

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANA BİLİM DALI

ERGENLERDE AKRAN ZORBALIĞI VE DUYGUSAL ZEKÂ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Fatma KAVŞUT

Danışman
Yar. Doç. Dr. Sefa BULUT

Bolu–2009

SOSTAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Fatma Kavşut’a ait “Ergenlerde Akran Zorbalığı Ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışama jürimiz tarafından psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. (06.01.2009)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (tez danışmanı) : Yard. Doc. Dr. Sefa BULUT

Üye : Yrd.Doç.Dr. Mana Ece TUNA

Üye : Yrd.Doç.Dr. Samettin GÜNDÜZ

ÖZET

ERGENLERDE AKRAN ZORBALIĞI VE DUYGUSAL ZEKÂ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Fatma KAVŞUT

Yüksek Lisans Tezi

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yard. Doc. Dr. Sefa BULUT

Ocak 2008, 112 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ergenlerde akran zorbalığı davranışları ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma betimsel bir çalışma olup araştırmanın katılımcılarını 9., 10. ve 11. sınıfta okuyan toplam 691 orta öğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler iki meslek lisesi, iki düz lise olmak üzere, alt ve üst sosyoekonomik düzey dikkate alınarak toplam 4 okuldan toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında duygusal zekâ düzeyini belirlemek için “Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği”, akran zorbalığı kurbanlarını belirlemek için “Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği”, zorba öğrencileri belirlemek için “Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği” ve kişisel bilgileri elde etmek için ise “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada betimsel istatistik, ki kare, Cramer V, T testi ve Tek Yönlü Varyans analizi teknikleri kullanılarak araştırmanın alt problemleri incelenmiştir.

Araştırma sonucunda, çeşitli zorbalık statülerinde yer alan katılımcıların sayıları ve oranları; 61 zorba (%8,8), 66 kurban (%9,5), 39 zorba/kurban (%5,36) ve 525 katılmayan (%76) olarak bulunmuştur. En yaygın olan zorbalık davranışının “Alay” (%1,08) olduğu belirlenmiştir. Sözel içerikli zorbalığın diğer zorbalık türlerinden belirgin bir şekilde daha yaygın olduğu görülmüştür. Zorba ve katılmayan oranının kızlarda, kurban oranının erkeklerde daha yüksek olduğu,

zorba/kurban oranının ise cinsiyet bakımından benzerlik gösterdiği görülmüştür. Sınıf düzeyleri açısından ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Erkek zorbaların ve zorbalığa katılmayanların ($\bar{x}=37,03$) kız zorbalara ve zorbalığa katılmayanlara ($\bar{x}=32,15$) oranla kişiler arası becerilerinin anlamlı derecede daha fazla olduğu hesaplanmıştır. Buna karşılık zorbalığın tüm statülerindeki kızların ise stresle başa çıkma düzeylerinin ($\bar{x}=42,31$) erkeklere oranla ($\bar{x}=38,47$) daha fazla olduğu bulunmuştur. Zorba, kurban, zorba/kurban ve katılmayan durumundaki ergenlerin diğer duygusal zekâ boyutlarında ise anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Zorba, kurban, zorba/kurban statülerinde yer alan ergenlerin duygusal zekâ boyutlarındaki sınıf düzeyine dayalı farklılıkların anlamlı olmadığı buna karşılık katılmayan statüsünde yer alan ergenlerin sınıf düzeyi arttıkça kişiler arası becerilerinin, kişisel becerilerinin ve duygusal zekâ toplam puanlarının düştüğü bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Zorbalık, duygusal zekâ, ergen.

ABSTRACT**THE RESEARCH OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PEER
BULLYING AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN ADOLESCENTS****Fatma KAVŞUT****Master Thesis****Department of Counseling Psychology and Guidance****Thesis Counselor: Asst. Prof. Dr. Sefa BULUT****January 2008, 112 pages**

The purpose of this study is to investigate the relationship between the peer bullying behaviours and emotional intelligence in adolescent children. This research is a descriptive study and in all, 691 secondary education students attending 9., 10. And 11. grade constitute the participant of the study. The data has been collected from total 4 schools including two vocational highschools and two highschools taking into consideration the low and high socioeconomic level. While collecting the data of the research, it IS used "Bar-on Emotional Intelligence Scale" in order to identify the level of emotional intelligence; " The Scale on Defining the Victims of Peer Bullying" in order to identify the victims of peer bullying; "The Scale on Defining the Peer Bullying" so as to identify the bully students and "Personal Data Form" to obtain personal data. In the research, the sub-problems of the research have been investigated by using the techniques such as descriptive statistics, chi square, Cramer V, T-test and One-Way Analysis of Variance.

In result, it's found that the numbers and the rates of the participants taking part in various bullying status are 61 bullies (% 8.8), 66 victims (% 9.5), 39 bullies/victims (% 5.36) and 525 uninvolved (% 76). It's defined that the most common bullying behaviour was "teasing or ridiculing" (% 1.08). It is seen that the

bullying which deals mainly with verbal is apparently more common than the other types of bullying. It is seen that the rate of uninvolved and bully is higher on girls and the rate of victim is higher on boys and also the rate of bully/victim displays similarity with regard to gender. It couldn't be found a significant difference in terms of the grade levels. It is counted that the interpersonal skills of the bully men and those who don't involve in bullying (=37,03) are significantly more than the bully girls and those who don't involve in bullying (=32,15). On the other hand; it is discovered that the levels of girls' coping with stress in the entire status of bullying(=42,31) are more in comparison with men(=38,47). It isn't found significant discrepancies about the other emotional intelligence dimensions of adolescents who are in the event of bully, victim, bully/victim and uninvolved.

It is found that the differences based upon the level of grade in the extent of emotional intelligence of the adolescents taking place in the statues of bully, victim, bully/victim aren't meaningful; on the other hand, as the grade level of the adolescents taking part in the statues of uninvolved increases, the total scores of interpersonal skills, personal skills and emotional intelligence decrease.

Key words: Bullying, emotional intelligence, adolescent.

Varlığın benim en büyük sevincim

Desteginle büyüyeceğim

Sevgili Eşime

TEŞEKKÜR

Tez danışmanım Sayın Yard. Doc. Dr. Sefa BULUT'a ve Yard. Doc. Dr. Bayram BIÇAK'a araştırmam boyunca gösterdiği anlayış ve rehberlik için teşekkürlerimi sunarım. İlgili yaklaşımı, kaynak desteği, verdiği bilgiler için arkadaşım Tarık TOTAN'a minnettarım. Araştırmada kullandığım ölçekler için görüşüne başvurduğum ve desteğini aldığım Füsun ACAR'a, Prof Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK'a, Nilay PEKER'e, tezimi okuyarak fikirlerini benimle paylaştıkları için jüri üyeleri Yrd.Doç.Dr. Mana Ece TUNA ve Yrd.Doç.Dr. Samettin GÜNDÜZ'e, dilbilgisini inceleyip düzeltmeler yapan Edebiyat Öğretmeni sevgili arkadaşım Nurcan ŞENTÜRK'e teşekkür ediyorum. Ayrıca araştırma boyunca bana olan inançlarını yitirmeyen ve hayatımı kolaylaştırmak için ellerinden gelen her şeyi yapan ve destek olan aileme, en zor anlarımda yanımda olup tüm gerginliğimi çeken sevgili eşim Gültekin'e şükran borçluyum.

İÇİNDEKİLER

TÜRKÇE ÖZET	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar	xii
ŞEKİLLER	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	7
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Alt Problemler.....	9
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Sayıltılar.....	10
1.7. Tanımlamalar.....	11
BÖLÜM II	13
KURAMSAL TEMELLER VE LİTERATÜR TARAMASI	13
2.1. AKRAN ZORBALIĞI.....	13
2.1.1. Akran Zorbalığının Tanımı	13
2.1.2. Saldırganlık, Şiddet ve Zorbalık.....	19
2.1.2.1.Saldırganlık.....	20
2.1.2.2.Şiddet.....	21
2.1.2.3.Saldırganlık ve şiddet kavramlarının	23
zorbalıkla ilişkisi.....	
2.1.3. Zorbalık Statüleri ve Özellikleri	24

2.1.3.1. Zorba ergenler.....	25
2.1.3.2. Kurban ergenler.....	27
2.1.3.3. Zorba/kurban ergenler	30
2.1.3.4. Katılmayan (dışarıda kalan) ergenler	31
2.1.4. Zorbalık Davranışının Nedenlerini Açıklayan Kuramlar.....	31
2.1.5. Zorbalığın Görülme Sıklığı	33
2.1.6. Zorbalığın Cinsiyet ve yaş ile İlişkisi.....	34
2.2.ZORBALIK VE DUYGUSAL ZEKA.....	36
2.2.1.Duygusal Zeka Tanımı ve Özellikleri.....	36
2.2.2. Ergenlik Döneminde Zorbalık ve Duygusal Zeka....	37
BÖLÜM III.....	42
YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırmanın Modeli.....	42
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	42
3.3. Veri Toplama Araçları.....	43
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	44
3.3.2. Akran zorbalığı kurbanlarını belirleme ölçeği..	44
3.3.3. Akran zorbalarını belirleme ölçeği	47
3.3.4. Bar-On duygusal zeka testi.....	48
3.4. Verilerin Toplanması.....	52
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumu.....	52
BÖLÜM IV.....	54
BULGULAR.....	54
4.1. Ergenlerde Farklı Zorbalık Statülerine Katılım Düzeyine İlişkin Bulgular.....	54
4.2. Ergenlerde Farklı Zorbalık Türlerine İlişkin Bulgular	55
4.3. Ergenlerde Cinsiyete Göre Farklı Zorbalık Statülerine İlişkin Bulgular.....	57
4.4. Ergenlerde Sınıf Düzeyine Göre Farklı Zorbalık Statülerine İlişkin Bulgular.....	58

4.5. Zorbalığın Farklı Statülerinde Yer Alan Ergenlerin Duygusal Zeka Alt Boyutlarındaki Cinsiyete Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	60
4.6. Zorbalığın Farklı Statülerinde Yer Alan Ergenlerin Duygusal Zeka Alt Boyutlarındaki Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulgular	64
BÖLÜM V.....	73
TARTIŞMA VE YORUM.....	73
5.1. Ergenlerde Farklı Zorbalık Statülerine Katılım Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	73
5.2. Ergenlerde Farklı Zorbalık Türlerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	75
5.3. Ergenlerde Cinsiyete Göre Farklı Zorbalık Statülerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	76
5.4. Ergenlerde Sınıf Düzeyine Göre Farklı Zorbalık Statülerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	79
5.5. Zorbalığın Farklı Statülerinde Yer Alan Ergenlerin Duygusal Zeka Alt Boyutlarındaki Cinsiyete Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	80
5.6. Zorbalığın Farklı Statülerinde Yer Alan Ergenlerin Duygusal Zeka Alt Boyutlarındaki Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	83
BÖLÜM VI.....	86
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	86
KAYNAKÇA.....	91
EK-1 ARAŞTIRMA ÖLÇEKLERİ.....	108
EK-2 ÖZGEÇMİŞ	112

TABLOLAR

Tablo 1	Zorbalık Davranışları Listesi.....	18
Tablo 2	Kurban olma davranışının sınıflandırılması.....	28
Tablo 3	Örnekleme İlişkin Sayısal Veriler.....	43
Tablo 4	Zorbalığın Farklı Statülerinin Katılımcılar Arasındaki Dağılımı.	54
Tablo 5	Zorba olma davranış türlerinin betimsel istatistik sonuçları	55
Tablo 6	Kurban olma davranış türlerinin betimsel istatistik sonuçları	56
Tablo 7	Zorbalık Statülerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	57
Tablo 8	Zorbalık Statülerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	58
Tablo 9	Zorbalık Statülerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	59
Tablo 10	Zorba ergenlerin duygusal zeka puanlarının cinsiyete göre T- testi sonuçları	60
Tablo 11	Kurban ergenlerin duygusal zekâ puanlarının cinsiyete göre T- testi Sonuçları	61
Tablo 12	Zorba/Kurban ergenlerin duygusal zekâ puanlarının cinsiyete göre T-testi Sonuçları	62
Tablo 13	Zorbalığa katılmayan ergenlerin duygusal zekâ puanlarının cinsiyete göre T-testi Sonuçları.....	63
Tablo 14	Zorba ergenlerin duygusal zekâ boyutlarının sınıf düzeyine dayalı betimsel istatistik sonuçları.....	64
Tablo 15	Zorba ergenlerin duygusal zeka boyutları puanlarının sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları.....	65
Tablo 16	Kurban ergenlerin duygusal zeka boyutlarının sınıf düzeyine dayalı betimsel istatistik sonuçları.....	66
Tablo 17	Kurban ergenlerin duygusal zeka boyutları puanlarının sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları.....	67
Tablo 18	Zorba/Kurban ergenlerin duygusal zeka boyutlarının sınıf düzeyine dayalı betimsel istatistik sonuçları.....	68

Tablo 19	Zorba/Kurban ergenlerin duygusal zeka boyutları puanlarının sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları.....	69
Tablo 20	Zorbalığa katılmayan ergenlerin duygusal zeka boyutlarının sınıf düzeyine dayalı betimsel istatistik sonuçları.....	70
Tablo 21	Zorbalığa katılmayan ergenlerin duygusal zeka boyutları puanlarının sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları.....	71

ŞEKİLLER

Şekil 1- Saldırganlık, şiddet ve zorbalık terimleri arasındaki ilişki.....23

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Son yıllarda Türk toplumunda gittikçe artan saldırganlık, şiddet ve zorbalık kavramları üzerinde önemli çalışmalar yapılmakta, bu kavramlar üzerine dikkatler çekilmektedir. Şiddet davranışları, günümüzde hiçbir şekilde onay görmeyen, şiddet gören kişiye çok büyük zarar verdiği düşünülen, şiddet içerikli davranış sergileyen kişinin de psikolojik sağlığının sorgulandığı eğilimler olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle gündemden hiç düşmeyen ortaöğretim kurumlarındaki şiddet davranışlarının artması araştırmacıların yoğun bir şekilde bu durumun altında yatan nedenleri ve bunların çözüm yollarını araştırmaya başlamalarına neden olmuştur.

Şiddetin bir türü olan zorbalık (bullying) da çocukluk ve ergenlik dönemlerindeki bireylerin çok sık yaşadıkları önemli iletişim sorunlarından birisidir. Zorbalık içerikli olaylar, yalnızca zorbalar için değil; kurbanlar ve zorbalığa tanıklık eden diğer bireyler için de önemli ve ciddi bir sorundur (Olweus, 2005). Araştırmacılar özellikle, okul ortamında, öğrenciler arasında yaşanan zorbalık olaylarına odaklanmıştır. Zorbalık, öğrencilerin okul dönemindeki akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerini olumsuz bir biçimde etkileyebileceği gibi; bu dönemlerde yaşanabilecek olumsuz deneyimler zorba (bully), kurban (victim) ve zorbalığa tanıklık eden diğer öğrencilerin yetişkinlik yaşamları boyunca da istenmeyen birçok soruna neden olabilir (Koç, 2006).

İsveçli bir hekim olan Heinemann, zorbalık konusuna ilk dikkati çeken kişidir. Okul bahçelerinde çocukların davranışlarını gözlemleyerek çalışmalarına başlamıştır (Besag, 1995). Heinemann'nın çalışmalarının ilgi çekmesi üzerine, okul zorbalığı konusundaki ilk çalışmalar Dan Olweus tarafından 1970'li yıllarda İskandinav ülkelerinde başlatılmıştır (Olweus, 1978). 1980'lerde bu çalışmalara Valeire E. Besag da katılmıştır. İlerleyen dönemlerde ise, İngiltere'de (Arora, 1987; Galloway, 1994; Sharp ve Smith, 1991), Avusturya'da (Klicpera ve Klicpera, 1996), Avustralya'da (Rigby ve Slee, 1991), Amerika Birleşik Devletleri'nde (Hazler, Hoover ve Oliver, 1993) ve İskoçya'da (Mellor, 1997), Japonya'da (Ando, Asakura ve Simons-Morton, 2005; Ando ve diğerleri, 2007), Türkiye'de (Atik, 2006; Dölek, 2002; Gültekin, 2003; Karaman-Kepekçi ve Çinkır, 2006; Pekel, 2004; Pişkin, 2003; Totan, 2008) yapılmış olan çalışmalarla zorbalık davranışının temelinde yatan sebepler anlaşılmaya çalışılmış insan ve toplum sağlığına etkileri araştırılmaya başlanmıştır.

Zorbalık davranışının tanımlanması konusunda araştırmacılar arasında görüş birliği bulunmamakta, literatürde farklı tanımlar yer almaktadır. Zorbalık konusundaki bilimsel çalışmaların öncüsü olan Olweus (1993: 9), 1990'lı yıllarda genel bir yaklaşımla okul zorbalığını; “Bir öğrenci, bir veya daha fazla öğrenci tarafından zaman içerisinde, tekrarlanan bir biçimde olumsuz davranışlarla karşı karşıya bırakılıyorsa, bu kişiye zorbalık yapılmaktadır (ya da bu kişi kurbandır)” şeklinde tanımlamıştır. Olweus (1993), öğrenciler arasında dengesiz bir güç olduğunda; diğer bir ifadeyle, bir çocuğun fiziksel ve psikolojik olarak diğerinden veya diğerlerinden zayıf olması durumunda, zorbalık davranışının ortaya çıkabileceğini vurgulamaktadır. Olweus'un yapmış olduğu tanımı temel alan Arora (1987), zorbalığı, “Kurban öğrencilerin, akranlarıyla bütünleşebilmeleri için yeterli sosyal beceri ya da bilişsel kapasiteye sahip olmamaları nedeniyle ortaya çıkan ve zorba öğrencilerin dış saldırganlık araçlarını kullanarak; sosyal baskınlığı elde etmeleri ve sürdürmeleri” biçiminde tanımlamıştır. Batsche ve Knoff (1994)'a göre ise, zorbalık, bireylerin gelecekte oluşabilecek saldırganca davranışların temelini oluşturmaktadır ve erken bir yaşta diğer öğrenciler tarafından saldırıya uğrayan (kurban) ya da akranlarına saldırıda bulunan (zorba) kişilerin fiziksel ve psikolojik sağlıklarını etkileyebilecek önemli bir sorundur. Bosworth, Espelage ve Simon (1999)

ise, zorbalığı, “Başkasında fiziksel ya da psikolojik hasara neden olabilecek saldırganlık davranışının bir alt türüdür” şeklinde nitelendirmektedir. Bu tanımlamaların yanında daha birçok araştırmacı çeşitli tanımlar yapmıştır.

Zorbalık ile ilgili literatürdeki mevcut tanımlar değerlendirildiğinde; zorbalık, bir ya da daha fazla öğrencinin kendilerinden güçsüz ve kendisini koruyamayacak durumda olan öğrenci ya da öğrenci grubunu kasıtlı ve sürekli biçimde rahatsız etmeleri sonucunda, karşıdaki öğrenci ya da öğrenci grubunda fiziksel, psikolojik ve sosyal zararlara neden olabilecek davranış grubundan oluşan saldırganlık türü (Bosworth ve Espalage, 1999) olarak tanımlanabilir.

Zorbalık davranışları farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Olweus (2003) dolaylı (indirect) ve doğrudan (direct) olmak üzere zorbalığı iki temel boyutta incelemektedir. Doğrudan zorbalık fiziksel ve sözel saldırı davranışlarını içerirken, dolaylı zorbalık ise kasıtlı yalnız bırakma, dışlama davranışlarını içermektedir. Zorbalık, doğrudan veya dolaylı örüntüler içinde fiziksel veya sözel olabilmektedir. Fiziksel zorbalığın içine giren davranışlar arasında vurmak, yumruklamak, tekmelemek, tırmalamak, çelmelemek, tükürmek bulunurken sözel zorbalıkta ise isim takmak, alay etmek, onurunu zedelemek, küçük düşürmek, iğnelemek, hakaret etmek, söylentiler çıkarmak, iftira atmak ve küfür etmek yer almaktadır (Güvenir, 2005). Lee’ye göre (2005) fiziksel ve sözel zorbalığın yanı sıra üçüncü bir kategoride de bir veya birden çok öğrenciyi görmezden gelerek, dışlayarak veya yabancılaştırarak gruptan izole eden “sosyal zorbalık” türü bulunmaktadır.

Yurt dışında zorbaca (bullying) davranışları anlamaya yönelik pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların ışığında Türkiye’de de bu konuyu inceleyen çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Zorbaca davranışlarda bulunan ve zorbaca davranışlara maruz kalan kurbanların kişilik özellikleri, yetiştirme tarzları, içinde bulundukları diğer koşullar incelenerek bu duruma açıklama getirilmeye çalışılmaktadır (Atik, 2006; Kristensen ve Smith, 2003; Pekel, 2004; Totan, 2008) Zorbalık davranışına neden olan etkenler incelenerek gerekli tedbirlerin alınması için de çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Ülkemizde zorbalıkla ilgili çalışmalar son yıllarda

artmıştır. Litaretür taraması (Dölek, 1998; Pişkin, 2002), betimsel (Atik, 2006; Karaman-Kepenekçi ve Çinkır, 2001; Koç, 2006; Mahiroğlu ve Buluç, 2003; Pişkin 2003; Pişkin ve Ayas, 2005; Totan, 2008) ve deneysel (Kutlu, 2004; Sönmez 2003) olmak üzere çeşitli çalışmalar yapılmıştır.

Ergenlik dönemi, okul ortamında, zorbalık ve kurban olma davranışlarının sıklıkla yaşandığı bir dönemdir (Pişkin, 2002). Bu dönemde maruz kalınan bu tür olumsuz yaşantılar yetişkinlik döneminde de bireyleri olumsuz etkilemektedir (Pişkin 2003). Bu nedenle zorbalık, okullarda yaşanan çok ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunun giderilmesine yönelik çeşitli çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu çalışmaların en önemlilerinden biri ise, gençlerin duygusal yönlerinin anlaşılması ve geliştirilmesi amacıyla yapılacak olan duygusal niteliği artırmaya yönelik çalışmalardır.

Duyguların yönetimi ve duygusal zekânın geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalar okullardaki şiddet sorununun çözülmesine önemli katkılar sağlayabilir. Çünkü insan düşünme ve hissetme özellikleriyle diğer canlı varlıklardan ayrılır. Her an gördüklerinden, işittiklerinden, yaşadıklarından anlamlar çıkarır. Düşünmek ve hissetmek insan var oluşunun temel unsurlarındandır. Duygular, düşünceler ve beraberinde davranışlar birbirini etkiler. Duygularımızın tümü düşüncelerimizin ürünüdür. Bunların hepsi davranışlarımızı da şekillendirir. Bu nedenle duygular insan yaşamını etkileyen çok önemli içsel mekanizmalardır.

Duygusal zekâ, bir zekâ türü olarak kabul edildiğinde, duyguların davranışları nasıl harekete geçirdiği önemlidir. Farklı duygular farklı bireyleri farklı şekilde etkilerler. Bu nedenle her duyguya ait farklı davranış kalıpları vardır. Duygular, davranışı şekillendirdiği için sadece bireyi değil içinde yaşadığı toplumu da etkiler. Böylece davranış kalıpları duygusal zekâyı etkileyerek, bu konuda bize fikir verir (Goleman, 1998).

“Duygusal zekâ (emotional intelligence)” terimi ilk olarak, 1990’da Psikolog Peter Salovey ve Psikolog John Mayer tarafından kullanılmıştır. Kavram, 1995

yılında Goleman'ın “duygusal zekâ” kitabının yayınlanmasıyla ün kazanmıştır. Salovey ve Mayer (1990), duygusal zekâyı şöyle tanımlamışlardır: “ Kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kullanma becerisini içeren, sosyal zekânın bir alt kümesidir.” Yeşilyaprak'a (2001) göre ise duygusal zekâ, “Kendimizin ve başkalarının duygularını tanıma ve değerlendirme, duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşamımıza ve işimize etkin bir biçimde yansıtarak onlara uygun tepkiler verme, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneğidir.” Goleman (1998) ise, “Kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek doyumunu erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, kendini başkalarının yerine koyabilme ve umut besleme” olarak tanımlamıştır.

Genel olarak tanımlara bakıldığında duygusal zekânın iletişim ve sosyal beceriye sahip olma, kendini motive edebilme, empatik olma ve duyguları amaca yönelik kullanabilme özellikleri dikkati çekmektedir. Bu kavramların ışığında duygusal zekâ incelendiğinde bireysel olarak hepimizin duygusal bilgiyi anlamlandırma ve kullanmada farklı kapasitelere sahip olduğumuz görülebilir. Mayer'e (1990) göre, bu kapasitenin bir bölümü doğuştan gelir. Diğer bölümü de yaşam deneyimleriyle öğrendiklerimizdir ve bu bölüm, düşünce gücü, pratik ve deneyimle geliştirilebilir. Salovey (2000), Mayer'in (1990) görüşlerini daha da genişleterek duygusal zekânın bir bölümü olan birçok becerinin öğrenilebileceğini belirtmektedir. Salovey (2000), duygusal zekânın beceriler ve yeterliklerin karışımı olduğuna ve her ikisinin de öğretilebileceği ve öğrenilebileceğine inanmaktadır. Böylece kişi, duygusal olarak eğitilebilir.

Duygusal zekâyı geliştirmek için iki önemli neden vardır. Birincisi, yaşamda daha mutlu olmak; diğeri ise, çevrenizdeki insanların daha mutlu olmasını sağlamaktır (Hein,1999).

Duygusal zekânın öğrenilebilir olması onun kişiler arası ilişkilerdeki önemini de göstermektedir. Duygusal zekâ iletişim ve duygularla ilgili becerileri içermektedir

(Mayer, 1990). Okul ortamında ise tüm bireyler sürekli etkileşim halindedir. Özellikle ergenlik döneminde kimlik oluşumunun temelleri atılırken duygusal karmaşa yoğun bir şekilde yaşanır. Duyguları tanıma ve yönetmede güçlükler ortaya çıkar. Ergen duygularını anlamlandırmada, duygusal tutarlılık oluşturmada, duygularını yönetmede zorluk çeker (Steinberg, 2007). Duygusal bir sürü çelişki yaşar. Kendini önemli ve güçlü hissetme ihtiyacı içindedir ve kendisine yetişkin gibi davranılmasını ister ancak zaman zaman çocuk gibi davranmaktan kendini alıkoyamaz. Zaman zaman kendine aşırı güvenir, zaman zaman da güçsüz hisseder. Özellikle, ilk ergenlik döneminde bu tür çelişkileri daha çok yaşar. Çünkü kendisinde olan, fiziksel, hormonal ve duygusal değişikliklerle henüz karşılaşmıştır (Steinberg, 2007). Daha önce hiç tatmadığı duyguları yaşamaya başlar. Cinsel istek, âşık olma, lider olmayı isteme buna en güzel örnek olabilir (Erwin, 2000). Böyle bir durum ergenlerin arkadaş, aile, öğretmen ve çevredeki diğer bireylerle ilişkilerini etkileyebilir. Duygularını amacına yönelik kullanamadığında, onları tanıyıp anlamlandıramadığında duygusal çöküntü yaşayabilir. Bu durum depresyona kadar gidebilir. Böylece okuldaki akademik başarı da, diğer bireylerle olan ilişkileri de aynı oranda olumsuz etkilenir (Goleman, 1998).

Ergenin içinde bulunduğu çevre –özellikle aile içindeki ilişkiler- çocuklukta olduğu gibi bu dönemde de çok önemlidir. Ergenin ait olma, değerli olma, sevgi ve saygı ihtiyacı karşılanmalıdır. Bu önemli olgular eksik kaldığında genç bu eksiklikleri telafi etme yoluna girecektir. Bu telafi etme davranışı da çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Bu telafi yollarından biri de belki de en tehlikesi, güç elde etmek amaçlı zorbaca davranışlar sergileme ya da zorbaca davranışlara maruz kalma şeklinde ortaya çıkabilir. Bu dönemdeki zorbaca davranışlar ise daha sonraki yıllarda şiddet yönelimli davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlar (Kupersmith ve Patterson, 1991). Benzer şekilde Olweus (1991) da zorbalığın sonraki yıllarda yıkıcı etkilerinin olacağını, suç işlemeye neden olabileceğini ortaya koymuştur.

Tüm bu nedenlerden dolayı, okullarda yürütülecek zorbalığı minimuma indirmeye yönelik yapılacak çalışmalarda, okuldaki zorbaca davranışları önleme, zorbaca davranışlara müdahale etme ve durdurma ile, kurban öğrencileri iyileştirme

ve kendilerini koruma becerisi geliştirme çalışmaları öncül hedefler olarak belirlenmelidir. Okullarda zorbalığı önlemeye ve müdahale etmeye yönelik programların hazırlanabilmesi ve etkili bir biçimde uygulanabilmesi ise, öncelikle zorbalığa etki eden faktörlerin belirlenmiş olmasını gerektirmektedir. Daha sonra zorbalığa etki eden bu faktörlerin ışığında duygusal zekâyı ve baş etme becerilerini geliştirici programların, grup çalışmalarının hazırlanarak uygulanması ile eğitim yaşantısı başta olmak üzere, özel yaşantıda da daha sağlıklı ilişkilere dayalı bir toplum oluşturulabilir.

Okullarda, zorbalıkla etkili bir biçimde mücadele edebilmedeki öneminden dolayı bu çalışmada, lise öğrencilerinin zorbalık düzeyleri, duygusal zekâ ile ilişkisi ele alınmış, araştırma kapsamındaki değişkenlerin zorbalığı açıklama dereceleri incelenmiştir. Şimdiye kadar yerli ve yabancı literatürde bu ilişkiyi araştıran çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışmanın ülkemizdeki diğer zorbalık davranışı ile ilgili çalışmalara katkıda bulunacağı, eğitim ortamında yaşanan zorbalığın birçok yönüyle tanınmasına yardımcı olacağı ve gelecekteki araştırmaları teşvik etme açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem

Araştırma, ergenlerde kişisel bazı değişkenlerin ve duygusal zekânın zorba ve kurban olmayı ne oranda yordadığını incelemektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Kocaeli ilindeki genel kültür eğitimi veren düz lise ve meslek liselerine devam eden 9., 10. ve 11. sınıfa giden, yeni lise müfredatına mensup (4 yıllık) ergenlerin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyleri ve duygusal zekanın alt boyutları ile onların zorba, kurban ve zorba/kurban davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.3. Araştırmanın önemi

Zorbalık (bullying), çocukluk ve ergenlik dönemlerindeki bireylerin çok sık yaşadıkları önemli iletişim, etkileşim sorunlarından birisidir. Okulda zorbalık yalnızca zorbalar için değil; kurbanlar ve zorbalığa tanıklık eden diğer öğrenciler için de önemli ve ciddi bir akademik, sosyal ve duygusal sorundur. Öğrencilerin yetişkinlik yaşamları boyunca da istenmeyen birçok sorun yaşamalarına neden olabilir (Koç, 2006). Bu sorunun ortadan kalkmasına yönelik çeşitli çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Bu temel gerekçelerle okullarda yürütülecek zorbalık karşıtı çalışmalarda okuldaki zorbaca davranışları önleme, zorbaca davranışlara müdahale etme ve durdurma ile kurban öğrencileri iyileştirme ve kendilerini koruma becerisi geliştirme çalışmaları öncül hedefler olarak belirlenmelidir. Okullarda zorbalığı önlemeye ve müdahale etmeye yönelik programların hazırlanabilmesi ve etkili bir biçimde uygulanabilmesi ise, öncelikle zorbalıkla ilişkisi olan faktörlerin belirlenmiş olmasını gerektirmektedir.

