

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ALGILANAN OKUL İKLİMİ VE ÖĞRETMENDEN ALGILANAN DUYGUSAL
İSTİSMARIN AKRAN ZORBALIĞINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
MERVE KAYACIK**

GAZİANTEP – 2021

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ALGILANAN OKUL İKLİMİ VE ÖĞRETMENDEN ALGILANAN DUYGUSAL
İSTİSMARIN AKRAN ZORBALIĞINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
MERVE KAYACIK

TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi MUSTAFA KURTOĞLU

GAZİANTEP – 2021

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Algılanan Okul İklimi ve Öğretmenlerden Algılanan Duygusal İstismarın Akran Zorbalığına Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımda, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım./...../.....

Merve KAYACIK

ÖNSÖZ

Tüm eğitim hayatım boyunca benden maddi manevi desteğini esirgemeyen, her daim başarımla için beni motive eden kıymetli aileme teşekkür ederim. Ayrıca yüksek lisans yolculuğuna çıkımla için beni her daim teşvik eden, yılmadan arkamda duran sevgili eşime minnettarım.

Gaziantep, 2021

Merve KAYACIK



ÖZET

Bu çalışma akran zorbalığı ile okul iklimi ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca lise öğrencilerinde görülen akran zorbalığı davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi de hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklemini 260 kız, 136 erkek toplam 396 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu, Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği (AÖDÖ) ve Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre algılanan okul iklimi ile öğrencilerin zorba ve kurban olma durumları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Öğretmenlerden algılanan duygusal istismar ile de zorba ve kurban olma durumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Ayrıca algılanan okul iklimi ile öğretmenlerden algılanan duygusal istismar arasında da negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Regresyon sonucuna göre de öğretmenlerden algılanan duygusal istismar öğrencilerin hem zorba hem de kurban olma durumlarını etkilerden algılanan okul ikliminin sadece zorbalık davranışları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, duygusal istismar, okul iklimi

ABSTRACT

This study was carried out to examine the relationship between peer bullying, school climate and perceived emotional abuse from the teacher. It is also aimed to examine the peer bullying behaviors seen in high school students in terms of various variables. The sample of the study consists of 396 secondary school students, 260 girls and 136 boys. In order to collect data, Personal Information Form, Peer Bullying Scale Adolescent Form (PBS-AF), Perceived Teacher Behavior Scale (PTBS) and School Climate Scale (SCS) were used. According to the results, a negative significant relationship was obtained between the perceived school climate and the bully and victim status of the students. A positive and significant relationship was obtained between the perceived emotional abuse from the teacher and the situations of being a bully and a victim. In addition, a negative significant relationship was found between the perceived school climate and the perceived emotional abuse from the teacher. According to the results of the regression, it was concluded that perceived emotional abuse from the teacher, affects both the bully and victim status of the students, but perceived school climate effects only on the bullying behaviors. The findings were discussed in the light of the relevant literature and suggestions were made.

Keywords: Peer bullying, emotional abuse, school climate,

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR.....	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Soruları.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.7. Tanımlar.....	7

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Akran Zorbalığı.....	9
2.1.1. Akran Zorbalığı Kavramı.....	9
2.1.2. Zorbalığın Çeşitleri.....	12
2.1.3. Akran Zorbalığında Roller ve Özellikleri.....	13

2.1.3.1. Zorba Kişilerin Özellikleri.....	14
2.1.3.1.1. Fiziksel Özellikleri.....	15
2.1.3.1.2. Kişisel Özellikleri.....	15
2.1.3.1.3. Ailesel Özellikleri.....	16
2.1.3.2. Kurban (Mağdur) Kişilerin Özellikleri.....	16
2.1.3.3. Zorba-Kurban Kişilerin Özellikleri.....	18
2.1.3.4. Seyircilerin Özellikleri.....	19
2.1.4. Zorbalığın Nedenleri.....	20
2.1.4.1. Bireysel Nedenler.....	20
2.1.4.2. Ailesel Nedenler.....	21
2.1.4.3. Okula Ait Nedenler.....	21
2.1.5. Zorbalığın Yaygınlığı.....	22
2.1.6. Zorbalığın Sonuçları.....	23
2.2. Okul İklimi.....	24
2.2.1. Okul İklimi Kavramı.....	24
2.2.2. Okul İklimi Çeşitleri.....	26
2.2.2.1. Açık İklim.....	26
2.2.2.2. Kapalı İklim.....	27
2.2.2.3. Olumlu Okul İklimi.....	27
2.2.3. Okul İkliminin Boyutları.....	28
2.2.3.1. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi.....	28
2.2.3.2. İdare.....	29
2.2.3.3. Öğrenciler Arası İlişkiler.....	30
2.2.3.4. Aile.....	31

2.2.3.5. Güvenlik.....	32
2.2.4. Okul İkliminin Öğrenci Üzerindeki Etkisi.....	33
2.2.5. Şiddet, Zorbalık ve Okul İklimi.....	34
2.3. İstismar.....	35
2.3.1. Fiziksel İstismar.....	36
2.3.2. Cinsel İstismar.....	37
2.3.3. Duygusal İstismar.....	39
2.3.3.1. Eğitim Ortamında Duygusal İstismar.....	42
2.3.4. İhmal.....	43
2.4. İlgili Araştırmalar.....	44
2.4.1. Akran Zorbalığı ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	44
2.4.2. İstismar ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	50
2.4.3. Algılanan Okul İklimiyle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	51

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	58
3.1. Araştırma Modeli.....	58
3.2. Evren ve Örneklem	58
3.3. Veri Toplama Araçları	61
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	61
3.3.2. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu	61
3.3.3. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği	62
3.3.4. Okul İklimi Ölçeği	63
3.4. İşlem	64
3.5. Verilerin Analizi.....	64

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR.....	65
4.1. Örnekleme Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	65
4.2. Katılımcıların AÖDÖ, OİÖ ve Alt Boyutları İle AZBÖ-EF ve Alt Boyutlarının Ortalama, Standart Sapma, En Düşük - En Yüksek Puanları ve Çarpıklık-Basıklık Değerlerine İlişkin Bulgular.....	68
4.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Zorba ve Mağdur Olma Durumunun Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	69
4.4. Okul Başarısı Değişkenine Göre Zorba ve Mağdur Olma Durumunun Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	71
4.5. Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Zorba ve Mağdur Olma Durumunun Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	72
4.6. Katılımcıların Problemlerin Çözümünde Aile ve Öğretmenden Destek Almasına Göre Zorba ve Mağdur Olma Durumunun Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	73
4.7. Katılımcıların İmkani Olsa Psikolojik Destek Almak İstemesine Göre Zorba ve Mağdur Olma Durumunun Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	74
4.8. Katılımcıların Herhangi Bir Arkadaş Grubuna Dahil Olmasına Göre Zorba ve Mağdur Olma Durumunun Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	75
4.9. Katılımcıların AÖDÖ, OİÖ ve Alt Boyutları ile AZBÖ-EF ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Sonuçları.....	75
4.10. Katılımcıların AÖDÖ ile OİÖ Puanlarının AZBÖ-EF Zorba Olma Ölçeği Puanlarını Yordamasına İlişkin Bulgular.....	79
4.11. Katılımcıların AÖDÖ ile OİÖ Puanlarının AZBÖ-EF Kurban Olma Ölçeği Puanlarını Yordamasına İlişkin Bulgular.....	20

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA.....	81
5.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Zorba ve Mağdur Olma Durumunun Farklılaşmasına İlişkin Tartışma.....	81

5.2. Okul Başarısı Değişkenine Göre Zorba ve Mağdur Olma Durumunun Farklılaşmasına İlişkin Tartışma.....	82
5.3. Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Zorba ve Mağdur Olma Durumunun Farklılaşmasına İlişkin Tartışma.....	82
5.4. Katılımcıların Problemlerin Çözümünde Aile ve Öğretmenden Destek Almasına Göre Zorba ve Mağdur Olma Durumunun Farklılaşmasına İlişkin Tartışma.....	83
5.5. Katılımcıların İmkani Olsa Psikolojik Destek Almak İstemesine Göre Zorba ve Mağdur Olma Durumunun Farklılaşmasına İlişkin Tartışma.....	84
5.6. Katılımcıların Herhangi Bir Arkadaş Grubuna Dahil Olmasına Göre Zorba ve Mağdur Olma Durumunun Farklılaşmasına İlişkin Tartışma.....	85
5.7. Algılanan Okul İklimi ile Akran Zorbalığı Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma.....	85
5.8. Öğretmenden Algılanan Duygusal İstismar ile Akran Zorbalığı Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma.....	86
5.9. Algılanan Okul İklimi ile Öğretmenden Algılanan Duygusal İstismar Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma.....	88
5.10. Algılanan Okul İklimi ile Öğretmenden Algılanan Duygusal İstismarın Akran Zorbalığını Yordamasına İlişkin Tartışma.....	88

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....90

6.1. Sonuçlar.....90

6.2. Öneriler.....92

KAYNAKÇA.....94

EKLER.....126

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu.....126

Ek 2. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu.....130

Ek 3. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği.....133

Ek 4. Okul İklimi Ölçeği.....136

TABLolar LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet, Yaş, Okul Türü, Sınıf ve Okul Başarısına İlişkin Bilgileri.	59
Tablo 2. Katılımcıların Aile Yapısı, Ailenin Medeni Hali ve Anne-Babanın Eğitim Düzeyine İlişkin Bilgileri.....	60
Tablo 3. Katılımcıların Belirli Durumlarına İlişkin Bilgiler	65
Tablo 4. Katılımcılara Göre Okulda Akran Zorbalığının En Sık Görüldüğü Yerlere İlişkin Bilgiler.....	66
Tablo 5. Katılımcıların Arkadaşlarıyla Sorun Yaşadığınızda İlk Önce Kiminle Paylaştığı ve Sorunlarının Çözmede Kimden Yardım Aldığına İlişkin Bilgiler.....	67
Tablo 6. Katılımcılara Göre Akran Zorbalığı ile Mücadelede Sorumluluğun Kime Ait Olduğuna İlişkin Bilgiler.....	67
Tablo 7. Ölçek Puanları ve Alt Boyutlar İçin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	68
Tablo 8. AZBÖ-EF Zorba ve Kurban Olma Ölçekleri Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 9. Katılımcıların AZBÖ-EF Zorba ve Kurban Olma Ölçeği Toplam Puanlarının Okul Başarısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	71
Tablo 10. Katılımcıların AZBÖ-EF Zorba ve Kurban Olma Ölçeği Toplam Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	72
Tablo 11. Katılımcıların AZBÖ-EF Zorba ve Kurban Olma Ölçeği Toplam Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	72
Tablo 12. AZBÖ-EF Zorba ve Kurban Olma Ölçekleri Toplam Puanlarının Ailesinin Çözüm Bulmada Destek Olma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 13. AZBÖ-EF Zorba ve Kurban Olma Ölçekleri Toplam Puanlarının Öğretmenin Çözüm Bulmada Destek Olma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 14. AZBÖ-EF Zorba ve Kurban Olma Ölçekleri Toplam Puanlarının Psikolojik Tedavi Almak İsteme Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 15. AZBÖ-EF Zorba ve Kurban Olma Ölçekleri Toplam Puanlarının Arkadaş Grubuna Dahil Olma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 16. AÖDÖ, OİÖ Toplam ve Alt Boyutları ile AZBÖ-EF Zorba Olma Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Perason Korelasyon Analizi Sonuçları.....	75

Tablo 17. AÖDÖ, OİÖ Toplam ve Alt Boyutları ile AZBÖ-EF Kurban Olma Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Perason Korelasyon Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 18. AÖDÖ VE OİÖ'nin AZBÖ-EF Zorbalık Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Sonuçları.....	79
Tablo 19. AÖDÖ VE OİÖ'nin AZBÖ-EF Kurban Olma Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Sonuçları.....	80



KISALTMALAR LİSTESİ

- AZBÖ-EF** : Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu
- AÖDÖ** : Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği
- OİÖ** : Okul İklimi Ölçeği
- OECD** : Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
- DSÖ** : Dünya Sağlık Örgütü



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Zorbalık kavramı son yıllarda hem sosyal hayatta hem de okul ortamında sıkça karşımıza çıkmaya başlamıştır. Zorbalığın ne olduğunu anlayabilmek için öncelikle bu kavramın tanımına bakmamız gerekirse zorbalık, savunmasız bireylere kendinden daha güçlü ve kuvvetli biri tarafından kötü muamelede bulunma ve onları suistimal etme olarak tanımlanmaktadır (Dictionary by Merriam-Webster). Zorbalık sosyal, duygusal ve fiziksel boyutta olduğu gibi lakap takma, dalga geçme, dedikodu, tehdit, dışlama ve zarar verme şeklinde de olabilmektedir (Güvenir, 2005). Akran zorbalığı ise “kendini savunmada zorlanan bir çocuk veya ergenin, tekrarlayan biçimde bir veya daha fazla öğrenci tarafından kasıtlı olarak yapılan rahatsız edici davranışlara maruz kalması” şeklinde ifade edilmektedir (Karatoprak ve Özcan, 2017). Şiddetin en yaygın şekillerinden biri olan akran zorbalığı okullarda giderek artan ve oldukça önemli olan küresel bir sorun olarak görülmektedir (Menesini ve Salmivalli, 2017). Çünkü bu zorbalık davranışları saldırganlık ve düşmanlık duygularıyla, başkalarına zarar verme amacıyla yapılmaktadır (Child Development Agency, 2015).

Her saldırgan davranış zorbalık olarak değerlendirilmemektedir. Tutum ve davranışların akran zorbalığı sayılabilmesi için saldırganlık içermesinin yanında taraflar arasında güç dengesizliği, kasıtlılık ve davranışın zaman içerisinde tekrar ediyor olması gerekmektedir (Juvonen ve Graham 2014; Olweus 1993a, 1994a, 2013; Rigby 2003). Akran zorbalığında hedef tek bir kişi olabildiği gibi bir grup da olabilmektedir. Araştırmacılar, zorbalık yapan kişi ya da grubu zorba (bully), zorbalığa maruz kalan kişileri kurban (victim) ve hem zorbalık yapan hem de zorbalığa maruz kalan kişileri zorba-kurban (bully-victim) olarak tanımlamaktadır (Juvonen, Graham ve Schuster 2003; Olweus 1994a; Perren ve Alsaker 2006).

Zorbalık davranışı uygulama şekline göre farklı tanımlanmaktadır. Pişkin (2002) okul zorbalığını; vurmak, itmek, tükürmek, tekme atmak, saçını çekmek ve çelme takmak gibi “fiziksel”, küfürlü konuşmak, lakap takmak, hakaret etmek, alay etmek gibi “sözel”, dedikodu yapmak, arkadaş grubundan dışlamak, yok saymak ve oyuna almamak gibi “dolaylı”, para ve eşyalarını zorla alma ve eşyalarına zarar verme gibi “davranışsal” olarak ayırmıştır. Bununla birlikte akran zorbalığı davranışın şekline göre doğrudan ya da dolaylı bir şekilde de ifade edilmektedir. Doğrudan zorbalık, zorbalığa maruz kalan öğrenciye karşı açık bir şekilde

yapılırken, dolaylı zorbalık sosyal ayrımcılıktan kasıtlı olarak grubun dışında bırakmaya kadar uzanmaktadır (Olweus, 2004). Fiziksel ve sözel zorbalık, doğrudan zorbalığın, sosyal dışlama ise dolaylı zorbalığın içine girmektedir (Gökkaya ve Tekinsav Sütçü 2020).

Zorbalık davranışını etkileyen birçok değişken vardır. Bunlar kişinin biyolojik, fiziksel ve psikolojik özellikleri olabildiği gibi ailesi, okulu ve okul çevresi de olabilmektedir (Pişkin 2002; Eslea ve Rees 2001). Bu değişkenlerin yanında zorbalık ve mağduriyet davranışlarının görüldüğü en riskli dönemler çocukluk dönemi ve lisenin ilk yıllarıdır (Adalar Çelenk ve Yıldızlar, 2019). Bu dönemlerde akademik başarının düşük olması, okul faaliyetlerine ilgisizlik, okuldaki görevlilerin tutum ve davranışları ile okulun ve çevresinin güvensizliği zorbalığa neden olabilmektedir (Kızmaz, 2006).

Kalabalık sınıflar, öğrenci rekabetleri, öğretmen ve idarenin zorbalık karşısındaki tutum ve davranışları, okulda şiddet içerikli davranışların sıklığı okul zorbalığına neden olabilmektedir (Eşkisü 2009; Kabil 2010). Ayrıca, zorbalık davranışının “tekrarlanma eğilimi” vardır (Nansel vd., 2001). Fakat zorbalığa karşı uygun tepki verildiğinde, davranışın tekrarlanma ihtimali azalmaktadır. Bundan dolayı okulların zorbalıkla mücadele etmek için kullandıkları yöntemler okullardaki zorbalık oranını etkilemektedir (Acar, 2009). Tekrar yaşanmadan okullarda zorbalığın engellenmesi için okul idaresi, öğretmenler, okul personelleri, öğrenciler ve aileler birbirleri ile disiplinli ve etkileşimli bir şekilde hareket etmelidirler. Böylece zorbalık davranışları görülmeden müdahale ve önleme çalışmaları yapılması sağlanabilmektedir (Flannery vd., 2016). Öğrencilerin günlük hayatlarının çoğunu geçirdikleri okulların zorbalık davranışlarını sergileme ve bununla mücadele etme adına önemli olduğu anlaşılmaktadır. Okul ikliminin ve bunun kapsamında yer alan öğretmenlerin akran zorbalığı ile birinci dereceden ilişkili olduğu görülebilmektedir.

Bir okulun iklimi ile kastedilmek istenen; öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında bir etkileşim biçimi haline gelen yazılı olmayan inançlar, değerler ve tutumlardır (Kızmaz, 2006). Hoy ve Miskel (2010) okul iklimini bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir bireyinin tutum ve davranışını etkileyen, okul içi çevreyle ilgili nitelikler olarak tanımlar. Bunun yanı sıra okul iklimi, okuldaki idare, öğretmen, öğrenci ve veliler dahil olmak üzere okulun tüm paydaşlarının etkilediği ve etkilendiği örgütsel bir özelliktir (Çalık ve Kurt, 2010).

Okulun öğrenciler üzerindeki etkisinin önemiyle ilişkili olarak okul iklimi de öğrenci davranışlarını belirleyen en önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir. Bu yüzden okulun

örgütsel ikliminin öğrenciyi doğrudan etkilediği ve davranışlarına yön verdiği söylenebilir (Akman, 2010).

Öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarının şekillenmesinde öğretmenler ve diğer öğrencilerle olan ilişkilerinin yanında okuldaki eğitim-öğretim faaliyetleri de etkilidir. Okul ikliminin olumlu olarak görülmesi öğrencilerin okulda karşılaşılabilecekleri akademik, sosyal ve davranışsal birçok sorunla baş edebilmelerinde önemli bir role sahiptir (Roeser, Eccles ve Sameroff, 1998). Yapılan araştırmalarda olumlu okul iklimi ile duygusal ve davranışsal sorunlar arasında negatif yönlü bir ilişki bulunurken olumsuz okul ikliminin öğrenciler için sağlıklı bir ortam sağlanmasına engel olduğu görülmektedir. (Kuperminc, Leadbeater, Emmons ve Blatt, 1997). Olumlu okul iklimi sadece öğrenciyi değil verimli bir eğitim öğretim sağlanmasının yanı sıra idare, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında sağlıklı iletişim kurulmasını da etkilemektedir (Acarbay, 2006). Bununla ilişkili olarak araştırmalar öğrencilerin okul iklimini algılama biçimleri ile madde kullanımından zorbalığa birçok davranışsal problemin (LaRusso, Romer ve Selman, 2008) ve kaygıdan depresyona birçok duygusal problemin (Loukas, Suzuki ve Horton, 2006) doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak yapılan araştırmalar okul ikliminin öğrencilerin duygusal ve davranışsal uyumlarında anahtar bir role sahip olduğunu göstermektedir (Ayık, 2014).

Okullarda yaşanan zorbalık olaylarında öğretmen tutumlarının ve öğrencilerin öğretmene dair algılarının da önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Bayar ve Uçanok, 2012a). Öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkisi, sınıf ikliminde ve okul kültüründe önemli bir yere sahiptir (Goh ve Fraser, 1998). Öğretmenin iletişim kurma, ilişkileri yönetme ve rehberlik etme biçimi, çocukların akranlarla ve yetişkinlerle kurdukları ilişkileri düzenlemekte, ayrıca sınıf içindeki uyumlarını da arttırmaktadır (Ası ve Karabay 2018).

Baker (1998), okulla ilgili negatif tutumları olan öğrencilerin aynı zamanda öğretmenlerle ilişkilerinin de zayıf olduğuna dikkat çekmektedir. Fakat bazı araştırmalar öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerini destekleyen öğretmen – öğrenci ilişkisinin riskli davranışlar gösteren öğrenciler açısından koruyucu bir faktör olabileceğini göstermektedir (Rudasill, Reio, Stipanovic, ve Taylor, 2010). Başka bir araştırmada öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi arttıkça, problem davranışlara sahip öğrencilerin sosyal, davranışsal yönden ve uyum açısından olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir (Decker, Dona ve Christenson, 2007). Ayrıca öğretmen öğrenci ilişkisindeki yakınlık, öğrencinin davranışsal problemlerinden olan dışsallaştırma problemlerindeki azalmayla da ilişkili bulunmuştur (Ergene, Gençtanırım Kurt, Özer ve Demirtaş Zorbaz, 2016).

Öğretmenler hem ebeveynlerden sonraki ikincil bağlanma figürü hem de etkili birer sosyalleşme aktörüdürler. Bu sebeple öğrencilerin sosyal, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerini etkilemede öğretmenler önemli bir role sahiptirler (Hoover, Oliver, ve Thomson, 1993).

Yukarıda ifade edildiği gibi öğrenci davranışlarının olumlu veya olumsuz şekillenmesinde okulun ve öğretmenin etkisi açıkça görülmektedir. Okullarda gözlemlenen en temel sorunlardan olan akran zorbalığı da olumsuz öğrenci davranışlarının başında gelmektedir. Bundan dolayı akran zorbalığı davranışının gözlenmesinde okul iklimi ve öğretmenin rolünün daha iyi anlaşılması adına böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Uygun öğrenci davranışlarının görülebilmesi uygun okul iklimi ile uygun öğretmen tutum ve davranışlarına bağlıdır. Bu araştırma da okul iklimi ve öğretmenden algılanan duygusal istismarın uygunsuz öğrenci davranışlarından olan akran zorbalığı üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak lise öğrencilerinde görülen akran zorbalığı davranışları çeşitli değişkenler açısından da incelenmiştir.

1.3. Araştırmanın Soruları

Yukarıda belirtilen genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Cinsiyet değişkenine göre zorba ve mağdur olma durumu farklılaşmakta mıdır?
2. Okul başarısına göre zorba ve mağdur olma durumu farklılaşmakta mıdır?
3. Anne-babanın eğitim düzeyine göre zorba ve mağdur olma durumu farklılaşmakta mıdır?
4. Katılımcıların problemlerin çözümünde aile ve öğretmenden destek almasına göre zorba ve mağdur olma durumu farklılaşmakta mıdır?
5. Katılımcıların imkanı olsa psikolojik destek almak istemesine göre zorba ve mağdur olma durumu farklılaşmakta mıdır?
6. Katılımcıların herhangi bir arkadaş grubuna dahil olmasına göre zorba ve mağdur olma durumu farklılaşmakta mıdır?

7. Algılanan okul iklimi ile akran zorbalığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Öğretmenlerden algılanan duygusal istismar ile akran zorbalığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Algılanan okul iklimi ile öğretmenlerden algılanan duygusal istismar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Algılanan okul iklimi ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar akran zorbalığını yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Akran zorbalığı her sınıf kademesinde okul rehberlik servislerini en çok meşgul eden konulardan biridir. Okullarda bu denli yoğun olarak yaşanması hem okullardaki öğrenme ortamını olumsuz etkilemekte hem de öğrencilerde ruhsal, bedensel ve sosyal açıdan çeşitli sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır.

Okullarda akran zorbalığı olaylarının tetikleyicileri ve bu davranışı nelerin pekiştirdiğinin araştırılması konunun çözümü için önemlidir. Bu bağlamda okul ve öğretmen öğrenci davranışlarını şekillendirmede önemli role sahip olduğu için akran zorbalığı davranışlarının ortaya çıkışında da etkisinin araştırılması önemli görülmektedir.

Okul ve sınıf ortamında tek bir öğrencide bile zorbalık davranışları görülmesi okuldaki öğrenme iklimini negatif şekilde etkilemekte ve okulda önemli sorunların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Kılıç, 2009). Okullarda gözlemlenen zorbalık davranışlarında okul ikliminin olumlu veya olumsuz bir etkisinin olması, okul iklimi kavramının okullarda istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak adına önemli bir etkiye sahip olduğunu düşündürmektedir (Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009). Ayrıca öğretmen de çocuğun yaşamında kritik role sahip önemli bir figür olarak çocuğun gelişimini pek çok açıdan desteklemektedir.

Okul zorbalığının ortaya çıkardığı sonuçların doğasından kaynaklı bu konu bu derece önemli görülmektedir (Gökler, 2009). Çünkü mağdur da zorba da müdahale edilmediği takdirde ileriye yönelik ciddi sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Örneğin; zorbalığa uğrayan kurbanda kısa dönemli olarak okula devamsızlık, okuldan uzaklaşma, okul başarısında düşüş, stres yalnızlık gibi sosyal uyum bozuklukları ve uzun dönemli olarak da intihar düşüncesi, depresyon ve kaygı gibi psikolojik ve fizyolojik olarak çeşitli sorunlar ortaya çıkmaktadır (Ayas

ve Pişkin, 2015). Akran zorbalığı giderek yaygınlaşması, farklı şekillerde açığa çıkması ve çok boyutlu olumsuz sonuçlara yol açması bakımından; birey, aile ve okul odaklı bütüncül yaklaşıma dayanan müdahalelere gereksinimi göstermektedir. Bundan dolayı zorbalık davranışları üzerinde önemli etkiye sahip olduğu düşünülen okul iklimi ve öğretmen figürlerinin zorbalıkla ilişkisi üzerine daha çok araştırmanın yapılmasının verimli çözüm yolları bulmak adına önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılmış olan bu araştırma da algılanan okul iklimi ve öğretmenden algılanan duygusal istismarın akran zorbalığına etkisinin incelendiği literatüre katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın temel aldığı bazı varsayımlar şunlardır:

- Örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
- Araştırma kapsamında ulaşılan örneklem grubu sayısının yeterli olduğu varsayılmaktadır.
- Katılımcıların ölçüm araçlarını içten ve doğru olarak cevaplandıkları varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılan ölçeklerin öğrencilerin akran zorbalığı, algılanan okul iklimi ve öğretmenden algılanan duygusal istismarı geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmek için yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde MEB'e bağlı çeşitli liselerde öğrenim gören, uygun örnekleme yöntemiyle seçilen lise öğrencileriyle sınırlıdır.
- Araştırma Kişisel Bilgi Formu, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu, Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

- Yaşanan pandemi sürecinden kaynaklı veriler yüz yüze değil çevrimiçi olarak toplanmıştır.

1.7. Tanımlar

Zorbalık: “Bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz bir öğrenciyeye kasıtlı olarak ve tekrar eden bir biçimde olumsuz eylemlerde bulunması” (Olweus, 1993a). Zorbalık kavramı ile ilgili yapılan çeşitli tanımlar incelendiğinde birkaç ortak nokta bulunmuştur. Tatlılıoğlu (2016) bunları şu şekilde sıralamaktadır; zorbalık davranışı bir kereye mahsus değil devam eden bir nitelik taşımaktadır, zorba ile kurban arasında bir güç dengesizliği bulunmaktadır ve zorbalık sadece fiziksel bir davranış olarak ortaya çıkmamaktadır. Sözel veya psikolojik olarak da zorbalık davranışlarında bulunulabilmektedir.

Zorba: Zorbalık davranışında bulunan kişi ya da kişilerdir (Olweus, 1993a).

Kurban: Zorbalık davranışına maruz kalan kişi ya da kişilerdir (Perren ve Alsaker 2006).

Zorba-Kurban: Hem zorbalık davranışını yapan hem de bu davranışlara maruz kalan kişi veya kişilerdir (Özen, 2012).

Seyirciler: Zorbalık davranışlarını gördükleri halde karışmayan, bu davranışlar karşısında hiçbir müdahalede bulunmayan kişilerdir (Özen, 2012).

Okul Zorbalığı: Fiziksel olarak, okulda bulunan diğer öğrencilerden güçlü olan ve kendisinden yaşça küçük ya da güçsüz öğrencilere zarar veren, rahatsız edici tavır ve davranışlarda bulunan öğrencilerin sergilediği davranışlardır (Hoşgörür ve Orhan, 2017).

Akran Zorbalığı: Aynı veya birbirine yakın yaşlarda olan, aralarında güç dengesizliği bulunan kişilerin birbirlerine saldırganca tavırlarda bulunması, kişilerin kasıtlı olarak bu davranışları gerçekleştirmesi ve davranışın tekrarlanması durumudur (Juvonen ve Graham 2014).

Doğrudan Zorbalık: Kişilerin birbirlerine karşı fiziksel (tükürmek, vurmak, çelme takmak gibi) veya sözel (alay etmek, lakap takmak, küfretmek, hakaret etmek gibi) saldırı davranışlarında bulunma durumlarını içerir (Karataş, 2011).

Dolaylı Zorbalık: Sosyal-ilişkisel zorbalık olarak da ifade edilen, bilinçli olarak bir kişiyi, grup içerisinde dışlama veya yalnız bırakma gibi davranışlardan oluşmaktadır. Duygusal olarak sergilenen her türlü davranış da bu grubun içerisinde yer almaktadır (Karataş, 2011).

Siber Zorbalık: Kasıtlı olarak kişi ya da gruba yönelik şiddet içerikli, art niyet barındıran tavır ve davranışların elektronik cihazlar aracılığıyla gerçekleştirilmesidir (Patchin ve Hinduja, 2006).

Okul İklimi: Okulun tüm paydaşlarının etkilediği ve onlar tarafından da etkilendiği örgütsel bir özelliktir (Çalık ve Kurt, 2010). Okul iklimi ile esas ifade edilmek istenen şey öğretmen, öğrenci, yönetici ve veliler arasındaki etkileşim ile ortaya çıkan yazılı olmayan değerler, inançlar ve tutumlardır. (Kızmaz, 2006).

İstismar: Başta anne-baba olmak üzere, çocuğun bakım vereni veya çevresindeki kişilerce gerekli ihtiyaçlarının yetersiz karşılanması ile çocuğun ruhsal ve bedensel gelişimine zarar verecek davranışlarda bulunulması (Kuşgözoğlu, 2011: 4).

Fiziksel İstismar: Bir yetişkin tarafından cezalandırma, öfkelenme veya kontrol sağlama amacıyla herhangi bir kaza durumu söz konusu olmaksızın çocukta bedensel yaralanmaya sebep olacak şekilde zarar verilmesidir (Güner, Güner ve Şahan, 2010: 108).

Cinsel İstismar: Bir yetişkin veya yaşça kendisinden büyük bir başka çocuk tarafından cinsel doyum sağlamak amacıyla çocuğun gelişim dönemine uygun olmayan ve onay vermediği eylemlere maruz kalmasıdır (Şahin ve Taşar, 2012: 159)

Duygusal İstismar: Çocuğun bakım vereni veya çevresindeki kişiler tarafından psikososyal gelişimini olumsuz etkileyecek davranışlarda bulunulmasıdır (Kuşgözoğlu, 2011: 4).

İhmal: Çocuğun temel ihtiyaçlarından olan bakım, beslenme, barınma, eğitim, oyun, sağlık hizmetleri ve güvenlik gibi durumların sağlanmamasıdır (Güner vd., 2010: 109).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Akran Zorbalığı

2.1.1. Akran Zorbalığı Kavramı

Hem fiziksel hem de duygusal açıdan canlılara her türlü zarar verici davranış olarak tanımlanan saldırganlık (Gümüşler Başaran, 2014: 9; Yavuzer ve Üre, 2010: 390; Derwent, Arslanoğlu, ve Şenel, 2010: 523; Yavuzer ve Karataş: 2012, 2; Kaya, 2009: 22) en ilkel toplumlardan en uygar topluluklara kadar tarih boyunca dünyanın birçok yerinde ve çeşitli dönemlerinde karşımıza çıkan bir sorun olmasının yanında, günümüzde de artarak devam etmektedir (Gökler, 2009). Birçok türü bulunan saldırganlığın çağımızda en yaygın görüleni zorbalıktır. Fakat bir davranışın yalnızca saldırganlık özelliği olması onun zorbalık olarak tanımlanması için yeterli değildir (Gökler, 2009). Bir davranışın zorbalık olarak tanımlanabilmesi için Olweus (1978)' a göre üç temel kriteri vardır; taraflar arasında güç dengesizliğinin olması, davranışın süreklilik göstermesi ve kasıtlı olarak yapılıyor olması. (Yaman, Eroğlu ve Peker, 2011: 13-14; Gümüşler Başaran, 2014: 11).

Zorbalık kavramıyla ilgili ilk bilimsel çalışmaların 1970'li yılların başında Norveçli araştırmacı Dan Olweus tarafından başlatıldığı bilinmektedir. Bu çalışmalarda okullarda akranlar arasında görülen saldırganca davranışları ifade eden akran zorbalığı kavramı araştırılmaya başlanmıştır (Olweus 1993a, 1994a). Çalışmalarının başında Olweus akran zorbalığını tanımlarken bir grup tarafından sergilenen saldırganlık anlamında kullanılan "mobbing" sözcüğünü kullanmıştır. Fakat yapılan farklı çalışmalar akran zorbalığının grup olarak gerçekleştirilmesinin yanında bireysel olarak da yapılabildiğini göstermiştir. Örneğin, Norveçli öğrencilerle yapılan bir araştırmada öğrencilerin çoğu iki ya da üç kişilik gruplar tarafından zorbalık davranışlarına maruz kaldığını ifade ederken, öğrencilerin yaklaşık %30-40'luk kısmı en fazla bir öğrenci tarafından akran zorbalığına maruz kaldığını ifade etmiştir (Olweus 1993a, 1994a, 2013). İlerleyen yıllarda Seals ve Young (2003) tarafından yapılan çalışma da bu farklılığı destekler niteliktedir. Bu çalışmada öğrencilerin %62,5'i sadece grup olarak, %37,5'i ise bazen tek bazen de başkalarıyla bir arada akran zorbalığı yaptığını ifade etmiştir. Süreç içerisinde grup zorbalığı teriminin tanımlamadaki sınırlılığının fark edilmesi

üzerine bunun yerine Olweus zorbalık “bullying” terimini kullanmaya başlamıştır (Olweus 1993a, 1994a). Böylece Olweus (1993a: 9) zorbalık kavramının içeriğini hem grup tarafından hem de bir tek kişi tarafından gerçekleştirilen zorbalığı da kapsayacak şekilde genişletmiştir.

Zorbalık ve akran zorbalığı kavramlarına yıllar içerisinde birçok farklı tanımlama getirilmiştir. Bu tanımlamalardan birinde zorbalık, bir veya birden fazla öğrencinin, kendini savunmada yetersiz olarak görülen başka bir öğrenciye karşı rahatsız etmek veya zarar vermek amacıyla sergiledikleri davranışlar şeklinde ifade edilmektedir (Glew, Rivara ve Feudtner, 2000). Furniss (2000) ise yaptığı tanımlamada zorbalığı “bir kişinin diğer bir bireyi incitmesine neden olan herhangi bir davranış” olarak belirtmiştir.

Yapılan birçok zorbalık tanımını incelemesinin neticesinde Pişkin (2002) zorbalığı “bir veya birden çok öğrencinin, kendilerinden daha güçsüz öğrencileri, kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türü” şeklinde ifade etmiştir.

Hoşgörür ve Orhan (2017) akran zorbalığını tanımlarken öğrenciler arasındaki fiziksel güç dengesizliğine dikkat çekmişlerdir. Fiziksel olarak diğer öğrencilerden güçlü olan veya yaşça diğerlerinden büyük olanların kendilerinden yaşça küçük ve fiziksel olarak güçsüz olan öğrencilere karşı rahatsız edici davranışlarda bulunması, onlara zarar vermesi veya hırpalamasının akran zorbalığı olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmacılar, zorbalık yapan kişi ya da grubu zorba (bully), zorbalığa maruz kalan kişileri kurban (victim) ve hem zorbalık yapan hem de zorbalığa maruz kalan kişileri zorba-kurban (bully-victim) olarak tanımlamaktadır (Camodeca, Goossens, Terwogt ve Schuengel, 2002; Juvonen vd., 2003, Olweus 1993a, 1994a, Perren ve Alsaker 2006). Ayrıca zorbalık davranışına şahitlik eden fakat aktif olarak katılmayan kişiler de “seyirci” olarak ifade edilmektedir (Salmivalli, 1992).

Zorbalık davranışını akranlar arasında görülen diğer çatışmalardan ayırmak için Bridge (2003) beş farklı kriter belirlemiştir (Bridge, 2010: 29; Sarıtaş, 2006: 12).

- Zarar verme isteği: zorba mağdura zarar vermekten zevk duyar ve onun acı çektiğini fark ettiği halde zarar verici davranışlara devam eder
- Miktarı ve süresi: zorbalık davranışı uzun süre devam eder
- Zorbanın gücü: zorba ve mağdur arasında yaş ve güç gibi faktörlerden dolayı dengesizlik vardır

- Ezilenin yapısı: mağdur kişi daha hassas, kendini savunmada yetersiz ve ezilmeye daha meyillidir
- Desteğin olmaması: mağdur ezildiğini paylaşmaktan kaçınır ve kendisini yalnız hisseder

Yukarıdaki kriterlerden hareketle aralarında fiziksel güç açısından denklik bulunan çocukların tartışması veya kavga etmesi saldırganlık şeklinde tanımlanabilirken zorbalık şeklinde ifade edilmemektedir (Sarıtaş, 2006: 12).

Bir davranışın zorbalık olarak kabul edilebilmesi için Colorosso (2003, 2005, 2009, 2013) da dört farklı kriter belirtmiştir

- Güç dengesizliği: zorba kurbandan yaş veya fiziksel açıdan daha büyüktür
- Zarar verme isteği: zorba mağdura bilinçli bir şekilde zarar vermek ister ve bu davranıştan zevk duyar
- Saldırganlık tehdidi: Zorba davranışını devam ettirmek ister
- Korkutma: Kurban üzerinde baskı oluşturmak ve onu ezmek için korkutma amacı taşır (<http://www.kidsareworthit.com/services.html>).

