

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE AKRAN
ZORBALIĞININ PSİKOSOSYAL YORDAYICILARI: BİR
MODEL TESTİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Zuhal YÖNTEM**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Murat AĞIRKAN**

Temmuz 2023, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığının Psikososyal Yordayıcıları: Bir Model Testi” adlı **“Yüksek Lisans”** tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Zuhal YÖNTEM

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı :Eğitim Bilimleri
Program Adı :Tezli Yüksek Lisans
Tez Başlığı :Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığının Psikososyal
Yordayıcıları: Bir Model Testi

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 65 sayfalık kısmına ilişkin 17/07/2023 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı % 15'tir.

Filtrelemeye **alıntılar dahil** edilmiştir. Filtrelemede **yedi (7) kelimedenden daha az** örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 24/07/2023

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Murat AĞIRKAN

Öğrenci: Zuhale YÖNTEM

KILAVUZA UYGUNLUK

“Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığının Psikososyal Yordayıcıları: Bir Model Testi” başlıklı Yüksek Lisans Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Zuhal YÖNTEM

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Murat AĞIRKAN



KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Dr. Öğr. Üyesi Murat AĞIRKAN danışmanlığında **Zuhal YÖNTEM** tarafından hazırlanan “**Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığının Psikososyal Yordayıcıları: Bir Model Testi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans** olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir.

24/07/2023

JÜRİ:

Danışman	: Dr. Öğr. Üyesi Murat AĞIRKAN	(İmza)
Üye	: Doç. Dr. Mustafa EŞKİSU	(İmza)
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Ragıp Ümit YALÇIN	(İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.... /2023 tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /..... /2023

Prof. Dr. Necdet TOZLU

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Okullarda akran zorbalığının son yıllarda artması ve ergenler arasında giderek önemli bir sorun haline gelmesinden dolayı araştırma kapsamında zorbalıkla ilişkili olduğu düşünülen bireysel ve çevresel değişkenler belirlenmiş; akran zorbalığının psikososyal yordayıcılarını incelemeye yönelik hipotetik model geliştirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığının psikososyal yordayıcılarını; zorbalık eğilimi, okul kültürü, ebeveyn kabul reddi, temel psikolojik ihtiyaçlar ve sosyal duygusal öğrenme becerileri değişkenlerine göre oluşturulan hipotetik model çerçevesinde test etmektir. Çalışmanın giriş kısmında problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlardan bahsedilmiştir. Birinci bölümde, çalışmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda zorbalık ve zorbalık ile ilişkili kavramlara, zorbalık türleri ve zorbalık statüleri ile ilgili kavramsal açıklamalara yer verilmiş zorbalığa ilişkin kuramsal yaklaşımlar ve zorbalığa etki eden faktörlere değinilmiştir. İkinci bölümde, araştırmanın yöntem kısmına dair araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir. Üçüncü bölümde bulgulara yer verilmiş tanımlayıcı istatistikler, ölçüm modeli, yapısal model ve alternatif modellere değinilmiş, bulgulardan elde edilen sonuçlar literatürde yer alan çalışmalarla benzerlik ve farklılıkları yönünden tartışılmıştır. Ayrıca bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara, okul yöneticilerine, öğretmenlere, rehber öğretmenlere, ailelere ve politika yapıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Zuhal YÖNTEM, Erzincan, 2023

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca uzakta olmama rağmen desteğini her an yanımda hissettiğim motivasyonu, bilgi birikimi ve deneyimleri ile katkı sunan, çalışma disiplini ile tezin her aşamasını titizlikle inceleyip takip eden danışman hocam sayın Dr. Öğr. Üyesi Murat AĞIRKAN'a sonsuz minnet ve saygılarımı sunarım.

Tez jürimde yaptıkları değerli katkılardan dolayı sayın hocalarım Doç. Dr. Mustafa EŞKİSU'ya, Dr. Öğr. Üyesi Ragıp Ümit YALÇIN'a, Dr. Öğr. Üyesi Namık Kemal HASPOLAT'a,

Hem yüksek lisansa başlama sürecim hem de tez savunma sürecimde geri dönütleri ve motivasyonu ile destek veren Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan ÇELİK'e çok teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca mesleki ve insani yaklaşımlarıyla beni destekleyen, bana farklı bakış açıları kazandıran tüm öğretmenlerime, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca ders aldığım tüm kıymetli hocalarıma sonsuz şükranlarımı sunarım.

Araştırmanın veri toplama aşamasında desteğini esirgemeyen tüm meslektaşlarıma ve tez sürecim boyunca yanımda olup bana güç veren sevgili dostlarıma,

Hayatta attığım her adımı, her başarıyı manevi destekleri, gurur gözyaşları ile karşılayan akrabalarım ve bu sürecimde aramızda olamayan canım babaannem Nazmiye YÖNTEM dedem Ruhi YÖNTEM'e yakın zamanda kaybettiğim dedem Hüseyin ARMAĞAN'a,

Bu noktaya gelmemde en büyük emeği olan beni sevgi ve güven ile büyüten, her zaman arkamda huzurla desteklerini hissettiğim, varlıklarına her gün şükrettiğim annem Hilal YÖNTEM'e, babam Halis YÖNTEM'e ve canım kardeşim Harun YÖNTEM'e sonsuz teşekkürler. İyi ki varsınız.

Zuhal YÖNTEM

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE AKRAN ZORBALIĞININ PSİKOSOSYAL YORDAYICILARI: BİR MODEL TESTİ

Zuhal YÖNTEM

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2023

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Murat AĞIRKAN

ÖZET

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığının psikososyal yordayıcılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla akran zorbalığı, okul kültürü, ebeveyn kabul-reddi, temel psikolojik ihtiyaçlar ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile oluşturulan hipotetik model test edilmiştir. Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Tokat ili genelinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler arasından seçkisiz atama yöntemiyle belirlenen 565 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Zorbalık Eğilimi Ölçeği, Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği, Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği, Okul Kültürü Ölçeği ve Ebeveyn Kabul-Reddi Ölçeği-Çocuk Formu ile elde edilmiş, verilerin analizinde Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; ortaokul öğrencilerinde sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ve okul kültürü zorbalık eğilimini doğrudan yordamaktadır. Temel psikolojik ihtiyaçlar zorbalık eğilimini sosyal duygusal öğrenme becerileri aracılığıyla, okul kültürü zorbalık eğilimini temel psikolojik ihtiyaçlar ve sosyal duygusal öğrenme becerileri aracılığıyla yordamaktadır. Ebeveyn kabul-reddi zorbalık eğilimini sosyal duygusal öğrenme becerileri aracılığıyla yordamaktadır. Ebeveyn kabul-reddi zorbalık eğilimini temel psikolojik ihtiyaçlar ve sosyal duygusal öğrenme becerileri aracılığıyla yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akran Zorbalığı, Temel Psikolojik İhtiyaçlar, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri, Ebeveyn Kabul-Reddi, Okul Kültürü.

PSYCHOSOCIAL PREDICTORS OF PEER BULLYING IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS: A MODEL TEST

Zuhal YÖNTEM

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master Thesis, February 2023

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Murat AĞIRKAN

ABSTRACT

This study was aimed at examining the psychosocial predictors of peer bullying in middle school students. For this purpose, the hypothetical model created with peer bullying tendencies, school culture, parental acceptance and rejection, basic psychological needs, and social-emotional learning skills was tested. The research group consisted of 565 middle school students who were randomly selected from among the students studying in middle schools in Tokat in the 2022–2023 academic year. The data were obtained through the Personal Information Form, the Bullying Tendency Scale, the Basic Psychological Needs Scale, the Social and Emotional Learning Scale for Adolescents, the School Culture Scale, and the Parental Acceptance-Rejection Scale-Child Form. Structural Equation Modeling (SEM) was used to analyze the data. According to the results of the study; social and emotional learning skills and school culture directly predict bullying tendencies. Basic psychological needs predict bullying tendencies through social and emotional learning skills, school culture predicts bullying tendencies through basic psychological needs and social and emotional learning skills. Parental acceptance and rejection predict bullying tendencies through social and emotional learning skills.

Keywords: Peer Bullying, Basic Psychological Needs, Social and Emotional Learning Skills, Parental Acceptance-Rejection, School Culture.

İÇİNDEKİLER

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE AKRAN ZORBALIĞININ PSİKOSOSYAL YORDAYICILARI: BİR MODEL TESTİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI	iv
ÖN SÖZ.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

1.1. Zorbalık Nedir?	9
1.2. Zorbalıkla İlişkili Kavramlar: Şiddet ve Saldırganlık	11
1.3. Zorbalık Türleri.....	13
1.3.1. Doğrudan Zorbalık	13
1.3.2. Dolaylı Zorbalık	13
1.3.3. Fiziksel Zorbalık.....	13
1.3.4. Sözel Zorbalık	14
1.3.5. Sosyal/İlişkisel Zorbalık	14

1.3.6. Eşyaya ve Mala Zarar Verme	14
1.3.7. Sanal/Siber Zorbalık	14
1.4. Zorbalık Statüleri	15
1.4.1. Zorba	16
1.4.2. Mağdur/Kurban	17
1.4.3. Seyirci	19
1.4.4. Zorba-Mağdur	20
1.5. Zorbalığa İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar	20
1.5.1. Sosyal Bilgi İşleme Kuramı	21
1.5.2. Sosyal Öğrenme Kuramı	22
1.5.3. Zihinsel Çerçeve Kuramı	23
1.5.4. Ahlaki Gelişim Kuramı	24
1.5.5. Engellenme ve Saldırganlık Kuramı	25
1.5.6. Ekolojik Sistem Yaklaşımı	26
1.5.7. Öz Belirleme Kuramı	28
1.6. Zorbalığa Etki Eden Faktörler	30
1.6.1. Bireysel Faktörler	30
1.6.2. Aile ile İlgili Faktörler	33
1.6.3. Okul ile İlgili Faktörler	35

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli	40
2.2. Çalışma Grubu	40
2.3. Veri Toplama Araçları	42
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	42

2.3.2. Zorbalık Eğilimi Ölçeği	43
2.3.3. Okul Kültürü Ölçeği	43
2.3.4. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği.....	44
2.3.5. Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği (EKRÖ) - Çocuk Formu	44
2.3.6. Ergenlerde Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği.....	45
2.4. Verilerin Toplanması.....	45
2.5. Verilerin Analizi	46

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Tanımlayıcı İstatistikler.....	48
3.2. Ölçüm Modeli	49
3.3. Yapısal Model.....	50
3.4. Alternatif Model 1.....	52
3.5. Alternatif Model 2.....	54

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç	57
4.2. Tartışma	58
4.3. Öneriler.....	63
4.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	64
4.3.2. Okul Yöneticilerine, Öğretmenlere ve Rehber Öğretmenlere Yönelik Öneriler	64
4.3.3. Ailelere Yönelik Öneriler.....	65
4.3.4. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler	66
KAYNAKÇA.....	68

ETİK KURUL ONAYI.....	81
EKLER.....	82
ÖZ GEÇMİŞ	93



KISALTMALAR LİSTESİ

CASEL	: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
DEHB	: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	: Programme for International Student Assessment
RİBA	: Rehberlik İhtiyacı Belirleme Anketi
SDÖ	: Sosyal ve Duygusal Öğrenme
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund
Vb.	: Ve benzeri.
Vd.	: Ve diğerleri.

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Çalışma Grubuna Ait Sosyo-Demografik Bilgiler	41
Tablo 2.2: Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	42
Tablo 3.1: Araştırmada Kullanılan Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	48
Tablo 3.2: Ölçüm Modelinin Uyum Değerleri.....	50
Tablo 3.3: Yapısal Modelin Uyum Değerleri.....	51
Tablo 3.4: Standartlaştırılmış Doğrudan Etkiler ve t Değerleri.....	51
Tablo 3.5: Alternatif Model 1'in Uyum Değerleri.....	53
Tablo 3.6: Standartlaştırılmış Doğrudan Etkiler ve t Değerleri (Alternatif Model 1)....	53
Tablo 3.7: Alternatif Model 2'nin Uyum Değerleri.....	54
Tablo 3.8: Standartlaştırılmış Doğrudan Etkiler ve t Değerleri (Alternatif Model 2)...	55
Tablo 3.9: Gizil Değişkenler Arasındaki Dolaylı Etkiler ve t Değerleri (Alternatif Model 2).....	56

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1: Hipotetik Model.....	5
Şekil 1.2: Saldırganlık, Şiddet ve Zorbalık Kavramları Arasındaki İlişki.....	12
Şekil 1.3: Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Akran Zorbalığı	26
Şekil 3.1: Ölçüm Modeli.....	49
Şekil 3.2: Yapısal Model	50
Şekil 3.3: Alternatif Model 1	52
Şekil 3.4: Alternatif Model 2	54



GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar başlıklarına değinilmiştir.

Problem Durumu

Okul öğrenciler için yeni bilgiler öğrendikleri bir yer olduğu kadar insanlarla ilişkilerini ve becerilerini geliştirebilecekleri bir ortamdır. Öğrenciler içinde bulundukları toplumun özelliklerini okul hayatına taşıyıp yansıtmakta, özellikle arkadaş çevresi çeşitli duyguların yaşandığı ve gelişimin sürdürüldüğü bir deneme ortamı işlevi görmektedir. Bu etkileşim sürecindeki davranışlar öğrencilerde sadakat, ilgi, güven gibi olumlu duygular oluşturabileceği gibi yetersizlik, dışlanma, eksiklik gibi olumsuz durumlara da yol açabilmektedir (Hoşgörür ve Orhan, 2017; Karabekiroğlu, 2009). Yaşanan bu olumsuzluklardan birisi de zorbalık davranışı olup, bu durum okulların güvenliğini tehdit ederek önlemler alınması gerekliliğini doğurmaktadır.

Nasti vd. (2023), ebeveyn ve öğretmenlerde akran zorbalığına ilişkin endişenin 1990'ların sonuna doğru arttığını, hem ulusal hem de uluslararası kuruluşların konuya dair çalışmalara yöneldiğini belirtmiştir. United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF, 2018) tarafından yayımlanan rapordaki verilere göre dünyada 13-15 yaşlarındaki öğrencilerin yarısının okulda ve okul çevresinde akran zorbalığına maruz kaldığı görülmektedir. Raporda ayrıca kız ve erkek çocukların zorbalıkla karşılaşma riskinin aynı oranda olmasıyla birlikte; kızların daha çok psikolojik zorbalığa, erkeklerin ise fiziksel zorbalığa ve tehdide maruz kalma olasılıklarının yüksek olduğu bildirilmiştir. Benzer şekilde Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2017) PISA değerlendirmesine göre zorbalığın okullarda büyük bir sorun haline geldiği; öğrencilerin büyük bir kısmının zorbalık mağduru olduğu; kızların kötü söylentilere hedef olma olasılığının, erkeklerin ise fiziksel zorbalık kurbanı olma olasılığının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Talu ve Gümüş'ün (2022) yapmış oldukları araştırmada akran zorbalığının dünyanın diğer ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'de de ergenler arasında önemli bir sorun olduğu, öğrencilerin eğitim öğretim hayatları boyunca en az iki kez akran zorbalığına maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Çetinler'in (2021) yapmış olduğu

araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri arttıkça zorba olma düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

Türkiye’de okullarda şiddet, saldırganlık, zorbalık gibi olayların arttığının gözlemlenmesi üzerine Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2006) tarafından “Okullarda Şiddetin Önlenmesi” genelgesi yayımlanmış, bu sorunlara yönelik erken müdahaleler - özellikle gelişimsel-önleyici yaklaşım- esas alınmıştır. Benzer şekilde, MEB tarafından Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde yapılan düzenleme ile akran zorbalığı yapan öğrencilere artık disiplin işlemi uygulanacağı belirtilmiş, disiplin cezası gerektiren davranış ve filler bölümüne “tekrarlayan çeşitli davranışlarıyla başka bir öğrencinin, sosyal veya duygusal gelişimini olumsuz yönde etkileyecek şekilde akran zorbalığı yapmak” maddesi eklenmiştir (MEB, 2022).

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında MEB’in (2019) belirlediği genel hedeflerde şiddeti önlemeye yer verilmiş, okullarda yapılan RİBA (Rehberlik İhtiyacı Belirleme Anketi) analizlerinin sonuçları doğrultusunda İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından belirlenen yerel hedeflerde ve okullar tarafından belirlenen özel hedeflerde akran zorbalığına yer verilmiştir. Bu hedefler doğrultusunda MEB tarafından hazırlanan içeriklerle öğrencilere yönelik gelişimsel önleyici hizmetler; öğretmen ve velilere yönelik ise destek hizmetleri kapsamında akran zorbalığına dair farkındalık ve psikoeğitim programları hazırlanmıştır. Akran zorbalığına yönelik hazırlanan bu programlarda bütüncül bir yaklaşım benimsenmiş; okul, aile ve diğer paydaşların desteği ile akran zorbalığının önlenmesinin veya azaltılmasının mümkün olacağı belirtilmiştir (Ağar ve Aydın, 2021). Buna göre, öğrencilerde yarattığı olumsuz etkileri ortadan kaldırmak ve daha güvenli bir okul ortamı oluşturabilmek için zorbalığın çok boyutlu yapısının ele alınması gerekmektedir. Bu amaçla araştırma kapsamında zorbalıkla ilişkili olduğu düşünülen bireysel ve çevresel değişkenler incelenmiştir.

Araştırmada zorbalıkla ilişkili olarak ele alınan bireysel faktörlerden biri sosyal duygusal öğrenme becerileridir. Literatürde yer alan çalışmalar akran zorbalığı ile sosyal ve duygusal öğrenme becerileri arasındaki negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Divecha ve Brackett, 2019; Özer, 2018). Totan ve Kabakçı (2010) sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinden bireyin kendisi ile ilgili olumlu algısı ve

problem çözme becerilerindeki yükselişin zorbalığa dahil olma olasılığını azalttığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Ağırkan ve Ergene (2022) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini arttırmaya yönelik uygulanan programların dışa yönelim bozukluklarını azaltmada etkili olduğu görülmüştür.

Zorbalık ile ilişkili ele alınan bir diğer bireysel faktör temel psikolojik ihtiyaçlardır. Eşici (2013) öğrencilerin temel ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığı durumlarda zorbalık gibi sorunların ortaya çıkabileceğini ve bu tip öğrencilerde arkadaşlarına sözel, fiziksel, duygusal olarak rahatsız etme davranışları görülebileceğini belirtmiştir. Tuğran (2020) temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının kişiyi daha sağlıklı ve toplum yanlısı bir birey yapabileceği gibi yeterince karşılanmamasının zorbalığa yöneltebileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda temel psikolojik ihtiyaçların tatmini ile akran zorbalığı arasında negatif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir (Eşici, 2007; Gök ve Cenkseven-Önder, 2018; Kışlal, 2022).

Araştırmada zorbalıkla ilişkili olarak ele alınan çevresel faktörlerden biri ebeveyn kabul reddidir. Aile hem kalıtım yoluyla hem çevresel etkenlerle doğumdan itibaren çocuğun kişiliğinin oluşmasında temel rol oynamaktadır (Kuzucu, 1999). Hoşgörür ve Orhan (2017) yapmış oldukları araştırmada zorbalık davranışının nedenlerinin ailenin çocuğu yetiştirme tarzından, aile içi şiddetten, öğrencinin içinde bulunduğu çevreden, görsel medyadaki şiddet yönelimli içeriklerden kaynaklanabileceğini saptamıştır. Eşikisu (2014) zorbalık yapan öğrencilerde aile işlevsizliğinin yüksek, aile desteğinin ise düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir. Karaboğa ve Eker'in (2018) yapmış oldukları araştırmada ebeveynin sıcaklığını, ilgisini ve sevgisini ihmal etmesinin çocukta şiddet eğilimini ve disiplin cezası alma olasılığını artırdığı; sosyal desteğinin ise kişilerarası ilişkilerde sorun yaratan davranışlarını azalttığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, çalışmalarda sağlıklı aile ilişkilerinin akran zorbalığının azaltılmasında etkili olduğu saptanmıştır (İşsever, 2020; Özada, 2018; Seyhan, 2020; Tuğran, 2020).

Araştırmada zorbalıkla ilişkili olarak ele alınan bir diğer çevresel değişken okul kültürüdür. Çocukların sosyal ve akademik açıdan sağlıklı gelişimine katkı sağlayan yapı taşlarından birisi de okul ortamıdır. Okulun yönetiminin zorbalık olgusuna dair tutumu, öğretmenler ve öğrenciler ile kurulan iletişimin yapısı, okulun büyüklüğü,

davranışsal beklentiler, eğitsel fırsatlar vb. faktörler zorbalığı etkilemektedir. Pekel (2004) okul yönetiminin zorbalığa karşı tolerans gösterip göstermemesinin, okulun büyüklüğünün ve sınıfların kalabalık olmasının akran zorbalığının görülme olasılığını arttırdığını, yönetici ve öğretmenlerin iş birliği içinde çalıştığı okul kültürlerinde ise şiddete yönelik davranışlarda azalma görüldüğünü belirtmiştir. Benzer şekilde, yapılan çalışmalarda öğretmenin öğrenciye yönelik ilgisinin, etkili sınıf yönetiminin ve dönütünün zorbalığı azaltıcı etkisi olduğu (Süzük ve Akıncı, 2022); akranları ve öğretmenleri ile iletişimi daha iyi olan çocukların diğerlerine göre zorbalığa daha az başvurduğu (Özada, 2018; Öztürk, 2019); güvenli, destekleyici, olumlu okul ortamlarının akran zorbalığının azaltılmasında etkili olduğu (Bayraktar, 2009; Çalık vd., 2009; Çayırdağ, 2006) tespit edilmiştir. Bununla birlikte, sürekli zorbalığa başvuran öğrencilerin okulda daha az arkadaşları oldukları, akran ilişkilerinde duygusal ve davranışsal sorunlar yaşadıkları, teneffüslerden daha az hoşlandıkları ve daha fazla devamsızlık yaptıkları görülmüştür (Ergül-Topçu, 2018).

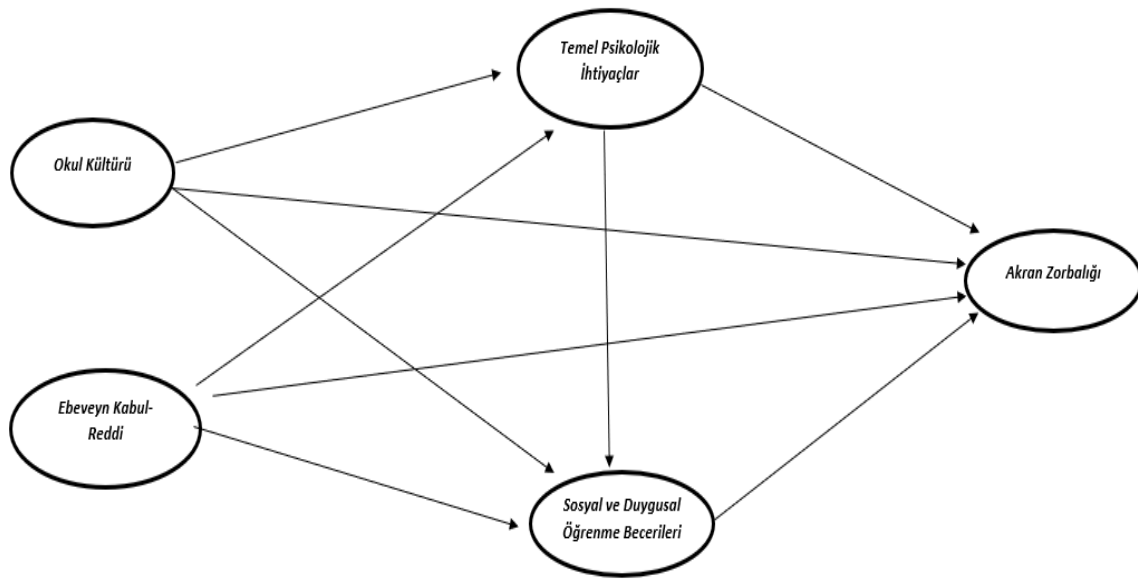
Özetle, alanyazındaki araştırmaların sonuçlarından, ulusal ve uluslararası raporlardan elde edilen verilere göre akran zorbalığı azımsanmayacak düzeyde olup, öğrencileri psikolojik, fizyolojik, akademik, sosyal vb. birçok alanda olumsuz etkilemektedir. Bununla birlikte gerek MEB'in politikalarıyla gerekse okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin önleyici ve müdahale yaklaşımlarıyla akran zorbalığının en aza indirgenmesi amaçlanmaktadır. Sunulan rehberlik hizmetlerinin etkililiği için önemli bir faktör ise yaklaşımların öğrencilerin içinde bulunduğu psikososyal bağlamda planlanması ve uygulanmasıdır. Bunun için öncelikle zorbalıkla ilgili ilişkili değişkenlerin hem bireysel hem de çevresel düzeyde ele alınıp incelenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında geliştirilen hipotetik model ile okul kültürü, ebeveyn kabul reddi, temel psikolojik ihtiyaçlar ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akran zorbalığını ne ölçüde yordadığı incelenmiştir. Araştırmanın akran zorbalığını doğrudan ve dolaylı olarak yordayan psikososyal faktörleri incelemesi bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığının psikososyal yordayıcılarını incelemeye yönelik geliştirilen hipotetik model doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt aranması amaçlanmıştır;

- Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı eğilimi, okul kültürü, ebeveyn kabul reddi, temel psikolojik ihtiyaçlar ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile oluşturulan hipotetik model tarafından ne ölçüde yordanmaktadır?

Şekil 1.1: Hipotetik Model



Araştırmanın Önemi

Ortaokul döneminde öğrenciler çoğu zamanlarını okul ve okul dışında akranları ile geçirmekte, dolayısıyla akran ilişkileri yaşamlarında önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Akran ilişkileri bir yandan bireyi geliştirip sosyalleşmesine katkı sağlarken bir yandan saldırganlık, şiddet ve zorbalık gibi olumsuz davranışların oluşmasına neden olmaktadır (Totan ve Yöndem, 2007). Akran zorbalığının son yıllarda okullarda sıklıkla görülen şiddetin en yaygın biçimi olarak ortaya çıktığı görülmekte, içeriğinden ötürü öğrencinin öğrenme ortamını olumsuz etkilemekte, hem akademik başarısının düşmesine hem de psikolojik ve fizyolojik sağlığının bozulmasına neden olmaktadır (Çetinler, 2021). Zorbalık yapan öğrencide saldırgan, dürtüsel ve empatiden yoksun tepkiler gözlemlenirken; zorbalığa maruz kalan öğrencide okula karşı ilgisizlik, devamsızlıkta artış, düşük akademik başarı, düşük benlik saygısı görülmektedir

(Coloroso, 2003; Olweus, 1993). Zorbalık olgusunun yarattığı bu olumsuz durumlar sadece okul yılları ile sınırlı kalmamakta hem zorbalık yapan hem de zorbalığa uğrayan öğrencilerin yetişkinlik dönemine yansımaktadır (Gökler, 2009). Zorbalık bireylerin ilerleyen yaşlarda başkaları ile olumlu ilişkiler kurma ve geliştirme becerilerinde yetersizlik yaşamalarına neden olmakta; zorbalığa maruz kalan öğrencilerde depresyon, kendini değersiz hissetme, yalnız kalma; zorba öğrencilerde ise depresyon, farklı suçlara karışma, toplumdan dışlanma gibi sorunlar yaşanabilmektedir (Dake vd., 2003; Nansel vd., 2001).

Bununla birlikte, akran zorbalığının küresel bir sorun haline gelmesi konuya dair çalışmaları da giderek artırmaktadır (Talu ve Gümüş, 2022; Vlachou vd., 2011). Bu noktada hangi davranışın zorbalık olarak nitelendirilebileceği, davranışın görülme sıklığı, zorbalık yapan ve zorbalığa uğrayanların özellikleri, öğrencilerin neden zorbalık yaptığı veya zorbalık mağduru olduğu, seyircilerin zorbalık sürecine etkisi vb. konunun özünü oluşturan noktaların belirlenmesi ön plana çıkmaktadır. Aynı zamanda zorbalık ile ilişkili faktörler incelenirken kişisel, ailevi ve çevresel etkenlerin bütünsel bir yaklaşımla ele alınması önem kazanmaktadır. Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında ise genellikle akran zorbalığının yaygınlığı, sosyodemografik özelliklerle ilişkisi, zorbalığa başvurma veya zorbalık görme düzeylerini belirleme üzerine yoğunlaşıldığı (Çetinler, 2021; Düzgün, 2020; Süzük ve Akıncı, 2022; Talu ve Gümüş, 2022) görülmektedir. Literatürdeki bu boşluktan hareketle araştırma kapsamında geliştirilen hipotetik model ile akran zorbalığına ilişkin bireysel, ailesel ve çevresel faktörlerin birlikte ele alınmasının zorbalığın doğasına ilişkin geniş bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir. Bu düşünceyle araştırma kapsamında temel psikolojik ihtiyaçların ve sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin akran zorbalığını doğrudan veya dolaylı olarak yordayabilecek önemli birer bireysel faktör; ebeveyn kabul-reddinin ve okul kültürünün akran zorbalığını doğrudan veya dolaylı olarak yordayabilecek önemli birer çevresel faktör oldukları varsayılmıştır.