Zorbaca davranma ve mağdur (kurban) olma davranışlarının altında yatan duyguları ve bu duyguların ifade ediliş tarzının davranışa ne şekilde yansıdığını incelemek bu durumun aydınlığa kavuşmasına, anlaşılmasına yardım edecektir.

Orta öğretim kurumlarındaki zorba, kurban davranışı ile duygusal zekânın ilişkili olup olmadığı da bilinmesi gereken bir gerçektir. Bu bilindiği takdirde, gerekli önlemlerin alınması yönünde daha gerçekçi adımlar atılabilir. Duygusal zekâyı ve baş etme becerilerini geliştirici çeşitli eğitim programları düzenlenerek zorbalık davranışlarının azalmasına ve dolayısıyla daha sağlıklı toplumsal ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunulabilir.

Araştırma bulgularından elde edilecek sonuçlarla akran zorbalığının Kocaeli ilindeki ergenlerde yaygınlığı, doğası ve türleri hakkında önemli bilgilere ulaşılabileceği

düşünülmektedir. Bulgular, akran danışmanlığı etkinliklerinde, rehberlik hizmetleri planlarının hazırlanmasında ve psiko-eğitim çalışmalarında okul psikolojik danışmanlarının veli toplantılarında, sınıf içi uygulamalarda öğretmenlere ve idarecilere işlevsel bilgi sağlayabilir.

Araştırmanın okul zorbalığının birçok yönüyle tanınmasına yardımcı olacağı ve gelecekteki araştırmaları teşvik etme açısından katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.4. Alt problemler

Araştırma probleminin incelenebilmesi için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ergenlerde farklı zorbalık statülerine (zorba, kurban, zorba/kurban, katılmayan) katılım ne düzeydedir?
2. Ergenlerde hangi zorbalık türlerine (Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeğinin alt boyutlar olan “alay”, ilişkisel saldırı”, “korkutma/sindirme”, “açık saldırı” ve “kişisel eşyalara saldırı”) ne oranda rastlanmaktadır?
3. Ergenlerde farklı zorbalık statüleri (zorba, kurban, zorba/kurban, katılmayan) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Ergenlerde farklı zorbalık statüleri (zorba, kurban, zorba/kurban, katılmayan) sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Zorbalığın farklı statülerinde yer alan ergenlerin duygusal zekâ toplam puanlarında ve duygusal zekâ alt boyutlarında cinsiyete dayalı anlamlı farklılıklar bulunmakta mıdır?
6. Zorbalığın farklı statülerinde yer alan ergenlerin duygusal zekâ toplam puanlarında ve duygusal zekâ alt boyutlarında sınıfa dayalı anlamlı farklılıklar bulunmakta mıdır?

1.5. Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda yer almaktadır.

1. Araştırma evreni 2007–2008 öğretim yılında Kocaeli ilinde genel (düz lise) ve meslek liselerine devam öğrencilerle sınırlandırılmıştır. Örneklem iki meslek, iki genel olmak üzere toplam dört liseden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Katılımcıların zorba, kurban, zorba/kurban ve katılmayan olmaları “Akran Zorbalığını Belirleme” ve “Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme” ölçeklerinden aldıkları puanlarla sınırlıdır.
3. Katılımcıların duygusal zekâ düzeyi puanlarının düşük veya yüksek olması “Bar-On Duygusal Zekâ Testi”nden aldıkları puanlarla sınırlıdır.

1.6. Sayıtlılar

Araştırmanın sayıtlıları aşağıda yer almaktadır.

1. Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeğinin zorba, zorba/kurban ve dışarıda kalan öğrencileri ölçmede geçerli ve güvenilir (cronbach alfa katsayısı: .95) bir ölçek olduğu varsayılmıştır.
2. Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeğinin, kurban, zorba/kurban ve dışarıda kalan öğrencileri ölçmede geçerli ve güvenilir (cronbach alfa katsayısı: .85) bir ölçek olduğu varsayılmıştır.
3. Bar-On Duygusal Zekâ Testinin duygusal zekâyı ölçmede geçerli ve güvenilir (cronbach alfa katsayısı: .92) bir ölçek olduğu varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Akran Zorbalığı: Bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türüdür (Pişkin 2003).

Zorbalık Statüsü: Zorbalığa katılan öğrencilerin zorba, kurban, zorba-kurban ve katılmayan şeklinde kategorilere ayrılmasıdır (Solberg ve Olweus, 2003).

Zorbalık Türleri: Zorbalık davranışı çeşitli şekillerde ortaya çıkmaktadır. Doğrudan zorbalık, fiziksel ve sözel saldırı davranışlarını içerirken, dolaylı zorbalık (sosyal/ilişkisel zorbalık) ise, kasıtlı yalnız bırakma ve dışlama gibi davranışları içermektedir (Olweus, 2003). Sosyal zorbalık ise, bir veya birden çok kişiyi görmezden gelerek, dışlayarak ve yabancılaştırarak gruptan izole etme davranışlarını içermektedir (Lee, 2005).

Zorba: Başkalarının gereksinim ve haklarını dikkate almadan; kendi statü, heyecan ve maddi kazancı için veya grup ortamında kendi gereksinimlerini karşılayabilmek amacıyla başkasına zarar verici davranışlarda bulunan kişidir (Maines ve Robinson, 1992).

Kurban: Başkalarının davranışlarından sürekli bir şekilde zarar gören ve zarar verici bu davranışlara karşı koyabilecek veya bu davranışları durdurabilecek beceri, statü ve kaynaklara sahip olmayan kişidir (Maines ve Robinson, 1992).

Zorba/ kurban: Zaman zaman zorbalık uygulayıp zaman zaman da zorbalığa maruz kalan kişidir (Pişkin 2003).

Katılmayan (dışarıda kalan) (bystander): Zorbalık olayına tanık olan ama bu zorbalığa kurbanı korumak amacıyla veya zorbayı desteklemek amacıyla katılmayan kişilerdir (Olweus, 2003).

Duygusal zekâ: Kendimizin ve başkalarının duygularını tanıma ve değerlendirme, duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşamımıza ve işimize etkin bir biçimde yansıtarak onlara uygun tepkiler verme, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneğidir (Yeşilyaprak, 2001).

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE LİTARATÜR TARAMASI

Bu bölümde akran zorbalığı ve duygusal zekâ ile ilgili yurt dışında ve ülkemizde yapılan çalışmalara bakılacak ve kuramsal çerçeveye yer verilmeye çalışılacaktır.

2.1. AKRAN ZORBALIĞI

2.1.1. Akran Zorbalığının Tanımı

Zorbalıkla ilgili ilk tanımlamayı 1973'te İsveçli bir hekim olan Heinemann yapmıştır (Besag, 1995). Heinemann çalışmalarına okul bahçesindeki çocukları gözlemleyerek başlamıştır. Heinemann zorbalığı, ilk olarak grup etkinliğini bozan bir öğrencinin grup tarafından saldırıya uğraması şeklinde tanımlamıştır (Lane, 1989). Daha sonra zorbalıkla ilgili ilk çalışmalar 1970'lerin sonlarında özellikle Norveç, İsveç ve Finlandiya'da yapılmıştır. Özellikle, Norveç'li araştırmacı Dan Olweus'un 1978'de yayınlanan "Okullarda Saldırganlık" isimli kitabı zorbalık davranışı ile ilgili çalışmaların dönüm noktası sayılabilir. Olweus'un çalışmalarından etkilenen Valeire E. Besag da 1980'li yıllarda bu konuyla ilgili çalışan araştırmacılar arasına girmiştir. Yapılan bu çalışmaların etkisiyle çeşitli ülkelerde zorbalıkla ilgili çalışmalar gittikçe artış göstermiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde, ergenlik dönemindeki kurbanların Amerika'daki yaygınlığı (Hazler, Hoover ve Oliver, 1992), İngiltere'de, zorbalığın tanımlanması, zorbalıkla başetme (Arora, 1987; Gallove, 1994; Sarp ve Smith, 1994), Avustralya'da, okullarda saldırganlık olayları ve kurban ve zorbaların bu saldırganlık olaylarıyla ilişkisi (Kliepera ve Kliepera, 1996), Japonya'da, zorbalık

türleri ve ergenler üzerindeki etkisi ve zorbalıktan korunmak için psikoeğitim programlarının geliştirilmesi (Ando, Asakura, Simons-Morton, 2005; Ando ve diğerleri, 2007), Türkiye’de, zorbalık davranışı ile benlik saygısı, yalnızlık, akademik başarı ve aile stillerini ilişkisi (Atik, 2006; Pekel, 2004; Totan, 2008) akran zorbalarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme (Gültekin, 2003) lise öğrencilerinin zorbalık düzeyleri (Koç, 2006), okul zorbalığı (Güvenir, 2004; Pişkin, 2002) konularında yapılan çalışmalar zorbalıkla ilgili çeşitli dinamiklerin anlaşılmasına ve konu ile ilgili önleyici, koruyucu ve müdahale edici tedbirlerin alınmasına neden olmuştur.

Yıllardır yapılan çalışmalara rağmen zorbalığın tanımı konusunda araştırmacılar arasında farklı yaklaşımlar gözlenmekte zorbalığın tek bir tanımının olmadığı görülmektedir. Zorbalığın tanımıyla ilgili oluşan kavram kargaşası zaman zaman zorba ve kurban öğrencilerin anlaşılmasını zorlaştırmış, araştırma bulgularının farklı farklı yorumlanmasına da neden olmuştur (Griffin ve Gross, 2004). Yapılan tanımların tarihsel sürecine bakıldığında zorbalık öncelikle fiziksel zarar verme boyutu ile tartışılmış ve sadece erkek çocuklara mal edilmiştir (Olweus, 1978). Ancak yapılan çalışmalar, zorbalığa kız çocuklarının da katıldığını ve zorbalığın sadece fiziksel boyutunun olmadığını göstermiştir.

Okul zorbalığı konusundaki bilimsel çalışmaların öncüsü olan Olweus (1978) zorbalığı ilk olarak “Bir veya birkaç erkek çocuğun, diğer bir erkek çocuğa karşı fiziksel ve zihinsel saldırganlığı sistematik olarak kullanması” olarak tanımlamıştır. Olweus ilk yaptığı tanımında, zorbalık davranışını sadece erkek çocuklarına mal etmiş, kız çocuklarından söz etmemiştir. Daha sonra, kız çocuklarının da zorbalık davranışına dâhil olduğu yönündeki gözlemlerinin etkisiyle, bu tanımın yetersiz kaldığını düşünerek bu tanımı “Bir başkasını fiziksel ve psikolojik olarak sürekli bir biçimde taciz etme” şeklinde değiştirmiştir.

Daha sonra, Arora (1987) Olweus’un tanımından yola çıkarak zorbalığı, “Kurban öğrencilerin, akranlarıyla olumlu bir ilişki kurabilmeleri için yeterli sosyal beceriye sahip olmamaları nedeniyle ortaya çıkan bir durumu, zorba öğrencilerin dış

saldırganlık araçlarını kullanarak sosyal baskınlığı elde etmek için kullanmaları ve bu durumu sürdürmeleri” şeklinde tanımlamıştır. Olweus 1990’lı yıllarda zorbalığı yeniden tanımlayarak “Bir öğrencinin bir veya daha fazla öğrenci tarafından tekrarlanan bir biçimde olumsuz yaşantılara maruz bırakılması” şeklinde geliştirmiştir.

Smith ve Sarp (1994) zorbalığı “gücün sistematik olarak kötüye kullanılması” olarak açıklamaktadır. Smith ve Morita’nın 1999’da yaptığı tanıma göre ise, zorbalık “kendini savunamayacak durumda olan bir çocuğa karşı tekrarlanan bir biçimde yöneltilen saldırgan bir davranış”tır. Meller (1997) da zorbalığı “kendini savunamayacak durumdaki bir bireye karşı, başka bir birey ya da grup tarafından uygulanan uzun süreli zihinsel ya da fiziksel saldırı” şeklinde nitelendirmektedir. Smith ve Morita (1999) Meller (1997) ile benzer olarak zorbalığın, güçlü olan taraftan, güçsüz olan bir tarafa doğru uygulanan, tekrarlı ve olumsuz bir davranış olduğu üzereinde durmakta, farklı olarak, Meller, davranışın zihinsel de olabileceğine dikkat çekmektedir.

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde ise Pişkin’nin (2002) zorbalığı “Bir ya da birden fazla öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türü” olarak tanımladığı görülmektedir. Güvenir (2004) ise, zorbalıktan “akran istismarı” olarak bahsetmektedir. Pişkin (2002) zorbalık teriminin hukuksal bir kavram olmaktan çok eğitim terimi olarak ele alındığını belirtmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmaların daha çok eğitim alanında yapıldığı gözlenmektedir.

Son yıllarda en çok kabul gören tanım ise, Olweus’un (2005) yaptığı tanımdır. Buna göre; “Bir öğrenci bir veya birden fazla öğrencinin olumsuz hareketlerine tekrarlı olarak ve bir defadan fazla maruz kalıyorsa zorbalığa maruz kalmış veya kurban olmuştur.” Olweus’un (2005) en son yaptığı tanım da dikkate alınarak söylenebilir ki bir davranışın zorbalık olarak tanımlanabilmesi için üç ölçütü karşılaması gerekmektedir. Bunlar;

- (1) Davranış, saldırganca ve zarar vermek amacıyla yapılıyor olmalıdır.
- (2) Tekrar tekrar ve birden fazla olmalıdır.
- (3) Zorbalığa katılan kişiler arasında güç dengesizliği bulunmalıdır.

Genel olarak, yerli ve yabancı literatür incelendiğinde, okullarda saldırganlıkla ilgili yapılan araştırmalarda, güçlü olanın zayıf olana karşı olumsuz davranışlarının olduğu –güç dengesizliği sözkonusu olduğunda- kurbanın kendini savunmasız, örselenmiş hissettiği, tekrar eden davranışların söz konusu olduğu ve zorbanın kurbanla empati kuramadığı saldırganca davranışlar için zorbalık (bullying) tanımlaması yapılmaktadır.

Akran zorbalığının kapsamına giren davranış türleri arasında görüş birliği bulunmamaktadır. Akran zorbalığı, bir kısım araştırmacı tarafından fiziksel ve sözel zorbalık olarak sınıflandırılmıştır. Fiziksel zorbalık vurma, itekleme, (Austin ve Joseph, 1996; Perry, Kusel ve Perry, 1988) yumruk atma, çimdikleme, tekme atma, tükürme (Griffin ve Gross, 2004) gibi davranışları içerirken, sözel zorbalık sataşma, alay etme, dedikodu üretme, küfretme, isim takma, iğneleme, hakaret etme, küçük düşürme (Lee, 2005) gibi davranışları içermektedir. Crick ve Bigbee (1998) ise, akran zorbalığını ilişkisel ve açık zorbalık olarak ikiye ayırmışlardır. İlişkisel zorbalık (relational bullying), hedef kişilerin akran ilişkilerine ve arkadaşlıklarına zarar verme (kasıtlı olarak birini akran grubundan dışlama) olarak tanımlanırken, açık zorbalık, fiziksel zarar verme ya da bunun tehdidinde bulunma (hedef kişi isteğini yerine getirmezsse döveceğini söyleme) olarak tanımlanmıştır. Hawker ve Boulton'un (2000) yapmış olduğu meta analiz çalışması sonucunda zorbalığın araştırmalarda dolaylı, ilişkisel, fiziksel, sözel ve genel olmak üzere beş kategoride sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu çalışmada araştırmacılar, ilişkisel ve dolaylı zorbalığın birbirlerine benzer olduklarını belirtmelerine rağmen kavramsal olarak farklı olduklarına dikkat çekmişlerdir. Dolaylı zorbalık üçüncü bir kişi aracılığı ile gerçekleştirilirken, ilişkisel zorbalık akran ilişkilerine zarar verme amacıyla kişinin kendisi tarafından gerçekleştirilmektedir.

Olweus'a (2003) göre ise zorbalık dolaylı (indirect bullying) ve doğrudan (direct bullying) olarak iki boyuta ayrılmaktadır. Doğrudan zorbalık, fiziksel ve sözel saldırı davranışlarını içerirken dolaylı zorbalık (sosyal/ilişkisel zorbalık) ise, kasıtlı yalnız bırakma ve dışlama gibi davranışları içermektedir. Doğrudan zorbalık vurma, itme, alay etme, tehdit etme, diğerinin sahip olduklarına zarar verme gibi açık saldırıyla gerçekleşir. Dolaylı saldırganlık ise saldırgan ve kurbanın doğrudan karşılaşmasını gerektirmeyen sosyal gruptan dışlama, dedikodu yayma, utandırma gibi davranışlar aracılığıyla gerçekleştirilir. Böylece kurbanın o grup içinde statüsü ve diğerlerinin onu algılama şekli değiştirilir. Bu tür saldırganlık doğrudan saldırganlık kadar zarar vericidir. Dolaylı saldırganlığın benzeri olan sosyal zorbalık da başka bir araştırma da, fiziksel ve sözel zorbalığın yanı sıra, yaygın ve zararı çok fazla olan bir zorbalık türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal zorbalık, bir veya birden çok kişiyi görmezden gelerek, dışlayarak ve yabancılaştırarak gruptan izole etme davranışlarını içermektedir (Lee, 2005).

Türkiye'de yapılan araştırmalarda ise öncelik sırasına göre en çok sözel, fiziksel, duygusal ve cinsel içerikli zorbalık gözlemlendiği bulunmuştur. Kepenekçi ve Çinkır (2006) 692 lise öğrencisinin %33'ünün sözel olarak, % 35,5'unun fiziksel olarak, %28,3'ünün duygusal olarak ve %15,6'sının cinsel olarak zorbalığa uğradığını belirtmişlerdir. Çalışmada ayrıca erkeklerin kızlardan daha çok fiziksel zorbalık kullandığı, kaba şakalar yaptığı ortaya konmuştur. Bu araştırmada bahsedilen bulgulardan bir diğeri ise, kurbanın karşılaştığı en tipik zorbalık biçimleri sırasıyla: itme, isim takmadır. Öğrenciler ayrıca yetişkinlerden hiçbir şekilde yardım almadıklarını belirtmişlerdir. Totan (2008) ise, lise öğrencileri ile yaptığı çalışmasında "kötü isimler takma, alay etme" davranışının %9.2 oranında, "olayların, grubun dışında tutma, görmezden gelme" davranışının %6.1 oranında, "itme-dövme" davranışının %3.8 oranında, "yalan öyleme, dedikodu yapma" davranışının %2.2 oranında gözlemlendiğini belirtmiştir.

Her zorbalık türü kendi içinde farklı farklı davranışları içermektedir. Hazelden/Johnson Enstitüsünde James Bitney ve Beverly B. Title 2001 yılında, akran zorbalığını engellemek ve zorbalıktan korunmak için öğretmen ve öğrencilere yönelik olarak hazırladıkları, "Akran Zorbalığına Hayır Programı'nı" düzenlerken zorbalık türlerini üç kategoriye ayırmış bunları da kendi içinde sözel ve davranışsal olarak iki alt grup şeklinde tanımlamışlardır.

Farklı zorbalık türleri ve bu türlerin kapsadığı davranışlar tablo 1'de ele alınmıştır.

Tablo 1- Zorbalık davranışları listesi (Hazelden/Johnson Enstitüsü akran zorbalığına hayır programı, 2001).

Şiddet düzeyi	<u>BEDENSEL/FİZİKSEL</u> Başkalarının bedenine veya malına zarar verme		<u>DUYGUSAL</u> Başkalarının kendilik değerine zarar verme		<u>SOSYAL</u> Başkalarının gruba kabulüne zarar verme	
	Sözel	Davranışsal	Sözel	Davranışsal	Sözel	Davranışsal
1	Alay etme Fiziksel üstünlüğünü vurgulama	Tehdit edici mimikler yapma Eşyalarının yerini sürekli değiştirme İtme, kakma Başkalarına ait eşyaları alma	Aşağılayıcı söz söyleme İsim takma Eşya ya da giysilerle alay etme pis olduğunu söyleme	Aşağılayıcı bakış Burnunu sıkma ya da benzeri aşağılayıcı davranışlar	Dedikodu söylenti çıkarma ve yayma Herkesin ortasında eşya ve giysilerle alay etme	Dolaylı olarak grup dışında kalmasını sağlama
2	Dövme ile tehdit etme Hedefteki öğrencileri suçlama	Eşyalara zarar verme, çalma Kavga başlatma, yaralama Sendeleme veya düşmeye neden olma Saldırma	Ailesini aşağılama Telefonla rahatsız etme Zekâsı veya bedensel kabiliyeti ile alay etme	Ödevleri değiştirme Ödevleri bozma Kişisel eşya ve giysileri bozma	İrk ya da cinsiyetini aşağılama Dedikodu ve söylentileri arttırma Diğer ilişkilerini görmezden gelme	Başkalarına aptal görünmesini sağlama Gruptan dışlama
3	Sürekli ve/veya artan şekilde tehdit etme Haraç kesme Sessiz kalmasını sağlamak için tehdit etme	Eşyalara zarar verme Yangın çıkarma Isırma Kabadayılık Tekrarlayıcı tehdit, mimikler ve davranışlar Silahla saldırı	Telefonla korkutma Herkesin içinde küçük düşürme	Dışlama Kişisel eşya ve giysilere zarar verme	Gruptan tamamen dışlanma ile tehdit etme	Herkesin aşağılamasını sağlama Gruptan tamamen dışlama

Bahsedilen bu zorbalık türlerinin dışında son yıllarda dikkatleri çeken teknolojik araçların kötüye kullanılması ile ortaya çıkan siber zorbalık da (cyber bullying) yaygın bir zorbalık türü olarak ele alınmaktadır (Baruch, 2005; Erdur Baker ve Kavşut, 2007; Hinduja ve Patchin, 2006; Kowalski ve Limber, 2007; Willams ve Guerra, 2007). Siber zorbalık e-mail, cep telefonu mesajı (SMS), multimedia mesaj (MMS), anlık mesaj (MSN), Web logs, kişisel Web siteleri ve kişisel anketler yoluyla gerçekleşmektedir (Belsey, 2005). Nelson (2003) a göre, siber zorbalık, çok ciddi ölüm tehdidi, küfür ve hakaret içerikli mesajları da kapsamaktadır. Ayrıca, başkalarının izinsiz bir şekilde e-postalarını okuma, kişisel şifre veya resimlerini kullanma veya başkalarına gönderme, utandırıcı mesajlar gönderme, utandırıcı resimlerini çekme ve bunları yayma, başkalarının izni olmadan şifrelerini ele geçirme v.b. gibi eylemleri içermektedir.

Bir dizi teknolojik ilerlemenin son halkalarından birisi olan ve iletişimde bir devrim olarak nitelendirilen internet, ergenler arasında arkadaştan arkadaş dosya transferi (peer to peer file transfer) eğlence, araştırma, alışveriş ve okul arkadaşlarıyla iletişim (e-posta) ve sohbet için sıklıkla kullanılmaktadır. Yani kısaca söylemek gerekirse bilgi ve iletişim teknolojileri yarattıkları sanal ortam nedeniyle, gençlerin davranışlarını şekillendirebilmekte (Orpinas ve Horne, 2006), şiddet içerikli davranışların oluşumuna katkıda bulunabilmektedir.

2.1.2. Saldırganlık, Şiddet ve Zorbalık

Saldırganlık, şiddet ve zorbalık zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılan ve karıştırılan kavramlardır (Rigby, 2002). Bu kavramların birbirlerine benzeyen bazı özellikleri olmasına rağmen belirgin olarak birbirlerinden farklı oldukları görülmektedir. Bu bölümde bu üç kavram arasındaki ilişki incelenecektir.

2.1.2.1. Saldırganlık

Yapılan araştırmalar incelendiğinde ve ortaya konulan tanımlara bakıldığında şiddet ve saldırganlık kavramlarının birbirleri ile yakından ilgili olduğu görülmektedir. Bazı araştırmalarda da şiddet kavramı yerine saldırganlık kavramı kullanılmıştır. Genel olarak baktığımızda, saldırganlık, başka bir insana zarar vermeye, acı çektirmeye veya yaralamaya yönelik herhangi bir tür davranıştır. Şiddet de benzer anlamda kullanılan bir kavram olarak "güç kullanmak, baskı uygulamak, başka insanlara zarar vermeye ve yaralamaya dönük hareketler" anlamlarında karşımıza çıkmaktadır.

Kağıtçıbaşı (2004) saldırganlığı, birine ya da bir şeye zarar ve acı vermek amacıyla yapılan davranış olarak nitelendirmektedir. Davranışın içinde zarar ve acı verme niyeti mevcuttur. Saldırganlık, yaşayan bir bireye zarar vermek amacıyla yapılmakta ve hedef, belirgin bir şekilde yara almaktadır (Ramirez ve Andreu, 2006). Köknel'e (2000) göre, Freud'un da savunduğu gibi saldırganlık, temel içgüdülerden biridir. Sosyal öğrenme kuramında Bandura'nın belirttiğine göre ise, saldırgan davranışlar çocuklukta gözlem yoluyla öğrenilmektedir (Bandura, 1961; Liebert ve Baron, 1972).

Griffin ve Gross (2004) saldırganlığı çeşitli alt boyutlara ayırmaktadırlar. *Tepkisel (reactive aggression) saldırganlık* bireyde öfke, hayal kırıklığı ve engellenme sonucunda ortaya çıkmaktadır. Yani olumsuz duygularla öfkeye neden olan temelde engellenmişlik duygusudur. *Düşünmeden (proactive) yapılan saldırganlık* da ise, egemen duygu öfke ve engellenmişlikten çok zevk ve uyarılmışlıktır. Buna göre, saldırgan eyleminden dolayı zevk almakta, kurbanla empati kuramamaktadır (Miller ve Lynam, 2006).

Olweus'a (1999) göre de şiddet, bir kimsenin fiziksel olarak ya da bir nesne kullanarak (bıçak ya da silah) diğer bir bireyi ciddi şekilde yaralaması ya da öldürmesi eylemidir. Bu anlamda şiddet olarak nitelendirilen davranışlar da bir saldırganlık

biçimidir. En önemli fark, şiddet türü davranışların ağırlıklı olarak fiziksel güç kullanmayı gerektiren öğeleri içeriyor olmasıdır.

2.1.2.2. Şiddet

19.yy'a kadar tek başına bir araştırma konusu olan şiddet kavramı sosyal bilimler tarafından çeşitli boyutlarıyla incelenen bir olaydır. Sorunun ele alınışında saldırganlık ve şiddet kavramlarının farklı anlamlar içerdiği noktasından hareketle tanımlar yapılmıştır. Şiddet kelimesinin kökenine bakıldığında bu kavramın Latince “violentia” kelimesinden geldiğini görmekteyiz. Violentia şiddet, sertlik, acımasız kişilik ve güç demektir. “Violera” fiilinin ise şiddet (güç) kullanarak davranmak, karşı gelmek gibi anlamları vardır (www.adlitip.org).

Şiddetle ilgili çeşitli tanımlamalar incelendiğinde; çeşitli araştırmacılar tarafından çok sayıda tanım yapıldığı görülmektedir. Şiddetin sadece fiziksel boyutunu ele alan tanımların yanında, duygusal boyutunun da olduğunu söyleyen birçok araştırma mevcuttur. Şiddet kavramı, kızgınlık, öfke, kin, nefret ve düşmanlık gibi duygu durumlarının etkinlik kazandığı bir saldırganlık biçimi olarak nitelendirilmektedir (Köknel, 2000). Campell'a (1998) göre ise şiddet, bedensel yaralanmalara neden olan ve davranışı yapan bireyin davranışından dolayı suçlu olarak sorumlu tutulabileceği tüm fiziksel davranışlardır. Campell şiddetin sadece fiziksel yönüne dikkat çekmektedir. Steinmetz (1986) ise şiddet kavramını tanımlarken Campell'dan farklı olarak şiddetin duygusal boyutuna da değinmiştir ancak, o da şiddet davranışını fiziksel boyutta incelemiştir. Ona göre şiddet, “Bir bireyin yaralanmasına, sindirilmesine, öfkelenilmesine veya duygusal baskı altına alınmasına yol açan fiziki veya herhangi bir şekildeki davranış ve muamele biçimidir”.

Genel bir ifade ile hem şiddet durumlarını hem de şiddet eylemlerini içeren tanımı Michaud (1991) yapmıştır. Ona göre, karşılıklı ilişkiler ortamında taraflardan biri veya birkaçı doğrudan veya dolaylı, toplu veya dağınık olarak, diğerlerinin bir veya birkaçının bedensel bütünlüğüne veya mallarına veya simgesel ve sembolik ve

kültürel değerlerine, oran ne olursa olsun zarar verecek şekilde davranırsa, orada şiddet vardır.

Şiddeti genelde algılandığı üzere yalnızca “fiziksel zarar” ile açıklamak yeterli değildir. Ruhsal anlamda da bireyde ya da toplumsal boyutta değişken sürelerde, hatta kalıcı etkileri olabilir. Şiddet davranışı çok çeşitli biçimlerde karşımıza çıkmaktadır. Şiddet davranışı, fiziksel, duygusal-psikolojik, sözel, cinsel, ekonomik ve daha pekçok biçimde oluşabilmektedir. Genel bir sınıflama ile kişinin kendine uyguladığı şiddet, kişiler arası şiddet (aile içi şiddet), örgütlü (organize) şiddet (savaşlar) şiddet tiplerini oluştururlar (Atman 2003: 333).

Şiddeti toplumun genelinde algılandığı gibi fiziksel zarar olarak tanımlamak oldukça kısıtlı kalmaktadır. Şiddetin uygulanış şekilleri fiziksel, duygusal, ekonomik, ihmal ve istismar olarak gruplandırılabilir (Koç, 2006).

Fiziksel Şiddet: Bireyin itaati ve disiplini sağlama, cezalandırma ya da öfke boşaltma amacı ile şiddet uygulayarak çocuğa bir zarar verilmesidir. Bu dövülme, yanma, ısırma vb. yollarla olabilir. Sadece dayak değil, çocuğu yaralayan, vücudunda iz bırakan, kaza dışındaki her türlü eylem fiziksel şiddettir.