Genel olarak bakıldığında zorba ve mağdur arasında bir güç eşitsizliği vardır ve zorbanın mağdurdan yaş, fiziksel veya psikolojik açıdan daha güçlü olduğu görülmektedir (Nansel vd., 2001).

Wong (2009), zorbalığı iki kategoriye ayırmıştır: doğrudan ve dolaylı eylemler. Ayrıca zorbalığın fiziksel, sözlü, ilişkisel ve siber zorbalık dahil olmak üzere farklı biçimleri vardır. İsim takma, alay etme, vurma, itme, tekme atma, eşyaların yok edilmesi, söylenti yayma, dedikodu yapma ve çevrimiçi olarak utanç verici resimler ve mesajlar yayınlama gibi zorbalık olarak kabul edilen eylemler değişiklik gösterir (Juvonen ve Graham, 2014). Bu davranışların derecesi ve türleri “yıkıcı olmayandan (sözel sataşma)”, “yıkıcı olana (fiziksel yaralama)” doğru oldukça çeşitlenmektedir. Ana amaç davranışın mağdura zarar verecek türde olmasıdır (Smokowski ve Kopasz, 2005).

Pişkin (2002) de okul zorbalığını kategorilere ayırırken; itme, tekme atma, vurma gibi “fiziksel”; dalga geçme, lakap takma, kızdırma, sataşma, hakaret etme gibi “sözel”; iftira atma, dedikodu çıkarma, asılsız söylentiler yayma, gruptan dışlama gibi “dolaylı”; eşyalarına zarar verme, para ve eşyalarını zor kullanarak alma gibi “davranışsal” şekilde gözlemlenebileceğini belirtmiştir.

Yapılan araştırmalar, dedikodu yayma, arkadan bıçaklama ve sosyal dışlanma gibi dolaylı zorbalık biçimlerinin isim takmak, fiziksel saldırganlık ve tehditler gibi doğrudan zorbalıktan daha sık gözlemlendiğini göstermiştir (Cho ve Lee, 2018.). Zorbalığın türü ne olursa olsun, mağdurlar, zorbalar ve zorba-mağdurlar için kısa ve uzun vadeli sorunlara yol açar. Kanıtlar, zorbalık ve mağduriyetlerin iyilik hali, kendine saygı, sosyal statü, aidiyet, akademik başarı, depresyon, kendine zarar verme ve intihar eğilimi ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir (Bannink, Broeren, van de Looij-jansen, de Waart ve Raat, 2014; Takizawa, Maughan ve Arseneault, 2014; Wolke ve Lereya, 2015).

Yukarıda belirtildiği gibi birçok sorunla ilişkili olan zorbalık sonuçlarının doğasından kaynaklı küçümsenmemesi gereken bir sorundur. Örneğin akran zorbalığının karşımıza çıktığı yer olan okullar, mağdur öğrenciler için her an korku ve kaygı yaşadıkları, zorbalığa maruz kalmaktan kaçınmak için sık sık devamsızlık yaptıkları bir yer halini alabilir. Devamında da bu öğrencilerde akademik başarıda düşüş ve çeşitli psikolojik sorunların görülmesi gibi durumlarla karşılaşılması kuvvetle muhtemeldir.

Genel olarak zorbalıkla ilgili yapılan tanımlara bakıldığında bir kereye mahsus değil süreklilik gösteren, zorba ve mağdur arasında güç dengesizliğinin olduğu ve sadece fiziksel olarak değil, sözel veya psikolojik olarak da görülebileceği şeklinde ortak noktalara ulaşılabilmektedir (Tatlılıoğlu, 2016). Sonuç olarak tüm bu tanımlamalardan bağımsız olarak akran zorbalığının hem zorba hem de mağdur öğrenciler için fiziksel, psikolojik, sosyal ve akademik olarak zarar verecek hoş olmayan davranışlar olduğu görülmektedir. Bu nedenle, okul zorbalığı disiplinler arası bir çalışma alanıdır ve doğasını anlamak ve önleme programlarını başlatmak çok boyutlu bir bakış açısı gerektirir.

2.1.2. Zorbalığın Çeşitleri

Zorbalık kavramının ilk tanımlayıcılarından olan Olweus (1993b) gerçekleştirdiği çalışmalarda zorbalık davranışını doğrudan ve dolaylı zorbalık olmak üzere iki farklı gruba ayırmıştır. Buna ek olarak doğrudan zorbalığı da fiziksel ve sözel şeklinde iki alt kategoriye bölmüştür.

Bu kategoriler incelendiğinde doğrudan zorbalık olarak kabul edilen davranışlarda zorba ve mağdur arasında direkt, aracısız bir şekilde bir rahatsız etme ya da sataşma söz

konusudur. Dolaylı zorbalık davranışlarında ise mağdura zarar vermek için başkalarının kullanıldığı görülmektedir. Örneğin mağdura sataşmak için başkalarını kışkırtmak veya arkadaş grubundan dışlanmasına neden olarak yalnız bırakmak gibi davranışlar dolaylı zorbalık şeklinde tanımlanmaktadır (Tatlılıoğlu, 2016: 213).

Bir başka tanımlamada doğrudan zorbalık mağdura karşı gerçekleştirilen açık saldırılar şeklinde ifade edilirken, dolaylı zorbalık ise kasıtlı bir şekilde gruptan dışlamak ve sosyal yalnızlaştırma şeklinde gözlemlenmektedir (Öztürk, Atlı ve Kutlu, 2014).

Fiziksel zorbalık; itmek, vurmak, yumruklamak, tekme atmak, tükürmek, çelme takmak gibi çeşitli davranışları içerirken; sözel zorbalık ise lakap takmak, küçük düşürücü sözlerde bulunmak, alay etmek, küfretmek, hakaret etmek gibi davranışları kapsamaktadır. Ayrıca dolaylı zorbalık ilişkisel zorbalık şeklinde de tanımlanmaktadır (Karataş, 2011).

Son zamanlarda yapılan araştırmalarla, teknolojik araçlar kullanılarak e-posta, mesaj veya sosyal ağlar üzerinden gerçekleştirilen ve hızlı bir şekilde artış gösteren zorbalık davranışları siber zorbalık olarak literatürde yerini almıştır (Butler, Kift ve Campbell, 2009, Wang, Iannotti ve Nansel, 2009).

Siber zorbalık isteyerek ve bilinçli bir şekilde, kişiye ya da gruba, elektronik aletler kullanılarak gerçekleştirilen, şiddet ve kötü niyet içeren davranışlar şeklinde tanımlanmaktadır (Patchin ve Hinduja, 2006: 152). Siber zorbalık ve okul zorbalığı arasında gizlilik (zorbanın kimliğini gizleyebilmesi), yer (mesaj ve internet aracılığıyla her zaman ve her yerden gerçekleştirilebilme), fiziksel güç (zorbanın fiziksel olarak mağdurdan daha güçlü olması gerekmemektedir), ulaşılabilirlik (daha kısa zamanda zorbalık içeren mesaj ve gönderilerin daha büyük kitlelere ulaşabilmesi) ve iletişim (zorbalık davranışını gerçekleştirmek için iletişim araçlarının kullanılıyor olması) gibi farklılar yer almaktadır (Yaman vd., 2011: 176-179).

2.1.3. Akran Zorbalığında Roller ve Özellikleri

Akran zorbalığı davranışlarında genellikle dört farklı rolden söz edilmektedir. Saldırgan davranışları sergileyen kişiler zorba, sürekli zarar gören ve savunmasız kişiler kurban (mağdur), hem başkaları tarafından saldırıya uğrayan hem de başkalarına saldırıda bulunan kişiler zorba-kurban ve zorbalık davranışları karşısında hiçbir müdahalede bulunmayıp karışmayan kişiler

seyirciler şeklinde tanımlanmaktadır (Özen, 2012). Bu roller aşağıda ayrıntılı şekilde açıklanmaktadır.

2.1.3.1. Zorba Kişilerin Özellikleri

Zorba, kendisinden daha güçsüz olarak gördüğü kişilere fiziksel veya psikolojik açıdan bilinçli ve devamlı olarak zarar verici davranışlarda bulunan kişidir (Ünalı, 2017). Bunlar şiddet içeren araçları daha çok kullanır ve bunların şiddete daha meyilli oldukları görülmektedir. Kurbanlarına karşı kendilerini yeterli seviyede kontrol edemezler, empati seviyeleri oldukça düşüktür ve tepkisel davranışlarda bulunurlar. (Gökler, 2007).

Zorba kişiler fiziksel açıdan daha güçlü oldukları için daha yüksek öz güvene sahiptirler. Ayrıca bu kişiler kendileri hakkında genel itibariyle daha olumlu bir izlenime sahiptirler. Tüm bunlara sahip olmaları daha kolay bir şekilde şiddete meyilli olmalarını sağlamaktadır (Genç, 2007: 21; Dölek, 2002: 65). Ayrıca yapılan bir araştırmada zorba çocukların aile içi ilişkilerinin sağlıklı olduğu, daha öncesinde engellendiği veya zorbaca davranışlara maruz kaldıkları belirtilmektedir. Bu çocukların spor faaliyetlerinde başarılı, daha aktif, acı seviyelerinin yüksek, yaşça daha büyük ve fiziksel olarak daha güçlü oldukları ifade edilmektedir. Bunlara ek olarak zorbalı kurbanın bu davranışları hak ettiğine inanmaktadırlar (Ögel, Tarı ve Yılmazçetin, 2005: 56-57).

Akran zorbalığında bulunan öğrenciler, bu davranışların arkadaşları arasında daha popüler olmalarını sağlayacağına inanmaktadırlar. Bu öğrenciler kavgayı sorun çözmede bir yol olarak görmektedirler. Mağdurun bu davranışı hak ettiğini düşündükleri için bu davranışlarına karşı olumlu bir tutum sergiledikleri gözlemlenmektedir (Genç, 2007). Ayrıca zorbalı bu davranışlarından çıkar sağlamak ve mağdurların acı çekmesinden zevk almaktadırlar (Kapıcı, 2004).

Zorbaların sosyal hayat ve çevreye uyumla ilgili özelliklerine bakıldığında, liseli öğrencilerle yapılan bir araştırmada mağdur öğrencilere göre zorbalıların arkadaşlık kurmada daha başarılı oldukları ve arkadaşlarıyla okul dışında daha çok vakit geçirdikleri görülmüştür (Alikışıfoğlu ve Ercan 2007: 21). Gökler (2009: 521) yaptığı bir araştırmayla bu görüşü desteklemektedir. Araştırmada zorbalıların sosyal ilişki kurmaktan keyif duyan ve daha sosyal bireyler oldukları ifade edilmektedir.

Olweus (2010: 7) yapılan araştırma sonuçlarına göre zorba kişilerin egemenlik istediği, başkalarını kontrol etme ve başkaları üzerinde baskı kurma isteklerinin daha güçlü olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca zorbaların belli tipik özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir; kolay öfkelenen, mağdurlara karşı empati göstermede yetersiz kalan, ebeveyn ve öğretmenleri de dahil yetişkinlere karşı baş kaldıracı, genel olarak antisosyal davranışlar sergileyen ve kuralları bozabilecek etkinliklere dahil olan, suça karışma ve zararlı madde kullanma eğilimleri yüksek olan kişilerdir.

2.1.3.1.1. Fiziksel Özellikleri

Zorba kişilerin fiziksel özelliklerini genel manada incelemek amacıyla yapılan araştırmaların çoğuna bakıldığında, zorbaların fiziksel açıdan mağdurlarından daha kilolu, daha güçlü ve daha uzun boylu oldukları görülmüştür. Yapılan bir çalışmada okuldaki öğretmenler tarafından zorbalık davranışlarında bulunan öğrencilerin fiziksel yönden sınıftaki diğer öğrencilere kıyasla en güçlü oldukları belirtilmiştir (Lagerspetz, Björkqvist, Berts ve King, 1982). Olweus (2003) ile Atlas ve Peple (1998) tarafından yapılan başka çalışmalarda ise zorbalık yapan kişilerin fiziksel özellikleri açısından sadece mağdurlarından değil, orada yer alan diğer kişilerin birçoğundan da daha uzun boylu, daha kilolu ve daha güçlü olduklarını belirlemişlerdir. Duffy'e (2004) göre de fiziksel açıdan etrafındaki diğer kişilerden daha güçlü olan zorbaların, sahip oldukları bu üstünlüklerini avantaj olarak görerek bilhassa kilo ve boy açısından kendisinden daha güçsüz gördüğü kişileri kurban olarak belirlemektedirler. Zorbalıkla ilgili yapılan tanımlamalara bakıldığında da zorba ve kurban arasında açık bir şekilde olması gereken güç dengesizliği özellikle vurgulanmaktadır.

2.1.3.1.2. Kişisel Özellikleri

Zorba öğrencilerin kişisel özelliklerinin belirlenmesi için birçok araştırma yapılmıştır. Andreou (2001) tarafından yapılan bir çalışmada zorba kişilerin akademik başarı, başkaları tarafından kabul edilme seviyeleri ve öz saygılarının oldukça düşük olduğu belirtilmiştir. Aşıcı ve Aslan (2010) da zorbalık davranışlarında bulunan kişileri, saldırgan tutum ve davranışlar sergileyen ve diğer çocuklarla çatışmaya girmekten zevk alan çocuklar olarak ifade etmişlerdir.

Murray-Harvey, Skrzypiec ve Slee (2012) zorbaları tanımlarken kurallara uymakta zorlanan, çabuk öfkelenen, problem çözme aracı olarak şiddeti kullanan çocuklar şeklinde belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada ise zorbalık yapan kişilerin belirgin davranış problemleri olan, ihmal edilmiş ve şiddete uğramış, saldırgan ve dışa dönük karaktere sahip oldukları ifade edilmiştir (Ögel vd., 2005). Ayrıca yapılan çalışmalarda zorbaların depresyona girme ve intihar etme eğilimlerinin de kayda değer bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür (Seals ve Young, 2003).

2.1.3.1.3. Ailesel Özellikleri

Zorbaların aile yapılarının incelendiği çalışmalarda çoğunlukla aile içi ilişkiler, aile yapısı ve anne-baba tutumları ile ilgili gözlemlenen sorunlara odaklanılmıştır. Bu ailelerin disiplin sağlamak için kullandıkları yol ve yöntemler onların aile profillerini gösteren en temel özelliklerden biri olarak kabul edilmektedir (Yaman vd., 2011). Baldry ve Farrington'un (2000) incelemelerinde zorbalık tutumları sergileyen kişi ve ailelerin, zorbalığa hiç karışmamış ailelere kıyasla fiziksel şiddetin daha çok görüldüğü, daha cezalandırıcı bir yapıya sahip oldukları ve aile içi ilişkilerinde sahip oldukları otoriter anne baba tutumunun tamamen etkin olduğu görülmüştür (Seçer, 2014). Olweus (2003) da ailelerin disiplin sağlamak için başvurduğu tehdit ve fiziksel ceza gibi güç odaklı yöntemlerin, çocukların saldırgan tutum ve davranışlar sergilemesiyle ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Rigby (2003) de anne babaların çocuklarına karşı ilgisiz tutumlar sergilemesi ile bu çocukların zorbalık davranışlarında bulunmaları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

2.1.3.2. Kurban (Mağdur) Kişilerin Özellikleri

Kurban, zorbalık davranışlarına uğrayan kişilere denir. Zorbalık kavramı ile ilgili daha ayrıntılı bilgilere sahip olabilmek ve zorbalıkla daha iyi mücadele edebilmek adına kurbanların özelliklerinin de bilinmesi önemlidir. Kurban öğrencilerin en bilinen özellikleri, diğer öğrencilere göre kaygı seviyelerinin daha yüksek olması ve kendilerine güvenlerinin daha düşük olmasıdır. Bu öğrencilerin genel özelliklerine bakıldığında daha duyarlı, temkinli, sessiz ve içe dönük karaktere sahip oldukları görülmektedir (Gökler, 2009).

Besag yaptığı çalışmalar neticesinde kurbanların ortak yönlerini şöyle sıralamıştır (Şirvanlı Özen, 2006);

- Aile bireyleriyle yakın ilişkilere sahip ve onlarla bir arada mutludurlar.
- Kaygılı, utangaç, içe kapanık, başkalarından pek hoşlanmayan ve iletişim becerileri zayıf bir yapıları vardır.
- Başkalarıyla uyum becerileri zayıf olduğu için ilişkilerinde daha alttan alıcı bir tavır sergilerler. Düşünce yapıları daha objektif, sosyal yapıları daha duyarsızdır.
- Öfke patlamaları ile depresyon, yeme, uyku ve anksiyete bozuklukları gibi şikayetçi oldukları birçok davranış bozuklukları vardır.
- Kendilerine saygıları düşük ve aşağılık duygusuna sahiptirler. Diğerlerine göre dikkat çekici bir yapıya sahip olmadıklarını ve yeterli seviyede entelektüel yeteneklerinin olmadığını düşünürler.
- Zorbalığa maruz kaldıkları zaman başkalarından yardım talepleri karşılık bulmadığı için çaresiz kalırlar.
- Bir süre sonra maruz kaldıkları zorbalığı hak ettiklerini düşünmeye başlarlar.
- Tehdide karşı duyarlıdırlar.

Yaman vd. (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da kurbanların hedef olarak seçilmesinde bu öğrencilerin belirli özelliklerinin etkili olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin kurban olarak seçilmelerine neden olan özellikler de şu şekilde sıralanmıştır;

- Yaşça diğerlerinden daha küçük
- Okula yeni gelmiş
- Kavga etmekten kaçınan
- Ruhsal olarak zorlu süreçler yaşamış
- Uzun, kısa, şişman veya zayıf yapılı
- Diğerlerine göre daha hassas ve çekingen
- Ergenlik döneminde aşırı sivilceli
- Gözlük kullanıyor olmak

Zorbalık kavramıyla ilgili yapılan birtakım çalışmalar incelendiğinde maruz kalınan baskı, şiddet, istismar ve zorbalığın, kurban kişilerin ilişkilerini, sosyal ve psikolojik çevrelerini, öz saygısını ve başarı durumlarını etkilediği görülmektedir (Atalay, 2010: 11). Bu kişilerin sosyal uyumları zayıf olduğu için arkadaş edinmede güçlük yaşarlar ve bu yüzden çoğunlukla okulda diğer öğrenciler tarafından dışlanır veya yalnız gezerler (Çağırğan, 2014).

Bunların neticesinde mağdurlar maruz kaldıkları zorbalık olaylarını başkalarıyla paylaşmama eğilimindedirler. Yaman vd. (2011) bu durumun nedenlerini şu şekilde ifade etmektedirler;

- Zorbalığa maruz kaldıklarını başka öğrenciler veya bir yetişkinle paylaştıklarında zorba kişi tarafından zorbalığa tekrar maruz kalma kaygısı
- Güvendikleri kişiyle bu durumu paylaşmaları halinde onun da benzer bir duruma maruz kalma ihtimali
- Bazı çocuklar zorbalığa maruz kalmayı zayıflık veya aciz bir durum olarak algıladıklarından dolayı böyle bir olayın paylaşılmasının onlara göre utanılacak bir şey olması

2.1.3.3. Zorba-Kurban Kişilerin Özellikleri

Hem zorbalığa maruz kalan hem de zorbalık davranışlarında bulunan kişiler zorba-kurban olarak adlandırılırlar (Özen, 2012). Diğer bir ifadeyle, bu kişiler zorbalığa maruz kaldıkları halde kendilerinden güçsüz konumda olan akranlarına zorbalık davranışlarında bulunabilen kurbanlardır (Satan, 2006). Bu yüzden zorbalık davranışlarına maruz kalanların potansiyel zorba olabilecek kişiler olabilmesi beklenmektedir. Çünkü zorbalığa sıklıkla maruz kalanların %6'sı, ara sıra maruz kalanlarınsa %18'i diğer çocuklara zorbalıkta bulunmaktadırlar (Açıkgöz, 2017).

Zorba-kurbanlar genellikle aşırı hareketli, öfkeli, aceleci, çabuk sinirlenen ve dikkat sorunları olan kişilerdir. Hem kendilerine hem de diğer insanlara karşı negatif bir algıya sahiptirler. Hayatlarının ilerleyen dönemlerinde duygusal ve davranışsal sorunlar yaşama ihtimalleri yüksektir. Diğer zorbalar kadar popüler değillerdir. Duygu durumları dengesiz, başkaları tarafından kolay kışkırtılır ve diğerlerini de kolayca kışkırtabilirler. Bu negatif tutum ve davranışlarından dolayı akranları tarafından kabul görmezler (Karataş, 2011: 24).

Zorba-kurban statüsündeki kişilerin genel özellikleri aşağıdaki şekilde ifade edilebilir (Uysal ve Dinçer, 2012: 474);

- Hem kurban hem de zorba olmanın negatif etkileriyle uğraştıkları için zorbalığa dahil olan gruplar içinde en riskli olanlardır
- Zorba ve kurban rolünde ne zaman olacaklarını bilmek zordur
- Normal zorbalara göre daha saldırganca davranışlarda bulunabilirler

- Kurban rolünde de oldukları için benlik saygıları zayıflamakta, bu da zorba davranışlarda bulunmalarına neden olmaktadır
- İçlerine kapanık ve yalnızlık duygusuna sahiplerdir
- Yoğun depresyon içerisinde olabilirler
- İş birliği konusunda yetersizlerdir
- Akranları ve öğretmenleri tarafından dışlanırlar
- Diğerleriyle iletişim kurmada problem yaşarlar
- Sosyal davranışlarda bulunma konusunda yetersizlerdir
- Davranış sorunları vardır
- Kendilerinden daha güçlü olan zorbalardan saldırıya maruz kalırlar
- Okula bağlılıkları zayıftır
- Okul öncesi dönemde akranlarına kıyasla daha saldırgan ve tutarsız davranışlarda bulunurlar

2.1.3.4. Seyircilerin Özellikleri

Seyirciler, zorbalık karşısında zorba veya kurban gibi doğrudan sürecin içerisinde yer almayan ancak süreci izleyen ve sürece önemli etkisi olabilen kişilerdir (Polanin, Espelage ve Pigott, 2012). Bu etki zorbalık davranışına müdahale ve onu engelleme sürecinde ortaya çıkmaktadır. Seyircilerin sürece etkisiz kalması zorbalığın okullarda normal karşılanmasına neden olabilmektedir. Bu süreçte seyirciler iki grup şeklinde değerlendirilirler; zorbalığı durdurmaya çalışan ve zorbalığa karşı pasif kalanlar. Zorbalığı engellemeye çalışanlar genellikle kurbanın arkadaş çevresinden olan öğrencilerdir. Bu grup kendilerinin de sorun yaşama ihtimali olduğunu bildikleri halde arkadaşlarına yardımcı olmaktan çekinmezler (Karataş, 2011: 25). Pasif kalan öğrenciler ise zorbalığa müdahale ettikleri takdirde kendileri de risk altına girerek bir sonraki kurbanın kendileri olabileceği endişesini taşırlar (Midgett vd., 2017).

Seyirci konumundaki kişilerin genel özellikleri aşağıdaki şekilde ifade edilebilir (Gökler, 2007: 57-58).

- Çaresizlik ve kızgınlık duygularını yaşarlar

- Ne yapmaları gerektiği konusunda belirli bir fikirleri yoktur
- Müdahil oldukları zaman sürecin daha da kötüleşmesinden endişe duyarlar
- Çoğu, olayları engelleyemedikleri için suçluluk duyar
- İntikam almak isterler
- İspiyoncu olarak etiketlenmekten çekinirler
- Zarar görmekten korkarlar
- Zorbanın bir sonraki hedefi olmaktan çekinirler

Akran zorbalığının, seyirci olan öğrenciler üzerinde de negatif etkileri görülebilmektedir. Hansen (2016) bu öğrencilerin davranışsal ve duygusal açıdan olumsuz şekilde etkilendiklerini ifade etmektedir. Çoğu, zorbalığa müdahale etmek istese de bir sonraki sefer kurban olmak istemedikleri için olumlu veya olumsuz bir girişimde bulunamazlar. Bu ikilem hali de onların kaygı seviyelerini etkilemektedir (Güven, 2015: 23).

2.1.4. Zorbalığın Nedenleri

2.1.4.1. Bireysel Nedenler

Zorba kişilerin genel profilleri incelendiğinde kendinden emin, sert, tepkisel davranan ve düşüncesizce hareket eden bir yapıları vardır (Ayas ve Pişkin, 2011). Diğer akranlarına göre ani öfke çıkışları olan ve daha agresif bir mizaçları olduğu görülür. Genelde normal veya normalin üzerinde benlik saygısına sahip olan zorbaların bu benlik algıları güce dayalıdır (Malkoç ve Ceylan, 2010). Zorbalar, mağdur ettikleri kişilerin bunu hak ettiğine inanır ve onun acı çekiyor olmasından haz duyarlar. Bunlara ek olarak zorbaların psikiyatrik problemler, intihar düşünceleri, yeme bozuklukları, depresyon, suça karışma, madde kullanımı, düşük akademik başarı ve zorba arkadaş çevresi gibi birçok problemleri bulunur (Gökler, 2009)

Yapılan araştırmalarda erkek çocuklarda, kız çocuklara kıyasla saldırgan davranışlara daha çok rastlanıldığı belirtilmiştir. Ayrıca erkeklerde “Y” kromozomunun fazla olmasının da saldırganlığı artırdığı ifade edilmektedir. Buna ek olarak saldırganlık davranışı ile testosteron seviyesi arasında doğru orantı olduğu belirlenmiştir. Tüm bunların yanında düzensiz uyku ve beslenme çocuklarda negatif duygu durumuna neden olmaktadır. Negatif duygu durumuna

sahip çocuklarda da yeni durumlara uyum sağlamada zorluk yaşanması bu çocukların saldırganlık seviyesini artırmaktadır (Dölek, 2002b).

2.1.4.2. Ailesel Nedenler

Kişinin içinde yetişmiş olduğu aile onu birçok yönden etkilemektedir. Çocuklar aile bireylerini model alarak sorunlarla başa çıkmada onlarla benzer yöntemler kullanma eğilimi gösterirler. Problemlerin çözümünde isim takma, fiziksel ceza veya sözel/fiziksel şiddet gibi yöntemler aile içerisinde kullanılıyorsa, ailesini örnek alan ergenlerin de akranlarıyla yaşadığı sorunlarda çözüm yolu olarak benzer yöntemler kullanması beklenmektedir (Güvenir, 2005: 152).

Çocukların bakım veren tarafından yetersiz sevgi ve ilgi ile yetiştirilmesi, onlar tarafından olumsuz tavır ve davranışlara maruz kalması, çocuğun saldırgan davranışlar geliştirmesine izin veriliyor olması gibi hayatın ilk yıllarında yaşanan birçok durum çocuğun saldırgan bir mizaca sahip olmasına neden olabilmektedir. Ayrıca çocuğun çevresine uyguladığı şiddet içerikli tavır ve davranışlarına bir sınır konulmaması ve geniş bir özgürlük alanına sahip olmaları ergenlik döneminde de bu saldırgan davranışların artarak devam etmesine yol açabilmektedir. Tüm bunlardan dolayı yetişme döneminde çocuğa açık ve net kurallar konulup belirli sınırlamalar getirilmesi olumlu davranış geliştirebilmeleri için önemlidir (Güvenir, 2005).

2.1.4.3. Okula Ait Nedenler

Okullarda karşılaşılan zorbalık davranışları okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin denetimler konusunda yetersiz kalmaları sonucu artmaktadır. Ayrıca okul ortamının öğrenciler tarafından herkese karşı eşit tutum ve davranışların sergilendiği, samimi ve kabul edici olarak algılanmaması şiddet içerikli eylemlerin oluşmasına neden olmaktadır. Okul bahçesi, oyun alanları ve okul yolu gibi çeşitli okul ortamlarında denetimlerin yetersiz olması da akran zorbalığına zemin hazırlamaktadır (Güvenir, 2005).

2.1.5. Zorbalığın Yaygınlığı

Zorbalık dünya genelinde artarak ilerleyen ciddi bir sorun halini almaya başlamıştır. Bununla birlikte son yıllarda Türkiye’de de önemli ölçüde arttığı görülmektedir. (Yaban, 2010: 2-3; Tatlılıoğlu, 2016: 211). Zorbalığın dünya ve Türkiye’deki yaygınlığını gösteren birçok araştırma yapılmıştır.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yapılan PISA 2015: Öğrencilerin İyi Olma Hali Raporu sonuçlarına göre okulda her 5 öğrenciden 1’inin ayda en az birkaç kez akran zorbalığına maruz kaldığı belirtilmiştir. Türkiye’de ise “ayda en az birkaç kez akran zorbalığına maruz kaldığını” ifade eden öğrencilerin oranının %19 olduğu belirlenmiştir. Türkiye diğer OECD ülkeleri ile yaklaşık olarak aynı orana sahiptir. Letonya’nın ise %31 ile zorbalığın en çok yaşandığı ülke olduğu görülmüştür (<https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/pisa-2015-ogrencilerin-iyi-olma-hali>, 27.04.2021). Türkiye’deki duruma haftalık olarak bakıldığında ise zorbalığa maruz kalma oranının %9,2 olduğu görülmektedir (Setiyoğlu ve Gül, 3).

ABD’de 2000 yılında Shure tarafından yapılan bir çalışmada yaklaşık 5 milyon öğrenciden 2,1 milyonunun zorba, her yedi öğrenciden de birinin ya zorba ya mağdur olduğunu saptamıştır. Araştırma kapsamında 8-12 yaş arasındaki öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda okula dair en temel sorunun akran zorbalığı olduğu ortaya çıkmıştır. Almanya’da Fekkes, Pijpers ve Verloove-Vanhorick tarafından 2005 yılında okullarda yapılan bir başka çalışmada da 9-11 yaş aralığındaki öğrencilerin %16’sından fazlasının devamlı olarak zorbalığa maruz kaldıkları, %5,5’inin ise devamlı olarak zorbalık davranışlarında buldukları belirlenmiştir.

Akran zorbalığının Türkiye’deki genel ortalaması ve görülme sıklığı da oldukça yüksektir (Fekkes vd., 2005). Uludağlı ve Uçanok (2005) tarafından yapılan çalışmada zorba ve mağdur olarak akran zorbalığının içinde yer alan öğrencilerin oranının %23,3 gibi ciddi bir seviyede olduğu görülmüştür. Kepenekçi ve Çinkır tarafından 2001 yılında yapılan başka bir çalışmada ise öğrencilerin %9’unun cinsel, %18’inin duygusal, %30’unun fiziksel ve %44’ünün de sözel zorbalığa maruz kaldıkları bulunmuştur. Yaşları 10-15 arasında değişen toplam 2641 öğrenci ile yapılan bir çalışmada da öğrencilerin %8’i cinsel, %21’i ilişkisel, %24’ü fiziksel ve %31’i de sözel zorbalığa en az bir kez maruz kaldıklarını belirtmişlerdir (Doğan Ateş ve Yağmurlu, 2010). Dölek (2002a) tarafından gerçekleştirilen, 5, 7 ve 9. sınıf

öğrencilerinin dahil edildiği farklı bir çalışmada da yüksek oranda akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin oranının %8,17 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca buradaki zorba öğrencilerin cinsiyet dağılımına bakıldığında erkelerin oranı %6,37, kızların oranı %2,56 olarak bulunmuştur. Yapılan araştırmalar incelendiğinde mağdur öğrencilerin oranının, zorba öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

2.1.6. Zorbalığın Sonuçları

Zorbalık, okullarda kişilerarası şiddetin en yaygın şeklidir ve sonuçlarıyla ilgili de birçok araştırma yapılmaktadır (Dunne Sabates, Bosumtwi-Sam ve Owusu, 2013). Akran zorbalığının sonuçları ile ilgili yapılan çalışmalarda genellikle kişilerin olası olumsuz zihinsel veya fiziksel sağlık sonuçlarına odaklanılmıştır. Karşılaşılan olumsuz sağlık koşullarıyla ilgili aşağıda belirtildiği gibi dört farklı kategori tanımlanmıştır (Rigby, 2003);

1. Düşük psikolojik iyilik hali: Bu genel mutsuzluk, düşük benlik saygısı, öfke ve üzüntü duyguları gibi genel olarak olumsuz olduğu düşünülen ancak akut olarak üzücü olmayan zihin durumlarını içerir.
2. Zayıf sosyal uyum: Bu normalde kişinin sosyal çevresine karşı isteksizlik, izolasyon, yalnızlık, dışlanmışlık ve okulu sevmeme gibi duygularını içerir.
3. Psikolojik sıkıntı: Bu, ilk iki kategoriden daha ciddi kabul edilir ve yüksek düzeyde anksiyete, depresyon ve intihar düşüncesini içerir.
4. Fiziksel rahatsızlık: Burada, tıbbi olarak teşhis edilmiş hastalıklarda belirgin olan açık fiziksel bozukluk belirtileri vardır. Psikosomatik belirtiler bu kategoriye dahil edilebilir.

Akran zorbalığı ile ilgili yapılan çoğu çalışmada zorbalığın mağdurlar üzerinde akademik, sosyal ve psikolojik açıdan çeşitli sorunlara neden olduğu belirtilmiştir (Gültekin ve Sayıl, 2005). Zorbalık mağduru çocukların diğer çocuklara göre duygusal problemler yaşama oranı daha yüksektir (Alikaşifoğlu ve Ercan, 2007). Ayrıca okullarda karşılaşılan saldırganlık ve şiddet, öğrencilerin örgün eğitim fırsatlarından en iyi şekilde yararlanma imkanlarını ve deneyimlerini engellemektedir (United Nations, 2005). Daha spesifik olarak, öğrencilere yönelik şiddetin daha yüksek düzeyde devamsızlık (Rigby ve Slee, 1993), daha fazla okuldan kaçma (Cullingford ve Morrison, 1996; Green, 2006) ve okuldan ayrılma olasılığının artmasıyla (Leach ve Mitchell, 2006) sonuçlandığı gösterilmiştir. Amerikan Adalet Departmanı ve

Amerikan Ulusal Eğitim Birliği tarafından akran zorbalığının neden olduğu akademik sorunlar hakkında yapılan araştırmada her gün 160 bin kadar öğrencinin zorbalığa maruz kalmamak için okula devamsızlık yaptığı grlmştır (Anderson ve Swiatowy'dan [2008] aktaran Toksöz, 2010). Devamsızlık seviyelerinin mağduriyet şiddeti ile arttığı gösterilmiştir. Bu da depresyon, anksiyete, yalnızlık ve genel düşük benlik saygısı ile ilişkilendirilmiştir (Rigby, 2003). Bunların yanında zorbalığın psikolojik etkileri arasında sinirlilik, düşük konsantrasyon, anksiyete, depresyon, yalnızlık ve okuldan kaçınma ve intiharla ilişkilendirilen sosyal izolasyon da bulunmaktadır (Olweus, 1994b; Owusu, Hart, Oliver ve Kang 2011).

2.2. Okul İklimi

2.2.1. Okul İklimi Kavramı

İklim kavramı farklı örgütlerde farklı şekillerde incelenmiş bir konudur. Genel manada örgüt iklimi olarak ifade edilen kavram eğitim örgütlerini tanımlamada şekillenerek “okul iklimi” şeklinde ifade edilmektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2013; Doğan, 2012: 56). Okul iklimi kavramı ile ilgili birçok tanımlama yapılmasına rağmen üzerinde uzlaşma sağlanabilmiş belirli bir tanım yoktur (Ekşi, 2006). İklım aslında bir algılama şeklidir ve tanımlayıcı bir kavram olarak belirtilebilir. Tanımlamalar, kişilerin duyguları ifade etme şekli olduğu için farklılıklar göstermektedir (Karadağ, Baloğlu, Korkmaz ve alışkan, 2008).

Hoy ve Miskel (2010) okul iklimini tanımlarken okul içerisinde yer alan tüm bireylerin davranışlarını şekillendiren, bir okulun diğer okullardan ayıt edilmesini sağlayan, okuldaki aidiyet, huzur, koruma, sağlık, iş güvenliği ve akademik başarı gibi çeşitli değişkenleri kapsayan, bir okulun sahip olduğu i dinamiklerin bütünü şeklinde ifade etmektedirler. Okul iklimi bir okulun sahip olduğu genel atmosfer, okuldaki genel tutum şeklinde de ifade edilmektedir (zer ve Dönmez, 2007: 305). Ayrıca okulun insan dinamiklerini ve kendine has tarzlarını içeren yapısına da okul iklimi denmektedir (Kolatan, 2008: 6). Welsh'e (2000) göre ise okul iklimi rol algıları, rol ilişkileri, iletişim modelleri, işlerin yapılış biçimi, uygun davranış normları, etkileme biçimleri, yaptırımlar ve algılar gibi çeşitli etkenleri içermektedir.

Okul iklimi, okulda bulunan yönetici, ğretmen, ğrenci ve veliler de dahil olmak üzere okulun tüm paydaşlarını etkileyen ve bunların hepsinden etkilenen örgütsel bir yapıdır (alık

ve Kurt, 2010). Okulu diğer okullardan ayıran onun bu örgütsel iklimi, iç özelliklerin bütünü oluşturur ve okulda yer alan formal ve informal bütün gruplar tarafından etkilenecek onları da etkiler (Bucak, 2002; Omay, 2008). Okuldaki bu paydaşların okulun sahip olduğu atmosfer ile oluşturduğu bütünlük neticesinde okul bir kimlik kazanır. (Hoy ve Hannum, 1997). Genel olarak tüm bu tanımlara bakıldığında okul iklimi eğitim örgütünün bir anlamda kişilik ve karakterini ifade etmektedir (Owens, 1995).

İki farklı okulun öğrenme iklimi hiçbir zaman aynı değildir. Her okulun sahip olduğu iklim ve onun öğrenci ve öğretmeni etkileme şekli farklı ve kendine özgüdür (Owens, 1995). Bundan dolayı okulların kendine has örgütsel tarzları ve insan dinamiklerini içeren örgütsel kişilikleri olduğu ifade edilir (Kolatan, 2008: 40).

