



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

**ZORBALIĞIN BELİRLEYİCİLERİ OLARAK SINIF İKLİMİ VE
AİLE İŞLEVSELLİĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muharrem KESKİN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SARIKAYA

TOKAT- 2025

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SARIKAYA danışmanlığında hazırlamış olduğum “Zorbalığın Belirleyicileri Olarak Sınıf İklimi ve Aile İşlevselliği” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

20/08/2025

Muharrem KESKİN

JÜRİ KABUL VE ONAY

Muharrem KESKİN tarafından hazırlanan “**Zorbalığın Belirleyicileri Olarak Sınıf İklimi ve Aile İşlevselliği**” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 20/08/2025 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Üye (Başkan): Doç. Dr. Mehmet Buğra ÖZHAN

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Burak KÖKSAL

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SARIKAYA

.....

ONAY

...../...../.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu tez çalışması, öğrenciler arasında yaygın biçimde gözlemlenen zorbalık davranışlarını, bireyin içinde bulunduğu iki temel sosyal yapı olan aile ve okul bağlamında ele almayı amaçlamaktadır. Özellikle sınıf iklimi ve aile işlevselliği gibi çevresel faktörlerin zorbalık üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koymak, bu çalışmanın temel hareket noktasını oluşturmaktadır.

Araştırma sürecinde, zorbalık kavramı yalnızca bireysel bir davranış biçimi olarak değil; aynı zamanda toplumsal ilişkiler ağının bir yansıması olarak değerlendirilmiştir. Sınıf iklimi, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle kurduğu ilişkilerin niteliğini yansıtan; aile işlevselliği ise bireyin sosyal ve duygusal gelişiminde önemli rol oynayan iki önemli yapıdır. Bunların zorbalıkla ilişkilerini ortaya koymanın, zorbalık davranışı ve belirleyicilerini daha iyi anlama, müdahale programlarına temel oluşturma açısından önemli görülmüştür.

Bu çalışmada ulaşılan bulgular hem teorik hem de uygulamalı alanda, zorbalıkla mücadeleye yönelik farkındalık oluşturma ve çözüm önerileri geliştirme açısından anlamlı veriler sunmaktadır. Ayrıca sınıf ortamında psikolojik güvenliğin artırılması ve aile içi işlevlerin desteklenmesi yoluyla öğrenciler arasında sağlıklı ilişkilerin teşvik edilebileceğine dair güçlü göstergeler elde edilmiştir.

Tez süreci boyunca yürütülen literatür taraması, alan yazınındaki bilgi birikiminin derinleştirilmesine katkı sağlamanın yanı sıra, konuyla ilgili yeni araştırma soruları oluşturulmasına da zemin hazırlamıştır. Bu yönüyle çalışma, eğitimciler, aileler ve politika yapıcıların çalışmalarına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam süresince bilgi, deneyim ve rehberliğiyle bana yol gösteren, her aşamada desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SARIKAYA'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte her zaman yanımda olan, sabırları, sevgileri ve anlayışlarıyla beni motive eden sevgili eşime ve canım çocuklarıma sonsuz teşekkür ederim.

Hayatım boyunca bana destek olan, sevgileri ve dualarıyla daima yanımda hissedebildiğim kıymetli anne ve babama da en derin şükranlarımı sunarım.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında emeği geçen herkese teşekkür ederim.