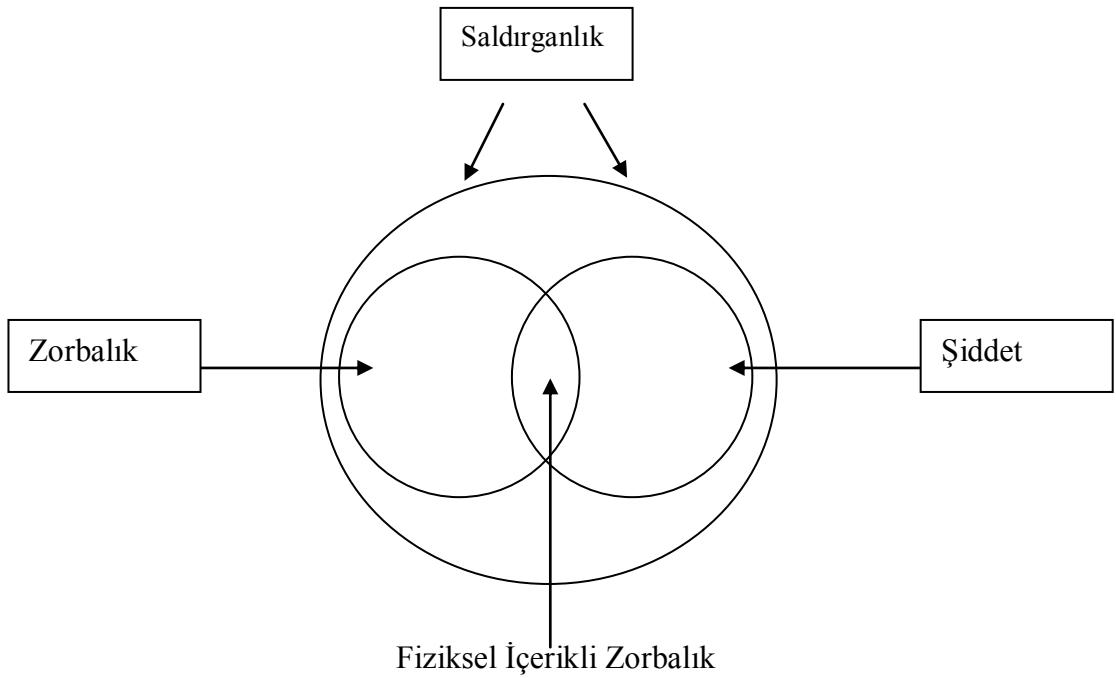
Duygusal Şiddet: Çocuğa duygusal açıdan zarar veren psikolojisini bozan her türlü eylem ya da eylemsizliktir. Reddetme, yalnız bırakma, aşırı koruma, aşırı hoşgörü, baskı, sevgiden ve uyarandan yoksun bırakma, sürekli eleştiri, aşağılama, tehdit, korkutma, yıldırma, suça yöneltme, suçlama, yok sayma, çocuğun yaşına ve özelliklerine uygun olmayan beklentiler içinde olma, çocuğu aile içi uyuşmazlıklarda taraf tutmaya zorlama, aile içi şiddete tanık etme vb. davranışlar duygusal şiddettir.

Ekonomik Şiddet: Çocuğun gelişimini engelleyici, haklarını ihlal edici işlerde ya da düşük ücretli iş gücü olarak çalışması veya çalıştırılması ekonomik şiddettir.

Çocuk İhmali: Çocuğun beslenme, barınma, giyim, temizlik, oyun, eğitim, güvenlik, sevilme ve sağlık hizmetini sağlama görevinin reddedilmesi ya da yerine getirilmemesidir.

2.1.2.3. Şiddet ve Saldırganlık Kavramlarının Zorbalıkla İlişkisi

Bir davranışın saldırgan içerikli olması tek başına o davranışın zorbaca bir eylem olarak nitelendirilebilmesi için yeterli değildir. Aynı zamanda taraflar arasında bir güç dengesizliğinin olması, davranışın tekrarlayıcı ve kasıtlı yapılması gerekmektedir (Olweus, 2005). Şiddet davranışı ve zorbalık saldırganlığın bir türü olmakla birlikte, zorbalık, düşünmeden (proactive) yapılan saldırganlığın benzeri özellikler taşımaktadır (Griffin ve Gross, 2004; Olweus, 1999).



Şekil 1.

Saldırganlık, şiddet ve zorbalık terimleri arasındaki ilişki (Olweus, 1999, akt. Pişkin, 2002)

Saldırganlık, zorbalık ve şiddeti içermekte, zorbalık ve şiddet fiziksel içerikli olduklarında birbirleriyle benzeşmektedir (Olweus, 1999). Ancak zorbalık, tekrarlılık ve taraflar arasında güç dengesizliği içerdiğinden fiziksel şiddetle farklılaşmaktadır. Bir davranışın şiddet olarak tanımlanabilmesi için tekrarlı olmasına veya taraflar arasında güç dengesizliğinin olmasına gerek yoktur (Pişkin, 2002).

Karşı koyma bozukluğu, davranım bozukluğu ve anti sosyal kişilik bozukluğu gibi bazı psikolojik bozuklukların temelini saldırgan davranışlar oluşturmaktadır (DSM-IV, 2002). Zorbalık ise, henüz bu psikolojik bozukluklar sınıflaması içinde yer almamaktadır.

2.1.3. Zorbalık Statüleri ve Özellikleri

Zorbalığa dâhil olan bireyler farklı statülerde zorbalığa dâhil olmaktadır. Zorbalık davranışlarını, bir öğrencinin bir veya birden çok öğrencinin olumsuz eylemlerine maruz kalıyor olması durumunda kurban (victim), eylemi yapan öğrenci olması durumunda zorba (bully), hem zorbaca davranışlar yapan hem de zorbaca davranışlara maruz kalan olması durumunda zorba/kurban (bully/victim), zorbalığa hiç katılmaması durumunda zorbalığa katılmayan (bystander) şeklinde dört kategoriye ayırmak mümkündür (Solberg ve Olweus, 2003). Bunların kendi içlerinde farklı kişisel ve sosyal özellikleri bulunmaktadır.

Örneğin, Yıldırım (2001), bir çalışmada 8 ve 11 yaş gruplarındaki çocuklarda zorbalık, popülerite ve aile ortamı arasındaki ilişkilere bakmıştır. Çocuklar, a) zorba, b)kurban, c)zorba-kurban ve ç) kontrol grubu olmak üzere dört farklı gruba ayrıldıktan sonra, yetiştirildikleri aile ortamı ve popüler-dışlanan gibi sosyometrik değerlendirmeler açısından karşılaştırılmıştır. Aile ortamları açısından gruplar arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. İşbirliği yapma, kavga etme, rahatsız etme, liderlik ve çekingenlik gibi davranış özellikleri açısından ise gruplar arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Zorbalarda, kavga etme ve rahatsız etme özellikleri yüksek bulunurken, kurbanlarda çekingenlik özelliği daha yüksek bulunmuştur. En az sevilenler, zorbalar ve zorba-kurbanlardır. Kurbanlar ve kontrol

grubundaki çocuklar -zorba ve zorba/kurbanlara göre- daha fazla sevilen çocuklar olarak değerlendirilmişlerdir.

Bu bölümde zorbalığa farklı statülerde dâhil olan ergenlerin bazı kişisel ve sosyal özellikleri daha ayrıntılı bir şekilde açıklanacaktır.

2.1.3.1. Zorba Ergenler

İsveç'te 7–18 yaşları arasındaki öğrencilerin %10'nunun (Olweus 1991) zorbalık statüsünde yer aldığı, Türkiye'de ise ilköğretim öğrencilerinin %6'sının (Pişkin 2002) lise öğrencilerinin %11'inin (Totan, 2008) zorbalık ettikleri -zorba oldukları- çeşitli araştırmalarla bulunmuştur. Araştırma sonuçları zorba öğrencilerin içtepesel ve saldırgan özelliklere sahip, diğer akranlarını tahrik edici olarak algılayan, sert görünme ihtiyacı duyan, empati kurma düzeyi çok zayıf bireyler olduklarını göstermektedir. Ayrıca, bunlar şiddete karşı pozitif tutum sergileyen, düşünmeden hareket eden, dürtüsel özellikler sergileyen ve başkaları tarafından sevildiklerini düşünen öğrencilerdir (Olweus, 2005). Zorbaların benlik saygılarının yüksek olduğu ve nadiren kaygı yaşadıkları (Karatzias, Power ve Swanson, 2002; Olweus, 1994), soğuk, bencil, geleneklere, kurallara uymayan, huzursuz, merhametsiz bir kişilik sergiledikleri (Andershed, Kerr ve Statfin, 2001) bulunmuştur. Zorbalar en fazla zaman geçirdikleri ve iyi tanıdıkları kişileri daha fazla rahatsız etmektedirler (Dölek, 2002). Zorbalar daha fazla duygusal dengesizlik yaşayan ve diğerleri tarafından kabul görme ihtiyacı nedeniyle, dikkat çekmek için zorbaca davranışlar sergileyen enerjik bireylerdir (Tani ve diğerleri, 2003).

Bahsedilen bu kişilik özellikleri nedeniyle, zorbalar çok az düzeyde olumlu sosyal davranışa sahiptirler (Baldry ve Farrington, 2000; Boulton ve Underwood, 1992; Olweus, 1980; 1994). Yapılan araştırmalarda, saldırganlığın, suç işleme düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Zorbalık yapan öğrencilerin yetişkinliklerinde zorbalığa hiç katılmayanlara oranla daha fazla suç işledikleri gözlenmiştir (Kupersmith ve Patterson, 1991; Olweus, 1993). Ayrıca suçlu çocuklarla

benzer özellikler gösteren zorbaların yaşlarının daha küçük olması, suçluluğa giden yolun zorbalıktan geçtiğini göstermektedir (Baldry ve Farrington, 2000).

Zorba öğrencilerin zannedildiği kadar popüler olmadıkları, kendilerini destekleyen birkaç arkadaş ile küçük gruplar oluşturdukları, fiziksel güçleri arttıkça o oranda bu gücü kötüye kullandıkları bulunmuştur (Olweus, 2005). Benzer şekilde Çınkır (2006) da zorbaların kurallara uymada sorun yaşadıklarını, fiziksel gücü kullanmayı olumlu karşıladıklarını ve kendilerine benzeyen zorbaları örnek aldıklarını ortaya koymuştur.

Zorba çocukların davranışlarını açıklayan üç yaklaşım bulunmaktadır. İlk olarak, zorba çocuklar kendilerini kabul ettirme, güçlü olduklarını hissetme, lider olma, başkalarına hükmetmekten zevk duyma gibi duyguların etkisi ile saldırganlığı bir araç olarak kullanmakta, başarı olasılığını artırmak için kendilerinden zayıf olanları hedef seçmektedirler (Olweus, 1994; Pellegrini, Bartini ve Brooks, 1999; Schwartz, 2000). İkinci olarak, zorbalar düşmanca tutum sergileyen aile içinde, sevgi ihtiyaçları karşılanmadan ve güven duygusunda yoksun kaçınan bağlanma örüntülerine sahip bireyler olarak büyümektedirler (Bernstein ve Watson, 1997). Zorba ergenler anne ve babalarıyla sürekli çatışma yaşamakta ve erken yaşlardan itibaren sürekli anne-baba arasındaki çatışmaları gözlemleyerek şiddete maruz kalmaktadırlar. Ayrıca, aile bireylerinin saldırgan davranışlara karşı hoşgörülü tutumu veya kendisinin bu tutumu göstermesi bireylerin zorbalık uygulamasında etkili olabilmektedir (Baldry ve Farrington, 2000; Olweus, 1980). Ayrıca zorba ergenlerin bu davranışlarının temelinde para, sigara ve diğer şeyleri elde etme isteği olabilir (Olweus, 1994). Zorbalık statüsünde yer alan ergenlerde zorbalığa hiç katılmayanlara göre, daha fazla alkol, sigara kullanımı, bilgisayar oyunlarına düşkünlük ve cinsel hareketlilik gözlenmiştir (Alikışifoğlu ve diğerleri, 2007).

Olweus (1994) öncelikle, zorbalığa katılanları pasif, izleyici ve yandaş zorba olarak sınıflamıştır. Pasif zorbaların bazıları güvensiz ve kaygılı özellikler taşımaktadırlar. Sutton ve Smith (1999) bu sınıflamaya katılarak bu çocukları zorbanın destekleyicisi ve zorbanın asistanı olarak ayırmışlardır. Asistan çocuklar

liderlikten ziyade izleyici çocuklardır ve açık olarak zorbalık davranışları gösterirler. Destekleyici çocuklar ise, gülme, izleyici sağlama, zorbayı tahrik etme gibi davranışlar sergilemektedirler. Daha sonra ise, Olweus, (2005) zorbaları saldırgan davranan zorbalılar (kurbana karşı zorbalığı başlatanlar) ve pasif zorbalılar (zorbalığa katılan ama zorbalığı başlatmayanlar) şeklinde ayırarak genel bir sınıflama yapmıştır.

2.1.3.2. Kurban Ergenler

Okul çağındaki çocuk ve ergenlerin yaklaşık olarak %7 ila %10 arasındaki kısmı zorbalığa maruz kalmaktadır (Olweus, 2005). Kurbanlar genellikle, diğer öğrencilerle karşılaştırıldıklarında daha hassas, çekingen, kaygılı, pasif (Çinkır 2006), yalnız kalmış, düşük benlik değeri olan, güvensiz, kendisini aptal ve hatalı hisseden (Olweus, 2005), utangaç ve yardım arayan (Yıldırım, 2001) öğrencilerdir. Kurbanlar zorbalara karşı kendilerini güçsüz ve kontrolsüz hissederken, zorbalara ise kendilerini kontrolü elinde hissettirmektedirler (Smith ve Brain, 2000).

Araştırmalar kurbanların çok çeşitli karakteristik özellikler taşıdığını, kurbanların farklı akademik, sosyal, fiziksel, zihinsel özelliklere ve kişiler arası ilişkilere sahip olduklarını göstermektedir. Olweus (1978) kurbanları pasif (passive) ve kışkırtıcı (provocative) kurbanlar olarak ikiye ayırmıştır. Pasif kurbanları boyun eğici kurbanlar (submissive victims) olarak da adlandırmıştır. Pasif kurbanlar, genellikle güvensiz, yardıma muhtaç, gergin, hassas kişilik sergilemektedirler. Kendilerine yapılan saldırılara karşı pasif davranmakta, boyun eğmektedirler. Kışkırtıcı kurbanlar ise, daha tedirgin, savunmaya geçen, zorbayı tahrik eden, hiperaktif davranışlar sergileyen kişilerdir. Perry, Kusel ve Perry (1988) iki farklı sınıflama yapmışlardır. Davranışa bağlı olarak yaptıkları sınıflama, pasif kurbanlara benzeyen az saldırgan kurbanlar (low-aggressive victims) ve kışkırtıcı kurbanlara benzeyen yoğun saldırganlık davranışı sergileyen kurbanlar (high-aggressive victims) şeklindedir. İkinci sınıflamayı ise, kurban olma, saldırganlık ve akran reddi gibi üç önemli öğeye göre yapmışlardır. Bunlar; kurban olmalarından dolayı akranları tarafından reddedilen kurbanlar, saldırganlıkları nedeniyle akranları tarafından reddedilen kurbanlar ve hem kurban olmaları hem de saldırgan olmaları nedeniyle

akranları tarafından reddedilen kurbanlar şeklinde sınıflandırılmıştır. Kurbanların sınıflaması tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Kurban olma davranışının sınıflandırılması.

Yazar	Sınıflama	Karakteristik Özellikleri
Olweus (1978, 1997)	*Pasif (boyun eğen) kurbanlar	*Güvensiz, yardıma muhtaç hassas, gergin ve boyun eğici
	*Kışkırtıcı kurbanlar	*Saldırgan, hiperaktif, tahrik edici, savunucu
Perry ve diğerleri (1988)	*Az saldırgan kurbanlar	*Pasif kurbanlara benzeyenler
	*Çok saldırgan kurbanlar	*Kışkırtıcı kurbanlara benzeyenler
Perry ve diğerleri (1988)	*Kurban oldukları için kurban olanlar	*Kurban olmaları nedeniyle reddedilenler
	*Saldırgan oldukları için kurban olanlar	*Saldırgan olmaları nedeniyle reddedilenler
	*Hem kurban hem de saldırgan oldukları için kurban olanlar	*Hem kurban hem de saldırgan olmaları nedeniyle reddedilenler

Pasif ve boyun eğen kurbanlar, kurban öğrencilerin %85’ini oluşturmaktadır. Diğer %15’lik dilimde ise, saldırganca bir davranışa tepki vererek kurban olmuş olan proaktif kurbanlar, zorba/kurbanlar veya saldırgan kurbanlar yer almaktadır (Olweus, 2005).

Yapılan araştırmalar zorbalığa maruz kalan çocuk ve ergenlerde çeşitli psikososyal uyum problemleri olduğunu göstermektedir. Bu çocukların sıklıkla depresyon (Austin ve Joseph 1996; Juvonen, Adrienne ve Graham, 2000), yalnızlık (Boivin, Hymel ve Bukovski, 1995), düşük benlik saygısı, kaygı (Olweus, 2005), sosyal geri çekilme (Schwartz, Dodge ve Coie, 1993), iyi uyuyamama, alt ıslatma problemleri, mide-baş ağrısı (Williams ve diğerleri, 1996), akranları tarafından reddedilme (Perry, Kusel ve Perry, 1988) gibi sorunlar yaşadıkları bulunmuştur.

Rigby (2003) zorbalığa maruz kalan kurbanların psikolojik sağlık sorunları yaşadıklarını belirtmiş ve bu psikolojik problemleri 4 başlık altında toplamıştır.

Bunlar:

1. *Düşük psikolojik iyilik hali (Low psychological well-being)*: kurban kendini mutsuz, değersiz öfkeli ve kederli hisseder.
2. *Düşük sosyal uyum (Poor social adjustment)*: kurban yalnız kalmayı, zorbalığın meydana geldiği ortamlardan uzaklaşmayı tercih eder.
3. *Psikolojik rahatsızlık (Psychological distress)*: kurban depresyona girebilir ve intihar eğilimi artabilir. Kaygı düzeyi yükselebilir.
4. *Fiziksel rahatsızlık (Physical unwellness)*: kurbanda psikolojik bozukluklar ve psikosomatik belirtiler ortaya çıkabilir.

Erkek kurbanlar aileleriyle, özellikle anneleriyle olumlu ilişkiye sahiptirler. Bu durum bazen aşırı koruyucu aile ortamı olarak görünmektedir. Aynı zamanda kurbanlar fiziksel olarak diğer akranlarından daha zayıf olduklarından zorbalığa uğrama olasılıkları artmaktadır (Olweus, 2005). Bunun yanında Gültekin (2003) ise erkek çocukların terör nitelikli saldırılara (açık saldırı; vurma, itme, tekmeleme vb.) ve alaya (isim takma, fiziksel özellikleri konuşması ile alay etme vb.), kızların ise yalnızca alaya maruz kaldıklarında fiziksel görünümüne ilişkin düşüncelerinin de daha olumsuz olduğunu belirtmiştir.

Schwartz ve arkadaşları (1993) kurban çocukların sosyal girişimlerinin sıklıkla akranları tarafından reddedildiğini belirtmişlerdir. Buna göre, nadiren atılğan davranan kurbanlar ikili etkileşimlerinde daha çok boyun eğici tavır sergilemektedirler. Boyun eğici tutum ve kolayca teslim olmaları zorbalının saldırgan davranışlarını yinelemelerine neden olmaktadır. Böylelikle kurbanlar davranışsal özellikleriyle kendilerine karşı yapılan saldırgan davranışları destekleyerek, zorbaları ödüllendirmektedirler (Hodges ve Perry, 1999). Bunun tam etrsi olarak, soğukkanlılık göstermenin ve atılğan davranmanın saldırganca davranışları azalttığı ya da durdurduğu bulunmuştur (Salmivalli ve Lagerspetz, 1996). Ayrıca kurban ergenlerin zorbalığa maruz kaldıklarında verdikleri tepkiler cinsiyete göre de değişmektedir. Erkekler, kızlardan daha fazla saldırganca tepkiler; kızlar ise daha fazla çaresizlik

tepkisi göstermektedirler. Kurban öğrencilerle ilgili başka bir bulgu ise, kurban öğrencilerin ders başarılarının da daha düşük, okul devamsızlığının ise diğer akranlarına göre daha fazla olduğu gözlenmiştir (Kochenderfer ve Ladd, 1996; Smith ve diğerleri, 2004).

Kurban ergenlerin ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri diğer statüdekilere göre daha düşüktür (Alıkaşifoğlu ve diğerleri, 2007). Ayrıca okulda alt sınıflarda olmak da, okulu henüz tanımadıklarından ve akran desteği için sosyal çevrenin oluşmamasından dolayı kurban olma olasılığını artırmaktadır (Baldry ve Farrington, 2000). Kurban olmaya devam eden ergenlerin cinsiyet farkı olmaksızın okulda daha az arkadaşına sahip oldukları gözlenmiştir (Smith ve diğerleri, 2004).

2.1.3.3. Zorba /Kurban Ergenler

Olweus (1994) kurban çocukları pasif ve kışkırtan olarak ikiye ayırmıştır. Bunlardan pasif (submissive) olanlar sessiz ve boyun eğici, kışkırtan (Provocative) kurbanlar ise, daha kaygılı ve saldırgan özellikler taşımaktadırlar. Kışkırtan kurbanlar saldırgan eğilimlere de sahip olduklarından zaman zaman zorbaca davranışlar sergilemektedirler. Hem saldırganca davranışlara maruz kalıp hem de saldırganca davranışlar sergileyen çocukları da zorba/kurban kategorisinde değerlendirebiliriz.

Zorba/kurban ergenler aşırı tepkisel davranarak çevrelerindeki kızıdırmakta ve gerginliğe neden olmaktadır (Boivin ve Hymel, 1997; Perry, Williard ve Perry, 1990). Aynı zamanda aşırı kızgınlık ve duygusal stres göstererek zorbaları tahrik ettikleri için sürekli hedef haline gelmektedirler (Yıldırım, 2001). Zorba/kurban çocukların saldırıları tekrarlı ve kasıtlı olmadığından saldırganlıkları etkisizdir. Yaşadıkları aşırı stres ve hayal kırıklığı kavgalarda kaybetmelerine ve daha fazla zorbalığa uğramalarına neden olmaktadır (Schwartz, 2000). Ayrıca zorba/kurban çocuklar zorbalardan daha fazla reddedilmekte ve arkadaş ilişkilerinde daha fazla sorun yaşamaktadırlar (Pekel, 2004; Schwartz, 2000). Benzer şekilde, Pekel (2004) de kurban ve zorba/kurban çocukların diğer statüdekilere göre daha fazla yalnızlık yaşadığını belirtmiştir.

Zorba/kurban ergenler sigara içme, alkol kullanma, intihar etmeyi düşünme, kendisine zarar verme gibi daha fazla benliği yıkıcı baş etme stratejileri kullanmaktadırlar. Baş etme stratejileri ve problem çözme becerileri zayıftır (Wolke ve diğerleri, 2000). Ayrıca, zorba/kurban ergenlerin okul devamsızlığı yüksek akademik başarıları düşüktür (Pekel, 2004). Yine, bu öğrenciler, dikkat dağınıklığı, hiperaktivite problemi, anksiyete bozukluğu (Huebner ve Morgan, 2002), düşük kendilik değeri olan depresyon, mide-baş ağrıları gibi psikosomatik sağlık problemleri yaşayan kişilerdir (Mynard ve Joseph, 1997; Schwartz, 2000).

2.1.3.4. Katılmayan (Dışarıda Kalan) (Bystander) Ergenler

Zorbaca davranışa maruz kalmayan ve zorbaca davranış uygulamayan veya görmezden gelen bireyler literatürde dışarıda kalan (outsiders) olarak ifade edilmektedirler (Solberg ve Olweus, 2003).

Bu öğrencilerin zorbalığa katılmamalarının nedeni zorbaların küçük gruplar içinde kalması ve sosyalleşmeye açık olmaması, dışarıda kalanların, kurbanların kötü durumda olduklarını fark etmemiş olmaları ya da kötü olaya katılmak istememeleri olabilir (Sutton, Smith ve Swettenham, 1999).

Zorbalığa katılmayan öğrencilerin daha popüler ve ortalama sosyometrik statüde yer aldıkları, reddedilme ve yalnızlık düzeylerinin ise diğer zorbalık statülerine göre daha normal düzeyde olduğu gözlenmiştir (Pekel, 2004).

2.1.4. Zorbalık Davranışının Nedenlerini Açıklayan Kuramlar

Araştırmacılar, zorbalığın nedenlerini farklı farklı yaklaşımlara dayandırmaktadırlar. Zorbalığın meydana gelmesini etkileyen birden fazla neden olduğu için sadece bir yaklaşımla zorbalığı açıklamak yeterli değildir. Literatürde çoğunlukla saldırganlığın dürtüsel nedenlere bağlı olabileceğine, öğrenme sonucu

oluşabileceğine ve uyarana tepki olarak ortaya çıkabileceğine yönelik açıklamalar yer almaktadır (Stewart, 2007). Zorbalığı açıklamada, özellikle, Sosyal Bilgi İşleme Kuramı, Zihinsel Çerçeve Kuramı ve Ahlaki Gelişim Kuramlarının belirginleştiği görülmektedir (Sanders, 2004).

Sosyal Bilgi İşleme Kuramı (Social Information-Processing Model), bireylerin biyolojik kapasiteleri ve geçmiş yaşantılarının etkisi ile sosyal durumlara tepki vermeleri ile zorbalığı açıklamaktadır. Buna göre zorbalık sosyal yetersizliklerden, yanlış kodlama ve yorumlamalardan, yaşantı zenginliğinin azlığından ortaya çıkmaktadır (Crick ve Dodge, 1994). Sutton ve Arkadaşları (1999) nın geliştirdiği *Zihinsel Çerçeve Kuramı*, (Mind Framework Theory) bireylerin bireysel yeterlilikleri doğrultusunda sahip oldukları zihinsel kapasitelerinin davranışları yorumladığını savunmaktadır. Bireylerin zihinsel çerçevesi ne kadar iyi gelişirse diğer insanların duygularını anlamaları da o oranda artar (Sanders, 2004:10). Bu kurama göre, çocukların gelişiminde zekâ alanlarını ve çocuğun sosyal dünyasını anlamak önemlidir. Çocuğun erken dönemde ailesiyle kurduğu başarılı ilişkiler onun olaylara tepki vermesini ve duyguları hakkında konuşmasını etkilemektedir (Cowie, 2004). *Ahlaki Gelişim Kuramı (Moral Development Theory)* ise, zorbaca davranışların tamamıyla ahlaki boyutlarla açıklanabileceğini savunmaktadır (Lemerise Arsenio, 2000).

Bu kuramlar dışında, Freud'un dürtü açıklamalarına dayanan Engellenme-Saldırganlık Kuramı (Frustration-Agression Theory), genetik etmenlerin etkili olduğunu savunan Davranışsal Genetik Yaklaşımı (Behavioral Genetics), sosyal çevrenin etkili olduğunu savunan Ekolojik (Ecological) Kuram bulunmaktadır (Stewart, 2007). Ayrıca, Glasser tarafından öne sürülen, güç, sevgi elde etme, ait olma, özgürlük ve eğlence gibi ihtiyaçların karşılanmaması sonucunda saldırganlığın ortaya çıktığını savunan Kontrol Kuramı (Control Theory) (Sezgin ve Bıyık Ozok, 2006), zayıf öğrencilerin kaynaklarını elde ederek üstünlük kurma çabasıyla açıklayan, Hawley'in Üstünlük Kuramı (Dominance Theory), model olarak saldırgan davranışların öğrenildiğini savunan Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı (Social Learning Theory) (Mouttapa ve diğerleri, 2004) literatürde yer almaktadır.

2.1.5. Zorbalığın Görülme Sıklığı

Birçok ülkede yapılan zorbalığa ilişkin araştırmalar incelendiğinde zorbalığa maruz kalma oranlarının %10 ile %20 arasında değiştiği görülmektedir.

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde Yıldırım (2001) 4. sınıf öğrencilerinin %16 'sının zorba, %26'sının kurban, %24'ünün zorba/kurban olduğunu, Dölek (2002) 5.,7, ve 9. sınıflarda %2.56 kız, %6.37 erkek olmak üzere öğrencilerin zorbalık uyguladıklarını, %8.17 oranında kurban olduklarını bulmuştur. Gültekin (2003) ise, 11–16 yaşlarında zorbalığa maruz kalanların oranını %13,9 olarak belirlemiştir. Pişkin (2003) zorbalık yapma oranının %6, zorbalığa maruz kalma oranının ise %30 olduğunu bulmuştur. Atik (2006) 6.7.8. sınıflarla yaptığı çalışmada, öğrencilerin %4,6'sının zorba, %21,3'ünün kurban, %6,5'inin zorba/kurban olduğunu bulmuştur. Totan (2008) ise lise öğrencileri ile çalışmış, sonuç olarak zorba oranını %11,26, kurban oranını %12,77, zor/kurban oranını %8,7 olarak belirtmiştir.

Çalışmalar incelendiğinde, zorbalığa maruz kalma oranlarının (kurban olma) zorbalık uygulama (zorba olma) oranlarından fazla olduğu gözlenmektedir. Her ikisini gösteren öğrenci oranları ise bunları tek tek yaşayan çocukların oranına göre genel olarak daha azdır. Olweus (1991) 7–18 yaşlarındaki öğrencilerle yaptığı çalışmasında kurban oranının %20–30, zorba oranını ise %10 civarında olduğunu bulmuştur. Bu oran yaş arttıkça azalmaktadır. Fakat zorbalık miktarı değişmemektedir. Boulton ve Smith (1994) de çalışmalarında, ortaokul öğrencilerinde, %12,7 oranında zorba, %17,1 oranında kurban, %4,4 oranında zorba/kurban davranışları gözlemlemiştir. Yapılan diğer çalışmalarda da benzer oranlar görülmektedir (Olweus, 1984; Karatzias, Power ve Swanson, 2002; Pellgrini, Bartini ve Brooks, 1999; Schwartz, 2000; Smith, Tahamelli ve Cowie, 2004).

2.1.6. Zorbalığın Cinsiyetle ve Yaşla İlişkisi

Zorbalık ile cinsiyet ilişkisini inceleyen bazı araştırmalarda erkeklerin kızlara göre daha fazla oranda zorbalığa hedef oldukları bulunmuştur (Boulton ve Underwood, 1992; Olweus, 1994, Rigby ve Slee, 1991; Sutton ve Smith, 1999). Bazı araştırmalarda ise, kız ve erkek çocuklar arasında zorbalığa maruz kalma açısından fark olmadığı gözlenmiştir (Austin ve Joseph, 1996; Dölek, 2002; Gültekin, 2003; Mynard ve Joseph, 1997; Smith ve Shu, 2000). Bu bulgunun tersi sonuçlara ulaşan araştırmacılar da vardır. Totan (2008) ve Pişkin (2003) kızların kurban olma oranlarının erkeklerin kurban olma oranlarından yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Zorbalık etme ile cinsiyet ilişkisini inceleyen araştırmalara bakıldığında ise, çoğunlukla erkek çocukların daha fazla oranda zorbalık ettikleri bulunmuştur (Boulton ve Smith, 1994; Dölek, 2002; Olweus, 1994; Pekel, 2004; Pellegrini ve diğerleri, 1999; Pişkin, 2003; Smith ve Shu, 2000). Olweus (1994) ilköğretim 2. kademedeki erkek öğrencilerin kızların dört katı daha fazla zorbalık uyguladıklarını belirtmiştir. Totan (2008) ise, kız ve erkeklerin zorba oranlarının birbirine benzediğini belirtmiştir. Zorba/kurban olan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında ise, bazı araştırmalar erkek çocukların daha fazla zorba/kurban olduğunu belirtirken (Pişkin, 2003; Schwartz, 2000; Totan, 2008; Wolke ve diğerleri, 2001) bazı araştırmalar ise zorba/kurban olma ile cinsiyet arasında fark bulunmadığını bulmuşlardır (Boulton ve Smith, 1994).