Buna göre; temel psikolojik ihtiyaçların ve sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin zorbalık üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek öğrencilerde zorbalığın önlenmesine yönelik çalışmalarda temel psikolojik gereksinimlerin karşılanmasına ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalara yer verilmesine kaynaklık edebilir. Ebeveyn kabul-reddi ve okul kültürünün akran zorbalığı

üzerindeki yordayıcı etkilerini belirlemek zorbalığın önlenmesine yönelik aile katılımlı çalışmaların ve/veya okul temelli uygulamaların önemine vurgu yapılabilir. Söz konusu çalışmalarda temel psikolojik ihtiyaçların ve sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin dolaylı etkileri gerçekleştirilecek müdahalelerde dikkate alınabilir. Aile katılımlı ve/veya okul temelli uygulamalarda öğrencilerin temel psikolojik gereksinimlerini karşılamaya ve sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere daha çok yer verilebilir.

Özetle, araştırmada akran zorbalığının psikososyal yordayıcılarını incelemeye yönelik geliştirilen hipotetik model ile akran zorbalığı olgusuna çok yönlü yaklaşılmasının; bireysel, ailesel ve çevresel faktörlerin doğrudan ve dolaylı etkilerinin incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Elde edilen sonuçların karar vericiler açısından akran zorbalığının önlenmesine yönelik planlanacak eğitim politikalarına betimsel bir tablo sunması; eğitimciler açısından öğrenme ortamlarını daha güvenli hale getirmeleri; ebeveynler açısından çocuklarının fiziksel, psikolojik, akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik farkındalık oluşturmaları; araştırmacılar açısından ise gelecek yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesi bakımından önemli görülmektedir.

Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrenciler uygulanan veri toplama araçlarını gerçek durumlarını yansıtacak şekilde yanıtlamışlardır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmadaki veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılında Tokat ili genelinde araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin verdikleri bilgilerle sınırlıdır. Elde edilen bulgular benzer özelliklere sahip öğrencilere genellenebilir.
2. Araştırmada verilerin öz bildirimle dayalı olarak toplanması sosyal istenirlik gibi faktörlerden dolayı bazı puanların yüksek çıkmasına neden olmuş olabilir.

Tanımlar

Akran Zorbalığı: Bir öğrencinin bir veya daha fazla öğrenci tarafından tekrarlayan bir şekilde birçok kez olumsuz eylemlere maruz kalması (Olweus, 2011).

Okul Kùltürü: Okulda, öğretmen, yönetici ve diğer paydaşların çoğunluğunca zamanla oluşturulmuş inançlar, varsayımlar, değerler ve kurallardan meydana gelen ve okulun kendine has yaşam biçimi (Kurşun, 2019).

Ebeveyn İlişkileri: Ebeveynlerin sergiledikleri tutumlar, benimsedikleri disiplin teknikleri ve çocukları ile bağlanma biçimleri (Ekşi, 2021).

Temel Psikolojik İhtiyaçlar: Bireyin gelişiminin devam etmesi, bütünlüğünün ve iyi oluşunun sağlanması için gerekli olan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçları (Ryan ve Deci, 2000).

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri: Sosyal duygusal gelişim ačíından önemli olan problem çözme, iletişim, stresle bařa çıkma becerileri ve kendilik değerini arttıran beceriler (Kabakçı, 2006).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusu, ilgili literatür doğrultusunda aşağıdaki başlıklar şeklinde açıklanmıştır.

1.1. Zorbalık Nedir?

Eğitim, siyaset, sosyoloji, hukuk vb. alanlarda sıklıkla ele alınan zorbalık kavramı oldukça geniş bir çalışma alanının araştırma konusu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, araştırmalarda daha çok eğitim alanında -özellikle okullarda- sergilenen zorbalık davranışı üzerine odaklanıldığı dikkat çekmektedir (Pişkin, 2002). Zorbalığa yönelik ilk çalışmalara bakıldığında ise 1970’li yıllarda İskandinav ülkelerinde başladığı göze çarpmaktadır. Bu dönemde “grup tarafından yapılan şiddet” anlamına gelen ‘mobbing’ kavramı ile ifade edilen zorbalığın, 1980’li yıllarda bireysel şiddeti de kapsayacak şekilde genişletilerek ‘bullying’ kavramı ile tanımlanmaya başlandığı görülmektedir (Olweus, 2011). Zorbalığın içeriğine yönelik zamanla meydana gelen bu değişimle birlikte kavrama ilişkin tanımlarda da çeşitlilik olduğu göze çarpmaktadır.

Zorbalığa ilişkin bazı tanımlar incelendiğinde tekrarlayan kasıtlı olumsuz eylemlere vurgu yapıldığı dikkat çekmektedir. Söz konusu tanımlara bakıldığında “bir veya daha fazla öğrenci tarafından tekrarlayan bir şekilde birçok kez olumsuz eylemlere maruz kalma” (Olweus, 2011); “bir veya daha fazla kişinin başka bir kişiye karşı bilinçli, kasıtlı ve tekrarlayan saldırganlık eylemleri” (Sullivan, 2011); “bir kişi veya grubun kasıtlı olarak karşı tarafa fiziksel ve psikolojik olarak zarar verici davranışları” (Smith ve Thompson, 2017) şeklinde ifadelerin yer aldığı görülmektedir.

Bazı tanımlarda ise güç dengesizliğiyle birlikte zorbalığa uğrayanların maruz kaldıkları etkilere değinildiği göze çarpmaktadır. Bu tanımlara bakıldığında zorbalığın

“güçlü bir konumda olanların, kendi çıkar ve tatminleri için, direnme gücü olmayanlara karşı sıkıntıya neden olma amacıyla, tekrarlayan zamanlarda yaptıkları fiziksel, psikolojik, sosyal veya sözel saldırılar” (Besag, 1995); “bir kişiye kendisinden daha güçlü bir kişi tarafından uygulanan psikolojik ve fiziksel baskının tekrarlanması” (Farrington, 1993); “fiziksel boyut, sosyal statü veya diğer özellikler bakımından bir güç farkının olduğu durumlarda bir kişi veya grubun diğerine karşı tekrarlayan ve kasıtlı saldırgan davranışları” (Rettew ve Pawlowski, 2016) olarak ele alındığı görülmektedir. Benzer şekilde, “bir veya daha fazla öğrencinin kendisini koruyamayacak düzeyde daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle ortaya çıkan saldırganlık türü” (Pişkin, 2002); “bir kişinin kendisinden daha zayıf yapıdaki bir kişiye kasıtlı olarak tekrarlayan bir şekilde zarar vermesi, acı çektirmesi ve tehdit etmesi” (Shore, 2011); “insanlara zarar verme isteği duyan bir bireyin bu isteğini doyurmak için kendisinden fiziksel ya da psikolojik olarak daha güçsüz olduğunu düşündüğü öğrencileri tekrarlayıcı biçimde rahatsız etmesi” (Rigby, 2002) olarak ifade edildiği görülmektedir.

Bu tanımlardan yola çıkarak kimi araştırmacılar tarafından zorbalığın güç dengesizliği içermesine, psikolojik fiziksel, sosyal vb. etkilerine odaklanıldığı; kimi araştırmacılar tarafından ise tekrarlayan kasıtlı saldırgan eylemler yönüne vurgu yapıldığı dikkat çekmektedir. Dolayısıyla zorbalığın mağdur üzerindeki çeşitli olumsuz etkilerle birlikte hem tekrarlayan saldırgan davranışları hem de güç dengesizliğini içerdiği söylenebilir. Bununla birlikte, herhangi bir davranışın zorbalık kapsamında değerlendirilmesi için bazı kriterler taşıması gerektiği ifade edilmektedir. Olweus (2011) bir davranışın zorbalık olabilmesi için üç kriter ortaya koymuştur. Bunlar;

- a) Bireye kasıtlı olarak zarar vermeyi amaçlayan saldırgan davranış,
- b) Bu davranışın bir süre devam etmesi,
- c) Zorbalığı uygulayan ile maruz kalan arasındaki güç dengesizliği.

Benzer şekilde, Besag (1995) bir davranışın zorbalık olabilmesi için dört temel özellik belirtmiştir. Bunlar;

- a) Saldırganca davranışın sözel, fiziksel veya psikolojik olması,
- b) Davranışın toplum tarafından zorbalık olarak kabul edilmesi,

- c) Taraflar arasında güç eşitsizliği olması,
- d) Bu davranışlara tekrarlayan bir şekilde maruz kalınması.

Bu kriterlerden hareketle herhangi bir davranışın zorbalık kapsamında değerlendirilmesinde kişi veya gruplar arasında güç dengesizliği olmasının, zarar verme veya rahatsız etme amacıyla yapılmasının ve bu davranışın zaman içerisinde tekrar tekrar sergilenmesinin gerektiği görülmektedir. Söz konusu özellikler temelde olumsuz eylemleri içermekle birlikte zorbalığın diğer istenmedik davranışlardan nasıl ayırt edilebileceği sorununun da beraberinde getirmektedir. Bu noktada zorbalıkla ilişkili kavramların ele alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

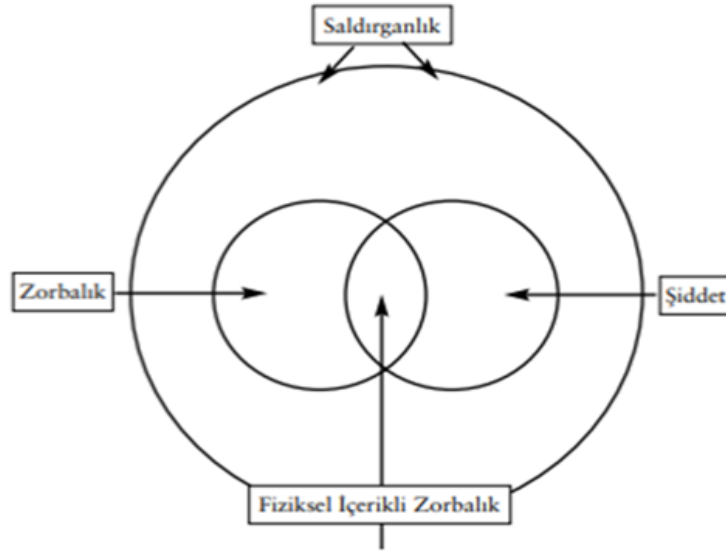
1.2. Zorbalıkla İlişkili Kavramlar: Şiddet ve Saldırganlık

Literatüre bakıldığında zorbalık, saldırganlık ve şiddet terimlerinin bazen birbirlerinin yerine kullanıldığı ve karıştırıldığı görülmektedir. Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar'a (2014) göre saldırganlık, birine ya da bir şeye zarar veya acı verme amacıyla yapılan davranıştır. Bir davranışın saldırganlık olarak nitelendirebilmesi için davranışı gerçekleştirenin niyetinin 'zarar vermek' olması gerekmektedir (Anderson ve Bushman, 2002; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Türktan (2013), saldırganlığın iki temel bileşeni olduğunu vurgulamış; bireye zarar veren, inciten veya acıya yol açan davranışların niyet edilerek ve kasıtlı bir şekilde yapıldığında saldırganlık kapsamına girdiğini belirtmiştir. Olweus'a (2011) ve Griffin ve Gross'a (2004) göre ise zorbalık saldırganlığın bir alt kategorisidir. Bir davranışın zorbalık olabilmesi için saldırganlık özelliği taşımasının yanında taraflar arasında güç dengesizliği, davranışın tekrarlayıcı olması vb. özelliklere de sahip olması gerekmektedir. Örneğin aynı zihinsel ve fiziksel güce sahip iki kişi arasında yaşanan çatışma veya kavga saldırganlık özelliği taşıırken zorbalık olarak nitelendirilmemektedir. Dolayısıyla bu durum zorbalık olmayan çok sayıda saldırgan davranış olduğunu göstermektedir (Olweus, 2011; Pişkin, 2002). Benzer şekilde, Farrington (1993) zorbalığın tespit edilme olasılığının saldırganlıktan daha kolay olduğunu, zorbalığın genellikle birbirini tanıyan iki kişi arasında ve tekrarlayan bir şekilde meydana geldiğini belirtmiştir.

Bir saldırganlık türü olan zorbalık fiziksel zorbalık örneklerinde olduğu gibi bazı durumlarda şiddeti de içermektedir (Türktan, 2013). Olweus şiddet kavramının da zorbalık ve saldırganlık ile genellikle eş anlamlı kullanıldığını belirtmiştir. Zorbalığa

benzer şekilde şiddet de saldırganlık davranışının bir alt kategorisidir, ancak kendine has özellikleri vardır (Olweus, 2011). Şiddet; birini yaralamak, rahatsız etmek ve zarar vermek amacıyla fiziksel güç kullanımıdır (Anderson ve Bushman, 2002; Olweus, 2011). Ögel vd.'ne (2006) göre şiddet birine kasıtlı bir şekilde psikolojik, sözel veya fiziksel davranışlar ile rahatsızlık veya fiziki olarak zarar vermektir. Şiddet içeren davranışlar arasında öfke patlamaları, vurmak tekmelemek, itmek yaralamak, kavga etmek, tehditler savurmak, eşyalara zarar vermek vb. yer almaktadır. Tüm şiddet davranışları saldırganlıkken birçok saldırganlık davranışı şiddet içermeyebilmektedir (Anderson ve Bushman, 2002).

Şekil 1.2: Saldırganlık, Şiddet ve Zorbalık Arasındaki İlişki



Kaynak: Olweus (2011, s.13).

Özetle, saldırganlığın genel ve kapsayıcı bir kavram olduğu görülmektedir (Şekil 1.2). Zorbalık ve şiddet saldırganlık davranışının bir alt kategorisidir. Zorbalık ve/veya şiddet içeren davranışlar saldırganlık adı altında değerlendirilebilirken, her saldırganlık davranışı zorbalık veya şiddet içermeyebilmektedir. Bununla birlikte, şiddet ve zorbalık arasında bazı durumlarda örtüşme olabilmektedir. Zorbalığın fiziksel araçlarla veya temasla gerçekleştiği durumlar (fiziksel içerikli zorbalık) aynı zamanda şiddet olarak da kabul edilmektedir (Olweus, 2011; Pişkin, 2002). Bu ayrımla birlikte zorbalığın tek bir formunun olmadığı çeşitli türden davranışlar aracılığıyla sergilendiği bilinmektedir.

1.3. Zorbalık Türleri

Araştırmacılar zorbalık davranışı için farklı gruplandırma kriterleri kullanmışlar ve zorbalığı farklı başlıklar altında sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırmalara bakıldığında zorbalığın doğrudan ve dolaylı (Harris ve Petrie, 2002; Olweus, 1993); fiziksel, sözel ve dolaylı (Sharp ve Smith, 2002); ilişkisel ve açık (Crick ve Bigbee, 1998); fiziksel, fiziksel olmayan ve kişisel eşyalara zarar verme (Sullivan vd., 2005); fiziksel, sözel, dışlama, söylenti yayma ve eşyalara zarar verme (Ayas ve Pişkin, 2011); fiziksel, sözel, ilişkisel ve siber (Goodstein, 2013) olmak üzere farklı gruplara ayrıldığı görülmektedir. Araştırmacıların yaptığı sınıflandırmalardan hareketle bu çalışmada zorbalık türlerinden doğrudan, dolaylı, fiziksel, sözel, sosyal/ilişkisel, eşyaya ve mala zarar verme ve sanal zorbalık ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

1.3.1. Doğrudan Zorbalık

Doğrudan zorbalık kişiye yönelik açık bariz eylemler olup (Goodstein, 2013), fiziksel ve/veya sözel olarak kontrol sağlamak ve korkutmak için jest ve mimiklerle de yapılan (Sullivan vd., 2005), mağdura yönelik saldırgan davranışları içermektedir (Olweus, 1993). Bu davranışlar aynı zamanda alay etme, lakap takma, vurma, tekme atma şeklinde olabilirken (Harris ve Petrie, 2002), fiziksel olarak zarar verme, dövme veya tehdit etme gibi eylemleri içermektedir (Crick ve Bigbee, 1998).

1.3.2. Dolaylı Zorbalık

Dolaylı zorbalık, sosyal ilişkilerde bireyi gruptan dışlamaya yönelik eylemler olup (Olweus, 1993), söylenti yayma, dışlama, başkalarını kasıtlı olarak görmezden gelme ve sosyal gruptan dışlama gibi davranışları içermektedir (Harris ve Petrie, 2002; Sharp ve Smith, 2002; Sullivan vd., 2005).

1.3.3. Fiziksel Zorbalık

Fiziksel zorbalık birinin vücuduna veya eşyalarına zarar verme amacıyla (İşsever, 2020), doğrudan uygulanan bir zorbalık türüdür (Sullivan, 2011). Bu zorbalık türü mağdura yönelik vurma, tekmelemek, itmek, tokat atmak, saç çekmek, tükürmek (Goodstein, 2013; Sullivan, 2011), eşyalarını almak (Sharp ve Smith, 2002) vb. saldırıları içermektedir.

1.3.4. Sözel Zorbalık

Sözel zorbalık, kişinin görünüşü, zekâsı, ilgi alanları, kıyafetleri, kültürü, konuşması vs. hakkında acımasızca yorum yapmak, kötü niyetli söylentiler yaymak, aşağılamak, bağırarak, taklit etmek, alay etmek, tehdit etmek vb. davranışlardır (Goodstein, 2013; Sharp ve Smith, 2002; Sullivan vd., 2005). Sözel zorbalıkta mağdura fiziksel bir zarar verilmiyor gibi görünse de mağdur bu davranışlar karşısında psikolojik ve sosyal açıdan olumsuz etkilenebilmektedir (Kafalı, 2021).

1.3.5. Sosyal/İlişkisel Zorbalık

Sosyal/ilişkisel zorbalık kişinin grup içindeki ilişkilerini, kabulünü ve statüsünü yok etmeye yönelik girişimler olup, dışlamak, iftira atmak, yok saymak, sırlarını açıklamak gibi davranışları içermektedir (Goodstein, 2013). Bu zorbalık türünde kasıt bireyin akran ilişkilerini incitici bir şekilde manipüle edip gruptan dışlanmasına veya yalnız bırakılmasına yol açmaktır (Crick ve Bigbee, 1998).

1.3.6. Eşyaya ve Mala Zarar Verme

Zorbalığın bir diğer türü olan eşyaya ve mala zarar verme mağdurun giysilerinin yırtılması, kişisel eşyalarına zarar verilmesi, çalınması vb. saldırgan davranışları içermektedir (Aksoy, 2019; Sullivan vd., 2005).

1.3.7. Sanal/Siber Zorbalık

Teknolojideki hızlı ilerleme ve akıllı telefon kullanımının yaygınlaşması bilgiye ulaşma, iletişim kurma, sosyal ilişkileri geliştirme vb. yanında insanları incitme, zarar verme amacıyla da kullanılmaya başlanmış, bu durum sanal/siber zorbalık olarak kavramsallaştırılmıştır (Peker ve Yalçın, 2022). Sanal/siber zorbalık diğer kişilere zarar vermek amacıyla bir birey ya da grup tarafından elektronik posta, cep telefonu, çağrı cihazı, kısa mesaj servisi ve web siteleri gibi bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını içeren, kasten, tekrarlayıcı bir şekilde ve düşmanca sergilenen davranışlardır (Arıcak, 2009). Siber zorbalıkta failer kimliklerini koruyan takma adlar kullanmakla birlikte sonsuz seyirci kitlesine sahiptirler (Shariff, 2005).

Yukarıda ifade edilen türler dikkate alındığında zorbalık davranışının hangi türden sergilenirse sergilenirse istenmedik davranışlar içerdiği ve olumsuz etkilere neden olduğu görülmektedir. Bununla birlikte her bireyin zorbalık davranışındaki rolünün aynı

olmadığı bilinmektedir. Zorbalık davranışı sergilenirken bazı bireyler aktif, bazıları pasif, bazıları çekimser, bazıları ise hem aktif hem de pasif gibi tutumlar sergileyebilmektedirler. Dolayısıyla zorbalık davranışında çeşitli türden statülerin de olduğu görülmektedir.

1.4. Zorbalık Statüleri

Sullivan (2011) çoğu zaman zorbalık sürecinin ikili ilişki olarak düşünüldüğünü fakat bu süreçte zorbalık yapan, zorbalığa uğrayan ve görgü tanıkları olmak üzere üç ana rolün olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla zorbalığın sosyal bir bağlamda meydana geldiğine dikkat edilmesinin bu üçgeni anlamada önemli olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, O’Connel vd. (1999) zorbalık olaylarında meydana gelen akran süreçlerini inceledikleri çalışmada zorbalığın sosyal bir bağlamda meydana geldiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada ayrıca zorbalık sırasında zorba, kurban ve akranlar arasındaki potansiyel rolleri incelemişler; akranların zorbaya aktif olarak katılma, pasif olarak izleme ve kurban adına müdahale etme gibi roller üstlendiklerini belirtmişlerdir.

Zorbalığa dair yapılan araştırmalar zorbalık sürecine zorbalık yapan ve zorbalığa uğrayanların yanı sıra diğer öğrencilerin de dahil olduğunu ve farklı roller üstlenerek bazen zorbalık olaylarına seyirci olup karşı tavır alırlarken bazen de zorbalığa katılıp zorbaya yardımcı olduklarını ifade etmektedir (Salmivalli, 1999; Sullivan vd., 2005). Olweus (2003) öğrencilerin zorbalık durumunda verdikleri tepki biçimlerini ve rollerini sınıflandırdığı ‘Zorbalık Çemberi’ ile zorbaca eylemleri başlatan ve davranışlar sergileyen bireyi ‘zorba’, bu eylemlere maruz kalan kişiyi ise ‘kurban’ olarak tanımlamıştır. Zorbalık sürecindeki diğer bireyleri ise aktif bir rol alan ama zorbalığı başlatmayan ‘takipçiler’, zorbalığı destekleyen ama aktif rol almayan ‘pasif zorbalar’, zorbalığı seven ama açık destek göstermeyen ‘muhtemel zorbalar’, izleyen ama tepki göstermeyen ‘seyirciler’, zorbalıktan hoşlanmayan ama yardım etmeleri gerektiğini düşünen ‘muhtemel savunucular’ ve zorbalıktan hoşlanmayan ve mağdura yardım eden ‘savunucular’ olarak nitelendirmiştir. Bununla birlikte, zorbalık ile ilgili yapılan birçok çalışmada (örn. Rettew ve Pawlowski, 2016; Salmivalli, 1999) zorbalık sürecindeki rollerin genel olarak “zorba”, “kurban”, “hem zorba hem kurban” ve “seyirciler” olarak ayrıldığı görülmektedir.

1.4.1. Zorba

Kendilerinden daha güçsüz olan öğrencilere zorbaca davranışlar yapan kişiler zorba olarak adlandırılmaktadır (Pişkin, 2002). Olweus'a (2011) göre zorbaların ayırt edici özelliği akranlarına karşı saldırgan olmalarıdır. Zorbalar şiddete karşı daha olumlu tutuma sahip, kurbanları ile çok az empati kuran, dürtüsellik ve başkalarına hükmetme gibi davranışlar sergileyen, ortalama düzeyde popüleriteye sahip bireylerdir. Zorbaların çevresinde genellikle onları destekleyen iki veya üç kişilik küçük gruplar bulunur. Yaygın olarak kabul edilen görüşün aksine zorbalar alışılmadık derecede daha az kaygı ve daha az güvensizliğe sahiptirler.

Olweus (2011), zorbaları davranış biçimlerine göre gruplandırıldığında ise aktif zorba ve pasif zorba olarak ikiye ayırmaktadır. Pasif zorbalar, zorbalık sürecini başlatıcı değildirler, genellikle diğerlerini takip ederler. Aktif zorbalar ise kurbanı sözel veya fiziksel herhangi bir zorbalık davranışını yapmaktan kaçınmazlar. Sullivan vd.'ne (2005) göre ise zorbaların en önemli özelliği güç kullanmayı bilmeleridir ve üç tür zorba bulunmaktadır; zeki zorba, o kadar zeki olmayan zorba ve zorba kurbanı.

Zeki Zorba: Genellikle zorbalık davranışını maskelerler, akademik ve sosyal açıdan başarılı ve popüler kişilerdir, emirlerini yerine getirmeleri için çevrelerindeki insanları organize etme yeteneğine sahiptirler, kendilerinden emindirler ve empati kuramazlar.

O Kadar Zeki Olmayan Zorba: Antisosyal ve riskli davranışlarıyla başkalarını sindirme ve korkutma eğilimindedirler. Kendilerini destekleyenleri arkadaş olarak görebilirler, akranları davranışlarına uymak zorunda hissetseler de genellikle sevilmezler. Genellikle kötü niyetli ve dünya hakkında olumsuz görüşe sahiptirler. Öfkelerini zayıf gördükleri kişilere yöneltirler. Öz güven eksikliği, başarısızlık, reddedilme vb. deneyimleri yaşarlar.

Zorba Kurbanı: Bazı durumlarda zorba bazı durumlarda ise kurban rolündedirler. Genellikle kendilerinden küçük olanları mağdur ederlerken yaşıtları veya büyükleri tarafından mağdur edilirler.

Pearce ve Thompson (1998) zorbaların antisosyal ve saldırgan davranış sergileme eğiliminde olduklarını, yaygın inanışın aksine güvensiz, korkak veya arkadaşsız olmadıklarını belirtmişlerdir. Zorbalar zayıf dürtü kontrolü olan, başkalarının

duygularına duyarsız, diğerlerine hükmetme isteği ile fiziksel ve duygusal olarak güçlü kişilerdir. Ögel vd. (2006) zorbaların ailelerinin zorbaca davranışlarına maruz kalmış, ihmal edilmiş ve davranış problemleri olan tipler olduğunu belirtmişlerdir. Zorbalar mağdurdan fiziksel olarak güçlü, yaşça veya bedence büyüktürler. Kaygı düzeyleri düşük ve güce dayalı benlik algısına sahiptirler. Örnek alacak rol modelleri ya zayıftır ya da hiç yoktur. Nansel vd. (2001) de zorbalık yapan kişilerin sorunlu davranışlarda bulunma olasılıklarının daha yüksek olduğuna dikkat çekmişler; okul başarılarının düşük, okula uyum konusunda sorun yaşadıklarını, alkol ve sigara içmek vb. istenmedik davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Coloroso (2003) ise zorbaları yedi grupta ele almıştır:

Kendinden Emin Zorba: Yüksek bir egoya ve üstünlük duygusuna sahip olmakla birlikte haklı olduklarını düşünme eğilimindedirler.

Sosyal Zorba: Başkalarına yönelik kıskançlık duygularını ve zayıf benlik algılarını gizlemek amacıyla diğerleri hakkında söylenti çıkarma, dedikodu yayma davranışları sergileyerek gruptan dışlanmalarını ve yalnız kalmalarını amaç edinirler.

Tedbirli Zorba: Mağdura karşı kin ve acımasız olmalarına rağmen başkalarına karşı soğukkanlı ve mesafeli duruşları nedeniyle çekici görünürler.

Hiperaktif Zorba: Akademik başarısı düşük, sosyal becerilerden yoksundurlar. Küçük kıskırtmalarda bile saldırganca davranışlarda bulunabilirler.

Zorbalığa Uğrayan Zorba: Zorbalık yaparken bazı durumlarda zorbalığa maruz kalan kişilerdir. Zorba-mağdur olarak da adlandırılabilirler.

Pasif Zorba: Tek başına zorbalık yapmaya çekinen, bir başka kişinin veya grubun desteği ile zorbalık uygulayabilen kişilerdir.

Grup Zorbalığı: Grup olmanın verdiği güç duygusuyla diğer öğrencilere yönelik kontrol etme ve boyun eğdirme tepkileri sergilerler.

1.4.2. Mağdur/Kurban

Zorbalığa maruz kalan veya zorbaların hedefi olan kişilerdir, mağdur veya kurban olarak adlandırılırlar. Zorbalık mağdurlarının literatürde kurban, mağdur veya hedef kişi olarak adlandırıldıkları da görülmektedir (Genç, 2007). Bu zorbalık statüsündekiler genel olarak diğer öğrencilerden daha endişeli ve güvensizdirler.

Temkinli, hassas ve sessiz tavırlar sergilerler. Diğer öğrenciler tarafından saldırıya uğradıklarında genellikle ağlayarak ve geri çekilerek tepki verirler. Olumsuz benlik algısına sahiptirler. Kurbanlar okulda yalnız ve terk edilmiş durumdadırlar, genellikle şiddete karşı olumsuz bir tutuma sahiptirler. Olweus (2011) bu gruptakileri pasif/itaatkâr kurban ve kışkırtıcı kurban olarak ikiye ayırmaktadır;

Pasif/İtaatkâr Kurban: Zorbalığa maruz kaldıklarında karşılık vermezler, kendilerini güvensiz ve değersiz olarak görürler. Fiziksel zayıflıkla birleşen endişeli ve boyun eğici tepkiler verirler.

Kışkırtıcı Kurbanlar: Karşısındakini rahatsız edecek düzeyde gerginlik yaratacak davranışlar sergilerler.

Sullivan vd.'ne (2005) göre ise üç tür mağdur vardır; pasif kurban, kışkırtıcı kurban ve zorba kurban;

Pasif Kurban: Kolay hedeftirler, savunmaları çok azdır ve hiyerarşinin en altında yer alırlar. Genellikle onlarla oynayan, sonrasında zorbalık yapan kişiyi memnun etmeye çalışırlar.

Kışkırtıcı Kurban: Can sıkıcı, olgunlaşmamış veya uygunsuz davranışlarda bulunma eğilimindedirler. Diğerlerini kasıtlı olarak rahatsız etme, dikkati ve ilgiyi kendi üzerlerine çekme amacıyla alaycı ve küçümseyici davranışlar sergilerler.

