

T.C.

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE ZORBALIK OLGUSUNUN
OKUL YAŞAM KALİTESİ VE
EMPATİ DEĞİŞKENLERİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ**

Betül PELENDECİOĞLU

MAYIS-2011

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

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE ZORBALIK OLGUSUNUN
OKUL YAŞAM KALİTESİ VE
EMPATİ DEĞİŞKENLERİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Betül PELENDECİOĞLU

Danışman:
Yrd. Doç. Dr. İhsan BOZANOĞLU

Bolu–2011

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE;

**Betül PELENDECİOĞLU'na ait “LİSE ÖĞRENCİLERİNDE ZORBALIK
OLGUSUNUN OKUL YAŞAM KALİTESİ VE EMPATİ DEĞİŞKENLERİ
BAKIMINDAN İNCELENMESİ”** adlı çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri /
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul
edilmiştir. (18.05.2011)

Akademik Unvan, Adı ve Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. İhsan BOZANOĞLU

Üye : Yrd. Doç. Dr. Sefa BULUT

Üye : Yrd. Doç. Dr. Samettin GÜNDÜZ

Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Gönül ÜLKER

Enstitü Müdürü

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF THE CONCEPT OF BULLYING ON THE QUALITY OF SCHOOL LIFE AND VARIANTS OF EMPATHY OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Betül PELENDECİOĞLU

Master Thesis

Department of Counseling Psychology and Guidance

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. İhsan BOZANOĞLU

May 2011, xiv + 109 pages

The goal of this research is to examine the concept of bullying on the quality of school life and variants of empathy of high school students. This research is a descriptive work composed of 859 participants from 9th, 10th and 11th classes of a high school. The data are collected from six types of high schools which are a general high school, an Anatolian high school, a science high school, a teacher training high school, a vocational high school and an Anatolian Vocational high school. ‘The survey of peer bullying’, ‘The scale of quality of high school life’, ‘The scale of basic empathy` and ‘Personal information form’ are used as data collection tools. In this research, sub-problems are analyzed by using Descriptive statistics, chi square, and one way analysis of variance.

According to the research; the percentage of bullying behaviour of participants are; 91 bullies (%10,6), 75 victims (%8,7), 78 bullies/victims (%9,1), 615 bystanders (%71,6). The percentage of being a bully or victim among girls are more than the percentage of being a bully and victim among boys; but the percentage of being a bully/victim among boys are more than the girls. In the 10th class, the percentage of being a bully or victim is higher than the 9th class but lower again in the 11th class. In

the 10th class, the percentage of a being bully/ victim is higher than the 9th class but it is one third lower in 11th class. In schools, the highest frequency of bullying is found at Anatolian high schools, and the lowest is found at science high schools; on the other hand, the highest frequency of victim is in general high schools and the lowest is in science high schools and teacher training high schools and the highest frequency of bully/victim is found in General high schools and the lowest is found in science high schools.

The scores of students, who are bystanders, are higher than the bullies, victims-bullies and victims in terms of the quality of school life. There is no meaningful difference between bully, victim-bully/victim and bystanders in terms of empathy.

Key Terms: Bullying, quality of school life and empathy.

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE ZORBALIK OLGUSUNUN OKUL YAŞAM KALİTESİ VE EMPATİ DEĞİŞKENLERİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Betül PELENDECİOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç Dr İhsan BOZANOĞLU

MAYIS 2011, xiv + 109 sayfa

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinde zorbalık olgusunun okul yaşam kalitesi ve empati değişkenleri bakımından incelemektir. Araştırma betimsel bir çalışma olup araştırmanın katılımcılarını 9. ,10. ve 11. sınıfta okuyan toplam 859 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler genel lise, anadolu lisesi, genel meslek lisesi, anadolu meslek lisesi, fen lisesi ve anadolu öğretmen lisesi olmak üzere toplam 6 okuldan toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında “Akran Zorbalığı Anketi, “Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği”, “Temel Empati Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada betimsel istatistik Ki kare ve Tek Yönlü Varyans Analizi teknikleri kullanılarak araştırmanın alt problemleri incelenmiştir.

Araştırma sonucunda araştırma katılımcılarında zorbalık davranış oranları; 91 zorba (%10,6), 75 kurban (%8,7), 78 zorba/kurban (%9,1), 615 katılmayan (%71,6) olarak belirlenmiştir. Kızların zorba ve kurban olma oranı erkeklerin zorba ve kurban olma oranlarından daha yüksek bulunurken, erkeklerin zorba/kurban olma oranı kızlara göre daha yüksek bulunmuştur. Zorba ve kurban olma oranının 9. sınıftan 10 sınıfa geçildiğinde yükseldiği, 11. sınıfta düştüğü, Zorba/kurban oranının ise 9. sınıftan 10. sınıfa geçildiğinde yükseldiği, 11. sınıfa geçildiğinde 1/3 oranında azaldığı gözlenmiştir. Okul türlerinde en yüksek zorbalık frekansı anadolu lisesinde, en düşük zorbalık frekansı fen lisesinde; en yüksek kurban frekansı genel lisede, en düşük kurban frekansı

fen lisesi ve Anadolu öğretmen lisesinde; en yüksek zorba/kurban frekansı genel lisede, en düşük zorba/kurban frekansı ise fen lisesinde olduğu görülmüştür.

Okul yaşam kalitesi puanlarında, zorbalığa katılmayanların okul yaşam kalitesi puanlarının zorba, kurban ve zorba/kurban puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Zorba, kurban, zorba/kurban ve katılmayanlar arasında ise empati yönünden anlamlı farklılık görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: zorbalık, okul yaşam kalitesi, empati

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Lise Öğrencilerinde Zorbalık Olgusunun Okul Yaşam Kalitesi ve Empati Değişkenleri Bakımından İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

.... /2011

İmza

Betül PELENDECİOĞLU

Size Minnettarım.

Sevgili Aileme.

TEŞEKKÜR

Tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. İhsan BOZANOĞLU'na araştırmam boyunca gösterdiği anlayış ve rehberliği için teşekkürlerimi sunarım. İlgili yaklaşımı, kaynak desteği, verdiği bilgiler için Yrd. Doç. Dr. Metin Pişkin'e, Yrd. Doç. Dr. Muammer Ergün'e, psikolog Ömer Erdoğan'a minnettarım. Araştırmada kullandığım ölçekler için görüşüne başvurduğum ve desteğini aldığım Çiğdem Topçu'ya, Öğr. Gör. Dr. Mediha Sarı'ya, tezimi okuyarak fikirlerini benimle paylaştıkları için jüri üyeleri Yrd. Doç. Dr. Sefa Bulut ve Yrd. Doç. Dr. Samettin Gündüz'e teşekkür ediyorum. Aynı zamanda lisans ve yüksek lisans öğrenimimde bana emeği geçen Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı öğretim elemanlarına ve desteklerini hep hissettiğim yüksek lisans arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum. En zor anlarımda her zaman yanımda hissettiğim annem, babam, kardeşime bana olan sarsılmaz inançları için minnettarım.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	İii
ÖZET	V
TEŞEKKÜR	İx
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	x
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	8
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Alt Amaçlar	8
1.4. Araştırmanın Önemi	9
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlamalar	10

BÖLÜM II

2. KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ LİTERATÜR	12
2.1. Zorbalık Tanımı	12
2.1.1. Zorbalık Türleri	13
2.1.2. Zorbalık, Saldırganlık, Şiddet İlişkisi	15
2.1.3. Zorbalığın Yaygınlığı	17
2.1.4. Zorbalık Statüleri ve Özellikleri	19
Zorba Öğrencilerin Özellikleri	19
Kurban Öğrencilerin Özellikleri	20
Zorba/Kurban Öğrencilerin Özellikleri	22
Zorbalığa Katılmayan Öğrencilerin Özellikleri	24
2.1.5. Zorbalığın Sonuçları	24
2.1.6. Zorbalığın Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi	26

Zorbalığın Cinsiyetle İlişkisi	26
Zorbalığın Yaş ve Sınıf Düzeyi İle İlişkisi	28
Zorbalığın Sosyo-Ekonomik Düzey İle İlişkisi	30
Zorbalığın Akademik Başarı İle İlişkisi	31
2.2. Zorbalık ve Okul Ortamı	32
2.2.1. Okul Yaşam Kalitesi ve Değişkenleri	34
Okula Yönelik Duygular	35
Öğretmen- Öğrenci Etkileşimi	36
Öğrenci- Öğrenci İletişimi	37
Okul Yönetimi	38
Sosyal Etkinlikler	39
Statü	39
Öğretim Programı	40
2.3. Zorbalık ve Empati	41
2.4. Araştırmalar	44
2.4.1. Yurt İçindeki İlgili Araştırmalar	44
2.4.2. Yurt Dışındaki İlgili Araştırmalar	50
 BÖLÜM III	
3. YÖNTEM	56
3.1. Araştırmanın Modeli	56
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	56
3.3. Veri Toplama Araçları	57
3.3.1. Akran Zorbalığı Anketi	57
3.3.2. Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği	58
3.3.3. Temel Empati Ölçeği	60
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu	61
3.4. Verilerin Toplanması	61
3.5. Verilerin Çözümü	61
 BÖLÜM IV	
4. BULGULAR	63

4.1. Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri	63
4.2. Katılımcıların Zorbalık Statülerine Katılım Düzeyi	65
4.3. Katılımcıların Cinsiyete Göre Zorbalık Statüleri	65
4.4. Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Zorbalık Statüleri	66
4.5. Katılımcıların Okul Türüne Göre Zorbalık Statüleri	67
4.6. Katılımcıların Zorbalık Statülerine Göre Okul Yaşam Kalitesi Puanları	69
4.7. Katılımcıların Zorbalık Statülerine Göre Empati Düzeyleri	70
 BÖLÜM V	
5. TARTIŞMA ve YORUM	72
 BÖLÜM VI	
6. SONUÇ ve ÖNERİLER	76
 KAYNAKÇA	
KAYNAKÇA	79
EKLER	98
EK 1. Kişisel Bilgi Formu	98
EK 2. Akran Zorbalığı Anketi	99
EK 3. Temel Empati Ölçeği	105
EK 4. Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği	107
EK 5. Araştırma İzni	109

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1- Örnekleme İlişkin Sayısal Veriler	57
Tablo 2- Katılımcıların Demografik Özellikleri	64
Tablo 3- Zorbalık Statülerinin Katılımcılar Arasındaki Dağılımı	65
Tablo 4- Zorbalık Statülerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	66
Tablo 5- Zorbalık Statülerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	67
Tablo 6- Zorbalık Statülerinin Okul Türüne Göre Dağılımı	68
Tablo 7- Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Zorbalık Statülerine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	69
Tablo 8- Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Zorbalık Statülerine Göre Anova Sonuçları	69
Tablo 9- Empati Puanlarının Zorbalık Statülerine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	70
Tablo 10- Empati Puanlarının Zorbalık Statülerine Göre Anova Sonuçları	71

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Saldırganlık, Şiddet ve Zorbalık Terimleri Arasındaki İlişki.....	16
--	----

BÖLÜM I

1. Giriş

Kendini güvende hissetmek psiko- sosyal bir varlık olan insanın temel ve önemli gereksinimlerinden biridir. Hayatın herhangi bir alanında bu ihtiyacın karşılanmasında görülebilecek güçlükler başka sorunları da beraberinde getirebilecektir. Özellikle okullarda görülen “saldırganlık” ve alt boyutu olarak nitelendirilen “zorbalık (bullying)” davranışlarının yetişkin adayı çocukların akademik, duygusal, sosyal gelişimlerini olumsuz etkileyebilme ve yetişkinlik yıllarında istenmeyen sorunlar yaşamalarına neden olma riski nedeniyle önemli ve güncel konulardan biri olduğu söylenebilir.

Okul zorbalığı konusuna dikkati çeken ilk kişi Heinemann olmasına rağmen, ilk çalışmalar 1970’li yıllarda Olweus tarafından yapılmaya başlanmıştır (Koç, 2006). 1980’ lerde İsveç, Norveç ve Finlandiya’da başlayan araştırmaların zamanla Asya (Ekblad ve Olweus, 1986; Mino, 2006), Avrupa (Andreou, 2001; Arora, 1987; Craig, Peters ve Konarski, 1998; Karatzias, Power ve Swanson, 2001; Klicpera ve Klicpera, 1996; Pateraki ve Houndoumadi, 2001; Schafer, Werner ve Crick’in, 2002), Avustralya (Rigby ve Slee, 1992), ve Amerika’da (Dake, Price ve Telljohann, 2003; Hazler, Hoover ve Oliver, 1992; Nansel, Craig, Overpeck, Saluja, Ruan, 2004) da çalışılmaya başlandığı görülmektedir. Bu durum zorbalık konusunun uluslar arası boyut kazandığını göstermektedir. Ülkemizde ise zorbalık adı altında ilk çalışmanın 90’lı yılların sonunda yapıldığı, iki binli yıllar boyunca da bu alandaki çalışmaların sayısının hızla arttığı gözlenmektedir.

Zorbalık davranışının karmaşık doğası nedeniyle tanımlanması kolay olmamıştır. Başlangıçta tanımlamada fiziksel şiddete dikkat çekilmiştir. Fakat sonraları

zorbalığın sadece fiziksel boyutu içermediği psikolojik, sosyal ve cinsel yönlerinin de olduğu görülmüştür. Belki de günümüzde saldırganlığın alt boyutları olan “zorbalık” ve “şiddet” tanımlarının karıştırılması bu ilk tanımlama nedeniyledir. Yanlış bir şekilde birbirini yerine de kullanılan bu iki kavramın doğru bir tanımlamasını yapmak önleyici rehberlik hizmetlerinin doğru şekilde verilmesi konusunda önem taşımaktadır. Örneğin zorbalık fiziksel boyutta olduğunda (dövme, vurma gibi) aynı zamanda şiddet olarak kabul edilir. Ancak zorbalığın fiziksel boyutu yanında duygusal ve sözel boyutları (alay etme, isim takma, dedikodu yapma gibi) da vardır. Zorbalık davranışı bu yönüyle şiddetten ayrılır. Ayrıca zorbalıkta güç dengesizliği vardır. Aynı güçteki öğrenciler arasında ortaya çıkan kavga şiddet olarak tanımlanır ama zorbalık olarak adlandırılmaz (Pişkin, 2002).

Literatürde “zorbalık” konusunda birçok tanımın yapıldığı görülmektedir. Bu alanda en geniş çaplı ve uzun süreli araştırmaları gerçekleştirmiş olan Olweus (2005)’a göre zorbalık; bir ya da daha fazla öğrencinin başka öğrenciye sürekli olumsuz davranması ve çocuğun bu durumda korunmasız kalmasıdır. Olumsuz davranış “vurmak, çimdiklemek, tekmelemek” olduğu gibi “sözle tehdit etmek, dışlamak, isim takmak, alay etmek, aşağılamak” gibi davranışları da içerir. Besag (1995) Olweus’un tanımını biraz daha genişletmiştir; “Zorbalık güçlü durumdaki kişi ya da kişilerin kendi kazançları veya keyifleri için karşı koyma gücü olmayanlara karşı sıkıntı vermek niyeti ile fiziksel, psikolojik, sosyal ve sözel olarak tekrarlanan saldırısıdır.” Ülkemizde bu konuda yoğun çalışmaları olan Pişkin (2002)’e göre zorbalık; “Kendini koruyamayacak durumda olan kurbanı fiziksel, zihinsel, sosyal ya da psikolojik zarar verme amacı güdülen, bilinçli ve kasıtlı olarak yapılan söz ve eylemleri içerir. Zorbalık bu eylemlerinde kendilerine çıkar sağlayabilirler”. Zorbalık tanımlarında görülen ortak özellikler; zorbalığın bir saldırganlık türü olması, kasıtlı olarak yapılması, tekrar etmesi, kurbanın kendini koruyamayacak durumda olması ve yapılanlardan olumsuz etkilenmesidir.

Başlarda zorba ve kurban olarak iki kategoriye ayrılan zorbalık, araştırmalar yapıldıkça “zorba, kurban, zorba/ kurban ve zorbalığa seyirci kalan/katılmayan” olarak dört kategoriye (Solberg ve Olweus, 2003) ya da “zorba, kurban, zorbayı destekleyen,

zorbaya yardımcı olan, kurbanı koruyan ve dışarıda kalan” (Salmivalli, 1999) olarak altı gruba ayrıldığı görülmektedir. Zorba; zorbalığı başlatan, zorbalığı yaparak kurbanı zarar veren ve zorbalık eğiliminde fiziksel veya psikolojik olarak güçlü olan kişidir. Kurban; zorbanın saldırgan davranışlarına tekrarlı olarak maruz kalan, zorbayla aralarında kendisi aleyhine güç eşitsizliği bulunan ve kendini korumasız, savunmasız hisseden bireylerdir. Zorba/kurban kavramı; kimi zaman zorbalığı başlatarak zorba olan, kimi zaman da zorbalığa maruz kalarak kurban olan bireyleri ifade etmektedir. Katılmayanlar/dışarıda kalanlar ise zorbalık olayına tanık olan ancak bu zorbalığa, kurbanı korumak amacıyla veya zorbayı desteklemek amacıyla katılmayan kişilerdir.

Araştırmalar öğrenciler arasında farklı sınıflamalar altında ele alınabilecek çeşitlilikte zorbalık davranışları olduğunu göstermektedir. Olweus (1995) zorbalığı doğrudan ve dolaylı olarak ikiye ayırmıştır. Doğrudan zorbalık; kişiye yönelik açık saldırıları (itme, vurma, saç, kulak vs. çekme, elindekini zorla alma, alay etme, ad takma, hakaret, küfür, tehdit, eşyaya, ev ödevine zarar verme vs.), dolaylı zorbalık ise dedikodu yapma, gruptan dışlama, ayırım yapma gibi davranışları kapsar. Crick ve Bigbee (1998) dedikodu yapmak, istenileni yapmadığı takdirde arkadaşlığını bitirmekle tehdit gibi doğrudan gözlenmeyen davranışları “ilişkisel saldırganlık” terimiyle ifade etmişlerdir. Mynard ve Joseph (1997) zorbalık türlerini; fiziksel, sözel, ilişkisel ve kişisel eşyalarına zarar verme olarak dört grupta sınıflamışlardır. Hawker ve Boulton (2000) fiziksel (itme, vurma, saçını çekme), sözel (kızdırma, alay etme, tehdit etme), ilişkisel (grup dışı bırakma, konuşmama, emir verme) ve dolaylı (çirkin notlar gönderme, dedikodu yapma) olarak ele almışlardır. Elliot (1992) ise diğer araştırmacıların sınıflamalarının (fiziksel, sözel, duygusal) yanı sıra cinsel zorbalık (cinsel taciz, cinsel içerikli sözler, elle sarkıntılık) adı altında yeni bir sınıflama eklemiştir.

Zorbalığın hangi türü olursa olsun hem kurbanı, hem zorbayı fiziksel, psikolojik, sosyal yönlerden olumsuz etkilemektedir. Rigby (2003)’e göre kurbanı yönelik olumsuz etkiler dört başlık altında toplanabilir; düşük psikolojik sağlık, zayıf sosyal uyum (yalnızlık, okula gitmek istememe, içe kapanma), psikolojik bunalma ve fiziksel rahatsızlık. Olweus (1999) 6. ve 9. sınıflara devam ederken akran zorbalığına

maruz kalan, şu anda 23 yaşında olan kişilerle yaptığı bir çalışmada kişilerin herhangi bir dışlamaya maruz kalmadıkları veya taciz edilmedikleri halde dışuk özsaygıya sahip oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Zorbalığın kurbanlarda depresyona girme, toplumdan uzaklaşma (Sullivan, 2000), hatta intihar etme (Olweus, 1991) gibi olumsuzluklara da neden olabileceği görülmüştür. Zorba ocukların büyüdüklerinde hırsızlık, uyuşturucu gibi yasal olmayan davranışlar sergiledikleri, diğerlerine oranla dört kat daha fazla oranda yasal işleme tabi tutulup hapse girdikleri yani sosyalleşmede sorun yaşadıkları (Olweus, 1999) gözlenmektedir. İlköğretimdeki zorbalık davranışı ile ilerleyen yıllarda ortaya çıkan suça konu olabilecek davranışlar arasında ilişki olduğu saptanmıştır (Olweus, 2005). Zorbaca davranışlar sergileyen ergenler psikolojik iyi oluşun zayıf olması, okuldan hoşlanmama, yalnızlık gibi sosyal uyum güçlükleri ve yüksek düzeyde kaygı, depresyon, intihar düşüncelerini içeren psikolojik problemler yaşadıklarını belirtmektedirler (Karaman Kepenekçi ve ınkır, 2006). Rigby (2003) de zorbalığa karışan öğrencilerin, okul, aile, arkadaş ilişkileri, yaşadıkları, evre ve benlikleri hakkında değerlendirmelerinin olumlu olmadığını ifade etmektedir.

Zorbalığa maruz kalan kurbanlar genellikle içine kapanık, benlik saygısı dışuk (Kapcı, 2004), güvensiz, yalnız bırakılmış (Pişkin, 2002), kaygılı, duyarlı ve sessiz, hiperaktif, aşırı alingan (Olweus,1994), yeni arkadaş edinmede ve iletişimde güçlük çeken, fiziksel olarak daha kısa, çelimsiz ya da herhangi bir zr olan öğrenciler olarak görülmektedirler. Genellikle alt sosyo-ekonomik düzeye mensup (Alikayıfoğlu ve Ercan, 2007), zel eğitime daha çok gereksinim duyup (Besag, 1995), okula devam konusunda sorun yaşarlar (ınkır, 2006). Buna karşın zorba öğrenciler, saldırgan, itepisel, anti- sosyal, okul uyumları dışuk, fiziksel şiddetin yaygın kullanıldığı aileden gelen, zayıf problem çözme becerisine sahip (Bayraktar, 2009), arkadaşlarının davranışlarını tahrik edeci olarak algılayan, akran grubunda sert görünme ihtiyacı hisseden (Uludağlı – Uçanok, 2005), fiziksel gücü ve kendine güveni yüksek, empatik anlayıştan yoksun, sıklıkla yalana başvuran, umursamaz, dikkat çekmek isteyen, kurallara uymayan (Besag, 1995), yenilgiyi kabul etmeyen, akademik başarıları dışuk (Pekel, 2004; Kıran - Esen, 2003) kişilerdir.

Ülkemizde de zorbalık, diğer ülkelerde olduğu gibi lise öğrencileri için önemli

ve ciddi bir sorundur. Genç (2007)'in araştırmasında akranları tarafından zorbalığa uğradığını belirten genel lise öğrencilerinin oranı %18,3, akranlarına zorbalık yaptığını ifade eden öğrenci oranı %15,2; okulda zorbalığa tanık olduğunu ifade eden öğrenci oranı ise %56,9 olarak bulunmuştur. Karaman-Kepenekçi ve Çinkır (2006) tarafından ülkemizde 1999–2000 öğretim yılında beş ayrı lisede toplam 692 öğrenci üzerinde yapılan çalışma sonucunda ise öğrencilerin %44' ünün sözel, %30'unun fiziksel, %18'inin duygusal ve %9'unun ise cinsel içerikli zorbalığa maruz kaldıkları gözlenmiştir.

Okul ve zorbalık kavramlarının birlikte anılması öğrenciler için olumlu bir sınıf ya da okul yaşamı oluşturulmasını engelleyici niteliktedir. Okulda zorbalık olaylarının yaygınlığı sadece kurban ve zorba öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için ciddi sorunlara neden olabilmektedir. Zorbalığın yaygın olduğu okullarda öğrenciler kendilerini güven içinde hissetmemekte ve okuldan zevk almamaktadır (Borg, 1998). Öğrencilerin yaşamlarının önemli bir kısmını geçirdikleri okul ortamında karşılaştıkları zorbalık, okulun duygusal ve sosyal ortamı üzerinde olumsuz bir etki oluşturarak, öğrencilerin akademik ve sosyal olarak ilerlemelerini olumsuz etkileyen önemli problemler oluşturmaktadır (Banks, 1997). Öğrencilerin arkadaşlarıyla olan iletişim tarzları onların okula yönelik algıları açısından önem taşımaktadır. Akranlarıyla sağlıklı iletişim kuramayan çocuk, sınıfta ve sınıf dışında grup etkinliklerine katılmakta çekingenlik yaşayabilir. Benzer şekilde, arkadaşları tarafından küçük düşürülen bir öğrenci de iletişim korkuları yaşayabilir. Okulda zorbalık, çoğunlukla kurbanların okuldan korkmasına, okulu güvensiz bir yer olarak görmelerine ve okulu mutsuz bir yer olarak nitelendirmelerine neden olmaktadır (Rigby, 2004; Olweus, 2005; Borg, 1998). Akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin okula yönelik öznel değerlendirmeleri ve öznel iyi oluş hallerinin değişebileceği söylenebilir.

Zorbalık öğrencilerin okul yaşam kalitesini etkileyen önemli bir etkidir. Okul ortamında maruz kaldığı zorbalık öğrencilerin fiziksel, psikolojik, sosyal ve akademik gelişimleri üzerinde ciddi sorunlar oluşturabilir. Bu olumsuz yaşantıların, gelişim sürecinde kritik bir dönem olarak kabul edilen ergenlikte yaşanmasının, gençler üzerinde daha büyük hasara yol açacağı ifade edilebilir. Bu bakımdan okul yaşam

kalitesinin araştırmalara konu edilmesi oldukça önemlidir. Okul yaşam kalitesi kavramı daha genel bir anlam taşıyan yaşam kalitesi kavramına dayanmaktadır. Yaşam kalitesi, fenomenolojik bakış açısına göre genel ve sürekli bir iyi olma hali olarak ifade edilmektedir. Değerlendirilmesinde mutluluk duygusu gibi pozitif yaşantılar ile bunun tersini ifade eden negatif duygular ele alınmaktadır (Linnakyla ve Brunell, 1996).

Okul yaşam kalitesi “okul memnuniyeti ve öğrencilerin okul yaşantısına ve iklimine katılımları sonucunda ortaya çıkan, okulla ilgili faktörler ve eğitim tecrübeleri tarafından belirlenen genel mutluluk hali” (Karatzias, Power ve Swanson, 2001), “ğretmen, ğrenci, yönetici ve diğer çalışanların okul ortamında kendilerini mutlu ve güvende hissetme düzeyi (Mok ve Flynn, 2002) olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram öğrencilerin okulla ilgili genel memnuniyetini, mutluluk düzeylerini belirlemeye yardımcı olmaktadır. Okul yaşam kalitesi okulların amaçlarını gerçekleştirebilmesine, velilerin okulların durumu hakkında bilgi edinmesine, okulların içinde bulunduğu durumu ortaya koymasına ve ilgililerin eksiklikleri görmesine yardımcı olmasına katkıda bulunabilecek önemli bir kavramdır. Yapılan araştırmalarda okul yaşam kalitesinin akademik başarı varyansının %20’sini açıklayabildiği (Mok ve Flynn, 2002), yüksek okul yaşam kalitesinin çocuğun okulu benimsemesinde ve öğrenme motivasyonunda olumlu etkiler bıraktığı; ayrıca düşük yaşam kalitesinin davranışsal problemler ve düşük başarıyla pozitif ilişkili olduğu (Karatzias, Power ve Swanson, 2001) görülmüştür. Bourke ve Smith (1989)’in yaptıkları araştırmalarda, öğrencilerin okul yaşam kalitesinin akademik başarılarında etkili olduğunu ve okul yaşam kalitesi düzeyi yüksek öğrencilerin zorunlu öğrenimi tamamladıktan sonra da eğitimlerine devam etmeyi daha fazla arzu ettiklerini ortaya koymuşlardır. Sarı ve Cenkseven tarafından (2008) yapılan araştırmada da öğrencilerin benlik kavramı algılarının, okul yaşam kalitesini yordamada anlamlı katkıları olduğu sonucuna varılmış, öğrencilerin benlik kavramlarını etkileyen okulların, sağlıklı benlik yapılarına sahip olan bireyler yetiştirmesi açısından önemli bir etken olduğu vurgulanmıştır.

Okulundan memnun olan öğrenciler, hem okula severek gelmekte hem de öğretmenlerine ilişkin algılarını olumlu olarak geliştirmektedirler. Okulundan memnun olmayan öğrenciler, okula istemeyerek gelmekte, okuldan zevk almamakta,

öğretmenlerine ilişkin olumsuz algılar taşımakta ve olumsuz bir okul yaşam algısı geliştirmektedirler. Olumsuz okul yaşam algısına sahip olan öğrenciler, öğretmenleri ve akranları, okuldaki başarıları, okulun geleceklerine faydalılığı, okulda kararlara katılma, okullarda güvenlik ve adalet konularında da olumsuz algılara sahiptirler. Okula karşı olumsuz tutumlar, düşük başarı, istenmeyen davranışlar, okuldan erken ayrılma ve okul devamsızlığı gibi başka olumsuz sonuçlara da neden olmaktadır (Leonard, 2002). Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişiminin nitelikli olması, okula yönelik duygu ve düşüncelerin olumlu olmasını, akademik başarıyı ve öğrenci davranışlarını etkilemektedir (Celep, 2008).