Yapılan bir başka çalışmada erkeklerin, zorba ve kurban olma davranışlarının bütün türleri ile ilgili ölçümlerde kızlara oranla daha fazla puan aldığı bulunmuştur. Yine bu çalışmada genel bulguların tersine sosyal zorbalık ve kurban olma davranışının erkekler arasında daha yaygın olduğu gözlenmiştir (Marsh ve diğerleri, 2004).

Öğrencilerin zorbalığa karşı cins tarafından mı, aynı cins tarafından mı maruz bırakıldıkları incelendiğinde erkeklerin daha çok kendi cinslerinden öğrenciler tarafından zorbalığa maruz bırakıldıkları, kızların ise hem kendi cinslerinden hem de

karşı cinsten öğrenciler tarafından zorbalığa maruz bırakıldıkları bulunmuştur. Boulton ve Underwood, 1992; Mynard ve Joseph, 2000; Pekel, 2004; Smith ve Shu, 2000) Olweus (1994) ise, kızların zorbalığa genellikle erkekler tarafından maruz bırakıldıklarını belirtmiştir. Zorbalığın cinsiyetler arası uygulandığında cinsiyete göre farklılık vardır (Rivers ve Smith, 1994). Yaşça daha büyük kız öğrencilerin daha küçük kız öğrencilere göre, bir erkek tarafından hem doğrudan hem dolaylı saldırılara maruz bırakılma olasılıkları daha azdır. Ancak yaşça büyük kız öğrenciler, küçük kız öğrencilere göre daha fazla oranda birkaç kız tarafından zorbalığa maruz bırakılmaktadırlar.

Erkek ve kız çocukları arasında, maruz kalınan zorbalık davranışlarının türü bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre erkekler daha fazla açık saldırılara maruz kalırken kızların ise daha çok ilişkisel saldırılara maruz kaldıkları bulunmuştur (Borg, 1999; Crick ve Bigbee, 1998; Gültekin, 2003; Rigby, 2002; Wolke ve diğerleri, 2001). Rivers ve Smith (1994) erkeklerin vurma, tekme atma, çelme atma gibi doğrudan fiziksel davranışlara kızlara göre daha fazla maruz kaldıklarını belirtirken, kızların erkeklere göre daha fazla oranda dolaylı saldırılara maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Zorbalık etmedeki davranış türleri de benzer niteliktedir. Fiziksel biçimde zorbalık uygulama, erkekler arasında daha yaygınken, iftira atmak, dedikodu üretmek, arkadaş ilişkilerine zarar vermek gibi zorbalığın dolaylı biçimleri de kızlar tarafından daha çok kullanılmaktadır (Borg, 1999; Dölek, 2002; Olweus, 1994; Smith ve Shu, 2000; Underwood, 2002). Kız çocukları erkek çocuklardan farklı olarak saldırgan davranışlarını fiziksel yollarla göstermek yerine sosyal ilişkiler yoluyla ortaya koymaktadırlar. Gültekin (2003) açık saldırılara ve teröre (fiziksel saldırıya) hedef olan erkek öğrenci sayısının kız öğrencilerden, buna karşı alaya ve ilişkisel saldırıya maruz kalan kız öğrenci sayısının da erkek öğrencilerden anlamlı olarak daha fazla olduğunu bulmuştur. Ayrıca, açık saldırılara 11 yaş grubundan ilişkisel saldırılara ise 16 yaş grubundan daha çok öğrencinin hedef olduğunu belirtmiştir.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde bazı araştırmacılar zorbalık davranışının yaşla birlikte azaldığını (Olweus, 2005), bazı araştırmacılar ise yaşla birlikte arttığını (Baldry ve Farrington, 2000) bulmuşlardır.

Marsh, Parada, Craven ve Finger (2004) yaşla zorbalık davranışı arasındaki ilişkiyi de incelemişler ve yaşla birlikte zorbalık davranışlarında farklılaşmalar olduğunu belirtmişlerdir. Yaptıkları çalışma sonucunda zorba ve kurban olma davranışının erken yaşlarda artış gösterdiğini, yüksek okul yıllarında zorbalık davranışının aynı düzeyde kaldığını, kurban olma davranışının ise düşüş gösterdiğini bulmuşlardır.

2.2. ZORBALIK VE DUYGUSAL ZEKÂ

2.2.1. Duygusal Zekâ Tanımı ve Özellikleri

İçinde bulunulan duygusal durum düşünme şeklimizi etkiler. Sahip olduğumuz düşünceler de davranışlarımıza biçim verir (Goleman, 1998). Düşünceler, duygusal durumu, duygusal durum da davranışları etkilemektedir. Kızgınlık düşüncesi olmadan kızgınlık hissedilmez. Bu nedenle duygular insan yaşamını etkileyen çok önemli içsel mekanizmalardır (Goleman, 1998) . Bu içsel mekanizmalar bireyi harekete geçirip yönlendirerek özel yeteneklerine katkıda bulunur. Bu içsel mekanizmaların amaçları olayları bireyin yararına çevirip topluma ve doğaya uyumunu artırarak, mutlu olmasını sağlamaktır. Bireyin toplumsal ilişkilerinin sağlıklı olması, duygularını amaçlarına yönelik kullanmasıyla hayatını etkili ve verimli bir şekilde devam ettirebilmesi düşünsel zekâsının yanında duygusal zekâsının da gelişmesine bağlıdır (Weissinger, 1998).

Uzun yıllardır üzerinde birçok araştırma yapılan duygusal zekâ ile ilgili araştırmacılar çeşitli tanımlar yapmışlardır. Duygusal zekâ bireyin duygularını akıllıca, duyarlı, yararlı ve bilgece kullanabilme becerisi (Weissinger, 1998; Goleman, 1998; Goleman, 2000); duyguyu tam ve doğru olarak algılama ve ifade etme, düşünceye yardım edecek şekilde duyguyu düşünce içine katma, duyguyu ve

başkalarından gelen bilgiyi anlama, kendinde ve başkalarında duygusal ve entelektüel gelişmeye itici güç olacak şekilde duyguları düzenleme becerisi (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000) olarak tanımlanmaktadır. Goleman (2000)'a göre duygusal zekânın 4 temel özelliği vardır. (1) Duyguyu tam ve doğru olarak kavrayabilme, yorumlayabilme ve tanımlama yeteneği, (2) Duyguları ve onlardan gelen bilgiyi anlama yeteneği, (3) İhtiyaç duyulduğu anda duygulara ulaşabilme ya da onları üretebilme yeteneği (kendisini veya başka birini anlamasına yardımcı olması için empati kurabilme), (4) Duygusal ve entelektüel gelişmeyi sağlamak için duyguları itici güç olarak düzenleme yeteneği.

Baltaş (2001)'a göre duygusal zekâ temelde iki yetinin birleşiminden oluşmaktadır. Bunlar kişisel ve sosyal yetkinliklerdir. Kişisel yetkinlikler; kendisi ile ilgili farkındalık (duygusal farkındalık, kendini değerlendirme, özgüven), kendini yönetme (kendini kontrol, güvenilirlik, esneklik, yeniliklere açık olmak, iç denetimli olmak), motivasyon (başarı yönetimi, bağlılık, girişimcilik, iyimserlik) şeklinde açıklanabilir. Sosyal yetkinlikler ise; empati, sosyal beceriler (çatışma çözme, iletişim, etkileme, işbirliği, ekip çalışmasına yatkınlık, gücün farkında olma) olarak sınıflandırılabilir.

2.2.2. Ergenlik Döneminde Zorbalık ve Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ ile zorbalık ilişkisini doğrudan inceleyen araştırmalara raslanmamıştır. Bu nedenle aralarında nasıl bir ilişki olduğu yönüne yorum yapmak zorlaşmaktadır. Ancak duygusal zekânın alt boyutlarından bazıları ile ilgili çeşitli araştırmalar mevcuttur. Bu bölümde kısaca bu araştırma bulgularına değinilecektir.

Duygusal zekâ kavramı birçok kişi tarafından tanımlanmış olmasına rağmen bu kavramı günümüze taşıyan Golemandır. Goleman (2000), duygusal zekâ becerilerini, 1. öz bilinç, 2. özyönetim, 3. sosyal bilinç, 4. ilişki yönetimi şeklinde dört başlık altında inceler.

Duygusal zekâyı oluşturan unsurlardan biri olan öz bilincin alt alanları duygusal öz bilinç, özdeğerlendirme ve özgüvendir. Duygusal öz bilinç; bireyin sahip olduğu duygularını okuyabilmesi, anlayabilmesi ve duyguların kendi üzerindeki etkisini tanıyabilmesidir (Goleman, 2000). Öz bilince sahip bireyler, yapacağı özdeğerlendirme ile sahip olduğu potansiyeli tanımaya dönük içsel bir tanıma sürecini yaşayacaktır. Özdeğerlendirmesini yapan öz bilinçli bireyler, yetenekleri konusunda doğru bir bilgiye sahip olacağından dolayı özgüveni artacak, kendi değerini daha fazla bilecektir. Bireylerin yetenekleri konusunda doğru bilgi sahibi olmaları ise güçlü yönlerine güvenmelerini sağlayacaktır.

Duygusal zekânın alt boyutlarından biri olan özsaygı ile ilgili araştırmalardan birkaçına baktığımızda, özsaygı düzeyinin azalması sonucunda zorba kişiliğin arttığı gözlenmiştir. Özsaygının artması ile de kendine güven artmaktadır (Koç, 2006). Yüksek özsaygı, olumlu okul, aile ve akran ilişkilerine sahip olmayı etkilerken istenmeyen davranışları önleyebilmektedir (King ve diğerleri, 2002). Bununla birlikte, zorba ve kurban öğrenciler özsaygı bakımından kıyaslandığında, Pişkin ve Ayas (2005) zorbalık türü bir olayda, zorba öğrencilerin kurbanlara göre daha yüksek özsaygıya sahip olduklarını bulmuşlardır.

Duygusal zekâ üzerine yapılan araştırma ve incelemeler arttıkça, araştırmacıların dikkatlerinin de duygusal zekâ düzeyinin yükseltilmesi konusuna yoğunlaştığı gözlenmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bireylerin duygusal zekâ düzeyleri geliştirilerek aile içi ve giderek toplumsal yaşamda yaşam kalitesinin gittikçe yükseltilebileceği, boşanmaların ve aile içi şiddetin duygusal zekâ sayesinde azaltılabileceği (Brockert ve Braun, 2000) rapor edilmektedir.

Diğer yandan duygusal zekâ eğitimi, yaşam performansı ve motivasyonu düşük olan bireylere yardım amacıyla kullanılabilen (Schutte, Malouff, Simunek, McKenley ve Hollander, 1998) ve erkeklerde gözlenen açık ya da örtülü saldırgan davranışların ortadan kaldırılmasında da etkili olmaktadır (Brackett, Mayer ve Warner, 2003). Duygusal zekâ, her zaman ve her yaşta geliştirilebilmekte ve öğrenilebilmektedir (Goleman, 1998; Mayer ve diğerleri, 2001; Mayer ve Salovey,

1997; Weisinger, 1998; Shapiro, 1998). Bu açıdan bakıldığında duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireyler; duygularını daha başarılı biçimde yönetebilmekte, duygusal sorunların çözümünde ve stres yönetiminde daha başarılı olmakta, bununla bağlantılı olarak aile içi ilişkilerde ve sosyal ilişkilerde daha yapıcı ve pozitif tepkiler sergilemektedirler (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004). Diğer yandan duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireyler, problemlerin çözümünde etkili başa çıkma becerilerine daha fazla sahip olup, duygusal farkındalık ve duyguların kontrolü konusunda daha başarılı olmaktadır (Matthews ve Zeidner, 2000). Duygusal zekânın öğrenilmiş alışkanlıklar temeline dayandığı görüşü, uzmanları bu alandaki kapasitenin geliştirilmesinde duygusal zekâ eğitiminin rolünü ve önemini incelemeye yöneltmiştir (Yeşilyaprak, 2001). Araştırmacılar, duygusal zekâ eğitiminin, bireylerin duygusal ve sosyal alanlarda daha sağlıklı ilişki kurmalarını, yaşam kalitelerini olumlu yönde geliştirmelerini amaçladığını rapor etmektedirler (Mayer ve Salovey, 1997; Shapiro, 1998; Weissinger, 1998).

Duygusal zekânın öğrenilebilir olması onun kişilerarası ilişkilerdeki önemini de göstermektedir. Duygusal zekâ iletişim becerileri ve duygularla ilgili becerileri içermektedir. Okul ortamında ise tüm bireyler sürekli etkileşim halindedir. Özellikle ergenlik döneminde kimlik oluşumunun temelleri atılırken duygusal karmaşa yoğun bir şekilde yaşanır. Duyguları tanıma ve yönetmede güçlükler ortaya çıkar. Ergen duygularını anlamlandırmada, duygusal tutarlılık oluşturmada, duygularını yönetmede zorluk çeker. Duygusal bir sürü çelişki yaşar. Bir saat önce neşeliyken bir saat sonra ağlayabilir. Çabuk öfkelenebilir veya tepkisel davranabilir. Kendini önemli ve güçlü hissetme ihtiyacı içindedir ve kendisine yetişkin gibi davranılmasını ister ancak zaman zaman çocuk gibi davranmaktan kendini alıkoyamaz. Zaman zaman kendine aşırı güvenir, zaman zaman da güçsüz hisseder. Özellikle, ilk ergenlik döneminde bu tür çelişkileri daha çok yaşar. Çünkü kendisinde olan, fiziksel, hormonal ve duygusal değişikliklerle henüz karşılaşmıştır. Daha önce hiç tatmadığı duyguları yaşamaya başlar. Cinsel istek, aşık olma, lider olmayı isteme buna en güzel örnek olabilir (Erwin, 2000). Böyle bir durum ergenlerin arkadaş, aile, öğretmen ve çevredeki diğer bireylerle ilişkilerini etkileyebilir. Duygularını amacına yönelik kullanamadığında, onları tanıyıp

anlamlandıramadığında duygusal çöküntü yaşayabilir. Bu durum depresyona kadar gidebilir. Böylece okuldaki akademik başarı da, diğer bireylerle olan ilişkileri de aynı oranda olumsuz etkilenir.

Bütün bunların yanında, ergenlik sürecindeki değişimlerle mücadele etmeye, kendilerini tanıyıp yeni bedensel imajlarına ve değişimlerin psikolojik baskısına alışmaya çalışan gençler, bu ani biyolojik ve sosyal değişikliğe ayak uydurmaya çalışmaktadırlar. Bu dönem de en çok lise yıllarına denk gelmektedir. Ergenler arasında, akran grupları içerisinde bir yer edinme çabası büyük önem taşımaktadır. Akran grupları içerisinde bir statü edinmenin bir yolu da kavga, çatışma gibi heyecan verici stratejileri kullanmaktır (Pellegrini ve Bartini, 2000; akt., Li, 2005). Okulda yaşanan şiddetin birçoğunda, özellikle ergenlik boyunca, öğrencilerin kendi yaşlıtlarına uyguladığı şiddet söz konusudur (Boulton, 1999).

Agresif davranma, küfretmek, alay etmek, korkutmak, yaralamak, tehdit etmek, yumruklamak gibi davranışlar duygusal kontrolün zayıf olduğunun bir göstergesidir (Obiakor ve diğerleri, 2000). Duygusal kontrol ise duygusal zekânın önemli bir göstergesidir (Bar-On, 2005). Duygusal zekâ ile ahlaki sorumluluk arasında da önemli bir ilişki vardır. Bencil davranma, şiddet kullanma sosyal yaşamı bozan olumsuzluklardır. Sağlıklı ilişkilerin kurulabilmesi ve devam ettirilebilmesi için duygusal zekânın geliştirilmesinin önemi gittikçe artmaktadır (Erginsoy, 2002).

Ülkemizde ve yurt dışında zorbalık ve duygusal zekanın ilişkisine yönelik literatür incelendiğinde iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak duygusal zekânın alt boyutları olan kişiler arası ilişkiler, empatik anlayış, sosyal beceri düzeyi ile ilgili çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır.

Hıfzıoğlu (2007) duygusal zekâ ile davranış problemleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında iki değişken arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptamıştır. Elmacı (2007) 15-18 yaşları arasındaki ergenlerle yaptığı çalışmasında ise, şiddet eğilimi olan ergenlerin duygusal farkındalık düzeylerinin ve duygularını

yönetebilme becerilerinin şiddet eğilimi olmayan ergenlere göre daha zayıf olduğunu bulmuştur.

Kristensen ve Smith (2003) 10–15 yaşlarındaki çocuklarla yaptıkları bir çalışmada, zorbalıkla baş etme stratejisi olarak öğrencilerin sosyal destek arama ve mesafe koyma yoluyla kendine güven ve problem çözme stratejilerini kullandıklarını bulmuştur. Başka bir çalışmada, kurban ve kurban olmayanların sosyal beceri düzeylerine bakılmış ve sonuç olarak kurban olanların daha fazla sosyal beceri problemlerinin olduğu gözlenmiştir. (Fox ve Boulton,2005). Şardogon ve Kaygusuz (2006) saldırgan davranışları olan bireylerin duygusal farkındalık, duygusal kontrol, öz motivasyon, empatik beceri, sosyal ilişkileri kontrol etme düzeylerinin düşük olduğunu bulmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve yorumuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Betimsel bir çalışma olan araştırmanın bağımsız değişkenlerini cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, ergenlerin duygusal zekâ düzeyi oluşturmaktadır. Zorba, kurban, zorba/kurban ve zorbalığa katılmamış olarak sınıflandırılan zorbalık statüleri araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır. Araştırmada bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı zorbalık statülerinden her birini nasıl etkilediğine bakılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin zorbalık statülerinin her birine katılım düzeyi ve zorbalık türlerinin oranları incelenmiştir. Son olarak, duygusal zeka ve alt boyutlarının zorbalık statülerine etkisi değerlendirilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Kocaeli ilinde 2007–2008 öğretim yılında ortaöğretim (lise) kurumlarına devam eden ergenler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına alınacak okullar düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyi temsil edecek şekilde meslek ve genel lise türlerinden Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün görüşü alınarak belirlenmiştir. Genel lise türünü temsilen Muallim Naci Lisesi ve Gazi Lisesi; meslek lisesi türünü temsilen İzmit Ticaret Meslek Lisesi ve Kocaeli Endüstri Meslek ve Teknik Lisesi rastgele seçkiyle belirlenmiştir. Uygulama yapılacak sınıflar

ise tabakalama örnekleme yöntemi kullanılarak her okulun 9., 10., ve 11. sınıflarından ikişer sınıf seçilerek toplam 700 öğrenci olarak belirlenmiştir. Ancak araştırma ölçeklerinden tamamını yanıtlamayan 10 öğrencinin ölçeği veri setinden çıkartılarak analizlere katılmamıştır. Sonuç olarak analizler 405 kız, 285 erkek olmak üzere toplam 690 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır.

Tablo-3- Örnekleme ilişkin sayısal veriler

Değişken		Sayı	%
Cinsiyet	Kız	405	58,6
	Erkek	285	41,2
	Toplam	690	100
Sınıf	9. sınıf	243	35,2
	10. sınıf	229	33,1
	11. sınıf	219	31,7
	Toplam	691	100
Okul Türü	Genel	349	50,5
	Meslek	341	49,3
	Toplam	690	100

Araştırma örnekleminin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında; %58,6'sının kız, %41,2'sinin erkek olduğu görülmektedir. Örneklemin %35,2'sini 9. sınıflar, %33,1'ini 10. sınıflar, %31,7'sini ise 11. sınıflar oluşturmaktadır. Okul düzeyine ilişkin sayısal verilere bakıldığında da % 50,5 genel, %49,3 meslek lisesi olmak üzere bir dağılım gözlenmiştir. Katılımcıların yaş ortalaması ise $x=16$ 'dır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma verilerinin toplandığı anket ve ölçeklerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmaya katılan ergenlik dönemindeki öğrencilerin okul özellikleri ile onların annelerinin ve babalarının araştırma problemleri açısından önem taşıyan sosyodemografik özelliklerini saptayabilmek amacıyla araştırmacı tarafından yapılandırılmıştır (Bkz. Ek-1). Kişisel bilgi formunda, araştırmanın problemleri için öğrencilere ait cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü öğrenilmek istenirken aile için olan maddelerde ise ailenin gelir düzeyi, evlilik özellikleri, anne ve babanın mesleği, eğitim durumu gibi bilgilere de ihtiyaç duyulmuştur. Kişisel bilgi formundaki sorular genel olarak çoktan seçmelidir. Tek bir form kullanılmıştır. Kişisel bilgi formundan elde edilen veriler, çoktan seçmeli sorularda seçeneklere göre değerlendirilmiştir.

3.3.2 Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği

Mynard ve Joseph'in (2000) geliştirmiş oldukları Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği'nin madde havuzuna Türk çocuklarında yaygın olduğu gözlenen bazı saldırgan davranışlar eklenip kullanılarak bir ölçek geliştirilmiştir (Gültekin, 2003). Mynard ve Joseph (2000) orijinal ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını 11-16 yaşları arasındaki 812 çocuk üzerinde gerçekleştirmiştir. Gültekin (2003) orijinal ölçekteki 45 maddenin tamamının Türkçe çevirisini yaptıktan sonra, Türkiye'deki ilk ve orta öğretim öğrencilerine uygun olmadığını düşündüğü iki maddeyi ölçekten çıkarıp bunun yerine orijinal ölçekte olmayan dört madde eklenmiştir. Bunlar: "Beni çimdiklerler", "Hakkımda dedikodu çıkarırlar", "Konuşma biçimimle alay ederler" ve " Bana hakaret ederler" maddeleridir. Orijinal ölçekteki maddelerin, fiziksel saldırı (physical victimization) (.75), sözel istismar (verbal victimization) (.75), sosyal manipülasyon (social manipulation) (.77) ve kişisel eşyalara saldırı (attack on property) (.73) olmak üzere toplam dört alt boyut altında toplandıkları görülmüştür. Orijinal ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa değerleri tatminkar düzeydedir.

Mevcut çalışmada kullanılan ölçeği daha sonra Pekel (2004), 5. ve 6. sınıflarda, Akgün (2005) hazırlık, lise1 ve lise 2. sınıflarda zorba, kurban ve zorba/kurbanları belirlemek için kullanmışlardır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması devlet okullarında, kent örnekleminde ve orta sosyoekonomik düzeydeki okullarda uygulanarak gerçekleştirilmiştir (Gültekin ve Sayıl, 2005). Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması, 6,7,8, lise1 ve lise 2 ye devam eden 731 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir (Gültekin, 2003). Örneklemden elde edilen veriler üzerinde yapılan Promax Rotasyonu (Nunnally ve Bernstein, 1994; akt. Gültekin, 2003) analizi sonucunda, altında en az 4 maddenin olduğu, .50 ve üzeri yükünün bulunduğu maddeler seçilmiş, 5 yorumlanabilir faktör belirlenmiştir Bunlar: “korkutma/sindirme (terör)”, “açık saldırı”, “alay”, “ilişkisel saldırı” ve “kişisel eşyalara saldırı” alt ölçekleridir.

Korkutma/sindirme (terör), zorbalığın doğrudan, açık ve fiziksel yoldan istençli olarak uygulandığı durumları kapsamaktadır. Ölçekteki madde numaraları,1,2,3,4,5,6,7 şeklindedir. Örnek madde olarak, “Beni çeşitli vurucu ve kırıcı aletlerle tehdit ederler” şeklinde ifade edilen 1. maddeyi verebiliriz.

Açık saldırı ile terör arasındaki fark, terör faktöründe yer alan davranışlardaki fiziksel şiddet durumunun açık saldırıda daha hafifletilmiş haliyle bulunmasıdır. Ölçekteki madde numaraları, 13,14,15,16,17,18 şeklindedir. Örnek madde olarak, “Beni tekmelerler” şeklinde ifade edilen 13. maddeyi verebiliriz.

Alay, çocuğun fiziksel, kültürel ve psikolojik özelliklerinin küçümsenmesi aşağılanması yönündeki davranışları içermektedir. Ölçekteki madde numaraları, 8,9,10,11,12 şeklindedir. Örnek madde olarak, “Bana isimler takarlar” şeklinde ifade edilen 8. maddeyi verebiliriz.

İlişkisel saldırı, çocuğun sosyal ilişkilerinin zorba tarafından kasıtlı olarak bozularak, zor durumda bırakıldığı durumları içermektedir. Ölçekteki madde numaraları, 19,20,21,22 şeklindedir. Örnek madde olarak, “Arkadaşlarımla aramı bozmaya çalışırlar.” şeklinde ifade edilen 19. maddeyi verebiliriz.

Kişisel eşyalara saldırı ise, çocuğa ait eşyalara, bilerek ve isteyerek zarar verildiği, çalındığı ve/veya el konulup sahiplenildiği durumları kapsamaktadır. Ölçekteki madde numaraları, 23, 24, 25, 26, 27 şeklindedir. Örnek madde olarak, “İznim olmadan bana ait eşyaları alırlar” şeklinde ifade edilen 23. maddeyi verebiliriz (Gültekin ve Sayıl, 2005).

Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeğinin güvenirliği cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları cinsinden hesaplanmış ve ölçeğin tamamı için .86, “korkutma/sindirme” için .73, “Açık saldırı” için .72, “Alay” için .68, “İlişkisel saldırı” için .72, “Kişisel eşyalara saldırı” için .67 olarak bulunmuştur. Bulgular ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinin tatminkâr olduğunu göstermiştir (Gültekin, 2003). Şirvanlı (2006) ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarını, ölçeğin tamamı için .92, alt ölçeklerden “korkutma/sindirme” için .76, “alay” için .80, “açık saldırı” için .79, “ilişkisel saldırı” için .75, “kişisel eşyalara saldırı” için de .80 olarak bulmuştur.

Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar her soruya “hiçbir zaman (0)” bir kere (1)” ve “birden fazla (2)” şeklinde cevap vermişlerdir. Ölçekten alınan en düşük puan (0) en yüksek puan (54)’tür. Ölçekten alınan toplam puanların düşük veya yüksek olmasına göre kurbanlar belirlenmektedir. Öğrencilerin zorbalığı anlayabilmeleri için araştırma ölçeğinin başına zorbalığı açıklayıcı tanımlamalar ve yönergeler konulmuştur.

Bu çalışmada, Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin tamamında .90, alt ölçeklerde; Korkutma/Sindirme (terör) .71, Açık saldırı .69, Alay .73, İlişkisel saldırı .84, Kişisel eşyalara saldırı .74 olarak bulunmuştur. Spearman Brown testi yarılama katsayısı ise, toplamda .82, alt ölçeklerde sırasıyla, .64, .65, .79, .81, .79 olarak hesaplanmıştır.

Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği nin örnek maddeleri Ek-1’de verilmiştir

3.3.3. Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği

Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği, Mynard ve Joseph'in (2000) geliştirdiği, Gültekin'nin (2003) Türkçeye uyarladığı "Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği" temel alınarak "Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği" Pekel (2004) tarafından oluşturulmuştur. Ölçekteki tüm akran zorbalığına hedef olmayı ölçen soruların karşılıklarına "Peki sen bu davranışı ne kadar yapıyorsun?" sorusu eklenmiştir.

Pekel (2004), ölçeği bu haliyle 5. ve 6. sınıf öğrencisi olan toplam 95 kişilik bir örneklem gurubuna uygulamıştır. Örneklemden elde edilen veriler üzerinde yapılan Promax Rotasyonu analizi sonucunda, en düşük faktör yükünün .37 ve üzeri olduğu maddeler seçilmiş, 5 yorumlanabilir faktör belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Alt faktörlere ait cronbach alfa değerleri ise, korkutma/sindirme (terör) .66, Açık saldırı .84, alay .74, ilişkisel saldırı .60, kişisel eşyalara saldırı .62 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliğini ölçmek için, öğretmenlere akran zorbalığının tanımı verilerek, her çocuğun bu davranışları arkadaşlarına ne kadar yaptığını değerlendirmeleri istenmiş ve öğretmen değerlendirmeleri ve çocukların akran zorbalığı gösterme puanları arasındaki korelasyon .51 olarak belirlenmiştir. Puanlama yöntemi bakımından "Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği" ile aynıdır.

Bu araştırmada, bu ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı toplamda .90, alt ölçeklerde; korkutma/sindirme (terör) .78, Açık saldırı .82, alay .79, ilişkisel saldırı .76, kişisel eşyalara saldırı .65 olarak bulunmuştur. Spearman Brown testi yarılama katsayısı ise, toplamda .78, alt ölçeklerde sırasıyla, .72, .76, .75, .67, .72 şeklinde hesaplanmıştır.

Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeğinin örnek maddeleri Ek-1'de verilmiştir

3.3.4. Bar-On Duygusal Zekâ Testi (Bar-On Emotional Quotient Inventory-Bar-On Eq-I)

Reuven Bar-On'un 1997 yılında geliştirdiği, duygusal zekâ boyutlarını ölçen 133 maddelik, 1'den 5'e doğru artan derecelendirme ölçeğine göre yanıtlanan bir kâğıt-kalem testidir. Ölçeğin yanıt seçenekleri “çok nadiren ya da bana uygun değil”, “nadiren bana uygun”, “bazen bana uygun”, “çoğu zaman bana uygun”, “daima bana uygun” şeklinde sıralanmaktadır. Ölçek toplam 133 madden oluşmaktadır. Ölçek, sosyal ve duygusal zekâ davranışı ve bireylerin duygusal zekâlarına dair bir tahmin vermekte 16 yaş ve üstündeki bireylere uygulanmaktadır (Bar-On, Travel, Denburg and Bechama, 2003).

