubun, bu bilginin verilmediği gruba göre daha iyi performans gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Cohen ve Wills'e (1998) göre temel etki hipotezi sosyal desteğin fiziksel sağlık ve kendini iyi hissetme üzerinde her koşulda olumlu bir etkisinin olduğunu öne sürer. Diğer bir deyişle, bu kurama göre olumsuz yaşam olayları söz konusu olsun ya da olmasın sosyal desteğin fiziksel sağlık ve kendini iyi hissetme üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Dolayısıyla sosyal destekten yoksun olma birey üzerinde kendi başına olumsuz bir etki yapabilecek bir durumu oluşturmaktadır. Diğer yandan, destek kişiyi stresli olmanın patolojik etkisinden korur. Bu görüşe göre, stres arttığında sosyal destek, akıl ve fiziksel sağlık üzerinde daha faydalı olur. Güngör (1996) desteğin yapısal ölçümünün kullanıldığı çalışmalarda (örn. bireyin sosyal ağı içindeki kişi sayısı) sosyal desteğin temel etkisinin bulunduğu fakat destek fonksiyonu (örn. birey veya grup tarafından oluşturulan destek çeşidi) ölçütünün kullanıldığı çalışmalarda sosyal desteğin tampon etkisinin bulunduğunu belirtmiştir. Ancak Cohen ve Wills (1998) tarafından yapılan kapsamlı çalışmalar hem temel etkinin hem de tampon etkinin stresle başa çıkma üzerinde etkisi olabildiğini göstermektedir.

1.3.3. Sosyal Destek Talebinde Cinsiyet Farklılıkları

Ergenler her ne kadar her zaman aileden destek istemeselerde, istedikleri zaman destek almaktadırlar. Ergenlerin, sosyal destek talebinde, cinsiyet farklılığını araştıran çalışmaları sonuçları tutarlı değildir. Ancak, erkeklerle kıyaslandığında, kızların daha çok duygusal destek verdiği ve destek aradığı bulunmuştur. Ayrıca kızların erkeklere göre duygumerkezli ve duygudur odaklı destek mesajları oluşturmaya daha eğimli ve istekli oldukları ve daha rahatlatıcı destek mesajları verdikleri bulunmuştur. Kunkel ve Burleson'ın (1999) araştırmalarına göre özellikle, kadınlar duygumerkezli ve duygudur odaklı destek mesajlar verirken, erkeklerin problem-odaklı mesajlar verdikleri ifade edilmiştir. Valery, O'Connor ve Jemings'in (1997) yaptıkları çalışmada üniversite kız öğrencilerinin erkeklere göre ilişkilerinde daha hassas oldukları belirlenmiştir. Bu doğrultuda birçok çalışma kadınların erkeklere göre daha çok sosyal desteğe önem verdiklerini göstermiştir. Schilling (1987) kadınların erkeklere göre daha çok psikolojik rahatsızlığı ve daha az iyi olduklarını ifade ettiklerini belirtmiştir. Bu-

nun bir açıklaması sosyal desteğe daha çok önem vermenin kadınların, bağımlılık ve kimsesizlik duygusunu besleyen, dışsal denetim odağının artması olarak ifade edilmiştir.

Her ne kadar, destek arama örüntüsünde cinsiyet farklılığı bulunamadıysada, öğretmen ve okul desteği algılamasında cinsiyet farklılığı bulunmuştur. Shumaker'e (1991) göre genelde, kadınların erkeklere göre yardım davranışının her biçimini kullandıkları, çocuklarından ve arkadaşlarından daha çok duygusal ve sağlıkla ilgili destek aldıkları belirtilmiştir.

Kılıç, Özbay, Göka, Aktaş Ve Güngör' e (1994) göre cinsiyet farklılıkları yardım kaynaklarını tercih etme arasında önemli derecede farklılık bulunmasına rağmen, genelde kadınların anne ve kız kardeş, erkeklerin ise baba veya erkek kardeşi seçtikleri bulunmuştur. Ancak, bu seçime geleneksel değerlerin önemli ölçüde etki ettiği de açık bir gerçektir.

Hastalarla yapılan çalışmalarda da cinsiyet farklılığı incelendiğinde, depresyon düzeyleri arasında veya erkek ve kadınların yaşam olayları değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Elal ve Krepsi'e (1999) göre her ne kadar erkekler yoğun iletişimde oldukları çok sayıda kişiden oluşan geniş, bir sosyal ağı ifade etmişlerse de, kadınlar kendilerini daha fazla sosyal destek alıyor olarak algılamışlardır. Başka bir deyişle, erkekler nicel olarak daha fazla sosyal destek almakta ama kadınlar kendilerini daha çok destek alıyor olarak düşünmektedir. Burada önemli olarak gözüken sosyal desteğin niceliği değil niteliğidir.

Mireault ve DeMan'ın (1996) tespitine göre ileri yaşlarda yaşlı erkeklerin genelde duygusal destek için eşlerine yöneldiklerini, kadınların ise desteği eşlerinden, çocuklarından veya arkadaşlarından aldıklarını göstermiştir. Cinsiyetler arasındaki farkın, çocukluktan itibaren aile ve çevre tarafından verilen bilgilerin içselleştirilmesi olabilir. Erkekler ve kızlar sosyal destek alımında toplumsal cinsiyet kalıplarına uygun olarak davranmakta ve bu kalıpların dışına fazla çıkmıyor olarak görünmektedirler.

Ergenlikte, arkadaşlardan ve aileden alınan sosyal desteğin, sosyal iyi-olma ve fiziksel sağlık açısından önemi vurgulanmıştır. Ancak, ergenin sağlığının korunması ve devam ettirebilmesi açısından benlik saygısının önemi de büyüktür.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, 15-17 yaşları arasındaki ergenlerin akran zorbalığına maruz kalmalarının sosyodemografik özellikler ve algıladıkları sosyal destek açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Bu araştırmadaki amaç, 15-17 yaşları arasındakilergenlerin, saldırganlık alt boyutundakizorbalığa maruz kalma ile yaş, cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne çalışma durumu, baba çalışma durum, gelir seviyesi, yaşadığı kişi ve aile içindeki şiddet özellikleri ve algıladıkları sosyal desteğin akran zorbalığına maruz kamları ile arasında ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın temel hipotezleri, akran zorbalığına maruz kalmanın sosyodemografik özelliklere (yaş, cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne çalışma durumu, baba çalışma durum, gelir seviyesi, yaşadığı kişi, aile içindeki şiddet ve kardeşin varlığı) göre anlamlı farklılık göstereceği ve sosyal destek ile akran zorbalığına maruz kalma arasında anlamlı ilişki olduğu yönündedir.

Bir diğer amacı ise, sosyal destek yaşayan ergenlerin aileleri, arkadaşları ve çevreleri açısından desteklenebilecek alanları belirleyerek akran zorbalığına karşı kendilerini daha iyi nasıl savunabilecekleri ve kendilerini daha iyi ifade etmenin sağlıklı yönlerini belirlemeye çalışmaktır.

1.6. Araştırmanın Önemi

Akran zorbalığı kavramı Dan Olweus'un 1970'li yıllarda yaptığı çalışmalar ile literatürde yer almaya başlamıştır. Pişkin (2002), Dake (2003), Güvenir (2008) ve Alikaşfioglu, Erginöz, Ercan (2004) 'e göre akran zorbalığına maruz kalan ve zorbalık yapan çocuklarda depresyon, intihar düşünceleri, psikiyatrik problemler, ebeveynlerle ilişkide sorunlar sıkça görülmektedir.

Akran zorbalığına maruz kalma ile sosyodemografik özelliklerin ve sosyal desteğin ilişkili olduğu zorbalık ile ilgili yapılan çalışmaların çok yakın bir geçmişe ait olması, toplumda bu davranış biçiminin kolay fark edilebilir olmamasından dolayı zorbalığa karşı nasıl önlemler alınacağıda hala tam olarak bilinmemektedir.

Yapılan çalışmalarda yaş büyüdükçe zorbalığın çeşitli ve farklı sonuçları ortaya çıkmaktadır. Şöyle ki; Rivers ve Smith (1994), Craig (1998), Hughes, (2005) gibi bazı araştırmacılar çalışmalarında yaş büyüdükçe zorbalıkla başa çıkma becerileri de geliştiğinden dolayı zorbalık davranışının azaldığını belirtirlerken, Mynard ve Joseph (1997), Andreu (2001), gibi bazı araştırmacılar ise yaş büyüdükçe zorbalık davranışının ve başa çıkma becerilerinin azalmadığını öne sürmektedirler.

Yapılan çalışmaların birbirleriyle çelişen sonuçları doğrultusunda ergenleri doğru yönlendirmede önem taşımasından dolayı 15 – 17 yaş grubundaki ergenler araştırmaya dâhil edilmiştir.

Bir diğer amacı ise, sosyal destek yaşayan ergenlerin aileleri, arkadaşları ve çevreleri açısından desteklenebilecek alanları belirleyerek akran zorbalığına karşı kendilerini daha iyi nasıl savunabilecekleri ve kendilerini daha iyi ifade etmenin sağlıklı yönlerini belirlemeye çalışmaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Örneklem

Bu araştırmanın örneklem grubu araştırmanın önemindeki belirtilen amaçlar doğrultusunda, İstanbul ilinde ikamet eden, 2 resmi devlet lisesinde öğrenim gören, 15-17 yaşları arasında orta düzey sosyoekonomik düzeye sahip ailelerden gelen 178 (% 42,1) kız, 245 (%57,9) erkek, toplam 423 öğrenci oluşturmaktadır.

2.2. Verilerin Toplanmasında Kullanılan Araçlar

Verileri toplamak için “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği”, “Akran Zorbalığı Kurbanlarını Beirleme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ndan yararlanılmıştır.

2.2.1. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

Ölçek Zimet, Dahlem ve Farley (1988) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 12 maddeden oluşan bireyin sosyal desteği ile ilgili kaynağın yeterliliğini ölçen “ Tamamen

Katılmıyorum” (1) ile “ Tamamen Katılıyorum” (7) arasında değişen 7’li likert tipinde bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek algılanan sosyal desteğin kaynağını aile, arkadaşlar ve anlamlı diğerleri olmak üzere üç alt boyutta ölçebilmektedir. Ölçeğin içtutarlık katsayısı alt ölçeklerde farklı örneklemlerde .79 ve .98 arasında, test tekrar test katsayısı ise 2-3 aylık periyotlarla ölçüldüğünde .72 ve .85 arasında değiştiği gözlenmiştir.

Ölçeğin Türkçeye ilk adaptasyonu Eker ve Arkar (1995) tarafından yapılmıştır. Yaptıkları gözden geçirme çalışmasında aile ve anlamlı diğerleri ile ilgili kavramlar üzerinde çalışılarak bazı değişiklikler yapılmış. Ölçeğin psikometrik özelliklerini psikiyatri, cerrahi ve normal örneklem üzerinden elde edilen verilerde test edilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu, orijinalinde olduğu gibi algılanmış sosyal desteğin kaynağını gösteren (arkadaş, aile ve anlamlı diğerleri) üç alt ölçekten ve 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları .80 ile .95 arasında değişen yüksek tutarlılık düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir. Algılanmış sosyal destek ölçeği Türkiye’de farklı çalışmalarda (Çakır ve Palabıyıkoglu; Tüzün, 1997; Güngör, 1996) kullanılmıştır Bu örnekleme Algılanmış Sosyal Destek Ölçeğinin güvenirlik katsayısı ise .83 olarak hesaplanmıştır (Akt: Çeçen, 2008). Bu çalışmada, her alt ölçekteki dört maddenin puanlarının toplanması ile alt ölçek puanı elde edilmiş ve bütün alt ölçek puanlarının toplanması ile de ölçeğin toplam puanı elde edilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar algılanmış yüksek sosyal desteğe işaret etmektedir.