Olumlu bir öğrenci-öğrenci iletişimi kurulmasında kilit kavramlardan biri empatidir. Empatik anlayış insanların birbirini daha iyi anlamalarını, anlamlı ilişkiler kurmalarını sağlar. İnsanlar kendileriyle empati kurulduğunda anlaşıldıklarını, kendilerine önem verildiğini hissederek. Diğerleri tarafından anlaşılacak bireyi rahatlatır ve bireyin daha iyi hissetmesine yardımcı olur. Çocuklarla yapılan çalışmada empatik becerisi yüksek olan çocukların kişisel ve sosyal uyumunun, empatik becerisi düşük olan çocuklara göre daha olumlu olduğu görülmüştür (Eisenberg ve Fabes, 1990). Roberts ve Strayer (1996) empati becerisi yüksek olan çocukların düşük olanlara göre iş birliği ve yardım etme davranışı göstermeye daha eğilimli olduklarını, arkadaşları tarafından daha çok kabul edildiklerini ifade etmektedir. Loudin, Loukas ve Robinson (2003) 'un yaptıkları çalışmada erkeklerde düşük empati ile saldırganlık arasında ilişki olduğu görülmüştür. Zorbalık da bir tür saldırganlık türüdür. Yapılan çalışmalarda zorbaların sosyal ve empati yeteneklerinin diğerlerine oranla daha düşük olduğu ve anti sosyal davranışlara daha fazla sahip oldukları (Furlang, Alicia, Jenne ve Jennifer, 2004), zorbaların kurbanlara yönelik empatilerinin düşük düzeyde olduğu (Hantler, 1994) ve bu nedenle de çok az vicdan azabı ya da pişmanlık yaşadıkları, diğerlerinin haklarına ve duygularına karşı saygısız ve düşüncesizce davrandıkları saptanmıştır (Olweus, 2005).

1.1. Problem

Araştırmanın ana problemi, lise öğrencileri arasında görülebilecek akran zorbalığı olgusunu okul yaşam kalitesi ve empati düzeyleri bakımından incelenmesidir. Bu problem temelinde hazırlanan araştırma amacı ve alt amaçlar aşağıda verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı Kastamonu İlinde farklı tür liselerde 9., 10. ve 11. sınıflarda okuyan, *zorba, kurban, zorba/kurban ve zorbalığa katılmamış* gruplarından birinde kendini gören öğrencilerin gözünden *akran zorbalığını okul yaşam kalitesi ve empati* yönünden incelenmesidir.

1.3. Alt Amaçlar

Araştırma probleminin incelenebilmesi için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinde farklı zorbalık statülerine (zorba, kurban, zorba/kurban, katılmayan) katılım ne düzeydedir?
2. Lise öğrencilerinde farklı zorbalık statülerine katılım sayıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Lise öğrencilerinde farklı zorbalık statülerine katılım sayıları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Lise öğrencilerinde farklı zorbalık statülerine katılım sayıları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
5. Lise öğrencilerinde okul yaşam kalitesi puanları farklı zorbalık statülerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Lise öğrencilerinde empati düzeyleri farklı zorbalık statülerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Ergenlik döneminde akran ilişkilerinin diğer gelişim dönemlerine kıyasla daha önemli olduğu psikolojide yaygın kabul gören bir görüştür. Bu dönemde genç kimliğini arar, kişiliğini oluşturur, akranlarını model olarak görmeye başlar. Aileden bağımsızlaşma ve akran gruplarına yakınlaşma görülür. Bireysel davranımın yanında grupça davranımlar önem kazanmaya başlar. Öfke, çabuk kırılma, küsme gibi duygulanımlar ve dürtüsel davranışlar bu dönemde sık görülür. Bu bakımdan lise yıllarının okul zorbalığı yönünden kritik bir dönem olduğu söylenebilir. Ayrıca meydana gelen bir zorbalık olayı sadece kurbanı ve zorbayı etkilemez, tanıklık eden öğrencileri, okulun atmosferini, bireylerin okulla ilgili düşüncelerini de etkileyebilir. Bu araştırma ile risk grubu öğrencilerin saptanması ve bu öğrencilere yönelik önleyici ve müdahale programlarının hazırlanması konularında idareci, öğretmen, ebeveynlerin dikkatlerinin çekilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca elde edilebilecek bulguların aile eğitimi, akran danışmanlığı ve rehberlik hizmetlerinde danışmanlara, öğretmenlere, idarecilere ve ebeveynlere işlevsel ve somut bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

Bireyler günlerini hatta yıllarının büyük bölümünü okulda geçirirler. Okul aile, iş çevreleri gibi yaşamın parçalarından biridir. Okul bilgi aktarımının yanı sıra öğrencileri hayata hazırlayan, akran ve yetişkinlerle iletişim, liderlik, işbirliği, yardımlaşma, insanlarla beraber yaşama gibi özelliklerin kazanımı, toplumsal ve kültürel normların aktarımı, kimliklerin gelişimini sağlayan merkezlerdir. Bu merkezlerin sahip oldukları yaşam kaliteleri ne kadar olumlu olursa topluma kazandırılan bireyler de o derecede başarılı ve olumlu olacaktır. Hem aileler, hem de öğretmen ve idareciler okulun çocuğu sosyal, bilişsel, duygusal yönlerden geliştiren, çocuğun olumlu ilişkiler kurduğu, kendini mutlu ve güvende hissettiği, öğrenme motivasyonunu ve başarısını arttıran yerler olmasını isterler. Okul bağlılık düzeyinin yüksek olmasının birçok faydası vardır. Örneğın, okula karşı pozitif duygular hisseden, okul aktivitelerine aktif olarak katılan öğrencinin okulu tamamlama ve bağımsız öğrenen bir öğrenci olma ihtimali de yüksektir. Okulları değerlendirirken öğrencilerin bilişsel başarıları tek başına yeterli değildir. Duyuşsal boyutun da geliştirilmesi önemlidir. Graue, Weinstein ve Walberg'e göre (1984,aktaran; Leonard, Bourke,

Schofield, 2004: 5) yetişkin mesleki performansının sadece %3'ü akademik başarı ile açıklanabilmektedir. Bundan dolayı, okul yaşam kalitesinin üzerinde durularak, okulların öğrencilerin sadece akademik gelişimlerinin değil aynı zamanda psikolojik, sosyal ve fiziksel gelişimlerinin de dikkate alındığı ortamlar haline getirilmesi gerekir. Bunun yolu da öğrencilerin okullarının yaşam kalitesi düzeyi ile ilgili algılarının araştırılmasından geçer. Çünkü öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyine ilişkin algıları yöneticilere, okulların zayıf ve güçlü yönleri hakkında bilgi sağlar ve okul yaşam kalitesini geliştirme çalışmalarına dayanak oluşturabilir. Bu araştırma ile “olumlu okul yaşam kalitesi” konusunda idareci, öğretmen, ebeveynlerin dikkatlerinin çekilebileceği düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

1) Araştırma 2010–2011 eğitim- öğretim yılında Kastamonu ili “Ticaret Meslek Lisesi, Anadolu Ticaret Meslek Lisesi, Aytaç Eruz Lisesi, Mustafa Kaya Anadolu Lisesi, Kastamonu Fen Lisesi, Göl Anadolu Öğretmen Lisesi” nde öğrenim gören 9., 10. ve 11. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2) Okulların yaşam kalitesi düzeyi hakkında elde edilen bilgiler “Lise Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” nde ki boyutlarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlamalar

Araştırmada geçen kavramların tanımları aşağıda verilmiştir:

Zorbalık: Bir birey veya grup tarafından, kendisini koruyamayacak durumda olan kişiye karşı yapılan, fiziksel veya psikolojik sonuçları olan ve süreklilik arzeden bir şiddet türüdür (Pişkin, 2002).

Okul Yaşam Kalitesi: Öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer çalışanların okul

ortamında kendilerini mutlu ve güvende hissetme düzeyidir (Mok ve Flynn, 2002).

Empati: Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Rogers, 1983).

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

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu bölümde zorbalık, okul yaşam kalitesi ve empati kavramlarına ilişkin kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Zorbalık Tanımı

Zorbalıkla ilgili ilk tanımlama 1973'te İsveçli bir hekim olan Heinemann tarafından yapılmıştır (Besag, 1995). Ancak zorbalıkla ilgili çalışmaların önem kazanması Norveç'li araştırmacı Dan Olweus'un 1978'de yayınladığı "Okullarda Saldırganlık" isimli kitabı ile olmuştur. Olweus (1978) zorbalığı ilk olarak "bir veya birkaç erkek çocuğun, diğer bir erkek çocuğa karşı fiziksel ve zihinsel saldırganlığı sistematik olarak kullanması" olarak tanımlamış, bir grup tarafından yapılan şiddet anlamına gelen 'mobbing' sözcüğü ile ifade etmiştir. Ancak 1980'li yıllarda mobbing teriminin okul zorbalığını tam olarak karşılamadığı, bu terimin yerine bullying teriminin kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Söz konusu araştırmacının yapmış olduğu ilk tanımın içeriğini de genişlettiği ve grup şiddetinin yanına bireysel şiddeti de eklediği gözlenmektedir (Olweus, 2005). Olweus (1999) bir davranışın zorbalık olarak tanımlanabilmesi için davranışın; sadece zarar verme amaçlı saldırgan davranışlar olmasının yeterli olmadığını, bunun yanında davranışın süreklilik göstermesi ve zorba ve kurban arasında güç dengesinin eşit olmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Besag (1995)'a göre zorbalık "güçlü durumdaki kişi veya kişilerin, o durumda kendilerine karşı koyacak güçleri olmayanlara karşı sıkıntı vermek amacıyla fiziksel, psikolojik, sosyal veya sözel olarak tekrarlanan saldırıları" dır. Pişkin (2002) ise 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 tanımlamıştır. Bunların dışında zorbalığın, bir kişi veya kişiler tarafından diğer bir kişiyi incitmesine neden olan herhangi bir davranış (Furnis, 2000), bir ya da birden fazla güçlü öğrencinin zayıf olan öğrenciye zarar verme, rahatsız etme ya da küçük düşürmek amaçlı sürekli rahatsız etmesi (Page ve Page, 2003) olarak çeşitli şekillerde de tanımlandığı görülmektedir.

Son yıllarda en çok kabul gören tanım ise, Olweus’un (2005) yaptığı tanımdır. Buna göre “bir öğrenci bir veya birden fazla öğrencinin olumsuz hareketlerine sürekli olarak ve bir defadan fazla maruz kalıyorsa” zorbalığa maruz kalmıştır. 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 olmalı.
- (2) Tekrar tekrar ve birden fazla olmalı
- (3) Zorbalığa katılan kişiler arasında güç dengesizliği bulunmalı

2.1.1. Zorbalık türleri

Literatürde zorbalığın birçok türü göze çarpmaktadır. Olweus (2005) zorbalığı doğrudan (direct bullying) ve dolaylı (indirect bullying) olarak iki kategori altında incelemektedir. Doğrudan zorbalık; hedef seçilen kişiye karşı açık saldırıları (örneğin fiziksel şiddet, vurmak, tekmelemek, ısırarak, çimdiklemek gibi fiziksel saldırıları, sözel hakaret, yüz ifadeleri ve el kol hareketleri) kapsar. Bu tür davranışlarda zorba ve mağdur karşı karşıya olduğu için mağdur, saldırganın kim olduğunu bilir. Dolaylı zorbalık ise kurbanın sosyal olarak yalnızlaştırılması amacıyla yapılan (örneğin, dedikodu çıkarma, gruptan dışlama, sözel olarak kurbanı isim takılması, tehdit etme, alay etme, küçük düşürme, iğneleme, göz hapsine alma, gruptan dışlama ve konuşmama, sessizleştirme) davranışları kapsar. Mağdur böyle durumlarda saldırganın kimliğinden habersiz olabilir. Amaç bireyin sosyal statüsüne ve benlik kavramına zarar vermektir. Benzer gruplama Espelage ve Swearer (2003) tarafından yapılmış; zorbalık kapsamındaki davranışlar “doğrudan” ve “dolaylı” olarak değerlendirilmiş; kavga, itme,

tekmeleme, sözlü tehdit, isim takma, alay etme gibi doğrudan saldırganlık davranışları kullanılarak yapılan zorbalık davranışları “doğrudan açık saldırganlık”, üçüncü şahısların devreye girmesiyle gerçekleştirilen dedikodu yayma gibi dolaylı saldırganlık davranışları kullanılarak yapılan zorbalık davranışları “doğrudan olmayan saldırganlık” olarak sınıflandırılmıştır.

Günümüzde akran zorbalığının sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar da söz konusudur. Akran zorbalığının sınıflandırılmasına ilişkin bazı araştırmacıların görüşlerine bakılacak olursa zorbalık türlerini; Elliot (1997) bedensel zorbalık (örneğin itme, tekme atma, yumruklama, saç-kulak çekme, bedensel şaka, silah veya bıçak ile saldırma ya da korkutma amaçlı kullanılan her tür fiziksel şiddet), sözel zorbalık (örneğin isim takma, alay etme, söylenti yayma, tehdit etme, hakkında kötü şeyler yazma), duygusal zorbalık (örneğin gruptan dışlama, ayrımcılık, aşağılama, eşyalarına zarar verme, eşyalarını ya da parasını zorla alma), cinsel zorbalık (örneğin sarkıntılık, elle taciz, cinsellik içeren sözler söyleme) olarak sınıflandırmıştır. Mynard ve Joseph (2000) zorbalığın fiziksel, sözel, ilişkisel ve kişisel eşyalara saldırı olarak dört boyutunu tanımlamışlardır. Diğer araştırmacılar farklı olarak Mynard ve Joseph tarafından tanımlanan kişisel eşyalara saldırı, zorbanın mağdurun özel eşyalarını izinsiz ve mağdurun rızası olmadan alması ve kullanması, mağdurun kişisel eşyalarına zarar vermesi gibi davranışları içerir. Pişkin (2005) zorbalık türlerini beş kategoride ele almaktadır. Bunlar fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama-yalnızlaştırma, söylenti çıkarıp yayma ve bireyin mal ve eşyalarına zarar verme (örneğin kurbanın kitap ve defterlerini yırtma, parçalama vb) şeklindeki zorbalıklardır. Pişkin ve Ayas (2005) yaptıkları çalışmada bu beş zorbalık türüne cinsel zorbalığı da eklemişlerdir (örneğin rahatsız edici cinsel içerikli şakalar yapma, birini onun isteği dışında cinsel amaçla öpme, dokunma ya da bunları yapmaya çalışma vb). Bunların dışında bir başka sınıflama da şu şekildedir; (a) başkasına ait bir şeyi alma zorbalığı; birisini cebindeki para ya da değerli bir şeyleri vermeye zorlama, (b) saklama zorbalığı; elbise, kitap, oyuncak, para gibi değerli şeylerin kaybolması, (c) ırkçı zorbalık; bireyin etnik kökeni, elbisesi, beden yapısı, şivesi ile alay etme, ırkçı hareketlerde bulunma, (d) bozucu zorbalık; sınıftaki çalışmaların ve ev ödevlerinin üzerini karalamak ya da oynanan bir oyunu bozmak (Koç, 2006).

Teknolojinin gelişmesi ile son zamanlarda zorbalık türüne siber zorbalık (cyber bullying) adında bir zorbalık türü de eklenmiştir. Siber zorbalık; “bir birey ya da grup tarafından bilginin ve iletişim teknolojisinin başkalarına zarar vermek amacıyla kullanılması olarak” tanımlanmaktadır (Belsey, 2006). Siber zorbalık e-mail, cep telefonu mesajı, multimedia mesajı, msn, kişisel web siteleri yoluyla gerçekleşmekte; 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 (Erdur Baker ve Kavşut, 2007).

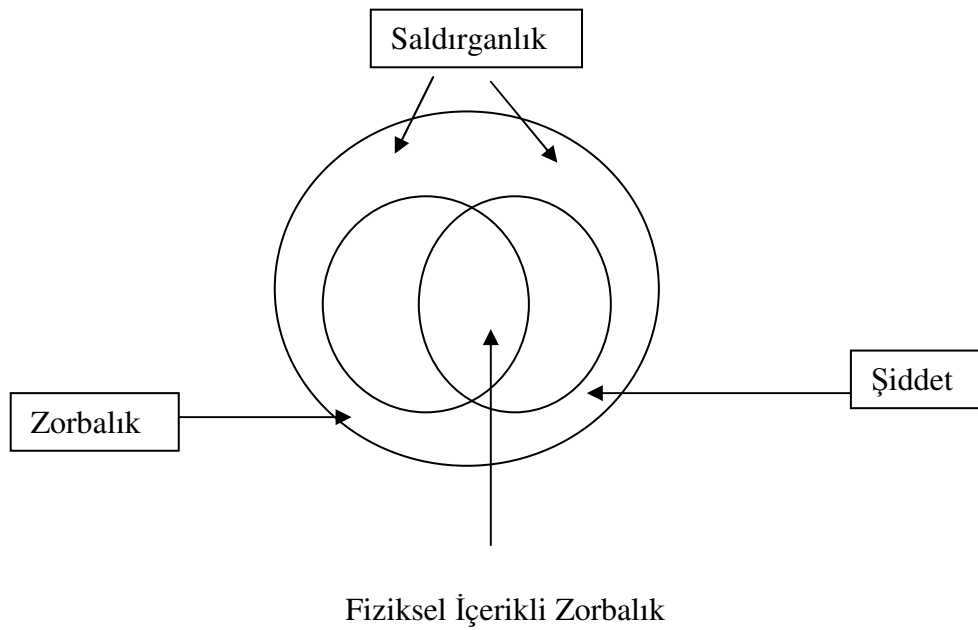
2.1.2. Zorbalık, saldırganlık, şiddet ilişkisi

Saldırganlık, şiddet ve zorbalık kavramlarının zaman zaman birbirlerinin yerine kullanıldığı, karıştırıldığı görülmektedir. Bu bölümde bu üç kavram arasındaki ilişki ele alınacaktır.

Saldırganlık, “birine ya da bir şeye zarar ve acı vermek amacıyla yapılan davranış olarak” tanımlanmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2004). Herhangi bir davranışın saldırgan bir davranış olup - olmadığını anlayabilmek için niyete bakmak gerekir. Aynı davranış zarar vermek amacıyla yapıldığında saldırgan bir davranış olarak tanımlanırken; zarar verme amacı olmadığında saldırgan bir davranış olarak nitelendirilmemektedir. Zorbalık tanımları incelendiğinde, zorbaca eylemlerin saldırganlığın alt kategorilerinden biri olduğu görülmektedir. Zorbalık olması için eylemlerin tekrarlanması, zorba ve kurban olarak nitelendirilen kişilerin arasında güç eşitsizliğinin olması gerekmektedir. Bu özellikler göz önünde alındığında bazı saldırganca eylemleri zorbalık olarak nitelendirilebiliriz ancak diğer bazı saldırganca eylemleri de zorbalık olarak nitelendiremeyiz. Örneğin; bedensel olarak iki kişiden birinin diğerine fiziksel şiddet uygulaması veya birbirini ilk kez gören kişilerin birbirlerine laf atması saldırganlık olarak nitelendirildiği halde zorbalık olarak değerlendirilmeyebilir (Pişkin 2002).

Zorbalık kavramı ile karıştırılan bir diğer kavram ise “şiddet” kavramıdır.

Şiddet kavramı, kızgınlık, öfke, kin, nefret ve düşmanlık gibi duygu durumlarının etkinlik kazandığı bir saldırganlık biçimi olarak nitelendirilmektedir (Köknel, 2000). Şiddet; Campell (1998) tarafından “gözle görülen bedensel yaralanmalara neden olan ve davranışı yapan bireye davranışının sorumluluğunun yüklenebileceği tüm fiziksel davranışlar” olarak tanımlanmaktadır. Olweus (1999)’a göre de şiddet, bir kimsenin fiziksel olarak (vurarak ya da yumruk atarak) ya da bir nesne kullanarak (bıçak ya da silah gibi) diğer bir bireyi ciddi düzeyde yaralaması ya da zarar vermesidir. Aşağıdaki şekilde saldırganlık, şiddet ve zorbalık kavramlarının ilişkisi gösterilmektedir.



Şekil 2–1. (Olweus, 1999; aktaran. Pişkin, 2002:537)

Saldırganlık, şiddet ve zorbalık terimleri arasındaki ilişki

Şekilde görüldüğü gibi hem şiddet hem de zorbalık saldırganlık davranışının alt boyutlarıdır. Şiddet ve zorbaca davranışlarının örtüştüğü alanlar olduğu gibi, farklılaştığı alanlar da vardır. Zorbalık fiziksel boyutta ortaya çıktığı durumlarda (dövme, vurma, tekme atma gibi eylemlerin yapıldığı durumlar) zorbaca davranışlar aynı zamanda şiddet olarak kabul edilmektedir. Ancak zorbalığın fiziksel olmayan boyutları da vardır. Örneğin dalga geçme, alay etme, kızdırma, isim takma, kötü söz söyleme, arkadaş grubuna almama, dışlama, iftira atma, söylenti çıkarma vb. gibi. Bu

zorbalık davranışları bir tür saldırganlık olmasına karşın şiddet sayılmamaktadır.

2.1.3. Zorbalığın yaygınlığı

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde Norveç'te öğrencilerin %8'inin zorbalığı yaşadığı ve %12'sinin kendilerini kurban olarak tanımladığı (Olweus, 2005), Yunanistan'da öğrencilerin %15'inin zorbalığa maruz kaldığı, %6'sının zorbalık yaptığı, %5'inin ise hem zorba hem de kurban oldukları (Pateraki ve Houndoumadi, 2001), Almanya'da öğrencilerin %2 ile %15 arasında zorbalığa uğradığı (Schafer, Werner ve Crick, 2002), İskoçya'da öğrencilerin %16,7'sinin (Karatzias, Power ve Swanson, 2002), Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrencilerin %13'ünün her hafta zorbaca davranışlara maruz kaldığı (Nansel, Craig, Overpeck, Saluja ve Ruan, 2004), Japonya'da ilköğretim öğrencilerinin %21,9'unun, ortaokul öğrencilerinin ise %13,2'sinin zorbalığı deneyimledikleri (Mino, 2006), Güney Afrika'da öğrencilerin %36,3'ünün zorbaca davranışlara karıştıkları, zorbaca davranışlara karışan öğrencilerin %8,2'sinin zorba, %19,3'ünün kurban ve %8,7'sinin zorba/kurban olduğu (Liang, Flisher ve Lombard, 2007) belirlenmiştir.

Zorbalıkla ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalarda son yıllarda bir artış olduğu gözlenmektedir. Pekel ve Uçanok (2005) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim öğrencilerinin %23,3'ünün zorbalık olaylarına karıştığı, yapılan başka bir çalışmada çocukların %20'sinin zorba, %32'sinin kurban ve %29'unun zorba/kurban olduğu (Yıldırım, 2001), ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin %4,6'sının zorba, %21,3'ünün kurban, %6,5'inin zorba/kurban olduğu (Atik, 2006), Pekel (2004)'in çalışmasında öğrencilerin %9,3'ünün zorba, %7,6'sının kurban, %6,4'ünün zorba/kurban ve %76,7'sinin karışmayan olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ilköğretim 4. ve 5. sınıfa devam eden öğrencilerin %40'ı en azından bir kere fiziksel, sözel, duygusal ya da cinsel akran zorbalığı ile karşılaştıklarını (Kapıcı, 2004), başka bir çalışmada öğrencilerin %48,5'i bazen, %16,4'ü sık sık şiddet içeren davranışlarla karşı karşıya kaldıklarını, öğrencilerden %20'si bazen, %2,6'sı sık sık şiddet içeren davranışlarda bulunduklarını (Cenkseven ve Yurtal, 2007) belirtmişlerdir.

Pişkin (2002) tarafından 1164 ilköğretim öğrencisi üzerinde yapılan, birden fazla

seçeneğin işaretlenebildiği bir ölçeğin kullanıldığı araştırmada öğrencilerin %65'i herhangi bir biçimde (örneğin fiziksel, sözel vb.) zorbalığa uğradıklarını; %37'si de herhangi bir biçimde zorbalık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %16'sı arkadaş grubundan dışlanma, %13'ü zorla paralarının ve eşyalarının alınması, %39'u fiziksel, %49'u sözel, %20'si iftira ve dedikodu çıkartılması şeklinde haftada en az bir kez zorbalığa uğradıklarını belirtmişlerdir. Fiziksel zorbalık yapan öğrencilerinin oranının %20, sözel zorbalık yapanların oranının %22, kurbanlarını gruba almayıp dışlayarak zorbalık yapanların oranının %9, söylenti ve dedikodu çıkarıp yaymak suretiyle zorbalık yapanların oranının %6, öğrencilerin para ve eşyalarını zorla alan ya da diğer öğrencilerin eşyalarına zarar vererek zorbalık yapanların oranının ise %4 olduğu saptanmıştır.

Lise öğrencilerindeki duruma bakıldığında; Karaman-Kepenekçi ve Çinkır (2006) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada öğrencilerin %33,5'ünün sözel, % 35,5'ünün fiziksel, % 28,3'ünün duygusal ve %15'inin ise cinsel içerikli zorbalığa uğradıkları belirtilmektedir. Totan (2008)'nin çalışmasında zorba oranının %11,26, kurban oranının %12,77, zorba/kurban oranının %8,7 olduğu görülmektedir. Arslan (2008) çalışmasında öğrencilerin %17'sinin zorbalık döngüsünde yer aldığı (%5,3'ünün zorba, %5,9'unun kurban, %5,8'sinin hem zorba hem kurban olduğu) belirlenmiştir. Genel lise öğrencileriyle Genç (2007)'in yaptığı çalışmada kurban olduğunu söyleyen öğrencilerin oranı %18,3 iken, akranlarına zorbalık yaptığını ifade eden öğrenci oranı %15,2; okulda zorbalığa tanık olduğunu ifade eden öğrenci oranı ise %56,9 olarak bulunmuştur.

Araştırmalara genel olarak bakıldığında zorba öğrenci oranının %5–20 arası, kurban öğrenci oranlarının %5–32 arasında olduğu görülmektedir ve bu duruma bakarak zorbalığın ciddi ve yaygın bir sorun olduğu söylenebilir.

2.1.4. Zorbalık statüleri ve özellikleri

Zorbalık konusunda Olweus (2005) sürekli olumsuz eyleme uğrayanları kurban (victim), olumsuz eylemi yapan kişi ya da kişileri de zorba (bully) olarak nitelendirmiş ve iki grupta sınıflandırmıştır. Günümüzde zorba (bully), kurban (victim), zorba/kurban (bully/victim) ve zorbalığa seyirci kalan/katılmayan (bystander) olarak dört kategoriye (Solberg ve Olweus, 2003) ya da zorba, kurban, zorbayı destekleyen, zorbaya yardımcı olan, kurbanı koruyan ve dışarıda kalan (Salmivalli, 1999) olarak altı gruba ayrılabilir. Bu araştırmada Solberg ve Olweus (2003) zorbalık sınıflandırılması kullanıldığı için zorbalığa katılan ergenler; zorba, kurban, zorba/kurban ve katılmayanlar olarak sınıflandırılmaktadır. Zorba, zorbalığı başlatan güçlü kişiyi; kurban, zorbanın saldırgan davranışlarına tekrarlı olarak maruz kalan kişiyi ifade etmektedir. Bunun yanında zorba/kurban; kimi zaman zorbalığı başlatarak zorba olan, kimi zaman da başkaları tarafından kendisine yönelik zorbalığa maruz kalarak kurban olan bireylerdir. Katılmayanlar/dışarıda kalanlar ise zorbalık olayına tanık olan ancak bu zorbalığa hiçbir şekilde dâhil olmayanlardır.

Zorba öğrencilerin özellikleri

Zorba (bully) öğrenciler saldırganca davranırlar (Waddell, 2007), çabuk öfkelenirler (Alikashiöğlu ve Ercan, 2007), kendilerine benzeyen zorbaları örnek alırlar (Çınkır, 2006). Davranışsal sorunları vardır, sıklıkla yalana başvururlar (Besag, 1995). Hırsızlık, silah taşıma, vandalizm gibi suçlara karışabilirler (Dake, Price ve Telljohann, 2003). Zorbalık statüsünde yer alan ergenlerde zorbalığa hiç katılmayanlara göre, daha fazla alkol, sigara kullanımı, bilgisayar oyunlarına düşkünlük ve cinsel hareketlilik gözlenmektedir (Alikashiöğlu ve Ercan, 2007; Peren ve Alsaker, 2006). Depresyon, intihar düşünceleri, yeme bozukluğu gibi psikiyatrik problemler yaşarlar (Dake, Price ve Telljohann, 2003).