Bar-On Eq-İ, 15 duygusal zekâ alt boyutunun gruplandırıldığı beş ana boyuta sahiptir. Her alt boyut kendi içinde 2 ila 5 alt ölçeğe ayrılmıştır. Her alt ölçekte altı ila dokuz maddeden oluşmaktadır. Bunlar:

Kişisel Beceriler; beş alt ölçekle ölçülmekte ve toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Bireyin kendisiyle olan ilişkisini, kendi içindkileri değerleri tanımlar. Bu boyutundan yüksek puan alan bireyler, duygularının farkında olan, kendilerini iyi bulan ve yaşamlarında yaptıkları şeyler hakkında olumlu düşünen kişilerdir. Bu kişiler, duygularını rahatça ifade edebilir; düşüncelerini ve inançlarını ifade etmekte bağımsız, güçlü ve kendine güvenlidirler. “Duygularımı göstermek benim için oldukça zordur.” şeklinde ifade edilen 2. madde örnek olarak verilebilir. Bu alt boyutun altında, *Duygusal Benlik Bilinci* (Bu kişiler, duygularını tanımlayabilir, neler hissettiklerini tam olarak bilir ve niçin böyle hissettiklerini anlayabilirler.), *Kendine Güven*, *Kendine Saygı*, *Kendini Gerçekleme* (Kendi potansiyelinin farkında olan ve yaşamını anlamlı, zengin ve dolu kılmaya çalışan kişilerdir. Bu faktör, bireyin en iyisini yapma ve kendini genel olarak geliştirme çabasıyla ilgilidir.) ve *Bağımsızlık* alt boyutları yer almaktadır.

Kişiler Arası Beceriler; üç alt ölçekten oluşmaktadır ve toplam 28 madde ile ölçülmektedir. Kişiler arası boyut, kişiler arası yetenek ve faaliyetlerin altını çizmektedir. Bu boyuttan yüksek skor alan kişiler, sosyal yetenekleri iyi olan, sorumluluk sahibi olan kişilerdir. “Sevgimi belli edemem.” şeklinde ifade edilen 16. madde örnek olarak verilebilir. Bu kişiler diğer bireyleri anlar, ilişki kurar ve onlarla iyi geçinirler. Bu alt boyutun altında, *Empati, Kişiler Arası İlişkiler, Sosyal Sorumluluk* (işbirlikçi, destekleyici ve yapıcı kişileri tanımlar. Bu boyut kişisel menfaati olmasa da, sorumlulukları yerine getirme yeteneğini açıklar.) alt boyutları yer almaktadır.

Uyumluluk Boyutu; 3 alt ölçekle toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Bu boyuttan yüksek skor alan kişiler, problemleri durumları anlamada ve uygun çözümlere ulaşmakta, genellikle esnek, gerçekçi ve etkindirler. Bu kişiler, günlük yaşamlarında karşılarına çıkan güçlüklerle ilgili olarak genellikle uygun çözümler üretebilirler. “Hayal ve fantezilerime kendimi kaptırıyorum.” şeklinde ifade edilen 56. madde örnek olarak verilebilir. Bu alt boyutun altında, *Problem Çözme, Gerçekçilik* (Tarafsızlık ve her şeyi olduğu gibi görebilmek), *Esneklik* (Bireyin tanıdık olmayan, tahmin edilemeyen, sürekli değişimin var olduğu durumlara uyum sağlayabilmesi ile ilgilidir.) alt boyutları yer almaktadır.

Stresle Başa Çıkma Boyutu; 2 alt boyut, 18 madden oluşmaktadır. Bu boyuttan yüksek skor almış kişiler, umutsuzluğa kapılmadan veya kontrollerini kaybetmeden stresle baş edebilirler. Bu kişiler genellikle soğukkanlı, nadiren fevridirler ayrıca, baskı altında dahi iyi çalışırlar. “Çok fazla strese dayanamam.” şeklinde ifade edilen 2. madde örnek olarak verilebilir. Bu boyutun altında ise, *Stres Yönetimi, Dürtü Kontrolü* alt boyutları yer almaktadır.

Genel Ruh Durumu Boyutu; İki alt boyut, 17 maddeden oluşur. Ölçeğin bu boyutu, yaşama bakış açısını, yaşamdan aldığı zevki, yaşamla ilgili duyguları ölçer. Bu boyut, insan ilişkilerinde birleştirici bir element olmasının yanı sıra, problem çözümü ve stres toleransında etkili, motivasyonel bir boyuttur. “Hayatımdan

memnunum.” şeklinde ifade edilen 72. madde örnek olarak verilebilir. Bu boyutun altında ise, *Mutluluk*, *İyimserlik* alt boyutları yer almaktadır.

Testin güvenilirliğini ölçmek için test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Bar-On EQ-I için bir aydan dört aya uzanan test ve yeniden test değerleri .78’den .92’ye ve .55’ten .82’ye uzanmaktadır. Bu bulgular Bar-On EQ-i’nin güvenilir bir ölçek olduğu tezini desteklemekte ve duygusal ve sosyal işleyişteki değişikliklere duyarlı olduğunu ileri sürmektedir (Bar-On, 1997, akt. Mumcuoğlu, 2002).

BarOn EQ-i’nin geçerliği altı ülkede altı geçerlik türüyle değerlendirilmiştir. Çalışmalar, içerik ve yüzey geçerliği, faktörel geçerlik, yapı geçerliği, konverjent geçerliği, sapma geçerliği, kriter grubu geçerliği, farklılaştırıcı öge geçerliliği ve tahmin geçerliliği üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

BarOn EQ-i maddelerin üretildiği ve seçildiği bir yöntemle geçerlik taramasında geçirilmiştir. Profesyonel düzeltmeler ve test öncesi katılımcıları her madde için geri beslemeler sağlamışlardır. Dahası ek bilgi, testi alan katılımcılardan yıllar içinde toplanmıştır. Birçok faktör analizi uygulanmıştır ve sonuçlar umulan teorik alt ölçek yapısıyla uygulanan alt ölçek yapısı arasında yakın eşleşme ortaya çıkarmıştır. Bu envanterin hiyerarşik yapısına destek sağlamaktadır.

BarOn EQ-i’nin Türkçeye uyarlaması ilk Acar (2002) tarafından yapılmıştır. Sonra Mumcuoğlu (2003) yüksek lisans tezi olarak ölçeğin Türkçe uyarlamasını yapmıştır. Üç İngilizce okutmanı tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilen ölçek, dördüncü kişi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Anketin orijinali ve yapılan çeviri karşılaştırılmış, yanlış anlaşılma tehlikesi olan ifadeler yeniden gözden geçirilmiştir.

Acar (2002), yaptığı çalışmada bazı maddeleri ölçekten çıkartmış 15 boyutu ölçen 87 ifadeden oluşan bir anket oluşturmuştur. 88. maddede “Yukarıdaki ifadeler samimi ve doğru şekilde cevap verdim.” ifadesine “Kesinlikle katılıyorum.” seçeneğinin dışında cevap verenlerin anketleri değerlendirmeye alınmamıştır. Bu ifadeler, 5’li Likert türünde “Tamamen Katılıyorum (1)” ile “Kesinlikle Katılmıyorum (5)” arasında değişmektedir. İstatistik analiz uygulanırken ifadelerde dönüşüm yapılmıştır. Yani, 1- Kesinlikle katılmıyorum, 5- Tamamen katılıyorum. Duygusal zekâ ölçeğinden toplamda yüksek puan almak duygusal zekâ düzeyinin yüksek, düşük puan almak ise de duygusal zekâ düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir

Anketin güvenilirliğini artırmak amacıyla, anketin içinde yer alan önermeler arasında iç tutarlılık Cronbach Alpha Coefficiency güvenilirlik analizi ile test edilmiştir. Buna göre, 87 ifadenin yer aldığı anketin toplam boyutları itibarı ile Alpha katsayısı .92,12 olup, kabul edilebilir düzeydedir. Temel alt boyutlardan, *kişisel yetenekler* boyutunun Alpha katsayısı .83,73, *Kişilerarası yetenekler* boyutunun Alpha katsayısı .77,87, *Uyumluluk* boyutunun Alpha katsayısı .65,42, *Stresle başa çıkma* boyutunun Alpha katsayısı .73,14, *Genel ruh durumu* boyutunun Alpha katsayısı .75,06 olup, tüm alt boyutların da güvenilirliği kabul edilebilir düzeydedir.

Mumcuoğlu (2003), 125 katılımcı (üniversite öğrencileri) ile yaptığı çalışmada, ölçeğin cronbach alfa değerlerinin .48 ile .84 arasında değiştiği görülmüştür. Bütün sonuçların tatminkâr düzeyde olduğu savunulmuştur.

Bu araştırmada, bu ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı toplamda .91, alt ölçeklerde; Kişisel Beceriler .89, Kişiler Arası Beceriler .75, Uyumluluk Boyutu .60, Stresle Baş Etme Boyutu .69, Genel Ruh Durumu Boyutu .78 olarak bulunmuştur. Spearman Brown testi yarılama katsayısı ise, toplamda .89, alt ölçeklerde sırasıyla, .74, .76, .52, .50, .74 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin milli eğitim kurumlarından toplanabilmesi için ölçeklerin örnekleri sunularak Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır. İzin çıktıktan sonra uygulama yapılacak okulların idareci ve rehber öğretmenleri ile görüşülmüş, gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra uygulama için uygun zaman ve mekânlar belirlenmiştir. Araştırma verileri araştırmacının bizzat sınıfa girerek ölçekleri uygulaması ile elde edilmiştir.

Araştırma verileri 2007–2008 öğretim yılı güz dönemi, Aralık-Ocak ayı içerisinde araştırmacı tarafından toplanmıştır. Veri toplama işleminden önce, katılımcılara araştırma verilerinin birlikte değerlendirileceği bunun içinde araştırmanın amacının öğrencileri yargılamak, sınıflamak veya değerlendirmek olmadığını sadece var olan bir durumu incelemek olduğu hatırlatılarak ilgili yönerge sunulmuştur. Öğrencilere doldurulan anketlerin gizli tutulacağı, sadece araştırmacı tarafından kullanılacağı söylenmiştir. Veri toplama işlemi her sınıf için bir ders saati (45 dakika) sürmüştür. Uygulama esnasında samimiyetsiz cevaplandığı gözlenen ölçekler tespit edilmiş ve veri setinden çıkarılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumu

Araştırmanın verileri SPSS 16 programı kullanılarak ham veri seti haline dönüştürülmüştür. Analizlerden önce ham veriler veri madenciliği tekniklerinde veri ön işleme yöntemleri kullanılarak boş, hatalı ve gürültülü verilerden (noising data) arındırılmıştır (Oğuzlar, 2003). Hatalı ve gürültülü veriler veri setine geri dönülerek düzeltilirken madde bazında %5'ten fazla boş değer gözlendiğinde ilgili gözleneklere E-M (Estimation Methods) yöntemi kullanılarak değer ataması yapılmıştır. Araştırmada kullanılan Akran zorbalığı kurbanlarını belirleme ölçeğinden elde edilen değerler Z puanlara çevrilmiş ve elde edilen değerlerde +1 standart sapma ve fazlasında puanlara sahip katılımcılar Kurban olarak kategorileştirilmiştir. Aynı işlem Akran zorbalarını belirleme ölçeği için de yapılmıştır. İlgili ölçeğin toplam puanları Z puanlara dönüştürülerek +1 standart sapma ve üzerinde değer alan

katılımcılar “Zorba” olarak kategorileştirilmiştir. Her iki ölçekte +1 standart sapma ve üzerinde değer alan katılımcılar ise “Zorba/Kurban” olarak belirlenmiştir. Geride kalan tüm katılımcılar ise zorbalığa kısmen katılan ancak zorba, kurban veya zorba/kurban olarak değerlendirilmeyecekleri için “Zorbalığa Katılmayan” olarak kategorileştirilmişlerdir. Bu işlemler uzman görüşü alınarak ve zorbalığa ilişkin yerli ve yabancı literatür taranarak yapılmıştır (Pişkin, 2002; Sanders, 2004: 7; Griffin ve Gross, 2004; Totan, 2008). Sanders (2004) zorbalıkla ilgili araştırmalarda zorbalığa ilişkin rollerin birçok farklı kategorilere ayrılabilirdiğini; zorba, kurban, zorba/kurban ve katılmayan şeklinde kategorikleştirmenin araştırmacılarca kullanıldığını belirtmektedir. Ayrıca bu kategorik sınıflandırmanın yerli ve yabancı araştırmacılarca sıklıkla kullanılan Olweus’un Zorba/Kurban Anketiyle de örtüştüğü gözlenmektedir (Olweus, 2005).

Araştırma verisi analizler için hazırlandıktan sonra analizler yapılmıştır. Araştırmada birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problem için betimsel istatistik, ki kare, Cramer V analiz teknikleri, beşinci alt problem için t-testi ve altıncı alt problemi içinse tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılarak araştırmanın alt problemleri incelenmiştir. Araştırma analizleri SPSS 16 programı kullanılarak bilgisayarda yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri için yapılan analizler sonrasında elde edilen bulgular ilgili başlıklar halinde sunulmaktadır.

4.1. Ergenlerde Farklı Zorbalık Statülerine Katılım Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, zorbalığın farklı statülerine katılımın örnekleme yer alan öğrenciler arasındaki yaygınlık oranına bakılmıştır. “Ergenlerde farklı zorbalık statülerine katılım ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan frekans ve yüzdelik analizleri sonrasında elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 4 – Zorbalığın farklı statülerinin katılımcılar arasındaki dağılımı

Zorbalık Statüsü	n	%
Zorba	61	8,8
Kurban	66	9,5
Zorba/Kurban	39	5,6
Katılmayan	525	76,1
<i>Toplam</i>	691	100,00

Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre; 691 ergenin % 8,8 ‘i zorba, % 9,5’i kurban, % 5,6’sı zorba/kurban, %76’sı ise katılmayan ergen olarak belirlenmiştir. Katılımcıların toplam % 23,9’unun zorbalığa farklı statülerde katıldığı görülmektedir. Bu sonuca göre katılımcıların yaklaşık 1/4’ü zorbalığa farklı statülerde katılırken 3/4’ü ise zorbalığa katılmamaktadır.

4.2. Ergenlerde Farklı Zorbalık Türlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Ergenlerde hangi zorbalık türlerine (zorba, kurban, zorba/kurban ve katılmayan) ne oranda rastlanmaktadır?” sorusuna ilişkin yapılan betimsel istatistik, ki kare ve cramer v analizleri sonrasında elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Yapılan analizlerde zorba statüsünde yer alan öğrenciler arasında, hangi tür zorbalık davranışının yaygın olduğuna bakılmıştır. Araştırmada kullanılan “Akran zorbalarını belirleme ölçeği”nden elde edilen veriler incelendiğinde Tablo 4’te yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 5- Zorba olma davranış türlerinin betimsel istatistik sonuçları

Zorbalık Türleri	$\bar{X}$	S
Korkutma ve Sindirme	,28	,73
Alay	,74	1,08
Açık Saldırı	,16	,54
İlişkisel Saldırı	,15	,55
Kişisel Eşyalara Saldırı	,15	,51
<i>Toplam</i>	1,48	2,26

Tablo 4’teki veriler en yüksek orandan en düşük orana doğru sıralandığında zorbalık davranışları arasında en yaygın olanı Alay ($\bar{x}$ = ,74) olduğu gözlenmektedir. Bu zorbalık türünü sırasıyla Korkutma/Sindirme ($\bar{x}$ = ,28), İlişkisel Saldırı” ($\bar{x}$ = ,15), Açık Saldırı ($\bar{x}$ = ,15), Kişisel Eşyalara Saldırı ($\bar{x}$ = ,15) izlemektedir. Bu bulgulara

bakıldığında sözel içerikli zorbalığın (alay) diğer zorbalık türlerinden belirgin bir şekilde daha yaygın olduğu, hemen ardında da fiziksel içerikli zorbalık türünün katılımcılar arasında yaygınlık gösterdiği bulunmuştur. Son sıralarda yer alan zorba olma türlerinin birbirine yakın değerler aldığı ancak sözel zorbalık olarak nitelenen alay boyutunun hemen hemen diğer tüm zorbalık türlerinin toplamından daha fazla yaygınlık gösterdiği gözlenmiştir.

Yapılan analizlerde, kurban statüsünde yer alan öğrenciler arasında, hangi tür zorbalık davranışının yaygın olduğuna bakılmıştır. Araştırmada kullanılan “Akran zorbalığı kurbanlarını belirleme ölçeği”nden elde edilen veriler incelendiğinde Tablo 5’te yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 6- Kurban olma davranış türlerinin betimsel istatistik sonuçları

Kurban Olma Davranış Türleri	$\bar{x}$	S
Korkutma ve Sindirme	,69	1,52
Alay	1,68	2,38
Açık Saldırı	,86	1,73
İlişkisel Saldırı	1,61	2,30
Kişisel Eşyalara Saldırı	1,04	1,81
<i>Toplam</i>	5,88	7,46

Tablo 5’teki veriler en yüksek orandan en düşük orana doğru sıralandığında kurban olma davranışları arasında en yaygın olanının “Alay” ($\bar{x}$ = 1,68) olduğu gözlenmektedir. Bu zorbalık türünü sırasıyla “İlişkisel Saldırı” ($\bar{x}$ = 1,61), “Kişisel Eşyalara Saldırı” ($\bar{x}$ = 1,04), “Açık Saldırı” ($\bar{x}$ = ,86), “Korkutma/Sindirme” ($\bar{x}$ = ,69) davranışları izlemektedir. Bu bulgulara bakıldığında sözel içerikli kurban olmanın diğer kurban olma türlerine oranla daha yaygın olduğu gözlenmektedir. İkinci sırada ise proaktif kurban olma türünde değerlendirilebilecek ilişkisel saldırının örneklem içinde yaygınlık gösterdiği bulunmuştur. Diğer kurban olma türleri incelendiğinde ise kurbanların daha açık bir ifade ile diğer öğrenciler tarafından gözlenebilecek zorbalık türlerine maruz kaldığı görülmektedir. Katılımcılar arasında en az yaygınlık

gösteren kurban olma türünün ise sosyal zorbalık olarak nitelenen korkutma ve sindirme olduğu hesaplanmıştır.

4.3. Ergenlerde Cinsiyete Göre Farklı Zorbalık Statülerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Ergenlerde farklı zorbalık statüleri (zorba, kurban, zorba/kurban, katılmayan) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmaktadır. Bu probleme yanıt bulmak için çapraz tablo analizi yapılmış, analiz sonuçlarına ilişkin frekans yüzdeleri, χ^2 ve Cramer V katsayısı tabloda verilmiştir.

Tablo 7- Zorbalık statülerinin cinsiyete göre dağılımı

Zorbalık statüsü	Cinsiyet	n	%
Zorba	Kız	35	57,37
	Erkek	26	42,62
Kurban	Kız	27	40,90
	Erkek	39	59,09
Zorba/Kurban	Kız	20	51,28
	Erkek	19	48,72
“Katılmayan	Kız	323	61,64
	Erkek	201	38,36

$$\chi^2[3, N= 690]= 11.42; p=,010*, \text{Cramer } V = ,13$$

$$*p < ,05$$

Verilerin elde edildiği örneklemin tamamı için farklı zorbalık statülerinin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, kızların zorba olma oranının (%57,37), erkeklerin zorba olma oranından (%42,62); erkeklerin kurban olma oranının (%59,09) ise kızların kurban olma oranından (%40,9) daha yüksek olduğu görülmektedir. Zorba/kurban statüsüne ait yüzde oranlarına bakıldığında da yine kızların (%51,28), erkeklere oranla (%48,72) daha yüksek değerlere sahip olduğu bulgulanmıştır. Kızlara (%61,64) oranla erkekler (%38,36) zorbalığa daha az oranda

katılmama eğilimindedir. Frekanslar arasındaki bu farklar istatistiksel açıdan önemli ($\chi^2_{3,690}=11.42$; $p=.010$) olduğundan, bir sonraki aşamada hangi gruplar arasındaki farkların önemli olduğu araştırılmıştır. Bu amaçla ikili karşılaştırmalar ki kare testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Analizlerde 1. tip hatayı azaltmak için Holm'un Sıralı Bonferroni Yöntemi (Holm's Sequential Bonferroni Method) kullanılmıştır (Gren ve Salkind, 2008). Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 8- Zorbalık Statülerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Zorbalık Statüsü	Karşılaştırma	χ^2	p	Anlamlılık için gereken p değeri
Katılmayan	Kız-Erkek	28,41	,000***	,0125
Kurban	Kız-Erkek	2,18	,140	,0167
Zorba	Kız-Erkek	1,33	,249	,0250
Zorba/Kurban	Kız-Erkek	0,26	,873	,0500

İkili karşılaştırmalar sonucunda sadece katılmayan grubunda yer alan kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre araştırma grubunda yer alan katılmayan statüsündeki kızların sayısı erkeklerin sayısından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Diğer gruplarda da frekanslar arası farkların önem düzeyi .05'in altında kalsa da, Holm'un "Sıralı Bonferroni Düzeltmesi" nedeniyle ilgili statülerdeki farklılıklar anlamsız olarak değerlendirilmiştir.

4.4. Ergenlerde Sınıf Düzeyine Göre Farklı Zorbalık Statülerine İlişkin Bulgular

Verilerin elde edildiği örneklemin tamamı için, araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Ergenlerde farklı zorbalık statüleri (zorba, kurban, zorba/kurban, katılmayan) sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" problemine ilişkin bulgular tablo 8'de verilmiştir. Bu probleme yanıt bulmak için çapraz tablo analizi yapılmış, analiz sonuçlarına ilişkin frekans yüzdeleri, χ^2 ve Cramer V katsayısı tabloda verilmiştir.

Tablo 9- Zorbalık statülerinin sınıf düzeyine göre dağılımı

Zorbalık statüsü	Sınıf	n	%
Zorba	9. Sınıf	23	37,71
	10. Sınıf	17	27,87
	11. Sınıf	21	34,43
	<i>Toplam</i>	61	100
Kurban	9. Sınıf	26	39,40
	10. Sınıf	18	27,27
	11. Sınıf	22	33,33
	<i>Toplam</i>	66	100
Zorba/Kurban	9. Sınıf	8	20,52
	10. Sınıf	19	48,72
	11. Sınıf	12	30,77
	<i>Toplam</i>	39	100
Katılmayan	9. Sınıf	186	35,43
	10. Sınıf	175	33,33
	11. Sınıf	219	41,72
	<i>Toplam</i>	525	100

$$\chi^2[6, 690]= 7,14, p= ,308*, \text{Cramer } V=,07$$

$$*p<,05$$

Tablo 8’de zorbalık statülerinin sınıf düzeylerine göre frekans dağılımları incelendiğinde zorba frekansının 9. sınıftan (%37,71) 10. sınıfa doğru düştüğü (%27,87) ancak 11. sınıfa doğru tekrar arttığı (%34,43), kurban frekansının da zorbalığa benzer olarak 9. sınıftan (%39,40) 10. sınıfa doğru azalma eğilimi göstererek (%27,27) son sınıfta tekrar arttığı (%33,33) gözlenmektedir. Zorba/kurban statüsünün frekansında ise 9. sınıftan (%20,52) 10. sınıfa doğru arttığı (%48,72) ancak 11. sınıfta (%30,77) bir önceki sınıfa oranla yaklaşık 1/3 oranında azaldığı gözlenmiştir. Zorbalığa katılmayan statüsünde yer alan ergenler içinse sınıf düzeyi arttıkça zorbalığa katılmamanın artma eğilimi gösterdiği bulunmuştur. Frekanslar arasındaki gözlenen bu farklar istatistiksel açıdan ki kare tekniği ile bakıldığında

anlamsız ($\chi^2_{6,690}=7,14$; $p=,308$) olarak hesaplandığı için sınıflar arasındaki farklılıklar için ikili karşılaştırmalara gidilmemiştir.

4.5. Zorbalığın Farklı Statülerinde Yer Alan Ergenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarındaki Cinsiyete Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Zorbalığın farklı statülerinde yer alan ergenlerin duygusal zekâ toplam puanlarında ve duygusal zekâ alt boyutlarında cinsiyete dayalı anlamlı farklılıklar bulunmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan T-testleri sonuçları aşağıda verilmiştir.

Zorbalık statüsünde yer alan ergenlerin duygusal zeka alt boyutlarındaki cinsiyete dayalı farklılıklara bakılmıştır.

Tablo 10- Zorba ergenlerin duygusal zekâ puanlarının cinsiyete göre T-testi Sonuçları

Zorbalık statüsü	Duygusal zekâ boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Zorba	Kişiler arası beceriler	Kız	35	32,15	6,48	59	-2,424	,018*
		Erkek	26	37,03	9,27			
		<i>Toplam</i>	61	34,23	8,10			
	Uyumluluk boyutu	Kız	35	38,74	5,89	59	-,697	,489
		Erkek	26	39,96	7,88			
		<i>Toplam</i>	61	39,26	6,78			
	Stresle başa çıkma	Kız	35	42,31	7,20	59	2,105	,040*
		Erkek	26	38,47	6,85			
		<i>Toplam</i>	61	40,67	7,25			
	Genel ruh durumu	Kız	35	28,01	8,20	59	1,149	255
		Erkek	26	25,59	8,04			
		<i>Toplam</i>	61	26,98	8,15			
	Kişisel beceriler	Kız	35	71,44	13,94	59	,344	,732
		Erkek	26	70,24	12,61			
		<i>Toplam</i>	61	70,93	13,30			
	Duygusal zekâ toplam	Kız	35	212,63	32,94	59	,150	,881
		Erkek	26	211,29	36,25			
		<i>Toplam</i>	61	212,06	34,10			

* $p<,05$

Zorba olarak belirlenen katılımcıların duygusal zeka boyutları cinsiyete göre incelendiğinde erkek zorbaların ($\bar{x}=37,03$) kız zorbalara ($\bar{x}=32,15$) oranla kişiler arası becerilerinin anlamlı derecede daha fazla olduğu hesaplanmıştır [$t_{(59)} = -2,424$, $p < ,018$]. Bu sonuç erkek zorbaların kız zorbalara oranla kişiler arası becerilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Buna karşılık kız zorbaların ise stresle başa çıkma düzeylerinin ($\bar{x}=42,31$) erkeklere oranla ($\bar{x}=38,47$) daha fazla olduğu bulunmuştur [$t_{(59)} = 2,105$, $p < ,040$]. Başka bir ifadeyle kız zorbaların erkek zorbalara oranla stresle baş etmede daha başarılı oldukları söylenebilir. Zorba ergenlerin diğer duygusal zekâ boyutlarında ise anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır.

Tablo 11- Kurban ergenlerin duygusal zekâ puanlarının cinsiyete göre T-testi Sonuçları

Zorbalık statüsü	Duygusal zekâ boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kurban	Kişiler arası beceriler	Kız	27	34,47	10,41	64	-1,302	,198
		Erkek	39	37,81	10,14			
		Toplam	66	36,44	10,31			
	Uyumluluk boyutu	Kız	27	37,84	5,39	64	-,378	,707
		Erkek	39	38,47	7,37			
		Toplam	66	38,21	6,59			
	Stresle başa çıkma	Kız	27	42,62	7,32	64	2,105	,039*
		Erkek	39	38,94	6,73			
		Toplam	66	40,45	7,15			
	Genel ruh durumu	Kız	27	27,60	7,13	64	1,372	,175
		Erkek	39	24,87	8,48			
		Toplam	66	25,99	8,01			
	Kişisel beceriler	Kız	27	62,01	14,08	64	-,823	,413
		Erkek	39	65,18	16,25			
		Toplam	66	63,88	15,37			
	Duygusal zekâ toplam	Kız	27	204,52	29,51	64	-,082	,935
		Erkek	39	205,25	39,35			
		Toplam	66	204,95	35,41			

* $p < ,05$

Kurban ergenlerin duygusal zekâ boyutları cinsiyete dayalı olarak incelendiğinde kız kurbanların stresle başa çıkma düzeylerinin ($\bar{x}$ = 42,62) erkek kurbanlara oranla ($\bar{x}$ = 38,94) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur [$t_{(64)}= 2,105, p<,039$]. Bu sonuç kız kurbanların stresle başa çıkmada erkeklere oranla daha yetenekli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kurban olarak belirlenen katılımcıların diğer tüm duygusal zekâ boyutlarında cinsiyete dayalı anlamlı farklılıklar olmadığı bulunmuştur.

Tablo 12- Zorba/Kurban ergenlerin duygusal zekâ puanlarının cinsiyete göre T-testi Sonuçları

Zorbalık statüsü	Duygusal zekâ boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Zorba/Kurban	Kişiler arası beceriler	Kız	20	35,51	9,64	37	,128	,899
		Erkek	19	35,17	6,76			
		Toplam	39	35,34	8,25			
	Uyumluluk boyutu	Kız	20	42,11	7,78	37	,408	,686
		Erkek	19	41,16	6,64			
		Toplam	39	41,65	7,17			
	Stresle başa çıkma	Kız	20	46,69	5,51	37	2,272	,029*
		Erkek	19	42,58	5,79			
		Toplam	39	44,69	5,96			
	Genel ruh durumu	Kız	20	29,18	5,14	37	,967	,340
		Erkek	19	27,32	6,78			
		Toplam	39	28,27	5,99			
	Kişisel beceriler	Kız	20	72,50	12,66	37	,920	,363
		Erkek	19	68,74	12,88			
		Toplam	39	70,67	12,75			
	Duygusal zekâ toplam	Kız	20	225,98	29,84	37	1,168	,250
		Erkek	19	214,95	29,06			
		Toplam	39	220,61	29,60			

* $p<,05$

Zorba/Kurban katılımcıların duygusal zeka boyutları cinsiyete dayalı incelendiğinde kızların stresle başa çıkma düzeylerinin ($\bar{x}$ = 46,69) erkeklere oranla ($\bar{x}$ = 42,58) anlamlı derecede daha fazla olduğu bulunmuştur [$t_{(37)}= 2,272 p<,029$]. Başka bir ifadeyle zorba/kurban kızlar stresle başa çıkmada zorba/kurban erkeklere

oranla daha yeteneklidir. Zorba/Kurbanların stresle başa çıkma yeteneği hariç diğer duygusal zekâ boyutlarında ise cinsiyete dayalı anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Tablo 13- Zorbalığa katılmayan ergenlerin duygusal zekâ puanlarının cinsiyete göre T-testi Sonuçları

Zorbalık statüsü	Duygusal zekâ boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Katılmayan	Kişiler arası beceriler	Kız	323	32,10	6,48	522	-6,05	,000*
		Erkek	201	36,03	8,30			
		Toplam	524	33,61	7,48			
	Uyumluluk boyutu	Kız	323	36,96	6,64	522	-,712	477
		Erkek	201	37,39	6,75			
		Toplam	524	37,13	6,68			
	Stresle başa çıkma	Kız	323	39,01	7,57	522	3,334	,001*
		Erkek	201	36,81	6,99			
		Toplam	524	38,17	7,43			
	Genel ruh durumu	Kız	323	25,60	7,33	522	1,884	060
		Erkek	201	24,37	7,07			
		Toplam	524	25,12	7,26			
	Kişisel beceriler	Kız	323	65,04	13,81	522	-,938	,349
		Erkek	201	66,19	13,64			
		Toplam	524	65,48	13,75			
	Duygusal zekâ toplam	Kız	323	198,69	32,58	522	-,700	,484
		Erkek	201	200,79	34,26			
		Toplam	524	199,50	33,21			

* $p < ,05$

Zorbalığa katılmayan ergenlerin duygusal zeka boyutları cinsiyete dayalı olarak incelendiğinde erkeklerin kişiler arası becerilerinin ($\bar{x}$ = 36,03) kızlara oranla ($\bar{x}$ = 32,10) fazla olduğu bulunmuştur [$t_{(522)} = -6,05$, $p < ,000$]. Başka bir ifadeyle zorbalığa katılmayan erkekler kızlara oranla kişiler arası becerilerde daha yeteneklidirler. Bu bulguya karşılık zorbalığa katılmayan kızların stresle başa çıkma düzeylerinin ($\bar{x}$ = 39,01) erkeklere oranla ($\bar{x}$ =36,81) daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre zorbalığa katılmayan ergenlerde kızların erkeklere oranla stresle başa çıkmada daha yetenekli olduğu gözlenmektedir. Ayrıca Tablo 13 incelendiğinde zorbalığa katılmayan ergenlerde duygusal zekânın diğer tüm alt boyutlarında cinsiyete dayalı anlamlı farklılıklar olmadığı bulunmuştur.