ÖZET

ZORBALIĞIN BELİRLEYİCİLERİ OLARAK SINIF İKLİMİ VE AİLE İŞLEVSELLİĞİ

Keskin, Muharrem

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Sarıkaya

Ağustos 2025, xiv + 141 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinde gözlemlenen zorbalık ve mağduriyet davranışlarının aile işlevselliği ve sınıf iklimi ile ilişkisini incelemektir. Öğrencilerin akran ilişkilerindeki zorbalık ya da mağduriyet deneyimlerinin, bireysel eğilimlerin ötesinde; sınıf içi sosyal etkileşimler, öğretmen desteği ve aile işlevselliği gibi çevresel faktörlerle nasıl ilişkili olduğunu açıklamak hedeflenmiştir. Bu bağlamda, çalışmada zorbalığın bireysel kaynaklardan çok, öğrencinin içinde bulunduğu sosyal sistemlerin bir sonucu olabileceği düşüncesi temel alınmıştır. Araştırma, ilişkisel desen kullanılarak, nicel ve kesitsel bir yaklaşımla yürütülmüştür. Çalışma grubu, Türkiye'nin Orta Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir ilçedeki dört farklı devlet ortaokulundan gönüllü olarak katılım sağlayan toplam 875 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, Kişisel Bilgi Formu, Sistemik Aile İşlevselliği Ölçeği, Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği ve Ergen Akran İlişkileri Ölçeği – Zorba/Mağdur Formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Analiz bulgularına göre, zorbalık davranışlarını anlamlı düzeyde açıklayan sistemsel değişkenler arasında öğretmen desteği, akran kabulü, aile içi sınırlar, aile içi iletişim ve aile içi destek yer almaktadır. Bu değişkenlerden özellikle akran kabulünün zorbalık davranışlarını en güçlü biçimde olumsuz yönde açıkladığı görülmüştür. Bununla birlikte, akran desteği, beklenenden farklı olarak zorbalık davranışlarını olumlu yönde açıklayan bir faktör olarak dikkat çekmiştir. Mağduriyet davranışları açısından ise öğretmen desteği, akran desteği, aile içi iletişim ve aile içi destek olumsuz yönde açıklayıcı olurken; sınıf içi doyum ve aile içi bağlılık ise mağduriyeti olumlu yönde açıklayan faktörler olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, zorbalık ve mağduriyet davranışlarının yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sınıf iklimi ve aile işlevselliği gibi sistemsel yapılarla da yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bu doğrultuda hem okul hem de aile ortamlarında sosyal-duygusal gelişimi destekleyen, kapsayıcı ve işlevsel yapıların oluşturulması yönünde politika ve müdahale çalışmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Zorbalık, Sınıf İklimi, Aile İşlevselliği



ABSTRACT

CLASSROOM CLIMATE AND FAMILY FUNCTIONALITY AS PREDICTORS OF BULLYING

Keskin, Muharrem

Master's Thesis, Department of Guidance and Counseling Psychology

Advisor: Asistant Prof. Dr. Yusuf Sarıkaya

July 2025, xiv + 141 pages

The primary aim of this study is to examine bullying and victimization behaviors observed among middle school students within the framework of systemic determinants rather than individual characteristics. The research focuses on how students' experiences of bullying or victimization in peer relationships are associated not only with personal tendencies but also with environmental systems such as classroom interactions, teacher support, and family functioning. In this context, the study is based on the assumption that bullying may stem from the broader social systems in which students are embedded, rather than being purely the result of individual traits. The research was conducted using a relational design with a quantitative and cross-sectional approach. The study group consisted of 875 students who voluntarily participated from four different public middle schools located in a district in Turkey's Central Black Sea Region. Data were collected using the Personal Information Form, the Systemic Family Functioning Scale, the Classroom Climate Scale Perceived by Students, and the Peer Relationships Scale for Adolescents – Bully/Victim Form. The data were analyzed using correlation and multiple regression techniques. According to the findings, systemic variables such as teacher support, peer acceptance, family boundaries, communication, and family support significantly explained bullying behaviors. Among these, peer acceptance was found to be the strongest variable explaining bullying in a negative direction. Interestingly, peer support was found to explain bullying in a positive direction, contrary to expectations. In terms of victimization behaviors, teacher support, peer support, family communication, and family support were found to be negatively associated, while classroom satisfaction and family cohesion positively explained victimization. The findings reveal that bullying and victimization behaviors are not solely influenced by individual tendencies but are also closely related to systemic structures such as classroom climate and family functioning. Accordingly, it is recommended that policies and intervention programs be

developed to establish inclusive, supportive, and functional environments both at school and within the family, in order to promote students' social-emotional development.