Zorbalar kurbanlardan yaşça daha büyük ve daha güçlü (Waddell, 2007), daha dışa dönüktürler (Pişkin ve Ayas, 2005). Zorba öğrenciler en fazla zaman geçirdikleri ve iyi tanıdıkları öğrencilere karşı zorbaca davranışlarda bulunmaktadır (Dölek, 2002).

Eleştiriyi kabul etmede zorlanırlar, ilgi odağı olmak isterler (Huebner ve Morgan, 2002). Zorbalar, yalnız olduklarında kişiler arası beceri yönünden zayıfken, bir gruba dâhil olduklarında ya da çetelerinin reisi olduklarında parlak, güçlü, çevresindekileri harekete geçirici ve karizmatik kişiler olabilirler (Warden ve Mackinnon, 2003). Ancak akranları tarafından sevilmezler (Schwartz, 2000), zannettikleri kadar popüler değillerdir, kendilerini destekleyen birkaç arkadaş ile küçük gruplar oluştururlar (Olweus, 2005). Düşük sosyal becerilere sahip (Schwartz, 2000), sorun çözme açısından yetersiz (Crick ve Dodge, 1994; Bayraktar, 2006) empati kurma yeteneğinden yoksun kişilerdir (Peren ve Alsaker, 2006). Bir çalışmada kızların zorbalık yaptıklarında kendilerini kötü hissettikleri, erkeklerin ise kendilerini daha iyi hissettikleri ve hatta bu durumu eğlenceli buldukları saptanmıştır (Smith ve Shu, 2000). Zorbaların özsaygı düzeyleri yüksektir (Pişkin ve Ayas, 2005; Karatzias, Power ve Swanson, 2002; Yıldırım, 2001). Kendi problemlerini dışsallaştırma eğilimindedirler (Andreou, 2001). Akademik başarısı diğer öğrencilerinkinden düşük olan öğrencilerdir (Peren ve Alsaker, 2006; Pekel, 2004; Kıran- Esen, 2003). Okul kurallarına uymama (Banks, 1997; Çinkır, 2006), kopya çekme, okuldan kaçma gibi davranışlar görülebilir. Okul uyumları zayıf olup ev ödevlerinin gereğini yapmakta sorun yaşarlar.

Zorbalar düşmanca tutum sergileyen aile içinde, sevgi ihtiyaçları yeterince karşılanmadan ve güven duygusundan yoksun, kaçınan bağlanma ilişkisine sahip bireyler olarak büyümektedirler (Banks, 1997). Bedensel cezayı tercih eden, düşmanca ve reddedici tutumlar sergileyen, problem çözme becerileri yeterince gelişmemiş, saldırganca davranışlara izin veren, hatta en küçük bir tahrikte karşısındakine vurmaya eğreten ailelerin çocuklarının ilerleyen yıllarda zorba olma olasılığı çok yüksektir. Zorbalık davranışı gösteren çocukların ebeveynleri ile iletişimleri bu davranışlarda bulunmayan çocuklara göre daha kötü olmaktadır (Demeray ve Malecki, 2003).

Kurban öğrencilerin özellikleri

Zorbalık tanımına uygun düşen eylemlere maruz kalan bireyler kurban (victim) olarak adlandırılırlar. Okul çağındaki ergen ve çocukların yaklaşık onda birinin zorbalığa uğradığı bilinmektedir (Olweus, 2005). Kurban öğrencilerin özellikleri

incelendiğinde bunların zorba öğrencilerin özellikleriyle benzerlikler göstermelerinin yanında sadece kurbanlara ait farklı özelliklerde göze çarpmaktadır. Kurbanlar olarak adlandırılan grup, farklı çalışmalarda farklı sayıda alt sınıflamalar halinde ele alınmaktadır. Bu çalışmada yaygın kullanılan sınıflama kullanılmış ve kurbanlar iki grupta ele alınmıştır. Birinci grup pasif olarak zorbalığa uğrayıp zorbalık yapmayanlar, diğer grup bazen zorbalığa uğrayıp bazen de kendileri zorbalık yapanlar. Bu gruptakiler “zorba/kurban” olarak nitelendirilmektedir. Aşağıda öncelikle pasif kurbanların özellikleri ele alınmış sonrasında da zorba/kurban grubunun özellikleri incelenmiştir.

Kurbanlar fiziksel olarak diğer çocuklara göre daha küçük (Pişkin ve Ayas, 2005), güçsüz (Berger, 2007) kişilerdir. Ancak bazı bulgular çocuğun kilosu, giysisi ve gözlük takması gibi özelliklerinin kurban olmalarıyla anlamlı bir ilişkisinin olmadığını ortaya koymaktadır (Olweus, 2005). Zorbalığa uğrayan erkek çocukların arkadaşlarından daha çelimsiz ve kısa boylu oldukları görülmüştür (Fleming, 2002).

Psikolojik olarak kurbanlar daha düşük benlik saygısına sahip (Banks, 1997; Kapıcı, 2004; Olweus, 2005), kaygılı (Çınkır, 2006), çekingen (Olweus, 2005; Yıldırım, 2001), yardım arayan, itaatkâr (Berger, 2007) kişilerdir. Uyum güçlüğü (Besag, 1995; Yıldırım, 2001) ve yoğun olarak aşağılık duygusu yaşarlar (Besag, 1995). Nansel vd (2001) tarafından yapılan bir çalışmada, kurbanların sosyal ve duygusal uyumlarının zayıf olduğu, arkadaş edinmede daha büyük güçlükler yaşadıkları, akranlarıyla ilişkilerinin çok sınırlı olduğu, okulda daha az arkadaşına sahip oldukları gözlenmiştir. Zorbalığa uğrayan çocuklar, yeni arkadaş edinmekte zorlandıklarını, karşı cinsiyetten arkadaşları ile iletişimde güçlük çektiklerini ve okulda kendilerini güvende hissetmediklerini bildirmişlerdir (Alıkaşifoğlu ve Ercan, 2007). Ayrıca kekeme çocuklar, engelli çocuklar, özel eğitime gereksinim duyanlar, çocuk istismarına uğrayanlar da zorbalığa uğramada kolay hedef olabilmektedirler (Fleming, 2002). Kurbanlarda takıntılı davranışlar, depresyon (Besag, 1995), sosyal fobi, konsantrasyon eksikliği, uyku sorunları gibi psikolojik problemler, mide ve baş ağrısı gibi fiziksel sağlık problemleri (Çınkır, 2006; Huebner ve Morgan, 2002) görülebilmektedir.

Zorbalığa maruz kalmak okulu sevmeme, devamsızlık yapma, okuldan kaçma

veya okulu terk etme gibi birçok probleme neden olabilmektedir (Sharp, 1995). Akademik olarak kurbanlar ilkokul yıllarında orta ya da ortalamanın biraz üzerinde okul başarısına sahiplerken, genellikle ortaokul yıllarında, diğer çocuklardan daha başarısız olma eğilimindedirler (Olweus, 2005). Ayrıca okulda alt sınıflarda olmak, okulun henüz tam olarak tanınmaması ve akran desteği için sosyal çevrenin oluşmamasından dolayı kurban olma olasılığını artırmaktadır (Baldry ve Farrington, 2000).

Kurbanların daha çok aşırı koruyucu anne ve babaların çocukları oldukları görülmektedir (Besag, 1995; Olweus, 2005). Zorbalığa uğrayan çocukların ebeveynleri ile iletişimleri bu davranışlarda yer almayan çocuklara göre daha kötüdür (Alikışifoğlu ve Ercan, 2007). Olweus (2005) annelerin aşırı koruyuculuğunun erkek çocuklarda kurban olmayı artırdığını, eleştirel ve mesafeli babalarla erkek çocukların kurban olması arasında bir ilişki olduğunu, Flouri ve Buchanan (2003) babaların ilgi azlığının zorbalığa maruz kalmayı artırdığını, Rigby (1996) anne babaları ayrı olup anneleri ile yaşayan, olumsuz baba ilişkisi olan erkek çocuklarında zorbalığa maruz kalma riskinin arttığını ifade etmektedir.

Zorba/ Kurban öğrencilerin özellikleri

Zorbalığa taraf olan bir diğer grup da zorba/kurbanlardır. Zorba/kurbanlar (bully/victim) bazı durumlarda kurban olurken bazı durumlarda zorba olabilirler. Tanımlanması en zor ve en riskli gruptur. Ne zaman kurban ne zaman zorba olabileceklerini tahmin etmek zordur. Berger'e (2007) göre zorba/kurbanlar, kışkırtıcı ya da saldırgan kurbanlar olarak da adlandırılmaktadır. Çünkü bu gruptaki kurbanlar kendilerine saldırıldığı gibi, bu çocuklarda kendilerinden daha güçsüz olanlara saldırırlar. Olweus'a (2005) göre ciddi bir şekilde zorbaca davranışlara maruz kalan çocukların %6'sı ve ara sıra zorbaca davranışlara maruz kalanların ise %18'i başka çocuklara zorbaca davranışlarda bulunmaktadır. Brockenbrough, Cornell ve Loper (2002), 10909 kişiden oluşan 7 – 11. sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, kurbanların %30'unun saldırgan tutumlar sergiledikleri, bir diğer ifadeyle zorba-kurban oldukları belirlenmiştir. Zorba/kurbanlarla zorbalar arasındaki fark, zorbaların daha çok güç elde etmek, baskın olmak, hayranlık kazanmak için saldırgan davranışlar göstermeleri,

zorba/kurbanların ise, bir saldırıya ya da bir saldırı olasılığına karşı tepkisel bir saldırganlık göstermeleridir. Yaşadıkları aşırı stres ve hayal kırıklığı kavgalarda kaybetmelerine ve daha fazla zorbalığa uğramalarına neden olmaktadır (Schwartz, 2000). Zorba/kurbanlar zorbalığa katılmayanlara oranla daha az hareketli, daha az entelektüel, daha az popüler, mutsuz ve rahatsız edici bireylerdir (Smokowski ve Kopasz, 2005). O'Moore ve Kirkham (2001) tarafından yapılan çalışmada zorba/kurbanların, zorbalara göre kendilerini baş belası, daha az zeki, fiziksel olarak daha az çekici, daha kaygılı, daha az popüler ve daha mutsuz algıladıkları belirlenmiştir.

Zorba/kurban ergenler sigara içme, alkol kullanma, intihar etmeyi düşünme, kendisine zarar verme gibi daha fazla benliği yıkıcı baş etme stratejileri kullanmaktadırlar (Pekel, 2004). Bu gruptakiler hem zorbalığa uğrayanların gösterdiği duygusal sorunları, hem de zorbalık yapanların gösterdiği davranışsal sorunları göstermektedir. Hatta yalnız zorbalık yapan veya yalnız zorbalığa uğrayan çocuklardan daha çok davranışsal ve duygusal sorunlar gösterdikleri belirlenmiştir (Alikashiöğlu ve Ercan, 2007). Zorba/kurbanlar, duygusal olarak dengesizdirler, kolay kıskırtılır ve başkalarını da kolay kıskırtırlar (Besag, 1995). Hiperaktivite, konsantrasyon güçlüğü, anksiyete bozukluğu (Huebner ve Morgan, 2002), mide- baş ağrıları gibi psikosomatik belirtiler (Shwartz, 2000) görülebilir. Baş etme stratejileri ve problem çözme becerileri zayıftır (Wolke vd, 2001). Zorba/kurban çocuklar zorbalardan daha fazla reddedilmekte ve arkadaş ilişkilerinde daha fazla sorun yaşamaktadırlar (Pekel, 2004). Ayrıca zorba/kurban ergenlerin okul devamsızlığı yüksek akademik başarıları düşüktür (Shwartz 2000).

Zorba/kurbanlar genellikle sorunlu ailelerden gelmektedir (Alikashiöğlu ve Ercan 2007). Bu çocuklar genellikle ebeveynlerini tutarsız (aşırı koruyucu ya da ihmalkâr vb) ve bazen de istismar edici olarak betimlemekte, ailelerinin samimiyet ve sıcaklık düzeylerinin ve ebeveynlik becerilerinin düşük olduğunu ifade etmektedirler (Bowers, Smith ve Binney, 1992). Zorba/kurban öğrencilerin anneleri zorba, kurban ve seyirci olan öğrencilerin annelerinden daha az eğitime sahiptirler (Alikasifoglu ve Ercan, 2007) .

Zorbalığa katılmayan öğrencilerin özellikleri

Genel olarak bu grup zorbalığa maruz kalmayan ve zorbaca davranış uygulamayan, zorbalığı izleyen veya müdahale etmeyen bireylerin oluşturduğu gruptur. Literatürde en az dikkati çeken grup olduğu görülmektedir.

Zorbalığa neden katılmadıklarını Liepe Levinson ve Levinson (2005) “ispiyoncu, gammazcı olarak etiketlenmekten korktukları, incinmekten ya da zorbanın hedefi olmaktan çekindikleri, yaptıkları bir davranışın durumu daha kötüleştireceğini düşündükleri ve ne yapacaklarını bilemediklerinden” olarak açıklamışlardır. Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman ve Kaukiainen (1996) katılmayanları iki gruba ayırırlar. Bir grup zorbalık gerçekleştiğinde hiçbir şekilde müdahale etmezken diğer grup savunucu olup kurbanı yardım etme, yardım çağırma ya da zorbalara durmalarını söyleme gibi davranışlar sergilerler.

Zorbalığa katılmayan öğrencilerin daha popüler ve ortalama sosyal statüde yer aldıkları, reddedilme ve yalnızlık düzeylerinin ise diğer zorbalık statülerine göre daha normal düzeyde olduğu gözlenmiştir (Pekel, 2004). Bu gruptakiler zorbalara göre daha düşük enerjik olma haline sahip, kararlılıkları düşük bireylerdir (Tani, Greenman, Schneider ve Fregoso, 2003). Katılmayanlar da zorbaca davranıştan olumsuz etkilenir. Kızgınlık, intikam alma ve çaresizlik duyguları yaşarlar. Geceleri kâbus görüp bir gün kendileri de kurban olmaktan, kendi başlarına da gelebileceğinden dolayı korkarlar. Pek çoğu olayları durduramadıkları için suçluluk hissederler; ancak diğer taraftan kurbanı nasıl yardım edeceklerini de bilemezler (Dölek, 2002).

2.1.5. Zorbalığın sonuçları

Zorbalığın hangi türü olursa olsun hem kurbanı, hem zorbayı, hem de katılmayanları fiziksel, psikolojik, sosyal yönlerden kısa ve uzun süreli olarak olumsuz etkilemektedir.

Zorbalığa uğrayan öğrencilerin önemli bir bölümünün okul sevgilerinin azaldığı,

zorba öğrenciler yüzünden okula gitmekten korktukları (Pişkin, 2003), %90'ının notlarında bir düşüş olduğu (Hazler, Hoover ve Oliver, 1992) saptanmıştır. Sharp (1995) yaptığı çalışmada öğrencilerin %20'sinin zorbalığa maruz kalmamak için okula gitmediklerini, %29'unun zorbaca davranışlar sonrasında derslerine yoğunlaşmakta zorluk yaşadığını, %22'sinin kendilerini fiziksel olarak hasta hissettiklerini ve %20'sinin uyumakta zorluk çektiğini tespit etmiştir.

Zorbalığa uğrayan çocukların, zorbalık yapan ve zorbalık olaylarında yer almayan çocuklardan daha çok duygusal sorunlar (örneğin endişe, üzüntü, mutsuzluk, kaygı, korku, gerilim, depresyon, post travmatik stres bozukluğu, somatik yakınmalar, enürezis, hatta intihar etme) yaşadığı (Alikashioglu ve Ercan, 2007; Olweus, 1994) saptanmıştır.

Zorbalığın kurbanlar üzerindeki olumsuz etkileri; düşük psikolojik sağlık (genel mutsuzluk, düşük benlik saygısı, üzüntü ve kızgınlık, kendine güvenin azalması, öğrenme güçlüğü), zayıf sosyal uyum (yalnızlık, okula gitmek istememe, içe kapanma), psikolojik bunalma (yüksek derecede endişe, depresyon, intihar eğilim), fiziksel rahatsızlık (grip, kulak enfeksiyonları, yüksek ateş, baş ağrısı, dikkatsizlik, boğaz ağrıları, iştahsızlık, baş dönmesi, sinüzit, astım, öksürük, karın ağrısı, ishal, görme bozukluğu, kalp çarpıntısı, kusma, mide ağrısı) olarak dört başlık altında toplanabilir (Rigby,2003). Olweus (1999) 6. ve 9. sınıflara devam ederken akran zorbalığına maruz kalan, şu anda 23 yaşında olan kişilerle yaptığı bir çalışmada kişilerin herhangi bir dışlamaya maruz kalmadıkları veya taciz edilmedikleri halde anlamlı düzeyde düşük özsaygıya sahip olduklarını, başka bir çalışmasında ise 12–16 yaşları arasında zorbalığa maruz kalan erkek çocukların, genç yetişkinlik döneminde yüksek düzeyde depresyon yaşadıklarını belirtmektedir (Olweus, 2005).

Zorbaca davranışlar sergileyen ergenlerde psikolojik iyi oluşun zayıf olması, okuldan hoşlanmama, yalnızlık gibi sosyal uyum güçlükleri ve yüksek düzeyde kaygı, depresyon, intihar düşüncelerini içeren psikolojik problemler rapor edilmiştir (Karaman Kepenekçi ve Çınkır, 2006). Zorbalığı uygulayan çocuklarda; baş ağrısı, karın ağrısı, uykusuzluk, depresyon gibi sağlık şikâyetleri sık görülmektedir. Aktif zorbalıkla ilişkili

olarak duygusal ve davranışsal problemlerin olduğu belirlenmiştir. Bir araştırmada zorbaca davranan ergen kızlarda depresyon ve anksiyeteye neden olduğu saptanmıştır (Marini, Dane, Bosacki ve Ylc-Cura, 2006). Ayrıca zorbalar okulda başarısızdır ve daha sonraki yıllarda iş ortamlarında da başarı ve performansları düşük olmaya devam eder (Carney ve Merrell, 2001).

Huesman ve Malamuth (1986) yaptıkları çalışmada sekiz yaşındayken saldırgan davranışlar gösteren öğrencilerin ileriki yaşlarda da bu tür davranışlar gösterdiklerini, sekiz yaşında saldırgan davranışlar gösterenlerin otuz yaşına geldiğinde; suç işledikleri, diğer sürücülere göre daha fazla trafik kurallarını ihlal ettikleri, daha fazla sarhoş olarak trafiğe çıktıkları ve eşlerine küfür ettiklerini saptarken, Olweus (1999) zorbaların diğerlerine oranla dört kat daha fazla oranda yasal işleme tabi tutulup hapse girdikleri yani sosyalleşmede sorun yaşadıklarını rapor etmiştir. Ayrıca Olweus (2005)'un yaptığı başka çalışmada, ilkokul döneminde dört ya da daha fazla zorbalık olayına karışmış çocukların yetişkin olduklarında suça eğilimlerinin fazla olduğunu, zorbalıkta bulunan erkeklerin 24 yaşına geldiklerinde %60'ının en az bir kez yasal suç işlediklerini, %35–40'ının iki ve ya üç kez yasal bir suça karıştıklarını saptamıştır. Stein, Dukes ve Warren (2007) 7. ve 12. sınıflarda okuyan 299'u zorba, 180'i kurban, 195'i zorba/kurban ve 638'i ne zorba ne de kurban olan toplam 1312 erkek öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada psikolojik sağlık, fiziksel yaralanma, problemlili davranış ve olumsuz okul tutumu konusunda zorba/kurban kategorisinde bulunan öğrencilerin diğerlerine göre en büyük risk altındaki grup olduklarını saptamışlardır.

2.1.6. Zorbalığın Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi

Bu bölümde zorbalığın “cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, akademik başarı” değişkenleri ile ilişkisi ele alınmıştır.

Zorbalığın cinsiyetle ilişkisi

Zorbalık ve cinsiyet ilişkisine yönelik araştırmalar incelendiğinde farklı sonuçlar göze çarpmaktadır.

Mouttapa, Valente, Gallaher, Rohrbach ve Unger (2004) zorba, kurban ve zorba/kurbanların cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmışlar ve erkeklerin tüm gruplarda kızlardan daha fazla yer aldığını bulmuşlardır. Benzer olarak Kutlu (2005) çalışmasında erkek öğrencilerin zorbalık davranışındaki her kategoride kızların yüzdelerinden daha yüksek olduğunu (%4.79 zorba, %6.57 kurban, %3.28 zorba/kurban ve %85.35 katılmayan grup) saptamıştır. Buna paralel olarak Alikeşifoğlu ve Ercan (2007) tarafından yapılan araştırmada da erkekler kızlara göre daha fazla oranda hem zorbalık yapma hem de zorbalığa uğrama bildirmişlerdir. Boulton ve Underwood (1992) tarafından yapılan bir araştırmada da hem zorbalar hem de kurbanlar arasında erkeklerin kızlardan daha fazla olduğu saptanmıştır. Benzeri bulgular A.B.D.’de ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada da elde edilmiş, erkek öğrencilerin oranının kızlarla karşılaştırıldığında hem zorba hem de kurbanlar arasında daha yüksek olduğu bulunmuştur (Nansel vd, 2001; Banks, 1997).

Yurtal ve Cenkseven (2005) yaptıkları araştırmada okulda zorbaca davranışlarda bulunanların daha çok erkek öğrenciler (%68.82) olduklarını; okulda zorbaca davranışlarda en az bulunanların ise kız öğrenciler (%15.01) olduklarını belirlemişlerdir. Olweus (1994) ilköğretim 2. kademedeki erkek öğrencilerin kız öğrencilerin dört katı, Pişkin (2002) erkeklerin kızların yaklaşık iki katı daha fazla zorbalık uyguladıklarını belirtmiştir. Erkeklerin zorbalık olaylarına kızlardan daha sık karıştığı (Nansel vd, 2001; Banks, 1997) görülmektedir. Bunun aksine Totan (2008) ise kız ve erkeklerin zorba oranlarının birbirine benzediğini belirtmiştir.

Bernstein ve Watson’un (1997) yaptığı bir gözden geçirme çalışmasında kurbanların genellikle erkek olduğu belirtilmiştir. 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, 1992; Sutton ve Smith, 1999; Schwart, 2000). Diğer taraftan Totan (2008) ve Pişkin (2003) kızların kurban olma oranlarının erkeklerin kurban olma oranlarından yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bazı araştırmalarda da kız ve erkek çocuklar arasında zorbalığa maruz kalma açısından fark olmadığı gözlenmiştir (Andreou, 2001; Dölek, 2002; Gültekin, 2003; Mynard ve Joseph, 1997; Smith ve Shu, 2000, Pişkin, 2002).

Zorba/kurban olan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında bazı araştırmalar erkek çocukların daha fazla zorba/kurban olduğunu belirtirken (Pişkin, 2002; Schwartz, 2000; Totan, 2008) bazı araştırmalar ise zorba/kurban olma ile cinsiyet arasında fark bulunmadığını ileri sürmektedir (Boulton ve Smith, 1994).

Dölek (2002) erkekler tarafından zorbalığa uğrama oranının erkeklerde kızlara oranla (erkeklerde %28.65, kızlarda %16.96) daha yüksek olduğunu, kız öğrencilerin hem cinslerine daha çok (% 13.36) zorbalık yaptıklarını, erkek öğrencilere karşı zorbaca davranmalarının (%2.13) daha düşük olduğunu belirtmiştir. Zorbalığa uğrama bakımından başka bir araştırmada kızların hem erkekler hem de kızlar tarafından, erkeklerin ise yalnızca erkekler tarafından kurban olarak seçildikleri (Fleming, 2002) tespit edilmiştir.

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 görülmektedir (Borg, 1998; Banks, 1997; Crick ve Bigbee, 1998; Rigby, 2003; Karaman-Kepenekçi ve Çınkır, 2006; Gültekin, 2003; Dölek, 2002). Uludağlı ve Uçanok (2005) çalışmasında kızların daha fazla alaya ve ilişkisel saldırıya hedef olduklarını, erkeklerin korkutma/sindirme, alay, açık ve ilişkisel saldırı türünde davranışlar sergilediklerini ve fiziksel bir kavgada bulunma riskinin kızlara göre beş kat fazla olduğunu, kavga sonucunda yaralandığını belirtenlerin oranının %15,4 olduğunu saptamışlardır. Kısacası erkekler kızlara göre daha fazla oranda fiziksel olarak zorbalığa uğradıklarını bildirirken, kızlar erkeklere göre daha fazla oranda haklarında dedikodu çıkarılması veya cinsellikle ilgili sözler kullanılarak sataşılması şeklinde dolaylı zorbalık davranışlarına maruz kaldıklarını bildirmişlerdir (Nansel vd, 2001).

Zorbalığın yaş ve sınıf düzeyi ile ilişkisi

Literatür incelendiğinde zorbalık ve yaş ilişkisinde farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Kimi araştırmacılar yaş ilerledikçe zorbalık davranışının azaldığını (Alıkaşifoğlu ve Ercan, 2007; Espelage, Bosworth ve Simon, 2000; Hughes 2005) kimi

araştırmacılar zorbalık davranışının arttığını (Demaray ve Malecki, 2003; Rigby ve Slee, 1992; O'Moore ve Kirkham 2001) kimi araştırmacılar da yaş arttıkça görülen bu farklılığın (Banks, 1997; Borg, 1998; Craig, Peters, Konarski, 1998; Gültekin, 2003) sadece zorbalık türüne ilişkin olduğunu ifade etmektedir.

Bazı araştırmacılar ergenlik döneminin başlarında akran zorbalığında hafif bir yükseliş olduğunu ve daha sonra zorbalığın görülme sıklığında azalma olduğunu ve bunun okul veya çevre değiştirmeye ilgili olduğunu belirtmektedirler (Rigby ve Slee, 1992). Benzer şekilde Olweus (1995) zorbaca davranışların ilköğretimin birinci kademesinde yoğun olarak görüldüğünü, ikinci kademesinde doruk noktasına ulaştığını, ortaöğretimin ilk yıllarında devam ettiğini ve ortaöğretimin sonlarında düşüşe geçtiğini tespit etmiştir. Demaray ve Malecki (2003) zorbalık davranışının 6. ve 7. sınıflarda daha az, 8. sınıflarda ise daha fazla sergilendiğini ifade etmişlerdir.

Batsche ve Knoff (1994) zorbalığa maruz kalma durumunun yaşla birlikte azaldığını belirtmektedir. Alikışifoğlu ve Ercan (2007) tarafından yapılan araştırmada ise 9. sınıf öğrencilerinin 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre daha fazla oranda zorbalığa uğradıkları saptanmıştır. Olweus'un (1999) 713 ilköğretim okulunda 2. ve 9. sınıftan alınan örneklem grubu üzerinde yaptığı araştırmada, zorbaca eylemlere uğrama sıklığında yaşla birlikte belirgin bir azalmanın olduğu, ancak zorbalık yapma sıklığında bu değişimin gözlenmediği bulunmuştur.

Borg (1998) öğrencilerin ilerleyen yaşlarıyla beraber zorbaca davranışların azalmadığını sadece biçim değiştirdiğini fiziksel zorbalığın yerini daha pasif olan sözel zorbalığın ve ilişkisel zorbalığın (Craig, 1998) aldığını savunmaktadır. Bu bağlamda Gültekin (2003) araştırmasında zorbalığa hedef olma açısından 16 yaş grubunda ilişkisel zorbalığın 11 yaş grubundan anlamlı derecede yüksek olduğunu ve yaş ilerledikçe doğrudan zorbalık akranlar arasında çok tepki gördüğünden, dolaylı zorbalığın daha çok tercih edildiğini belirlemiştir.