Okulun verimliliği okul iklimi tarafından etkilenir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Okul iklimi güven, açıklık, bağlılık, profesyonellik, akademik mükemmeliyetçilik, işbirliği, gurur ve adanmışlığı ne ölçüde desteklerse idareci ve öğretmenler için o derece sağlıklı ve verimli bir çalışma alanı sağlar. Okul müdürleri bunun sağlanmasında öncelikli role sahiptir (Şentürk ve Sağnak, 2012). Müdürlerin tutum ve davranışlarıyla okulda oluşturdukları atmosfer öğretmen, öğrenci, veli ve diğer tüm personeli etkiler (Korkmaz, 2007).

Okul iklimi, öğrenci davranışlarını belirleyen önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Yapılan araştırmalarda, okulun güvenli bir ortama sahip olması öğrencilerin akademik, psikolojik ve sosyal her türlü ihtiyaçlarını karşılayabilen olumlu bir iklime sahip olduğunu göstermektedir. Bu olumlu okul ikliminin ortaya çıkabilmesi için okulda alınan kararlara öğrencilerin de dahil edilebilmesi, okul kurallarının açık, net ve şeffaf olması, öğrencilerin okul idaresi ve öğretmenler tarafından desteklenmesi, öğretmen ve öğrencilerin başarı odaklı olması, okulda öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilmesi gerekmektedir (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011; Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Ayrıca öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebildikleri okullarda açık iklim hakimdir. (Friesen, 1972). Açık iklime sahip olan okullarda kontrol mekanizmalarının daha insani olduğu görülmektedir (Appleberry ve Hoy, 1969).

2.2.2. Okul İklimi Çeşitleri

Yukarıda belirtildiği gibi literatürde okul iklimine ait farklı şekillerden bahsedilmektedir. Bunlardan en sık kullanılan açık iklim, kapalı iklim ve olumlu okul iklimi kavramlarını inceleyelim

2.2.2.1. Açık İklim

Açık iklim tipinde, örgüt üyeleri arasında birlik ve beraberlik duygusunun hakim olduğu, kişiler arasında doyum sağlayan samimi bir ilişkiden söz edilebilmektedir (Güçlü, 2003: 1). Açık okul ikliminde idareci, öğretmen ve okulda yer alan diğer tüm bireylerin bir arada uyumlu bir şekilde çalıştıkları bir okul ortamı ifade edilmektedir. Okulun tüm paydaşları çatışma olmadan birbirleriyle düzen ve nizam içerisinde hareket ederler (Akar, 2006: 23). Bu iklime sahip okullarda çalışanlar aralarındaki arkadaşlık ilişkisinden memnunnlardır fakat ekstra bir samimiyet de talep etmezler. İdareci ve diğer paydaşların iş doyumunu yüksek ve içinde buldukları örgüt ile gurur duyarlar (Doğan, 2011: 34-35).

Açık iklime sahip okullarda çalışma motivasyonunun yüksek olması, kişilerin kuruma ve kendilerine yüksek seviyede güven duyması ve işlerden kaçma isteğinin daha az olması gibi davranışlar sergilemeleri beklenir (Özdemir vd., 2010). Bu tarz okullarda idare, öğretmen ve öğrenciler arasında etkili ve verimli bir iletişim görülür. Okul müdürü bir lider olarak sorumluluklarını yerine getirmekte, ihtiyaç halinde de öğretmen ve öğrencilere destek olmaktadır. Açık okul ikliminde akademik başarının ve kişiler arası saygının yüksek olduğu bir ortam vardır. Burada eğitim-öğretim programları verimli ve dikkatli bir şekilde hazırlanıp uygulanmaktadır. Ayrıca aile katılımına önem verilmektedir. İdare, öğretmen ve öğrencilerle beraber ailelerin de okulu sahiplenmesi açık bir iklime sahip okulda sağlanması gereken bir durumdur (Hoy, Smith ve Sweetland 2002; Özdemir vd., 2010). Bunlara ek olarak okul ne derece açık ve sağlıklı bir iklime sahip olursa o derece güvenli olduğu kabul edilir (Memduhoğlu ve Taşdan, 2007: 71).

2.2.2.2. Kapalı İklim

Kapalı iklim en genel şekliyle açık iklimin karşıtı şeklinde ifade edilebilir. Örgüt içerisinde çatışma ve tartışmaların yüksek seviyede olduğu, çalışanların arasındaki samimiyet, iş doyumunu ve moral seviyesinin ise fazlasıyla düşük olduğu bir ortam söz konusudur. İdareciler tarafından sürekli verimlilik vurgusu yapılmasına rağmen uygulamada verim oldukça düşüktür (Doğan, 2011: 36). Bu tarz örgütlerde yönetici çalışanların bireysel problemleriyle ilgilenme konusunda isteksiz davranır ve onların etkinliklerini kontrol etmede etkisizdir (Eriş, 2012: 61). Bir örgütün kapalı iklime sahip olmasının nedenleri; yöneticilerin ilgisizliği, hiyerarşik, merkezi ve sert örgüt yapısı, iç güvenliğin sağlanamaması, örgüt kültürünün çalışanları yeterli şekilde temsil etmemesi, örgütün sahip olduğu fiziki şartların verimli çalışmaya uygun olmaması, çalışanlar arasındaki sosyal ilişkilerde uyumsuzluklar yaşanması, çalışanların karar almaya ve yönetime dahil edilmemesi ve subjektif tutum ve davranışların görülmesidir (Önen, 2008: 34).

Kapalı okul iklimine sahip okullarda ise öğretmen ve öğrenciler mutsuz, okula bağlılık oldukça az ve akademik başarı seviyesi düşüktür. Öğretmenler kendilerini güvende hissetmedikleri için işten kaçma isteğini daha yoğun yaşarlar. Bu okullarda müdürler daha otoriter ve daha korucuyu bir lider olarak görülmektedirler. Ayrıca kapalı okul ikliminde yer alan öğrenciler saldırganlık ve şiddet içerikli davranışlara daha meyilli olmaktadır. Bu öğrencilerde okuldan kaçma, hırsızlık, uygunsuz tavır ve davranışlar sergileme, yalan söyleme ve şiddet gibi olumsuz davranışların görülme ihtimali daha yüksektir (Hoy vd., 2002).

2.2.2.3. Olumlu Okul İklimi

Olumlu okul iklimi, öğretmenlerin iş doyumunu ve öğrencilerin akademik başarısı için önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir (Çağlayan, 2013: 115). Bu okul ikliminin özellikle öğrencilerin duygusal (umutsuzluk, kaygı, endişe, yalnızlık ve depresyon gibi) ve davranışsal (hırsızlık yapma, yalan söyleme ve kavga etme gibi) problemler yaşamasına engel olacak bir ortam sağladığı ifade edilmektedir (Loukas, 2007). Benzer şekilde Marshall (2003) tarafından da okul ikliminin olumlu olmasının öğrencilerin duygusal ve davranış problemlerini azaltmada etkili olduğu belirtilmiştir. Genel manada olumlu okul iklimi riskli davranışlar

sergileme konusunda yüksek risk oluşturan öğrenciler için koruyucu ve önleyici bir etkiye sahiptir. Örneğin, olumlu iklime sahip okullarda, öğrencilerin okul aidiyetlerinin daha yüksek olduğu ve bununla ilişkili şekilde de okula zarar verici tavır ve davranışlardan daha uzak durdukları gözlemlenmiştir (Rubin, 2001). Brookmeyer, Fanti ve Henrich (2006) de okula bağlılıkları artan öğrencilerin saldırganca davranışlarda bulunmaktan kaçındıkları ve olumlu okul iklimini sorunlar karşısında bir kalkan şeklinde algıladıklarını ifade etmektedir. Ayrıca Çalık vd. (2009), bu tarz okullarda öğrencilerde zorbalık ve şiddet içerikli davranışların görülme oranının daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. İlgili alanyazında da olumlu okul ikliminin okulun tüm paydaşları için koruyucu bir faktör olduğu ve öğrenciler arasında yaşanan riskli davranışların azalmasını sağladığını ifade eden birçok kaynak yer almaktadır (Aspy vd, 2012; Bond vd, 2007).

2.2.3. Okul İkliminin Boyutları

Okul ikliminin yarattığı etkilerin kapsamlı olması ve başka birçok faktörden etkilenmesi, okul ikliminin çoklu boyut içeren bir kavram olmasından kaynaklanmaktadır. Okul ikliminin iyi anlaşılabilmesi ve etkilerinin istenilen düzeyde yaratılabilmesi için sahip olduğu boyutları incelenmelidir. Bu bölümde okul ikliminin boyutları incelenmiştir

2.2.3.1. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Okul ikliminde verim ve iyileşmenin sağlanması kolektif çalışma ile mümkündür. Okulun tüm paydaşlarının birlik ve beraberlik içerisinde olması ve okula dair sorumlulukların paylaşılması bunun için önemlidir. Bu bağlamda okulun iki temel ögesi olan öğretmen ve öğrencilerin okul ikliminin iyileştirilmesi adına birlikte hareket etmesi ve sürece katkıları hedeflerin yerine getirilmesi ve sorunların çözümünde önemli rol oynamaktadır (Rhodes, Camic, Milburn ve Lowe, 2009: 712). Öğretmenlerin iyileşmeye dair katılımcı ve işbirlikçi yaklaşımları, öğrencilerin okula karşı aidiyet duygusunu geliştirmede etkili olabilmektedir (Adelman ve Taylor, 2003: 11).

Öğretmen ve öğrenci arasında gelişen ilişkinin işbirliğine dayalı olması okul ikliminin gelişmesini olumlu şekilde etkilemektedir. Bu ilişkilerin sağlanmasında öğretmenlerin sosyal becerileri önemli bir role sahiptir. Öğretmenlerin, idare, öğrenci ve veliler ile kurduğu verimli ve doğru iletişim okul iklimini doğrudan etkilemektedir (Ertem, 2015: 22). Bu konuda öğretmenlerin istekliliği kritik noktalardan birisidir. Çünkü öğretmenin sahip olduğu ilişki kurmadaki yeteneği ve uygulamaya ilişkin istekliliği okulun işleyişindeki verim için önemlidir (Beets, vd., 2008: 265).

Öğretmenin öğrencileriyle kurduğu olumlu ilişkiler sayesinde öğrencilerin öğretmene karşı saygısı artmaktadır. Öğretmenin sınıf içerisinde sağladığı özerk atmosfer de öğrencilerin sınıf için pozitif düşüncelere sahip olmasına yardımcı olur. Bu durum öğrencilerin akademik başarısındaki katkıya ek olarak yaşayabileceği ruhsal sorunların engellenmesi için de önemli bir role sahiptir (Roeser ve Eccles, 1998: 132). Bu konuya ilişkin yapılan bir çalışmada, öğretmenin sınıfta özerk bir ortam sağlamaması ve katı kurallar koyması neticesinde öğrencilerin notlarının düşmesinin yanı sıra kaygı, depresyon ve yanlış arkadaş seçimi gibi olumsuz durumlar karşısında savunmasız kaldıkları görülmüştür (Wang ve Dishion, 2011: 634). Öğrencilerin, öğretmenleriyle ilişkilerinde yaşadığı olumsuzluklar, okulun diğer bireyleriyle de sorun yaşamalarına neden olabilmektedir. İlişkilerde yaşanan bu olumsuzlukların düzeltilmesinde öğretmene yine önemli görevler düşmektedir. Bu sorunlar çözüme kavuşturulamadığı takdirde sınıf içerisinde de huzursuzlukların yaşanması ve öğrencilerin kendilerini sınıftan veya okuldan soyutlamayı tercih etmeleri kaçınılmaz olacaktır (Hendron ve Kearney, 2016: 110).

Öğrencilerin olumlu okul iklimi algısına sahip olmalarında öğretmenler ve onların öğrencilerle kurduğu ilişkilerin önemi yadsınamaz. Bu bağlamda verimli, sağlıklı ve olumlu bir okul iklimi elde edebilmek için öğretmenlerin bu konuda aktif rol oynaması önemlidir.

2.2.3.2. İdare

Okul ikliminin verimliliği için okulda yer alan yönetsel ilişkiler oldukça önemlidir. Okulda yer alan çalışanların aralarındaki ilişkiler ve birbirlerine duydukları saygı, idari görevlilerin çalışanlara karşı sergiledikleri disiplin politikaları, liderlik, güvenlik konusundaki hassasiyet ve aile katılımı gibi çeşitli değişkenleri kapsayan yönetsel ilişkiler ne kadar

sağlıklı olursa, okul iklimi de o derece sağlıklı olacaktır (Bradshaw, Koth, Thornton ve Leaf, 2009: 102).

Her örgütün kendi içerisinde belirli hedefleri vardır. Bu hedeflere ulaşmada, çalışanlara motivasyon sağlayan ve yapılacak çalışmaları belirli bir koordinasyon içerisinde idare edebilen bir lider oldukça önemlidir. Ayrıca okulda yaşanan sorunların tespitinde ve bunların doğru bir şekilde çözülebilmesinde okul yöneticisinin gerekli yeteneklere sahip olması gerekir. Çünkü lider vasıflı bir okul yöneticisi karşılaştığı problemlerin üzerine gider ve çözüm için sorumluluk almaktan kaçınmaz (Akman, 2010: 39).

Dewitt ve Slade (2014: 6-7) okul müdürlerinin okul iklimini iyileştirebilmesi için sergilemesi gereken belirli tavır ve davranışları aşağıdaki şekilde sıralamaktadırlar;

- Öğrencilere okul giriş ve çıkış saatinde servislerine kadar eşlik etmek
- Her sabah dersten önce öğrencilere “günaydın” demek
- Düzenli olarak sınıf ziyaretleri yaparak öğrencilerin nelerle ilgilendiklerini incelemek
- Öğrencileri belirli bir kalıba sokmak yerine çeşitlilikleri kabul ederek bunları geliştirmek
- Velilerle düzenli şekilde görüşerek onların sıkıntılarını dinlemek
- Veli ve öğrencilerle iletişim halinde olabilecek bir sekreterlik oluşturmak
- Öğretmenlere gerekli özerkliği sağlamak ve onların farklılıklarına saygı duymak
- Okulda sergilediği liderlik ile öğretmen ve öğrencilere rol model olmak

Okul müdürleri konumları gereği okulun tüm paydaşlarıyla etkileşim halindedirler. Bu yüzden onların tavır ve davranışları diğer tüm bireyleri etkileyecektir. Olumlu bir okul iklimine sahip olabilmek için idari görevde bulunan kişilerin buna uygun hareket etmeleri önemlidir.

2.2.3.3. Öğrenciler Arası İlişkiler

Öğretmenlerle birlikte okulun en büyük paydaşlarından olan öğrencilerin birbirleriyle kurdukları ilişkiler okul ikliminin kalitesini etkilemektedir. Öğrencilerin aralarındaki ilişkinin olumlu olması onların okulla ilgili algılarını da şekillendirmektedir. Bu ilişkilerin iyi olması öğrencilerin okula aidiyeti konusunda oldukça önemli olduğu gibi akademik başarıyı etkileyen birçok faktörün iyileşmesine de katkı sağlamaktadır. Psikolojik iyilik hali de bu konuda önemlidir (Lee ve Burkam, 2003: 360).

Öğrenciler için akranları tarafından kabul edilmek ve değerli olduklarını hissetmek okulu benimseme noktasında temel faktörlerdendir. İdareci ve öğretmenler için öğrencilerin okulu sahiplenmesi ve devamlılığının sağlanmasında bu durum yardımcı bir unsur olabilmektedir. Bundan dolayı olumlu bir okul iklimi elde edebilmek amacıyla öğrencilerin aralarındaki ilişkilerin iyileştirilmesi amaçlanmalı ve bu konuda geliştirilebilecek her türlü program desteklenmelidir (Vieno, Perkins, Smith ve Santinello, 2005: 328).

Öğrencilerin okula olan güven algıları da akranlarıyla geliştirdikleri ilişkilerden etkilenmektedir. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarda zorbalık kavramına odaklanılması da bunun önemli göstergelerindendir. Çünkü öğrenciler tarafından zorbalık konusu akranlar arasında görülen okulun en önemli sorunlarından biri olarak algılanmaktadır (Cohen, 2006: 212). Ayrıca zorbalık konusunun okul ikliminin niteliği üzerinde de etkisi olduğu söylenmektedir (Nesdale ve Pickering, 2006: 118). Zorbaca davranışların azaltılması olumlu okul iklimi oluşturulmasına yardımcı olmaktadır. Öğrenciler arasında birbirlerini destekleyici bir ilişki olması da zorbalığın olumsuz etkilerini azaltacaktır. Bunlara ek olarak öğrencilerin okula aidiyetlerinin artması zorbalıkla meşgul olma ihtimallerini de azaltmaktadır (Hopson ve Lawson, 2011: 107).

Öğrenciler arasında olumlu ilişkilerin kurulabilmesi buldukları çevreden veya ortamdan bağımsız değerlendirilemez. Okul ikliminin niteliği bu ilişkilerin niteliğini de etkilemektedir. Ayrıca olumlu ilişkiler neticesinde olumlu çıktılar elde edileceğinden bu durum okul ikliminde de iyileşme sağlayacaktır. Özetle öğrenciler arasındaki ilişkilerle okul iklimi arasında karşılıklı bir etkileşimin söz konusu olduğu görülmektedir.

2.2.3.4. Aile

Aile, okul ikliminin niteliğini etkileyen diğer önemli faktörlerden biridir. Çünkü genel bir inanışa göre ailenin okula katılımı çocukların okul başarıları üzerinde etkilidir (Plunkett, 1997: 325). Okul ikliminde iyileştirme sağlanmasında okul personelinin öğrenci velileri ile kuracağı olumlu ilişkiler önemli bir rol oynamaktadır. Bundan dolayı ebeveynleri sürece dahil etmeye çalışmak gerekmektedir (Bowen, Rose ve Ware 2006: 98). Aileler ve okul arasında kurulacak sağlıklı ilişki ailenin okula katılımı ve okulla ilgili kendilerini ilgilendiren konularda sorumluluk almaları ile sağlanır. Kurulan bu olumlu ilişkiler çocukların öğrenme süreçleri için

de bir temel oluşturmaktadır. Bunların sağlanması öğrencilerin sağlıklı gelişimini destekleyecek, öğrenme için gerekli olan ortamın oluşmasını sağlayacak ve onların akademik başarılarının artmasına da katkı sağlayacaktır (Fraser, Kirby ve Smokowski, 2004: 32).

Ailenin okulla kurduğu ilişkilerin yanı sıra onların çocuklarıyla aralarındaki ilişkiler de öğrencilerin okul hayatı üzerinde etkili olmaktadır. Bununla ilişkili olarak ebeveynleri tarafından ihmal edilen ya da cezalandırılan çocukların okul performanslarının daha kötü ve okuldan ayrılma ihtimallerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Jozefowicz, Colarossi, Arbretton ve Eccles 2000: 31). Ailenin çocuğa olumsuz rol model olması özellikle ergenlik çağındaki çocukların otoriteye karşı olacak tavırlar sergilemesine, bununla beraber de okulda saldırganca davranışlar göstermelerine neden olabilmektedir. Ayrıca aileleri tarafından bu şekilde yetiştirilen çocukların okulda istenmeyen tavır ve davranışları daha sık tekrarladıkları, yanlış arkadaş grupları edindikleri ve düşük akademik başarı gösterdikleri bilinmektedir (Barnes, Hoffmna, Welte, Farrell ve Dintcheff,., 2006: 1090).

Aileden kaynaklı okul ikliminde yaşanacak olumsuzlukların meydana gelmemesi için ailenin iyileştirilmesi önemlidir. Bundan dolayı velilere, güven geliştirme, farkındalık kazandırma, sorumlulukları paylaşma, aile içi toplantılar düzenleme, şiddet konusu ile ilgili bilgilendirme, aile içi iletişimi sağlama, duygusal destek, veli-okul örgütlenmeleri ve aile-okul iş birliğinin kurulmasına açık olma gibi çeşitli konularda eğitimler sağlanması okul ikliminin gelişmesine olumlu bir şekilde yansıtacaktır (Ozan, 2008: 37). Ayrıca idare-öğretmen-veli arasındaki etkili ve verimli iletişim öğrencileri de olumlu etkileyecek, onların akademik başarılarına da katkı sağlayacaktır. Bu yüzden verimli bir okul yaşamı için okul ve ev ortamında birlik sağlanarak birbirlerini tamamlamalıdır (Akman, 2010: 41).

2.2.3.5. Güvenlik

Okul güvenliği konusu eğitim-öğretimin kritik öğelerinden biridir. Okul ortamında paydaşların kendilerini güvende hissetmesi etkili ve verimli bir öğretimin sağlanması için önemlidir. Kişilerin kendilerini güvende hissetmedikleri bir ortamda sağlıklı bir eğitim-öğretim faaliyeti gerçekleştirmeleri ve verimli bir öğrenmenin sağlanması beklenmemektedir (Işık, 2004: 155). Okullarda güvenliğin sağlanması ihtiyacı, şiddet ve bunun sonucunda görülen istismar olayları ile yangın ve deprem gibi acil durum gerektiren olayların neden olacağı

olumsuzluklardan dolayı meydana gelmiştir (Demirtaş, 2007: 25). Bu şiddet davranışlarının azaltılmasında okul ortamında kurulan olumlu ilişkilerin etkili olduğu bilinmektedir. Bundan dolayı güvenli bir okul ortamı oluşturmada okulda kurulan olumlu ilişkiler de önemli katkı sağlamaktadır. Sonuç olarak okul ikliminin olumlu olması öğrenci davranışları üzerinde de olumlu etkiler oluşturacaktır (Harmancı, Baycan ve Demir, 2013: 84).

Okul güvenliği yalnızca fiziksel güvenlik olarak değerlendirilmemelidir. Çünkü bir okulun güvenli olması demek öğrencilerin sağlıklı iletişim kurabilmesi, fiziksel ve sözel şiddete maruz kalmaması, akranları tarafından alay konusu olmaması ve taciz olaylarını yaşamaması gibi birçok faktörün bir arada olmasıyla mümkündür (National School Climate Center, 2017). Okulda güvenli bir iklimin sağlanması ders programlarının öğrenci temelli hazırlanması, öğrencilerin birbirlerine karşılıklı güven oluşturmaları ve sağlıklı bir iletişime sahip olmalarıyla sağlanacaktır (Doğan, 2009: 107). Genel olarak güvenli iklimin sağlandığı bir okulun sahip olduğu özellikleri; kaliteli eğitim-öğretim çalışmaları, ceza odaklı bir sistemin olmaması, okul kararlarında demokrasinin sağlanması, öğrencilerin istediklerinde danışabilecekleri birilerinin olması, güvenliği sağlamada teknolojik gelişmelerden faydalanılması, okulun pozitif olması, şiddeti önleyici programlar düzenlenmesi ve gerekli müdahale programlarının hazırlanması şeklinde ifade etmek mümkündür (Bucher ve Manning, 2003: 161).

2.2.4. Okul İkliminin Öğrenci Üzerindeki Etkisi

Gün içerisinde uyanık oldukları zamanın büyük çoğunluğunu okulda geçiren öğrenciler için okulun onlar üzerindeki etkisi inkar edilmez. Okul, öğrencilerin yaşamında önemli bir yere sahip sosyal bir çevredir (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2008). Bundan dolayı okul iklimi öğrencilerin tavır ve davranışlarını doğrudan etkileyerek onları şekillendirmektedir (Akman, 2010).

Okullar, öğrencilerin akademik, davranışsal ve duygusal her türlü gelişimlerini sağlamada güvenli bir ortam oluşturmak için sorumludurlar (Blum, 2005). Okulda güvenli bir ortam oluşturmak okulda ve sınıfta gözlemlenebilecek istenmeyen davranışları ortadan kaldırmayı hedeflemektedir (Jannasch-Pennel, DiGangi, Pukys ve Diken 2002). Ayrıca sosyal bir yapı olan okul, öğrencilere yeni bilgi, beceri ve davranışlar kazandırarak onları toplum

içinde sahip oldukları genel ve özel rollere hazırlarken, öğrencilerin toplumda değişen ve gelişen şartlara ayak uydurmalarını kolaylaştırmayı da amaçlar (Gürsel, 2012: 95).

2.2.5. Şiddet, Zorbalık ve Okul İklimi

Okul iklimi bağlantılı olduğu pek çok kavram olmasından kaynaklı çok boyutlu olarak kabul edilmektedir. Okul ikliminin ilişkili olduğu kavramlar arasında öğrencilerin kişisel ve sosyal davranışları, duygusal, davranışsal ve akademik çıktıları, isteklilikleri, okuldan uzak durma ve okula katılım, davranış problemleri, depresyon, zorbalık, özsaygı ve madde kullanımı gibi birçok durum yer almaktadır (Bear, Gaskings, Blank ve Chen, 2011: 158).

Okul iklimi ile ilgili yapılan analizlerde çoğunlukla “güvenli okul” kavramı vurgulanmaktadır (Karataş Baran, 2008: 39). Okul iklimi teorisine göre okul güvenliği ile okulun açık ve sağlıklı bir iklimi olması arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Okul iklimi ne derece açık ve sağlıklı ise okulda o derece güvenli kabul edilir. Okul ikliminin olumsuz olması da okul güvenliğini aynı oranda zayıflatacaktır (Işık, 2004: 3).

Okul güvenliği ve okul ikliminin niteliğini etkileyen bir diğer unsur da okulda görülen şiddet olaylarıdır. Okulun sosyal ve fiziksel yapısı, okul çalışanları ve öğrencilerin özellikleri ile okul ikliminin niteliği okullarda şiddet ve saldırganlık içeren tavır ve davranışların gözlemlenmesine etki etmektedir (Yavuzer, 2009: 37). Okullarda bu tarz davranışların daha az görülmesinin güçlü bir okul kültürü ile sağlanabileceği söylenebilir. Bundan dolayı okul iklimi ve okul kültürünün güçlü ve sağlıklı olması okullarda yaşanan şiddet olaylarının önlenmesinde önemlidir (Çubukçu ve Dönmez, 2012: 62).

Şiddetin bir türü olan ve okullarda yaygın bir şekilde görülen zorbalık davranışları da okul iklimi ile ilişkilidir. Öğrencilerin okul iklimine dair algıları ile zorbalık davranışlarında bulunmaları arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok çalışma mevcuttur. Yapılan bu çalışmalarda öğrencilerin zorbalık davranışlarına maruz kalması ile okula geliş gidişlerde yaşanan korku (Brown, Birch ve Kancherla 2005), okul kültürünün zorbalığı desteklemesi (Olweus, 1993a), okulda kontrolün düşük olması ve şiddetli çatışmaların yaşanması (Craig, Pepler ve Atlas, 2000; Williams ve Guerra, 2007), okulu sevmeme ve kendini okulda güvensiz hissetme (Hazler, Hoover ve Oliver, 1991; Kochenderfer ve Ladd, 1996; Varjas, Henrich ve Meyers 2009) arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kendini okula ait

hissetmesi (Bayraktar, 2009; Sprot, Jenkins ve Doob, 2005), okulu kendine yakın, güvenilir ve adil olarak algılaması (Williams ve Guerra, 2007) ve okulda kişiler arasındaki uyumun yüksek olması ile zorbalık davranışlarına karışma arasında ise negatif yönlü ilişki olduğu bulunmuştur.

Okulda görülen zorbalık ile olumlu veya olumsuz bağlantısı olan okul ikliminin, okulda karşılaşılan şiddet olaylarını azaltmada etkili ve önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir (Çalık vd, 2009: 561). Olumlu okul iklimi oluşturmak adına idareci ve öğretmenlere şiddeti önlemeye dair eğitimler verilerek süreçte onları destekleyici çalışmalar yapılması faydalı olabilir (Sağlam, 2009: 98). Sonuç olarak şiddet, zorbalık, tehdit gibi olumsuzluklardan arındırılmış bir okul ortamı, okulun daha net ve verimli bir şekilde hedeflerini gerçekleştirmesini sağlar (Mabie, 2003).

Yapılan tanımlamalardan görüldüğü üzere okul iklimi yalnızca öğrencileri değil, okulun tüm paydaşları ve sosyal çevresiyle beraber değerlendirilmesi gereken bir kavramdır. Yapılan çalışmalar da ergenlerin okul iklimini algılama şekilleri ile zorbalıktan madde kullanıma çeşitli davranışsal sorunların (LaRusso vd., 2008) ve depresyondan kaygıya kadar çeşitli duygusal sorunların (Loukas vd., 2006) doğrudan ya da dolaylı şekilde etkileşim içerisinde olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı okul iklimi kavramının doğru şekilde değerlendirilmesi güncel problemlerin çözümünün yanı sıra olası problemlerin önlenmesinde de önemli bir yere sahiptir.

2.3. İstismar

İstismar konusu son yıllarda toplum içerisinde giderek yaygınlaşması ve sonuçlarının oldukça yıkıcı olması açısından önemli bir toplumsal sorun olarak düşünülebilir. Oldukça eski bir tarihi olan istismar olgusunun, herhangi bir din, ırk ve kültüre bağlı olmadan tüm toplumlarda ve tüm gelişim seviyelerinde ortaya çıkabilen evrensel bir problem olduğu (Moore, 2005), ayrıca fiziksel, duygusal ve kişiler arası ilişkiler gibi birçok alanda sorunlara yol açtığı ifade edilmektedir (Bulut, 2016).

İstismar kavramı ile ilgili literatürde birçok tanım yer almaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) (2006) çocuk istismarını “Çocuğun sağlığını, büyüme ve gelişmesini olumsuz olarak etkilenmesine neden olan her türlü fiziksel ve/veya duygusal, cinsel, ihmal veya ihmale neden olacak ticari reklam amaçlı ya da diğer bütün etkileme şekilleri de dâhil olmak üzere her türlü

tutum ve davranışlara maruz kalmasıdır” şeklinde tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle çocuğun ruh veya beden sağlığına zarar veren veya zarar verme riski olan, zihinsel, duygusal, cinsel veya fiziksel gelişimini olumsuz şekilde etkileyen, bakım verenleri tarafından kendisine zarar verici, kazara gerçekleşmeyen ve önlenabilir her türlü davranışa maruz kalması çocuk istismarı olarak ifade edilebilmektedir (Üstündağ, 2020). Kuşgözoğlu (2011: 3) ise çocuk istismarını, çocuğa bakmakla yükümlü olan başta anne babalar ve çocuğun etrafındaki diğer kişiler tarafından gerekli ihtiyaçların karşılanmasında ve geçimlerinin desteklenmesinde yetersizlik ile çocuğun ruhsal ve fiziksel gelişimine zarar verecek tutum ve davranışların sergilenmesi şeklinde belirtmektedir. Bunların yanında istismar olgusu kelime manası olarak birinin iyi niyetinin kötüye kullanımı ve sömürülmesi (Türk Dil Kurumu, 2019) şeklinde ifade edilirken, gelişimini henüz tamamlamamış bir kişiye yönelik her türlü olumsuz eylemi belirtmek için de kullanılabilmektedir (Bulut ve Karaman, 2018).

Bireyin bebeklikten yetişkinliğe kadar olan her dönemde bakımından sorumlu olan kişiler, ailesi, akrabaları, akranları, arkadaşları, öğretmenleri ve çevresinde yer alan diğer kişiler tarafından hangi tür istismara maruz kaldıkları uzun yıllar boyunca merak konusu olmuştur. Bu konuyla ilgili hukuk, tıp, psikoloji ve sosyoloji gibi birçok bilim dalında çeşitli çalışmalar yapılmış ve çok sayıda çalışma da yapılmaya devam etmektedir (Ersanlı, Yılmaz ve Özcan 2013). İstismarla ilgili yapılan farklı çalışmalarda da ilişki kurmada zorluk yaşayan, soğuk, itici, aşırı hareketli, olumsuz ve bağımlı kişilik özelliği olan çocukların diğerlerine göre daha fazla istismara maruz kaldığı görülmüştür (Polat, 2002).

Yapılan araştırmalar sonucunda çocuk istismarı fiziksel, cinsel, duygusal istismar ve ihmal olmak üzere dört farklı boyutta incelenmektedir (DSÖ, 2006).

2.3.1. Fiziksel İstismar

Fiziksel istismar, çocukta yaralanma, zehirlenme, yanma, kırık çıkık veya ölümle sonuçlanabilen, bir kaza durumundan bahsedilmeyen, yetişkinler tarafından gerçekleştirilen her türlü kasıtlı eylemi ifade etmektedir (Aydın, 1997). Ayrıca erişkinler tarafından sistemli ve sürekli bir şekilde yapılan davranış biçimlerini de kapsamaktadır (Kulaksızoğlu, 2000). Polat (2001) ise fiziksel istismarı, çocuğa bakım verenleri tarafından fiziksel zarar verilmesi ve bedensel bütünlüğünü bozucu davranışlarda bulunulması şeklinde tanımlamakta ve çocuklarda

kırık, yanık ve kesikler gibi fiziksel hasarlara neden olduğunu belirtmektedir. Bunların yanında fiziksel istismar, bir yetişkinin cezalandırma, öfkesini boşaltma veya kontrol sağlama amacıyla elle veya bir aracı kullanarak çocuğun herhangi bir yerinde çeşitli izlere yol açacak şekilde zarar vermesi olarak da tanımlanmaktadır. Bu zarar verme durumu dövme, ısırma veya yakma gibi birçok şekilde olabilmektedir. Buradaki önemli nokta sadece çocuğu dövme değil kaza dışında ortaya çıkan ve çocuğu yaralayan her türlü eylem fiziksel istismar kapsamında değerlendirilmektedir (Güner vd., 2010: 108-109).

Fiziksel istismarda temel olarak çocuğun kazara değil kasıtlı olarak yaralanması veya örselenmesinden bahsedilir. Toplumda en yaygın karşılaşılan ve belirlenmesi diğerlerine göre daha kolay olan istismar türüdür. Sadece bir tokat olabileceği gibi farklı objelerin de kullanılabilirdiği cezalandırma yöntemlerini de içermektedir (Polat, 2001). Çocuklara uygulanan bu fiziksel darp veya ceza istenmeyen davranışların başındadır. Aile ortamında genellikle çocuğu terbiye etmek amacıyla uygulanan bu istismar türü yasak olduğu halde zaman zaman eğitim ortamlarında da karşımıza çıkmaktadır (Doğan, 2001).

Çocuklara uygulanan fiziksel istismar onlarda duygusal açıdan da hasarlar meydana getirmektedir. Çocuğun istismar edilmesi yetişkinlik döneminde de devam edecek şekilde çocuğun gelişiminin tüm yönlerini olumsuz etkilemektedir (Kulaksızoğlu, 2000).

Klinik olarak teşhis edilmesi gereken fiziksel istismar vakalarında olayın şiddetine göre; yumuşak doku zedelenmeleri, ekimozlar, yanıklar, beyin, göz, eklem ve kemik hasarları, zehirlenmeler, gelişme gerilikleri ve iç organlarda hasarlar ortaya çıkabilmektedir (Polat, 2001).

2.3.2. Cinsel İstismar

Çocuk cinsel istismarı, önemli bir halk sağlığı sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır (Karayianni, Fanti, Diakidoy, Hadjicharalambous ve Katsimicha, 2017; Zhang vd., 2013).

Cinsel istismar pek çok farklı şekilde tanımlanmıştır. Şahin ve Taşar (2012: 159) tarafından yapılan tanımlamada cinsel istismar, “çocuğun bir yetişkin ya da yaş, gelişimsel açıdan kendisinden büyük olan bir çocuk tarafından karşı tarafın cinsel açıdan doyum sağlama amacı ile ne anlama geldiğini kavrayamayacağı, gelişimsel olarak hazır olmadığı, onay vermeyeceği, yasalara ve toplumun kültürel değerlerine aykırı cinsel eylemlere karışması” olarak ifade edilmektedir. Bunun yanında cinsel istismar, yetişkin bir kişinin psiko-sosyal

gelişimini henüz tamamlamamış küçük yaşta bir çocuğu kendi cinsel tatmini için kullanması şeklinde de tanımlanmaktadır (Yarar ve Yarış, 2011). Başka bir ifadeyle Yiğit (2005) bu durumu cinsel tatmin sağlamak amacıyla bir yetişkinin bir çocuğa yaklaşması ve onu kendi amaçları doğrultusunda kullanması şeklinde ifade etmektedir. Bu tanımlara ek olarak Can, Tırtıl ve Dokgöz, (2009: 90), cinsel istismarı, cinsel saldırı, seksi konuşma, röntgencilik ve teşhircilik gibi temas içermeyen ya da cinsel sömürü, vücutta özel bölgelere dokunma, cinsel dokunma, çocuk fuhuşu ve çocuk pornografisi gibi temas içeren davranışlar şeklinde iki ayrı kategoride sınıflandırmaktadır.

DSÖ tarafından yayınlanan verilerde 2017 yılı içinde dünyadaki tüm çocukların %12'sinin cinsel istismara maruz kaldığı belirtilmiştir. Ayrıca kız çocuklarının %18'i, erkek çocuklarının ise %8'inin cinsel istismara uğradığı bilinmektedir (DSÖ, 2018). Türkiye İstatistik Kurumu verilerinde 2017 yılında Türkiye'de yaklaşık 23 milyon çocuk yaşamaktadır. Bu çocuklardan 16198'i kız, 2403'ü erkek toplam 18601 çocuğun cinsel istismara uğradığı raporlanmıştır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2019). Fakat istismar davranışının görülme oranının kayıtlarda yer alandan oldukça fazla olduğuna inanılmaktadır (Terzi ve Özbay, 2014). Çünkü istismara uğrayan kişilerde cezalandırılma veya terk edilme kaygısına eşlik eden suçluluk ve utanç hissi (Yüksel, 2009) yaşanan bu istismarın kimseyle paylaşılmayıp saklanmasına neden olmaktadır Ekşi, 1999). Bu nedenle kayıt altına alınabilen istismar vakaları sayısının gerçek durumu tam yansıtmadığı ve sanılanın aksine daha fazla istismar durumunun yaşandığı düşünülmektedir (Göker, Aktepe, Hesapcıoğlu ve Kandil, 2010; Soylu, Şentürk-Pılan, Ayaz ve Sönmez, 2012).

Her yaş grubundan ve her sosyoekonomik seviyeden çocuk cinsel istismara maruz kalabilmektedir. İstismar vakalarının yaklaşık olarak %30'u 2-5 yaş arasında, %40'ı 6-10 yaş arasında ve %30'u da 11-17 yaş arasında görülmektedir. Cinsel istismar durumları genellikle 8-12 yaş arasında ilk kez ortaya çıkmaktadır. Kız çocuklarına göre erkek çocuklarının daha küçük yaş gruplarında istismara uğradığı belirtilmektedir (Can vd., 2009: 90).