2.2.2 Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği

Bu ölçek araştırmada katılımcıların akran zorbalığına maruz kalma düzeylerini belirlemek amacıyla Mynard ve Joseph (2000) tarafından geliştirilen ‘Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği’ kullanılmıştır.

Orijinal ölçek kendini bildirim türünde olup, 3 basamaklı cevaplandırılan 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 4 alt boyutu bulunmaktadır. Güvenirlilik ve geçerlilik çalışmalarında fiziksel saldırı .75, sözel istiamar .75, sosyal manipülasyon .77 e kişisel

eşyalara saldırı .73 olarak bulunmuş ve iç güvenirliliği tatminkar bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 32, en düşük puan ise '0'dır. Puanlardaki toplam yükselme, kişinin akran zorbalığına sıklıkla hedef olduğunu göstermektedir.

Gültekin ve Sayıl (2005) tarafından yapılan Türkiye uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin korkutma/sindirme (örn. 'beni çeşitli vurucu ve kırıcı aletlerle tehdit ederler'), alay (örn. 'bana isimler takarlar'), açık saldırı (örn. 'beni tekmelerler'), ilişkisel saldırı (örn. 'arkadaşlarımla aramı bozmaya çalışırlar') ve kişisel eşyalara saldırı (örn. 'paramı çalarlar') olmak üzere, faktör sayısı 5 olarak belirlenmiştir. Ölçekte toplam 28 soru vardır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik düzeyinin tatmin edici olduğu bildirilmektedir.

Bu araştırma bağlamında, ölçeğin güvenirliğine ilişkin olarak yapılan analizler sonucunda ise, Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları, ölçeğin tamamı için .92, alt ölçeklerden korkutma/sindirme için .76, alay için .80, açık saldırı için .79, ilişkisel saldırı için .75 ve kişisel eşyalara saldırı için de .80 olarak bulunmuştur.

2.2.3. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların yaş, sınıf, cinsiyet, anne-babanın eğitim durumları ve sosyo-ekonomik özelliklerini belirlemek ve bu alanlarda da değerlendirme yapma amacıyla katılımcılara kişisel bilgi formu uygulanmıştır.

2.3. İşlem

Envanterler (Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu, Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği) belirlenen devlet lisesinde okuyan öğrencilerin ders esnasında sınıflara okul psikolojik danışmanları ile birlikte, bütün envanterler toplu olarak sınıfa dağıtılarak uygulanmıştır. Öğrencilere envanterler dağıtılmadan önce gönüllü katılımı uygulanacağı, envanterde verilen bilgilerin kesinlikle gizli kalacağı ve sadece araştırma için kullanılacağı belirtilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler, istatistiksel çözümlerinin yapılması için SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) for Windows 11.5 paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde iki değişken arasındaki anlamlılık için 0.05 ve 0.01 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

Uygulama okullarda bulunan rehberlik öğretmenleriye birlikte tüm sınıflara sınıf bazında toplu olarak uygulanmıştır. Çalışma grubunda bulunun okulara bir defa gidilmiştir. Her sınıfta Ölçekler verilmeden önce öğrencilere araştırmayla ilgili bilgi verilip gönüllü katılım sağlanmaya çalışılmıştır. Katılmak istemeyen öğrencilere form dağıtılmamıştır.

İstatistiksel çözümlerinde öncelikle örneklem grubunun Kişisel Bilgi Formu'ndaki sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda grubun genel yapısını ve dağılımını tanıttıcı yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Ayrıca Bağımsız Sürekli Değişken ve bağımlı sürekli değişkenlere ait puanların ortalamaları (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmada ele alınan değişkenler açısından örneklem grubunu tanımlamak üzere yapılan bu betimsel istatistik işlemlerinin yanında, araştırmacının amaçlarına ve değişkenlerine uygun olarak gerçekleştirilen ilişkisel yöntemler ayrıca da belirtilmektedir.

1- Öğrencilerin, zorbalığa maruz kalma puanlarının, cinsiyet, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu, kimle yaşadığı, ebeveynce şiddete şahit olduğu ve ebeveynce şiddete maruz kaldığı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Bağımsız Grup t-Testi tekniğinden yararlanılmıştır. Bağımsız Grup t-Testi iki kategoriye ayrılmış değişkenlere ilişkin puanlar arasındaki farklılığı test eden parametrik ($n>30$) bir hipotez testidir.

2- Öğrencilerin, sınıf, yaş, gelir düzeyi ve kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere varyansın homejen olduğu gruplar için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniğinden yararlanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniği en az üç kategoriye ayrılmış değişkenlere ilişkin puanlar ara-

sındaki farklılığı test eden parametrik($n>30$) bir hipotez testidir. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniği sonucunda anlamlı farklılığa rastlandığı durumlarda, farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı post hoc LSD testinden yararlanılmıştır.

3- Öğrencilerin, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve aile yaşam değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere varyansın homojen olmadığı belirlenen gruplarda Non parametrik Kruskal Wallis H- Testi tekniğinden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis H- Testi, en az üç kategoriye ayrılmış değişkenlere ilişkin puanlar arasındaki farklılığı test eden nonparametrik($n<30$) bir hipotez testidir. Kruskal Wallis H- Testi sonucunda anlamlı farklılığa rastlandığı durumlarda, farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı test olarak Bağımsız Grup t-Testi ve Mann Whitney U testi'nden yararlanılmıştır.

4- Sürekli bağımsız değişken (Sosyal destek ölçeği puanı) ile Sürekli Bağımlı Değişken (Akran zorbalığına maruz kalma puanı) arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı parametrik bir gruba ait iki farklı puan arasındaki birlikte değişimi ortaya koyan tekniktir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, sosyodemografik özellikler ve algıladıkları sosyal destek ile akran zorbalığına maruz kalmalarının incelenmesi doğrultusunda ki amaca yönelik sosyo ekonomik düzeyi orta seviyede olan 2 devlet lisesinde öğrenim gören ergenlerden toplanan anketlerden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına kısa açıklamaları ile birlikte yer verilmiştir. Daha sonra ise anket ile elde edilen veriler araştırmanın amaçları doğrultusundaki istatistiksel analizler sunulmaktadır.

3.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Araştırma ile elde edilen ve örneklem grubunu oluşturan öğrencilere ait demografik verilerin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılanların Yaşlarına İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo.

Yaş	f	%
15	146	34,5
16	144	34,0
17	133	31,4
Toplam	423	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımını incelediğimizde; 15, 16 ve 17 yaşındaki öğrencilerin birbirlerine yakın değerlerde olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılanların Cinsiyetine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo.

Cinsiyet	f	%
Kız	178	42,1
Erkek	245	57,9
Toplam	423	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımını incelediğimizde; %42,1'inin kız, kalan %57,9'unun ise erkeklerden meydana geldiği görülmektedir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılanların Anne Eğitimine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo

Anne Eğitim	f	%
İlkokul	131	31,0
Ortaokul	68	16,1
Lise	126	29,8
Üniversite	81	19,1

Anne Eğitim	f	%
Diğer	17	4,0
Toplam	423	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim dağılımını incelediğimizde; en fazla yığılmanın ilkokul ve lise mezunu annelerde olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılanların Anne Çalışma Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo

Anne çalışma durumu	f	%
Evet	102	24,1
Hayır	321	75,9
Toplam	423	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin çalışma dağılımını incelediğimizde; %75,9'unun annesinin çalışmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılanların Baba Eğitimine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo

Baba eğitim	f	%
İlkokul	69	16,3
Ortaokul	52	12,3
Lise	128	30,3
Üniversite	158	37,4
Diğer	16	3,8
Toplam	423	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim dağılımını incelediğimizde; en fazla yığılmanın üniversite ve lise mezunu babalarda olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılanların Baba Çalışma Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Baba çalışma durumu	f	%
Evet	382	90,3
Hayır	41	9,7
Toplam	423	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin babaların çalışma dağılımını incelediğimizde; yalnızca %9,7'sinin babasının çalışmadığı görülmektedir.

Tablo 9. Araştırmaya Katılanların Gelir Durumu Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Gelir	f	%
İyi	232	54,8
Orta	153	36,2
Kötü	38	9,0
Toplam	423	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin gelir durumlarını incelediğimizde; yarısından fazlasının gelirlerini iyi algıladığı görülürken, yalnızca %9'unun gelirlerini kötü algıladığı görülmektedir.

Tablo 10. Araştırmaya Katılanların Kimle Yaşadığı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo

Kimle yaşadığı	F	%
Anne – baba	365	86,3
Diğer	58	13,7
Toplam	423	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin kimle yaşadığı değişkenini incelediğimizde; %86,3'ünün anne-babasıyla beraber yaşadığı belirtilirken, %13,7'si diğer kişilerle yaşa-

diğını belirtmiştir. Diğer seçeneğinin içinde oran sırasına göre sırasıyla “yalnız anne”, “aile büyükleri” ve “yalnız baba” gibi seçenekler yer almaktadır.

Tablo 11. Araştırmaya Katılanların Aile Yaşam Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo

Aile yaşam durumu	F	%
Anne -baba sağ ve birlikte	397	93,9
Anne vefat etmiş	5	1,2
Baba vefat etmiş	7	1,7
Anne -baba ayrı	14	3,3
Toplam	423	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile yaşam durumunu incelediğimizde; çok büyük çoğunluğunun anne-babasının sağ ve beraber olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Araştırmaya Katılanların Aileden Birine Şiddet Uygulanmasına Tanık Olma Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo

Birine şiddet	F	%
Evet	84	19,9
Hayır	339	80,1
Toplam	423	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Aile üyelerinden birini şiddet uygularken gördünüz mü?” sorusuna verdikleri cevapları incelediğimizde; %19,9’unun gördüğü belirtilmiştir.

Tablo 13. Araştırmaya Katılanlara Aile Üyeleri Tarafından Öğrenciye Şiddet Uygulanması Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo

Öğrenciye şiddet	f	%
Evet	66	15,6
Hayır	357	84,4
Toplam	423	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Aile üyeleri tarafından size şiddet uygulandı mı?” sorusuna verdikleri cevapları incelediğimizde; %15,6’sının şiddete maruz kaldığı belirtilmiştir.

Tablo 14. Araştırmaya Katılanların Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo

Kardeş sayısı	f	%
Tek çocuk	34	8,0
Bir kardeş	183	43,3
İki kardeş	144	34,0
Üç ve üzeri kardeş	62	14,7
Toplam	423	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayıları incelediğimizde; toplamda iki kardeş ve üç kardeş olan öğrencilerin daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 15. Araştırmaya Katılanların Kendilerine Zorbalık Uygulayan Kişi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo

Zorbalık Uygulayan	f	%
Çoğunlukla kızlar	133	31,4
Çoğunlukla erkekler	123	29,1
Hem kızlar hem de erkekler	167	39,5
Toplam	423	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin zorbalık uygulayan kişiye ilişkin görüşlerini incelediğimizde; oranlar arasında yakınlığın olduğu görülmektedir.

