

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

KEŞMİR'DEKİ LİSE ÖĞRENCİLERİNDE
AKRAN ZORBALIĞININ YAYGINLIĞI VE NİTELİĞİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

THSEEN NAZIR

ANKARA, EYLÜL, 2018

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

KEŞMİR'DEKİ LİSE ÖĞRENCİLERİNDE
AKRAN ZORBALIĞININ YAYGINLIĞI VE NİTELİĞİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

THSEEN NAZIR

DANIŞMAN: PROF. DR. METİN PIŞKİN

ANKARA, EYLÜL, 2018

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Thseen NAZIR'nin hazırladığı "Keşmir'deki Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığının Yaygınlığı ve Niteliğinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Metin PİŞKİN (Danışman)

Üye : Prof. Dr. Mehmet GÜVEN

Üye : Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Üye : Prof. Dr. Müge KART

Üye : Dr. Öğretim Üyesi Gökhan ATIK

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim – Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından/...../20..... tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca/...../20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz yapıldığını bildiririm.

Thseen NAZIR



ÖZET

KEŞMİR'DEKİ LİSE ÖĞRENCİLERİNDE AKRAN ZORBALIĞININ YAYGINLIĞI VE NİTELİĞİNİN İNCELENMESİ

Thseen, Nazir

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Tez danışmanı: Prof. Dr. Metin Pişkin

Eylül 2018, xii + 140 Sayfa

Zorbalık sorunu okullarda karşılaşılan kritik konulardan biridir ve dünyadaki hemen her ülke için ulusal öneme sahiptir. Bu çalışma zorbalık olgusunun zorbalığa karışan öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerinin büyüklüğüne işaret etmekte ve öğrenciler arasındaki zorbalık olaylarını önlemeye veya azaltmaya dönük çözüm önerilerini tartışmaktadır. Keşmir'deki lise öğrencilerinde öğrenim gören 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasında zorbalık olaylarının yaygınlığına ek olarak, öğrencilerin zorbalık konusuna ilişkin algı ve bakış açılarını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırma verileri Keşmir'in üç bölgesinden rastgele seçilen 501'i erkek, 502'si kız olmak üzere toplam 1003 öğrenciden toplanmıştır. Çalışmada karma araştırma modeli yaklaşımı benimsenmiş olup, veriler hem nicel hem de odak grup tartışma yöntemlerinden yararlanılarak nitel veriler toplanmıştır. Araştırmada nicel verilerin elde edilmesinde Pişkin (2010) tarafından geliştirilen Akran Zorbalık Anketi'nin İngilizce'ye çevrilmiş ve Keşmir kültürüne uyarlanmış formu kullanılmıştır. Bu ölçme aracı kullanılarak elde edilen veriler hem akran zorbalığının yaygınlığı hem de zorbalığın niteliği ve kapsamı hakkında betimsel nitelikte bilgilerin sunulmuştur.

Anket verilerinin istatistiksel analizi, bu çalışmanın nicel bölümünü oluştururken, odak grup toplantılarından elde edilen veriler nitel kısmını oluşturmuştur. Araştırma, örneklemdaki öğrencilerin yaklaşık yüzde 25.8'inin geçtiğimiz ay içinde en yaygın zorbalık türü olan sözel zorbalığa maruz kaldığını ortaya koymuştur. Odak grup toplantılarından çıkan temalar, zorbalığın tanımı, etkisi ve baş etme davranışı ile ilgili kafa karışıklığının olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: *Zorbalık, Zorba, Mağdur, Zorbalığın Yaygınlığı, Lise, Keşmir, Hindistan.*

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF THE PREVALENCE AND NATURE OF PEER BULLYING AMONG HIGHER SECONDARY SCHOOLS IN KASHMIR.

Thseen Nazir

Department of Guidance and Counselling

Supervisor: Prof. Dr. Metin PİŞKİN

September 2018, xii + 140 pages

The problem of bullying in schools is one of the critical issues and is of national importance for every country around the world. Research points to an abundance of negative impacts on students involved in bullying and require the attention of adults to address and resolve bullying incidents between students. This study, giving importance and light to the voices of 11th and 12th graders in the higher secondary school of Kashmir, sought to uncover not only student perspectives about bullying but also to determine what their perceptions regarding bullying.

The study involves 1003 students which were randomly selected among the three regions of Kashmir where male students was 501 and female students was 502 (n=1003). This study used a mixed methods approach and employed both survey and focus group discussion methods. Data from the Turkish Peer Bullying Survey Questionnaire (Pişkin, 2010) provided descriptive student-reported data on the nature and extent of bullying. Initial review of the survey results in the form of frequency statistics on each question provided baseline data from which focus group questions emerged.

Statistical analysis of the survey data generated the quantitative portion of this study while focus group data generated the qualitative portion of this study. The survey revealed that about 25.8 percent of the students in the sample experienced some sort of bullying in the past month with verbal bullying as the most common type of bullying experienced. Themes that emerged from focus groups revolved around confusion regarding the definition of bullying, confusion about bullying, physical appearance, impact of bullying and coping behaviour. Finally, participants discussed specific forms and motives of bullying.

Keywords: *Bullying, Victim, Bully, Bullying-Victim, High school, Higher secondary school, Kashmir, India*

ÖNSÖZ

İlk olarak, çalışmanın her aşamasında yardımlarını esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Metin PİŞKİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Prof. Dr. Pişkin'in ofisinin kapısını tezimle ilgili danışmak istediğimde veya herhangi bir sorunla karşılatığımda hep açık bulurdum. O sadece akademik alanda değil, hayatın her alanında sürekli bir ilham kaynağıdır. Onun ilham ve motivasyonel müzakereleri benim için her zaman bir tür ilham kaynağı olmuştur ve öğrencilere gösterdiği destek inanılmaz etkileyicidir, bu da onun hayatımın her alanında rol model öğretmenim olmasının nedenidir.

Ayrıca, tez izleme komitesinde yer alan ve tezin her aşamasında sürekli geri bildirimleri ve rasyonel eleştiri ve katkılarını esirgemeyen değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ATİK'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Dürüst olmak gerekirse, yüzündeki bir gülümseme ile yaptığı olumlu eleştirileri benim için büyük bir ilham kaynağı olmuştur.

İlgisini hiçbir zaman esirgemeyen annem ve iki kız kardeşim olan Falak ve Pinky'ye her zaman yanımda oldukları ve dualarıyla destekledikleri için teşekkürlerimi sunuyorum. Hayatımda ulaştığım zirveler sizin desteğiniz sayesinde.

Ayrıca, bizlere ülkesinde eğitim alma fırsatı sunan ve bize karşı her zaman sıcak ve nazik olan Türkiye'ye ve Türk hükümetine teşekkür etmek isterim.

Sonuç olarak, Türkiye'ye yerleşmemde her zaman destekleyici ve yardımcı olan arkadaşlarım Dr.Amar, Jaffan, Sedat, Ebru, Zeeshan ve Aabid'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmamı bu yolculuk sırasında kaybettiğim anneannem Ayşe'ye adamak isterim;onun duaları olmadan hayatım eksik kalırdı.Allah, ruhunu kutsasın. Aamen.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	ii
ETİK BİLDİRİM.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLO LİSTESİ	xii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Zorbalığın Arka Planı	1
1.2. Hindistan’da Zorbalık Çalışmaları.....	3
1.3. Araştırma Soruları.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
BÖLÜM 2.....	10
LİTERATÜR TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Literatür Taraması.....	10
2.1.1. Zorbalık Tanımları	10
2.1.2. Zorbalığın Türleri.....	12
2.1.2.1. Fiziksel Zorbalık.....	12
2.1.2.2. Sözel Zorbalık	13
2.1.2.3. Sosyal veya İlişkisel Zorbalık.....	14

2.1.2.4. Mağdurun Eşyalarına Zarar Verme	14
2.1.2.5. Siber Zorbalık	15
2.1.2.6. Cinsel Zorbalık	15
2.1.3. Zorbalığın Tarafları	17
2.1.3.1. Zorbalar	17
2.1.3.2. Mağdurlar	19
2.1.3.3. Zorba-Mağdurlar	20
2.1.3.4. İzleyiciler	21
2.1.4. Zorbalık Kuramları.....	23
2.1.4.1. Toplumsal Bilişsel Kuram	23
2.1.4.2. Toplumsal Normlar Kuramı	24
2.1.4.3. Toplumsal Hâkimiyet Kuramı	24
2.1.4.4. Ekolojik Sistemler Kuramı	26
2.1.4.5. Lazarus'un Stres ve Başa Çıkma Kuramı	27
2.2. Zorbalıkla İlgili Araştırmalar	28
2.2.1. Zorbalığın Yaygınlığı	28
2.2.2. Zorbalığın Etkileri	31
2.2.3. Zorbalığın Şikâyet Konusu Edilmesi	32
2.3. Zorbalık ve Cinsiyet.....	35
2.4. Zorbalık ve Ailenin Gelir Durumu	40
2.5. Zorbalık ve Akademik Başarı	43
BÖLÜM 3	46
YÖNTEM	46
3.1. Araştırma Deseni	46
3.2. Örneklem	47

3.2.1. Nicel Çalışma Örneklemi	47
3.2.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri	48
3.2.3. Nitel Çalışma Örneklemi	49
3.3. Veri Toplama Araçları	50
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	50
3.3.1.1. Demografik Bilgi Formu	50
3.3.1.2. Akran Zorbalığı Belirleme Anketi Türkçe Formu	50
3.3.1.3. Akran Zorbalığı Belirleme Anketinin İngilizceye Çeviri ve Uyarlama Süreci	52
3.3.1.4. Akran Zorbalığı Belirleme Anketi İngilizce Formunun Geçerliği	52
3.3.1.5. Akran Zorbalığı Belirleme Anketi İngilizce Formunun Güvenirliği	52
3.3.2. Nitel Çalışma Veri Toplama Aracı	53
3.3.2.1. Odak Grup Görüşme Formunun Oluşturulma Süreci	53
3.3.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Oluşturulması	54
3.4. Veri Toplama Süreci	55
3.4.1. Nicel Verileri Toplama Süreci	55
3.4.2. Nitel Veri Toplama Süreci	55
3.5. Veri Analizi	57
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	58
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	59
BÖLÜM 4	60
BULGULAR	60
4.1. Nicel Bulgular	60
4.1.1. Akran Zorbalığının Profili	60
4.1.1.1 Akran Zorbalığının Yaygınlığı	60

4.1.1.2. Mağduriyet Türlerinin Yaygınlığına İlişkin Bulgular	61
4.1.1.3. Akran Zorbalığının Yapıldığı Yerler	62
4.1.1.4. Zorbalığın Yaşandığı Zaman Dilimi.....	62
4.1.1.5. Zorbalığa Uğrayan Öğrencilerin Bu Durumu Kimlere Anlattıkları	63
4.1.2. Akran Zorbalığı ve Cinsiyete İlişkin Bulgular	63
4.1.2.1. Zorbalığa Karışan Erkek ve Kadın Oranlarının Karşılaştırılması	64
4.1.2.2 Kadın ve Erkeklerde Zorbalık Türlerinin Yaygınlığına İlişkin Bulgular	64
4.1.2.3. Erkek ve Kadınların Zorbalığa Uğradığı Yerlere İlişkin Bulgular.....	65
4.1.2.4. Erkek ve Kadınların Zorbalığa Uğradığı Zamanlar.....	66
4.1.3. Akran Zorbalığı ve Bölgesel Farklılıklara İlişkin Bulgular	67
4.1.3.1. Zorbalığın Tarafları ve Bölgesel Farklılıklar.....	67
4.1.3.2. Mağduriyet Türlerinin Bölgelere Göre Dağılımı	68
4.1.4. Zorbalığın Tarafları ve Ailenin Gelir Durumuna İlişkin Bulgular.....	68
4.1.5. Zorbalığın Tarafları ve Akademik Performansa İlişkin Bulgular	70
4.2. Nitel Bulgular	71
4.2.1. Zorbalık Hakkında Belirsiz Düşünceler	72
4.2.2. Zorbalık Hakkında Kafa Karışıklığı.....	74
4.2.2.1. Zorbalıkla İlgili Yanlış Kavramsallaştırmalar	74
4.2.2.2. Lakap Takma ve Alay Etme Gibi Dostça Bir Oyun Olarak Kabul Edilen Zorbalık	76
4.2.3. Fiziksel Görünüm Nedenli Zorbalık	77
4.2.4. Zorbalığın Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi	77
4.2.5 Zorbalıkla Başa Çıkma.....	78
4.2.6. Zorbalığın Ardındaki Güdüler.....	81

BÖLÜM 5.....	83
TARTIŞMA.....	83
5.1. Kültürel Farklılıklar ve Zorbalık.....	94
5.2. Gelecekteki Çalışmalar	96
BÖLÜM 6.....	97
SONUÇ VE ÖNERİLER	97
6.1. Sonuç	97
6.2. Öneriler	98
KAYNAKÇA	101
EKLER	130
EK A. Ankara Üniversitesi Etik Kurul İzin Kararı.....	131
EK B. Akademik Profil Sayfası	132
EK C. Akran Zorbalığı Anketi (PBQS)	133
EK D. Odak Grup Görüşme Soruları.....	136
EK E. J and K'nin Eğitim Bilimleri Okullarından İzin Kararı	137
EK F. Öğrencilerin Ebeveynlerinden alınan İzin Formu	138
EK G. Öğrencilerden Alınan İzin Formu.....	139
EK H. Ölçek Adaptasyonu ve Kullanımına İlişkin İzin Kararı	140

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1.Örneklem Grubunun Yerleşim Yeri, Okul Türü ve Sınıf Düzeyi Dağılımları.....	48
Tablo 3.2.Örneklem Grubunun Yaş Dağılımı	49
Tablo 3.3 Örneklem Grubunun Cinsiyet Dağılımı	49
Tablo 3.4. Nitel Örnekleme Ait Sınıf ve Cinsiyet Dağılımı	50
Tablo 4.1“Mağdur”, “Zorba”, “Zorba/Mağdur ve “Ne Zorba-Ne Mağdur”Öğrencilerin Frekans Dağılımı	61
Tablo 4.2 Öğrencilerin Uğradıkları Mağduriyet Türlerine İlişkin Frekans Dağılımları	61
Tablo 4.3 Zorbalığın Yaşandığı Yerlerin Frekans Dağılımları	62
Tablo 4.4 Zorbalığın Yaşandığı Zaman Dilimine İlişkin Frekans Dağılımı	63
Tablo 4.5 Zorbalığa Uğrayan Öğrencilerin Bu Durumu Kimlere Anlattığına İlişkin Frekans Dağılımı	63
Tablo 4.6 Zorbalığa Karışan Erkek ve Kadınların Frekans ve Yüzde Dağılımı	64
Tablo 4.7 Kadın ve Erkeklerde Zorbalık Türlerinin Yaygınlığına İlişkin Bulgular.....	65
Tablo 4.8 Erkek ve Kadınların Zorbalığa Uğradığı Yerler	65
Tablo 4.9 Erkek ve KadınlarınZorbalığa Maruz Kaldıkları Zaman Dilimleri	66
Tablo 4.10 Zorba, Mağdur, Zorba-Mağdur ve Ne Zorba Ne Mağdur Öğrencilerin Bölgelere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	67
Table 4.11 Mağduriyet TürlerininBölgelere göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	68
Tablo 4.12 Aile Gelirinin Betimsel İstatistikleri	69
Tablo 4.13 Zorbalık ve Mağduriyet KW H-Test Sonuçları.....	69
Tablo 4.14 Gruplar Arası Aile Geliri U-Test Puanları	70
Tablo 4.15 Zorbalığın Tarafları ve Akademik Performansa İlişkin Ki-Kare Test sonuçları	71
Table 4.16 Görüşmeler Sırasında Ortaya Çıkan Temaların Sıklığı.....	72

BÖLÜM 1

GİRİŞ

“14 yaşındaki ortaokul öğrencisi Raunak Banerjee yüksekten korkardı. 29 Haziran 2016 tarihinde, sınıf arkadaşları tarafından sürekli zorbalığa uğradığını açıklayan bir not bırakarak, Hindistan’daki JP Nagar, Bangalore’da bir apartmanın 10.katından atlayarak intihar etti.” The Times Express, 7 Temmuz, 2016.

1.1. Zorbalığın Arka Planı

Zorbalık yıllardır okullarda karşılaşılan ve kaygıya neden olan önemli bir konudur ve her toplumda eşit yaygınlıkta bir sorun olmasa bile hemen her ülkede hayatın ayrılmaz bir parçası gibi görünmektedir. Eski gazete makaleleri incelendiğinde 18. yüzyılda dahi taciz, şiddet vb. olayların günümüzdeki kadar sık karşılaşılan olaylar olduğu görülmektedir. Gençler arasındaki zorbalığa değinen ilk ciddi gazete makalesi Burk (1897) tarafından yazılmıştır. Tabii ki, o yıllarda zorbalık yeni tanınmış ve az anlaşılan bir insan davranışıydı. Bugün şiddet ve zorbalık olarak nitelendirilen davranışlar geçmişte de yaşanmış olmakla birlikte aynı şekilde tanımlanmamıştır (Sullivan, 2000). Okullarda zorbalık, zaman içinde kritik bir konu haline dönüşürken, zorbalık konusunda her geçen gün artan önemli ve etkili çalışmalar konunun kapsamını birçok yönden genişletmiştir.

Günümüzde pek çok araştırmacı okullarda öğrenciler arasında yaşanan zorbalığı, son yıllarda artmakta olan ciddi bir sorun olarak görmektedir (Brindley, 2010). Nitekim Avustralya (Peterson ve Rigby, 1999), Amerika Birleşik Devletleri (Nansel ve diğerleri, 2001), Birleşik Krallık (Smith ve Shu, 2000), Norveç (Olweus, 1993) ve Yeni Zelanda (Adair ve diğerleri, 2000) dâhil olmak üzere, pek çok ülkede gerçekleştirilen araştırmalar zorbalığının okulların ön plana çıkan endişe kaynaklarından biri olduğunu ortaya koymaktadır.

Zorbalık terimi zamanla büyük ölçüde değişmiştir. 18. ve 19. yüzyıllarda çoğunlukla “...fiziksel ya da sözlü taciz, ölüm, okullarda yer alan güçlü bir tecrit ya da

gasp” olarak görülüyordu (Koo, 2007). Saldırganca davranışlar basit bir yaramazlık ya da çocukluğun normal gelişiminin bir parçası olarak görülüyordu. Koo’ya (2007) göre o yıllarda zorbalık, okullarda öğrenciler arasında yaşanan masum sayılabilecek bir “yaramazlık” olarak görülmekteydi. Örneğin Kao (2007) İngiltere’deki bir yatılı okulda on iki yaşındaki bir erkek öğrencinin üst sınıflarda okuyan öğrencilerinin zorbaca davranışlarından dolayı ölmesiyle sonuçlanan bir olayda dahi üst sınıftaki öğrencilerin sebep oldukları ölümden sorumlu tutulmadıklarını rapor etmektedir. Bu olayda zorba öğrencilerin davranışı okul yönetimi tarafından, öğrenciler arasındaki yaşanan “normal bir yanlış oyun” olarak değerlendirilmiştir.

Zorbalık kavramı ünlü bir gazetenin bu konuyu ele alan bir haber yapmasına kadar toplumda yeterince bilinmemekteydi. The Times gazetesi neredeyse 72 yıllık yayın hayatından sonra, 1862 yılında zorbalığa maruz kaldığı için öldüğü iddia edilen bir askerin öyküsünü sayfalarında ilk kez anlatır (Koo, 2007). Böylece, The Times gazetesi, bu yayınıyla zorbalık konusunu ve olası sonuçlarını topluma ilan eden ilk yayın olarak tarihe geçmiştir (Koo, 2007). Yazar gazetede bu haberinde özellikle askerin orduda maruz kaldığı “sistemik zorbalığı” vurgulamış ve askerin sürekli saldırı ve eziyetlere uğradığının altını çizmiştir. Bu insanı şoka uğratan bir hikâyedir, çünkü o yıllarda toplum bu ölümün nedenini zararlı bir davranış olarak görmemiştir. Öyle anlaşılıyor ki o zamanlarda zorbalık normal bir davranış olarak kabul edilmekteydi. Ancak, zorbalık giderek daha fazla yaygınlaşmaya başlayınca, bu yeni olgu hakkında daha fazla bilgi edinmek isteyen araştırmacılar da konuya ilgi göstermeye başlamışlardır.

Zorbalık kavramının geçmişine bakıldığında en önemli dönüm noktasının 1970’lerin ortaları olduğu söylenebilir. Psikoloji Profesörü Dan Olweus öğrenciler arasındaki zorbalık konusunda yoğun çalışmalar yürüten ilk kişi olmuştur (Koo, 2007). Olweus, okul zorbalığının yaygınlığını belirleyen bir dizi ölçme aracına ek olarak zorbalığın azaltılması konusunda Olweus Zorbalık Önleme Programını (OBPP) geliştirmiştir (Hazelden Foundation, 2007). Olweus’un çabaları, zorbalıkla mücadeleye büyük katkı sağlamış, zorbalığın anlamını büyük ölçüde genişletmiş ve araştırma yapmak isteyen diğer profesyonellere öncü olmuştur (Koo, 2007). Olweus, okulda şiddet üzerinde büyük etkisi olan bu çalışmaları ile okullarda güvenliğin sağlanmasına yardımcı olmuştur.

Zorbalık meselesi her ne kadar eski bir sorun olsa da 1970’lerde İskandinavya’da dikkatçekmeye başlamıştır (Pikas, 1975; Olweus, 1978). Norveç ve İsveç gibi İskandinav ülkelerde 1970’lerin sonlarında başlayan öncü çalışmaların yansımaları zamanla diğer ülkelerde görülmeye başlanmıştır (Whitney ve Smith, 1993; Rigby, 1996; O’Moore ve Hillery, 1987; Morita, 1985; Olweus, 1993). Bu ilk çalışmalarda zorbalığın tanımı, türleri ve nasıl ölçüleceği gibi çalışmalara ağırlık verilmiş, sonraki yıllarda önleme ve bşetme stratejilerine daha fazla yer vermeye başlanmıştır. Zorbalığın ne olduğuna ilişkin yapılan tanımlar ve kullanılan ölçme araçları zorbalık konusunda yeterince bilgi birikimi olmayan diğer ülkeler tarafından da genellikle benimsenmiş, özellikle Olweus (1978, 1993) tarafından geliştirilen anketler ve zorbalığın araştırılmasına yönelik yöntemler birçok ülkede yaygın olarak kabul görmüş ve kullanılmaya başlanmıştır.

Her ne kadar başlangıçta zorbalığın daha çok dışarıdan kolaylıkla gözlemlenebilen fiziksel boyutu önplanda olsa da, zamanla sözel veya dedikodu çıkarıp yayma gibi dolaylı biçimleri de zorbalık kapsamında değerlendirilir olmuştur. Son yirmi yılda internetin doğup yaygınlaşması, internete erişim kolaylığı birçok gencin siber alanları zorbalık alanlarına dönüştürmesine sebep olmuştur. Cep telefonları ve sosyal medya kullanıcılarının sayısının artışı ile siber zorbalık endişe verici bir boyut kazanmıştır. Haberlerin çok sayıda insana saniyeler içinde ulaşabilmesi, Facebook, Twitter gibi sosyal medya platformlarının yaygınlaşması siber zorbalığın yükselişini daha da artırmıştır. Gelecekte, belki de şu anda öngöremediğimiz farklı zorbalık formlarının da ortaya çıkması imkânsız görünmemektedir.

Bugün, zorbalığa 1800’lerden çok daha farklı bakılmaktadır. Kavramın tanımlanması ise uzun yıllar süren çabaların ürünüdür. Dan Olweus gibi araştırmacılar sayesinde günümüzde zorbalık kavramının tam anlamıyla anlaşılmasının daha mümkün olduğu söylenebilir. Eğitimcilerin zorbalıkla ilgili bilgiye ulaşma imkânlarının artması sayesinde bu tür sorunların ortaya çıkmasını engellemenin daha da kolaylaşacağı ve okulların çocuklar için daha güvenli yerler haline gelmesi umulmaktadır.

1.2. Hindistan’da Zorbalık Çalışmaları

Zorbalık, Hindistan’da yeni ne de bilinmeyen bir kavramdır. Gerek resmi gerekse resmi olmayan bağlamlarda, arkadaşlar, akrabalar ve toplumun diğer üyeleri

arasında yıllardır süregelen bir sorundur. Zorbalık, Hindistan'daki birçok kültürün parçasıdır. Antropolojik deyişle, “şaka ilişkisi” (Radcliffe-Brown, 1940) olarak adlandırılan zorbalık bu tür ilişkiler içinde bulunan kişilerin birbirlerine karşı küfretmeleri ve birbirleriyle alay etmeleridir. Zorbalığın hafif ve şiddetli olmak üzere birçok çeşidi vardır. Eski zamanlarda zorbalık kırsal bir olgu iken zamanla Hint kentsel kültürünün bir parçasına dönüşmüştür. Zorbalık kentsel yerleşimlerde farklı isimlerle anılmaktadır. Üst sınıftaki öğrencilerin alt sınıftaki öğrencilere zorbalık yapmasına “ragging” (eşek şakası) denilmektedir. Kadınların erkekler tarafından cinsel ve cinsel olmayan çağrışımlarla zorbalığa maruz kalması durumunda ise Hindistan kültüründe erkekler tarafından kamuya açık alanda kadınlara yöneltilen istenmeyen cinsel imalı laf atma anlamına gelen “eve teasing” tabiri kullanılmaktadır. Günümüzde, zorbalık yeni boyutlara dönüşmeye başlamıştır. Önceki yıllarda okullar veya üniversitelerle sınırlı iken, zamanla iş yerlerinde de yer almaya başlamıştır (Branch, Ramsay ve Barker, 2007). Zorbalık geçmişte, insanlara birbirlerini istismar etme ve böylece birbirlerini tanıma fırsatı verdiği için “sosyalleşme” biçimi olarak algılanmaktayken, bugün bu “sosyalleşme” biçiminin tehlike haline geldiği görülmektedir. Günümüzde, zorbalığa maruz kalmak, bireylerin duygularına ve psikolojilerine saldırı eylemi olarak da görülmektedir. Ayrıca, zorbalığın düzeyde fiziksel zarar vermeye dönüşmüş halimasum hayatların sonlanmasına sebep olabilmektedir. Jaishankar (2009) günümüzde zorbalığın Hindistan okullarında eskisinden daha tehlikeli bir hal almaya başladığını belirtmektedir.

Gelişmiş ülkelere kıyasla, okul ve üniversitelerde zorbalık meselesinin ciddiyet derecesi Hindistan'da daha az anlaşılmıştır. Hint okulları farklı zorbalık olaylarına tanık olmuş, fakat bunu öğrenciler arasındayaygın olarak görülen bir etkileşim olarak görmüştür. Ne yazık ki Hindistan'da öğretmenler, hatta ebeveynler bile zorbalığın ciddiyetini anlamamış, hatta birtakım zorbalıklar öğretmenlerin kendileri tarafından yapılmış ve birçok öğrencinin hayatının sonlandırmasına sebep olmuştur. Genelde zorbalık olayı ebeveynler veya yetişkinler tarafından gerçekleşmekte ve bu durumdan haberdar olan öğretmenler uyarıda bulunarak daha ciddi sonuçlara ulaşmadan önce önlem almaya çalışmaktadırlar. Çok nadiren, mağdur olan öğrencinin durumu ailesi tarafından halka açıklanmakta, çoğunlukla travmatize edilen mağdur, başarısız öğrenci olarak etiketlenmektedir. Yetişkin insanlar, zorbalığa maruz kalır, hakarete uğrar veya sağduyulu bir hayat sürme konusunda ciddi bir ihlal görürlerse anayasal haklarını

koruyarak zorbalık yapan kişiler hakkında mahkemelere giderler. Ancak okul ve üniversitelerde zorbalığa uğramak Hindistan'da ihmal edilen bir konu olarak varlığını sürdürmektedir. Okullarda, öğrencilerin akranları tarafından zorbalığa maruz kalması çocukluk döneminin normal bir davranışı olarak kabul edilmektedir. Zorba, fiziksel görünüşünden dolayı akranlarıyla alay ederse, öğretmenler veya diğer arkadaşları tarafından bir miktar olumsuz tepki olsa da asla kötü bir çocuk olarak görülmez, eğlenen, şımarık, kibirli hatta komik olarak değerlendirilir (Jaishankar, 2009).

Hindistan'daki okulların çoğu, “öğrenci el kitapları” aracılığıyla okul kurallarını, disiplin, dakiklik, temizlik ve uygun kıyafet kurallarının neler olduğunu belirten içeriklere yer vermektedirler. Bir öğrenci “yaramazlık ya da uygunsuz davranış” veya “akademik başarısızlıktan” dolayı okulundan kovulabilir. “Yaramazlık ya da uygunsuz davranış” terimi, okulu asma, ödevlerini defalarca yapmama, okulda sigara içmeyada alkol alma, öğretmenlere veya okul personeline saygısızlık etme ve sınıf arkadaşlarına ağır fiziksel zarar verme gibi bazı aşırı durumları içermektedir. Buna rağmen, “uygunsuz davranışlar” nedeniyle okuldan kovulmak, akademik başarısızlığa kıyasla çok nadiren gerçekleşmektedir. Ancak, öğrenci el kitaplarında zorbalıktan herhangi bir kabahat olarak bahsedilmemektedir. Zorbalığın sebepleri, mağdur olan öğrencilerin zorbalıktan nasıl etkilendikleri, hatta okullarda psikolojik danışmanlara duyulan ihtiyacın boyutları üzerine birçok araştırma yapılmasına karşın, zorbalığa karşı alınabilecek önlemlerden söz edilmemektedir. Sonuç olarak, Hindistan'daki okullarda zorbalık meselesi tehlikeli bir düzeye ulaşmıştır (Jaishankar, 2009). Zorbalıkla ilgili araştırmalar batı ülkelerinde yoğun bir şekilde yapılırken, Hindistan'da bu konu ile ilgili yeterince çalışma bulunmamaktadır. Bunun sebebi Hindistan'da zorbalık sözcüğünün karşılığı olarak baskın bir biçimde “*eşek şakası yapmak*” ve “*eve teasing*” sözcüklerinin kullanılması ve bu durumun normal bir olgu olarak kabul edilmesi olabilir. Yapılan araştırmaların sayısı az olsa da “*eşek şakası yapmak*” ve “*eve teasing*” sonucunda pek çok kişinin hayatını kaybetmesi nedeniyle Hindistan hükümeti son zamanlarda bu tür olayları ciddiye almaya başlamıştır. Hükümet, “*eşek şakası*” ve “*eve teasing*” sayısını azaltmak amacıyla özel kanun çıkarmış ve önlemler almaya başlamıştır.

Yukarıda da söz edildiği üzere, geçmişte normal bir davranış olarak algılanan zorbalık, artık medeni ülkelerde çocukların gelişimini olumsuz etkileyen ve baş edilmesi gereken bir sorun olarak algılanmaktadır. Bu nedendir ki gelişmiş ülkelerde zorbalık konusunda pek çok araştırma yapılmış ve yapılmaya devam edilmektedir. Hindistan'da

bile, yıllarca sosyal kabul gören bir kavram olarak değerlendirilen zorbalıktan artık şikâyet edildiği ve önlem alınması gereken ciddi bir sorun olarak görüldüğü dikkati çekmektedir. Her ne kadar zorbalık konusunda gerçekleştirilen ilk çalışmaların üzerinden yaklaşık 40 yıl geçmiş olsa da Keşmir'de bu olgu henüz araştırılmamış ve yeterince çalışılmamıştır. Gerek yeterli araştırmacıların olmaması gerekse coğrafik kısıtlar nedeniyle Keşmir okullarında akran zorbalığının yaygınlığı ve profili bilinmemektedir. Bu konuda Keşmir'de gerçekleştirilen bu ilk çalışmanın gelecekte Keşmir okullarında akran zorbalığını azaltma çalışmalarına ışık tutması beklenmektedir.

1.3. Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı, Hindistan'ın Keşmir bölgesindeki liselerde akran zorbalığının yaygınlığını belirlemek ve zorbalık konusundaki öğrencilerinin algısını saptamaktır. Araştırmada bu genel amaçlar çerçevesinde aşağıdaki soruların cevapları bulunmaya çalışılmıştır:

1. Keşmir'deki lise öğrencileri arasında akran zorbalığının profili nasıldır?
 - a. Keşmir'deki lise öğrencileri arasında “zorba”, “mağdur”, “zorba-mağdur” ve “ne zorba ne mağdur” öğrenci oranları nedir?
 - b) Farklı mağduriyet türlerinin oranları nedir?
 - c) Akran zorbalığı okulun en çok neresinde yaşanmaktadır?
 - d) Öğrenciler zorbalığa ne zaman uğramaktadır?
 - e) Zorbalığa maruz kalan öğrenciler bu mağduriyetlerini kimlere anlatmaktadır?
2. Keşmir'deki lise öğrencilerinin akran zorbalığı profili cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
 - a. Keşmir'deki lise öğrencileri arasında “zorba”, “mağdur”, “zorba-mağdur” ve “ne zorba ne mağdur” öğrenci oranları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
 - b) Erkek ve kızlarda zorbalık türlerinin yaygınlığı nedir?

- c) Okulda zorbalığa uğrananlar cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- d) Okulda zorbalığa uğranan zamanlar cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin “zorba”, “mağdur”, “zorba-mağdur” ve “ne zorba ne mağdur” oranları bölgelere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin “zorba”, “mağdur”, “zorba-mağdur” ve “ne zorba ne mağdur” oranlarının ailenin gelirine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin “zorba”, “mağdur”, “zorba-mağdur” ve “ne zorba ne mağdur” oranları akademik başarıya göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin zorbalığın tanımı, kapsamı, zorbaların özellikleri, öğrencilerin neden zorbalığa uğradıkları, zorbalığa uğrandığında kimlerden yardım istendiği gibi konularda düşünceleri nedir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Zorbalık, dünyanın hemen hemen her yerinde ortaya çıkmayı potansiyeli olan bir olgu olmasına karşın, bazı bölgelerin kendine has koşulları nedeniyle gerek yaygınlığının gerekse etkisinin daha fazla olma olasılığı vardır. Sürekli bir savaşın ve baskının tahakkümü altında olan Keşmir'deki stresli ortam bu durumu daha da kötüleştirmektedir. Keşmir'de ayaklanmalar, sokağa çıkma yasakları ve kurumların kapatılması gibi sebeplerle çocukların maruz kaldığı şiddet ortamının olumsuz etkileri kuşkusuz olacaktır. Savaş ortamında ve silahların gölgesi altında büyüyen çocuklardaki zorbacı davranışların yaygınlığının araştırılmasının zorbalık araştırmalarına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Zorbalığa yönelik müdahale programlarının geliştirilmesi için öncelikle Keşmir bölgesinde bu durumun yaygınlığının ve lise öğrencileri üzerindeki gelişimsel etkilerinin neler olduğunun araştırılması gerekmektedir. Bu araştırma, Keşmir'deki liselerde zorbalığın ne derece yaygın bir sorun olduğunu belirlemeye ve öğrenciler arasında zorbalığın nasıl algılandığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu araştırmadan sonra, Keşmir toplumunda dalga geçmeye ve da zorbalık yapmanın sosyalleşme için gerekli sayıldığı gibi zorbalığa ilişkin bazı

mitlerin de araştırılması hedeflenmektedir. Bu araştırmanın, gelecekte zorbalığa dair yapılacak diğer araştırmalar için tetikleyici bir rol üstlenmesi, zorbalıkla ilgili bazı konulara ışık tutması ve böylece yetkili makamların bu önemli soruna ilişkin farkındalık kazanarak önlem almaya karar vermelerine yardımcı olması umulmaktadır.

Bu çalışmanın, Keşmir'deki liselerde, zorbalığın bugünkü durumuyla ilgili yararlı bilgiler sağlamsının yanı sıra çözüm önerileri ve müdahale programlarının da geliştirilmesine yardımcı olması umulmaktadır. Birçok ülkede, Keşmir'de olmayan bir zorbalık politikası mevcuttur ve mevcut çalışmanın bulguları kural koyucuların okullarda zorbalığa karşı mücadele etme için müdahale programları geliştirmelerini hızlandırabilir. Keşmir ile ilgili zorbalık hakkındaki kaynakların ve araştırmaların eksikliği, burada akran zorbalığının incelenmesine dikkat edilmediğinin bir kanıtı niteliğindedir. Okullarda zorbalıkla baş etmeye yardımcı olacak politikalar mevcut değildir, bu nedenle bu konunun Keşmir bağlamında anlaşılmasına ihtiyaç vardır. Çalışmanın ayrıca mevcut literatüre katkı sunması umulmaktadır. Önceki tartışmalara dayanarak, okullarda zorbalığa maruz kalmanın yaygınlığını ve bunun öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek için Keşmir'de bu araştırmanın yapılmasına gereksinim duyulmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Jammu ve Keşmir, Hindistan ve Pakistan işgali altındaki iki bölgeden oluşmaktadır. Keşmir'in Pakistan tarafındaki kısmına erişim sağlamak araştırmacı için olanaksız olduğundan, araştırma Keşmir'in Hindistan tarafındaki kısmında gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla araştırma Keşmir'in Hindistan bölgesi ile sınırlıdır.
- Hindistan kısmında bulunan, Jammu ve Keşmir, "Keşmir", "Jammu" ve "Ladakh" olmak üzere üç bölgeden oluşmaktadır. Coğrafi, yöresel ve kültürel farklılıklardan dolayı mevcut çalışmanın verileri sadece Keşmir eyaletinde toplanmıştır.

Bu araştırma, Keşmir'deki üç ana bölgede bugüne kadar yapılmış ilk çalışmadır. Çalışmanın kapsamı, sadece üç bölgedeki belirli liselerle sınırlıdır. Nitel veri toplama aşamasının odak grup sürecinde karşılaşılan zorluklar aşağıda sunulmuştur:

- **Ankete katılanlardan gerçekçi veri toplanma zorluğu:** Veri toplama sürecinde bazı katılımcıların zorbalık yapma ve zorbalık mağduru olma gibi gerçekleri paylaşmak istemedikleri görülmüştür.
- **Araştırmacıyla görüşmek istememe:** Bazı öğrencilerin araştırmaya katılmaya isteksiz oldukları ve araştırmacıyı görmezden gelmeye ya da kaçınmaya çalıştıkları görülmüştür.
- **Jargon ya da mesleki dili anlamama:** Zorbalık teriminin Hindistan'da yaygın olarak kullanılan bir kelime olmaması nedeniyle, pek çok öğrencinin araştırmanın belirli jargonlarını anlamadıkları görülmüştür.
- **Utangaçlık:** Birçok öğrencinin, özellikle de kızların utandıkları için cinsel zorbalıktan bahsetmekte zorlandıkları görülmüştür.

BÖLÜM 2

LİTERATÜR TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde akran zorbalığıyla ilgili literatür özetlenecek, ardından araştırmanın amaçları doğrultusunda geçmişte yapılan ilgili araştırmalar özetlenecektir.

2.1. Literatür Taraması

Batı kültüründe zorbalık konusundaki literatürde çok sayıda çalışma bulunmaktadır ve bu konudaki çalışmalarda her geçen gün artış gözlenmektedir. Zorbalık araştırmalarının, 1970'li yıllarda Dan Olweus ve arkadaşları tarafından İskandinav ülkelerinde yapılan büyük ölçekli araştırmalarla başladığı ve zaman içinde şekillendiği söylenebilir (Olweus 1978, 1979). Olweus'un "*Okullardaki Saldırganlık: Zorbalar ve Hırçın Çocuklar*" (1978) adlı kitabında Norveç, İsveç ve Finlandiya'dan Japonya ve İngiltere'ye kadar birçok ülkede gerçekleştirilen araştırma bulgularına yer verilmiştir. Akran zorbalığı konusunda gerçekleştirilen ilk çalışmalardan bu yana pek çok araştırma gerçekleştirilmiş ve ilgili literatür oldukça zenginleşmiştir.

Tezin bu bölümünde, çalışmanın amaçları doğrultusunda sırasıyla önce zorbalığın tanımı yapılacak, ardından zorbalığın türleri, tarafları, sebepleri, sonuçları, zorbalığa verilen tepkiler ve zorbalık kuramları ele alınacaktır.

2.1.1. Zorbalık Tanımları

Başlangıçta "saldırganlık", şiddet ve "zorbalık" terimleri genellikle birbirinin yerine kullanılmış olsa da, zaman içinde bu terimlerin bir birinden ayrılarak daha anlaşılır biçimde tanımlandıkları görülmektedir. Örneğin Carrere ve diğerleri'ne göre (2011) akran zorbalığı, diğer bir akrana yönelik kasıtlı olarak yapılan olumsuz davranışlardır. Bir başka tanıma göre akran zorbalığı; bir şahsın veya bir grubun, bir veya birkaç kişiye yönelik olan ve belirli özellikleri içeren saldırgan davranışın özel bir altkümesidir (Casas ve diğerleri, 2013; Hinduja ve Patchin, 2013; Lipman, 2003; Liu ve

Graves, 2011; Litwiller ve Brausch, 2013; Moon ve ark., 2011; Nansel ve diğeri, 2001; PublicSafetyCanada, 2008).