Seksüel davranışların cinsel istismar kapsamında suç olarak kabul edilmesi için aşağıda bazı koşullar belirtilmiştir; (Şuşoğlu, 2005: 283).

- Eylemde rızası olsa bile 15 yaşından küçük kişiye yapılması
- Reşit olmayan kişiye yapılması
- Reşit olan kişiye tehditle veya zor ve şiddet kullanılarak yapılması
- Hile kullanılarak yapılması (narkoz verilmesi veya eter koklatılması gibi)

- Akıl veya beden sağlığı yerinde olmayan kişiye yapılması
- Seksüel davranışların açıkta gerçekleştirilmesi

Cinsel istismara maruz kalmak çocukta dört önemli etkiye neden olmaktadır; (Roberts ve Infirmary, 1999:3; Günçe, 1991: 131- 134).

- Zedelenmiş cinsellik: Cinsel duyguların ve cinsel tutumların çocukta normal gelişiminden farklı olarak bir gelişim göstermesi
- İhanet: Genel olarak tanıdığı biri tarafından cinsel istismara maruz kalan çocuklarda ihanete uğradığı duygusu ile korku, üzüntü ve güven kaybı yaşaması
- Acizlik: Çocuğun kendi isteği ve iradesi dışında istismara maruz kalması karşısında kendisinde eksiklik ve acizyet hissetmesi
- Damgalanmak: Cinsel istismara uğrayan çocuğun utanç ve suçluluk duygularını kendi benliğinde hissetmesi ve bu durumun kendisini kötü olarak algılamasına sebep olması

Bu önemli etkiler sonucunda çocuklarda suça yönelme, öğrenme güçlüğü, intikam duygusu, korku ve endişe yaşama durumları görülebilmektedir (Roberts ve Infirmary, 1999:3 ; Günçe, 1991: 131- 134). Bunlara ek olarak istismar davranışı çocuklarda birçok ruhsal soruna da neden olmaktadır. Cinsel istismara maruz kalan çocuklarda düşük benlik saygısı (Aktepe, 2009: 104), yaklaşık olarak %50'sinde travma sonrası stres bozukluğu, ayrıca intihar girişimleri, depresyon, damgalanmışlık duygusu, alkol, sigara ve madde kötüye kullanımı gibi olumsuz davranışlar görülebilmektedir (Topbaş, 2004: 79).

2.3.3. Duygusal İstismar

Duyusal istismar günümüzde karşılaşılan önemli psikososyal sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuğa yönelik gerçekleştirilen duygusal istismar veya kötü muamelenin, psikolojik istismar kavramı ile eş anlamlı olduğu kabul edilmekte ve kasıtlı veya kasıtsız, çocukları duygusal açıdan olumsuz etkileyebilecek her davranış türü duygusal istismar kapsamında yer almaktadır (Garbarino, Guttman ve Seeley 1986; Wiehe, 1990). DSÖ (1999) duygusal istismar kavramını tanımlarken çocuğun kendi kişisel potansiyelleri ve içinde yaşadığı toplumun bağlamı ile orantılı, istikrarlı ve eksiksiz duygusal ve sosyal yeterlilikler geliştirebilmesi için, birincil bağlanma figürünün de dahil olduğu, gelişimsel olarak uygun ve destekleyici bir ortam sağlamadaki başarısızlık şeklinde ifade etmektedir. Trocmé vd. (2001)

göre de duygusal istismar, çocuğun aşırı şekilde düşmanca cezai yaptırımlara maruz kalması veya orantısız sözlü tacizin sebep olduğu duygusal, zihinsel veya gelişimsel problemlerden kaynaklı ciddi şekilde zarar görmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Ayrıca çocuğa bakım verenleri tarafından psikolojik yönden yıkıcı etkileri olabilecek davranışların süreklilik göstererek uygulanması da duygusal istismarı oluşturmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013; DSÖ, 1999). Bu tarz davranışlar çocuğun mevcut iyilik haline zarar veren, gelişim sürecini olumsuz etkileyen, davranışsal ve duygusal sorunları tetikleyen her türlü tutum ve davranışı içermektedir (Iwaniec, 2006).

Duygusal istismar davranışlarının aşağılama, tehdit etme, kısıtlama, korkutma, küçümseme, reddetme, alaycı, ayrımcı ya da düşmanca davranma gibi birçok çeşidi görülmektedir (Brassard, Hart ve Hardy, 1991). Ayrıca çocuğun bakım verenleri tarafından sürekli tehdit edilmesi, eleştirilmesi, alay edilmesi, utandırılması, aşağılanması, küçük düşürülmesi, korku ve kaygı duymasına neden olunması, kasıtlı olarak çocuğun davranışlarından ve sahip olduğu başarılarından memnun olunmaması ile çocuğa bilişsel olarak zarar verici muamelelerde bulunulması da duygusal istismar davranışları içerisinde yer almaktadır (Iwaniec, 2006; Tower, 1993). Beyazova ve Şahin'e (2001) göre de yalnız bırakma, aşırı hoşgörü, reddetme, aşırı koruma, sevgiden ve sağlıklı uyarandan yoksun bırakma, baskı, aşağılama, suçlama, sürekli eleştiri, yok sayma, tehdit, çocuğu aile içi sorunlarda taraf olmaya zorlama, çocuktan yaşına ve gelişim özelliklerine uygun olmayan beklentilerde bulunma, çocuğu aile içinde yaşanan şiddet olaylarına tanık etme vb. gibi davranışlar duygusal istismar kapsamına girmektedir.

Duygusal istismar tek başına görülebileceği gibi fiziksel ve cinsel istismar gibi farklı türlerin sonucunda, ikincil şekilde de ortaya çıkabilmektedir (Navarre, 1987; Bulut, 2016). Ayrıca konuyla ilgili çalışan uzmanların çoğu duygusal istismarın her türlü istismar davranışının altında yer alabileceğini ifade etmişlerdir (Arslan ve Kabasakal, 2014; Özyurt, 2016). Hatta birincil istismar davranışının etkileri ortadan kalktıktan sonra bile kişideki duygusal istismarın neden olduğu etkiler sürebilmektedir (Arıcıoğlu, 2003: 7).

Duygusal istismar vakaları oldukça yaygın olmasına rağmen istismar türlerinin diğerleri gibi somut belirtiler gözlenmediği için kolay fark edilmesinde, yasal ve tıbbi mekanizmalar tarafından tespit edilmesinde güçlükler yaşanmaktadır (Taner ve Gökler, 2004). Bundan dolayı duygusal istismar olaylarının tespiti için Singapur Toplumsal Gelişim ve Spor Bakanlığı tarafından yayınlanan birçok kılavuz bulunmaktadır (Toplumsal Gelişim ve Spor Bakanlığı, 2001). Duygusal istismar mağduru çocukların gösterebileceği olası duygusal, davranışsal ve

fiziksel tepkiler kılavuzda şu şekilde belirtilmektedir; akademik başarıda düşüş, saldırgan, şiddetli veya yıkıcı davranışlar gösterme, büyüme geriliği, altını ıslatma, aşırı kaygı, depresyon, dikkat çekmeye yönelik davranışlarda bulunma, kendisine bakım veren kişilerden korkma ve intihar girişiminde bulunma öyküsü (Pelendecioğlu ve Bulut, 2009). O'Hagan (1993) çocuklarda karşılaşılan bu belirtilerin yalnızca duygusal istismara maruz kalınması sonucunda görülebileceğinin doğru olmadığını belirtmektedir. Bu davranışlar fiziksel veya cinsel istismar gibi farklı türlerin de belirtisi olabilir. Hatta bu belirtilerin görülmesi için bir istismar öyküsünün olması şart değildir. Bunlara ek olarak çocuğun yaşına uygun olmayan bir yetişkin gibi davranışlar sergilemesi, yaşlılarına onların anne-babasıymış gibi davranması, ebeveyne bağlanması, duygusal ve fiziksel gelişiminde gerileme gibi durumlarla karşılaşılması da duygusal istismar şüphesi oluşturabilmektedir (Jaffe-Gril, Jaffe ve Segal, 2007). Çocuğa yönelik gerçekleştirilen duygusal istismar üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Bundan dolayı yukarıda bahsedilen tüm belirtilerin çocuğun etrafında yer alan tüm meslek elemanları tarafından da doğru bir şekilde gözlemlenmesi gerekmektedir (Üstündağ, 2020).

Dünyada ve Türkiye'de yapılan çalışmalarda duygusal istismarın görülme sıklığının oldukça fazla olduğu ve bu davranışın özellikle çocuğun ebeveyni tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir (Karasu ve Bilgen, 2017; UNICEF, 2010; Pirdehghan, Vakili, Rajabzadeh ve Puyandehpour, 2015). Ülkemizde yapılan çalışmalarda yaklaşık iki çocuktan birisinin duygusal istismara maruz kaldığı belirtilmektedir (Korkmazlar-Oral, Engin ve Büyükyazıcı, 2010).

Duygusal istismarın somut belirtiler göstermemesi ve ebeveynler tarafından bu durumun genellikle disiplin yöntemi şeklinde kullanılması, mağdur olan bireyin uzunca bir süre örseleyici davranışlara maruz kalmasına sebep olmaktadır (Dinleyici ve Dağlı, 2016; Erel ve Gölge, 2015). Yaşanılan bu maruziyet kişide fiziksel ve ruhsal açıdan birçok soruna neden olabilmekte ve yaşam boyunca atlatması güç izler oluşturabilmektedir (Gürhan, 2015).

Bireyin maruz kaldığı bu örselenme yaşantılarının olumsuz sonuçları genellikle ergenlik dönemiyle birlikte ortaya çıkmakta ve bu ergenlerde riskli davranışların görülmesine neden olmaktadır (Arslan ve Balkıs, 2014; Brown vd., 2010; Mason vd., 2017; Senn, Carey ve Vanable, 2008; Smith vd., 2014). Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda duygusal istismara çocukluk döneminde maruz kalma ile riskli davranışlarda bulunma arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Erel ve Gölge, 2015; Kabasakal ve Arslan, 2014; Mason, Russo, Chmelka, Herrenkohl ve Herrenkohl 2017; Smith, Smith ve Grekin, 2014; Şimşek ve Cenkseven-Önder, 2011). Evans ve Burton'ın (2013) yaptığı farklı bir çalışma sonucunda da duygusal istismar yaşantısının suça karışma davranışları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Ayrıca istismara maruz kalmak ergenlerde dürtüsel davranışlara yol açmakta ve bu dürtüsellikle sonunu düşünmeden hareket etmek bireyin riskli davranışlarda bulunma ihtimalini de artırmaktadır (Penolazzi, Gremigni ve Russo, 2012).

2.3.3.1. Eğitim Ortamında Duygusal İstismar

Çocuk ve gençlerde duygusal istismarın temelde en baskın görüldüğü yer olan ailenin yanı sıra okul ve eğitim ortamlarında da görülmektedir. Eğitim sistemi neredeyse bütün çocukların büyüme dönemlerinden itibaren dahil oldukları ve günlük zamanlarının çoğunu geçirdikleri tek yerdir (Erkman, 1999). Bu yüzden istismarın olumsuz etkileri okul ortamında da farklı şekillerde görülmektedir. İstismar mağduru çocuklarda akademik başarıda düşüş ve okul problemlerinde artış gözlenmektedir. Çocuk ihmal ve istismarı, sınıfta kalma, okulda disiplin cezası gerektiren davranışlarda bulunma ve akademik başarıda düşüş için risk oluşturmaktadır (Kars, 1996).

Okulda duygusal istismarın ortaya çıkış şekilleri ise öğrencilerle kurulan iletişimde yetersiz sevgi ve ilgi, aşağılama, alay etme ve küçük düşürme gibi sözel saldırılar, izole etme, reddetme, zorbalık yapma, lakap takma ile korku ve tehditten oluşan kontrol ve disiplin yöntemleri şeklindedir. Öğretmenlerin aşırı talepkar ve eleştirel tutumları ile yüksek beklentiye sahip olmaları çocuklarda duygusal istismara neden olmaktadır. Bu durum çoğunlukla motivasyonu yüksek ve okulda en iyi performansa sahip olan öğrencilere karşı gerçekleştirilmektedir (Hyman ve Snook, 1999)

Okulda öğrencilerin yaşına ve gelişim dönemine uygun olmayan, becerilerinin altında ya da üstünde dersler verilmesi, çocukların bireysel ihtiyaç ve gelişimlerini göz ardı eden ders programları, sorgulayıcı, değerlendirici, yaratıcı ve analizci yönlerini körelten öğretim yöntemleri ile ezber dayalı eğitim verilmesi onların fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişimlerini engellemektedir. Ayrıca okulda görülen duygusal istismar ile ilgili yapılan bir çalışmada öğretmenden duygusal istismar algılayan öğrencilerin, algılamayanlara göre duygusal dengeleri daha zayıf, benlik duyguları gelişmemiş, kaygıları ve depresif duygularının yüksek olduğu bulunmuştur (Erkman, 1999). Ayrıca öğretmenden algılanan duygusal istismar oranı yüksek olan öğrencilerin kendine ve başkalarına karşı olumsuz benlik algısı, baş ve karın ağrısı ile okul reddi gibi durumları yaşadığı görülmektedir (King ve Janson, 2011). Sınıfta duygusal istismara

maruz kalan öğrencilerde ise öğretmene karşı asi ve kavgacı tutumlar, başka öğrencilere karşı agresif davranışlar, duygusuz, katı ve soğuk duygu durumu gibi belirtiler gözlemlenmektedir (McEachern, Aluede ve Kenny 2008).

Hyman, öğrencilerde duygusal istismara neden olan belirli öğretmen davranışlarını şu şekilde sıralamıştır;

- Çocukla dalga geçmek
- Aşağılayıcı bir ses tonu kullanmak
- Ders dışı etkinliklere dahil etmemek
- Başarısızlık ve düşük performans durumlarını eleştirmek
- Lakap takmak
- Okul çıkışında ceza olarak ödev yaptırmak
- Diğer öğrencilerin aşağılayıcı davranışlarını görmezden gelmek
- Kulak çekmek, vurmak, çimdiklemek vs.
- Öğrenciye zarar verebilecek bir şeyler fırlatmak (Erkman, 1999).

2.3.4. İhmal

İstismar konusu ile birlikte ihmal kavramı da gündeme gelmektedir. İkisi arasındaki en temel fark ihmal davranışının pasif, istismar davranışının ise aktif bir şekilde gerçekleşmesidir (Topbaş, 2004: 79). Çocuğa karşı bilinçli olarak gerçekleşen zarar verici hareketler aktif olarak kabul edilirken cahillik, imkânsızlık, umursamazlık veya bilgisizlik sonucu gerçekleştiğinde pasif davranış olarak kabul edilmektedir (Güner vd., 2010: 109). İhmal davranışı istismar kadar belirgin bir iz bırakmadığından dolayı aynı oranda dikkat edilmemekte ve ihbarda bulunulmamaktadır. Fakat ihmal davranışı da en az çocuk istismarı kadar yaralayıcı ve hatta çocuğun erken dönem beyin fonksiyonlarının gelişiminde istismardan daha fazla zarar verici olmaktadır (Zara, t.y, : 1).

İhmal kavramının tanımına baktığımızda literatürde birçok tanımın yer aldığı görülmektedir. Sağlık Bakanlığı (2011) tarafından yapılan tanımda ihmal, bir çocuğun temel gereksinimlerinden barınma, beslenme, korunma, giyim, sağlık ve gözetim gibi ihtiyaçlarının bakım verenleri tarafından karşılanmaması şeklinde ifade edilmektedir. Bunun yanında “Çocuğa bakmakla yükümlü kişinin bu yükümlülüğünü yerine getirmemesi, beslenme, giyim,

tıbbi, sosyal ve duygusal gereksinimler ya da yaşam koşulları için gerekli ilgiyi göstermeme gibi, çocuğu fiziksel ya da duygusal yönden ihmal etmesi” şeklinde de belirtilmektedir (Topbaş, 2004:79).

İhmal kavramının da fiziksel, duygusal ve cinsel olmak üzere üç türü vardır (Kars, 1996). Fiziksel ihmal, beslenme, korunma, giyim ve tıbbi bakım gibi temel gereksinimlerden yetişkin tarafından çocuğun yoksun bırakılmasıdır. Çocuğun yeterince beslenip giydirilmemesi, sağlık kontrollerinin aksatılması, terk edilmesi ve denetlenmemesi de fiziksel ihmale örnek gösterilebilir. Duygusal ihmal ise yetişkin tarafından çocuğa yeterli sevgi ve önemin verilmemesi, reddedici ve tehdit edici davranışlarda bulunulmasıdır (Bilir, Arı, Dönmez, Atik ve San, 1991). Son olarak cinsel ihmal de çocuğun cinsel olarak sömürülmesinin engellenmemesi ve cinsel gelişimine yeterince önem verilmemesi şeklinde belirtilir (Aral ve Gürsoy, 2001).

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Akran Zorbalığı ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu araştırma zorbalık ve ergenlerdeki akran mağduriyetinin diğer türleri ile alkol kullanımı ve kötüye kullanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaları incelemek amacıyla Maniglio (2017) tarafından yapılan bir derleme makaledir. Konuyla ilgili tüm çalışmalar gözden geçirilmiştir. On dört veri tabanı araştırılmıştır. Kötü araştırmaların çalışma uygunluğu ve değerlendirmeleri bağımsız iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Tüm dünyada 56 ülkede toplam 2,066,131 katılımcıyı içeren, objektifliği sağlamak ve sonuçları geçersiz kılmamak için yeterli minimum kalite kriterlerini karşılayan 74 çalışma analiz edilmiştir. Araştırmalar genelinde, akran mağduriyeti ile alkol kullanımı ve kötüye kullanımı arasında önemli bir ilişki olduğuna dair kanıtlar çelişkili bulunmuştur. Örneğin, iki olayın zamansal sırasını değerlendiren çalışmaların büyük çoğunluğu, önceki mağduriyetlerin daha sonra alkol kullanımı veya kötüye kullanımını öngörmediğini bulmuştur. Bununla beraber daha büyük örneklerle yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu (100,00’den fazla katılımcıyı içeren), tek değişkenli veya çok değişkenli düzeyde pozitif bir ilişki bulmuştur. Sonuçlar örneklem büyüklüğünden, mağdur durumunun tanımından, belirli akran zorbalığı biçimlerinden ve belirli

alkol tüketimi türlerinden etkilenmiştir. Depresyon, başa çıkma, içki içme, motivasyonları, okula bağlanma, sosyal destek ve cinsiyet gibi bir dizi aracı ve moderatör değişkene dair bazı kanıtlar vardı. Örneğin, birkaç çalışmada, mağduriyet ve alkol kullanımı arasındaki ilişki depresyon, başa çıkma, alkol kullanım güdüleri, okula bağlanma, sosyal destek ve cinsiyet gibi bazı değişkenler tarafından aracılık edilmiş veya hafifletilmiştir. Bulgular stresle başa çıkma ve kendi kendini tedavi etme hipotezlerine göre tartışılabilir. Alternatif etiyolojik mekanizmalar da dikkate alınır.

Kochenderfer-Ladd ve Pelletier (2008) öğretmenlerin zorbalık ile ilgili tutumlarının (örn: kendine güvenen çocuklar zorbalığa uğramaz; çocuklar, kötü çocuklardan kaçınırlarsa zorbalığa uğramazlar) zorbalık davranışlarına müdahale edip etmemelerine ve nasıl müdahale ettiklerine olan etkisini ölçmek amacıyla bu araştırmayı gerçekleştirmişlerdir. Buna karşılık, öğretmenlerin stratejilerinin öğrencilerinin mağduriyetle nasıl başa çıktıklarını ve öğrencileri tarafından bildirilen mağduriyet sıklığını etkileyeceği varsayılmıştır. Veriler 2. ve 4. sınıf öğretmenlerinden oluşan 34 öğretmenden ve çeşitli etnik kökene sahip 188'i erkek, 175'i kız toplam 363 öğrenciden toplanmıştır. Veri toplamak amacıyla öğretmenlerin tutum ve inançlarını ölçmek için Öğrenci Sosyal Davranış Ölçeği, öğretmenlerin yönetim stratejilerini ölçmek için Sınıf Yönetimi Politikaları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin zorbalığı normatif davranış olarak görürlerse müdahale etme olasılığının düşük olduğu, ancak iddia veya kaçınma inançlarına sahip olduklarında müdahale etme olasılığının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca kaçınma inançlarının, akran mağduriyeti ile hem doğrudan hem de dolaylı olarak daha düşük seviyede ilişkisi olan öğrencileri ayırabilmede öngörü sağladığı bulunmuştur. Öğretmenlerin öğrencilere verdikleri notlarda yönetim stratejileri ve inançları açısından bir farklılık ortaya çıkmamıştır fakat tartışılacak küçük cinsiyet farklılıkları tespit edilmiştir.

Son yıllarda dünya çapında zorbalık ve siber zorbalık yaygınlığındaki artış inkar edilemez. Zorbalık ve siber zorbalığın azaltılmasına yönelik çeşitli müdahale programları geliştirilmiş ve uygulanmış olsa da bunların etkinliği konusunda önemli farklılıklar bulunmuştur. Vakaların çoğunda, tüm okul toplumunu ilgilendiren müdahalelerin uygulanmaması bu sınırlılığın temelinde olabilir. Ferrer-Cascales vd. (2019) de bu çalışmada akran eğitime dayalı bir müdahale programı olan TEI Programı'nın zorbalık ve siber zorbalığın azaltılmasında ve okul ikliminin iyileştirilmesinde etkinliğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İspanyolca "Tutoría Entre Iguales" terimlerine atıfta bulunan kısaltmalar olan TEI programı, okulda şiddetin ve siber zorbalığın önlenmesine yönelik, okul temelli bir akran

eğitimi müdahalesidir ve orta ğretim öğrencileri için tasarlanmıştır. Araştırma yarı deneysel olarak tasarlanmıştır. Yaşları 11 ile 16 arasında değişen toplam 2057 İşpanyol ğrenci deney grubuna (10 okul, 987 ğrenci) ve kontrol grubuna (12 okul, 1070 ğrenci) dahil edilmiştir. Araştırma sonuçları müdahale uygulamasından sonra deney grubunda zorbalık davranışı, akran zorbalığı, kavga, siber zorbalık ve siber suçlamalarda önemli bir azalma olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, okul iklimi faktörlerinde önemli bir iyileşme sadece bu grupta bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, TEI programının zorba ve siber zorba davranışları azaltmada ve aynı zamanda okul iklimini iyileştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Haltigan ve Vaillancourt (2014) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı zorbalık yapma ve akran mağduriyetinin ortak gelişimi ile ebeveyn ve ocuk tarafından bildirilen psikopatolojik semptomların (anksiyete, depresyon, dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu ve somatizasyon) eşzamanlı ve tahmini ilişkilerinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini 5. sınıftan 8. sınıfa kadar olan Kanadalı ğrencilerin oluşturduğu toplam 695 öğrenciden oluşmaktadır. İekli yörünge modellemesi ile çocukların dört farklı alt grubu ortaya çıkmıştır: (a) hem zorbalık davranışı hem de akran mağduriyeti düşük olanlar (düşük/sınırlı katılım), (b) zorbalık davranışına kısmen artan seviyede katılan ve düşük mağduriyet seviyesi olanlar (zorbalılar), (c) düşük seviyede zorbalık davranışı olanlar ve kısmen azalan akran mağduriyeti seviyesi olanlar (başlangıçtaki/azalan mağdurlar) ve (d) artan zorbalık davranışı ve kısmen azalan mağduriyetle nitelendirilen mağdurdan zorbaya olan grup. Koşullu olası sonuçlar akran mağduriyetinden zorbalığa dahil olmaya giden bir yolun, zorbalık davranışlarından akran mağduriyetine giden bir yoldan daha olası olduğunu göstermektedir. İlkokul ve ortaokul ile 9. Sınıfta, ebeveyn ve ocuk tarafından bildirilen psikopatolojik semptomlara göre, mağdurdan zorbalığa ve başlangıçtaki/azalan mağdur gruplarında sınıflandırılan çocuklar, zorbalık veya akran mağduriyetine sınırlı katılımı olan bireylere göre daha yaygın yükselmeler göstermiştir. 9. Sınıf ebeveynleri ve çocukları tarafından bildirilen psikopatolojik semptomları ile olan çoğu ilişki psikopatolojinin ilk semptomları kontrol edildikten sonra bile kalmıştır. Sonuçlar, zorbalığa dahil olmanın mevcut taksonomileri, zorbalık ve mağduriyet arasındaki zamansal ilişki ve hem saf kurbanlar hem de zorba-kurbanlarla ilişkili artan akıl sağlığı riski bağlamında tartışılmıştır.

Okul zorbalığı akademik literatürlerde farklı perspektiflerden ele alınan bir sorundur. Martınez Snchez, Goig Martınez, Gonzlez Gonzlez ve lvarez Rodrıguez (2019) bu çalışmayı bağlamsal faktörlerin, önlemeye yönelik müdahaleleri planlamak için referans olarak kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek için okulda kurulan iklimin etkisi hakkındaki bilgileri

artırmayı amaçlamak için gerçekleştirmişlerdir. Veri toplamak amacıyla orta öğretimdeki (zorunlu ve A düzeyi) 2 ve 18 yaşları arasındaki toplam 554 öğrenciye geçici olarak doğrulanmış bir anket uygulanmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı iki değişkenli analiz yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda bireyin çevresi ile kurduğu ilişkinin kalitesinin, okul zorbalığına karşı duyarlılıklarının önemli bir göstergesi olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde okulda kabul görmek, akran mağduriyetine karşı koruyucu bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, akran zorbalığı ile mücadelede en etkili müdahaleler, eğitim merkezine odaklanan ve öğrencilerin geliştiği kültürel sistemi dönüştüren çapraz bir yaklaşımı benimseyen tüm eğitim topluluğunu içeren müdahalelerdir.

Zorbalık ve siber zorbalık okullarda yaygın görülen olaylardır. Bu olumsuz davranışlar hem mağdur hem de zorba olarak bu tür davranışlarda bulunanların sağlığı ve özellikle akıl sağlığı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bevilacqua vd., (2017) tarafından yapılan bu Birleşik Krallık araştırması, zorbalık ve siber zorbalık davranışlarına kurban veya fail olarak karışanların öğrenci ve okul düzeyinde özelliklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bireysel düzeydeki ve okul düzeyindeki değişkenler ile zorbalık mağduriyeti, siber zorbalık eylemi ve siber zorbalık arasındaki ilişkileri araştırmak için rastgele kümelenmiş 40 İngiliz okulunda yer alan 7. sınıfta öğrenim göre toplam 6667 öğrenciden veri toplanmıştır. Zorbalık sonuçlarının bireysel düzeydeki değişkenler ve okul düzeyindeki değişkenlerle ilişkisini incelemek için çok düzeyli modellerle çalışılmıştır. Bu çok düzeyli modellerde, okul düzeyinde, okul türü ve okul kalitesi ölçütleri zorbalık riskiyle ilişkilendirilmiştir. Elde edilen sonuçlarda gönüllü destekli okullardaki öğrencilerin zorbalık mağduriyetini bildirme olasılıklarının daha düşük olduğu görülmüştür. Buna ek olarak toplum ve vakıf okullarındaki ana akım akademilerdeki öğrencilere göre zorbalığın faileri olduklarını bildirme olasılığının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Okul kalitesi “iyi” olan bir okul, “olağanüstü” olarak değerlendirilen okullara kıyasla daha fazla rapor edilen zorbalık mağduriyetiyle ilişkilendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında zorbalık mağduriyeti ve siber zorbalık yaygınlığı okul türü ve okul kalitesine göre değişiklik göstermektedir. Ayrıca bu durum okuldaki örgütsel/yönetim faktörlerinin öğrencilerin davranışları üzerinde bir etkisi olabileceği hipotezini de destekler.

Öğrencilerde iletişimsel yeterliliğin teşvik edilmesi, ortaöğretim öğrencilerinde sosyal, duygusal ve bir arada yaşama ilişkilerini geliştirmek amacıyla okullar kilit bir rol oynamaktadır. Söz konusu yeterliliğin geliştirilmesi, özellikle zorbalık olmak üzere sınıftaki çatışmaları iyileştirmek için harika bir stratejiyi temsil eder. González-Alonso, Guillén-Gámez ve de Castro-Hernández, (2020) 2017-2018 akademik yılında, çatışma düzeyini ve zorbalıkla ilgili

algılarını analiz etmek için Salamanca (İspanya) şehrinde 55 öğrenciden oluşan bir örneklem ile yarı deneysel bir ön test-son test kontrol grubu tasarımı kullanılmıştır. Kullanılan zorbalıkla mücadele programı Birlikte Yaşama ve İletişim Yeterliliğinin İyileştirilmesi (Improvement of Coexistence and Communication Competence-ICCC) programı olarak adlandırılmıştır. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla bir arada yaşama düzeylerine göre davranışları, kendi detaylandırmasına bir boyut daha ekleyen INSEBULL (Bullying Assessment Instrument-Zorbalık Değerlendirme Aracı) aracı ile ölçülmüştür. Elde edilen sonuçlar önemli düzeyde çatışma olmasına rağmen ICCC programının uygulanmasıyla azalmaların olduğunu göstermektedir. Ayrıca programın etkinliğinin altını çizen kontrol ve deney grupları arasında farklılıklar bulunmuştur. Cinsiyet açısından deney grubunda herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Sonuçlar, eğitimin ilk aşamalarından itibaren öğrencilerin okul birlikteliğini ve sosyal becerilerini geliştirmek için programın uzunlamasına uygulanmasının ihtiyacını ortaya koymasına rağmen bu çalışma, öğrencilerde iletişimsel yeterliliğin gelişiminin diğer sınıf arkadaşlarıyla bir arada yaşama düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Turner, Reynolds, Lee, Subasic ve Bromhead, (2014) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma, zorbalık davranışları ve akran zorbalığı üzerine boylamsal bir araştırmadır. İlgili ancak farklı yapılar olarak kavramsallaştırılan okul ikliminin (akademik destek, grup desteği) ve okul kimliğinin (bağlılık veya aidiyet) okul faktörlerine odaklanır. Zaman içinde, bireysel iyi oluş kadar bu faktörler üzerindeki değişimin analizi zorbalık davranışını anlamaya katkıda bulunmuştur. Fiziksel ve sözel zorbalık davranışındaki değişimi anlamada, anksiyete, depresyon, okul iklimi faktörleri ve okul özdeşliğinin yordayıcılarını incelemek için gizli büyüme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 3 yıl içerisinde ölçekleri tamamlayan, 7. sınıftan 10. sınıfa kadar olan sınıf kademelerinde öğrenim gören, 492 Avusturyalı öğrenciden oluşmaktadır. Elde edilen araştırma bulgularında akademik destek ve grup desteği, zorbalık ve mağduriyetteki değişimin en büyük yordayıcıları olarak bulunmuştur. Okul kimliğindeki olumlu değişiklik zaman içerisinde zorbalık davranışında bir azalmayı da öngörmektedir. Ayrıca zamanla depresyon ve anksiyetede bir artış meydana gelmesi, aynı zamanda hem zorbalık hem de mağduriyet oranlarında bir artış olacağını göstermektedir.

Bu çalışma bazı değişkenlere göre okul zorbalığı ve istenmeyen öğrenci davranışları hakkında öğretmen tutumları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla Özbilen, Canbulat ve Soylu (2017) tarafından yapılan tarama modeline göre desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Milli Eğitim

Bakanlığına bağlı okullarda görev alan öğretmenler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla Yeşilyaprak ve Dursun-Balanuye (2012) tarafından geliştirilen “Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği” ve Tanhan ve Şentürk (2011) tarafından geliştirilen “Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmen tutum puanlarından akran zorbalığına ilişkin olanlar iyi seviyedeysen, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin olanlar beklenen seviyede değildir. Okul zorbalığına yönelik öğretmen tutumları öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmasına rağmen kıdem, branş, görev yapılan yerleşim yeri ve olumsuz öğrenci davranışlarına yönelik hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik olan öğretmen tutumları cinsiyet ve olumsuz öğrenci davranışlarına yönelik hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken, branş, kıdem ve görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Tural Hesapçioğlu ve Yeşilova (2015) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı öğrencilerin bakış açılarına göre, öğrencilerin okullardaki zorbalık ve zorbalarla ilgili düşünceleri, zorbalığın onların yaşamları ve okul ilgileri üzerine etkileri, maruz kalınan veya uygulanan zorbalık şekilleri gibi etmenlerin değerlendirilmesidir. Araştırmanın örnekleminde 1423 lise öğrencisi yer almaktadır. Veri toplamak amacıyla Akran Zorbalığı Anketi uygulanmıştır. Anket üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada zorbalığa uğrayanlara yönelik, zorbalığa uğrama çeşitleri ve sıklığı, zorbalığa nerede ve ne zaman uğrandığı, zorbalık yapanın kim olduğu, zorbalığa ilişkin duygular ve uğrayanın sonrasında ne yaptığı, neler hissettiği gibi sorular yer almaktadır. İkinci aşamada ise zorbalara ilişkin ne tür zorbalık yaptıkları, hangi sıklıkta yaptıkları, zorbalık yaptıktan sonra neler hissettikleri, zorbalık yapma nedenleriyle ilgili sorular içermektedir. Son aşamada da okulda zorbalık ve okul iklimine yönelik sorular bulunmaktadır. Elde edilen bulgular sonucunda katılımcıların %27.7’si okullarında zorbalığın ‘çok’ ciddi bir sorun olduğunu, %54.7’si okulda yaşanan zorbalıklardan çok rahatsız olduğunu, %21.3’ü zorbalık yüzünden okula gelmekten korktuklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında zorbalığa maruz kalan öğrencilerin %27.3’ü kıskanıldığı için zorbalığa uğradıklarını, zorbalık yapan öğrencilerin de %42.8’i hak ettikleri için zorbalık davranışında bulduklarını söylemişlerdir. Hem en çok maruz kalınan hem de en çok yapılan zorbalık türü ilk sırada sözel, ikinci sırada ise fiziksel zorbalık olarak bulunmuştur. Öğrenciler zorbalık davranışlarına en çok maruz kaldıkları yerin sınıf olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak öğretmenlere ve okul idaresine yaşanan bu durum nadiren anlatılmaktadır. Elde edilen bu sonuçlar neticesinde akran zorbalığıyla mücadele için okul idaresinin ve okul rehberlik servislerinin akran zorbalığıyla

mücadele konusunda öğrencileri daha fazla bilgilendirmesi ve kendileri ile işbirliği içinde hareket edebilmeleri konusunda gerekli desteği vermeleri gerektiği düşünülmektedir.

2.4.3. İstismar ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Lee (2015) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma Güney Kore'deki öğretmenler tarafından gerçekleştirilen duygusal ve fiziksel istismarın yaygınlığı ile öğretmenler tarafından uygulanan istismarı öngören faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada öğrencilerin demografik özellikleri (cinsiyet, sınıf düzeyi), aile (ekonomik durum) ve okul deneyimleri (akademik performans, öğrenci-öğretmen ilişkileri) ile öğrencilere uygulanan istismar arasındaki ilişki incelenmiştir. Veriler rastgele seçilen 1777 ortaokul öğrencisinden anket yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Katılımcıların % 18,2'si öğretmenler tarafından duygusal istismara, %24,3'ü de fiziksel istismara maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak katılımcıların %30,7'si bir önceki yılda öğretmenleri tarafından en az bir kez fiziksel veya duygusal istismara maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre ailenin ekonomik durumu, cinsiyet, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve akademik performansın öğretmen tarafından öğrencilere uygulanan istismarın yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Bu çalışma ergenlerde duygusal istismar ile düzensiz yeme davranışı arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin aracı rolünü incelemek amacıyla Mills, Newman, Cossar ve Murray, (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Birleşik Krallıkta bulunan yaşları 14-18 arasında değişen 222 öğrenciden oluşmaktadır. Duygusal istismar, duygusal ihmal, işlevsel ve işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejileri ile düzensiz yeme davranışları hakkında bilgileri toplamak amacıyla anket yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre düzensiz yeme duygusal istismar, işlevsel olmayan duygu düzenleme ve kadın olmakla ilişkili bulunmuştur. Ayrıca işlevsel olmayan duygu düzenleme yoluyla duygusal istismar ve düzensiz yeme arasında dolaylı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ortaöğretim öğrencilerinde okula yabancılaşma, disiplin cezaları ve duygusal istismar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Türk (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ayrıca öğretmenden ve anne-babadan algılanan duygusal istismar, yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi çeşitli değişkenler açısından da incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul'da bulunan 5 ayrı okuldan toplam 500 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla Ana Baba Duygusal

İstismar Ölçeği, Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği ve Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği kullanılmıştır. Ana baba duygusal istismarı ve öğretmen duygusal istismarı ile öğrenci okula yabancılaşması arasından pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca disiplin cezası olan öğrencilerin ebeveynlerden algıladıkları reddetme, aşağılama ve yıldırma seviyeleri daha yüksek bulunmuştur.

Şimşek ve Cenkseven-Önder (2011) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı ortaöğretime öğrencilerinde görülen davranış problemleri ile anne-baba ve öğretmenden algılanan duygusal istismar arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini 247 kız, 187 erkek toplam 434 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla Anne-Baba Genç İlişkiler Ölçeği, Algılanan Öğretmen Davranışı Ölçeği ve Conners Öğretmen Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre erkeklerde davranış problemleri kızlara göre daha çok görülmektedir. Ayrıca kızların annelerinden algıladıkları duygusal istismar erkeklere göre daha yüksekken, erkeklerin de öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar kızlardan daha yüksek bulunmuştur.

2.4.2. Algılanan Okul İklimiyle İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu araştırma ergen siber kurbanların okul iklimini nasıl algıladıklarını ve öğretmenler gibi okul topluluğunda yer alan üyelere söylemenin bu algılarda önemli bir rol oynayıp oynamadığını anlamak amacıyla Veiga Simão vd. (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Diğer bir amaç da siber kurbanların anlattıkları ile algılanan okul iklimi arasındaki ilişkide yaş ve cinsiyetin önemli bir rol oynama durumunun incelenmesidir. Ergenler ve Çocuklar İçin Siber Mağdurlar Ölçeği ile Algılanan Okul İklimi Ölçeği, 218'i siber suçlu olan 6., 8. ve 11. sınıfa devam eden toplam 3525 Portekizli öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonuçları ergen siber mağdurların siber mağduriyeti arkadaşlarına ve ailelerine daha fazla bildirmelerine rağmen, öğretmenlerine deneyimlerini anlatanların okul iklimine ilişkin daha olumlu algılamalar bildirme eğiliminde olduklarını göstermiştir. Siber mağduriyetle algılanan okul iklimi arasındaki ilişkide cinsiyet ve yaşın önemli bir rolü olmadığı ortaya çıkmıştır. Siber zorbalığın önlenmesinde öğretmenlerin ve hizmet içi eğitimlerin rolü ile ilgili olarak bulguların çıkarımları tartışılmıştır.