4.6. Zorbalığın Farklı Statülerinde Yer Alan Ergenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarındaki Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Zorbalığın farklı statülerinde yer alan ergenlerin duygusal zekâ toplam puanlarında ve duygusal zekâ alt boyutlarında sınıfa dayalı anlamlı farklılıklar bulunmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla varyans analizi yapılarak bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 14- Zorba ergenlerin duygusal zekâ boyutlarının sınıf düzeyine dayalı betimsel istatistik sonuçları

Zorbalık statüsü	Duygusal zekâ boyutları	Sınıf düzeyi	n	$\bar{x}$	S
Zorba	Kişiler arası beceriler	9. Sınıf	23	36,57	7,96
		10. Sınıf	17	31,42	6,33
		11. Sınıf	21	33,94	9,05
		<i>Toplam</i>	61	34,23	8,10
	Uyumluluk boyutu	9. Sınıf	23	39,40	6,42
		10. Sınıf	17	39,18	6,29
		11. Sınıf	21	39,18	7,78
		<i>Toplam</i>	61	39,26	6,78
	Stresle başa çıkma boyutu	9. Sınıf	23	41,36	7,01
		10. Sınıf	17	39,10	7,50
		11. Sınıf	21	41,19	7,46
		<i>Toplam</i>	61	40,67	7,24
	Genel ruh durumu	9. Sınıf	23	28,18	7,45
		10. Sınıf	17	24,94	6,29
		11. Sınıf	21	27,32	10,08
		<i>Toplam</i>	61	26,98	8,15
	Kişisel beceriler	9. Sınıf	23	73,33	12,35
		10. Sınıf	17	70,99	13,87
		11. Sınıf	21	68,26	13,94
		<i>Toplam</i>	61	70,93	13,30
	Duygusal Zekâ Toplam	9. Sınıf	23	218,81	31,65
		10. Sınıf	17	205,62	29,64
		11. Sınıf	21	209,87	39,89
		<i>Toplam</i>	61	212,06	34,10

Tablo 14 incelendiğinde zorba ergenlerin kişiler arası becerileri ve kişisel becerilerinin sınıf düzeyi arttıkça azalma eğilimi gösterdiği uyumluluk boyutunda stresle başa çıkma boyutundaki sınıf düzeyi puanlarında hemen hemen sabit kaldığı genel ruh durumu ve duygusal zekâ toplam puanlarında ise 9. sınıftan 10. sınıfa azalma 10. sınıftan 11. sınıfa doğru ise yineden bir artış olduğu gözlenmektedir. Sınıf düzeyine dayalı bu farklılıkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile sınanarak analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 15- Zorba ergenlerin duygusal zekâ boyutları puanlarının sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları

Duygusal zekâ boyutları	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Kişiler arası beceriler	Gruplar arası	261,505	2	130,752	2,067	,136
	Gruplar içi	3668,987	58	63,258		
	Toplam	3930,492	60			
Uyumluluk boyutu	Gruplar arası	,679	2	,339	,007	,993
	Gruplar içi	2750,408	58	47,421		
	Toplam	2751,087	60			
Stresle başa çıkma boyutu	Gruplar arası	58,358	2	29,179	,548	,581
	Gruplar içi	3089,937	58	53,275		
	Toplam	3148,295	60			
Genel ruh durumu	Gruplar arası	106,269	2	53,135	,794	,457
	Gruplar içi	3880,178	58	66,900		
	Toplam	3986,448	60			
Kişisel beceriler	Gruplar arası	282,367	2	141,184	,794	,457
	Gruplar içi	10318,502	58	177,905		
	Toplam	10600,869	60			
Duygusal Zekâ Toplam	Gruplar arası	1854,730	2	927,365	,792	,458
	Gruplar içi	67909,612	58	1170,855		
	Toplam	69764,342	60			

* $p < ,05$

Tek yönlü varyans analizi sonucunda zorba ergenlerin duygusal zekâ boyutlarındaki sınıf düzeyine dayalı farklılıkların anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Başka bir ifadeyle zorba ergenlerin tüm duygusal zekâ boyutları sınıf düzeyinin artmasından bağımsız olduğu düşünülebilir.

Tablo 16- Kurban ergenlerin duygusal zekâ boyutlarının sınıf düzeyine dayalı betimsel istatistik sonuçları

Zorbalık statüsü	Duygusal zekâ boyutları	Sınıf düzeyi	n	$\bar{x}$	S
Kurban	Kişiler arası beceriler	9. Sınıf	26	35,07	8,38
		10. Sınıf	18	39,27	13,10
		11. Sınıf	22	35,76	9,83
		<i>Toplam</i>	66	36,44	10,31
	Uyumluluk boyutu	9. Sınıf	26	39,24	6,45
		10. Sınıf	18	39,68	6,76
		11. Sınıf	22	35,81	6,22
		<i>Toplam</i>	66	38,21	6,59
	Stresle başa çıkma boyutu	9. Sınıf	26	42,41	6,92
		10. Sınıf	18	38,42	6,88
		11. Sınıf	22	39,77	7,37
		<i>Toplam</i>	66	40,44	7,15
	Genel ruh durumu	9. Sınıf	26	25,90	7,32
		10. Sınıf	18	24,56	7,56
		11. Sınıf	22	27,25	9,22
		<i>Toplam</i>	66	25,98	8,01
	Kişisel beceriler	9. Sınıf	26	64,60	12,49
		10. Sınıf	18	68,74	19,54
		11. Sınıf	22	59,07	13,82
		<i>Toplam</i>	66	63,88	15,37
	Duygusal Zekâ Toplam	9. Sınıf	26	207,20	29,29
		10. Sınıf	18	210,64	45,39
		11. Sınıf	22	197,65	33,18
		<i>Toplam</i>	66	204,95	35,41

Tablo 16 incelendiğinde kurban ergenlerin kişiler arası becerileri, stresle başa çıkma boyutları, genel ruh durumu, kişisel becerileri ve duygusal zekâ toplam puanları 9. sınıftan 10. sınıfa doğru arttığı ancak 10. sınıftan 11. sınıfa geçildiğinde ise azaldığı gözlenmektedir. Uyumluluk boyutunda ise ilk iki sene bir değişim olmazken, son sınıfta azalma olduğu bulunmuştur. Hesaplanan bu değişimlerin istatistiksel olarak anlamlılığı aşağıda sınanmıştır.

Tablo 17- Kurban ergenlerin duygusal zekâ boyutları puanlarının sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları

Duygusal zekâ boyutları	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Kişiler arası beceriler	Gruplar arası	203,122	2	101,561	,955	,390
	Gruplar içi	6699,484	63	106,341		
	Toplam	6902,607	65			
Uyumluluk boyutu	Gruplar arası	193,322	2	96,661	2,319	,107
	Gruplar içi	2625,671	63	41,677		
	Toplam	2818,994	65			
Stresle başa çıkma boyutu	Gruplar arası	183,453	2	91,727	1,840	,167
	Gruplar içi	3140,738	63	49,853		
	Toplam	3324,191	65			
Genel ruh durumu	Gruplar arası	72,291	2	36,145	,556	,576
	Gruplar içi	4097,605	63	65,041		
	Toplam	4169,895	65			
Kişisel beceriler	Gruplar arası	947,338	2	473,669	2,072	,134
	Gruplar içi	14398,718	63	228,551		
	Toplam	15346,057	65			
Duygusal Zekâ Toplam	Gruplar arası	1888,188	2	944,094	,747	,478
	Gruplar içi	79588,160	63	1263,304		
	Toplam	81476,348	65			

$p < ,05$

Tek yönlü varyans analizi sonucunda kurban ergenlerin duygusal zekâ boyutlarındaki sınıfa düzeyine dayalı farklılıkların anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu bulguya göre kurban ergenlerin tüm duygusal zekâ boyutlarının sınıf düzeyinin artmasından bağımsız olduğu düşünülebilir.

Tablo 18- Zorba/Kurban ergenlerin duygusal zekâ boyutlarının sınıf düzeyine dayalı betimsel istatistik sonuçları

Zorbalık statüsü	Duygusal zekâ boyutları	Sınıf düzeyi	n	$\bar{X}$	S
Zorba/Kurban	Kişiler arası beceriler	9. Sınıf	8	39,50	12,04
		10. Sınıf	19	35,27	7,49
		11. Sınıf	12	32,67	5,57
		<i>Toplam</i>	39	35,34	8,26
	Uyumluluk boyutu	9. Sınıf	8	39,38	8,52
		10. Sınıf	19	43,89	7,36
		11. Sınıf	12	39,60	5,08
		<i>Toplam</i>	39	41,65	7,17
	Stresle başa çıkma boyutu	9. Sınıf	8	44,88	5,54
		10. Sınıf	19	45,87	6,39
		11. Sınıf	12	42,70	5,42
		<i>Toplam</i>	39	44,69	5,96
	Genel ruh durumu	9. Sınıf	8	28,25	4,83
		10. Sınıf	19	29,06	6,54
		11. Sınıf	12	27,04	6,04
		<i>Toplam</i>	39	28,27	5,99
	Kişisel beceriler	9. Sınıf	8	76,38	15,14
		10. Sınıf	19	71,74	13,40
		11. Sınıf	12	65,17	7,95
		<i>Toplam</i>	39	70,67	12,75
	Duygusal Zekâ Toplam	9. Sınıf	8	228,38	36,74
		10. Sınıf	19	225,83	29,77
		11. Sınıf	12	207,16	20,73
		<i>Toplam</i>	39	220,61	29,60

Zorba/kurban ergenlerin duygusal zekâ boyutları sınıf düzeyi açısından incelendiğinde kişiler arası beceriler, kişisel beceriler ve duygusal zekâ toplam puanlarının sınıf düzeyi arttıkça azaldığı, uyumluluk, stresle başa çıkma boyutu ve genel ruh durumunun ise 9. sınıftan 10. sınıfa çıkıldığında azaldığı ancak 10. sınıftan 11. sınıfa doğru ise arttığı gözlenmiştir. Zorba/kurban katılımcıların sınıf düzeyine bağlı bu farklılaşmaların anlamlılığı tek yönlü varyans analiziyle sınanarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 19- Zorba/Kurban ergenlerin duygusal zekâ boyutları puanlarının sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları

Duygusal zekâ boyutları	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Kişiler arası beceriler	Gruplar arası	224,109	2	112,054	1,706	,196
	Gruplar içi	2365,161	36	65,699		
	Toplam	2589,270	38			
Uyumluluk boyutu	Gruplar arası	187,936	2	93,968	1,917	,162
	Gruplar içi	1764,683	36	49,019		
	Toplam	1952,619	38			
Stresle başa çıkma boyutu	Gruplar arası	74,374	2	37,187	1,052	,360
	Gruplar içi	1272,147	36	35,337		
	Toplam	1346,521	38			
Genel ruh durumu	Gruplar arası	29,953	2	14,977	,404	,670
	Gruplar içi	1333,244	36	37,035		
	Toplam	1363,198	38			
Kişisel beceriler	Gruplar arası	645,380	2	322,690	2,102	,137
	Gruplar içi	5526,529	36	153,515		
	Toplam	6171,909	38			
Duygusal Zeka Toplam	Gruplar arası	3170,416	2	1585,208	1,895	,165
	Gruplar içi	30118,362	36	836,621		
	Toplam	33288,778	38			

$p < ,05$

Tek yönlü varyans analizi sonucunda zorba/kurban ergenlerin tüm duygusal zekâ boyutlarındaki sınıf düzeyine dayalı farklılıkların anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu bulguya göre zorba/kurban ergenlerin tüm duygusal zekâ boyutlarının sınıf düzeyinin artmasından bağımsız olduğu düşünülebilir.

Tablo 20- Zorbalığa katılmayan ergenlerin duygusal zekâ boyutlarının sınıf düzeyine dayalı betimsel istatistik sonuçları

Zorbalık statüsü	Duygusal zekâ boyutları	Sınıf düzeyi	n	$\bar{X}$	S
Katılmayan	Kişiler arası beceriler	9. Sınıf	186	35,12	7,47
		10. Sınıf	175	32,86	7,37
		11. Sınıf	164	32,71	7,35
		<i>Toplam</i>	525	33,61	7,47
	Uyumluluk boyutu	9. Sınıf	186	38,04	6,55
		10. Sınıf	175	36,86	6,57
		11. Sınıf	164	36,39	6,83
		<i>Toplam</i>	525	37,13	6,67
	Stresle başa çıkma boyutu	9. Sınıf	186	38,49	7,26
		10. Sınıf	175	37,93	7,14
		11. Sınıf	164	38,11	7,95
		<i>Toplam</i>	525	38,18	7,44
	Genel ruh durumu	9. Sınıf	186	25,58	7,46
		10. Sınıf	175	24,63	6,96
		11. Sınıf	164	25,16	7,32
		<i>Toplam</i>	525	25,13	7,25
	Kişisel beceriler	9. Sınıf	186	67,55	13,29
		10. Sınıf	175	64,82	13,73
		11. Sınıf	164	64,03	14,25
		<i>Toplam</i>	525	65,54	13,80
	Duygusal Zekâ Toplam	9. Sınıf	186	204,77	31,67
		10. Sınıf	175	197,07	33,25
		11. Sınıf	164	196,39	34,46
		<i>Toplam</i>	525	199,59	33,25

Zorbalığa katılmayan ergenlerin duygusal zekâ boyutları sınıf düzeyine dayalı incelendiğinde kişiler arası beceriler, uyumluluk, kişisel beceriler ve duygusal zekâ toplam puanlarında sınıf düzeyi artıkça azalmaların olduğu, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu boyutlarında ise 9. sınıftan 10. sınıfa azalmanın ancak 10. sınıftan 11. sınıfa doğru ise artışların olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 21- Zorbalığa katılmayan ergenlerin duygusal zekâ boyutları puanlarının sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları

Duygusal zeka boyutları	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Kişiler arası beceriler	Gruplar arası	656,68	2	328,34	6,007	,003*	9. Sınıf-10. Sınıf
	Gruplar içi	28534,64	522	54,66			9. Sınıf-11. Sınıf
	Toplam	29191,32	524				
Uyumluluk boyutu	Gruplar arası	256,61	2	128,30	2,909	,055	
	Gruplar içi	23020,64	522	44,10			
	Toplam	23277,25	524				
Stresle başa çıkma boyutu	Gruplar arası	29,56	2	14,78	,267	,766	
	Gruplar içi	28902,37	522	55,37			
	Toplam	28931,93	524				
Genel ruh durumu	Gruplar arası	83,09	2	41,54	,791	,454	
	Gruplar içi	27420,97	522	52,53			
	Toplam	27504,06	524				
Kişisel beceriler	Gruplar arası	1220,03	2	610,01	3,232	,040*	9. Sınıf-11. Sınıf
	Gruplar içi	98512,89	522	188,72			
	Toplam	99732,92	524				
Duygusal Zeka Toplam	Gruplar arası	7785,80	2	3892,90	3,556	,029*	9. Sınıf-11. Sınıf
	Gruplar içi	571420,28	522	1094,68			
	Toplam	579206,08	524				

$p < ,05$

Tablo 21 incelendiğinde kişiler arası becerilerde sınıf düzeyine dayalı farklılıklar olduğu gözlenmektedir ($F_{(2-522)}=6,007$, $p < ,05$). Bu sonuç zorbalığa katılmayan ergenlerin kişiler arası becerilerinin sınıf düzeyine bağlı anlamlı bir şekilde değiştiğini göstermektedir. Sınıflar arasındaki farklılıkların hangi sınıflar arasında olduğunu araştırmak amacıyla Tukey HSD (Honestly Significant Differences) testi yapılmıştır. Bu analiz sonucuna göre 9. sınıftaki zorbalığa

katılmayan ergenlerin kişiler arası becerileri puan ortalaması ($\bar{x}= 35,12$) 10. sınıfa ($\bar{x}=32,86$) ve 11. sınıfa ($\bar{x}=32,71$) devam eden katılımcılardan daha yüksektir. Bu sonuç sınıf düzeyi arttıkça zorbalığa katılmayan ergenlerin kişiler arası becerilerinin düştüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuca benzer olarak zorbalığa katılmayan ergenlerin kişisel becerilerin de 9. sınıfla ($\bar{x}=67,55$) 11. sınıf ($\bar{x}=65,54$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2-522)}=3,232, p<,05$). Bu sonuçta bir bakıma sınıf düzeyi arttıkça zorbalığa katılmayan ergenlerin kişisel becerilerin azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Son olarak Tablo 21’de duygusal zekâ toplam puanlarına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi ve Tukey HSD testlerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Zorbalığa katılmayan ergenlerin duygusal zeka toplam puanlarında 9. sınıfla ($\bar{x}= 204,77$) 11. sınıf ($\bar{x}= 199,59$) arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($F_{(2-522)}=3,556, p<,05$). Bu sonuçta sınıf düzeyi arttıkça zorbalığa katılmayan ergenlerin duygusal zekâ toplam puanlarında anlamlı bir azalma olduğu şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulgularının sırayla tartışılmasına ve yorumlanmasına yer verilmiştir. Önce ergenlerin farklı zorbalık statülerine katılım oranlarına yer verilmiş, bu oranlar yerli ve yabancı diğer araştırmaların bulguları ile karşılaştırılmıştır. Daha sonra zorbalık davranışı türleri ile ilgili bulgular yorumlanmıştır. Üçüncü olarak farklı zorbalık statüleri cinsiyete göre tartışılmıştır. Son olarak da duygusal zekâ ve alt boyutlarının zorbalık statüleri ile cinsiyete ve sınıf düzeyine dayalı sonuçlar değerlendirilmiştir.

5.1. Ergenlerin Farklı Zorbalık Statülerine Katılım Oranlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın birinci alt problemi olan “ergenlerde farklı zorbalık statülerine katılım ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin yapılan analizler sonrasında elde edilen bulgulara göre 691 ergen içerisinde 61 ergenin zorba (%9,6), 66 ergenin kurban (% 8,7), 39 ergenin zor/kurban (% 5,7) ve 525 ergenin katılmayan (%76,1) statüsünde yer aldıkları görülmüştür. Bu bulgu, Totan’ın (2008) lise öğrencileri ile yaptığı araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmada, zorba oranı %11,26, kurban oranı %12,77, zorba/ kurban oranı %8,07, katılmayan oranı %67,9 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre de kurbanların oranının, katılmayan statüsü hariç, diğerlerinden yüksek olduğu gözlenmiştir. Araştırma sonuçları karşılaştırıldığında bu araştırmadaki oranlar Totan’ın araştırmadaki oranlardan düşük çıkmıştır. Benzer şekilde, Karaman Kepenekçi ve Çinkır (2006) da lise

öğrencileri ile yaptıkları çalışmada zorbalığa katılım oranını toplamda %32.10 olarak belirlemişlerdir. Yaklaşık olarak katılımcıların 1/3'ü zorbalığa katılırken, 2/3'ünün zorbalığa katılmadıklarını bulmuşlardır. Yine bu çalışmada zorbalığa katılım oranı Karaman Kepenekçi ve Çinkır (2006)'ın araştırmasındakinden daha düşüktür. Bu farklar verilerin farklı illerdeki örneklemelerden toplanmasından kaynaklı olabilir. Borg (1999) ise 9-14 yaşları arasındaki çocuklarla yaptığı çalışmada sürekli olarak zorbalığa hedef olan çocukların oranının %19, zorbalık gösteren çocukların oranının ise % 14,2 olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da kurban öğrencilerin oranı daha yüksektir. Kurban oranının zorba oranından daha yüksek olmasının nedeni sosyal istenirlik olduğu düşünülebilir. Saldırgan davranışların toplum tarafından onaylanmaması zorbalık davranışının raporlanmasına engel teşkil edebilmektedir. Bu çalışmada kullanılan ölçek de kendini bildirim türünden olduğundan öğrenciler zorba davranışlarını ifade ederken yanlış davranmış olabilirler. Ancak oranlar arasındaki farklılık farklı nedenlerden de kaynaklanıyor olabilir. Boulton ve Smith (1994) akran değerlendirmelerini temel alarak zorbalık stratülerini sınıflandırmıştır. Yaptıkları çalışmanın sonuçlarına bakıldığında kurban oranının yine zorba oranından fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar zorba öğrencilerin birden fazla hedef seçiyor olduklarını gösterebilir.

Atik (2006) tarafından 6, 7, ve 8. sınıf öğrencileri ile yapılan diğer bir çalışmada, kurban oranı %21.3 olarak bulunmuştur. Yine Yıldırım (2001) ilkokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada çocukların %16.39'unun zorba, 26,22'sinin kurban, %23.77'sini zorba/kurban olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Kapçı (2004) yaptığı çalışmada, öğrencilerin yarısına yakın bir bölümünün (%40) bedensel, sözel, duygusal ya da cinsel zorbalığa maruz kaldıklarını bildirmiştir. Bu çalışmalarda kurban oranının yüksek olmasına söz konusu araştırmanın örneklemine yaş grubunun daha küçük olması neden olmuş olabilir. Özetle incelenen diğer araştırmalarla bu araştırmanın bulgularının tutarlı olduğu söylenebilir.

5.2. Ergenlerde Farklı Zorbalık Türlerine İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Ergenlerde hangi zorbalık türlerine ne oranda rastlanmaktadır?” soruna ilişkin yapılan analizler sonrasında elde edilen bulgular incelendiğinde, zorbalık davranışları arasında en yaygın olanının “Alay” (%1,08) türü olduğu bulunmuştur. Bu zorbalık türünü sırasıyla “Korkutma/Sindirme” (% 0,73), “İlişkisel Saldırı” (%0,55), “Açık Saldırı” (% 0,54), “Kişisel Eşyalara Saldırı” (%0, 51) izlemektedir. Bu bulgulara bakıldığında sözel içerikli zorbalığın diğer zorbalık türlerinden belirgin bir şekilde daha yaygın olduğu görülmektedir. Bu bulgu yurt dışında ve içinde bazı araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir. Totan, (2008) araştırmasında isim takma, alay etme gibi sözel zorbalık türlerinin daha yaygın olduğunu bunu itme, dövme gibi fiziksel zorbalık türlerinin izlediğini saptamıştır. Benzer olarak Karaman Kepenekçi ve Çınkır (2006) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan başka bir çalışmada, öğrencilerin sıkça karşılaştıkları zorbalık türlerinin oranlarına bakıldığında, % 44 itme, %30 saç-kulak çekme ve %28 bedene yönelik kaba şakalar yapma, % 46 ad takma, %40,8 sürekli takılma ve %29 lâf atma kategorilerinde yer aldıkları gözlenmiştir. İnternet zorbalığını da araştıran Williams ve Guerra (2007) da en yüksek zorbalığın sözel, sonra fiziksel, en son da internet zorbalığı olduğunu bulmuşlardır.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, isim takma, dış görünüşle alay etme, kötü isimler takma gibi çocuğun fiziksel, kültürel ve psikolojik özelliklerinin küçümsenmesi ve aşağılanması yönündeki davranışların en çok görünen zorbalık türü olduğu saptanmıştır. Bunu arkadaş ilişkilerini bozma, kişi hakkında asılsız yalanlar uydurma şeklindeki ilişkisel saldırı çeşidi izlemektedir. Oranı en düşük olan zorbalık türü ise, fiziksel zarar verme davranışını içeren tekmeleme, itme, vurma gibi davranışların yer aldığı zorbalık çeşididir. Bu bulgulara göre, sözel zorbalık belirgin bir şekilde ön plana çıkmaktadır.

Bu bulgularla tutarlı olarak, Olweus (2005) yaşla birlikte doğrudan zorbalığın yerini dedikodu etme, alay etme, isim takma gibi daha dolaylı zorbalığın aldığını

belirtmektedir. Rivers ve Smith (1994) ortaöğretime devam eden öğrenciler ve özellikle kızlar arasında sözel ve sosyal zorbalığın daha fazla tercih edildiğini gözlemlemişlerdir. Bu açıdan bakıldığında bu araştırmada katılımcıların lise öğrencisi olması sözel ve sosyal zorbalığın belirgin bir şekilde fazla olmasına neden olabilir. Sözel ve ilişkisel zorbalık türlerinin daha fazla olmasının nedenlerinden biri de, çocukluktan itibaren yetişkinlerin fiziksel zorbalık türlerine açık ve belirgin tepki gösterirken sözel ya da ilişkisel zorbalığı pek fazla önemsememeleri olabilir. Yine sözel ve ilişkisel zorbalığı yapanların kimliğinin genellikle gizli kalması, olayın çabuk yayılması diğer zorbalık türlerine göre daha fazla tercih edilme nedeni olabilir. Kapçı (2004) tarafından elde edilen başka ilginç bir bulgu ise, orta SED'den gelen çocukların bedensel zorbalığa daha fazla maruz kaldıkları yönündedir.

Ayrıca proaktif zorbalık olarak değerlendirilebilecek olan ilişkisel saldırganlığın ikinci sırada yer almış olması, katılımcılar arasındaki kurbanların zorbaları kışkırtması veya bir nedene dayalı olarak zorbalığa maruz kaldıkları şeklinde yorumlanabilir.

5.3. Ergenlerde Cinsiyete Göre Farklı Zorbalık Statülerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın “Ergenlerde farklı zorbalık statüleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, zorba statüsünde kızların oranı daha yüksek iken, kurban statüsünde erkeklerin oranı daha yüksek bulunmuştur. Zorba/kurban statüsünde ise kız erkek oranı benzerlik göstermektedir. Zorbalığa katılmama oranının ise kızlarda daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, zorba, kurban ve zorba/kurban statüleri için cinsiyete bağlı farklılıkların anlamlı olmadığı, ancak zorbalığa katılmama oranının kızlarda (%46,7) erkeklere oranla (%29,1) anlamlı düzeyde farklı olduğu bulunmuştur.

Yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde ise, zorbalığın erkek öğrenciler arasında daha yaygın olduğu görüşünü savunanlarla birlikte (Sutton ve Smith, 1999;

Juvonen ve diğerkleri, 2000), zorbalık davranışının ortaya çıkmasında cinsiyetler arasında bir fark olmadığını savunanlar da (Austin ve Joseph, 1996; Pellegrini ve diğerkleri, 1999; Gültekin, 2003; Totan, 2008) bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda erkeklerin daha fazla açık saldırıya maruz kaldıkları, kızların ise daha çok ilişkisel zorbalığa maruz kaldıkları gözlenmektedir (Borg, 1999; Gültekin, 2003; Totan, 2008). Bu araştırma sonuçları da hem yurt dışında hem de yurt içinde yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Zorbalıkla ilgili literatür incelendiğinde erkeklerin daha fazla oranda zorbalık davranışı gösterdikleri bulgusu dikkati çekmektedir (Olweus, 1995; Austin ve Joseph, 1996; Dölek, 2002; Karaman Kepenekçi ve Çınkır, 2006). Bu araştırmanın sonucunda ise kızların erkeklerden daha fazla zorbalık davranışı gösterdikleri bulgusu oldukça şaşırtıcıdır. Totan (2008) ve Alikışifoğlu ve arkadaşları (2007) da kız ve erkeklerin zorbalık davranışı gösterme oranının benzer olduğunu belirtmektedir. Bunun nedeni, ilişkisel zorbalık uygulayan öğrencilerin daha çok kız olması, bu tür zorbalığın daha kısa sürede ve daha etkili bir şekilde yayılmasına olanak sağlaması olabilir. Bunun yanında, başlatan kişiyi deşifre etmemesi tercih edilme sebeplerinden biri olabilir. Erkekler genellikle saldırganlığın fiziksel ve dürtüsel boyutunu kızlara oranla daha fazla kullanmaktadırlar. Williams ve Guerra (2007) araştırmalarında erkeklerin kızlara oranla daha çok fiziksel zorbalık yaptığını, sözel ve internet zorbalığı konusunda erkek ve kızların oranlarının aynı olduğunu bulmuşlardır.

Shaffer (2002) erkeklerin ve kızların farklı zorbalık türlerini seçme eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Çocuklar, toplumsal cinsiyet rolleri temeline bağlı olarak belli davranışların yapılması ya da yapılmamasını gerektiğini öğrenmektedirler. Toplumsal yapıda kız çocukların fiziksel içerikli davranışları göstermeleri sosyal bir baskıyla karşılaşırken bu konuda erkek çocuklarına daha toleranslı davranıldığı görülmektedir.

Kurban statüsünde yer alan öğrencilerle ilgili araştırma sonuçlarına bakıldığında bazı araştırmalar kız ve erkekler arasında bir fark bulunmadığını belirtirken (Pekel, 2004), bazılarında erkeklerin daha fazla oranda kurban oldukları

bulgulanmıştır (Totan, 2008). Bu araştırmada ise kurban oranı erkek çocuklarında daha fazla bulunmuştur. Bunun nedeni erkeklerin daha fazla somut olarak gözlenen fiziksel içerikli zorbalık davranışlarını tercih etmeleri ve kendini bildirim türü bir ölçekte bunu dile getirme çekincelerinin olması olabilir. Ayrıca son yüzyılda değişen cinsiyet rollerinin etkisi ile kız öğrenciler kendilerini daha kolay ifade etmekte ve kendilerini rapor etmede daha az çekinmektedirler. Ayrıca erkeklerde kurban oranının fazla olmasının bir nedeni de toplumun günden güne cinsiyet rollerinden sıyrılması, sosyalleşme ve sosyal normlarda yaşanan değişimler olabilir. Ayrıca saldırgan kız öğrencilerin hedeflerinin cinsiyeti göz önünde bulundurulduğunda kızlar için değişen bir durum olmadığı görülmüştür (Gültekin,2003). Yani kızların ilişkisel zorbalığı erkeklere de kızlar kadar yoğun bir şekilde uygulamaları ve erkelerin fiziksel zorbalığı daha çok erkeklere uygulamaları erkek öğrencilerin kurban olma olasılığını artırıyor olabilir.