Liu ve Graves'e (2011) göre zorbaca davranışlarda, alay etme veya kabaca davranmagibi görece zararsız davranışlara ek olarak zarar verme veya mağduru bilinçli olarak rahatsız etme niyeti de vardır. Ancak bazı araştırmacılar, zorbalığın bir ölçütü olarak bilinçli olarak kullanılmasına ilişkin endişelerini dile getirmişlerdir. Çünkü birinin bir başkasına bilinçli olarak zarar verme niyetini taşıyıp taşımadığını bilmek zordur (Olweus, 2013).

Zorbalık davranışlarıyla ilgili bir diğeri ölçüt zorbaca davranışların belli bir süre tekrarlanmasıdır. Tekrarlanmanın bir koşul olarak ortaya çıkmasının nedeni, olumsuz davranışın etkisinin daha fazla olmasıdır. Olweus (2013) her ne kadar tekrarlanma eyleminin kesinlikle gerekli bir koşul olmadığını belirtse de, araştırmalarında hafta da en az bir kez zorbalığa uğramayı kesim noktası olarak almıştır. Bununla beraber bazı araştırmacılara göre şiddetli cereyan eden tek bir zorbalık olayı dahi zorbalık olarak tanımlanabilir (Carrera ve diğeri, 2011).

Zorbalık çalışmalarında altı çizilen bir diğeri husus taraflar arasında güç dengesizliğinin olmasıdır. Zorbalık, gerçek veya algılanan gücün dengesiz olması bağlamında gerçekleşir, fail ve mağdur arasındaki sistematik zorbalık daha güçlü birinin (veya grubun), kendisini savunamayacak bir kişiye saldırması anlamını taşır (Liu ve Graves, 2011; Vervoort ve Scholte, 2010). Güç dengesizliğinin iki türü vardır: Zorbanın kurbandan fiziksel olarak daha güçlü olması (Kowalski ve diğeri, 2012) ya da sosyal açıdan çok daha üst konumda bulunması (Leff ve Waasdorp, 2013; Liu ve Graves, 2011). Psikolojik ve fiziksel açıdan aynı durumda olan iki genç arasındaki mücadele, zorbalık sayılmamaktadır (Mamun ve diğeri, 2012).

Sullivan'a (2000) göre zorbalığın ortak noktaları şunlardır:

1. Zorbanın kasıtlı olarak neden olduğu fiziksel yaralanma veya psikolojik zarar.
2. Zorbanın daha güçlü ve mağdurun hep daha zayıf olması.
3. Zorbalık davranışlarının genellikle devingen hareketli ve örgütlü olması.
4. Zorbalık davranışlarının mağdurun korktuğu kişi tarafından devamlı, sürekli tekrarlayan bazen de geçici olarak yapılması.

Pişkin (2002) ise akran zorbalığını “bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türü” olarak tanımlamaktadır.

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) (2002) zorbalığı tehdit altında olan ya da gerçekten sonuçlanmış bir tehdide maruz kalan herhangi bir kişiye yapılan bir davranış olarak tanımlar. Bu örgütün tanımına göre zorbalığın sadece bir gruba ya da topluluğa karşı uygulanması gerekmez. Toplu ölümlerle sonuçlanacak fiziksel saldırganlığa da geleceğini tehdit eden olayların yanında insan ve toplum hayatını sekteye uğratabilecek psikolojik saldırganlık da zorbalık çerçevesinde ele alınmalıdır.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere zorbalığın tanımı konusunda benzerlikler ve bazı farklılıklar vardır. Ancak zorbalığı ve sonuçlarını ölçmek için araştırmacılar ve kanun yapıcılar belli somut kriterlere ihtiyaç duyarlar. Kriterler ne olursa olsun anaokullarından, liselere ve hatta üniversitelerden işyerlerine kadar toplumun her kesiminde insanlar zorbalıklara karşı karşıya kalmaya devam etmektedir. Günümüzde pek çok araştırmacı veya uygulamacı zorbalık çalışmalarında Dan Olweus’ün geliştirdiği ölçütlerden ve zorbalık tanımından yararlanmaktadır. “Zorbalık, fail ve mağdur arasında tekrarlanan veya tekrarlanma potansiyeline sahip bir güç dengesizliğinden meydana gelen sözlü veya fiziksel saldırganlık eylemidir”. Keşmir’de lise öğrencileri arasında zorbalık olgusunu anlamak için gerçekleştirilen mevcut çalışmada da yukarıda verilen tanım esas alınmıştır.

2.1.2. Zorbalığın Türleri

Zorbaca söz ve eylemlerin türleri farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Aşağıda bu türlerin belli başlı olanları özetlenmiştir.

2.1.2.1. Fiziksel Zorbalık

Fiziksel zorbalık; tokat atma, mağdurun üzerine yürüme, itme, kaşıma, tükürme, saç çekme veya mağdura fiziksel olarak acı veren diğer davranışları içermektedir (Sullivan, 2000). Bu eylemler açıkça görülebilir, hem yetişkinler hem de çocuklar tarafından kolayca tespit edilebilir (Smith ve diğerleri, 2002). Ayas ve Pişkin (2015) el-

kol şakası yaparak rahatsız etme, itme, dürtme, kolunu bükme, çelme takma, yere düşürme, kasıtlı olarak omuz atma, dirsek vurma, çarpma, sopavb. cisimler ile vurma, tekme-tokat atma, yumruk atma, bıçak, tornavida vb. kesici aletlerle saldırma türü davranışları fiziksel zorbalığa örnek göstermiştir. Lee (2004) mülkün yok edilmesi, mülke zarar verilmesi veya eşyaların çalınmasının da fiziksel zorbalığın doğrudan olmayan bir türü olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir, çünkü bu eylemler, mağdurlar üzerinde fiziksel acılardan çok psikolojik acılara (rahatsızlıklara) neden olmaktadır. Coloroso'ya (2003) göre, mağduru korkutarak, tehdit ederek veya müstehcen hareketler yaparak malını gasp etmek de dolaylı fiziksel zorbalık biçimleridir.

2.1.2.2. Sözel Zorbalık

Sözel zorbalık adından da anlaşılacağı üzere zorbanın mağduru sözcüklerle rahatsız etmesidir. Ayas ve Pişkin (2015) zorbanın mağdurun saç veya ten rengi, dış yapısı, dış görünüşü, bedensel özrüyle alay etmesi, aksanı, şivesi ya da konuşma tarzıyla alay etmesi, adı ya da soyadıyla dalga geçmesi, hoş gitmeyen, küçük düşürücü lakaplar takması, ailesinin bazı özellikleriyle alay etmesi, küfür etmesi, çirkin sözler söylemesi, çeşitli nedenlerle sataşım hakaret etmesi, küçük düşürmesi, utandırması ve aşağılamasını sözel zorbalığa örnek vermiştir.

Sözel zorbalık bazen doğrudan veya dolaylı duygusal veya psikolojik zorbalık başlığı altında da sınıflandırılmaktadır. Zorbanın mağdura küfredmesi veya rahatsız edici bir dil kullanarak onu küçümseyip aşağılaması doğrudan sözel zorbalık olarak tanımlanırken, mağdurun arkasından dedikodu yapılması, mağdurun benlik saygısı üzerinde olumsuz sonuç doğurabilecek şeyler söylenmesi, yanlış veya kötü niyetli söylentilerin yayılması dolaylı sözel zorbalık olarak adlandırılmaktadır (Wang, Iannotto ve Nansel, 2009). Ancak bazı araştırmacılar (Ayas ve Pişkin, 2015; Pişkin ve Ayas, 2011) dedikodu çıkarıp yaymayı sözel zorbalıktan ayırarak ayrı bir başlıkta sınıflandırmaktadırlar.

Sullivan (2000) alay etmek, köle muamelesi yapmak, para talep etmek gibi zorba davranışlarında sözel zorbalığa bağlı olduğunu iddia etmektedir. Bu küfürlü davranışlar, Hindistan'daki eşek şakası davranışına benzemektedir (Garg, 2009).

2.1.2.3. Sosyal veya İlişkisel Zorbalık

Sosyal veya ilişkisel zorbalık, mağdurun toplumsal bir grup tarafından kasıtlı olarak reddedildiği (Lee, 2004) veya grup faaliyetlerinden yoksun bırakıldığı kötü muameleler olarak tanımlanmaktadır (Pauw, 2007). Oyawizo (2008) bu tür zorbalığın, akranlar arasındaki sosyal ilişkilerin sabote edilmesi ve mağdurun arkasından dedikodu yapmak gibi dolaylı rahatsızlıklara ek olarak, mağdurun kişisel özelliklerinin küçük görülmesi veya yok sayılması gibi doğrudan yapılan davranışları da içerdiğine inanmaktadır. Tehdit edici hareketler, kaş çatmalar, kötü niyetle bakmalar, yapmacık gülümsemeler ve saldırgan beden dili toplumsal zorbalık türüne ilişkin diğer örneklerdir (Wang ve diğerleri, 2009).

Ayas ve Pişkin (2015) ilişkisel zorbalığı kendi içinde “dışlama” ve “söylenti yayma” biçiminde iki ayrı kategoriye ayırmıştır. Bu araştırmacılar dışlama türü zorbalığa, zorba öğrencilerin mağdur öğrencileri oyuna ve çeşitli etkinliklere almama, grup dışına iterek yalnızlığa terk etme, görmezden gelme, yok sayma, dışlamak amacıyla konuşmama, sorularına cevap vermeme, diğer öğrencilerin de konuşmasını ve arkadaşlık yapmasını engelleme, arkadaşlarını kendisine karşı kıskırtması gibi davranışları örnek vermişlerdir. Mağdurun aleyhine söylenti çıkarıp yayma türü zorbalığa ise mağdura yapmadığı şeylerle ilgili iftira atma, asılsız söylentiler ile suçlayarak zor duruma düşürme, hakkında çeşitli yerlere çirkin yazılar yazma, yapmadığı şeylerle ilgili öğretmene şikâyet etme, mağdurun sırlarını başkalarına anlatarak zor duruma düşürme vb. davranışları örnek vermişlerdir.

2.1.2.4. Mağdurun Eşyalarına Zarar Verme

Bu zorbalık türünde zorbanın sahip olduğu eşyaya zorbanın zarar vermesi söz konusudur. Ayas ve Pişkin (2015) zorbanın mağdurun para ya da okul harçlığını veya eşyalarını zorla almasını, kantinden kendisine zorla bir şeyler ısmarlatmasını, mağdurun kalem, kitap, defter vb. okul eşyalarını kasıtlı olarak yırtmasını, karalamasını, elbisesini yırtmasını, ödünç aldığı para ya da eşyayı geri vermemesini bu tür zorbalığa örnek vermiştir.

2.1.2.5. Siber Zorbalık

Elektronik zorbalık olarak da adlandırılan siber zorbalık, diğer zorbalık türlerinden farklı olarak anında mesajlaşma, e-posta, sohbet odaları, web siteleri, çevrimiçi oyunlar, sosyal paylaşım siteleri ve kısa mesajlar aracılığıyla internette gerçekleşmektedir (Kowalskive Limber, 2013). Siber zorbalık, şiddetli (düşmanca veya kaba bir dil içeren elektronik mesajlar), iftira (kötü resimler veya söylentiler içeren online aşağılama), kimliğe bürünme (birinin hesabına saldırmak ve birinin şöhretine zarar verme amaçlı mesaj gönderme), hakaret (sahte söylentiler gönderme) ve siber rahatsızlık (tehdit mesajları gönderme) gibi elektronik ortam kullanarak başkalarına zarar vermeyi amaçlayan çeşitli davranışları kapsar (Berat ve diğerleri, 2012; Casas ve diğerleri, 2013; Leff ve Waasdorp, 2013; Liu ve Graves, 2011; Wang ve diğerleri, 2009). Siber zorbalık, diğer geleneksel zorbalık çeşitlerine göre ergenler arasında daha yeni yeni popüler hale gelen nispeten yeni bir olgudur (Wang ve diğerleri, 2009). Siber zorbalık ve geleneksel zorbalık arasında birtakım farklılıklar tespit edilmiştir. Siber zorbalık, kurbanlar tarafından yapılan diğer zorbalık türlerinden farklı olarak algılanmaktadır, ayrıca okul dışında gerçekleşebilmesi daha olasıdır ve kaçınılması daha zor ve anonim olabilmektedir (Casas ve diğerleri, 2013; Litwiller ve Brausch, 2013). Siber zorbalık özellikle tehlikelidir, çünkü mesajları siber uzaydan (cyberspace) kaldırmak zordur ve geleneksel zorbalıktan daha geniş kitlelere hızlı olarak yayınlanabilme, yayılabilme olasılığına sahiptir (Leff ve Waasdorp, 2013). Buna ek olarak, failer daha az sorumluluk hissederler çünkü geleneksel zorbalıkta olduğu gibi mağdur ile yüzleşmezler (Schneider ve diğerleri, 2012). Bu farklılıklar, göz önüne alındığında, araştırmacılar geleneksel zorbalık ve siber zorbalık arasındaki ilişkide farklı görüşlere sahiptirler. Bazı araştırmacılar, siber zorbalığı “geleneksel zorbalığın yeni araçlarla devam etmesi” olarak tanımlamaktadır. Geleneksel zorbalık türlerinden farklı olarak siber zorbalığın yaygınlığı genellikle kendine özgü bağımsız ölçme araçlarıyla ölçülmektedir.

2.1.2.6. Cinsel Zorbalık

Cinsel zorbalık, eğitim ortamında cinsel ayrımcı yorumlar yapma, yersiz sözel veya fiziksel cinsel temaslarda bulunma, öğrenciyi cinsel olarak rahatsız etme, öğrencinin günlük hayatına müdahale ederek aşağılanmasına neden olan küçümseyici

cinsel ifadeler gibi cinsel farklılık yaratan açıklamaların tümüne verilen isimdir (Poland, 2003). Cinsel zorbalık bir kimseyi cinsiyetinden dolayı ayırma, cinsel yorumlar ve rahatsız edici fiziksel temas gibi yersiz ve istenmeyen cinsel davranışlarda bulunmaktır (McCaffrey, 2004). Beaty ve Alexeyer (2008), cinsel zorbalığı, başka bir kişiyi toplumsal cinsiyet veya cinsel yönelim temelinde aşağılamak, utandırmak, küçük düşürmek olarak tanımlamışlardır. LiSik'e (2008) göre kızlara porno görüntüleri gösteren mesajlar atmak, kâğıt veya binaların duvarlarına bu tür resimleri çizmek, diğer öğrencilerin önünde bir kızın eteğini çekmek ya da küfretmek cinsel zorbalığa örnek verilebilir.

Ayas ve Pişkin (2015) isecinselliği çağrıştıran el-kol hareketleri yapma, cinsel içerikli beden ve yüz ifadelerinde bulunma, laf atarak rahatsız etme, mağduru isteği dışında öpme, dokunma ya da bunları yapmaya çalışma, mağdurun etek, eşofman gibi giysilerini isteği dışında açma, rahatsız edici cinsel içerikli fiziksel şakalar yapma, cinsel içerikli isim takma (gay, lezbiyen, sapık vb.), istemediği halde cinsel konuları konuşmaya zorlama vb.söz ve davranışları cinsel zorbalığa örnek vermişlerdir.

Yukarıda sunulan sınıflandırmadan da anlaşılacağı üzere akran zorbalığı farklı biçimlerde ortaya çıkabilmektedir. Mağdurların maruz kaldığı zorbalık davranışları, dayak yeme, itme, alay etme, saldırgan dil kullanma, düşmanca dedikodu yapma, dışlama, akranlar arasındaki sosyal ilişkileri sabote etme ve zorba tarafından şantaj yapma gibi çeşitli eylemlerden oluşabilmektedir.

Bazı araştırmacılar zorbalığı yatak ve dikey zorbalık olarak sınıflandırmaktadırlar. Örneğin Sullivan (2000), mağdurum aynı yaştaki bir zorba tarafından mağdur edilmesini yatay zorbalık (horizontal bullying), mağdurun yaş olarak daha büyük bir zorba tarafından mağdur edilmesini ise dikey zorbalık (vertical bullying) olarak adlandırmaktadır.

Bazı araştırmacılar ise zorbalık biçimlerini doğrudan ve dolaylı zorbalık olarak sınıflandırmaktadırlar. Doğrudan yapılan zorbalıkta zorbanın mağdura doğrudan ve açıkça kötü ve kaba davranması sözkonusudur. Dolaylı zorbalıkta ise mağdurla yüz yüze gelmeden, zorbanın izlediği örtülü ve sinsî istismar edici davranışlarda bulunması söz konusudur (Boulton, Trueman ve Flemington, 2002). Lee (2004) dolaylı zorbalık biçimlerine genellikle üçüncü taraf, yani izleyicilerin de katıldığını belirtmektedir.

Benzer şekilde, Boulton ve arkadaşları (2002) da dolaylı zorbalığın bir gruptan dışlanma gibi davranışları içerdiğini, ayrıca çoğu zorbalık davranışlarının doğrudan ya da dolaylı zorbalık olarak etiketlenmiş olsa da, bazı zorbalıkların iki biçimde de ortaya çıkabildiğini belirtmektedir.

Sonuç olarak nasıl sınıflandırılmış olursa olsun, zorbaca söz ve eylemlerin çocuk ve gençlerin akademik, sosyal ve ruhsal psikolojik gelişimini olumsuz etkilediği ve okulların bu sorunla ciddi biçimde uğraşmaları gerektiği açıktır.

2.1.3. Zorbalığın Tarafları

Neredeyse her öğrenci ilkököl, ortaokul veya lise yıllarında zorba, mağdur veya izleyici olma gibi zorbalığın farklı formlarından bir veya daha fazlasına bir şekilde dahil olmuştur. Bu nedenle zorbalığın taraflarını ve özelliklerini bilmekte yarar vardır. Araştırmacılara göre zorbalığın dört ayrı alt grubu vardır: Zorbalar, mağdurlar, zorba-mağdurlar ve seyirciler (Goldweber ve diğerleri, 2013; Pişkin, 2010). Aşağıda bu gruplar hakkında bilgi verilecektir.

2.1.3.1. Zorbalar

Amerikan Psikoloji Derneği'ne (2009) göre akranlarına sürekli olarak zorbalık yapan öğrenciler şiddete karşı olumlu tutum sergileme, yönergelere uymama ve diğer zorbalara dostça davranma gibi benzer özellikler sergilemektedirler. Oyaziwo (2008) zorbaların toplumsal bağlamda etkili liderler olarak tanındığını, özsayıgularının yüksek olduğunu ve akranları arasında beğenilen ve hayran olunan tipler olduklarını belirtmektedir. Pellegrini, Bartini ve Brooks'a (1999) göre zorbalar şiddete başvurarak akranları arasında güç ve statü elde eden kişilerdir.

Çocukların aile üyeleri, okul personeli ve akranlarıyla nasıl iletişime girdiği, nasıl düşünüp, neler hissettikleri ve nasıl davrandıkları içinde yaşadıkları ev ortamından önemli ölçüde etkilenmektedir (Rigby, 2002). Benzeri şekilde Sullivan (2000) da ebeveynleri tarafından fiziksel istismara uğrayarak büyüyen çocukların gelecekte saldırgan davranışlar sergileme eğiliminde olacaklarını, ayrıca, tutarsız disiplin uygulayan aileler tarafından yetiştirilen çocuklarında akranlarına karşı acımasız ve empati kuramama eğiliminde olacaklarını belirtmektedir.

Oprinas ve Horne (2006) zorbalığın üç türünü tespit etmişlerdir: Saldırgan, pasif ve ilişkisel zorbalık. Açıkça düşmanlık sergileyerek, zayıf akranlarına güç kullanan zorbalıklar "saldırgan zorbalıklar" olarak adlandırılmaktadır. İzleyici olarak da adlandırılan pasif zorbalıklar, zorbalık etkileşimi başladıktan sonra zorbalığa hevesli olan katılımcı kişilerdir. Bu izleyiciler zorbalığı başlatmak yerine, zorbalık olayını belirli bir mesafeden izlerler. Onların nihai hedefi toplumsal statüye sahip olmaktır (Olweus, 1993). İlişkisel zorbalıklar ise dolaylı veya gizli zorbalık biçimlerinden yararlanan ve böylece mağdurduşlayarak ve manipüle ederek güç kazanan zorbalardır.

Zorbalıklar bazen de "aktif" ve "pasif" (ya da endişeli) zorbalıklar olarak sınıflandırılmaktadır. Bu durum zorbalığın sıklığı ve işlevine göre değişmektedir (Reijntjes ve diğerleri, 2013). Aktif zorbalıklar, mağduru bizzat taciz ederler. Bulunduğu durumu kötüye (yanlış tarafa) kullanır ve grubundaki diğer üyeleri de bu davranışlarını desteklemeye davet ederler. Pasif ya da endişeli zorbalıklar ise liderlerden çok izleyicidirler, aktif liderin yaptıklarını destekleyerek dolaylı olarak zorbanın yanında yer alıp, zorbalığa katılırlar (Carrera ve diğerleri, 2011).

Başkalarına zorbalık yapan çocuklar sosyal ve duygusal sorunların öznesi olurken birçok olumsuz etkiye de maruz kalırlar. İlkokulda yaşanan zorbalığın etkileri, gelecekte orta ve lise düzeyinde daha acımasız davranışların göstergesi olabilmektedir (De Wet, 2007). Pişkin'e (2002) göre, zorbalıkların diğer zorbalıklara karşı doğal bir yakınlığı vardır ve kanundışı davranışlar sergileyen çetelerle arkadaşlık etme olasılıkları yüksektir. Smokowski ve Kopasz (2005) ise zorbalıkların akademik başarısı ile gelecekte işyerinde göstereceği performansın potansiyel beklentilerin altında olma olasılığının yüksek olduğunu belirtmektedir.

Araştırmalara göre, okul yıllarında zorbalık yapan öğrencilerin yetişkin olduklarında eşlerine karşı da şiddet içeren davranışlar sergileme eğilimi gösterme ve kendi çocukları üzerinde sert disiplin biçimlerini uygulama olasılıkları yüksektir (De Wet, 2007). Zorbalıklar, gerçek hayatta başarı elde etmek için gereken temel becerilerden yoksun olabilirler, çünkü sorunlar ve zorluklarla başarılı bir şekilde baş etme, duygularını yapıcı bir şekilde yansıtma ve etkin iletişim kurma gibi insan ilişkilerinde en temel olan becerileri çocukluklarında yeterince kazanamamışlardır. Kuther (2006) zorbalıkların yaptığı zorbalık eylemlere müdahale edilmemesinin, zorbalıkların duygusal gelişimi ile empatik becerilerini geliştirmelerine engel olduğunu belirtmektedir.

2.1.3.2. Mağdurlar

Zorbalık sürecinin diğerbir tarafı mağdurlardır. Zorbalığa maruz kalan çocuk veya genç mağdur veya kurban olarak anılır. Pelligrini ve arkadaşları (1999) bu bireylerin psikolojik ve fizyolojik baskı altında olduklarını, sürekli korku yaşadıklarını ve kendilerinden emin olmayan kişiler olduklarını belirtmektedir. Mağdurlar, zorbaları şikâyet etmekten veya zorbaların baskılarına uğradıklarını belirtmekten kaçınırlar (Griffin ve Gross, 2004). Fiziksel veya zihinsel engelliler, obez olanlar veya toplumun dezavantajlı kesiminden olanlardaha kolay mağdur olabilmektedirler (Glover, Gough Johnson ve Cartwright, 2000). Mağdurlar edilgen ve itaatkar davranışlar sergileyebilir (Eslea ve ark., 2004), özgüvensiz ve sıkılğan olurlar (Androue, 2001). Ayrıca, akranlarıyla daha zayıf ilişkiler kurar, muhtemelen engelleri aşmakta zorluk çekerler (Kumpulainen ve Rasanen, 2000).

Carrera ve arkadaşları(2011) mağdurların genellikle akranlarından yaş olarak daha küçük, daha kısa boylu ve daha güçsüz olduklarını, sosyal açıdan daha dezavantajlı pozisyonda olduklarını, ayrıca fazla kilolu, fiziksel açıdan çekici olmayan ve giyim tarzı olarak tuhaf giyimli kimseler olduklarını belirtmektedir.

Coloroso'ya (2003) göre tüm mağdurların ortak bir özellik vardır: Mağdurların her biri ait olmadıkları ve hor görüldükleri toplumsal bir grup içerisinde dirler.

Unnever(2005) mağdurların ebeveynlerinin aşırı koruması veya gözlemi altında büyüdüklerini iddia etmektedir. Ona göre mağdurlar aşırı aile koruması altında yetiştiklerinden kendilerini koruma becerisine sahip değildirler ve bu nedenle zorbalığa uğramaya yatkındırlar.

Rigby (2002) bazı durumlarda, mağdur olan çocuğun ailesinin, ayrılma ya da göç gibi aşırı stresli olaylara maruz kalmış olabileceğini belirtmektedir. Sullivan (2000) böyle travmatik olaylar yaşayan çocukların genellikle mutsuz ve içedönük olduklarını, sonuç olarak şiddete yatkın veya zorbalığa karşı savunmasız olduklarını belirtmektedir. Finnegan, Hodges ve Perry(1998) ise annelerinin aşırı koruması altında olan erkek çocuklarınve anneleri tarafından reddedilmiş kız çocuklarınınihayetinde erkek ve kadın mağdurlar olarak ortaya çıktıklarını ifade etmektedir.

Olweus (2001) üç mağdur tipinden söz etmekte ve bu tipleri şu şekilde adlandırmaktadır: Edilgen mağdurlar (passive victims), kışkırtıcı mağdurlar (provocative victims) ve zorba-mağdurlar (bully-victims). Birinci tip, faillerin karşısında nadiren konuşur, daha az güçlüdür ve zorbalığa maruz kaldığında imdat çağrısı yapmaz (Kurthier, 2006). Bu tip mağdurların edilgen veya itaatkâr davranışları güvensizliğe, kaygıya, olumsuz bir benlik algısına ve depresyona neden olmaktadır. Edilgen mağdurlar, okuldaki ilk yıllarında zorbalığa uğradıklarında, tepkilerini ağlayarak ve kaçarak gösterirler. Daha sonraki yıllarda, edilgen mağdurlar, zorbalık tehdidinden uzak durmaya, hatta okula gitmeyerek zorbalıktan kurtulmaya çalışırlar. Öte yandan, ikinci tip mağdurların saldırgan mizacı, zorbaları olumsuz tepki vermeye kışkırtmaktadır. Bu tip mağdurların, kışkırtıcı, sinir bozucu, tedirgin edici, karşı koyucu ve yıkıcı davranışları, sınıftaki düzeni bozması sebebiyle akranları tarafından sevilmemelerine yol açar. Bu durum onların sosyal gruplardan atılmalarına neden olmaktadır (Olweus, 2001). Borresen (2007), kışkırtıcı mağdurların inanılmaz derecede haşin, huysuz olduğuna, hoşgörülerinin düşük olduğuna ve bu sebeplerden dolayı zorbalığa maruz kaldıklarına inanmaktadır. Olweus'un söz ettiği üçüncü tip mağdurlar, zorba-mağdur olarak adlandırılırlar. Bu kişiler kendilerinden güçsüzlere zorbalık yapar, kendilerinden güçlü olanların ise zorbalığına uğrarlar. Bu kategoriye giren mağdurlar hakkında daha ayrıntılı bilgiler bir sonraki başlıkta sunulacaktır.

Olweus'un mağdur sınıflamasından yola çıkan Carrera ve arkadaşları (2011) mağdurların kendi içlerinde iki kategoriye ayırmışlardır: Pasif-itaatkâr mağdurlar ve klasik kışkırtıcı mağdurlar. Onlara göre pasif mağdurlar en yaygın mağdur tipidir ve fiziksel olarak genellikle akranlarından daha zayıftırlar. Kışkırtıcı mağdurlar olarak bilinen ikinci tür mağdurlar ise saldırganlık içeren tepkilerini başkalarına yansıtan, bunun sonucunda mağdur olan tipler olarak tanımlanmaktadır.

2.1.3.3. Zorba-Mağdurlar

Bazı araştırmalar bazı gençlerin salt “zorba” veya salt “mağdur” olmadığına, zorba-mağdur arasında bulunduğu işaret etmektedirler (Olweus, 2001; Cook ve diğerler, 2010; Hong ve Espalage, 2012). Zorba-mağdurları, ayrı bir kategori olarak tanımlayanların sayısı git gide artmaktadır. Bunlar aynı zamanda “saldırgan” veya “kışkırtıcı” mağdur olarak da adlandırılmaktadır. Zorba-mağdurların belirleyici özelliği,

hem fail hem de mağdur olarak zorbalığa maruz kalmalarıdır (Carrera ve diğerleri, 2011; Dulmus ve Sowers, 2004; Pişkin, 2010).

Veenstra ve arkadaşları (2005) zorba-mağdur olan çocukların hem zorbaların özelliği olan saldırganca davrandıklarını hem de mağdurların özelliği olan depresif olduklarını belirtmektedir. Coloroso (2003) bu tip mağdurlara zorbalık yapıldığında, zorba-mağdurların zayıflığının ve beceriksizliğinin ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu tip mağdurlar, kendilerine karşı yapılan saldırılara karşı duyduğu nefret hissini, davranışlarıyla gizlemeye çalışırlar (Sullivan, Cleary ve Sullivan, 2004). Zorbalara benzer şekilde, bu tip zorba-mağdurlar duygusal, sosyal ve eğitsel konularda sorun yaşarlar. De Wet (2007), mağduriyetin sonucu olarak, uyku bozuklukları, psikosomatik şikâyetler, yeme bozukluğu, sinirlilik, hastalanma sıklığı, kronik strese bağlı hastalıkların artması, idrarını tutamama, tırnak ısırma gibi çocukça davranış kalıbına dönüşen bazı psikolojik komplikasyonların ortaya çıkabildiğini belirtmektedir.

Matthiesen ve Einarsen (2004) zorba-mağdurların psikolojik hallerinin değişken olduğunu, psikosomatik hastalıklar geliştirme, sürekli beceriksizlik hissi ve yetişkinlikte sağlıklı ve güvenli sosyal ilişkiler kurmalarını engelleyen yetersiz sosyal beceriler geliştirdikleri için daha büyük risk altında olduklarını belirtmektedir. De Wet (2007) okul ortamında mağdur olan çocukların yaşadıkları sosyal kaygı nedeniyle derslerine daha az yoğunlaşma, başarısızlığa uğrama, derslerini asma ve ders dışı etkinliklerden kaçma eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Selekman ve Vessey (2004) ebeveynlerin çocuklarının okulda mağdur edildiğinden haberdar olmadıkları için, bu çocukların okulda yaşanan sıkıntıların bir yansıması olarak evde ebeveynlerine karşı anlayışsız olmalarına anlam veremediklerini ve bu durumun aile içindeki ilişkilerin bozulmasına yol açtığını belirtmektedir.

2.1.3.4. İzleyiciler

Zorbalık süreci ile ilişkili bir diğer taraf izleyicilerdir. Araştırmalar, zorbalığın yalnızca bireysel bir olgu olmadığını, bilakis zorba ve mağdur dâhil olmak üzere bir grubun olgusu olduğunu vurgulamaktadırlar (Strom ve diğerleri, 2013). İzleyiciler, son yıllardaki araştırmalarda daha fazla dikkat çekmeye başlamıştır. İzleyiciler, seyirciler, gözlemciler veya zorbalık olayına tanıklık eden kişilerdir. İzleyicilerin zorbalık sürecindeki rolü kritiktir; çünkü zorbalığı gözlemler, izin vererek ya da teşvik ederek

zorbalığın yapılmasına destek olur veya bizzat zorbalığa katılırlar (Carrera ve diğerleri, 2011; Ontario, 2011).

Bonds ve Stoker(2000) zorbalığın gerçekleşmesi esnasında orada bulunan izleyici sayısının genellikle hem mağdurların hem de zorbaların sayısından fazla olduğunu belirtmektedir. Sullivan (2000) zorbaların gücünü açık şekilde izleyicilere göstererek toplumsal çevrelerini kontrol etme ve gözdağı vermek istediklerini öne sürmektedir. Sullivan, zorbalık gerçekleşirken, edilgen izleyicilerin mağdurun üzüntüsünü göz ardı ederek telaşsız bir şekilde ortamı terk ettiklerini ya da zorbaya karşı harekete geçerek zorbanın davranışını engellemek için bazı eylemlerde bulduklarını belirtmektedir.

Parsons (2005), izleyicileri dört türe ayırmaktadır: Zorba izleyiciler (the bully bystander), mağdur izleyiciler (the victim bystander), kaçınmacı izleyiciler (the avoidant bystander) ve kararsız izleyiciler (ambivalent bystander). Zorba izleyiciler, zorbalık olaylarından sorumlu tutulmamak için, diğer çocukları bu fiilleri yerine getirmeye teşvik ederler. Zorbalığa son vermek için adım atma fikrini söylemekten korkan çocuklar mağdur izleyiciler olarak adlandırılır. Kaçınmacı izleyiciler, okul personelinde oluşmaktadır. Eğitim kurumunda zorbalığın gerçekleşmediği düşüncesine sahiptirler. Kararsız izleyiciler ise zorbalığa en çok karşı durabilecek tavırlar sergilerler.

Kuşkusuz zorbaca eylemlerden sadece mağdurlar ve zorbalar etkilenmez. Whitted ve Dupper (2005) zorbalık olaylarının şiddetli sonuçlarının yalnızca zorba ve mağdurlarla sınırlı olmadığını; rahatsızlık duygusu, güvensizlik, düşük özsaygı ve kontrol kaybı yaşayabilecek durumdaki kişileri de içerdiğini ileri sürmektedir. Chikobu, Flisher, King, Lombard ve Townsend'e (2008) göre zorbalığın gerçekleşmesine müdahale etmekten korkan izleyiciler sürekli suçluluk duygusu hissederler. İzleyicilerde suçluluk duygusu doruk noktaya ulaştığında ve idare edilemeyecek bir hale geldiğinde, mağdurla empati kurmasından zorbalığın norm olarak kabul edilmesine kadar büyük bir değişime neden olan süreçler yaşanabilmektedir. Sonuç olarak, bu önemli değişim, suçluluk duygularını gelecekte kontrol altına almalarını sağlamaktadır.

2.1.4. Zorbalık Kuramları

Zorbalık davranışının karmaşıklığı göz önüne alındığında, bu sosyal dinamiği tam olarak açıklamak ve neyin zorbalık davranışını artırdığını anlamak için kuramlar ihtiyacı vardır. Zorbalık konusunda önemli çalışmaları olan Rigby (2004) okullarda zorbalık davranışı olduğunu söyleyebilmek ve böyle bir yaklaşım hakkında yorum yapmak için tanımlanmış bir kuramın olmadığını iddia etmiştir (Rigby, 2004:287). Ancak yine de zorbalık kavramını anlamamıza yardım edebilecek saldırganlık gibi komşu kavramları açıklayan kuramlardan yararlanmak söz konusudur. Çalışmanın bu kısmında zorbalık konusuyla ilgili aşağıda kuramlar özetlenmiştir: Toplumsal Bilişsel Kuram, Toplumsal Normlar Kuramı, Toplumsal Hakimiyet Kuramı, Ekolojik Sistemler Kuramı ve Lazarus'un Stres ve Başa Çıkma Kuramı.

2.1.4.1. Toplumsal Bilişsel Kuram

Bandura'nın (1977, 1986), sosyal bilişsel kuramı, Miller ve Dollard (1941) tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramının güncellenmiş ve genişletilmiş bir sürümüdür. Sosyal öğrenme kuramı, bireylerin sadece doğrudan öğretim yoluyla değil, aynı zamanda başkalarının davranışlarını ve bunu takip eden sonuçları gözlemleyerek öğrenmelerini önermiştir (Bandura, 1977). Sosyal öğrenme kuramı, zorbalık dahil birçok sapkın ergen davranışını anlamada önemli bir katkı sağlamıştır. Kurama göre zorbalık ergenlerin akranları, ebeveynleri ya da öğretmenleri gibi onlar için önem arz eden başkalarını modelleme sonucunda ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1971). Evde mağduriyet yaşayan ya da saldırgan akranlarıyla ilişki kuran ergenlerin bu davranışlara katılma, zorbalığı normal olarak görüp kabul etme, başa çıkma ve gerçeklerden kaçma gibi davranışları pekiştirme olasılıkları daha yüksektir. Böylece evde ve çevrede öğrenilen ve kabul gören davranışların taklit edilmesi daha olasıdır. Kurama göre, eğer birey yaptığı bu davranışlar için ödüllendirilirse, diğer çocukları mağdur etmeye devam etme olasılığı artacaktır. Buna ek olarak, çocuklar zorbalığı, okulun sosyal hiyerarşisinde yer almanın bir simgesi olarak görüyorlarsa bu tür davranışlara devam etmektedirler (Slee, 1993).

2.1.4.2. *Toplumsal Normlar Kuramı*

Toplumsal normlar, insanların belirli bir sosyal bağlamda normal, kabul edilebilir veya beklenen tutum ve davranışlarına dair inançlarıdır. Birçok durumda, insanların bu normlara ilişkin algıları, davranışlarını büyük ölçüde etkilemektedir. İnsanlar akran gruplarının normlarını yanlış algıladıklarında – yani yanlış bir tutum veya davranışın gerçekte olduğundan daha fazla (veya daha az) olduğunu düşündüklerinde, bu yanlış normlarla uyumlu olan davranışlarda bulunmayı tercih edebilirler. “Çoğulcu cehalet” akademide sosyal normlar kuramını tartışmak için kullanılan bir terimdir ve kişinin özel tutumlarının, yargılarının veya davranışlarının diğerlerinden farklı olduğuna dair yanlış inanca atıfta bulunur. Zorbalığa gelince, pek çok genç, isimleçağırılma, söylenti çıkarıp yayma, alay etme ve diğer toplumsal zorbalıkbiçimlerinin akranları tarafından onaylandığına dair yanlış bir inanca sahip olabilirler. Bu yanlış algı, gençlerin zorbalığın hedeflerine karşı müttefik olarak hareket etmekten kaçınmasına ve kendilerinin de rahatsızlık duydukları olumsuz davranışlarla meşgul olmalarına neden olabilir. Zamanla bu davranışlar gençler için normalleştirilebilir ve gençler başkalarını rahatsız edendurumlara karşı duyarsızlaşabilirler.

2.1.4.3. *Toplumsal Hâkimiyet Kuramı*

Toplumsal Hâkimiyet Kuramı, toplumların baskın ve bağımlı gruplarla grup temelli toplumsal hiyerarşiler oluşturmalarına dayanır (Sidanius ve Pratto, 1999). Baskın ve daha az baskın gruplar arasındaki fark, arzu edilen toplumsal ve finansal kaynaklara sahip olmayı ifade eden olumlu toplumsal değerlerin elde edilmesi ile ilgilidir. Her ne kadar bireysel özellikler toplumsal güce ulaşmada bir rol oynasa da, toplumsal hâkimiyet kuramı bireyin toplumsal olarak inşa edilmiş bir gruba üyeliği sayesinde kazandığı toplumsal gücü inceler (Sidanius ve Pratto, 1999).

Grup temelli toplumsal hiyerarşileri oluşturma ihtiyacı, önyargıyı, ırkçılığı ve ayrımcılığı anlamak için kavramsal bir çerçeve sunar. Bu, tüm grup hiyerarşilerinin kötü olduğu anlamına gelmez. Dunbar’a (1988) göre, “Hâkimiyet hiyerarşileri istikrarlı hale geldiklerinde, grup içi saldırganlığı azaltma işlevi görürler” (Pellegrini ve Long, 2004). Sidanius ve Pratto (1999), Pierre van den Berghe’nin ilkelerini uyarlayarak, toplumsal hiyerarşileri bilgilendiren üç tabakalaşma sistemi belirlemiştir. Birincisi, bir insanın

yaşlandıkça toplumsal güç kazanacağı bir yaş sistemine atıfta bulunur. Bu durumda, bireyin iktidarı her geçen yıl artmakta, ancak akraba oldukları kişilerin yaşına göre değişiklik göstermektedir (Sidanius ve Pratto, 1999). Ergen gelişim evresinde yaş, 16 ve 18 yaşlarında yetişkinliğe geçişi işaret eden özel kutlamalar ile önemli bir rol oynamaktadır. Lise ortamında, yaş, elde edilen başarı ile temsil edilir ve yaşları ilerledikçe öğrencilere özel ayrıcalıklar verilir. Bu ayrıcalıklar, özel eğlence alanlarını, kısıtlanmış toplumsal etkinlikleri ve kişiselleştirilmiş kıyafetleri içerebilir. İkinci geniş tabakalaşma sistemi, erkeklerin kadınlara göre daha fazla toplumsal ve politik güce sahip olduğu söylenen cinsiyete atıfta bulunmaktadır. Üç sistemden, en durağan olanın toplumsal cinsiyet olduğu düşünülür, çünkü toplumsal hiyerarşide cinsiyete dayalı bir gücün bireyin yaşamı boyunca sabit kalma eğilimi vardır (Sidanius ve Pratto, 1999).

Bununla birlikte, bu anlayışla ilgili birkaç sorun vardır. Birincisi, toplumsal cinsiyetin bir toplumsal yapı olarak ve biyolojik bir ürün olarak cinsiyet olarak ayırt edilmesi önemlidir. Eğer toplumsal cinsiyetin iktidarı farklılaştırdığını varsayarsak, o zaman temel anlayış, eril özelliklerin dişil özelliklere göre çok daha değerli olduğudur. Tartışma daha sonra erkeksi özellikler ve bunun her toplumsal bağlamda tercih edilip edilmediğine geri döner. Üçüncü sistem keyfi olarak etiketlenir ve ırk, din, milliyet veya belirli bir klan ya da kabile üyesi olmak gibi diğer grup özelliklerine dayanır (Sidanius ve Pratto, 1999). Grup içi ve grup dışı ayrımlar, büyük ölçüde durumsal faktörlere dayanmaktadır.