Bu araştırma öğrencilerin kendilerini güvensiz hissetmeyle ilgili, okul güvenliği ve okuldan kaçınma algılarının belirli yordayıcı değişkenlerle ilişkisini incelemek amacıyla Williams, Schneider, Wornell ve Langhinrichsen-Rohling, (2018) tarafından yapılmıştır. Bu değişkenler zorbalık mağduriyeti, öğrenci-öğretmen-veli-idare ilişkileri, kuralların netliği ve tutarlılığı, okulun fiziksel çevresi (olumsuz ve olumlu) ile öğrencinin aidiyetini içermektedir. Bir devlet lisesinde 585 kişinin katıldığı araştırma sonuçlarına göre son bir ay içerisinde öğrencilerin %24,7'si güvensiz hissetti ve %14,4'ü de güvensiz hissettiği için okuldan kaçtı. Ayrıca kız olmak ve zorbalık yaşamak güvensiz hissetme ile ilişkili bulundu. Bununla birlikte, demografik ve zorbalık mağduriyetini hesaba kattıktan sonra, öğrenciler olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi, kurallarda tutarlılık, temiz bir okul ve okula aidiyet duygusu bildirdiklerinde güvenlik algılarının arttığı görülmektedir. Güvenlik kaygıları nedeniyle öğrencilerin okuldan kaçınmalarının zorbalıkla değil okula aidiyet duygusu ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin azalmasıyla ilgili olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algılarının ve dört aracı faktörün (okula bağlılık, akrana bağlılık, girişkenlik ve empati) zorbalık davranışı raporlarını nasıl etkilediğini incelemek amacıyla Acosta vd. (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini yaşları 11 ile 12 arasında değişen 14 farklı ortaokuldan toplam 2834 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri Okul İklimi Envanteri, Ulusal Ergen Sağlığı Çalışması, Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Derecelendirme Ölçeği ve Önem Veren Topluluklar Anketi aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar olumlu okul ikliminde yer alan öğrencilerin daha az fiziksel, duygusal ve siber zorbalık davranışları yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca bu öğrenciler okula bağlılık, akran bağlılığı, girişkenlik ve empati düzeylerinin daha yüksek olduğunu bildirdiler. Bu da algılanan okul ikliminin zorbalık üzerindeki etkisini açıklamaya yardımcı olmuştur. Ayrıca öğrencilerin bildirdiği empati seviyeleri ne kadar yüksekse, zorbalığa uğradıklarında bildirme olasılıklarının da o kadar arttığı görülmüştür. Bu sonuçlar okul iklimini algısının zorbalığı etkilemede oynayabileceği rolü ve okulların okul iklimini izlemek ve iyileştirmek için çalışırken arabulucu faktörlerin de önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Mucherah, Finch, White ve Thomas, (2018) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı zorbalık ve mağduriyet algılarında okul iklimi, öğretmen desteği ve arkadaşlar arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini Kenya'daki 3 devlet okulunda bulunan toplam 2273 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla Ergen Akran İlişkileri ve Sınıfım Envanteri kullanıldı. Okul iklimi, zorbalığa karşı öğretmen davranışı ve öğrencilerin

demografik özellikleri ile zorbalık arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapısal bir denklem modeli kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre olumlu okul ikliminin daha az zorbalık davranışı ve mağduriyeti ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öğrenciler, öğretmenlerin öğrenciler tarafından yapılan zorbalığı durdurduğunu bildirdiğinde, mağduriyet puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Önceki araştırmaların aksine, bu sonuçlar, yalnızca erkek yatılı okul sakinlerinin, tüm kız okulu sakinlerine veya bir karma eğitim kurumundaki öğrencilere göre zorbalık davranışını bildirme olasılıklarının daha düşük olduğunu gösterdi. Son olarak da cinsiyet ve sınıf düzeyine göre zorbalık davranışı veya mağduriyeti konusunda hiçbir farklılık yoktu.

Zorbalığı önlemeye yönelik okul düzeyindeki yaklaşımları araştıran araştırmacılar, (a) yaygınlığı öngörebilen ve (b) okul çapında müdahale çabaları için bir yol olan (yani olumlu okul iklimini artıran) bir yapı olarak okul iklimini tartışmaya ve hedeflemeye başlıyor. Yapılan çalışmalar umut verici olmasına rağmen, araştırma okul iklimi faktörleri ile zorbalık ve akran saldırganlığı arasındaki sosyal-ekolojik bağı tam olarak incelememiş ve kurmamıştır. Bu boşluğu gidermek için Gage, Prykanowski ve Larson, (2014) tarafından yapılan bu çalışma okul iklimi faktörleri ile zorbalık mağduriyeti arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini örtük sınıf büyüme modeli kullanılarak büyük, çok çeşitli okul bölgelerine sahip bir şehirde yer alan 3. ve 12. sınıflar arasındaki toplam 4742 öğrencinin 3 okul yılı boyunca takip edilmesiyle oluşturulmuştur. Üç farklı modelde (ilkokul, ortaokul ve ortaokula geçiş), zorbalık mağduriyeti açısından yüksek risk altındaki öğrencileri içeren 3 sınıflı bir model belirlenmiştir. Araştırma sonuçları tüm öğrenciler için, çeşitliliğe saygının ve öğrenci farklılıklarının (örneğin ırksal çeşitlilik) zorbalık raporlarında sınıf içi düşüşleri öngördüğünü göstermiştir. Ayrıca yüksek riskli ilkökul öğrencileri, okuldaki yetişkin desteğinin zorbalığın sınıf içi azalmasının önemli bir yordayıcısı olduğunu ve yüksek riskli orta öğretim öğrencilerinin sınıf içi zorbalığın azalmasının önemli bir göstergesi olarak akran desteğini bildirdikleri görülmüştür.

Ergenlik, bir kırılma aşaması olarak tanımlanmış olsa da bu gelişim evresi boyunca meydana gelen biyopsikososyal değişiklikler nedeniyle, aynı zamanda büyüme aşamalarından biridir. Bu aşamada pozitif gelişimi teşvik ederken aynı zamanda riskleri önlediği belirlenen temel kişisel yetkinliklerden bazıları şunlardır; olumlu benlik duygusu, öz- denetim, karar verme becerileri, ahlaki bir inanç sistemi ve toplum yanlısı bağlantılılık. Ergen gelişimini etkileyen birçok faktör ve bağlam vardır. Örneğin okul iklimi olumlu gelişimi ve yaşam doyumunu teşvik etme kapasitesine sahipken diğer bir yandan da zorbalık gibi farklı şiddet

biçimlerinin meydana gelebileceği bir bağlamdır. Bu nedenle Lázaro-Visa, Palomera, Briones, Fernández-Fuertes ve Fernández-Rouco. (2019) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmanın temel amacı, zorbalığın kişinin yaşam doyumu üzerindeki etkisini analiz ederken, katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini (yani cinsiyet ve gelişim aşaması), temel kişisel yetkinliklerini (yani problem çözme stratejileri, empati, duygusal onarım, öz saygı ve değerler) ve okul iklimini de hesaba katmaktadır. Veri toplamak amacıyla yaşları ergenlik öncesi dönemden (10-13) orta ergenlik dönemine (14-18) değişen, çeşitli sosyo-ekonomik bağlamalara (%15,3 kırsal) ve okullara (%32,1 kamu) ait olan toplam 647 İspanyol öğrenciden oluşan bir örnekleme hiyerarşik bir regresyon analizi yapılmıştır. Başlangıçta elde edilen sonuçlar cinsiyetin, gelişim aşamasının ve zorbalığa maruz kalmanın katılımcıların yaşam doyumu düzeylerinin yordayıcıları olduğunu gösteriyor. Veri analizi sürecinde temel kişisel yetkinlikler de dikkate alındığında, benlik saygısı, duygusal onarım ve sosyal değerler kişinin yaşam doyumu üzerinde önemli etkiler göstermektedir; dahası zorbalığa uğramak da burada önemli bir belirleyicidir. Son olarak, okul iklimini hesaba kattıktan sonra, benlik saygısı ve duygusal onarımla birlikte sadece bu değişken yaşam doyumunun önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Fakat değerlendirilen diğer değişkenler artık anlamlı yordayıcılar olarak bulunmadı (yani, cinsiyet, gelişim aşaması, zorbalığa maruz kalma ve sosyal değerler). Bu sonuçların eğitim hedefleri, metodolojileri ve okul işleyişi için önemli çıkarımları vardır. Okul iklimi, benlik saygısı ve duygusal onarım, öğrenci yaşam memnuniyetini artırmak ve zorbalığa maruz kalmanın olumsuz sonuçlarını önlemek için özellikle önemli görülmektedir.

Bu araştırma İhtiyaroğlu ve Ottekin Demirbolat (2016) tarafından okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı üzerindeki yordayıcılığını ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerine göre incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde yer alan 9 ilçedeki toplam 1062 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplamak amacıyla katılımcılara “Okul İklimi Ölçeği”, “Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği” ve “Okul Bağlılığı Ölçeği” uygulanmıştır. Korelasyon ve çoklu regresyon analizi değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla kullanılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre; okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarından destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamları ile öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. Buna ek olarak öğretmen etkililiği ile öğrenci okul bağlılığı alt ölçekleri arasında da pozitif bir ilişki vardır. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre okul ikliminin alt boyutları, öğretmen etkililiği ile öğrenci okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısıdır. Bunun yanında

öğretmen etkililiği de öğrenci okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısıdır. Ayrıca okul iklimi ve öğretmen etkililiği değişkenleri birlikte, öğrenci okul bağlılığını daha yüksek düzeyde yordadığı görülmüştür. Bu nedenle olumlu okul ikliminin, öğretmenlerin etkililik düzeyine ve öğrencilerin okul bağlılık düzeylerine katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Bugay Sökmez, Çok ve Avcı (2020) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı lise öğrencilerini okul iklimi algılarını ölçmek ve algılanan okul ikliminin demografik değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini 12 ilde yer alan 6094 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla öğrencilere Kişisel Bilgi Formu ve Okul İklimi Ölçeği (OIÖ)- Lise Formu dağıtılmıştır. Analizler yapılırken betimsel istatistikler belirlendikten sonra öğrencilerin okul iklimi algılarına etki eden demografik değişkenlerden cinsiyet, yaş, il, sınıf düzeyi, okul seçimi ve anne-baba eğitim düzeyinin Varyans Analizi (ANOVA) ve t testi kullanılarak aralarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre okul iklimi puanları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre; 9. sınıf öğrencilerinin 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre olumlu okul iklimi algısına sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanında anne-babası üniversite mezunu olan öğrencilerin anne-babası daha düşük eğitim düzeyine sahip öğrencilere göre okul iklimi algılarının daha olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır. Okul seçimi değişkenine göre ise okulunu isteyerek seçenlerin istemeyerek seçen öğrencilere göre okul iklimi algılarının daha olumlu olduğu görülmüştür.

Bu çalışma öğrencilerin okul ortamında ve sanal ortamda maruz kaldıkları veya uyguladıkları zorbalık ile okul sosyal iklimi arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide akranlara dahil algıların aracı rolünü incelemek amacıyla Bayar ve Uçanok (2012a) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2009-2010 öğretim yılı bahar yarıyılında, İstanbul, Ankara, Mersin, Hatay, Gaziantep ve Malatya’da, ortaokul ve lisede eğitim gören öğrencilerden oluşturulmuştur. Örnekleimde 612’si erkek ve 651’i kız olmak üzere toplam 1263 ergenden yer almaktadır. Veri toplamak amacıyla Ergenlere Genellenmiş Akran Algısı Ölçeği, Geleneksel Akran Zorbalığı Ölçeği, Sanal Zorbalık Ölçeği ve Okul Sosyal İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Analiz sonuçlarında ilişki örüntülerinin farklılaşmasından dolayı kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı sınınan yapısal eşitlik modelleri uygulanmıştır. Bunun sonucunda hem kız hem de erkekler için akran algısının, okul iklimi ile geleneksel zorbalığa maruz kalma arasındaki ilişkide tam aracı, okul iklimi ile geleneksel zorbalık uygulama arasındaki ilişkide kısmi aracı bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak akran algısının, okul iklimi ile sanal zorbalığa maruz kalma arasındaki ilişkide kızlarda kısmi, erkeklerde tam aracı bir rol oynadığı

görülmüştür. Son olarak akran algısı, okul iklimi ile sanal zorbalık uygulama arasındaki ilişkide kızlarda kısmi aracı bir rol oynarken erkeklerde okul iklimi ile arasındaki ilişkinin anlamsız olmasından dolayı aracı ilişki test edilmemiştir. Araştırmanın genel sonucuna bakıldığında akranlara yönelik algıların zorbalık ve okul iklimi arasındaki ilişkide önemli bir role sahip olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bayar ve Uçanok (2012b) tarafından yapılan diğer bir çalışma da ergenlerin dahil oldukları zorbalık statülerine göre okul iklimini ve akranlarını algılama bakımından bir farklılaşma olup olmadığını incelemek ve Okul Sosyal İklimi Ölçeği ve Genellenmiş Akran Algısı Ölçeğinin Türkiye örneklemini için geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örnekleminde Türkiye’de 6 farklı ilde yer alan ilköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinden 612’si erkek, 651’i kız olmak üzere toplam 1263 ergen yer almaktadır. Uygulanan ölçeklerden elde edilen sonuçlar iki ölçeğin de geçerlik ve güvenirlik düzeylerinin Türkiye örnekleminde uygulanmasında kabul edilebilir seviyelerde olduğunu göstermiştir. Yapılan analizler sonucunda hem okul ortamında hem de sanal ortamda zorbalığa karışmayan ergenlerin okulu ve öğretmenlerini zorba ve zorba-kurbanlardan daha olumlu algıladıkları görülmüştür. Buna ek olarak sanal ortamda zorbalığa hedef olan ergenlerin zorbalara göre öğretmenlerini daha olumlu değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Her iki ortamda da zorbalığa dahil olmayan ergenler, okuldaki diğer öğrencileri zorbalara göre daha olumlu olarak değerlendirmektedir. Bunlara ek olarak okul ortamında ve sanal ortamda zorba davranışlara karışmayanlar ile zorba durumunda olan ergenlerin zorba-kurbanlara göre akranlarını daha olumlu olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak zorbalık statülerine göre bakıldığında okula ve akranlara dair algılarda bir farklılaşma olduğu, geleneksel ve sanal zorbalık statülerine göre de birbirine benzer örüntülerin ortaya çıktığı görülmüştür.

Örgüt iklimi kavramı tanımlanırken onun sahip olduğu özelliklerin bir bütün olarak dışarıdan nasıl algılandığı ile ilgili bakış açısını ortaya koyduğu ifade edilir. Okulların da örgütsel iklime sahip olduğu ve bunun da okul iklimi olarak ifade edildiği belirtilir. Bu bağlamda okul iklimini dışarıdan algılayan bir grup olan öğrencilerin bu algılarını yordayan değişkenlerin neler olduğunu ve bu değişkenlerin ne derece öğrencilerin okul iklimi algılarını yordadığını incelemek amacıyla Tavşanlı, Birgül ve Oksal (2016) tarafından bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Bursa ilinde yer alan 371 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla katılımcılara “Okul İklimi Öğrenci Ölçeği” ve “Okul Atmosfer Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin analizinde çoklu regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre incelenen değişkenlerden akademik programdan

memnuniyet, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, okula aidiyet duygusu ve okul kaynaklarının yeterliliği ile algılanan okul iklimi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Öğrenciler tarafından öğretmenlerin destekleyici ve olumlu olarak algılanmaları olumlu okul iklimi algısının oluşmasında en önemli etken olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin samimiyeti ve öğrencilerin daha güvenli ilişkiler kurabilmelerinin sağlanmasının da algılanan okul iklimini daha olumlu şekilde etkileyeceği öngörülmektedir. Okul kaynaklarının yeterliliği ve okula aidiyet hissetme durumları da öğrencilerin okul algılarını etkileyen diğer değişkenlerdir. Okul kaynaklarının artırılmasının ve okula aidiyetin sağlanabilmesi için okul tarafından düzenlenebilecek çeşitli sosyal faaliyetlerin de öğrencilerin okul iklimi algılarını olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Algılanan okul iklimi ve öğretmenden algılanan duygusal istismarın akran zorbalığına etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. İlişkisel desen birden fazla değişken arasındaki değişimin varlığını belirlemeyi amaçlar. Ayrıca değişkenlerin birlikte değişim gösterip göstermediği ve değişim varsa bunun hangi yönde olduğunu tespit etmek hedeflenir (Büyüköztürk, Kılıç,Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

3.2. Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinde yer alan ortaöğretim kurumlarında kaydı bulunan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi amaçlayan ve araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanması şeklinde belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu araştırmada da öncelikle kendi görev yaptığım ve çevresinde bulunan ortaöğretim kurumlarında yer alan öğrencilerle çalışma grubu oluşturulmuştur.

Araştırmada yer alan çalışma grubuna ait bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet, Yaş, Okul Türü, Sınıf ve Okul Başarısına İlişkin Bilgileri

	n	(%)
Cinsiyet		
Kız	260	65.7
Erkek	136	34.3
Toplam	396	100
Yaş		
13-14	109	27.5

15-16	202	51
17-18	79	19.9
18+	6	1.5
Toplam	396	100
Okul türü		
Anadolu Lisesi	295	74.5
Meslek ve Teknik AL	80	20.2
İmam Hatip Lisesi	20	5.1
Diğer	1	0.3
Toplam	396	100
Sınıf		
9	127	32.1
10	103	26
11	98	24.7
12	68	17.2
Toplam	396	100
Okul başarısı		
Çok iyi	32	8.1
İyi	110	27.8
Orta	169	42.7
Kötü	85	21.5
Toplam	396	100

Katılımcılara ait cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf ve okul başarısına ait bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Araştırmaya katılan toplam 396 kişinin 260’ı (%65.7) kız ve 136’sı (%34.3) erkektir. Katılımcıların yaşları 13 ile 18 yaş ve üzeri arasındadır. En çok katılım 15-16 (n=202, %51) aralığındaki yaş grubundan sağlanmıştır.

Katılımcıların 295’i (%74.5) Anadolu Lisesi, 80’i (%20.2) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 20’si (%5.1) İmam Hatip Lisesi ve 1’i (%0.3) de diğer lise türlerinden birinde eğitim görmektedir.

Katılımcıların 127'si (%32.1) 9. sınıf, 103'ü (%26) 10. sınıf, 98'i (%24,7) 11. sınıf ve 68'i (%17.2) 12. sınıf öğrencilerin oluşmaktadır. Ayrıca okul başarılarını 32'si (%8.1) çok iyi, 110'u (%27.8) orta, 169'u (%42.7) kötü ve 85'i (%21.5) çok kötü şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Aile Yapısı, Ailenin Medeni Hali ve Anne-Babanın Eğitim Düzeyine

İlişkin Bilgileri		
	n	(%)
Ailenin yapısı		
Çekirdek aile	337	85.1
Geniş aile	59	14.9
Toplam	396	100
Ailenin medeni hali		
Evli	375	94.7
Boşanmış	14	3.5
Ayrı yaşıyor	7	1.8
Toplam	396	100
Annenin eğitim düzeyi		
Okur-yazar değil	21	5.3
Okur-yazar	23	5.8
İlkokul mezunu	200	50.5
Ortaokul mezunu	79	19.9
Lise mezunu	57	14.4
Üniversite mezunu	16	4
Toplam	396	100
Babanın eğitim düzeyi		
Okur-yazar değil	3	0.8
Okur-yazar	10	2.5
İlkokul mezunu	154	38.9
Ortaokul mezunu	89	22.5
Lise mezunu	94	23.7
Üniversite mezunu	46	11.6
Toplam	396	100

Katılımcıların aile yapısı, ailelerin medeni durumu ve anne-baba eğitim düzeyine ait bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Araştırmaya katılanların 337'si (85.1) çekirdek aile ve 59'u (%14.9) geniş aile içerisinde yer almaktadırlar. Bunlardan 375'inin (%94.7) anne babası evli, 14'ünün (%3.5) boşanmış ve 7'sinin (%1.8) de ayrı yaşadığı ifade edilmiştir. Anne babanın eğitim düzeylerine bakıldığında ise okur-yazar olmayan anne 21 (%5.3), baba 3 (%0.8); okur-yazar anne 23 (%5.8), baba 10 (2.5); ilk okul mezunu anne 200 (50.5), baba 154 (38.9); ortaokul mezunu anne 79 (19.9), baba 89 (22.5); lise mezunu anne 57 (%14.4), baba 94 (23.7) ve üniversite mezunu anne 16 (%4), baba 46 (%11.6) kişidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan bireyler hakkında bazı genel bilgileri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından, “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu'nda araştırmaya katkı sağlayabileceği düşünülen bazı değişkenlere yer verilmiştir. Bu değişkenler öğrencilerin yaş, cinsiyet, okul durumu, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, anne babalarının eğitim durumu, anne babalarının öz ve üveylilik durumları, akran zorbalığına uğrama ya da zorbalık yapma durumları, fiziksel ya da ruhsal bir hastalığa sahip olma durumları gibi birçok soruyu içermektedir.

3.3.2. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu, öğrenciler arasında okullarda gözlemlenen akran zorbalığı tutum ve davranışlarını sergileyen “zorba” ve akran zorbalığı davranışlarına maruz kalan “mağdur” öğrencileri belirlemek amacıyla 2015 yılında Ayas ve Pişkin (2015) tarafından oluşturulmuştur. Bu ölçek ortaokul 6,7 ve 8 ile ortaöğretim 9,10,11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin ne seviyede zorbalık davranışlarında bulunduğunu ve bu davranışlardan ne seviyede mağdur olduklarını ölçmektedir. Ölçekte 6 faktör ve 53 madde yer almaktadır. Ölçekte bulunan 6 adet alt ölçek fiziksel (1-15. maddeler), sözel (16-22. maddeler), izolasyon (23-28. maddeler), söylenti yayma (29-33. maddeler), eşyalara zarar verme (34-43. maddeler) ve cinsel zorbalık (44-53. maddeler) şeklinde ayrılmaktadır. Ayrıca

bunlar zorba ve mağdur alt ölçeklerini de oluşturmaktadır. “kurban ölçeği” ve “mağdur ölçeği”ni oluşturmak için ölçekte yer alan her bir soru “bana yapıldı” ve “ben yaptım” şeklinde cevaplanmaktadır. Öğrencilerden sorularda yer alan davranışları yapma ve bunlara maruz kalma sıklıklarına göre soruları işaretlemeleri beklenmektedir. Zorba ve mağdur alt ölçeklerinden en düşük 53 puan, en yüksek de 265 puan elde edilebilmektedir. Puanların artışlarıyla paralele olarak öğrencilerin zorba ve mağdur olma seviyeleri de artmaktadır.

Ölçeğin geçerlik çalışmalarında yüz görünüm geçerliliği ve kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 53 madde ve altı faktörden oluşan model kuramsal ve istatistiksel olarak uygun olduğu bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı zorba ölçeği toplam puanları için 0.92, kurban ölçeği toplam puanları için ise 0.93 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutların Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenlik katsayısı fiziksel zorbalık; zorba 0.83 ve kurban 0.82, sözel zorbalık; zorba 0.74 ve kurban 0.75, izolasyon; zorba 0.75 ve kurban 0.77, söylenti yayma; zorba 0.66 ve kurban 0.75, eşyalara zarar verme; zorba 0.79 ve kurban 0.80, cinsel zorbalık; zorba 0.88 ve kurban 0.88 olarak bulunmuştur (Ayas ve Pişkin, 2015).

3.3.3. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği (AÖDÖ)

Bu ölçek okullarda öğrencilerin algıladıkları öğretmen istismar davranışlarını ölçmek amacıyla Erkman danışmanlığında Alantar (1989) ve Çakar (1994) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 4'lü likert yapıda olan toplam 60 madde yer almaktadır. Katılımcıların ölçek maddelerinde yer alan öğretmen tutum ve davranışlarını algılama sıklıklarına göre (1 puan) hemen hemen hiçbir zaman, (2 puan) nadiren, (3 puan) sık sık ve (4 puan) hemen hemen her zaman seçeneklerinden birini seçmeleri gerekmektedir. Puanlar arttıkça algılanan duygusal istismarın da arttığını gösterir. Ölçekte 18 adet ters madde (1,15,17,18,21,23,24,25,30,32,38,39,41,43,44,49,55,60) yer almaktadır (Yıldırım, 2006).

Başlangıçta Alantar (1989) 16 maddeden oluşan bir ölçek oluşturmuştur. Sonrasında Çakar (1994) tarafından bu ölçek 60 maddelik olarak yeniden tasarlanmıştır. Ölçek 3 aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak üç farklı kaynaktan yararlanılarak ölçeğin 74 maddelik ilk formu oluşturulmuştur. İkinci olarak iki farklı okulda toplam 150 öğrenciye bu ölçek uygulanarak

Cronbach alpha yöntemi kullanılarak iç tutarlılığı .90 olarak elde edilmiştir. Yapılan güvenlik çalışmasında Pearson Moment Çarpım Korelasyon katsayısı .25 ve daha yüksek olan, toplam 60 madde ele alınmış ve son halinde Cronbach alpha .91 olmuştur. Üçüncü olarak da üç farklı liseden toplam 300 öğrenci ile geçerlik, güvenilirlik ve çok boyutluluk incelenmiştir. Ölçeğin Pearson Moment Çarpım Korelasyon katsayısı yöntemi ile test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .70, Cronbach alpha yöntemi ile iç tutarlılığı .85 olarak elde edilmiştir.

Yapı geçerliliği çalışması için algılanan istismar Piers Harris Çocuk Benlik Kavramı Ölçeği aracılığıyla benlik kavramı, Beck Depresyon Envanteri aracılığıyla depresyon, Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği-Süreklilik Formu aracılığıyla kaygı ve öğrencilerin genel not ortalaması üzerinden başarıları ile ilişkilendirilmiştir. Sonuçlar, öğretmenden algılanan istismarın depresyon, kaygı, benlik kavramı ve başarı ile sırasıyla .41, .42, -.51 ve -.26 ($p<.01$) arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir (Çakar, 1994).

3.3.4. Okul İklimi Ölçeği

Çalık ve Kurt (2010) tarafından öğrencilerin okul iklimi algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçek toplam 22 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar 8 maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8) oluşan “destekleyici öğretmen davranışları”, 4 maddeden (9, 10, 11, 12) oluşan “başarı odaklılık” ve 10 maddeden (13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22) oluşan “güvenli öğrenme ortamı” alt boyutlarıdır. Ölçek 5’li likert yapıda [her zaman (5 puan)-hiçbir zaman (1 puan)] hazırlanmış olup en düşük puan 22, en yüksek puan 110 olarak belirlenmiştir. Puanlar arttıkça öğrencilerin okul iklimi algılarının olumlu olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin yapı ve ölçüm geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin üç boyuttan oluşan oldukça iyi uyum değerlerine sahip bir ölçek olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları ölçeğin tamamı için .81, destekleyici öğretmen davranışları alt boyutu için .79, başarı odaklılık alt boyutu için .77 ve güvenli öğrenme ortamı alt boyutu için .85 olarak bulunmuştur.

3.4. İşlem

2020-2021 eğitim-öğretim yılında dünya genelinde yaşanan pandemiden kaynaklı okullarda yüz yüze eğitim gerçekleştirilememiştir. Bundan dolayı veri toplama araçlarında yer alan ölçekler Google formlar üzerinden çevrimiçi erişime açık hale getirilmiştir. Ölçeklerin uygulanacağı okul müdürleriyle görüşülerek izinleri alındıktan sonra ölçekler çevrimiçi ortamda katılımcılardan toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 23 programı kullanılmıştır. Analizlere geçmeden önce ölçek puanlarının normallik testleri yapılarak basıklık ve çarpıklık değerlerinin +2 ile -2 aralığında olduğu görülmüş. Geroge ve Mallery (2010) +2 ile -2 aralığında olan değerlerin normallik için kabul edilebilir olduğunu belirtmiştir. Bundan dolayı ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve araştırmanın analizlerinde parametrik testler kullanılmıştır.

Öncelikle demografik değişkenler ve katılımcıların zorbalık durumlarına ilişkin yüzde ve frekans değerleri elde edilmiştir. Sonrasında her bir ölçek puanı ve alt boyutları için betimsel istatistikler (minimum, maksimum, ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık) alınmıştır. Ölçek puanları arasındaki ilişkiye bakmak için Pearson Korelasyon analizi, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken olan akran zorbalığı üzerindeki etkisini belirlemek için Çoklu Regresyon analizi, bağımlı değişkenin belirli demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunu görmek için ise Bağımsız Örneklem T-Test ve Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İstatistiksel olarak $p < .05$ değeri anlamlı olarak kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Örneklemeye Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 3. Katılımcıların Bazı Temel Özellikleri

		Evet	Hayır
Arkadaş grubuna dahil mi?	n	252	144
	%	63.9	36.4
Akran zorbalığına maruz kaldı mı?	n	166	230
	%	41.9	58.1
Akran zorbalığında bulundu mu?	n	170	226
	%	42.9	57.1
Akran zorbalığına uğrayan birine müdahale eder mi?	n	367	29
	%	92.7	7.3
Ailen sorunların çözümünde destek olur mu?	n	263	133
	%	66.4	33.6
Öğretmenin sorunların çözümünde destek olur mu?	n	232	164
	%	58.6	41.4
İmkanınız olsa psikiyatrik veya psikolojik destek almak ister misin?	n	118	278
	%	29.8	70.7

Katılımcıların herhangi bir arkadaş grubuna dahil olma, akran zorbalığına maruz kalma, akran zorbalığında bulunma, zorbalığa müdahale etme, ailesinin ve öğretmenin çözüm konusunda destek olma ve psikiyatrik veya psikolojik destek almak isteme durumları Tablo 3'te yer almaktadır.

Katılımcıların 252'si (%63.6) bir arkadaş grubuna dahil olduğunu, 144'ü (%36.4) de olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca katılımcıların 166'sı (41,9) akran zorbalığına maruz kaldığını, 170'i (%42.9) de akran zorbalığında bulunduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılanların 367'si (92.7) akran zorbalığına uğrayan biri/birilerini gördüğünde müdahale edeceğini, 29'u (%7.3) ise herhangi bir müdahalede bulunmayacağını ifade etmiştir.

Ailesinin çözüm bulmada destek olduğunu söyleyen 337 (%85.1), destek olmadığını söyleyen 59 (%14.6) kişi vardır. Öğretmenin ise çözüm bulmada destek olduğunu belirten 305 (%77), destek olmadığını belirten ise 91 (%23) kişi bulunmaktadır.

İmkanınız olsa psikiyatrik veya psikolojik tedavi almak istermisiniz sorusuna katılımcıların 118'i (29.8) evet ve 278'i (%70.2) hayır şeklinde yanıt vermiştir.

Tablo 4. Katılımcılara Göre Okulda Akran Zorbalığının En Sık Görüldüğü Yerlere İlişkin Bilgiler

Okulda Akran Zorbalığının En Sık Görüldüğü Yerler	n	%
Pansiyon	41	3,2%
Sınıf	234	18,3%
Koridor	156	12,2%
Okul Bahçesi	187	14,6%
Kantin-Yemekhane	129	10,1%
Tuvalet	207	16,2%
Oyun Alanları	62	4,9%
Okul Dışı	261	20,4%
Toplam	1277	100,0%

Tablo 4'te katılımcılara göre okulda akran zorbalığının en sık görüldüğü yerlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Yukarıdaki bilgilere göre öğrenciler akran zorbalığının en çok okul dışında (n:261, %20,4) ve sınıfta (n:234, %18,3) uygulandığını belirtmektedirler. Bunun yanında okul tuvaletlerinde (n:207, %16,2), okul bahçesinde (n:187, %14,6), koridorlarda (n:156, %12,2), kantin-yemekhanede (n:129, %10,1), oyun alanlarında (n:62, %4,9) ve pansiyonlarda (n:41, %3,2) akran zorbalığının görüldüğü ifade edilmektedir. Öğrenciler birden fazla seçeneği işaretleyebilmektedirler.

Tablo 5. Katılımcıların Arkadaşlarıyla Sorun Yaşadığınızda İlk Önce Kiminle Paylaştığı ve Sorunlarını Çözmede Kimden Yardım Aldığına İlişkin Bilgiler

	n	(%)
Arkadaşlarınızla sorun yaşadığınızda ilk önce kiminle paylaşırsınız?		
Ailem	121	30.6
Arkadaşım	191	48.2
Öğretmenim	49	12.4
Okul idaresi	5	1.3
Diğer	30	7.6
Toplam	396	100
Sorunlarınızı çözmede kimden yardım alırsınız?		
Kendim çözerim	191	48.2
Arkadaşım	69	17.4
Öğretmenim	36	9.1
Ailem	100	25.3
Toplam	396	100

Katılımcıların sorun yaşadıklarında kiminle paylaştığı ve sorunlarını çözmede kimden destek aldığına ilişkin bilgiler Tablo 5’te yer almaktadır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu arkadaşlarıyla sorun yaşadığında ailesi (n=121, %30.6) veya arkadaşlarıyla (n=191, %48.2) paylaştığını belirtmiştir. Katılımcılardan 191’i (%48.2) sorunlarını kendisi çözmeyi tercih ederken, 69’u (%17.4) arkadaşından, 36’sı (%9.1) öğretmeninden, 100’ü (%25.3) ise ailesinden yardım aldığını ifade etmiştir.

Tablo 6. Katılımcılara Göre Akran Zorbalığı ile Mücadelede Sorumluluğun Kime Ait Olduğuna İlişkin Bilgiler

Akran Zorbalığı ile Mücadelede Sorumluluk Kime Ait ?	n	%
Veli	139	21,2%
Öğrenci	109	16,6%
Öğretmen	83	12,7%
Rehberlik Servisi	99	15,1%

Okul	45	6,9%
Hepsi	180	27,5%
Toplam	655	100,0%

Araştırmaya katılan öğrencilere göre akran zorbalığı ile mücadelede sorumluluğun kime ait olduğuna ilişkin bilgiler Tablo 6'de yer almaktadır. Katılımcıların 139'u velilerin, 109'u öğrencilerin, 99'u rehberlik servisinin, 83'ü öğretmenlerin ve 45'i de okulun sorumlu olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğu akran zorbalığı ile mücadelede yukarıda yer alan herkesin (n:180, %27,5) sorumlu olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler birden fazla seçeneği işaretleyebilmektedirler.

4.2. Katılımcıların AÖDÖ, OİÖ ve Alt Boyutları İle AZBÖ-EF ve Alt Boyutlarının Ortalama, Standart Sapma, En Düşük - En Yüksek Puanları ve Çarpıklık-Basıklık Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 7. Ölçek Puanları ve Alt Boyutlar İçin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	n	Min.	Max.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
1	396	69	185	109,11	18,60	,18	,22
2	396	38	106	67,63	10,83	,50	,12
3	396	14	40	29,76	4,21	,27	,30
4	396	9	20	16,04	1,94	,08	,04
5	396	11	46	21,78	6,37	1,20	,94
6	396	53	132	80,76	24,17	,36	-1,12
7	396	15	40	20,55	8,49	1,29	-,04
8	396	7	26	12,13	5,64	,74	-,48
9	396	6	16	9,68	3,86	,36	-1,58
10	396	5	21	8,84	3,24	,26	,09
11	396	10	26	16,99	6,07	-,08	-1,70
12	396	10	24	12,46	3,15	1,23	,80
13	396	53	161	79,71	25,82	,75	-,31
14	396	15	47	23,02	10,13	,90	-,69
15	396	7	28	12,45	5,40	,64	-,78
16	396	6	30	10,59	4,81	,89	,04

17	396	5	23	8,29	3,31	,76	,20
18	396	10	29	13,94	5,50	1,35	,44
19	396	10	17	11,44	1,53	1,16	,83

1: Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği, 2: Okul İklimi Ölçeği, 3: OİÖ-Destekleyici Öğretmen Davranışları, 4: OİÖ-Başarı Odaklılık, 5: OİÖ-Güvenli Öğrenme Ortamı, 6: Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği-Zorba Boyutu, 7: Fiziksel Zorbalık, 8: Sözel Zorbalık, 9: İzolasyon Zorbalığı, 10: Söylenti Yayma Zorbalığı, 11: Eşyalara Zarar Verme Zorbalığı, 12: Cinsel Zorbalık, 13: Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği-Kurban Boyutu, 14: Fiziksel Kurban, 15: Sözel Kurban, 16: İzolasyon Kurban, 17: Söylenti Yayma Kurbanı, 18: Eşyalara Zarar Verme Kurbanı, 19: Cinsel Kurban

Tablo 7’te yer alan sonuçlara göre katılımcıların ölçeklere verdikleri ortalama puanlar AÖDÖ için $\bar{X}=109.11$, OİÖ için $\bar{X}=67.63$, AZBÖ-EF Zorba Olma Ölçeği için $\bar{X}=80.76$ ve AZBÖ-EF Kurban Olma Ölçeği için ise $\bar{X}=79.71$ şeklinde bulunmuştur.