Tablo 16. Araştırmaya Kılanların Sosyal Destek Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin İstatistiksel Değerlerine Ait Bulgu ve Yorumları

Boyutlar	N	X	ss
Aile	423	16,52	3,81
Arkadaş	423	16,63	3,69
Özel bir insan	423	16,19	4,43
Toplam puan	423	49,34	9,64

Sosyal destek ölçeği Alt Boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tabloda verilmiştir. Bu sonuçlara göre gerek puan ortalamalarının gerekse standart sapmaların tüm alt boyutlarda birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Alt boyutlarda minimum puanın 4, maksimum puanın da 20 olduğu düşünüldüğünde ortalamaların yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 17. Araştırmaya Katılanların Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin İstatistiksel Bulgu ve Yorumlar

	N	X	ss	S	X/ms	ss/ms
Korkutma/Sindirme	423	1,32	2,64	7	0,18	0,37
Alay	423	1,60	2,04	4	0,40	0,51
Açık saldırı	423	1,34	2,21	6	0,22	0,36
İlişkisel saldırı	423	2,03	2,41	5	0,40	0,48
Kişisel eşyaya saldırı	423	1,17	1,71	5	0,23	0,34
Toplam puan	423	7,47	9,58	27	0,27	0,35

Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği Alt Boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tabloda verilmiştir. Her bir alt boyutu oluşturan madde sayısı farklı olduğu için sağlıklı yorumlar yapılması adına Aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri madde sayılarına bölünmüştür. Bu sonuçlara göre, tüm puanların birbirine yakın olmakla birlikte, en yüksek puan alay ve ilişkisel saldırı alt boyutlarında çıkarken, en düşük puan korkutma/sindirme alt boyutunda çıkmıştır.

3.2. Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Analizleri

Tablo 18. Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA ve LSD Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar Yaş	n	\bar{X}	Ss	ANOVA F	LSD Test
Korkutma / Sindirme	15 (1)	146	0,48	1,16	12,76***	2>1
	16 (2)	144	1,97	3,36		2>3
	17 (3)	133	1,51	2,72		3>1
Alay	15 (1)	146	1,43	1,96	6,57**	2>1
	16 (2)	144	2,10	2,35		2>3
	17 (3)	133	1,25	1,84		
Açık saldırı	15 (1)	146	0,93	1,53	4,54*	2>1
	16 (2)	144	1,74	2,76		2>3
	17 (3)	133	1,38	2,38		
İlişkisel saldırı	15 (1)	145	1,26	2,07	8,30***	2>1
	16 (2)	144	2,53	3,16		3>1
	17 (3)	133	2,35	3,22		
Kişisel eşyalara saldırı	15 (1)	146	1,03	1,72	,61	-
	16 (2)	144	1,27	2,03		
	17 (3)	133	1,21	1,93		
Toplam puan	15 (1)	145	5,17	6,59	8,82***	2>1
	16 (2)	144	9,61	10,72		2>3
	17 (3)	133	7,69	9,30		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo 18 da görüldüğü üzere, Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği alt boyutlarının yaş değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) sonucunda, öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, kişisel eşyaya saldırı alt boyutu dışındaki, korkutma/sindirme ($f=12,76$; $p<.001$), alay ($f=6,57$; $p<.01$), açık saldırı ($f=4,54$; $p<.05$), ilişkisel saldırı ($f=8,30$; $p<.001$) alt boyutlarında ve toplam puanda ($f=8,82$; $p<.001$) istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Tüm bu alt boyutlarda ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tamamlayıcı Post Hoc LSD testinden yararlanılmıştır. Bu sonuçlara göre, ortaya çıkan farklılık, 16 yaşındaki öğren-

cilerle, diğ er öğrenciler arasında, 16 yaşındaki öğrencilerin lehine bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, 16 yaşındaki öğrencilerin, 15 ve 17 yaşındaki öğrencilere nazaran, daha fazla zorbalığ a maruz kaldıkları söylenebilir.

Tablo 19. Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeğ i Alt Boyutlarının cinsiyet değ iş kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğ ini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	Sh	t-test t
Korkutma/Sindirme	Kadın	178	,68	1,89	,14	-4,27***
	Erkek	245	1,77	3,00	,19	
Alay	Kadın	178	1,59	2,10	,16	-,088
	Erkek	245	1,61	2,10	,13	
Açık saldırı	Kadın	178	,75	1,71	,13	-4,68***
	Erkek	245	1,78	2,56	,16	
İlişkisel saldırı	Kadın	177	2,02	2,93	,22	-,13
	Erkek	245	2,05	2,89	,18	
Kişisel eşyaya saldırı	Kadın	178	,83	1,51	,11	-3,23***
	Erkek	245	1,42	2,10	,13	
Toplam Puan	Kadın	177	5,88	7,50	,56	-3,07**
	Erkek	245	8,63	10,09	,64	

p<.01 *p<.001

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 19 de görüldüğü üzere, Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeğ i alt boyutlarının cinsiyet değ iş kenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğ ini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları ile kadın öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, korkutma/sindirme (t=-4,27; p<.001), açık saldırı (f=4,68; p<.01) ve kişisel eşyaya saldırı (f=-3,23; p<.001) alt boyutlarının yanısıra toplam puanda da istatistiksel olarak manidar bulunurken, alay ve ilişkisel saldırı alt boyutlarda ve toplam puan (f=-3,07; p>.05) aritmetik ortalamaları

arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Tüm bu alt boyutlarda ve toplam puanda ortaya çıkan istatistiksel açıdan manidar farklılığın erkek öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre; kadın öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha az zorbalığa maruz kaldığı söylenebilir.

Tablo 20. Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Eğitim Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar Anne eğitim	N	S.O.	X ²
Korkutma/Sindirme	İlkokul	131	197,41	31,14**
	Ortaokul	68	225,77	
	Lise	126	204,22	
	Üniversite	81	208,85	
	Diğer	17	342,06	
Alay	İlkokul	131	202,21	6,14
	Ortaokul	68	225,36	
	Lise	126	205,50	
	Üniversite	81	215,41	
	Diğer	17	266,00	
Açık saldırı	İlkokul	131	191,98	14,43**
	Ortaokul	68	234,60	
	Lise	126	211,44	
	Üniversite	81	211,15	
	Diğer	17	284,09	
İlişkisel saldırı	İlkokul	131	189,89	14,75**
	Ortaokul	68	203,65	
	Lise	126	214,45	
	Üniversite	80	233,82	
	Diğer	17	282,53	
Kişisel eşyalara saldırı	İlkokul	131	207,43	18,66**
	Ortaokul	68	255,69	
	Lise	126	197,09	
	Üniversite	81	195,15	
	Diğer	17	263,26	
Toplam puan	İlkokul	131	187,87	18,18**
	Ortaokul	68	232,88	
	Lise	126	203,31	
	Üniversite	80	225,78	
	Diğer	17	301,62	

p<.01 *p<.001

Tablo 20 de görüldüğü üzere, Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği alt boyutlarının anne eğitim değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, alay alt boyutunda manidar farklılık bulunmamıştır. Korkutma/sindirme ($X^2=31,14$; $p<.001$), açık saldırı ($X^2=14,43$; $p<.01$), ilişkisel saldırı ($X^2=14,75$; $p<.01$) ve kişisel eşyalara saldırı ($X^2=18,66$; $p<.001$) alt boyutlarda ve toplam ($X^2=18,18$; $p<.001$) puanda manidar farklılığa rastlanmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere İlişkisiz grup t testi ve Mann Whitney U testi sonucunda, anne eğitim düzeyini diğer (okur yazar/okuma yazma yok) olarak belirten öğrencilerin, daha fazla zorbalığa maruz kaldığı söylenebilir.

Tablo 21. Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan t testi Sonuçları

Alt boyutlar	Anne çalışma durumu	n	\bar{X}	Ss	Sh	t test
						t
Korkutma/Sindirme	Evet	102	1,66	2,72	,27	1,51
	Hayır	321	1,20	2,62	,15	
Alay	Evet	102	2,04	2,33	,23	2,44*
	Hayır	321	1,46	2,00	,11	
Açık saldırı	Evet	102	1,34	2,38	,24	-,010
	Hayır	321	1,35	2,27	,13	
İlişkisel saldırı	Evet	102	2,33	2,80	,28	1,18
	Hayır	320	1,94	2,93	,16	
Kişisel eşyaya saldırı	Evet	102	1,15	2,13	,21	-,14
	Hayır	321	1,18	1,81	,10	
Toplam Puan	Evet	102	8,52	8,92	,88	1,32
	Hayır	320	7,15	9,26	,52	

* $p<.05$

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların ho-

mojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 21 de görüldüğü üzere, Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği alt boyutlarının anne çalışma değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, alay alt boyutunda ($t=2,44$; $p<.05$) istatistiksel olarak manidar bulunurken, korkutma/sindirme, açık saldırı, ilişkisel saldırı ve kişisel eşyalara saldırı alt boyutlarda aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Bu alt boyutta ortaya çıkan istatistiksel açıdan manidar farklılığın annesi çalışan öğrencilerin öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre; annesi çalışan öğrencilerin annesi çalışmayan öğrencilere nazaran daha fazla alaya maruz kaldığı söylenebilir.

Tablo 22. Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutlarının baba eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar Baba eğitim	N	S.O.	X ²
Korkutma/Sindirme	İlkokul	69	214,75	2,26
	Ortaokul	52	203,08	
	Lise	128	222,12	
	Üniversite	158	205,51	
	Diğer	16	212,31	
Alay	İlkokul	69	192,67	6,29
	Ortaokul	52	195,88	
	Lise	128	228,81	
	Üniversite	158	214,15	
	Diğer	16	192,09	
Açık saldırı	İlkokul	69	191,19	4,34
	Ortaokul	52	208,01	
	Lise	128	218,42	
	Üniversite	158	219,47	
	Diğer	16	189,59	
İlişkisel saldırı	İlkokul	69	200,32	2,23
	Ortaokul	52	205,26	
	Lise	128	213,98	
	Üniversite	158	213,21	

	Diğer	16	245,33	
Kişisel eşyalara saldırı	İlkokul	69	214,57	
	Ortaokul	52	209,67	
	Lise	128	208,07	7,47
	Üniversite	158	207,43	
	Diğer	16	285,03	
Toplam puan	İlkokul	69	195,46	
	Ortaokul	52	204,30	
	Lise	128	219,87	2,60
	Üniversite	158	211,79	
	Diğer	16	235,70	

Tablo 22 de görüldüğü üzere, Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği alt boyutlarının baba eğitim durumu değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, alt boyutlarda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Babanın eğitim durumunun ergenlerin zorbalığa maruz kalmalarında anlamlı bir sonuca rastlanmamıştır.

Tablo 23. Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutlarının baba çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Alt boyutlar	Baba çalışma durumu	n	\bar{X}	ss	t-test
					t
Korkutma/Sindirme	Evet	382	1,22	2,53	-2,13*
	Hayır	41	2,15	3,48	
Alay	Evet	382	1,59	2,10	-,42
	Hayır	41	1,73	2,12	
Açık saldırı	Evet	382	1,27	2,21	-2,15*
	Hayır	41	2,07	2,93	
İlişkisel saldırı	Evet	381	1,98	2,87	-1,27
	Hayır	41	2,59	3,21	
Kişisel eşyaya saldırı	Evet	382	1,10	1,83	-2,44*
	Hayır	41	1,85	2,31	
Toplam Puan	Evet	381	7,17	8,84	-2,15*
	Hayır	41	10,39	11,69	

*p< .05

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 23 de görüldüğü üzere, Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği alt boyutlarının baba çalışma durumu değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, korkutma/sindirme ($t=-2.13$; $p<.05$), açık saldırı ($f=-2,15$; $p<.05$) ve kişisel eşyaya saldırı ($f=-2,44$; $p<.05$) alt boyutlarda istatistiksel olarak manidar bulunurken, alay ve ilişkisel saldırı alt boyutlarda aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Tüm bu alt boyutlarda ve toplam puanda ($f=-2,15$; $p<.05$) ortaya çıkan istatistiksel açıdan manidar farklılığın babası çalışmayan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre; babası çalışmayan öğrencilerin daha fazla zorbalığa maruz kaldığı söylenebilir.