Boulton ve Underwood (1992) ise çocukların kronolojik yaşının değil, okuldaki yaş dağılımına göre konumlarının zorba ve kurban statüleriyle ilişkili olduğunu

savunmaktadır. Diğer bir deyişle kurban statüsü açısından en fazla risk altında bulunanlar yaşça en küçük ve fiziksel görünüm açısından en zayıf öğrencilerdir. Dölek (2002) tarafından yapılan çalışmada da, kendi sınıf arkadaşları tarafından zorbalığa uğrama oranlarının, yüksek sınıftaki öğrenciler tarafından zorbalığa uğrama oranlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunu destekler nitelikte Gökler'in (2007) çalışmasında öğrencilerin %57.76'sı sınıf arkadaşları tarafından, %51.26'sı daha büyük sınıftaki öğrenciler tarafından ve %0.76'sı ise daha küçük sınıflarda okuyan öğrenciler tarafından zorbaca davranışlara maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Zorbalığın sosyo ekonomik düzeyle ilişkisi

Zorbalık ve sosyo- ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmaların bazılarında zorbalık ve sosyo ekonomik düzey arasında bir ilişki görülmezken, kimi araştırmalar bu iki değişken arasında bir ilişkinin varlığını rapor etmiş olsalar da ilişkinin yönü konusunda birbirleriyle tutarlı olmayan sonuçlara ulaşmışlardır. Örneğin Whitney ve Smith (1993) okullardaki zorbalık olayları ile öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasında ilişki bulunduğunu göstermiştir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullarda zorbalığın daha yaygın olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde düşük sosyo-ekonomik düzeydeki Afrika ve Latin kökenli Amerikalılarda zorbalık ve zorbalığa maruz kalma oranlarının görece yüksek olduğu (Peskin, Tortolero ve Markham, 2006) tespit edilmiştir. Alikashiöğlu ve Ercan (2007) zorbalığa maruz kalan çocukların diğerlerine göre daha alt sosyoekonomik düzeyden olduklarını ifade etmektedir. Zorbalığın alt sosyo ekonomik düzeyde daha yaygın olduğunu gösteren bu araştırmaların aksine Pişkin'in (2003) araştırması, ilköğretim öğrencileri arasında zorbalığın üst sosyo-ekonomik gruba mensup öğrenciler arasında daha yaygın olduğunu, kurban öğrencilerin oranının sosyo ekonomik düzey açısından farklılaşmazken, zorba öğrencilerin en fazla üst sosyo ekonomik düzeyde, zorba-kurban öğrencilerin ise en fazla alt sosyo ekonomik düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bunun yanında tüm sosyo- ekonomik gruplardan zorba ve maruz öğrencilerin bulunduğu ya da zorbalığa uğrama ile sosyoekonomik düzeyin ilişkisi olmadığını gösteren araştırmalar da vardır. Glover, Gough, Johnson, Cartwright (2000)

çalışmalarının sonuçları oturulan semt, zengin ya da fakir olma, diğer bir ifadeyle ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile zorbalık davranışı arasında doğrudan bir ilişki bulunmadığını göstermektedir.

Zorbalığın akademik başarı ile ilişkisi

Zorbalık ile akademik başarı arasındaki ilişki fazla incelenmemiş olmasına rağmen okuldan kaçma, okulla ilgili etkinliklerden kaçınma ve kendini okulun tamamında ya da belli bölgelerinde güvensiz hissetme duygusunun öğrencilerin akademik gelişimini olumsuz etkileyebileceği düşünülebilir.

McShane, Walter ve Rey (2004) 12–18 yaş arasında bir grup ergenin okula gitmeyi reddetme nedenlerini araştırmışlar ve örneklemin %17'sinde nedenin zorbalığa maruz kalma olduğunu bulmuşlardır. Bu bağlamda zorbalığa maruz kalma kişiyi okuldan ve okulla ilgili sorumlulardan uzaklaştırabilmekte ve akademik başarıyı düşürebilmektedir. Okul zorbalığı; hem zorba, hem de kurban öğrencilerin akademik gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Zorbalığa maruz kalanlar, genellikle okuldan korkarlar ve okulu kendilerini güvende hissetmedikleri, mutsuz bir yer olarak kabul ederler (Batsche ve Knoff, 1994). Avrupa ülkelerinde yapılan bir çalışmanın sonuçları da okula devam etmekte olan tüm kız öğrencilerin 1/3'ünün ve tüm erkeklerin de 1/4'ünün diğer öğrencilerin zorba davranışlarına maruz kalmaktan dolayı okula gitmekten bir süre korku duyduklarını göstermektedir. A.B.D.'de yapılan araştırmada ise öğrencilerin yaklaşık %7'sinin ayda en az bir kez zorba öğrenciler yüzünden okula gitmeyip evde kalmayı tercih ettikleri bulunmuştur (Banks, 1997).

Schwartz (2000)'ın yaptığı çalışmada, sınavlarda başarısız olan ya da öğretmenlerinin başarısız bulduğu öğrencilerin zorbalığa daha fazla maruz kaldığı bulunmuştur. Olweus'da (1978) erkek kurbanların notlarının kurban olmayan öğrencilerin notlarından daha düşük olduğunu ifade etmektedir. Buhs ve Ladd'ın (2001) yaşlıları tarafından reddedilen ve zorbalığa uğrayan öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılmaktan kaçındıklarını ve buna paralel olarak da akademik başarılarında düşüş görüldüğünü belirtmişlerdir. Hazler, Hoover ve Oliver (1992) zorbalığa uğrayan

öğrencilerin %90'ının okul notlarında bir düşüş yaşadıklarını tespit etmiştir. İlkokula yeni başlayan öğrencilerle yapılan boylamsal bir çalışmada da zorbalığa uğrayan öğrencilerin akademik başarılarında düşüş, okuldan uzaklaşma isteği ve yalnızlık hissettikleri belirlenmiş; ayrıca bu çocukların artık zorbaca davranışlara maruz kalmıyor olmasının da onların okuldan uzaklaşma isteklerini azaltmadığı saptanmıştır (Kochenderfer ve Ladd, 1996).

2.2. Zorbalık ve Okul Ortamı

Okulların sahip olduğu bazı özelliklerin okullarda zorbalığın farklı oranlarda yaşanmasında önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Ahmed ve Braithwaite, 2004). 1987 ve 1989 yılları arasında İngiltere’de 26 okulda yapılan araştırmada, okulların üçünde hemen hemen hiç zorbaca davranış belirtilmemişken, bir okulda öğrencilerin yarıya yakını zorbalığa maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir (Stevenson ve Smith; 1989). Roland ve Munthe (1989) İspanya’da özel okullarla kamu okullarındaki öğrenciler arasındaki zorbalık olaylarını incelemiş; bu iki okul arasında farklılıklar olduğunu, “diğerlerinin eşyalarını çalma ya da saklama” türünden zorbalık olaylarının özel okullarda %16,8 iken kamu okullarında %9,4 olduğunu, özel okullarda zorbalık olaylarını kurban öğrenciler, “zorbanın üzerine gitmeye çalışarak”, kamu okullarında ise “öğretmene, aileye ve arkadaşlarına söyleyerek” çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Yapılan bir araştırmada özel veya devlet okullarında benzer düzeylerde zorbalık olaylarının meydana geldiği, içinde çete olan okullarda olmayan okullara göre çok daha fazla zorbalık olayları meydana geldiği görülmüştür (DeVoe, 2005). Pişkin ve Ayas (2005) yaptıkları çalışmada, zorbalık olaylarının sadece erkek öğrencilerin olduğu meslek liselerinde daha yoğun görülürken, sadece kızların olduğu kız meslek liselerinde ise çok az görüldüğü, zorbalık olaylarının anadolu liselerinde diğer liselere göre daha az yaşandığı saptanmıştır. Delfabro vd (2006) çalışmalarında tek cinsiyetin hâkim olduğu devlet okullarında okuyan erkek öğrencilerin zorbaca davranışlara maruz kalma oranları kızlara göre daha fazla, karma eğitimin yapıldığı özel okullarda ise kızların zorbaca davranışlara maruz kalma oranı daha yüksektir. Araştırma sonuçlarına göre okul farklılıklarının, zorbalık olaylarının artmasında ya da azalmasında önemli bir etkiye

sahip olduğu görülmektedir.

Önemli bir diğer konuda okulda zorbalığın en çok meydana geldiği yerlerdir. Olweus (1995) yapmış olduğu çalışmalarda zorbaca davranışların okula gidiş geliş yolunda olduğunu ancak öğrencilerin okulun bahçesinde veya okul binasının içinde zorbaca davranışlara maruz kalma olasılığının okul dışı alanlara göre 2–3 kat daha fazla olduğuna işaret etmiştir. Rigby (1996) Avustralya’da yapmış olduğu çalışmada, okullarda zorbalığın yaşandığı dört ana yer olduğunu öne sürmüştür. Bu yerlerin, oyun alanları, sınıf, okula gidiş ve okuldan dönüş yolu olduğunu belirtmiştir. Zindi’nin (1994) yatılı okullarda yapmış olduğu çalışmada ise, zorbalığın yaygın olarak yatakhanelerde olduğunu, burayı oyun bahçesi, lavaboların izlediğini ve sınıfların zorbalığın görülme sıklığı açısından en son yer olduğunu ifade etmiştir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda da (Gökler, 2007; Karaman-Kepenekçi ve Çinkır, 2006; Koç, 2006; Pişkin, 2003) zorbaca davranışların sınıflarda ve okul içerisinde farklı bölgelerde meydana geldiği tespit edilirken, bazı çalışmalarda da (Karaman-Kepenekçi ve Çinkır, 2003; Kartal ve Bilgin, 2008; Yurtal ve Cenkseven, 2005) bu tür olayların okul bahçesinde daha fazla görüldüğünü bildirmişlerdir.

Okulun büyüklüğü, konumu, fiziksel durumu ve okuldaki disiplin yöntemleri okuldaki saldırganlık içeren davranışların ne şekilde ve ne derece ciddi biçimde gerçekleştiğini belirleyebilmektedir (Dwyer, Osher ve Hoffman, 2000). Ma (2001; aktaran: Olweus, 2005)’nın yaptığı araştırma sonuçlarına göre küçük okullardaki öğrenciler daha çok zorbalık yapmaktadırlar. Benzer şekilde başka bir çalışmada kurban öğrencilerin oranları, küçük ve büyük okullarda farklılık göstermemesine karşın, zorba öğrencilerin oranı küçük okullarda daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın Furlong ve Morrison (2000) ise okulun büyüklüğünün saldırganlık görülme olasılığını belirleyen önemli bir etmen olduğunu, okulun büyüklüğü arttıkça saldırganlık oranının da arttığını belirtmektedir.

Okulun fiziki durumu yanında “okul iklimi” de davranışlar açısından önemlidir. Araştırmalar, okuldaki kuralların açık ve adil olmasının, öğrencilere karşı ve öğrenciler arasındaki saygının desteklenmesinin zorbalığa maruz kalmayla olumsuz yönde ilişkili

olduğunu göstermektedir (Welsh, Greene ve Jenkins, 1999).

Okulla ilişkili ele alınması gereken diğer bir değişken de okula bağlanmadır (school bonding). Kurbanlar okula uyum sağlamakta güçlük çekmektedir. Araştırmalar kurbanların okudukları okulları sevmediklerini, okuldan ayrılmak istediklerini ve okullarını güvenli olmayan yerler olarak tanımladıklarını göstermektedir (Hazler, Hoover ve Oliver, 1992). Zorbalığa uğramış olmanın belirtileri olarak kabul edilen, okula gitmekten korkar hale gelme, her gün okula gitmeye direnç gösterme, okuldan kaçma, belirli derslerden, günlerden ve etkinliklerden kaçınma, okul çalışmalarından ıstırap duymaya başlama vb davranış ve duygular bu öğrencilerin okula yönelik olumsuz duygular hissettiklerini düşündürmektedir. Zorbalarla yapılan çalışmalarda da okula düşük bağlanma gösteren çocuklarda zorbalık ve anti-sosyal davranışların sıklıkla görüldüğünü, zorba, kurban ve zorba/kurban olarak sınıflandırılan öğrencilerin, zorbalıkla ilişkisi olmayan öğrencilere oranla okula uyumlarının düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Sprott, Jenkins ve Doob, 2005). Tüm bu nedenlerden dolayı okul ortamının fiziksel ve psikolojik atmosferinin kurbanlar ve zorbalar tarafından nasıl algılandığı araştırılması gereken bir konudur. Bu nedenle okul yaşam kalitesi kavramı üzerinde durulmuş, bu konu ayrıntılı ele alınmıştır.

2.2.1.Okul yaşam kalitesi ve değişkenleri

Okul yaşam kalitesi; okul memnuniyeti ve öğrencilerin okul yaşantısına katılımları sonucunda ortaya çıkan, okulla ilgili faktörler ve eğitim tecrübeleri tarafından belirlenen genel mutluluk hali” (Karatzias, Power ve Swanson, 2001), “öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer çalışanların okul ortamında kendilerini mutlu ve güvende hissetme düzeyi” (Mok ve Flynn, 2002) olarak tanımlanmaktadır.

Okul yaşam kalitesini inceleyen araştırmalar bu kavramın alt unsurlarını farklı adlandırmalarla ele almıştır. Karatzias ve arkadaşları (2001) “programlar, devam, öğretim yöntemleri, öğretim stilleri, öğrenme kişisel ihtiyaçlar, değerlendirme, okul değerlendirme sistemi, bireylerin değerler sistemi, destek, kariyer, ilişkiler, nesnel çevresel faktörler ve öznel çevresel faktörler” değişkenlerini inceler iken Johnson ve

Stevens (2001) “öğrenciye sunulan destek, yakın ilişkiler, yenilikler, kararlara katım, kaynak yeterliği” değişkenlerini ele almıştır. Bu çalışmada Sarı (2007) tarafından öğretmenler ve öğrencilere yönelik olarak geliştirilen “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği”nin Öğrenci Formu kullanıldığından araştırma kapsamında okul yaşam kalitesinin değişkenleri “Okula Yönelik Duygular, Statü, Okul Yönetimi, Öğretmenler, Öğrenciler ve Öğretim Programı “ olarak ele alınmıştır. Aşağıda bu boyutlar ele alınacaktır.

Okula yönelik duygular

Çocukların okula yönelik duyguları bu boyutta incelenmektedir. Okul öğrencilerin öğrendiği ve sosyalleştiği yerdir. Öğrenciler bu iki boyutta da güçlük çekerlerse düşük özsaygı, yüksek davranış problemleri ve okula devam konusunda düşük motivasyon gösterebilirler. Gelişmiş ülkelerde okula bağlılık ve okulla ilgili aktiviteler katılım düzeyi ile suça konu olan davranışlar arasındaki ilişkiyi saptamak için yapılan çok sayıda araştırma okula bağlılık düzeyi düşük olan ve okulu sevmeyen öğrencilerin, okulu seven ve okula bağlı olan öğrencilere oranla daha fazla suç işlediklerini ortaya koymuştur (Kızmaz, 2006).

Okul yaşam kalitesinin olumlu duygular boyutu, öğrencilerin okul hakkındaki bütün olumlu düşüncelerini, olumsuz duygu boyutu ise çocukların okulda yaşadıkları olumsuz deneyimleri ifade etmektedir. Öğrencilerin okul yaşamlarını olumlu görmelerini sağlayan birçok faktör tanımlanmıştır; öğrencilerin öğrenme motivasyonu, okuldan beklentileri, kararların alınmasında öğrencilerin katılımı, öğrenci-öğretmen iletişiminin niteliği bunlara örnektir (Mok ve Flynn, 2002). Öğrenci, okuldaki diğer öğrenci ve öğretmenlerle tatmin edici ilişkiler kurabildiğinde, okulda başarılı olduğuna inandığında, okulda akademik gelişim kadar sosyal gelişime de önem verildiğini düşündüğünde okula yönelik algıları da olumlu olacaktır (Sarı, 2006). Olumsuz faktörler olarak ise, gerçekçi olmayan beklentiler (öğrencilerden öğretmenleri ve aileleri tarafından kapasitelerini aşan isteklerde bulunulması), diğer öğrenci ve öğretmenlerle iletişimin kötü olması, okul ve sınıf ortamı ile ilgili endişe ve tatminsizlikler, dışlama ve zorbalık gibi olumsuz davranışlar sayılabilir (Leonard, 2002). Zorbalık olayı kurban ve zorbayı etkilediği kadar, katılmayanları da etkilemekte ve okula yönelik olumsuz tavır

geliştirmelerine neden olabilmektedir. Bu nedenle zorbalık davranışlarının sık görüldüğü okullarda okula yönelik duygular olumsuz olabilmektedir.

Öğretmen-Öğrenci etkileşimi

Öğretmenler öğretici rollerinin yanında sosyal değerlerin ve kültürün öğrencilere aktarılması, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerinin arttırılması konularında da önemli bir role sahiptir. Öğrenci-öğretmen ilişkileri; eğitim hedeflerinin öğrenci tarafından kabul edilmesinde, okulun kural ve uygulamalarını öğrencilerin algılamasında, okul dışı ve içindeki otoriteye karşı tutumlarında önemli bir unsurdur (Schmidt, 1992). Zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri okulda öğrencilerin, öğretmenleri ve arkadaşları için değerli olduklarını hissetmeleri, kendilerine güven duymalarını sağlar. Bu güven duygusu çevreleriyle ilişkilerini yakından etkiler. Kendine güven, başarı ve mutluluk yaşam kalitesi düzeyleri üzerinde önemli bir rol oynar. Okul iklimini etkileyen öğretmen faktörleri arasında öğrencileri serbest bırakmanın seviyesi, engelleme, tatmin ve ilişkilerin yakınlığı sayılabilir (Leonard, 2002). İletişimin şekli ve öğretmenin iletişim yeterliliği öğrenci davranışları için bir model oluşturmaktadır (Gürsel, 2005). Problemleri konusunda öğrenciye yardım etmeye gönüllü, gerektiğinde ödül kullanan, öğrencinin güvenini arttıran öğretmenler öğrenci performansını ve okul yaşam kalitesini arttırmaktadırlar (Leonard, 2002). Öğrencilere verilen duygusal desteğin az olduğu, öğrencinin kendini sınıfın bir parçası olarak düşünmediği sınıflarda öğrencilerin özsaygılarının gelişimi olumsuz bir şekilde etkilenmektedir (Kandemir ve Özbay, 2009).

Türnüklü'ye göre (2007) öğretmenin dersi işleyiş yöntemi ve öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin işbirliğine yönelik davranışlarının eksikliği kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların ortaya çıkmasına sebep olabilir. Bir öğretmenin davranışının öğrenciler için bir model olduğu konusunda düşünceler bulunmaktadır. Çok sert olan ya da sınıfta düzeni sağlamada yetersiz olan öğretmenler öğrencilerin okulu sevmemesine neden olabilir ve bu durum da akran zorbalığı gibi saldırgan davranışta bir artışa yol açabilir. İlkokul öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmaya göre (Verkuyten ve Thijs, 2002) öğretmenlerin sınıf içindeki olumsuz olaylara tepkileri akran

zorbalığın sıklığını azaltmakta ve öğrencilerin öğretmenlerine karşı tutumlarını geliştirmektedir. Bu nedenle öğrenci-öğretmen ilişkisi de öğrenci zorbalığında potansiyel bir faktör olarak görülmektedir. Rigby (1996) uygun olmayan konu içeriği ve öğretim yöntemi ya da motivasyon düzeyi düşük öğretmen davranışlarının bir sonucu olarak ortaya çıkan can sıkıntısının zorbalığın önemli bir sebebi olabileceğini ileri sürmektedir. Bazı öğretmenler kasıtlı olarak çocuklara zorbalıkta rehber olabilir; ya da bir öğretmenin bir öğrenciye yönelik olumsuz tutumu diğer öğrencilerin de o öğrenciyi kurban etmesinde bir bahane sağlayabilir. Bu nedenle öğretmen öğrenci ilişkisinin de zorbalık konusunda ele alınması önemlidir.

Öğrenci-Öğrenci iletişimi

Küçük çocuklarda anne-babalarla kurulan ilişkiler, akranlarla kurulan ilişkilere göre çok daha önemli bir destek kaynağıdır. Fakat ergenliğin başlamasıyla, arkadaşlık ilişkileri, yakınlık ve sosyal destek kaynağı olma yönünden anne-babayla olan ilişkilerin yerini almaya başlar (Erwin, 2000). Akran grubu ergenlerin psikososyal gelişimleri açısından önemlidir. Akran gruplarında ergen, aileden bağımsız hareket etme, liderlik, otoriteyi tanıma, farklı sosyal sınıflara ait davranış kalıplarını öğrenme, cinsiyet rollerini öğrenme, işbirliği yapma gibi yaşantılar kazanır (Bursalıoğlu, 2005). Ergenler özellikle; aitlik duygusu, duygusal destek ve davranışsal normları kazandıran bir işleve sahip olması açısından akran gruplarını tercih etmektedir (Kızmaz, 2006). Olumlu akran ilişkileri arkadaşlığı öğrenmek, kendilerini tanımak ve hayata uyum için gereklidir. Osterman (2000)'a göre kabul edilme, iyi karşılanma durumu, mutluluk, gurur, hoşnutluk, huzur gibi pozitif duygular uyandırırken, reddedilme ve dışlanma ya da inkâr edilme durumu da anksiyete, depresyon, üzüntü, kıskançlık ve yalnızlık gibi negatif duygulara yol açmaktadır. Uygun akran ilişkileri geliştiremeyen ergenler çocuk suçlarına karışmaya, sağlıksız, mutsuz yetişkin yaşantısı sürmeye, duygusal problemler yaşamaya ve intihara kalkışmaya daha meyillidirler (Leonard, 2002).

Okullarda olumlu arkadaş iletişimi okul tatminini arttıracığından öğrencilerin okul dışındaki ortamlara karışıp zararlı alışkanlıklar edinmelerini önler (Samdal, Wold, Klepp ve Kannas, 2000). Connell ve Klem (2004)'e göre destekleyici ve ilgi gösterilen

bir arkadaş grubunun olduğu okullarda öğrenciler, okuldan daha çok tatmin olmakta ve okula karşı olumlu akademik tutumlar ve değerler geliştirmektedirler. Akran grubuyla yüksek bağlılık düzeyine sahip öğrencilerin, okul yılları boyunca okula bağlılık düzeylerinin de arttığı, akran grubu tarafından dışlanan öğrencilerin, hem okula bağlılıkları hem de devamsızlık ve uygunsuz davranışlar geliştirme yönünden risk altında oldukları saptanmıştır (Arastaman, 2006). Okulda zorbalığa uğrayan çocuklarda akran ilişkileri zedelenir, bu da öğrencilerin okuldan korkmasına, zevk almamasına neden olabilmektedir.

Okul yönetimi

Okulda olumlu bir öğrenme havasının oluşturulmasından öncelikle okulun lideri yani okulun yöneticisi sorumludur. Okul yöneticisinin sahip olduğu kişisel ve mesleki özellikler, okulun hangi nitelikte bir örgüt olacağını belirlemektedir (Sarı, 2007). Okul yöneticisi öğretmenlerin öz-yeterlik duygularını, öğrenme çabalarını arttırma üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Öğretmenin tatmin düzeyi arttıkça öğrencinin de tatmin düzeyi artmaktadır. Ayrıca ders dışı sosyal etkinlikler düzenlemek de okul yönetimi tarafından kontrol edilebilir bir faktördür. Okul yönetiminin öğrencilerin istediği ders dışı sosyal etkinlikleri düzenlemesi, öğrencilerin derse ve okula karşı ilgi düzeyini ve katılımını arttırabilir (Arastaman, 2006). Bunların yanında okulda güvenliği sağlama, rehberlik servislerini etkin kılma gücüne ve yetkilerine sahip olan da yine okul yönetimidir. Okul ikliminin geliştirilmesi ve güvenli bir hale gelmesi, yöneticinin de etkiliğini, öğretmenin performansını ve öğrenci başarısını ve davranışlarını geliştirir. Bununla birlikte bu gelişme, ancak yönetici, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim güçlendirildiğinde geliştirilebilir (Sarı, 2007). Etkili ve güvenli okulların özellikleri arasında; yöneticilerin öğrenci problemlerine ilgi duyması, ebeveynler ile okul yönetimi arasında işbirliğinin sağlanması, öğrencilerin okul etkinliklerine katılım düzeyinin yüksek olması ve okulun fiziksel çevresinin güvenli olması gibi hususlar belirtilmektedir (Kızmaz, 2006). Çamur (2006)'a göre okulda sağlıklı bir ortam oluşturmak için okul liderinden beklenen davranışlar şunlardır; öğrenme çevresinin oluşturulması, çocukların öğrenme ihtiyaçlarının saptanması, uygun bir öğretim programının geliştirilmesi, personelin geliştirilmesi, toplumsal kaynaklarla işbirliği

sağlama, bina yönetimi ve finans yönetimi.

Okul ve şiddet ilişkisini ele alan araştırmalara bakıldığında suç ve şiddete neden olabileceği düşünülen okul faktörleri; liderlerin veya yöneticilerin, problem çözme konusunda ilgisiz ya da yetersiz olmaları, yapılacak hiçbir şeyin olmadığına inanmaları ya da ne yapılacağını bilmemelerinin yol açtığı başarısızlıkları sayılmaktadır (Kızmaz, 2006). Okulda zorbalık konusunda okul yönetiminin duyarlı olması, öğretmenlerle beraber önlemleri alması, zorbalık olduğunda ceza yerine iyileştirici çalışmalar yapması yararlı olur.

Sosyal etkinlikler

Öğrencilerin okulda düzenlenen sosyal etkinliklere yönelik hissettiği memnuniyet düzeyiyle ilgili değişkendir. Öğrencinin öğrenme ihtiyacının yanında ait olduğunu hissetme, eğlenme, başarıyı tatma gibi ihtiyaçları da vardır. Gifford ve Dean (1990) okulda sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin daha yüksek akademik başarı gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Bu açıdan sosyal etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmeleri, derslerde motivasyonlarının artması ve akademik başarılarının da artması beklenebilir. Ayrıca sosyal etkinliklere katılmak akran etkileşimini ve işbirliğini güçlendirmekte ve okulu bırakma oranlarını azaltmakta ve öğrencinin okula bağlılığını arttırmaktadır (Durmaz, 2008). Finn'e göre ise (1989) okuldaki ders dışı sosyal etkinliklere düzenli olarak katılan bir öğrenci, okuluna karşı aidiyet duygusu geliştirir kendini değerli hissetmesini, takım çalışması, rekabet, işbirliği, bireysel ve grup sorumluluğu gibi değerleri öğrenmesini sağlar; liderlik, kişisel gelişim ve topluma karşı adanmışlık duygusunu geliştirir. Akran ilişkilerinin güçlü olması, öğrencinin okuldan doyum sağlaması zorbalık olaylarında önleyici rol oynayabilir.

Statü

Statü boyutu, öğrencinin okul içinde kendini değerli ve önemli hissetmesiyle ilgilidir (Mok ve Flynn, 2002). İnsanların diğer insanlarla güvenli bir şekilde iletişim

kurmaya, kendini değerli hissetmeye, topluluğun bir üyesi olduklarını hissetmeye, sevmeye ve saygı duyulmaya ihtiyacı vardır. Dolayısıyla çocukların da zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri okulda belli ve özel bir yere sahip olduklarını, öğretmenleri ve arkadaşları için değerli olduklarını hissetmek istemeleri doğaldır. Arkadaşları ve öğretmenleri tarafından değerli olduklarını hisseden çocukların kendilerine güvenleri gelişir. Bu güven duygusu da onların olumlu iletişim kurmalarını sağlar. Kendine güven, kişisel mutluluk, başarı ve yaşam kalitesi düzeyleri üzerinde belirleyici bir rol oynar (Sarı, 2006). İnsanlar ait olduğu gruba olumlu yönde bir katkı sağladığını düşündüğünde başarı için de motive olurlar (Durmaz, 2008), kendilerine saygı duyulduğunu hissettikleri, kuralların eşit ve açık olduğu okullarda öğrenciler okullarına daha bağlanırlar ve daha mutlu olurlar (Çamur, 2006). Bu nedenle kendine güven ve önemli oldukları duygusunu geliştirmek için okulda öğrencilere bu türden öğrenme yaşantıları geçirmelerini sağlayacak fırsatların sunulması önemlidir. Ancak öğretmenleri ve özellikle akranları tarafından istenmeyen, küçük düşürücü davranışlara muhatap olan, değerli olduğu hissettirilmeyen öğrenciler zorbalık başta olmak üzere saldırganlık gibi istenmeyen davranışlarda bulunabilirler. Bu nedenle hem akranları, hem de öğretmenleri tarafından bireylere biricik olduklarının, değerli olduklarının hissettirilmesi zorbalık konusunda önleyici olabilir.