Keywords: Bullying, Classroom Climate, Family Functionality



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	ii
ÖNSÖZ	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET (TÜRKÇE).....	vi
ABSTRACT(İNGİLİZCE)	viii
İÇİNDEKİLER	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Önemi	3
Araştırmanın Amacı	4
Sayıtlılar	4
Sınırlılıklar	5
Tanımlar	6
BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
Zorbalık	7
Zorbalığın Katılımcı Rollerini	7
Zorbalığın Boyutları	8
Zorbalığın Belirleyicileri	9
Zorbalığın Sonuçları	10
Zorbalık Davranışını Açıklayan Bazı Kuramlar.....	13
Sosyal Bilgiyi İşleme Kuramı.....	13
Zihin Kuramı	14
Ahlaki Gelişim Kuramları	15
Ekolojik Sistemler Kuramı	17
Sosyal Bilişsel Kuram	18
Sınıf İklimi	20
Olumlu Sınıf İklimi.....	20

Olumsuz Sınıf İklimi	21
Sınıf İkliminin Belirleyicileri.....	22
Sınıf İkliminin Boyutları.....	24
Öğretmen Öğrenci İlişkisi.....	24
Öğrenci- Öğrenci İlişkisi	25
Akademik Yeterlik.....	26
Doyum	26
Sınıf İçi Sosyal Hiyerarşi.....	27
Akran Kabulü ve Akran Reddi	29
Sınıf İkliminin Sonuçları	30
Sınıf İklimini Açıklayan Bazı Model ve Kuramlar	31
Moos'un Sınıf Ortamı Modeli.....	31
Fraser'ın Öğrenme Ortamı Modeli.....	32
Johnson ve Johnson'ın İşbirliğine Dayalı Öğrenme Modeli.....	33
Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı	34
Ekolojik Sistem Teorisi	35
Genel Sistem Teorisi	36
Sınıf İkliminin Zorbalık ile İlişkisi.....	37
Aile İşlevselliği	38
İşlevsel Aileler	39
İşlevsel Olmayan Aileler	40
Aile İşlevselliğini Açıklayan Bazı Model ve Kuramlar	41
Beavers Sistem Modeli	41
Bowen Aile Sistemleri Yaklaşımı	43
McMaster Aile İşlevselliği Modeli.....	44
Olson Çember Modeli	45
Reiss Problem Çözme Paradigma Modeli	47
Süreç Modeli.....	48
Yapısal Aile Terapisi	50
Stratejik Aile Terapisi Modeli	51
Aile İşlevselliğinin Belirleyicileri	53
Aile İşlevselliğinin Sonuçları	55
Aile İşlevselliğinin Zorbalık ile İlişkisi	57
BÖLÜM III.....	60

YÖNTEM	60
Araştırma Modeli	60
Çalışma Grubu.....	60
Veri Toplama Araçları	61
Kişisel Bilgiler Formu	61
Sistemik Aile İşlevselliği Ölçeği	62
Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği.....	62
Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği Zorba ve Mağdur Formu	63
Veri Toplanması.....	63
Verilerin Analizi.....	63
BÖLÜM IV	66
BULGULAR.....	66
Öncül Analizler	66
Uç Değer (Outlier) Analizi	66
Normallik.....	66
Artıkların Normal Dağılımı	67
Çoklu Doğrusal Bağlantı (Multicollinearity)	68
Artıkların Bağımsızlığı	68
Regresyon Modelinin Uygunluğu	68
Betimsel İstatistikler.....	68
Ortalama ve Standart Sapma	68
Değişkenler Arası İlişkiler	69
Zorbalık Davranışının Açıklanmasına İlişkin Bulgular	71
Mağdur Olma Durumunun Açıklanmasına İlişkin Bulgular.....	72
BÖLÜM V	73
TARTIŞMA	73
Sınıf İkliminin Zorbalık Davranışını Açıklamasına İlişkin Tartışma	73
Sınıf İkliminin Mağdur Olma Durumunu Açıklamasına İlişkin Tartışma.....	76
Aile İşlevselliğinin Zorbalık Davranışını Açıklamasına İlişkin Tartışma	80
Aile İşlevselliğinin Mağdur Olma Durumunu Açıklamasına İlişkin Tartışma	82
BÖLÜM VI.....	88
ÖNERİLER.....	88
Alan Uzmanları İçin Öneriler.....	88
Öğretmenler İçin Öneriler	89