4.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Zorba ve Mağdur Olma Durumunun Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 8. AZBÖ-EF Zorba ve Kurban Olma Ölçekleri Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	SE	t	df	p
AZBÖ-EF Zorba	kız	260	81,10	24,44	1,52	,39	394	,70
	erkek	136	80,10	23,72	2,03			
Fiziksel zorbalık	kız	260	20,49	8,37	,52	,18	394	,88
	erkek	136	20,65	8,75	,75			
Sözel zorbalık	kız	260	12,39	5,80	,36	1,29	394	,20
	erkek	136	11,63	5,31	,46			
İzolasyon	kız	260	9,62	3,91	,24	,41	394	,68
	erkek	136	9,79	3,77	,32			
Söylenti yayma	kız	260	8,97	3,28	,20	1,12	394	,26
	erkek	136	8,59	3,15	,27			
Eşyalara zarar verme	kız	260	17,04	6,16	,38	,20	394	,84
	erkek	136	16,91	5,92	,51			
Cinsel Zorbalık	kız	260	12,43	3,19	,20	,33	394	,74
	erkek	136	12,54	3,07	,26			
AZBÖ-EF Kurban	kız	260	79,19	25,42	1,58	,56	394	,58
	erkek	136	80,71	26,65	2,29			
Fiziksel kurban	kız	260	22,62	9,97	,62	1,10	394	,27
	erkek	136	23,79	10,40	,89			

Sözel kurban	kız	260	12,33	5,31	,33	,61	394	,54
	erkek	136	12,68	5,58	,48			
İzolasyon	kız	260	10,69	4,93	,31	,57	394	,57
	erkek	136	10,40	4,56	,39			
Söylenti yayma	kız	260	8,32	3,41	,21	,27	394	,79
	erkek	136	8,23	3,12	,29			
Eşyalara zarar verme	kız	260	13,84	5,40	,34	,52	394	,61
	erkek	136	14,14	5,70	,49			
Cinsel kurban	kız	260	11,42	1,49	,09	,29	394	,77
	erkek	136	11,47	1,61	,14			

AZBÖ-EF zorba olma ve AZBÖ-EF kurban olma ölçekleri toplam puanları ve alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t-Testi sonuçları Tablo 8’te yer almaktadır. Bağımsız örneklem t-Testi sonucuna göre kızların zorbalık yapma puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak bu farklılık anlamlı değildir $t(394)=.39, p>.05$.

AZBÖ-EF Zorba Olma Ölçeği alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>.05$).

Erkeklerin kurban olma puanlarının kızlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bu farklılık anlamlı değildir $t(394)=-.56, p>.05$.

AZBÖ-EF Kurban Olma Ölçeği alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>.05$).

4.4. Okul Başarısı Değişkenine Göre Zorba ve Mağdur Olma Durumunun Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 9. Katılımcıların AZBÖ-EF Zorba ve Kurban Olma Ölçeği Toplam Puanlarının Okul Başarısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Var. K.	KT	sd	KO	F	p	Fark
AZBÖ- EF Zorba	G. Arası	23357,85	3	7785,95			
	G. İçi	207440,88	392	529,19	14,71	,00	
	Toplam	230798,73	395				
AZBÖ- EF Kurban	G. Arası	3076,23	3	1025,41			
	G. İçi	260296,95	392	664,02	1,54	,20	
	Toplam	263373,18	395				

Tablo 9 incelendiğinde kişilerin zorba olma durumlarında okul başarılarına göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(3,392)}=14.71$, $p<.05$). Kişilerin zorba olma durumlarının hangi okul başarı seviyeleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla Gamel-Howell testi yapılmıştır. Gamel-Howell testi varyanslar arasında homejen dağılım görülmediğinde kullanılan Post Hock testlerinden birisidir. Yapılan test sonuçlarına göre kişilerin zorba olma durumları, okul başarısı kötü ($\bar{X}=94.69$) olanların orta ($\bar{X}=79.44$), iyi ($\bar{X}=74.28$) ve çok iyi ($\bar{X}=72.97$) olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun etki büyüklüğü hesaplandığında ise $r=.10$ olarak bulunmuştur. Cohen (1988) etki büyüklüğü değerlerinin yorumlanması için yaptığı sınıflandırmada $r\leq 0.2$ için küçük, $0.2 < r < 0.8$ için orta ve $r\geq 0.8$ değerleri için ise büyük etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak okul başarısının zorbalık üzerinde düşük düzeyde bir etki gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 17 incelendiğinde kişilerin kurban olma durumu okul başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3,392)}=1.54$, $p>.05$).

4.5. Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Zorba ve Mağdur Olma Durumunun Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 10. Katılımcıların AZBÖ-EF Zorba ve Kurban Olma Ölçeği Toplam Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Var. K.	KT	sd	KO	F	p	Fark
AZBÖ- EF Zorba	G. Arası	4150,80	5	830,16			
	G. İçi	226647,93	390	581,15	1,43	,21	
	Toplam	230798,73	395				
AZBÖ- EF Kurban	G. Arası	4582,40	5	916,48			
	G. İçi	258790,78	390	663,57	1,38	,23	
	Toplam	263373,18	395				

Tablo 10 incelendiğinde kişilerin zorba olma durumu babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(5,39)}=1.43$, $p>.05$).

Tablo 10 incelendiğinde kişilerin kurban olma durumu da babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(5,39)}=1.38$, $p>.05$).

Tablo 11. Katılımcıların AZBÖ-EF Zorba ve Kurban Olma Ölçeği Toplam Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Var. K.	KT	sd	KO	F	p	Fark
AZBÖ- EF Zorba	G. Arası	2830,22	5	566,05			
	G. İçi	227968,50	390	584,54	,97	,44	
	Toplam	230798,73	395				
AZBÖ- EF Kurban	G. Arası	2739,94	5	547,99			
	G. İçi	260633,25	390	668,29	,82	,54	
	Toplam	263373,18	395				

Tablo 11 incelendiğinde kişilerin zorba olma durumu annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(5,39)}=.97$, $p>.05$).

Tablo 11 incelendiğinde kişilerin kurban olma durumu da annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(5,39)}=.82, p>.05$).

4.6. Katılımcıların Problemlerin Çözümünde Aile ve Öğretmenden Destek Almasına Göre Zorba ve Mağdur Olma Durumunun Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 12. AZBÖ-EF Zorba ve Kurban Olma Ölçekleri Toplam Puanlarının Ailesinin Çözüm Bulmada Destek Olma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Aile destek	n	\bar{X}	SS	SE	t	df	p
AZBÖ-EF Zorba	evet	263	78,00	24,82	1,53	3.24	295,91	0.00
	hayır	133	86,22	21,92	1,90			
AZBÖ-EF Kurban	evet	263	78,09	26,23	1,62	1.79	278.84	0.07
	hayır	133	82,92	24,78	2,15			

AZBÖ-EF Zorba Olma ve AZBÖ-EF Kurban Olma ölçek puanları ile ailesinin çözüm bulmada destek olma durumuna göre bağımsız örneklem t-Testi sonuçları Tablo 12’te yer almaktadır. Bağımsız örneklem t-Testi sonucuna göre ailesinin çözüm bulmada destek olmadığını belirten kişilerin zorbalık yapma puanlarının ailesinin çözüm bulmada destek olduğunu belirten kişilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur $t(295)=-3.24, p<.05$. Fakat düşük düzeyde bir etki gösterdiği belirlenmiştir ($r=.18$)

Ailesinin çözüm bulmada destek olmadığını belirten kişilerin kurban olma puanlarının ailesinin çözüm bulmada destek olduğunu belirten kişilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak bu farklılık anlamlı değildir $t(278)=-1.79, p>.05$

Tablo 13. AZBÖ-EF Zorba ve Kurban Olma Ölçekleri Toplam Puanlarının Öğretmenin Çözüm Bulmada Destek Olma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Öğretmen destek	n	\bar{X}	SS	SE	t	df	p
AZBÖ-EF Zorba	evet	232	76,22	24,02	1,58	4.55	394	,00
	hayır	164	87,18	22,97	1,79			
AZBÖ-EF Kurban	evet	232	78,16	26,04	1,71	1.43	394	,16
	hayır	164	81,91	25,43	1,99			

AZBÖ-EF Zorba Olma ve AZBÖ-EF Kurban Olma ölçek puanları ile öğretmenin çözüm bulmada destek olma durumuna göre bağımsız örneklem t-Testi sonuçları Tablo 13’te

yer almaktadır. Bağımsız örneklem t-Testi sonucuna göre öğretmenin çözüm bulmada destek olmadığını belirten kişilerin zorbalık yapma puanlarının öğretmenin çözüm bulmada destek olduğunu belirten kişilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur $t(394)=-4.55$, $p<.05$. Fakat orta düzeyde bir etki gösterdiği belirlenmiştir ($r=.22$)

Öğretmenin çözüm bulmada destek olmadığını belirten kişilerin kurban olma puanlarının öğretmenin çözüm bulmada destek olduğunu belirten kişilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak bu farklılık anlamlı değildir $t(394)=-1.43$, $p>.05$.

4.7. Katılımcıların İmkani Olsa Psikolojik Destek Almak İstemesine Göre Zorba ve Mağdur Olma Durumunun Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 14. AZBÖ-EF Zorba ve Kurban Olma Ölçekleri Toplam Puanlarının Psikolojik Tedavi Almak İsteme Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Psk. tedavi istemi	n	\bar{X}	SS	SE	t	df	p
AZBÖ-EF Zorba	evet	118	84,86	24,59	2,26	2.21	394	.03
	hayır	278	79,01	23,82	1,43			
AZBÖ-EF Kurban	evet	118	79,77	25,93	2,39	.03	394	.98
	hayır	278	79,69	25,82	1,55			

AZBÖ-EF Zorba Olma ve AZBÖ-EF Kurban Olma ölçekleri toplam puanları ile imkanı olsa psikiyatrik veya psikolojik tedavi almak isteme durumuna göre bağımsız örneklem t-Testi sonuçları Tablo 14’te yer almaktadır. Bağımsız örneklem t-Testi sonucuna göre imkanı olsa psikiyatrik veya psikolojik tedavi almak istediğini belirten kişilerin zorba olma puanlarının imkanı olsa psikiyatrik veya psikolojik tedavi almak istemediğini belirten kişilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur $t(394)=2.21$, $p<.05$. Fakat düşük düzeyde bir etki gösterdiği belirlenmiştir ($r=.11$)

İmkani olsa psikiyatrik veya psikolojik tedavi almak istediğini belirten kişilerin kurban olma puanlarının imkanı olsa psikiyatrik veya psikolojik tedavi almak istemediğini belirten kişilere göre küçük farkla da olsa daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak bu farklılık anlamlı değildir $t(394)=.03$, $p>.05$.

4.8. Katılımcıların Herhangi Bir Arkadaş Grubuna Dahil Olmasına Göre Zorba ve Mağdur Olma Durumunun Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 15. AZBÖ-EF Zorba ve Kurban Olma Ölçekleri Toplam Puanlarının Arkadaş Grubuna Dahil Olma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Arkadaş grubu	n	\bar{X}	SS	SE	t	df	p
AZBÖ-EF Zorba	evet	252	82,60	24,89	1,57	2.02	394	.04
	hayır	144	77,53	22,59	1,88			
AZBÖ-EF Kurban	evet	252	78,59	24,26	1,53	1.1	261.75	.27
	hayır	144	81,68	28,33	2,36			

AZBÖ-EF Zorba Olma ve AZBÖ-EF Kurban Olma ölçek puanları ile herhangi bir arkadaş grubuna dahil olma durumuna göre bağımsız örneklem t-Testi sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır. Bağımsız örneklem t-Testi sonucuna göre herhangi bir arkadaş grubuna dahil olduğunu belirten kişilerin zorbalık yapma puanlarının herhangi bir arkadaş grubuna dahil olmadığını belirten kişilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur $t(394)=2.02$, $p<.05$. Fakat düşük düzeyde bir etki gösterdiği belirlenmiştir ($r=.10$)

Herhangi bir arkadaş grubuna dahil olmadığını belirten kişilerin herhangi bir arkadaş grubuna dahil olduğunu belirten kişilere göre kurban olma durumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak bu farklılık anlamlı değildir $t(361)=-1.1$, $p>.05$.

4.9. Katılımcıların AÖDÖ, OİÖ ve Alt Boyutları ile AZBÖ-EF ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Tablo 16. AÖDÖ, OİÖ Toplam ve Alt Boyutları ile AZBÖ-EF Zorba Olma Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Perason Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	-	-,674*	-,487*	-,467*	-,667*	,591*	,339*	,495*	,493*	,556*	,568*	,448*
2		-	,822*	,733*	,923*	-,687*	-,394*	-,578*	-,608*	-,672*	-,633*	-,472*
3			-	,527*	,577*	-,516*	-,295*	-,448*	-,479*	-,502*	-,455*	-,339*
4				-	,589*	-,508*	-,287*	-,428*	-,437*	-,461*	-,458*	-,406*
5					-	-,664*	,382*	-,549*	-,577*	,661*	-,627*	-,450*

6	-	,815*	,767*	,836*	,781*	,823*	,668*
7		-	,528*	,581*	,458*	,500*	,466*
8			-	,661*	,530*	,499*	,375*
9				-	,699*	,636*	,472*
10					-	,749*	,464*
11						-	,587*
12							-

*<.01, n=396, 1: Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği, 2: Okul İklimi Ölçeği, 3: OİÖ-Destekleyici Öğretmen Davranışları, 4: OİÖ-Başarı Odaklılık, 5: OİÖ-Güvenli Öğrenme Ortamı, 6: Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği-Zorba Boyutu, 7: Fiziksel Zorbalık, 8: Sözel Zorbalık, 9: İzolasyon Zorbalığı, 10: Söylenti Yayma Zorbalığı, 11: Eşyalara Zarar Verme Zorbalığı, 12: Cinsel Zorbalık

Tablo 16’da AÖDÖ, OİÖ toplam ve alt boyutları ile AZBÖ-EF zorba olma ölçeği toplam puanları ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

AÖDÖ ile OİÖ toplam puanları ($r=-.674$, $p<.05$) ve alt boyutlardan güvenli öğrenme ortamı ($r=-.667$, $p<.05$) arasında yüksek düzeyde, destekleyici öğretmen davranışları ($r=-.487$, $p<.05$) ve başarı odaklılık ($r=-.467$, $p<.05$) arasında ise orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

AÖDÖ ile AZBÖ-EF zorba olma ölçeği toplam puanları ($r=.591$, $p<.05$) ve alt boyutlarından söylenti yayma ($r=.556$, $p<.05$) ve eşyalara zarar verme ($r=.568$, $p<.05$) arasında yüksek düzeyde, fiziksel zorbalık ($r=.339$, $p<.05$), sözel zorbalık ($r=.495$, $p<.05$), izolasyon ($r=.493$, $p<.05$) ve cinsel zorbalık ($r=.448$, $p<.05$) arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

OİÖ toplam puanları ile AZBÖ-EF zorba olma ölçeği toplam puanları ($r=-.687$, $p<.05$) ve alt boyutlardan sözel zorbalık ($r=-.587$, $p<.05$), izolasyon ($r=-.608$, $p<.05$), söylenti yayma ($r=-.672$, $p<.05$) ve eşyalara zarar verme ($r=-.633$, $p<.05$) arasında yüksek düzeyde, fiziksel zorbalık ($r=-.394$, $p<.05$) ve cinsel zorbalık ($r=-.472$, $p<.05$) arasında ise orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

OİÖ alt boyutlarından destekleyici öğretmen davranışları ile AZBÖ-EF zorba olma ölçeği toplam puanları ($r=-.516$, $p<.05$) ve alt boyutlardan söylenti yayma ($r=-.512$, $p<.05$)

arasında yüksek düzeyde, sözel zorbalık ($r=-.448$, $p<.05$), izolasyon ($r=-.479$, $p<.05$), eşyalara zarar verme ($r=-.455$, $p<.05$) ve cinsel zorbalık ($r=-.339$, $p<.05$) arasında orta düzeyde, fiziksel zorbalık ($r=-.295$, $p<.05$) ile de düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

OİÖ alt boyutlarından başarı odaklılık ile AZBÖ-EF zorba olma ölçeği toplam puanları ($r=-.508$ $p<.05$) arasında yüksek düzeyde, alt boyutlardan sözel zorbalık ($r=-.428$, $p<.05$), izolasyon ($r=-.437$, $p<.05$), söylenti yayma ($r=-.461$, $p<.05$), eşyalara zarar verme ($r=-.458$, $p<.05$) ve cinsel zorbalık ($r=-.406$, $p<.05$) arasında orta düzeyde, fiziksel zorbalık ($r=-.287$, $p<.05$) ile de düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

OİÖ alt boyutlarından güvenli öğrenme ortamı ile AZBÖ-EF zorba olma ölçeği toplam puanları ($r=-.664$ $p<.05$) ve alt boyutlardan sözel zorbalık ($r=-.549$, $p<.05$), izolasyon ($r=-.577$, $p<.05$), söylenti yayma ($r=-.661$, $p<.05$) ve eşyalara zarar verme ($r=-.627$, $p<.05$) arasında yüksek düzeyde, fiziksel zorbalık ($r=-.382$, $p<.05$) ve cinsel zorbalık ($r=-.450$, $p<.05$) arasında ise orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 17. AÖDÖ, OİÖ Toplam ve Alt Boyutları ile AZBÖ-EF Kurban Olma Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Perason Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	-	-.674*	-.487*	-.467*	-.667*	.432*	.310*	.439*	.427*	.423*	.278*	.419*
2		-	.822*	.733*	.923*	-.327*	-.205*	-.341*	-.293*	-.368*	-.241*	-.386*
3			-	.527*	.577*	-.108*	-0,032	-.132*	-0,084	-.169*	-0,087	-.202*
4				-	.589*	-.292*	-.182*	-.290*	-.282*	-.320*	-.216*	-.370*
5					-	-.388*	-.265*	-.396*	-.351*	-.409*	-.282*	-.403*
6						-	.814*	.944*	.891*	.828*	.787*	.730*
7							-	.694*	.585*	.482*	.345*	.538*
8								-	.837*	.781*	.790*	.646*
9									-	.819*	.746*	.604*
10										-	.752*	.587*
11											-	.644*
12												-

* $p<.01$, $n=396$, 1: Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği, 2: Okul İklimi Ölçeği, 3: OİÖ-Destekleyici Öğretmen Davranışları, 4: OİÖ-Başarı Odaklılık, 5: OİÖ-Güvenli Öğrenme Ortamı, 6: Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği-Kurban Boyutu, 7: Fiziksel Kurban, 8: Sözel Kurban, 9: İzolasyon Kurban, 10: Söylenti Yayma Kurbanı, 11: Eşyalara Zarar Verme Kurbanı, 12: Cinsel Kurban

Tablo 17’da AÖDÖ, OİÖ toplam ve alt boyutları ile AZBÖ-EF kurban olma ölçeği toplam ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

AÖDÖ ile AZBÖ-EF kurban olma ölçeği toplam puanları ($r=.432$, $p<.05$) ve alt boyutlarından fiziksel kurban ($r=.310$, $p<.05$), sözel kurban ($r=.439$, $p<.05$), izolasyon ($r=.427$, $p<.05$), söylenti yayma ($r=.423$, $p<.05$) ve cinsel kurban ($r=.419$, $p<.05$) arasında orta düzeyde, eşyalara zarar verme ($r=.278$, $p<.05$) ile de düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

OİÖ toplam puanları ile AZBÖ-EF kurban olma ölçeği toplam puanları ($r=-.327$ $p<.05$) ve alt boyutlardan sözel kurban ($r=-.341$, $p<.05$), söylenti yayma ($r=-.368$, $p<.05$) ve cinsel kurban ($r=-.386$, $p<.05$) arasında orta düzeyde, fiziksel kurban ($r=-.205$, $p<.05$) ve eşyalara zarar verme ($r=-.293$, $p<.05$) arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

OİÖ alt boyutlarından destekleyici öğretmen davranışları ile AZBÖ-EF kurban olma ölçeği toplam puanları ($r=-.108$ $p<.05$) ve alt boyutlarından sözel kurban ($r=-.132$, $p<.05$), söylenti yayma ($r=-.169$, $p<.05$) ve cinsel kurban ($r=-.202$, $p<.05$) arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

OİÖ alt boyutlarından başarı odaklılık ile AZBÖ-EF kurban olma ölçeği toplam puanları ($r=-.292$ $p<.05$) ve alt boyutlarından fiziksel kurban ($r=-.182$, $p<.05$), sözel kurban ($r=-.290$, $p<.05$), izolasyon ($r=-.282$, $p<.05$) ve eşyalara zarar verme ($r=-.216$, $p<.05$) arasında düşük düzeyde, söylenti yayma ($r=-.320$, $p<.05$) ve cinsel kurban ($r=-.370$, $p<.05$) arasında ise orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

OİÖ alt boyutlarından güvenli öğrenme ortamı ile AZBÖ-EF kurban olma ölçeği toplam puanları ($r=-.388$ $p<.05$) ve alt boyutlarından sözel kurban ($r=-.396$, $p<.05$), izolasyon ($r=-.351$, $p<.05$), söylenti yayma ($r=-.409$, $p<.05$) ve cinsel kurban ($r=-.403$, $p<.05$) arasında orta düzeyde, fiziksel kurban ($r=-.265$, $p<.05$) ve eşyalara zarar verme ($r=-.282$, $p<.05$) arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

4.10. Katılımcıların AÖDÖ ile OİÖ Puanlarının AZBÖ-EF Zorba Olma Ölçeği Puanlarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Tablo 18. AÖDÖ VE OİÖ'nin AZBÖ-EF Zorbalık Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Sonuçları

Model	B	SH	β	t	p
Sabit	127,36	12,92		9,86	,00
AÖDÖ	,31	,06	,24	4,87	,00
OİÖ	-1,18	,11	-,53	10,99	,00

R=.709, R²=.50, F=198.35

AÖDÖ'nin ve OİÖ toplam puanlarının AZBÖ-EF zorba olma durumunu yordamasına ilişkin Enter yöntemi kullanılarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 18'de yer almaktadır. Çoklu doğrusal regresyon analizleri, varsayımların sağlanması durumunda yapılmıştır. Çoklu regresyon analizinde değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığını belirlemek yapılacak yorumlamaların hatalı olmaması açısından önemlidir. Bunu anlamamanın en basit yolu bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonları incelemektir. .80 üzerindeki korelasyon çoklu bağlantının olabileceğini göstermektedir. Değişkenler arasındaki korelasyonların .80'den düşük olması çoklu bağlantının olmadığını göstermektedir. Ayrıca çoklu bağlantılık sorununu belirlemek için VIF (varyans şişirme değeri), tolerans değeri ve durum indeksine (CI) bakmak gerekmektedir. Varyans şişirme değerinin 10'dan yüksek, tolerans değerinin .20'den daha düşük ve durum indeksinin 30'dan yüksek çıkması gerektiği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2010). VIF, tolerans değerleri ve durum indeksleri incelendiğinde verilerin bu değerleri sağladığı görülmüştür.

Regresyon analizi sonucuna göre model anlamlı bulunmuştur (F=198, p<.05). Düzeltilmiş R² modelin genellenebilirliğini göstermektedir. R² değeri incelendiğinde AÖDÖ ve OİÖ toplam puanlarının zorba olma durumunun %50'sini açıkladığı tespit edilmiştir. AÖDÖ'nin (β =.24, p<.05, r=.03) ve OİÖ toplam puanlarının (β =-.53, p<.05, r=.15) zorba olma durumunu anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Durbin-Watson istatistiği hata terimleri arasında korelasyon olup olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. 1.72 olarak bulunan hata terim değerinin 1-3 arasında olması regresyon analizinin gerçekleştirilebileceğini göstermektedir (Field, 2009)

4.11. Katılımcıların AÖDÖ ile OİÖ Puanlarının AZBÖ-EF Kurban Olma Ölçeği Puanlarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Tablo 19. AÖDÖ VE OİÖ'nin AZBÖ-EF Kurban Olma Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Sonuçları

Model	B	SH	β	t	p
Sabit	31,97	17,63		1,81	,07
AÖDÖ	,54	,09	,39	6,29	,00
OİÖ	-,16	,15	-,07	1,09	,28

R=.43, R²=.19, F=45.71

AÖDÖ'nün ve OİÖ toplam puanlarının AZBÖ-EF kurban olma durumunu yordamasına ilişkin Enter yöntemi kullanılarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 19'da yer almaktadır. Regresyon analizi sonucuna göre model anlamlı bulunmuştur (F=45, p<.05). R² değeri incelendiğinde AÖDÖ ve OİÖ toplam puanlarının kurban olma durumunun %18'ini açıkladığı tespit edilmiştir. AÖDÖ'nin (β =.39, p<.05, r=.09) kurban olma durumunu anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Fakat OİÖ toplam puanlarının (β =-.07, p>.05) anlamlı düzeyde modele katkısı olmadığı görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Giriş kısmında da belirtildiği gibi bu çalışma lise öğrencilerinde algılanan okul iklimi ve öğretmenden algılanan duygusal istismarın akran zorbalığına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca akran zorbalığı durumu çeşitli değişkenler açısından da incelenmiştir.

Bu bölümde, yapılan istatistiksel analizler sonucunda bulgular kısmında belirtilen sonuçlar tartışılmıştır. Elde edilen bulgular araştırma sorularında yer alan sırayla yorumlanmıştır.

5.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Zorba ve Mağdur Olma Durumunun Farklılaşmasına İlişkin Tartışma

Cinsiyet değişkenine göre kızların zorbalık yapma puanlarının erkeklere göre daha yüksek olması ve erkeklerin de kurban olma puanlarının kızlara göre daha yüksek bulunmasına rağmen katılımcıların zorba veya mağdur olma durumlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Aynı şekilde alt boyut puanlarında da cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Literatüre bakıldığında bu durumu destekleyen ve desteklemeyen sonuçların olduğu görülmektedir. Dölek (2002a) ile Gültekin ve Sayıl (2005) tarafından yapılan çalışmalarda akran zorbalığına maruz kalma yönünden cinsiyete göre fark olmadığı belirtilmiştir. Diğer taraftan yapılan bazı araştırmalarda erkeklerin daha çok zorbalık davranışları sergilediği ve kızların erkeklere göre zorbalığa daha çok maruz kaldıkları ifade edilmektedir (Satan, 2011: 58). Ayrıca Panayiotis, Anna, Charalambos ve Chrysostomos, (2010), erkeklerin zorbalık alt ölçeğinde anlamlı olarak daha yüksek puan aldıklarını, ancak mağduriyet açısından anlamlı bir fark olmadığını belirtmektedirler.

Literatürde bu şekilde farklı sonuçlara rastlanması cinsiyet değişkenine göre zorba veya mağdur olma durumu için belirli bir kabulün olmadığını göstermektedir. Çalışılan örneklem gruplarının çeşitliliğinin bu sonucu ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

5.2. Okul Başarısı Değişkenine Göre Zorba ve Mağdur Olma Durumunun Farklılaşmasına İlişkin Tartışma

Öğrencilerin okul başarıları ile zorba ve kurban olma durumları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlarda zorba olma durumu ile okul başarısı arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Okul başarısı kötü olanların, orta, iyi ve çok iyi olan öğrencilere göre zorba olma durumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat kurban olma durumu okul başarısına göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Literatürde yer alan çalışmalarda ise kurban durumundaki öğrencilerin zorba olanlara göre daha düşük akademik başarı gösterdikleri şeklinde sonuçlar yer almaktadır (Juvonen vd., 2000; Schwartz ,Chang ve Farver, 2001). Ayrıca Jan ve Husain (2015: 46) da kötü muameleye veya zorbalığa maruz kalan öğrencilerin kalmayanlara göre akademik başarılarının daha düşük olduğunu ifade etmektedirler.

Okul başarısı düşük olan öğrencilerde zorbalık davranışlarının daha fazla görülmesi beklenen bir sonuçtur. Çünkü okullarda problem davranışlar sergileyen öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine pek zaman ayırmadıkları görülmektedir. Bunun yanında okul başarısına göre kurban olma durumunun farklılaşmaması beklenmedik bir sonuç olmuştur. Çünkü zorbalığa maruz kalan öğrencilerde devamsızlık, okuldan uzaklaşma isteği, akademik güçlükler, fiziksel ve psikolojik sağlıklarının olumsuz etkilenmesi gibi pek çok sorun ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı mağdur öğrencilerde akademik başarının da olumsuz olarak etkilenmesi beklenmektedir.

5.3. Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Zorba ve Mağdur Olma Durumunun Farklılaşmasına İlişkin Tartışma

Anne babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin zorba veya kurban olma durumları incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Literatürde benzer sonuçların yer aldığı araştırmalar mevcuttur. Düzgün (2020) yaptığı çalışmada anne babanın eğitim düzeyinin zorba ve kurban olma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde anne ve babanın eğitim düzeyinin zorba ve kurban olam durumunu etkilemediğini belirten farklı çalışmalar da mevcuttur (Sukat, 2009; Gürsoy, 2010; Albayrak, 2012).

Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar olmasına rağmen ailenin eğitim düzeyine göre kişilerin zorba veya kurban olma durumunun farklılaşması beklenirdi. Eğitim seviyesi daha yüksek ailelerde çocukların daha bilinçli yetiştirilmesi ile zorbalık gibi olumsuz davranışlarda bulunma ihtimalleri daha az olabilirdi. Ayrıca bu tarz aileler çocuklara sorunlar karşısında baş etme yollarını öğreterek zorbalık gibi davranışlara nasıl maruz kalmayacağı konusunda da bilgilendirmiş olabilirlerdi.

5.4. Katılımcıların Problemlerin Çözümünde Aile ve Öğretmenden Destek Almasına Göre Zorba ve Mağdur Olma Durumunun Farklılaşmasına İlişkin Tartışma

Öğrencilerin problemlerin çözümünde ailelerinden destek bulabilmeleri ile zorba ve kurban olma durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuçlarda ailesinden çözüm konusunda destek bulamadığını belirten öğrencilerin zorbalık puanlarının diğerlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç ailenin öğrenci davranışlarını şekillendirmede önemli bir role sahip olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Ailesinin problemlerin çözümünde destek olmadığını belirten öğrencilerin kurban olma puanları çözüm bulanlara göre daha yüksek çıkmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir. Sonuçların bu şekilde çıkmış olması akran zorbalığına maruz kalma konusunda ailenin bir etkisi olmadığı şeklinde yorumlanmamalıdır. Çünkü ailenin tutum ve davranışları bireyleri sorunlarla baş etme konusunda şekillendirmektedir. Ayrıca zorbalık gibi bir sorun karşısında aileden destek bulmak bu problemle baş etme konusunda öğrencilere yardımcı olabilecektir.

İlgili alan yazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Yapılan bir çalışmada ebeveynler olumlu tutumlar konusunda çocuklarına karşı ilgi ve yönlendirmede bulunmazlarsa çocuklarda zorbalık eğilimi görülebildiği ortaya çıkmıştır (Usman, 2013). Ayrıca ebeveynin ilgisi (Abdirahman, Fleming ve Jacobsen, 2013) ve çocuk üzerindeki takibi (Meter ve Bauman, 2018) ergenlerin zorbalığa katılımını azaltmaktadır. Bunlara ek olarak ebeveyn desteği ve babanın yetersiz denetimi, ergen erkek çocukların zorba ve kurban olmaları için risk faktörü olarak bulunmuştur (Erginoz vd. 2015)

Problemlerin çözümünde öğretmenden destek bulabilme ile zorba ve kurban olma durumu incelendiğinde, öğretmenden destek bulamadığını ifade eden öğrencilerin zorbalık

puanlarının destek bulduğunu belirtenlere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin, öğrencilerin hayatınca önemli etkiye sahip olduğu ve onların olumsuz davranışlar geliştirmesini önlemede de önemli bir role sahip olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin çözüm konusunda öğrenciye destek olması ile kurban olma durumu arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Bu beklenmeyen bir sonuç olmuştur. Okulda akran zorbalığına maruz kalmak öğrencilerin yaşadığı önemli sorunlardan biridir. Bu sorunun çözümünde öğretmenlerinden destek bulabilmelerinin öğrenci mağduriyetini azaltacağı beklenmektedir. Çünkü yapılan bir çalışmada öğretmenlerini destekleyici bulan öğrencilerin zorbalık karşısından yardım arama konusunda daha istekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Eliot, Cornell, Gregory ve Fan 2010). Ayrıca öğretmenin yaşanan zorbalık durumuna karşı öğrenciyi desteklemesi, öğrencinin bu olumsuz durum karşısında daha az incinmesini sağlamakta ve öğrenciyi daha güvende hissettirmektedir (Attar-Schwartz, 2009). Buna ek olarak öğrencinin öğretmenden algıladığı destek daha az zorbalık davranışında bulunmasını yordayan önemli bir değişken olarak ifade edilmektedir (Hughes, Cavell ve Jackson, 1999; Hamre ve Pianta, 2001; Yaban, 2010).

5.5. Katılımcıların İmkani Olsa Psikolojik Destek Almak İstemesine Göre Zorba ve Mağdur Olma Durumunun Farklılaşmasına İlişkin Tartışma

Yapılan çalışmada imkanı olsa psikiyatrik veya psikolojik tedavi almak isteme durumu ile zorba ve kurban olma durumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgularda kurban olma durumu imkanı olsa ruhsal destek almak isteme durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmazken, zorba olma durumunun anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ruhsal destek almak isteyen öğrencilerin zorba olma durumunun ruhsal destek istemeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Literatür incelendiğinde zorbalık konusu ile bu değişkenin ilişkisinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırma sonucunu incelediğimizde akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin bu sorunun olumsuz sonuçlarıyla başa çıkabilmek adına ruhsal desteğe ihtiyaç duymaları daha beklendik bir çıktı olurdu. Çünkü mağdur durumunda olan kişilerin psikolojik iyi oluşlarında ve sosyal ilişkilerinde çeşitli sorunlar yaşadığı yapılan

çalışmalarda ortaya konmuştur. Ayrıca her ne kadar kişi zorba statüsünde olsa da bu uygunsuz davranış kişinin kendisinde de olumsuz ruh haline sebep olabileceği için psikolojik destek talep etmesi olası bir sonuç olarak görölmektedir.

5.6. Katılımcıların Herhangi Bir Arkadaş Grubuna Dahil Olmasına Göre Zorba ve Mağdur Olma Durumunun Farklılaşmasına İlişkin Tartışma

Öğrencilerin herhangi bir arkadaş grubuna dahil olma durumlarıyla zorba ve kurban olma durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuçlarda arkadaş grubuna dahil olanların olmayanlara göre akran zorbalığında bulunma davranışının anlamlı şekilde farklılaştığı görölmüştür. Fakat kurban olma davranışıyla anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

Bir arkadaş grubuna sahip olmak kişiye birçok konuda destek sağlayan bir mekanizma olarak kabul edilebilir. Sergilenen olumlu ve olumsuz davranışlarda topluluk olarak hareket etmek veya desteklendiğini bilmek kişinin bu davranışı sergilemesini kolaylaştırabilmektedir. Bu yüzden bir arkadaş grubuna sahip olan öğrencilerin akran zorbalığı puanlarıyla anlamlı ilişkiye sahip olması beklenen bir sonuçtur. Bunun yanında kurban olma durumu için de anlamlı bir ilişki çıkması beklenmekteydi. Çünkü öğrenciler zor durumda kaldıklarında da yine desteği arkadaş gruplarından almaktadırlar. Fakat bizim elde ettiğimiz sonuçlardan farklı olarak Ulfah ve Gustine, 2020 tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada olumlu rollere sahip arkadaşları olan ergenlerin zorbalık davranışında bulunma oranlarının daha az olduğu görölmüştür. Ayrıca ergenlerde, ebeveynleri ve akranları ile düşük kalitede bağlanmaya sahip olmak zorbalık ve mağduriyetin yordayıcısı olarak bulunmuştur (Nikiforou, 2013).

5.7. Algılanan Okul İklimi ile Akran Zorbalığı Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Okul iklimi ölçeği, destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Akran zorbalığı belirleme ölçeğinde ise fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, izolasyon, söylenti yayma, eşyalara zarar verme ve cinsel zorbalık alt ölçekleri yer almaktadır. Ayrıca bunlar zorba ve kurban alt ölçeklerini de oluşturmaktadır.

OİÖ toplam puanları ve alt boyutları ile AZBÖ-EF zorba ve kurban olma toplam puanları ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

Elde edilen sonuçlarda OİÖ toplam puanları ve alt boyutları ile AZBÖ-EF zorba olma ölçeği ve alt boyutları arasında orta ve yüksek düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Öğrencilerin algılanan okul iklimi puanlarının yüksek olması okula karşı olumlu bir algıya sahip olduklarını ifade etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre bu algı arttıkça öğrenciler arasında gözlemlenen akran zorbalığı davranışlarının azaldığı söylenebilir. Bayar ve Uçanok (2012a) tarafından yapılan bir çalışma da bu sonucu desteklemektedir. Çalışmada okul iklimi algısının olumlu olmasının okullarda gözlemlenen zorbalık davranışlarının azaltılmasında etkili olduğu ifade edilmiştir. Literatürdeki farklı çalışmalarda da okul iklimi ile zorbalık davranışları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur (Kılıç, 2010; Petrie, 2014).

OİÖ toplam puanları ve alt boyutları ile AZBÖ-EF kurban olma ölçeği ve alt boyutları arasında orta ve düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Yani kurban durumunda olan öğrencilerin okul iklimi algılarının daha düşük olduğu söylenebilir. Wang, Vaillancourt, Brittain ve McDougall (2014) tarafından yapılan çalışmada da akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin okul iklimi algılarının daha olumsuz olduğu saptanmıştır.

Farklı bir açıdan değerlendirmek gerekirse olumlu okul iklimine sahip okullarda uygunsuz öğrenci davranışlarına daha az rastlanabileceği için öğrencilerin mağdur olacakları olaylar yaşama ihtimallerinin de azalacağı söylenebilir. Ayrıca öğrenci davranışlarının ve okul ikliminin niteliği birbirini etkileyen durumlardır. Öğrenciler arasında problemlili davranışların yaşanmaması okul ortamını da pozitif yönde etkileyeceği için okul iklimi algısının da olumlu olmasını sağlayacaktır. Bununla birlikte olumlu okul iklimine sahip okullar öğrenci mağduriyetini en aza indirecek ortamlar oluşturmaktadır.

5.8. Öğretmenlerden Algılanan Duygusal İstismar ile Akran Zorbalığı Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Öğretmenlerden algılanan duygusal istismar ile akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. AÖDÖ, öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar davranışlarını ölçmektedir. Ölçek puanlarının artması algılanan istismarın arttığını ifade etmektedir.

Elde edilen analiz sonuçlarında AÖDÖ ile AZBÖ-EF zorba olma ölçeği ve alt boyutları arasında orta ve yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Pozitif yönlü bu ilişki öğrencilerin öğretmenlerden algıladıkları duygusal istismar arttıkça öğrencilerin zorba olma durumlarının da arttığını göstermektedir. Şimşek ve Cenkseven-Önder (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada yüksek davranış problemleri görülen ergenlerde duygusal istismar seviyelerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılması bizim çalışmamızı destekler niteliktedir. Ayrıca Demircan (2017) da çalışmasında istismara maruz kalma durumu arttıkça zorbalık davranışlarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. İlgili alan yazında da ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar ile davranış problemleri seviyeleri arasında anlamlı ilişki olduğunu destekleyen araştırmalar yer almaktadır (Erkman, 1999; Lansford vd., 2002).