Bu sistemin, Holokost, Ruanda'daki Soykırım ve Orta Doğu'daki dini gerilimler gibi dünyanın en büyük insan hakları ihlaline örnek olan keyfi bir doğası vardır. Güney Afrika, Apartheid ve son zamanlarda yaşanan yabancı düşmanlığı saldırılarıyla karakterize edilen kendi eziyet mirasını elinde tutmaktadır. Ergenlik döneminde zorbalığın artması için sunulan sebeplerden biri de kimlik gelişiminde toplumsal hakimiyet kuramının rolüne bağlanmaktadır. Genç erkekler için hakimiyetin ileri sürülmesi ve sürdürülmesi, agonistik ve bağlı stratejileri içerebilir (Espelage ve ark., 2004). Agonistik stratejiler, fiziksel mücadele ve sözlü tacizi içerebilir. Araştırma, bu agresif stratejilerin, toplumsal hiyerarşileri kurmak için grup ilişkilerini biçimlendirdiğini ileri sürmektedir. Hakimiyetin ilk konumu belirlendikten sonra, bireyler, insanları yönetme veya manipüle etme gibi akranları tarafından kabul görenilişki stratejilerine odaklanmaktadır (deWaal, 1986).

2.1.4.4. Ekolojik Sistemler Kuramı

Urie Bronfenbrenner'in (1977, 1979) Ekolojik Sistemler Kuramı (ESK), doğrudan ve dolaylı etkisi olan toplumsal sistemlerin merkezine öğrenciyi koyar. Ekolojik Sistem Kuramı'nın bakış açısına göre kişilerin boş bir levha veya boş bir sayfa olmadığı varsayılmaktadır. Bunun yerine, Bronfenbrenner birey ve çevresi arasında karşılıklı bir etki ve etkileşim olduğunu öne sürmektedir. Ek olarak, çevrenin hâlihazırda var olan koşullardan ibaret olmadığını, daha geniş bağlamların karşılıklı etkileşimi içerisinde var olduğunu ileri sürer. Bronfenbrenner (1979) ekolojik çevrenin, birbirinin içinde bulunan eşmerkezli daireler olarak görülebileceğine inanmaktadır.

ESK'nın eşmerkezli çevrelerinde yer alan ilk sistem, "fiziksel ve maddi özellikleri olan belirli bir ortamda gelişmekte olan kişi tarafından deneyimlenen faaliyetler, roller ve kişiler arası ilişkiler modeli" olarak tanımlanan mikrosistemdir (Bronfenbrenner, 1979:22). Çocukların sık sık bastırıldığı ortamlarda davranışları üzerindeki en önemli etkenin çevresel etkenler olabileceği öne sürülmüştür (Lewin, 1943). Sözgelimi, bir okul örneğinde etkinlikler öğrencinin sınıf içi görevleri gerçekleştirdiğini görmesi, roller öğretmen ve öğrencileri; kişiler arası ilişkiler ise sınıftaki akranlar ve öğretmenler arasında algılanan ara bağlantıları kapsar.

Ekolojik Sistem Kuramı'nın eşmerkezli çevrelerinde yer alan bir sonraki sistem, "gelişmekte olan kişinin aktif olarak katıldığı iki veya daha fazla ortam arasındaki karşılıklı ilişkiler" olarak tanımlanan mezosistemdir yani iki veya daha fazla mikrosistem arasındaki etkileşimlerdir (Bronfenbrenner, 1979). Ebeveynler ve öğretmenler olarak zorbalık olayını ele almak için birlikte çalışan kişiler arasındaki etkileşim ve ilişkiler bir çocuğun hayatındaki bir mezosisteme örnek verilebilir.

ESK'nın eşmerkezli çevrelerinde gömülü olan başka bir sistem, "aktif bir katılımcı olarak gelişmekte olan kişiyi içermeyen, ancak bu olayda olup bitenlerden etkilenen veya olayları meydana getiren bir veya daha fazla ortam ise ekzosistemdir" (Bronfenbrenner, 1979:25). Bir ekosistem oldukça stresli bir çalışma ortamı tarafından olumsuz etkilenen bir ebeveyni de içerebilir.

ESK'nın dış çemberi içinde yer alan son sistem, "kültür ya da alt kültür düzeyinde var olan ya da var olabilecek alt-düzen sistemlerinin (mikro, mezo ve ekzo) biçim ve içeriğinde olan ve bu tutarlı parçaların temelinde yatan inanç sistemi ve

ideolojilerle tanımlanan makrosistemdir(Bronfenbrenner, 1979:26). Başka bir deyişle, ESK, kültür ve altkültüre bağlı inançların etkisi altındadır. İnsanlar sadece ev ve okul gibi bireysel mikro sistemler içinde bulunmazlar. Bu evler ve okullar, ülkelerin içinde yer alan eyaletler veya bölgeler içine gömülmüş topluluklar içinde var olurlar. Bir bakıma, belirli bir ülke içindeki veya sadece bir mahallenin içindeki insanların inanç sistemleri ve ideolojileri kişinin yaşamı nasıl deneyimlediğini etkiler. Makrosistem bu çalışmada incelenmeyecek olsa da, ESK'nın önemli bir bileşenini oluşturmaktadır.

2.1.4.5. Lazarus'un Stres ve Başa Çıkma Kuramı

Lazarus'un kuramı, çocuklarındenyimlediği problemlere ve onların okul hayatı da dâhil yaşadıkları olaylara verdikleri tepkileri etkileyen strese neyin yol açtığına dair bir bakış açısı sunmaktadır (Ross, 2001:16). Lazarus, psikolojik probleme yol açan faktörleri üç kategoriye ayırır ve bu kategorileri birbirleriyle örtüşme olasılığı ve karmaşıklık derecesindeki farklılık ile karakterize eder.

Öncelikle, günlük yaşamda karşı karşıya kalınan sorunlar vehoşnutsuzluklar stresi yaratan en temel nedenlerden bir tanesidir. Öğretmenin ödev yapılmadığında sert bir şekilde azarlaması, dışçıye gitmenin yarattığı kaygı veya bir televizyon programının izlenmesine izin verilmemesi gibi olaylar bu kategoriye örnek verilebilir.

İkinci kategoriye giren stres faktörü sürekli yaşanan strestir.Bir çocuğu ev içinde veya dışında uzun vadeli, yaşam boyu rahatsızlıklara maruz bırakan faktörler bu kategoride yer alır. Şeker hastası olan bir çocuğun sürekli diyet yapmak zorunda kalması veya okuldan sonra işe gitmek zorunda kalması bu duruma örnek verilebilir. Çocuğun kronik bir hastalıktan muzdarip bir kardeşinin olması veya bir arkadaşının ölümünden dolayı suçlanması gibi ciddi boyuttaki trajik olaylarda çocuk üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Ayrıca ebeveynlerin her zaman kavga etmesi, çocuğun hayatında ciddi sorunlara yol açabilmektedir (Ross, 2003).

Yukarıda bahsedildiği üzere, Lazarus çocukların tehlikeli durumlara karşı verdiği tepkilerin kapsamının nasıl farklılık gösterdiğini açıklamaktadır. Bazı çocuklar, psikolojik baskıyı daha esnek ve kendilerine güvenerek karşılamaktadır. Şiddet veya taciz gibi bireyi olumsuz şekilde etkileyecek boyuttaki kötü muamelelere sürekli olarak maruz kalan çocuklar ise stresi yoğun şekilde hissederler. Bazı çocuklar psikolojik veya

fiziksel olarak kendilerinden daha zayıf olanlara saldırganca davranarak bir tür tatmin yaşarlar. Bu tatmin duygusu bir anlamda zorbaca davranmalarının nedenidir. Mağdur çocuklar ise zorbalığa uğradıklarında teslim olmakta ve yaşadıklarını genellikle büyüklere anlatmaktan çekinmektedirler. Mağdur öğrenciler, teslimiyetten, özgüven kaybından ve kendilerinden fiziksel ya da psikolojik olarak ya da her iki bakımdan da daha güçlü olan zorbaların sürekli saldırılarından kaynaklanan yoğun stres altındadırlar. Dolayısıyla mağdur çocukların hem içinde buldukları zor durum ve hem de hissettikleri hayal kırıklığı, çaresizlik ve sürekli korku duyguları zaman geçtikçe büyümektedir (Ross, 2003).

Zorbalığın sosyal dinamiğinin karmaşıklığı, onu anlamak için çeşitli kuramlardan yararlanmayı gerekli kılar. Kuşkusuz hiçbir kuram tüm resmi tek başına ortaya koyamamaktadır. Ancak yine de mevcut kuramlar öğrenciler arasında yaşanan akran zorbalığının doğasını, sebeplerini ve yarattığı sorunları daha iyi anlamamıza yardım edebilir.

2.2. Zorbalıkla İlgili Araştırmalar

Bu kısımda, önce akran zorbalığının yaygınlığı ile ilgili geçmiş araştırma bulguları özetlenecek, ardından zorbalığı cinsiyet, ailenin gelir durumu ve akademik başarıbağlamında ele alan araştırma bulgularına yer verilecektir.

2.2.1. Zorbalığın Yaygınlığı

Araştırmacılar, okul yöneticileri, öğretmenler, medya ve çocuklarının refah ve güvenliğinden endişe duyan ebeveynler her geçen gün okul zorbalığı konusuna daha fazla ilgi duymaktadırlar. Okullarda zorbalık, öğrencilerin güvenli bir ortamda öğrenme haklarını olumsuz etkileyen uluslararası bir sorun olmasına karşın, okullardaki yaygın sorunlar arasında belki de en az rapor edilen güvenlik sorunudur. Yakın zamana kadar, çoğu araştırmacı yalnızca okul zorbalığının yaygınlığı ile yakından ilgilenmekteydi, ancak son yıllarda zorbalığın diğer kavramlar ile ilişkisi de çokça araştırılmaya başlanmıştır. Bunun nedenleri arasında, zorbalığın okul çağında öğrenciler arasında sıkça yaşanması ve özellikle ailelerin bu konuda eskiye göre daha da bilinçlenmesi gibi pek çok sebep sayılabilir.

Okullarda görevli yönetici ve öğretmenlerin kendi okullarında yaşanan zorbalığı önlemeleri için öncelikle okullarında görülen zorbaca söz ve eylemlerin ne sıklıkla yaşandığını belirlemeleri oldukça önemlidir. Araştırmalar öğrenciler arasında yaşanan zorbalığın devamlı artmakta olduğunu ortaya koymaktadır (Marraccini, 2013). Akran zorbalığı her düzey okulda yaşanmakla birlikte Sampson'a (2002) göre en sık ilkököl döneminde gerçekleşmekte, ortaokul döneminde biraz azalmakta, lise yıllarında ise azalmakla birlikte varlığını sürdürmektedir.

Günümüzde okulda zorbalık olgusu ile ilgili birçok çalışma yapılmakla birlikte, konuyla ilgilenen ilk araştırmacı olan Olweus ilk sistematik çalışmasını Norveç ve İsveç okullarında yürütmüş ve birçok öğrencinin akran zorbalığına maruz kaldığını tespit etmiştir. Bulgular, İskandinav öğrencilerin yaklaşık %7'sinin okulda zorbalığa uğradığını ve çeşitli sınıflarda zorbalığa uğrayan öğrenci oranının %5 ila %15 arasında değiştiğini (Moon ve ark. 2008), bir diğer anlatımla yaklaşık her yedi öğrenciden birinin zorbalığa düzenli olarak mağdur veya zorba olarak katıldığını ortaya koymuştur (Olweus, 1993).

Akran zorbalığına ilişkin diğer çalışmalar ABD, Almanya, Avusturya, Avustralya, Çin, Danimarka, Finlandiya, Güney Afrika, Güney Kore, İngiltere, İran, İrlanda, İskoçya, İspanya, İsveç, İtalya, Japonya, Kanada, Norveç ve Türkiye gibi çeşitli ülkelerde gerçekleştirilmiş ve zorbalığa katılımın yüksek olduğu belirlenmiştir (Cheragji ve Pişkin, 2011; Dake, Prince ve Telljohann, 2003; Elsea ve ark., 2004; Moon ve ark. 2008, Olafsen ve Vimero, 2000; Olweus, 1993; Olweus ve Solberg, 1998; Stevens ve ark., 2001; Pişkin, 2002, 2010).

Bulgular farklı ülkelerde, hatta aynı ülkede farklı araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen oranların oldukça farklılaşabildiğini ortaya koymaktadır. Örneğin Finlandiya'daki bir ilkökölde öğrenciler arasındaki zorbalık ve mağduriyetin yaygınlığı %11.3 olarak belirlenirken (Olafsen ve Vimero, 2000) İrlanda'da ülke çapında yapılan çalışmanın sonucunda bu oranın %49.8'e kadar çıktığı görülmüştür (Dake, Prince ve Telljohann, 2003). Bununla birlikte, farklı ortamlarda yapılan çalışmalar, öğrencilerin akranları tarafından zorbalığa uğradığına dair deneysel kanıtlar ortaya koymaktadır (Oyaziwo, 2006). Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde, okullarda kabaca 2.1 milyon zorba ve 2.7 milyon mağdur bulunmaktadır. Tipik olarak, ortalama bir Amerikan sınıfında bulunan 20 öğrenciden

üçünün ya zorba ya da zorbalık mağduru olması beklenmektedir (Crockett, 2003) ve geri kalan öğrencilerinin %85'i seyirci rolünü oynamaktadırlar (Elsea ve ark., 2004; Hawkins, Pepler ve Craig, 2002).

Türkiye'de son yıllarda okullarda akran zorbalığının yaygınlığını belirlemeye dönük çok sayıda araştırmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırmaların çoğu ilkokul öğrencileri üzerinde yapılmış olmakla birlikte, lise düzeyinde yapılan bir dizi araştırmaya da rastlanmaktadır. Örneğin Türkmen, Dokgoz, Akgoz, Eren, Vural ve Polat (2013) Bursa'da okul çağındaki 14-17 yaş arası ergenler üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğunun (%96.7) zorba veya mağdur olarak zorba davranışlara karıştığını belirlemiştir. Bu araştırmada ayrıca bir erkek öğrencinin zorba davranışlara karışma ihtimalinin bir kız öğrenciye oranla 8.4 kat daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Dölek (2002) tarafından 9. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen bir çalışmada mağduriyet düzeyinin %11 olduğu tespit edilmiştir. Pişkin ve Ayas'ın (2005b) 9-11. sınıf öğrencilerini incelediği araştırmada, öğrencilerin %20.5'inin mağdur, %28.2'sinin zorba olduğu tespit edilmiştir. Akgün (2005) lise öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada mağdur oranının %8.2, zorba oranının ise %7.2 olduğunu tespit etmiştir. Gültekin ve Sayıl (2005) mağdur öğrencilerin oranının %13.9 olduğunu belirlemiştir. Kepenekçi ve Çinkır (2006) öğrencilerin %100'ünün bir akademik yılda en az bir kez mağdur olduğunu raporlaştırmıştır. Alikasifoğlu, Erginoz, Ercan, Uysal ve Albayrak-Kaymak (2007) tarafından Türk lise öğrencileri üzerine yapılan geniş ölçekli (n = 3519) bir araştırmada, mağdurların oranının %22, zorbaların oranının ise %9.2 olduğu bulunmuştur.

Cheraghi ve Pişkin (2011) tarafından, 874 İranlı ve 859 Türk lise öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada, Türk öğrenciler için Pişkin ve Ayas (2007) tarafından geliştirilen "Zorba-Mağdur Belirleme Ölçeği Ergen Formu" kullanılmış, İranlı öğrenciler için ise aynı ölçeğin uyarlanmış Farsça versiyonu kullanılmıştır. Sonuçlar, İranlı öğrencilerin fiziksel zorbalık konusunda Türk akranlarından daha fazla mağdur olduklarını, Türk öğrencilerin ise dışlama alt boyutunda daha fazla mağdur olduklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, Türk öğrenciler tüm zorbalık alt ölçeklerinde İranlı akranlarından çok daha yüksek puanlar almıştır. Bulgular ayrıca, bütün zorbalık türlerinde erkeklerin kadınlara göre hem daha fazla mağdur olduklarını hem de daha

fazla zorbalık yaptıklarını ortaya koymuştur. Ek olarak, ülke ile cinsiyet arasındaki iki yönlü etkileşimli sonuçlara göre, zorbalık alt boyutlarının çoğunda en fazla Türk erkeklerinin mağdur oldukları; bunu İranlı erkeklerin izlediği ortaya çıkmıştır. En az mağdur olanlar ise Türk kadınları ve ardından İranlı kadınlardır. Bulgular ayrıca, mağduriyet ya da zorbalık bakımından genel ve mesleki lise öğrencileri arasında bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

Harris ve Hathorn (2006) daha küçük yaşlardaki öğrencilere oranla lise öğrencileri arasında yaşanan zorbalığın daha dolaylı olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmacılara göre liselerde dolaylı zorbalığın en yaygın türü sözel zorbalıktır. Sözel zorbalık kapsamında ırkçı zorbalık liselerde yapılan zorbalığın çoğunluğunu oluşturmaktadır. Bu araştırmacıların 7-12. sınıflar üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmadan elde ettikleri bulgulara göre öğrencilerin %74'ü bazen zarar verici isimlerle çağrıldığını, %62'si okulda kendileriyle bazen alay edildiğini, %13'ü genellikle ırk, etnik köken, din, cinsiyet, cinsel yönelim ve engelli durumlarına göre hakarete uğradıklarını belirtmişlerdir.

Yukarıda özetlenen bulgulara göre öğrenciler arasında yaşanan zorba ve mağdur oranlarının oldukça değiştiğini söylemek mümkündür. Bu durum kuşkusuz pek çok faktörden kaynaklanabilir. Kullanılan veri toplama araçları, zorbalığın sıklığı konusunda kullanılan ölçütler ve araştırma yapılan örneklem grubunun özelliği bu duruma sebep olabilir. Dulmus ve Sowers'a (2004) göre de zorbalık olaylarının yaygınlığını kesin olarak belirlemek güçtür çünkü çeşitli araştırma verilere göre zorba ve mağdurların oranı %5 ile %80 arasında değişmektedir. Her şeye rağmen elde edilen bulgular, akran zorbalığının küresel bir olgu haline geldiğini iddia etmek mümkündür.

2.2.2. Zorbalığın Etkileri

Okul zorbalığı ve akran mağduriyeti, dünyanın her yerindeki çocukları ve ergenleri etkileyen önemli bir sosyal sorundur (Hong ve Espalege 2012). Araştırmalar zorbalığa maruz kalan öğrencilerin somatik şikâyetler, depresyon, kaygı, okulu terk etme ve düşük közsaygı gibi olumsuz durumlarla karşı karşıya kaldıklarını ortaya koymaktadır (Bowllanand Nancy, 2011).

Zorba ve mağdur olmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında, hem ortaokul hem de lisedeki zorba ve mağdurların intiharı ciddi şekilde düşündükleri (ortaokulda%24.9 ve %4.5; lisede%22.5 ve %6.2) ve kasıtlı olarak kendilerini yaraladıkları (ortaokulda %40.9 ve%8.4; lisede %28.5 ve %8.6) bulunmuştur (Massachusetts 2009).

İşsizlik ve yoksulluk, tacize uğrama ve aile içi şiddet deneyimleri gibi sosyo-ekonomik faktörlerin kendi kendine zarar vermenin yanı sıra çok çeşitli psikolojik rahatsızlıklarla ilişkili olduğu önemle belirtilmektedir(Hawton ve arkadaşları, 2003).

Bazı araştırmalarda akran zorbalığına uğramada risk faktörleri belirlenmeye çalışılmış, okullarda meydana gelen zorbalık olasılıklarını artıran veya azaltan çeşitli faktörler ortaya konmuştur. Örneğin erkeklerin kızlara göre zorbalığa karışma olasılığının daha yüksek olduğu (Brown ve ark., 2005; Frisen ve ark., 2007), düşük sosyo-ekonomik statüye sahip, boşanma veya ayrılma, zorlu ev ortamları, çocuk istismarı veya otoriter ebeveynlik stilleri olan ailelerin çocuklarının zorbalık ve mağduriyet açısından daha fazla risk altında oldukları ileri sürülmüştür. Brown ve ark. (2005)ırk/etnik köken ve kentsel/kırsal bölge gibi farklılıkların zorbalık deneyimini tahmin etmede küçük ancak önemli roller oynadığını belirtmişlerdir.

Goodboy, Martin ve Goldman (2015)lisede zorbalığa maruz kalmış öğrencilerin bu yaşantılarının üniversitenin ilk yılındaki deneyimleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada lisede mağdur olmanın öğrencilerin hem üniversiteye uyum sağlamalarını hem de motivasyon ve performanslarını olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Bu bulgular, lise döneminde yaşanan mağduriyet deneyiminin, öğrencilerin üniversiteye geçiş sürecinde akademik ve sosyal uyumlarını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır.

2.2.3. Zorbalığın Şikâyet Konusu Edilmesi

Rapor edilmiş zorbalık olaylarının sayısı, gerçek zorbalık olaylarının sayısıyla bir değildir. Bunun sebebi öğrencilerin zorbalığa uğrasalar dahi çeşitli nedenlerle bu durumu bildirmekten veya şikâyet haline getirmekten çekinmeleridir. Mishna (2004) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerin bu gibi bilgileri neden saklamayı tercih ettiklerini tel bir araştırmayla derinlemesine öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada, zorbalık deneyimi yaşandığında ilgili kişi veya birimlere bildirimde

bulunup bulunmadıkları öğrencilere sorulduğunda, bazı öğrenciler okul yöneticilerinin olaya dahil olmasını istemedikleri için zorbalık olaylarını ebeveynlerine veya öğretmenlerine bildirmediklerindile getirmişlerdir. Başka bir öğrenci, bir yetişkine söylemenin olayı yalnızca daha da kötüye götüreceğine inandığını; bu durumda zorbanın daha önce olduğundan belki de daha sert davranacağını ve zorbalığın boyutunun daha da artacağını düşündüğünü belirtmiştir.

Oliver ve Candappa (2007) tarafından yürütülen bir başka araştırmada, öğrencilerin zorbalığa uğradıklarında sessiz kalmaları incelenmiş ve yetişkinlerin mağdura yardım etme kabiliyetine duydukları güvensizliğin çok yaygın olduğu tespit edilmiştir.

Mishna (2004) öğrencilerin yetişkinlerin sorunu çözüp kendilerine yardım edebileceklerinden emin olmadıklarını, yaşadıkları mağduriyeti ebeveynleri ile paylaşırsalar bile bu durumunda değişmeyeceğine inandıklarını rapor etmiştir. Örneğin bir anne, kızının kötü muamele görmesine kızmış olsa da, olaya müdahale ederek kızını daha da utanç verici bir duruma sokmak istemediğini, bu nedenle dilini ısırarak yetindiğini dile getirmiştir.

Önceki çalışmalara göre mağdurlar hissettikleri utançtan dolayı yaşananları yetişkinlere söyleme konusunda tereddüt yaşamaktadırlar. Ebeveynlere güvenme konusundaki bu isteksizlik, ebeveynleri endişelendirmek istememekten ve bazı öğrencilerin anne-babaların çocuklarının okulda dışlandığını bilmesine gerek olmadığını düşüncelerinden kaynaklanıyor olabilir (Oliver ve Candappa, 2007). Bununla birlikte, Mishna (2004) öğretmenlere bu durumu bildirdiklerinde olumlu deneyimler yaşamış öğrencilerle de görüşmüştür. Bir öğretmen, zorba öğrenciyi gözaltına aldırdıktan veya idareye gönderdikten sonra diğer öğrencilerin mağdur öğrenciyedostça davrandığını fark ettiğini belirtmiştir.

Bauman, Rigby ve Hoppa (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, haftada birden fazla zorbalığa maruz kaldığını bildiren %58 oranındaki öğrenciden bu durumu öğretmenine bildirenlerden yalnızca %28'i öğretmenin zorbalığı engellemede başarılı olduğunu söylerken, %30'u öğretmenin müdahale girişiminde bulunduğunu ancak durumun değişmediğini ya da daha da kötüleştiğini, %8'i ise öğretmenin öğrencinin verdiği bilgiye karşılık bir şey yapmadığını iddia etmiştir (Bauman ve ark., 2008). Öte

yandan okul psikolojik danışmanları, öğrencilerde farklı algılamalara sebep olmaktadır. Danışmanların, özellikle kendilerine güvenildiğinde ve ilişkisel zorbalığın ciddiyetini diğer öğretmenlere göre daha iyi anladığı zamanlarda, diğerlerine göre daha iyi empati kurdukları bildirilmiştir (Bauman ve ark., 2008). Öğrencilerin danışmanlara gitmeyi seçmeleri ve öğretmenlerden daha olumlu geribildirimler olması şaşırtıcı değildir; çünkü öğretmenlerin çoğu zorbalığa maruz kalma durumlarıyla nasıl başa çıkılacağı konusunda herhangi bir eğitim almamıştır. Nitekim Bauman, Rigby ve Hoppa (2008) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmenlerin%86'sı hayatlarında zorbalığa karşı herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu öğretmenlerin %42'sinin çalıştığı okullarda zorbalık karşıtı politikaların olmadığı ifade edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle, okullarda sadece zorbalık karşıtı politikalar üretmekle yetinilmeyip, aynı zamanda zorbalıkla nasıl başa çıkılacağı konusunda öğretmenlere zorunlu eğitimlerin verilmesi önerilebilir.

Bukowski ve arkadaşları (2000) ortaokul öğrencileri arasında geçiş dönemlerinin sorunlu olduğunu, çünkü öğrencilerin bu dönemde ergenlik çağına girme ve yeni bir okula başlama gibi iki büyük geçişle karşılaştığını belirtmektedir. Bu süreçte öğrenciler aniden yeni bir akran grubu ve farklı bir okul sistemi ile karşılaşmaktadır (Pellegrini ve Long, 2002). Ayrıca ortaokul öğrencileri karmaşık kurallar, daha soyut müfredat ve değerlendirme sistemi ile karşı karşıyalmaktadırlar (Bukowski, 2000). Pek çok araştırmacı ortaokullarda zorbalık konusunun, ilkokullarda yapılan zorbalık olaylarına kıyasla daha az araştırıldığını belirtmektedir (Minton ve O 'Moore 2004; Pellegrini 2001; Pellegrini ve Bartini 2000; Parault ve ark., 2007). İlkokuldan ortaokula geçiş genellikle ergenlik döneminde zorbalığın azalmasını beraberinde getirmektedir (Sweeting ve ark. 2006; Sullivan ve ark. 2003). Öte yandan, ortaokula giderken çocukların bir kısmı akran gruplarıyla ilişki biçiminde yeni yollar kullanmaya başladıklarını ve bunların bazılarının sosyal saldırgan davranışlar olarak görülebileceğini gösteren kanıtlar bulunmaktadır (Pellegrini 2002; Xie ve ark., 2002). Aynı zamanda, genç ergenler, sosyal ilişkileri daha karmaşık, bilişsel, kişilerarası ve sosyal becerileri kullanarak manipüle edebilmektedirler. Ortaokuldaki zorbalık, fiziksel, sözel veya psikolojik olmak üzere birçok biçimde olabilmektedir (Moris, 2008).

2.3. Zorbalık ve Cinsiyet

Zorbalık davranışları sadece bir cinsiyetle sınırlı değildir. Hem erkek hem de kadın zorbalılar farklı şekilde zorbalık yapsalar da, bu iki cinsiyetin doğrudan veya dolaylı olarak zorbalık eyleminin her iki tarafında da yer alabilecek yeteneğe sahip oldukları söylenebilir (Felix ve McMahon, 2006; Zorbauskiene, Kardelis, Sukys ve Kardeliene, 2008). Felix ve McMahon (2006) erkek zorbaların hem erkek hem de kadınları hedef aldıklarını, oysa kadın zorbaların yalnızca diğer kadınları hedef almaya eğilimli olduklarını belirtmektedir. Tarihsel bir perspektiften bakınca, zorbalık konusundaki mevcut literatürde çoğunlukla zorbalığa erkeklerin maruz kaldıkları vemağdur oldukları gibi bircinsiyetin zorbalığına daha fazla vurgu yapıldığı görülmektedir. Özellikle fiziksel ve ilişkisel zorbalığı inceleyen araştırmalarda giderek bir artış gözlenmektedir (Hammel, 2008). Birçok araştırmada, erkeklerin diğer öğrencilere zorbalık yapma sıklığının kızlara oranla daha fazla olduğu (O'Moore ve Hillery, 1989; Nansel ve ark., 2001; Nordhagen, ve ark., 2005; Fekkes, Pijpers ve Verloove-Vanhorick, 2005; Pişkin, 2010; Cheraghi ve Pişkin, 2011), ancak az sayıdaki çalışmada ise cinsiyet farklılığı bulunmadığı raporlaştırılmıştır (Kristensen ve Smith, 2003; Peskin, Tortolero ve Markham, 2006). Beldean-Galea, Jurcau ve Tigan (2010) bu bulguların aksine, erkeklerden ziyade kızların erkeklere daha çok zorbalık yapma eğilimi gösterdiklerini belirtmiştir. Belirtilen araştırma bulguları incelendiğinde, mağduriyet ile ilgili bulgular çeşitlilik arz etmektedir. Bazı araştırmalar, mağdur edilen erkek ve kızların oranının hemen hemen aynı olduğunu (Peskin, Tortolero ve Markham., 2006; Fekkes, Pijpers ve Verloove-Vanhorick 2005; Beldean-Galea, Jurcau ve Tigan 2010), bazıları ise erkeklerin daha fazla mağdur edildiğini raporlaştırmıştır (örn., O'Moore ve Hillery, 1989). Due ve ark., (2009) tarafından 35 ülkede gerçekleştirilen uluslararası bir araştırmada, Grönland, Macaristan, İskoçya Ukrayna ve Galler'de kızlardan çok erkeklerin zorbalık mağduru oldukları, ancak çoğu ülkede cinsiyet farklılıklarının düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Erkek zorbalılar zorbaca eylemlerinde genellikle fiziksel ve sözel zorbalık yöntemlerine başvurmakta, benzer şekilde fiziksel nitelikteki zorbalık ile küfürlü eylemlere maruz kalmaktadırlar (Steffenmeier, Schwartz, Zhong, ve Ackerman, 2005). Bununla birlikte, toplumsal güç elde etmek ve mağdur üzerinde egemenlik kurmak isteyen erkek zorbalılar zorbalığın dolaylı biçimlerini de kullanmaktadırlar (Salmivalli ve Isaacs 2005; Dake ve ark., 2003). Chapell ve

arkadaşları (2006)erkeklerin toplumsal gruplar arasında zorbalık eylemine açıkça katıldıklarını belirtmektedir. Crothers, Field ve Colbert(2005) erkek zorbalının zorbalık esnasında etraflarında seyircilerin olmasından hoşlandıklarını, çünkü seyircilerin varlığının zorbanın özgüvenini arttırdığını, ayrıca tanıklara“sıradaki mağdur olma” korkusunu yaşattıklarını öne sürmektedir. Bu araştırmacılara göre kadın zorbaları ise erkeklerin akine, egemenlik kazanmaktan çok sosyal grup içinde kabul görme ve yakın ilişkilerigüçlendirme amacıyla zorbalık yapmaktadırlar. Sahte veya kötü niyetli söylentiler çıkarma, acımasız dedikodular yayma gibi eylemler kadın zorbaların güçsüz ve ürkek kadınları incitmek için yaptıkları öznel veya ilişkisel zorbalık örnekleridir (Hammel, 2008). Marini ve arkadaşları (2006) kadın zorbalının çaktırmadan ve sinsice hareket ederek hedeflerine ulaşmak için gizli stratejiler kullandıklarını öne sürmektedir. Hammel (2008) kadın zorbalının liderlik becerileri ve mükemmel akademik potansiyelleri gibi niteliklere sahip olmaları, öğretmenlerin ve yetişkinlerin dikkatinden kaçmalarını kolaylaştırdığını belirtmektedir. Bu araştırmacı ayrıca, kadın zorbalının genelde hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından kayırıldığını ve ilginç bir şekilde, mağdurlarını korkuttukları gerçeğine bakılmadığı gibi, üstün sosyal becerilerinden dolayı takdir bile edildiklerini belirtmektedir.

Brinson (2005) kadınların erkeklere zorbalık yapmalarının hoşgörü ile karşılandığı ve göz ardı edildiğini belirtmektedir. Bu yazara göre, kadın zorbaları toplum tarafından getirilen davranışsal kısıtlamalara dayanarak, erkeklerin karşı saldırıya geçmeyeceğini bildiklerinden erkeklere zorbalık yaparlar. Erkekler ise kadınlardan daha güçlü olduklarını ve onlara vurmamaları gerektiğini bilerek büyüdüklerinden, bir kadın zorbanın yapabileceklerini gözardı etme eğilimindedir. Steffensmeier ve arkadaşları (2005) bu nedenle cinsiyete bakılmaksızın, hem erkek hem de kadın zorbaların eylemlerinden sorumlu tutulması gerektiğini belirtmektedirler.

Çoğu araştırmaya göre genel olarak erkek çocukların zorbalığa uğrama olasılıkları kızlara göre daha yüksektir (Espelage, Bosworth ve Simon, 2000; Nansel ve ark., 2001; Rigby, 1997; Ross, 1996; Seals ve Young, 2003; Varjas ve ark., 2009). Geçmiş araştırma bulgular ayrıca, erkeklerin genellikle doğrudan zorbalığa, kadınların ise doğrudan olmayan zorbalık türlerine (örn. dışlama, ilişkisel saldırganlık vb.)daha fazla maruz kaldıklarını belirtmektedir (Olweus, 1993; Varjas vd., 2009). Bununla birlikte, zorbalık literatüründe cinsiyet farklılıklarına ilişkin çelişkili bulgular mevcuttur. Son yıllardaki bazı çalışmalar (örneğin, Goldstein, Young

ve Boyd, 2008) cinsiyetin önemli bir faktörolmadığını öne sürmektedir. İlginç bir şekilde, yakın tarihli araştırmalar, önceki yıllardaki araştırmaların aksine, ilişkisel saldırganlığın sadece bir kadın saldırganlık biçimi olmadığını ve ilişkisel saldırganlıkta cinsiyet farkının az olduğunu belirtmektedirler (Goldstein ve ark., 2008). Yaklaşık on yıl önce gerçekleştirilen bir meta-analiz çalışmasında, dolaylı zorbalık türünde cinsiyet farklılığının çok önemli olmadığı belirlenmiştir (Card, Stucky, Sawalanive Little, 2008). Bazı araştırmacılar, zorbaca davranışlarda cinsiyet farklılığı konusundakesin bir sonuç çıkarılmaması gerektiği uyarısında bulunmakta, cinsiyetin zorbalık davranışının her zaman önemli bir yordayıcısı olmayabileceğini ileri sürmektedirler (Espelage, Mebaneve Swearer, 2004).

Cinsiyet ve cinsel zorbalık davranışları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarkadınların cinsel zorbalığa uğrama riski altında olduklarını bulmuşlardır (Pellegrini, 2002; Shute, Owensve Slee, 2008). Toplumsal olarak yapılandırılmış bir erkeklik biçimi olan hegemonik erkeklik, erkeklerin fiziksel olarak saldırgan ve cinsel taciz davranışlarına girme eğiliminde olduklarını öne sürmektedir (Bender, 2001). Zorbalığakatılımdaki cinsiyet farklılıkları toplumsal cinsiyet rolleriyle de açıklanabilir (Atik ve Kemer, 2008; Orpinas ve Horne, 2006). Örneğin, Atik ve Kemer (2008) Türk kültüründe erkeklerin saldırgan davranışlarının kadınlara göre daha fazla kabul gördüğü ve teşvik edildiğini belirtmektedir. Buna karşın, kadınlardanzararsız, nazik, başkalarına karşı kibar ve pasif olması beklenmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık KadınınStatüsü Genel Müdürlüğü tarafından yapılan bir çalışmada, kadınların %14'ünün kocalarının bazı durumlarda kendilerini dövebileceğini kabul ettikleri belirlenmiştir(Jansen, Yüksel ve Çağatay, 2009). Bu durum, şiddet davranışlarının kültürel bir bağlamda nasıl beslendiğini açıkça ortaya koymaktadır. Pajares (1996) öz yetkinlik algısını akademik başarının bir göstergesi olarak görmektedir. Nitekim pek çok araştırma bulgusu, zorbalığa karışan öğrencilerin akademik olarak daha az başarılı olduğunu ortaya koymaktadır (Atik, 2006; Glew, Fan, Katon, Rivarave Kernic, 2005; Konishi ve ark., 2010; Schwartz ve ark., 2002; Wienke Totura ve ark., 2009).

Silva, Pereira, Mendonça, Nunes ve Oliveira (2013) zorbalığa maruz kalmanın yaygınlığını belirlemek ve zorbalığauğrayanların cinsiyetlerine ilişkin veriler elde etmek amacıyla Portekiz'de yedi ilköğretim okulunda 7-14 yaş arasındaki 387 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, zorbalığa karışma ve oynanan roller

arasında cinsiyet bakımından önemli farklılıklar bulmuşlardır. Bulgulara göre erkekler daha sık mağdurolsa da bu farklılık sadece fiziksel zorbalıkta anlamlı düzeydedir. Benzer şekilde Gordillo (2012) tarafından 12-16 yaş arasındaki 2295 İspanyol çocuk üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, kız ve erkeklerin zorbalık olaylarında cinsiyetin etkisini nasıl algıladıklarını araştırmıştır. Bu araştırmada zorbalığa maruz kalan erkeklerin zorbalığı akranları ile aralarındaki etkileşim mekanizmaları olarak yorumladıkları, kızların ise aynı davranışta birine zarar verme niyetini ve güç dengesizliğini fark ettikleri belirlenmiştir.

Fernandez, Fernandez, Castro, Failde ve Otero (2013) tarafından ortaokula zorunlu kaydolun 1500 İspanyol öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmada, erkeklerin zorbalığın her türünde kadınlara göre önemli oranda daha fazla zorbalık olaylarına karıştıkları, sadece dolaylı zorbalık olarak nitelendirilebilecek birini kötülme gibi olaylarda kızların erkeklere göre daha fazla zorbalık yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ayrıca fiziksel saldırganlık gibi doğrudan zorbalık olaylarından daha fazla mağdur olanların erkekler olduğu, kötü niyetli dedikodu yapma gibi dolaylı zorbalık durumlarından daha fazla mağdur olanların ise kadınlar olduğu belirlenmiştir. Hong ve Espelage (2012) tarafından okullardaki akran zorbalığındaki risk faktörleri ile ilişkilendirilen araştırmaların incelendiği bir çalışmada, erkeklerin genel olarak zorbalığa kızlardan daha meyilli oldukları, kızların ise daha çok dolaylı zorbalık yaptıkları, ayrıca erkeklerin genelde zorbalığın doğrudan mağduru ve faili oldukları bulunmuştur.

Daha önce de söz edildiği gibi zorbalığı ilişkili cinsiyet farklılığının var olup olmadığı tartışmalı bir konudur. Griezelle ve arkadaşları (2012) tarafından 12-17 yaş arasındaki 803 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada erkeklerin kadınlara göre geleneksel zorbalığa daha fazla hedef oldukları ve daha fazla zorbalık yaptıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, erkek çocukların daha çok zorbalık yapmalarının yanında aynı zamanda kızlara göre daha çok zorbalığa maruz kaldıklarını da ortaya koymaktadır. Hoertel, Strat, Lavaud ve Limosin (2011) tarafından yapılan bir çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada, erkeklerin zorbalık olaylarına dâhil olma olasılığının kadınlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzeri şekilde Chapelle ve arkadaşları. (2006) da hem ilköğretim hem de lise düzeyinde erkeklerin kadınlardan çok daha fazla zorbalık yaptıklarını rapor etmişlerdir. Crick ve Grotpeter'in (1995) yürüttüğü zorbalıktaki cinsiyet farklılıklarıyla ilgili başka bir

araştırmadan elde edilen bulgulara göre, hem kızlar hem de erkekler zorbalık yapmaktadır ancak aralarında zorbalık türleri bakımından fark vardır. Bu çalışmayı yürüten araştırmacılara göre, hem erkekler hem de kadınların karşılaştırılabilir oranlarda zorbalık yapmaktadırlar, ancak zorbalık yapmak için kullandıkları tarzlar farklıdır.