Politika Belirleyiciler İçin Öneriler.....	90
Araştırmacılar İçin Öneriler	90
KAYNAKÇA.....	92
EKLER.....	134
Ek 1. Kişisel Bilgiler Formu	134
Ek 2. Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği.....	135
Ek 3. Sistemik Aile İşlevselliği Ölçeği	136
Ek 4. Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği Zorba ve Mağdur Formu	137
Ek 5. Ölçek Kullanım İzinleri	139



TABLO LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Beavers Sistem Modeli'nde Aile İşlevselliği Kategorileri	42
Tablo 2. Süreç Modeli Aile İşlevselliği Boyutları	49
Tablo 3. Katılımcıların Demografik ve Sosyoekonomik Özellikleri	59
Tablo 4. Değişkenlere Ait Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Değerleri	66
Tablo 5. Değişkenlere Ait Ortalama ve Standart Sapma Skorları	68
Tablo 6. Değişkenler Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Değerleri	70
Tablo 7: Zorbalık Davranışının Açıklanması	71
Tablo 8: Mağdur Olma Durumunun Açıklanması	73

KISALTMALAR

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

TIMSS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması



BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Zorbalık, özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde ortaya çıkan; bireylerin psikolojik, duygusal ve akademik gelişimlerini olumsuz etkileyen karmaşık ve çok boyutlu bir sosyal sorundur. Uluslararası değerlendirme programları olan PISA 2023 ve TIMSS 2022 sonuçları, Türkiye’de okul ortamlarında zorbalığın giderek yaygınlaştığını ve ciddi boyutlara ulaştığını göstermektedir (MEB, 2023; MEB, 2024). Bu bulgular, zorbalığın yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda toplumsal ve yapısal boyutlarıyla da ele alınması gereken önemli bir problem olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, zorbalık davranışlarının nedenlerini bütüncül bir yaklaşımla incelemek, etkili müdahale stratejilerinin geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir.

Zorbalık, güçlü bireylerin kendi çıkarları ya da hazları doğrultusunda daha zayıf bireylere yönelik sistematik zarar verme davranışları olarak tanımlanabilir (Besag, 1989). Araştırmalar, zorba bireylerin genellikle daha dürtüsel, saldırgan ve şiddete yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu; buna karşın kurban bireylerin özgüveni düşük, içe dönük ve sosyal becerileri sınırlı kişiler olduğunu ortaya koymaktadır (Kim, Leventhal, Koh, Hubbard, ve Boyce, 2006; Kılıç ve Kılıç, 2013). Ayrıca bazı kurbanlar, yaşadıkları olumsuz deneyimleri başka bireylere zorbalık uygulayarak dışa vurabilmekte ya da arkadaş çevrelerinin etkisiyle zorba davranışlar sergileyebilmektedir (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, ve Kaukiainen, 1996; Jenkins ve Nickerson, 2016).

Yapılan çok sayıda araştırma, okul ortamlarında zorbalığın yaygın olduğunu göstermektedir (Bonanno ve Hymel, 2013; Pişkin, 2010; Silva, Lima, Acioli, ve Barreira 2020). Türkiye’de yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Gür (2019), ortaokul düzeyinde zorbalık oranını %47 olarak rapor ederken; Tuğra ve Tuzgöl Dost (2022) lise düzeyinde bu oranın %70,7’ye kadar çıktığını belirtmiştir. Bu bulgular, zorbalığın öğrencilerin akademik başarılarını, arkadaş ilişkilerini ve öğrenme motivasyonlarını olumsuz etkilediğini; okula yabancılaşma, devamsızlık ve okul terki gibi sonuçlara yol açabileceğini ortaya koymaktadır (Haltigan ve Vaillancourt, 2014).