Öğretim programı

Okulda gerçekleştirilmeye çalışılan öğretim programının (dersler, konular, öğretim yöntemleri, ders araç gereçleri, değerlendirme biçimleri) öğretmen ve öğrencilerin okulun yaşam kalitesine yönelik algıları üzerinde önemli etkileri vardır (Karatzias ve arkadaşları, 2001). Çocukların okuldaki öğretimsel faaliyetleri gelecekleri için ne kadar yararlı gördükleri ve bu çalışmaların, kendilerine ileride bir kariyer edinmede ne kadar faydalı olacağı ile ilgili düşünceleri, okulun yaşam kalitesini nasıl algıladıklarını etkilemektedir (Mok ve Flynn, 2002). Bireyselleştirilmiş ve eğlenceli, rekabetçi yönleri az olan bir program okul yaşam kalitesini arttırır. Yeterli açıklama ile birlikte materyallerin anlaşılır bir şekilde düzenlenmesi, etkili öğrenme yönetimi, öğrenmeye karşı istek-gayret ve ödev yönelimli yaklaşım öğrenci başarısını artırır. Öğretmenler öğrencinin kendine güvenini geliştirerek, etkili sınıf yönetimi uygulayarak

ve çeşitli öğretme ve öğrenme stratejileri kullanarak öğrenci öğrenmesini destekleyebilirler (Leonard, 2002) . Ayrıca öğretim programlarında kişisel gelişimi sağlayan “empati, iletişim, problem çözme, çatışma çözme vb ” konularına ve “özsaygı, özgüveni geliştirici” etkinliklere yer verilmesi zorbalık olmak üzere istenmeyen davranışların önlenmesinde yararlı olabilir.

2.3. Zorbalık ve Empati

Zorbalığa taraf olan öğrencilerin özelliklerini ve davranışlarını inceleyen araştırma sonuçları bütün olarak ele alındığında zorbalık davranışları ile bireylerin empati düzeyleri arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Literatüre bakıldığında empati kavramının uzun, değişken bir tanım tarihi vardır. İlk kez Aristo tarafından tanımlandığından bu yana tanımında çeşitli değişiklikler olmuştur. Almancada empatinin karşılığı olarak kullanılan "Einfühlung" kelimesi, bir başkasının yerine geçebilme olarak ele alınmıştır (Dökmen, 2004).

Psikoloji ve psikiyatri alanında ilk olarak 1897’de Theodor Lipps ve daha sonra 1918 yılında Southard tarafından kullanıldığı kabul edilmektedir. 20. yy. boyunca kavram iki farklı yaklaşımla tanımlanmıştır. 1950’lere kadar, duygusal bir deneyim olarak ele alınan kavram, 1950’lerden sonra bilimsel bir çalışma alanı olarak incelenmiştir. Titchener’e göre empati, “diğer bir kişinin duygusal deneyimini aktif bir şekilde anlama” sürecidir. Empati kavramının bugünkü kullanımının çerçevesi ise Carl Rogers’a aittir: Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine “empati” adı verilir (Dökmen, 2004). Empatik iletişimin hangi öğelerden oluştuğu yolundaki kuramsal görüşlere göre, empatide başlıca iki öğe vardır; bunlar bilişsel (cognitive) ve duygusal (affective) öğelerdir (Jolliffe ve Farrington, 2006). Bilişsel empati bireyin karşısındaki kişinin duygularını, düşüncelerini anlayabilme becerisi, duygusal empati, diğer kişinin duygularına duyarlı olmayı ve duygularını paylaşmayı kapsamaktadır (Yüksel, 2004).

Araştırmalar bazı değişkenler ile empatik beceri arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Kendini açma, toplumsallaşma, sosyal duyarlılık, topluma uyum ve özsaygı ile empati arasında pozitif ilişki vardır. Buna karşılık kaygı, depresyon, çocukları ihmal ve istismar etme ve saldırganlık ile empati kurma arasında da negatif ilişki vardır (Miller ve Eisenberg, 1988). Kaygılı veya saldırgan olanların başka kişilerin iç dünyalarına ilgi göstermeleri söz konusu değildir. Pişkin (1991) öğrencilerin empatik eğilim puanları ile sürekli kaygı puanları ve çatışma eğilimi arasında olumsuz yönde bir ilişki bulmuştur. Lovett ve Sheffield (2006) ise çocukta empati ve saldırganlık arasında tutarlı bir ilişki bulamazken, ergenlerde negatif bir ilişki ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan ergenler, empati ile saldırganlık arasında daha güçlü bir ilişki göstermişlerdir. Shechtman da (2002) saldırgan özellikler gösteren erkek çocuklarının daha düşük duyuşsal empatiye sahip olduklarını, ayrıca saldırgan özelliklere sahip olmayan erkek çocukların, duyuşsal empati düzeyinin saldırgan özellikler gösteren erkek çocuklarınınkinin iki katı olduğu saptamıştır. Başka bir çalışmada empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık davranışları empatik eğilim düzeyi yüksek olanlara göre daha yüksek bulunmuştur (Rehber, 2007; Rehber ve Atıcı, 2009). Suç işleme ile empati beceri düzeyi arasındaki ilişkiler de araştırmalara konu olmuştur. Örneğin Çiftçi'nin (1997) araştırmasında ıslahevinde kalmakta olan ergenlerin empatik beceri düzeylerinin ıslahevinde kalmayan yaşıtlarının empatik beceri düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı ölçüde düşük olduğu bulunmuştur.

Cinsiyet değişkeni ve empatinin beraber ele alındığı bazı çalışmalarda kadınların empati puanlarının erkeklerin empati puanlarından yüksek olduğu (Alisinanoğlu ve Köksal, 2000; Aydın, 1996; Duru, 2002; Can ve Akdoğan, 2007; Filiz, 2009; Rehber, 2007) bulunurken Dökmen (2004), Hietolahti-Ansten ve Kalliopuska (1990), Tanrıdağ (1992) ve Alver (1998)'in yapmış oldukları araştırmalar sonucunda cinsiyetler arası empatik beceri yönünden farklılığın olmadığı görülmüştür. Empati puanlarının yaş ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği de tespit edilmiştir (Aydın, 1996; Filiz, 2009).

Zorbalıkla ilgili literatürde, zorbaların diğerleri ile empati kurma becerilerinden yoksun oldukları, tolerans düzeylerinin düşük olduğu, diğerlerinin haklarına ve

duygularına karşı saygısız ve düşüncesizce davrandıkları, bu davranışları baskınlık kurmak ya da “baskınlığı sürdürmek” amacıyla kullandıkları ve kurbanlarına karşı empatik olmadıkları yönünde bulgular mevcuttur (Olweus, 2005). Arsenio ve Lemerise (2001) zorba olarak belirlenen çocukları diğer çocuklardan ayıran özelliklerin başında, zorbaların kendi davranışlarının başkalarının davranışları üzerinde ne gibi duygusal sonuçlar doğurabileceğini bilememesi, başka insanlarla duygularını paylaşamaması ve empati kurma yeteneğinden yoksun olmasını saymaktadır. Zorbaların kurbanlarla empati kurabilme düzeylerinin düşük olması nedeniyle, diğer öğrencilere acı ve ıstırap vermekten doyum sağladıkları gibi, genellikle kurbanlarının kendilerini tahrik ettiklerine yönelik de bir savunma mekanizmasına sahiptirler (Banks, 1997). Maeda (2005) zorbalık olaylarına katılan öğrencilerin empati düzeyini araştırmış, zorba ve zorbanın takipçilerinin empati düzeyi, kurbanı koruyanların empati düzeyinden daha düşük olduğu bulunmuştur. Caravita ve Blasio (2009) ergenlerde bilişsel empatinin zorbalıkla pozitif yönde ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Menesini vd (1997) tarafından yapılan bir çalışmada 11–14 yaş arasındaki çocukların kendilerinden daha küçük yaştaki çocuklara oranla kurbanlara daha fazla empati duydukları, kızların kurbanlara karşı empatik algılayışlarının erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Olweus ve Endresen’in (1998) çalışmasında kızların 10 yaşından itibaren hem erkek hem de kız kurbanlara karşı empatik ilgilerinin arttığı; ancak erkek çocukların özellikle de diğer erkek kurbanlara karşı empatik ilgilerinin azaldığı görülmüştür. Ayrıca tüm yaş gruplarında empati düzeyi ile zorbalık arasında negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Warden ve Mackinnon (2003) tarafından yapılan çalışmada ise çocukların sosyal davranışları, sosyometrik statüleri, empati ve sosyal problem çözme stratejileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öğrencilere uygulanan Sosyal Davranış Ölçeği sonucunda 21 sosyal (prosocial) çocuk, 23 zorba çocuk ve 14 kurban çocuk belirlenmiştir. Sosyal çocukların empati düzeylerinin hem zorbalardan, hem de kurbanlardan daha yüksek olduğunu ve cinsiyet değişkeninin, empati açısından zorba ya da kurban olmaktan çok daha önemli bir belirleyici olduğu saptanmıştır. Gökler (2007) araştırmasında zorba, kurban, zorba-kurban ve nötr öğrencilerin cinsiyetlerine göre empatik eğilimlerini incelemiştir. Hem kızlar hem de erkekler içerisinde en yüksek empatik düzeyinin nötr öğrencilere ait olduğu, bunu zorbaların izlediği, daha sonra ise zorba-kurban ve kurban öğrencilerin geldiği görülmektedir. Nötr öğrencilerin

puanlarının, diğer üç grupta anlamlı farklılık gösterdiği ve en yüksek puanların bu öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Zorba, kurban ve zorba-kurban gruplarının ortalamaları ise birbirine yakındır ve bu gruplar arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Jolliffe ve Farrington (2006) zorbalıkla düşük empati ilişkisini inceledikleri çalışmada bayanlarda düşük duygusal empatiyle zorbalık arasında anlamlı ilişki bulunduğunu, bilişsel empati ile hiçbir zorbalık türünün anlamlı ilişki içinde olmadığını, toplam empati puanının düşüklüğünün erkeklerde fiziksel zorbalıkla, bayanlarda dolaylı zorbalıkla ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

2.4. Araştırmalar

2.4.1. Yurt içindeki ilgili araştırmalar

Türkiye’de zorbalık konusunda yapılmış çalışmalar taranıp, bu araştırmanın hipotezleri ile ilgili olabileceği düşünülen araştırmalar bu bölüm altında incelenmiştir. Öncelikle zorbalık konusu, ardından okul yaşam kalitesi konusu sonra da empati konusu ile ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

Pişkin (2003), 1154 ilköğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği betimsel çalışmasında zorba ve kurban öğrencilerin saptanmasında yabancı literatürde son yıllarda üzerinde görüş birliğine varılan ölçütü kullanarak bir zorbalık türünü haftada en az bir kez yapan öğrencileri zorba, herhangi bir zorbalık türüne haftada en az bir kez uğrayan öğrencileri ise kurban olarak tanımlamıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında kurban öğrenci oranının %35, zorba/kurban öğrenci oranının %30, zorba öğrenci oranının ise %6 olduğu görülmektedir. Zorbalığa uğrama oranlarında kız ve erkek öğrenciler arasında bir fark gözlenmezken, zorbalık yaptıklarını belirten erkeklerin oranı, kızların yaklaşık iki katı bulunmuştur.

Atık (2006), ilköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalık ve kurban olma davranışının yaygınlığını belirlemeyi ve bu tür davranışları yordamada denetim odağı, benlik saygısı, aile stili, yalnızlık ve akademik başarının rolünü incelemiştir. 6.,

7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan örnekleme göre öğrencilerin %4,6'sı zorba, %21,3'ü kurban, %6,5'i zorba/kurban, %44,7'si hiç dâhil olmayan ve %22,9'u dâhil olmayandır. Zorbalık davranışı ile ilgili olarak cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri incelendiğinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılıklar bulunurken, sınıf düzeyi açısından anlamlı fark bulunmamıştır.

Alikaşifoğlu ve Ercan (2007)'in İstanbul'da 15–20 yaş arasında 3.519 ergenle yaptıkları kesitsel araştırma bulgularına göre, 9. sınıftaki öğrencilerin diğer sınıflardaki öğrencilere göre kurban olmaları daha olasıyken 10. ve 11. sınıftaki öğrencilerin zorba olmaları 9. sınıftakilere göre daha olasıdır. Buna karşın Bayraktar (2009)'ın çalışmasında yaş grupları arasındaki farklar, zorbalık puanlarında 8. sınıfta, zorbalığa maruz kalma puanlarında ise 9.-10. sınıf arasında bir artışa işaret etmiştir.

Arslan (2008), zorbalık oranının erkeklerde yüksek olduğunu, çoğunlukla kızların kızlara, erkeklerin erkeklere zorbalık uyguladığını saptamıştır. Akran zorbalarını belirleme ölçeğine göre; öğrencilerin %17'sinin zorbalık döngüsünde yer aldığı (%5,3'ünün zorba, %5,9'unun kurban, %5,8'sinin hem zorba hem kurban olduğu) belirlenmiştir. Anne-baba ayrı olan grupta, aile bireyleri arasında şiddete tanıklık eden grupta, aile üyeleri tarafından kendisine şiddet uygulananlarda zorbalığa karışanların oranı anlamlı derecede fazladır. Zorbalığa karışmayan öğrencilerin sağlıklı ailelere sahip oldukları ve öz kavramı puan ortalamalarının anlamlı olarak yüksek olduğu belirlenmiştir.

Totan (2008) ergenlerde zorbalık davranışlarını ve anne, baba, akran ilişkilerinin zorbalığı yordama gücünü incelediği çalışmasında, 9. 10. ve 11. sınıfta okuyan toplam 595 lise öğrenci ile çalışmış, araştırma sonucunda katılımcıların 67'si zorba (%11,26), 76'sı kurban (%12,77), 48'i zorba/kurban (%8,07) ve 404'ü zorbalığa katılmayan (%67,90) olarak belirlenmiştir. Zorba oranının erkeklerde ve kızlarda benzerlik gösterdiği, kurban oranının kızlarda, zorba/kurban oranının ise erkeklerde daha fazla olduğu bulunmuştur. Ayrıca sınıf düzeyi yükseldikçe zorba olmanın arttığı, kurban olmanın ise azalma eğiliminde olduğu gözlenmiştir. Genç (2007)'in yaptığı çalışmada ise kurban genel lise öğrencilerinin oranı %18,3 iken, zorba öğrenci oranı %15,2;

okulda zorbalığa tanık olduğunu ifade eden öğrenci oranı ise %56,9 olarak bulunmuştur.

Kavşut (2009) 9., 10. ve 11. sınıfa giden 691 ergende akran zorbalığı ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemiş, 61 zorba (%8,8), 66 kurban (%9,5), 39 zorba/kurban (%5,6) ve 525 katılmayan (%76) olduğu, 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.

Hilooğlu (2009) kurban, zorba, zorba-kurban ve zorbalığa karışmayan zorbalık grubunda olmada cinsiyete göre, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiş, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre aktif zorbalık gruplarında (zorba, kurban, zorba-kurban) erkeklere göre daha düşük oranda dahil oldukları; kız öğrencilerin, daha çok zorbalığa karışmayan grupta yer aldıkları görülmüştür. Zorbalığa karışan öğrencilerin olumsuz sosyal davranışlarının, zorbalığa karışmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu; zorbalığa karışmayan öğrencilerin olumlu sosyal davranışlarının ve sosyal beceri toplam puanlarının zorbalığa karışan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Zorbalığa karışan öğrenciler ile zorbalığa karışmayan öğrencilerin yaşam doyumu puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuş, zorbalığa karışmayan öğrencilerin “arkadaş, okul, aile, çevre, benlik ve yaşam doyumu toplam” puanlarının, zorbalığa karışan öğrencilerin “arkadaş, okul, aile, çevre, benlik ve yaşam doyumu toplam” puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Hilooğlu ve Cenkseven-Önder (2010) öğrencilerin zorba ve kurban olma eğilimlerinin sosyal beceri ve yaşam doyumunun boyutları tarafından ne oranda yordadığını incelemek amacıyla 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 935 (440’ı kız, 495’i erkek) ilköğretim ikinci kademe öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada olumsuz sosyal davranışlar, yaşanan çevreden ve okuldan algılanan doyumun zorba olmanın anlamlı yordayıcıları olduğu saptanmıştır. Kurban olmanın yordayıcılarının ise sırasıyla arkadaşlıktan algılanan doyum, olumsuz sosyal davranışlar, yaşanan çevreden ve okuldan algılanan doyum olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2005) araştırması sonucunda, devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler ile özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri arasında, özel okullardaki öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur.

Bektaş (2007)'ın çalışmasında yaş, erken ergenlerde kaygılı bağlanma, babanın demokratik olarak algılanması ve okul memnuniyeti değişkenlerinin, zorba puanlarının yordayıcıları olarak regresyon eşitliğinde yer aldığı ve bu dört değişkenin toplam varyansın %16,5'ini açıkladığı; değişkenler tek tek ele alındığında ise yaş değişkeninin zorba puanlarındaki varyansın %9,4'ünü; erken ergenlerde kaygılı bağlanmanın %4'ünü, algılanan baba tutumunun demokratik olmasının %2,2'sini ve okul memnuniyetinin %1'ini yordadığı ortaya çıkmıştır.

Durmaz (2008), Kırklareli ili merkez ve ilçelerinde bulunan Genel ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının incelendiği bir çalışmada Genel Lise ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları arasında Anadolu lisesi öğrencileri lehine, kız ve erkek öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları arasında ise kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu; sınıf düzeyi ile anne ve baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları arasında önemli farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalık, Özbay, Özer, Kurt, Kandemir (2009) Ankara ilinde 2007 – 2008 öğretim yılında ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıflara devam eden 456 öğrenci katılımıyla yaptıkları çalışmada okul iklimi, prososyal davranışlar (faydacı ve özgeci yardım), temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerinin öğrencilerin zorbalık statülerinden (zorba ve kurban) birinde bulunma olasılıklarını yordama güçlerini incelemişler, temel ihtiyaçlar dışındaki tüm değişkenlerin zorbalık davranışlarını anlamlı düzeyde yordadıklarını ortaya koymuşlardır. Diğer bir ifadeyle, okul ikliminin olumlu olması, öğrencinin cinsiyetin erkek olması ve özgeci yardım davranışları göstermesi, öğrencinin zorba olarak sınıflandırılma olasılığını azaltmaktadır.

Bilgiç (2009) ilköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara

bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada okul yaşam kalitesi düzeylerinin, hem toplam puanı hem de alt ölçekler bazında, okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. En yüksek yaşam kalitesi düzeyi, tüm boyutlarda üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda belirlenmiştir. Okul yaşam kalitesi algısının arkadaş bağlılık düzeyi ve empatik sınıf atmosferi algısıyla ilişkili olduğu ve bu iki faktörün okul yaşam kalitesinin anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

Pişkin (1991), empati, kaygı ve çatışma eğilimi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında kaygı düzeyi yüksek bireylerin empatik eğilim düzeylerinin normal insanlara göre daha düşük olduğu ve kişilerarası iletişimde çatışmaları yüksek olan bireylerin empatik eğilimlerinin düşük olduğu, bunun yanı sıra çatışmaları düşük olan bireylerin empatik eğilimlerinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Çiftçi'nin (1997), ıslahevinde kalmakta olan ergenlerin empatik beceri düzeylerinin ıslahevinde kalmayan yaşıtları ile karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmada karşılaştırma grubunda bulunan ergenlerin empatik beceri düzeylerinin, ıslahevinde kalmakta olan ergenlerden istatistiksel olarak anlamlı ölçüde yüksek olduğu bulunmuştur.

Bilgiç (2007), ilköğretim sınıflarında görülen zorbalık davranışlarını, sınıf değişkenleri ve sınıf atmosferi algılamaları açısından incelemiştir. Araştırma, 2006–2007 öğretim yılında İstanbul ili Avcılar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarının, dördüncü ve beşinci sınıflarında eğitim gören 239'u kız ve 249'u da erkek olmak üzere toplam 488 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Sonuç olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorba davranışlara maruz kaldığı ve daha fazla zorba davranışları uyguladığı tespit edilmiştir. Zorbalık olaylarına karışmayan, kurban ve zorba öğrenci gruplarındaki öğrencilerden kurban ve zorba öğrencilerin zorbalık olaylarına karışmayan öğrencilere göre daha düşük akademik başarıya ve sınıf atmosferi algısına ve daha olumsuz öğretmen ve arkadaş etkileşimine sahip oldukları bulunmuştur.

Rehber (2007) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarında fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada empatik eğilim düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilerin puanları ile çatışma çözme davranışı ölçeğinin saldırganlık ve problem çözme alt ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık davranışları empatik eğilim düzeyi yüksek olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre empatik eğilim düzeyleri de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Gökler (2007) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri arasında akran zorbalığının ve zorbalığın empatik eğilim, özsaygı, problem çözme becerileri, içedönüklük-dışadönüklük ve kaygı gibi bazı kişilik özellikleri ile ilişkisini incelemiş, öğrencilerin %10.10'unun zorba, %27.30'unun kurban, %20.90'ının zorba-kurban olduğu, hem zorba, hem de zorba-kurban grubunda erkeklerin daha fazla olduğu, öğrencilerin en fazla uğradıkları zorbalık türleri, "sözel ve fiziksel" zorbalıklar olduğu saptanmıştır. Kurban, zorba-kurban ve nötr öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin karşılaştırıldığında en yüksek empatik eğilim düzeyine nötr öğrencilerin sahip olduğu ve diğer gruplarla farklarının da anlamlı olduğu belirlenmiş, genel özsaygı düzeyleri açısından zorba ve kurban; zorba ve zorba-kurban, kurban ve nötr, zorba-kurban ve nötr gruplar arasındaki farkların anlamlı olduğu saptanmıştır.

Rehber ve Atıcı (2009) ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişki inceledikleri çalışmada empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık davranışları empatik eğilim düzeyi yüksek olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyleri ile cinsiyet etkileşimi açısından da puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Kandemir ve Özbay (2009) sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin akran zorbalığı ile ilişkisi inceledikleri çalışma, Ankara merkezindeki dört resmî okulun 6., 7. ve 8. sınıflarında eğitim gören 218'i erkek ve

208'i kız olmak üzere toplam 426 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin akran zorbalığı ile ilişkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Fakat benlik saygısı ve empati düzeylerine göre zorbalık testinden alınan ortalama puanların hangi düzeylerde farklılaştığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda anlamlı farklar bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin sınıf içersinde algıladıkları empatik atmosfer ile zorbalık davranışları arasında ters ve doğrusal yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Filiz (2009) farklı orta öğretim kurumu öğrencilerinin, saldırganlık ve empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkisini incelediği çalışmasında lise öğrencilerinin empatik eğilim ve saldırganlık düzeyleri okul türü değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Çevreden şiddet görmeyen öğrencilerin empatik eğilim puanları ise daha yüksek çıkmıştır. Lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasında sözlü saldırganlık dışında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyi yükseldikçe empatik eğilim puanları düşmektedir. Yapılan araştırma ve analizler sonucunda empatik beceri ile saldırganlık puanlarının cinsiyete, lise türüne, baba eğitim durumuna, aile gelir durumuna, bir odaya sahip olma durumuna, disiplin cezası alma durumuna, sporcu lisansına sahip olma durumuna, ailenin tutumuna, ailede şiddet olma durumuna, ailede şiddet görme durumuna, çevreden şiddet görme, görülen şiddetin etkisinde kalma ve okulda şiddet görme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğu bulgulanırken, okul türüne, yaşa, kardeş sayısına, kaçınıcı kardeş olduğuna, anne-babanın birliktelik durumuna, doğumdan itibaren yaşadığı aileye, anne mezuniyet durumuna, anne ve babanın çalışma durumuna ve ödül durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Empatik eğilim ve saldırganlık puanları arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

2.4.2 Yurt dışındaki ilgili araştırmalar

Yurt dışındaki zorbalık konusunda yapılmış çalışmalar taranıp, bu araştırmanın hipotezleri ile ilgili olabileceği düşünülen araştırmalar bu bölüm altında incelenmiştir. Öncelikle zorbalık konusu, ardından okul yaşam kalitesi konusu sonra da empati konusu

ile ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

Olweus, 1978'te 8–16 yaşları arasında olan 150.000 öğrenciye dayanan araştırmasında öğrencilerin toplamda %15'inin zorba veya kurban olduğunu; bu öğrencilerin %9'unun kurban, %6-7'sinin ise zorba olduğunu ifade etmektedir. Olweus'un (1991) Norveç'te 80.000 ilkö, orta ve lise öğrencisi üzerinde yaptığı bir başka araştırmada, benzer şekilde, öğrencilerin %10'unun iki aylık bir sürede zorbaca davranışlara maruz kaldıkları, aynı örnekleme grubunun %7'sinin ise yine aynı süre içerisinde diğer öğrencilere zorbaca davrandıkları saptanmıştır. Olweus, 2001'de 110.000 ergen öğrenci üzerinde yenilediği araştırmasında, 1983'de yaptığı araştırmasına oranla zorbalık davranışlarına katılmanın %65 oranında arttığını belirtmektedir (Olweus, 2005).

Yunanistan'da Andreou (2001) tarafından yapılan araştırmada 9–12 yaşları arasında olan 408 ilkökul öğrencisinin %17'sinin zorba, %19'unun ise kurban olduğunu, %10'unun hem zorba hem de kurban olduğunu, %54'ünün ise ne zorba ne de kurban olduğunu saptanmıştır. Yine Yunanistan'da Paterika ve Houndoumadi (2001) tarafından 8–12 yaş arası 1312 çocukla yapılan çalışmada, çocukların görüşlerine göre, zorba ve zorba-kurbanların çoğunluğu erkektir. Ayrıca erkekler arasında zorbalığın daha çok fiziksel şekillerde olduğu saptanırken, kızlar arasında dolaylı zorbalığın daha fazla görüldüğu belirlenmiştir. Ayrıca yaş büyüdükçe, zorbalığın azalma eğiliminde olduğu ve dolaylı zorbalığa dönüştüğu saptanmıştır.

Gofin, Palti ve Gordon (2002), Kudüs'teki on bir okulda 8. ve 10. sınıflara devam eden 14–16 yaş arası ergenler (518 erkek ve 523 kız öğrenci) arasında zorbalığın yaygınlığı ile bunun kurban ve zorbaları belirleyebilmek amacıyla; öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri (okul düzeyi, cinsiyet ve ailenin ekonomik durumu), kişisel etkenler (öğrencinin problemlerle başa çıkabilme becerisi ve okul başarisının öğretmen tarafından değerlendirilmesine olan bakışı), okulla ilgili etkenlerin (okulun imajı ve okulla ilgili konularda öğretmenlerden alınan destek, etkinliklerden dışlanma, ailelerin çocuklarından yüksek başarı beklentileri) ele alındığı bir çalışma yapmışlardır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde, Dünya sağlık örgütünc 22 Avrupa ülkesi ve

Kanada'yı kapsayan uluslararası bir çalışmada kullanılan “Okul Çağı Çocuklarının Sağlık Tutumu” anketi kullanılmıştır. Sonuçlar; erkeklerin yalnızca %25,9'nun ve kızların da %47,8'inin kurban ya da zorba olarak zorbalığa dâhil olmadıklarını göstermektedir. Erkeklerin %33,2'si ve kızların da %14,2'si kurban olarak belirlenmiştir. Erkeklerin 1/10'u ve kızların da daha az bir bölümü, okullarında haftada “bir ya da daha fazla” sıklıkta zorbalık yapıldığını bildirirken; zorbalık olaylarının daha çok erkekler arasında ve 8. sınıflarda yaygın olduğu anlaşılmıştır. Çalışmada okul zorbalığını açıklayıcı en önemli değişkenler ise; cinsiyet ve öğretmenlerce verilmesi gereken desteğin yeterli olmamasıdır.

Scheithauer, Hayer, Petermann ve Jugert (2006), Zorba/ Kurban Anketi'nin (Olweus, 1991) yeniden düzenlenmiş bir versiyonunu Almanya'da iki federal eyaletten 2,086 beşinci sınıf öğrencilerine uygulamışlardır. Sonuçlar zorbalığın farklı türlerinin sınıf ve cinsiyet farkı açısından (sözlü, fiziksel, dolaylı) analiz edilmiştir. %12,1'inin zorbalık yaptığı ve %11,1'inin zorbalığa maruz kaldığı belirtilmiştir. Öğrencilerin %2,3'ü, kendi raporlarına göre zorba ve kurban olmak üzere sınıflandırılmıştır. Sonuç olarak; zorbalık türüne bakılmaksızın, erkeklerin daha çok zorbalık sergilediği ve erkeklerin kızlara oranla çok daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları, şiddete maruz kalmada cinsiyet farkı olmamasına rağmen erkeklerin fiziksel yönden çok daha fazla şiddete maruz kaldıkları bulunmuştur.