Tablo 24. Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutlarının gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	ANOVA f	LSD Test
Korkutma / Sindirme	İyi (1)	232	1,29	2,70	2,61	-
	Orta (2)	153	1,12	2,22		
	Kötü (3)	38	2,21	3,58		
Alay	İyi (1)	232	1,44	2,04	2,23	-
	Orta (2)	153	1,71	2,08		
	Kötü (3)	38	2,16	2,39		
Açık saldırı	İyi (1)	232	1,24	2,24	3,79*	3>1 3>2
	Orta (2)	153	1,27	2,09		
	Kötü (3)	38	2,32	3,11		
İlişkisel saldırı	İyi (1)	231	1,94	2,85	1,09	-
	Orta (2)	153	2,03	2,88		
	Kötü (3)	38	2,68	3,27		

Alt boyutlar	Gruplar		N	\bar{X}	Ss	ANOVA f	LSD Test
	Gelir						
Kişisel eşyalara saldırı	İyi (1)		232	,99	1,60	4,44*	3>1 3>2
	Orta (2)		153	1,25	2,13		
	Kötü (3)		38	1,95	2,36		
Toplam puan	İyi (1)		231	6,91	8,78	3,81*	3>1 3>2
	Orta (2)		153	7,38	8,76		
	Kötü (3)		38	11,32	12,19		

*p<.05

Tablo 24 de görüldüğü üzere, Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği alt boyutlarının gelir değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) sonucunda, öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, açık saldırı (f=3,79; p<.05) ve kişisel eşyaya saldırı (f=4,44; p<.05) alt boyutlarının yanısıra toplam puanda (f=3,81; p<.05) da anlamlı şekilde farklılaşırken, korkutma sindirme, alay ve ilişkisel saldırı alt boyutlarda farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu alt boyutlarda ve toplam puanda ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tamamlayıcı Post hoc LSD testinden yararlanılmıştır. Bu sonuçlara göre, ortaya çıkan farklılık, kötü gelire sahip öğrencilerle, orta ve iyi gelire sahip öğrenciler arasında, kötü gelire sahip öğrencilerin lehine bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, ekonomik durumu kötü olan öğrencilerin daha fazla zorbalığa maruz kaldığı söylenebilir.

Tablo 25. Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutlarının kiminle kaldığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Alt boyutlar	Kiminle kaldığı	n	\bar{X}	Ss	t-test t
Korkutma/Sindirme	Anne -baba	365	1,19	2,42	-2,36*
	Diğer	58	2,07	3,71	
Alay	Anne -baba	365	1,57	2,05	-,69
	Diğer	58	1,78	2,38	

Alt boyutlar	Kiminle kaldığı	n	\bar{X}	Ss	t-test t
	Diğer	58	1,81	2,68	
İlişkisel saldırı	Anne -baba	364	2,02	2,89	-,28
	Diğer	58	2,14	3,035	
Kişisel eşyaya saldırı	Anne -baba	365	1,15	1,92	-,46
	Diğer	58	1,28	1,72	
Toplam Puan	Anne -baba	364	7,23	8,94	-1,42
	Diğer	58	9,07	10,56	

*p< .05

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 25 de görüldüğü üzere, Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği alt boyutlarının kimle kaldığı değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, korkutma/sindirme ($f=-2,36$; $p<.05$) alt boyutunda istatistiksel olarak manidar bulunurken, alay, açık saldırı, ilişkisel saldırı ve kişisel eşyalara saldırı alt boyutlarda aritmetik ortalamalar ve toplam puan arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Bu alt boyutlarda ortaya çıkan istatistiksel açıdan manidar farklılığın anne babasıyla kalmayan (diğer: anne ya da babanın aynı evde olmadığı, başka yetişkin yanında) öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre; anne babası dışında bir yerde kalan öğrencilerin diğer öğrencilere nazaran daha fazla korkutulduğu söylenebilir.

Tablo 26. Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutlarının Aile Durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar Aile yaşam	N	S.O.	X ²
Korkutma/Sindirme	Anne -baba sağ ve birlikte	397	213,35	1,71
	Anne vefat etmiş	5	193,80	
	Baba vefat etmiş	7	165,57	
	Anne -baba ayrı	14	203,39	
Alay	Anne -baba sağ ve birlikte	397	212,41	1,50
	Anne vefat etmiş	5	259,00	
	Baba vefat etmiş	7	183,07	
	Anne -baba ayrı	14	197,96	
Açık saldırı	Anne -baba sağ ve birlikte	397	212,95	,57
	Anne vefat etmiş	5	208,90	
	Baba vefat etmiş	7	199,14	
	Anne -baba ayrı	14	192,50	
İlişkisel saldırı	Anne -baba sağ ve birlikte	396	212,02	3,65
	Anne vefat etmiş	5	262,40	
	Baba vefat etmiş	7	141,43	
	Anne -baba ayrı	14	213,75	
Kişisel eşyalara saldırı	Anne -baba sağ ve birlikte	397	210,53	1,10
	Anne vefat etmiş	5	264,50	
	Baba vefat etmiş	7	205,50	
	Anne -baba ayrı	14	238,07	
Toplam puan	Anne -baba sağ ve birlikte	396	212,15	2,95
	Anne vefat etmiş	5	264,60	
	Baba vefat etmiş	7	147,57	
	Anne -baba ayrı	14	206,07	

Tablo 26 da görüldüğü üzere, Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği alt boyutlarının aile yaşam değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, alt boyutlarda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Ailenin yaşam durumunun zorbalığa etki etmediği söylenebilir.

Tablo 27. Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutlarının Aileden Birine Şiddet Uygulanmasına Tanık Olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Alt boyutlar	Birine şiddet	N	\bar{X}	ss	t-test t
Korkutma/Sindirme	Evet	84	2,74	3,53	5,72***
	Hayır	339	,96	2,25	
Alay	Evet	84	2,57	2,35	4,87***
	Hayır	339	1,36	1,96	
Açık saldırı	Evet	84	2,39	3,00	4,80***
	Hayır	339	1,09	2,01	
İlişkisel saldırı	Evet	84	3,33	3,39	4,68***
	Hayır	338	1,72	2,68	
Kişisel eşyaya saldırı	Evet	84	1,89	2,36	3,98***
	Hayır	339	,99	1,72	
Toplam Puan	Evet	84	12,93	10,97	6,35***
	Hayır	338	6,12	8,16	

***p<.001

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 27 de görüldüğü üzere, Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği alt boyutlarının aileden birine şiddet uygulanmasına tanık olma değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, korkutma/sindirme ($f=5,72$; $p>.001$), alay ($f=4,87$; $p<.001$), açık saldırı ($f=4,80$; $p<.001$), ilişkisel saldırı ($f=4,68$; $p<.001$) ve kişisel eşyalara saldırı ($f=3,98$; $p<.001$) alt boyutlarda istatistiksel olarak yüksek düzeyde manidar bulunmuştur. Tüm bu alt boyutlarda ortaya çıkan istatistiksel açıdan manidar farklılığın aileden birine şiddet uygulanmasına şahit olmuş öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre; ebeveyni şiddete başvuran öğrencilerin diğer öğrencilere nazaran daha fazla zorbalığa maruz kaldığı söylenebilir.

Tablo 28. Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutlarının Aile Üyeleri Tarafından Şiddet Uygulanması Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan t Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Öğrenciye şiddet	N	\bar{X}	ss	$\frac{t\text{-test}}{t}$
Korkutma/Sindirme	Evet	66	2,62	3,40	4,47***
	Hayır	357	1,07	2,41	
Alay	Evet	66	2,62	2,29	4,40***
	Hayır	357	1,41	2,00	
Açık saldırı	Evet	66	2,35	3,00	3,93***
	Hayır	357	1,16	2,09	
İlişkisel saldırı	Evet	66	3,11	3,20	3,29***
	Hayır	356	1,84	2,81	
Kişisel eşyaya saldırı	Evet	66	2,24	2,44	5,16***
	Hayır	357	,97	1,70	
Toplam Puan	Evet	66	12,94	11,27	5,43***
	Hayır	356	6,47	8,38	

***p<.001

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 28 de görüldüğü üzere, Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği alt boyutlarının aile üyeleri tarafından şiddet uygulanması değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, korkutma/sindirme (t=4,47; p<.001), alay (t=4,40; p<.001), açık saldırı (t=3,93; p<.001), ilişkisel saldırı (t=3,29; p<.001) ve kişisel eşyalara saldırı (t=5,16; p<.001) alt boyutlarda istatistiksel olarak yüksek düzeyde manidar bulunmuştur. Tüm bu alt boyutlarda ortaya çıkan istatistiksel açıdan manidar farklılığın şiddete maruz kalmış öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre; aile üyeleri tarafından şiddet uygulanan öğrenciler diğer öğrencilere nazaran daha fazla zorbalığa maruz kaldığı söylenebilir.

Tablo 29. Akran Zorbalığına Maruz Kalma Ölçeği İle Sosyal Destek Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		Sosyal destek ölçeği				Akran zorbalığına maruz kalma ölçeği						
		Aile	Arkd.	Özel	Top.	Kork.	Alay	A.sal.	İ.sal.	E.sal.	Top.	
Aile	R	1	,42 (***)	,39 (***)	,73 (***)	-,34 (***)	-,27 (***)	-,32 (***)	-,28 (***)	-,32 (***)	-,39 (***)	
	P	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	423	423	423	423	423	423	423	423	423	423	
Arkdadaş	R		1	,62 (***)	,83 (***)	-,12(*)	-,25 (***)	-,16 (***)	-,23 (***)	-,20 (***)	-,25 (***)	
	P	.	.	,000	,000	,013	,000	,001	,000	,000	,000	
	N		423	423	423	423	423	423	423	423	423	
Özel biri	R			1	,85 (***)	-,15(**)	-,16 (***)	-,14(**)	-,06	-,12(*)	-,16 (***)	
	P	.	.	.	,000	,003	,001	,003	,242	,011	,001	
	N			423	423	423	423	423	423	423	423	
Toplam	R				1	-,25 (***)	-,28 (***)	-,25 (***)	-,22 (***)	-,26 (***)	-,32 (***)	
	P	.	.	.	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N				423	423	423	423	423	423	423	
Korkutma	R					1	,51(***)	,71(***)	,47(***)	,45(***)	,82(***)	
	P	.	.	.	.	.	,000	,000	,000	,000	,000
	N					423	423	423	423	423	423	
Alay	R						1	,57(***)	,42(***)	,42(***)	,74(***)	
	P	.	.	.	.	.	.	,000	,000	,000	,000
	N						423	423	423	423	423	
Açık saldırı	R							1	,48(***)	,55(***)	,85(***)	
	P	.	.	.	.	.	.	.	,000	,000	,000
	N							423	423	423	423	
Eşya saldıran	R								1	,41(***)	,75(***)	
	P	.	.	.	.	.	.	.	.	,000	,000
	N								423	423	423	
Eşya saldırı	R									1	,70(***)	
	P	.	.	.	.	.	.	.	.	.	,000
	N									423	423	
Toplam	R										1	
	P
	N										423	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Araştırmada kullanılan sosyal destek ölçeği ve akran zorbalığına maruz kalma ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon katsayısı sonuçlarına göre;