AÖDÖ ile AZBÖ-EF kurban olma ölçeği ve alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Bu araştırmada yer alan öğrencilerin, öğretmenlerden algıladıkları duygusal istismarın artmasıyla kurban olma durumlarının da arttığı görülmektedir. Demircan (2017) da yaptığı çalışmada istismara maruz kalan öğrencilerin daha çok zorbalık mağduru olduğunu belirtmektedir. Bu durumun aksine öğretmenin duygusal desteği, onun öğrencilere karşı destekleyici ve duyarlı olduğunu göstermektedir. Öğretmenin zorbalık karşısında da öğrenciye karşı destekleyici olması öğrencilerin zorbalık karşısında incinebilirliğini önemli ölçüde azaltmaktadır (Attar-Schwartz, 2009). Öğretmeni tarafından duygusal istismara maruz kalan öğrencinin, okulda yaşadığı sorunların çözümünde öğretmenlerden yardım talep edebilmesi oldukça zordur. Bundan dolayı da bu öğrencilerin zorbalığa uğradığında çözüm aramak için öğretmeniyle iletişime geçemediği ve mağdur olduğu söylenebilir.

Öğretmenin öğrenciye karşı sergilediği tutum ve davranışların öğrenci davranışlarını şekillendirdiği görülmüştür. Öğretmeni tarafından duygusal olarak istismar edilen öğrencilerin olumsuz davranışlar geliştirmesi veya içinde bulunduğu sıkıntılı süreçleri öğretmeniyle paylaşmadığı için mağduriyetinin devam etmesi beklendik bir sonuç olmuştur.

5.9. Algılanan Okul İklimi ile Öğretmenlerden Algılanan Duygusal İstismar Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Algılanan okul iklimi ile öğretmenlerden algılanan duygusal istismar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçlarında OİÖ toplam puanları ve alt boyutları ile AÖDÖ toplam puanları arasında orta ve yüksek düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

Analiz sonuçlarında elde edilen negatif ilişki öğrencilerin okul iklimi algıları arttıkça öğretmenlerden algılanan duygusal istismarın azaldığını göstermektedir. Literatüre bakıldığında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin olumlu olması, öğrencilerin okul iklimi algılarının olumlu olmasını sağladığı görülmüştür (Kuperminc, Leadbeater ve Blatt, 2001: 146). Benzer şekilde öğretmenlerin istismardan uzak, öğrenci dostu davranışlar sergilemesi, okul ikliminin öğrenciler tarafından olumlu algılanmasında önemli bir etkidir (Tavşanlı vd., 2016). Öğretmenler okul iklimini etkileyen önemli paydaşlardan biri olduğu için onların tutum ve davranışlarının niteliğinin okul iklimi algısını da etkilemesi beklenen bir sonuçtur.

5.10. Algılanan Okul İklimi ile Öğretmenlerden Algılanan Duygusal İstismarın Akran Zorbalığını Yordamasına İlişkin Tartışma

AÖDÖ'nün ve OİÖ toplam puanlarının AZBÖ-EF zorba ve kurban olma ölçeği toplam puanlarını yordama durumunu ölçmek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

AÖDÖ'nin ve OİÖ toplam puanlarının AZBÖ-EF zorba olma ölçeği toplam puanları ile yapılan analiz sonucunda model anlamlı bulunmuştur. Zorbalık durumunun bağımlı değişken, algılanan okul iklimi ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismarın bağımsız değişken olarak ele alındığı model toplam varyansın %50'sini açıklamaktadır. OİÖ alt boyutları için çıkan sonuçların modele katkısı istatistiksel olarak önemsiz olduğu için analizlerde yer verilmemiş, OİÖ toplam puanları bağımlı değişkeni daha uygun şekilde açıkladığı için onunla devam edilmiştir. Elde edilen regresyon analizi sonucunda AÖDÖ'nün ve OİÖ toplam puanlarının zorba olma durumunu anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin zorbalık davranışlarında bulunmaları üzerinde öğretmenlerinin ve okulun etkili olduğu söylenebilmektedir. Şimşek ve Cenkseven-Önder (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenden algılanan duygusal istismarın seviyesi öğrencilerde gözlemlenen davranış problemlerini en yüksek seviyede yordayan değişken olarak bulunmuştur.

AÖDÖ'nün ve OİÖ toplam puanlarının AZBÖ-EF kurban olma ölçeği toplam puanları ile yapılan analiz sonuçlarında AÖDÖ'nün kurban olma durumunu anlamlı düzeyde yordadığı fakat OİÖ toplam puanlarının anlamlı düzeyde modele katkısı olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin okulda zorbalık mağduru olma durumunun öğretmenlerin tutum ve davranışlarına göre şekillendiği ifade edilebilmektedir. Algılanan okul ikliminin bu konu üzerinde bir etkisinin olmadığına ulaşılması beklenmedik bir sonuç olmuştur.

Öğretmenden algılanan duygusal istismarın artması öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkiyi olumsuz etkilemektedir. Bu durumda okulda sorun yaşayan öğrencinin çözüm için öğretmene başvurması oldukça zordur. O yüzden zorbalık mağduru olan öğrencinin de bu mağduriyeti devam etmektedir. Bunun yanında okul ikliminin niteliği öğrenci davranışlarını etkileyen ve bu davranışlardan etkilenen bir olgudur. Okul ikliminin olumlu olduğu ortamlarda öğrenci mağduriyetlerinin daha az olması beklenmektedir. Bu yüzden okul iklimi algısının akran zorbalığını etkilemesi beklenmekteydi.

Mevcut çalışmada ulaşılan bulguların ilgili literatür ile uyuşan ve uyuşmayan noktaları bulunmaktadır. Sonuç olarak öğretmenden algılanan duygusal istismar hem öğrencilerin zorbalık davranışlarında bulunması hem de zorbalık mağduru olmaları üzerinde etkili olurken algılanan okul ikliminin sadece zorbalık üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Elde edilen diğer tüm bulgularla birlikte çalışmanın literatüre yeni veriler kazandırdığı düşünülmektedir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu çalışmada algılanan okul iklimi ve öğretmenden algılanan duygusal istismar ile akran zorbalığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca akran zorbalığı durumunun demografik bilgilerde yer alan çeşitli değişkenler açısından incelemesine de yer verilmiştir.

1. Cinsiyete göre öğrencilerin zorba ve kurban olma durumları anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bu çalışmada cinsiyetin eşit dağılmaması böyle bir sonuca neden olmuş olabilir.
2. Problemlerin çözümünde ailenin destek olması değişkenine göre zorba olma durumu anlamlı şekilde farklılaşırken kurban olma durumunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat ailesinin çözüm bulma konusunda yardımcı olmadığını belirten kişilerin zorba ve kurban olma puanları yardımcı olduğunu belirtenlere göre daha yüksektir. Buradan aile kurumunun öğrenci davranışlarının niteliğini ve sorunlar karşısında baş etme durumlarını da etkilediği sonucuna varılabilmektedir.
3. Problemlerin çözümünde öğretmenin destek olması değişkenine göre zorba olma durumu anlamlı şekilde farklılaşırken kurban olma durumunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenin çözüm konusunda destek olmadığını belirten kişilerin zorba ve kurban olma puanları destek olduğunu belirtenlere göre daha yüksektir. Bu çalışma ile öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin öğrenci davranışlarının niteliğine göre şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır.
4. Herhangi bir arkadaş grubuna dahil olma değişkenine göre zorba olma durumu anlamlı şekilde farklılaşırken kurban olma durumunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Arkadaş grubuna dahil olanların zorbalık puan ortalamaları olmayanlara göre daha yüksektir. Herhangi bir arkadaş grubuna dahil olmayanların ise kurban olma puan ortalamalarının dahil olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin bir arkadaş grubuna dahil olması bu grubun niteliğine göre onların davranışları üzerinde bir etkiye sahiptir.

5. İmkanı olsa psikiyatrik veya psikolojik tedavi almak istediğini belirten kişilerin zorbalık puanları tedavi almak istemedemediğini belirtenlere göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Buradan hareketle okul rehberlik servislerinin zorba statüsünde olan öğrencilere daha çok vakit ayırması gerektiği sonucuna ulaşılabilmektedir. Ayrıca çalışmada kurban olan öğrencilerle anlamlı bir farklılık elde edilmemesine rağmen bu öğrenciler için de gerekli ruhsal desteğin sağlanmasının öğrenciler için daha faydalı olacağı düşünülmektedir.
6. Anne-babanın eğitim düzeyine göre zorba ve kurban olma durumu anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
7. Okul başarısı değişkenine göre zorba olma durumu anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Öğrencilerin okul başarısı düştükçe zorba olma puanlarının arttığı gözlemlenmiştir. Fakat okul başarısı ile kurban olma durumu arasında anlamlı bir fark elde edilememiştir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin akademik başarıyı artıracak şekilde desteklenmesi onlarda gözlemlenen davranış problemlerinin çözümüne de katkı sağlayacağı sonucu elde edilebilmektedir.
8. Algılanan okul iklimi ile zorbalık arasından negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul iklimi puanlarının artması öğrencilerin okul iklimi algılarının olumlu olduğunu göstermektedir. Yani öğrencilerin okul iklimi algıları arttıkça zorbalık davranışlarının azaldığı görülmektedir.
9. Algılanan okul iklimi ile zorba olma ölçeği alt boyutları (fiziksel, sözel, izolasyon, söylenti yayama, eşyalara zarar verme, cinsel) arasında da negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.
10. Algılanan okul iklimi ile zorbalığa maruz kalma arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Olumlu okul ikliminin hakim olduğu okullarda zorbalığa maruz kalma durumunun daha az yaşandığı söylenebilir.
11. Algılanan okul iklimi ile kurban olma ölçeği alt boyutları (fiziksel, sözel, izolasyon, söylenti yayama, eşyalara zarar verme, cinsel) arasında da negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.
12. Öğretmenden algılanan duygusal istismar ile zorbalık arasından pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. AÖDÖ puanlarının artması öğrencilerin, öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın da arttığını göstermektedir. Yani öğrencilerin öğretmenden algıladıkları duygusal istismar arttıkça zorbalık davranışları da artmaktadır.

13. Öğretmenden algılanan duygusal istismar ile zorba olma ölçeği alt boyutları (fiziksel, sözel, izolasyon, söylenti yayama, eşyalara zarar verme, cinsel) arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.
14. Öğretmenden algılanan duygusal istismar ile akran zorbalığına maruz kalma arasından pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin öğretmenden algıladıkları duygusal istismar arttıkça kurban olma durumları da artmaktadır.
15. Öğretmenden algılanan duygusal istismar ile kurban olma ölçeği alt boyutları (fiziksel, sözel, izolasyon, söylenti yayama, eşyalara zarar verme, cinsel) arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.
16. Öğretmenden algılanan duygusal istismar ile algılanan okul iklimi toplam puanları ve alt boyutları ile arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki yer almaktadır. Öğrencilerin öğretmenden algıladıkları duygusal istismarın azalması okul iklimini daha olumlu algılamalarını sağlamaktadır.
17. Öğretmenden algılanan duygusal istismar ile algılanan okul iklimi, öğrencilerin zorba olma durumlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Buna göre öğrencilerin zorbalık davranışları sergilemeleri üzerinde öğretmenin ve okulun etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.
18. Öğretmenden algılanan duygusal istismar öğrencilerin kurban olma durumunu anlamlı şekilde yordamaktadır. Öğretmenin ve okulun öğrencilerin kurban statüsünde olmaları üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bununla ilgili daha fazla çalışma yapılması ve bu sonucun irdelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

6.2. Öneriler

1. Araştırmanın örneklemi için cinsiyet, okul türü, sosyoekonomik seviye gibi belirli sosyodemografik değişkenlerde sayı olarak dengeli bir dağılım daha faydalı bulgular elde edilmesini sağlayabilir
2. Kullanılan ölçeklerin istenilen bilgileri ölçmede yeterli olduğu varsayılmıştır. Fakat kullanılan ölçeklerin madde sayılarının fazla olması katılımcıların istekliliğini zorlamakta bu da ölçeklerin istenilen verimlilikte doldurulmasını zorlaştırmaktadır.

Bundan dolayı kullanılacak ölçeklerin daha kısa, öz ve net içerikli olması tercih edilebilir.

3. Araştırma konumuz daha önce farklı şekillerde çalışılmış ve çoğunlukla beklendik bulgular elde edilmiş olsa da özellikle akran zorbalığında kurban rolünde olan öğrenciler için tartışma bölümünde belirtildiği gibi beklenmedik sonuçlar da elde edilmiştir. Bu sonuçlar ileride yapılacak çalışmaların zorba kavramından ziyade kurban kavramı üzerine daha fazla yoğunlaşmasını sağlayabilir.
4. Akran zorbalığının okullarda karşılaşılan ve kişileri hayat boyu etkileyen önemli bir sorun olduğu görülmüştür. Bu ve benzeri çalışmalar okul psikolojik danışmanlarına bu konuyu daha ciddi ele almaları açısından yol gösterici olabilmektedir.
5. Okul ikliminin ve öğretmen tutumlarının akran zorbalığı üzerinde önemli etkileri olduğu görülmüştür. Bu çalışma ve yapılacak benzer araştırma bulguları sonucunda okul paydaşlarına akran zorbalığıyla mücadele ve önleme konusunda bilgilendirme çalışmaları yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, T. (2009). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı ve psikolojik belirtiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Acarbay, F.Y. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeğinin (öğrenci formu) Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenirlik ve geçerlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, E., Malone, P. S., Phillips, A. and Wilks, A. (2018). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence*, DOI: 10.1080/15388220.2018.1453820
- Açıkgöz, T. (2017). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula karşı tutum (Kartepi ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Adalar Çelenk, T.E. ve Yıldızlar, O. (2019). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve mağduriyetinin incelenmesi. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(2):24-31.
- Adelman, I. and Taylor, J. E. (2003). Agricultural household models: genesis, evolution, and extensions. *Review of Economics of the Household*, 1(1), 33-58.
- Akar, A. (2006). *İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin okul iklimine katkısı (Ankara İli örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akman, Y. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aktepe, E. (2009). Çocukluk çağı cinsel istismarı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, (1), 95-119.

- Alantar, M. (1989). *Psychological maltreatment; on attempt its definition by experts and its assessment among a group of adolescents*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Albayrak, S. (2012). *Okulda uygulanan zorbalığı önleme programının zorbalığın azaltılmasında etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alikaşifoğlu, M. ve Ercan, O. (2007). Çocukluk çağında kabadayılık/zorbalık davranışları: Hekimler açısından anlamı. *Türk Pediatri Arşivi*, 42 (Özel Sayı), 19-25.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı*. (E. Köroğlu, çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychosocial constructs in 8 to 12 year old greek school children. *Aggressive Behaviour*, 26(1), 49-56.
- Appleberry, J. B. and Hoy, W. K. (1969). The pupil control ideology of professional personnel in open and closed elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 5(3), 74-85. doi:10.1177/0013161X6900500305
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2001). Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Arıcioğlu, A. (2003). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismarın yordanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, G. ve Kabasakal Z. (2014). Ergenler için algılanan duygusal/psikolojik istismar ölçeği kısa formu-II: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2). 491-510.
- Arslan, G.ve Balkıs, M. (2016). Ergenlerde duygusal istismar, problem davranışlar, öz yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 8-22

- Ası, D.Ş., ve Karabay, Ş.O. (2018). Öğrenci - öğretmen ilişki ölçeği-kısa formunun Türkçe'ye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education*, 19(1), 67-82. doi: 10.12984/egeefd.322358
- Aspy, C. B., Vesely, S. K., Ofman, R. F., Tolma, E., Rodine, S., Marshall, L. and Fluhr, J. (2012). Schoolrelated assets and youth risk behaviors: Alcohol consumption and sexual activity. *Journal of School Health*, 82, 3-10.
- Aşıcı, H. ve Aslan, S. (2010). The analysis of relationship between school bullying and self-concept clarity in adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 467-485.
- Atalay, A. (2010). *Akran zorbalığı gösterme ve akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, anne-baba tutumları, arkadaş ilişkileri ve benlik saygısı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Atlas, R. and Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *American Journal of Educational Research*, 92, 86-99.
- Attar-Schwartz, S. (2009). Peer sexual harassment victimization at school: The roles of student characteristics, cultural affiliation, and school factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(3), 407-420.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Investigation of bullying among high school students with regard to sex, grade level and school type. *İlköğretim Online*, 10(2), 550- 568.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (50): 316- 324.
- Aydın, B. (1997). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları.
- Ayık, İ. (2014). *Ortaokullarda şiddet ve okul iklimi arasındaki ilişki (Konya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considerin the school context of school violence. *Journal of School Psychology*, 36, 29-44.

- Baldry, A. C. and Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(1), 17-31.
- Bannink, R., Broeren, S., van de Looij-jansen, P. M., de Waart, F. G. and Raat, H. (2014). Cyber and traditional bullying victimization as a risk factor for mental health problems and suicidal ideation in adolescents. *PloS One*. 9(4). doi: 10.1371/journal.pone.0094026
- Barnes, G. M., Hoffmna, J. H, Welte, J. W., Farrell, M. P. and Dintcheff, B. A. (2006). Effects of parental monitoring and peer deviance on substance use and delinquency. *Journal of Marriage and Family*, 68(6): 1084- 1104. doi: [10.1111/j.1741-3737.2006.00315.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2006.00315.x)
- Bayar, Y. ve Uçanok, Z. (2012a). Okul sosyal iklimi ile geleneksel ve sanal zorbalık arasındaki ilişkiler: Genellenmeiş akran algısının aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70):101-114.
- Bayar, Y. ve Uçonak, Z. (2012b). Ergenlerin dâhil oldukları zorbalık statülerine göre okul sosyal iklimi ve genellenmiş akran algıları. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12, 2337-2358.
- Bayraktar, F. (2009). *Ergenlerin zorba ve kurban davranışlarında birey, aile, akran ve okula dair özelliklerin rolü: Bütüncül bir model önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bear, G. G., Gaskings, C., Blank, J. and Chen, F. F. (2011). Delaware school climate survey – student: its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2011): 157-174. Doi: 10.1016/j.jsp.2011.01.001
- Beets, M. W., Flay, B. R., Vuchinich, S., Acock, A. C., Li, K. K. and Allred, C. (2008). School climate and teachers' beliefs and attitudes associated with implementation of the positive action program: a diffusion of innovations model. *Prevention Science*, 9(4): 264-275. doi: 10.1007/s11121-008-0100-2
- Bevilacqua, L., Shackleton, N., Hale, D., Allen, E., Bond, L., Christie, D., Elbourne, D., ... Viner, R. M. (2017). The role of family and school-level factors in bullying and cyberbullying: a cross-sectional study. *BMC pediatrics*, 17(1), 160. <https://doi.org/10.1186/s12887-017-0907-8>

- Beyazova U. ve Şahin, F. (2001) Çocuğun şiddetten korunma hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*. 151.
- Bilir, Ş., Arı, M., Dönmez, N. B., Atik, B. ve San, P. (1991). Türkiye'nin 16 ilinde 4-12 yaşlar arasındaki 50.473 çocuğa fiziksel ceza verme sıklığı ve buna ilişkin problem durumlarının incelenmesi. *Aile ve Toplum*, 1(1), 57-70.
- Blum, R. (2005). *School Connectedness: Improving Students' Lives*. Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health.
- Bond, L., Butter, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. and Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescents Health*, 40(357), 9-18.
- Bowen, G. L., Rose, R. A. and Ware, W. B. (2006). The reliability and validity of the school success profile learning organization measure. *Evaluation and Program Planning*, 29(2): 97-104. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2005.08.005>
- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Thornton, L. A. and Leaf, P. J. (2009). Altering school climate through school-wide Positive Behavioral Interventions and Supports: findings from a group-randomized effectiveness trial. *Prevention*, 10(2), 100–115. <https://doi.org/10.1007/s11121-008-0114-9>
- Brassard, M. R., Hart, S. N., and Hardy, D. (1991). Psychological and emotional abuse of children. In R.T. Ammerman and M. Herson (Eds.), *Case studies in family violence* (pp. 255-270). New York: Plenum Press.
- Bridge, B. (2010). *Zorbalık- mobbing: bilinmeyen çeşitleri ve çözümleri* (2. Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A. and Henrich C. C. (2006). School, parents and youth violence. A multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(4), 504-514.

- Brown, L.K., Hadley, W., Stewart, A., Lescano, C., Whiteley, L., Donenberg, G., DiClemente, R. and Project STYLE Study Group. (2010). Psychiatric disorders and sexual risk among adolescents in mental health treatment. *JCCP*, 78, 590- 597.
- Brown, S. L., Birch, D. A. and 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.
- Bucak, B.E. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi eğitim fakültesinde örgüt iklimi: “yönetimde ast-üst ilişkileri”. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7.
- Bucher, K. T. and Manning, M. L. (2003). *Classroom management: models, applications, and cases* (3rd Ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Bugay Sökmez, A., Çok, F. Ve Avcı, D. (2020). Lise Öğrencilerinin Okul İklimi Algısının İncelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53 (2), 665-692. DOI: 10.30964/auebfd.547628
- Bulut, S. (2016). Çocuk cinsel istismarı hakkında bir derleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28). Erişim adresi: <http://turkpdndergisi.com/index.php/pdr/article/view/276/205>
- Bulut, S. ve Karaman, H. B. (2018). Engelli bireylerin cinsel, fiziksel ve duygusal istismarı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 277-301. Erişim adresi: https://openaccess.ihu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12154/390/bulutsefa_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Butler, D., Kift, S. and Campbell, M. (2009) Cyber bullying in schools and the law: Is there an effective means of addressing the power imbalance? *Murdoch University Electronic Journal of Law*, 16(1), 84–114.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi.

- Camodeca M, Goossens F. A., Terwogt, M. M. ve Schuengel, C. (2002) Bullying and victimization among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development*, 11 (3): 332-345.
- Can, M., Tırtıl, L. ve Dokgöz, H. (2009). Çocuk istismarı olgularında hekim sorumluluğu. *İstanbul Tabip Odası Adli Tıp Özel Sayısı*, 22, 89-94.
- Cho, S. and Lee, J. M. (2018). Explaining physical, verbal, and social bullying among bullies, victims of bullying, and bully-victims: Assessing the integrated approach between social control and lifestyles-routine activities theories. *Children and Youth Services Review*, 91, 372–382. doi:10.1016/j.chilyouth.2018.06.018
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2nd ed.). Hillsdale, NJ, Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well being. *Harvard Educational Review*, 76(4): 201-237.
- Craig, W. M., Pepler, D. and Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.
- Cullingford, C. and Morrison, J. (1996) Who excludes whom? The personal experience of exclusion, in: E. Blyth and J. Milner (eds) *Exclusion from School: Inter-professional Issues for Policy and Practice* (London: Routledge), pp. 130–148.
- Çağırğan, Z. (2014). *Ergenlerde akran zorbalığı, psikolojik belirtileri ve zorbalıkla baş etme tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çağlayan, E. (2013). Okul iklimi algıları ile okulun büyüklüğü ve statüsü arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 100-116.
- Çakar, Y. (1994). *The construction of perceived teacher behavior inventory*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi (SCS). *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 555-576.
- Çubukçu, Z. ve Dönmez, A. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin şiddet türlerine yönelik görüşleri ve şiddetle başa çıkma yöntemleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 37-64.
- Decker, D. M., Dona, D. P. and Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student–teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45(1), 83-109.
- Demircan, B. (2017). *12-15 yaş arası ergenlerde istismar ve ihmal ile akran zorbalığı ve benlik algısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, İ. Y. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin rol ve beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Dervent, F., Arslanoğlu, E. ve Şenel, Ö. (2010). Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve sportif aktivitelere katılımı ilişkisi (İstanbul ili örneği). *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 7(1), 521-533.
- Dewitt, P. and Slade, S. (2014). *School climate change: how do i build a positive environment for learning?*. USA: ASCD Printing.
- Dictionary by Merriam-Webster: America's Most-Trusted Online Dictionary
<https://www.merriamwebster.com/dictionary/bullying>.

- Dinleyici, M. ve Dağlı, F.Ş. (2016). Duygusal ihmal, istismar ve çocuk hekiminin rolü. *OTD*, 38(2), 18-27.
- Doğan Ateş, A. ve Yağmurlu, B. (2010). Examining victimization in turkish schools. *European Journal of Educational Studies*, 2 (1), 31-37.
- Doğan, D. (2011). *İlköğretim okullarındaki örgüt ikliminin yönetici ve öğretmenlerin değer sistemleri bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Doğan, İ. (2001). Çocuk hakları açısından Türkiye’de çocuk olgusu. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Doğan, S. (2009). Okul Kültürü ve İklimi. C. T. Uğurlu (Ed.), *Okul Yönetimi* (ss. 91-119). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, S. (2012). Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 55-92.
- Dölek, N. (2002a). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dölek, N. (2002b). *İlk ve ortaöğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorbaca davranışların incelenmesi ve zorbalığı önleme tutumu geliştirmek için hazırlanan bir programın etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Duffy, A.L. (2004). *Bullying in schools: a social identity perspective*. Unpublished doctoral thesis. Griffith University, Australia.
- Dunne, M., Sabates, R., Bosumtwi-Sam, C. and 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. doi: 10.1080/00220388.2012.671472
- Dünya Sağlık Örgütü (1999). Report of the consultation on child abuse prevention. Geneva: World Health Organization.

Dünya Sağlık Örgütü (2006). The World Health Report 2006-Working Together for Health.
Erişim adresi: <http://www.who.int/whr/2006/en/>

Dünya Sağlık Örgütü. (2018).
http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/child/en/

Düzgün, İ. (2020). *Ortaokula devam eden çocukların sosyodemografik özellikleri ile akran zorbalığı davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Eliot, M., Cornell, D. Gregory, A. and Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48(2010): 533-553. doi: 10.1016/j.jsp.2010.07.001

Erel, Ö. ve Gölge, Z.B. (2015). Üniversite öğrencilerinde riskli davranışlar ile çocukluk çağı istismar, dürtüsellik ve riskli davranışlar arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Derg*, 6(3), 89-197.

Ergene, T., Gençtanırım Kurt, D., Özer, A. Ve Demirtaş Zorbaz, S. (2016). Öğretmen-öğrenci ilişkisi ölçeği'nin (ÖÖİÖ) uyarlanması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(2):407-418.

Erginoz, E., Alikashioglu, M., Ercan, O., Uysal, Ö., Alp, Z., Ocak, S.,... Albayrak Kaymak, D. (2015). The role of parental, school, and peer factors in adolescent bullying involvement: Results from the Turkish HBSC 2005/2006 study. *Asia-Pacific J. Public Heal.*, 27(2), 1591-1603.

Eriş, S. (2012). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının öğrenci başarısıyla ilişkisi (Küçükçekmece İlçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Erkman, F. (1999). Çocukların duygusal ezimi. E. Konanç, İ. Gürkaynak ve A. Egemen (Ed.), Çocuk istismarı ve ihmali çocukların kötü muameleden korunması I. ulusal kongresi içinde (ss.163-169). Ankara: Gözde Repro Ofset.
- Ersanlı, K. Yılmaz, M. ve Özcan, K. (2013). Algılanan duygusal istismar ölçeği (ADİÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 147-164.
- Ertem, H. Y. (2015). *The relationship between parents' perceptions of school climate and their involvement in school*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eslea, M. ve Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27(6):419-429.
- Eşkisü, M. (2009) *Lise öğrencilerin zorbalık düzeyleri ile aile işlevleri ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Evans, C. B. and Burton, D. L. (2013). Five types of child maltreatment and subsequent delinquency: physical neglect as the most significant predictor. *Journal of Child Adolescent Trauma*, 6(4).
- Fekkes, M, Pijpers, F. and Verloove-Vanhorick, S.P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behaviour. *Health Education Research: Theory & Practice*, 20(1), 81–91. DOI:[10.1093/her/cyg100](https://doi.org/10.1093/her/cyg100)
- Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-SanSegundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O. and Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI program for bullying and cyberbullying reduction and school climate improvement. *International journal of environmental research and public health*, 16(4), 580. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040580>
- Field, A. (2009) *Discovering statistics using SPSS*. 3rd Edition, Sage Publications Ltd., London.
- Flannery, D.J., Todres, J., Bradshaw, C.P., Amar, A.F., Graham, S., Hatzenbuehler, M., ... & Le Menestrel, S.M. (2016). Bullying prevention: a summary of the report of the national

- academies of sciences, Engineering and Medicine. *Prevention Science*, 17(8):1044-1053.
- Fraser, M. W., Kirby, L. D. and Smokowski, P. R. (2004). Risk and Resilience in Childhood. In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood: An Ecological Perspective*, Washington DC: NASW Press, 13-66.
- Friesen, D. (1972). Variations in perceptions of organizational climate. *Alberta Journal of Educational Research*, 18(2), 23-31.
- Furniss, C. (2000). Bullying in schools: It's not a crime – is it? *Education and Law*, 12(1), 10-29.
- Gage, N. A., Prykanowski, D. A. and Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: a latent class growth model analysis. *School psychology quarterly: the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 29(3), 256–271. <https://doi.org/10.1037/spq0000064>
- Garbarino, J., Guttman, E. and Seeley, J. W. (1986). The psychologically battered child. *Aggressive Behavior*, 13(6), 377-381
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0 update. Boston: Pearson.
- Glew, G., Rivara, F. and Feudtner, C. (2000). Bullying: Children hurting children. *Pediatrics in Review*, 21, 183-190.
- Goh, S. C. ve Fraser, B. F. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, 1, 199-229. https://www.academia.edu/532834/Teacher_interpersonal_behaviour_classroom_environment_and_student_outcomes_in_primary_mathematics_in_Singapore

- González-Alonso, F., Guillén-Gámez, F. D. and de Castro-Hernández, R. M. (2020). Methodological analysis of the effect of an anti-bullying programme in secondary education through communicative competence: a pre-test-post-test study with a control-experimental group. *International journal of environmental research and public health*, 17(9), 3047. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093047>
- Göker, Z., Aktepe, E., Hesapcioğlu, S. T. ve Kandil, S. (2010) Cinsel istismar mağduru olan çocukların başvuru şekilleri, klinik ve sosyodemografik özellikleri. *SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 17(4), 15-21. Erişim adresi: <https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/92331/makaleler/17/4/arastirmaxcinsel-istismar-magduru-olan-cocuklarin-basvuru-sekilleri-klinik-sosyodemografikozellikleri.p>
- Gökkaya, F., ve Tekinsav Sütcü, S. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 40-54. doi: 10.16986/HUJE.2018042225
- Gökler, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.
- Greene, M. B. (2006). Bullying in schools: a plea for measure of rights, *Journal of Social Issues*, 62(1), 63–79.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 147-159.
- Gültekin, Z. ve Sayıl, M. (2005). Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 8(15), 47-61.
- Gümüşler Başaran, A. (2014). *Rize ili lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve zorbalığı önleme eğitimi etkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

- Günçe, G. (1991). Çocuğun cinsel istismarı. Çocukların kötü muameleden korunması 1. Ulusal Kongresi, 125-135.
- Güner, Ş., Güner, S., ve Şahan, M. (2010). Çocuklarda sosyal ve medikal bir problem; istismar. *Van Tıp Dergisi*, 17(3), 108-113.
- Gürhan, N. (2015). *Her yönüyle çocuk istismar ve ihmali*. (1.Baskı). Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Gürsel, M. (2012). *Eğitimde yönetim ve sisteme ilişkin çeşitlemeler* (2.Baskı). Konya: Fakülte Akademi Yayınları.
- Gürsoy, E. C. (2010). *Ergenlerde sosyodemografik özelliklere ve algılanan sosyal destek ile akran zorbalığına maruz kalmanın incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, F. (2015). *Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin zorbalık yapımları ile zorbalığa maruz kalmalarının, cinsiyet, anne-baba eğitimi, sosyoekonomik düzey ve empati eğilimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi, Mersin.
- Güvenir, T. (2005). *Okulda akran istismarı*. Kök Yayınları, Ankara.
- Haltigan, J. D. and Vaillancourt, T. (2014). Joint trajectories of bullying and peer victimization across elementary and middle school and associations with symptoms of psychopathology. *Developmental psychology*, 50(11), 2426–2436. <https://doi.org/10.1037/a0038030>
- Hamre, B. K. and Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hansen, R. (2016). *Witness perceptions of peer victimization events in middle school*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Harmancı, F.M., Baycan, C. ve Demir, Ş. (2013). Eğitim araçları ile okulların çevresinde suç önleme yöntemleri. *Polis Bilimleri Dergisi*, 15 (1), s.63-87.

Hazler, R. J., Hoover, J. H. and Oliver, R. (1991). What kids say about bullying? *The Executive Educator*, 14(11), 20-22.

Hendron, M. and Kearney, C. A. (2016). School climate and student absenteeism and internalizing and externalizing behavioral problems. *Children & Schools*, 38(2), 109-116.

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

Hopson, L. and Lawson, H. (2011). Social workers' leadership for positive school climates via data-informed planning and decision making. *Children & Schools*, 33(2), 106-118.

Hoşgörür, V. ve Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla merkez ilçe örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880.

Hoy, W. K. and Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.

Hoy, W. K., Smith, P. A. and Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *High School Journal*, 86 (2), 38-49.

Hoy, W. K., Tarter, C. J. and Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. London: Sage.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

<http://www.kidsareworthit.com/services.html>, 11.05.2021.

<https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/pisa-2015-ogrencilerin-iyi-olma-hali>, 27.04.2021).

- Hughes, J. N., Cavell, T. A. and Jackson, T. (1999). Influence of teacher-student relationship on childhood aggression: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173-184.
- Hyman, I. A. and Snook, P. A. (1999). *Dangerous schools: what we can do about physical and emotional abuse of our children*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Işık, H. (2004). Okul güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 32, (164), 154-161.
https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/isik.htm
- Iwaniec, D. (2006) *The emotionally abused and neglected child: identification, assessment and intervention a practice handbook*. JohnWileySon, Ltd, England.
- İhtiyaroğlu, N. ve Ottekin Demirbolat, A. (2016). Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 255-270.
- Jaffe-Gril, E., Jaffe, J. and Segal, J. (2007). Types, signs, symptoms, causes and getting help. Child Abuse and Neglect. Erişim adresi: www.helpguide.org/mental/childabusephysicalemotionalsexualneglect.htm
- Jan, A. and Husain, S. (2015). Bullying in elementary schools: Its causes and effects on students. *Journal of Education and Practice*, 6 (19), 43-56.
- Jannasch-Pennel, A., DiGangi, S.A., Pukys, K. and Diken, İ. H. (2002). Arizona davranışsal başlangıç programı (ADBP): Başarılı ve disiplinli okul ortamlarında öğrenci merkezli eğitim. *İlköğretim-Online dergisi*, 1(2), 48-51.
- Jozefowicz, D., Colarossi, L., Arbreton, A. and Eccles, J. S. (2000). Junior high school predictors of high school drop out, movement into alternative educational settings, and high school graduation: implications for dropout prevention. *School Social Work Journal*, 25(1): 31-44.

- Juvonen, J. and Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review Psychology*, 65, 159–185. doi:10.1146/annurev-psych-010213-115030
- Juvonen, J., Graham, S. and Schuster, M. A. (2003) Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112 (6), 1231-1237.
- Kabasakal, Z. ve Arslan, G. (2014). Ergenlikte görülen anti-sosyal davranışlar, psikolojik sağlık ve aile sorunları arasındaki ilişki. *ACED*, 2 (3), 76-90.
- Kabil, M. (2010). *Sınıflardaki öğrenci sayılarının zorbalık üzerine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kapıcı, 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.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T. ve Çalışkan, N. (2008). Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 63-71.
- Karasu, F. ve Bilgen, F.G. (2017). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihtmal davranışları. *SSRJ*, 7, 22-34
- Karataş Baran, G. (2008). *Öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak okullarda şiddet ve okul güvenliğinin incelenmesi: Keçiören örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Karataş, H. (2011). *İlköğretim okullarında zorbalığa yönelik geliştirilen programın etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karatoprak, S. ve Özcan, Ö. (2017). Akran zorbalığı. *Türkiye Klinikleri J Child Psychiatry-Special Topics*, 3(3): 195-203.