Joan, Dunlapb, Daneb, Lochmanb ve Wellsc (2004), öğretmenlerin sınıf yönetimi hakkındaki fikirleri ile sınıfın sosyal yapısı ve zorbalık arasındaki ilişki Norveç ilkokullarında 2002 öğrenci ve 99 öğretmen ile yapılan bir araştırma ile incelenmiştir. Araştırma sonuçları, sınıfın sosyal yapısının zorbalık davranışları ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir. Sınıf yönetiminin ve sınıfın sosyal yapısının, diğer çocuklara zorbalık yapmak üzerinde doğrudan ve çeşitli şekillerde etkisi olduğu bulunmuştur. Yönetim ile sosyal yapının ortak etkisinin, zorbalık üzerinde önemli etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Mishna, Scarcello, Pepler ve Wiener (2005)'in araştırmalarında öğretmenlerin sınıflarında zorbalığa bakış açılarını incelemişlerdir. Öğretmenlerin zorbaca

davranışlara tepki göstermesini etkileyen çeşitli etmenler olduğunu belirlemişlerdir. Bu etmenler bir öğretmenin olayı ciddiye alıp almadığı, öğretmen tarafından kurban çocuğun suçlu olup olmadığının düşünülmesi, çocuğun kurban davranışlarına ve karakterine sahip olup olmaması, çocuklara empati gösterip göstermedikleri gibi durumları içermektedir. Okul ortamının doğası ve organizasyon desteği öğretmenlerin farkındalıklarını ve tepkilerini etkileyen daha sonraki etmenlerdir. Ayrıca öğretmenlerin fiziksel zorbalık dışında kalan zorbaca davranışları çok ciddiye almadıkları tespit edilmiştir. Zorbalık olaylarına müdahaleye ilişkin olarak öğretmenlerin birçoğu dolaylı zorbalık ile nasıl baş edeceklerini bilmediklerini, fiziksel zorbalık olayları ile karşı karşıya kaldıklarında okul idaresine başvurdıklarını, zorbalık ile ilgili eğitim almadıklarını ve daha fazla eğitim ihtiyacı olduğunu açıklamışlardır.

Sartori (2001), öğrencilerin birbirleri ile olan iletişimleri, okul yaşam kalitesi, aitlik hissi ve performans faktörleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, güney batı Teksas 'ta 1342 öğrenciden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda okul yaşam kalitesi, öğrencilerin okul memnuniyeti, sınıf çalışmaları algıları ve öğrencilerin öğretmenlerine karşı tutumları ile aitlik hissi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca kız öğrencilerin okul yaşam kalitesi algısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre okul yaşam kalitesi algıları arasında anlamlı bir farklılık olmazken, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin okul memnuniyetinin daha düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Leonard (2002), ilköğretim okullarında öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını incelediği araştırmasında, öğrencilerin okul devamsızlığı ile okullarının yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin kişisel özellikleri, aile yapıları, öğretmenin özellikleri, okulun iklimi vb. birçok değişkenin öğrencilerin okul yaşam kalitesi üzerindeki etkisine bakılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda, okullarını mutsuz yerler olarak niteleyen öğrencilerin, okul yaşam kalitesinin diğer tüm boyutlarından da düşük puanlar aldıkları gözlenmiştir. Ayrıca okul yaşam kalitesini yüksek algılayan öğrencilerin okula devamsızlık etme oranlarının da düşük olduğu belirlenmiştir. Okuldaki stres ve tatminsizlik yaratan faktörler azaltıldığında ve okul, bireylerin bulunmak istediği bir ortam haline getirildiğinde hem

öğretmen hem de öğrenciler için okul yaşam kalitesi düzeyi yükselmektedir. Araştırmada elde edilen diğer önemli bir sonuç da öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin bilişsel ve duyuşsal ölçümleri arasındaki bağıdır. Okula yönelik olumsuz duygular besleyen öğrenciler, daha düşük başarı göstermekte ve daha sık devamsızlık yapmaktadır.

Baldry (2004) tarafından 49 erkek, 68 kız olmak üzere, yaş ortalaması 11,5 olan toplam 117 öğrenci ile yapılan çalışmada erkek öğrencilerin, bir tek kişinin zorbalığına maruz kalan kurbanı karşı daha fazla sempati duydukları, kızların ise, bir grubun zorbalığına uğrayan kurbanı daha fazla üzölmekte ve onunla daha fazla empati kurduklarını tespit edilmiştir.

Warden ve Mackinnon (2003) tarafından yapılan çalışmada, çocukların sosyal davranışları, sosyometrik statüleri, empati ve sosyal problem çözme stratejileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal çocukların hem zorbalardan, hem de kurbanlardan daha empatik çocuklar oldukları ve cinsiyet değişkeninin, empati açısından zorba ya da kurban olmaktan çok daha önemli bir belirleyici olduğu saptanmıştır.

Maeda (2005) zorbalık olaylarına katılan öğrencilerin empati, duygusal düzenleme ve algılama düzeyleri ile sahip oldukları roller arasındaki ilişkileri araştırmıştır. 6. sınıf da toplam 293 öğrencinin %49'u zorbalık olaylarına aktif olarak katılmışlar. Bu öğrencilerin %32,6'sı zorba, zorbanın yardımcısı ve zorbayı destekleyenlerden oluşmaktadır. %16'sı seyirci ve %18,5'i de kurbanı koruyanlar oluşturmaktadır. Empati ile zorba davranış arasındaki ilişki; zorba ve zorbanın takipçileri (zorbanın yardımcısı ve zorbayı destekleyenlerden) kurbanı koruyanlara göre empati düzeyleri daha düşük olduğu bulunmuştur.

Shechtman (2002) yaptığı çalışmasında saldırgan özellikler gösteren erkek çocuklarının daha düşük duyuşsal empatiye sahip olduklarını, saldırgan özelliklere sahip olmayan erkek çocukların, duyuşsal empati düzeyinin saldırgan özellikler gösteren erkek çocuklarınınkinin iki katı olduğunu saptamıştır.

Lovett ve Sheffield (2006), saldırgan olmayan çocuk ve ergenlerin, saldırgan olanlara göre daha yüksek empati düzeyine sahip olduklarına yönelik görüşlerin geçerliliğini ele aldıkları çalışmada, çocuklarda empati ve saldırganlık arasında tutarlı bir ilişki bulamazken, ergenlerde negatif bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Gerek yurt içi gerekse yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında zorbalık konusunun özellikle yaygınlık, tür, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyine göre yaygın olarak incelendiği, bunun yanında çeşitli psikolojik kavramlarla ilişkisinin, önleme programlarının da ele alınmaya başladığı görülmektedir. Bu bölümde sadece bu araştırmayla ilgili olan çalışmalar ele alınmıştır. Bunun dışında ülkemizde zorbalık ve empati kavramlarının beraber ele alındığı çalışmaların sayısının az olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca okul yaşam kalitesi konusundaki çalışmaların yeni başladığı görülmektedir ve zorbalıkla okul yaşam kalitesini beraber ele alan çalışmaya rastlanmamıştır.

BÖLÜM III

3. Yöntem

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

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni zorba, kurban, zorba/kurban, katılmayan olarak sınıflandırılan zorbalık statüleri, bağımlı değişkenlerini okul yaşam kalitesi ve empati düzeyleri oluşturmaktadır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın *evrenini* 2009–2010 öğretim yılında Kastamonu Merkez İlçesindeki liselere devam eden 9., 10. ve 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın kapsamına alınacak okullar karma olan lise türlerini temsil edecek şekilde amaçsal örnekleme yöntemi kullanılarak Kastamonu Fen Lisesi, Göl Anadolu Öğretmen Lisesi, Mustafa Kaya Anadolu Lisesi, Aytaç Eruz Lisesi, Kastamonu Ticaret Meslek Lisesi, Kastamonu Anadolu Ticaret Meslek Lisesi olarak belirlenmiştir. Her okulun 9., 10. ve 11. sınıflarında okuyan 900 öğrenciye ulaşılmıştır. Ancak ölçek maddelerinin çoğunu yanıtlamayan 41 öğrenciye ait bilgiler veri setinden çıkarılmıştır. Bu nedenle analizler 859 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır. Örnekleme ilişkin sayısal bilgiler Tablo 3–1 de verilmiştir.

Tablo 3–1. Örnekleme ilişkin sayısal veriler

Değişken		Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kız	468	54,5
	Erkek	391	45,5
	Toplam	859	100
Sınıf	9. Sınıf	360	41,9
	10. Sınıf	263	30,6
	11. Sınıf	236	27,6
	Toplam	859	100
Okul Türü	Genel Lise	157	18,3
	Anadolu Lisesi	150	17,4
	Fen Lisesi	85	9,9
	Anadolu Öğretmen Lisesi	162	18,8
	Genel Meslek Lisesi	178	20,7
	Anadolu Meslek Lisesi	127	14,9
	Toplam	859	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan anket ve ölçeklerle bunların geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Akran zorbalığı anketi

Araştırmada, öğrencilerin zorba ve kurban olma durumlarını belirlemek için Pişkin (2003) tarafından geliştirilen “Akran Zorbalığı Anketi” kullanılmıştır. Anket, ilköğretim dördüncü sınıf ve üzeri sınıflara uygulanabilmektedir. Anketin geliştirilme aşamasında akademisyen, öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Bu görüş ve öneriler doğrultusunda yapılan düzeltmelerin ardından dil, ifade ve anlaşılabilirlik yönlerinden kontrol edilebilmesi için, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyleri temsil eden bazı okullarda pilot uygulama yapılmıştır. Testin güvenirlik katsayısı test- tekrar test yolu ile hesaplanmış, kurban ölçeğinde 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde .77, 6,7. ve 8. sınıf öğrencilerinde .79, zorba ölçeğinde 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde .82, 6,7. ve 8. sınıf öğrencilerinde .85 bulunmuştur.

Bu anket öğrencileri zorba, kurban, zorba-kurban ve katılmayan olmak üzere dört gruba ayırmaktadır. Ankette bazı soruları tüm gruplar yanıtlarken, bazı soruları sadece zorbalar ya da sadece kurbanlar vb. yanıtlamaktadır. Kurban kısmında (1-10. sorular) herhangi bir zorbalık türüne uğrama sıklığı olarak “haftada en az bir kez” veya “hemen hemen her gün” uğradım işaretlemişse “kurban”, zorba kısmında (11-13. sorular) herhangi bir zorbalık türünü yapma sıklığı olarak “hafta en az bir kez” veya “hemen hemen her gün” işaretlemişse zorba, iki bölümü de (1-13. sorular) işaretlemişse zorba/kurban, bu kısımları hiç işaretlememişse ya da sıklık olarak “ayda en az bir kez”, “bu dönem en az bir kez”, bu yıl en az bir kez” olarak işaretlemişse “katılmayan” olarak sınıflandırılmaktadır.

Anket, zorba veya kurban olma sıklığını, zorbalığa uğranan yerleri (mekân olarak), zorbalığın hangi zamanlarda ve kimler tarafından yapıldığını, çocukların zorbalığa uğradıklarında neler yaptıklarını, neler hissettiklerini, kimlere söylediklerini, onlarla kimlerin ilgilendiğini, zorbalığın türlerini, öğrencilerin zorbalığa yönelik duygusal tepkilerini, zorbalığa ilişkin yaygın bazı inanışlara (mitlere) katılma durumlarını vb. saptamayı amaçlayan 35 sorudan oluşmaktadır. Ankette yer alan sorular farklı yanıtlama seçeneklerine sahiptir. Bir diğer deyişle, bazı sorular evet-hayır şeklinde yanıtlanırken, diğer bazı sorular Likert tipi dereceleme ölçeği ya da birden çok seçenekten bir ya da birden fazlasını seçerek Likert tipi yanıtlanabilen bazı sorularda sıklık, bazılarında ise katılım düzeyi vb. ölçülmektedir. Söz konusu anket farklı araştırmalarda (Pişkin, 2003; Gökler, 2007) ölçme aracı olarak kullanılmıştır.

Ölçek bu araştırmada katılımcıları zorbalık statülerine göre sınıflandırmak amacıyla kullanılmış, geçerlik ve güvenilirliğini bozmamak için ölçeğin hepsi uygulanmış ancak sadece anketin 2. ve 12. soruları değerlendirilmiştir.

3.3.2. Liselerde yaşam kalitesi ölçeği

Araştırmada okul yaşam kalitesi düzeyini ölçmek için Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından geliştirilen Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) kullanılmıştır. Doğanay ve Sarı (2006) tarafından üniversiteler için geliştirilen

Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği (ÜYKÖ), lise düzeyine uyarlanarak LİSEYKÖ oluşturulmuştur. Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin (LİSEYKÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için öncelikle, ÜYKÖ'nün kapsadığı Öğretim Elemanı – Öğrenci İletişimi, Kimlik, Sosyal olanaklar, Kararlara Katılım, Öğrenci – Öğrenci İletişimi, Gelecek ve Sınıf Ortamı olmak üzere 7 boyutun yanısıra alanyazında okul yaşam kalitesiyle ilişkili görülen boyutları da kapsayacak şekilde toplam 122 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Madde havuzu uzman görüşleri doğrultusunda düzeltildikten sonra, 20 kişilik bir öğrenci grubunda dilin anlaşılabilirliği incelenmiştir. Bu çalışmalardan sonra yapılan uygulama ile toplanan veriler üzerinde faktör ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Bu analizler sonucunda, Öğretmenler, Okula Yönelik Olumlu Duygular, Okula Yönelik Olumsuz Duygular, Öğrenci – Öğrenci İletişimi, Okul Yönetimi, Sosyal Etkinlikler ve Statü olmak üzere 7 faktörde toplanan 40 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Öğretmenler boyutunda kalan 7 maddeye ait faktör yükleri. 51 - .78 arasında ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı. 89; Okula Yönelik Olumlu Duygular Boyutunda kalan 7 maddeye ait faktör yükleri. 50 - .78 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı. 86; Öğrenciler boyutunda kalan 8 maddeye ait faktör yükleri. 48 - .67 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı. 81; Okula Yönelik Olumsuz Duygular boyutunda kalan 4 maddeye ait faktör yükleri. 59 - .69 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı. 86; Okul Yönetimi boyutunda toplanan 5 maddeye ait faktör yükleri. 58 - .68 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı. 80; Sosyal Etkinlikler boyutunda toplanan 4 maddeye ait faktör yükleri. 45 - .60 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı. 74 ve Statü boyutunda toplanan 5 maddeye ait faktör yükleri. 42 - .64 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise. 71 olarak hesaplanmıştır. Toplam varyansın %46.80'ini açıklayan bu yedi alt ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise. 86 olarak hesaplanmıştır. Ulaşılan bu çözüm için Kaiser–Meyer–Olkin örneklem yeterliliği değeri de (.86) anlamlı bulunmuştur.

Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) beşli derecelendirme ölçeği üzerinden (1. Kesinlikle Katılmıyorum – 5. Kesinlikle Katılıyorum) değerlendirilmektedir. Ölçekte yer alan 16 olumsuz ifade ters çevrilerek puanlanmaktadır. Bu durumda

ölçekten alınabilecek en yüksek puan 200 en düşük puan ise 40'tır. Ancak 5'li derecelendirmeli bir ölçekte sonuçların daha net görülebileceği düşünüldüğünden bu araştırmada gerek ölçeğin tamamı gerekse alt ölçeklerden elde edilen puanlar, madde sayısına bölünerek 1–5 arasında elde edilen değerler üzerinden açıklamalar yapılmıştır. Ölçekten alınacak yüksek puanlar okul yaşam kalitesi düzeyinin yüksek algılandığına, düşük puanlar ise bireylerin okullarındaki yaşam kalitesini tatminkâr bulmadıklarına işaret etmektedir. Ayrıca Olumlu Duygu ile Olumsuz Duygu alt ölçekleri birbirinin tersi ifadelerden oluştuğundan ve bu iki boyutun bir arada öğrencilerin okula yönelik duygularını bir bütün olarak daha iyi yansıtacağı düşünüldüğünden, bu iki alt ölçeğin toplamlarının alınarak “Okula Yönelik Duygular” adı altında tek bir boyut olarak değerlendirilmesi daha uygun görülmüştür. Böylece ölçekten hem alt ölçekler bazında hem de toplam puan üzerinden analizler yapabilme olanağı da doğmuştur.

3.3.3. Temel empati ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin empati düzeylerini ölçmek için Jolliffe ve Farrington (2006) tarafından geliştirilen Topçu (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Temel Empati Ölçeği kullanılmıştır. Temel Empati Ölçeği bilişsel ve duyuşsal olmak üzere 2 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçekte 9 bilişsel empatiyi, 11 duygusal empatiyi ölçen toplam 20 madde bulunmaktadır. Ölçek beşli derecelendirme ölçeği üzerinden (1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Ne katılıyorum Ne Katılmıyorum, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum) değerlendirilmektedir. Ölçekte yer alan sekiz olumsuz ifadeye sahip madde ters çevrilerek puanlanmaktadır. Bu durumda ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20'dir. Ölçekten alınacak yüksek puanlar empati düzeyinin yüksek olduğunu, düşük puanlar ise empati düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Orijinal ölçekte iç tutarlık katsayısı duyuşsal empati ölçeğinde. 85, bilişsel empati ölçeğinde. 79 bulunmuştur. Uyarlama çalışmaları Ankara ve Sinop illerinde 717 ergenin katılımıyla yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında maddelerin iç geçerliliği duygusal empati için .76, bilişsel empati için .80, tüm ölçek için .79 bulunmuştur. Alt ölçekler arası korelasyon katsayıları hem kızlar hem erkekler hem de örneklemin tamamı dikkate alındığında. 21 ile. 37 arasında değişmektedir ve tüm korelasyonlar istatistiksel olarak anlamlı görülmüştür.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmaya katılan ergenlerin ve anne, babalarının sosyo-demografik özelliklerini saptayabilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formunda, araştırmaya katılan ergenlere ait okul adı, okul türü, sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, anne babanın birlikte / ayrı; sağ / ölü olması, ailenin gelir düzeyi, anne ve babanın eğitim durumu, anne ve babanın algılanan tutumu, algılanan başarı düzeyi, devamsızlık yapılıp yapılmadığı, okulun sevilip sevilmediği, aile üyelerinin birbirine şiddet uygularken görülüp görülmediği, aile bireyleri tarafından kendisine yönelik şiddet uygulanıp uygulanmadığı, boş zamanlarda neler yaptıklarına yönelik sorular yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama uygulamaları 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin milli eğitim kurumlarından toplanabilmesi için ölçeklerin örnekleri sunularak Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır. Gerekli izin alındıktan sonra uygulama yapılacak okulların idareci ve rehber öğretmenleri ile görüşülmüş, gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra uygulama için uygun zaman ve mekânlar belirlenmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan ölçekler araştırmacı tarafından ders saatlerinde öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilere ölçekleri nasıl yanıtlamaları gerektiği hakkında bilgi vermenin yanı sıra verecekleri içten bilgilerle çalışmaya yapacakları katkının önemi vurgulanmıştır. Veri toplama işlemi her sınıf için bir ders saati (45 dakika) sürmüştür.

3.5. Verilerin Çözümü

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS paket programı ile kodlanarak veri setleri haline dönüştürülmüştür. Verilerin istatistiksel analizleri SPSS 15 programı kullanılarak bilgisayarda yapılmıştır. Birinci alt problem için frekans ve yüzdelik

analizler, ikinci, üçüncü, dördüncü alt problemler için frekans, yüzdelik ve ki kare analizleri, beşinci ve altıncı problemler için tek yönlü varyans analizi kullanılarak araştırmanın alt problemleri incelenmiştir.

BÖLÜM IV

4. Bulgular

Bu bölümde örneklem grubunun demografik özellikleri ve araştırmanın ana problemine dayalı olarak hazırlanan alt problemlere ilişkin yapılan istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri

Katılımcıların genelde orta sosyo ekonomik düzeyde (%88.84) oldukları, ilköğretim mezunu anne (%40.93) ve baba (%33.84) ya sahip oldukları, hem annelerin (%45.45), hem de babaların (%40.47) daha çok koruyucu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca katılımcıların çoğunluğu orta düzeyde başarıya sahip olduklarını (%61.40), okulu sevdiklerini (%48.02) belirtmişlerdir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 4-1.'de ayrıntılı sunulmuştur.

Tablo 4-1. Katılımcıların demografik özellikleri

		CİNSİYET				TOPLAM	
		KIZ f	%	ERKEK f	%	f	%
YAŞ	14	21	67.7	10	32.3	31	3.60
	15	170	59.2	117	40.8	287	33.37
	16	144	50.7	140	49.3	284	33.02
	17	119	52.2	109	47.8	228	26.51
	18	15	50	15	50	30	3.49
AYLIK GELİR	YÜKSEK	21	42.9	28	57.1	49	5.70
	ORTA	427	55.9	337	44.1	764	88.84
	DÜŞÜK	21	44.7	26	55.3	47	5.46
ANNE EĞİTİM DÜZEYİ	OKUR-YAZAR	159	54.5	133	45.5	292	33.95
	İLKÖĞRETİM	187	53.1	165	46.9	352	40.93
	LİSE	75	61.5	47	38.5	122	14.29
	YÜKSEKOKUL	47	50.5	46	49.5	93	10.83
BABA EĞİTİM DÜZEYİ	OKUR-YAZAR	95	56.9	72	43.1	167	19.42
	İLKÖĞRETİM	155	53.3	136	46.7	291	33.84
	LİSE	107	55.7	85	54.3	192	22.33
	YÜKSEKOKUL	112	53.3	98	46.7	210	24.41
ANNE TUTUMU	OTORİTER	62	57.9	45	42.1	107	12.44
	DEMOKRATİK	102	47.7	112	52.3	214	24.88
	KORUYUCU	217	55.6	173	44.4	390	45.45
	KABUL EDİCİ	74	57.4	55	42.6	129	15
	İLGİSİZ	13	68.4	6	31.6	19	2,23
BABA TUTUMU	OTORİTER	81	49.7	82	50.3	163	18.95
	DEMOKRATİK	99	44.6	123	55.4	222	25.81
	KORUYUCU	233	67	115	33	348	40.47
	KABUL EDİCİ	30	37.5	50	62.5	80	9.30
	İLGİSİZ	25	54.3	21	45.7	46	5.47
BAŞARI DÜZEYİ	ÇOK BAŞARILI	9	40.9	13	59.1	22	2.56
	AZ BAŞARILI	58	51.3	55	48.7	113	13.14
	OLDUKÇA BAŞARILI	79	53	70	47	149	17.32
	BAŞARISIZ	23	47.9	25	52.1	48	5.58
	ORTA BAŞARILI	300	56.8	228	43.2	528	61.40
OKULU SEVME DÜZEYİ	SEVMİYORUM	53	53	47	47	100	11.63
	NE SEVİYORUM	198	57.1	149	42.9	347	40.35
	NE SEVMİYORUM						
	SEVİYORUM	218	52.8	195	47.2	413	48.02

4.2. Katılımcıların Zorbalık Statülerine (zorba, kurban, zorba/kurban, katılmayan) Katılım Düzeyi

Katılımcıların farklı zorbalık statülerine katılım düzeyini bulmak için frekans ve yüzdelik analizleri yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 4-2’de sunulmuştur.

Tablo 4 -2. Zorbalık statülerinin katılımcılar arasındaki dağılımı

Zorbalık Statüsü	Sayı n	Yüzde %
Zorba	91	10,6
Kurban	75	8,7
Zorba/Kurban	78	9,1
Katılmayan	615	71,6

Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre; 859 ergenin % 10,6’sı zorba (91 kişi), %8,7’si kurban (75 kişi), %9,1’i zorba/kurban (78 kişi), %71,6’sı ise katılmayan (615) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların toplam %28,4 ünün zorbalığa farklı statülerde katıldığı görülmektedir. Bu sonuca göre katılımcıların yaklaşık ¼’ü zorbalığa farklı statülerde katılırken ¾’ü ise zorbalığa katılmamaktadır.

4.3. Katılımcıların Cinsiyetine Göre Zorbalık Statüleri

Zorbalık statülerine katılım sayısının cinsiyete göre farklılık gösterip – göstermediğini bulmak için çapraz tablo analizi yapılmış, analiz sonuçlarına ilişkin frekans, yüzdeleri, χ^2 katsayısı sonuçları Tablo 4–3. de sunulmuştur.

Tablo 4–3. Zorbalık statülerinin cinsiyete göre dağılımı

Zorbalık Statüsü	Cinsiyet	Sayı n	Yüzde %
Zorba	Kız	47	51,6
	Erkek	44	48,4
Kurban	Kız	42	56
	Erkek	33	44
Zorba/Kurban	Kız	37	47,4
	Erkek	41	52,6
Katılmayan	Kız	342	55,6
	Erkek	273	44,4

$X^2_{(3, 859)} = 2,241; p = ,524$ * $p > ,05$

Farklı zorbalık statülerinin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, kızların zorba olma oranının (%51,6), erkeklerin zorba olma oranından (%48,4); kızların kurban olma oranının (%56) erkeklerin kurban olma oranından (%44) daha yüksek olduğu görülmektedir. Zorba/kurban statüsüne ait yüzde oranlarına bakıldığında erkeklerin (%52,6) kızlara (%47,4) oranla daha yüksek değerlere sahip olduğu bulgulanmıştır.

4.4. Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Zorbalık Statüleri

Zorbalık statülerine katılım sayısının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip – göstermediğini bulmak için çapraz tablo analizi yapılmış, analiz sonuçlarına ilişkin frekans yüzdeleri, x^2 katsayı sonuçları Tablo 4–4. 'de sunulmuştur.

Tablo 4-4. Zorbalık statülerinin sınıf düzeyine göre dağılımı

Zorbalık Statüsü	Sınıf	Sayı n	Yüzde %
Zorba	9. Sınıf	30	33
	10. Sınıf	33	36,3
	11. Sınıf	28	30,8
	Toplam	91	100
Kurban	9. Sınıf	25	33,3
	10. Sınıf	26	34,7
	11. Sınıf	24	32
	Toplam	75	100
Zorba/Kurban	9. Sınıf	32	41
	10.Sınıf	35	44,9
	11. Sınıf	11	14,1
	Toplam	78	100
Katılmayan	9. Sınıf	272	44,2
	10. Sınıf	169	27,5
	11. Sınıf	174	28,3
	Toplam	615	100

$$X^2_{(6,859)}=18,482: p=,005 \text{ *}p< ,05$$

Zorbalık statülerinin sınıf düzeylerine göre frekans dağılımları incelendiğinde bu dağılımın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmektedir. Zorba, kurban ve zorba/kurban frekanslarının 9. sınıfta düşük olup, 10. sınıfta bir miktar artış gösterdikten sonra tekrar 11.sınıfta azalma eğilimi gösterdiği gözlenmektedir. En düşük ve en yüksek frekanslar zorba/kurban statüsünde görülmektedir. Zorba/kurban statüsü 10. sınıfta %44,9 ile en yüksek oranda görülürken aynı statü 11. sınıfta %14,1 ile en düşük oranı temsil etmektedir.

4.5. Katılımcıların Okul Türüne Göre Zorbalık Statüleri

Zorbalık statülerine katılım sayısının okul türüne göre farklılık gösterip – göstermediğini bulmak için çapraz tablo analizi yapılmış, analiz sonuçlarına ilişkin frekans yüzdeleri, χ^2 katsayı sonuçları Tablo 4-5.’de sunulmuştur.

Tablo 4–5.Zorbalık statülerinin okul türüne göre dağılımı

Zorbalık Statüsü	Okul Türü	Sayı n	Yüzde %
Zorba	Genel Lise	23	25,3
	Anadolu Lisesi	24	26,4
	Fen Lisesi	2	2,2
	Anadolu Öğretmen Lisesi	12	13,2
	Genel Meslek Lisesi	19	20,9
	Anadolu Meslek Lisesi	11	12,1
	Toplam	91	100
Kurban	Genel Lise	19	25,3
	Anadolu Lisesi	10	13,3
	Fen Lisesi	8	10,7
	Anadolu Öğretmen Lisesi	8	10,7
	Genel Meslek Lisesi	17	22,7
	Anadolu Meslek Lisesi	13	17,3
	Toplam	75	100
Zorba/Kurban	Genel Lise	19	24,4
	Anadolu Lisesi	7	9
	Fen Lisesi	6	7,7
	Anadolu Öğretmen Lisesi	12	15,4
	Genel Meslek Lisesi	19	24,4
	Anadolu Meslek Lisesi	15	19,2
	Toplam	78	100
Katılmayan	Genel Lise	95	15,4
	Anadolu Lisesi	109	17,7
	Fen Lisesi	69	11,2
	Anadolu Öğretmen Lisesi	130	21,1
	Genel Meslek Lisesi	123	20
	Anadolu Meslek Lisesi	89	14,5
	Toplam	615	100

$\chi^2_{(15,859)} = 32,927; p=,005$ * $p<,05$

Zorbalık statülerinin okul türüne göre dağılımı istatistiksel olarak ($\chi^2_{(15,860)} = 32,927; p=,005$) farklılaştığı görülür. Okul türüne göre frekans dağılımları incelendiğinde zorba frekansının en yüksek Anadolu lisesinde (%26,4), en düşük fen

lisesinde (%2,2); kurban frekansının en yüksek genel lisede (%25,3), en düşük fen lisesinde (%10,7) ve Anadolu öğretmen lisesinde (%10,7), zorba/kurban frekansının en yüksek genel lisede (%24,4) ve genel meslek lisesinde (%24,4), en düşük fen lisesinde (%7,7,); katılmayan frekansının en yüksek anadolu öğretmen lisesinde en düşük fen lisesinde (%11,2) olduğu bulunmuştur.