Zorba Kurban: Bazı durumlarda zorba bazı durumlarda ise kurban rolündedirler. Kendilerinden küçük olanları mağdur ederken yaşlıları veya kendilerinden büyükler tarafından mağdur edilirler.

Salmivalli vd. (1996) kurbanların zorbalık olaylarına nasıl tepki verdiklerini araştırdıkları çalışmada üç ayrı kurban grubu tanımlamışlardır. Bunlar; karşı saldırıda bulunanlar, çaresizler ve kayıtsızlardır;

Karşı Saldırıda Bulunanlar: Zorbaya karşı konuşurlar, başkalarını kendi tarafına çekmeye çalışırlar ve diğerlerini zorbadan nefret ettirmeye çalışırlar. Gülerek, isim takarak veya bağırarak zorbayı kışkırtırlar.

Çaresizler: Gözyaşlarını tutar, hiçbir şey yapamazlar veya söyleyemezler. Ertesi gün okula gelmezler, öğretmene veya aileye söylemek ile tehdit edilirler.

Kayıtsızlar: Sakin kalırlar, zorbalığı ciddiye almazlar, umursamıyormuş gibi davranırlar.

Kurbanlar akademik, sosyal ve duygusal olarak kötü durumdadırlar. Kendilerini yalnız, kızgın, depresif, güçsüz, nefret edilmiş, incinmiş, üzgün ve korkmuş hissedebilirler. Yetersizlik hissettikleri için yaşadıkları zorbalıktan kendilerini sorumlu tutmaktadırlar ve bu durum zorbalıkla baş edemediklerinde daha da kötüleşebilmektedir. Zorbalığa uğrama endişesiyle bir sonraki saldırıyı bekleme, kaçınma, çaresizlik ve umutsuzluk tepkileri yaşarlar (Sullivan vd., 2005). Düşük benlik saygısı, yoğun endişe, güvensizlik ve arkadaş eksikliği, diğerleri tarafından kolayca hükmedilir olma gibi özelliklere sahiptirler (Pearce ve Thompson, 1998). Ögel vd. (2006) mağdurların çekingen, içedönük, sosyal becerilerde problem yaşayan, uyum zorlukları ve kaygı sorunları olan kişiler olduğu belirtmişlerdir. Bu kişilerin kendilerini zihinsel ve yeteneksel olarak geride gördüklerini, zorbalardan yaşça veya bedence küçük olduklarını gözlemlemişlerdir.

Elliott'a (2002) göre pek çok çocuk yanlış zamanda yanlış yerde bulunmalarından dolayı zorbalığın kurbanı olmaktadır. Kimse zorbayı durdurmazsa kurbanlar suçlunun kendileri olduğunu düşünmeye başlarlar. Nereye giderlerse gitsinler zorbalığa maruz kalacaklarını ve bu sürecin yetişkin yaşamlarında bile devam edeceğini sanırlar. Nansel vd. (2001) yapmış oldukları çalışmada sosyal olarak izole edilmiş ve sosyal becerilere sahip olmayan gençlerin zorbalık için daha olası hedefler olduğunu, kurbanların arkadaş edinmede daha fazla zorluk, sınıf arkadaşlarıyla daha zayıf ilişkiler, sosyal ve duygusal uyum konusunda daha çok sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Zorbalığa maruz kalanlar okuldan kaçınma tepkileri gösterip okula gitmek istemeyebilirler. Okuldan eve gitsileri ve eşyaları zarar görmüş bir şekilde gelebilirler, kaygılı, güvenini kaybetmiş davranışlar sergileyebilirler (Çınkır ve Kepenekci, 2003).

1.4.3. Seyirci

Seyirciler ihmal ve üstlenme yoluyla zorbaya yardım ve yataklık eden yardımcı oyunculardır. Bazı durumlarda zorbalığa seyirci kaldıkları gibi bazı durumlarda zorbayı aktif olarak teşvik edebilirler ya da katılım sağlayıp zorba olabilirler (Coloroso, 2003). Salmivalli (1999) zorbalık durumlarında zorba ve mağdurun yanı sıra bireylerin sergilediği çeşitli rolleri incelediği çalışmasında dört seyirci rolü belirlemiştir. Bunlar;

Pekiştirici: Kurbanı aktif olarak saldırmaları bile gülerek veya jestlerle zorbaya olumlu geribildirimde bulunurlar, zorba için seyirci kitlesi oluştururlar.

Yardımcı: Zorbalığa hevesle katılıp zorbanın yardımcıları olarak hareket ederler.

Savunucu: Kurbanı desteklerler, zorbalığa karşıdır ve zorbalığa son vermesini sağlamaya çalışırlar.

Yabancı: Hiçbir şey yapmazlar, uzak durma ve kimsenin tarafını tutmama eğilimindedirler.

Benzer şekilde Sullivan vd. (2005), seyircilerin zorbalık dinamiğinde çeşitli roller üstlendiğini belirtmişlerdir. Bu rollerin ilk üçünde seyirciler sıradaki kurban olmaktan korktukları için geride kalırlar, katılım ve sorumluluktan vazgeçerler. Bunlar;

Yardımcılar: Zorbaya en yakın olanlardır ve yandaş olarak da adlandırılırlar.

Pekiştiriciler: Zorbalığı destekleyecek şekilde hareket ederler.

Yabancılar/Dışarıdan Gelenler: Dikkatleri kendi üzerlerine çekmemeye çalışırlar.

Savunucular: Zorbalık karşıtı tutum sergilerler ve mağduru desteklemeye çalışırlar.

1.4.4. Zorba-Mağdur

Zorba-mağdur bazen zorbalık yapan bazen de başkalarının zorbalığına uğrayanlar kişilerdir (Pişkin, 2002). Zorba-mağdurlar zorba olarak saldırgan ve kabul edilemez davranışlar sergiledikleri için başa çıkılması en zor zorbalık türüdür, ancak aynı zamanda kurban oldukları için savunmasızdırlar, kolayca alt edilebilirler (Sullivan vd., 2005). Bu zorbalık statüsündekiler kendilerinden küçük olanları mağdur ederken, yaşlıları ve kendilerinden büyük olanlar tarafından mağdur edilebilirler. Okulda zorba olurken evde kurban/mağdur olabilirler.

1.5. Zorbalığa İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar

Literatüre bakıldığında zorbalık sürecini açıklamaya yönelik pek çok kuramsal yaklaşımın olduğu görülmektedir. Bu kısımda zorbalığı açıklamaya yönelik kuramsal yaklaşımlardan Sosyal Bilgi İşleme Kuramı, Sosyal Öğrenme Kuramı, Zihin Çerçeve

Kuramı, Ahlak Gelişimi Kuramı, Engellenme ve Saldırganlık Kuramı, Ekolojik Sistem Yaklaşımı ve Öz Belirleme Kuramı ele alınmıştır.

1.5.1. Sosyal Bilgi İşleme Kuramı

Sosyal bilgi işleme kuramı, Dodge tarafından ileri sürülmüş ve Crick ve Dodge (1994) tarafından geliştirilmiştir. Kuram, sosyal ve duygusal ipuçlarının kodlanması ve yorumlanması, potansiyel davranışsal tepkilerin oluşturulması, bu tepkilerin değerlendirilmesi ve uygun olanın seçilmesini içeren bilişsel adımlardan oluşmaktadır (Dodge, 2014). Bununla birlikte, kuram Crick ve Dodge (1994) tarafından çocukların sosyal uyumuna ilişkin olarak altı adımdan oluşan bir modelle formüle edilmiştir:

1. Sosyal (içsel ve dışsal) ipuçlarının kodlanması,
2. Sosyal ipuçlarının anlamlandırılması ve yorumlanması,
3. Bir hedefin (istenen sonucun) açıklığa kavuşturulması veya seçilmesi,
4. Duruma yönelik olası tepkilerin geliştirilmesi,
5. En uygun tepkiye karar verilmesi,
6. Seçilen tepkinin davranışa dönüştürülmesi.

Sosyal Bilgi İşleme Kuramı çocukların akranlarıyla etkileşim kurma becerilerinin, düzeylerinin, etkileşim yapılarının (Şenol ve Metin, 2021) ve saldırgan davranışın gelişiminin (Castro, 2004) anlaşılmasında önemli katkılar sunmaktadır. Kurama göre çocuklar belirli bir sosyal duruma veya göreve kendilerine özgü biyolojik özellikleriyle ve geçmiş deneyimlerinden oluşan birikimleriyle çeşitli türden tepki verme eğilimindedirler (Dodge, 2014). Dolayısıyla sosyal bilgiyi işleme becerilerindeki bu farklılıklar nedeniyle aynı sosyal durum karşısında farklı şekillerde hareket etmeyi seçebilirler. Örneğin, iki çocuğa akranları tarafından hakaret edildiğinde bir çocuk bunu zararsız olarak algılayıp gülebilirken diğer çocuk bunu kaba ve tehdit edici olarak yorumlayıp akranına karşı agresif davranmayı seçebilmektedir. Bu tarz davranım aynı zamanda saldırganlık eğilimlerinin de devamlılığını sağlayabilmektedir (Erdley vd., 2010). Reemst vd.'nin (2016) gerçekleştirdiği çalışmada, akran zorbalığı ile sosyal bilgi işleme kuramı arasında yakın ilişki olduğu ve bireyde olumsuz öz değerlendirme, kötü niyet ve başkaları hakkında olumsuz düşüncelere sahip olma gibi durumların zorbalığı etkileyen unsurlar olduğu görülmektedir.

1.5.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal Öğrenme Kuramı öğrenmenin sosyal etkileşim, gözlem ve taklit yoluyla gerçekleşen bir süreç olduğu temeline dayanmaktadır (Bandura, 1977). Kuram, öğrenmenin sosyal bir ortamda gerçekleştiğini ve çocukların en önemli öğrenme yaşantılarının başkalarının davranışlarını gözlemleyerek oluştuğunu savunmaktadır (Cüceloğlu, 2017). Kurama göre öğrenme iki temel şekilde gerçekleşmektedir. Bunlar insanların eylemlerinin ödüllendirici ve cezalandırıcı etkilerini deneyimlediği doğrudan öğrenme ve başkalarını gözlemleyerek edindikleri model alma yoluyla öğrenmedir. Model alma yoluyla öğrenmede insanlar başkalarının başarı ve hatalarından yararlanarak deneme yanılma yoluyla öğrenirler ve bu süreç dört bileşenden oluşur (Bandura, 2006). Bunlar; “dikkat etme”, “hatırda tutma”, “davranış oluşturma” ve “güdüleme” dir. Dikkat etmede süreci insanların neyi seçici olarak gözlediklerini ve modellenmiş faaliyetlerden hangi bilgileri çıkardıklarını belirler. Hatırda tutma süreci bilişsel temsil süreçleri ile ilgili olup, bilgilerin kurallar ve kavramlar biçimine dönüştürülmesini ve yeniden yapılandırılmasını içerir. Davranış haline dönüştürme sürecinde sembolik kavramlar uygun eylem biçimlerine dönüştürülür. Güdülenme sürecinde ise öğrenilenlerin performansa dönüştürülmesi sağlanır (Bandura, 1977).

Bandura (1977), insan davranışının açıklanmasında bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerin sürekli karşılıklı etkileşim içinde olduğunu ileri sürmektedir. “Karşılıklı Belirleyicilik” adı verilen bu sürecin temelinde insanların kaderlerini etkileme fırsatı ve öz yönetim yatmaktadır. İnsanlar davranışlarının etkilerinin çift yönlü olması nedeniyle çevrelerinin hem ürünü hem üreticisi konumundadırlar. Kuramda ayrıca bireyin öğrenmesinde davranışın sonuçlarının doğrudan bir gereklilik olmadığı, öğrenmenin dolaylı etkiye sahip bir süreç olduğu belirtilmiştir. Bu süreç dolaylı pekiştirme, dolaylı ceza, dolaylı duygu ve dolaylı güdülenmedir (Bandura, 2006).

Dolaylı pekiştirme, bireylerin model aldıkları insanın davranışını gözlemlerken davranışın sonuçlarını da gözlemlemesi ve eğer modelin davranışları çevre tarafından onaylanıyorsa modeli taklit eden kişinin benzer davranışlarında artış gözlemlenmesidir. Dolaylı ceza ise dolaylı pekiştirme durumunun tam tersidir. Modelin davranışının cezalandırılması o davranışı gözlemleyenlerin davranışı yapmaktan kaçınmasına ve benzer davranışlarda bulunmasına engel olmaktadır. Dolaylı duygu, bireyin kendi

yaşamasa da başkalarının yaşantılarını gözlemleyerek dolaylı olarak korku, endişe, kaygı, sevgi nefret vb. duygular yaşamasıdır. Dolaylı güdülenme ise bireyin gözlemlediği davranışı yapma isteği duyması ve yapacağına inanmasıdır.

Sosyal Öğrenme Kuramı şiddet içeren ve saldırganlık gibi davranışları çocukların şiddet kullanan modellerden öğrenebileceğini kabul etmektedir. Kuram saldırgan davranışların doğuştan gelmediğini; gözlem, taklit ve modelleme yoluyla öğrenildiğini, kökeninde doğrudan ve dolaylı çevresel deneyimlerin olduğunu, saldırganlığın engellenebilir, değiştirilebilir ya da hiç öğrenilmeyebileceğini savunmaktadır (Allan, 2017; Arı, 2008; Arslan vd., 2010). Bununla ilgili önemli bir örnek olan “Bobo Doll” deneyi saldırganlık gibi davranışların gözlem ve taklit yoluyla öğrenilebileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır (Bandura vd., 1961). Bu deneyde 3-6 yaş aralığında 72 çocuk 3 gruba ayrılmıştır. Birinci deney grubu “Bobo Doll” denilen plastik bir oyuncakla agresif bir şekilde oynayan yetişkinleri gözlemlemiş, ikinci deney grubu oyuncakla saldırgan davranışlar sergilemeyen yetişkin grubu gözlemlemiştir. Kontrol grubundaki çocuklar ise hiçbir modele maruz bırakılmamıştır. Daha sonra üç grup model olmayan bir ortamda hafif saldırganlık uyarısına maruz bırakılmış ve davranışları gözlemlenmiştir. Saldırgan modeli izleyen çocuklar diğer gruptaki çocuklara kıyasla modele benzer şekilde daha fazla saldırgan tepkiler vermiştir. Deneyin bir sonraki aşamasında video izletilirken davranışın sonuçları ödüllendirilmiş veya cezalandırılmıştır. Çocuklar yeniden oyuncakla baş başa bırakıldığında ceza görüntüsü izleyen grubun davranışlarında değişim olduğu gözlemlenmiştir. Bobo Doll deneyinin sonuçları gözleme dayalı öğrenme ve sosyal modellemenin insan öğrenmesindeki rolünü ve saldırgan davranışlara tanık olan çocukların bu tarz davranışları öğrenip saldırganlık eğilimi gösterebileceğini kanıtlar niteliktedir (Artino Jr., 2007; Bandura vd., 1961).

1.5.3. Zihinsel Çerçeve Kuramı

Zihinsel Çerçeve Kuramı sosyal bilgi işleme kuramında ileri sürülen “zorba kişilerin sosyal becerilerinin hafife alındığı” görüşüne bir tepki olarak ortaya çıkmıştır (Gökkaya, 2015). Kuram, bireyin kendisinin ve diğer insanların düşüncelerini, duygularını, niyetlerini, inançlarını ve bilgilerini içeren zihinsel durumları ve bu durumların davranışa etkisini araştırmaktadır. Ayrıca, kişilerin diğerlerinin zihinsel

durumlarından, duygularından, inancından farklı inançlara sahip olabileceğini fark edebilme yeteneklerine odaklanmıştır (Brüne ve Brüne-Cohrs, 2005).

Kurama göre çocukların başka insanları görme ve yaptıklarından anlam çıkarma biçimleri farklılaşmaktadır (Sutton vd., 1999a). Çocuklar kendilerinin ve başkalarının eylemlerinin inanç ve arzular gibi içsel zihinsel durumların sonucu olduğunu anlayabildiklerinde istemsiz ve amaçlanan davranışlar arasında ayırım yapabilirler. Çocuğun zihinsel çerçeve gelişiminin iyi olması sosyal ilişkilerde başarıyı ve akran popülerliğini olumlu etkilerken; zihinsel çerçevesindeki bozulma dikkat, davranış, öğrenme ve sosyal iletişim gibi pek çok alanda sorunlara neden olmaktadır. Sosyal işlevselliğin kalitesinde düşüş sosyal ipuçları ve niyetleri yanlış anlama ve diğerlerinin davranışlarını doğru bir şekilde yorumlamada sorunlar ile sonuçlanmaktadır (Nikolayev, 2015; Şahin vd., 2019).

Sutton vd. (1999b) yapmış oldukları çalışmada zorbaların takipçiler ve kurbanlarındakinin daha üstün zihin kuramı becerilerine sahip olduklarını tespit etmişler, fakat bu becerileri empatiden yoksun bir şekilde kendi avantajlarına kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Korucu vd.'nin (2016) yapmış olduğu araştırmada da benzer bir sonuca ulaşılmış, zihin kuramı yeteneklerinin saldırganlık davranışları ile ilişkili olmadığı görülmüştür. Bu durumun gelişmiş düzeyde zihin yeteneğinin saldırgan davranışları bastırmaya yeterli olmadığı, hatta gelişmiş düzeyde zihin yeteneğinin yardım amaçlı kullanılabileceği gibi başkalarına hükmetmek veya onları incitmek gibi zarar verme amaçlı da kullanılabileceği belirtilmiştir.

1.5.4. Ahlaki Gelişim Kuramı

Sosyal biliş ve zorbalık davranışını birbirine bağlayan ahlaki gelişim kuramı Rest'in geliştirdiği dört bileşenli ahlak modelinden oluşmaktadır (Narvaez ve Rest, 1995). Bu bileşenler; ahlaki duyarlılık (ahlaki bir sorunun var olduğunun farkında olmak), ahlaki yargı (ahlaki bir sorun üzerinde karar vermek), ahlaki motivasyon (kişinin değerlerine bağlı kalması ve ahlaki bir eyleme öncelik vermesi) ve ahlaki karakterdir (ahlaki eylemi uygulama ve takip etme). Rest'in ahlaki gelişim modeli diğer birçok ahlaki gelişim teorisinin dışarıda bıraktığı davranışsal bileşenin de önemini vurgulamaktadır. Ahlaki duyarlılık ve ahlaki yargı bileşenleri sosyal biliş yeteneklerinden yararlanma, diğer insanları anlama ve davranışlarını tahmin etme

deneyimini içermektedir. Ahlaki motivasyon ve ahlaki karakter bileşenleri ise ahlakın davranışsal yönünü ele almakta ve zorbalık davranışlarıyla doğrudan ilişkili olabilmektedir. Bu doğrultuda birey duruma verilen tüm olası tepkilerini değerlendirdiğinde ahlaki gelişimsel anlayışıyla ve doğru-yanlış algısıyla agresif bir şekilde tepki vermeyi ya da vermemeyi seçebilmektedir (Sanders ve Phye, 2004).

Benzer şekilde, Arsenio ve Lemerise (2001) olayın içerdiği ahlaki yönler dikkate alınmadan anlaşılamayacağını savunmuşlar; adalet, bireylerin refahı, fedakârlık gibi konuların ele alınması gerektiğini iddia etmişlerdir. Çocukların potansiyel davranışsal tepkileri değerlendirirken bir başkasının kasıtlı olarak olumsuz sonuç yarattığına inanıyorsa bu davranışın doğru/adil bulmadıklarını ve saldırgan davranış olarak yorumlayıp misillemeyi meşru gördüklerini belirtmişlerdir.

1.5.5. Engellenme ve Saldırganlık Kuramı

Dollard vd. (1939) tarafından geliştirilen engelleme ve saldırganlık kuramı saldırgan davranışın meydana gelmesinde engellenmenin varlığını öngörmekte ve engellenmenin var olduğu her durumun saldırgan davranışa yol açtığı görüşüne dayanmaktadır. Bunula birlikte, kuram geliştirildikten sonra yazarlardan Miller tarafından engellenmenin değişik tipte birçok tepkilere yol açabileceği öne sürülmüş, saldırganlığın bu tepkilerden sadece biri olduğu ifade edilerek varsayımın ikinci bölümü çıkartılmıştır (Fromm, 1993).

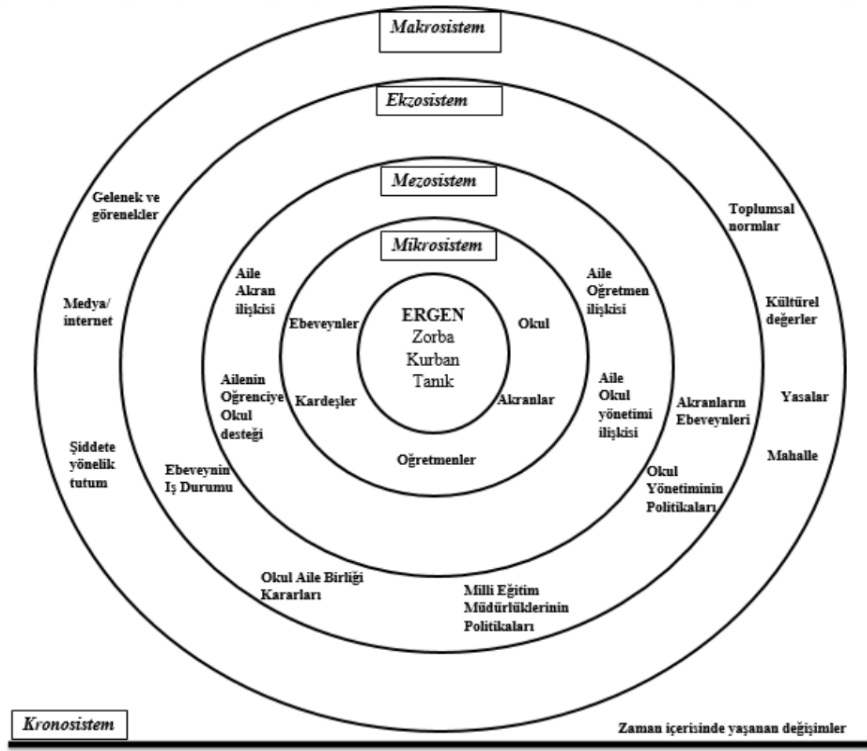
Engellenme, saldırganlık için yeterli ve gerekli neden olmamakla birlikte bu eğilimi artırıcı bir durum olarak görülmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Bu kurama göre saldırganlığı üreten şey engellenmenin kişi için taşıdığı anlam, durumun içerdiği haksızlık ya da reddetme durumudur. Engelleme duygusunun ortaya çıkışını ve yoğunluğunu belirlemede diğer önemli etken ise kişinin karakteridir. Kişinin karakteri öncelikle nelerden engellenmişlik duygusuna kapıldığını, sonrasında ise engellenmeye karşı gösterdiği tepkinin yoğunluğunu belirlemektedir (Fromm, 1993). Saldırgan davranışlardan bazıları engellenme duygusunu ortaya çıkaran durumun ortadan kalkmasına yardımcı olurken, bazıları durumun daha da kötüleşmesine neden olmaktadır (Cüceloğlu, 2017). Amaca ulaşmayı engelleyen bir durum söz konusu olduğunda bazı bireylerin saldırgan davranışlarda bulunma olasılığı artarken bazıları

içine kapanabilmekte, karamsar olabilmekte veya önemsemeyebilmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

1.5.6. Ekolojik Sistem Yaklaşımı

Ekolojik sistem yaklaşımına göre gelişim kişinin çevre ile ilişkisi, kendi özelliklerini keşfetme, sürdürme veya değiştirme konusundaki kapasitesidir. Gelişmekte olan insan ile içinde yaşadığı çevrenin özellikleri arasında ilerleyici ve karşılıklı etkileşimli bir süreç vardır. Birey yalnızca çevrenin üzerinde etki yaptığı bir “tabula rasa” olarak değil, içinde bulunduğu ortama etki eden ve yeniden yapılandıran dinamik bir varlık olarak görülmektedir. Birey varlığını tanımaya başladıkça çevresi sadece yakın ortamlarla sınırlı kalmayıp zamanla daha da büyümekte ve bunların bağlantılarını içerecek şekilde genişlemektedir (Bronfenbrenner, 2005). Ekolojik geçişler, gelişim süreçlerinin hem sonucu hem de tetikleyicisi olmakla birlikte her biri bir sonrakinin içinde yer aldığı yapıların iç içe geçmiş bir düzenlemesi olarak tasarlanmaktadır. Bu yapılar; mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistemdir (Bronfenbrenner, 1979).

Şekil 1.3: Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Akran Zorbalığı



Kaynak: Doğan (2010, s.153).

1.5.6.1. Mikrosistem

Mikrosistem, bireyin karşılıklı etkileşimde olduğu yakın çevresini, bu kişilerle olan ilişkilerini, deneyimlediği rollerini ve faaliyetlerini içermektedir (Bronfenbrenner, 1979). Ebeveynler, kardeşler, yakın akrabalar, öğretmenler ve arkadaşlar... yani günlük hayatta iletişim halinde bulunulan tüm gruplar mikrosistemin ögeleridir (Doğan, 2010). Yapılan çalışmalar aile ortamı ile zorbalık davranışları arasında yakın bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Genellikle zorbaların ebeveynleri çatışma halinde olma, otoriter yaklaşım, fiziksel ceza veya güç odaklı ceza yöntemi kullanma eğilimindedirler (Baldry ve Farrington, 2000). Çocuklarıyla düşmanca, soğuk, kayıtsız, tutarsız ve suçlayıcı bir şekilde etkileşime giren ebeveynlerin çocuklarının da başkalarıyla bu şekilde etkileşime girme ve zorbalık sergileme olasılıklarının artırdığı görülmektedir (Pontzer, 2010).

1.5.6.2. Mezosistem

Mezosistem, iki veya daha fazla mikrosistemin etkileşimiyle ortaya çıkan karşılıklı ilişkileri içermektedir. Örneğin bir çocuk için aile ve akranlar, aile ve okul, aile ve öğretmenler arasındaki etkileşim mezosistemi oluşturmaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner'e (1979) göre çeşitli ortamlarda ortak faaliyetlere dahil olmak kişinin diğer insanlara, görevlere ve durumlara uyum sağlamasını gerektirmektedir. Bu faaliyetler aynı zamanda bilişsel yeterliliği ve sosyal becerilerdeki esnekliği artırmaktadır. Çocuklar için en önemli iki mikrosistem aile ve arkadaş grubuyla kurduğu karşılıklı etkileşimdir. Ailede öğrenilen davranış bireyin arkadaşları ile ilişkisini etkilediği gibi arkadaşları ile kurulan ilişki de aile yaşamı üzerinde etkiye sahiptir. Örneğin, evde ebeveynlerinden şiddet gören çocuğun bu davranışları model alarak arkadaşlarına zorbaca davranışlar göstermesi muhtemeldir.

1.5.6.3. Ekzosistem

Ekzosistem, kişinin aktif katılımcı olarak bulunmadığı, fakat kişinin bulunduğu ortamdaki olup bitenleri etkileyen ve bunlardan etkilenen durumlardan meydana gelen yapılardır. Ebeveynin iş yeri, okul yönetim kurulunun kararları vs. gibi bileşenler ekzosistem içinde yer almaktadır (Bronfenbrenner, 1979). MEB'in eğitim politikaları, okul yönetiminin tutumu, öğretmenlerin davranışları vb. durumlar dolaylı olarak öğrencileri etkilemektedir. Örneğin ebeveynin yoğun iş stresi veya yaşadığı işsizlik

problemi aynı şekilde çocuğun yaşamını dolaylı olarak etkileyebilmektedir. İşyerinde problem yaşayan ebeveynin evde sergilediği olumsuz davranışlar çocuğun okul ortamındaki saldırganlık tepkilerinin temeli olabilmektedir (Doğan, 2010).

1.5.6.4. Makrosistem

Makrosistem bir toplumdaki inanç sistemlerini, kültürel değerleri, yasaları, yaşam tarzlarını, sosyal ve ekonomik durumları kapsamaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Allan'a (2017) göre zorbalık davranışının ödüllendirildiği kültürlerdeki bireylerin benzer eylemlerde bulunma olasılıkları yüksektir. Gürhan (2017) aralarında dil, din, cinsiyet, ırk, etnik grup, kültür ve sosyal sınıf gibi farklılıklar bulunan sosyal gruplardan baskın grubun diğer gruba zorbalık yapma eğilimi taşıdığını belirtmiştir. Makrosistemin diğer bir önemli ögesi medyadır. Bilgisayar ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte bireylerin bu araçları farklı amaçlarla kullandıkları, zorbalığın öğrenciler arasında yeni bir boyut kazandığı görülmektedir. Öğrenciler tarafından karşıdaki kişiyi sindirme, kızdırma veya korkutma amacıyla içerikler üretilmesi, paylaşımların kalıcı olması ve geniş çapta kitleye ulaşma potansiyeli zorbalığa maruz kalma konusunda daha yıkıcı sonuçlar doğurabilmektedir (Akca vd., 2014; Bhat, 2008; Çınar, 2021).

1.5.6.5. Kronosistem

Kronosistem bir yaşam geçişi olarak kişide ve çevrede zaman içinde meydana gelen gelişim ve değişim aşamalarını barındırmaktadır. Bu sistemde okula giriş, ergenlik, iş hayatına atılma, evlilik ve emeklilik gibi normatif geçişler olduğu gibi ailede ölüm, ciddi hastalık, boşanma, taşınma gibi normatif olmayan geçişler de bulunmaktadır. Bu tür geçişler yaşam boyunca meydana gelmekle birlikte gelişimsel değişim için itici bir güç görevi görmektedir (Bronfenbrenner, 1986).