Bjorkqvist ve arkadaşları (1992) tarafından yapılan bir çalışmada, yaklaşık eşit sayıda erkek ve kızın olduğu iki farklı yaş grubundaki çocukların zorbalık davranışları ölçülmüştür. Her iki yaş grubunda erkeklerin doğrudan zorbalıkla ilgili maddelerde, kadınların ise dolaylı zorbalıkla ilgili maddelerde daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Rivers ve Smith (1994) tarafından yapılan benzer bir araştırmada da ilköğretim ve ortaöğretim okullarında okuyan erkekler ile kızlar arasındaki zorbalık davranışına ilişkin farklılıklar araştırılmıştır. Araştırmacılar genel olarak, erkeklerin vurma, tekmeleme ve çalma gibi doğrudan fiziksel zorbalık kapsamına giren davranışları kızlara göre daha fazla yaptıkları, kızların ise dolaylı zorbalık olaylarına daha fazla karıştıkları belirlenmiştir. Chapell ve ark. (2006) ile Wang ve ark. (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da yukarıda belirtilen sonuçları destekler benzer sonuçlar elde edilmiştir. Prinstein ve arkadaşları (2001) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada, yukarıdaki çalışmalarla kısmen çelişen sonuçlar bulunmuştur. Bu çalışmada doğrudan zorbalık türünde erkeklerin kızlardan anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları, ancak, ilişkisel zorbalık bakımından kızlarla erkekler arasında bir fark olmadığı belirlenmiştir. Crick ve arkadaşları. (2002) tarafından yapılan benzer bir çalışma, Prinstein ve arkadaşlarının (2001) bulgularını desteklemektedir. Crick ve Nelson (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, erkeklerin fiziksel ve ilişkisel zorbalığı benzer sıklıkla kullandıkları, kadınların ise yalnızca ilişkisel zorbalığı tek başlarına kullandıkları belirlenmiştir. Bu iki çalışma, kadınların zorbalığa maruz kaldıklarında doğrudan saldırganlık yerine dolaylı / ilişkisel zorbalık tarzını kullandıkları konusunda yukarıdaki çalışmaları desteklemektedir. Ancak, erkeklerin doğrudan zorbalığa başvurdukları kadar dolaylı zorbalığa da başvurdukları bulgusu diğer araştırma bulgularıyla çelişmektedir (Crick ve Nelson, 2002; Prinstein ve ark., 2001).

Zorbalık konusuyla ilgilenen bazı araştırmacılar, cinsiyet farklılıklarının neden ortaya çıktığını değerlendirmeye çalışmışlardır. Lagerspetz ve arkadaşları (1988) kadınların içinde yaşadıkları toplumsal yapıdan dolayı dolaylı / ilişkisel saldırganlığa daha fazla eğilimli olduklarını öne sürmüştür. Kadınlar, arkadaşları arasında yakın ve

güçlü ilişkiler kurma eğilimi gösterirken, erkeklerin daha geniş ve yaygın sosyal ağları bulunmaktadır (Owens ve ark., 2000; Rivers ve Smith, 1994). Bu nedenle, bu dostlukları tehdit etmek veya manipüle etmek erkeklerden daha çok kadınlara zarar verebilmektedir (Bjorkqvist ve ark., 1992; Lagerspetz ve ark., 1988). Buna ek olarak, kadınlar ilişkisel problemler karşısında daha fazla kaygı taşırlar ve bu durum ilişkisel problemler yaşadıklarında neden olumsuz tepki verme eğiliminde olduklarını açıklayabilmektedir (Crick ve ark. 2001). Kadınlar aynı zamanda erkeklerden sözel beceriler bakımından daha hızlı olgunlaştıkları için dolaylı zorbalığı kullanmaya yatkın olabilirler (Lagerspetz ve ark., 1988; Bjorkqvist ark., 1992). Erkekler açısından ise agresif olmak ve hakimiyet kurma çabasına girmek toplumsal bir normdur; bu nedenle erkekler genellikle doğrudan zorbalık biçimine başvurumaktadırlar (Lagerspetz ve ark., 1988).

Yukarıda sıralanan araştırma bulguları arasında farklılıklar olsa da, akran zorbalığının sadece bir cinsiyetin problemi olmadığı, her iki cinsiyeti de kapsadığı görülmektedir. Ancak bazı zorbalık türlerinin kadınlar arasında, bazılarının ise erkekler arasında daha yaygın olduğu anlaşılmaktadır.

2.4. Zorbalık ve Ailenin Gelir Durumu

Literatürde zorbalığa uğrama ile sosyo-ekonomik durum arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların sonuçları farklılık göstermektedir. Birleşik Krallık'taki 17 ortaokuldan 6000'den fazla katılımcının katıldığı bir çalışmada, etki boyutu küçük olmasına rağmen, zorbalık sıklığı ile ailelerin sosyo-ekonomik durumu arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (Whitney ve Smith 1993). Bun karşın Finlandiya'da yapılan boylamsal bir araştırmada, ebeveyn eğitimi düzeyi ve sosyo-ekonomik durumunun, zorbalığa uğrama ile ilişkili olmadığı saptanmıştır (Sourander ve ark., 2000). Önceki araştırma bulguları, tek ebeveynli çocukların veya ebeveyni olmayan çocukların okul zorbalığına maruz kalmalarının daha fazla olduğunu göstermektedir (Bowers ve ark., 1994; Smith ve Myron-Wilson 1998). İngiltere'de üç ortaokulda yapılan bir araştırmada, zorbalık mağdurlarının çoğunun babaları ile aynı evde yaşamadıkları ve ebeveynlerinin kendilerine duygusal anlamda uzak oldukları bildirilmiştir (Bowers ve ark. 1994). Dahası, ailelerinde güvensiz ve olumsuz ebeveyn-çocuk etkileşimi olan kişilerin zorbalığa maruz kalmalarının daha olası olduğu

belirtilmektedir (Smith ve Myron-Wilson 1998). Buna ek olarak, öğrencilerin saldırgan davranışlarının katı disiplin, sıcak ilişki eksikliği ve çocuk davranışlarının yeterince denetlenmediği negatif ebeveynlik tarzları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Dishion 1990; Olweus 1980).

Pek çok araştırmacı yoksulluk durumunun, düşük gelir grubundaki topluluklarda zorbalığa maruz kalma açısından bir risk faktörü olduğunu belirtmiştir (Chauhan ve Reppucci, 2009; Halliday-Boykins ve Graham, 2001). Ancak son zamanlara kadar yoksulluğun zorbalık ve akran mağduriyeti için bir risk faktörü olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan nispeten az deneysel çalışma bulunmaktadır (Carlson, 2006). Bu çalışmalar, yoksulluğun yoksul gençlerin okuldaki akran zorbalığına maruz kalma olasılıklarını arttırdığını (Carlson, 2006) ve zorbalık kültürüyle özdeşleşmelerine sebep olduğunu tespit etmiştir (Unnever ve Cornell, 2004). Ayrıca zorbalığın ortaya çıkma durumunu baskılayacak empati yanlılarından görme olasılıklarında daha düşük olduğunu belirtmiştir (Curtner-Smith ve ark., 2006). Unnever ve Cornell (2004) düşük gelirli gençlerin akran zorbalığına karşı olumlu tutumlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Yoksulluk ve zorbalık arasındaki ilişkide uluslararası araştırma bulgularının tutarsız olduğu diğer araştırmacılar tarafından da dile getirilmektedir (Chaux, Molano ve Podlesky, 2009 ve Due ve ark., 2009). Örneğin 35 ülkeden gençler arasında sosyo-ekonomik eşitsizlik ve zorbalık davranışıyla ilgili bir çalışmada, Due ve arkadaşları (2009) düşük sosyo-ekonomik statüye sahip ailelerin çocuklarının daha çok zorbalığa uğradığını bulmuştur. Chaux ve arkadaşlarının (2009), Kolombiya'daki 1000 okulda yaptıkları zorbalık araştırmasında, okullarda zorbalığa maruz kalmanın yüksek sosyo-ekonomik düzeyle ilişkili olduğu, zengin bölgelerdeki okulların öğrencileri arasındaki eşitsizliği körükleyebileceği belirtilmiştir. Bu çalışmanın bulguları, gençler arasındaki zorbalık ve şiddet davranışlarının yoksulluk durumundan ziyade yapısal eşitsizlikten kaynaklandığını ortaya koymuştur.

Jensen ve arkadaşlarının (2012) Hollanda'da gerçekleştirdikleri bir tarama araştırmasında, 5-6 yaşlarındaki 6379 çocuğun öğretmenleri tarafından rapor edilen zorbalık davranışları ile ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi incelenmiştir. Sonuçlar, çocukların üçte birinin zorbalığa karıştığını, bu çocukların %17'sinin zorba, %13'ünün zorba-mağdur, %4'ünün ise mağdu olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada, düşük sosyo-ekonomik düzey aile ve okul çevresiyle bağlantılı bütün göstergeler zorba ya da zorba-mağdur olma riski ile ilişkili bulunmuştur. Bu çalışmada

ayrıca, sosyo-ekonomik düzeyin mağduriyetle ilişkili olan bir diğer göstergesi ise ebeveyn eğitim düzeyidir.

Due ve arkadaşları (2009) ergenlerin zorbalığa maruz kalmalarının sosyo-ekonomik düzey ve makro-ekonomi ile ilişkisini uluslararası ölçekte bir çalışma ile değerlendirmişlerdir. 2001-2002 eğitim öğretim yılında Avrupa ve Kuzey Amerika'daki 35 ülkede 5998 okulu temsilen seçilmiş; 11, 13 ve 15 yaşlarındaki 162305 öğrenciden oluşan bir örneklem grubu üzerin de gerçekleştirildiği araştırmada, zorbalığa maruz kalma ve sosyo-ekonomik refahı ölçen standart ölçme araçları kullanılmıştır. Bulgulara göre, düşük refah düzeyindeki ailelerin ergenlik çağındaki çocuklarında zorbalığa maruz kalmanın daha yaygın biçimde görüldüğü bildirilmiştir. Zorbalığa maruz kalma oranlarında görülen uluslararası farklılıklar, ülkelerin ekonomik seviyesiyle (gayri safi milli hasıla) veya okulla ilişkili bulunmamış, zorbalığa maruz kalma yaygınlığının artması bir okuldaki gelir düzeyindeki büyük farklılıklar ve ulusal düzeydeki büyük ekonomik eşitsizlikler ile ilişkilendirilmiştir.

Elqar, Craig, Boyce, Morgan, Vella-Zarb (2009) tarafından gerçekleştirilen bir başka uluslararası çalışmada ergenlik öncesi dönemdeki çocuklar üzerinden veri toplanarak gelir eşitsizliği ile okul zorbalığı arasındaki ilişki incelenmiş, ayrıca aile, arkadaş ve okullardan alınan sosyal desteğin aracılık ilişkisi test edilmiştir. Toplam 37 ülkeden 11 yaş grubundaki 66.910 çocuk üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmada, 2006 yılında yayınlanan Birleşmiş Milletler Gelişim Programı İnsani Gelişim Raporu ile 2005/2006 Okul Çağı Çocukların Sağlık Davranışları tarama araştırmasında elde edilen ekonomik veriler kullanılmıştır. Çok düzeyli doğrusal ve sıralı regresyon analizleriyle gelir eşitsizliğinin algılanan sosyal destek ve okulda başkalarına zorbalık yapma üzerindeki etkisinin test edildiği bu çalışmada elde edilen sonuçlar, gelir eşitsizliğinin 37 ülkede zorbalık oranları ile ilişkili olduğunu göstermektedir ($r = .62$). Bulgulara göre, gelir eşitsizliğindeki standart sapmanın artması erkekler ve kadınlar tarafından yapılan zorbalığın sıklığında artışa sebep olmaktadır. Ailelerin ve okulların sosyal desteği, gelir düzeyindeki farklılıklar hesaba katıldığında zorbalıktaki düşüş ile ilişkilendirilmiş, bununla birlikte, sosyal desteğin gelir eşitsizliği ve zorbalık arasındaki ilişkiyi açıklamadığı belirlenmiştir.

Sosyo-ekonomik durum ve zorbalık olgusunu araştıran çalışmalar incelendiğinde elde edilen bulguların tutarlı olmadığı dikkati çekmektedir. Araştırmacılar ailenin

sosyo-ekonomik durumunun çocukların zorbalık olaylarına karışmalarına etkisini halen araştırmaya devam etmektedirler. Mevcut bulguların bir kısmında ailenin sosyo-ekonomik durumunun zorbalık üzerinde etkili olduğu, bir kısmında olmadığı belirlenmiştir.

2.5. Zorbalık ve Akademik Başarı

Geçmiş alanyazın, zorbalık nedeniyle mağdurların derslere odaklanma sorunu yaşadıkları vemağdur olmanın akademik başarılarını olumsuz etkilediği hipotezini desteklemektedir (Glew, Fan, Katon, Rivara ve Kernic, 2005). Zorbalık mağdurları öğrenmeye olan ilgilerini kaybedebilir ve dikkatleri dersten uzaklaştığından akademik başarılarında düşüş yaşanabilir. Nitekim pek çok araştırmada, zorbalık mağdurlarının akranlarına göre akademik notlarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Nitekim Ma, Stewin ve Mah(2001) zorbalığa maruz kalan 10 mağdurdan 9'unun akademik notlarında düşüş yaşandığı raporlaştırılmıştır. Mağdurlar genellikle derslerineyoğunlaşmakta zorluk çekmekte ve akademik performanslarında düşüş yaşaya bilmektedirler. Mağdurların normal devamsızlık ve okul terk oranları daha yüksektir, ayrıca mağdur bireylerde yalnızlık belirtileri görülebilir. Sosyal ve duygusal uyumda, arkadaş edinmede zorluk yaşayabilmekteve sınıf arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurmakta zorlanabilmektedirler. Çoğunlukla aşağılanma, güvensizlik ve özsaygı düzeylerindedüşüşrastlanmakta, okula gitme korkusu yaşayabilmektedirler. Sıklıkla zorbalığa uğramanın etkisi, mağdurları depresyon ve diğer zihinsel sağlık sorunları için daha fazla risk altına sokmakta ve bu etki erişkinliğe kadarvarlığını sürdürebilmektedir (Shellard, 2002;Gençlik Ceza Adaleti ve Suçu Önleme Bürosu, 2001). Eisenberg ve Neumark-Sztainer (2003), akran zorbalığının okulla bağlanma ve akademik başarı ile olumsuz bir ilişki içinde olduğunu tespit etmiştir. Bu yazarlar, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin okulu özleme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ve bunun da eğitim hakkından feragat etme ve eğitimi yarıda kesmek zorunda kalmalarından kaynaklandığını belirtmektedirler. Glew, Fan, Katon, Rivara ve Kernic (2005) düşük akademik başarının zorba-mağdur veya zorbalığa maruz kalma ile ilişkili olduğunu, Mishna(2003) zorbalığa karışan öğrencilerin motivasyonununazaldığı, bu nedenle notlarında düşüş yaşandığını, Lianget ve arkadaşları (2014) zorbalık mağdurlarının depresyon, anksiyete, akademik motivasyon kaybı ve okulu bırakma gibi olumsuz durumlar yaşayabildiklerini belirtmektedir.

Skrzypiec (2008), Avustralyadaki ilköğretim okullarında yaklaşık 1400 yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıf öğrencisini kapsayan araştırmasında zorbalığın öğrencilerin öğrenme düzeyine, sosyal ve duygusal refahına ve zihinsel sağlık durumuna etkilerini incelemiştir. Bulgular zorbalığa ciddi biçimde uğrayan öğrencilerin üçte birinin zorbalığa uğraması ve bununla ilgili yaşadıkları korku nedeniyle ciddi biçimde sınıf içinde dikkatini toplamaya ve derse odaklanmasını zorlaştırdığını ortaya koymuştur. Raporda (Plan International, 2008) zorbalığın dünyadaki okullarda yaygın bir davranış olduğu ve zorbalığa uğrayan öğrencilerin sıklıkla odaklanmasını ve öğrenme güçlüğü çektikleri belirtilmiştir.

Zorbalık, pek çok okul çocuğunun yaşadığı bir sosyal etkileşim biçimidir. Nansel ve arkadaşları (2001) zorbalık değerlendirmelerinin tüm biçimleri arasında, kişilerin zorbalığı tecrübe biçimlerinin, sıklıklarının ya da öznel olarak mağdur edilmeye ilişkin duygularının ifade edildiği kişisel raporlarının değerliliği olduğunu belirtmektedir. Konishi ve arkadaşları (2010) okul zorbalığı ve öğrenci-öğretmen ilişkileri ile Kanada okullarındaki akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada, 2006'da Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirmesi Programı'na katılan 15 yaşındaki yaklaşık 28 bin öğrenciden elde edilen verileri değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, akademik başarı ve okul zorbalığı arasında olumsuz, akademik başarı ve öğrenci-öğretmen bağlılığı arasında olumlu ilişkiler vardır. Başka bir deyişle, akran zorbalığına maruz kaldıklarını bildiren öğrencilerin akademik başarısı, zorbalığa uğramayanlardan daha düşük bulunmuştur. Bulgular ayrıca, öğretmenleriyle iyi ilişkileri olduğunu belirten öğrencilerin akademik başarılarının ise yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Hemphill ve arkadaşları (2011) zorbalığa maruz kalmanın aşırı alkol tüketimi ve depresyon ile yüksek oranda ilişkili olduğunu, ayrıca okuldan kaçınma ve devamsızlığında düşük akademik performansa neden olduğunu belirlemiştir. Amerika'daki ortaokullarda öğrenim gören 5730 LGBT gençten oluşan bir örneklem grubu üzerinde Kosciw ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, zorbalığa uğramanın özsaygı ve dolayısıyla akademik performansta düşüştüğüne neden olduğu bulunmuştur. Barrett ve arkadaşları (2012) okuldaki suçun yaydığı korkunun öğrenciyi dersten kaçmaya daha istekli kıldığını ve daha yüksek notlar alma isteğini törpülediğini belirtmektedir. Ripski and Gregory (2009) ile Dunne (2013) de okulda yaşanan

zorbalıkla dersleredüşük katılım sergileme arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır.

Le ve arkadaşları (2005) tarafından Avustralya'da ikizlerinkronolojik olarak incelendiği bir araştırmada elde edilen bulgular zorba çocuklarda görülen davranış bozukluğunun kişinin akademik başarısı ile iş piyasasındaki yeterliklerini olumsuz şekilde etkileyebileceğini göstermiştir. Brown ve Taylor (2008) İngiliz Ulusal Çocuk Gelişimi Araştırmasından elde edilen veriler üzerinden aynı sorunun cevabını aramışlardır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile Le ve arkadaşlarının bulguları arasında tutarlık görülmüştür. Dahası, zorbalığa maruz kalmanın etkisinin, eğitim kazanımının önemli bir belirleyicisi olan sınıf büyüklüğünün etkisinden daha büyük olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde, Mundbjerg ve arkadaşları (2014) tarafından Danimarka ilkokullarında yaşanan zorbalık ile gelecekteki sonuçları arasındaki nedensel ilişkinin analiz edildiği bir çalışmada, zorbalığa uğrayan çocukların 9. sınıfta akademik başarı oranının düşük olduğu ve zorbalığa uğrama olayları şiddetlendiğinde etkilerinin de büyük olduğu ortaya konmuştur.

Özer ve arkadaşları (2011) tarafından 721 Türk lise öğrencisinin zorbalığa katılım (zorba, mağdur, zorba-mağdur olarak), cinsiyet, akademik başarı ve öz-yeterlilik arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmada, düşük akademik başarının, mağdur ve zorba-mağdur olmakla önemli ölçüde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Zorbalık ve akademik başarı ilişkisini araştıran çalışmalar incelendiğinde, zorbalığın öğrencilerin akademik başarısını doğrudan ve dolaylı olarak pek çok yönden olumsuz etkilediği dikkati çekmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bilindiği gibi bir araştırmada yöntem, araştırmacının amacını gerçekleştirmek için kullandığı süreçtir. Yöntem bilimsel araştırmalarda önemli ve kritik bir aşamadır, çünkü akademik bir çalışma sistematik ve planlı bir biçimde yürütülmediği sürece nesnellik elde edilemez. Redman ve Mory (1923) de araştırmayı sorunun çözümünü bulmak için sistematik bir çaba olarak tanımlamıştır. Bu bölümde, araştırmanın amacını gerçekleştirmek üzere izlenen yöntem sunulmuştur. Aynı zamanda araştırmanın deseni,örnekleme, nitel ve nicel veri toplama araçları, veri toplama işlemleri ve veri analizi aşamalarına ilişkin bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Desen herhangi bir bilimsel çalışmanın yapısıdır; araştırmayı sistematize eder ve yön verir. Trochim (2005) araştırma deseni araştırma projesini bir arada tutan tutkalı sağlayan unsur olarak tanımlamaktadır.

Bu çalışmanın araştırma deseni karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, hem nitel hem de nicel yaklaşımları birleştiren bir araştırma yaklaşımıdır. Metodolojik olarak, verilerin toplanması ve analizinin yönünü belirten felsefi varsayımlar, çalışmanın nitel ve/veya nicel verilerinin karışımını içermesini gerektirebilir. Karma yöntem nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanılmasıyla araştırma problemlerinin daha iyi anlaşılmasına imkân verdiği için son derece önemlidir (Creswell ve Plano Clark, 2007). Bu alışmada, Akran Zorbalık Anketi uygulanarak nicel veriler elde edildiği gibi araştırma problemi hakkında daha zengin bilgi elde etmek için odak grup görüşmelerinden de yararlanılmıştır.

Bu çalışmada araştırmacı, Hindistan'ın Keşmir bölgesindeki liselerin 11. ve 12. sınıflarında okuyan öğrenciler arasında akran zorbalığının yaygınlığını saptamayı ve öğrencilerin zorbalık olgusunun çeşitli yönlerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

3.2. Örneklem

Jammu ve Keşmir Himalaya Dağları'nda bulunan Hindistan'ın kuzey eyaletidir. Hindistan'da 2011 yılında yapılan nüfus sayımına göre bu eyaletin nüfusu 12.5 milyon olarak tespit edilmiştir. Bu eyalet Keşmir, Cammu ve Ladakh olarak üç coğrafi bölgeye ayrılmıştır. Her bölge etnik ve coğrafi bakımdan birbirinden oldukça farklıdır. Kuşatma altında bulunan ve çok sayıda protesto gösterilerine sahne olan eyalette, savaşın farklı bölgelerde farklı etkileri görülmektedir; ancak en çok etkilenen bölüm Keşmir vadisidir. Bu çalışmanın verileri Keşmir'in üç ana bölgesi olan Kuzey, Orta ve Güney Bölgesinden (Baramulla, Srinagar ve Anantnag) toplanmıştır. Çalışmanın evrenini Keşmir'in bu üç bölgedeki tüm 11. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü bu üç bölge seçkisiz seçilmiştir. Bu üç bölge araştırmanın amacı bakımından Keşmir vadisini temsiledebilecek özelliktedir.

3.2.1. Nicel Çalışma Örnekleme

Bu çalışmada, çok evreli tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme evreni temsil eden kümelerin tanımlanmasıyla katılımcıların örnekleme dâhil edildiği bir tekniktir. Bu kapsamda ilk olarak (birinci aşama), Keşmir Vadisinde bulunan 10 bölge arasından Kaşmir halkının sosyo demografik yapısını tam olarak temsil ettiği bilinen üç bölge seçilmiştir. Ardından, bu üç bölgeden biri erkek diğeri kız lisesi, biri de karma olmak üzere üç lise seçkisiz seçilmiştir (ikinci aşama). Son olarak, her sınıf düzeyi için (11 ve 12. sınıflar) belirlenen okullardan iki sınıf seçkisiz seçilmiştir (üçüncü aşama). Sonuç olarak bu çalışmanın verileri toplam dokuz liseden toplanmıştır.

Katılımcılara 1100 adet anket uygulanmış, bunlardan 1003 âdeti tamamlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 13 ile 19 arasında değişmektedir. Yaş aralığının geniş olmasının sebebi sınıf tekrarı yapan ve sınıf atlayarak liseye gelen öğrencilerin varlığından kaynaklanmaktadır. Örnekleme oluşturan öğrencilerin yaş ortalaması 16.52'dir (SS=1.054). Örnekleme hem en genç hem de en yaşlı öğrencilerin yer alması hedeflenmiş ve bu ölçüt karşılanmıştır. Katılımcıların 502'si kadın (% 50), 501'i ise erkektir (% 50).

Katılımcıların araştırmaya dâhil edilebilmesi için aşağıdaki ölçütleri karşılamaları şartı da aranmıştır:

- 1- Öğrencilerin daimi ikametgâhı Keşmir'de olmalıdır.
- 2- Öğrenciler İngilizce okuyabilir, yazabilir ve iletişim kurabilir düzeyde olmalıdır.
- 3- Öğrenciler 11. veya 12. sınıfta okuyan öğrenciler olmalıdır.

3.2.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı grubunun yerleşim yeri (Kuzey Keşmir, Orta Keşmir ve Güney Keşmir), okul türü (erkek lisesi, kız lisesi ve karma lise) ve sınıf düzeyine ilişkin demografik verilere ilişkin frekans dağılımları Tablo 3.1’de, yaş dağılımına ilişkin dağılımlar Tablo 3.2’de ve cinsiyet dağılımına ilişkin dağılımlar Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3.1. Örneklem Grubunun Yerleşim Yeri, Okul Türü ve Sınıf Düzeyi Dağılımları

Bölgeler	Erkek Okulu		Kız Okulu		Karma Okul				Toplam n
	11.Sınıf	12.Sınıf	11.Sınıf	12.Sınıf	11.Sınıf		12.Sınıf		
	(n)	(n)	(n)	(n)	Erkek (n)	Kız (n)	Erkek (n)	Kız (n)	
Kuzey Keşmir (Baramulla)	55	55	55	55	28	28	28	28	332
Orta Keşmir (Srinagar)	55	55	55	55	28	28	28	28	332
Güney Keşmir (Anantnag)	55	55	55	55	30	31	29	29	339
Toplam	165	165	165	165	86	87	85	85	=1003

Tablo 3.1’deki verilere göre, grubun yaklaşık üçte biri Kuzey Keşmir’deki liselerde, üçte biri Orta Keşmir’deki liselerde, üçte biri ise Güney Keşmir’deki liselerde öğrenim görmektedir. Okul türü dikkate alındığında da benzeri durum söz konusudur. Araştırmaya katılan öğrencilerin 330’u erkek okullarında, 330’u kız okullarında, 343’ü ise karma okullarda öğrenim görmektedir. Sınıf değişkeni dikkate alındığında, 503 öğrencinin 11.sınıf öğrencisi, 500 öğrencinin ise 12.sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2.Örneklem Grubunun Yaş Dağılımı

Yaş	f	%	Birikimli Yüzde
13	6	.6	.6
14	4	.4	1.0
15	138	13.8	14.8
16	367	36.6	51.3
17	313	31.2	82.6
18	149	14.9	97.4
19	26	2.6	100.0
Genel Toplam	1003	100.0	

Örneklem grubunun yaş dağılımı Tablo 3.2’de sunulmuştur. Bulgular grubun yaklaşık olarak yarısının (%51,4) 13-16 yaş aralığında, diğer yarısının ise (%48.6) 17-19 yaş aralığında olduğunu göstermektedir. Örnekleme oluşturan öğrencilerin yaş ortalaması 16.52’dir.

Tablo 3.3 Örneklem Grubunun Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	501	50.0
Kadın	502	50.0
Genel Toplam	1003	100.0

Katılımcıların cinsiyet dağılımı Tablo 3.3’te sunulmuştur. Grubun %50’si kadınlardan, %50’si ise erkeklerden oluşmaktadır.

3.2.3. Nitel Çalışma Örnekleme

Bu çalışmada kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Üç bölge arasından bir bölge seçilmiş; 11. ve 12. sınıf öğrencileri ile grup görüşmeleri yapılacak katılımcılar seçkisiz olarak belirlenmiştir. Seçilen bölgelerde nicel çalışma örnekleme katılmış üç okulda odak grup çalışması gerçekleştirilmiştir. Her okulda odak grup çalışmasına gönüllü 12 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin tümü 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örnekleme dâhil olan öğrencilerin yaşları 14 ile 18 arasında değişmektedir. Örneklem grubuna ait grubun dağılımı Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Nitel Örneklemeye Ait Sınıf ve Cinsiyet Dağılımı

Okul Türü	11. Sınıf (n)		12. Sınıf (n)		Toplam (n)
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
Erkek Lisesi	-	6	-	6	12
Kız Lisesi	6	-	6	-	12
Karma Lise	3	3	3	3	12
Genel Toplam	9	9	9	9	36

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışma karma desen kullanılarak yürütüldüğünden hem nicel hem de nitel veri toplama amacını karşılamak üzere farklı araçlar kullanılmıştır. İlk aşamada Akran Zorbalığı Araştırma Anketi kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise araştırma amaçlarıyla uyumlu olarak geliştirilen Odak Grup Görüşme Formu kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları izleyen bölümde ayrı ayrı tanıtılmıştır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel kısmı için, öğrencilerden veri toplamak amacıyla Demografik Bilgi Formu ve Akran Zorbalığı Belirleme Anketi kullanılmıştır. Kullanılan bu araçlar aşağıda tanıtılmıştır.

3.3.1.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu'nda (Ek-B) öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, ailenin aylık geliri ve öğrencilerin bir önceki akademik yıldaki karne notlarıyla ilgili sorular yer almıştır. Katılımcılardan formdaki her bir soruyu eksiksiz doldurmaları istenmiştir. Ailenin aylık gelirini değerlendirmek için öğrencilerin aylık toplam aile gelirlerini bildirmeleri istenmiştir. Bir önceki akademik yılda öğrencilerin her dersten aldıkları notlar sorulmuş; ortalamaları alınmış ve nihai akademik başarıyı temsil eden not, yüzde olarak kaydedilmiştir.

3.3.1.2. Akran Zorbalığı Belirleme Anketi Türkçe Formu

Pişkin (2010) tarafından geliştirilen bu anket Olweus (1994) tarafından geliştirilen anketten esinlenilerek oluşturulmuştur. Ölçme aracı 35 adet tek veya çok

seçenekli sorulardan oluşmaktadır. Anketin amacı okullarda “zorba”, “kurban”, “zorba-kurban” ve “ne zorba ne de kurban” öğrencilerin yaygınlık derecesini belirlemek, ayrıca öğrencilerin zorbalığa ilişkin görüşlerini saptamaktır.

Ankette zorbaca söz ve eylemleraltı kategoride tanımlanmıştır: Bunlar; 1) Fiziksel Zorbalık,2) Sözel Zorbalık, 3) Dışlama, 4) Eşyalarına Zarar Verme, 5) İftira Atma, Yayma ve 6) Cinsel Zorbalık'tır. Öğrencilerin her bir zorbalık türü ile ilgili açıklamaları okuyarak önce burada belirtilen söz ve eylemlere ne sıklıkla uğradıklarını, daha sonra da ne sıklıkla başkalarına yaptıklarını altılı bir dereceleme ölçeği üzerinde işaretlemeleri istenmektedir. Dereceleme ölçeğindeki basamaklar “hemen hemen her gün”, “haftada en az bir kez”, “ayda bir kez”, “dönemde bir kez bir kez”, “yılda bir kez” ve “hiç” olarak belirlenmiştir.

Anketin başında zorbalığın tanımı yapılmakta, öğrencilere anketi cevaplarırken bu tanımı dikkate almaları gerektiği hatırlatılmaktadır.

Ankette ayrıca öğrencilerin zorbalığa nerede uğradıkları, ne zaman uğradıkları, kimlerin zorbalığına uğradıkları, zorbalığa uğradıklarında neler hissettikleri, zorbalığa uğradıklarında nasıl tepki verdikleri, neden zorbalığa uğramış olabilecekleri, zorbalığa uğradıklarında kimlere söyledikleri ve zorbalığa uğradıklarında kimlerin ilgilendiğini anlamaya dönük sorular yer almaktadır.

Pişkin (2010) anket formunu geliştirmesürecindeönce zorbalık literatürünü ve zorbalık anketlerini kapsamlı biçimde gözden geçirmiş, taslak anketin kapsam geçerliğini belirlemek üzereAnkara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi "Eğitimde Psikolojik Hizmetler" ile "Ölçme ve Değerlendirme" bölümlerinde çalışan 15 uzmana incelemeleri ve görüş bildirmeleri için sunmuştur. Anketin güvenilirlik düzeyini belirlemek için, bir hafta ara ile ilkokul (n = 145) ve ortaokul öğrencilerine (n = 124) uygulama yapılarak test-tekrar test güvenilirliği hesaplanmıştır. Sonuç olarak, mağdur alt ölçeği için yapılan test-tekrar test güvenilirlik katsayıları, ilkokullar için .77 ve ortaokullar için .79 olarak bulunmuştur. Zorbalık alt ölçeğinin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ilkokullar için .82, ortaokullar için ise .85 olarak hesaplanmıştır.

3.3.1.3. Akran Zorbalığı Belirleme Anketinin İngilizceye Çeviri ve Uyarlama Süreci

Akran Zorbalığı Belirleme Anketinin İngilizceye tercüme edilmesi ve uyarlanması için, öncelikle anketi geliştiren Pişkin'den izin alınmıştır. İzin alındıktan sonra anket, Türkçe'den İngilizce'ye çevrilmiş ve iki profesyonel çevirmen tarafından dil bilgisi ve yapı düzeltmeleri açısından çapraz kontrole tabi tutulmuştur. Çevirinin ardından anket, Keşmir'de ilgili alanda çalışan beş ayrı hakeme gönderilerek maddeleri kontrol etmeleri istenmiştir.

Hakemlerin çoğu, kendilerine gönderilen anket maddelerinden bazıları için düzeltme önerilerinde bulunmuştur. Örneğin zorbalığın gerçekleştirildiği yerlere ilişkin cevap verilebilecek seçenekler arasında "spor salonu", "kantin" veya "okul servisi" gibi örnekler olduğu, ancak bu yerlerin Keşmir'deki okullara tam olarak uymadığı belirtilmiştir. Keşmir'de hemen hemen hiçbir okulda spor salonu, kantin veya okul servisi hizmeti verilmemektedir. Bu öneriler dikkate alınarak form yeniden gözden geçirilmiştir. Hakemler arası tutarlık gözetilerek maddelere son hali verilmiştir. Nihai anket formu orijinal formda olduğu gibi 35 maddeden oluşturulmuş ve hakem değerlendirmeleri dikkate alınarak son hali verilen formun Keşmir'deki lise öğrencileri üzerinde uygulanabileceğine karar verilmiştir.

3.3.1.4. Akran Zorbalığı Belirleme Anketi İngilizce Formunun Geçerliliği

Türkçeden İngilizceye çevrilmiş taslak form kapsam geçerliğini belirlemek için Keşmir Üniversitesi ve Keşmir Üniversitesi'ne bağlı "psikoloji" ve "ölçme ve değerlendirme" bölümlerinde çalışan beş uzmana gönderilmiştir. Anketin İngilizce olarak içerik geçerliği, uzmanlar tarafından test maddeleri üzerinde %90 oranında mutabakatla onaylanmıştır.

3.3.1.5. Akran Zorbalığı Belirleme Anketi İngilizce Formunun Güvenirliği

Akran zorbalığı belirleme anketi İngilizce formunun güvenilirlik çalışması için, formun son hali Keşmir eyaleti Baramulla bölgesinde 50'si erkek, 50'si kadın, yarısı 11.sınıf, yarısı ise 12.sınıf öğrencisi olan toplam 100 öğrenciye uygulanmıştır. Anketin bir bütün olarak Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ile belirlenen güvenilirlik katsayısı .75 bulunmuştur.

3.3.2. Nitel Çalışma Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın nitel verileri odak grup görüşmesi yapılarak toplanmıştır. Odak grup tekniği bireysel görüşmeye kıyasla bir gruptan bilgi almanın daha aydınlatıcı olacağı öngörüsü var olduğunda kullanılır. Gerçekten, özellikle yaşlarının küçük olduğu göz önüne alındığında çocukların tek başına olmak yerine arkadaşlarıyla beraber görüşmeye katıldıklarında daha ayrıntılı ve araştırma sorusuna yanıt temin edecek bilgi aktarabilecekleri düşüncesi, çalışma esnasında doğrulanmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi, çalışmada üç odak grup düzenlenmiştir. Her grupta katılımcılar rasgele seçilmiştir ancak grubun hem 11. hem de 12. sınıf öğrencilerinden oluşması gerektiği ilkesi gözetilmiştir. Odak grup görüşmeleri için oluşturulan üç grup cinsiyet dağılımı bakımından farklıdır; çünkü çalışmada yer alan liseler ya erkek lisesi ya kız lisesi ya da karma lisedir. Dolayısıyla ilk grup yalnızca erkeklerden, ikinci grup yalnızca kızlardan, üçüncü grupe eşit sayıda kız ve erkeklerden oluşmuştur. Her odak grup görüşmesinde eşit sayıda 11. ve 12. sınıf öğrencisi yer almıştır.

3.3.2.1. Odak Grup Görüşme Formunun Oluşturulma Süreci

Odak grup görüşmesi veri toplama sürecinde kullanılan nitel bir tekniktir. Bir odak grup, belli bir konu ya da sorun üzerinde tartışarak görüş bildiren belirli özellikleri paylaşan kişilerden oluşur (Anderson, 1990). Denscombe'ye (2007) göre, bu teknik kullanılarak oluşturulacak grubun genellikle 6-9 kişiden oluşması beklenir ve bu kişiler odak grup sürecini yürütme bakımından eğitim almış bir 'kolaylaştırıcı' ya da 'araştırmacı' tarafından bir araya getirilirler. Süreç ilgilenilen temel sorun hakkında katılımcıların tutum, algı, his ve düşüncelerini ifade etmelerine fırsat sağlamaya yönelik işler; özgürce ifade edilen fikirler, kolaylaştırıcının gözetiminde paylaşılır. Araştırmacı odak grup toplantısından önce yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmış bir soru formu oluşturarak nitelikli veri elde etmeyi hedeflemelidir. Örneğin; açık uçlu soruların yapısı, söz konusu durumun tanımlanmasına, aynı zamanda hem görüşmeci hem de görüşülen kişinin bazı konuları daha ayrıntılı olarak tartışmasına fırsat verir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının daha fazla bilgi istemesi veya bilgilerin ilginç olduğunu düşünmesi durumunda görüşülen kişileri teşvik etmesini sağlar.

Bu çalışmanın temel amacına ve örneklemin demografik özelliklerine uygun olduğu düşüncesiyle odak grup görüşmeleri için yarı yapılandırılmış bir soru formu hazırlanmıştır. İzleyen bölümde formun oluşturulma aşamaları ayrıntılı olarak anlatılmaktadır.

3.3.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Oluşturulması

Nitel bir çalışmada, araştırmacı, insanların bir olayı, bir dizi olayı ve / veya bir durumu nasıl deneyimlediğini konu edinir. Sorular genellikle bir kişinin, bir grubun veya farklı grupların odak noktasında yer alan konu hakkındaki perspektiflerini ortaya çıkarmayı amaçlar. Bilindiği gibi nitel araştırmalarda katılımcılarca ifade edilen en küçük ayrıntı bile son derece önemlidir. Odak grup tartışması sırasında gözlenen katılımcılar arası etkileşim de dikkatle takip edilmelidir, çünkü genellikle araştırma sorusunun en kritik yanıtları bu tartışma zemininde ortaya çıkarılabilir (Geertz, 1973).

Bu bilimsel ilkeler ışığında çalışmada kullanılmak üzere tasarlanan soru formu için öncelikle kapsamlı bir literatür taraması yapılmış, zorbalığa ilişkin temel hususlar belirlenmiştir. Ardından araştırmanın temel amacı doğrultusunda gereksinim duyulan soruların yazımına geçilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan soru havuzu iki temel konuya odaklı olarak geliştirilmiş ve olabildiğince çok sayıda soru üretme gayreti sarf edilmiştir. Bu temel başlıklar “Zorbalıkla Mücadele “ ve “Zorba, Kurban, Zorba-Kurban ve Tarafsız Kalan (İzleyici)” şeklinde ifade edilebilir.

Her iki başlık altındaki soruların formüle edilmesinden sonra, 40 adet sorudan oluşan set, daha önce Akran Zorbalığı Belirleme Anketi için istişarede bulunan hakemlere gönderilmiştir. Hakemlerden gelen değerlendirme ve geri bildirimlere göre çalışma için en uygun olacağı hususunda mutabakat sağlanmış 11 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış soru formunda karar kılınmıştır. Bu soruların yanıtlarının alınabilmesi için her bir odak grup toplantısının 80 ila 90 dakika civarında sürmesi gerektiği de hakemlerin uzlaşısı sağladığı bir diğer husus olmuştur. Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu Ek.D’de yer almaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Önceki bölümde vurgulandığı gibi, bu çalışmada karma yöntem benimsenmiş; hem nicel hem de nitel veriler toplanarak analiz edilmiştir. Bu yaklaşımdaki temel amaç, mevcut durumu tespiti için bir anket aracılığıyla elde edilen verilerin; ayrıntılandırılmasını ve kuramsal dayanaklarını ortaya çıkarmak üzere odak grup tekniği kullanılarak nitel verilerle beslenmesidir.