4.6. Katılımcıların Zorbalık Statülerine Göre Okul Yaşam Kalitesi Puanları

Katılımcıların okul yaşam kalitesi puanlarının zorbalık statülerine göre farklılık gösterip – göstermediğini bulmak için varyans analizi yapılmış, bulgular Tablo 4–6. ve Tablo 4–7.’da sunulmuştur.

Tablo 4–6. Okul yaşam kalitesi puanlarının zorbalık statülerine göre betimsel istatistik sonuçları

Zorbalık Statüsü	N	$\bar{X}$	S
Zorba	91	116,96	19,943
Kurban	75	121,47	19,913
Zorba/Kurban	78	117,01	22,426
Katılmayan	589	130,85	22,710
Toplam	833	127,19	22,867

Tablo incelendiğinde okul yaşam kalitesi puanlarının katılmayanlarda en yüksek, zorbalarda en düşük olduğu gözlenmektedir. Zorbalık statüsüne dayalı bu farklılıkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile sınanarak analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4–7. Okul yaşam kalitesi puanlarının zorbalık statülerine göre anova sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	27951,621	3	9317,207	18,973	,000
Gruplar İçi	407111,0	829	491,087		
Toplam	435062,7	832			

Tablo incelendiğinde okul yaşam kalitesi puanlarında zorbalık statülerine dayalı farklılıklar olduğu gözlenmektedir ($F_{(3-833)}=18,973$, $p<,05$). Bu sonuç okul yaşam kalitesi puanlarının zorbalık statülerine bağlı anlamlı bir şekilde değiştiğini göstermektedir. Zorbalık statüleri arasındaki farklılıkların hangi okullar arasında olduğu Tukey testi ile bakılmıştır.

Tukey testi sonucuna göre katılmayan grubundaki katılımcıların okul yaşam kalitesi puan ortalamaları($\bar{X}=130,85$) zorbaların($\bar{X}=116,96$), kurbanların($\bar{X}=121,47$) ve zorba/kurbanların($\bar{X}=117,01$) okul yaşam kalitesi puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Zorba, kurban ve zorba/kurban statüleri arasında okul yaşam kalitesi ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları bakımından anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

4.7. Katılımcıların Zorbalık Statülerine Göre Empati Düzeyleri

Katılımcıların empati puanlarının zorbalık statülerine göre farklılık gösterip – göstermediğini bulmak için varyans analizi yapılmış, bulgular Tablo 4–8. ve Tablo 4–9. da sunulmuştur.

Tablo 4–8. Empati puanlarının zorbalık statülerine göre betimsel istatistik sonuçları

Zorbalık Statüsü	N	$\bar{X}$	S
Zorba	91	70,36	11,387
Kurban	75	71,39	13,226
Zorba/Kurban	78	69,62	10,826
Katılmayan	615	70,83	11,601
Toplam	859	70,72	11,648

Tablo incelendiğinde empati puanlarının fazla farklılaşmamakla birlikte kurbanlarda en yüksek, zorba/kurbanlarda en düşük olduğu gözlenmektedir. Zorbalık statüsüne dayalı bu farklılıkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile sınanarak analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4–9. Empati puanlarının zorbalık statülerine göre anova sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	147,197	3	49,066	,361	,781
Gruplar İçi	116131,0	854	135,985		
Toplam	116278,2	857			

Tablo incelendiğinde empati puanlarının zorbalık statülerine dayalı anlamlı farklılıklar göstermediği gözlenmektedir ($F_{(3-859)} = ,361$, $p > ,05$).

BÖLÜM V

5. Tartışma ve Yorum

Bu bölümde araştırma bulgularının sırasına uygun olarak tartışılmasına ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan farklı zorbalık statülerine (zorba, kurban, zorba/kurban, katılmayan) katılım düzeyi problemine ilişkin araştırma bulgularına göre 859 ergenin içinde 91 ergenin zorba (%10,6), 75 ergenin kurban (%8,7), 78 ergenin zorba/kurban (%9,1), 615 ergenin ise katılmayan(%71,6) statüsünde olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların toplam %28,4 ünün zorbalığa farklı statülerde katıldığı görülmektedir. Bu bulgu Totan (2008)'nın Bolu'da yaptığı araştırma bulguları ile zorba statüsü açısından benzerlik göstermektedir. Araştırma bulgusu Kavşut (2009)'un çalışması ile karşılaştırıldığında ise bu çalışmada zorba/kurban oranın kısmen fazla, zorba ve kurban oranının ise Kavşut (2009) 'un bulgularından daha az olduğu gözlenmektedir. Zorbalığa katılım oranı ise Karaman Kepenekçi ve Çinkır (2006)'ın araştırmasındakinden kısmen daha düşüktür. Araştırma oranlarında gözlenen küçük farklar çalışmaların farklı illerde yapılmasından kaynaklanabilir. Diğer araştırmalar Ankara, Kocaeli ve Bolu'da yapılmıştır. Bu araştırma ise onlardan daha küçük bir il olan Kastamonu' da yapılmıştır. İller arası kültür, sosyo-ekonomik farklar zorbalık olaylarında farklılığa neden olabilir.

Farklı zorbalık statülerine katılım sayısının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde kızların erkeklere oranla daha yüksek oranda kurban ve zorba oldukları gözlenmiştir. Erkekler daha fazla zorba/kurban statüsünde yer alırken, kızların da zorbalığa katılmama oranı erkeklere göre daha yüksektir. Yapılan

analiz sonucunda katılmama oranının kızlarda (%55,6) erkeklere oranla (%44,4) daha fazla olduğu bulunmuştur. Araştırma bulgularından erkek çocukların daha fazla zorba/kurban olması Pişkin (2003); Schwartz (2000); Totan (2008)'ın çalışmaları ile tutarlılık göstermektedir. Ayrıca Pişkin (2003) ve Totan (2008)'in çalışmasına benzer olarak kız çocukların daha fazla kurban olduğu; Kavşut (2009)'un çalışmasına benzer olarak ise zorbalık oranının kızlarda daha fazla olduğu görülmektedir. Bu çalışmada hem zorba, hem kurban olma, hem de katılmayan statüsünde kızların oranının erkeklere kıyasla daha çok olmasında örneklemdeki kız (469) erkek (391) dağılımının kısmen etkisi olabilir. Diğer taraftan her geçen gün hızla değişen cinsiyet rollerinin etkisiyle kız öğrencilerin kendilerini daha kolay ifade edebildikleri ve kendilerini rapor etmede daha az çekindikleri de söylenebilir.

Zorbalık statülerine katılım sayısının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin araştırma bulgularına göre sınıf düzeyi yükseldikçe zorba, kurban ve zorba/kurban frekansının 9. sınıftan 11. sınıfa doğru azaldığı gözlenmiştir. Bu durum Alıkaşifoğlu ve Ercan (2007) ve Totan (2008)'in çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca zorba/kurban statüsünde 11. sınıfta bir önceki sınıfa oranla 1/3 oranında azalması Kavşut (2009) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Zorba, kurban ve zorba/kurban oranının sınıf düzeyi yükseldikçe azalması öğrencilerin fiziksel gelişimle birlikte kendini koruma becerilerinin artışı ve üst sınıflara doğru arkadaşlık ilişkilerinin, sosyal desteğin artışı ile ilişkilendirilebilir.

Zorbalık statülerine katılım sayısının okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin araştırma bulgularına göre zorba frekansının en yüksek anadolu lisesinde (%26,4) olduğu, en düşük fen lisesinde (%2,2); kurban frekansının en yüksek genel lisede (%25,3); en düşük fen lisesinde (%10,7) ve anadolu öğretmen lisesinde (%10,7); zorba/kurban frekansının en yüksek genel lisede (%24,4) ve genel meslek lisesinde (%24,4), en düşük fen lisesinde (%7,7,) olduğu görülmektedir. Zorba frekansının Anadolu liselerinde en yüksek çıkması Pişkin ve Ayas (2005)'in çalışmasından farklılaşmaktadır. Bu çalışmada zorbalık frekansının en yüksek Anadolu lisesinde çıkması şaşırtıcıdır. Okulun yatılı olması bu farklılığı yaratmış olabilir. Diğer ilgi çekici sonuç ise zorba/kurban oranının genel lise ve genel meslek

liselerinde daha çok görülmesidir. Bu okullarda öğrencilerin gelecek kaygılarının az olması, öğrenilmiş çaresizlik yaşamaları, kendilerini başarısız olarak görmeleri, akran ilişkilerinde sorunlara ve davranış problemlerine yol açabilir. Bu durum öğrencilerin yerine göre zorba, yerine kurban olmasına neden olabilir.

Okul yaşam kalitesi puanlarının zorbalık statülerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin araştırma bulgularına göre katılmayan grubundaki katılımcıların okul yaşam kalitesi puan ortalamaları ($\bar{X}$ =130,85) zorbaların okul yaşam kalitesi puan ortalamalarından ($\bar{X}$ =116,96), kurbanların okul yaşam kalitesi puan ortalamalarından ($\bar{X}$ =121,47) ve zorba/kurbanların okul yaşam kalitesi puan ortalamalarından ($\bar{X}$ =117,01) yüksek olduğu görülmektedir. Herhangi bir zorbalık statüsünde kendini gören öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının kendini zorbalıkla ilişkili görmeyen öğrencilerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zorba, kurban ve zorba/kurban arasında okul yaşam kalitesi yönünden anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Literatür incelendiğinde zorbalık ile okul yaşam kalitesi ilişkisini inceleyen başka bir araştırma bulunamamıştır. Ancak bu araştırma sonuçlarının konuyla ilgili olabilecek okula bağlılık (Sprott, Jenkins ve Doob, 2005) araştırmalarıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Okul ortamında gerçekleşen zorbalık katılmayanları en az düzeyde etkilemektedir. En çok etkilenenler zorbalık içinde fiilen yer alan kurban, zorba, zorba/kurban öğrencilerdir. Bu öğrenciler okulu güvensiz olarak görmekte, okuldan korkmakta ve orada olmaktan mutsuzluk uymaktadır. Katılmayanlar ise zorbalıktan az etkilendikleri için okulda daha mutlu olurlar. Bu nedenle katılmayanların okul yaşam kalitesi daha yüksek olabilir.

Empati puanlarının farklı zorbalık statülerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin araştırma bulgularına göre empati puanlarının zorbalık statülerine göre anlamlı farklılıklar göstermediği gözlenmiştir. Bu yönden sonuçların kısmen Gökler (2007)'in araştırma sonuçlarına benzediği söylenebilir. Literatürde genel olarak zorbaların empati düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Araştırmada ise statüler arasında anlamlı farklılık çıkmaması şu şekilde yorumlanabilir; empatinin hem bilişsel, hem de duyuşsal kısımları vardır. Bilişsel kısım karşıdakinin duygularını anlama, duyuşsal kısım ise karşıdakinin duygularına duyarlı olma ve paylaşma görevini

üstlenmektedir. Literatürde genelde toplam empati puanları ele alınmaktadır. Zorbalık statüleri arasında duyuşsal empati ve bilişsel empati yönlerinden farklılık olabilir.

BÖLÜM VI

6. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde bir önceki bölümde ayrıntılı olarak tartışılıp yorumlanan bulgulardan ulaşılabilen araştırma sonuçları verilmiş ve bu sonuçlardan yola çıkarak hem konuya taraf olabilecek uygulamacılara hem de yapılması olası yeni araştırmalara ilişkin öneriler sunulmuştur.

1. Farklı zorbalık statülerine katılım oranları zorba %10,6, kurban %8,7, zorba/kurban %9,1, katılmayan ise %71,6'dır. Zorbalığa katılım oranı %28,4, katılmayan oranı %71,6 şeklinde bulunmuştur. Örneklemin $\frac{1}{4}$ 'ünün zorbalığa katıldığı $\frac{3}{4}$ 'ünün ise katılmadığı gözlenmiştir.
2. Zorbalık statüleri cinsiyete göre ele alındığında, kızların zorba ve kurban olma oranının erkeklere oranla, erkeklerin zorba/kurban olma oranının kızlara oranla daha yüksek değerlere sahip olduğu gözlenmiştir.
3. Zorba, kurban ve zorba/kurban oranının 9. sınıftan 10. sınıfa geçildiğinde arttığı, 11. sınıfta tekrar azaldığı gözlenmiştir.
4. Zorba frekansının en yüksek Anadolu lisesinde, en düşük fen lisesinde, kurban frekansının en yüksek genel lisede, en düşük fen lisesi ve Anadolu öğretmen lisesinde, zorba/kurban frekansında en yüksek genel lise, en düşük fen lisesinde olduğu gözlenmiştir.
5. Zorba, kurban ve zorba/kurban ergenlerin okul yaşam kalitesi yönünden anlamlı

farklılığa rastlanmazken, zorbalığa katılmayan grubundaki ergenlerin okul yaşam kalitesi puanları zorba, kurban ve zorba/kurban ergenlerin okul yaşam kalitesi puanlarından anlamlı derece yüksek olduğu gözlenmiştir.

6. Zorba, kurban, zorba/kurban ve katılmayanların empati puanlarının arasında ise anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler sıralanabilir:

1. Okul yöneticileri, öğretmenler, psikolojik danışmanlar, öğrenciler ve veliler başta olmak üzere tüm topluma yönelik zorbalık konusunda bilgilendirici etkinlikler düzenlenebilir. Bu etkinliklerin düzenlenmesinde bu araştırmanın sonucuna göre sınıf düzeyinde önceliğin 10. sınıflara verilmesi çok daha yararlı olabilir.
2. Bulgular, genel olarak zorbalığın hangi statüsünde olursa olsun, bu öğrencilerin sayılarının çokluğunun tüm öğrencilerin okul yaşam kalitesini etkileyebileceğini gösterdiğinden, ilgililerin bir taraftan zorbalıkla mücadele ederken diğer taraftan da okul yaşam kalitesini arttırıcı faaliyetlerde bulunması gerekli olabilir.
3. Her okula yönelik bulunduğu kültür, sosyo-ekonomik düzey, dikkate alınarak risk haritaları çıkartılıp, zorbalığı önlemeye yönelik eylem planları hazırlanabilir.
4. Öğrencilerin kendilerini tehdit altında hissettikleri, zorbalık olaylarının en fazla görüldüğü yerler başta olmak üzere okulların güvenli hale getirilmesi için okul idaresi ve öğretmenlerce gerekli önlemler alınabilir.
5. Zorbalık davranışlarına maruz kalan öğrencilerin, kendilerini koruma ve maruz kaldıkları zorbalık davranışlarını ifade edebilmelerini sağlayacak, sosyal destek ağları oluşturulabilir.
6. Hem öğrencilere hem de ailelere yönelik iletişim, çatışma ve problem çözme, öfke yönetimi, kendini ifade etme, empati, davranış kontrolü, kendi kendini denetleme stratejileri, atılganlık, etkili yardım isteme becerilerini geliştirici grup rehberliği, bireysel görüşmeler ve seminerler şeklinde çalışmalar düzenlenebilir.
7. Öğrencilerin okuldan zevk almasını sağlayacak sosyal faaliyetlere ağırlık

verilmesi, öğrenci devamsızlığının nedenlerinin araştırılması, öğrencinin okulda kendini değerli hissedeceği programların düzenlenmesi sağlanabilir.

8. Öğretmenler, sınıflarında olumlu sınıf atmosferi sağlamak için öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimini artıracak etkinliklere yer verebilirler.

Yeni yapılacak araştırmalar için öneriler:

1. Okullarda yönetici ve öğretmenlerin zorbalıkla ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. Zorbalığı önleme ve müdahale çalışmalarında akranların birbirine yardımcı olabileceği akran danışmanlığı programları hazırlanabilir.
3. Okul zorbalığını belirlemeye ve önlem almaya yönelik çalışmaların etkili sürdürülebilmesi için konu ile ilgili yurt dışındaki ölçekler kültürümüze uyarlanabilir ve yeni ölçekler geliştirilebilir.
4. Zorbalık çok boyutlu bir problemdir ve bu anlamda zorba davranışın gelişimini ve ortaya çıkışını etkileyebilecek pek çok değişken vardır. Bu nedenle aile, kişilik ve okul değişkenlerini bir arada ele alan çalışmalar yapılabilir.
5. Okullarda zorbalığı önleme programları geliştirilip, mevcut olan programların etkili olup olmadığının değerlendirilmesine yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ahmed, E. ve Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35–54.
- Alikaşıfoğlu, M. ve Ercan, O. (2007). Çocukluk çağında kabadayılık/zorbalık davranışları: hekimler açısından anlamı. *Türk Pediatri Araştırma Dergisi*, 42, 19–25.
- Alisinanoğlu, F. ve Köksal, A. (2000). Gençlerin ben durumları ve empatik becerilerini n incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 11–16.
- Alver, B. (1998). *Bireylerin uyum düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Andreou, E. (2001). Bully / victim problems and their association with coping behavior in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21(1), 59–66.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arora, C. M. (1987). Defining bullying for a secondary school. *Educational and Child Psychology*, 3(4), 110–120.
- Arsenio, W. F. ve Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: values, emotion processes and social competence. *Social Development*, 10, 59–78.
- Arslan, S. (2008). *Lise öğrencilerinde öz-kavram ve aile ilişkisinin akran zorbalığına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Atik, G. (2006). *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: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, A. (1996). *Empatik becerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baldry, A. C. ve Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal Of Community And Applied Social Psychology*, 10(1), 17–31.
- Baldry, A. C. (2004). What about bullying? An experimental field study to understand students' attitudes towards bullying and victimisation in Italian middle schools. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 583–598.
- Banks, R. (1997). Bullying in schools.
<http://ericece.org/pubs/digests/1997/banks97.html>. 07.10.2003 tarihinde erişildi)
- Batsche, G. M. ve Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165–174.
- Bayraktar, F. (2006). İlköğretimde zorbalık ve kurban olma: Ergenlik öncesi çocuklarda zorbaların, kurbanların, zorba/ kurbanların ve katılmayan grubun karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Bülteni*, 12 (38), 43–58.
- Bayraktar, F. (2009). *Ergenlerin zorba ve kurban davranışlarında birey, aile, akran ve okula dair özelliklerin rolü: bütüncül bir model önerisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bektaş, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okul zorbalığının yordanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Belsey, B. (2006). Cyberbullying: an emerging threat to the always on generation. (<http://www.cyberbullying.ca>, 10.10.2006 tarihinde erişildi)

- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: science forgotton. *Developmental Review*, 27 (1), 90- 126.
- Bernstein, J. Y. ve Watson. M. W. (1997). Children who are targets of bullying: a victim pattern. *Journal Of Interpersonal Violence*, 12 (4), 483–498.
- Besag, V. (1995). *Bullies and victims in schools*. Philadelphia: Open University Pres.
- Bilgiç, E. (2007). *İlköğretim 1. kademedede görülen zorba davranışların sınıf değişkenleri ve atmosferi algılamalarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Borg, M. G. (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology*, 18: 433–444.
- Boulton, M. J. ve Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal Educational Psychology*, 62,73–87.
- Boulton, M. J. ve Smith. P, K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer-perceptions and peer-acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315–329.
- Bourke, S. ve Smith, M. (1989). *Quality of school life and intentions for further education: The case of rural high school. A paper presented at the annual conference of the Australian association for research in education at Adelaide, South Australia.*
- Bowers, L., Smith, P. ve Binney, V. (1992). Cohension and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Theraphy*, 14, 371–387.
- Brockenbrough, K. K., Cornell, D. G. ve Loper, A. B. (2002). Aggressive attitudes among victims of violence at school. *Education and Treatment of Children*, 25(3), 273–287.

- Buhs, E. S. ve Ladd G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, (37), 550–560.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (13. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Campbell, A. (1998). *Altruism and aggression*. Leicester: The British Psychological Society.
- Can G. ve Akdoğan, R. (2007). Öğretmen adaylarının empatik eğilim ve saldırganlık düzeyleri ile uyum düzeyleri arasındaki ilişkiler. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri (5–7 Eylül 2007, Tokat, s.568–575).
- Caravita, S. C. S ve Blasio, P. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1), 140–163.
- Carney, A. G. ve Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing and international problem. *School Psychology International*, 22, 364–382.
- Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama* (3. Baskı), Ankara: A Pagem Akademi.
- Cenkseven, F. ve Yurtal, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (28), 3- 13.
- Connell, P. J. ve Klem, A. M. (2004). *Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement, paper presented at the tenth biennial meeting of the society for research on adolescence, March, 11–14, Baltimore, Maryland.* (http://www.irre.org/publications/pdfs/Klem_and_Connell%202004_SRA.pdf. 09.10. 2007 tarihinde erişildi).
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123–30.

- Craig, W. M., Peters, R. D. ve Konarski, R. (1998). Bullying and victimization among canadian school children. Applied Research Branch Strategic Policy Human Resources Development, Kanada: (http://psycserver.psyc.queensu.ca/craigw/Craig_Konarski_Peters_1998Report.pdf f. 2007, 29 Aralık 2007 tarihinde erişildi.)
- Crick, N. R. ve Dodge, K. A. (1994). A Review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
- Crick, N. R. ve Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: a multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337–347.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 933, 555–576.
- Çamur, E. (2006). *Liselerde öğrenme iklimine ilişkin yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çınkır, Ş. (2006). *Okullarda zorbalık: türleri, etkileri ve önleme stratejileri. 1 Şiddet ve Okul Sempozyumunda sunulan bildiri* (28–31 Mart, İstanbul, ss 1–12).
- Çiftçi, H. (1997). *İslahevinde kalmakta olan ergenlerin empatik beceri düzeylerinin islahevinde kalmayan yaşlıları ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dake, J. A., Price, J. H. ve Telljohann, J. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73(5), 173–181.
- Delfabro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metrez, J., ve Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Education Psychology*, 76, 71–90.

- Demeray, M. K., ve Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32(3), 471–490.
- DeVoe, J. (2005). *Student Reports of Bullying Results From the 2001 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey. Stastical Analysis Report*, U.S.A.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi, Adana ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2) ,107–126.
- Dökmen, Ü. (2004). *İletişim çatışmaları ve empati* (24. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve önleyici bir program modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi (Kırklareli ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duru, E. (2002). *Öğretmen adaylarında kişi-durum yaklaşımı bağlamında yardım etme davranışı eğilimi, empati ve düşünme stilleri ilişkisi ve bu değişkenlerin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dwyer, K. P., Osher, D., ve Hoffman, C. C. (2000). Creating responsive schools: Contextualizing early warning, timely response. *Exceptional Children*, 66, 347–365.
- Eisenberg, N. ve Fabes R. (1990). Empathy: conceptualization, measurement and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, 131–149.
- Ekblad, S. ve Olweus, D. (1986). Applicability of Olweus" Aggression inventory in sample of Chinese primary school children. *Aggressive Behaviour*, 12 (5), 315–325.

- Eliot, M. (1992). *Bullying. A practical guide to coping for schools*. Wiltshire: Longman.
- Eliot, M. (1997). *101 Ways of Dealing with Bullying*. London: Hodder Childrens's Book.
- Erdur Baker, Ö. ve Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: siber zorbalık. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(27), 31–32.
- Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık* (çev. O. Akınhay). Bursa: Alfa/ Aktüel Kitapevleri.
- Espelage, D. L., Bosworth, K ve Simon, T. (2000). Examining the social environment of middle school students who bully. *Journal of Counseling and Development*, 78, 326–333.
- Espelage, D. L. ve Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365–383.
- Filiz, A. (2009). *Farklı lise türlerindeki öğrencilerin empatik eğilimleri ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.
- Fleming, M. (2002). *Educational forum on adolescent health, youth bullying*. Chicago: American Medical Association.
- Flouri, E. ve Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, 28, 126–33.
- Furlong, M., ve Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 71–81.
- Furlong, M, J., Alicia C. S, Jenne M. S. ve Jennifer L. G. (2004). Bullying and abuse on school campuses. C. Spielberger(ed) *Encyclopedia Of Applied Psychology: Volume 1*. (ss. 296–301) İçinde. Hardbound: Elsevier Inc.
- Furniss, C. (2000). Bullying in schools: it's not a crime- is it? *Education and Law*, 12 (1), 10–19.

- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gifford, V. D. ve Dean, M. M. (1990). Differences in extracurricular activity participation, achievement, and attitudes toward school. *Adolescence*, 25(100), 799–802.
- Glover, D., Gough, G., Johnson M. ve Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42, 141–156.
- Gofin, R., Palti, H. ve Gordon, L. (2002). Bullying in Jerusalem schools: victims and perpetrators. *Public Health*, 116, 173–178.
- Gökler, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Gültekin, Z. (2003). *Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürsel, M. (2005). Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma. Gürsel, M., Sarı, H. ve Dilmaç, B. (Eds.), *Sınıf yönetimi içinde*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Hantler, A. M. (1994). Children's views of bullying. *Health Education*, 94 (5), 8–14.
- Hawker, D. S. ve Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychol Psychiatry*, 41, 441–455.
- Hazler, R. J., Hoover, J. H., ve Oliver, R. (1992). What kids say about bullying. *The Executive Educator*, 14(11), 20–22.
- Hietolahti-Ansten, M. ve Kalliopuska, M. (1990). Self-Esteem and empathy among children actively involved in music. *Perceptual and Motor Skills*, 71(3p-2), 1364–1366.
- Hilooğlu, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbaca davranışlarını yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Hilooğlu, S. ve Cenkseven-Önder, F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. *İlköğretim Online*, 9(3), 1159–1173.
- Huebner, A. ve Morgan, E. (2002). Adolescent bullying. Virginia Cooperative Extension, Human Development.
(<http://counties.cce.cornell.edu/Schuyler/fce/PAGES%20FOR%20LINKING/Adolescent%20Bullying.pdf>. 2007, 15.10.2007 tarihinde erişildi).
- Huesmann, R. I. ve Malamuth, N. M. (1986). Media violence and antisocial behavior: An overview. *Journal of Social Issues*, 42 (3), 1–6.
- Hughes, G. (2005). *The Relationship between bullying and achievement; a study of related school and family factors*. Master Thesis, Canada: The University of Calgary.
- Joan M. B., Dunlapb, S. T., Daneb, H., Lochmanb, J. E., Wellsc, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus”. *Journal Of School Psychology*. 42, 115- 133.
- Johnson, B. ve Stevens, B. J. (2001). Exploratory and confirmatory factor analysis of the School Level Environment Questionnaire (SELQ), *Learning Environments Research*, 4, 325 – 344.
- Jolliffe, D. ve Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive behaviour*, 32 (6), 540–550.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kandemir, M. ve Özbay, Y. (2009). Sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisi. *İlköğretim Online*, 8(2), 322–33.
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37 (1), 1–13.
- Karaman-Kepençi, Y. ve Çinkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236–253.