1.5.7. Öz Belirleme Kuramı

Öz belirleme kuramına göre kişi eylemlerinin belirleyicisi olarak herhangi bir güç ve baskının etkisinden ziyade kendi eylemlerini kendisi seçmektedir. Bu seçimler kişinin ihtiyaçlarının farkındalığına, dış uyaranları esnek bir şekilde yorumlamasına, sosyal çevreye uyum sağlamasına ve yetkinlik geliştirmesine dayanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985; 2008). Bu durum aynı zamanda kişinin kapasitesinden öte ihtiyaçları ile de ilgilidir. Kuram, insan motivasyonunu anlamada özerklik, yeterlik ve ilişkili olma gibi evrensel ve doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçların dikkate alınması gerektiğini

savunmaktadır. Kuramda bu ihtiyaçların karşılanmasının insanın gelişimi ve psikolojik sağlığı için gerekli koşullar olduğu, bu nedenle insanların ihtiyaçlarının karşılanmasına izin veren veya bunları destekleyen hedefler, alanlar ve ilişkiler peşinde koşma eğiliminde oldukları belirtilmiştir (Deci ve Ryan, 2000).

1.5.7.1. Özerklik İhtiyacı

Özerklik kişinin kendi kendini yönetmesi, kendi kaderini tayin etmesi ve özgürlük deneyimi olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Özerklik kavramı bazen bağımsızlık veya bireycilik ile eş anlamlı kullanılsa da kuramda bütünleşme ve özgürlük deneyimi yönüne vurgu yapılmaktadır. Kurama göre bu yön aynı zamanda sağlıklı insan gelişiminin temel yönünü oluşturmaktadır. İnsan davranışları dış dünyadan tamamen bağımsız değildir (Deci ve Ryan 2000; Ryan ve Deci, 2000). Birey davranışlarının oluşum sürecinde ne kadar evre ile etkileşim halinde olsa da kendi kararlarını alırken özerktir (Chirkov vd., 2003). Bireyin zerklik ihtiyacının yeterince karşılanamaması zorbalık mağduru olması ile sonulanabilirken, özerklik ihtiyacının engellenmesi öfke ve kaygı duyguları yaratıp saldırganca davranışlar doğurabilmektedir (Gök, 2017).

1.5.7.2. Yeterlik İhtiyacı

Yeterlik ihtiyacı bireyin yapacağı görevlerde başarılı sonuçlara ulaşma isteğinden doğmaktadır. Algılanan yeterlilik ile içsel motivasyon arasında yakın bir ilişki vardır. Kişi yaptığı işte başarılı olduğunda ve olumlu geri bildirim aldığında kendisini o işte yetkin olarak algılamakta, içsel motivasyonu artmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Yeterlik ihtiyacının yeterince karşılanmadığı veya engellendiği bireylerde saldırgan davranışlar görülebileceği gibi yeterlik ihtiyacının karşılandığı bireylerde diğerleri üzerinde egemenlik kurma istediğinden dolayı zorbaca davranışlar sergilenebilmektedir (şahin ve Korkut-Owen, 2009).

1.5.7.3. İlişkili Olma İhtiyacı

İlişkili olma başkalarıyla sevgi ve ilgiye dayalı ilişki kurma, bağlı hissetme arzusudur. İlişki kurma ihtiyacı güvenli bağlanma, psikolojik iyi oluş ve yaşam boyu sağlıklı gelişim için önemli bir motive edicidir. Ait olma ve bağlı hissetme arzusu insanların kabul edilme ve onaylanma isteklerini karşılar. Bu ihtiyaç aynı zamanda toplumla bütünleşme eğilimine sahip olmalarını sağlar (Ryan ve Deci, 2000). Bireyler

ilişki ihtiyaçları engellendiğinde zorla kendilerini kabul ettirmek amacıyla saldırganlığa yönelebilecekleri gibi ilişki ihtiyacının fazla karşılandığı durumlarda içinde bulunduğu grubun gücüne güvenerek saldırgan davranışlar sergileyebilirler (Şahin ve Korkut-Owen, 2009).

1.6. Zorbalığa Etki Eden Faktörler

Yapılan araştırmalar bireysel özellikler, ebeveyn yaklaşımları, aile ortamı ve ilişkileri, okul kültürü ve akran grubu vb. faktörlerin zorbalığı etkilediğini göstermektedir (Alikasifoğlu vd., 2007; Gök ve Cenkseven-Önder, 2018; Olweus, 2003; Özada ve Duyan, 2018). Araştırmanın bu bölümünde zorbalığa etki eden faktörler oluşturulan hipotetik model çerçevesinde bireysel, aile ve okul ile ilgili olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır.

1.6.1. Bireysel Faktörler

Araştırmada akran zorbalığı ile ilişkili olarak ele alınan bireysel değişkenler sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ve temel psikolojik ihtiyaçlardır.

1.6.1.1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri

Çocukların yaşamlarındaki görevleri başarılı bir şekilde yerine getirmeleri, kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayıp üretken bir birey olmaları için bazı temel becerileri kazanmaları gerekmektedir (Totan ve Kabakçı, 2010). Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri (SDÖ) olarak ifade edilen bu beceriler bireylerin olumlu değerlere sahip olmalarını, kendilerine, başkalarına ve okula karşı olumlu tutum ve inanç geliştirmelerini, etkili bir iletişim kurmalarını ve problemlerine çözüm bulmalarını içeren beş temel yeterlikten oluşmaktadır (CASEL, 2020; Elias vd., 1997; Weissberg ve Cascarino, 2013). Bunlar;

Öz Farkındalık: Kişinin kendi duygu, düşünce ve değerlerinin farkında olması ve bunların davranışları üzerindeki etkisini doğru bir şekilde anlamasıdır. Bu beceri sayesinde birey sağlam temellere dayanan bir güven duygusuyla güçlü yönlerini ve sınırlarını tanıma kapasitesine sahip olmaktadır.

Öz Yönetim: Kişinin farklı durumlarda duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını etkili bir şekilde düzenlemesi, hedefler belirlemesi ve bu hedeflere ulaşma yeterliğidir. Bu beceri stresi yönetmeyi, kişisel ve akademik hedeflere ulaşmak

için motivasyona sahip olmayı ve çalışmayı sürdürmeyi sağlayan tutum ve davranışlarını içerir.

Sosyal Farkındalık: Farklı kültürlere ve geçmişlere sahip olanlar da dahil olmak üzere diğerlerinin bakış açılarını anlama ve onlara karşı empati kurma yeterliğidir. Bu beceri aynı zamanda sosyal normları anlama, aile, okul ve toplum kurallarının farkında olmayı içermektedir.

İlişki Becerileri: Diğerleri ile sağlıklı ve destekleyici ilişkiler kurma ve sürdürme yeterliğidir. Açıkça iletişim kurma, aktif dinleme ve iş birliği yaparak çatışmaları yapıcı bir şekilde çözme, gerektiğinde yardım arama veya teklif etme kapasitelerini içermektedir.

Sorumlu Karar Verme: Çeşitli durumlarda etik standartları ve ahlaki sorumlulukları göz önünde bulundurarak olası sonuçları gerçekçi bir şekilde değerlendirme, kendi ve başkalarının yararı doğrultusunda yapıcı seçimlerde bulunma ve sorumluluğu alma yeterliğidir (CASEL, 2003; 2020; Weissberg ve Cascarino, 2013).

SDÖ becerilerindeki yetersizlik öğrencilerde iletişim sorunları veya zorbalık gibi olumsuz davranışlar meydana getirebilmektedir. Bu nedenle öğrencilerde zorbalığın önlenmesi ve azaltılması noktasında bu becerilerin gelişimi önemli bir etkiye sahiptir (CASEL, 2003; Pişkin 2002; Totan ve Kabakçı, 2010; Weissberg ve Cascarino, 2013). Bu becerilerin kazandırılması öğrencinin akademik performansında ve olumlu sosyal davranışlarında artışa; davranış sorunlarında ve psikolojik problemlerinde ise azalışa neden olmaktadır. Dolayısıyla SDÖ becerilerinin riskli davranışları azaltmanın yanı sıra koruyucu yeterlilikleri artırmada önemli etkiye sahip olduğu görülmektedir (Ağırkan ve Ergene, 2022; Kabakçı ve Korkut, 2008). Nitekim alanyazında yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar bu etkiyi desteklemektedir. Totan ve Kabakçı'nın (2010) yapmış oldukları araştırmada SDÖ becerilerinden problem çözme ve kendilik değeri artıran becerilerin zorbalığa dahil olma olasılığını azalttığı görülmüştür. Benzer şekilde, Hiloğlu'nun (2007) yapmış olduğu araştırmada zorbalığa karışan öğrencilerin olumsuz sosyal davranışlar sergiledikleri, kişilerarası ilişkilerde daha fazla problem yaşadıkları ve sosyal becerilerinin düşük olduğu; zorbalığa karışmayan öğrencilerin ise daha çok olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri ve sosyal beceri düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

1.6.1.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar

Öz belirleme kuramına göre bireyin doğuştan gelen ve evrensel olduğu kabul edilen özerklik, yeterlik ve ilişkili olma olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyacı bulunmaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Şahin ve Korkut-Owen, 2009). İlişkili olma ihtiyacı başkalarına sevgi ve ilgi gösterme, bağlı hissetme, karşılıklı güven, saygı ve özenli ilişkiler kurma isteğidir. Yeterlik ihtiyacı zor işlerde başarılı olma, istenen sonuçlara ulaşarak olumlu geri bildirimler alma isteğini ifade eder. Özerklik ihtiyacı ise kişinin kendi kendini yönetmesi, kendi kaderini tayin etmesi ve özgürlük deneyimidir (Deci ve Ryan, 2000). Öğrencilerin temel ihtiyaçlarının karşılanmadığı durumlarda istenmeyen davranışlar ortaya çıkabilmektedir. Bu istenmeyen davranışlardan en önemlisi okulda kendini güvende hissetmelerini engelleyen ve akademik olarak olumsuz etkileyen zorbalık davranışdır (Eşici, 2007). Şahin ve Korkut-Owen (2009) özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyaçlarının karşılanma durumuna bağlı olarak kişinin çeşitli davranışlara yönelebileceğini, bu davranışlardan birinin de saldırganlık olduğunu belirtmiştir.

Sosyal bir varlık olan insanın en temel ihtiyaçlarından biri ilişki ihtiyacıdır. Birey sevilme, takdir edilmek ve diğer ihtiyaçlarını karşılamak için insanlarla anlamlı ilişkiler kurması gerekmektedir. Aile, öğretmen ve arkadaşlarla kurulan zayıf ilişkiler değersizlik, yalnızlık ve öfke gibi olumsuz duyguların oluşmasına, zorbalık ve mağduriyetin yaşanmasına yol açabilmektedir. (Tuğran ve Dost, 2022). Akranları ile sağlıklı ilişkiler kuramayan bireyler öfkelenip öfkelerini akranlarına veya eşyalarına zarar verecek şekilde çıkarabilmektedir (Çoban, 2019).

Bireyin ergenlik sürecinde meydana gelen hızlı değişimlere ayak uydurabilmesi, karşılaştığı problemleri çözebilmesi ve etrafındaki kişilerin beklentilerini karşılayacak gücü bulabilmesi için yeterlik ihtiyacı büyük önem taşımaktadır. Hein vd. (2015) öğrencilerin kendilerini kısıtlanmış hissetmeleri veya yeterlik ihtiyaçlarının engellenmesi durumunda diğer öğrenciler üzerinde güç göstermek ve fiziksel üstünlük kurmak için saldırgan davranışlara yönelebileceklerini belirtmişlerdir.

Benzer şekilde, özerklik ihtiyacının yeterince karşılanmaması da zorbalık davranışına neden olabilmektedir (Gök ve Cenkseven-Önder, 2018). Hamurcu ve Sargın (2011) ergenlerin özerklik ihtiyaçlarını karşılamak için ebeveynleri veya akranları ile

çatışmalar yaşayabileceklerini, bu çatışmalarda risk ve sorumluluğu alıp özerkliklerini kazanabilecekleri gibi boyun eğip özerkliğe olan ihtiyaçlarının artabileceğini belirtmişlerdir.

1.6.2. Aile ile İlgili Faktörler

Ailenin çocuk üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde ebeveyn ilişkilerinin zorbaca davranışlar uygulama ve zorbalığa maruz kalma konusunda önemli belirleyicilerden biri olduğu söylenebilir. Bu bölümde zorbalıkla ilişki olduğu düşünülen aile ile ilgili faktörler başlığı altında ebeveyn kabul-reddi ele alınmıştır.

1.6.2.1. Ebeveyn Kabul-Reddi

Çocuğun doğduğu andan itibaren anne babasıyla kurduğu ilişkinin niteliği, ebeveynlerin tutumları, aile yapısı vb. durumlar gelecekteki davranışlarını belirleyen faktörlerdendir (Özada ve Duyan, 2018). Ebeveyn Kabul ve Red Teorisi (EKAR) çocuklukta algılanan ebeveyn kabul veya reddinin bireylerin kişilik özellikleri ve zihinsel durumları üzerindeki etkilerini tahmin etmeyi ve açıklamayı amaçlamaktadır. Buna göre ebeveynler veya diğer bağlanma figürleri tarafından deneyimlenen kabul (sıcaklık) – red durumları farklı şekillerde yaşanabilmektedir (Rohner, 2004);

Kabul (Sıcaklık): Ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal ilişkinin kalitesi ile ilgilidir. Ebeveynliğin sıcaklık boyutunun çocukların psikolojik uyumunda önemli etkiye sahip olduğu varsayılmaktadır (Rohner, 2004). Sıcaklık boyutu bireylerin diğer kişileri ne kadar önemsediklerini ifade etmek için kullandıkları fiziksel, sözel veya sembolik davranışlara odaklanır. Sıcaklık, şefkat, ilgi, rahatlık, bakım ve destek gibi sevgiyi ifade eden tutumlar ebeveyn tarafından kabule işaretler. Sarılma, kucaklama, öpme gibi fiziksel davranışlar; övme, iltifat etme, iyi sözler söyleme gibi sözel davranışlar sıcaklık boyutunun göstergeleridir (Rohner, 2021).

Red: Ebeveynin olumlu duygu ve davranışlarının yokluğu veya önemli anlamda geri çekilmesi reddedilme ile sonuçlanır. Ebeveyn reddi düşmanca ve saldırgan, kayıtsız veya ihmalkâr ve ayrışmamış red şeklinde yaşanabilir. Düşmanlık/saldırganlık, ebeveynin çocuğa karşı düşmanlık hissedip saldırganca davranışlar sergilemesidir. Fiziksel olarak vurma, tekmeleme, itme, tırmalama; sözel olarak küfretme, iğneleme, küçümseme, kaba ve acımasız şeyler söyleme vb. tutumları içermektedir. İhmal ve kayıtsızlık, ebeveynin fiziksel ve psikolojik olarak çocuğun ihtiyaçlarına dikkat

etmemesi, fiziksel veya psikolojik olarak çocuğu yalnız bırakmasıdır. Ayrışmamış red ise şefkat göstermediklerine veya saldırgan davranışlarına dair açık bir davranışsal gösterge olmamasına rağmen çocukların ebeveynlerinin umursamadığına ve sevmediğine dair algısıdır. Böyle bir ortamda büyüyen çocuklar duygusal olarak kırılgan olmakla birlikte kendilerine ve başkalarına karşı düşmanca duygulara sahip, yardım duygusundan uzak ve öfkeli bireyler olabilirler (Rohner, 2004; Yavuzer vd., 2010).

Zorbalığa en fazla karışan bireylerin aileleri ile iletişim kurmakta zorluk yaşayan zorba/kurbanlar olduğu görülmektedir (Alikasifoglu vd., 2007). Çocuğa karşı özellikle ilk yıllarda sergilenen sıcak tutum ve ilginin eksikliği başkalarına karşı saldırganca davranma riskini artırmaktadır. Özellikle hayatlarındaki önemli kişiler tarafından reddedildiğini hisseden bireyler kaygılı ve güvensiz olmaya daha meyillidirler. Bu kişiler ebeveynleri tarafından kabul edildiğini hisseden kişilere göre daha fazla duygusal problemler yaşarlar ve stresle baş etme kapasiteleri düşüktür. Reddedilme algısı bağımlılık veya savunmacı bağımsızlık, duygusal tepkisizlik, düşmanlık/saldırganlık, olumsuz benlik saygısı, düşük öz yeterlik algısı, olumsuz dünya görüşü ve duygusal istikrarsızlık ile sonuçlanabilmektedir (Khaleque ve Rohner, 2012). Kılıç-Yıldız ve Dağ'ın (2017) yapmış oldukları çalışmada algılanan ebeveyn reddinin öfke düzeyini ve öfkeyi ifade etme tarzını etkilediği görülmektedir. Red algısı artan ve öfke duygularını yoğun yaşayan bireylerin ebeveynlerinden gördükleri saldırganlığı içselleştirmesi ve düşmanlık/saldırganlık denetiminde problemler yaşaması muhtemeldir.

Anne baba tutumlarının bir diğer belirgin özelliği denetim boyutudur. Saldırganlığı denetlemek için hakaret, şiddet vb. katı tutum sergileyen anne babalar çocuklarını hayal kırıklığına uğratarak öfke nöbetlerine neden olabilirler. Saldırgan davranışlarına model olarak bu davranışı okul ve arkadaş ortamına taşımalarına yol açabilirler. Sıcak ve sevgi dolu aile ortamını oluşturan anne babalar ise saldırganlığı denetleme konusunda çocuklara daha yardımcı ve destekleyici bir tutum sergileyebilirler (Yavuzer vd., 2010). Saldırgan davranışlar sergileyen çocukların ebeveynleri ile ilişkilerinin incelendiği bir çalışmada saldırgan davranışın nedenlerinin aile içine sıcak bir ilişki kurulamaması, çocuğun reddedilmesi veya aşırı korunmasından kaynaklandığı görülmüştür (Özada ve Duyan, 2018).

Anne babanın aşırı kısıtlayıcılığı kadar aşırı serbestliği de toplumsal gelişimi engellemektedir. Baskıcı olmayan, esnek ve hoşgörülü anne babalar çocuklarının bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini makul sınırlar içinde destekleyecek ortamlar sağlarlar. Onların kaygı ve engellenme hissetmeden çevrelerini tanıyabilecekleri, kişilerarası ilişkilerde yetkinliğe erişebilecekleri imkanlar oluştururlar. Baskıcı ebeveynler ise katı ve şiddet içerikli uygulamalarıyla çocuklarının öfkeli, mutsuz ve kendi içinde çatışmalar yaşayan bireyler olmalarına neden olabilirler. (Yavuzer vd., 2010). Ebeveynler tarafından çocuğun saldırganca davranışlarına müsamaha gösterilip izin verilmesi, çocuğa karşı fiziksel ceza içeren yetiştirme yöntemlerinin kullanılması da çocukların agresif tepkiler verme olasılığını yükseltmektedir (Olweus, 1994). Karaboğa ve Eker'in (2018) yapmış oldukları araştırmada ebeveynin çocuğa duygusal yönden kayıtsız kalmasının, sıcaklığını, ilgisini ve sevgisini göstermemesinin çocukta şiddet eğilimini ve disiplin cezası alma olasılığını artırdığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, çocuğun ailesinden algıladığı sosyal desteğin şiddet eğilimi ve kişilerarası ilişkilerde sorun yaratan davranışlarının azalmasında etkili olduğu görülmüştür.

1.6.3. Okul ile İlgili Faktörler

Zorbalığın genellikle okul ortamında meydana geldiği göz önünde alındığında okul kültürünün (okul yönetiminin, disiplin uygulamalarının, akranlarla ve öğretmenlerle ilişkilerin vb.) zorbalıkla ilişkili önemli bir faktör olabileceği görülmektedir (Chen vd., 2020; Çayırdağ, 2006; Juva vd., 2018; Nakamoto ve Schwartz, 2010; Tekel ve Karadağ, 2019). Bu bölümde zorbalıkla ilişki olduğu düşünülen okul ile ilgili faktörler başlığı altında okul kültürü ele alınmıştır.

1.6.3.1. Okul Kültürü

Okul kültürü okulun uzun bir süre içerisinde oluşturduğu değerler, normlar, inançlar ve gelenekleri içermektedir (Yaman vd., 2013). Öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında meydana gelen iletişim tarzları, neyin uygun davranış olduğuna ve işlerin nasıl yapılması gerektiğine dair yazılı olmayan inanç, değer ve tutumlardan oluşmaktadır. Okul kültürü okullardaki şiddetin hem anlaşılması hem de önlem alınması açısından önemli bir yere sahiptir (Welsh, 2000). Araştırmalar okul kültürünün öğrencilerin sosyal uyumları ve zorbalık davranışlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Brand vd., 2003; Çalık vd., 2009).

Okul kültürü zorbalığı teşvik eden veya engelleyen potansiyel bir faktördür. Okulun zorbalığa karşı benimsediği politikalar, okulun büyüklüğü, öğretmenlerle ilişkiler, öğretim uygulamaları, disiplin yöntemleri, okul memnuniyetine ilişkin faktörler okulda olumsuz davranışların artmasını veya azalmasını kolaylaştırabilmektedir (Espelage ve Sweare, 2003). Örneğin, okul yönetimi zorbalık karşıtı bir yaklaşım benimsenmediğinde mağdurlar anlaşılmadıklarını veya ciddiye alınmadıklarını hissedebilirler (Karatzias vd., 2002). Bununla birlikte, yöneticilerin ve öğretmenlerin eğitsel amaçları gerçekleştirme doğrultusunda iş birliği içinde çalıştığı okul kültüründe öğrencilerin şiddete yönelik davranışlarında azalma görülebilir (Demirtaş ve Ersözlü, 2007). Literatürde zorbalık olgusuna etki eden okul kültürü ile ilgili faktörlerin öğrenci ilişkileri, öğrenci-öğretmen ve okul ilişkileri, eğitim fırsatları ve davranışsal beklentiler şeklinde ele alındığı görülmektedir.

Öğrenciler Arası İlişkiler

Öğrenciler okul ve okul dışında çoğu zamanlarını akranları ile geçirmekte dolayısıyla akran ilişkileri özellikle ergenlik döneminde büyük etkiye sahip olmaktadır. Akranlarıyla ilişkiler bir yandan bireyi geliştirip sosyal uyumuna katkı sağlarken diğer yandan saldırganlık, şiddet ve zorbalık gibi bazı olumsuz davranışların oluşmasına da neden olabilmektedir. Bu nedenle ergenlerin akranları ile kurdukları ilişkinin niteliğinin zorbalık davranışı açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Totan ve Yöndem, 2007). Spriggs vd. (2007) zorbalık mağduru olan öğrencilerin olmayanlara göre daha az arkadaşının olduğunu ve genellikle akran grupları tarafından reddedildiklerini; zorbaların ise diğerleri tarafından pek sevilme bile daha popüler olmalarından dolayı daha az dışlandıklarını belirtmiştir. Arkadaş olarak seçilme durumuna bakıldığında ise zorbalık yapan öğrencilerin diğerlerine hükmetmek ve sosyal statü kazanmak için zorbaları; mağdur olan öğrencilerin ise benzer deneyime sahip, anlaşıldığını ve desteklendiğini hissettiği diğer mağdurları arkadaş olarak seçme olasılığının daha yüksek olduğu görülmüştür (Shin, 2019).

Öğrenci-Öğretmen/Okul İlişkileri

Öğretmenlerin öğrenciler ile kurdukları ilişki, zorbalığa karşı tutumları, okuldaki zorbalık eylemlerini fark etme ve bunlara tepki verme biçimleri öğrencilerin zorbalık davranışları üzerinde etkili olabilmektedir (Behre vd., 2001). Bununla birlikte,

öğretmenler farkında olmadan zorbalığa dolaylı olarak katkıda bulunabilmektedirler. Örneğin, öğretmenin çok katı tutum sergilemesi ve sınıf disiplini sağlayamaması öğrencilerin okulu sevmemesine zemin hazırlayabilmekte, bu durum öğrenciler arasında akran zorbalığı gibi saldırgan davranışların artmasına neden olabilmektedir. Benzer şekilde, öğretmenin öğrenciyi disipline etme şekli, olumsuz tutumu, iğneleme veya alaycı söylemler kullanması diğer öğrencilere model olup öğrenciyi mağdur etmesine neden olabilmektedir. Öğretmenin bazen de zorbalığı görmezden gelmesi zorbalığa katkıda bulunabilmektedir (Juva vd., 2018; Yoneyama, 1999).

Öğrencilerin zorbalık davranışları üzerinde etkili olabilecek bir diğer faktör okul iklimidir. Öğretmen davranışlarının destekleyici, öğrenme ortamlarının başarıyı artırıcı, akran ilişkilerinin olumlu olduğu, öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri olumlu okul ikliminin öğrencilerin zorbalık düzeyini azalttığı görülmektedir (Çalık vd., 2009). Öğrencilerin okula aidiyet duygusunun geliştirildiği ve devam durumuna daha fazla dikkat edildiği okullarda öğrenciler arasında ilişkisel zorbalık meydana gelme olasılığı düşüktür. Öğrenciler için yaratılan güvenli ve olumlu bir okul ortamında zorbalık olayı gerçekleşse bile anında müdahale etme olasılığı mağdur olan kişinin başkalarından yardım isteme ve zorbalıktan kaçınma davranışını arttırmaktadır (Chen vd., 2020). Bununla birlikte, okul yönetiminin akran zorbalığına karşı tolerans göstermesi, okulun büyüklüğü, sınıfların kalabalık olması (Pekel, 2004), öğretmenlerin yoğunluğu, teneffüsleri denetleyen öğretmen sayısının yetersizliği (Horton, 2011) vb. faktörler zorbalık sürecini olumsuz etkileyebilmektedir.

Eğitsel Fırsatlar

Zorbalık olgusunda okulun bulunduğu çevre, imkanlar ve eğitsel fırsatlar etkili olabilmektedir. Olweus'un (1994) yapmış olduğu çalışmada okulun yeri ve okulun sosyoekonomik durumu zorbalık ile ilişkiliyken, okul büyüklüğü ve sınıf mevcudunun zorbalıkla ilişkili olmadığı bulunmuştur. Aynı çalışmada büyük şehirlerdeki okullarda küçük yerleşim yerlerindeki okullara oranla daha fazla zorbalık olayı yaşandığı tespit edilmiştir. Schwartz vd. (2005), Olweus'un (1994) sonuçlarına benzer bir şekilde okulun bulunduğu bölgenin ve sosyoekonomik durumunun akademik başarıda önemli bir etken olduğunu belirtmiş; zorbalığın yoğun yaşandığı okullarda akademik başarının düşük, yoğun olmadığı okullarda ise yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Bununla birlikte, zorbalık sürecinde okulun ve sınıfın büyüklüğünün, okulun ortamının ve zorbalığın en sık nerelerde meydana geldiğinin önemli bir etkiye sahip olduğu dile getirilmektedir (Espelage ve Sweare, 2003). Araştırmalar, okullarda kavgaların büyük çoğunluğunun öğretmenlerin izlemek veya denetlemek için bulunmadığı oyun alanlarında, koridorlarda ve kafeteryalarda meydana geldiğini (Behre vd., 2001; Çetinler, 2021; Özada, 2018), şiddetin görüldüğü okullarda okul mevcudunun kalabalık olduğunu, okulun ve bahçesinin fiziksel olanaklarının yeterli olmadığını (Karaman, 2011) belirtmektedir.