Zorbalığın hem zorba hem de kurban bireyler üzerinde uzun vadeli olumsuz etkiler yarattığı bilinmektedir. Zorba bireyler zamanla okuldan uzaklaşmakta, akademik

başarıları düşmekte ve sosyal çevreleriyle çatışmalar yaşamaktadır (Espelage ve Holt, 2013; Yüksel, 2019). Zorbalığa maruz kalan kurbanlar ise depresyon, kaygı, somatik semptomlar, özgüven düşüklüğü gibi çeşitli psikolojik sorunlar yaşayabilmektedir (Hawker ve Boulton, 2000; (Rigby, 2003; Moore ve diğerleri, 2017; Smith, 2016). Dahası, bu çocuklar ilerleyen yaşlarda tütün, alkol ve madde kullanımı gibi riskli davranışlara daha yatkın hale gelebilmektedir (Kim ve diğerleri, 2006).

Zorbalığın ortaya çıkmasında yalnızca bireysel özellikler değil, aynı zamanda sosyal ve çevresel faktörler de belirleyici rol oynamaktadır. Daha açık bir ifadeyle, cinsiyet ve yaş gibi bireysel özelliklerin yanında aile ilişkileri, ebeveyn tutumları, sosyoekonomik düzeyi gibi birçok değişken zorbalıkla ilişkilidir (Smith, 2016; Ünal, 2019). Özellikle işlevsel olmayan aile yapılarında, çocukların zorbalığa karışma eğilimlerinin arttığı görülmektedir. Aile içi çatışmalar, şiddet, ilgisizlik ya da aşırı kontrol gibi etmenler, çocukların sosyal ilişkilerinde olumsuz davranışlar geliştirmelerine neden olabilmektedir (Nocentini, Fiorentini, Di Paola ve Menesini, 2019; Kabasakal, 2013).

Bununla birlikte, sınıf iklimi de öğrencilerin zorbalık davranışlarını etkileyen önemli bir sistemsel faktördür. Sınıf içi sosyal ilişkiler, aidiyet duygusu, öğretmen tutumları ve akran kabul-ret düzeyleri, sınıf iklimini oluşturan başlıca öğelerdir (Trickett ve Moos, 1973; Wentzel, Battle, Russell, ve Looney, 1998; Espelage ve Swearer, 2010; Wang, Berry ve Swearer, 2013). Olumlu sınıf iklimi öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini, kurallara uymalarını ve empati gibi sosyal becerilerini desteklerken (Thapa, Cohen, Guffey, ve Higgins-D'Alessandro, 2013); olumsuz sınıf iklimi, öğrenciler arasında dışlanma, rekabet ve zorbalık gibi olumsuz davranışların artmasına zemin hazırlamaktadır (Wang Degol, Amemiya, Parr, ve Guo, 2020; Yoneyama ve Rigby, 2006).

Benzer şekilde, aile işlevselliği de çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde temel rol oynamaktadır. İşlevsel ailelerde yetişen bireyler, sağlıklı iletişim becerileri, yüksek benlik saygısı ve güçlü sosyal ilişkiler geliştirebilirken; işlevsel olmayan ailelerde yetişen bireylerde ise psikolojik sorunlar, akademik başarısızlık ve zorbalık davranışları daha yaygın görülmektedir (Steinberg, Mounts, Lamborn ve Dornbusch, 2013; Gorman-Smith, Henry ve Tolan, 2004; Çağlayan, 2015).