Gerek nicel gerekse nitel verilerin toplanma süreci sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

3.4.1. Nicel Verileri Toplama Süreci

Bu çalışma, lise öğrencilerinin katılımını gerektirdiğinden, her bölgenin eğitim yöneticisinin onayı alınmıştır. Onaylar alındıktan sonra, seçilen liseler ziyaret edilmiş; bu okulların idarecileri, araştırmanın hedef ve amaçları hakkında bilgilendirilmiştir. Seçilen dersliklerde uygulama gerçekleştirmek üzere araştırmacı tarafından okul yöneticilerinden yardım talep edilmişse de, veri toplama sürecinde araştırmacı aktif bir rol üstlenmiştir. Tüm materyallerin araştırmacı tarafından hazırlanmasının ardından okullarda gerekli düzenlemeler yapılmış ve belgeler öğrencilere ulaştırılmıştır. Okul yöneticilerinin çoğu, özellikle sınıf zamanlarını planlama ve uygulama için derslikleri ayarlama konusunda oldukça yardımcı olmuşlardır. Verilerin toplanması için Demografik Bilgi Formu ve Akran Zorbalığı Belirleme Anketi'nden oluşan ölçme aracı sınıflarda 50-60 dakika süren oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Veri toplama işlemi Nisan 2017'de başlamış ve yaklaşık bir ay sürmüştür. Araştırma süreci boyunca bilgilendirilmiş onam ve gizlilik gibi bazı etik konular da gözetilmiştir. Araştırmacının öğrencilere araştırmanın amacını ve araştırmaya katılımlarının önemini anlatmasının ardından, katılımın gönüllü olduğu ve herhangi bir zamanda katılımı durdurabilecekleri de belirtilmiştir. Katılımcıların kimliklerinin gizliliği kişisel bilgilerin sorulmamasıyla sağlanmış, cevapların gizli tutulacağı ve verilerin yalnızca araştırma amaçlı kullanılacağı da bilhassa vurgulanmıştır.

3.4.2. Nitel Veri Toplama Süreci

Nicel veri toplama sürecini, Temmuz 2017'de başlatılan odak grup görüşme süreci takip etmiştir. Bu, Akran Zorbalığı Belirleme Anketi'nin uygulanmasından bir

sonraki adımdır. Odak grup görüşmeleri hatırlanacağı gibi, ilk aşamada kullanılan anketten elde edilen sonuçları değerlendirmeye ve gerekçelendirmeye zemin hazırlayıcı ilave veri sağlayıcı bir unsur olarak düşünülmüştür. Böylece öğrencilerin zorbalıkla ilgili algılarının daha yakından incelenmesi imkânı elde edilebilmiştir. Odak grup süreci, temel araştırma sorusu çerçevesinde arka planı izah eden kuramsal ve pratik açıklamalar için çok sayıda bireysel, deneyimsel ve algısalgerekçeyi gün yüzüne çıkarma ve grubun özündeki sosyal dinamikleri keşfetme bakımından oldukça verimli olmuştur.

Grup bileşimi, odak grup araştırması yaparken önemli bir faktördür. Morgan (1997) grup katılımcılarının çalışmanın amaçlarını karşılayacak belirli özelliklere dayalı olarak dikkatle seçilmesini önerir. Bunu "bölümlere ayırma" (segmentation) olarak adlandırmaktadır. Diğer bir deyişle, grup katılımcıları kasıtlı olarak seçilir çünkü benzeşiktirler veya araştırmanın amacına bağlı olarak bir şekilde farklıdır. Daha homojen veya daha heterojen bir grup mu tercih edileceğine dair karar ile katılımcıların zengin veri sunma ihtimali olup olmadığı meselesi araştırma amaçlarına bağlı olarak değerlendirilmelidir. Bu çalışma için, birisi tamamen erkek, birisi tamamen kız, bir diğeri ise karma olmak üzere üç odak grup toplantısı gerçekleştirilmiştir. Buradaki temel sebep, araştırmacının cinsiyet kompozisyonunun zorbalık konusundaki tartışmaları etkileme ihtimali olabileceğine dair görüşüdür. Araştırmada, her bir bölgeden seçkisiz seçilen üç grup vardır ve her grup, 12 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler 11. ve 12. sınıflardan yine seçkisiz seçilmiştir. Katılımcıların yaşı 13 ile 17 arasında değişmektedir. Odak grup görüşmeleri ortalama olarak 80-90 dakikasürmüştür. Odak grup görüşmelerindeki sorular, zorba, mağdur, hem zorba hem mağdur ve ne zorba ne mağdur şeklinde yapılandırılmıştır.

Creswell (2007) katılımcı yanıtlarının yeterince kaydedilmesi, tartışma ilkelerinin tasarlanması, uygun bir yerin belirlenmesi, amaçların netleştirilmesine ve rızanın alınması da dâhil olmak üzere odak grup verilerinin toplanmasına ilişkin birkaç adım önermektedir. Bu öneriler dikkate alınarak uygulamanın yürütüldüğü okulların yöneticileri, odak grup görüşmelerinin amaç ve hedefleri hakkında bilgilendirilmiştir. Görüşme gününde, etik hususlar için öğrencilerden resmi bir rıza ve onam alınmış, katılımcılara, odak grup görüşmesinin hedefi ve amacı açıklanmış ve tartışmanın sadece araştırma amaçlı olduğu ve gizli tutulacağı konusunda güvence verilmiştir. Öte yandan

tüm katılımcılar ve okul yöneticileri odak grup oturumunun kayıt altına alınması hususuna onay vermişlerdir.

Odak gruplarda gönüllü katılımcıların uygulama öncesinde doldurdıkları onam formunu imzalamalarının ardından her gönüllüye rastgele bir sayı atanmış ve bu sayı katılımcının onam formuna da kaydedilmiştir. Odak grup görüşmeleri, okul gününde boş bir sınıfta yapılmıştır. Öğrencilerin düzenli programının aksamasını en aza indirmek için odak grup görüşmeleri okul idaresinin koordinasyonu ile yapılmıştır. Katılımcıların tepkileri ve grup etkileşimleri ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Etik ilkeler gereğince katılımcılar önceden ses kaydından haberdar edilmiş ve alınan ses kaydını deşifre edilerek verilerin doğruluğunu onaylamak için kullanılacağı izah edilmiştir. Ek D'den de izlenebileceği gibi, yarı yapılandırılmış görüşme formu, okulun uygulamalarını da içerecek şekilde tasarlanmış ve öğrencilerin zorbalığı nasıl algıladıklarını keşfedecek sorulardan oluşturulmuştur. Özetle, her biri 12 gönüllü öğrenciden oluşan üç odak grup söz konusudur ve bunlardan biri sadece kadın, diğeri sadece erkek ve üçüncüsü de karma cinsiyet grubu şeklindedir.

Tüm bu hazırlıkların ardından araştırmacı ilk olarak öğrencilerle samimi bir tanışma ortamı yaratmış, araştırmanın amacı ve uygulanacak süreç hakkında bilgilendirme yapmıştır. Araştırmacı öğrencilerin odak grup uygulaması için hazır olduklarını, yani kendilerini rahat hissettiklerini anladığı anda soruları sormaya başlamıştır. Okul yöneticilerinin görüşme odası olarak, rahatsız edilmeyen ve dikkat çekici olmayan bir yer tahsis etmeleri de sağlıklı bir görüşme ortamı yaratılabilmesinde son derece faydalı olmuştur.

Süreç boyunca araştırmacı, her katılımcıyı konuşmalaradahi etmeye ve herkese grubun bir parçası olduğunu hissettirmeye çabalayarak derinlemesine bilgi edinmeye çalışmıştır. Görüşmelerin sonunda okul idaresi dâhil olmak üzere tüm katılımcılara teşekkür edilmiştir.

3.5. Veri Analizi

Veri analizi, çalışmanın, araştırmacının istatistiksel bir prosedür izlemesi gereken en önemli bölümüdür. Bu çalışma kapsamında nicel ve nitel verileri ayrı analiz edilmiş ve analiz sürecinin akışı izleyen bölümde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Bu çalışmanın nicel araştırma bölümünde, Keşmir'deki liselerde akran zorbalığının yaygınlığını analiz etmek amaçlanmıştır. Öncelikle toplanan verilerin istatistiksel analize uygunluk bakımından taraması (screening) gerçekleştirilmiştir. Ardından her bir soru bakımından frekans dağılımları hesaplanmıştır. Bu süreç her bir soru için aşağıda özetlenmiştir.

Araştırmanın 1.sorusunda “Keşmir’deki lise öğrencilerinin akran zorbalığı profilinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda Keşmir’deki lise öğrencileri arasında “zorba”, “mağdur”, “hem zorba hem mağdur” ve “ne zorba ne mağdur” kategorisine giren öğrenci oranlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ek olarak zorbalık türlerinin dağılımı, okulun neresinde zorbalık yapıldığı, ne zaman yapıldığı, zorbalığa maruz kalan kişilerin bu mağduriyetlerini kimlere anlattıkları, neden bazı öğrencilerin zorbalık yaptıkları ve bir öğrenciye zorbalık yapıldığını gören öğrencilerin nasıl davrandıkları sorularının cevapları aranmıştır. Bu soruların analizinde frekans analizi ve yüzdeler dağılımlara yer verilmiştir.

Araştırmanın 2.sorusu kapsamında Keşmir’deki lise öğrencileri arasında ‘zorba’, ‘mağdur’, ‘hem zorba hem mağdur’ ve ‘ne mağdur ne zorba’ kategorisine giren öğrencilerin oranlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı, zorbalık türlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı, ayrıca öğrencilerin zorbalığa uğradığı yer ve zamanın cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorularının cevapları aranmıştır. Bu sorularda cinsiyet farklarını görmek için ki-kare testi kullanılmıştır.

Araştırmanın 3.sorusu kapsamında Keşmir’deki okullarda ‘zorba’, ‘mağdur’, ‘hem zorba hem mağdur’ ve ‘ne mağdur ne zorba’ kategorisine giren öğrencilerin oranlarının bölgelere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, ayrıca en sık rastlanan zorbalık türünün bölgelere göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorularının cevapları aranmıştır. Verilerin analizinde öncelikle frekans analizi gerçekleştirilmiş, ardından ki kare testi yapılmıştır.

Araştırmanın 4. sorusu kapsamında ‘zorba’, ‘mağdur’, ‘hem zorba hem mağdur’ ve ‘ne mağdur ne zorba’ kategorisine giren öğrencilerin oranlarının ailenin gelirine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusunun cevabı aranmıştır. Öğrencilerin zorba, kurban, hem zorba hem kurban ve ne zorba ne mağdur olanlar arasında aile geliri açısından manidar

bir fark olup olmadığını bulmak için normal dağılım sayıltısı karşılanırsa kikare testi; karşılanmazsa KruskalWallis H testi ve Mann-Whitney-U Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın 5. sorusu kapsamında ‘zorba’, ‘mağdur’, ‘hem zorba hem mağdur’ ve ‘ne mağdur ne zorba’ kategorisine giren öğrencilerin oranlarının akademik başarı düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusunun cevabı aranmıştır. Bu kapsamdaki verilerin analizinde kikare testi kullanılarak analiz edilmiştir.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel araştırma sürecinde veriler içerik analizine tabi tutulur ve yorumlanır. Bu genel süreç birkaç adımdan ibarettir. Bilindiği gibi bu adımların en önemlilerinden biri, araştırma sorusuna yanıt teşkil edecek temel kategorilerin yani temaların ortaya çıkarılmasıdır. Ancak bu aşamadan sonra verilerin düzenlenmesi ve içerik analizinin yapılması mümkün olur. O nedenle öncelikle odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler deşifre edilmiştir; kategorilere ayrılmış ve belirlenen temalar altında gruplandırılarak listelenmiştir. Bu aşamayı takiben tekrarlanan temalar ve içerikler birleştirilerek tema çatısına son hali verilmiştir. Son aşamada odak grup görüşmeleri esnasında öğrencilere yöneltilen sorular temelinde elde edilmiş tematik yanıt kategorilerine dayalı olarak yorumlama işlemine geçilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde sırasıyla önce nicel, ardından nitel araştırma bulguları sunulmuştur.

4.1. Nicel Bulgular

4.1.1. Akran Zorbalığının Profili

Keşmir'deki lise öğrencileri arasında akran zorbalığının profilinin çıkarılacağı bu bölümde önce “zorba”, “mağdur”, “zorba-mağdur” ve “ne zorba ne de mağdur” öğrenci oranları sunulmuştur. Daha sonra öğrenciler arasında en sık hangi zorbalık türünün yapıldığına ilişkin bulgulara yer sunulmuştur. Bu bulguların ardından akran zorbalığının okulun neresinde yapıldığı, öğrencilerin zorbalığa ne zaman uğradıkları ve zorbalığa maruz kalan öğrencilerin bu mağduriyetlerini kimlere anlattıkları ile ilgili bulgular sunulmuştur.

4.1.1.1 Akran Zorbalığının Yaygınlığı

Keşmir'deki lise öğrencilerin arasında zorbalık yapan, zorbalığa uğrayıp mağdur olan, hem zorbalık yapıp hem de mağdur olan ve ne zorbalık yapan ne de mağdur olan öğrencilere ilişkin frekans ve yüzde oranları Tablo 4.1'de sunulmuştur. Bu çalışmada “zorba”, “kurban”, “zorba-kurban” ve “ne zorba ne de kurban” öğrencilerin belirlenmesinde Olweus'un ölçütleri esas alınmıştır. Buna göre “her gün ya da haftada en az bir kez” zorbalığa uğrayan öğrenciler mağdur, “her gün ya da haftada en az bir kez” zorbalık yapan öğrenciler zorba olarak tanımlanmaktadır.

Tablo 4.1 “Mağdur”, “Zorba”, “Zorba/Mağdur ve “Ne Zorba-Ne Mağdur” Öğrencilerin Frekans Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
Sadece Mağdur	259	25.8
Sadece Zorba	140	14.0
Hem Zorba Hem Mağdur	157	15.7
Ne Zorba Ne Mağdur	446	44.5
Toplam	1002	100.0

Bulgular incelendiğinde, tüm öğrencilerin %25.8’i mağdurolduklarını %14’ü zorbalık yaptıklarını, %15.7’si hem zorbalık yapıp hem de mağdur olduklarını, %44.5’i ise ne zorbalık yaptıklarını ne de zorbalığa uğradıklarını bildirmişlerdir. Bu bulgular grubun %55.5’inin zorbalık ve mağduriyetin bir şekilde tarafı olduklarını göstermektedir. Zorba ve mağdur öğrencilere hem zorba hem de mağdur öğrencilerin oranları eklendiğinde mağdur olan öğrencilerin toplam oranının %41.5’e, zorbalık yapan toplam öğrenci oranının ise %29.7’e çıktığı görülmektedir. Bu bulgular Keşmir’deki liselerde akran zorbalığı olgusunun hiç de küçümsenemeyecek bir oranda olduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.1.2. Mağduriyet Türlerinin Yaygınlığına İlişkin Bulgular

Keşmir’deki lise öğrencilerinin uğradıkları mağduriyet türlerine ilişkin bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur. Bulgulara göre Keşmir’deki öğrenciler en fazla sözel zorbalığa (%36,8) uğramaktadırlar. Bu durumu, hakkında dedikodu çıkarılıp yayılması (%21.4) ve fiziksel zorbalığa uğrama (%21,3) izlemektedir. Dışlanma, eşyalarının zarar görmesi ve cinsel zorbalık öğrencilerin en az uğradıklarını beyan ettikleri mağduriyet türleridir.

Tablo 4.2 Öğrencilerin Uğradıkları Mağduriyet Türlerine İlişkin Frekans Dağılımları

Mağduriyet Tipi	%
Sözel Zorbalığa Uğrama	36.8
Hakkında Dedikodu Çıkarılması	21.4
Fiziksel Zorbalığa Uğrama	21,3
Dışlanma	4.5
Eşyalarının Zarar Görmesi	2.9
Cinsel Zorbalığa Uğrama	0.2

4.1.1.3. Akran Zorbalığının Yapıldığı Yerler

Bu çalışmanın bir diğer amacı, okulda zorbalığın en sık yaşandığı yerleri, diğer bir anlatımla okulun riskli alanlarını belirlemektir. Bu konudaki bulgular Tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3 Zorbalığın Yaşandığı Yerlerin Frekans Dağılımları

Zorbalığın Yaşandığı Yerler	f	%
Sınıf	279	27.8
Oyun Alanı	193	19.2
Koridor	181	18.0
Okula Geliş-Gidiş Yolu	157	15.7
Lavabo-Tuvalet	65	6.5

Öğrenci yanıtları incelendiğinde, şaşırtıcı biçimde sınıf ortamına en çok atıf yapıldığı (%27.8) anlaşılmaktadır. Sınıfın ardından okulda zorbalığın en yoğun yaşandığı yerin okulun oyun için ayrılmış alanı (% 19.2) olduğu görülmektedir. Bu yerleri koridor (%18), okula geliş-gidiş yolu (%15.7) ve lavabo-tuvaletler (%6.5) izlemektedir. Bu bulgular, öğretmen gözetiminin daha güçlü olması beklenen sınıf (Öğretmenlerin sınıfta olmadığı), oyun alanı ve koridor gibi yerlerde akran zorbalığının sıkça yaşanması düşündürücüdür.

4.1.1.4. Zorbalığın Yaşandığı Zaman Dilimi

Öğrencilerin zorbalığa uğradıkları zaman dilimine ilişkin bulgular Tablo 4.4’te sunulmuştur. Tabloda sunulan sıklık dağılımları incelendiğinde, akran zorbalığının en sık ders esnasında yaşandığı (%31.5), bunu sırasıyla teneffüs saatleri (% 25.5), okulda sabah dersler başlamadan önce (%20.7), paydos saatinden sonraki zaman dilimleri (%20.5) ve okula geliş ve gidiş saatlerinin izlediği anlaşılmaktadır. Bu bulguların belki de en ilginç, hemen hemen her üç öğrenciden birinin ders esnasında zorbalığa uğramalarıdır. Bu durum Keşmir’deki liselerde görevli öğretmenlerin ders esnasında yapılan zorbalığa yeterince duyarlı olmadıkları biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 4.4 Zorbalığın Yaşandığı Zaman Dilimine İlişkin Frekans Dağılımı

Zorbalığın Yaşandığı Zaman Dilimi	<i>f</i>	%
Ders esnasında	313	31.5
Teneffüslerde	255	25.5
Sabah dersler başlamadan önce	208	20.7
Paydos saatinden sonra	206	20.5
Okula geliş ve gidiş zamanlarında	146	14.6

4.1.1.5. Zorbalığa Uğrayan Öğrencilerin Bu Durumu Kimlere Anlattıkları

Araştırmanın amaçları bakımından zorbalığa maruz kalan çocukların bu durumu kimlerle paylaştığını öğrenmek de son derece önemlidir. Bu kapsamdaki bulgular Tablo 4.5'te sunulmuştur. Analizler, çocukların %20'sinin bu durumu hiç kimseye söylememeyi seçtiklerine işaret etmektedir. Bu bulgu Keşmir'deki lise öğrencilerinin zorbalığa maruz kaldıklarında bunu gizleme eğiliminin güçlü olduğunu göstermektedir. Zorbalığa uğradıklarında bu durumu paylaşma cesareti gösterenlerin ise sırasıyla arkadaşlarına (%15.9), kardeşlerine (%10.3), anne-babalarına (%6.9) ve akrabalarına (%1.7) söyledikleri anlaşılmaktadır. Okul müdürü ve öğretmen gibi profesyonel okul personeline söyleyenlerin oranının son sırada ve %1'den daha düşük bir oranda olması düşündürücüdür.

Tablo 4.5 Zorbalığa Uğrayan Öğrencilerin Bu Durumu Kimlere Anlattığına İlişkin Frekans Dağılımı

Zorbalığa Uğradığında Kimlere Söylendiği	<i>f</i>	%
Kimseye söylemedim	201	20.0
Arkadaşlarıma söyledim	159	15.9
Kardeşlerime söyledim	103	10.3
Anne-babama söyledim	69	6.9
Akrabalarıma söyledim	17	1.7
Diğerlerine söyledim	11	1.1
Okul müdürüne söyledim	9	0.9
Dersime giren öğretmenlere söyledim	8	0.8
Diğer öğretmenlere söyledim	7	0.7

4.1.2. Akran Zorbalığı ve Cinsiyete İlişkin Bulgular

Bu başlık altında zorbalığa karışan erkek ve kadın oranlarının karşılaştırılması, zorbalık türlerinin erkek, kız ve karma eğitim yapan okullara göre farklılaşım farklılaşmadığı, öğrencilerin okulda en sık zorbalığa uğradığı yerler ile zorbalığa

uğradığı zaman diliminin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1.2.1. Zorbalığa Karışan Erkek ve Kadın Oranlarının Karşılaştırılması

Keşmir'deki ortaöğretim öğrencilerinden mağdur, zorba veya zorba/mağdur olarak zorbalık eylemlerinin tarafı olan öğrenciler ile zorbaca eylemlere zorba veya mağdur olarak karışmamış erkek ve kadınların oranı Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6 Zorbalığa Karışan Erkek ve Kadınların Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Erkekin	Erkek %	Kadının	Kadın %
Sadece Mağdur	142	28.3	117	23.3
Sadece Zorba	70	14.0	70	13.9
Hem Zorba Hem Mağdur	80	16.0	77	15.3
Ne Zorba Ne Mağdur	209	41.7	238	47.5
Toplam	501	100,0	502	100,0

$\chi^2=4.351$, $sd=3$, $p=.226$

Tablo 4.6'dan da izlenebileceği gibi, erkeklerin %28.3'ü, kızların ise %23.3'ü mağdur grubuna girmektedir. Bu grup içerisinde hesaplanan yüzde değerleri bakımından cinsiyete göre fark olup olmadığını incelemek üzere yapılan kıkare analizi, söz konusu farkın anlamlı olmadığına işaret etmektedir ($\chi^2=(3)=4.351$, $n=1003$, $p>.05$). Analize göre erkek öğrencilerin kızlara kıyasla mağdur olma düzeyi görece yükseğe de bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.1.2.2 Kadın ve Erkeklerde Zorbalık Türlerinin Yaygınlığına İlişkin Bulgular

Erkek ve kadınların uğradığı zorbalık türlerinin yaygınlığına ilişkin bulgular Tablo 4.7'de sunulmuştur. Keşmir'deki liselerde kadın ve erkek öğrencilerin uğradığı akran zorbalığı türlerinin yüzde dağılımları incelendiğinde, erkek öğrencilerin en çok fiziksel zorbalığa uğradıkları (%38.3), bunu hakkında dedikodu çıkarılması (%16.8) ve sözel mağduriyetin (%12.2) izlediği; dışlanma, eşyalarının zarar görmesi ve cinsel mağduriyetin görece daha düşük olduğu görülmektedir.

Kadınların ise en fazla sözel zorbalığa (%36.2) uğradıkları, bunu hakkında dedikodu çıkarılmasının (%26.1) izlediği görülmektedir. Diğer zorbalık türleri olan fiziksel zorbalığa uğrama (%4), dışlanma (%3.8) ve eşyalarının zarar görmesi (%1.2)

gibi mağduriyet türlerinin kız öğrenciler arasında pek yaygın olmadığı söylenebilir. Kızlar arasında cinsel zorbalığa uğradığını belirten hiç kimsenin olmaması da dikkati çekmektedir.

Bu bulgular hem kadın hem de erkeklerin sözel zorbalık ile dedikodu türü zorbalığa sıkça uğradıklarını, erkeklerin kızlardan farklı olarak en fazla fiziksel zorbalığa uğradıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 4.7 Kadın ve Erkeklerde Zorbalık Türlerinin Yaygınlığına İlişkin Bulgular

Zorbalık tipi	Erkek		Kadın	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Fiziksel Zorbalığa Uğrama	192	38.3	22	4.4
Sözel Zorbalığa Uğrama	61	12.2	182	36.2
Hakkında Dedikodu Çıkarılması	84	16.8	131	26.1
Dışlanma	26	5.2	19	3.8
Eşyalarının Zarar Görmesi	23	4.6	6	1.2
Cinsel Zorbalığa Uğrama	2	0.4	0	0

4.1.2.3. Erkek ve Kadınların Zorbalığa Uğradığı Yerlere İlişkin Bulgular

Erkek ve kadınlar arasında zorbalığın en sık yaşandığı okul ortamının neresi olduğuna ilişkin bulgular Tablo 4.8’de sunulmuştur. Tablodan da görülebileceği gibi, hem erkek öğrenciler hem de kızlar en çok sınıf ortamında (sırasıyla % 28.3 ve % 27.3) zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.8 Erkek ve Kadınların Zorbalığa Uğradığı Yerler

Zorbalığa Uğranan Yer	Erkek		Kadın	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sınıf	142	28.3	137	27.3
Koridor	105	21.0	76	15.1
Oyun Alanı	93	18.6	100	19.9
Tuvalet	4	0,8	61	12,2
Okula Geliş-Gidiş Yolu	119	23.8	38	7.6

Bulgular ayrıca kayda değer oranda erkeğin sınıfta (%28.3), okula geliş-gidiş yolunda (%23), koridorda (%21) ve oyun alanında (%18.6) zorbalığa uğradıklarını göstermektedir. Kızların ise sınıftan (%27.3) sonra oyun alanında (%19.9), koridorda (%15.1) ve tuvalette (%12.2) sıkça zorbalığa uğradığı görülmektedir.

Öğrencilerin zorbalığa maruz kaldığı iki yerde (tuvalet ve okula geliş-gidiş yolu) kızlar ve erkekler bakımından belirgin farklılık görülmektedir. Örneğin kızların %12.2'sinin tuvalette zorbalığa maruz kalmasına karşılık erkek öğrenciler için bu oransadece %0.8'dir. Okul geliş-gidiş yolunda deneyimlenen zorbalık açısından da cinsiyete göre dağılım oldukça farklı görünmektedir. Okula gelirken ya da eve giderken zorbalığa maruz kalma oranı erkekler için %23.8'e varırken, bu oran kız öğrenciler için sadece % 7.6'dır.

4.1.2.4. Erkek ve Kadınların Zorbalığa Uğradığı Zamanlar

Erkek ve kadınların zorbalığa uğradığı zaman diliminin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.9'da sunulmuştur. Bu tablo incelendiğinde, erkeklerin en fazla teneffüslerde zorbalığa uğradıkları (%33.3), bunu sabah dersler başlamadan önce (%27.5), paydos saatlerinden sonra (%26.9), okula geliş ve gidiş saatleri (%22) ve ders sırasındaki zaman diliminin (%14) izlediği görülmektedir. Erkeklerde olduğu gibi, kızların da en fazla teneffüslerde (%29.1) zorbalığa uğradıkları, ancak erkeklerin aksine kızların ikinci sırada derslerde (%27.1) zorbalığa uğradıkları, bunu sabah dersler başlamadan önceki zaman diliminin (%23.5) izlediği dikkati çekmektedir.

Bulgulara göre hem erkek hem de kızlar en fazla teneffüs saatlerinde zorbalığa uğramaktadırlar. Kızlar ve erkekler arasında dikkat çeken iki farklılık görülmektedir. Bunlardan birinde okula geliş ve gidiş saatlerinde erkeklerin kızlardan, ders esnasında ise kızların erkeklerden belirgin biçimde daha fazla zorbalığa uğradıklarıdır. Bu bulgular çocukların okulda en çok hangi zaman aralığında zorbalığa karşı savunmasız kaldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.9 Erkek ve Kadınların Zorbalığa Maruz Kaldıkları Zaman Dilimleri

Zorbalığın Yaşandığı Zaman Dilimi	Erkek	Kadın
	%	%
Teneffüslerde	33.3	29.1
Sabah dersler başlamadan önce	27.5	23.5
Paydos saatinden sonra	26.9	14.5
Okula geliş ve gidiş zamanlarında	22.0	7.2
Ders esnasında	14.0	27.1

4.1.3. Akran Zorbalığı ve Bölgesel Farklılıklara İlişkin Bulgular

Bu kısımda önce “zorba”, “mağdur”, “zorba-mağdur” ve “ne zorba ne mağdur” öğrencilerin oranlarının bölgelere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara ve ardından zorbalık türlerinin bölgelere göre yaygınlığına yer verilmiştir.

4.1.3.1. Zorbalığın Tarafları ve Bölgesel Farklılıklar

Keşmir’deki lise öğrencileri arasında “zorba”, “mağdur”, “zorba-mağdur” ve “ne zorba ne mağdur” öğrencilerin oranlarının bölgelere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10 Zorba, Mağdur, Zorba-Mağdur ve Ne Zorba Ne Mağdur Öğrencilerin Bölgelere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Kuzey Bölgesi		Merkez Bölge		Güney Bölgesi	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Mağdur	96	28.8	84	25.2	79	23.4
Zorba	65	19.5	36	10.8	39	11.6
Hem Zorba Hem Mağdur	36	10.8	61	18.3	60	17.8
Ne Zorba Ne Mağdur	136	40.8	152	45.6	159	47.2

$\chi^2=22.203$ sd=6 P=.001

Bulgulara göre, mağdur öğrenci oranı en fazla Kuzey bölgesinde olup (%28.8), bunu Merkez (%25.2) ve Güney bölgesindeki (%23.4) öğrenciler izlemektedir. Benzeri durum zorba öğrenciler için de söz konusudur. Tıpkı mağdur oranlarında olduğu gibi en fazla zorba öğrencilerin olduğu bölge de açık bir biçimde Kuzey bölgesidir, bunu birbirine yakın oranda Güney ve Merkez bölgeleri izlemektedir. Zorba-kurban öğrencilerin ise Kuzey bölgesinin aksine Merkez ve Güney bölgelerinde açık bir biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu bulgular her üç bölgede de zorbalık ve mağduriyet olaylarının tarafı olan öğrenci oranlarının toplamda oldukça yüksek olduğunu, bu oranın Kuzey bölgesinde %59.2, Merkez bölgesinde %54.4 ve Güney bölgesinde ise %52.8 olduğunu ortaya koymaktadır.

Gözlenen bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlılığını sınamak üzere gerçekleştirilen ki-kare analizi sonuçları Tablo 4.10’da sunulmuştur. Analiz sonuçları

sözü edilen farklı bölgelerdeki dağılım farklılıklarının anlamlı olduğunu ortaya çıkarmıştır ($\chi^2(6)=22.203, n=1003, p<.05$). Buna göre, kuzey bölgesinde hem mağdur hem de zorba grup yüzdeleri Güney ve Merkez bölge yüzdelere göre anlamlı olarak farklıdır. Buna karşılık, Güney bölge için hesaplanan ne mağdur ne zorba kategorisindeki dağılım da diğer iki bölgedeki dağılımdan istatistiksel olarak farklıdır; diğer bir ifadeyle Güney bölgedeki çocuklar için okullar diğer bölgelere nazaran akran zorbalığından daha arınmış haldedir.

4.1.3.2. Mağduriyet Türlerinin Bölgelere Göre Dağılımı

Keşmir'deki farklı bölgelerde bulunan liselerde öğrencilerin yaşadığı mağduriyet oranları Tablo 4.11'de sunulmuştur. Bulgular, her üç bölge için de sözel zorbalığın en yaygın yaşanan zorbalık türü olduğuna işaret etmektedir. Bu zorbalık türünün görülme oranı Merkez bölgede %39.3, Kuzey bölgede %36.3 ve Güney bölgede %36.2'dir. Benzer biçimde her üç bölge için de ikinci sıraya yerleşen zorbalık türü dedikoduya uğrama, üçüncü sırada ise fiziksel zorbalığa uğrama gelmektedir. Her üç bölgede de öğrencilerin yaşadığı mağduriyet türlerinin sırası aynıdır. Ancak hem fiziksel hem de cinsel mağduriyete uğrama diğer iki bölgeye göre Kuzey bölgesinde belirgin biçimde daha yüksektir.

Table 4.11 Mağduriyet Türlerinin Bölgelere göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Mağduriyet Türleri	Kuzey Bölgesi (%)	Merkez Bölge (%)	Güney Bölgesi (%)
Sözel Zorbalığa Uğrama	36.3	39.3	36.2
Dedikoduya Uğrama	20.1	21.3	22.8
Fiziksel Zorbalığa Uğrama	14.1	7.2	5.6
Dışlanma	5.1	3.9	4.5
Eşyalarının Zarar Görmesi	3.3	1.8	3.6
Cinsel Zorbalığa Uğrama	1.8	0.6	0.3

4.1.4. Zorbalığın Tarafları ve Ailenin Gelir Durumuna İlişkin Bulgular

Keşmir'deki lise öğrencileri arasında “zorba, “mağdur”, “zorba-mağdur” ve “ne zorba ne mağdur” öğrencilerin oranlarının ailenin gelir durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Gelir düzeyi bakımından gruplar arası farkları incelemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmadan önce, gruplar arasında normal dağılım sayılıtısının sağlanıp sağlanmadığı araştırılmıştır. Tablo 4.12’de aile gelirinin betimleyici istatistikleri görülmektedir.

Tablo 4.12 Aile Gelirinin Betimsel İstatistikleri

Aile geliri Grup	n	\bar{X}	S_x	Çarpıklık	Basıklık
Mağdur	259	16575.29	5215.987	1.402	2.982
Zorba	140	17671.43	5810.488	1.134	1.698
Zorba-Mağdur	157	17331.21	5471.826	0.588	0.094
Ne Zorba Ne Mağdur	447	18156.60	6453.184	2.708	18.865

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi çarpıklık ve basıklık puanları -1 ile +1 arasındaki sınırın dışında kalmaktadır. Bunun anlamı normal dağılım sayılıtısının karşılanmamış olmasıdır. İlgili literatür de zorbalık gibi kendine özgü yapısı olan değişkenler için normal dağılım sayılıtısının karşılanmamasının beklenir bir durum olduğuna işaret etmektedir (Field, 2013). Bu nedenle, fark analizi yapmak üzere parametrik olmayan istatistiksel teknikler kullanılmalıdır. Bu araştırma sorusu bağlamında gruplar arası farkı incelemek üzere Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.13’te sunulmuştur.

Tablo 4.13 Zorbalık ve Mağduriyet KW H-Test Sonuçları

Zorba Grupları	N	Ortalama sıraları	Sd	χ^2	P
Mağdur	259	451.95	3	11.998	.007
Zorba	140	509.25			
Zorba-Mağdur	157	500.54			
Ne Zorba Ne Mağdur	447	529.24			

$P=.05$

Sonuçlara göre, aile gelirlerine göre gruplar arasında gözlenen farklılıklar istatistiksel olarak anlamlıdır ($\chi^2=11.99$, $p>.05$). Grup ortalamalarına bakıldığında, en yüksek aile geliri ne zorba ne mağdur gruba aittir, en düşük ise mağdurlardadır. Gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi kullanılmıştır ve sonuçlar Tablo 4.14’te yer almaktadır.

Tablo 4.14 Gruplar Arası Aile Geliri U-Test Puanları

Grup	N	Ortalama Sıraları	Derecelerin Toplamı	U	p
Mağdur	259	191.99	49726.50	16056.50	.057
Zorba	140	214.81	30073.50		
Mağdur	259	201.24	52120.50	18450.50	.110
Zorba - Mağdur	157	220.48	34615.50		
Mağdur	259	318.72	82548.00	48878.00	.000
Ne Zorba Ne Mağdur	447	373.65	167023.00		
Zorba	140	150.34	21047.00	10803.00	.798
Zorba - Mağdur	157	147.81	23206.00		
Zorba - Mağdur	157	290.25	45569.00	33166.00	.302
Ne Zorba Ne Mağdur	447	306.80	137141.00		
Zorba	140	285.10	39914.50	30044.500	.473
Ne Zorba Ne Mağdur	447	296.79	132663.50		

Gözlenen farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan post-hoc analiz sonuçlarına göre, gözlenen fark, mağdur grubu ile ne zorba ne mağdur grubu arasındaki farka bağlıdır ($u=48878$, $p>.05$). Grup ortalamaları incelendiğinde, ne zorba ne mağdur grubundaki öğrencilerin aile geliri, mağdur öğrencilerin ailelerinin gelirine kıyasla daha yüksektir. Buna göre ailenin ekonomik durumu iyileştikçe, zorbalık kurbanı olma ihtimali azalmaktadır.

4.1.5. Zorbalığın Tarafları ve Akademik Performansa İlişkin Bulgular

Zorbalığın tarafları olan grupların öğrenci notları yani akademik performansları açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.15'te sunulmuştur. Alınan notların önceki sınıf başarısıyla kıyaslandığında artan, azalan ya da sabit bir seyir izlemesi bakımından gruplar arası farkı incelemek üzere ki-kare testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.15'te özetlenmiştir.

Tablo 4.15 Zorbalığın Tarafları ve Akademik Performansa İlişkin Ki-Kare Test sonuçları

Akademik Performans	Kategoriler								Toplam	
	Mağdur		Zorba		Zorba - Mağdur		Ne Zorba Ne Mağdur			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Artan	45	14.2	51	16.1	47	14.8	174	54.9	317	100
Azalan	67	36.2	14	7.6	48	25.9	56	30.3	185	100
Sabit	147	29.3	75	15	62	12.4	217	43.3	501	100

$$\chi^2=65.887 \text{ sd}=6, p=0.000$$

Analiz sonuçlarına göre, akademik performans değişimi açısından gruplar arası farklar anlamlıdır. Artan başarı gösteren öğrenciler ile notları sabit kalan öğrencilerin büyük çoğunluğu ‘ne zorba ne kurban’ kategorisinde bulunanlardır. Notlarında düşme gözlenen öğrencilerin çoğu ise ‘kurban’ grubuna yerleşmiş olanlardır. Buna göre, notları düşen öğrencilerin %36.2’nin olumsuz davranışlar sergilediği anlaşılmaktadır. Yükselen notlar için ise bu oran %14.2’ye gerilemektedir. Bunun anlamı, notlardaki olumlu yöndeki değişme ile azalan zorbalık davranışları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

4.2. Nitel Bulgular

Veri analizinin ikinci Aşaması, anket uygulamasının ardından yürütülen odak grup görüşmelerine ilişkin içerik analizini içermektedir. Burada sunulan bulgular, katılımcıların okullardaki zorbalık olgusuyla ilgili olarak farklı deneyimlerinin yanı sıra farklı algılarının da değerlendirilmesini kapsamaktadır. Görüşmelere dayalı elde edilen bulguların anket yoluyla elde edilmiş analiz sonuçlarıyla uyumlu olması ancak daha detaylı bilgi vermesi beklenmektedir.

Katılımcıların odak grup görüşmelerinde zorbalığı nasıl algıladıkları ve okulda meydana gelen zorba eylemlerin türü ve miktarıyla ilgili çeşitli konuları tartışmışlardır. Görüşme sırasında ortaya çıkan ortak temalar ilk önce meydana gelme sıklığına göre analiz edilmiştir. Tablo 4.16’da odak grup görüşmeleri esnasında en sık vurgulanan en az söz edilen temaya doğru bir sıralama izlenerek, temaların dökümüne yer verilmiştir.

Table 4.16 Görüşmeler Sırasında Ortaya Çıkan Temaların Sıklığı

Temalar	Sıra
Zorbalık hakkında belirsiz düşünceler	1
Zorbalık hakkında kafa karışıklığı	
a) Zorbalıkla ilgili yanlış kavramlaştırmalar	2
b) Bazı zorbalık biçimlerini arkadaşça oyun gibi görme	
Fiziksel görünüm nedenli zorbalık	3
Zorbalığın akademik başarı üzerindeki etkisi	4
Zorbalıkla başa çıkma davranışı	5
Zorbalığın ardındaki güdüler	6

4.2.1.Zorbalık Hakkında Belirsiz Düşünceler

Odak grup görüşmelerinde en fazla konuşulan ve dikkati çeken husus, öğrencilerin çoğunun zorbalık konusunda bir fikrinin olmamasıdır. Bunun birincil sebebi, ‘zorbalık’ (bullying) sözcüğünün İngilizce olması ve zorbalık yerine öğrencilerin eğitim aldığı okullarda “eşek şakası” anlamına gelen “ragging” sözcüğünün zorbalık anlamında kullanılması olabilir. İkinci ihtimal, araştırmacıdan önce hiç kimsenin lise öğrencilerine zorbalık teriminin tanımını yapmamış ve okul bağlamında kavramlaştırmamış olmasıdır. Araştırmacı, zorbalık kavramını öğrencilere izah ettikten sonra katılımcıların bu kavramın ne olduğunu genellikle bildikleri ama başlangıçta bu kavramı anlayamamalarından ötürü sessiz kaldıklarını fark etmiştir. Gerçekten anlaşılabilir ki öğrenciler okullarındaki zorbalık olgusunun çoktan farkındadırlar ve bazı zorbalık türlerini de şahsen yaşamışlardır. Yine de bazı öğrencilerin zorbalık kavramını tam olarak anlayamadıklarının altı çizilmelidir.

Erkek öğrencilerle gerçekleştirilen odak grupta, araştırmacının sorusu üzerine birkaç öğrenci, arkadaşlarının zorbalığın hangi tür söz ve davranışları kapsadığını ya da zorbalığın kapsamının ne olduğunu tam olarak anladıklarını düşünmediğini ifade etmiştir. Erkek öğrencilerden birinin aşağıdaki sözleri bu düşüncelere örnek verilebilir:

“İnsanların zorbalık tanımının ne olduğu konusunda kesinlikle kafalarının karıştığını düşünüyorum. Zorbalık yapma kelimesini gördüklerinde, öğrencilerin aklına sözlü saldırıların geldiğini hiç sanmıyorum... Dahası bence, bunun sadece filmlerde olduğunu düşünüyorlar..... Orada da (filmlerde) sadece fiziksel saldırıları hatırlamışlardır....”

Bazı erkek öğrenciler de arkadaşlarının, kendilerinin akran zorbalığına maruz kalıp kalmadıklarını gerçekten bilemediklerinden söz etmiştir. Örneğin öğrencilerden birinin şu ifadesi bu durumu yansıtmaktadır:

“Ben hep arkadaşlarımla dalga geçiyorum. Bazı öğrenciler bunu diğerlerinden daha ciddiye alıyor”.