Davranışsal Beklentiler

Ertürk'e (1973) göre, eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde değişim meydana getirme sürecidir (Ayas, 2013). Bir davranışın istenen veya istenmeyen davranış olması ise o davranışın ortaya çıktığı ortamın özelliklerine, zamana veya sonuçlarına göre değişebilmektedir (Açıkgöz, 2017). MEB, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2014) öğrenciden beklenen davranışlar şunlardır;

- *Okula ve derslere düzenli devam etmeleri ve başarılı olmaları,*
- *Okul personeline, arkadaşlarına ve çevresindeki kişilere karşı saygılı ve hoşgörülü davranmaları,*
- *Doğru sözlü ve dürüst olmaları,*
- *İyi ve nazik tavırlı olmaları,*
- *Okulda yapılacak sosyal ve kültürel etkinliklere katılmaları,*
- *Kitap okuma alışkanlığını kazanmaları,*
- *Çevrenin doğal ve tarihî güzelliklerini, sanat eserlerini korumaları ve onları geliştirmek için katkıda bulunmaları,*
- *İyi işler başarmak için çok çalışmaya ve zamana muhtaç olduklarını unutmamaları, geçen zamanın geri gelmeyeceğinin bilincinde olmaları,*
- *Millet malını, okulunu ve eşyasını kendi öz malı gibi korumaları,*
- *Sigara, içki ve diğer bağımlılık yapan maddeleri kullanmamaları ve bu maddelerin kullanıldığı ortamlardan uzak durmaları,*
- *Bilişim araçlarını kişisel, toplumsal ve eğitsel yararlar doğrultusunda kullanmaları,*

- *Ülkenin birliğini ve bütünlüğünü bozan bölücü, yıkıcı, siyasi amaçlı etkinliklere katılmamaları, siyasi amaçlı sembol kullanmamaları, bunlarla ilgili amblem, afiş, rozet ve benzerlerini taşımamaları, bulundurmamaları ve dağıtmamaları, siyasi amaçlı davranışlarla okulun huzurunu bozmamaları,*
- *Fiziksel, zihinsel ve duygusal güçlerini millet, yurt ve insanlık için yararlı bir şekilde kullanmaları,*
- *Atatürk İlke ve İnkılâplarına bağlı kalmaları, bunun aksi davranışlarda bulunmamaları,*
- *Yasalara, yönetmeliklere ve toplumun etik kurallarına, millî, manevi ve kültürel değerlere uymaları.*

İstenmeyen öğrenci davranışları ise öğrencilerin kendisinin veya arkadaşlarının öğrenmesini engelleyen, güvenliğini tehlikeye sokan, sınıfta olumlu öğrenme ortamını bozarak zihinsel, duygusal ve fizyolojik değişimlere neden olan davranışlardır (Medikoğlu ve Dalaman, 2018). Charles (2014) öğretmenlerin dikkatini gerektiren on üç istemeyen davranış türü belirtmiştir. Bunlar; dikkatsizlik, ilgisizlik, gereksiz konuşma, sınıfta dolaşma, başkalarını rahatsız etmek, kaba bir dil kullanmak, yalan söylemek, hırsızlık ve hile yapmak, saldırganlık ve şiddet, okul mülküne veya başkalarının eşyalarına zarar vermek, cinsel taciz, öğretmenlere veya okul idaresine meydan okumadır. Bu gibi davranışlar öğrenme ortamını olumsuz etkilemekte ve zorbalık davranışının oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada akran zorbalığı, okul kültürü, ebeveyn ilişkileri, temel psikolojik ihtiyaçlar ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile oluşturulan hipotetik modeli test etmek amacıyla ilişkisel modelden yararlanılmıştır. İlişkisel model, genellikle iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya çalışan bir desendir. Yordama çalışmalarında araştırmacı ölçüt değişkenlerindeki etkiyi yansıtmak için yordama değişkenlerini kullanmaktadır (Creswell, 2011).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Tokat ilinin merkez ve ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 603 öğrenci oluşturmaktadır. Analizler öncesinde varsayımları karşıladığı tespit edilen 565 verilik veri seti oluşturulmuştur. Araştırmada ilk olarak ölçme araçlarının uygulanacağı okullar belirlenmiş, sonrasında belirlenen okullarda öğrenim gören öğrenciler arasından basit tesadüfi örneklem yoluyla örneklem seçimi yapılmıştır. Çalışma grubuna ait sosyo-demografik bilgiler Tablo 2.1’de sunulmuştur.

Tablo 2.1: Çalışma Grubuna Ait Sosyo-Demografik Bilgiler

	f	%
Cinsiyet		
Kız	286	50.6
Erkek	279	49.4
Sınıf Düzeyi		
5. Sınıf	120	21.2
6. Sınıf	137	24.2
7. Sınıf	151	26.7
8. Sınıf	157	27.8
Devamsızlık Gün Sayısı (Özürsüz)		
Hiç	159	28.1
1-4 gün arası	305	54.0
5 veya daha fazla	101	17.9
Disiplin Cezası Alma Durumu		
Evet	34	6.0
Hayır	531	94.0
Birlikte Yaşama Durumu		
Anne ve Baba	536	94.6
Anne veya Baba	21	3.7
Diğer (Akraba, Yurt, vb.)	8	1.7
Anne Eğitim Durumu		
Okur Yazar Değil	13	2.3
Okur Yazar	19	3.4
İlkokul	123	21.8
Ortaokul	147	26.0
Lise	133	23.5
Üniversite	130	23.0
Baba Eğitim Durumu		
Okur Yazar Değil	7	1.2
Okur Yazar	18	3.2
İlkokul	65	11.5
Ortaokul	105	18.6
Lise	179	31.7
Üniversite	191	33.8
	$\bar{x}$	Ss
Akademik Başarı	81.73	12.91

Tablo 2.1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin 286’sı (%50,6) kız, 279’u (%49,4) erkektir. Sınıf düzeyine göre 120’si (%21,2) beşinci sınıfta, 137’si (%24,2) altıncı sınıfta, 151’i (%26,7) yedinci sınıfta ve 157’si (%27,8) sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir. Devamsızlık sayısına göre 159’unun (%28,1) hiç devamsızlığı yokken, 305’inin (%54,0) 1-4 gün arası devamsızlığı, 101’inin (%17,9) ise 5 gün veya daha fazla devamsızlığı bulunmaktadır. Disiplin cezası alıp almama durumuna göre 34’ü (%6,0) disiplin cezası almışken, 531’i (%94,0) herhangi bir ceza almamıştır.

Birlikte yaşama durumuna göre 536'sı (%94,6) anne ve babasıyla birlikte, 21'i (%3,7) anne veya babasından biriyle, 8'i ise (%1,7) akrabalarından birinin yanında, yurttan, vb. kalmaktadır. Anne eğitim durumuna göre 13'ünün (%2,3) annesi okuryazar değil, 19'unun (%3,4) okuryazar, 123'ünün (%21,8) ilköğretim, 147'sinin (%26,0) ortaokul, 133'ünün (%23,5) lise, 130'unun ise (%23,0) üniversite mezunudur. Baba eğitim durumuna göre 7'sinin (%1,2) babası okuryazar değil, 18'inin (%3,2) okuryazar, 65'inin (%11,5) ilköğretim, 105'inin (%18,6) ortaokul, 179'unun (%31,7) lise, 191'inin ise (%33,8) üniversite mezunudur. Ayrıca başarı durumuna göre öğrencilerin akademik başarı ortalaması 81,73'tür.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Tablo 2.2'de listelenerek, her bir ölçeğin adı, kim/kimler tarafından geliştirildiği ve/veya uyarlandığı, ölçtüğü nitelik ve toplam madde sayısı özetlenmiştir.

Tablo 2.2: Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları

Ölçek Adı	Geliştiren	Uyarlayan	Ölçtüğü Nitelik	Madde Sayısı
Kişisel Bilgi Formu	Araştırmacı	-	Öğrenci sosyo-demografik özellikleri	8
Zorbalık Eğilimi Ölçeği	Dölek (2002)	-	Zorbalık eğilimi düzeyi	26
Okul Kültürü Ölçeği	Alessandro ve Sath (1998)	Yılmaz (2019)	Okul yaşantılarının kalitesi	25
Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği	Ryan ve Deci (1994)	Kesici vd. (2003)	Temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyi	21
Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği	Rohner vd. (1971)	Yılmaz (2007)	Ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliği	24
Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği	Totan (2018)	-	Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri	23

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu öğrencilerin tanıtıcı özelliklerine (cinsiyet, sınıf, devamsızlık gün sayısı, disiplin cezası alıp almama

durumu, birlikte yaşama durumu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve akademik başarı ortalaması) ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

2.3.2. Zorbalık Eğilimi Ölçeği

Öğrencilerin zorbalık eğilimlerini ölçmek amacıyla Dölek (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 26 maddeden oluşmakta ve altı faktöre ayrılmaktadır. Birinci faktör altında beş madde (19, 21, 22, 23, 25) “Olumsuz Yansıtma” boyutunu, ikinci faktör altında altı madde (14, 16, 18, 20, 24, 26) “Duygusal Paylaşım Eksikliği” boyutunu, üçüncü faktör altında dört madde (9, 11, 12, 15) “Haklı Görme” boyutunu, dördüncü faktör altında bulunan dört madde (1, 3, 4, 6) “Başkalarını Üzmek” boyutunu, beşinci faktör altında altı madde (2, 5, 7, 8, 13, 17) “Gücü Kullanma” boyutunu, altıncı faktör altında bulunan bir madde (10) ise “Rahatsız Olmama” boyutunu ifade eden maddeler olarak değerlendirilmiştir. Ölçekte 1, 3, 10, 14, 16, 18, 20, 24 ve 26 nolu maddeler tersine (reverse) maddeler olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin değerlendirilmesinde “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde 4’lü likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .67 olup, bu çalışmada .82 olarak hesaplanmıştır.

2.3.3. Okul Kültürü Ölçeği

Okul kültürünün öğrenci görüşleri ile araştırılabilmesine olanak sağlayan ölçek Alessandro ve Sadh (1998) tarafından geliştirilmiş, Yılmaz (2019) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin orijinalinde olduğu gibi 25 faktörden ve dört alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiş, ölçeğin alt boyutları ölçeğin orijinalinde de olduğu gibi öğrenci ilişkileri, öğrenci-öğretmen/okul ilişkileri, eğitsel fırsatlar ve davranışsal beklentiler şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçek beşli likert tipinde “Yanlış”, “Sık Sık Yanlış”, “Bazen Doğru Bazen Yanlış”, “Sık Sık Doğru” ve “Doğru” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin öğrenci ilişkileri alt ölçeği 1, 2, 3, 4’üncü maddelerden; öğrenci-öğretmen/okul ilişkileri alt ölçeği 5, 6, 7, 8, 9, 10’uncu maddelerden; davranışsal beklentiler alt ölçeği 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17’nci maddelerden; eğitsel fırsatlar alt ölçeği ise 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25’inci maddelerden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

Ölçeğin toplamına ait iç tutarlılık katsayısı .85 olup, bu çalışmada .90 olarak hesaplanmıştır.

2.3.4. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği

Temel psikolojik ihtiyaçların tatmin edilme durumunu belirlemek amacıyla Ryan ve Deci (2000) tarafından geliştirilen ölçeğin uyarlaması Kesici vd. (2003) tarafından yapılmıştır. Ölçek 21 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Orijinalinde yedili dereceleme şeklinde derecelendirilen ölçek Türkçeye uyarlanırken beşli dereceleme tipi tercih edilmiştir: “Çok Doğru”, “Doğru”, “Biraz Doğru”, “Doğru Değil” ve “Hiç Doğru Değil”. Ölçekten alınan puanlar bireyin temel psikolojik ihtiyaçlara duyduğu arzunun derecesini göstermektedir. Bireylerin ölçekten aldıkları puanlar arttıkça temel psikolojik ihtiyaçlarının tatmininin arttığı kabul edilmektedir. Ölçekte özerklik ihtiyacı 1, 4, 8, 11, 14, 17, 20. maddelerden (4, 11, 20 ters ifade); ilişki ihtiyacı 2, 6, 7, 9, 12, 16, 18, 21. maddelerden (7, 16, 18 ters ifade); yeterlik ihtiyacı ise 3, 5, 10, 13, 15, 19. maddelerden (3, 15, 19 ters ifade) oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliğine ilişki Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .76 olup, bu çalışmada .74 olarak hesaplanmıştır.

2.3.5. Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği (EKRÖ) - Çocuk Formu

Çocukların anne/baba kabulü ve reddine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla Rohner vd. (1971) tarafından geliştirilen ölçeğin uyarlama çalışması Yılmaz (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek anne ve baba formu olmak üzere ayrı ayrı puanlanmaktadır. Toplamda 24 maddeden ve dört alt boyuttan oluşan ölçeğin alt boyutları “ebeveyn sıcaklığı ve şefkati”, “ebeveyn saldırganlığı ve düşmanlığı”, “ebeveyn ihmali ve kayıtsızlığı” ve “ayrışmamış ebeveyn reddi” şeklindedir. Sıcaklık/şefkat alt boyutu 8 maddeden (1, 3, 9, 12, 17, 19, 22, 24. maddeler), düşmanlık/saldırganlık alt boyutu 6 maddeden (4, 6, 10, 14, 18, 20. maddeler), kayıtsız/ihmal alt boyutu 6 maddeden (2, 7, 11, 13, 15, 23. maddeler), ayrışmamış red alt boyutu ise 4 maddeden (5, 8, 16, 21. maddeler) oluşmaktadır. Maddeler “Hemen Hemen Her Zaman Doğru”, “Bazen Doğru”, “Nadiren Doğru” ve “Hiçbir Zaman Doğru Değil” şeklinde 4'lü likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçekte sadece bir madde (13) ters puanlanmaktadır. Ölçeğin anne formunun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89, baba formunun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .90 olup, bu çalışmada anne formu için .89, baba formu için .83 olarak hesaplanmıştır.

2.3.6. Ergenlerde Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla Totan (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek uzun ve kısa form olmak üzere iki farklı türde kullanılabilmekte; uzun form 23 maddeden, kısa form 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçek öz farkındalık, sosyal farkındalık, öz yönetim, ilişki kurma ve sorumlu bir şekilde karar verme olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tüm maddeleri olumlu yönde ifadelerle sahip olup ters puanlanan madde bulunmamaktadır. “Hiç Doğru Değil”, “Doğru Değil”, “Kısmen Doğru”, “Doğru” ve “Tamamen Doğru” olmak üzere beşli likert tipinde derecelendirilen ölçekte öz farkındalık alt boyutu 6 maddeden (1, 6, 11, 15, 17, 22. maddeler), sosyal farkındalık alt boyutu 4 maddeden (2, 7, 12, 18. maddeler), öz yönetim alt boyutu 4 maddeden (3, 8, 13, 19. maddeler), ilişki kurma alt boyutu 5 maddeden (4, 9, 16, 20, 23. maddeler), sorumlu bir şekilde karar verme alt boyutu ise 4 maddeden (5, 10, 14, 21. maddeler) oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .92 olup bu çalışmada .87 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında öncelikle Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul Komisyonu’ndan (EK-2) ve Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden (EK-1) gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında kişisel bilgi sorularını ve ölçme araçlarını içeren bir anket formu hazırlanmıştır. Anket formu altı bölümden (Bölüm 1: Sosyo-Demografik Bilgiler, Bölüm 2: Zorbalık Eğilimi Ölçeği, Bölüm 3: Okul Kültürü Ölçeği, Bölüm 4: Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği, Bölüm 5: Ebeveyn Kabul-Reddi Ölçeği, Bölüm 6: Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği) oluşturulmuş, katılımcılara toplamda 127 soru yöneltilmiştir. Uygulamalar öncesinde veri toplanması planlanan okulların yöneticileriyle görüşmeler yapılmış, araştırma hakkında bilgiler sunulmuştur. Ayrıca, okullardaki öğrencilere ve velilere onam formları yoluyla araştırmanın kapsamı, önemi ve amacı konusunda gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Sonrasında, anket formları 2022 – 2023 eğitim ve öğretim yılının ikinci yarısında Tokat il genelinde yer alan dört ortaokulda öğrenim gören 5. 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmış, öğrencilerin formu doldurması yaklaşık olarak

25 dakika sürmüştür. Uygulamalar sonrasında 603 öğrenciden oluşan bir veri seti elde edilmiş, elde edilen veri seti bilgisayar ortamında depolanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde SPSS v26.0 ve Mplus v8.7 paket programları kullanılmıştır. Analizler öncesinde veri seti üzerinde tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler, normallik, doğrusallık, homojenlik ve çoklu bağlantılılık varsayımları (Tabachnick ve Fidel, 2013) sırasıyla incelenmiştir. Tek değişkenli normallik için ölçümlerden elde edilen puanlar standart z puanlarına dönüştürülmüş, ± 3 arasında olmayan z puanları ($n=32$) veri setinden çıkarılmıştır. Çok değişkenli normallik ölçütü için Mahalanobis uzaklık değeri kullanılmış, çok yönlü uç değerler için kabul edilen $p<.001$ manidarlık düzeyine göre (Çokluk vd., 2016) kriteri karşılamayan veriler ($n=6$) veri setinden çıkarılmıştır. Sonrasında değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve tüm değerlerin kabul edilebilir aralıklar (± 1.5) arasında olduğu (Tabachnick ve Fidell, 2013), histogram, dal yaprak ve Q-Q grafiklerinin koşulları karşıladığı, verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Değişkenler arasında otokorelasyon problemi Durbin-Watson yöntemi ile test edilmiş, ilgili değer (1.903) uygun referans aralığında yer aldığı görülmüştür. Durbin-Watson değerinin 2,5'in altında olması tercih edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca, condition indeks ($CI=24.797-30.818$), variance inflation factor ($VIF=1.624 - 2.174$) ve tolerans değerleri ($Tolerance = .460-.859$) incelenmiş ve tüm değerlerin uygun referans aralıkları içerisinde olduğu tespit edilmiştir. CI değerinin 30'un altında olması, VIF değerlerinin 10'dan küçük, tolerans değerinin ise .10 ve üzerinde olması çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı göstermektedir (Field, 2013). Sonuç olarak, analizler öncesinde varsayımları karşıladığı tespit edilen 565 verilik veri seti oluşturulmuştur.

Ön analizler sonrasında nihai veri seti üzerinden araştırma kapsamında önerilen hipotetik model (Şekil 1) Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile analiz edilmiştir. YEM analizinde öncelikle değişkenlerin faktör yapılarını analiz etmek için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmış, sonrasında Yapısal Eşitlik Modellemesi kurulmuştur. DFA ve YEM sonucunda oluşturulan modellerin uyum sağlayıp sağlamadığının belirlenmesinde Ki-Kare (χ^2), RMSEA (RMSEA; $<.08$), SRMR (SRMR; $<.08$), CFI (CFI; $>.90$) ve TLI (TLI; $>.90$) değerleri kriter olarak ele alınmıştır (Brown, 2015).

Modeldeki dolaylı etkiyi test etmek için ise Hayes'in (2018) geliştirdiği yöntem kullanılmış, dolaylı etkiler ve standart hatalar 95% güven aralığında 5000 Bootstrapping kullanılarak hesaplanmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırmada kullanılan değişkenlere ilişkin Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları, ortalama puanları, minimum ve maksimum değerleri, standart sapma puanları, çarpıklık ve basıklık katsayıları ve Cronbach alfa değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Araştırmada Kullanılan Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	1	2	3	4	5	6
1. Zorbalık Eğilimi	—					
2. Sosyal ve Duygusal Öğrenme	-0.49**	—				
3. Temel Psikolojik İhtiyaçlar	-0.36**	0.58**	—			
4. Okul Kültürü	-0.29**	0.31**	0.32**	—		
5. Anne Kabul-Reddi	0.28**	-0.35**	-0.37**	-0.24**	—	
6. Baba Kabul-Reddi	0.29**	-0.38**	-0.33**	-0.25**	0.72**	—
Ortalama ($\bar{x}$)	48.98	84.22	67.00	82.68	37.16	38.14
Minimum - Maksimum	29 - 75	47 - 115	44 - 93	27 - 125	24 - 71	26 - 68
Standart sapma	10.06	13.66	9.47	18.67	11.27	9.79
Çarpıklık	0.20	-0.01	0.34	-0.29	0.87	0.91
Basıklık	-0.59	-0.31	-0.36	0.15	-0.27	-0.01
Cronbach Alpha	0.82	0.87	0.74	0.90	0.89	0.83

** = $p < .001$

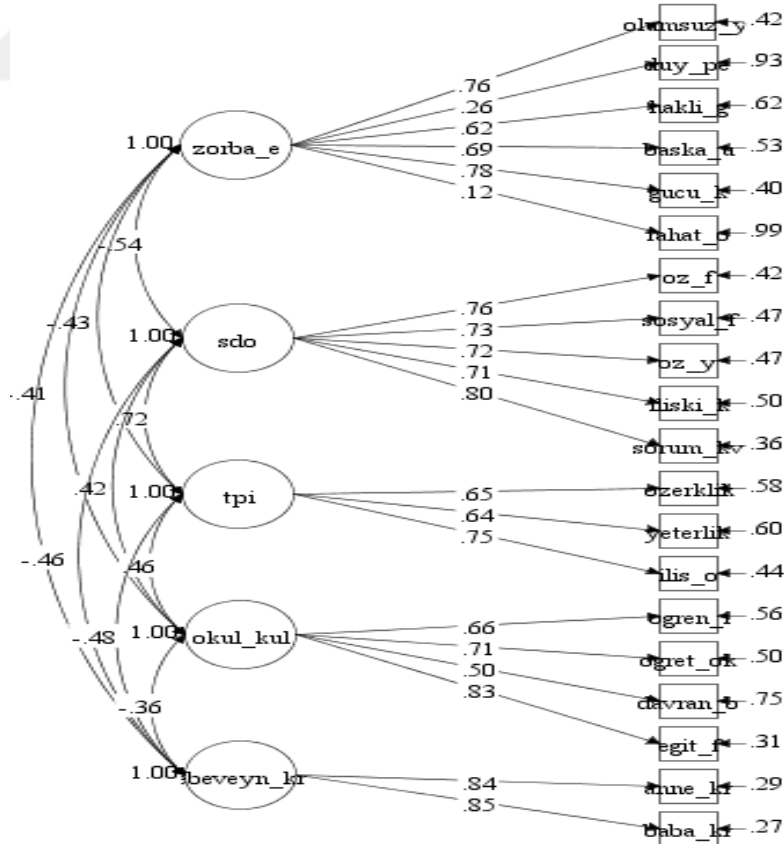
Tablo 3.1'e göre hipotetik model içerisinde yer alan tüm değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Zorbalık Eğilimi ile Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri [$r = -.49$, $p < .01$], Temel Psikolojik İhtiyaçlar [$r = -.36$, $p < .01$] ve Okul Kültürü [$r = -.29$, $p < .01$] arasında negatif yönlü; Anne Kabul-Reddi [$r =$

.28, $p<.01$] ve Baba Kabul-Reddi [$r= .29$, $p<.01$] arasında ise pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri ile Temel Psikolojik İhtiyaçlar [$r= .58$, $p<.01$] ve Okul Kültürü [$r= .31$, $p<.01$] arasında pozitif yönlü; Anne Kabul-Reddi [$r= -.35$, $p<.01$] ve Baba Kabul-Reddi [$r= -.38$, $p<.01$] arasında ise negatif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Temel Psikolojik İhtiyaçlar ile Okul Kültürü [$r= .32$, $p<.01$] arasında pozitif yönlü; Anne Kabul-Reddi [$r= -.37$, $p<.01$] ve Baba Kabul-Reddi [$r= -.33$, $p<.01$] arasında ise negatif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Okul Kültürü ile Anne Kabul-Reddi [$r= -.24$, $p<.01$] ve Baba Kabul-Reddi [$r= -.25$, $p<.01$] arasında negatif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Anne Kabul-Reddi ile Baba Kabul-Reddi [$r= .72$, $p<.01$] arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır.

3.2. Ölçüm Modeli

Hipotezik modelde yer alan değişkenlerin birbirleri ile kuramsal açıdan bir nedensellik ilişkisi gösterip göstermediği ve ölçme araçlarının model testi için uygun olup olmadığı ölçüm modeli ile test edilmiştir (Şekil 3.1).

Şekil 3.1: Ölçüm Modeli



Not. zorba_e= Zorbalık Eğilimi, olumsuz_y= Olumsuz Yansıtma, duy_pe= Duygusal Paylaşım Eksikliği, hakli_g= Haklı Görme, başka_u= Başkalarını Üzmek, gucu_k= Gücü Kullanma, rahat_o= Rahatsız Olmama, sdo= Sosyal ve Duygusal Öğrenme, oz_f= Öz Farkındalık, sosyal_f= Sosyal Farkındalık, oz_y= Öz Yönetim, ilişki_k= İlişki Kurma, sorum_kv= Sorumlu Karar Verme, tpi= Temel Psikolojik İhtiyaçlar, ozerklik= Özerklik, yeterlik= Yeterlik, ilis_o= İlişkili Olma, okul_kul= Okul Kültürü, ogren_i= Öğrenci İlişkileri, ogret_ok= Öğrenci-Öğretmen/Okul İlişkileri, davran_b= Davranışsal Beklentiler, egit_f= Eğitsel Fırsatlar, ebeveyn_kr= Ebeveyn Kabul-Reddi, anne_kr= Anne Kabul-Reddi, baba_kr= Baba Kabul-Reddi.

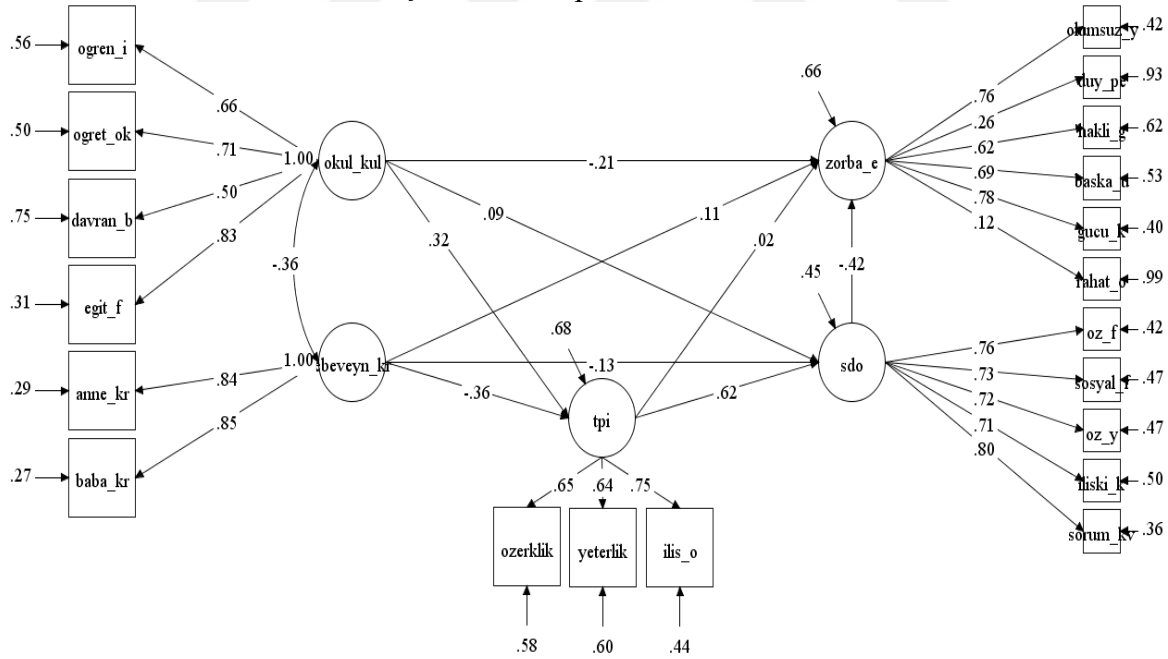
Yapılan analiz sonrasında ölçüm modeline ait uyum değerlerinin yeterli uyuma sahip olduğu görülmüştür (Tablo 3.2). Ölçüm modelinin uyum değerlerinin yeterli olması nedeniyle herhangi bir modifikasyon işlemi yapılmamıştır.

Tablo 3.2: İncelenen Ölçüm Modelinin Uyum Değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	İyi Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2.80	İyi Uyum
RMSEA	$RMSEA \leq .05$	$RMSEA \leq .08$	.057	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	$SRMR \leq .05$	$SRMR \leq .10$	.055	Kabul Edilebilir Uyum
TLI	$0,95 \leq TLI$	$0,90 \leq TLI$	.917	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$.95 \leq CFI$	$.90 \leq CFI$	.930	Kabul Edilebilir Uyum

3.3. Yapısal Model

Şekil 3.2: Yapısal Model



Not. zorba_e= Zorbalık Eğilimi, olumsuz_y= Olumsuz Yansıtma, duy_pe= Duygusal Paylaşım Eksikliği, hakli_g= Haklı Görme, başka_u= Başkalarını Üzmek, gucu_k= Gücü Kullanma, rahat_o= Rahatsız Olmama, sdo= Sosyal ve Duygusal Öğrenme, oz_f= Öz Farkındalık, sosyal_f= Sosyal Farkındalık, oz_y= Öz Yönetim, ilişki_k= İlişki Kurma, sorum_kv= Sorumlu Karar Verme, tpi= Temel Psikolojik İhtiyaçlar, ozerklik= Özerklik, yeterlik= Yeterlik, ilis_o= İlişkili Olma, okul_kul= Okul Kültürü, ogren_i= Öğrenci İlişkileri, ogret_ok= Öğrenci-Öğretmen/Okul İlişkileri, davran_b= Davranışsal Beklentiler, egit_f= Eğitsel Fırsatlar, ebeveyn_kr= Ebeveyn Kabul-Reddi, anne_kr= Anne Kabul-Reddi, baba_kr= Baba Kabul-Reddi.

Ölçüm modeli doğrulandıktan sonra yapısal model test edilmiş ve modele ilişkin uyum değerlerinin yeterli uyuma sahip olduğu görülmüştür (Tablo 3.3). Modeldeki örtük değişkenler arasındaki ilişkiler *t* değerleri ve standardize edilmiş beta katsayıları dikkate alınarak incelenmiştir (Tablo 3.4).