Sosyal destek ölçeğindeki aile alt boyutu ile akran zorbalığına maruz kalma ölçeği korkutma/sindirme ($r=,37$; $p<.001$), alay ($r=,27$; $p<.001$), açık saldırı ($r=,32$; $p<.001$), ilişkisel saldırı ($r=,27$; $p<.001$) ve kişisel eşyalara saldırı ($r=,32$; $p<.001$) alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Sosyal destek ölçeğindeki arkadaş alt boyutu ile akran zorbalığını belirleme ölçeğindeki, korkutma/sindirme ($r=,12$; $p<.05$), alay ($r=,25$; $p<.001$), açık saldırı ($r=,16$; $p<.001$), ilişkisel saldırı ($r=,23$; $p<.001$) ve kişisel eşyalara saldırı ($r=,20$; $p<.001$) alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Sosyal destek ölçeğindeki özel biri alt boyutu ile akran zorbalığına maruz kalma ölçeğindeki korkutma/sindirme ($r=,15$; $p<.01$), alay ($r=,16$; $p<.001$), açık saldırı ($r=,14$; $p<.01$), ve kişisel eşyalara saldırı ($r=,12$; $p<.001$) alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanırken, özel bir kişi ile ilişkisel saldırı ($r=,06$; $p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Sosyal destek ölçeği alt boyutları (aile, arkadaş, özel biri) ve akran zorbalığına maruz kalma ölçeği alt boyutları korkutma/sindirme($r=,25$; $p<.001$), alay($r=,28$; $p<.001$), açık saldırı($r=,26$; $p<.001$), ilişkisel saldırı($r=,22$; $p<.001$) ve kişisel eşyalara saldırı ($r=,26$; $p<.001$) toplamları arasında anlamlı negatif yönde bir ilişki gözlenmektedir. Bu durum sosyal desteğin azalmasının, zorbalığın artmasına yol açtığı şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca zorbalık ölçeği alt boyutları kendi içerisinde karşılaştırıldığında da pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmaktadır. Bu durum da herhangi bir zorbalık türündeki artışın/azalış diğer zorbalık türlerinde de artış/azalış değişimine yol açtığı gözlenmektedir.

4. TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; birinci hipotezdeki “sosyodemografik özellikler ile akran zorbalığı arasında anlamlı bir ilişki” olduğu saptanmıştır. Buna göre, cinsiyet yaş, aile, arkadaş, özel bir kişi, sosyo-ekonomik durum ve aile içerisinde algılanan şiddetin 15-17 yaş aralığındaki ergenlerin akran zorbalığına maruz kalmaları durumunda farklılaşmalara yol açtığı belirlenmiştir. Araştırma neticesinde ulaşılan sonuçlar incelenen literatür ile benzerlik göstermektedir.

İkinci hipotez olan “algılanan sosyal destek ile akran zorbalığına maruz kalma arasında ki anlamlı ilişki” araştırma sonucunda doğrulanmıştır.

Araştırmanın özellikle 15-17 yaş arası grupta yapılmasının başlıca nedeni literatürde bu yaş grubunda akran zorbalığı ile ilgili yeterli sayıda araştırmanın şu ana kadar alana sunulmamış olmasıdır. Araştırma sonuçları sosyal destek eksikliği yaşayan 15-17 yaş grubundaki öğrencilerin okulda akran zorbalığına maruz kaldıklarını, bu yaş döneminde yer alan öğrencilerden özellikle 16 yaş grubundaki öğrencilerin diğer yaş grubundaki öğrencilere göre kişisel eşyalara saldırı haricindeki diğer tüm alt alanlarda daha fazla akran zorbalığına maruz kaldığını göstermektedir.

Kapcı’ ya (2004) göre yaş ve sınıflar ilerledikçe, öğrencilerin birlikte geçirdikleri yıl süresi arttığından yaşanmışlıkların sayısında artış olacağından akran zorbalığından şikayet etmeleride artacaktır. Andreou (2001) yaptığı çalışmada ise yaşla zorbalığın/mağduriyetin değişmediğini fiziksel zorbalığın yerini sözel ve ilişkisel saldırı almaktadır. Gültekin (2003)’ de yaptığı çalışmada ise 16 yaş grubunda yaşanan ilişkisel saldırının 11 yaş grubundan daha anlamlı çıktığı, bu bağlamda yaş ilerledikçe fiziksel zorbalığın tepki görmesinden dolayı ilişkisel ve sözel zorbalığın daha çok tercih edildiği gözlenmiştir. Araştırma sonuçları 15-17 yaş grubundaki öğrencilerin okulda akran zorbalığına maruz kaldıklarını, bu yaş döneminde yer alan öğrencilerden özellikle 16 yaş grubundaki öğrencilerin diğer yaş grubundaki öğrencilere göre kişisel eşyalara saldırı haricindeki diğer tüm alt alanlarda daha fazla akran zorbalığına maruz kaldığını göstermektedir.

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla daha fazla akran zorbalığına maruz kalmakta ve akran zorbalığını uygulayanlar hem kız hem erkek öğrenciler olmaktadır. Akran zorbalığı uygulayan sadece kız, sadece erkek,

ve hem kız hem erkek öğrenciler arasında istatistiki oranda yakınlık olduğu gözlenmektedir. Erkek öğrencilerin akran zorbalığına daha fazla maruz kaldıklarını düşüncelerinin arkasında, ataerkil sosyo-kültürel toplum yapısı ya da olgunluk düzeyi gibi bazı faktörlerin etkisi ilerideki çalışmalarda daha net bir şekilde araştırılabilir. Uludağı'ya (2005) göre erkek öğrenciler erkek öğrenciler tarafından akran zorbalığına maruz kalmakta; kız öğrenciler ise hem erkek hem kız öğrenciler tarafından akran zorbalığına maruz bırakılmaktadırlar. Dilek' in (2002) de yaptığı geniş araştırmalar sonucunda ortaya koyduğu tespitlere göre okulda yaşanan akran zorbalığının nasıl bir profil sergilediğine bakıldığında erkeklerin kadınlardan daha fazla zorbalığa maruz kaldığı görülmüştür. Araştırmada, akran zorbalığına maruz kalmanın korkutma/sindirme, açık saldırı ve kişisel eşyaya saldırı alt boyutlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Balogun ve arkadaşları (2006) akran zorbalığına maruz kalmada kız ve erkek cinsiyeti açısından herhangi bir farklılık bulmamakla birlikte erkeklerin fiziksel saldırganlığı kızlardan daha fazla kullandıklarını ve bunun da araştırmanın yapıldığı Nijerya'da erkeklerin kızlara göre daha baskın ve kızlar üzerinde korumacı yetiştirilmeleri gibi kültürel beklentilerden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Gültekin (2003)'in öğrencilerin zorbalığa hedef olma durumunu değerlendirdiği çalışmasında cinsiyet açısından fark olmadığı, açık saldırılara uğrayan erkek oranının kızlardan daha fazla, alay ve ilişkisel saldırıya uğrayan kızların erkeklerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Uludağı ve Uçanok (2005) çalışmasında, kızların daha fazla alaya ve ilişkisel saldırıya hedef olduklarını, erkeklerin korkutma/sindirme, açık saldırı türünde davranışlar sergilediklerini ve fiziksel bir kavgada bulunma riskinin kızlara göre beş kat fazla olduğunu, kavga sonucunda yaralandığını belirtenlerin oranının %15,4 olduğunu saptamışlardır.

Araştırmanın gösterdiği bir diğer sonuç, annenin eğitim düzeyi ile öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalmaları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığıdır. Anne eğitim düzeyi ile akran zorbalığına maruz kalma arasındaki ilişki incelendiğinde korkutma/sindirme, açık saldırı, ilişkisel saldırı ve kişisel eşyalara saldırı alt boyutlarında annesi sadece okur yazar olan ya da okuma yazması olmayan annelere sahip öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu, alay alt boyutunda ise anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Annesi ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalması arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Özkan ve

Çiftçi (2010) 'na göre korkutma/sindirme, açık saldırı, ilişkisel saldırı ve kişisel eşyalara saldırı alt boyutlarında zorbalık oranının yüksek çıkmasının nedeni, toplumda en yaygın ve görünür siddet türlerinden birinin fiziksel zorbalık olması ile açıklanabilir. Diğer zorbalık türleri, özellikle ilişkisel ve cinsel zorbalık türleri çok daha örtük konumdadır. Kapıkıran ve Fiyakalı' nın (2005) yaptığı bir çalışmada annenin eğitim düzeyi azaldıkça öğrencilerin problem çözme yetisinin azaldığı bulunmuştur. Bir diğer bulgu ise öğrencilerin problem çözme düzeylerinin arttıkça, akran zorbalığına maruz kalma oranının azaldığıdır. Araştırmadaki bulguların, anne eğitim düzeyinin azaldıkça, öğrencilerin daha fazla akran zorbalığına maruz kaldıkları yönünde olması, öğrencilerin daha düşük problem çözme yetisinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Baldry ve Farrington (2000) yaptıkları çalışmalarda aile bireyleri arasındaki anlaşmazlık, çocuğa yönelik otorite, sert tutum ve disiplin uygulamaları çocuğun zorbalığa eğilimini arttırdığı, ailenin sosyoekonomik durumunun ve ailenin eğitiminin düşük olmasının çocukta çeşitli davranış problemlerine ve çocuğun akran zorbalığına maruz kalmasına neden olduğunu saptamışlardır. Ladd ve Kochenderfer (1998) kurbanların ailelerinin çocukları üzerinde aşırı kontrol kurduklarını, çocuğun sosyalleşmesine izin vermediklerini, çocukların pasif roller üstlendiklerini, otonomi duygularının gelişemediği için bağımlı kişilik geliştirdiklerini ve annenin aşırı koruyucu davranışlarının özellikle erkek çocuklar için kurban olmayı kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Araştırmada, korkutma/sindirme, açık saldırı, ilişkisel saldırı ve kişisel eşyalara saldırı alt boyutlarında akran zorbalığına maruz kalmanın anlamlı fark oluşturmasının ailenin çocuk üzerindeki aşırı kontrol kurması ve sosyalleşmesine izin vermeyerek pasif roller üstlenmelerine sebep olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın gösterdiği bir diğer sonuç, anneleri çalışan öğrencilerin, anneleri çalışmayan öğrencilere oranla alay alt boyutunda daha fazla akran zorbalığına maruz kaldıklarıdır. Steinberg'in (2000) yaptığı çalışmada, annenin evde çocukları ile daha fazla vakit geçirmesi onların büyüme ve gelişmelerinin takibini yakından yapması, ergenin anne ile olan iletişimini arttırmakta ve annenin sosyal destek sistemleri içerisinde annenin önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin aileden algıladığı sosyal destek azaldıkça, akran zorbalığına daha fazla maruz kaldıkları bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, çalışan annenin evde çocukları ile daha az vakit

geçirmesinin, anneden algılanan sosyal desteğin azalacağı, bu sebeple de öğrencinin daha fazla akran zorbalığına maruz kalacağını düşündürmektedir. Rivers ve Smith'e (1994) göre sözel ve sosyal zorbalık türlerinin diğer zorbalık türlerine göre daha yüksek oranda olduğu belirtilmiştir. Çalışmada alay alt boyutunda daha fazla akran zorbalığına maruz kalma oranının görülmesi literatürü destekler niteliktedir.