Bu araştırmada diğer bir bulgu olan kızlarda zorbalık davranışına katılmama oranının fazla olmasında araştırma verilerinin toplandığı örneklemin çoğunluğunun kız olmasının bir etkisi olabilir. Ayrıca zorbalık davranışına katılan öğrencilerin çoğunlukla erkek olması (William ve Guerra, 2007) katılmayan statüsündeki kız öğrencilerin daha fazla kız olmasını açıklayabilir. Ayrıca saldırganlık açısından cinsiyeteler arasında gözlenen bu farklılıklar toplumda yerleşmiş kadın erkek rollerinin farklılaşmasından kaynaklanıyor olabilir. Anne-babalar kız ve erkek çocuklarını yetiştirirken toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranış ve duygu kalıpları kazandırmaktadırlar. Saldırgan davranışlardaki farklılıkları sosyal rol kuramı ile açıklayabiliriz. Buna göre, yaygın olarak benimsenmiş erkek cinsiyet rolü erkeklerde atılganlık, bağımsızlık ve tuttuğunu koparabilmek gibi özellikleri vurgulamaktadır. Saldırgan davranışlar erkelerde daha hoşgörü ile karşılanmakta hatta bazı koşullarda desteklenmektedir. Buna karşılık kadınlarda saldırganlık değil sevgi ve şevkat, diğerlerine bağlılık daha önplandadır (Steffen, 1986; akt. Gültekin, 2003).

5.4. Ergenlerde Sınıf Düzeyine Göre Farklı Zorbalık Statülerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Ergenlerde farklı zorbalık statüleri (zorba, kurban, zorba/kurban, katılmayan) sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” problemine ilişkin bulgular incelendiğinde zorba frekansının 9. sınıftan (%37,71) 10. sınıfa doğru düştüğü (%27,87) ancak 11. sınıfa doğru tekrar arttığı (%34,43), kurban frekansının da zorbalığa benzer olarak 9. sınıftan (%39,40) 10. sınıfa doğru azalma eğilimi göstererek (%27,27) son sınıfta tekrar arttığı (%33,33) gözlenmektedir. Zorba/kurban statüsünün frekansında ise 9. sınıftan (%20,52) 10. sınıfa doğru arttığı (%48,72) ancak 11. sınıfta (%30,77) bir önceki sınıfa oranla yaklaşık 1/3 oranında azaldığı gözlenmiştir. Zorbalığa katılmayan statüsünde yer alan ergenler içinse sınıf düzeyi arttıkça zorbalığa katılmamanın artma eğilimi gösterdiği bulunmuştur. Frekanslar arasındaki gözlenen bu farklar istatistiksel açıdan anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu Baldry ve Farrington’un (2000) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Baldary ve Farrington (2000) sınıf düzeyi arttıkça zorba veya kurban olmada herhangi bir değişimin olmadığını belirtmektedir. Kapçı (2004) da, 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmasında sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından gruplar arasında belirgin farklılıklar bulamamıştır.

Ancak literatürdeki çalışmaların birçoğu sınıf düzeyi arttıkça zorbalık düzeyinin arttığı, kurban olma düzeyinin ise azaldığı yönünde bilgi vermektedir (Olweus, 2005; Totan 2008). Williams ve Guerra (2007) ise ilköğretimden liseye doğru sözel zorbalıkta bir azalma olduğunu söylemektedir. Literatürdeki çoğu bulguya göre sınıf düzeyi arttıkça zorbalık artmakta, kurban olma düzeyi ise azalmaktadır. Bu çalışmada sınıf düzeyi ile zorbalık davranışları arasında anlamlı bir farkın olmamasının nedeni, yeni lise müfredatının (4 yıllık orta öğretim) bazı özellikleri olabilir. İlköğretimden liseye geçen öğrenciler 9. sınıfta tekrar akademik başarı durumlarına göre elemeye tabi olmakta, akademik başarıları yüksek olan öğrenciler üst sınıflara geçmektedirler. 9. sınıf öğrencileri ise sınıf tekrarı yapmakta ya da okulu bırakmaktadırlar. Üst sınıflara geçen öğrenciler birbirlerine benzer akademik özellikler taşımaktadırlar. 9. sınıftaki öğrenciler ise daha çok sınıf tekrarı

yapmış veya akademik başarısı düşük öğrencilerden oluşmaktadır. Zorbalığın akademik başarı ile de ilişkili olduğu, diğer bir deyişle, akademik başarı arttıkça zorbalığın azalacağı bulguları (Schwartz, 2000; Woods ve Wolke, 2004) düşünüldüğünde üst sınıflarda zorbalık artmak yerine 9. sınıftakilerle denk duruma geliyor olabilir. Benzer bir şekilde kurban olma olasılığı da üst sınıflardaki benzerlik arttıkça sabit kalabilir.

Ayrıca fiziksel ve psikolojik olarak zarar veren zorbaca davranışlara maruz kalma oranında sınıf düzeyine bağlı farkın olmamasının bir diğer nedeni, bu tür saldırıların daha büyük yaştaki öğrenciler tarafından daha küçüklerle uygulanıyor olduğunu gösterebilir. Ayrıca Warm'ın (1997), akt. Gültekin, (2003) belirttiği gibi sözel yetilerin gelişmeye başladığı dönemden itibaren, sözel saldırılar da ortaya çıkmakta ve belirli bir yaştan sonra sözel saldırılarda bir azalma ya da artma değil, içerikte bazı değişiklikler gerçekleşmekte olabilir.

Bu araştırmadaki bulguların literatürdeki çoğu bulguya göre farklı çıkmasının bir başka nedeni örneklemin bir özelliği olabilir. Verilerin hem meslek lisesi hem de düz liseden toplanması ve liseler arasında farklılıkların olması sonuçta etkili olmuş olabilir. Çalışma daha geniş bir örneklem ile yapıldığında ise literatürü destekler bir sonuç elde edilebilir.

5.5. Zorbalığın Farklı Statülerinde Yer Alan Ergenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarındaki Cinsiyete Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Zorbalığın farklı statülerinde yer alan ergenlerin duygusal zekâ toplam puanlarında ve duygusal zekâ alt boyutlarında cinsiyete dayalı anlamlı farklılıklar bulunmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, zorba ve katılmayan statüsünde bulunan erkek öğrencilerin, zorba ve katılmayan statüsünde bulunan kız öğrencilere oranla, duygusal zekâ alt boyutlarından biri olan kişiler arası becerilerinin, daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşılık zorbalığın tüm statülerinde yer alan kız öğrencilerin stresle başa çıkma

düzeylerinin erkek öğrencilerin stresle başa çıkma düzeylerinden fazla olduğu bulunmuştur. Tüm statülerde yer alan öğrencilerin diğer duygusal zekâ boyutları (kişisel beceriler, uyumluluk boyutu, genel ruh durumu boyutu) ve duygusal zekâ toplam puanı ile zorbalık davranışları arasında cinsiyete dayalı anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çıkan sonuçlar şaşırtıcıdır.

Erginsoy (2002) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmasında erkek öğrencilerin kişiler arası becerilerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmada buna paralel olarak zorba ve katılmayan statüsünde bulunan erkek ergenlerin kişiler arası becerileri kızlardan daha yüksek çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin zorba olmasıyla kişiler arası becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Ekolojik sistem kuramı temel alındığında, zorbalık, kişisel ve kişiler arası değişkenlerin karşılıklı etkileşiminin bir ürünüdür. Akran grubu, aile, okul ve diğer toplumsal faktörler gibi ekolojik bağlamlar hem bireysel özellikleri etkilemekte, hem de ondan etkilenmektedir. Bu bireysel özelliklerden bir bölümü, yaş, cinsiyet ve ırk/etnik köken gibi değişkenlerdir. Bir bölümü de depresyon, kaygı ve benlik saygısı gibi daha çok psiko-sosyal değişkenlerdir (Stewart, 2007)..

Zorbalık davranışları ile duygusal zekâ ve onun alt boyutları ile ilişkisini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, duygusal zekanın alt boyutu olan benlik saygısı, kendine güven ve empati gibi kavramlarla ilişkisini inceleyen araştırmalar mevcuttur.

Erkek öğrencilerin fiziksel görünüm, atletik yeterlilik ve bütünsel öz değer puanlarının, lise yıllarında ise sosyal kabullerinin kızlarınkine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur (Granleese ve Joseph, 1993; akt. Gültekin, 2003). Bunun yanında Gültekin (2003) erkek öğrencilerin kendilerini mutlu bireyler olarak görüp görmemeleri ve zorbalığa maruz kalıp kalmamaları arasında, kaygı puanları ve zorbalığın çeşitleri arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Gültekin (2003) tarafından elde edilen bu bulgu, bu çalışmanın bulgularıyla kısmen de olsa benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan ise, kızların kendilerini mutlu hissetmeleri

ve ilişkisel saldırıya maruz kalmaları arasında, alaya maruz kalmaları ve kaygı puanları arasında anlamlı ve ters yönde bir ilişki gözlemlenmiştir. Bu bulgu ise, araştırmanın bulgularıyla zıtlık göstermektedir.

Diğer ülkelerde yapılan kimi çalışmalar, zorbalığa maruz kalmanın benlik saygısında bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Seals ve Young, (2003), zorba, zorba-kurban ve kurbanların benlik saygısı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini, ancak zorbaların en yüksek, kurbanların da en düşük benlik saygısına sahip olduğu yönünde bir eğilimin gözlemlendiğini belirtmektedirler. Kapçı (2004) ise, zorbalığın türü ne olursa olsun, buna maruz kalmanın benlik saygısını olumsuz yönde etkilediğini bulmuştur. Vurgulanması gereken bir başka nokta da, zorbalığa maruz kalma, yalnızca benlik saygısını değil, hem durumluk ve sürekli kaygı ve hem de depresyon belirtilerini etkilemektedir. Bir başka bulgu da, duygusal zorbalığın, diğer tüm zorbalık türlerinden daha fazla oranda benlik saygısını, depresyonu ve durumluk kaygıyı etkilemesidir (Kapçı, 2004).

Kızların her koşulda akran zorbalığına maruz kalmaktan erkelere göre da fazla olumsuz etkilendikleri, erkeklerin bu olumsuz etkilerden diğerleri ile kurdukları ilişkiler sayesinde korundukları gözlenmektedir (Gültekin, (2003). Bu araştırmadan elde edilen erkeklerin kişiler arası becerilerinin daha fazla olmasını Gültekin'in bu bulgusu kısmen de olsa açıklıyor olabilir.

Pişkin ve Ayas (2005) zorbalık türü bir olayda zorba öğrencilerin kurbanlara göre daha yüksek özsaygıya sahip olduklarını bulmuştur. Bunun yanında Hıfzıoğlu (2007) duygusal zekâ ile davranış problemleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında iki değişken arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptamıştır. Benzer olarak Elmacı (2007) 15-18 yaşları arasındaki ergenlerle yaptığı çalışmasında ise, şiddet eğilimi olan ergenlerin duygusal farkındalık düzeylerinin ve duygularını yönetebilme becerilerinin şiddet eğilimi olmayan ergenlere göre daha zayıf olduğunu bulmuştur. Ayrıca Köksal (2003) kızların duygusal zekalarının erkeklerden daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Kristensen ve Smith (2003) 10–15 yaşlarındaki çocuklarla yaptıkları bir çalışmada, zorbalıkla baş etme stratejisi olarak öğrencilerin sosyal destek arama ve mesafe koyma yoluyla kendine güven ve problem çözme stratejilerini kullandıklarını bulgulamıştır. Başka bir çalışmada kurban ve kurban olmayanların sosyal beceri düzeylerine bakılmış ve sonuç olarak kurban olanların daha fazla sosyal beceri problemlerinin olduğu gözlenmiştir. (Fox ve Boulton,2005). Şardogon ve Kaygusuz (2006) saldırgan davranışları olan bireylerin duygusal farkındalık, duygusal kontrol, öz motivasyon, empatik beceri, sosyal ilişkileri kontrol etme düzeylerinin düşük olduğunu bulmuştur.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular çoğu araştırma bulgusu ile ters düşmektedir. Bu örneklemin bir özelliği olabilir. Bu durum, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin zorbalık davranışlarını duygusal zekâ ve alt boyutları dışındaki farklı değişkenlerin yordadığı anlamına gelebilir.

5.6. Zorbalığın Farklı Statülerinde Yer Alan Ergenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarındaki Sınıfa Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Zorbalığın farklı statülerinde yer alan ergenlerin duygusal zekâ toplam puanlarında ve duygusal zekâ alt boyutlarında sınıfa dayalı anlamlı farklılıklar bulunmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında zorba, kurban ve zorba/kurban ergenlerin duygusal zekâ boyutlarındaki sınıf düzeyine dayalı farklılıkların anlamlı olmadığı bulunmuştur. Başka bir ifadeyle zorba, kurban ve zorba/kurban ergenlerin tüm duygusal zekâ boyutlarının sınıf düzeyinin artmasından bağımsız olduğu düşünülebilir. Bu durum, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin zorbalık davranışlarını duygusal zekâ ve alt boyutları dışındaki farklı değişkenlerin yordadığı anlamına gelebilir.

Zorbalığa katılmayan ergenlerin kişiler arası becerilerinde ve kişisel becerilerinde sınıf düzeyine dayalı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Şaşırtıcı olarak,

sınıf düzeyi arttıkça zorbalığa katılmayan ergenlerin kişiler arası becerilerinin ve kişisel becerilerinin düştüğü görülmüştür. Yine, zorbalığa katılmayan ergenlerin duygusal zekâ toplam puanlarında 9. sınıfla ($\bar{x}= 204,77$) 11. sınıf ($\bar{x}= 199,59$) arasında da anlamlı farklılık olduğu bulunmuş, buna göre, sınıf düzeyi arttıkça zorbalığa katılmayan ergenlerin duygusal zekâ toplam puanlarında anlamlı bir azalma olduğu gözlenmiştir. Çıkan bu sonuç da oldukça şaşırtıcıdır. Köksal (2003) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmasında sınıf düzeyi ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Kişiler arası becerilerin ve kişisel becerilerin sınıf düzeyi arttıkça düşmesinin nedeni eğitim sisteminden kaynaklanıyor olabilir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin üniversiteye giriş sınavı (ÖSS) nedeniyle akademik ve meslek seçimi ile ilgili kaygıları artmaktadır. Akademik başarılarını artırmak ve test çözme becerisi kazanmak için öğrenciler hafta içi okul, hafta sonu dershaneye giderek yoğun bir çalışma temposu içine girmektedirler. Bu durum onların sosyal yaşamdan uzaklaşmalarının en önemli nedenlerinden biri olabilir. Böylece öğrenciler kişiler arası becerilerini ve kişisel becerilerini geliştirme fırsatı bulamıyor olabilirler.

Diğer yandan çocuk ve gençler için büyük risk taşıyan pornografik, şiddet içerikli site ve oyunlar, cinsiyet ve ırk ayrımcılığını destekleyen sitelerden yanlış yönlendirilebilecekleri bilgilere ulaşmaktadırlar. Sosyal yaşantıdan uzaklaşıp insanlarla ilişki kurmanın en kolay yolu haline gelen internet birçok gençte bağımlılık oluşturmakta ve diğer yaşam görevlerini (ödev, iş, v.b.) yerine getirmelerini engellemektedir. Sanal dünya gençlerin hayal ile gerçeği ayırt etme becerisini de azaltmaktadır (Okita, 2004; akt. Erdur Baker ve Kavşut, 2006). İnternet ortamı da gençlerin kişisel ve kişilerarası becerilerinin azalmasına katkıda bulunuyor olabilir.

Kocaeli’nde yürütülen bu araştırmanın yurtdışındaki araştırmalardan cinsiyet, sınıf düzeyi ve duygusal zekânın alt boyutları açılarından farklı çıkmasının nedeni zorbalık açıklamalarının bizim kültürümüzle uyuşmadığını gösterebilir. Kültürel duyarlılığı olan ve ülkemizdeki zorbalık statülerini ve türlerini inceleyen

epistemolojik çalışmalara ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir. Ayrıca zorbalığın sınıf düzeyi arttıkça azalmaması Türk ergenlerin yabancı ergenlere oranla zorbalığa daha eğilimli olduğunu da gösterebilir.

Bu sonuçların, okul türü, sınıf ve yaş değişkenleri açısından örneklemin hayli homojen olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bundan sonraki çalışmalarda daha geniş yaş/sınıf aralıkları seçilerek bu sonuçların yeniden test edilmesinin önemli olduğu görölmektedir. Ayrıca daha üst ekonomik gelire ve daha fazla eğitim düzeyine sahip anne/babalara sahip öğrencilerle bu çalışma sonuçlarının yeniden test edilmesi gerekmektedir.

Bu noktada bundan sonra yapılacak çalışmalar ve okullar için bazı öneriler uygun olabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen pratik sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın sonuçları şunlardır:

1. Farklı zorbalık statülerinde zorbalığa katılım oranı %23, 9, katılmayan oranı ise %76,1 şeklinde bulunmuştur. Örneklemin $\frac{1}{4}$ 'nün zorbalığa katıldığı $\frac{3}{4}$ 'ünün ise katılmadığı gözlenmiştir.
2. Zorbalık türlerinin yaygınlığına bakıldığında sözel zorbalığın ve buna paralel olarak sözel içerikli zorbalık davranışlarına maruz kalmanın yani kurbanlığın en yaygın zorbalık türü olduğu gözlenmiştir.
3. Zorbalık statüleri cinsiyete göre ele alındığında, kızların zorba olma oranının erkeklere oranla, erkeklerin kurban olma oranlarının ise kızlardan fazla olduğu bulunmuştur. Zorba-kurban statüsüne bakıldığında ise yine kızların erkeklere oranla daha yüksek değerlere sahip olduğu gözlenmiştir.
4. Zorbalığa katılmayan statüsünde yer alan ergenler için sınıf düzeyi attıkça katılmama oranının arttığı, zorba, kurban ve zorba-kurban statüleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.
5. Erkek zorbaların ve zorbalığa katılmayanların kız zorbalara oranla kişilerarası becerilerinin, kız zorba, kurban zorba/kurban ve zorbalığa katılmayanların ise erkek zorbalara göre stresle başa çıkma becerilerinin daha yüksek olduğu

gözlenmiştir. Zorba, kurban, zorba/kurban ve zorbalığa katılmayan (tüm zorbalık statülerinde yer alan) ergenlerin duygusal zekânın diğer alt boyutlarıyla ilişkilerine bakıldığında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

6. Zorba, kurban ve zorba/kurban ergenlerin duygusal zekâ boyutlarında sınıf düzeyine dayalı anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Zorbalığa katılmayan ergenlerin ise, duygusal zekâ alt boyutları sınıf düzeyine dayalı olarak incelendiğinde, sınıf düzeyi arttıkça kişiler arası becerilerin, kişisel becerilerin ve duygusal zekâ toplam puanlarının azaldığı gözlenmiştir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

Okullarda yürütülecek zorbalığın azaltılmasına yönelik çalışmalarda okuldaki zorbaca davranışları önleme, zorbaca davranışlara müdahale etme ve durdurma ile kurban öğrencileri iyileştirme ve kendilerini koruma becerisi geliştirme çalışmaları birincil hedefler olarak belirlenmelidir. Okullarda zorbalığı önlemeye ve müdahale etmeye yönelik programların hazırlanabilmesi ve etkili bir biçimde uygulanabilmesi ise, öncelikle zorbalığa etki eden faktörlerin belirlenmiş olmasını gerektirmektedir. Daha sonra zorbalığa etki eden bu faktörlerin ışığında duygusal zekâyı ve baş etme becerilerini geliştirici programların, grup çalışmalarının hazırlanarak uygulanması ile eğitim yaşantısı başta olmak üzere, özel yaşantıda da daha sağlıklı ve daha iyi ilişkilere dayalı bir toplum oluşturulabilir. Bu doğrultuda;

1. Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri planlanırken Milli Eğitim Bakanlığı tüm okullarda ortak olacak şekilde, gelişimsel rehberlik yaklaşımını göz önüne alarak, zorbalıkla ilgili geliştirici, önleyici ve müdahale edici etkinliklere aşamalı olarak yer verecek çalışmalar düzenleyebilir.
2. Zorbalıkla ilgili çalışmalarda, sadece doğrudan zorbalıkla ilgili değil, öğrencilerin ruhsal durumlarını daha fazla etkileyen dolaylı (sözel, ilişkisel) zorbalığın da anlaşılması ve öğrencilerin korunmaları için öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik geliştirici ve önleyici çalışmalar

yapılabilir. Bu şekilde okul çerçevesi içinde zorbalığın görünmeyen yüzü ile ilgili de farkındalık, bilinç artırılabilir. Okul zorbalığı konusunda aileler bilinçlendirilmeli, müdahale sürecine anne ve babaların katılımı sağlanmalıdır. Okulda öğretmenlerin çocukla yaşadıkları sorunun benzerini anne ve babaların da evde yaşadıkları ve genellikle evdeki kurbanın okulda zorba olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla anne ve babaların anne-baba eğitime katılmaları, anne-baba olma ve çocuk yetiştirme becerilerini öğrenmeleri son derece önemlidir. Bu sebeple müdahale programları ev ile okul arasında koordineli bir biçimde yürütülmelidir.

3. Okullarda zorbalıkla baş etmek için, eksikliği dolaylı olarak saldırgan davranışının ortaya çıkmasına neden olan, iletişim, çatışma ve problem çözme, öfke yönetimi, kendini ifade etme, empati, etkili yardım isteme becerilerini geliştirici grup rehberliği, bireysel görüşmeler ve seminerler şeklinde çalışmalar düzenlenebilir. Koruyucu ve müdahale edici stratejileri bünyesinde birlikte barındıran bir programa tüm okul personelinin eğitimden geçirilerek katılmaları gerekir. Bu programlara sadece öğretmen ve yöneticiler değil, aynı zamanda bakıcılar, hizmetliler, kantin görevlileri ve servis araçlarının sürücüleri gibi diğer personelin de katılımı sağlanmalıdır.
4. Akran ilişkilerini, anne-baba ilişkilerini geliştirici ve zorbalık davranışının psikolojik sağlık üzerindeki etkisinin anlaşılmasına yönelik akran ve aile eğitim programları hazırlanabilir.
5. Okullarda zorbalık sorununun büyüklüğü saptanmalı, zorba ve kurban öğrencilerin zorbalığa ilişkin tutum ve inanışlarının ne olduğu belirlenmelidir. Ek olarak öğrencilerin, okulda zorbalıkla ne ölçüde etkili mücadele edildiği konusundaki algıları ile ne tür önlemleri alınması gerektiğine ilişkin düşünceleri belirlenmelidir. Öğrencilere, öğretmenlere

ve velilere okulda yaşanan zorbalık olaylarının yaygınlığı, zorbalığın sebepleri ve sonuçları hakkında doğru ve kapsamlı bilgiler verilmelidir.

6. Türü ne olursa olsun okulda zorbaca eylemlerin kabul edilemez olduğu vurgulanmalı, bu sorunla etkin bir biçimde baş edebilmek için uygun politikalar geliştirilmelidir. Zorbalıkla baş edebilmek için gerekli önlemleri de içeren okul kurallarının geliştirilmesi ve bu süreçte öğrencilerinde katılması sağlanmalıdır.
7. Sorunun gerçekçi bir resminin ortaya çıkması için zorbalık sorunları, yaşanan sorunlara karşı alınan önlemler ve elde edilen sonuçlar düzenli aralıklarla değerlendirilmeli, toplanan bilgiler öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilerle paylaşılmalıdır. Bu süreçte zorbalılar ve kurbanlar saptanmalı ve müdahale programına alınmalıdır. Verilerin düzenli olarak öğretmen, öğrenci ve velilere iletilmesi durumunda, bu kişilerin duyarlılığının ve müdahale programını destekleme güdülerinin azalabileceği unutulmamalıdır.
8. Duygusal zekânın altboyutları olan kişisel ve kişilerarası becerilerin, stresle başa çıkma, uyum sağlama ve genel ruh durumunu düzenleyebilme becerilerinin artırılmasına yönelik grup rehberliği, bireysel rehberlik, grupla psikolojik danışma, bireysel psikolojik danışma çalışmaları düzenlenebilir.

Yeni yapılacak araştırmalar için;

Ülkemizde zorbalıkla ilgili yapılan çalışmalar son yıllarda artmaktadır. Çalışmaların daha çok orta ve üst sosyo ekonomik seviyede öğrencilerin yaşadığı çevrede yapıldığı dikkati çekmektedir. Dolayısıyla bunda sonra yapılacak olan çalışmalarda bölgesel incelemelerin yapılması, kültürel özelliklerin dikkate alınması, okul türleri ve özellikleri bakımından değerlendirilmesi ileride yapılacak araştırmalarda öğrenciler arasındaki zorbalığı önlemeye yönelik yararlı bilgiler sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda;

1. Zorbalık davranışına dâhil olan öğrencilerin kişisel, sosyal, duygusal ve bilişsel özelliklerinin anlaşılmasına yönelik kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
2. Zorbalığı önlemeye yönelik grup çalışmaları planlanarak deneysel araştırmalar yapılabilir.
3. Duygusal zekanın bu araştırmada yer verilmeyen empati, sosyal beceri, problem çözme gibi alt boyutları ile zorbalık ilişkisi araştırılabilir.
4. Okullarda öğretmen, yönetici ve ailenin zorbalıkla ilgili farkındalık düzeyini anlamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
5. Zorbalık davranışına dâhil olan öğrencilerin yardım isteme davranışlarını anlamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
6. Her şeyden önce bu çalışma için seçilen okulların bulunduğu şehir ne metropolitan ne de küçük ölçekli bir şehirdir ve örneklem içerisinde özel okullar bulunmamaktadır. Bu durumda çalışma sonuçlarının genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında gelecekte bu konuda yapılacak nitel çalışmaların öğrencilerin bireysel deneyimlerini daha derinden sorgulamaya yardımcı olacağı söylenebilir.

KAYNAKÇA

Acar, Füsün. “Liderlik Ve Duygusal Zekâ,” Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı: 12, 2002.

Alikaşifoğlu, Müjgan ve diğerleri. “Bullying Behaviours And Psychosocial Health: Results From A Cross-Sectional Survey Among High School Students In İstanbul, Turkey,” **European Journal Of Pediatrics**, 2007. (Online) First, DOI: 10.1007/s00431-006-0411-x. **Article in Press**.

Andershed, Henrik ve Margaret Kerr ve Hakan Statfin. “Bullying In School And Violence On the Street: Are The Same People Involved?” **Journal Of Scandinavian Studies In Criminology And Crime Prevention**, cilt:2, sayı:1, 2001, ss. 31-49.

Ando, Mikayo ve Takashi Asakura ve Bruce Simons-Morton. “Psychosocial influences on Physical Verbal and Indirect bullying Among Japanese Early Adolescents,” **The Journal of Early Adolescence**, cilt:25, sayı:3, 2005, ss. 268-297.

Ando, Mikayo ve diğerleri. “A Psychosocial Program to Prevent Aggressive Behavior Among Japanese Early Adolescent,” **Health Education & Behavior**, cilt:34, sayı:5, 2007, ss. 765-776.

Arora, C. M. “Defining Bullying For A Secondary School,” **Education and Child Psychology**, cilt: 3, sayı: 4, 1987, ss. 110-120.

Atik, Gökhan. “The Role Of Locus Of Control, Self-Esteem, Parenting Style, Loneliness And Academic Achievement In Predicting Bullying Among Middle School Students,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: **Middle East Technical University, The Department of Educational Sciences**, 2006.

Austin, S. Ve S. Joseph. "Assessment Of Bullying/Victim Problems İn 8 To 11 Year Olds," **British Journal of Educational Psychology**, cilt: 67, 1996, ss.51-54.

Baldry, Anna Contanza ve David P. Farrington. "Bullies And Delinquents: Personal Characteristics And Parental Styles," **Journal Of Community And Applied Social Psychology**, cilt: 10, sayı:1, 2000, s.17-31.

Baltaş, Acar. **Değişimin İçinden Geleceğe Doğru Ekip Çalışması Ve Liderlik**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2001.

Bandura, Albert. "Social Cognitive Theory," In A. Kazdin (Ed.). *Encyclopedia of psychology*. Washington, DC and New York: **American Psychological Association and Oxford University Press.**, 2000.

Bar_On, Reuven. **Baron Emotional Intelligence Quotient Inventory**. User's Manual, (Toronto: MHS), 1997, ss. 38-43.

Bar-On, Reuven ve diğerleri. "Exploring The Neurological Subtrate Of Emotional And Social İntelligence," **Brain**, cilt: 126, sayı: 8, 2003, ss.1790-1800.

Batsche, George M. ve Li, A.K.F. "Bullies And Their Victims: Understanding A Pervasive Problem İn The Schools," **School Psychology Review**, cilt:23, sayı: 2, 1995, ss. 165-174.

Batsche, George M. ve Howard M. Knoff. "Bullies And Their Victims: Understanding A Pervasive Problem İn The School." **School Psychology Review**, cilt: 23, sayı: 2, 1994, ss. 165-174.

Belsey, Bill. Cyberbullying: An Emerging Threat to the Always On Generation. 2006. (10.10.2006) <http://www.cyberbullying.ca>

Bernstein, Judith Y. ve Malcolm W. Watson. "Children Who Are Targets Of Bullying. A Victim Pattern," **Journal Of Interpersonal Violence**, cilt: 12, sayı: 4, 1997, ss. 483-498.

Besag, Valeire E. "Bullies And Victims In Schools," Philadelphia: **Open University Press**, 1995.

Bitney, James. "No Bullying Program Studens Workbooks Kindegarter And 1." Hazelden/Johnson İnstitute, 2001. www.hazelden.org/itemquest/go.view? (02/04/2008).

Boivin, Michel, ve Shelley Hymel. "Peer Experiences And Social Self-Perceptions: A Sequential Model." **Developmental Psychology** cilt: 33, sayı: 1, 1997, ss. 135-145

Boivin, Michel, ve Shelley Hymel ve W. M. Bukowski. "The Roles Of Social Withdrawal, Peer Rejection And Victimization By Pers İn Predicting Loneliness And Depressed Mood İn Childhood." **Development And Psychopathology**, cilt: 7, 1995, ss. 765-785.

Borg, Mark, G. "The Extent And Nature Of Bullying Among Primary And Secondary Schoochildren," **Educational Research**, cilt: 41, 1999, ss. 137-153.

Boulton, Michael J. ve Underwood, K., "Bully/victim Problems Among Middle School Childrenü," **British Journal Educational Psychology**, sayı 62, 1992, ss. 73-87.

Boulton, Michael J. ve Peter K. Smith. "Bully/Victim Problems İn Middle-School Children: Stability, Self-Perceived Competence, Peer-Perceptions And Peer-Acceptance." **British Journal Of Developmental Psychology**, cilt: 12, 1994, ss. 315-329.

Bowarth, Kris ve Espalage, Dorothy, L. ve Thomas R. Simon. “Factors Associated With Bullying Behaviour in Middle school students,” **Journal of Early Adolescence**, cilt:19, sayı: 3 1999, ss. 341-362.