Başka bir öğrenci de bu görüşe katılmıştır:

“Bazı insanlar bir şeyler görüyorlar ama gerçekten olan bitenin ne olduğunu bilmiyor, anlamıyorlar... İki arkadaşın birbiriyle şakalaştığını görüyorlar; belki birinin diğerine zorbalık yaptığını düşünüyorlar ama iki arkadaşın birlikte iyi zaman geçirdiğine ikna olup; okulda yaşanan zorbalığın süreklilik kazanmasına meydan veriyorlar...”

Bir öğrencinin bu tartışmayı özetlerken kullandığı ifadeler de dikkate değerdir:

“Bu, kişinin buna ne anlam yüklediği ve bunu nasıl gördüğüne bağlıdır....”

Bu yorum ilginç bir soruyu gündeme getirmektedir: ‘Bir kişi başka birine karşı zorbalık yapma niyeti ile davranırken, buna maruz kalan kişi, kendisine yapılan zorbalık olarak görmeyebilir mi?’ Açıkçası, öğrenciler zorbalığın ne olduğunu anlamada zorluk çekmektedirler. O nedenle de bununla nasıl başa çıkabilecekleri hususunda da yetersiz kalmaktadırlar.

Evvelce yapılmış çalışmalar, bu karmaşanın sadece mevcut araştırmacılarda (Kowalski ve Limber, 2007) değil, okullarda da var olduğuna dikkat çekmiştir (Waasdorp, Pas, O’Brennen ve Bradshaw, 2011). Zorbaca davranışlarla mücadele edebilmek için öncelikle bu olgunun üzerinde uzlaşılmış bir tanımının yapılması şarttır. O nedenle bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen tüm görüşmelerde kavram açıkça ve ayrıntılı biçimde tanımlanmış ve örneklendirilmiştir.

4.2.2. Zorbalık Hakkında Kafa Karışıklığı

Bu tema iki alt tema altında ayrıntılandırılabilir. İzleyen bölümde genel tema bağlamında oluşan alt temalara ilişkin içerik analizi değerlendirmeleri yer almaktadır.

4.2.2.1. Zorbalıkla İlgili Yanlış Kavramsallaştırmalar

Öğrencilerin “dalga geçme” ve “zorbalığı” gerçekten iki ayrı davranış olarak görmekte zorlandıkları, kafalarının karıştığı görülmüştür. Bu davranışları gözlemleyen biri için olan biten iki kişi arasındaki bir etkileşimden ibaret olarak algılanabilir. Örneğin bir erkek öğrenci bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bazı insanlar şakaları çok uzatırlar. Bazı insanlar sadece komik olduklarını düşünürler. Diğerleri, gerçekten zorbalığa maruz kaldıklarını anlamazlar, onlarla sadece dalga geçildiğini düşünürler.”

Zorbalık ile alay etme arasındaki belirsiz çizginin hedefteki kurban için görülmemesinin ötesinde, bu bir saldırgan eylemiyken fark edilememesi katılımcılar için daha mühim bulunmaktadır. Bu hususu belirten kadın katılımcılardan birinin aşağıdaki sözleri manidardır:

“Bazen insanlar sözlü tacize uğradıklarını bile söyleyemezler.... Bunu fark edemezler hatta. Bu yüzden de durdurmaya çalışmazlar; o zaman da bunun sık sık tekrarlanmasına bir bakıma izin vermiş olurlar ...”

Bu durum, öğrencilere bilinçli olarak zarar vermeyi amaçlamayan birinin bile zorba olabileceği anlamına gelmektedir. Erkek öğrencilerden biri bu durumun farkındadır:

“Bahse girerim ki, her bir insan zorbalık yaptığını bilmeden hayatında en azında bir kez zorbalık yapmıştır. Arkadaşına bunun bir şaka olduğu yorumunu yapsa bile, diğeri olayı farklı algılayabilir ve şaka değil, zorbalık olduğunu düşünebilir. Herkesin en az bir kez farkına varmaksızın zorbalığa uğradığına garanti verebilirim.”

Öğrenciler aradaki farkın ne olduğunu açıklayamamalarına rağmen kötü davranışları için sürekli olarak “sadece şaka yapıyordum” özrünü öne sürmektedirler.

Örneğin bir erkek öğrenci, bu yoruma karşılık olarak zorbalık ile şakalaşma arasında bir fark olduğunu düşündüğünü öne sürmekteyse de tam olarak tatminkâr bir açıklama getirmeyi başaramamıştır:

“Bu durum, sizin olaya nasıl tepki vereceğinize bağlıdır...”

Bir diğer katılımcı ise bu görüşe katılmadığını şu sözlerle dile getirmiştir:

“Sadece alay etmek de insanı incitir...”

“Kasıtsız zorbalık” düşüncesi, gerçekten ilginç bir bulgudur; özellikle öğrencilerin anket uygulamasında zorbalığın tanımı verilirken “kasten” yapılan belli eylemler (Cornell, 2011) ifadesinin kullanılmış olduğu düşünüldüğünde bu daha da çarpıcı hale gelmektedir.

Ayrıca zorbalık tanımına ilişkin kafa karışıklığında söz sahibi olan unsurlardan biri de kişinin saldırgan bir davranışa ne şekilde tepki gösterdiğidir. Kız öğrencilerden oluşan odak grup görüşmesinde bir kişinin gerçekten zorbalığa uğrayıp uğramadığının bir göstergesinin ‘kişinin kendini savunması’ nosyonu olduğu görüşü uzun süre tartışılmıştır. Bu katılımcılardan birinin aşağıdaki sözleri önemlidir:

“Bence zorbalık bunun karmaşık bir güç işi olup olmadığına göre tanımlanabilir. Fakat o zaman, kişi kendini savunuyorsa zorbalık denemez çünkü her iki taraf da kendini savunmaktadır. O halde ikisinin de eşit gücü vardır. Açıkçası, ben kendinizi savunabilirsiniz bunu zorbalık olarak tanımlamanın doğru olmadığına inanıyorum. O yüzden de pek çok kişi zorbalığın tam olarak ne olduğunu göremiyor...”

Başka bir katılımcı ise bu görüşe katılmamaktadır:

“Biri kendini korumak amacıyla direnirse insanlar, ‘Ah, bu zorbalık değil, çünkü kendilerini savunuyorlar sadece’ derler. Birçok insan aynı fikirde olmayabilircak bu yine de zorbalıktır; Çünkü kişinin kendini kötü hissetmesine yol açar, karşısındakini inciten ötekine göre kendini savunacak kadar akıllıdır sadece...”

Zorbalığı oluşturan davranışlarla ilgili bu anlaşmazlık tüm odak gruplarda benzeri şekilde görülmüştür. Öğrenciler zorbalığı hedefteki kurbanın davranışı nasıl algıladığı, buna ne tepki verdiği, başkalarının olayı nasıl algıladığı ve olaya tanıklık edenlerin tepkilerine göre tanımlamaya ya da betimlemeye çalışmışlardır. Tüm bu tartışmaların, akran etkileşiminde zorbalığı anlamaya çalışırken yaşanan ve öğrencilerce dile getirilen kafa karışıklığını gidermeye katkı yaptığı düşünülmektedir.

4.2.2.2. *Lakap Takma ve Alay Etme Gibi Dostça Bir Oyun Olarak Kabul Edilen Zorbalık*

Odak grup görüşmelerinde öğrencilerin lakap takma ya da alay etme gibi zorbalığın bazı hafif formlarını sadece “eğlence” diye nitelendirdiklerianlaşılmaktadır. Buna ek olarak birini arkadan itmek gibi bazı fiziksel zorbalık davranışlarının da yine sadece eğlence şeklinde betimlenerek mazur görüldüğüdikkati çekmiştir. Örneğin bir öğrencinin şu sözleri oldukça ilginçtir:

“Genellikle sınıf arkadaşlarımı arkadan iterek şaşırtırım.... Bu epeyce zalimce görünüyor olabilir... Ama bunu daha önce benimle alay etmiş olmalarına bir tepki olarak yapıyorum. Beni soyadıyla çağırdılar ve ben de öcümü aldım. Bazen de bana yaptıkları fiziksel saldırılar yüzünden öç aldım....bunu erkeklere yaptım çünkü sınıfta azınlıktaydılar ve ‘kız gibi’ davranıyorlardı. Bu sadece eğlenceydi benim için...”

Bir öğrenci bazı mağdurların taciz edilmekten zevk alıyor gibi görüldüğünü; ama diğer bazı mağdurların bu duruma sinirlenip, mutsuz olduklarını düşündüğünü ifade etmiştir.

Eşek şakası yapma fenomeniyle ilgili olarak, öğrenciler okullarında artık bu tip tacizlerin olmadığını belirtmişlerdir. Eşek şakası, dalga geçme (ragging) çoğu okullarda ve üniversitelerde uzun süredir yeni öğrencilere “hoş geldin” eylemi olarak yapılmaktadır. Ancak son zamanlarda mağdurlar üzerinde ciddi fiziksel ve psikolojik sorunlar yarattığı için yasaklanmıştır. Öyle ki bu olaylar geçmişte bazen mağdurun hayatını kaybetmesine bile sebep olabiliyordu.

4.2.3. Fiziksel Görünüm Nedenli Zorbalık

Odak grup görüşmeleri sırasında, birçok öğrenci fiziksel görünülerinden dolayı yaşadıklarına inandıkları zorbalık deneyimlerini paylaşmışlardır. Burada zorbalığa maruz kalmanın en yaygın sebepleri arasında kıyafet, fiziksel görünüm, saç kesimi, boy uzunluğu veya kısalığı, gözlük takma ve aile durumu dile getirilmiştir. Bu bulgular, daha önce yapılan araştırma bulgularıyla da tutarlı görünmektedir (Aronson, 2004). Kız öğrencilerden biri, arkadaşları ve bazen öğretmenleri tarafından “çiroz” olarak çağırıldığını, tüm arkadaşlarının bu nedenle onunla dalga geçtiklerini ve şaka yaptıklarını, yalnız kaldığıdaysa bu durum yüzünden ağladığını anlatmıştır. Benzer zorbalık deneyimini kilolu bir erkek öğrenci de paylaşmaktadır. Vücudundan dolayı arkadaşlarının onunla dalga geçtiğini, çoğu zaman hayal kırıklığına uğradığını ve bu durum karşısında hiçbir şey yapamadığını anlatmıştır.

Fiziksel görünüm temelli bu tür sözel zorbalıkların, erkeklerde mağdur ve zorbanın fiziksel güç olarak birbirine yakın olması durumunda, tarafların sözel atışmalara girmelerine hatta bazen fiziksel olarak kavga etmelerine yol açtığı dile getirilmiştir. Kızların bu tür durumlarda çoğunlukla sessiz kalıp durumu kabul etmek ve tek başına ağlamak dışında tepki göstermedikleri ifade edilmiştir.

4.2.4. Zorbalığın Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi

Zorbalığın öğrencilerin akademik performanslarına etkisinin ne olduğunu öğrenmek amacıyla öğrencilere yöneltilen sorulara verilerin cevaplar incelendiğinde, benzer görüşlerindile getirildiği görülmüştür. Genel olarak söylenecek olursa, sadece eğlenmek amacıyla yapılan “hafif” zorbalıkların öğrencilerin akademik başarısını etkilemediği belirtilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin paralarını gasp etmek, arkadaşlarına sürekli olarak vurmak gibi ciddi boyutta şiddet içeren zorbalıkların, mağdurların akademik performansını olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Mağdurların bu tip şiddetli zorbalıklar karşısında endişe ettikleri, depresyona girdikleri, hattabazılarınınokulu bırakmayı bile düşündükleribelirtirilmiştir.

Öğrencilerin bir bölümü “zorba” ve “mağdurların” akademik performanslarının düzeyi konusundagörüş belirtmişlerdir. Aşağıda bu yönde görüş belirten bir öğrencininifadesi sunulmuştur:

“Zorbaların akademik performansı genellikle ortalamanın biraz altındadır. Bu okuldaki öğrencilerin çoğu, bu sapkın davranışları gerçekleştiren öğrencilerin ait olduğu seviyeyi anlar. Düşünceme göre, bu öğrenciler, akademik başarısızlığını şiddete başvurarak telafi ediyorlar.”

Ancak, aynı soru, kız-erkek karmagruptaki öğrencilere sorulduğunda, öğrencilerden biri şunu söylemiştir:

“Birçok öğretmen benim zorbalık yaptığımı bilse bile, derslerde verdiğim doğru cevaplardan dolayı beni sever” demiştir. Başka bir öğrenci ise şöyle söylemiştir: *“Öğretmenler bu davranışlarımız karşısında bazen öfkeleniyor bazen gülüyorlar. Bir öğretmen kızdığına, biz okula gelmiyoruz. Yine de birçok öğretmen bizi sever.”*

4.2.5 Zorbalıkla Başa Çıkma

Her üç odak grup oturumunda da öğrencilere zorbalık sonrası bu durumu kime anlattıkları sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin çok büyük bir bölümü yaşadıkları mağduriyeti anne-babaları ya da öğretmenlerine söylemektense bu durumu arkadaşları ile paylaşmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Arkadaşları ile paylaşımlarının sebeplerinden biri, arkadaşlarına karşı hissettikleri güvenin seviyesi ile ilgilidir. Birçok öğrenci, akranlarının durumu daha iyi anlayacağına inandıklarını, onların kendilerine daha pratik tavsiyelerde bulunacağını ve destek sağlayacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili yapılan yorumlardan bazıları izleyen bölümde sunulmuştur:

- *“(Arkadaşlara) daha yakınsınızdır ve onlara güvenebileceğinizi hissedersiniz.*
- *Arkadaşlarla kendinizi aynı seviyede görürsünüz ve onlar da gerçekten aynı saçma şeyleri yaşamışlardır.*
- *Arkadaşlar bunu hiç kimseye söylemezler. Bu da kendinizi iyi hissetirir. Arkadaşa anlatınca kimse bundan mutsuz olmaz...*

- *Arkadaşınız size öğüt verir, Bazen sadece bu olay hakkında biriyle konuşmak bile iyi gelir.*

Buna ek olarak, katılımcılardan biri, bu zor durumdan (olaydan) arkadaşına bahsetmenin kişiyi rahatlatacağını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Mağdurun, ‘benim başıma şunlar geldi’ diye bir arkadaşına anlatması zihnini rahatlatmasına yardımcı olabilir. Belki kimseye henüz hiçbir şey söylememiştir ve belki bu yüzden omuzlarında ağır bir yük hissediyor olabilir. Bu durumu anlatması kesinlikle işe yarar”.

En önemlisi, katılımcılar yaşadıkları zorbaca bir olayı anlattıkları arkadaşlarının bu durumu bir otoriteye (müdür vb.) anlatma ihtimalinin düşük olduğunu, arkadaşları tarafından ispiyonlanma endişesi duymadıklarını belirtmişlerdir. Bir öğrenci bunu şöyle açıklamaktadır:

“Çocukluğumuzdan beri, bize gammazlığın kötü olduğu öğretildi. Arkadaşa anlatmak gammazlık sayılmaz ama öğretmene ya da ebeveyne söylersen bu gammazlıktır.”

Özetle, öğrencilerin zorbalığa uğrama deneyimlerini herhangi bir yetiştikenden ziyade akranı bir arkadaşıyla paylaşmaya iten en güçlü güdüleyicinin, gammazlanma ya da ispiyonlanma korkusu ve bundan kaçma isteği olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öte yandan, öğrencilerin yaşadıkları zorbalığa dair arkadaşlarına hiçbir şey anlatmamanın daha iyi olacağına dair de ilgi çekici gerekçeler sunulmuştur. Örneğin, arkadaşlarına güvenip güvenmeyeceklerini bilmekte zorlanmaları önemli bir gerekçe olarak sunulmuştur. Güven konusu kızlarla yapılan odak grup görüşmesinde çok daha belirgin şekilde vurgulanmıştır. Birkaç kız öğrencinin bu konuda söyledikleri aşağıda yer almaktadır:

“Biriyle tanışıp onu iyi tanımamalarına rağmen onlara birçok şey anlatan insanlar var. Buna çok şaşırıyorum çünkü yalnızca çok iyi tanıdığın insanlara anlatabilirsin”.

“Arkadaşlarına anlattıklarını onlar da etrafındakilere anlatabilirler, bu yüzden arkadaşlarına anlatmak güvenli değildir.”

Görüldüğü gibi bu öğrenciler arkadaşlarına güvenmenin her zaman iyi bir fikir olmadığını öne sürmüşlerdir. Çünkü arkadaşlarının daha sonra onun yaşadıklarını başkalarıyla paylaşabileceğinden şüphe duymaktadırlar.

Görüşme sırasında arkadaşına anlatmanın neden riskli olduğuna dair ileri sürülen bir diğer sebepse, arkadaşın zaten kötü olan durumu daha da kötüleştirebileceği riskinin ortaya çıkmasıydı. Bu düşüncenin özellikle erkek öğrencilerde hâkim olduğu dikkati çekmiştir; çünkü erkekler arkadaşlarının kendilerine yardım etmeye çalışırken işleri daha da kötüleştirebileceğine inanmaktadırlar. Aşağıda bu görüşe örnek olabilecek bir ifade sunulmuştur:

“Arkadaşım bana zorbalık yapan diğer çocuğu dövmeğe kalkarsa, onun canını yakmak isterse bence bu işe yaramaz ki...”

Bazı erkek öğrenciler de yardım etmek isteseler de arkadaşların her zaman doğru eylem biçimini öğütleyemeyeceklerine ilişkin endişelerini dile getirmişlerdir. Bu konudaki görüşlere örnek olabilecek bir öğrencinin ifadesi aşağıda sunulmuştur:

“İşe yaramayacak başka bir şey de arkadaşımın ‘Oh, sen de onun suratını dağıtmalısın!’ demesidir.”

Benzer şekilde, bazı erkek öğrenciler de olayı bir arkadaşına anlatmaktan çekindiklerini çünkü arkadaşın bu büyük sorunu hafife alabileceğini, bunun da zorbalığa hedef olmuş çocuğun duygularını hükümsüzleştireceğini ifade etmişlerdir.

Ayrıca, bazı öğrenciler yaşadıkları zorbalık durumunu ebeveynlerine anlattıklarında neler olabileceği konusundaki endişelerini dile getirmişlerdir. Bu durum onlara göre pek çok risk taşımaktadır. Bu risklerden biri ebeveynlerin durumu okul yöneticilerine söyleyip, durumu daha da kötüleştireceklerine ilişkin duyulan korkudan ileri gelmektedir. Öğrenciler, ayrıca ebeveynlerin yardımcı olabileceği konusunda da şüphelidirler. Gençler ebeveynlerin akranlar arasındaki kültürü veya normları gerçekten anlamadıklarını düşünmektedirler. Örneğin bir öğrenci şöyle demektedir:

“Okuldaki hayatın nasıl bir şey olduğunu ebeveynler bilmezler.”

Başka bir öğrenciyse bu konudaki düşüncesini aşağıdaki sözlerle paylaşmaktadır:

“Ebeveynler bizlerle yaşıt değildir, bu yüzden çocukların tam olarak neler yaşıadığını, olan bitenin gerçekten ne olduğunu anlamazlar.”

Öğrencilerin ifadelerinden, gençlerin ebeveynlerin çocuklarının ne yaşıadığını gerçekten anlamasını engelleyecek bir nesiller arası uçurumun olduğuna inandıkları anlaşılmaktadır.

4.2.6. Zorbalığın Ardındaki Güdüler

Bu araştırmada akran zorbalığın eşitlitrleri anket üzerinde tanımlanmış ve bu bulgulara önceki bölümde yer verilmişti. Bu kısımda, anketler aracılığıyla belirlenemeyen zorbalık biçimleri ve ardındaki güdüler hakkında ortaya konan ğrenci görüşleri özetlenmiştir.

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde diğer zorbalık türlerinden farklı olarak jest ve mimiklerle yapılan farklı bir zorbalık türü de belirlenmiştir. Bu zorbalık türü başkalarına sadece sinik ya da tehdit edici bir şekilde bakmayı içermektedir. Öğrencilerin çoğu, kendilerini en çok rahatsız eden, sosyal ve akademik açıdan olumsuz sonuçlar doğuran iki tür zorbaca davranış belirlemişlerdir: Tehditle paralarının gasp edilmesi ve fiziksel şiddete uğramak.

Zorbalık davranışı bir tetikleyici olmadan meydana gelmiyor gibi görünmektedir. Bu nedenle, başkalarına zorbalık yapma eğilimlerinin ardındaki güdü ya da güdülerin ne olabileceği sorusu da ocuklarayneltilmiştir. Öğrencilerin sunduğu farklı görüş ve algılar bulguları daha ilginç kılmıştır.

Odak grup görüşmelerinde öğrencilerin zorbalık davranışlarının ardında bulunan çok çeşitli güdüye ilişkin ipuçları elde edilmiştir. Örneğin bir ğrenci *“her ne kadar başkalarına zorbalık yapmak hoşuma gidiyorsa da bunu sadece eğlenmek için yapıyorum”* demiştir. Buna karşılık diğer öğrenciler başka çocuklar onları tanısın diye zorbalık yaptıklarından söz etmişlerdir. Bunlar arasında üst sınıftan gelen kız öğrenciler de vardır. Bu ğrenciler sadece okul etkinliklerini organize edenler oldukları için zorbalık yapıyor gibi görünmektedirler. Dolayısıyla, alt sınıf öğrencileri üzerinde kural koyma gücüne sahip olduklarını düşünmektedirler. Bu görüş başka bir ğrenci tarafından da onaylanmıştır:

“Başkalarına zorbalık yapan öğrencilerin üst sınıftan olması yaygındır. Amaçları başkaları tarafından tanınmaktır. Bu zorbalık için yaygın bir nedendir ve birçok durumda bu zararsızdır.”



BÖLÜM 5

TARTIŞMA

Bu bölüm iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmadan elde edilen nicel bulguların ilgili literatür dikkate alarak tartışılmasına, ikinci bölümde ise nitel bulguların ilgili literatür bağlamında tartışılmasına yer verilmiştir.

Bu çalışmanın en temel amaçlarından birisi Keşmir'deki liselerde akran zorbalığın yaygınlığını incelemektir. Çalışmanın nihai bulgusu, beklentilerle uyumlu olarak, zorbalık davranışının 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasında önemli bir sorun olduğuna işaret etmektedir.

Önceki bölümlerde ayrıntılı biçimde ele alındığı üzere, bu çalışmada Keşmir'deki liseler bağlamında zorbalığın ne denli yaygın bir olgu olduğu hakkında öncül bir değerlendirme yapmak hedeflenmiştir. Uygulanan anketten elde edilen sonuçlar, bu temel araştırma sorusuna yanıt olabilecek veriler sunmuştur. Bulgular öğrencilerin %25.8'inin kendisini 'kurban' olarak betimlediğini, ortaya çıkarmıştır. Öte yandan, öğrencilerin %14'ü kendilerinin başkalarına zorbalık yaptığını bildirmiştir. Bu oranlara ek olarak, öğrencilerin %15.7'i ise hem mağdur olduklarını hem de diğer arkadaşlarına zorbalık yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu oranlara hem zorba hem de mağdur öğrenciler de eklendiğinde, öğrencilerin %41.5'inin mağdur, %29.7'sinin ise zorba olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer ifadeyle tüm öğrencilerin %55.5'i zorba, mağdur veya zorba-mağdur olarak zorbalık eylemlerinin tarafıdır. Bu yüzdeler, hatırlanacağı gibi, hemen hemen hergün veya haftada en az bir kez zorba eylemlerde bulunma ya da aynı sürede bu eylemlere uğrama ölçütü dikkate alınarak hesaplanmıştır.

Bu oranlar, Türkiye, Hindistan ve diğer ülkelerde yapılan önceki çalışmaların bulguları ile tutarlı, hatta birçok ülkeden elde edilen sonuçlara göre oldukça yüksektir. Yadav ve arkadaşları (2015) tarafından Hindistan'ın Varanasi şehrindeki liselerde yapılan bir çalışmada, öğrencilerin yaklaşık %21'inin zorbalığa maruz kaldığı, %16'sının ise zorba oldukları belirlenmiştir. Başka bir çalışmada Patel (2017) Hindistan'ın Gujarat şehrindeki okullarda, öğrencilerin %29.7'sinin mağdur edildiği

tespit edilmiştir. Benzer şekilde Hindistan'ın Rohtak şehrinde 11-18 yaş arası ergenlerle yürütülen yeni tarihli bir çalışmada, öğrencilerin %21.6'sının diğer öğrencilere karşı zorbalık yaptığı, %19'unun ise mağdur olduğusaptanmıştır (Siba ve arkadaşları, 2018) Pişkin'in (2006) de benzer bir çalışmada öğrencilerin %35'inin zorbalığa maruz kaldığını, %6'sınınsa zorbalık yaptığını bulmuştur. Dölek'in (2002) çalışmasında da, öğrencilerin %22.48'i dönem boyunca sık sık zorbalığa maruz kaldıklarını bildirmiştir. Dahası, Kapıcı'nın (2004) bulguları, 206 çocuğun %40'ının fiziksel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalığa maruz kaldığını ortaya koymuştur. Karatzias ve arkadaşları (2002), öğrencilerin %7.5'inin zorba, %16.7'sinin mağdur, %4.2'sinin hem zorba hem mağdur ve %67.5'inin ise ne zorba ne de mağdur olarak sınıflandığını belirtmiştir. O'Connells ve arkadaşlarının (1997) çalışmasında ise, çocukların %8.6'sı, altı haftalık bir zaman dilimi içerisinde başkalarına "bir veya iki kereden fazla" zorbalık ettiğini kabul etmiş, %15'i aynı oranda mağdur edildiğini ve %2'si ise hem zorba hem mağdur olduğunu bildirmiştir. İngiltere'de yürütülen 2017 yılı zorbalık araştırmasında her beş öğrenciden biri (%20.8) birden fazla kez zorbalığa uğradığını bildirmiştir (National Center for Educational Statistics, 2017).

Öğrencilerin ifadelerine dayalı olarak zorbalık türlerinin yaygınlığı incelendiğinde, sözel zorbalık vakalarının en sık görüldüğü (%36.8); bunu %21.4 ile dedikodu eyleminin ve fiziksel mağduriyetin (%21.3) izlediği görülmektedir. Bu bulgu Hindistan'daki güncel araştırmalarda (Shiba ve ark., 2018; Srisiva, 2013), Türkiye'deki (Pişkin, 2006) ve diğer ülkelerdeki bazı güncel çalışmalarda (Harris, 2004; Whitney ve Smith, 1993) önerilen en yaygın zorbalık türünün sözel zorbalık olduğu bulgusuyla tamamen tutarlılık göstermiştir. Bradshaw, Sawyer ve O'Brennen'in (2007) yaptığı bir araştırmaya göre, lise öğrencilerinin zorbalık deneyimleri şu şekildedir: Takma adla hitap etme (%44.2); alay etme (%43.3); alay içeren söylentilerin ya da yalanların yayılması (%36.3); itme veya dürtme (%32.4); vurmak, tokatlamak veya tekmelemek (%29.2) ve dışlamak (%28.5).

Ayrıca öğrencilerden zorbalığın gerçekleştiği yerler hakkında da bilgi alınmıştır. Öğrencilerin ifadelerine göre, zorbalığın en yaygın yapıldığı yer %27.8 oranıyla sınıf, %19,2 oranıyla oyun alanı ve %18 oranıyla koridorlardır. Yukarıdaki sonuçlar, farklı zorbalık türlerinin okul ortamında ve çevresinde, özellikle öğrencilerin derste ya da teneffüste oldukları zamanlarda ortaya çıktığını gösteren literatürle de (Lourenço ve Pereira, 2009) tutarlıdır. Hatırlanacağı gibi bu çalışmada zorbalığın temel olarak sınıflar,

okul koridorları ve beden eğitimi derslerinde ya da okula geliş-gidiş yolunda meydana geldiği tespit edilmiştir. Bu bulgular; Salmivalli, Voeten ve Poskiparta'nın (2011) sonuçlarıyla da aynı yöndedir. Araştırmacılar ayrıca öğrencilerin okulda belki de en uzun süreyle buldukları sınıf ortamının birincil zorbalık mekânı olduğunun da kuvvetle altını çizmişlerdir. Bradshaw, Sawyer ve O'Brennen (2007) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı bir araştırmaya göre, ortaokul öğrencilerinin zorbalığa maruz kaldıkları alanlar şu şekilde sıralanmaktadır: sınıf (%29.3); koridor veya öğrenci dolaplarının olduğu alanlar(%29.0), kafeterya (%23.4), spor salonu veya beden eğitimi sınıfı (%19.5),duş alma odaları(%12.2), oyun alanı ya da teneffüs için çıkılan alanlar (%6.2).

Zorbalığın okulda geçen süre zarfında en çok %31.5 oranıyla derslerde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bunu %25.5 oranıyla ders aralarında gerçekleşen zorbalık izlemektedir. Bu sonuçlar önceki bölümde değinilen çalışmalarla uyumludur.

Zorbalığa maruz kalmış öğrenciler açısından bakıldığında bu durumu 'söylememe' eğilimlerinin oldukça güçlü olduğu da bir diğer önemli bulgudur. Gerçekten bu öğrencilerin %20'si zorbalığa uğradığından hiç kimseye bahsetmemiştir. %15.9'u ise mağdur edildiğini arkadaşlarıyla paylaştığını, %10.3'ü de bu durumu erkek ve/veya kız kardeşine anlattıklarını söylemektedirler. Bu çocukların sadece %6.9'u zorbalık olayını ebeveynine anlatmıştır. Öğretmene sadece mağdur çocukların %0.8'inin olayı anlattığını söylemesi; müdürle bu olayı paylaşanlarının oranının ise %0.9' da kalması son derece ilginçtir. Pek çok çalışmanın bulgusu da okullarda yaşanan zorbalık olaylarının bildirilmediğini ortaya çıkarmıştır (Hanish ve Guerra, 2000; Mishna ve Alaggia, 2005; Safe@School Provincial Initiative, 2012). Yaşanan zorbalık olaylarının bildirilmemesinin nedenleri arasında misilleme korkusu ve anlatsa bile öğretmenlerin hiçbir şey yapmayacaklarını düşünme eğilimi sayılabilir. Bu görüşü destekleyecek biçimde, Dubet (1997) öğrencilerin okulda yaşanan zorbalık olaylarının yetişkinlerce hafife alındığına inandıklarını bildirmektedir. Bazı araştırmalar da çok sayıda öğrencinin tanık olduğu zorbalıklara müdahale etmediğini göstermektedir (Pepler, Craig, O'Connell, Atlas ve Charach, 2004). Buna karşılık eğer zorbaca davranışlara akran müdahalesi söz konusu olursa bu davranışların önü kesilebilmektedir (Carra, 2009). Bu durumda, akranların zorbalık olaylarında önemli bir rol oynadıkları söylenebilir çünkü mağdurun yanında olmakla ya da saldırganın rolünü pekiştirmekle güce sahip gibi görünmektedirler (Pepler, Craig, O'Connell, Atlas ve Charach, 2004).

Ancak görüşmeler sırasında bu durumun ardındaki güdünün öğrencilerin arkadaşlarına duydukları güven olduğu ortaya çıkmıştır. Birçok öğrenci, bir akranın durumunu anladığını, pratik tavsiyelerde bulunacağını ve destek sağlayacağını düşündüğünü bildirmiştir. Ama diğer yandan, öğretmenlere güven duymamakta, onların hiçbir şekilde kendilerine yardımcı olmayacaklarını düşünmektedirler.

Özetle, zorbalığın birilerine anlatılması hem bireysel hem de tüm okul açısından ele alınması gereken son derece karmaşık ve hassas bir alan olmaya devam etmektedir. Öğretmen, yönetici gibi okuldaki profesyonel meslek mensuplarına güvenilmeyeceğinedair duyulan endişe, yaşadıkları şeyin önemsenmemesi kaygısı ve yetişkinlerin bunları umursamaması böylesi olumsuz deneyime sahip gençlerin tek başına kalmalarına neden olmaktadır. Bu, üzerinde ciddi biçimde düşünülmesi gereken önemli bir husustur. Diğer bir ifadeyle, akran zorbalığı deneyimleri hakkında öğrencilerden bilgi alabilmek ve böylece en uygun tepkiyi verebilmek ve kuşkusuz gelecekteki olası zorbalıkları engellemek için neler yapılabileceği üzerinde derin analizlere gerek vardır. Örneğin, yetişkinlerle (ebeveyn ya da öğretmenler) kurulan güven ilişkisinin zorbalığı başkalarıyla paylaşmaya önemli katkılar sağlayacağı görülmektedir.

Hatırlanacağı gibi, bu araştırmanın bir diğer sorusu Keşmir'deki lise öğrencileri arasındaki akran zorbalığı profilini erkek ve kadınlara göre ayrı ayrı incelemektir. Analiz sonuçları, erkek öğrencilerin %28.3'ünün ve kız öğrencilerin %23.3'ünün zorbalık mağduru olduğunu bildirdiklerine işaret etmiştir. Erkeklerin %14'ü ve kızların %13.9'u ise zorbalık yaptığını bildirmiştir. Erkeklerin %16'sı ve kızların %15.3'ü mağdur olduklarını ve aynı zamanda diğer öğrencilere de zorbalık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Veriler, zorbalığa maruz kalma açısından erkekler ve kızlar arasında küçük farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmışsa da zorba ve hem zorba hem mağdur grupları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark söz konusu değildir. Literatürde, zorbalık sürecindeki cinsiyet farklılıkları ile ilgili farklı sonuçlara ulaşılmış pek çok araştırma bulgusu bulunmaktadır. Rigby'ye (2008) göre “belki de zorbalıkla ilgili literatürde en tutarlı şekilde raporlanan bulgu, erkeklerin kızlara göre daha sık zorbalık yapma eğiliminde olmalarıdır”. Benzer şekilde, Olweus (1993) da liselerde erkek çocukların kızlardan çok daha büyük bir oranda zorbalık yaptığının açıkça görüldüğünü, zorbalığa maruz kaldığını bildiren erkek sayısının kızların dört katı olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada da genel olarak kızlardan ziyade erkeklerin zorbalığa karıştığı saptanmıştır.

Shiba ve arkadaşları (2018) tarafından yürütülen yakın zamanlı bir çalışmada da erkeklerin kızlara nazaran daha sık zorbalık yaptıkları bulunmuştur.

Bazı araştırmacılar (Atlas ve Pepler, 1998; Bosworth ve ark., 1999; Haynie ve ark., 2001; Natvig, Albrektsen ve Qvarnström, 2001; Karatzias ve ark. 2002; Kristensen ve Smith, 2003; Pekel, 2004) zorbalık yapma ve mağdur edilmenin erkekler arasında kızlara göre daha yaygın olduğunu bulmuşken, bazıları ise zorbalığın erkekler arasında, mağduriyetin ise kızlar arasında daha yaygın olduğunu belirtmiştir. Bu bulgunun olası açıklamalarından biri de sosyalleşme süreci olabilir (Orpinas ve Horne, 2006). Hindistan'da yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde, Munni ve Mahli'nin (2006) çalışmasında kadınların zorbalık mağduru olma ihtimalinin daha yüksek olduğusaptanmıştır. Ancak Kshirsagar ve arkadaşları (2007) Hindistan'daki karma liselerde zorbalığın yaygınlığı bakımından kız ve erkekler arasında fark olmadığını bildirmişlerdir.

Bu çalışmada kız ve erkek öğrenciler arasında görülen zorbalık türlerinin sıklığı da incelenmiş, erkekler arasında fiziksel mağduriyetin %38,3, kızlarda ise sözel mağduriyetin %36,2 ve dedikoduya uğrama %26,1 en yaygın mağduriyet türü olduğu görülmüştür. Bu husus mevcut literatürde de desteklenmektedir. Örneğin Olweus (1978) erkeklerin kadınlara göre daha fazla doğrudan fiziksel zorbalıkla karşılaştığını bildirmektedir. Kızların ise yalan/dedikodu söylenti yayma ve arkadaşlıklar hakkında yanıltıcı manipülasyonlara girişmek gibi daha dolaylı zorbalıklara yöneldikleri tespit edilmiştir (Akt. Turkel 2007). Felix ve McMahon (2006) erkeklerin fiziksel olarak mağdur edildiklerini ve kendilerinin de başkalarına fiziksel zorbalık yaptıklarını, kızların ise daha çok ilişkilerini bozucu eylemlere maruz kalarak mağdur edildiklerini ileri sürmüştür. Pek çok araştırma bulgusuna göre zorbalığın alay etme ve isim takma gibi sözel formlarına kız çocukları erkeklere nazaran daha çok maruz kalmaktadırlar. Rigby (2008) ve Remboldt (1994) isim takma ve alay etme gibi sözel zorbalığın yaygın olarak bildirilen zorbalık biçimleri olduğunu bulsalar da, bu zorbalık türlerine kızlardan ziyade erkeklerin maruz kaldıklarını ya da bunları yaptıklarını bildirmiştir. Buna karşın, bu çalışmada, isim takma veya alay etme olaylarına erkeklerden daha çok kızların dâhil olduklarının bulunması kültürel farklılıklarla ilişkili olabilir.

Önceki çalışmalarda pek çok araştırmacı erkeklerin fiziksel saldırganlık eğiliminin kızlardan daha fazla olduğunu, kızların ise dedikodu, yalan haber ve

arkadaşlıkların manipülasyonu gibi ilişkisel zorbalıkta bulunma olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir (Borg, 1999; Gabel, 2007; Olweus, 2003). Öte yandan, Seals ve Young (2003) fiziksel zorbalığın cinsiyete göre farklılık göstermediğini bildiren biraz daha ince bir ayırım olduğunu keşfetmiş, ancak erkeklerin sözel olarak tehdit olasılıkları daha yüksekken, kızların isim takma olasılıklarının daha fazla olduğunu bulmuştur. Ayrıca kızlarda diğerlerini dışlama olasılığının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Son zamanlarda erkek çocuklar tarafından fiziksel saldırganlığın kullanım oranının daha yüksek olduğunu; ancak ilişkisel zorbalık için cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koyan araştırmalara da rastlanmaktadır (Lansford ve ark., 2012).

Kadın ve erkeklere göre zorbalığın sık rastlanıldığı yerlerin farklılaşp farklılaşmadığı hususuna gelince, hem kızların hem de erkeklerin en çok sınıfta zorbalığa uğradıkları saptanmıştır. Bulgulara göre erkeklerin %28.3'ü ile kızların %27.3'üne sınıfta zorbalık yapılmaktadır. Okula giderken ya da eve dönerken maruz kalınan zorbalık açısından ise cinsiyete göre anlamlı farklılıklar söz konusudur. Okul yolunda erkeklerin %23.8'i zorbalığa maruz kalırken kızların sadece %7.6'sının zorbalığa maruz kalması ciddi bir farka işaret etmektedir. Benzer şekilde tuvalette yaşanan zorbalık açısından da cinsiyete göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Kızların %12.2'si, erkeklerin ise sadece %0.8'i tuvalette zorbalıkla karşılaşmaktadır. Bu önemli farkın nedeni, Keşmir'deki liselerin çoğunda kız tuvaleti bulunmasına karşın, erkekler için tuvalet bulunmamasıdır. Açıkçası bu durum Hindistan için özgün bir koşulu temsil ediyor olabilir. Aktarılan bu sonuçlar, farklı zorbalık türlerinin okul içerisinde ve çevresinde, özellikle teneffüs aralarında ve boş derslerde, meydana geldiğini gösteren mevcut literatür tarafından da desteklenmektedir (Lourenço ve Pereira, 2009). Bu çalışmada zorbalığın temel olarak sınıflarda, okul koridorlarında ve beden eğitimi derslerinde ya da okulda spor için ayrılan oyun alanlarında veya okul bittikten sonra meydana geldiği tespit edilmiştir. Bu bulgular Salmivalli, Voeten ve Poskiparta (2011) tarafından elde edilen sonuçları doğrulamakta, bu da okulda en uzun zaman geçirilen sınıf ortamının zorbalığın ortaya çıktığı esas yer olduğuna işaret etmektedir.

Bu çalışmada kızlar ve erkeklerin zorbalığa uğradığı zaman dilimleri de incelenmiştir. Bulgulara göre, erkeklerin %33.3'ünün, kızların %29.1'inin ders aralarındaki teneffüslerde zorbalığa uğradıkları tespit edilmiştir. Erkeklerin %27.5'inin

ders başlamadan önce, buna karşın kızların %27.1'inin ise ders esnasında zorbalığa maruz kaldıkları görülmüştür.