Sonuç olarak, bireyin davranışlarını yalnızca bireysel özelliklerle açıklamak yetersiz kalmakta; aile, okul ve sınıf ortamı gibi sistemlerin etkisini dikkate alan bütüncül yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak Türkiye’de zorbalık olgusuna ilişkin çalışmalar incelendiğinde, sistemsel faktörlere yeterince yer verilmediği ve araştırmaların çoğunlukla bireysel (örneğin; yaş, cinsiyet, benlik saygısı) ya da bazı çevresel etkenlerle (örneğin; ebeveyn tutumları, sosyoekonomik durum, arkadaşlık ilişkileri) sınırlı kaldığı görülmektedir (Atalay, 2010; Ayas ve Pişkin, 2011; Smith, 2016; Ünal, 2019). Bu durum, zorbalığı etkileyen sistemik faktörlerin ve farklı bağlamların birlikte ele alındığı çalışmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Sınıf iklimi ve aile işlevselliği gibi bireyin en yakın çevresini oluşturan iki temel sistemin zorbalık üzerindeki etkisini bir arada ele almak, literatürdeki boşluğun doldurulmasına ve zorbalığın açıklanmasına yönelik daha bütüncül bir anlayış geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmanın Önemi

Araştırma sonucunda, sınıf iklimi ve aile işlevselliği öğelerinin zorbalık üzerindeki belirleyici rolünün anlaşılması beklenmektedir. Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı, zorbalığın önlenmesi konusunda son yıllarda önemli adımlar atmakta; okullarda zorbalıkla mücadele etmek amacıyla farkındalık programları geliştirilmekte ve hem zorba hem de mağdur öğrenciler için psikoeğitim destekleri sunulmaktadır (Ağar ve Aydın, 2021a; Ağar ve Aydın, 2021b; Ağar ve Aydın, 2021c). Ancak, bu tür müdahalelerin etkinliğinin artırılması için zorbalık davranışlarının ortaya çıkışındaki sistemsel faktörlerin de incelenmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda zorbalığın belirleyicileri çeşitlilik gösterse de araştırmalar daha çok bireysel etkenlerin üzerine yoğunlaşmış (Rigby, 1997; Atalay, 2010; Ayas ve Pişkin, 2011; Öztürk Atlı ve Kutlu, 2014; Smith, 2016; Ünal, 2019) ve sistemsel öğelerin açıklayıcı rolüne dair çalışmalar sınırlı kalmıştır. Okullardaki zorbalıkla karşılaşıldığında uygulanan öğrenci uyarılması, cezalandırılması, rehberlik servisine ya da idareye sevk edilmesi ve veli ile görüşme gibi bireysel etkenlere odaklanan mevcut yöntemler genellikle yetersiz kalmaktadır (Espelage ve Swearer, 2003). Bu nedenle, elde edilecek bulgular, okullarda zorbalık davranışını açıklayan bağlamların tespit edilmesinde, zorba ve kurban öğrencilerin belirlenmesinde, zorbalıkla ilgili sistemsel öğelerin anlaşılmasında ve daha etkili müdahale programlarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynayabilir.

Bu araştırma ile sınıf iklimi ve aile işlevselliği gibi sistemsel öğelerin zorbalık davranışları ile ilişkileri incelenmiştir. Özellikle ilişkisel kültürün (Kağıtçıbaşı, 1996) baskın olduğu ülkemizde, bu tür sistemik yaklaşımların incelenmesi oldukça değerli olduğu düşünülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin zorbalık davranışları ile aile işlevselliği ve sınıf iklimi arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olması, bu araştırmanın özgün yanını oluşturmaktadır.

Elde edilecek sonuçlar, okul psikolojik danışmanlarının zorbalığa müdahalede sınıf ve aile öğelerini göz önünde bulundurmasına, müdahale programlarını planlarken sınıf ve aileye yönelik çalışmalar yapmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca sınıf rehber öğretmenleri, sınıf içerisinde zorbalığa neden olan etkileri kontrol altına almak için çalışmalar yaparken, okul yöneticileri de zorbalıkla karşılaştıklarında sadece bireye değil, sınıf ve aile ortamına yönelik adımlar atabilecektir. Aileler ise işlevsel olmayan ve davranış sorunlarına dönüşebilen kalıplarını değiştirerek daha sağlıklı yaklaşımlar geliştirmek için çabalayabilecek, gerektiğinde uzmanlardan yardım alma konusunda farkındalık kazanabilecektir.