Brackett, Marc A. ve John D. Mayer ve Rebecca M. Warner. “Emotional Intelligence And Its Relation To Everyday Behaviour. **Personality And Individual Differences**, cilt: 36, 2003, ss. 1382-1402.

Brockert, Siegfried ve Gabriele Braun. **Duygusal Zekânızı Değerlendirin**. Çeviren: Nurettin Süleymangil, İstanbul: MNS Yayıncılık, 2000.

Campbell, Anne. **Altruism And Aggression**. Leicester. The British Psychological Society, 1998.

Çinkır, Şakir. “Okullarda Kabagüç: Türleri, Etkileri ve Önleme Stratejileri,” **1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde çocuca Yönelik şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslar arası Katılımlı Sempozyumu bildiri özetleri**. İstanbul, 2006, ss. 12.

Cowie, Helen. “Peer Influences,” (Edit.: Cheryl E. Sanders, ve Gary D. Phye) **Bullying Implications For The Classroom**. California: Elsevier Academic Press., 2004, ss. 137-156.

Crick, Nicki R. ve Kenneth A. Dodge. “A Review And Reformulation Of Social Information-Processing Mechanisms In Children’s Social Adjustment,” **Psychological Bulletin**. cilt: 115, 1994, ss. 74-101

Crick, Nicki R. ve Maureen A. Bigbee. “Relational And Overt Forms Of Peer Victimization: A Multiinformant Approach,” **Journal Of Consulting And Clinical Psychology**, cilt: 66, 1998, ss. 337-347.

Dölek, Nevin. “Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması ve Önleyici Bir Program Modeli,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2002.

DSM-IV. DSM-IV-TR. Tanı Ölçütleri El Kitabı. (Çev.: Ertuğrul Köroğlu). Ankara: **Hekimler Yayın Birliği**, 2002.

Elmacı, Figen. “Şiddet Eğilimi Olan Ergenlerin Duygusal Farkındalıklarının ve Duygularını Yönetebilme Becerilerinin İncelenmesi,” **XVI. Ulusal Eğitim bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri**, Ankara, 2007.

Erginsoy, Devrim. “Duygusal Zeka Ve Kişisel Arası İlişkiler Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,” Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Erzurum: **Atatürk Üniversitesi**, 2002.

Erdur Baker, Özgür ve Fatma Kavşut. “Akran Zorbalığının Yeni Yüzü: Siber Zorbalık,” **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, cilt: 1, sayı: 27, 2007, ss. 31-32

European Community European Social Fund. “Bullying: A Reader For The Diploma For Connexions Personal Advisers,” 2001. www.connexions.gov.uk, 1-77.

Fox, Claire L. ve Michael J. Boulton. “The Social Skills Problems Of Victims Of Bullying: Self, Peer And Teacher Perceptions,” **British Journal Of Educational Psychology**, cilt:75, 2005, ss. 313-328.

Galloway, David. “Bullying: The Importance Of A Whole School Approach,” **Therapeutic Care And Education**, cilt:3, 1994, ss. 315,329.

Goleman, Daniel. **İşbaşında Duygusal Zeka**. İstanbul: Varlık yayınları, 2000.

Goleman, Daniel. **Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ?** London: Bloomsbury, 1995, ss. 193-195.

Goleman, Daniel. **Duygusal Zekâ Neden IQ’ Dan Daha Önemlidir?** (Çev.: Banu Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık/Bilim Yayınları, 1998.

Griffin, Rebecca S. ve Alan M. Gross. “Childhood Bullying: Current Empirical Findings and Future Directions For Research,” **Aggression And Violent Behavior** , cilt: 9, sayı: 4, 2004, ss. 379-400.

Gültekin, Zeynep. “Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması.” Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Ankara: **Hacettepe Üniversitesi**, 2003.

Güvenir, Taner. **Okulda Akran İstismarı**. Ankara: Kök Yayıncılık, 2004, ss.31-35.

Hafizoğlu, Şengül. “Ergenlerde Duygusal Zeka, Ruhsal Uyum ve Davranış Problemleri Arasındaki İlişki,” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: **Boğaziçi üniversitesi**, 2007.

Hanish, Laura D., ve Nancy G. Guerra. “The Roles Of Ethnicity And School Context In Predicting Children's Victimization By Peers. **American Journal of Community Psychology** , cilt:28, sayı:2, 2000, ss. 201-223.

Hazler, R. J., J. H. Hoover ve R. Oliver. **What Kind Say About Bullying**. The Executive Educator, 1992, ss. 20-22.

Hein, Steve. "The Ten Habits of EEI People".

www.eqi.org

Hoges, Ernest V. E. ve David G. Pery. “Personal And İnterpersonal Antecedens And Consequences Of Victimization By Peers,” **Journal Of Personality And Social Psychology**, cilt: 76, 1999, ss. 677-685.

Howker, David. S. J. ve Michael J. Boulton. “Twenty Years’ Research On Peer Victimization And Psychosocial Maladjustment: A Meta-Analytic Review Of Cross-

Sectional Studies,” **Journal Of Child Psychology And Psychiatry**, cilt: 41, 2000, ss. 441-455.

Huebner, Angela ve Erin Morgan. “Adolecent Bullying.” Virginia cooperative extesion, **Human Development**, 2002.

[Http://Counties.Cce.Cornell.Edu/Schuyler/Fce/PAGES%20FOR%20LINKING/Adolescent%20Bullying.Pdf.2007](http://Counties.Cce.Cornell.Edu/Schuyler/Fce/PAGES%20FOR%20LINKING/Adolescent%20Bullying.Pdf.2007).

Juvonen, Jaana ve Nishina Adrienne ve Sandra Graham. “Peer Harassment, Psychological Adjustment And School Functioning İn Early Adolescence,” **Journal Of Educational Psychology**, cilt: 92, 2000, ss.349-359.

Kağıtcıbaşı, Çiğdem. **Yeni İnsan Ve İnsanlar**. Evrim Yayınevi: İstanbul, 2004.

Kapçı, Emin G. “İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün Ve Sıklığının Depresyon Kaygı ve Benlik Saygısı ile İlişkisi,” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt:37, sayı: 1, 2004, ss. 1-13.

Karaman-Kepenekci, Yasemin ve Şakir Çınkır (2003). **Eğitimcilere Göre Öğrenciler Arası Zorbalık**. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. İstanbul : Pagema yayıncılık, 2003.

Karaman-Kepenekci, Yasemin ve Şakir Çınkır. “Bullying Among Turkish High School Students,” **Child Abuse & Neglect**, cilt: 30, 2006, ss. 193-204.

Karatzias, Athanasios ve Kevin G. Power ve Vivien Swanson. “Bullying And Victimization İn Scottish Secandary Schools: Some Or Separate Entities?” **Aggressive Behavior**, cilt: 28, 2002, ss. 45-61.

King, Keith A. ve diğerleri. “İncreasing Self-Esteem And School Connectedness Through A Multidimensional mentoring Program,” **Journal Of School Health**, cilt: 72, sayı: 7, 2002, ss. 294-299.

Klicpera, C. Ve B. G. Klicpera. "The Situation Of Bullies And Victims Of Aggressive Acts İn School," **Praxisder Kinderpsychology And Kinder Psychiatrie**, cilt: 45, 1996, ss. 2-9.

Kochenderfer, Becky J. ve Gary W. Ladd. "Peer Victimization: Couse Or Consequence Of School Maladjustment?" **Child Development**, cilt: 67, sayı: 4, 1999, ss. 1305-1317.

Koç, Zihni. "Lise Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Yordanması," Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2006.

Kowalski, Robin M. ve Susan P. Limber. "Electronic Bullying Among Middle School Students," **Journal Of Adolescent Health**, cilt: 41, sayı: 6, 2007, ss. 22-30.

Köknel, Özcan. **Bireysel Ve Toplumsal Şiddet**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, 2000.

Kristensen, Sandie M. ve Peter K. Smith. "The Use Of Coping Strategies By Danish Children Classed As Bullies, Victims, Bully/Victims And Not Involved, İn Response To Defferent (Hypothietical) Types Of Bullying," **Scandinavian Journal Of Psychology**, cilt: 44, sayı:5, 2003, ss. 479-488.

Kupersmidt, Janis B. ve Charlotte J. Patterson. "Childhood Peer Rejection, Aggression, Withdrawal And Perceived Competence As Predictors Of Self-Reported Behavior Problems İn Preadolescence," **Journal Of Abnormal Child Psychology**, cilt: 19, sayı: 4, 1991, ss. 427-449.

Lemirise, Elizabeth A. ve William F. Arsenio. "An İntegrated Model of Emotion Processes And Cognition in Social İnformation Processing," **Child Development**, cilt:71, sayı: 1, 2000, ss. 107- 118

Liebert, Robert M. ve Robert A. Baron. "Some Immediate Effects of Televised Violence on Children's Behavior," *Developmental Psychology*, cilt:6, sayı: 3, 1972, ss. 469-475

Maines, Barbara ve George Robinson. "The No Blame Approach to Bullying in Schools," **ISPA İstanbul Kolokyumu'nda Sunulan Bildiri Metni**. 1992.

Mahiroğlu, Ahmet ve B. Buluç. (2003). "Ortaöğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza Uygulamaları." **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt: 1, sayı: 1, 2003, ss. 81-93.

Marsh, Herbert W., R. H. Parada, R. G. Craven ve L. Finger "In The Looking Glass: A Reciprocal Effects Model Elucidating the Complex Nature of Bullying, Psychological Determinants and the Central Role of Self-Concept", A Volume in the Educational Psychology Series, 2004, ss. 63-102.

Matthews, Gerald ve Moshe Zeidner. "The Handbook Of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment And Application At Home, School And In The Workplace," (Edit.: Reuven, Bar-On, James D. A. Parker) San Fransisco: **Jossey-Bass A Wiley Company**, 2000.

Mayer, John D. ve Peter Salovey. **What is emotional intelligence**. (Edit.: P. Salovey and D. Sluyter), Emotional Development, Emotional Literacy, And Emotional Intelligence. New York: Basic Boks, 1990

Mayer, John .D. ve Peter Salovey ve David R. Caruso. "Models Of Emotional Intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.). Handbook intelligence. Cambridge, England: **Cambridge Üniversity Press**, 2000.

Mayer John D. ve Peter Salovey ve David R. Caruso, D.R. "Emotional Intelligence: Theory, Findings,And İmplications," **Psychological Inquiry**, cilt: 15, sayı: 3, 2004, ss. 197-211.

Mayer, John D. ve diğerleri. "Emotional İntelligence As Standard İntelligence," **Emotion**, cilt: 1, sayı: 3, 2001, ss. 232-242.

Mellor, Andrew. **Bullying İn Scottish Secandry School**. SCRE Spotlights From The Scottih Council For Research İn Education, 23,1997.

Miller, Joshua D. ve Donals R. Lynam. "Reactive And Proactive Aggression: Similarities And Differences," **Personality And İndividual Differences**, cilt: 41, sayı: 8, 2006, ss. 1469-1480.

Mouttapa, Michele ve diğerleri. "Social Network Predictors Of Bullying And Victimization," **Adolescence San Diago**, cilt: 39, sayı: 154, 2004, ss. 315-335.

Mumcuoğlu, Özlem. "Bar-on Duygusal Zekâ Testi'nin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması," Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul. **Marmara Üniversitesi**, 2002, ss. 46-52.

Mynard, Helen ve Stephen Joseph. "Bully/Victim Problems And Their Association With Eysenck's Personality Dimensions İn 8 To 13 Year-Old," **British Journal Of Educational Psychology**, cilt: 67, 1997, ss. 51-54

Myron-Wilson, Rowan R. ve Jon Sutton ve Peter K. Smith "The Association Between Bully/victim Role İn School And The Nature Of Attachment İn Middle Childhood," 2006. (online)

E.Mail: Pss01pks@Gold.Ac.Uk.17.Ekim.2006-Salı-19:46:34

Nelson, M. (2003). "School Bullies Going High Tech," [Http://Canoe.Ca/Newsstand/Londonfreepress/2003/09/02/174030](http://Canoe.Ca/Newsstand/Londonfreepress/2003/09/02/174030) (11/29/2005)

Newman, Matthew L. ve George W. Holden ve Yvon Delville. "Isolation And The Stres Of Being Bullied," **Journal of Adolescence**, cilt: 28, sayı: 3, 2005, ss. 343-357.

Olweus, Dan. "Aggression In The Schools: Bullies And Whipped Boys." DC: **Hemisphere Press (Wiley) Washington**, 1978.

Olweus, Dan. "Bully/victim Problems Among School Children: Basic Facts And Effects Of A School-Based Intervention Programme," *In* D. Pepler ve K. Rubin, (Eds.) **The Development and Treatment of Childhood Aggression**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991.

Olweus, Dan. "Bullying At Scholl: Long-Term Outcomes Fort He Victims And An Effective School Based Intervention Program." L. Rowell Huesmann (Ed.) **Aggressive Behavior**, Current Perspectives. Plenum press, New York, 1994, ss. 97-130.

Olweus, Dan. "Bullying Or Peer Abuse At School: Facts And Intervention," **Current Directions In Psychological Science**, cilt: 4, sayı: 6, 1995, ss. 196-200.

Olweus, Dan. "A Profile Of Bullying At School," **Educational Leadership**, cilt: 60, sayı: 6, 2003, ss. 12-17.

Olweus, Dan. "Bullying At School. What We Know And What We Can Do?" 108 Cowley Road Oxford Ox4, IJF, UK: **Blackwell Publishing Ltd**. 2005.

Olweus, Dan. "Familial And Temperamental Determinants Of Aggressive behavior in Adolescent Boys: A Causal Analysis," **Developmental Psychology And Psychiatry**, cilt: 35, 1980, ss. 1171-1190.

Orpinas, P. ve Horne, A. M. "Bullying Prevention. Creating a Positive School Climate and Developing Social Compotence." APA: Washington, DC. (2006).

Parault, Susan J. ve Heather A. Davis ve Anthony D. Pellegrini. "The Social Contexts of Bullying and Victimization," **The Journal of Early Adolescence**, cilt: 27, sayı: 2, 2007, ss. 145-174.

Patchin, J. W. ve Hinduja, S. "Bullies Move Beyond The Schoolyard. Apreliminary Look At Cyberbullying," **Youth Violence And Juvenile Justice**, sayı:4, 2006, ss.148-149.

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

Pellegrini, Anthony D., Maria Bartini ve Fred Brooks. "School Bullies, Victims And Aggressive Victims: Factors Relating To Group Affiliation And Victimization İn Early Adolescence," **Journal Of Educational Psychology**, cilt: 91, sayı: 2 1999, ss.216-224.

Perry, David G. ve S. J. Kusel Ve L. C. Perry. "Victims Of Peer Aggression." **Developmental Psychology**, cilt: 24, sayı: 6, 1988, ss. 807-814.

Perry, David G., J. C. Williard Ve L.C. Perry. "Peer' Perception Of The Consequences That Victimized Children Provide Aggressors," **Child Development**, cilt: 61, 1990, ss. 1310-1325.

Pişkin, Metin. "Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler," **Kuram ve Uygulamada Eğitim**, cilt:2, sayı: 2, 2002, ss. 531-562.

Pişkin, Metin. "Okullarımızda Yaygın Bir Sorun: Okul Zorbalığı." **7. Ulusal Psikolojik Danışma ve rehberlik Kongresinde sunulan bildiri**. Malatya: İnönü Üniversitesi, 2003, (09-11 Temmuz 2003)

Pişkin, Metin ve Tuncay Ayas. “Zorba ve Kurban Lise Öğrencilerinin Utangaçlık, İçedönüklük, Dışadönüklük ve Özsaygı Değişkenleri Bakımından İncelenmesi,” **8. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde Sunulan Bildiri**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, 2005, (21-23 Eylül 2003).

Ramirez, J. M. Ve Andreu, J. M. “Aggression And Some Related Psychological Constructs (Anger, Hostility And Impulsivity) Some Comments From a Research Project,” **Neuroscience And Biobehavioral Reviews**, cilt:30, sayı: 3, 2006, ss. 276-291

Rigby, Ken. **New Perspectives on Bullying**. Londra: Jessica Kingsley Publishers, 2002

Rigby, Ken ve Slee, T. Philip. “Bullying Among Australian School Children: Reported Behaviour And Attitudes Toward Victims,” **The Journal Of Social Psychology**, cilt: 131, sayı: 5, 1991, ss. 615-627.

Rivers, Ian ve Peter K. Smith. “Types Of Bullying Behaviour And Their Correlates,” **Aggressive Behaviour**, cilt: 20, 1994, ss. 359-368.

Salmivalli, Christina ve Kirsti M. J. Lagerspetz. “Bullying In Schools.” *Understanding Aggressive Behavior In Children*. C.F. FERRIS ve T. GRISIO (Eds.) New York: **The New York Academy of Sciences**, 1996, ss.401-404.

Sanders, Cheryl E. “What is bullying?” (Edit.: Cheryl E. Sanders ve Gary D. Phye). **Bullying Implication For The Classroom**. Kaliforniya: Elsevier Academic Press, 2004.

Sardoğan, Mehmet E. ve Canani Kaygusuz. “Anti sosyal Kişilik Bozukluğu Tanısı Almış Ve Almamış Olan Bireylerin Duygusal Zekâ Düzeyleri Açısından İncelenmesi,” **Ege Eğitim Dergisi**, cilt:7, sayı:1, 2006, ss. 85-102.

Schutte, Nicola S. ve diğlerleri. "Development And Validation Of A Measure Of Emotional İntelligence," **Personality And Individual Differences**, sayı: 25, 1998, ss. 167-177.

Schwartz, David. "Subtypes Of Victims And Aggressors İn Children's Peer Groups." **Journal of Abnormal Child Psychology**, sayı: 28, 2000, ss. 181-192.

Schwartz, David ve Kenneth A. Dodge ve John D. Coie. "The Emergence Of Chronic Peer Victimization İn Boys' Play Groups." **Child Development**, cilt: 64, sayı: 6, 1993, ss.1755-1772.

Sezgin, Ferudun ve Derya Bıyık Ozok,. "Okulda Şiddet Olgusu ve Glasser'in kontrol Kuramı," **1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumu Bildiri Özetleri**, İstanbul, 2006, ss. 42.

Shapiro, Lawrence E. **Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek**. Çeviren: Ümran Kartal, İstanbul: Varlık Yayınları, 1998, ss. 238-248.

Sharp, Sonia ve Peter K. Smith. **Tackling Bullying İn Your School: A Practical Handbook For Teachers**. New York: Routledge, 1994.

Smith, Peter ve Brain, Paul. "Bullying İn School: Lesson From Two Decades Of Research," **Aggressive Behaviour**, cilt: 26, sayı:1, 2000, ss. 1-9.

Smith, Peter K. ve diğlerleri. "Profiles Of Non-Victims, Escaped Victims, Continuing Victims And New Victims Of School Bullying," **British Journal Of Educational psychology**, cilt:74, 2004, ss. 565-581.

Smith, Peter K. ve Shu Shu. "What Good Schools Can Do About Bullying: Findings From A Survey İn English Schools After A Decade Of Research And Action," **Childhood**, cilt: 7, sayı: 2, 2000, ss.193-212.

Solberg, Mona E. Ve Dan Olweus. "Prevalence Estimation of School Bullying With The Olweus Bully/Victim Questionnaire," **Agressive Behavior**, cilt:29, sayı:3, 2003, ss. 239-268.

Sönmez, Veysel. "Dizgeli Eğitimle Sınıf Ortamında Doğrudan Demokrasi." **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, sayı: 11, 2003, ss. 64-72.

Steinberg, Laurence. Ergenlik. (çev. Figen Çok ve diğerleri). Ankara: İmge Kitabevi, 2007).

Stewart, S. E. "Concordance Of Teacher And Students Reports Of Physical And İndirect Bullying," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Calgary Üniversitesi, Uygulamalı Psikoloji Bölümü**, 2007.

Sutton, Jon ve Smith, Peter K. "Bullying As A Group Process: An Adaptation Of The Participant Role Approach," **Aggressive Behaviour**, cilt: 15, sayı: 2, 1999, ss. 97-111

Sutton, Jon, Peter K. Smith ve John Swettenham. "Social Cognition And Bullying: Social İnadequacy Or Skilled Manipulation?" **British Journal of Developmental Psychology**, cilt: 17, sayı:3, 1999, ss. 435-450.

Tani, Franca, Paul S. Greenman, Barry H. Schneider ve Manuela Fregoso. "Bullying And The Big Five: A Study of Childhood Personality And participant Roles in Bullying İncidents," **School Psychology International**. Cilt: 24, sayı: 2, 2003, ss. 131-146.

Totan, Tarık. “Ergenlerde Zorbalığın Anne-Baba Ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: **Abant izzet Baysal Üniversitesi**, 2008.

Underwood, Marion K. “Sticks And Stones And Social Exclusion: Aggression Among Girls And Boys.” P. K. SMİTH ve C. H. HART (Eds.). **Blackwell handbook of childhood social Development**. UK: Blackwell publishing, 2002, ss. 533-548.

Yıldırım, Selma. “The Relationships Of Bullying, Family Environment And Popularity,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: **Middle East Technical University**, 2001.

Weisinger, Hendrie. **İş Yaşamında Duygusal Zekâ**. (Çev.: Süleymangil, Nurettin). İstanbul: MNS Yayıncılık, 1998.

Yeşilyaprak, Binnur. “Duygusal Zekâ Ve Eğitim Açısından Doğurguları,” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, sayı: 25, 2001, ss. 139-146.

Williams, Kirk R. ve diğerleri. “Association Of Common Healt Symptoms With Bullying İn Primary School Children.” **British Medical Journal**, cilt: 313, 1996, ss. 17-19.

Williams, Kirk R. ve Guerra, Nancy G. “Prevalence And Predictors Of İnternet Bullying,” **Journal Of Adolescent Health**, cilt: 41, sayı: 6, 2007, ss.14-21.

Wolke, Dieter ve diğerleri. “Bullying And Victimization Of Primary School Children İn England And Germany: Prevalence And School Factors,” **British Journal of Psychology**, cilt: 92, 2001, ss. 673-696.

Wolk, Dieter ve diğeri. “ The Assotiation Between Direct And Relational Bullying And Behavior Problems Among Primary School Children,” **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, cilt: 41, 2000, ss. 989-1002.

www.emotionaliq.com

EK-1

ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇEKLER

1. BÖLÜM

BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda bir araştırmada kullanılmak üzere size yöneltilen sorular bulunmaktadır. Kimlik bilgileriniz hiçbir şekilde başkasıyla paylaşılmayacaktır. Lütfen bunun için adınızı ve soyadınızı YAZMAYINIZ. Doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Size en uygun yanıtları vermeniz araştırmamızda doğru sonuçları bulmamıza yardımcı olacaktır. Bu nedenle lütfen açıklamaları ve soruları dikkatlice okuyunuz ve içtenlikle yanıtlayınız. Sorularınız için benimle aşağıdaki adresten iletişim kurabilirsiniz.

Araştırmama katıldığınız için teşekkür ederim.
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Fatma KAVŞUT

fatmakocahan@mynet.com

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

Kaçıncı sınıftasınız: 9.() 10.() 11.()

Okul türü: Genel () Meslek ()

Ailenizin aylık toplam geliri: Ytl

Anneniz ve babanızın evlilik durumu: Birlikte() Boşandılar() Diğer.....

Annenizin eğitim durumu: İlkokul () **Babanızın eğitim durumu:** İlkokul()

Ortaokul () Ortaokul ()

Lise () Lise ()

Üniversite () Üniversite ()



2. BÖLÜM

ZORBACA DAVRANIŞLARLA KARŞILAŞMAK

Aşağıdaki zorbaca davranışlarla ilgili bazı sorular bulunmaktadır. Bir öğrenciye, başka bir öğrenci veya bir grup öğrenci tarafından aşağıdakilere benzer davranışlarda bulunuluyorsa, o öğrencinin zorbaca davranışlara uğradığını söyleyebiliriz.

- Bir öğrenciye hoş olmayan, kötü sözler söylendiğinde, alay edildiğinde veya o öğrenciye acımasız ve kırıcı isimler taktıklarında,
- Yalnız bırakıldığında, arkadaş gruplarında dışlandığında, bilerek çeşitli faaliyetlerin dışında bırakıldığında,
- İtilindiğinde, dövüldüğünde, tehdit edildiğinde, bir odaya kilitlendiğinde ve buna benzer davranışlarla karşılaştığında,
- Hakkında yalan veya yanlış söylentiler çıkartıldığında, evine kırıcı mektuplar yollandığında veya kırıcı telefonlar edildiğinde, diğer öğrencilerin onu sevmemesi için uğraşıldığında...

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

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

Sevgili Öğrenciler,

Sizlere verdiğim bu soru listesi ile amacım, arkadaşlarınızla ilişkileriniz hakkında bazı bilgiler edinmektir. Her soru **a** ve **b** olmak üzere iki şıktan oluşmaktadır. Her şıktaki cümleleri dikkatlice okuduktan sonra, her şık için bir seçeneği işaretleyin. İşaretleme yapmak için size uygun olan parantezin içine (**X**) işareti koymanız yeterlidir. Nasıl işaretlemeniz gerektiği konusunda bir kuşkunuz olursa ya da anlayamadığınız cümleler olursa parmak kaldırın size yardımcı olacağım. Cümlelerin hepsini bitirin. Bu bir sınav değildir ve cevapların doğru ya da yanlış olması gibi bir durum da söz konusu değildir. Benim için önemli olan sizin gerçek düşüncelerinizi yansıtmasıdır. Sizden aldığım tüm bu bilgiler **kesinlikle** gizli kalacaktır ve yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Doldurulmuş haldeki cevap kâğıtlarınızın, okul idaresine, öğretmenlerinize ya da arkadaşlarınıza gösterilmesi söz konusu değildir.

Diğer sayfaya geçiniz



1) a. Beni çeşitli vurucu ve kırıcı aletlerle tehdit ederler.

Hiç bir zaman Bir kere Birden fazla
() () ()

2) a. Beni o kadar korkuturlar ki onlardan uzak dururum.

Hiç bir zaman Bir kere Birden fazla
() () ()

3) a. Bana çirkin saldırılarda bulunurlar.

Hiç bir zaman Bir kere Birden fazla
() () ()

4) a. Okula giderken ya da okuldan dönerken beni rahatsız ederler.

Hiç bir zaman Bir kere Birden fazla
() () ()

5) a. Üstümü başımı kirletirler.

Hiç bir zaman Bir kere Birden fazla
() () ()

6) a. Grup halinde üstüme gelip beni rahatsız ederler.

Hiç bir zaman Bir kere Birden fazla
() () ()

b. Peki sen bu davranışı ne kadar yapıyorsun?

Hiç bir zaman Bir kere Birden fazla
() () ()

b. Peki sen bu davranışı ne kadar yapıyorsun?

Hiç bir zaman Bir kere Birden fazla
() () ()

b. Peki sen bu davranışı ne kadar yapıyorsun?

Hiç bir zaman Bir kere Birden fazla
() () ()

b. Peki sen bu davranışı ne kadar yapıyorsun?

Hiç bir zaman Bir kere Birden fazla
() () ()

b. Peki sen bu davranışı ne kadar yapıyorsun?

Hiç bir zaman Bir kere Birden fazla
() () ()

b. Peki sen bu davranışı ne kadar yapıyorsun?

Hiç bir zaman Bir kere Birden fazla
() () ()

Ek sorular

28) a. Tüm bu davranışlarla ilgili yardım aldın mı? Evet ()

Hayır ()

b. Cevabın evet ise kimden/kimlerden yardım aldın?

Ailemden () Okul idaresinden () Rehber öğretmenimden () Arkadaşımdan () Diğer ().....

29) a. Tüm bu davranışlarla ilgili uyarı veya ceza aldın mı? Evet ()

Hayır ()

b. Cevabın evet ise kimden/kimlerden uyarı veya ceza aldın?

Ailemden () Okul idaresinden () Rehber öğretmenimden () Arkadaşımdan () Diğer ().....

Arka sayfaya geçiniz



3. BÖLÜM

Aşağıdaki ifadelere vereceğiniz cevapları 1'den 5'e kadar sıralanan

1- Tamamen katılıyorum,

2- Katılıyorum,

3- Kararsızım,

4- Katılmıyorum,

5- Kesinlikle katılmıyorum

Açıklamalarından birini seçerek (X) işareti ile belirtmeniz gerekiyor. İfadelerin doğru veya yanlışlığı yoktur. Bu nedenle ifadeyi okuduğunuzda aklınıza gelen ilk cevap sizin tutumunuzu en iyi yansıtan olacaktır.

İFADELER	1	2	3	4	5
1. Zorluklarla baş edebilme yaklaşımım adım adım ilerlemektir.					
2. Duygularımı göstermek benim için oldukça kolaydır.					
3. Çok fazla strese dayanamam.					
4. Hayallerimden çok çabuk sıyrılabilir ve o anki durumun gerçekliğine kolayca dönebilirim.					
5. Zaman zaman ortaya çıkan tersliklere rağmen, genellikle işlerin düzeleceğine inanırım.					
6. Üzücü olaylarla yüz yüze gelmek benim için zordur.					
7. Biriyle aynı fikirde olmadığımında bunu ona söyleyebilirim.					
8. Kendimi kötü hissettiğimde beni neyin üzdüğünü bilirim.					
9. Başkaları benim iddiasız biri olduğumu düşünürler.					
10. Çoğu durumda kendimden eminimdir.					
11. Huysuz bir insanımdır.					
12. Çevremde olup bitenlerin farkında değilimdir.					
13. Derin duygularımı başkaları ile kolayca paylaşamam.					
14. İyi ve kötü yanlarıma baktığım zaman kendimi iyi hissedirim.					
15. Yaşamımı elimden geldiğince anlamlı hale getirmeye çalışırım.					
16. Sevgimi belli edemem.					
17. Tam olarak hangi konularda iyi olduğumu bilmiyorum.					
18. Eski alışkanlıklarımı değiştirebilirim.					
19. Hoşuma giden şeyleri elimden geldiğince sonuna kadar öğrenmeye çalışırım.					

.....

KATILDIĞINIZ İÇİN TEŞEKÜRLER!!!

EK-2**ÖZGEÇMİŞ**

Adı-Soyadı : Fatma KAVŞUT

Sürekli Adresi : Cahit Elginkan Anadolu Lisesi, İzmit/ KOCAELİ

Doğum Yeri ve Yılı : İstanbul, 1981

Yabancı dili : İngilizce

İlköğretim : Akçaova İlköğretim Okulu, 1989

Ortaöğretim : İzmit Lisesi (Yabancı Dil Ağırlıklı Lise), 1996

Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, 2004

Yüksek Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, 2008-12-21

Çalışma Hayatı : 2004-2005 Kocaeli Rehberlik Araştırma Merkezi, 2005-2008 Kocaeli Muallim Naci Lisesi, 2008-2009 Kocaeli Muammer Dereli Anadolu Öğretmen Lisesi

E-posta : fatma_kavsut@hotmail.com

Telefon : 0 505 463 73 40