Tablo 3.3: Yapısal Modelin Uyum Değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	İyi Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2.81	İyi Uyum
RMSEA	$RMSEA \leq .05$	$RMSEA \leq .08$	.057	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	$SRMR \leq .05$	$SRMR \leq .10$	.055	Kabul Edilebilir Uyum
TLI	$0.95 \leq TLI$	$0.90 \leq TLI$	.917	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$.95 \leq CFI$	$.90 \leq CFI$	.930	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 3.4: Standartlaştırılmış Doğrudan Etkiler ve t Değerleri (Yapısal Model)

Yapısal İlişkiler	B	Sh	t	p
Okul_Kul → Zorba_E	-0.206	0.054	-3.838	0.000**
Ebeveyn_K → Zorba_E	0.109	0.054	1.999	0.046*
SDO → Zorba_E	-0.416	0.076	-5.473	0.000**
TPI → Zorba_E	0.016	0.088	0.178	0.859
Okul_Kul → SDO	0.094	0.050	1.885	0.059
Ebeveyn_K → SDO	-0.132	0.051	-2.615	0.009**
TPI → SDO	0.616	0.052	11.824	0.000**
Okul_Kul → TPI	0.324	0.052	6.206	0.000**
Ebeveyn_K → TPI	-0.362	0.051	-6.992	0.000**

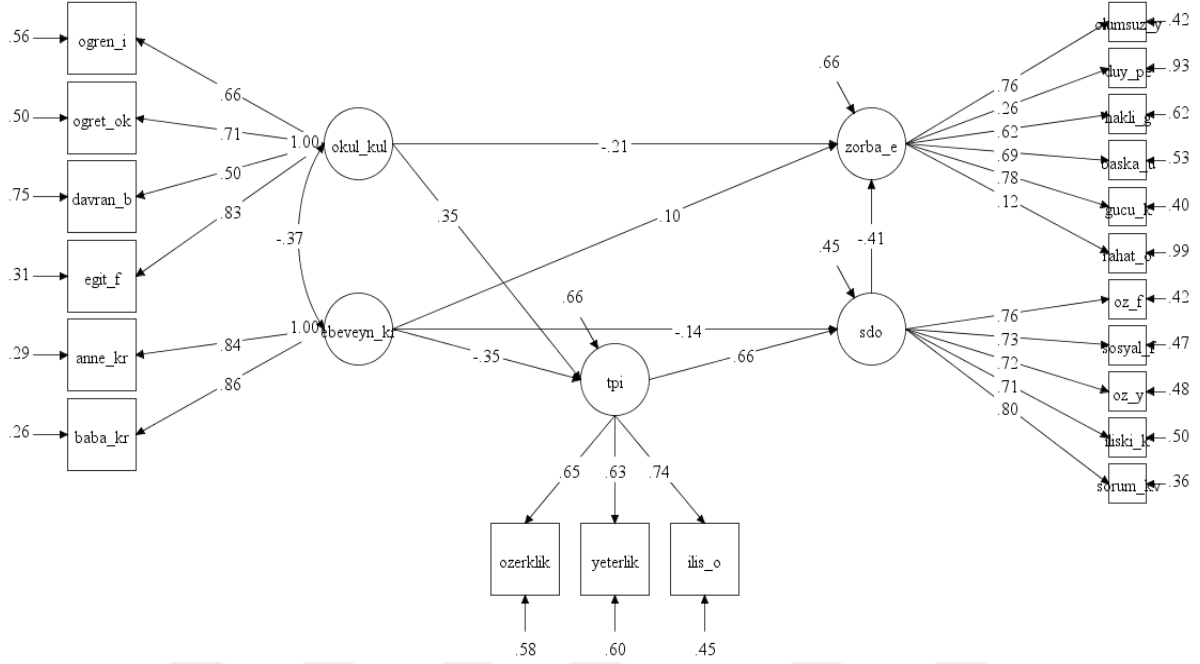
Not. * = $p < .05$, ** = $p < .001$, Zorba_E= Zorbalık Eğilimi, Okul_Kul= Okul Kültürü, Ebeveyn_K= Ebeveyn Kabul-Reddi, SDO= Sosyal ve Duygusal Öğrenme, TPI= Temel Psikolojik İhtiyaçlar.

Yapısal modelin uyum değerleri kabul edilebilir düzeyde olmasına karşın Zorbalık Eğilimi ile Temel Psikolojik İhtiyaçlar arasındaki standardize edilmiş beta katsayısı ($\beta = -0.16$, $p > .05$) ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri ile Okul Kültürü arasındaki standardize edilmiş beta katsayısı ($\beta = -.094$, $p > .05$) anlamlı değildir (Tablo 3.4). Bu bulgu sonucunda modelde Zorbalık Eğilimi ile Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Okul Kültürü ile Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri arasındaki doğrudan ilişkilerin

etkisinin sıfıra eşitlenmesine (modelden çıkarılmasına) karar verilmiştir. Bu doğrultuda kuramsal çerçeve de dikkate alınarak Alternatif Model 1 oluşturulmuştur (Şekil 3.3).

3.4. Alternatif Model 1

Şekil 3.3: Alternatif Model 1



Not. zorba_e= Zorbalık Eğilimi, olumsuz_y= Olumsuz Yansıtma, duy_pe= Duygusal Paylaşım Eksikliği, hakli_g= Haklı Görme, baska_u= Başkalarını Üzmek, gucu_k= Gücü Kullanma, rahat_o= Rahatsız Olmama, sdo= Sosyal ve Duygusal Öğrenme, oz_f= Öz Farkındalık, sosyal_f= Sosyal Farkındalık, oz_y= Öz Yönetim, iliski_k= İlişki Kurma, sorum_kv= Sorumlu Karar Verme, tpi= Temel Psikolojik İhtiyaçlar, ozerklik= Özerklik, yeterlik= Yeterlik, ilis_o= İlişkili Olma, okul_kul= Okul Kültürü, ogren_i= Öğrenci İlişkileri, ogret_ok= Öğrenci-Öğretmen/Okul İlişkileri, davran_b= Davranışsal Beklentiler, egit_f= Eğitsel Fırsatlar, ebeveyn_kr= Ebeveyn Kabul-Reddi, anne_kr= Anne Kabul-Reddi, baba_kr= Baba Kabul-Reddi.

Zorbalık Eğilimi ile Temel Psikolojik İhtiyaçlar arasındaki ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri ile Okul Kültürü arasındaki doğrudan ilişkilerin etkisinin sıfıra eşitlenmesi sonucunda model uyum değerlerinde kısmi iyileşmeler görülmüştür. Alternatif Model 1'e ilişkin uyum değerleri incelendiğinde ise yeterli uyuma sahip olduğu görülmüş (Tablo 3.5), modeldeki örtük değişkenler arasındaki ilişkiler *t* değerleri ve standardize edilmiş beta katsayıları dikkate alınarak incelenmiştir (Tablo 3.6).

Tablo 3.5: Alternatif Model 1'in Uyum Değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	İyi Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2.74	İyi Uyum
RMSEA	$RMSEA \leq .05$	$RMSEA \leq .08$	.056	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	$SRMR \leq .05$	$SRMR \leq .10$	.056	Kabul Edilebilir Uyum
TLI	$0.95 \leq TLI$	$0.90 \leq TLI$	.917	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$.95 \leq CFI$	$.90 \leq CFI$	.930	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 3.6: Standartlaştırılmış Doğrudan Etkiler ve t Değerleri (Alternatif Model)

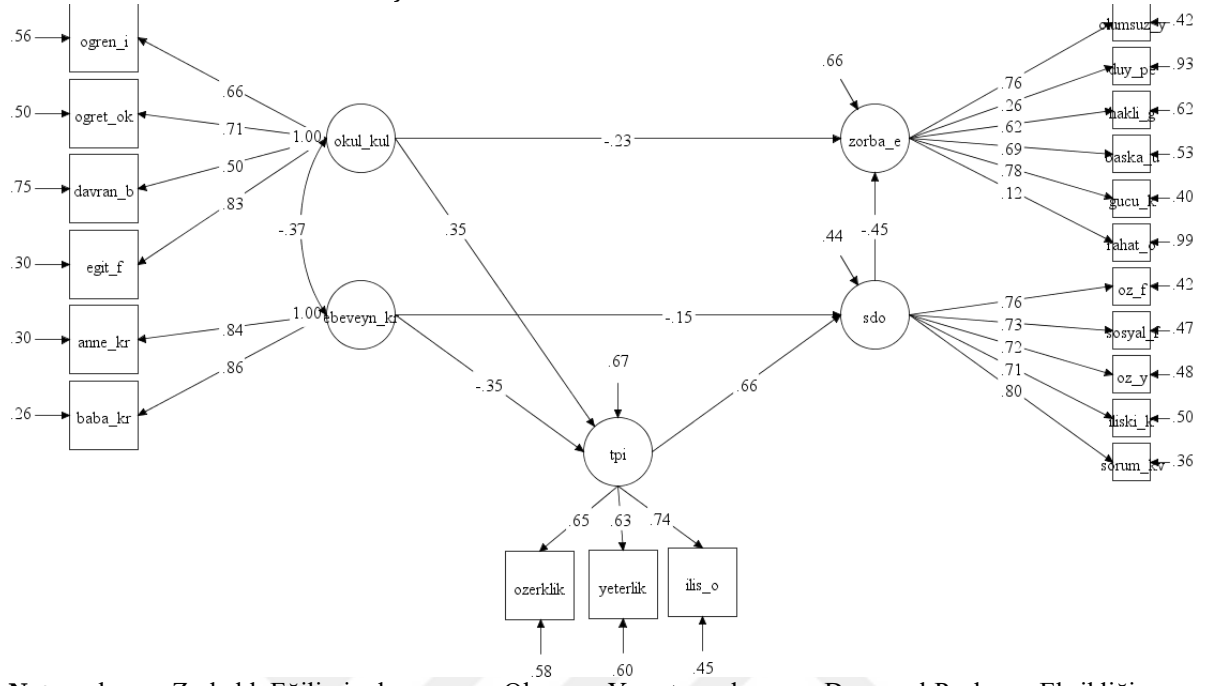
Yapısal İlişkiler	B	Sh	t	p
Okul_Kul $\longrightarrow$ Zorba_E	-0.210	0.051	-4.074	0.000**
Ebeveyn_K $\longrightarrow$ Zorba_E	0.104	0.053	1.950	0.051
SDO $\longrightarrow$ Zorba_E	-0.408	0.051	-7.938	0.000**
Ebeveyn_K $\longrightarrow$ SDO	-0.145	0.051	-2.842	0.004*
TPI $\longrightarrow$ SDO	0.664	0.046	14.590	0.000**
Okul_Kul $\longrightarrow$ TPI	0.350	0.050	7.004	0.000**
Ebeveyn_K $\longrightarrow$ TPI	-0.352	0.046	-6.807	0.000**

Not. * = $p < .05$, ** = $p < .001$, Zorba_E= Zorbalık Eğilimi, Okul_Kul= Okul Kültürü, Ebeveyn_K= Ebeveyn Kabul-Reddi, SDO= Sosyal ve Duygusal Öğrenme, TPI= Temel Psikolojik İhtiyaçlar.

Alternatif model 1 kurulduktan sonra uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olmasına karşın Zorbalık Eğilimi ile Ebeveyn Kabul-Reddi arasındaki standardize edilmiş beta katsayısının ($\beta = -.104$, $p > .05$) anlamlı olmadığı görülmüştür (Tablo 3.6). Bu bulgu sonucunda modelden Zorbalık Eğilimi ile Ebeveyn Kabul-Reddi arasındaki doğrudan ilişkinin etkisinin sıfıra eşitlenmesine (modelden çıkarılmasına) karar verilerek Alternatif Model 2 oluşturulmuştur (Şekil 3.4).

3.5. Alternatif Model 2

Şekil 3.4: Alternatif Model 2



Not. zorba_e= Zorbalık Eğilimi, olumsuz_y= Olumsuz Yansıtma, duy_pe= Duygusal Paylaşım Eksikliği, hakli_g= Haklı Görme, baska_u= Başkalarını Üzmek, gucu_k= Gücü Kullanma, rahat_o= Rahatsız Olmama, sdo= Sosyal ve Duygusal Öğrenme, oz_f= Öz Farkındalık, sosyal_f= Sosyal Farkındalık, oz_y= Öz Yönetim, iliski_k= İlişki Kurma, sorum_kv= Sorumlu Karar Verme, tpi= Temel Psikolojik İhtiyaçlar, ozerklik= Özerklik, yeterlik= Yeterlik, ilis_o= İlişkili Olma, okul_kul= Okul Kültürü, ogren_i= Öğrenci İlişkileri, ogret_ok= Öğrenci-Öğretmen/Okul İlişkileri, davran_b= Davranışsal Beklentiler, egit_f= Eğitsel Fırsatlar, ebeveyn_kr= Ebeveyn Kabul-Reddi, anne_kr= Anne Kabul-Reddi, baba_kr= Baba Kabul-Reddi.

Alternatif Model 2’de Zorbalık Eğilimi ile Ebeveyn Kabul-Reddi arasındaki doğrudan ilişkinin etkisinin sıfıra eşitlenmesi sonucunda model uyum değerlerinde kısmi iyileşmeler görülmüştür. Modele ilişkin uyum değerleri incelendiğinde ise yeterli uyuma sahip olduğu görülmüş (Tablo 3.7), örtük değişkenler arasındaki ilişkiler t değerleri ve standardize edilmiş beta katsayıları dikkate alınarak incelenmiştir (Tablo 3.8).

Tablo 3.7: Alternatif Model 2’nin Uyum Değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	İyi Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2.80	İyi Uyum
RMSEA	$RMSEA \leq .05$	$RMSEA \leq .08$	.056	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	$SRMR \leq .05$	$SRMR \leq .10$	.056	Kabul Edilebilir Uyum
TLI	$0,95 \leq TLI$	$0,90 \leq TLI$	.917	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$.95 \leq CFI$	$.90 \leq CFI$	.929	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 3.8: Standartlaştırılmış Doğrudan Etkiler ve t Değerleri (Alternatif Model 2)

Yapısal İlişkiler	B	Sh	t	p
Okul_Kul → Zorba_E	-0.235	0.050	-4.699	0.000**
SDO → Zorba_E	-0.451	0.046	-9.834	0.000**
Ebeveyn_K → SDO	-0.153	0.051	-3.017	0.003*
TPI → SDO	0.661	0.045	14.552	0.000**
Okul_Kul → TPI	0.348	0.050	6.944	0.000**
Ebeveyn_K → TPI	-0.351	0.052	-6.743	0.000**

Not. * = $p < .05$, ** = $p < .001$, Zorba_E= Zorbalık Eğilimi, Okul_Kul= Okul Kültürü, Ebeveyn_K= Ebeveyn Kabul-Reddi, SDO= Sosyal ve Duygusal Öğrenme, TPI= Temel Psikolojik İhtiyaçlar.

Alternatif Model 2'deki örtük değişkenler arasındaki ilişkiler t değerleri ve standardize edilmiş beta katsayıları incelendiğinde bütün yolların istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($p > .05$). Bununla birlikte, modeller arasında en uygun modelin hangisi olacağına karar vermek için Bayesian Information Criterion (BIC) değerleri incelenmiştir. BIC değerindeki iki veya daha fazla birimlik bir azalmanın modeller arasında seçim yapabilmek için uygun bir kriter olduğu kabul edilmektedir (Raftery, 1995). BIC değeri, Alternatif Model 1 için 59175.486, Alternatif Model 2 için ise 59172.900 olarak hesaplanmıştır. Yaklaşık üç birimlik azalmadan dolayı Alternatif Model 2'nin uygun model olduğuna karar verilmiştir.

Modeldeki sonuçlara göre Okul Kültürü ($\beta = -.235$, $t = -4.699$, $p < .01$) ve Sosyal Duygusal Öğrenme ($\beta = -.451$, $t = -9.834$, $p < .01$) Zorbalık Eğilimi'ni istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde doğrudan yordamaktadır. Ebeveyn Kabul-Reddi ($\beta = -.153$, $t = -3.017$, $p < .05$) ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar ($\beta = .661$, $t = 14.552$, $p < .01$) Sosyal ve Duygusal Öğrenme'yi istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde doğrudan yordamaktadır. Okul Kültürü ($\beta = .348$, $t = 6.944$, $p < .01$) ve Ebeveyn Kabul-Reddi ($\beta = -.351$, $t = -6.743$, $p < .01$) Temel Psikolojik İhtiyaçlar'ı istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde doğrudan yordamaktadır. Bununla birlikte, Temel Psikolojik İhtiyaçlar ile Zorbalık Eğilimi arasındaki ilişkide Sosyal ve Duygusal Öğrenme'nin; Ebeveyn Kabul-Reddi ile Zorbalık Eğilimi arasındaki ilişkide Temel Psikolojik İhtiyaçlar'ın ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme'nin; Okul Kültürü ile Zorbalık Eğilimi arasındaki ilişkide Temel Psikolojik İhtiyaçlar'ın ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme'nin dolaylı etkilerinin olduğu görülmüştür. Bunun üzerine

dolaylı etkileri test etmek için Hayes (2018) tarafından geliştirilen yöntem kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmada 95% güven aralığında 5000 Bootstrapping kullanılarak dolaylı etkiler ve standart hatalar hesaplanmıştır. Hesaplanan güven aralıkları arasında sıfırın yer almaması dolaylı etkilerin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir (Tablo 3.9).

Tablo 3.9: Gizil Değişkenler Arasındaki Dolaylı Etkiler ve t Değerleri (Alternatif Model 2)

Dolaylı Etkiler	<i>B</i>	<i>Sh</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	95% GA	
					Lower	Upper
TPI → SDO → Zorbalık_E	-0.298	0.044	-6.703	0.000**	-0.371	-0.255
Ebeveyn_KR → SDO → Zorbalık_E	0.069	0.027	2.575	0.010*	0.025	0.113
Okul_Kul → TPI → SDO → Zorbalık_E	-0.104	0.022	-4.661	0.000**	-0.140	-0.067
Ebeveyn_KR→TPI→SDO→Zorbalık_E	0.105	0.024	4.415	0.000**	0.066	0.143

Not. * = $p < .05$, ** = $p < .001$, Zorba_E= Zorbalık Eğilimi, Okul_Kul= Okul Kültürü, Ebeveyn_K= Ebeveyn Kabul-Reddi, SDO= Sosyal ve Duygusal Öğrenme, TPI= Temel Psikolojik İhtiyaçlar.

Tablo 3.9'a göre Temel Psikolojik İhtiyaçlar Zorbalık Eğilimi'ni Sosyal ve Duygusal Öğrenme aracılığıyla istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamaktadır ($\beta = -.298$, 95% CI= $-.371, -.255$, $p < .01$). Ebeveyn Kabul-Reddi Zorbalık Eğilimi'ni Sosyal ve Duygusal Öğrenme aracılığıyla istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamaktadır ($\beta = .069$, 95% CI= $.025, .113$, $p < .05$). Okul Kültürü Zorbalık Eğilimi'ni Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme aracılığıyla istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamaktadır ($\beta = -.104$, 95% CI= $-.140, -.067$, $p < .01$). Ebeveyn Kabul-Reddi Zorbalık Eğilimi'ni Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme aracılığıyla istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamaktadır ($\beta = .105$, 95% CI= $.066, .143$, $p < .01$). Bununla birlikte, model Zorbalık Eğilimi'ne ilişkin toplam varyansın yaklaşık 34%'ünü açıklamaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara, sonuçlara ilişkin tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuç

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığının psikososyal yordayıcılarının incelenmesi amaçlanmış, bu amaçla akran zorbalığı eğilimi, okul kültürü, ebeveyn kabul-reddi, temel psikolojik ihtiyaçlar ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile oluşturulan hipotetik model test edilmiştir. Model testinden elde edilen sonuçlara göre;

Doğrudan Etkiler

- Okul kültürü zorbalık eğilimini doğrudan yordamaktadır
- Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri zorbalık eğilimini doğrudan yordamaktadır.

Dolaylı Etkiler

- Temel psikolojik ihtiyaçlar zorbalık eğilimini sosyal ve duygusal öğrenme becerileri aracılığıyla yordamaktadır.
- Okul kültürü, zorbalık eğilimini temel psikolojik ihtiyaçlar ve sosyal duygusal öğrenme becerileri aracılığıyla yordamaktadır.
- Ebeveyn kabul-reddi, zorbalık eğilimini sosyal duygusal öğrenme becerileri aracılığıyla yordamaktadır.
- Ebeveyn kabul-reddi, zorbalık eğilimini temel psikolojik ihtiyaçlar ve sosyal duygusal öğrenme becerileri aracılığıyla yordamaktadır.

4.2. Tartışma

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda yapılan analizlerden elde edilen bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Okul kültürü zorbalık eğilimini doğrudan yordamaktadır. Araştırmadan elde edilen bir sonuca göre okul kültürü ile zorbalık eğilimi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerde olumlu okul kültürü yaşantıları arttıkça zorbalık eğilimlerinin azaldığı görülmektedir. Nitekim, ilgili alanyazın incelendiğinde de araştırma bulguları ile paralellik gösteren çalışmaların (Bayraktar, 2009; Çayırdağ, 2006; Hui vd., 2011; Varjas vd., 2009; Yang vd., 2020) olduğu görülmektedir.

Bireyin yaşamını şekillendiren ortamlar içinde en kapsamlı ve uzun süreli etkisi olan ortamlardan biri okuldur. Okullar bireyin hem bilgi edinme hem de düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını düzenlemeyi öğrenmede merkezi bir rol oynamaktadır (Bayar ve Uçanok, 2012). Okul kültürü içerisinde yer alan öğrenci ilişkileri, öğrenci-öğretmen ve okul ilişkileri, eğitim fırsatları ve davranışsal beklentiler zorbalık olgusunu etkileyebilmektedir. Özellikle öğretmenlerle ve akranlarla kurulan ilişkiler, okulun psikolojik ve fiziksel çevresi zorbalığa maruz kalmayı belirleyen güçlü bağlamlardır (Bayraktar, 2009). Uyuma değer veren, şiddete karşı sıfır toleranslı ve ilgili bir okul kültüründe zorbalık düzeyleri azaldığı gibi pozitif öğrenci etkileşimleri teşvik edilmektedir (Birnbaum vd., 2003; Hui vd., 2011). Okulda öğrencilere küçük düşürücü davranışlarda bulunulması, zorbalık olaylarına duyarsız olunması, yetersiz ve tutarsız sınıf yönetimlerine disiplin uygulamaları zorba ve pasif zorbaları cesaretlendirip mağdurların zarar görmesine neden olabilmektedir. Bununla birlikte, ilgili tutumlar, yeterlilikler, sosyal ilişkileri izleme ve sorunlara müdahale yaklaşımları sınıfların sosyal yapısını iyileştirip zorbalık davranışını azaltabilmektedir (Çalık vd., 2009; Espelage ve Sweare, 2003; Greene, 2006). Buna göre, araştırmadan elde edilen bu sonuç olumlu okul kültürünün zorbalık davranışının sergilenmesine olanak sağlayan çevresel şartları kısıtlayıcı etkisinden kaynaklanmış olabilir.

Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri zorbalık eğilimini doğrudan yordamaktadır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre SDÖ becerileri ile zorbalık eğilimi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Diğer bir ifade

ile öğrencilerde SDÖ becerileri düzeyi arttıkça zorbalık eğilimlerinin azaldığı görülmektedir. SDÖ becerileri bireylerde davranışsal olarak kendilerinin farkına varmalarına, duygularını yönetmelerine ve sosyal beceriler geliştirmelerine yardımcı olarak zorbalığın önlenmesinde katkı sağlamaktadır (Espelage vd., 2015). Bu düşünceyi destekler nitelikte, alanyazında yer alan çalışmalar SDÖ becerilerinin gelişiminin zorbalığın azaltılmasında veya önlenmesinde etkili olduğunu göstermektedir;

Divecha ve Brackett (2019) SDÖ becerilerinin teşvik edilmesinin saldırgan ve yıkıcı davranışları önemli ölçüde azalttığını, öz yeterliliğin zorbalık mağduru olmaya karşı, sosyal yeterliliğin ise olumlu akran etkileşimi sağlayarak zorba/kurban olmaya karşı koruyucu bir etkisinin olduğunu belirtmiştir. Totan ve Kabakçı'nın (2010) yapmış oldukları araştırmada SDÖ becerilerinden problem çözme ve kendilik değerini arttıran becerilerin zorbalığa dahil olmayı azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Smith ve Low (2013) SDÖ becerilerini geliştirmeyi amaçlayan programların akran etkileşimi, sosyal yeterlilik ve problem çözme becerileri kazandırma yoluyla hem zorbalığı azaltan hem de olumsuz sonuçlarını önleyen bir etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Gravesteijn vd. (2013) yaptığı araştırmada SDÖ becerileri geliştiren programların zorbalık üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu; sorun ile başa çıkma becerilerini attırıp, problemlili davranışları azalttığı görülmüştür. Özer'in (2018) yaptığı çalışmada problem çözme becerilerindeki artışın zorbalığı, öz farkındalık becerilerindeki artışın ise kurban olma olasılığını azalttığı bulunmuştur. Buna göre, SDÖ becerilerinin içeriğinde yer alan öz farkındalık, özyönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu bir şekilde karar verme yeterlikleri öğrencilerin kendileri ve çevreleriyle olumlu ilişkiler kurarak zorbalık davranışlarının azalmasına etki etmiş olabilir.

Temel psikolojik ihtiyaçlar zorbalık eğilimini sosyal ve duygusal öğrenme becerileri aracılığıyla yordamaktadır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre öğrencilerde temel psikolojik ihtiyaçlar arttıkça SDÖ becerileri artmakta, SDÖ becerilerinin artması da zorbalık eğilimini azaltmaktadır. Hem Öz Belirleme Kuramı hem de SDÖ yaklaşımı sosyal gelişimi ve kişisel refahı destekleyen sosyal ortamların önemini vurgulamakta, bireylerin doğal büyüme eğilimine sahip olduğunu varsaymaktadır (Durlak vd., 2011; Ryan ve Deci 2000). Dolayısıyla, temel psikolojik ihtiyaçların SDÖ becerileri ile uyumlu olduğu, bireylerin SDÖ becerilerinin gelişiminde temel psikolojik ihtiyaç tatmininin önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Bireyin özerklik ihtiyacının karşılanması özyönetim ve sorumlu karar verme becerisinin gelişimine; yeterlik ihtiyacının karşılanması öz farkındalık becerisinin gelişimine; ilişkili olma ihtiyacı ise sosyal farkındalık ve ilişki kurma becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilmektedir (Göl-Güven, 2021). Bununla birlikte, SDÖ becerilerinin gelişiminin bireyin çevresiyle olumlu ilişkiler geliştirmesine, istendik davranışlarda bulunmasına, iyi oluş düzeyinin artmasına katkı sunduğu vurgulamaktadır (CASEL, 2020). Dolayısıyla SDÖ becerilerinin gelişiminin bir çeşit davranış bozukluğu olarak nitelendirilen zorbalığın önlenmesine de olumlu yönde etki etmesi muhtemeldir. Nitekim alanyazında yer alan çalışmalarda öğrencilerde SDÖ becerilerinin gelişiminin zorbalık davranışlarının azaltılmasında etkili olduğu görülmüştür. Hiloğlu'nun (2007) yapmış olduğu araştırmada zorbalığa karışan öğrencilerin kişilerarası ilişkilerde daha fazla problem yaşadıkları ve sosyal becerilerinin düşük olduğu; zorbalığa karışmayan öğrencilerin ise daha çok olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri ve sosyal beceri düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Totan ve Kabakçı (2010) zorbalığa dahil olma olasılığı ile SDÖ becerilerinden problem çözme ve kendilik değeri artıran becerileri arasında negatif yönlü ilişkilerin olduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre, temel psikolojik ihtiyaçlar ve SDÖ becerilerinin yakın ilişkisinden hareketle öğrencilerde temel psikolojik ihtiyaçların tatmininin SDÖ becerilerinin gelişimine, SDÖ becerilerinin gelişimi de kendileri ve çevreleriyle olumlu ilişkiler kurarak zorbalık davranışının azalmasına etki etmiş olabilir.

Okul kültürü, zorbalık eğilimini temel psikolojik ihtiyaçlar ve sosyal duygusal öğrenme becerileri aracılığıyla yordamaktadır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre öğrencilerde olumlu okul kültürü yaşantıları arttıkça temel psikolojik ihtiyaçların tatmini ve SDÖ beceri düzeyleri artmakta, temel psikolojik ihtiyaçların tatmini ve SDÖ beceri düzeylerinin artması da zorbalık eğilimini azaltmaktadır. Özerklik, ilişki ve yeterlik ihtiyacı birbiri ile bağlantılı olup bir ihtiyacın tatmini diğerlerinin tatmininde pekiştirici bir etki oluşturmaktadır. Olumlu akran ve öğretmen ilişkileri ile öğrenciler okula aidiyet hissedip, çevresindeki insanlarla güvenli bağlantı kurarak ilişki ihtiyacını karşılarlar. Kendini kabul edilmiş ve güvende hisseden öğrencilerin özerklik sergileme olasılıkları daha yüksekken, reddedilen öğrenciler genellikle kurallara uyma konusunda isteksizlik sergileyip daha az bağımsız hareket ederler (Osterman, 2000). Dolayısıyla okul ortamında yeterince karşılanan psikolojik

ihtiyaçların öğrencilerin gelişimlerine ve okul ortamına yönelik algılarına olumlu yönde katkı sunduğu söylenebilir.

Temel psikolojik ihtiyaçların yeterince tatmin edildiği olumlu okul ortamları aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal yönden gelişimlerine ve davranış problemlerinin azalmasına olumlu yönde katkılar sunar (Nickerson vd., 2019; Yang vd., 2020). Bireyler sosyal bir ortamda temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılayacak fırsatlara sahip olduklarında motivasyonları, performansları ve gelişimleri üst düzeye çıkar (Deci vd., 1996). Okulda temel psikolojik ihtiyaçların yeterli düzeyde karşılanması öğrencilerin zorbalık mağduriyetini azalttığı gibi (Kışlal, 2022), okula daha fazla bağlılık göstermelerine (Karatepe, 2019; Uzun, 2021) neden olur. Okul kültürü hakkında olumlu algılara sahip öğrencilerin okula daha fazla bağlılık sergiledikleri (Ceylan ve Özgenel, 2022), daha güçlü akademik değerlere ve yeterliliklere sahip oldukları (Demirtaş, 2010) görülmektedir. Ağırkan (2021) olumlu öğrenme ortamlarının, destekleyici-geliştirici öğretmen yaklaşımlarının ve kaliteli öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin okula aidiyet ve güven hissetmelerini sağlayacağını, bu durumun öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmelerine ve daha az davranış problemi sergilemelerine katkı sunacağını belirtmiştir. Benzer şekilde, Ferrans ve Selman (2014) olumlu okul kültürünün yarattığı güvenli, düzenli, ilgili ve güçlendirici ortamların öğrencilerin kişisel güvenlik, ilişki ve güç ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olabileceğini ve bu durumun akran zorbalığını azaltacağını ifade etmişlerdir. Buna göre, öğrencilerde olumlu okul kültürü yaşantıları temel psikolojik ihtiyaçların tatminine ve SDÖ becerilerinin gelişimine, temel psikolojik ihtiyaçların tatmini ve SDÖ becerilerinin gelişimi de öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden destekleyerek zorbalık davranışlarının azalmasına etki etmiş olabilir.