- Karayianni, E., Fanti, K. A., Diakidoy, I. A., Hadjicharalambous, M. Z. and Katsimicha, E. (2017). Prevalence, contexts, and correlates of child sexual abuse in Cyprus. *Child Abuse & Neglect*, 66, 41- 52.
- Kars, Ö. (1996). *Çocuk istismarı: Nedenleri ve sonuçları*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Kaya, F. (2009). *Lise öğrencilerinde saldırgan davranışların ortaya çıkışına katkıda bulunan faktörlerin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, N. (2009). *İlköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması (Konya ili Cihanbeyli ilçesi ilçe merkez örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, S. (2010). *Akran istismarının ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi alguları üzerindeki etkisi (Esenyurt İlçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışlarının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1):47-70.
- King, M., A. and Janson, G., R. (2011). Beware emotional maltreatment. *Healty Child*, 91(1),18-21.
- Kochenderfer, B. J. ve Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305-1317.
- Kochenderfer-Ladd, B., and Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of school psychology*, 46(4), 431–453. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.005>
- Kolatan, R. (2008). *Eğitim yöneticilerinin okul kültürünün oluşturulmasında ve sürdürülmesindeki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 57-91
- Korkmazlar-Oral, Ü., Engin, P. ve Büyükyazıcı, Z. (2010). *Türkiye’de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması: özet raporu*. Ankara: T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu.
- Kulaksızoğlu A. (2000). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yayınları.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C. ve Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and diffi culties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.
- Kuşgözoğlu, T. (2011). İstismar çok ağır bir travmadır. Çocuk İstismarı ve İhmali: Temel Konular ve Türkiye’deki Uygulamalar Konferansında sunulmuş bildiri, Atılım Üniversitesi, Ankara
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Berts, M. and King, E. (1982). group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45–52.
- Lansford, J.E., Kenneth, A.D., Pettit, G.S., Bates, J.E., Crozier, J. ve Kaplow, J. (2002). A 12-year prospective study of the long term effects of early child physical maltreatment on psychological, behavior and academic problems in adolescence. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 156, 824-830.
- LaRusso, M. D., Romer, D. and Selman, R. L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 386-98. https://www.academia.edu/20928409/Teachers_as_Builders_of_Respectful_School_Climates_Implications_for_Adolescent_Drug_Use_Norms_and_Depressive_Symptoms_in_High_School
- Lázaro-Visa, S., Palomera, R., Briones, E., Fernández-Fuertes, A.A. and Fernández-Rouco, N. (2019). Bullied adolescent’s life satisfaction: personal competencies and school climate as protective factors. *Frontiers in Psychology*. 10,1691. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01691

- Leach, F. and Mitchell, C. (2006) Introduction, in: F. Leach and C. Mitchell (eds) *Combating Gender Violence in and around Schools* (Stoke-on-Trent: Trentham), pp. 3–12
- Lee, J. H. (2015). Prevalence and predictors of self-reported student maltreatment by teachers in South Korea. *Child Abuse and Neglect*, 46, 113-120.
- Lee, V. E. and Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: the role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.
- Loukas, A. (2007). What is school climate? *Leadership Compass*, 5(1), 1-5
- Loukas, A., Suzuki, R. and Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 491-502.
- Mabie, G. E. (2003). Making schools safe for the 21st century: An interview with Ronald D. Stephens. *Educational Forum*, 67, 156-162.
- Malkoç, T. ve Ceylan, F. (2010). Ortaöğretim 9 ve 10. Sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme düzeyleri arasındaki ilişkide müzik eğitiminin önemi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 640-652.
- Maniglio, R. (2017). Bullying and other forms of peer victimization in adolescence and alcohol use. *Trauma, violence & abuse*, 18(4), 457–473. <https://doi.org/10.1177/1524838016631127>
- Marshall, M. L. (2003). *Examining school climate: Defining factors and educational influences center of research on school safety, school climate and classroom management*. Unpublished Doctoral Dissertation, Georgia State University.
- Martínez Sánchez, I., Goig Martínez, R., González González, D. and Álvarez Rodríguez, J. (2019). School bullying in compulsory and advanced secondary education. Determining factors in its intervention. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 16(5), 750. <https://doi.org/10.3390/ijerph16050750>
- Mason, W.A., Russo, M.J., Chmelka, M.B., Herrenkohl, R.C. and Herrenkohl, T.I. (2017). Parent and peer pathways linking childhood experiences of abuse with marijuana use in adolescence and adulthood. *Addictive Behaviors*, 66, 70-75.

- McEachern, A. G., Aluede, O. and Kenny, M. (2008). Emotional abuse in the classroom: Implications and interventions for counselors. *Journal of Counseling and Development*, 86, 3-10
- Memduhoğlu, H.B. ve Taşdan, M. (2007). Okul ve öğrenci güvenliği: kavramsal bir çözümleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 69-83.
- Menesini, E. ve Salmivalli, C. (2017) Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240-253. doi: 10.1080/13548506.2017.1279740
- Midgett, A., Dumas, D. and Trull, R. (2017). Evaluation of a brief, school-based bullying bystander intervention for elementary school students. *Professional School Counseling*. 20(1), 172-183.
- Mills, P., Newman, E. F., Cossar, J. and Murray, G. (2014). Emotional maltreatment and disordered eating in adolescents: Testing the mediating role of emotion regulation. *Child Abuse and Neglect*, 39, 156-166.
- Moore, D. (2005). Telling the Secret: Channels of communications for the recovering survivors of child sexual abuse. Erişim adresi: <http://www.malesurvivor.org/Professionals/Articles/telling.htm>
- Mucherah, W., Finch, H., White, T. and Thomas, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. *Journal of adolescence*, 62, 128–139. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.012>
- Murray-Harvey, R., Skrzypiec G., and Slee P. (2012). Effective and ineffective coping with bullying strategies as assessed by informed professionals and their use by victimised students, *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(1), 122–138.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Morton, B. S. and Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*. 285(16), 2094-2100.

- National School Climate Center. (2017). What is school climate and why is it important?.
Erişim adresi: <https://www.schoolclimate.org/school-climate>.
- Navarre, E. L. (1987). Psychological maltreatment: the core component of child abuse. In M.R. Brassard, R. Germain and S.N. Hart (Eds.), *Psychological maltreatment of children and youth*. New York: Pergamon Press.
- Nesdale, D. and Pickering, K. (2006). Teachers' reactions to children's aggression. *Social Development*, 15(2), 109-127.
- Nikiforou, M., Georgiou, S. N. and Stavrinides, P. (2013). Attachment to parents and peers as a parameter of bullying and victimization. *J. Criminol.*, 2013, 1-9.
- O'Hagan, K. (1993). Emotional and psychological abuse of children. Buckingham: Open University Press.
- Olweus D. (1993a) *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1993b). Victimization by peers: antecedent and long term outcomes. Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood. *Social Development*. 6(1), 315-341.
- Olweus D (1994a). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1994b) Bullying at school: long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention programme, in: L.R. Huesmann (ed.) *Aggressive Behaviour: Current Perspectives* (New York: Plenum), pp. 97–134.
- Olweus, D. (2003). A Profile of bullying at School. *Educational Leadership*, 60(2), 12–17.
- Olweus, D. (2004). *Bullying at school* (9 th edition). UK: Blackwell.
- Olweus, D. (2010). Bullying in schools: Facts and Intervention. *Article in Kriminalistik*, 1-29.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annu. Rev. Clin. Psychol*, 9, 751–80.

- Omay, H. (2008). *İlköğretim okulları öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık ölçeği puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Owens, R. G. (1995). *Organizational behavior in education*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Owusu, A., Hart, P., Oliver, B. and Kang, M. (2011). The association between bullying and psychological health among senior high school students in Ghana, West Africa. *Journal of School Health*, 81(5), 231–238.
- Ozan, Z. Ç. (2008). *Okul ortamını güvensiz yapan etkenlerde öğretmenin ve yöneticilerin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ögel, K., Tarı I. ve Yılmazçetin, Eke C. (2005). Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme. *Yeniden Sağlık ve Eğitim Özel Sayısı*, 17, 1-65.
- Önen, L. (2008). *Örgüt iklimi üzerinde kültürün etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özbilen, F., Canbulat, T. ve Soylu, Y. (2017). Okul Zorbalığı ve Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlara İlişkin Öğretmen Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7 (47), 1-15.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213- 224.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ. ve Sezgin, F. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.
- Özen, C. (2012). *Akran zorbalığında ergenlerin nedenlere, duygusal tepkilere ve baş etme yöntemlerine ilişkin açıklamalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özer, N. ve Dönmez, B. (2007). Okul güvenliğine ilişkin kurumsal etkenler ve alınacak önlemler. *Millî Eğitim Dergisi*, 173, 299-313.

https://www.academia.edu/822307/OKUL_G%C3%9CVENLi%C4%9E%C4%B0NE_%C4%B0L%C4%B0%C5%9EK%C4%B0N_KURUMSAL_ETKENLER_VE_ALI_NAB_%C4%B0LECEK_%C3%96NLEMLER

Öztürk, N., Atlı, A., ve Kutlu, M. (2014). Ortaokul öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 43-63.

Özyurt, Ş. E. (2016). *Ergenlikte algılanan duygusal istismar ve bağlanma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Panayiotis, S., Anna, P., Charalambos, T. and Chrysostomos, L. (2010). Prevalence of bullying among cyprus elementary and high school students. *International Journal of Violence and School*, 11, 114-128.

Patchin, J.W. and Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*. 4(2), 148–169.

Pelendecioğlu, B. ve Bulut, S. (2009). Çocuğa yönelik aile içi fiziksel istismar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 49–62.

Penolazz, B., Gremigni, P. and Russo, P.M. (2012). Impulsivity and reward sensitivity differentially affective and deliberative risky decision making. *Pers Individ Dif*, 53, 655-659.

Perren, S. and Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (1), 45-57.

Petrie, K. (2014). The relationship between school climate and student bullying. *TEACH Journal of Christian Education*, 8(1), 26-35.

Pirdehghan, A., Vakili, M., Rajabzadeh, Y. and Puyandehpour, M. (2015). Child abuse and neglect epidemiology in secondary school students of YazdProvince, Iran. *IJPBS*. 9(4), 2256.

- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2 (2), 531-562.
- Plunkett, V. R. L. (1997). Parents and schools: Partnerships that count. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 2(7), 325-327.
- Polanin, J. R, Espelage, D.R. and Pigott, D.T. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*. 41(1), 47– 65.
- Polat, O. (2002). *Sokak çocukları*. İstanbul: Özgün Ofset Matbaacılık.
- Polat, O. (2001). *Çocuk ve şiddet*. İstanbul: Der Yayınları.
- Rhodes, J. E., Camic, P.M., Milburn, M. and Lowe, S. R. (2009). Improving middle school climate through teacher centered change. *Journal of Community Psychology*, 37(6), 711-724.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9): 583-590.
- Rigby, K. and Slee, P.T. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological wellbeing, *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33–42
- Roberts, J. ve Infirmay, R. D. (1999). *Çocuğunuz cinsel istismara maruz kaldığı zaman ne yapılabilir?* (Z. Orhun, Çev.). Ankara: Çocuk İstismarını Önleme Derneği.
- Roeser, R. W., and Eccless, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8(2), 123-158.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. ve Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10(2), 321-352.
- Rubin, R. (2001). Alternative programs: beyond either/or. *The Safety Zone*, 3(1-4), 7-10.

- Rudasill, K. M., Reio, T. G., Stipanovic, N. and Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student–teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48(5), 389-412.
- Sağlam, Ö. (2009). *Orta öğretim kurumlarında yaşanan şiddet olgusu; Ankara Sincan örneğinde öğrencilerin eğitim önceliklerinin şiddet eğilimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sağlık Bakanlığı. (2011). Sağlık Bakanlığı Çocuk İhmal ve İstismarı, Erişim adresi: <https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/ ruh-sagligi/1491-ihmal-istismar.html>
- Salmivalli, C. (1992). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescent*, 22, 453–459.
- Sarıtaş, M. (2006). *İlköğretim 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerinde gözlenen zorba davranışların aile sorunlarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Satan, A. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin okul türü ve bazı sosyo-demografik değişkenler ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Seals, D. and Young, J. (2003). Bullying and victimization prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38 (152), 735-747.
- Seçer, İ. (2014). *Akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algılamaları ve kullandıkları başa çıkma stratejilerine grupla psikolojik danışmanın etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, T.C. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Senn, T.E., Carey, M.P., Vanable, P.A. (2008). Childhood and adolescent sexual abuse and subsequent sexual risk behavior: Evidence from controlled studies, methodological critique, and suggestions for research. *Clinical Psychology Review*, 28, 711-735.

Seyitoğlu, M. ve Göl, Ő. ‘‘Gel, Akran Gibi AnlaŐalım!’’ Bölgesel Çocuk Hakları Notları Serisi: Marmara Bölgesi.

Schwartz, D., Chang, L. and Farver, J.M. (2001). Correlates of victimization in Chinese children’s peer groups. *Developmental Psychology*, 37, 520- 532.

Smith, K.Z., Smith, P.H., Grekin, E.R. (2014). Childhood sexual abuse, distress, and alcohol-related problems: Moderation by drinking to cope. *Psychology of Addictive Behaviors*, 28(2), 532-537.

Smokowski, P.R. and Kopasz, K.H. (2005). Bullying in school: an overview of types, effects, family characteristics and intervention strategies. *Children & Schools*, 27, 101- 110.

Soylu, N., Şentürk-Pilan, B., Ayaz, M. ve Sönmez, S. (2012). Cinsel istismar mağduru çocuk ve ergenlerde ruh sağlığını etkileyen etkenlerin araştırılması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(4), 292-298. Erişim adresi: https://www.ejmanager.com/mnstemps/91/apd_13_04_08.pdf?t=1568510615

Sprott, J., Jenkins, J. M. and Doob, A. (2005). The importance of school. Protecting at-risk youth from offending. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 3, 59-77.

Sukut Ö. (2009). *Lise öğrencilerinde akran istismarı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, F. ve Taşar, M. (2012). Cinsel istismar ve ensest. *Türk Pediatri ArŐiv Dergisi*, (45), 159-164.

Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.

Şimşek, S. ve Cenkseven Önder, F. (2011). Ergenlerde davranış problemlerinin, anne-babadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar aısından incelenmesi. *EEO*, 10(3), 1124- 1137.

Şirvanlı Özen, D. (2006). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiőtirme stilleri ve benlik imgesi ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 58, 77.

- Şuşoğlu, Ö. (2005). *İçe kanayan yara polis sorgularıyla ensest ilişkiler ve çocuk tecavüzleri*. İstanbul: Alfa.
- Takizawa, R., Maughan, B., and Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American Journal of Psychiatry*, 171, 777–784. doi:10.1176/appi.ajp.2014.13101401
- Taner, Y. ve Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: psikiyatrik yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35(2).
- Tanhan, F. ve Şentürk, E. (2011). Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 44-53.
- Tatlıhoğlu, K. (2016). Okullarda şiddet ve zorbalık: risk faktörleri, koruma, önleme ve müdahale hizmetleri: Konya örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209-231.
- Tavşanlı, Ö. F., Birgül, K. ve Oksal, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okul iklimine yönelik algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi /Journal of Modern Turkish Studies*. 11. 821-838.
- Terzi, S. ve Özbay, Y. (2014). Çocuk istismarı ile ilgili gazete haberlerinin istismarın türü, istismarcı ile mağdurun cinsiyeti ve bağlam açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 126-133.
- Toksöz, E. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ve aile tutumu arasındaki ilişki üzerine bir araştırma: Eskişehir ili örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Topbaş, M. (2004). İnsanlığın büyük ayıbı: çocuk istismarı. *TSK Koyuyucu Hekimlik Bülteni*, 3(4), 76-80
- Toplumsal Gelişim ve Spor Bakanlığı. (2001). *Management of child abuse in Singapore: A manual for professionals and service providers working with children*. Singapore: Ministry of Community Development and Sports.

- Tower, C. C. (1993). *Understanding child abuse and neglect*. Boston: Allyn & Bacon.
- Trocme, N., MacLaurin, B., Fallon, B., Daciuk, J., Billingsley, D., Tourigny, M., Mayer, M., Wright, J., Barter, K., Burford, G., Hornick, J., Sullivan, R. and McKenzie, B. (2001). Canadian Incidence Study of Reported Child Abuse and Neglect: Final Report. Ottawa, Ontario: Minister of Public Works and Government Services Canada.
- Tural Hesapçioğlu, T. ve Yeşilova, H. (2015). Lise öğrencilerinin zorbalığa ve zorbalara ilişkin duyguları, düşünceleri ve tutumları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 284-293.
- Turner, I., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E. and Bromhead, D. (2014). Well-being, school climate, and the social identity process: a latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization. *School Psychology Quarterly : The Official Journal Of The Division Of School Psychology, American Psychological Association*, 29(3), 320–335. <https://doi.org/10.1037/spq0000074>
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2019). Erişim Adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=REKABET
- Türk, T. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinde duygusal istismar, disiplin cezaları ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2019). <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist>.
- Ulfah, M. and Gustina, E. (2020). Bullying behavior among students. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*. 9 (3), 644-649. DOI: 10.11591/ijere.v9i3.2043
- Uludağlı, N. ve Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarıları ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 77-92.
- UNICEF. (2010). <http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/cocuk-istismari-raporu-tr.pdf/>

- United Nations, (2005) World Report on Violence against Children: The United Nations Secretary General's Study of Violence against Children. Accessed at <http://www.violencestudy.org>.
- Usman, I. (2013). Personality, communication, peer groups, school climate and bullying behaviour (in Bahasa). *Humanitas (Monterey. N. L)*. 10 (1), 49-59.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2012). Peer bullying during early childhood. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5 (4), 468-483.
- Ünaldı, E. (2017). *Anne babası boşanmış çocuklarda algılanan anne baba tutumlarının akran zorbalığı davranışı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üstündağ, A. (2020). Duygusal ihmal ve istismara uzmanların bakış açısı. *Journal of Economy Culture and Society*, (61), 125-140. DOI: 10.26650/JECS2019-0038
- Varjas, K., Henrich, C. and Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying and school safety. *Journal of School Violence*, 8, 159- 176.
- Veiga Simão, A. M., Ferreira, P. C., Freire, I., Caetano, A. P., Martins, M. J. and Vieira, C. (2017). Adolescent cybervictimization - Who they turn to and their perceived school climate. *Journal of adolescence*, 58, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.04.009>
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M. and Santinello, M. (2005). *Democratic school climate and sense of community in school: a multilevel analysis*. *American Journal of Community Psychology*, 36(3/4), 327-341.
- Wang, M. and Dishion, T. J. (2011). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1): 40-53.
- Wang, J., Iannotti, R. J. and Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *J. Adolesc. Health*, 45, 368-75.

- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L. and McDougall, P. (2014). School climate peer victimization, and academic achievement: Results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly*, 29(3): 360-377.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *ANNALS, AAPSS*, 567(1), 88-107. doi:10.1177/000271620056700107
- Wiehe, V. R. (1990). *Sibling abuse: Hidden physical, emotional and sexual trauma*. Lexington, MA: Lexington Books
- Williams, K. and Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 14-21.
- Williams, S., Schneider, M., Wornell, C. and Langhinrichsen-Rohling, J. (2018). Student's perceptions of school safety: it is not just about being bullied. *The Journal of School Nursing*. 1-12.
- Wolke, D. and Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100, 879–885. doi:10.1136/archdischild-2014-306667
- Wong, J. S. (2009). No bullies allowed: Understanding peer victimization, the impacts on delinquency and the effectiveness of prevention programs. Santa Monica, CA: RAND. Retrieved from https://www.rand.org/pubs/rgs_dissertations/RGSD240.html
- Yaman, E., Eroğlu, Y. ve Peker, A. (2011). *Başaıkma stratejileriyle okul zorbalığı ve siber zorbalık*. İstanbul: Kaknüs yayınları.
- Yarar, F. ve Yarış, F. (2011). Birinci basamakta çocuk istismarı ve ihmeline yaklaşım. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, 15(4), 178-183.
- Yavuzer, Y. (2009). *Saldıranlığı önlemeye yönelik psiko-eğitim programının lise öğrencilerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yavuzer, Y. ve Karataş, Z. (2012). Ergenlerde otomatik düşünceler ile fiziksel saldıranlılık arasındaki ilişkide öfkenin aracı rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23, 1-7.

- Yavuzer, Y. ve Üre, Ö. (2010). Saldırganlığı önlemeye yönelik psiko-eğitim programının lise öğrencilerindeki saldırganlığı azaltmaya etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 389-405.
- Yeşilyaprak, B. ve Dursun-Balanuye, I. (2012). Okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumları ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 38-48.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Yiğit, R. (2005). Çocukların cinsel istismarı ve ensest. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(3), 90-100.
- Yüksel, Ş. (2009). Kadın ve cinsel travmalar. *Türkiye Psikiyatri Derneği Bülteni*, 12(1). 12-16.
Erişim Adresi: http://psikiyatri.org.tr/uploadFiles/publicationsFile/file/2009_12_1.pdf
- Zara, A. (t.y.). Çocuk ihmali ve istismarı. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/4851143-Cocuk-ihmali-ve-istismari-dr-ayten-zara-uzman-klinik-psikolog.html>
- Zhang, W., Chen, J., Feng, Y., Li, J., Zhao, X. and Luo, X. (2013). Young children's knowledge and skills related to sexual abuse prevention: A pilot study in Beijing, China. *Child Abuse & Neglect*, 37(9), 623-630. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.04.018>.

EKLER

EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Yaşınız: 13-14 15-16 17-18 18'den büyük

Cinsiyetiniz: Kız Erkek

Sınıf Seviyeniz: 9 10 11 12

Okul Türü: Anadolu Lisesi

Mesleki ve Teknik AL

İmam Hatip Lisesi

Diğer

Kardeş sayınız (Sizinle birlikte): Tek çocuk 2 3 4 ve yukarısı

Okul başarınız: Çok iyi İyi Orta Kötü Çok Kötü

Aile yapınız hangisi?

Çekirdek aile (anne-baba ve çocuklar)

Geniş aile (anne-baba, çocuklar ve aile büyükleri)

Anneniz hayatta mı? Evet Hayır

Babanız hayatta mı? Evet Hayır

Anne ve babanızın medeni durumu nedir? Evli (Bir arada) Boşanmış
Ayrı yaşıyorlar

Annenizin eğitim durumu nedir?

Okur - yazar değil Ortaokul

Okur – yazar Lise

İlkokul Üniversite

Babanızın eğitim durumu nedir?

Okur - yazar değil Ortaokul

Okur – yazar Lise

İlkokul Üniversite

Babanızın çalışma durumu nedir? Çalışmıyor İşçi Memur Esnaf
Diğer

Annenizin çalışma durumu nedir? () Çalışmıyor () İşçi () Memur ()Esnaf ()
Diğer

Ailenizin aylık ortalama geliri?

- () 999 TL ‘den az () 1000 TL – 2499 TL arası
() 2500- 3999 TL arası () 4000 TL ve üzeri

**Boş zamanlarınızda genellikle neler yaparsınız? (birden fazla seçenek
işaretleyebilirsiniz)**

- ()İnternete girerim ()Kitap okurum
()Spor yaparım () TV seyredirim
()Arkadaşlarımla vakit geçiririm ()Bilgisayar oyunu oynarım
()Müzik dinlerim ()Diğer.....

Okulda herhangi bir arkadaş grubuna dahil misin?

- () Evet ise arkadaş grubunuzun özelliklerini belirtiniz

(özel, grup, spor grubu, kız erkek karma grup)

- () Hayır

Akran zorbalığına maruz kaldınız mı? (Akran zorbalığı; kendini savunmada zorlanan bir çocuk veya ergenin, tekrarlayan biçimde bir veya daha fazla öğrenci tarafından kasıtlı olarak yapılan rahatsız edici davranışlara maruz kalması) Evet () Hayır ()

Evet ise ne tür olduğunu belirtiniz.

- ()Fiziksel (vurma, itme, tekmeleme vs.)
()Sözel (aşağılama, küçümseme, lakap takma vs.)
()Sosyal (dışlama, dedikodu, vs.)
()Siber (internet ortamında ya da sosyal medyada rahatsızlık verici paylaşımlar vs.)

Zorbalığa uğradığınızda neler hissettiniz? Yazınız

Bunu biriyle paylaştınız mı? Evet () Hayır ()

Bununla ilgili size destek olan arkadaş ya da arkadaş grubunuz oldu mu? () Evet ()
Hayır

Evet ise nasıl destek olduğunu belirtiniz.

Akran zorbalığı uyguladınız mı? Evet () Hayır ()

Evet ise ne tür olduğunu belirtiniz.

- ()Fiziksel (vurma, itme, tekmeleme vs.)

Sözel (aşağılama, küçümseme, lakap takma vs.)

Sosyal (dışlama, dedikodu, vs.)

Siber (internet ortamında ya da sosyal medyada rahatsızlık verici paylaşımlar vs.)

Bunu biriyle paylaştınız mı? Evet Hayır

Bu davranışı nasıl gerçekleştirdiniz?

Tek başıma

Arkadaş grubumla

Başkaları yaparken onlara katıldım

Arkadaş grubumu ben organize ettim

Zorbalık yaparken neler hissettiniz?

Akran zorbalığına uğrayan biri/birilerini gördüğünüzde müdahale eder misiniz? Evet
Hayır

Size okulda akran zorbalığı davranışları en sık nerelerde görülüyor?

Pansiyon Kantin-yemekhane

Sınıf Tuvalet

Koridorda Oyun alanları

Okul bahçesi Okul dışı

Arkadaşlarınızla sorun yaşadığınızda ilk önce kiminle paylaşırsınız?

Ailem Arkadaşım Öğretmenim Okul idaresi

Sorunlarınızı çözmede kimden yardım alırsınız?

Kendim çözerim Arkadaşlarımdan Öğretmenlerimden Ailemden

Aileniz size çözüm bulmanızda destek olabiliyor mu? Evet Hayır

Öğretmeniniz size çözüm bulmanızda destek olabiliyor mu? Evet Hayır

Akran zorbalığıyla ilgili psikiyatrik ya da psikolojik tedavi aldınız mı? Evet
Hayır

Tanılanmış fiziksel ya da ruhsal bir rahatsızlığınız var mı? Evet ise belirtiniz.....
 Hayır

Bununla ilgili herhangi bir ilaç kullandınız mı? Evet Hayır

İmkanınız olsa psikiyatrik ya da psikolojik tedavi almak ister misiniz? () Evet ()
Hayır

Size akran zorbalığı ile mücadelede sorumluluk kime aittir? (Birden fazla seçebilirsiniz)

Veli () Öğrenci () Öğretmen () Rehberlik servisi () Okul () Hepsi ()



EK 2: AKRAN ZORBALIĞI BELİRLEME ÖLÇEĞİ ERGEN FORMU

		BANA YAPILDI					BEN YAPTIM				
		Hemen hemen her gün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1 defa	Hiçbir zaman	Hemen hemen her gün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1 defa	Hiçbir zaman
1	El-kol şakası yaparak rahatsız etme										
2	Rahatsız etmek amacıyla sürekli olarak gıdıklama										
3	Saç ve kulak çekme										
4	Oturmak üzereyken altına rahatsız edici bir cisim koyma										
5	Kuyrukta zorla sırasını alma, önüne geçme										
6	Oyun oynarken sahayı ya da bir mekânı güç kullanarak terk etmeye zorlama										
7	Çimdik atma, ısırma										
8	Kalem, toplu iğne vb. sivri cisimler ile saldırma										
9	İtme, dürtme, kolunu bükme, çelme takma, yere düşürme										
10	Zarar vermek ya da rahatsız etmek amacıyla üzerine bazı cisimler atma, fırlatma										
11	Kasıtlı olarak omuz atma, dirsek vurma, çarpma										
12	Sopa, çubuk, cetvel vb. cisimler ile vurma										
13	Tekme-tokat atma, yumruk atma, yüze, kafaya, enseye vurma										
14	Bıçak, muşta, tornavida, maket bıçağı vb. kesici aletlerle saldırma veya korkutma										
15	Tabanca gibi ateşli ve patlayıcı maddelerle saldırma ya da korkutma										
16	Saç ve ten rengi, diş yapısı, dış görünüşü, giysileri, beden yapısı										

	ya da bedensel özürüyle alay etme												
17	Aksanı, şivesi ya da konuşma tarzıyla alay etme												
18	Adı ya da soyadıyla dalga geçme, hoşa gitmeyen, küçük düşürücü isimler (lakap) takma												
19	Anne, baba ya da ailesinin bazı özellikleriyle alay etme												
20	Küfür etme, kaba ve çirkin sözler söyleme												
21	Çeşitli nedenlerle sataşma, hakaret etme, küçük düşürme, utandırma, aşağılama, dalga geçme, alay etme, incitme, kızdırma, ağlatma.												
22	Tehdit etme												
23	Oyuna ve çeşitli etkinliklere almama												
24	Grup dışına iterek yalnızlığa terk etme												
25	Görmezden gelme, yok sayma												
26	Dışlamak amacıyla konuşmama, sorularına cevap vermeme												
27	Diğer öğrencilerin de konuşmasını ve arkadaşlık yapmasını engelleme												
28	Arkadaşlarını kendisine karşı kıskırtarak aralarının bozulmasına çalışma												
29	Aleyhinde söylentiler çıkarma ve yayma												
30	Yapmadığı şeylerle ilgili iftira ve asılsız söylentiler ile suçlanma ve zor duruma düşürülme												
31	Hakkında çeşitli yerlere çirkin yazılar yazma												
32	Yapmadığı şeylerle ilgili öğretmene şikâyet etme												
33	Sırlarını başkalarına anlatarak zor duruma düşürme												
34	Para ya da okul harçlığını zorla alma												
35	Eşyalarını ya da yiyeceklerini zorla alma												
36	Kantinden zorla bir şeyler ısmarlatma												
37	Para ya da eşyalarını çalma												

38	Kalem, kitap, defter vb eşyalarını kasıtlı olarak yırtma, kırma, atma, yakma												
39	Defter ya da kitaplarını karalama ya da üzerlerine kötü şeyler yazma												
40	Kasıtlı olarak elbiselerini yırtma, yırtmaya çalışma, kirletme												
41	Baskıyla telefonuna kontör yükletme												
42	Ödünç alınan para ya da eşyayı geri vermeme												
43	Çanta ya da diğer eşyalarını izinsiz karıştırma												
44	Cinselliği çağrıştıran kullanma (dudağını hareketleri yapma vb.) beden yalama, ve göz yüz ifadelerini süzme, el-kol												
45	Yavru, fıstık, yakışıklı diye laf atarak rahatsız etme												
46	Birini onun isteği dışında cinsel amaçla öpme, dokunma ya da bunları yapmaya çalışma												
47	Birinin giysilerini (etek, eşofman vb.) isteği dışında açarak rahatsızlık verme												
48	Rahatsız edici cinsel içerikli fiziksel şakalar yapma												
49	Cinsel içerikli isim takma (gay, lezbiyen, sapık vb.)												
50	Rahatsız edici cinsel içerikli sözel şakalar yapma												
51	İstemediği halde cinsel konuları konuşmaya zorlama.												
52	Cinsel içerikli söylentiler çıkarma ve yayma												
53	Tuvaletin duvar ya da kapısına, birinin adını kullanarak cinsel içerikli sözler yazma ya da resim yapma.												

EK 3: ALGILANAN ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ

No	ALGILANAN ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ	Hemen	her	Sık	Nadiren	Hiçbir	zaman
1	Öğretmenim/ Öğretmenlerim bana nazik ve yumuşak davranırlar.						
2	Öğretmenim/ Öğretmenlerim aşırı ödev verirler, gece yarısına kadar bitmez.						
3	Sınıfça oy birliği ile karar alabiliriz.						
4	Öğretmenim/ Öğretmenlerim sık sık dışarı çıkarlar.						
5	Öğretmenim/ Öğretmenlerim ceza olarak ödev verirler.						
6	Öğretmenim/ Öğretmenlerim başarısız olduğumda bana arkadaşlarımı örnek gösterip eleştirirler.						
7	Öğretmenim/ Öğretmenlerim beni hak ettiğim ödüllerden mahrum ederler.						
8	Öğretmenim/ Öğretmenlerim beni haksız yere cezalandırırlar.						
9	Öğretmenim/ Öğretmenlerim sınıfta benimle alay ederler.						
10	Öğretmenim/ Öğretmenlerim ben yokmuşum gibi davranırlar.						
11	Öğretmenim/ Öğretmenlerim doğru cevabı vermezsem beni sınıfta utandırırılar.						
12	Öğretmenim/ Öğretmenlerim yaramazlık yapan öğrenciyi sınıftan çıkarırlar.						
13	Öğretmenim/ Öğretmenlerim sınıfta bir ödev verip bizi kendi halimize bırakırlar.						
14	Öğretmenim/ Öğretmenlerim bana ters davranırlar.						
15	Öğretmenim/ Öğretmenlerim bir şeyi başardığım zaman gurur duymamı sağlarlar.						
16	Öğretmenim/ Öğretmenlerim çabuk kızarlar.						
17	Öğretmenim/ Öğretmenlerim bana istenildiğimi hissettirirler.						
18	Öğretmenim/ Öğretmenlerim bize yardımcı olabilmek için olağanüstü gayret sarf ederler.						
19	Öğretmenim/ Öğretmenlerim disiplini sağlamak için bizi tehdit ederler.						
20	Öğretmenim/ Öğretmenlerim sınıfta çalışkan tembel ayırımı yaparlar.						

21	Öğretmenim/ Öğretmenlerim ben konuştuğumda saygıyla dinlerler.				
22	Öğretmenim/ Öğretmenlerim öfkelendiklerinde bana bir şeyler fırlatırlar (tebeşir, kalem, kitap gibi).				
23	Öğretmenim/ Öğretmenlerim başarısız bile olsak bize iyi not verirler.				
24	Öğretmenim/ Öğretmenlerim bize uygun durumda sorumluluk verirler.				
25	Öğretmenim/ Öğretmenlerim hakkımda güzel şeyler söylerler.				
26	Öğretmenim/ Öğretmenlerim diğer arkadaşlarımdan beni dövmelerine göz yumarlar.				
27	Öğretmenim/ Öğretmenlerim aşırı sert ve otoriter bir disiplin anlayışından yanadırlar.				
28	Öğretmenim/ Öğretmenlerim beni beceriksizliğim nedeniyle sık sık tenkit ederler.				
29	Öğretmenim/ Öğretmenlerim onları rahatsız etmediğim sürece beni yok sayarlar.				
30	Öğretmenim/ Öğretmenlerim onlara açılmamı sağlarlar.				
31	Öğretmenim/ Öğretmenlerim beni gerçekten sevmezler.				
32	Öğretmenim/ Öğretmenlerim benimle sınıfta sıcak ve sevecen konuşurlar.				
33	Öğretmenim/ Öğretmenlerim benimle içtenlikle ilgilenirler.				
34	Öğretmenim/ Öğretmenlerim bana kırıcı şeyler söylerler.				
35	Öğretmenim/ Öğretmenlerim yardım istediğimde duymazlıktan gelirler.				
36	Öğretmenim/ Öğretmenlerim bir sıkıntı olduğunda bana anlayışsız davranırlar.				
37	Öğretmenim/ Öğretmenlerim beni kırmak için ellerinden geleni yaparlar.				
38	Öğretmenim/ Öğretmenlerim üzüldüğüm veya endişeli olduğum zaman bana yardım etmeye çalışırlar.				
39	Öğretmenim/ Öğretmenlerim beni ilgi ile dinler, konuşmam için beni cesaretlendirirler.				
40	Öğretmenim/ Öğretmenlerim istenmediğimi belli ederler.				
41	Öğretmenim/ Öğretmenlerim yaptığım şeylere ilgi gösterirler.				
42	Öğretmenim/ Öğretmenlerim benim için bir sürü kural ve düzen koyarlar.				
43	Öğretmenim/ Öğretmenlerim sınıf tartışma faaliyetlerine katılmamıza önem verirler.				
44	Öğretmenim/ Öğretmenlerim uygunsuz davranışlarımı hoş karşılarlar.				

45	Öğretmenim/ Öğretmenlerim diğer arkadaşlarım kadar başarılı olmadığımı söylerler, beni onlarla kıyaslarlar.				
46	Öğretmenim/ Öğretmenlerim beni dövmekle tehdit ederler.				
47	Öğretmenim/ Öğretmenlerim sınıftaki kavgalarda tarafsız kalmazlar.				
48	Öğretmenim/ Öğretmenlerim fikirlerime değer vermezler.				
49	Öğretmenim/ Öğretmenlerim çok hoş görüldürler.				
50	Öğretmenim/ Öğretmenlerim bize güvenmezler.				
51	Öğretmenim/ Öğretmenlerimin bizi bir şeylerden dolayı kınayıp kınamamaları o günkü ruh hallerine bağlıdır.				
52	Öğretmenim/ Öğretmenlerim bizi küçümseyerek konuşurlar.				
53	Öğretmenim/ Öğretmenlerim benim çevrelerinde olmama tahammül edemezler.				
54	Öğretmenim/ Öğretmenlerim dersle daha fazla ilgilenmem için beni döverler.				
55	Öğretmenim/ Öğretmenlerim hepimizi ismimizle tanırlar.				
56	Öğretmenim/ Öğretmenlerim beni sınıfta bir baş belası gibi görürler.				
57	Öğretmenim/ Öğretmenlerim bazı arkadaşlarımıza sınıf dışında kendi özel işlerini yaptırırlar.				
58	Öğretmenim/ Öğretmenlerim bazı çocuklara istemedikleri tarzda dokunarak onlara ilgi gösterirler.				
59	Öğretmenim/ Öğretmenlerim değişik nedenlerle çeşitli cezalar uygularlar (Cetvelle ele vurmak, saç çekmek, başa vurmak, tokat atmak gibi.).				
60	Öğretmenim/ Öğretmenlerim nasıl davranacağım hakkında yaşıma uygun seçimler yapmama izin verirler.				

EK 4: OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

No	Bu okulda;	OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ				
		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
1	Öğretmenlerimiz bizi yeni fikirler üretmeye ve bunları uygulamaya teşvik eder.					
2	Öğretmenlerimiz sınıf ortamını eğlenceli hale getirirler.					
3	Öğretmenler bize neleri öğrenmek istediğimizi sorarlar.					
4	Öğretmenler bir kural koyduklarında, nedenini açıklarlar.					
5	Öğretmenim benimle kişisel olarak ilgilenir.					
6	Okulda yapılacak işler konusunda okul müdürü veya öğretmenlerimiz bize isteklerimizi sorarlar.					
7	Öğretmenlerimiz bize yardım etmek için gereken her şeyi yaparlar.					
8	Yardıma ihtiyaç duyduğum zamanlarda öğretmenimin veya okul yöneticilerinin bana yardımcı olacağını bilirim.					
9	Sınıfta yaptığımız çalışmalar için tüm enerjimizi harcarız.					
10	Öğretmenlerimiz bizden başarılı olmamızı bekler.					
11	Öğretmenler öğrencileri daha başarılı olabileceklerine inandırır.					
12	Okul ve sınıf ortamı beni daha çok çalışmaya yönlendirir.					
13	Okulda veya sınıfta öğrenmeme engel olacak kadar beni tedirgin eden bir ortam var.					
14	Okuldaki veya sınıftaki sorunlar dikkatimi dağıtarak derslerime odaklanmamı engelliyor.					
15	Sınıf arkadaşlarımla aynı sınıfta olmaktan mutluluk duyuyorum.					

16	En küçük anlaşmazlıkta öğrenciler birbirlerine bağırır.					
17	Öğrenciler sınıfta birlikte yapılan işlerde veya etkinliklerde çalışırken sıkılmazlar.					
18	Öğrenciler birbirlerinin görünüşleri veya konuşmalarıyla alay ederler.					
19	Öğrenciler sinirlendiklerinde birbirlerine fiziksel (saç çekme, tekme atma, kulak çekme vb) olarak zarar verirler.					
20	Arkadaşlarımla birlikte okulla ilgili çalışmalarını yaparken eğlenirim.					
21	Okulda bazı öğrencilere ait para veya eşyaların diğer öğrenciler tarafından zorla alınmak istendiği olur.					
22	Oyun oynarken veya derslerle ilgili proje çalışmalarını yaparken bazı öğrenciler gruplardan dışlanır.					