Çalışma sonuçları babaları çalışmayan öğrencilerin babaları çalışan öğrencilerden daha fazla akran zorbalığına maruz kaldıklarını göstermektedir. Fakat bu alanla ilgili literatüre bakıldığında babaları çalışmayan öğrencilerin neden daha fazla akran zorbalığına maruz kaldıkları ile ilgili herhangi bir kaynağa ulaşılamamıştır. Babanın çalışmaması durumunda sosyo-ekonomik düzeyi etkileyebileceği düşünülmektedir. Ekonomik düzeyin kötü olması yukarıda açıklanan sebeplerden dolayı ergenler, akran zorbalığına maruz kalmaya daha yatkındır.

Araştırmanın bir diğer sonucu olarak da, ekonomik düzeyi kötü olan öğrencilerin akran zorbalığına daha fazla maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür araştırıldığında da benzer sonuçlara ulaşılmaktadır. Khoury-Kassebri ve diğerleri' ne (2004) göre düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocukları diğer akranlarına göre mağdur olmaya daha yatkındırlar. Pişkin'in (2003) yaptığı bir araştırmada da mağdur öğrencilerin büyük bir bölümü ise, alt ve orta sosyo-ekonomik gruba mensup öğrencilerden oluşmaktadır.

Sadece anne-baba ile beraber yaşamayan (sadece anne, sadece baba, veya diğer aile büyükleri) öğrencilerin daha fazla akran zorbalığına maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öner ve Usler'in(1990) ifade ettiği gibi aile sistemi kişinin sosyalleşmesini, büyüyerek kişisel gelişimini tamamlamasını sağlayan bir yapıdır. Çocuk iletişim yönünden ve toplumsal yapı değerlerini, beklentilerini ve kültürünü aileden öğrenir. Aile sistemi içerisinde bu sistemden uzak kalan çocuklar bahsedilen değerleri oluşturamayacağı ihtimalinden dolayı sosyal destek eksikliği hissetmesi olasıdır. Sosyal destek eksikliği de çocukların akran zorbalığına maruz kalmasına sebep olmaktadır.

Araştırmadan çıkan bir diğer sonuç ise, aile içerisinde kendisi haricinde bir başka aile üyesine şiddet uygulanan öğrencilerin akran zorbalığına daha fazla maruz kaldıklarıdır. Takış'a (2007) göre zorbalığın birçok türü vardır. Fiziksel, sözel ya da dolaylı olabilir. Zorbalığı izleyenlerin çoğu da kurban kadar, zorbalıktan rahatsızdır, ancak "hayır"

demeye korkmakta ve zorbalığın kendi üzerine yönelmesinden korkmaktadır ve bu nedenle susarlar. Zorbalığı izleme durumunda olanlar da bundan etkilenmektedirler. Çoğu öfke ve öğrenilmiş çaresizlik yaşamaktadırlar. Bir gün sıranın kendilerine de geleceğini düşünerek, çoğunun geceleri uykuları bozulmakta ve kabuslar görmektedirler. Çoğu da zorbaya “dur” diyememenin suçluluğunu yaşamaktadırlar. Ancak hiçbiri bu sorunla nasıl baş edebileceğini bilmemektedir (Akt. Taşkış 2007).

Aile içerisinde şiddete maruz kalan öğrenciler, okulda akran zorbalığına maruz kalmaktadır. Benzer şekilde, öğrenciler aile içerisinde şahit oldukları şiddete kendileri de maruz kaldıklarında sonuç değişmemekte ve okulda da akranlarından gördükleri zorba davranışlar karşısında kurban kişi olmaktadır. Yavuzer'e (1999) göre yapıcı bireylerin yetişmesi sağlıklı ve dengeli ailelerde kurulan başarılı ilişkiler ile mümkündür. Tarhan'a (2001) göre ise ailesi tarafından şiddet gören bir çocuk, bunu ilerleyen yıllarda arkadaşlarına uygulayacak, her yaptığı hoşgörülen, davranışlarının sınırları belirlenmeyen bir çocuk da aynı tavizkarlığı ilerleyen yıllarda da görmek isteyecektir. Araştırmacıların bu görüşleri göz önünde bulundurulduğunda aile içinde şiddet gören bir çocuğun zorba/madur rolünü benimsemesi olası gözükmektedir.

Sonuçlara bakıldığında, sosyal destek ile akran zorbalığı ilişkisinin alt boyutlar arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanılmıştır. Buna göre sosyal desteğin azaldığı durumlarda akran zorbalığına daha fazla maruz kalındığını anlaşılmaktadır. Yalçın (2007) yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin ailelerinden ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek durumundan memnun olduğu zamanlarda saldırganlık davranışlarının azaldığı görülmektedir. Saldırganlık düzeyinin azalması mağduriyetinde azaltacağını düşünmektedir

Araştırmada İstanbul bölgesindeki iki okuldan toplanan veriler değerlendirmeye alınmıştır. Her ne kadar ulaşılan sonuçlar anlamlı ve hipotezi doğrular nitelikte olsa da farklı şehir ve bölgeler araştırmaya katılmadığından dolayı araştırmanın bölgesel sınırlılığı bulunmaktadır. Bir diğer sınırlılık ise envanterlerin öğrencilere sınıflarında toplu olarak uygulanması, öğrenciler üzerindeki denetlenebilirliği azaltmaktadır.

Son dönemde, iş hayatından okul öncesi döneme kadar ki yaşam kuşağında karşılaşılan ve etiketlenmeye başlanan önemli sosyal engellerden biri de akran zorbalığıdır. Günümüzde akran zorbalığına maruz kalmak hayatın her evresinde fark edilebilir ve

değerlendirilebilir boyutlara ulaşmıştır. Araştırmanın özellikle 15-17 yaş arası grupta yapılmasının başlıca nedeni literatürde bu yaş grubunda akran zorbalığı ile alakalı yeterli sayıda araştırmanın şu ana kadar alana sunulmamış olması ve ileriye yönelik çalışmalara faydalı olabilmektir.

Akran zorbalığı akademik anlamda son 30 yılda ortaya çıkan ve üzerinde araştırmaların devam ettiği bir kavram olarak; ülkemiz için okullarda hem eğitimciler hem de eğitim görenler için pratikte var olmasına rağmen yeteri kadar farkındalığa sahip olunmayan bir alandır. Konunun hassasiyeti ilk olarak okullarda eğitmenlere ve öğrencilere verilecek eğitimler ile farkındalık geliştirmelerinin sağlanmasını gerektirmektedir. Öğrencilerin okul içi ve arkadaş çevresi ilişkilerinin yanında ailelerinin de konu hakkında bilgilendirilmesi önemlidir.

Sosyal destek eksikliği yaşayan 15-17 yaş arasındaki ergenlerin akran zorbalığına maruz kaldıkları araştırma sonuçları ile doğrulanmıştır. Sağlıklı birey ve sağlıklı toplum için sosyal devletlerin uygulamaya çalıştıkları program ve politikalar bireyden başlayarak topluma yayılacak bir sosyal destek mekanizmasının oluşturulmasını hedeflemektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan ve sosyal destek eksikliğinden dolayı akran zorbalığına maruz kalan bireylerin ileride daha sağlıklı kişilikler oluşturabilmeleri adına devlet politikaları, ailelerin ve okulların ortak hareket etmeleri gerekmektedir. Basit ve pratik rehberlik programları ile hem ailelere hem de öğrencilere akran zorbalığı hakkında farkındalık kazandırılarak baş etme yöntemleri anlatılmalıdır.

5. KAYNAKLAR

- Acar, N.V. (2008). İnsan İlişkileri İletişim. *Nobel Yayınları: Ankara.*
- Afyon Y. A., Özkan H. & Yıldız S. M. (2005). Pofesyonel Futbol Takımlarının Saldırganlık Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, Muğla.*
- Akgun, S. (2005). Akran zorbalığının anne-baba tutumları ve anne-baba ergen ilişkisi açısından değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Alikaşifoğlu, M., Erginöz, E., Ercan, O., et al. (2004) Violent behaviour among Turkish high school students and correlates of physical fighting. *Eur J Public Health, 14:173-7.*
- Allen, T.D. (1999). Newcomer Socialization and Stress: Formal Peer Relationships as a Source of Support. *Journal of Vocational Behavior, 54,453-470.*
- Andreou, E. (2001). Bully/Victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology, 21(1), 59-66.*
- Aral N., Gürsoy, F., Bütün Ayhan, A. & Aydoğan, Y. (2004). Annesi Çalışan ve Çalışmayan Çocukların Bağımlılık Eğilimlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 26, 62-71.*
- Arı, R. (2008). Eğitim Psikolojisi. *Nobel Yayınları: Ankara.*
- Arıman, F. (2007). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalık Eğilimleri ile Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.*
- Arslan, F. (2007). İşletmelerde Duygusal Zorbalık ve Ankara'da Bankacılık Sektöründe Duygusal Zorbalığın Varlığına İlişkin Bir Uygulama. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi. Niğde.*
- Aydın, A. (2003). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. *Alfa Yayınları: İstanbul.*

Aydın, M.Z. (2008). Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi. *Nobel Yayın Dağıtım: Ankara*.

Aytemiz, S, O. & Bolat, T. (2007). Kohlberg'in Bilişsel Ahlaki Gelişim Modellerinden Yararlanan Etkisel Karar Verme Modellerinin Karşılaştırmalı Analizi. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi (13), s. 24-61, Antalya*.

Bacanlı, H. (2003). Gelişim ve Öğrenme. *Nobel Yayınları: Ankara*.

Baldry A.C. ve Farrington, P.D. (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Psychology, 10,17-31*.

Balogun, S.K., Olapegba, P.O. ve Opayemi, A.S. (2006). Influence of gender, age, religion and ethnicity on peer-victimization among primary four pupils in Ibadan, *Studies Tribes Tribals, 4 (2), 109-12*.

Baker, Ö. (2007). Akran Zorbalığının Yeni Yüzü: Siber Zorbalık. *Eğitim Araştırmaları, 2007, (27):31-42, Ankara*.

Baltaş, Z. (1984). Kavram Olarak Stres. *Pedagogii Dergisi, 2, 211-220, İstanbul*.

Başaran, İ. E. (1998). Eğitim Psikolojisi. *Kalem Yayınları: Ankara*

Bridge, B. (2003). Zorbalık: Bilinmeyen Çeşitleri ve Çözümleri. *Beyaz Yayınları: İstanbul*.

Brownmiller, S. (2007). Cinsel Zorbalık: Irza Tecavüz Olgusunun Bir Tarihçesi. Türkçeleştiren: Suğra Öncü. *Cep Kitapları: İstanbul*.

Cesur, S. (2003). Çocuk ve Ergenlerde Ahlak Gelişimi ve Eğitimi, Çocuk, Ergen, Anne ve Baba. Edt: Gül Şendil. *Çantay Kitabevi: İstanbul*.

Cobb, S. (1976). Social support as moderator of lifestress. *Psychosomatic Medicine. Exceptional Children, 50(1)*.

Cohen, S. & Wills, T.A. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin. 98, 310-357*.

Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123–30.