Ebeveyn kabul reddi, zorbalık eğilimini sosyal duygusal öğrenme becerileri aracılığıyla yordamaktadır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre öğrencilerde ebeveyn reddi yaşantıları arttıkça SDÖ beceri düzeyleri azalmakta, SDÖ beceri düzeylerinin azalması da zorbalık eğilimini arttırmaktadır. SDÖ becerilerinin gelişiminde aile ortamı önemli bir etkiye sahip olmakla birlikte ailenin tutum ve yaklaşımı çocuğa rol model oluşturmaktadır. Yılmaz'ın (2014) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin anne-baba tutumlarına ilişkin algılarıyla SDÖ becerileri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu; anne-babaları ile sıcak ve sevgiye dayalı

ilişki kuran, onlar tarafından kabul görüp anlaşıldığını hissedenden öğrencilerin iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, yapılan çalışmalarda ergenlerin SDÖ becerileri ile aile desteği (Candan ve Yalçın, 2018), olumlu ebeveyn ilişkileri (Ağırkan, 2021), güvenli bağlanma tarzı (Songül, 2019) ve olumlu ebeveyn tutumları (Bozkurt-Yükçü vd., 2021; Lee ve Wong 2009) arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu görülmüştür.

Bununla birlikte, ailenin çocuğa yönelik olumsuz yaklaşım tarzı, otoriter veya aşırı kuralcı tutum sergilemesi, yeterli duygusal bağ kurmaması çocuklarda SDÖ becerilerinin gelişmemesine ve bundan dolayı zorbalığa yönelmelerine neden olabilmektedir (Ünal, 2019). Ergenler ebeveynlerini otoriter veya denetleyici hissettiklerinde sosyal beceri düzeyleri azalır akran ilişkileri olumsuz etkilenebilmektedir. Çimen (2018) tarafından yapılan çalışmada aile bireyleri ile açık iletişimin olmamasının, sıkıntı veya düşüncelerin aileye rahat ifade edilememesinin ailelerden yardım isteme ve zorbalıkla baş etme davranışlarına engel olduğu veya zorbalığa başvurmaya neden olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrencilerde ebeveyn reddini içeren olumsuz aile yaşantıları SDÖ becerilerinin gelişimini engelleyici bir ortam oluşmasına, SDÖ becerilerinin yeterince gelişmemesi de kendileri ve çevreleriyle olan ilişkilerini olumsuz yönde etkileyerek zorbalık davranışlarının artmasına etki etmiş olabilir.

Ebeveyn kabul reddi, zorbalık eğilimini temel psikolojik ihtiyaçlar ve sosyal duygusal öğrenme becerileri aracılığıyla yordamaktadır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre öğrencilerde ebeveyn reddi yaşantıları arttıkça temel psikolojik ihtiyaçların tatmini ve SDÖ beceri düzeyleri azalmakta, temel psikolojik ihtiyaçların tatmininin ve SDÖ beceri düzeylerinin azalması da zorbalık eğilimini arttırmaktadır. İnsanların temel ihtiyaçlarını tatmin edebilmesi için çevresel desteğe ihtiyaçları olduğu, özellikle ebeveyn yaklaşımlarının bu konuda etkili olduğu ifade edilmektedir (Hürcan, 2018). Benzer şekilde, araştırmalar temel psikolojik ihtiyaçları yeterince doyurulmayan ve anne-babaya duygusal erişilebilirliği zayıf öğrencilerin daha fazla davranış problemleri yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Gök ve Cenkseven-Önder'in (2018) yapmış oldukları çalışmada temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirliği arasındaki negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu saptamışlardır.

Yakmaz-Basilgan (2012) ebeveyn red düzeyinin artması ile çocuğun davranış problemlerinde artış olduğunu, ebeveyn kabul düzeyinde sevgi-sıcaklık boyutu arttıkça çocuğun davranış problemlerinde azalma meydana geldiğini belirtmiştir.

Temel psikolojik ihtiyaçların yeterince tatmin edilmediği aile ilişkilerinde SDÖ becerilerinin de yeterince gelişmesi mümkün görünmemektedir. Yıldız ve Kahraman (2021) tarafından yapılan araştırmada ailesi ile ilişkisini olumlu algılayan ortaokul öğrencilerinin SDÖ becerileri, ailesi ile ilişkisini kısmen iyi veya kötü olarak algılayanlara göre daha iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Çini (2022) tarafından yapılan diğer bir çalışmada ebeveyn reddi ile duygu düzenleme güçlüğü ve kişilerarası problemler değişkenleri arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür. Gelgör (2016) tarafından yapılan araştırmada ise anne ve babanın reddi ve kontrolü ile çocuğun duygu düzenleme becerisi arasında negatif yönlü ve zayıf bir ilişki saptanmıştır.

Sıcaklığı ve ilgiyi yeteri kadar göremeyen çocukların ebeveynlerinden gördükleri saldırganlığı içselleştirmesi ve sosyal duygusal becerilerden yoksun bir şekilde öfkesini dışa dönük saldırganca ifade etmesi olasıdır (Kılıç-Yıldız ve Dağ, 2017). Soğuk, reddedici ve tutarsız ebeveyn davranışları çocuğun temel ihtiyacı olan güven duygusunu zedelemekte; kabul, güvenlik ve devamlılık gibi ihtiyaçları doyurulmayan çocuklar ihtiyaç duydukları ilgi ve yakınlığı alabilmek adına bedel ödeyip özerkliğinden ödün verebilmektedir. Özerkliğinden ödün veren çocukların ilerleyen zamanlarda kişilerarası ilişkilerde sorun yaşamaları ve problemlerinden kaçınmaları da söz konusu olabilmektedir (Sarıtış-Atalar ve Gençöz, 2015). Buna göre, öğrencilerde ebeveyn reddini içeren olumsuz aile yaşantıları temel psikolojik ihtiyaçların tatminini ve SDÖ becerilerinin gelişimini engelleyici bir ortam oluşmasına, temel psikolojik ihtiyaçların yeterince tatmin edilmemesi ve SDÖ becerilerinin yeterince gelişmemesi de bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişimlerini olumsuz yönde etkileyerek zorbalık davranışlarının artmasına etki etmiş olabilir.

4.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara, okul yöneticilerine, öğretmenlere, rehber öğretmenlere, ailelere ve politika yapıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

4.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmada ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığının psikososyal yordayıcıları; zorbalık eğilimi, okul kültürü, ebeveyn kabul-reddi, temel psikolojik ihtiyaçlar ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile oluşturulan hipotetik model çerçevesinde test edilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen model zorbalık eğilimine ilişkin toplam varyansın yaklaşık %34'ünü açıklamaktadır. Akran zorbalığı ile ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılar açıklanamayan varyansı belirlemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirebilir. Bu noktada, araştırmada incelenen ebeveyn kabul-reddi değişkeni anne kabul reddi ve baba kabul reddi olarak ayrı şekilde akran zorbalığına yönelik doğrudan ve dolaylı etkileri incelenebilir. Okul kültürü değişkeni ile ilgili okulun imkanları ve çevresi, işbirliğine dayalı eğitim, aile katılımı gibi boyutlarında ele alınması etkili olabilir. Araştırmada veriler ölçekler aracılığıyla sadece öğrencilerden özbildirim yoluyla toplanmıştır. Konu hakkında yapılabilecek diğer araştırmalara veli ve öğretmenler de dahil edilebilir.

Araştırmada elde edilen veriler Tokat ili genelinde yer alan ortaokullardan elde edilen verilerle sınırlı olup benzer örneklemlere genellenebilir niteliktedir. Gelecekte konu ile ilgili farklı örneklem veya farklı veri toplama araçları kullanılarak bu araştırma ile karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Okul kültürü, ebeveyn kabul-reddi, temel psikolojik ihtiyaçlar ve sosyal duygusal öğrenme becerileri değişkenlerinin yordayıcı etkisinden hareketle araştırmacılar akran zorbalığının önlenmesi veya azaltılmasına yönelik gerçekleştirecekleri müdahaleleri planlarken bu özelliklerin geliştirilmesine yönelik etkinlikleri programlarına dahil edebilir.

4.3.2. Okul Yöneticilerine, Öğretmenlere ve Rehber Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara göre olumlu okul kültürünün zorbalığı azaltıcı etkisi olduğu görölmektedir. Bu noktadan hareketle akran zorbalığına yönelik okul yönetimi, öğretmenler ve rehber öğretmenler çalışmaları işbirliği içinde ve psikososyal yordayıcıları da dikkate alarak yürütebilirler. Bu konuda olumlu ve güvenli okul kültürü oluşturarak önleyici çalışmalara ağırlık verilebilir. Okulun amaçları doğrutlusunda tüm paydaşlar tarafından aktif katılımın sağlandığı, düşüncelerin rahatlıkla ifade edilip alınan kararlara güvenildiği, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini iş birliği içinde uygulayabildiği bir okul kültürü oluşturulabilir. Okul kuralları ve yaptırımlar konusunda

farkındalık oluşturmak amacıyla disiplin kuralları ve yasal mevzuat hakkında broşür veya okul anlaşması düzenlenebilir.

Okul kültürünün, temel psikolojik ihtiyaçlar ve SDÖ becerileri aracılığıyla zorbalığı azaltıcı etkisi göz önünde bulundurulduğunda okul yönetimi zorbalığa dair okul genelinde eş güdümlü bir tutum ve politika sergileyebilir. Risk taşıyan grupların belirlenmesi amacıyla rehber öğretmenler gözlem ve görüşmeler yoluyla okulun risk haritasını oluşturabilir. Mentorluk veya öğrenci koçluk sistemi gibi uygulamalar ile öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları belirlenip gelişim süreçleri takip edilebilir. Öğrencilerin yeterlik, özerklik ve ilişkili olma temel psikolojik ihtiyaçlarına yönelik psikoeğitim programları geliştirilebilir ve önleyici rehberlik çalışmaları planlanabilir. Öğrencilerin empati ve akranları ile etkili iletişim kurabildiği, işbirliği içerisinde daha aktif katılım sağlayabildiği sınıf içi etkinliklere ve öğrenme ortamlarına daha çok yer verilebilir. Bu konuda disiplinlerarası yaklaşım ile öğretmenler ve rehber öğretmenler öğrencilerin yeterliliklerini ve özerkliklerini artırıcı sorumlu karar verme ve problem çözme becerilerine yönelik sınıf rehberlik etkinlikleri veya seminerler düzenleyebilir. Akran zorbalığına dair farkındalık ve müdahale çalışmalarında arkadaşlık ilişkilerini geliştirme psikoeğitim programlarına, akran arabuluculuk çalışmalarına ve bireysel görüşmelere yer verilebilir.

Okul kültürü oluşturmakta önemli bir diğer paydaş olan ailelerin sürece katılımı ve aile iş birliğini artırmak adına okul süreçlerine veliler daha fazla dahil edilebilir. Konu hakkında farkındalık oluşturmak için veli seminerleri, Aile Okulu Projesi, veli toplantıları ve ev ziyaretleri yapılabilir. Özellikle ailelerin zorbalık üzerindeki etkileri ve ebeveynlere düşen görevler konusunda bilinçlendirilmeleri zorbalık sürecine dair bütünsel ve önlemlsel bir yaklaşıma katkı sunabilir.

4.3.3. Ailelere Yönelik Öneriler

Akran zorbalığının oluşumunda ebeveyn kabul reddi, ebeveyn ile kurulan ilişkinin yapısı ve anne-baba tutumlarının zorba davranışlar uygulama ve zorba davranışlara maruz kalmada önemli belirleyiciler olduğu görülmektedir. Aileler çocuklarını zorbalık sürecinden korumak adına onların temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak için ebeveyn-çocuk ilişkisini artırıcı yaklaşımlar sergileyebilir, onlara daha fazla zaman ayırabilir. Onların kendilerini ifade edebilecekleri ve problemlerini

anlatabilecekleri ortamlar sunulabilirler. Çocukların kabul edildiğini ve kendini değerli hissettiği aile ortamındaki sıcak ve empatik yaklaşımlar çocuğun sorunlarını açmasını ve yardım istemesini kolaylaştırabilir, zorbalık sürecine dair aile desteğini artırabilir.

Araştırmada ebeveynleri ile kurulan olumlu ilişkinin SDÖ becerilerini artırdığı ve zorbalık eğilimini ise azalttığı görülmektedir. Güven temelli kurulan ebeveyn-çocuk ilişkisi çocukta olumlu bir benlik gelişimi sağlayarak öz farkındalık, öz yönetim ve karar verme becerilerine model oluşturabilir. Çocuğun bu becerileri geliştirip çevresi ile iletişimini güçlendirmesine katkı sunabilir. Aileler çocuklarına kendi duygularının ve başkalarının duygularının farkında olma, karşılaştıkları sorunlara yönelik başa çıkma ya da karar verme becerileri geliştirme noktasında örnek olabilir.

Bir diğer nokta akran zorbalığı daha çok okullarda gerçekleşen bir durum olduğu için aileler okul sürecine daha aktif katılabilir. Akran zorbalığının önlenmesinde okul-aile iş birliğine daha fazla önem verilebilir. Ebeveynler otoriter ve baskıcı bir tutumdan ziyade çocuğun özerkliğini de göz önünde tutarak çocuğun okul hayatı, akademik durumu ve sosyal ilişkilerine dair izleme çalışmaları yürütebilir.

4.3.4. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

Son yıllarda akran zorbalığının küresel bir sorun haline gelmesinden dolayı konuya dair farkındalık ve müdahale programlarının geliştirilmesine ağırlık verilebilir. Araştırma sonuçları doğrultusunda politika yapıcılar, akran zorbalığına yönelik psikososyal yordayıcıları da dikkate alarak olumlu okul kültürüne, temel psikolojik ihtiyaçların tatminine, SDÖ becerilerinin gelişimine ve ebeveyn ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmesini sağlayabilir.

Zorbalık olayına çözüm üretme ve olumlu okul kültürü oluşturma konusunda okul yönetimi ve öğretmenlerin yaklaşımı büyük önem taşımaktadır. Bu konuda politika yapıcılar yönetici ve öğretmenlere yönelik liderlik, işbirliği içinde çalışma, öğrenci ve veliler ile sağlıklı iletişim ve etkili sınıf içi yönetimi gibi kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyici hizmet içi eğitim ve seminerler verilmesini sağlayabilir. SDÖ becerilerinin zorbalık eğilimi üzerindeki azaltıcı etkisi düşünüldüğünde SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik programlar, çalıştaylar veya atölye çalışmaları düzenlemesi konusunda katkı sunabilir. Formatör ve eğitici eğitimleri ile sürece öğretmenler, öğrenciler ve veliler dahil edilebilir.

Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla akademik becerilerin yanında kendilerini özerk ve yeterli hissedebilecekleri sosyokültürel projeler ile destek sunulabilir. Bu konuda özellikle imkan olarak dezavantajlı bölgelerde gençlik merkezi ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği içinde çalışılabilir. Ebeveyn kabul reddinin zorbalık sürecine etkisi dikkate alındığında ailenin çocuğa yaklaşımı ve aile eğitimlerinin önemi konusunda farkındalık oluşturmak adına aile destek programları hazırlanabilir. Bu konuda diğer kuruluşlar ile iş birliği sağlanabilir, kurumlar arası protokoller ile konuya bütünsel yaklaşılabılır.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz, T. (2017). Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ile Okula Karşı Tutum (Kartepe İlçesi Örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ağar, M., & Aydın, E. (2021). Akran Zorbalığı Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışmanlar İçin Kitapçık. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Gazi Mesleki Eğitim Merkezi Matbaası
- Ağırkan, M. (2021). Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin İncelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ağırkan, M., & Ergene, T. (2022). What Does the Social and Emotional Learning Interventions (SEL) Tell Us? A Meta-Analysis. *Revista De Psicodidactica (English Ed.)*, 27(2), 97-108.
- Akca, E., B., Sayımer, İ., Salı, J. B., & Başak, B. E. (2014). Okulda Siber Zorbalığın Nedenleri, Türleri ve Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Önleyici Çalışmalardaki Yeri. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 2(Özel Sayı), 17-30.
- Aksoy, G. (2019). Okullarda Yaşanan Akran Zorbalığının Nedenlerine ve Müdahale Yöntemlerine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alikasifoglu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, Ö., & Albayrak-Kaymak, D. (2007). Bullying Behaviours and Psychosocial Health: Results From A Cross-Sectional Survey Among High School Students in Istanbul, Turkey. *European Journal of Pediatrics*, 166, 1253-1260.
- Allan, J., (2017). *Albert Bandura's Aggression A Social Learning Analysis*. Routledge.
- Anderson, C., & Bushman, B. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Arı, R., (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Arıcak, O. (2009). Psychiatric Symptomatology As A Predictor of Cyberbullying Among University Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 167-184.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2004). Aggression and Moral Development: Integrating Social Information Processing and Moral Domain Models. *Child Development*, 75(4), 987-1002.
- Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E., & Saygın, Y. (2010). An Investigation of Aggression and Interpersonal Problem Solving in Adolescents. *Elementary Education Online*, 9(1), 379-388.
- Artino Jr, A. R. (2007). Bandura, Ross, and Ross: Observational Learning and The Bobo Doll. *Online Submission*.
- Ayas, A. (2013). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. İçinde H.Özmen & D. Ekiz (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 2-12). Pegem Akademi.
- Ayas, T., & Pişkin, M. (2011). Investigation of Bullying Among High School Students With Regard to Sex, Grade Level and School Type. *Elementary Education Online*. 10/2, 505-568.

- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and Delinquents: Personal Characteristics and Parental Styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10(1), 17-31.
- Bandura, A., (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (2006). Going Global With Social Cognitive Theory: From Prospect to Paydirt. *Applied Psychology*, 53-79.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. (1961). Transmission of Aggression Through Imitation of Aggressive Models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575-582.
- Bayar, Y., & Uçanok, Z. (2012). Ergenlerin Dahil Oldukları Zorbalık Statülerine Göre Okul Sosyal İklimi ve Genellenmiş Akran Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2337-2358.
- Bayraktar, F. (2009). Ergenlerin Zorba ve Kurban Davranışlarında Birey, Aile, Akran ve Okula Dair Özelliklerin Rolü: Bütüncül Bir Model Önerisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Behre, W. J., Astor, R. A., & Meyer, H. A. (2001). Elementary-and Middle-School Teachers' Reasoning About Intervening in School Violence: An Examination of Violence-Prone School Subcontexts. *Journal of Moral Education*, 30(2), 131-153.
- Besag, V., (1995). *Bullies and Victims in Schools*. Open University Press.
- Bhat, C. S. (2008). Cyber Bullying: Overview and Strategies For School Counsellors, Guidance Officers, and All School Personnel. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 18(1), 53-66.
- Birnbaum, A. S., Lytle, L. A., Hannan, P. J., Murray, D. M., Perry, C. L., & Forster, J. L. (2003). School Functioning and Violent Behavior Among Young Adolescents: A Contextual Analysis. *Health Education Research*, 18(3), 389-403.
- Bozkurt-Yükçü, Ş., İzoğlu-Tok, A., Güngör, İ., Işık-Uslu, E., Taştekin, A., & Demircioğlu, H. (2021). Ön Ergenlik Döneminde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri, Akran Algıları ve Ebeveyn Tutum Algılarının İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(53), 431-451.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle School Improvement and Reform: Development and Validation of A School-Level Assessment of Climate, Cultural Pluralism, and School Safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588.
- Bronfenbrenner, U., (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of The Family As A Context For Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U., (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. SAGE Publications.
- Brüne, M., & Brüne-Chors, U. (2005). Theory of Mind-Evolution, Ontogeny, Brain Mechanisms and Psychopathology. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30(4), 437-455.
- Candan, K., & Yalçın, A. F. (2018). Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Sosyal İlişki Unsurları ve Umut Düzeyi ile İlişkisinin İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 319-348.

- CASEL (2003). Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs. <https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs/?view=true>
- CASEL (2020). Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs: CASEL Criteria Updates and Rationale. https://casel.org/11_casel-program-criteria-rationale/?view=true
- Castro, B.O. (2004). The Development of Social Information Processing and Aggressive Behaviour: Current Issues. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(1), 87-102.
- Ceylan, H., & Özgenel, M. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılıklarında Önemli Bir Faktör: Okul Kültürü. *Temel Eğitim Dergisi*, (13), 32-46.
- Charles, C.M., (2014). *Pearson New International Edition Building Classroom Discipline*. Pearson Education Limited.
- Chen, I. H., Meng, Z.Y., & Xie, N. (2020). The Mediating Role of Anti-Bullying Administrative Measures in The Relationship Between School Bullying and Students' Core Competencies. *Best Evid Chin Edu*, 5(2), 681-701.
- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating Autonomy From Individualism and Independence: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization of Cultural Orientations and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 97-110.
- Coloroso, B., (2003). *The Bully, The Bullied, and The Bystander: From Preschool to High School-How Parents and Teachers Can Help Break The Cycle of Violence*. Harper Collins Publishers.
- Creswell, J. W. (2011). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson Press.
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and Overt Forms of Peer Victimization: A Multiinformant Approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(2), 337-347.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Cüceloğlu, D., (2017). *İnsan ve Davranışı* (35.bs.). Remzi Kitapevi.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T., & Kandemir, M. (2009). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Zorbalık Statülerinin Okul İklimi, Prososyal Davranışlar, Temel İhtiyaçlar ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 555-576.
- Çayırdağ, N. (2006). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Kültürünü Algılayışları ile Zorbalık Eğilimleri ve Zorbalıkla Başetme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetinler, N. T. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Okulda Akran Zorbalığına Başvurma ve Zorbalık Görme Düzeyleri (Çanakkale İli Örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Çınar, Ö. (2021). Sosyal Medyada Şiddet. *Journal of Management Theory and Practices Research*, 2(1), 37-44.

- Çinkır, Ş., & Kepenekçi, Y. K. (2003). Öğrenciler Arası Zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 236-253.
- Çimen, İ. D. (2018). Ergenlerde Siber Zorbalık, İnternet Aile Tutumu ve Aile İşlevselliğinin Etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 397-404.
- Çini, A. (2022). Ebeveyn Kabul-Reddi ile Kişilerarası Problemler Arasındaki İlişkide Zihinselleştirme ve Duygu Düzenleme Güçlüğü'nün Aracı Rolü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çoban, K. (2019). Lise Öğrencilerinin Psikolojik İhtiyaçlarının ve Affedicilik Tutumlarının Akran Zorbalığını Yordaması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları* (Vol. 2). Ankara: Pegem Akademi.
- Dake, J.A., Price, J.H., & Telljohann S.K. (2003). The Nature and Extent of Bullying At School. *Journal of School Health* 73(5), 173-180.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and The Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need Satisfaction and The Self-Regulation of Learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul Kültürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Demirtaş, Z., & Ersözlü, A. (2007). Okul Kültürü ile Öğrencilerin Şiddete Başvurma Davranışları Arasındaki İlişkiler. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 178-189.
- Divecha, D., & Brackett, M. (2020). Rethinking School-Based Bullying Prevention Through The Lens Of Social and Emotional Learning: A Bioecological Perspective. *International Journal of Bullying Prevention*, 2, 93-113.
- Dodge, K.A., (2014). A Social Information Processing Model of Social Competence in Children in M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive Perspectives on Children's Social and Behavioral Development* (ss. 77-120). Psychology Press.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Akran Zorbalığının İncelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and Aggression*. Yale University Press.
- Dölek, N. (2002). Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması ve Bir Önleyici Program Model (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Düzgün, İ. (2020). Ortaokula Devam Eden Çocukların Sosyodemografik Özellikleri ile Akran Zorbalığı Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ekşi, H. (2021). Lise Öğrencilerinde Ebeveyn İlişkileri, Duygu Düzenleme Güçlüğü, Psikolojik Kontrol ve Saldırganlık Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T.P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines For Educators*. Association of Supervision and Curriculum Development
- Elliott, M., (2002). Bullies and Victims. in M. Elliott (Ed.), *Bullying- A Practical Guide to Coping For Schools* (ss. 1-11). Pearson Education.
- Erdley, C. A., Rivera, M. S., Shepherd, E. J., & Holleb, L. J. (2010). Social-Cognitive Models and Skills. in D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley, P. J. Norton (Ed.), *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*. Springer.
- Ergül-Topçu, A. (2018). Okullarda Akran Zorbalığının Yaygınlığı ve Doğası Üzerine Bir Derleme. *Kriz Dergisi*, 26(2).
- Espelage, D. L., & 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(3), 365-383.
- Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2015). Social-Emotional Learning Program to Reduce Bullying, Fighting, and Victimization Among Middle School Students with Disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(5), 299-311.
- Eşici, H. (2007). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Temel İhtiyaçlarının Karşılama Düzeyi ile Zorbalık Davranışları Arasındaki İlişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eşici, H. (2013). Zorbalık Davranışları ile Seçim Teorisine Dayalı Temel İhtiyaçların Karşılama Düzeyi Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 151-168.
- Eşkisü, M. (2014). Lise Öğrencilerinde Zorbalık, Aile İşlevleri ve Algılanan Sosyal Destek Arasındaki İlişki. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 492-496.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and Preventing Bullying. *Crime and Justice*, 17, 381-458.
- Ferrans, S. D., & Selman, R. (2014). How Students' Perceptions of The School Climate Influence Their Choice to Upstand, Bystand, or Join Perpetrators of Bullying. *Harvard Educational Review*, 84(2), 162-187.
- Fromm, E., (1993). *İnsandaki Yıkıcılığın Kökenleri* (Çev. Ş. Alpagut). Payel Yayınları.
- Gelgör, F.Z. (2016). Anne, Baba ve Çocuk Tarafından Algılanan Ebeveyn Kabul-Red ve Kontrolünün Çocuğun Duygu Düzenleme Becerisi ile İlişkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Genç, G. (2007). Genel Liselerde Akran Zorbalığı ve Yönetimi (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Goodstein, P. K., (2013). *How To Stop Bullying in Classrooms and Schools: Using Social Architecture to Prevent, Lessen, and End Bullying*. Routledge.
- Gök, F. (2017). Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığına Maruz Kalma: Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Anne-Babaya Duygusal Erişilebilirlik (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gök, F., & Cenkseven-Önder, F. (2018). Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığına Maruz Kalma: Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Anne-Babaya Duygusal Erişilebilirlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 14(2), 635-652.
- Gökkaya, F. (2015). İlköğretim Öğrencilerinde Zorbalık Eğilimini Azaltmaya Yönelik Bilişsel Davranışçı Bir Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökler, R. (2009). Okullarda Akran Zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.
- Göl-Güven, M., (2021). SDÖ Tanımı, Kavramsal Çerçevesi ve Modeller. İçinde M. Göl-Güven (Ed.), *Çocuklukta Sosyal ve Duygusal Öğrenme* (ss. 27-73). Yeni İnsan Yayınevi.
- Gravesteyn, C., Diekstra, R., & Petterson, D. A. (2013). The Effects of A Social Emotional Learning Program on Bullying and Parents' Perspectives. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 5(2), 354-365.
- Greene, M. B. (2006). Bullying in Schools: A Plea For Measure of Human Rights. *Journal of Social Issues*, 62(1), 63-79.
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood Bullying: Current Empirical Findings and Future Directions For Research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Gündüz, B. (2019). Zorba ve Mağdur Olan Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıklarının İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürhan, N. (2017). Her Yönü ile Akran Zorbalığı. *Türkiye Klinikleri J Psichiatri Nurs-Special Topics*, 3(2), 175-81.
- Hamurcu, H., & Sargın, N. (2011). Lise Öğrencilerinin Boyun Eğme Davranışları ile Psikolojik İhtiyaçları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(31), 171-187.
- Harris, S., & Petrie, G. (2002). A Study Of Bullying in The Middle School. *NASSP Bulletin*, 86(633), 42-53.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. New York and London: Guilford Publications.
- Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2015). Relationships Between Perceived Teachers' Controlling Behaviour, Psychological Need Thwarting, Anger and Bullying Behaviour in High-School Students. *Journal of Adolescence*, 42, 103-114.