Keşmir'deki liselerde akran zorbalığının yaygınlığının bölgelere göre değişip değişmediği konusu analiz edildiğinde, Kuzey bölgesinin en yüksek mağdur oranına sahip olduğu (%28.8), bu bölgeyi %25.2 oranıyla Merkez bölge ve %23.4 oranıyla Güney bölgesinin izlediği görülmüştür. Zorbalığa maruz kalma açısından ise bölgeler arasında herhangi anlamlı bir fark söz konusu değildir. Benzer şekilde mağduriyet türü açısından değerlendirildiğinde de yine Kuzey bölgesinde zorba oranının en yüksek değere ulaştığı görülmektedir (%19.5). Merkez bölgede zorba oranı ise %10.8'dir. Güney bölgesinde zorba kategorisine giren öğrenci oranı da %11.6 olarak bulunmuştur. Hem zorba hem mağdur grubu açısından ise durum tam tersidir. Merkez bölgede öğrencilerin %18.3'ü; Güney bölgesinde ise %17.8'i bu gruba dahilken Kuzey bölgesinde bu oran %10.8'e düşmektedir. Kuzey bölgesinde gözlenen mağdur oranı Güney bölgesine kıyasla nispeten daha yüksektir. Bu durum son 30 yıldır Hindistan ve Pakistan arasında süregelen savaş ve terör olaylarıyla izah edilebilir. Bilindiği gibi Kuzey bölgesi sınır bölgesidir ve savaş esnasında çok büyük bir şiddetle yüz yüze kalmıştır. Böylesi acımasız bir şiddete tanık oldukları için öğrencilerin saldırganlık düzeyi de daha yüksektir. Yaşamları boyunca evde, okulda ve toplumda, şiddetin pek çok farklı biçimine maruz kalan öğrenciler olumsuz sonuçlara karşı özellikle savunmasız kalmışlardır. Öte yandan akran zorbalığına ilişkin bir farkındalığın olmaması ve kavramın ne olduğuyla ilgili bilinçsizliğin akran zorbalığını tetikleyen riskler arasında olduğu bilinmektedir. Özellikle, okulda akranları tarafından zorbalığa uğrayan ve aynı zamanda evde veya toplumda istismar yaşayan çocukların bilhassa zayıf akademik performans riskiyle de karşı karşıya oldukları söylenebilir. Ayrıca, bir çalışmada şiddetin çeşitli biçimlerine maruz kalan çocukların hem zorbalık yapma, hem de zorbalığa uğrama ihtimalinin büyük olduğu, o nedenle de kendilerine yönelik istismara bağlı sonuçları çocukların okuldaki akranlarına yönelttikleri, kendilerine yapılanın aynısını onların da arkadaşlarına yaptıkları bulunmuştur (Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu, 2014).

Araştırmada her bölge için en sık görülen mağduriyet türleri de incelenmiştir. Analizler mağduriyet türlerinin sıklık oranının her üç bölgede de aynı sırayı izlediği, en sık görülen mağduriyetin sözel mağduriyet olduğu, bunu sırasıyla dedikoduya uğrama,

fiziksel mağduriyet, dışlanma, eşyalarının zarar görmesi ve cinsel mağduriyetin izlediği görülmektedir.

Keşmir'deki lise öğrencileri arasında zorbalık grupları bakımından ailenin gelir düzeyinin anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı incelendiğinde, en yüksek gelir “ne zorba ne mağdur” olan gruptaki çocukların ailelerince elde edilmekteyken, en düşük aile gelirine sahip olan grup ise mağdurlardadır. Analiz sonuçları, ailenin gelirine göre gruplar arasında anlamlı farklar olduğuna işaret etmiştir. Gözlenen bu farkın kaynağını sınamak üzere gerçekleştirilen post-hoc karşılaştırma süreci için Mann Whitney U Testleri kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre fark, mağdur grubu ile ne zorba ne mağdur grubu arasındaki kıyaslamadan doğmaktadır. Diğer bir ifadeyle, gelir düzeyi düşük ailelerin çocukları daha çok zorbalığa maruz kalmaktadır; buna karşın aile geliri yükseldikçe öğrencilerin ne zorba ne mağdur grubunda yer alma ihtimali güçlenmektedir. O halde ekonomik bakımdan zayıf ailelerin çocukları okulda da olumsuz davranışlara karşı savunmasız kalıyor gibi görünmektedirler. Belki de bu, öğrenilmiş çaresizlik denebilecek bir savunmasızlık ya da incitilmeyi kanıksama durumunun da bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Keşmir'in lise öğrencilerinin yer aldığı zorbalık tarafları arasında akademik başarı puanları bakımından fark olup olmadığı incelendiğinde, akademik başarı açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgulara göre artan ya da azalan notlar öğrencilerin ait olduğu gruplar (zorba, kurban, zorba-kurban, ne zorba ne kurban) bakımından anlamlı fark yaratmaktadır. Bir önceki yıla göre okul notları artan ve sabit kalan öğrencilerin çoğu “ne zorba ne mağdur” kategorisinde yer almaktadır. Bir önceki yıla göre notları azalan öğrencilerin çoğunun mağdur kategorisine girdikleri gözlenmiştir. Düşük puanlı öğrencilerin %69.1'inin problemleri davranışlar sergilediği, buna karşın puanları yüksek olan öğrencilerde bu oranın yüzde 45.1'e düştüğü görülmektedir. Bu bulgu, notlardaki artışın azalan zorbalık davranışıyla ilişkili olduğu anlamına gelmektedir. İlgili literatür, akran zorbalığının ders notları üzerinde önemli etkisi olduğunu desteklemektedir. Örneğin Nadine (2014) öğrencilerin akademik performansı üzerinde akran zorbalığının etkisini araştırmış, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin güvensizlik nedeniyle okula gelmekten korktuklarını ve devamsızlık yaptıklarını, bu durumun da mağdur çocukların akademik başarısını düşürdüğünü bulmuştur. Mehta ve arkadaşları (2013), öğrencilerin okullarında akran zorbalığının var olduğunu hissettiklerinde kapıldıkları güvende olmama duygusu neticesinde okulla

İlgilerinin de koptuğunu ileri sürmüştür. Bu araştırmacılara göre derslere yeterince katılmayan öğrencilerin başarılı olma motivasyonları da düşmektedir. Zorbalık, öğrencinin akademik başarısını çeşitli şekillerde etkilemektedir. Ammermueller (2012), zorbalığa maruz kalmanın sadece okuldaki performansını değil, aynı zamanda gelecekteki performanslarını da olumsuz etkilediğini bulmuştur.

Brank ve arkadaşları (2012), zorbalık mağdurlarının yetersiz (güçsüz), utangaç ve endişeli olduğunu belirtmiştir. Mağdurların okuldaki performanslarının zayıf olduğunun ve mağduriyeti önlemek amacıyla derse girmemeye çalıştıklarının altını çizmişlerdir. O halde zorbalığa maruz kalmak okulda devamsızlık yapmaya, devamsızlık yapmak da zayıf akademik performansa yol açabilir. Juvonen ve arkadaşları (2011), zorbalık deneyimlerinin mağdurların akademik başarılarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilediğini ifade etmiştir. Öyleyse, akranları tarafından zorbalığa maruz bırakılan öğrenciler endişelenebilir ve alay konusu olmaktan korkabilir, bu nedenle derse katılmayı kesebilir veya korku nedeniyle sınıfta yapılan etkinliklere odaklanmada zorluk çekebilir. Üstelik genellikle okul döneminde sık sık akranlarının zorbalığına maruz kalan öğrencilerin derslere katılımının az ve notlarının da düşük olduğu bilinmektedir. Nitekim Türkiye’de Pişkin (2003) tarafından yapılan bir araştırmada ilköğretim öğrencilerinin %79’unun zorba öğrenciler yüzünden bazı günler okula gelmekten korktukları, %36’sının bu yüzden okul sevgilerinin azaldığı bulunmuştur.

Konishi ve arkadaşları (2010) okul ortamındaki kişiler arası ilişkilerin akademik başarıyı etkilediğini doğrulamıştır. Glew ve arkadaşları (2005) de zorbalığa maruz kalmanın odaklanmaya engel olduğunu ve buna bağlı olarak da akademik başarıyı önlediğini bildirmişlerdir. Zira zorbalık mağdurları öğrenmeye duydukları ilgiyi yitirerek ders notlarında düşüş yaşarlar. Kaçınılmaz biçimde uğradıkları zorbalık, onların enerjisini öğrenme aktivitelerine harcamak yerine bu endişe verici sürece ayırmalarına neden olmaktadır. Benzer şekilde, Roman ve Murillo (2011), Latin Amerika’daki okullarda gözlenen saldırganlığın öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumsuz etkisi olduğunu bulmuştur. Araştırma sonuçları akranları tarafından fiziksel ya da sözel zorbalığa maruz bırakılan öğrencilerin ders performanslarının çok daha düşük kaldığını ortaya çıkarmıştır. Marcela ve Javier (2011)de yine Latin Amerika’da yaptıkları araştırmada akranları tarafından saldırıya uğrayan öğrencilerin okuma ve matematikteki performanslarının daha önce zorbalığa uğramamış öğrencilere kıyasla

daha düşük olduğunu belirlemiştir. Konishi ve arkadaşları (2010) de okulda yaşanan zorbalığının akademik başarıyı olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Sunulan bu araştırmada da, okuldaki akran zorbalığının, bu olgudan incinen mağdurların akademik başarısını olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca, zorbalığın tarafı olmayan yani ne zorbalık yapan ne de mağdur olan öğrencilerin ise okul notlarında ya yerinde sayma ya da yükselme olmuştur.

Nitel veri analizi sonuçlarına göre, katılımcıların zorbalık algıları ve okulda meydana gelen zorbalığın türü ve miktarı ile ilgili çok çeşitli konuların tartışılmasına dayalı olarak ortaya çıkan pek çok ana tema vardır ve her tema izleyen bölümde mevcut literatür bağlamında tartışılmaktadır.

Ortaya çıkan ilk tema, katılımcıların çoğunun zorbalık hakkındaki fikirlerinin belirsiz olmasıdır. Bu, zorbalığın yaşanmadığı ya da bu öğrencilerin hiçbir zorbalık türüyle karşılaşmadığı anlamına gelmemektedir. Aksine öğrencilerin terminolojiye hâkim olmadıklarının fakat yine de bu tarz davranışların farkında olduklarının ve hatta bazılarının şahsen böylesi davranışları sergilediklerinin bir göstergesidir. Canty ve arkadaşları (2014), konuyla ilgili yapılmış araştırmaları gözden geçirmiş ve araştırmacıların ve gençlerin aynı şey hakkında konuşup konuşmadıklarını incelemiştir. Sonuçlar, belirsiz kavramsal engellerin varlığına kanıt sunmuştur. Çocukların yaptıkları tanımlar, tutarlı biçimde olum içermektedir fakat araştırmacılarca zorbalıkta önemli öngörülen güç dengesizliği, tekrarlı oluş ve kasıt gibi bileşenlere hiç değinilmemektedir. Buna karşılık, bazı araştırmacılar, araştırmada genç insanlar için bir tanım verme ihtiyacına işaret etmişlerdir, ancak Canty ve arkadaşları (2014), böyle bir “ön bilgilendirme” nin gençlerin gerçek dünya deneyimini perdeleyebileceğini belirtmektedir. Bu durum, her genç bireyin çevresini sarmalayan kültürü yorumlama ve yeniden üretme sürecinde oynaması muhtemel aktif rolü de görmezden gelmektedir. Açıkçası, gençler “zorbalık” terimine, yetişkinlerce yaratılmış şaşırtmalı bir kavram gibi de yaklaşıyor olabilirler.

Çocuklar ve gençler zorbalığın ne olduğu ve neden zorbalık yapıldığı konusunda yetişkinlerden farklı fikirlere sahip olabilirler. Belki de okullardaki zorbalık kavramı için ortak bir anlayış geliştirebilmek için sürece sadece yetişkinleri değil, aynı zamanda öğrencileri de katmak gereklidir.

Hindistan’da çok iyi bilinen, medyada da sıkça tartışılan ‘eşek şakası’ denen geleneksel bir olgu vardır. Bu şakalar, özünde güç ve otorite sahibi olanların kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlamak için kendilerinden daha zayıf olanların üzerinde bu gücü kötüye kullanmaları ya da böyle davranarak “onları kendi yanına çekmeye” çalıştıkları davranışları içerir. Eşek şakası kültürü, öğrencilere sosyal hiyerarşiyi öğretmek, böylece işlerin toplumda genel olarak nasıl yürüdüğünü daha iyi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla ortaya çıkmıştır. Eşek şakası kültürünün sürmesi için temel mazeret, öğrencilere sosyal hiyerarşiyi öğretmenin gerekliliği ve toplumda işlerin nasıl yürüdüğünü öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Gerçekten eşek şakası denen eylemleri yapan kişilerin çoğu ve buna zemin hazırlayan kültürler, bunun gelecek nesiller için canlı tutulması gereken bir gelenek olduğuna dayanan mantıksal savunmalar yapmaktadırlar. Böyle düşünüldüğünde, öğrencilerin zorbalık eylemlerini eşek şakası ile bağdaştırmaları ve bu ikisini birbirinden ayırtıramamaları söz konusu olmaktadır.

Diğer yandan, zorbalığın ne olduğunu kavrayan katılımcıların bile zorbalık konusunda kafa karışıklığı ve yanlış anlamaları yok olmuş değildir. Örneğin, zorbalık ile “şaka niyetine alay etme” arasında bulanık bir çizgi vardır çünkü bu davranışlar birbirine benzer ve öğrenci de ikisinin aynı şey olduğunu düşünebilir. O nedenle bu davranışlar zorbalık olarak değil de sınıf arkadaşları arasındaki alay veya şaka gibi görünebilir. Bazı durumlarda, olaya tanık olanların da bunu normal karşılımları söz konusudur. Fakat mağdur tek başına kaldığında başına gelen olay nedeniyle ağlamaya başlayabilir ki bu da depresyona sürükleyici etki yaratabilir. Bazı durumlarda da çocuklar arkadaşça isim takma ya da alay etmede bir incitme kastı olmadığını düşünebilir fakat mağdur tek başınayken depresifleşip ağlayabilir. Görüldüğü gibi pek çok vakada zorbalıkla ilgili kafa karışıklığı ve hatalı kavramlaştırmalar söz konusudur. Öğrencilerin çoğu arkadaşlar arasında dostça ilişkiler olduğunu, birbirlerine şaka yaptıklarını ve o nedenle de zorbalık olarak düşünülen davranışların sadece birer şakadan ibaret olduğunu düşünmektedirler. Genellikle öğrenciler birbirleriyle alay ederler ve çoğu bunun zorbalık olduğunu bilmez; arkadaşça süren bir oyun gibi algıladıkları için yapılanın diğer kişiyi incitebileceğini akıllarına getirmezler.

Nitel veri analizi sonucunda ortaya çıkan bir diğer tema zorbalığın akademik etkisidir ve öğrencilerin zorbalık davranışını tanımlarken bir kişinin ne denli incindiğine dair bir gösterge çizelgesi kullanması söz konusudur. Öğrenciler genellikle takma isimle çağırma, alay etme, dalga geçme gibi hafif düzeyde zorbalık veya oyunların zararlı

olmadığını ve akademik başarılarını olumsuz etkilemeyeceğini düşünmektedirler. Buna karşın zorbalığın para çalmak ya da vurmak gibi zarar çizelgesinde daha yüksek noktalara karşılık geleceğine ve birçok kişiyi çeşitli biçimlerde etkileyebileceğine inanmaktadırlar. O halde öğrenciler zorbalığı, verdiği zararın etkisine göre değerlendirmektedirler. Hatırlanacağı gibi bazı araştırma bulguları zorbalığın sadece mağdurları değil, zorbalık yapanları da olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Zorbalığın sosyal dinamik doğası göz önünde bulundurulduğunda, bireyler, akran ilişkilerinde aşağılama ve dışlama deneyimleri yaşayarak özellikle zarar görmektedirler.

Anket uygulaması ve odak grup görüşmeleri sırasında en yaygın zorbalık türlerinin sözel, dedikodu yapma, fiziksel ve jestsel olduğu tespit edilmiş; bununla birlikte görüşmeler sırasında katılımcıların çoğunun, en zararlı tipte zorbalık türü olan iki formu belirledikleri görülmüştür. Bunlardan biri, tehditle parayı gasp etmek, diğeryse fiziksel şiddet olarak ifade edilmiştir. Öğrenciler bunların her ikisinin de sosyal ve akademik olarak mağduru etkileyebileceğine inanmaktadırlar. Her iki form için de bu davranışların arkasındaki güdüler farklılık göstermektedir. Örneğin bazı öğrenciler bunu yalnızca eğlence için yaparken bazıları kendini gösterme ve saydırma istekleri yüzünden yapmaktadır. Ayrıca birçok öğrenci bunun, kıdemli öğrenciler tarafından acemi öğrencilere yapılan yaygın bir davranış olduğunu düşünmektedir.

Son olarak, pek çok öğrencinin fiziksel görünülerinden dolayı mağdur edildiklerini düşündükleri bulunmuştur. Zayıf ya da fazla kilolu olmak, farklı bir gözlük takmak, çok uzun ya da çok kısa olmak gibi fiziksel özellikler zorbalık davranışlarını kışkırtan yaygın nedenler olarak görülmüştür. Genel olarak, çoğunluğa benzemeyen özellikler taşıyan çocuklarındışlandığı, tek başına kalan çocukların da zorbalığa uğrama riskinin arttığı söylenebilir.

5.1. Kültürel Farklılıklar ve Zorbalık

Zorbalık, herhangi bir zamanda ve herhangi bir yerde herkesin başına gelebilir. Ancak, zorbalığın gerçekleştiği zaman ve bağlamlar etraftakilere zarar verebilir. Bu çalışma boyunca atıf yapılan bazı uluslararası çalışmalarda da ortaya çıktığı gibi, sunulan çalışmanın bulguları da zorbalığın bazı yönlerden zararlı olduğu söylemeyi kolaylaştırmaktadır. Zorbalık çalışmalarının çoğunun yürütüldüğü bireysel kültürle özdeşleştirilen batı toplumu bağlamında zorbalık davranışlarının ciddi sorunlar

doğurduğu açıkça ortaya konmuştur (Kim, 2004, s. 7). Ancak, Doğu kültüründe, özellikle de toplulukçu kültür olarak bilinen Asya ülkelerinde zorbalığın, akademik başarı üzerinde çok az etki yarattığı ya da neredeyse hiçbir etki yaratmadığına ilişkin bulgular söz konusudur (Lai ve ark. 2008). Bu çalışmanın bulgularında, gerçek zorbalık olgusunun ne olduğunu keşfeden bulgular elde edilmiştir. Örneğin takma isimle çağırma ve alay etme gerçek bir zorbalık olgusu olmasına rağmen, bu tür davranışların en azından öğrencilerin bakış açısına göre, motivasyon ya da akademik başarıya dair ciddi olumsuz etkiler yarattığının pek az göstergesi bulunduğu da keşfedilmiştir. Ancak, bu özgün soruna odaklanan özel bir çalışma yapılmadığı sürece, lakap takılan veya alay edilen mağdurların nasıl incindiğine ilişkin tartışmalar muğlaklığını koruyacaktır. Bir bakıma öğrenciler bu davranışı bir eğlence olarak görmektedirler. Ayrıca Hint kültüründe, öğrencilerin sosyal olarak büyümelerine yardımcı olmak için böyle bir davranışın da gerekli olduğu düşünülür. Bu nedenle, eşek şakası yapmak birkaç yıl öncesine kadar kabul edilebilir bir norm olmuştur ve öğrencinin hayatını ne kadar etkileyecek olursa olsun, sosyalleşmenin bir parçası olarak kabul edilmiştir.

Zorbalık davranışlarının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerine ilişkin farklı değerlendirmelerin farklı kültürel inançlardan kaynaklanma olasılığı bulunmaktadır. Örneğin Hindistan gibi toplulukçu kültürün hâkim olduğu bir toplumda saygı duyulması gereken belirli normlar ve güçlü inançlar vardır. Örneğin, benimsenmiş ortak normlar gereği, Hindistan halkı uzun zamandır “ailevi ruh” dedikleri şeyi uygulamaktadırlar. Bu yaklaşımın temel ilkeleri, karşılıklı yardımlaşma ve bir mutabakata varmak için birbirine danışma kavramlarını içerir. Kırsal yaşamdan türetilen bu sistem, ülke genelinde süregiden toplumsal yaşamda hala geçerlidir. Bu yaklaşım çerçevesinde, herhangi bir bireysel ya da toplumsal anlaşmazlık ihtimali henüz ağır bir şiddet eylemine dönüşmeden tahmin edilebilir ya da azaltılabilir. Bir ihtilaf hâlihazırda tırmanmış olsa bile, bunu gidermek üzere atılacak ilk adım (mahkemeye gitmeden önce), ailevi ruh yaklaşımını kullanarak meseleyi dostça çözüme kavuşturmadır.

Bu kültürel yapı nedeniyle sunulan çalışmada zorbalık ciddi bir sorun olarak görülmemiştir; çünkü öğrenciler, muhtemelen yaşadıkları olayları benimsemiş oldukları ortak normlar çerçevesinde değerlendirmektedirler. Ek olarak, öğrenciler arasındaki aile ruhu da onlara ciddi sıkıntılara ve nefrete boyun eğmemeleri gerektiğini fark ettirmiş olabilir. Bu nedenle, pek çok öğrencinin zorbalığı hala ciddi bir sorun olarak

görmedikleri sonucuna varılmıştır, çünkü öğrencilerin genel olarak yaptıkları şey gerçekten zorbalık olsa da dikkate alınacak kadar şiddetli görülmemektedir.

5.2. Gelecekteki Çalışmalar

Bu çalışma, Keşmir'in üç bölgesinde liselerden çok küçük bir örneklem alınarak akran zorbalığı sorununu teşhis etmeye odaklı başlangıç niteliğinde bir çalışmadır. Bu nedenle, elde edilen sonuçlar, Jammu'daki veya Keşmir Eyaletindeki okullara ve kuşkusuz tüm Hindistan eğitim kurumlarına genellenemez. Çalışmanın gelecekte, aynı araştırma, bölge ya da ülke genelinde ele alınan olgunun ne kadar yaygın olduğunu görmek üzere bölgesel ya da ulusal ölçekte olabilecek daha büyük bir örneklem ile gerçekleştirilebilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgularının kültürel bakımdan çeşitliliğiyle bilinen Hindistan okullarındaki zorbalığı yansıttığını söylemek zordur. Kültürün heterojenliği sorunu, bu çalışmanın bulgularının genel sonucunu da etkilemiş olabilir. Bu saptamanın ışığında, yapılan bir çalışmanın tüm evreni yansıttığını iddia etmek imkan dahilinde değildir; bunun yerine, sadece çalışmanın yapıldığı alandaki çok spesifik bir örneklemini yansıttığı söylenebilir.

Hindistan'daki okullarda zorbalıkla ilgili çalışmaların bölgesel temelde gerçekleştirilebilmesi ilginç olurdu. Çünkü böylece bir araştırmacı, çalışmasının algı ve kavrayışlarını biçimlendiren kültürel farklılıkların ne denli önemli olduğu hakkında çıkarsama yapabilir. Dahası, belli bir okul içerisinde niçin zorbalık meydana geldiğine ilişkin verilen açıklamaların gelecekte yapılacak yeni çalışmalarla tekrar ele alınması değerli olabilir. Daha önce de belirtildiği gibi, zorbalık bu bölgedeki okullarda yaygın görünse de maalesef çalışmanın yürütüldüğü liselerde var olduğuna dair güçlü bir kanıt bulunamamıştır. İleride ulusal ölçekte bir çalışmanın yapılması Hindistan'daki okul zorbalığına dair daha sağlam bir algının geliştirilmesine büyük katkı sağlayacaktır.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölüm iki bölüme ayrılmıştır ve ilk bölüm sonuçtan oluşur ve ikinci bölüm önerilerden oluşmaktadır.

6.1. Sonuç

Bu araştırmada Keşmir'deki liselerde akran zorbalığının yaygınlığı incelenmiş, cinsiyet, yaşanan bölge, ailenin gelir durumu ve akademik başarı değişkenleri bakımından bir profil çıkarılmaya çalışılmıştır. Sonuçlar, erkeklerin kızlara göre genellikle daha fazla zorbalığa uğradıklarını, bu durumun fiziksel zorbalık bakımından daha belirgin olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, kızların da erkeklere göre sözel zorbalığa (örneğin, takma isimle çağırma veya alay etme) daha sık katıldıkları belirlenmiş ve dışlama, fiziksel zorbalık gibi diğer somut zorbalık türlerine erkeklere kıyasla daha az yöneldikleri ve maruz kaldıkları anlaşılmıştır. Önceki çalışmalarda Roland ve Idsøe (2001) ile Fandrem ve arkadaşları (2009), erkeklerin kızlarla karşılaştırıldığında, diğerlerine zorbalık yapma ve zorbalık mağduru olma ihtimalinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Sunulan bu çalışmada da benzer şekilde erkeklerin kızlara göre daha fazla zorbalık mağduru olduğu ortaya çıkmıştır. Üç bölgenin karşılaştırılması bakımından, Kuzey bölgesinde biraz daha yüksek bir puan hesaplanmakla beraber bölgeler arasında mağdur edilme açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu çalışma, zorbalığın meydana geldiği yerler ve zorbalık olaylarının başkalarıyla paylaşılması süreci hakkında bilgi toplamayı da amaçlamıştır. Zorbalık olaylarının çoğunlukla sınıfta ve dersler sırasında gerçekleşmesi, yaşanan mağduriyetin öğretmenler ve müdürler başta olmak üzere hiç kimseye bildirilmemesi araştırmacı için sürpriz olmamıştır. Burada altı çizilmesi gereken önemli husus, kurbanların çoğunun öğretmenlere ya da müdürlere olaydan bahsetmeme gerekçesinin, hiçbir şey

yapmayacaklarını düşünmeleri ve hatta bazen öğretmenlerin sessiz kalmakla zorbalığı pekiştireceklerine ilişkin taşıdıkları endişe nedeniyledir.

Bu çalışma, zorbalığın ardındaki güdüleri de keşfetmeye çalışmıştır. Mağduriyetin derinlemesine keşfi için bu çalışmada görüşme yöntemi kullanılmış olup birçok tema ortaya çıkarılmıştır. Öğrenciler mağduriyet deneyimlerini paylaşmışlardır. Zorbalıkla başa çıkabilmek için öğrencilerin zorbalık olgusunu nasıl gördükleri, mağduriyeti nasıl algıladıkları ve neler hissettiklerinin bilinmesinin ne denli önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Burada okul psikolojik danışmanlarının olmadığı Keşmir gibi eyaletlerde öğretmenler ve okul yöneticileri için bu tür konuların çok fazla önem taşımadığını belirtmek uygun olacaktır. Öğrencilerin zorbalığa maruz kalması travmatiktir fakat bu durumu paylaşabilecekleri ve tartışabilecekleri hiç kimse yoktur. Ayrıca zorbalık davranışları için ne yapılacağına dair düzenleyici olabilecek kuralları içeren resmi veya gayri resmi bir kitap da bulunmamaktadır. Niteliksel ve niceliksel veriler, Keşmir'in akran zorbalığı açısından herhangi bir farklılık taşımadığını ve incelenen her bölgede bu davranışların yaygın olduğunu göstermektedir. Öyleyse, zorbalığın daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ve gerekli önlemlerin alınması ciddi bir ihtiyaçtır. Bu çalışma aynı zamanda özellikle son 28 yıldır dünyanın şiddet gören bir bölgesinde yapıldığı için kendi türündeki tek örnektir. Katılımcılar tamamen silahların gölgesinde büyümüştür. Bu nedenle, şiddetin günlük hayatın bir parçası olduğu bir bölgede zorbalığın etkilerinin incelenmesi son derece önemli ve ilginçtir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde, çalışmanın bulgularından yola çıkarak bazı tavsiyeler aktarılacaktır. Bu öneriler Keşmir'deki liselerde eğitim süreciyle ilgili tüm paydaşlar bakımından düzenlenmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenler, müdürler, eğitim bakanı ve hükümet yetkilileri için tasarlanan öneriler izleyen bölümde sıralanmaktadır:

- Okullar, öğrencileri, ebeveynleri ve öğretmenleri zorbalık, zorbalık türleri ve zorbalığın riskleri konusunda bilinçlendirmek için gereken farkındalık programları geliştirmelidir. Program, tüm paydaşlara bilgi verici ve onları eğitici olmalıdır. Hangi davranışların zorbalık olarak anlaşılması gerektiği, farklı zorbalık türleri ve bunların çocuklar üzerindeki olumsuz etkilere katılımcılara öğretilmelidir.

- Konuyla ilgili yetkililer, özellikle Keşmir Eğitim Bakanlığı da bilhassa zorbalığın ne olduğunu ve olası etkilerinin neler olabileceğinin farkında olmalıdır. Ancak bu olursa, rehberlik politikaları ve zorbalıkla ilgili yönetmelikler oluşturulabilir. Bakanlığın olayın ciddiyetini anlaması kaçınılmazdır, aksi takdirde okullarda zorbalık sorununu gidermek kolay olmayacaktır.
- Keşmir'in hiçbir lisesinde rehber psikolojik danışman bulunmamaktadır, bu yüzden ilgili yetkililer bu eksikliği ciddiye almalıdırlar ki ancak o zaman öğretmenleri zorbalık konusunda eğitebilme ve nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin yol gösterme imkanı oluşabilsin.
- Öğretmenler zorbalık ve şiddetle ilişkili sınıf etkinlikleri ve tartışmalar düzenlemeli; bu davranışların verdiği zararlar ile bunları azaltacak stratejilere de değinmelidir. Zorbalığa karşı sınıf kuralları oluşturma ve böylesi olaylara tanıklık ettikleri zaman izleyecekleri adımları belirlemede öğrencilerle beraber hareket etmelidirler.
- Hindistan'da, eşek şakası yapmak şu anda suç olarak kabul edilmektedir. Ancak eşek şakası yapmak ilk olarak okul çağında başlamaktadır. Dolayısıyla, okul zorbalığı hangi isimle anılırsa anılsın önlenmelidir.
- Öğretmenler, öğrencilerin zorbalıkla ilgili problemleri özgürce paylaşabilmeleri için onların güvenini kazanmayı öğrenmelidirler. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin sorunlarını kendilerine anlatmalarını teşvik ve takdir etmeli, aynı zamanda zorbalık sorunları ile yakından ilgilenmelidirler.
- Öğretmenlerin kendileri de zorbalık kavramından haberdar olmalı ve kendileri zorbalık davranışlarını teşvik edecek hareketlerde bulunmamalıdırlar. Öğretmenlerin birbirlerine ya da öğrencilerine zorbalık yapmaları halinde oluşacak rol modelinin etkisini silmek kolay olmayacaktır.
- Öğretmen gözetimi olmadan geçirilen zaman miktarının azaltılması ve koridorlar ve oyun alanları gibi zorbalık davranışlarının olması beklenen alanların yetişkin gözetim ve denetimi altında tutulması uygun olacaktır.

- Zorbalık yapan öğrencilerin gerekli yaptırımlara uğraması için yönetmelikler hazırlanmalıdır.
- Zorbalık davranışı fark edildiğinde öğretmenler görmezden gelmemeli, derhal gerekli müdahalede bulunmalıdırlar. Bütün öğretmenler öğrencileri koruyacaklarını ve onlara hiç kimsenin kötü davranmasına izin vermeyeceklerine ilişkin öğrencilere güven vermelidirler. Mağduru koruduklarını göstermekle hem mağdura hem de buna tanık olanlara destek sağlamış olacaklardır.
- Ebeveynlerin de sürece dâhil olması sağlanmalıdır. Velilerle sık sık yapılacak toplantılarda onların önerileri de alınmalıdır. Böylece ebeveyn ve öğretmenler arasında bir farkındalık kampanyası başlatılmış olacaktır.
- Bu çalışma, kendi alanının ilk örneğidir ve belirli bir alanda yapılması sebebiyle sınırlıdır. İleride zorbalık ve okullardaki etkileri üzerine daha etkili ve gelişmiş araştırmalar yapılmalıdır.
- Gelecekte Hindistan özelinde, hatta eyaletler özelinde zorbalığın nedenlerini belirlemeye dönük çalışmalar yapılmalıdır.
- Kızların zorbalık açısından daha derinlemesine araştırılması ve onların üzerinde daha çok çalışılması gerekmektedir. Çünkü bu araştırmanın odak grup görüşmelerinde de görüldüğü üzere, pek çok kız kültürel engellerden dolayı bilgi paylaşmaktan bilhassa çekinmektedir. Örneğin bu araştırmada hiçbir kızın cinsel zorbalığa uğradığını bildirmediği görülmüştür.

KAYNAKÇA

- Adair, V.A., Dixon, R.S., Moore, D.W., & Sutherland, C.M. 2000. Ask your mother not to make yummy sandwiches: Bullying in New Zealand secondary school. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 35(2),207-221.
- Akgün, S. (2005). *Assessment of peer bullying with relation to parent attitude and parent-adolescentrelationships* (Unpublished master's thesis). Hacettepe University, Istanbul, Turkey.
- Alan, K. Goodboy, Matthew M. Martin and Zachary W. Goldman (2015). Students' experiences of Bullying in high school and their adjustment and motivation during the first semester of college. *Western journal of communication*, V.80(1).
- American Psychological Association (2009). Bullying. *APA Government Relations: Public Interest Policy*. Retrieved December 12, 2012, from <http://www.apa.org/ppo/issues/bullying.html>.
- Ammermueller, A. (2012). Violence in European schools: A widespread phenomenon that matters for educational production. *Labor Economics*, 19(6), 908-922.
- Androue, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behavior in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21, 59-66.
- Aronson, E. (2004). How the Columbine high school tragedy could have been prevented. *The Journal of Individual Psychology*, 60(4). 355-360.
- Arsenault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcomb, R, Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: A nationally representative cohort study. *Pediatrics*, 118, 130–138.
- Atik, G. (2006). *The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness and academic achievement in predicting bullying among middle school students* (Unpublished master's thesis), Middle East Technical University, Turkey.

- Atik, G., & Kemer, G. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zor-balığı yordamada problem çözme becerisi, sürekli öfke-öfke ifade tarzları ve fiziksel özyeterliliğin rolü [The role of problem solving skills, state-trait anger expression styles, and physical self-efficacy in predicting bullying among middle school students]. *9 Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 198–206.
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 86-99.
- Ayas, T and Pişkin, M. (2011). Investigation of bullying among high school students with regard to sex, grade level and school type. *İlköğretim Online*. 10. 550-568.
- Barrett, K. L., Jennings, W. G., and Lynch, M. J. (2012). The relation between youth fear and avoidance of crime in school and academic experiences. *Journal of School Violence*, 11(1), 1-20.
- Bauman, S., Rigby, K., and Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counselors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837-856.
- Beaty, L.A., and Alexeyer, E. B. (2008). The problem of school bullies: what the researcher tells us. 43 (169): 1-12.
- Beldean-Galea, I. E., Jurcau, N. And Tigan, S. I. (2010). Frequency of bullying behaviours in secondary schools in cluj- napoca. *Applied Medical Informatics*, 27, 4, 66-66.
- Bender, G. (2001). Resisting dominance? The study of a marginalized masculinity and its construction within high school walls. In J. Burstyn, G. Bender, R. Casella, H. Gordon, D. Guerra, K. Luschen, R. Stevens, & K. Williams (Eds.), *Preventing violence in schools: A challenge to American democracy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Beran, TN., Rinaldi, C., Bickham, DS., and Rich, M. (2012). Evidence for the need to support adolescents dealing with harassment and cyber harassment: Prevalence, progression and impact. *School Psychology International*, (33)5,562-576.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., and Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117-127.
- Bonds, M.,and Stoker, S. (2000). Bully proofing your school: A comprehensive approach for middle schools. *Colorado: Sopris West*.
- Borg, M. G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41, 137–153.
doi:10.1080/0013188990410202
- Borresen, L. (2007). A guide for understanding bullying. Illinois, IL: *Jewish Child and Family Services*. Department of Psychological Services.
- Bosworth, K., Espelage, D. L., Simon, T. R. (1999). Factors Associated With Bullying Behavior in Middle School Students. *Journal of Early Adolescence*, 19(3), 341-362.
- Boulton, M. J.,& Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73–87.
- Boulton, M. J., Trueman, M., & Flemington, I. (2002). Associations between secondary school pupils definitions of bullying, attitudes towards bullying and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences. *Educational Studies*, 28(4), 353-370.
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(2), 215-232.

- Bowllan, N. 2011. Implementation & Evaluation of a comprehensive, school-wide Bullying prevention program in an Urban/Suburban middle school. *Journal of School Health*. Vol. 81, Issue 4, 167–173.
- Bradshaw, C.P., Sawyer, A.L., & O'Brennan, L.M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361-382.
- Branch, S., Ramsay, C. & Barker, M. (2007). Managers in the firing line: Contributing factors to workplace bullying by staff - an interview study. *Journal of Management and Organization*, 13, 264-281.
- Brank, E. M., Hoetger, L., & Hazen, K. P. (2012). Bullying. *The Annual Review of Law and Social Science*, 8, 213-230. <https://doi.org/10.1146/annurev-lawsocsci-102811-173820>
- Brindley, M. 2010. Schools see increase in bullying. *The Nashua Telegraph*: 2, December 17. <http://www.nashuatelegraph.com/news/902763-196/schools-see-increase-in-bullying.html#> [15 January 2914].
- Brinson, S.A. (2005). Boys don't tell on sugar-and-spice-but-not-so-nice girl bullies. *Reclaiming Children and Youth*, 14(3), 169-174.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, S. L., Birch, D. A., & Kancherla, V. (2005). Bullying perspectives: Experiences, attitudes, and recommendations of 9-to 13-year-olds attending health education centers in the United States. *Journal of School Health*, 75(10), 384-392.
- Brown, S., & Taylor, K. (2008). Bullying, education and earnings: evidence from The National Child Development Study. *Economics of Education Review*, 27(4), 387-401.

- Bukowski, W. M., Sippola, L. A., & Newcomb, A. F. (2000). Variation in patterns of attraction to same-and other-sex peers during early adolescence. *Development Psychology*, 36,147- 154.
- Burk, F. L (1897). Teasing and bullying. *Pedagogical seminary*, 4, 336-371.Canadian Council of Learning (2008). Bullying in Canada: How intimidation affects learning. *Lessons in Learning*.
- Canty, J., Stubbe, M., Steers, D., & Collings, S. (2014). The trouble with bullying – deconstructing the conventional definition of bullying for a childcentred investigation into children’s use of social media. *Children and Society*, n/a-n/a. doi: 10.1111/ chso.12103.
- Card, D., & Krueger, A. B. (1992). Does school quality matter? Returns to education and the characteristics of public schools in the United States. *The Journal of Political Economy*, 100(1), 1-40.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185–1229.
- Carlson, K. T. (2006). Poverty and youth violence exposure: Experiences in rural communities. *Children and Schools*, 28, 87–96.
- Carra, C. (2009). Tendances européennes de la recherche sur les violences et déviances en milieu scolaire [European tendencies on research on violence and deviance in school]. *International Journal on Violence in Schools*, 10, 101-115.
- Carrera Fernández M.V., Fernández M.L., Castro Y.R., Failde Garrido J.M., & Otero M.C. Bullying in spanish secondary schools: Gender-based differences. *Span. J. Psychol.* 2013;16:1–14. doi: 10.1017/sjp.2013.1.
- Carrera, MV., DePalma, R., Lameiras, M. (2011). Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings. *Educational Psychology Review*, 23, 479-499.

- Casas, J.A., Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyber bullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behaviour*, 29, 580-587.
- Chapell, M. S., Hasselman, S. L. Kitchin, T., Lomon, S. N., MacIver, K. W., & Sarullo, P. L. (2006). Bullying in elementary school, high school, and college. *Adolescence*, 41(164), 633-647.
- Chauhan, P., & Reppucci, N. D. (2009). The impact of neighborhood disadvantage and exposure to violence on self-report of antisocial behavior among girls in the juvenile justice system. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 401–416.
- Chaux, E., Molano, A., & Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socioemotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, 35, 520–529.
- Cheraghi, A. & Piskin, M. (2011). A comparison of peer bullying among high school students in Iran and Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 15, Pages 2510-2520.
- Chikobvu, P., Flisher, A. J., King, G., Lombard, C., & Townsend, L. (2008). The relationship between bullying behaviors and high school dropout in Cape Town, South Africa. *South African Journal of Psychology*, 38(1), 21-32.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander*. New York, NY: Harper Collins.
- Cornell. (2011). *The School Climate Bullying Survey, Grades 6-12 Description and Research Summary*. University of Virginia.
- Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, T.E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *American Psychological Association*, 25(2), 65-83.
- Costa P., Farenzena R., Simões H., & Pereira B. Adolescentesportugueses bullying escolar: Estereótipos e diferenças de género. *Interacções*. 2013;25:180–201.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks Sage Publications.
- Crick, N. R., & Nelson, D. A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 599-607.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and socialpsychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Crockett, D. (2003). Critical issues children face in the 2000s. *School Psychology Quarterly*, 18(4), 446-453.
- Crothers, L. M., Field, J. E., & Kolbert, J. B. (2005). Navigating power, control and being nice: Aggression in adolescent girls' friendships. *Journal of Counseling and Development*, 83, 349-354.
- Curtner-Smith, M. E., Culp, A. M., Culp, R., Scheib, C., Owen, K., Tilley, A., et al. (2006). Mothers' parenting and young economically disadvantaged children's relational and overt bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 181–193.
- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *The Journal of School Health*, 73(5), 173-180.
- Dearden, L., Ferri, J., & Meghir, C. (2002). The effect of school quality on educational attainment and wages. *Review of Economics and Statistics*, 84(1), 1-20.
- De Wet, C. (2007). Educators' perceptions on bullying prevention strategies. *South African Journal of Education*, 27(2), 191-208.
- Dishion, T. J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child development*, 61(3), 874-892.
- Dölek, N. (2002). An investigation of bullying behaviors among elementary and high school students and the effect of program developing bullying prevention attitudes] (*Unpublished doctoral dissertation*). Marmara University, Istanbul, Turkey.