Cüceloğlu, D. (1998). İnsan ve Davranışı. Remzi Kitabevi: İstanbul.

Çağdaş, A. & Seçer, Z. (2002). Sosyal Gelişim. R.Arı (Ed.). Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi (s. 1–71). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Çakır, Y. & Palabıyıklıoğlu, R. (1997). Gençlerde Sosyal Destek, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Kriz Dergisi*, 5(1).

Çayırdağ, N. (2006). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Kültürünü Algılayışları ile Zorbalık Eğilimi ve Zorbalıkla Başetme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi: İstanbul.*

Çeçen R. A. (2008). Öğrencilerin cinsiyetlerine ve ana baba tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 6(3).

Çelen N. (2007). Ergenlik ve Genç Yetişkinlik. *Papatya Yayıncılık Eğitim:İstanbul*

Çetin, F., Bilbay, A., & Kaymak, D. (2002). Araştırmadan Uygulamaya Bireylerde Sosyal Beceriler. *Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. Şti: İstanbul.*

Çınkır, Ş. & Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler Arası Zorbalık: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 34, 236-253, *İstanbul.*

Çiftçi, İ. & Sucuoğlu, B. (2003). Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi. *Kök Yayıncılık, Ankara.*

Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 43.77, *İstanbul.*

Çileli, M. (1986). Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi. *V Yayınları: Ankara.*

Dake, J.A., Price, J.H., Telljohann, S.K. (2003) The nature and extent of bullying at school. *J Sch Health.*, 73(5):173-80.

Deveci, S.E, & Açık, Y. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Şiddete Maruziyetleri ve Yaklaşımları. <http://www.dicle.edu.tr/halks/m9.29.htm> adresinden 18 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.

Dilek, N. (2002). Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması ve Bir Önleyici Program Modeli. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi: İstanbul.*

Duygun T. (2001). Zihinsel engelli ve sabıkalı çocuk annelerinde stres beirtileri, stresle başa çıkma tarzları ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik düzeyine olan etkisi. *Yüksek Lisans Tezi: Ankara.*

Elal G. & Krespi M (1999). Life events, social support and depression among hemodialysis patients. *J Community Appl Soc Psychol, 9.*

Eker, D. & Arkar, H. (1995). Perceived social support: Psychometric properties of the MSPSS in normal and pathological groups in a developing country. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, (30), 121–126.*

Erden, M. & Akman, Y. (1997). Eğitim Psikolojisi. *Arkadaş Yayınevi: Ankara.*

European Community European Social Fund (2001: 9)

Fayda, M. (2005). Karakter Eğitimi. Kubbealtı Neşriyat: İstanbul.

Gedik, N. (1999). Felsefe Açısından Temel İnsan Hakları Belgeleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Ankara.*

Güçray, S. (1989) Çocuk Yuvasında ve Ailesi Yanında Kalan 9-10 ve 11 Yaş Bi-reylerin Özsaygı Gelişimini Etkileyen Bazı Faktörler. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.*

Gülçür, M. K. (2003). Çocuk ve Ergende Karakter Eğitimi. *Işık Yayınları: İstanbul.*

Gültekin, Z. (2003). Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.*

Gültekin Z. & Sayıl, M. (2005). Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları, 15.*

Güngör, A. (2005). Gelişim ve Öğrenme. Editör: Ayten Ulusoy. *Anı Yayıncılık, Ankara.*

Güngör, D. (1996). Turkish university students' relationships with their friends and families: Social support, Satisfaction and Loneliness. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.*

Güvenir, T. (2008) Okulda Akran istismarı. *Kök Yayıncılık, Ankara.*

Hoover, J.H., Oliver, R.L., & Thomson, K.A. (1993). Perceived victimization by school bullies. *New research and future direction. Journal of Humanistic Education and Development, 32, 76-84.*

Hoover, J. and Oliver, R. (1996). The Bullying Prevention Handbook. *A Guide for Principals, Teachers, and Counselors.*

Hortaçsu, N. (1997). İnsan İlişkileri. *İmge Kitapevi Yayınları, Ankara.*

Hortaçsu, N. (2002). Çocuklukta İlişkiler: Ana-baba, Kardeş ve Arkadaşlar. *İmge Yayınevi: Ankara.*

Hughes, G. (2005). The Relationship between bullying and achievement; a study of related school and family factors. *Master Thesis, The Universty of Calgary, Alberta, Canada.*

Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). 75 Yılda Kadınlar ve Erkekler, Türkiye'de Kadının Statüsü: Kültürler Arası Perspektifler. *Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları Tarih Vakfı ortak yayını, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.*

Kağıtçıbaşı, Ç. (2002). Kültürel Psikoloji. *Yapı Kredi Yayınları: İstanbul.*

Kağıtçıbaşı, Çiğdem (2004). Yeni İnsan ve İnsanlar. *Evrım Yayınevi, 10. Basım, Sosyal Psikoloji Dizisi: 1.*

Kaner, S. (2004). Engelli Çocukları Olan Ana Babaların Algıladıkları Stres, Sosyal Destek Ve Yaşam Doyumları. *Yayımlanmamış Araştırma Raporu, Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Ankara.*

Kapcı, E. G. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37: Ankara.*

Karaman Kepenekçi, Y. & Çinkır, Ş. (2002). Lise Düzeyinde Öğrenciler Arasında Kabagüç. *Yayınlanmamış Araştırma raporu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi: Ankara.*

Kay, B. (2002). Zihinsel Engelli ve Engelli Çocuğa Sahip Anne ve Babaların Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim A.B.D., Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.*

Kartal A. & Çetinkaya B. (2009) Yüksekokul Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Durumları ve Sosyal Destegi Etkileyen Faktörler. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Denizli Sağlık Yüksekokulu, Denizli.*

Kaya, İ. (2003). Çocuk ve Ergenlerde Kişilik Gelişimi, Çocuk, Ergen, Anne ve Baba. Edt. Gül Şendil. *Çantay Kitabevi, İstanbul.*

Kılıç, Ö. E. , Özbay, H. , Göka, E. , Aktaş, M. A. & Güngör S. (1994). Ergenlerin Sosyal Destek Çevreleri: İşçi ve Öğrenciler Arasında Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Psikiyatri Dergisi, 5(2).*

Koç, Z. (2006). Lise Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Yordanması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi: Ankara.*

Köknel, Ö. (2000). Bireysel ve Toplumsal Şiddet. 2. basım, *İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.*

Kulaksızoğlu, A. (1998). Gençlik Psikolojisi. *Remzi Kitabevi: İstanbul.*

Lantieri & Patti J. (1996). *Waging Peace in Our Scholls: Beacon press, Boston.*

Ladd, G. W. ve Kochenderfer, B. J. (1998). Parenting behaviors and parent-child relationships: Correlates of peer victimization in kindergarten. *Developmental Psychology, 34, 1450–58*

Mangır, M. & Çağatay-Aral, N. (1992). Çocuklarda Görülen Akran Zorbalığını Engelleyici Tedbirler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:4, Ankara.*

Mireault, M. & Deman, A. F. (1996). Suicidal İdeation Among The Elderly, Personal Variables, Stress And Social Support. *Soc. Behav. Pers. 24*

Mynard, H. ve Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8–13 year olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51–54.

Neyzi O. & Günöz H. (2008). Türk Çocuklarında Vücut Ağırlığı, Boy Uzunluğu, Baş Çevresi Ve Vücut Kitle İndeksi Referans Değerleri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*.

Oktay, A. (2000). Yaşamın Sihirli Yılları. *Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic.San. Ltd. Şti.: İstanbul*.

Olweus, D. (1978). Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys. *Washington, DC:Hemisphere*.

Olweus, D. (1993). Bullying At School: What We Know and What We Can Do? *Oxford: Blackwell*.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D.J. Pepler & K. Rubin (Eds.), The development and treatment of childhood aggression (pp. 411-448). *Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum*.

Olweus,D. (1999). Bullying at School. *Blackwell Publishing: Australia*.

Olweus, D. (2003) Bullying at school. *Blackwell Publishing, Oxford, United Kingdom*.

O'Moore, A. M. ve Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10(3), 426–41.

Öner, N. & Usluer, S. (1990). Aile Ortam Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. Serbest Bildiri Raporu. *İstanbul: Ulusal Psikoloji Kongresi*.

Öy, B. (1991). Bireyler İçin Depresyon Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2, İstanbul.

Öztürk, M. (2004). Şiddete Eğilimli Çocuklar. *İşbankası Yayınları: Ankara*.

Özusta, H. Ş. (1995). Bireyler İçin Durumluk - Sürekli Kaygı Envanteri Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, 10, İstanbul.*

Pekel, N. (2004). Akran Zorbalığı Grupları Arasında Sosyometrik Statü, Yalnızlık ve Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi: Ankara.*

Pepler J. D, Craig M. W, Jennifer, A., Connoly A.Y., McMaster, L. & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying, *Aggressive Behavior, 32, 376–84.*

Petersen, K. & Skiba, D. (2004). Issues in School Violence Research. Routledge Pres. UK.

Pişkin, M. (2002). Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 2, İstanbul.*

Pişkin, M. (2002) Okul zorbalığı, tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2: 531-562.*

Rivers, I. ve Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behaviour, 20, 359–68.*

Ryan, A.M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal, 38(2).*

Sarason I.G.& Sarason (1985). Limitations Of Social Support In The Stress Process. In Social Support. *Theory, Research and Application Martinus-Nijhoff, The Hague.*

Seals, D. ve Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship gender, grade level, ethnicity, self-esteem and depression. *Adolescence, 38(152), 735–47.*

Selçuk, Z. (2004). Gelişim ve Öğrenme. *Nobel Yayınları: Ankara.*

Sheidow, A., Gorman-Smith, D., Tolan, P. H. ve Henry, D. B. (2001). Family and community characteristics: risk factors for violence exposure in innercity youth. *Journal of Community Psychology. 29 (3): 345-360.*

Shumaker S. A. & Hill D. (1991). Gender differences in social support and physical health. *Health Psychology* 10.

Steinberg L. (2000). The Family at Adolescence. *Transition and Transformation, Journal of Adolescent Health, C, 27*.

Şahin D (1999). Sosyal Destek Ve Sağlık. Sağlık Psikolojisi Giriş. Editör: Ü Okyayuz. *1. Baskı, Türk Psikologlar Derneği Yayınları No:19, Ankara*.

Tarhan, N. (1996). The Relationships of Sociometric Status, Sex, Academic Achievement, School Type and Grade Level With Loneliness Levels of Secondary School Students. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Middle East Technical University: Ankara*.

Tutar, H. (2004). İş Yerinde Psikolojik Şiddet. *Platin Yayınları: Ankara*.

Tüzün, Z. (1997). Life events, depression, social support systems, reasons for living and suicide probability among university students. *Unpublished master thesis in Applied Psychology, METU, Ankara*.

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)*.

Ulusoy, Y. (2007). Kamu İlköğretim Okullarında 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrencilik Yaşamları Boyunca Maruz Kaldıkları Zorbalık Olayları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul*.

Ünsal, P. (1998). Bir İş Ortamında Algılanan Sosyal Desteğin İşlevlerine, Kaynaklarına, Cinsiyet ve Mesleğe Göre İncelenişi. *IX. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları (18-20 Eylül 1996). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları*.

Weber, A. L. & Harver, J. H. (1994). Perspectives on Close Relationship. *Needham Heights: Simon & Schuster Inc*.

Wells, L. E. & Marwel, G. (1976). Self-Esteem It's Conceptualization and Measurement. *California: Sage Publications*.