- Hilooğlu, S. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorbaca Davranışlarını Yordamada Sosyal Beceri ve Yaşam Doyumunun Rolü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Horton, P. (2011). School Bullying and Social and Moral Orders. *Children and Society*, 25(4), 268-277.
- Hoşgörür, V., & Orhan, A. (2017). Okulda Zorbalık ve Şiddetin Nedenleri ve Önlenmesinin Yönetimi (Muğla Merkez İlçe Örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880.
- Hui, E. K., Tsang, S. K., & Law, B. (2011). Combating School Bullying Through Developmental Guidance For Positive Youth Development and Promoting Harmonious School Culture. *The Scientific World JOURNAL*, 11, 2266-2277.
- Hürcan, S.E. (2018). Ebeveynlik Stilleri ile Sosyal Fobi Arasındaki İlişkinin Temel Psikolojik İhtiyaçların Karşılama Düzeyine Göre İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İşsever, G. (2020). Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ile Aile Aidiyet Duygusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Juva, I., Holm, G., & Dovemark, M. (2018). 'He Failed to Find His Place in This School'-Re-Examining The Role of Teachers in Bullying in A Finnish Comprehensive School. *Ethnography and Education*, 15(1), 79-93.
- Kabakçı, F. Ö. (2006). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut, F. (2010). 6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Kafalı, M. S. (2021). Akran Zorbalık Durumlarına Göre Ergenlerin Algıladıkları Babalık Rollerinin Karşılaştırılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*. Evrim Yayınevi.
- Karabekiroğlu, K. (2009). *Anne-Babalar İçin Ergen Ruh Sağlığı Rehberi*. Say Yayınları.
- Karaboğa, F., & Eker, E. (2018). Ebeveyn Reddi Algısı Yüksek Olan Ergenlerin Bazı Sosyodemografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Aydın Toplum ve İnsan Dergisi*, 4(1), 33-56.
- Karaman, Ö. (2011). İlköğretim Okullarında Şiddetin Yaygınlığı: Okul İklimi, Okul Kültürü ve Fiziksel Özellikler (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karatepe, H. (2019). Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme, Okula Bağlanma ve Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları ve Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2002). Bullying and Victimization in Scottish Secondary Schools: Same or Separate Entities?. *Aggressive Behavior*, 28(1), 45-61.
- Kesici, Ş., Üre, Ö., Bozgeyikli, H., & Sünbül, A. M. (2003). Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. VII. Ulusal PDR Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. Malatya.
- Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2012). Transnational Relations Between Perceived Parental Acceptance and Personality Dispositions of Children and Adults: A Meta-Analytic Review. *Personality and Social Psychology Review*, 16(2), 103-115.
- Kılıç-Yıldız, M., & Dağ, İ. (2017). Algılanan Ebeveyn Kabul-Reddinin Öfke İfade Tarzı ve Depresif Belirtiler İle İlişkisinin İncelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 20(2), 84-95.
- Kışlal, Y.D. (2022). Zorbalık Mağduriyetinin Yordayıcıları Olarak Öz-Şefkat, Çocukluk Deneyimleri ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar: Bir Karma Yöntem Araştırması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Korucu, I., Selçuk, B., & Harma, M. (2016). Self-Regulation: Relations with Theory of Mind and Social Behaviour. *Infant and Child Development*, 26(3).
- Kupersmidt J. B., Stelter R., & Dodge, K.A (2011). Development and Validation of The Social Information Processing Application: A Web-Based Measure of Social Information Processing Patterns in Elementary School-Age Boys. *Psychological Assessment*, 23(4), 834-847.
- Kurşun, T. A. (2019). Okul Kültürünün İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuzucu, Y. (1999). Babalarıyla Çatışma Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Ergenlerin ve Babalarının Babalık Rolüne İlişkin Algılarının Karşılaştırılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lee, S. S. T., & Wong, D. S. W. (2009). School, Parents, and Peer Factors in Relation to Hong Kong Students' Bullying. *International Journal of Adolescence and Youth*, 15(3), 217-233.
- Medikoğlu, O., & Dalaman, O. (2018). Öğretmenlerinin Derste Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Yönelik Çözüm Stratejileriyle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 20-32.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006, Mart). Okullarda Şiddetin Önlenmesi Genelgesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08101631_okullardaiddetinnl_enmesigenelgesi.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014, Temmuz). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeliği&mevzuatTertip=5>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019, Ağustos). 2019- 2020 Rehberlik Programı. <https://orgm.meb.gov.tr/www/2019-2020-rehberlik-programi/icerik/1215>

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022, Kasım). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/11/20221115-1.htm>
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is Peer Victimization Associated with Academic Achievement? A Meta-Analytic Review. *Social Development*, 19(2), 221-242.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.
- Narvaez, D., & Rest, J. (1995). The Four Components of Acting Morally. *Moral Behavior and Moral Development: An Introduction*, 1(1), 385-400.
- Nasti, C., Intra, F. S., Palmiero, M., & Brighi, A. (2023). The Relationship Between Personality and Bullying Among Primary School Children: The Mediation Role of Trait Emotion Intelligence and Empathy. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 23(2).
- Nickerson, A. B., Fredrick, S. S., Allen, K. P., & Jenkins, L. N. (2019). Social Emotional Learning (SEL) Practices in Schools: Effects on Perceptions of Bullying Victimization. *Journal of School Psychology*, 73, 74-88.
- Nikolayev, M. (2015). Improving Preschoolers' Theory of Mind Skills With Digital Games: A Training Study (Yayımlanmamış doktora tezi). George Mason Üniversitesi.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer Involvement in Bullying: Insights and Challenges For Intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452.
- OECD (2017, Nisan). Most Teenagers Happy With Their Lives But Schoolwork Anxiety and Bullying An Issue. <https://www.oecd.org/education/most-teenagers-happy-with-their-lives-but-schoolwork-anxiety-and-bullying-an-issue.htm>
- Olweus, D., (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1994). Bullying At School: Basic Facts And Effects Of A School Based Intervention Program. *Journal Of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (2003). A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.
- Olweus, D. (2011). Sweden. P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Ed.), *The Nature of School Bullying: A Cross National Perspective* (ss. 7-27). Routledge.
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need For Belonging in The School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Ögel, K., Tari, I., & Eke, C. Y. (2006). *Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme*. Yeniden Yayınları.
- Özada, A. (2018). Gençlerin Demografik Özellikleri, Aile ve Arkadaşlık İlişkileri ile Okul Yaşamının Akran Zorbalığına Etkisi Yönetimi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Özada, A., & Duyan, V. (2018). Ebeveyn-Çocuk İlişkisi ve Zorbalık. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 12(1), 49-55.

- Özer, E. (2018). Bullying and Social Emotional Learning Among Junior High Students: A Theoretical Model Approach. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 7(1), 125-141.
- Öztürk, H. (2019). Ortaöğretim Öğrencilerinin Akran Zorbalığı İlişkisinde Zorba ve Kurban Olma Durumlarını Etkileyen Faktörler ve Okul Sosyal Hizmeti (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Pearce, J. B., & Thompson, A. E. (1998). Practical Approaches to Reduce The Impact of Bullying. *Arch Dis Child*, 79, 528-531.
- Pekel, N. (2004). Akran Zorbalığı Grupları Arasında Sosyometrik Statü, Yalnızlık ve Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Peker, A., & Yalçın, R. Ü. (2022). Mapping Global Research on Cyber Bullying in The Context of Cross-Cultural Collaborations: A Bibliometric and Network Analysis. *Frontiers in Communication*, 7, 768494.
- Pişkin, M. (2002). Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2 (2), 531-562.
- Pontzer, D. (2010). A Theoretical Test of Bullying Behavior: Parenting, Personality, and The Bully/Victim Relationship. *Journal of Family Violence*, 25, 259-273.
- Rettew, D.C., & Pawlowski, S. (2016). Bullying. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 25 (2), 235-242.
- Reemst, L. V., Fischer, T. F., & Zwirs, B. W. (2016). Social Information Processing Mechanisms and Victimization: A Literature Review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 17(1), 3-25.
- Rigby, K., (2002). *New Perspectives on Bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
- Rohner, R. P. (2004). The Parental "Acceptance-Rejection Syndrome": Universal Correlates of Perceived Rejection. *American Psychologist*, 59(8), 830-840.
- Rohner, R. P. (2021). Introduction To Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (IPARTheory) and Evidence. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1), 4.
- Ryan, M. R. & Deci, L. E. (2000). The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs As A Unifying Concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319-338.
- Salmivalli, C. (1999). Participant Role Approach to School Bullying: Implications For Interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. M. (1996). How Do The Victims Respond to Bullying. *Aggressive Behavior*, 22(2), 99-109.
- Sanders, C., & Phye, G.D. (2004). *Bullying: Implications For The Classroom*. Elsevier Akademik Press.
- Sarıtaş-Atalar, D., & Gençöz, T. (2015). Anne Ret Algısı ile Psikolojik Sorunlar Arasındaki İlişkide Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Aracı Rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 26(1), 40-47.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & Toblin, R. L. (2005). Victimization in The Peer Group and Children's Academic Functioning. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 425-435.

- Seçer, İ. (2014). Akran Zorbalığına Uğrayan Ergenlerin Mağduriyet Algılamaları ve Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerine Grupla Psikolojik Danışmanın Etkisinin İncelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seyhan, Y.E. (2020). Ortaokul Öğrencilerinde Algılanan Ebeveyn Tutumlarının Akran Zorbalık ve Mağduriyeti ile Sanal Zorbalık ve Mağduriyet Üzerindeki Etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Shariff, S. (2005). Cyber-Dilemmas in The New Millennium: School Obligations to Provide Student Safety in A Virtual School Environment. *McGill Journal of Education*, 40(3), 457-477.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (2002). *Tackling Bullying in Your School: A Practical Handbook For Teachers*. Routledge.
- Shin, H. (2019). The Role of Perceived Bullying Norms in Friendship Dynamics: An Examination of Friendship Selection and Influence on Bullying and Victimization. *International Journal of Behavioral Development*, 46(5), 432-442.
- Shore, K., (2011). *The ABC's of Bullying Prevention: A Comprehensive Schoolwide Approach*. Dude Publishing.
- Smith, B. H., & Low, S. (2013). The Role of Social-Emotional Learning in Bullying Prevention Efforts. *Theory Into Practice*, 52(4), 280-287.
- Smith, P. K., & Thompson, D. (2017). *Practical Approach to Bullying*. Routledge.
- Songül, Ö. (2019). Bağlanma Stillerinin Ergenlik Dönemi Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent Bullying Involvement and Perceived Family, Peer and School Relations: Commonalities and Differences Across Race/Ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 283-293.
- Sullivan, G., Cleary, M., & Sullivan, K. (2005). *Bullying in Secondary Schools: What It Looks Like and How to Manage It*. Paul Chapman Publishing.
- Sullivan, K., (2011). *The Anti-Bullying Handbook*. Sage.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham J. (1999a). Bullying and 'Theory of Mind': A Critique of The 'Social Skills Deficit' View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham J. (1999b). Social Cognition and Bullying: Social Inadequacy or Skilled Manipulation?. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Süzük, E., & Akıncı, T. (2022). Lise Öğrencilerinin Akran Zorbalığına Maruz Kalma Düzeylerini Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 62-79.
- Şahin, B., Bozkurt, A., Usta, M. B., Aydın, M., Çobanoğlu, C., & Karabekiroğlu, K. (2019). Zihin Kuramı: Gelişimi, Nörobiyoloji, İlişkili Alanlar ve Nörogelişimsel Bozukluklar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(1), 24-41.

- Şahin, E.S., & Korkut-Owen, F. (2009). Psikolojik İhtiyaçları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 64-74.
- Şenol, F. B., & Metin, E. N. (2021). Social Information Processing in Preschool Children: Relations to Social Interaction. *Participatory Educational Research* 8(4), 124-138.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using Multivariate Statistics: Pearson New International Edition. Pearson Higher Ed.
- Talu, E., & Gümüş, G. (2022). Türkiye’de Akran Zorbalığının Ergenler Arasında Yaygınlığının İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1673-1682.
- Tekel, E., & Karadag, E. (2019). School Bullying, School Mindfulness and School Academic Performance: A Structural Equation Modelling Study. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 30(2), 1-17.
- Totan, T. (2018). Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48), 41-58.
- Totan, T., & Kabakçı, F. Ö. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Zorbalığı Yordama Gücü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 575-600.
- Totan, T., & Yöndem, Z.D. (2007). Ergenlerde Zorbalığın Anne, Baba ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(8), 53-68.
- Tuğran, A. Z. (2020). Lise Öğrencilerindeki Akran Zorbalığının Yordayıcıları Olarak Anne Baba Tutumu ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tuğran, A. Z., & Dost, M. T. (2022). Lise Öğrencilerinde Ebeveyn Tutumu ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar ile Zorbalık Statüleri Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 293-309.
- Türktaş, Ş. (2013). Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Akran Destek Programının Ortaokul 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalıkla Baş Etme Becerilerine Etkileri (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- UNICEF (2018, Eylül). Half of World's Teens Experience Peer Violence in and Around School. <https://www.unicef.org/turkiye/en/press-releases/half-worlds-teens-experience-peer-violence-and-around-school-unicef>
- Uzun, M.S. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Okuldaki Psikolojik İhtiyaçları ile Okula Bağlanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, N. (2019). Akran Zorbalığı ile Ergenlerin Algıladıkları Aile İşlevselliğinin İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J. (2009). Urban Middle School Students' Perceptions of Bullying, Cyberbullying, and School Safety. *Journal of School Violence*, 8(2), 159-176.

- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/Victim Problems Among Preschool Children: A Review of Current Research Evidence. *Educational Psychology Review*, 23(3), 329-358.
- Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic Learning+ Social-Emotional Learning= National Priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8-13.
- Welsh, W. N. (2000). The Effects Of School Climate on School Disorder. *The Annals of The American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107.
- Yakmaz-Basılğan, F. (2012). Annelerin Kabul-Red Düzeyi ile Çocukların Davranış Sorunları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaman, E., Karakulah, D., & Dilmaç, B. (2013). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Değerlerini Yordayan İki Önemli Değişken: Siber Zorbalık Eğilimleri ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 323-337.
- Yang, C., Chan, M. K., & Ma, T. L. (2020). School-Wide Social Emotional Learning (SEL) and Bullying Victimization: Moderating Role of School Climate in Elementary, Middle, and High Schools. *Journal of School Psychology*, 82, 49-69.
- Yavuzer, H., Köknel, Ö., Kulaksızoğlu, A., Ayhan, H., Dodurgalı, A., & Ekşi, H. (2010). *Çocuk ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları*. Timaş.
- Yıldız, A., & Kahraman, S. (2021). Ortaokul Öğrencilerinde Psikolojik Dayanıklılık, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 4(2), 23-60.
- Yılmaz, B. (2007). Understanding Social Anxiety Through Adolescents Perceptions of Interparental Conflict and Parental Rejection (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, F. (2014). Ortaokul 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumları ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, F. (2019). Okul Kültürü Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 3(2), 167-179.
- Yoneyama, S., & Naito, A. (2003). Problems with The Paradigm: The School As A Factor in Understanding Bullying (With Special Reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 315-330.

ETİK KURUL ONAYI

Bu çalışma için etik kurul onayı Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun (Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu) 31/03/2023 tarihli ve 03/12 protokol numaralı kararı ile alınmıştır.



T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	31/03/2023
Protokol No	03/12
Araştırma Başlığı	Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığının Psikososyal Yordayıcıları: Bir Model Testi
Araştırma Türü	Nicel-İlişkisel arayıcı araştırma
Araştırmacılar	Zuhal YÖNTEM (Sorumlu Araştırmacı) Dr. Öğr. Üyesi Murat AĞIRKAN (Danışman)
Karar	Başvuru dosyamıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama:	1. Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. 2. Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

EKLER

EK 1. Araştırma İzni



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-27001677-44-75561056
Konu : Anket Çalışma İzni

04/05/2023

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 10/05/2022 tarihli ve 27001677/44/49317538 sayılı Valilik Makam Onayı.
c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonunun 03.05.2023 tarihli tutanağı.
d)Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 07.04.2023 tarihli ve 253644 sayılı yazısı.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nin ilgi (d) talebi gereği Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans öğrencisi Zuhâl YÖNTEM, Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi/özel ortaokullarda öğrencilere yönelik hazırlamış olduğu "Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığının Psikososyal Yordayıcıları: Bir Model Testi" konu başlıklı tez çalışmasını uygulamak istenmektedir.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans öğrencisi Zuhâl YÖNTEM, Dr. Öğr. Üyesi Murat AĞIRKAN danışmanlığında hazırlamış olduğu "Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığının Psikososyal Yordayıcıları: Bir Model Testi" konulu bilimsel amaçlı tez çalışmasını 15.05.2023-16.06.2023 tarihleri arasında Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi/özel ortaokullardaki öğrencilerine uygulama yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'unuza arz ederim.

Ahmet ÖZDEMİR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Osman SARI
Vali V.

Ek:

1-Tutanak

2-Erzincan Binali Yıldırım Ün. Rektörlüğü yazısı ve yazı ekleri

Adres : Gop Bulvarı 60100 Merkez/TOKAT

Telefon No : 0 (356) 214 10 17
E-Posta: stratejigelistirme60@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Güven KÖKSAL

Unvan : Büro Hizmetleri

İnternet Adresi: www.mebb.gov.tr Faks: 3562141186

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 669f-95d8-3368-b098-bb88 kodu ile teyit edilebilir.



EK 2. Ölçek Kullanım İzinleri

Dr. Nevin Dölek'in geliştirmiş olduğu Zorbalık Eğilim Ölçeği kullanım izni   

z zuhal yöntem 15 Mart Çar 15:10
Sayın Dr. Nevin DÖLEK, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda Dr.Öğr. Üyesi Murat

b Nevin Dolek 15 Mart Çar 15:12  
Alıcı: ben 
Sayın Zuhale Yöntem
Tezinizde zorbalık ile ilgili geliştirmiş olduğum tazele kullanmanıza izin veriyorum. İyi çalışmalar dilerimi
Dr. Nevin Dölek

Temel İhtiyaçlar Ölçeği Kullanım İzni 

s Şahin Kesici 15 Mart Çar 13:07
Alıcı: ben 
Merhaba Hocam, çalışmanız için ölçeği kullanmanıza izin veriyorum. İyi çalışmalar dilerim, ölçek ektedir.

Bir ek • Gmail tarafından tarandı 



Okul Kültürü Ölçeği kullanım izni   

z zuhal yöntem 15 Mart Çar 08:56 
Merhabalar Sayın Hocam, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda Dr.Öğr. Üyesi Mura

Fatih YILMAZ 15 Mart Çar 09:05 
merhaba hocam, ölçeği çalışmanızda kaynak göstermek suretiyle kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim, Fatih Yılmaz

z zuhal yöntem 15 Mart Çar 09:38  
Alıcı: Fatih 
Teşekkür ederim sayın hocam.

Educational Research in International Context • Uluslararası Eğitim Araştırmaları • ERIC ISSN: 2630-6239
DOI: 10.15285/maruabed.393209

Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeğinin Geliştirilmesi*

Development of Adolescents' Social and Emotional Learning Scale

Tarık TOTAN**

*Bu makaleye atıf verilerek araştırmacıdan izin alınmadan ölçme aracı kullanılabilir.

EK 3. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu (Öğrenci)

Sevgili Öğrenciler,

Bu form, yaptığım araştırmanın amacını size anlatmayı ve bir katılımcı olarak haklarınızı tanıtmayı amaçlamaktadır. Bu araştırma için, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan gerekli izin alınmıştır. Araştırma, ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı, okul kültürü, ebeveyn ilişkileri, temel psikolojik ihtiyaçlar ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla, Dr. Öğr. Üyesi Murat AĞIRKAN danışmanlığında hazırlanan bir yüksek lisans tezidir. Bu sebeple ilgili konu kapsamında sizlerin görüşlerinin elde edilmesi araştırma için büyük bir önem arz etmektedir. Bu bağlamda size bir anket formu uygulanacak olup, anketten elde edilen tüm veriler sadece bilimsel bir amaç için kullanılacaktır. Veriler bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, kimseyle paylaşılmayacaktır. Bununla birlikte, istediğiniz zaman anketi doldurmayı bırakma ve çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Bu bilgileri okuduktan sonra, bu araştırmaya gönüllü olarak katılmanız dâhilinde, benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Çalışmaya katılımınız ile ilgili onay vermeden önce veya onay verdikten sonra sormak istediğiniz herhangi bir durumla ilgili benimle iletişime geçebilirsiniz. İsteddiğiniz takdirde araştırma sonucu hakkında bilgi almak için de irtibat numaramdan bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için çok teşekkür ederim.

“Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formundaki tüm açıklamaları okudum. Bana, konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama, aşağıda adı belirtilen kişi tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi ve kendi isteğime bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum.”/..... /2023

Açıklamaları Yapan Araştırmacının Adı / Soyadı / İmzası Zuhal YÖNTEM
Gönüllünün Adı / Soyadı / İmzası / Tarih
Gerekliyse Olur İşlemine Tanık Olan Kişinin Adı / Soyadı / İmzası / Tarih

EK 4. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu (Veli)

Sayın Veli,

Bu form, yaptığım araştırmanın amacını size anlatmayı ve çocuğunuzun bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma için, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan gerekli izin alınmıştır. Araştırma, ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı, okul kültürü, ebeveyn ilişkileri, temel psikolojik ihtiyaçlar ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla, Dr. Öğr. Üyesi Murat AĞIRKAN danışmanlığında hazırlanan bir yüksek lisans tezidir. Bu sebeple ilgili konu kapsamında öğrenci görüşlerinin elde edilmesi araştırma için büyük bir önem arz etmektedir. Velisi olduğunuz öğrencinize bir anket formu uygulanacak olup, elde edilen tüm veriler sadece bilimsel bir amaç için kullanılacaktır. Veriler bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, kimseyle paylaşılmayacaktır. Çocuğunuz istediği zaman anketi doldurmayı bırakabilir ve çalışmadan ayrılabilir. Bu bilgileri okuduktan sonra, velisi olduğunuz öğrencinin bu araştırmaya gönüllü olarak katılmasını ve araştırma dâhilinde benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Çocuğunuzun çalışmaya katılması ile ilgili onay vermeden önce veya onay verdikten sonra sormak istediğiniz herhangi bir durumla ilgili benimle iletişime geçebilirsiniz. İstedığınız takdirde araştırma sonucu hakkında bilgi almak için de irtibat numaramdan bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için çok teşekkür ederim.

“Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formundaki tüm açıklamaları okudum. Bana, konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama, aşağıda adı belirtilen kişi tarafından yapıldı. Çocuğumun araştırmaya gönüllü olarak katıldığını, istediği zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabilceğini ve kendi isteğine bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğini biliyorum. Çocuğumun söz konusu araştırmaya, gönüllülük çerçevesinde kendi rızasıyla katılmasına onay veriyorum.”/...../2023

Açıklamaları Yapan Araştırmacının Adı / Soyadı / İmzası Zuhal YÖNTEM
Gönüllünün Adı / Soyadı / İmzası / Tarih
Gerekliyse Olur İşlemine Tanık Olan Kişinin Adı / Soyadı / İmzası / Tarih

EK 5. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Sizden beklenen aşağıda yer alan ifadeleri okumanız ve o ifadede yer alan durumlardan kendinize en uygun olanı (X) şeklinde işaretlemenizdir. Anket sonuçları Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nde yapılan bir yüksek lisans tez çalışması için kullanılacaktır. Araştırmada kimlik bilgilerinize ihtiyaç duyulmamaktadır. Lütfen yanıtlarınızı içtenlikle veriniz ve tüm maddeleri yanıtlayınız. Katılımınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Zuhal YÖNTEM

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı YL

1. **Cinsiyetiniz** : Kız() Erkek ()
2. **Sınıfınız** : 5() 6 () 7 () 8 ()
3. **Geçen dönemdeki akademik başarı ortalamanız** (100 üzerinden):
4. **Bu yılki devamsızlık gün sayınız** (Özürsüz):
5. **Okulda disiplin cezası aldınız mı?** : Aldım () Almadım ()
6. **Kiminle yaşıyorsunuz?**
Annem ve babamla () Annem ya da babamdan birinin yanında ()
Akrabalarımın birinin yanında () Diğer (Belirtiniz).....
7. **Annenizin eğitim durumu:**
Okur-yazar değil ()
Okur-yazar ()
İlkokul ()
Ortaokul ()
Lise ()
Lisans ()
Lisansüstü ()
8. **Babanızın eğitim durumu:**
Okur-yazar değil ()
Okur-yazar ()
İlkokul ()
Ortaokul ()
Lise ()
Lisans ()
Lisansüstü ()

EK 6. Zorbalık Eğilimi Ölçeği Örnek Maddeleri

Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Arkadaşlarımla kavga etmek yerine sorunlarımı konuşarak çözerim.				
2.				
3.				
4.				
5.Başkasına karşı güç kullandığınızda istediğinizi yerine getirirler.				
6.				
7.				
8.Bazen diğerlerine komik isimler takılıp onlarla dalga geçmek eğlenceli olabilir.				
9.Bazen istediklerinizi zorla yaptırmak gerekebilir.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.Eğer biri kırılmış ve üzgünse bunu fark edebiliyorum.				
15.				
16.				
17.				
18.Herkesin iyi yaptığı (olduğu) bir şey vardır.				
19.				
20.				
21.				
22.Kendinden güçsüz kişilere gücünü göstermek gerekir.				
23.				
24.				
25.Kızdığımda birinin canını yakmak isterim.				
26.				

EK 7. Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği Örnek Maddeleri

Maddeler	Hiç doğru değil	Doğru değil	Kısmen doğru	Doğru	Tamamen doğru
1. Duygusal değişimlerimi fark ederek o an duygularımın bana ne hissettirdiğini anlarım					
2. Farklılıklarımızın bizleri değerli kıldığına inanırım					
3.					
4.					
5.					
6. Bir işe başlamadan önce o işi bitirip bitiremeyeceğimi düşünürüm					
7.					
8. Zor bir durumla karşılaştığımda üstesinden gelmeye çalışırım					
9.					
10.					
11.					
12. Öğretici olan her yeniliğe dikkat ederim					
13.					
14.					
15. İşini çok iyi yapan biri hemen dikkatimi çeker					
16.					
17.					
18.					
19. Belirlediğim hedeflerime ulaşmak için adım adım ilerlerim					
20.					
21.					
22.					
23. Çok zorlandığımda çekinmeden başkalarından yardım isterim					

EK 8. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği Örnek Maddeleri

Maddeler	Hiç Doğru değil	Doğru Değil	Biraz doğru	Doğru	Çok Doğru
1. Hayatımı nasıl yaşayacağıma karar vermede kendimi özgür hissediyorum.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6. İlişki kurduğum insanlarla anlaşabiliyorum.					
7.					
8.					
9.					
10. Son zamanlarda yeni ve ilginç beceriler kazandım.					
11.					
12.					
13.					
14..					
15.					
16. Yaşamımda kendime yakın hissettiğim çok fazla insan yok.					
17.					
18. Sürekli etkileşim içinde olduğum insanlar beni pek fazla seviyor gibi görünmüyorlar.					
19.					
20.					
21. İnsanlar genellikle bana karşı gayet arkadaş canlısıdır.					

EK 9. Okul Kültürü Ölçeği Örnek Maddeleri

Maddeler	Yanlış	Sık Sık Yanlış	Bazen Doğru Bazen Yanlış	Sık Sık Doğru	Doğru
1.					
2.Öğrenciler arkadaş olmasalar bile birbirine yardım eder.					
3.					
4.					
5.					
6. Öğretmenler genellikle öğrencilere saygılı ve adil davranır.					
7.					
8. Öğretmenler ve öğrenciler sorunları açıkça tartışır.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13. Hırsızlık olayları hiç yaşanmaz.					
14.					
15. Öğrenciler sigara veya zararlı maddeleri hiç kullanmaz.					
16. Sözlü taciz veya insanları aşağılama hemen hiç yoktur.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21. Öğrencilerin gerçek olaylar/gerçek sorunlar hakkında düşünme fırsatı vardır.					
22.					
23.					
24.					
25.					

EK 10. Çocuk/Ergen EKRÖ (Kısa Form) Örnek Maddeleri

		Annem İçin Doğru		Annem İçin Doğru Değil	
		Hemen hemen her zaman doğru	Bazen Doğru	Nadiren Doğru	Hemen hemen hiçbir zaman doğru değil
	ANNEM				
1	Benim hakkımda güzel şeyler söyler.				
2	Bana hiç ilgi göstermez.				
3					
4					
5					
6					
7	Sorularımı cevaplayamayacak kadar meşguldür.				
8	Benden hoşlanmıyor gibi.				
9					
10					
11	Bana istenilen ve ihtiyaç duyulan biri olduğumu hissettirir.				
12					
13	Beni kırmak için elinden geleni yapar.				
14					
15					
16	Bana yaptığım şeylerin önemli olduğunu hissettirir.				
17					
18					
19					
20	Bana istenmediğimi belli eder.				
21	Beni sevdiğini belli eder.				
22					
23	Bana karşı yumuşak ve iyi kalplidir.				

EK 11. Çocuk/Ergen EKRO (Kısa Form) Örnek Maddeleri

		Babam İçin Doğru		Babam İçin Doğru Değil	
	BABAM	Hemen hemen her zaman doğru	Bazen Doğru	Nadiren Doğru	Hemen hemen hiçbir zaman doğru değil
	Benim hakkımda güzel şeyler söyler.				
	Bana hiç ilgi göstermez.				
	Sorularımı cevaplayamayacak kadar meşguldür.				
	Benden hoşlanmıyor gibi.				
	Bana istenilen ve ihtiyaç duyulan biri olduğumu hissettirir.				
	Beni kırmak için elinden geleni yapar.				
	Bana yaptığım şeylerin önemli olduğunu hissettirir.				
	Yanlış bir şey yaptığımda beni korkutur veya tehdit eder.				
	Bana istenmediğimi belli eder.				
	Beni sevdiğini belli eder.				
	Bana karşı yumuşak ve iyi kalplidir.				

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Zuhall YÖNTEM	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
1.	
2.	