- Karaman-Kepenekçi, Y. ve Çinkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse and Neglect*, 2(30), 193–204.
- Karatzias, A., Power, K. G. ve Swanson, V. (2001). Quality of school life. Development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools, *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (3), 265 – 284.
- Karatzias, A., Power, K. G. ve Swanson, V. (2002). Bullying and victimisation Scottish Secondary school: Same or separate entities? *Aggressive Behavior*, 28 (1), 45–61.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2008). Öğrenci, veli ve öğretmen gözüyle ilköğretim okullarından yaşanan zorbalık. *İlköğretim Online*, 7 (2), 485–495.
- Kavşut, F. (2009). *Ergenlerde akran zorbalığı ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıran-Esen, B. (2003). Akran baskısı düzeyleri ve cinsiyetlerine göre öğrencilerin risk alma davranışı ve okul başarılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (20), 17–26.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşımı. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (1), 47–70.
- Klicpera, C. ve Klicpera, B. G. (1996). The situation of bullies and victims of aggressive acts in school. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 45, 2–9.
- Kochenderfer, B. J. ve Ladd, G. W. (1996). Peer victimization. Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305–1317.
- Koç, Z. (2006). *Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köknel, Ö. (2000). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kutlu, F. (2005). *The effect of bullying management training on bullying behaviors of elementary school students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Leonard, C. A. R. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Australia: University of Newcastle Faculty of Education and Arts.
- Leonard, C., Bourke, S. ve Schofield, N. (2004). Affecting the affective: affective outcomes in the context of school effectiveness, school improvement and quality schools. *Issues In Educational Research*, 14 (1), 1–28.
- Liang, H., Flisher, A. ve Lombard, C. J. (2007). Bullying, violence and risk behavior in South African school students. *Child Abuse and Neglect*, 31(2), 161–171.
- Liepe-Levinson, K., ve Levinson, M. H. (2005). A general semantics approach to school-age bullying. *ETC: A Review of General Semantics*, 62(1), 4–17.
- Linnakyla, P. ve Brunell, V. (1996). Quality of school life in the finnish and swedish speaking schools in Finland. M. Binkley, K. Rus ve T. Williams (Eds.) *Reading Literacy In An International Perspective*, (203 – 217) İçinde. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement.
- Loudin, J. L., Loukas, A. ve Robinson, S. (2003). Relational aggression in college students: Examining the roles of social anxiety and empath. *Aggressive Behavior*, 29, 430–439.
- Lovett, B. J. ve Sheffield, R. A. (2006). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: a critical review. *Clinical Psychology Review*, 1–13.
- Maeda, K. (2005). Empathy, emotion regulation and perspective taking as predictors of children's participation in bullying. Washington: *University of Washington*.
- Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L., ve Ylc-Cura. (2006). Direct and indirect bully-victims: differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32, 551.
- McShane, G., Walter, G., ve Rey, J. M. (2004). Functional outcome of adolescents with 'school refusal'. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 9, 53–60.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Gianetti, E., Fonzi, A. ve Constabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive behavior*, 23(4), 245–257.

- Miller, P. A. ve Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/ antisocial behavior. *Psychool Bull*, 103: 324–344.
- Mino, T. (2006). *Ijime (bullying) in japanese schools: a product of japanese education based on group conformity second annual rhizomes: re-visioning boundaries conference of the school of languages and comparative cultural studies, The University of Queensland*.
(http://espace.library.uq.edu.au/eserv/UQ:7721/tm_rhiz.pdf 24.12.2010 tarihinde erişildi).
- Mishna, F., Scarcello, S., Pepler, D. ve Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal Of Education*, 28, 718–738.
- Mok, M. ve Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5, 275–300.
- Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L. A. ve Unger, J. B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolecance*, 39, 315–336.
- Mynard, H., ve Joseph, S. (1997). Bully/Victim problems and their association with eysenck"s personality dimensions in 8 to 13 year-old. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51–54.
- Mynard, H., ve Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer victimization scale. *Agressive Behaviour*, 26, 169–178.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simon-Morton, B. ve Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094–2100.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck M. D., Saluja, G. ve Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Arch Pediatric Adolescent Medicine*, 158, 730–36.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping Boys*. Washington, DC: Hemisphere.

- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. D. Pepler and K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence, Erlbaum.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: long-term outcomes for the victims and an effective school based intervention program. L. Rowell Huesmann (Ed.) *Aggressive Behavior*, (ss 97–130) içinde. New York: Plenum press.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: facts and intervention. *Current Directions In Psychological Science*, 4(6), 196–200.
- Olweus, D. ve Endresen, I. (1998). The importance of sex-of-stimulus object: age trends and sex differences in empathic responsiveness. *Social Development*, 7, 370–388.
- Olweus, D. (1999). *Bullying prevention program. boulder, co: center for the study and prevention of violence*. Colorado: Institute of Behavioral Science University of Colorado at Boulder.
- Olweus, D. (2005). *Bullying at school. what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- O'Moore, M. ve Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269–283.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323–367.
- Page, R. M., ve Page, S. T. (2003). *Fostering emotional well-being in the classroom*. Massachusetts: Jones & Barlett Publisher.
- Pateraki, L. ve Houndoumadi, A. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: pupils' Attitudes and teachers'/Parents' Awareness. *Educational Review*, 53(8), 19–26.
- Pekel, N. (2004). *Akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik statü, yalnızlık ve akademik başarı durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Pekel, N. ve Uçanok, Z. (2005). *Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri, 1. Şiddet ve Okul: Okul Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri* (28 – 31 Mart, İstanbul, s 118–130).
- Peren, S. ve Alsaker, D. F. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45–57.
- Peskin, M. F., Tortolero, S. R., ve Markham, C. M. (2006). Bullying and victimization among black and hispanic adolescents. *Adolescence*, Fall, 41.
- Pişkin, M. (1991). Empati, kaygı ve çatışma eğilimi arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakülte Dergisi*, 22 (2), 775–784.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531–562.
- Pişkin, M. (2003). *Okullarımızda yaygın bir sorun: akran zorbalığı. Yedinci Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. İnönü Üniversitesi. Malatya: 11–13 Haziran*
- Pişkin, M. (2005). *Okulda akran zorbalığı. Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölümü “Okullarda Şiddet” panelinde sunulan bildiri. (12 Ocak, Ankara)*
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2005). *Zorba ve kurban lise öğrencilerinin utangaçlık, içedönüklük, dışadönüklük ve özsaygı değişkenleri bakımından incelenmesi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan bildiri (21–23 Eylül, İstanbul).*
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Rehber, E. ve Atıcı, M. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18,(1),323–342.

- Rigby, K. ve Slee, P. (1992). Dimensions of interpersonal relations among australian children and implications for psychological well being. *Journal of Social Psychology*, 133, 33–42.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in school and what to do about it? Australian Council of Educational Research*, Melbourne.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583–90.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), 287–300.
- Roberts, W. ve Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449- 470.
- Rogers, C. (1983). Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir (çev. F. Akkoyun). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16,1, 103–124.
- Roland, E., ve Munthe, E. (1989). *Bullying: An international perspective*. London: David Fulton Publishers.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22 (2), 435–459.
- Samdal, O., Wold, B., Klepp, K. I. ve Kannas, L. (2000). Students Perception Of School And Their Smoking And Alcohol Use: A Cross National Study. *Addiction Research*, 8 (2), 141–167.
- Sarı, M. (2006). Okul yaşam kalitesi: tanımı, değişkenleri ve ölçülmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (32), 139–151.
- Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 50, 297–320.

- Sarı M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek “okul yaşam kalitesi”ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1–16.
- Sartori, M. A. H. (2001) . *The relationships among student membership in group quality of school life, sense of belongingness and sellected performance factors*. Doktora Tezi, Sam Houston University the Faculty of the Department of Educational Leadership and Counseling, Huntsville.
- Schafer, M., Werner, N. E. ve Crick, N. R. (2002). A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: General victimization and bully/victim problems among German schoolchildren. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 281–306.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. ve Jugert, G. (2006). Physical, verbal and relational forms of bullying among german students: age trends, gender differences and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261.
- Schmidt, L. J. (1992). Relationship between pupil control ideology and quality of school life. *Journal of Invitational and Psychological Measurement*, 45, 889–896.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children’s peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181–192.
- Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt?. *Educational and Child Psychology*, 12, 81–88.
- Shechtman, Z. (2002). Cognitive and affective empathy in aggressive boys: implications for counseling. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 24, 211 – 222.
- Smith, P. K. ve Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193–212.

- Smokowski, P. R. ve Kopasz, K. H. (2005) . Bullying in schools: an overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children And School*, 27(2) , 101–110.
- Solberg, M, E. ve Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239–268.
- Sprott, J. B., Jenkins, J. M. ve Doob, A. N. (2005). The importance of school: Protecting at-risk youth from early offending. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 3, 59–77.
- Stein, J. A., Dukes, R. L. ve Warren, J. I. (2007). Adolescent male bullies, victims and bully-victims: a comparison of psychosocial and behavioral characteristics. *Journal of Pediatric Psychology*, 32 (3), 273- 282.
- Stevenson, P. ve Smith, D. (1989). Bullying in two English comprehensive schools. E. Roland and E. Munthe (Eds.) *Bullying: An international perspective*. Great Britain: David Fulton Publishers.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. Oxford University Press.
- Sutton, J. ve Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: an adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behaviour*, 15(2), 97–111.
- Tani, F., Greenman, P. S., Schneider, B. H. ve Fregoso, M. (2003). Bullying and the big five: a study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*, 24(2) , 131–146.
- Tanrıdağ, Ş. R. (1992). *Ankara'daki ruh sağlığı hizmetlerinde çalışan personelin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topçu, Ç. (2008). *The relationship of cyber bullying to empathy, gender, traditional bullying, internet use and adult monitoring*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Totan, T. (2008). *Ergenlerde zorbalığın anne-baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türnüklü, A. (2007). Liselerde öğrenci çatışmaları, nedenleri, çözüm stratejileri ve taktikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 129–166.
- Uludağlı, N. ve Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (56), 77–92.
- Verkuyten, M. ve Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: the role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59 (2), 203.
- Waddell, M. (2007). Grouping or ganging: the psychodynamics of bullying. *British Journal of Psychotherapy*, 23 (2), 189–206.
- Warden, D. ve Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: an investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367–385.
- Welsh, W. N., Greene, J. R., ve Jenkins, P. H. (1999). School disorder: The influence of individual, institutional and community factors. *Criminology*, 37(1), 73–115.
- Whitney, I. ve Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*. 21, 367–385.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. ve Schulz, H.(2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673–696.
- Yıldırım, S. (2001). *The relationships of bullying, family environment and popularity*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, K. (2005). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, 1 (17), 1–13.
- Yurtal, F. ve Cenkseven, F. (2005). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (28), 1–13.

- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 341–354.
- Zindi, F. (1994). Bullying at boarding school: a Zimbabwe study. *Research in Education*, 51, 23- 32.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler;

Bu ankette “zorbalık” sözcüğü, aşağıda tanımı belirtilen anlamlara gelmektedir:

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

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

Okullarda bu gibi durumlar sıkça yaşanmaktadır ve zorbalığa uğrayan öğrenciler çoğu zaman kendilerini koruyamamaktadır. UNUTMAYIN! Güçleri eşit iki öğrencinin birbirleriyle tartışması ya da kavga etmesi ZORBALIK DEĞİLDİR.

Okulunuzun Adı:

Okulun Türü: () Genel Lise () Anadolu Lisesi () Fen Lisesi () Anadolu Öğretmen

Sınıfınız:

Yaşınız:

Cinsiyetiniz:

Anne-baba: ☐ Birlikte ☐ Ayrı

Anne: ☐ Sağ ☐ Vefat etmiş

Baba: ☐ Sağ ☐ Vefat etmiş

Ailenizin gelir durumu

() Yüksek () Orta () Düşük

Annenizin eğitim durumu

a.Okur –Yazar () b.İlköğretim () d.Lise () e.Yüksekokul ()

Babanızın eğitim durumu

a.Okur –Yazar () b.İlköğretim () d.Lise () e.Yüksekokul ()

Babanızın size karşı tutumu genellikle nasıldır?

() Otoriter () Demokratik () Koruyucu () Kabul edici () İlgisiz

Annenizin size karşı tutumu genellikle nasıldır?

() Otoriter () Demokratik () Koruyucu () Kabul edici () İlgisiz

Başarı durumunuz size göre nasıldır?

- () Çok başarılıyım
() Az başarılıyım
() Oldukça başarılıyım
() Başarısızım
() Orta düzeyde başarılıyım

Mazeretsiz olarak sık devamsızlık yapar mısınız? () Evet () Hayır

Okulunu seviyor musun?

- () Okulu sevmiyorum
() Okulu ne seviyorum ne de sevmiyorum
() Okulu seviyorum

Aile üyelerini birbirine şiddet uygularken gördünüz mü? () Evet () Hayır

Aile üyeleri tarafından size şiddet uygulanır mı? () Evet () Hayır

Boş zamanlarınızda daha çok neler yaparsınız?

- () Kitap () müzik, resim, şiir () Spor () Arkadaşlarla birlikte
() İnternette () Sinema () Diğer (Lütfen yazınız)

EK 2. Akran Zorbalığı Anketi

		Evet	Hayır
1	Okulda yukarıda belirtilen zorbalık çeşitlerinden herhangi birine bir kez dahi olsa uğradınız mı?		

Cevabınız "Evet" ise **2. sorudan** itibaren devam ediniz. Cevabınız "Hayır" ise **11. soruya** geçiniz

2.	Aşağıdaki söz ve eylemlere ne sıklıkla uğradığınızı ilgili kutucuklara X işareti koyarak belirtiniz.	Hemen hemen her gün	Haftada en az bir kez	Ayda en az bir kez	Bu dönem en az bir kez	Bu yıl en az bir kez
a)	Tekme ya da tokat atma, vurma, çarpma, itme, saç çekme, kulak çekme					
b)	İsim takılma, alay edilme, dalga geçilme, aşağılanma, kızdırılma, küfür ya da kötü söz söylenme.					
c)	Arkadaş grubundan dışlanma, oyuna alınmama, uzak tutulma ve yalnızlığa terk edilme.					
d)	Zorla para veya eşyalarınızın alınması, alınmaya çalışılması ya da eşyalarınıza zarar verilmesi.					

3)	Aşağıdaki zorbalık çeşitlerine nerede uğradığınızı işaretleyiniz. (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz)	Sınıfta	Koridorda	Bahçede	Spor salonunda	Kantinde	Lavabo-Tuvalette	Okul servisinde	Başka bir yerde
a)	Fiziksel zorbalık (Tekme, tokat, vurma, çarpma, itme çekme vb.)								
b)	Sözel zorbalık (İsim takma, alay etme, kızdırma, küfür, kötü söz vb)								
c)	Gruptan dışlanma, yalnızlığa tek edilme vb.								
d)	Zorla paranızın istenmesi ya da eşyalarınıza zarar verilmesi								
e)	İftira atılması, dedikodu yapılması, hakkınızda söylenti çıkarılması vb.								

4)	Okulda zorbalığa uğradığında <u>neler hissettin</u>? (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsin)
()	Üzüldüm
()	Korktum ve kaygılandım.
()	Kendimi güvende hissetmedim
()	Acı duydum
()	Kızgınlık duydum
()	Moralim bozuldu, huzursuz oldum
()	Kendimi değersiz hissettim.
5)	Okulda zorbalığa uğradığında neler yaptın? (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsin)
()	Ağladım
()	Kaçarak uzaklaştım
()	Karşılık vermedim, görmezlikten geldim
()	Durmalarını söyledim
()	Arkadaşlardan yardım istedim
()	Bir yetişkinden yardım istedim.(öğretmen, müdür vb.)
()	Ben de karşılık verdim
6)	Kimler sana zorbalık yaptı? (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsin)
()	Bir erkek öğrenci
()	Bir grup erkek öğrenci beraberce
()	Bir kız öğrenci
()	Bir grup kız öğrenci beraberce
()	Kızlar ve erkeklerden oluşan bir grup beraberce
()	Hiç kimse
7)	Sana zorbalık yapanlar kimler? (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsin)
()	Sınıf arkadaşlarım
()	Aynı sınıf ancak farklı şubelerde okuyanlar
()	Benden daha büyük sınıfta okuyanlar
()	Benden daha küçük sınıfta okuyanlar
8)	Ne zaman zorbalığa uğradın? (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsin)
()	Okulda ders başlamadan önce
()	Ders sırasında

()	Teneffüslerde		
()	Okulda ders bittikten sonra		
()	Okul dışında		
9)	Okulda zorbalığa uğradığında kimlere söyledin? (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsin)		
()	Kimseye söylemedim		
()	Sınıf öğretmenime söyledim		
()	Başka bir öğretmene söyledim		
()	Rehber Öğretmen/psikolojik danışmana söyledim		
()	Okul müdürü ya da yardımcılara söyledim		
()	Anne ve babama söyledim		
()	Erkek ya da kız kardeşime söyledim		
()	Arkadaşıma söyledim		
()	Başka birine söyledim(yazın).....		
10)	Zorbalığa uğradığında seninle kimler ilgilendi? (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsin)		
()	Annem ve babam		
()	Öğretmenimiz		
()	Rehber Öğretmen/psikolojik danışman		
()	Okul müdürü ve yardımcıları		
()	Arkadaşlarım		
()	Kardeşlerim		
()	Hiç kimse		
()	Başka (yazın)		
		Evet	Hayır
11)	Aşağıda belirtilen zorbalık çeşitlerinden herhangi birini bir kez dahi olsa yaptınız mı?		

Cevabınız "**Evet**" ise **12. sorudan** itibaren devam ediniz. Cevabınız "**Hayır**" ise **14. soruya** geçiniz.

	Aşağıdaki söz ve eylemleri diğer öğrencilere ne sıklıkla yaptığınızla ilgili kutucuklara X işareti koyarak belirtiniz.	Hemen hemen her gün	Haftada en az bir kez	Ayda en az bir kez	Bu dönem en az bir kez	Bu yıl en az bir kez
12)						
a)	Tekme ya da tokat atma, vurma, çarpma, itme, saç çekme, kulak çekme					
b)	İsim takma, alay etme, dalga geçme, aşağılama, kızdırma, küfür etme, kötü söz söyleme					
c)	Arkadaş grubundan dışlama, uzak tutma ve yalnızlığa terk etme					
d)	Zorla para ve eşyalarını alma, almaya çalışma ya da eşyalarına zarar verme					
e)	İftira atma ya da dedikodu yaparak diğer öğrencilerle aralarını bozmaya çalışma					
13)	Zorbalık yaptıktan sonra neler hissettin? (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsin)					
()	Çok mutlu oldum					
()	Eğlenceliydi					
()	Onların bunu hak ettiğini düşündüm					
()	Hiçbir şey hissetmedim					
()	Kendimi kötü hissettim					
()	Benden intikam almaya kalkışacaklarından korktum					
()	Öğretmen ya da ailelerine söyleyeceklerinden korktum					
()	Zorbalık yaptığım kişiye acıdım.					
()	Diğer (Yazınız).....					
14)	Zorbalık hakkında neler düşünüyorsun?					
()	Zorbalık çok kötü bir şeydir					
()	Hoş olmayan bir şeydir					
()	Aldırmıyorum, pek de önemli bir şey değildir					
15)	Zorbalara ilişkin duyguları neler? (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsin)					
()	Zorbalar güçlüdür bu yüzden hoşuma giderler					
()	Onlardan korkarım					
()	Onlarla arkadaşlık yapmam					
()	Zorbaları sevmiyorum					
()	Bu konuda bir şey hissetmiyorum					

16)	Okulda bir öğrenciye zorbalık yapıldığını gördüğünde neler yaptın?
()	Sıkça müdahale ettim, ben de karıştım
()	Zorbalara durmalarını söyledim
()	Diğer öğrenciler tarafından karışmaya zorlandım
()	Karışmadım, ancak olanları seyretmek hoşuma gitti.
()	Karışmamaya çalıştım
()	Bir yetişkine haber vererek durdurmalarını istedim

Aşağıda yer alan görüşlere katılıyorsanız "EVET" , katılmıyorsanız "HAYIR" kutucuğuna **X** işareti koyunuz

					EVET	HAYIR
17)	Başkalarını kızdırmak bazen eğlencelidir					
18)	Bazı öğrenciler zorbalığı hak ederler					
19)	Sadece erkekler zorbalık yapar					
20)	Zorbalıktan şikâyet eden öğrenciler ana kuzusudurlar					
21)	Zorbalık büyüme ve gelişmenin bir parçasıdır, insanın yaşam güçlükleriyle baş etmesini kolaylaştırır.					
22)	Zorbalık yapanları görmezden gelerseniz sizi bırakırlar					
23)	Zorbalılar, kendilerini değersiz gördüklerinden zorbalık yaparlar					
24)	Zorbalık yapıldığında bunu yetişkinlere anlatmak ispiyonculuktur.					
25)	Bir zorba ile baş etmenin en iyi yolu onunla kavga etmek ve intikam almaktır.					
26)	Zorbalığa uğrayan öğrenciler belki bir süre acı çekerler ama daha sonra yapılanlar unutulur					
	Aşağıdaki soruları ilgili kutucuğa X koyarak cevaplayınız.	Çok	Orta düzeyde	Çok az	Hiç	Bilmiyorum
27)	Okulunuzda zorbalık ne derece büyük bir sorun?					
28)	Okulda yaşanan zorbalıklardan ne kadar rahatsız olmaktadır?					
29)	Öğretmen ve yöneticiler zorbalığa uğrayan öğrencilere ne derece ilgi gösteriyorlar?					
30)	Öğretmen ve yöneticiler okulda zorbalık olaylarını					

	önlemede ne derece başarılılar?					
31)	Zorbalar yüzünden okul sevgin ne kadar azaldı?					
32)	Zorbalar yüzünden okula gelmekten ne kadar korkuyorsun?					
33)	Kendini okulda ne kadar güvende hissediyorsun?					
34)	Kendini okulda ne kadar değerli hissediyorsun?					
35)	Kendini okulda ne kadar mutlu hissediyorsun?					

Ek 3. Temel Empati Ölçeği

Aşağıda size uyan ve uymayan özellikler sıralanmıştır. Lütfen her maddeye NE ÖLÇÜDE KATILIP KATILMADIĞINIZI uygun kutuyu X ile işaretleyerek belirtiniz. Lütfen cevap verirken olabildiğince dürüst olunuz.

1= Kesinlikle katılmıyorum 2= Katılmıyorum 3= Ne katılıyorum ne katılmıyorum 4= Katılıyorum 5= Kesinlikle katılıyorum					
	1	2	3	4	5
1) Arkadaşımın duyguları beni pek etkilemez.					
2) 2) Üzgün olan bir arkadaşımınla vakit geçirdikten sonra genellikle üzgün hissederim.					
3) 3) Arkadaşım başarılı olduğunda onun ne kadar mutlu olduğunu anlayabilirim.					
4) İyi bir korku filmindeki karakterleri izleyince korkarım.					
5) Başkalarının duygularından hemen etkilenirim.					
6) Arkadaşlarımdan korktuğunu anlamakta güçlük çekerim.					
7) Başka insanları ağlarken gördüğümde üzülmem.					
8) Başka insanların ne hissettikleri beni çok fazla ilgilendirmez.					
9) Birisi kendini kötü hissettiğinde onun neler hissettiğini genellikle anlayabilirim.					
10) Arkadaşlarımdan korktuğunu genellikle anlarım.					
11) Televizyonda ya da filmlerde üzüntülü bir şeyler izlerken çoğunlukla ben de üzülürüm.					
12) İnsanların ne hissettiğini çoğunlukla onlar bana söylemeden anlayabilirim.					
13) Kızgın birini görmek hislerimi etkilemez.					
14) İnsanların neşeli olduğunu genellikle anlarım.					

15) Bir şeylerden korkmuş arkadaşlarımla birlikteyken ben de korkarım.					
16) Arkadaşımlın kızgın olduğunu genellikle hemen fark ederim.					
17) Arkadaşımlarımın hissettiklerine çoğunlukla kendimi kaptırırım.					
18) Arkadaşımlın mutsuzluğu bana hiçbir şey hissettirmez.					
19) Arkadaşımlın hissettiklerinin genellikle farkında değilimdir.					
20) Arkadaşımlarımın mutlu oldukları anları anlamakta zorlanırım.					

EK 4. Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği

		5. Kesinlikle Katılıyorum	4. Katılıyorum	3. Biraz Katılıyorum	2. Katılmıyorum	1. Kesinlikle Katılmıyorum
1	Öğretmenlerimiz, dersleri daha zevkli hale getirmek için ellerinden geleni yapmaktadırlar.					
2	Öğrencilerin başarılı olması için, öğretmenlerimin yeterince çaba gösterdiğine inanıyorum.					
3	Öğretmenlerimizin, bize daha iyi ders anlatabilmek için, kendilerini sürekli geliştirdiklerine inanıyorum.					
4	Öğretmenlerimin, birçok konuda öğrencilere eşit davrandığına inanıyorum.					
5	Okulumdaki öğretmenlerin çoğunu çok seviyorum.					
6	Bu okulda öğrencilerin yeni, yaratıcı fikirleri öğretmenlerin çoğu tarafından desteklenmektedir.					
7	Bu okulda, öğrencilerin, yapabileceklerinin en iyisini yapmaları önemsenmektedir.					
8	Bu okulun öğrencisi olmak beni gururlandırıyor.					
9	Okulumu diğer okullardan daha çok beğeniyorum.					
10	Bu okulun öğrencisi olduğum için kendimi şanslı hissediyorum.					
11	Bu okulun öğrencisi olduğum için, ileride katılacağım sınavlarda başarılı olacağıma inanıyorum.					
12	Ailem beni başka bir okula göndermek istese çok üzülürüm.					
13	Dışarıda okulumu daima savunurum.					
14	Bu okulda dersler açısından olduğu kadar, sosyal ve kültürel açıdan da geliştiğimi hissediyorum.					
15	Sınıfımda sıralara yazı yazan birçok öğrenci vardır.					
16	Okuldaki birçok öğrenci küfürlü konuşmaktadır.					
17	Öğretmenler ders anlatırken, öğrencilerin çoğu başka şeylerle					

	ilgilenmektedirler.					
18	Öğretmenlerimiz, sınıftaki sorunlarla çoğu zaman baş edemiyor.					
19	Öğrencilerin çoğu birbirine kırıcı davranmaktadır.					
20	Öğrencilerin çoğu birbirini kıskanmaktadır.					
21	Okulumdaki insanların çoğu, başkalarının kusurlarıyla (kekemelik, şaşılık, çirkinlik, vb.) alay etmektedir.					
22	Okulumda yazılı sınavlarda kopya çeken öğrenci sayısı çok azdır.					
23	Her gün okula gelmek, benim için bir işkence gibidir.					
24	Sınıfa girince içim sıkılır.					
25	Okuldayken çok sıkılıyorum.					
26	Okuldayken kendimi huzursuz hissediyorum.					
27	Okul müdürümüz, teneffüslerde bahçede dolaşarak öğrencilerle ilgilenir.					
28	Okulla ilgili bir sorunum olduğunda müdürün odasına gidip rahatlıkla konuşabilirim.					
29	Okul müdürü, sık sık sınıfları ziyaret ederek ihtiyaçları belirler.					
30	Müdür, okulumuzla ilgili kararları verirken öğrencilerin de fikrini sorar.					
31	Okulumun müdürüyle ne zaman karşılaşsam tedirgin olurum.					
32	Bu okulda, öğrencilerin sadece derslerle ilgili yaptıkları etkinlikler desteklenmektedir.					
33	Öğretmenlerimizin çoğu, okul takımlarında oynayan öğrencilerin derslerde başarısız olacağına inanmaktadırlar.					
34	Okuldaki öğretmenlerin çoğuna göre, spor, tiyatro, müzik gibi etkinlikler yaramaz öğrencilerin işidir.					
35	Okulumda eğlence, parti, şenlik, gezi gibi etkinlikler çok az düzenlenir.					
36	Okuldaki arkadaşlarım arasında önemli bir yerim vardır.					
37	Okulumuzda herkes birbirini olduğu gibi kabul eder.					
38	Okuldaki birçok kişinin bana güvendiğini düşünüyorum.					
39	Okulda beni incitecek/onurumu kıracak davranışlarla pek karşılaşmam.					
40	Okulumda oyunlarda kaybeden öğrencilerle alay edilmez.					

EK 5. Araştırma İzni

T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.37.00.09.020-

9642

24.05.2

Konu:Anket (Betül PELENDECİOĞLU)

VALİLİK MAKAMINA
KASTAMONU

- İlgi:a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 26.04.2010 tarih ve 390 sayılı yazıları.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi (b) yazıları ile Enstitüleri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencilerinden Betül PELENDECİOĞLU'nun, İlimiz Merkez Ticaret Meslek Lisesi, Aytaç Eruz Lisesi, M.Kaya Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, ve Göl Anadolu Öğretmen Lisesi 9,10,11. sınıf öğrencilerine yönelik **"Farklı Lise Türlerinde Okul Yaşam Kalitesi, Zorbalık ve Empati"** isimli anketini uygulamak istediği bildirilmektedir.

Söz konusu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencilerinden Betül PELENDECİOĞLU'nun Merkez Ticaret Meslek Lisesi, Aytaç Eruz Lisesi, M.Kaya Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, ve Göl Anadolu Öğretmen Lisesi 9,10,11. sınıf öğrencilerine yönelik **"Farklı Lise Türlerinde Okul Yaşam Kalitesi, Zorbalık ve Empati"** isimli anketini (9 sayfa) uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Nihat TARAKCI
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
18/05/2010

Bayram ÖZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

18/05/2010 Memur : H.ÖZDEN
18/05/2010 Şef : S.ÇELEBİOĞLU
18/05/2010 Md.Yrd. : M.KÖSE



İl Milli Eğitim Müdürlüğü
37100/KASTAMONU
Tel: 0366 2141517-214 1001-2146494
Faks: 0366 2146494
kastamonu.mem@meb.gov.tr
http://kastamonu.meb.gov.tr