Yalçın, İ. (2007). Ailelerinden Algıladıkları Destek Düzeyleri Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri. *Eurasian Journal of Research, 209-220*.

- Yapıcı, Ş. (2005). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. *Anı Yayıncılık: Ankara.*
- Yavuzer, H. (1999). Çocuk Psikolojisi. *Remzi Kitabevi: İstanbul.*
- Yıldırım, S. (2001). Zorbalık, Aile Ortamı ve Popülarite Arasındaki İlişkiler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- Yörükoğlu, A. (1989). Gençlik Çağı. *Özgür Yayınları: İstanbul.*
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S.G. & Farley, G. K. (1988). *The Multidimensional scale of perceived social support. Journal of Personality Assessment, (52).*
- Zapf, D & Cooper, C. (2010). Bullying and Harassment in the Workplace. *Developments in Theory, Research, and Practice. CRC Pres: USA.*

EKLER

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenci,

Sizlere verilen soru listesi arkadaşlarınızla olan ilişkileriniz hakkında bilgi edinebilmek için hazırlanmıştır. Her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra size uygun olanı işaretleyiniz. Formda doğru veya yanlış madde yoktur. Önemli olan sizin gerçek düşüncelerinizdir. Sizden alınan bütün bilgiler kesinlikle gizli kalacaktır ve sadece araştırma için kullanılacaktır.

İlginiz için şimdiden teşekkür ederim.

Psk. Elif Can GÜRSOY

1. Sınıf:

2. Yaş:.....

3. Cinsiyet: Kız () Erkek ()

4. Annenizin Eğitimi:

İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Diğer

5. Anneniz çalışıyor mu? Evet () Hayır ()

6. Babanızın Eğitimi:

İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Diğer

7. Babanız çalışıyor mu? Evet ().....Hayır ()

8. Size göre ailenizin ekonomik durumu nasıl?

Çok iyi () İyi () Orta () Kötü () Çok kötü ()

9. Kiminle yaşıyorsunuz?

Anne-baba () Yalnız anne () Yalnız baba () Aile büyükleri ve anne-baba () Diğer ()

10. Sizin için uygun olanı işaretleyin.

Anne-baba sağ birlikte () Anne vefat etmiş () Baba vefat etmiş ()

Anne- baba ayrı ()

11. Aile üyelerinden birini şiddet uygularken gördünüz mü? Evet () Hayır ()

12. Aile üyeleri tarafından size şiddet uygulandı mı? Evet () Hayır ()

13. Siz dâhil kaç kardeşsiniz?

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

Aşağıda 12 cümle ve her birinde de cevaplarınızı işaretlemeniz için 1 den 7 ye kadar rakamlar verilmiştir. Her cümlede söylenenin sizin için ne kadar çok doğru olduğunu ve ya olmadığını belirtmek için o cümle altındaki rakamlardan yalnız bir tanesini daire içine alarak işaretletiniz.

<i>Lütfen aşağıdaki cümleleri dikkatle okuyarak, değerlendiriniz.</i>	Kesinlikle						
	Hayır			Evet			
1 - İhtiyacım olduğunda yanımda olan özel bir insan var.	1	2	3	4	5	6	7
2 - Sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim özel bir insan var.	1	2	3	4	5	6	7
3 - Ailem bana gerçekten yardımcı olmaya çalışır.	1	2	3	4	5	6	7
4 - İhtiyacım olan duygusal yardımı ve desteği ailemden alırım.	1	2	3	4	5	6	7
5 - Beni gerçekten rahatlatan özel bir insan var.	1	2	3	4	5	6	7
6 - Arkadaşlarım bana yardımcı olmaya çalışır.	1	2	3	4	5	6	7
7 - İşler kötü gittiğinde arkadaşlarıma güvenebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
8 - Sorunlarımı ailemle konuşabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
9 - Sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim arkadaşlarım var.	1	2	3	4	5	6	7
10 - Yaşamımda duygularıma önem veren özel bir insan var.	1	2	3	4	5	6	7
11 - Kararımı vermede ailem bana yardımcı olmaya isteklidir.	1	2	3	4	5	6	7
12 - Sorunlarımı arkadaşlarımla konuşabilirim.	1	2	3	4	5	6	7

AKRAN ZORBALIĞINI BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Cinsiyet: kız () erkek () Yaş:

1. Beni çeşitli vurucu ve kırıcı aletlerle tehdit ederler.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
2. Beni o kadar korkuturlar ki onlardan uzak dururum.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
3. Bana çirkin saldırılarda bulunurlar.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
4. Okula giderken ya da okuldan dönerken beni rahatsız ederler.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
5. Üstümü başımı kirletirler.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
6. Grup halinde üstüme gelip beni rahatsız ederler.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
7. Bana yumruk atarlar.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
8. Görünüşümle alay ederler.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
9. Herhangi bir nedenden dolayı benimle alay ederler.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
10. Bana “gerzek” ya da “salak” benzeri sözler söylerler.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
11. Konuşma biçimimle alay ederler.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
12. Beni tekmelerler.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
13. Canımı acıtırılar.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
14. Beni döverler.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla

15. Bana küfür ederler.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
16. Canımı acıtırlar.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
17. Çelme takıp beni düşürmeye çalışırlar.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
18. Bana tükürürler.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
19. Arkadaşlarımla aramı bozmaya çalışırlar.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
20. Arkadaşlarımı bana karşı kışkırtmaya çalışırlar.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
21. Başkalarının benimle konuşmasına engel olurlar.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
22. Hakkımda yalan söylerler.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
23. İzinim olmadan bana ait eşyaları alırlar.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
24. Bana ait eşyalara bilerek zarar verirler.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
25. Bana ait eşyaları çalarlar.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
26. Bana ait bir şeyi kırıp bozmaya çalışırlar.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
27. Paramı çalarlar.
a. Hiçbir zaman b. Bir kere c. Birden fazla
28. Sana tüm bu davranışları çoğunlukla kız arkadaşların mı yoksa erkek arkadaşların mı yapıyor?
a. Çoğunlukla kızlar b. Çoğunlukla erkekler c. Hem kızlar hem erkekler

KİŞİSEL BİLGİLER

ÖZGEÇMİŞ Psk. Elif Can GÜRSOY Mehmet Şevki Paşa Cad. Öktemer Ap. No:28/6 34744 Bostancı / İstanbul

Adı-Soyadı:	Elif Can Gürsoy (Özalp)
Doğum Tarihi ve Yeri:	05.01.1983 İstanbul
Uyruğu:	T.C.
Medeni Hali:	Evli
Telefon	Ev: 0216 675 02 66 Cep: 0532 668 68 92

EĞİTİM

KURUM	TARİH	DERECE
Maltepe Üniversitesi - Fen Edebiyat Bilimleri Enstitüsü	2007 -	Devam ediyor
Maltepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji	2007	İyi (73.3)
Hayrullah Kefoğlu Lisesi	2000	
Mehmet Karamancı İlkokulu	1997	Pekiyi

YABANCI DİL	ANLAMA DÜZEYİ	KONUŞMA DÜZEYİ	YAZMA DÜZEYİ
İngilizce	Orta	Orta	Orta

İŞ- STAJLAR TEST ÇALIŞMALARI

KURUM	TARİH	GÖREV/İŞ
Dragos Şifa Hastanesi	2010- ... Nisan	Kuruma gelen danışanlara psikolojik destek vermek, eğitim ve seminerler düzenlemek.
Değişim Gelişim Danışmanlık Şirketi	2009 - 2010 Nisan- Haziran	Kuruma gelen danışanlara psikolojik destek vermek, eğitim ve seminerler düzenlemek.
Maltepe Üniversitesi Tıp Fakültesi ve Maltepe Üniversitesi	2008 Ekim - Aralık	Maltepe Üniversitesi Tıp fakültesinde bulunan psikiyatri (yataklı) hastalarının visitlerine ve bağımlılıkla ilgili bilgilendirme çalışmalarına katılmak. Maltepe Üniversitesi bünyesinde bulunan MÜPDAEM servisinde Bilişsel davranışçı terapi uygulamak. (Yüksek lisans stajı)
İstanbul Büyükşehir Belediyesi	2008	Psikolog

Kadın Sağlığı Merkezi – Pendik Şube	Ocak - Ekim	
Uçan Balon Çocukeyi	2007 Temmuz-Aralık	Psikolog - Sorumlu Müdür
Özel Avrasya Huzurevi - Staj	2007 Ocak 2007 Mayıs	Kurumda ikamet eden yaşlıların psikososyal takibini yapmak, kurum müdürüne yazılı ve sözel raporlama yapmak, yaşlıların sosyal hayata adaptasyonu için kurum içi ve kurum dışı aktiviteler düzenleyip uygulamak ve ihtiyaç halinde yaşlı yakınlarıyla diyalog kurmak.
Noroloji – Dr. Bülent Madi	2005 Temmuz Kasım	Gelen hastalarla ve çocuklarla ön görüşme yapmak.
Maltepe Üniversitesi Başbüyük Projesi- Gönüllü Dr. Tolunay Kolankaya	2004 Mart 2004 Nisan	Belirlenen saha içerisinde ki hedef kitleye ulaşıp data toplaması ve datanın aktarılıp yorumlanması.

GÖNÜLLÜLÜK DENEYİMLERİ ve ÜYE OLUNAN DERNEK/KULÜPLER

KURUM/PROJE	TARİH	GÖREV
Toplum Gönüllüleri (TOG)	2004	Üyesi
Otistikler Derneği	2003-2004	Gönüllü Deneyim

İLGİLER/ BECERİLER VE HOBİLER

<p><u>Bilgisayar:</u> Windows Vista, XP/98 MS Ofis Programları, SPSS ve Internet kullanım bilgileri</p> <p><u>Sertifikalar:</u></p> <p>EMDR Eğitimi (Eye Movement Desensitization and Reprocessing) EMDR Europe Başkanı Udi Ören (Davranış Bilimleri Enstitüsü)</p> <p>Progressive Counting Travma Çözümleme Tekniği Eğitimi (8 saat) Dr. Riky Greenwald, PsyD.</p> <p>Travma Teorisi ve Tedavi Yöntemleri Eğitimi (10 saat) Dr. Melis Gazioğlu Alkın, PsyD.</p> <p>Çocuk Psikopatolojisi Eğitimi (8 saat) Prof. Dr. Ümran Korkmazlar</p> <p>Yetişkin Psikopatolojisi Eğitimi (2 gün) Dr. Yunus Emre Aydın</p> <p>Denver II Gelişim Testi (6 saat) Aile Sağlığı Uzm. Birgül Bayoğlu</p> <p>Stratejik Aile Terapsi Uygulama Eğitimi (2 gün) Uzm. Psk. Emre Konuk</p> <p>Çocukla Danışmanlık Ve ilk Görüşme (8 saat) Uzm. Psk. Petek Batum</p> <p>Yetişkinlerle Danışmanlık Ve ilk Görüşme (8 saat) Uzm. Psk. Petek Batum</p> <p>Çözüm Odaklı Terapi Uygulama Eğitimi (2 gün) Uzm. Psk. Mehtap Tamer</p> <p>Temel Danışmanlık Eğitimi (2 gün) Medar</p> <p>Rahatlama Teknikleri Eğitimi (8 saat) Uzm. Psk. Dilek Doğu</p> <p><u>İlgiler/Hobiler:</u> Bisiklete binmek, seyahat etmek, farklı kültürlerden insanlarla tanışmak, yemek yapmak, tenis oynamak</p>
--