- Dubet, F. (1997). *École, familles: le malentendu*. [School, families: the misunderstanding]. Paris, France: *Laboratoire de recherche InnovationFormation education*.
- Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M.T., Holstein, B. E., Hetland, J., ... Lynch, J. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: A comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Journal of Public Health, 99*, 5, 907- 914.
- Dulmus, C. N., & Sowers, K. N. (2004). *Kids and violence: The invisible school experience*. New York: *Haworth Social Work Practice Press*.
- DeWaal, F.B.M. (1986). The integration of dominance and social bonding in primates. *Journal of Theoretical Biology, 61*, 459-479.
- Dunne, M., Sabates, R., Bosumtwi-Sam, C., & Owusu, A. (2013). Peer relations, violence and school attendance: analyses of bullying in senior high schools in Ghana. *The Journal of Development Studies, 49*(2), 285-300.
- Elgar FJ, Craig W, Boyce W, Morgan A, & Vella-Zarb R (2009). Income inequality and school bullying: multilevel study of adolescents in 37 countries. *J Adolesc Health. 2009 Oct;45*(4):351-9. doi: 10.1016
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchan, J.A., Pereira, B., & Smith, P.K. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior, 30*, 71-83.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development, 78*, 326–333.
- Espelage, D. L., Mebane, S. E., & Swearer, S. M. (2004). Gender differences in bullying: Moving beyond mean level differences. In D. L. Espelage, & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social–ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 15–35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Espelage, D., Holt, M., & Henkel, R. (2004) Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development, 74*, 205-220.
- Fandrem, H., Strohmeier, D., & Roland, E. (2009). Bullying and victimization among native and immigrant adolescents in Norway: The role of proactive and reactive aggressiveness. *Journal of early adolescence, 29*, 898-923.
- Fekkes, M., Pijpers, F. & Verlove-Vonherick, S. P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaint and depression in victims. *The Journal of Pediatrics, 144*, 1, 17-22.
- Felix, E. D., & McMahon, S. D. (2006). Gender and multiple forms of peer victimization: How do they influence adolescent psychosocial adjustment? *Violence and Victims, 21*(6), 707- 724.
- Field, A.P.,(2013) *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics: And sex and drugs and Rock 'n' roll* (4th ed.). London: Sage.
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1998). Victimization by peers: Associations with children's reports of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 1076-1086.
- Frisén, A.; Jonsson, A. & Persson, C. 2007. Adolescents' perception of bullying who is the victim? who is the bully? what can be done to stop bullying?*Adolescent*.Vol. 42, No. 168.
- Gabel, E. P. (2007). The prevalence and impact of bullying behaviors on middle and high school students: Grade, gender and ethnic differences. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (AAT 3287154).
- Garg, R. (2009). Ragging: A public health problem in India. *Indian Journal of Medical Science, 63*, 263-271.

- Glew, G. et al. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159(11), 1026-1031. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.11.1026>
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42(2), 141-156.
- Goldweber, A., Waasdorp, TE., & Bradshaw, CP. (2013). Examining associations between race, urbanicity, and patterns of bullying involvement. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 206-219.
- Goldstein, S. E., Young, A., & Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 641–654.
- Gordillo, I.C.(2012). Gender and role: Variables that change the perception of bullying. *Rev. Mex. Psicol.* 29:136–146.
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379–400.
- Griezel, L., Finger, L. R., Bodkin-Andrews, G. H., Craven, R. G., & Yeung, A. S. (2012).Uncovering the structure of and gender and developmental differences in cyber bullying. *The Journal of Educational Research*, 105(6), 442-455.
- Gültekin,Z. ve SayÖl, M. (2005).Akran Zorbalığı Ölçeği Geliştirme Çalışması [A study of the reliability and validity of the Peer Victimization Scale].*Türk Psikoloji YazÖlarÖ*, 8(15), 47-61
- Halliday-Boykins, C. A., & Graham, S. (2001). At both ends of the gun: Testing the relationship between community violence exposure and youth violent behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 383–402.
- Hammel, L. R. (2008). Bouncing back after bullying: The resiliency of female victims of relational aggression. *Mid-Western Educational Researcher*, 21(2), 3-14.

- Hanish, L.D. and Guerra, N.G. (2000). Children who get victimized at school: What is known? What can be done? *Professional School Councelling*, 4, 1.
- Harris, S. (2004). Bullying at school among older adolescents. *Elementary School Guidance and Counseling*, 25, 212-220.
- Harris, S. & Hathorn, C. (2006). Texas middle school principals' perceptions of bullying on campus. *NASSP Bulletin*, 90 (1) 49-69.
- Hawkins, D. L., Peplar, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Hawton, K., Harriss, L., Hall, S., Simkin, S., Bale, E., & Bond, A. 2003. Deliberate self-harm in Oxford 1990 – 2000: A time of Change in Patient Characteristics. *Journal of Psychological Medicine*. Vol, 33, 987-995. Cambridge University press.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., Simons Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of atrisk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Herrenkohl, T. I., Bond, L., Kim, M. J., Toumbourou, J. W., & Catalano, R. F. (2011). Longitudinal consequences of adolescent bullying perpetration and victimization: A study of students in Victoria, Australia. *Criminal Behavior and Mental Health*, 21(2), 107-116.
- Hinduja, S. & Patchin, W. 2007. Cyber bullying and Self-Esteem. *Journal of school health*. Volume 80. Issue 12, 614–621.
- Hinduja, S., Patchin, JW. (2013). Social influences on cyber bullying behaviours among middle and high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 711-722.
- Hoertel, N., Strat, Y. L., Lavaud, P., & Limosin, F. (2011). Gender effects in bullying: Results from a national sample. *Psychiatry Research*, 200(2-3), 921-927.
- Hong, JS., Espelage, DL. (2012). A review of mixed methods research on bullying and peer victimization in school. *Educational Review*, 64, 115-126.

- Hong J.S., Espelage D.L. A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggress. Violent Behavior*. 2012;17:311–322. doi: 10.1016/j.avb.2012.03.003.
- Hyojin Koo.(2007) Department of Early Childhood Special Education, Woosuk University, Jeonbuk, Korea.
- Iossi Silva, M.A.; Pereira, B.; Mendonça, D.; Nunes, B.; Oliveira, W.A. The Involvement of Girls and Boys with Bullying: An Analysis of Gender Differences. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2013, 10, 6820-6831.
- Jaishankar, K. (2009). Cyber Bullying: Profile and policy guidelines. Tirunelveli: Department of Criminology and Criminal Justice, Manonmaniam Sundaranar University.
- Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality*, 36(2), 145-162.
- Jansen, H.A. F.M., Yüksel, İ., & Çağatay, P. (2009). Prevalence of violence against women. In, *National research on domestic violence against women in Turkey*. Ankara, Turkey: The Republic of Turkey Prime Ministry Directorate General on the Status of Women.
- Juvonen, J., Yueyan W., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152-173.
- Kapcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Karatzias, A., Power, K.G. & Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in Scottish secondary schools: Same or separate entities? *Aggressive Behavior* 28, 45–61.

- Kepenekçi, Y. & Çınkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse and Neglect*, 30, 193–204.
- Kim, S.J. (2004). A Study of Personal and Environmental Factors Influencing Bullying. Dissertation an der Fakultät für Psychologie und Padagogik der LudwigMaximilians-Universität. Munchen.
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., & Li, Z. (2010). Do school bullying and student teacher and academic achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 19-39.
- Koo, H. (2007). A Time Line of the Evolution of School Bullying in Differing Social Context. *Asia Pacific Education Review*, Vol. 8, No. 1, 107-116. Retrieved from <https://webpace.utexas.edu/lab3346/School%20Bullying/Koo2007/Koreabullyinghistory2007.pdf>
- Kosciw, J. G., Palmer, N. A., Kull, R. M., & Greytak, E. A. (2013). The effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of in-school supports. *Journal of School Violence*, 12(1), 45-63.
- Kowalski, R. M. & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 22-30.
- Kowalski, RM., Limber, SP. (2013). Psychological, physical and academic correlates of cyber bullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53, S13-S20.
- Kowalski, RM., Morgan, CA., & Limber, SP (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International*, 33(5), 505-519.
- Kristensen, S. M., & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(5), 479-488.

- Kshirsagar VY, Agarwal R, Bavdekar SB.(2007) Bullying in schools: prevalence and short-term impact. *Indian Pediatr.* 44:25–28.
- Kumpulainen, K., & Rasanen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: Their psychiatric symptoms and deviance in adolescence, an epidemiological sample. *Child Abuse and Neglect*, 24, 1567-1577.
- Kuther, T. L. (2006). *Understanding Bullying*. American Academy of Experts in Traumatic Stress.
- Lagerspetz, K. M. J., Bjorkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11-to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14(6), 403-414.
- Lai, S.H., Ye, R., & Chang., K.P. (2008). Bullying in Middle Schools: An Asian-Pacific Regional Study. *Asian Apsific Education Review*. 4, 503-515.
- Lansford, J. E., Skinner, A. T., Sorbring, E., Giunta, L., Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., & Chang, L. (2012). Boys' and girls' relational and physical aggression in nine countries. *Aggressive Behavior*, 38, 298–308. doi:10.1002/ab.21433.
- Le, A. T., Miller, P. W., Heath, A. C., & Martin, N. (2005). Early childhood behaviours, schooling and labour market outcomes: Estimates from a sample of twins. *Economics of Education Review*, 24(1), 1-17.
- LE, A. T., Miller, P.W., & Health, A.C. (2005). "Early childhood behaviours, schooling and labour market outcomes; estimates from a sample of twins", *Economics of Education Review*, 24:1-17.
- Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools: A guide for teachers and other professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Leff, SS., & Waasdorp (2013). Effect of aggression and bullying on children and adolescents: Implications for prevention and intervention. *Current Psychiatry Rep*, 15, 343.
- Lewin, K. (1943). Defining the field at a given time. *Psychological Review*, 50, 3, 292-310.

- Lipman, EL (2003). Don't let anyone bully you into thinking bullying isn't important. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 575-576.
- Litwiller, BJ., Brausch, AM. (2013). Cyber bullying and physical bullying in adolescent suicide: The role of violent behaviour and substance abuse. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 675-684.
- Liu, J., Graves, N. (2011). Childhood bullying: A review of constructs, concepts, and nursing implications. *Public Health Nursing*, 28(6), 556-568.
- Lourenco, Lélío Moura; Pereira, Beatriz Oliveira. A gestão educacional e o bullying: um estudo em escolas portuguesas. *Interações*, n. 13, p. 208-228, 2009.
- Mamun, A.A., O'Callaghan, MJ., Williams, GM., Najman, JM. (2012). Adolescents bullying and young adults body mass index and obesity: A longitudinal study. *International Journal of Obesity*, 1-7.
- Massachusetts 2009. Bullying among middle school and high school students. *Centers for disease control and prevention*. Vol. 60, No. 15.
- Marcela, Román & Murillo, F. Javier. (2011). Latin America: School bullying and academic achievement. *CEPAL review*. 104. 37-54.
- Marraccini, M. E. (2013). College Students' Perceptions of Professor Bullying. Open Access Master's Theses submitted to University of Rhode Island.
- Matthiesen, S. B., & Einarsen, S. (2004). Psychiatric distress and symptoms of PTSD after bullying at work. *British Journal of Guidance and Counseling*, 32(3), 335-356.
- McCaffrey, T. (2004). Responding to crises in schools: A consultancy model for supporting schools in crises. *Journal of School Health*, 21 (3), 109- 120.
- Mehta SB, Cornell D, Fan X, Gregory A (2013). Bullying climate and school engagement in ninth-grade students. *Journal of School Health*, 83(1), 45-52. Doi: 10.1111/j.1746-1561.2012.00746.x

- Minton, S., & O' Moore, A. (Eds.). (2004). *A review of scientifically evaluated good practices of preventing and reducing bullying at school in the EU member states*. Dublin: Anti-bullying Research and Resource Centre, Department of Education, Trinity College
- Mishna, F. (2004). A qualitative study of bullying from multiple perspectives. *Children and Schools*, 26(4), 234-247.
- Mishna, F. & Alaggia, R. (2005). Weighing the risks: A child's decision to disclose peer victimization. *Children and Schools*, 27, 217-226. Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Moon, B., Hwang, H.W., & McLuskey, J.D. (2008). Causes of school bullying. *Crime and delinquency*. Vol. XX Number X Sage publication. Retrieved September 11, 2009, from <http://cad.sagepub.com>.
- Moon, B., Hwang, HW., McCluskey, JD. (2011). Causes of school bullying: Empirical test of a general theory of crime, differential association theory, and general strain theory. *Crime and Delinquency*, 57(6), 849-877.
- Morgan, D.L (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications. Mother says bullies drove her son to suicide. (2009). Retrieved from <http://www.thebostonchannel.com/news/19141470/detail.html>
- Moris, D (2008). Bullying among Secondary School Students in Dar es Salaam Region, Tanzania. *Papers in Education and Development*. Vol 28, pp 40-60.
- Morita, Y. (1985). *Oku, e Shudan no Kozo ni Kansuru Shakaigakuteki Kenkyu* [Sociological study on the group structure of bullying in schools]. Osaka: Department for Sociology, Osaka City University, Osaka, Japan.
- Mundbjerg, T.L, Nielsen, H. S, & Simonsen, M. (2014). "Bullying in elementary school", *Journal of Human Resources*, 49(4):839-871.
- Munni, R. ve Malhi P. (2006). Adolescent violence exposure, gender issues and impact. *Indian Pediatrics*; 43: 607-12.

- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). PIRLS 2011 International Results in Reading. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Amsterdam, The Netherlands.
- Nadine.B.(2014). The Impact of Bullying on Academic Success for Students With and Without Exceptionalities. *Bullying and academic success*.
- Nansel, T. J., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285:2992-3100. 67:51-54.
- Nansel, TR et al (2001). Bullying behaviours among US youth. *Journal of American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnström, U. (2001). Psychosomatic symptoms among victims of school bullying. *Journal of Health Psychology*, 6(4),365–377.
- Nishina, A., Juvonen, J., Witkow, M., & Federoff, N. (2003, April). Victimized by peers and feeling sick: Implications for school adjustment difficulties. In B. Kochenderfer-Ladd (Chair), Mediators and moderators of the effects of peer victimization on children's adjustment. Symposium presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development: Tampa, FL.
- Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H. & Köhler, L.(2005). Parental reported bullying among Nordic children: A population-based study. *Child Care Health and Development*, 31, 6, 693-701.

- O'Connell, P., Sedighdeilami, F., Pepler, D. J., Craig, W., Connolly, J., Atlas, R., Smith, C., Charach, A. (1997). Prevalence of bullying and victimization among Canadian elementary and middle school children. (ERIC Documentation Reproduction Service No: ED 427 834).
- Olafsen, R. N., & Viemro, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress among 10- to-12 year old pupils in A land, Finland. *Aggressive Behaviour*, 26, 56-65.
- Oliver, C., Candappa, M. (2007).Bullying and the politics of 'telling'. *Oxford Review of Education*, 33(1), 71-86. doi:10.1080/03054980601094594.
- Olweus, D. (1993). *Bullying in school: What we know and what we can do*. Oxford. UK: Blackwell.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere press.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16(6), 644-660.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention programme. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Olweus, D. and Solberg, C. (1998).Bullying among children and young people.Information and guidance for parents. [translation to English: Caroline Bond] Oslo: Pedagogisk forum.
- Olweus, D. (2001). Peer Harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen and S. Graham (Eds.) *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and Victimized* (pp. 4-72). New York, NY: Guilford Press.

- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60, 12. Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership.aspx>
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.
- O'Moore, A. H., & Hillary, B. (1989). Bullying in dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-444.
- O'Moore, A. M. & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.
- Ontario. Legislative Assembly. "An act to designate Bullying awareness and prevention week in schools and to provide for Bullying prevention curricula, policies and administrative accountability in schools." Bill 14, 40th Legislature, 1st Session, 2011. [Toronto]: The Assembly, 2011 (1st Reading, November 30, 2011).
- Orpinas, P., & Horne, A.M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, D.C.: *American Psychological Association*.
- Ouellet-Morin, I., Odgers, C. L., Danese, A., Bowes, L., Shakoor, S., Papadopoulos, A. S., ... & Arseneault, L. (2011). Blunted cortisol responses to stress signal social and behavioral problems among maltreated/bullied 12-year-old children. *Biological psychiatry*, 70(11), 1016-1023.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). "Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in australia. *Aggressive Behavior*, 26(1), 67-83.
- Oyaziwo, A. (2006). Bullying in schools: A form of child abuse in schools. *Educational Research Quarterly*, 30(1), 37-49.
- Oyaziwo, A. (2008). A review of the extent, nature, characteristics and effects of bullying behaviour in schools. Retrieved on 12th January 2013 from http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCG/is_2_35?pnun=11&opg=n27914 349.

- Özer, A., Totan, T., & Atik, G. (2011). Individual correlates of bullying behaviour in Turkish middle schools. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 21*(2), 186–202. doi: 10.1375/ajgc.21.2.186.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543–578. doi: 10.3102/00346543066004543
- Parault, S., Davis, H., & Pellegrini, A. (2007). The social contexts of bullying and victimization. *Journal of Early Adolescence, 27*(2), 145–174.
- Parsons, L. (2005). Bullied teacher, bullied student: How to recognize the bullying culture in your school and what to do about it. *Canada: Pembroke Publishers.*
- Patel, H. A.A, Varma, J, Shah, S, Phatak, H & Nimablkar (2017) Profile of Bullies and Victims Among Urban School-going Adolescents in Gujarat. *Indian Pediatrics.*
- Pauline W Jensen, Marina Verlinden, Anke Dommisse van Berkel, Cathelijne Mieloo, Jan vanderEnde, René Veenstra, Frank C Verhulst, Wilma Jansen and Henning Tiemeier. BMC, publichealth. Retrieved from: <https://bmcpublihealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-12-494>
- Pauw, I. (2007). Bullying on the playground. Retrieved from <http://www.health24.com/child/Abuse/833-859,36766.asp>.
- Pekel, N. (2004). Akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik başarı durumlarının incelenmesi. Unpublished master's thesis. Hacettepe University, Ankara.
- Pellegrini, A., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 9*, 216-224.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). A Longitudinal study of bullying, victimization and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal, 37*(3), 699–725.

- Pellegrini, A. D. (2001). A longitudinal study of heterosexual relationships, aggression and sexual harassment during the transition from primary school through middle school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 9–15.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37, 151–163.
- Pellegrini AD & Long JD, 2002, 'A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school'. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259–80.
- Pepler, D., Craig, W., O'Connell, P., Atlas, R., & Charach, A. (2004). Making a difference in bullying: Evaluation of a systemic school-based program in Canada. In P.K. Smith, D.J. Pepler, and K. Rigby. (Eds.) *Bullying in Schools: How successful can interventions be?*, pp. 125-140. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pernille Due, Juan Merlo, Yossi Harel-Fisch, Mogens Trab Damsgaard, Bjørn E. Holstein, Jørn Hetland, Candace Currie, Saoirse Nic Gabhainn, Margarida Gaspar de Matos, and John Lynch (2009). Socioeconomic Inequality in Exposure to Bullying During Adolescence: A Comparative, Cross-Sectional, Multilevel Study in 35 Countries. *American public health association* 99(5): 907914, doi: 10.2105/AJPH.2008.139303.
- Peterson, L. & Rigby, K. 1999. Countering bullying *at an Australian secondary school with students as helpers*. *Journal of Adolescence*, 22(4):481-492, August.
- Pikas, A. (1975). *Sa Stoppar Vi Mobbing*. [How to End Mobbing]. Stockholm: Prisma.
- Pişkin, M. (2002). School bullying: definition, types, related factors and strategies to prevent bullying problems. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 2, 555-562.
- Peskin, M. F., Tortolero, S. R. & Markham, C. M. (2006). Bullying and victimization among Black and Hispanic adolescents. *Adolescence*, 41, 163, 467-484.

- Pişkin, M. (2003). Okullarımızda Yaygın Bir Sorun: Akran Zorbalığı. *Yedinci Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. İnönü Üniversitesi. Malatya: 11–13 Haziran 2003.
- Pişkin, M. & Ayas, T. (2005a). Investigation of shyness, introversion and self-esteem among bully and victim students]. Paper presented at the 8th National Counseling and Guidance Congress. Istanbul: Marmara University (21–23 September 2005), Turkey.
- Pişkin, M. & Ayas, T. (2005b). Investigation of peer bullying among different type of high schools. Paper presented at the 8th National Counseling and Guidance Congress. Istanbul: Marmara University (21–23 September 2005), Turkey.
- Pişkin, M. & Ayas, T. (2007). Development of Peer Bullying Scale – Adolescent Form. Paper presented at the 9th National Counseling and Guidance Congress. (Dokuz Eylül University, Izmir: 17–19 October 2007), Turkey.
- Poland, S. (2003). Congressional testimony: schools violence from the perspective of a national crisis response. In, Fishbaugh, M.S.E., Berkeley, T. R., and Schroth, G. "!"!. New Jersey: Lawrence and Libaum associates publishers.
- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(4), 479-491.
- Public Safety Canada (2008). Bullying prevention: Nature and extent of bullying in Canada. National Crime Prevention Centre.
- Radcliffe-Brown, A. R. (1940). On Joking Relationships. *Journal of the International African Institute*, 13(3), 195–210.
- Redman & Mory (1923) The Romance of Research, p.10. Myers, M. D. (2004). *Qualitative Research in Information Systems*. MIS Quarterly, 21(2), :241242. Retrieved from http://www.misq.org/discovery/MISQD_isworld/

- Reijntjes, A., Vermande, M., Goossens, FA., et al (2013). Developmental trajectories of bullying and social dominance in youth. *Child Abuse and Neglect*, 37, 224-234.
- Rembolt, C. (1994). *Violence in school; The enabling factor*. Hazelden Information and Educational Service, Center City, Minnesota.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. London, Bristol and Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (1997). What children tell us about bullying in schools. *Children Australia*, 22, 28–34.
- Rigby, K (2002). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583- 590.
- Rigby, Ken (2008). *Children and bullying. how parents and educators can reduce bullying at school*. USA. Blackwell Publishing.
- Ripski, M. B., & Gregory, A. (2009). Unfair, Unsafe, and Unwelcome: Do High School Students' Perceptions of Unfairness, Hostility, and Victimization in School Predict Engagement and Achievement?*Journal of School Violence*, 8(4), 355-375.
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994).Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359-368.
- Rodkin, P. C., & Hodges, E.V.E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32, 384-400.
- Roland, Erling. 1989. *Bullying: The Scandinavian research tradition*. In *Bullying in Schools*, edited by Delwyn Tattum and David Lane. Stoke-on- Trent: Trentham.
- Ross, D. (1996). *Childhood bully and teasing: What school personnel, other professionals and parents can do*. Alexandria, VA: American Counseling Association.

- Ross, D. (2002). Bullying. In J. Sandoval (Ed.), *Handbook of crisis counselling, intervention, and prevention in the schools* (electronic version) 2nd ed. (pp. 105-135): Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Safe@School Provincial Initiative. (2012). *Creating safe schools: a bullying prevention guide for teachers*. Ontario Teachers' Federation (OTF) and Centre ontarien de prévention des agressions (COPA): Ontario, Canada.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 76, 1161– 1171.
- Salmivalli, Christina; Voeten, Marinus; Poskiparta, Elisa. Bystanders matter: associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, v. 40, n. 5, p. 668-676, 2011. Disponível em: . Acesso em: 2014.
- Sampson, R. (2002) *Bullying in school*. Problem-oriented guides for police; Problem-specific guides series. No. 12. U.S Department of Justice. Retrieved October 15, 2009 from <http://www.cops.usdoj.gov>
- Schneider, SK., O'Donnell, L., Stueve, A., Coulter, RWS. (2012). Cyber bullying, school bullying and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102(1), 171-177.
- Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (2014). *School bullying: New theories in context*. Retrieved from <http://QUT.ebib.com.au/patron/FullRecord.aspx?p=1578906>
- Schwartz, D., Farver, J., Chang, L., & Lee-Shin, Y. (2002). Victimization in South Korean children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 113–125. doi: 10.1023/A:1014749131245

- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735–747.
- Selekman, J. & Vessey, J.A. (2004). Bullying: It isn't what it used to be. *Pediatric Nursing*, 30, 246-249.
- Shute, R., Owens, L., & Slee, P. (2008). Everyday victimization of adolescent girls by boys: Sexual harassment, bullying or aggression? *Sex Roles*, 58, 477–489.
- Sidanius, J. & Pratto, F. (1999). *Social Dominance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slee, P. T. (1993). Bullying: A preliminary investigation of its nature and the effects of social cognition. *Early Child Development and Care*, 87, 47-57.
- Slovak, K. & Singer, J. 2011. School Social Workers' Perceptions of Cyber bullying. *Children and schools*. Vol. 33, No. 1, 5-16.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 6, 1-9.
- Smith, P. K. & Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and School Bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3(3), 405-417.
- Smith, P.K. & Shu, S. 2002. What good schools can do about bullying: findings from a survey in English schools after a decade of research and action, *Childhood*, 7(2):193-212, May.
- Smokowski, P. R. & Kopasz, K.H. (2005). Bullying in schools: An overview of types, effects, family characteristics and intervention strategies. *Children and Schools*, 27, 101-110.
- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence--a longitudinal 8-year follow-up study* 1. *Child abuse and neglect*, 24(7), 873-881.

- Srisiva, R.(2013). Prevalance and Prevention of school bullying- A case study of coimbatore city, Tamil Nadu, India. *International Journal of Humanities and Social Science Interventions*, 2, 36-45.
- Steffensmeier, D., Schwartz, J., Zhong, H., & Ackerman, J. (2005). An assessment of recent trends in girls' violence using diverse longitudinal sources: Is the gender gap closing? *Criminology*, 43, 355-405.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2001). Anti-bullying interventions at school: Aspects of program adaptation and critical issues for further development. *Health Promotion International*, 16(2), 155-167.
- Strom et al. (2013). Does the use of social networking sites increase children's risk of harm? *Computers in Human Behaviour* 29(1), 40-50. doi: 10.1016/j.chb.2012.05.026
- Sullivan, K. 2000. *The anti-bullying handbook*. Auckland, NZ: Oxford University Press.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2003). *Bullying in secondary schools*. London: Paul Chapman. Terasahjo, T., & Salmivalli, C. (2003). "She is not actually bullied". The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior*, 29, 135–154.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Research*, 39, 38– 47.
- Sweeting, H., Young, R., West, P., & Der, G. (2006). Peer victimization and depression in early-mid adolescence: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 577–594.
- Trochim William, Donnelly James P. & Arora Kanika, (2015), *Research Methods: The essential Knowledge Base*, United Kingdom: CENGAGE Learning.

- Turkel, A. R. (2007). Sugar and spice and puppy dog's tails: The psychodynamics of bullying. *Journal of The American Academy of Psychoanalysts and Dynamic Psychiatry*, 35(2), 243-258.
- Turkmen, Dokgoz, Akgoz, Eren, Vuraland Polat (2013). Bullying among High School Students. *Maedica a Journal of Clinical Medicen*, Jun; 8(2): 143–152.
- United Nations Children's Fund. (2014). Hidden in plain sight: A statistical analysis of violence against children. Retrieved 06 September 2014 from http://www.unicef.org/publications/files/Hidden_in_plain_sight_statistical_analysis_EN_3_Sept_2014.pdf
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31, 153-171.
- Uzunboylu, H., Baglama, B., Ozer, N., Kucuktamer, T., & Kuimova, M. (2017). Opinions of school counselors about bullying in Turkish high schools. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 45, 1043-1056.
- Vaillancourt T, McDougall P, Hymel S, Krygsman A, Miller J, Stiver K, et al. Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*. 2008;32(6):486-495.
- Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8, 159–176.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 672-682.
- Vervoort, MHM., Scholte, RHJ. (2010). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1-11.

- Waasdorp, T. E., Pas, E. T., O'Brennan, L. M. & E. Bradshaw, C. P. (2011). A multilevel perspective on the climate of bullying: Discrepancies among students, school staff and parents. *Journal of School Violence*, 10(2), 115-132.
- Wang, J., Iannotti, R.J., & Luk, J.W. (2010). Bullying victimization among underweight and overweight US youth: Differential associations for boys and girls. *Journal of Adolescent Health*, 47, 99-101.
- Wang, J., Iannotti, R.J., Luk, J.W., Nansel, T.R. (2010). Co-occurrence of victimization from five sub-types of bullying: Physical, verbal, social exclusion, spreading rumours and cyber. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(10), 1103-1112.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the united states: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375.
- Whitney, I. and Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational research*, 35(1), 3-25.
- Whitted, K. S. & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children and Schools*, 27(3), 167-175.
- Wienke Totura, C.M., Green, A.E., Karver, M.S., & Gesten, E.L. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence*, 32(2), 193–211. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.04.005
- World Health Organization (2002). World Report of Violence and Health. Retrieved from: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/full_en.pdf
- World Health Organization 2010. Prevention of bullying-related morbidity and mortality: a call for public health policies. *Bulletin of the World Health Organization*. Vol.88, 403-403. Consulted 11.07.2015.

Xie, H., Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (2002). The development of social aggression and physical aggression: A narrative analysis of interpersonal conflicts. *Aggressive Behavior*, 28, 341–355.

Yadav. A & Mehta. D (2015). A study of bullying in elementary school students of Varanasi. *An International Journal of Education*.pp - 13-20.

https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/101538/Limo3_Steven.PDF.pdf?sequence=1

http://www.soc.duke.edu/~cwi/Section_I/I8BullyingVictimizationRepetitiveTrends.pdf

<https://pdfs.semanticscholar.org/f87f/2f0cbc2e4fb7eba510d0eb9a03714f54eb99.pdf>

(Retrieved on; 27/11/2017).



EKLER

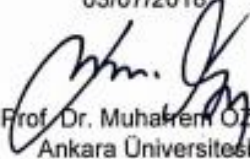
EK A. Ankara Üniversitesi Etik Kurul İzin Kararı**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ**

Karar Tarihi : 03/07/2018
Toplantı Sayısı : 09
Karar Sayısı : 130

130- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi **Thseen Nazır**'ın "Keşmir'deki Ortaokul Öğrencileri Arasında Akran Zorbalığının Niteliğinin ve Yaygınlığının İncelenmesi" başlıklı tez çalışması ile ilgili 19/04/2018 tarih ve 5/76 sayılı kararı doğrultusunda yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi **Thseen Nazır**'ın "Keşmir'deki Ortaokul Öğrencileri Arasında Akran Zorbalığının Niteliğinin ve Yaygınlığının İncelenmesi" başlıklı doktora tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
03/07/2018


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK B. Akademik Profil Sayfası

Öğrenci No:

Sınıfı: _____ Cinsiyet:- (Erkek) (Kadın)

Yaşı: _____

Adres: _____

Aile Geliri: _____

Gelir Tipi: _____

Sınıf	Seviye
12.	
11.	
10.	
9.	

EK C. Akran Zorbalığı Anketi (PBQS)

Sevgili Öğrenciler,

Bu anketin amacı, öğrenciler arasında zaman zaman gözlenen ve “zorbalık” olarak adlandırılan davranışların ne sıklıkla meydana geldiğini belirlemektir. Ankete vereceğiniz cevaplarla, sorunun daha iyi anlaşılmasına ve çözümüne katkıda bulunmuş olacaksınız.

Bu ankette “zorbalık” sözcüğü, aşağıdaki tanımda belirtilen anlamlara gelmektedir:

Zorbalık, bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz ya da daha küçük öğrencileri sürekli olarak rahatsız etmesidir”.

Zorba öğrenciler, kendilerini koruyamayacak durumda olan öğrencileri döverek, tekme atarak, tokat vurarak, iterek, çekerek, sözlü olarak sataşarak, hoşla gitmeyen lakap takarak, alay ederek, küçük düşürücü sözler söyleyerek, dedikodu ve söylenti çıkarıp yayarak, para ya da eşyalarını zorla alarak, almaya çalışarak, tehdit ederek, eşyalarına zarar vererek, arkadaş grubundan dışlayıp yalnızlığa terk ederek, cinsel olarak rahatsız ederek ya da bunlara benzer başka söz ve eylemlerde bulunarak rahatsız ederler.

Okullarda bu gibi durumlar zaman zaman yaşanmaktadır ve zorbalığa uğrayan öğrenciler çoğu zaman kendilerini koruyamamaktadır. Unutmayın güçleri eşit iki öğrencinin bir birleriyle tartışması ya da kavga etmesi **zorbalık değildir**.

Elinizdeki bu ankette bu konuyla ilgili bazı sorular yer almaktadır. Sizden istenen, bu sorulara içten ve dürüst cevap vermenizdir. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve hiç kimseye gösterilmeyecektir.

Hepinize şimdiden teşekkür ederim.

1	Sınıf		
2	Cinsiyet	Erkek	Kadın
3	Yaş		

4. Lütfen aşağıda yer alan her bir ifadeyi okuyarak, aşağıdaki söz ve davranışlara ne sıklıkla uğradığınızı uygun kutucuğa X işareti koyarak belirtiniz.

	Hemen hemen hergün	Haftada en az bir kez	Ayda bir kez	Bu dönemde bir kez	Son bir yılda bir kez	Hiç
a) Fiziksel Zorbalığa Uğrama (Bıçak kullanma, dövme, tokatlama, çarpma, itme, saç çekme, kulak çekme vb.)						
b) Sözel Zorbalığa Uğrama (isim takma, dalga geçme, alay etme, aşağılama, üzme, küfür veya kötü sözler vb.)						
c) Dışlanma (Arkadaş grubundan dışlama, oyunlara dahil etmeme, evden uzaklaştırma, yalnız bırakma vb.)						
d) Eşyaların Zarar Görmesi (parasını gasp etme, eşyalarını çalma, malına zarar vermeye veya almaya kalkışma vb.)						
e) Hakkında Dedikodu Çıkarılması (ilişkilerini zedelemek için etiketleme veya dedikodunu yayma vb.)						
f) Cinsel Zorbalığa Uğrama (cinsel ihlal, gasp, şehvetli el, kol, göz hareketleri, cinsel çağrışımlarla gönderme yapma vb.)						

5. Zorbalığa nerede maruz kaldın?

(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsin)

- Sınıfta
- Koridorda
- Oyun alanında, bahçede
- Lavabo-tuvalet
- Okul yolunda
- Diğer (Lütfen yazın)

6. Zorbalığa ne zaman maruz kaldın?

(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsin)

- Okul başlamadan önce
- Ders esnasında
- Tenefüslerde
- Okul bittikten sonra
- Geliş-gidiş zamanlarında

7. Zorbalığa uğradığında kime söyledin? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsin)

- Kimseye söylemedim
- Arkadaşlarıma söyledim
- Diğer öğretmenlere söyledim
- Öğretmenlerime söyledim
- Okul Müdürüne söyledim
- Aileme söyledim
- Kardeşlerime söyledim
- Akrabalarıma söyledim
- Başka birine söyledim (Lütfen yazın)

8. Lütfen aşağıda yer alan her bir ifadeyi okuyarak, aşağıdaki söz ve davranışları diğer öğrencilere ne sıklıkla yaptığınızı uygun kutucuğa X işareti koyarak belirtiniz.

	Hemen hemen hergün	Haftada en az bir kez	Ayda bir kez	Bu dönemde bir kez	Yılda bir kez	Hiç
a) Fiziksel Zorbalık Yapma (dövme, tokatlama, vurma, çarpma, itme, saç çekme, kulak çekme vb.)						
b) Sözel Zorbalık Yapma (isim takma, dalga geçme, alay etme, aşağılama, üzme, küfür veya kötü sözler vb.)						
c) Dışlama (Arkadaş grubundan dışlama, oyunlara dahil etmeme, evden uzaklaştırma, yalnız bırakma vb.)						
d) Maddi Zarar Verme (parasını gasp etme, eşyalarını çalma, malına zarar vermeye veya almaya kalkışma vb.)						
e) İftiraAtma ve Yayma (ilişkilerini zedelemek için etiketleme veya dedikodu yayma vb.)						
f) Cinsel Zorbalık Yapma (cinsel ihlal, gasp, şehvetli el, kol, göz hareketleri, cinsel çağrışımlarla gönderme yapma vb.)						

EK D. Odak Grup Görüşme Soruları

Odak grup görüşmelerinin amacı, akran zorbalığının nedenleri, etkisi ve yardım kaynakları bakımından öğrencilerin ihtiyaçlarını ve algılarını onların gözüyle anlamaya çalışmaktır. Bu amaçla katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- S1. Zorbalıkve şiddet kelimeleri sizin için ne anlam ifade ediyor?
- S2. Zorbalığıokulunuzda ne kadar yaygın bir sorun olarak görüyorsunuz?
- S3. Kimler zorbalık yapıyor (isim vermeyin, sadece özelliklerini açıklayın)?
- S4. Zorbalık yapıldığında öğrenciler bu durumu kime söylüyor (isim vermeyin, sadece rolünü belirtin) ?
- S5. Akranlarına zorbalık yapan, kötü davranan öğrencilerin ayırt edici özellikleri nelerdir?
- S6. Bazı öğrencilerin zorbalıĝaneden maruz kaldıĝını düşünöyorsunuz?
- S7. En çok sataşılan/seçilen öğrencilerden bahsedin biraz lütfen. Neden hedef haline gelmiş olabilirler?
- S8. Kendi tecrübelerinizden yola çıkarak, ne tür problemlerinzorbalıĝaneden olduğunu düşünöyorsunuz?
- S9. Zorbalıĝamaruz kaldıktan sonra mağdur öğrenciler nasıl davranmakta, ne tür tepkiler vermektedirler?
- S10. Zorbalıĝınkızlar ve erkekler üzerindeki etkisi nasıldır?
- S11. Okulunuzdaki öğrenciler zorbalıĝamaruz kaldıĝında/sataşıldıĝında kime sığınirlar?
- S12. Sence mağdur öğrencilere yardım etmek için neler yapılmalıdır? Mağduriyetin üstesinden nasıl gelinir?
- S13. Herhangi bir zorbalık türünün diğferinden daha kötü olduğunu düşünöyor musun?

Kapanış sorusu: Tartıştıĝımız tüm bu şeylerin içinde, senin için üzerine daha fazla tartışılması gereken en önemli şey nedir?

EK E. J and K'nin Eğitim Bilimleri Okullarından İzin Kararı

Phn:- 0191-2520976

Government of Jammu and Kashmir
School Education Department
Civil Secretariat, Srinagar, Jammu and Kashmir

Notification no: - 547-Edu of 2017

Dated:-12/06/2017

To Whom It May Concern

It had been notified that **Mr. Thseen Nazir** who is a Ph.D student at **Ankara University** had been granted permission to conduct his research in below mentioned district schools. So all the administration within the school must cooperate with the researcher and give him full support whatever is needed.

1. North Kashmir (District Baramulla)
2. Central Kashmir (District Srinagar)
3. South Kashmir (District Anantnag).

Sd/-
Asgar Hassan Samoon
Secretary of the Government
School Education Department

EK F. Öğrencilerin Ebeveynlerinden alınan İzin Formu

Your child has been invited to join a research study to look at “the investigation of the prevalence and nature of Peer bullying among Higher Secondary Schools in Kashmir.” Please take whatever time you need to discuss the study with your family and friends, or anyone else you wish to. The decision to let your child join, or not to join, is up to you.

In this research study, we are investigating the prevalence and nature of Peer bullying among Higher Secondary Schools in Kashmir. In addition, the data taken will be kept confidential and will be used purely for research purpose. Your child’s name will not be used when data from this study are published. Every effort will be made to keep research records, and other personal information confidential. Participation in this study is voluntary. Your child has the right not to participate at all or to leave the study at any time.

Name of Child **Date of Birth**

.....

Parent/ Guardian

.....

.....

Address:

.....

.....

.....

Postcode.....

Tel (day): **Tel (evening):**

Mobile: **E-mail:**

.....

CONSENT

I agree to my son/ daughter taking part in the activities i.e. filling Survey Questionnaire and participating in group Interviews of the program.

Signed

(Parent/ Guardian) Date:

EK G. Öğrencilerden Alınan İzin Formu

You are being invited to join a research study to look at “the investigation of the prevalence and nature of Peer bullying among Higher Secondary Schools in Kashmir.” Please take whatever time you need to discuss the study with your family and friends, or anyone else you wish to. The decision to let you join or not to join, is up to you.

In this research study, we are investigating the prevalence and nature of Peer bullying among Higher Secondary Schools in Kashmir. And the data taken will be kept confidential and will be used purely for research purpose. Your name will not be used when data from this study are published. Every effort will be made to keep research records, and other personal information confidential. Participation in this study is voluntary. You had the right not to participate at all or to leave the study at any time.

Name **Date of Birth**

Parent/ Guardian

.....

.....

Address:

.....

.....

.....

Postcode.....

Tel (day): **Tel (evening):**

Mobile: **E-mail:**

.....

CONSENT

I agree to taking part in the activities i.e. filling Survey Questionnaire and participating in group Interviews of the program.

Signed

Date:

EK H. Ölçek Adaptasyonu ve Kullanımına İlişkinizin KararıTo Whom It May Concern

I am a Doctoral Student namely ThseenNazir from Ankara University writing my dissertation titled “The investigation of the prevalence and nature of Peer bullying among Higher Secondary Schools in Kashmir” under the direction of my Prof.Dr.Metin Pişkin who can be reached at metinPişkin@gmail.com.

I would like your permission to use the PEER BULLYING QUESTIONNAIRE SURVEY (PBQS) instrument in my research study. I would like to use and print your survey under the following conditions:

- I will use the surveys only for my research study and will not sell or use it with any compensated or curriculum development activities.

Sincerely,
Doctoral Candidate
ThseenNazir
13620509

Signature

Prof.DR.Metin PİŞKİN