Araştırmanın Amacı

Aile ve sınıf ortamı çocukların zorbalık davranışlarının açıklanmasında iki önemli sistemsel faktördür. Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencileri arasında zorbalık ve mağduriyet durumlarını, sınıf iklimi ve aile işlevselliği bağlamında incelemektir. Çalışma, bu iki sistemsel faktör ile zorba ve kurban olma durumları arasındaki ilişkileri ortaya koymayı hedeflemektedir.

Bu doğrultuda, araştırmanın hipotezleri şunlardır:

- Sınıf iklimi zorbalık davranışını anlamlı şekilde açıklar.
- Sınıf iklimi mağdur olma durumunu anlamlı şekilde açıklar.
- Aile işlevselliği zorbalık davranışını anlamlı şekilde açıklar.
- Aile işlevselliği mağdur olma durumunu anlamlı şekilde açıklar.

Sayıtlar

1. Katılımcılar, anket formundaki tüm ifadeleri doğru anlamış ve içtenlikle yanıtlamıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları öz bildirim esasına dayalıdır.

Bu nedenle, öğrencilerin soruları doğru anlamış ve yanıtlarken dürüst davranmış oldukları kabul edilmiştir.

2. Katılımcılar gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya dahil edilen 875 öğrencinin herhangi bir baskı altında kalmadan, özgür iradeleriyle çalışmaya katıldıkları ve veri toplama sürecine istekli olarak katkı sağladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmanın örneklemini, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Orta Karadeniz Bölgesi'ndeki bir ilçede bulunan dört farklı devlet ortaokulunda öğrenim gören toplam 875 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular yalnızca bu grubu temsil etmektedir ve Türkiye genelindeki tüm ortaokul öğrencileri için genelleme yapılırken bu husus dikkate alınmalıdır.
2. Veri toplama süreci yalnızca Orta Karadeniz Bölgesi'ne bağlı bir ilçe ile sınırlıdır. Bu bağlamda kültürel, sosyoekonomik veya eğitimsel açıdan farklı bölgelerde elde edilebilecek sonuçlar bu araştırmanın kapsamı dışında kalmaktadır.
3. Araştırmada sadece nicel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Nitel veri toplama teknikleri kullanılmadığı için öğrencilerin zorbalık deneyimleri, sınıf iklimine ilişkin algıları ve aile yaşantılarına dair derinlemesine bilgiler elde edilememiştir. Bulgular genellenirken bu durum dikkate alınmalıdır.
4. Araştırma verileri belirli bir zaman dilimi içerisinde, kesitsel olarak toplanmıştır. Aile işlevselliği, sınıf iklimi ya da zorbalık eğilimleri zaman içinde değişebilir. Bu nedenle çalışmanın kesitsel olması genellemeyi sınırlamaktadır.
5. Kullanılan tüm veri toplama araçları, öğrencilerin kendi beyanlarına dayalı olarak doldurulmuştur. Bu durum, özellikle zorbalık gibi sosyal olarak hassas konularda öğrencilerin yanıtlarını etkileyebilecek sosyal istenilirlilik eğilimi veya bilinçli ya da istem dışı yanıt çarpıklıkları riski taşımaktadır.
6. Bu çalışmada zorbalık, sınıf iklimi ve aile işlevselliği gibi çok boyutlu kavramlar yalnızca belirli ölçekler üzerinden değerlendirilmiştir. Bu kavramların tüm yönlerini kapsayan bütüncül bir değerlendirme yapılmamıştır. Ayrıca her ölçeğin kapsadığı alt boyutlar dışında kalan etkileyici faktörler araştırma kapsamı dışındadır. Araştırmada zorbalığın alt boyutlarından yalnızca fiziksel, sözel ve

duygusal zorbalık türleri ölçülmüştür. Sanal ve cinsel zorbalık alt boyutları ölçülmemiştir.

7. Araştırma, ortaokul düzeyindeki öğrencilerle sınırlı olup, ilkokul ya da lise dönemindeki bireylerin zorbalık deneyimlerini, aile işlevselliği ve sınıf iklimi algılarını kapsamamaktadır. Bu durum, araştırma bulgularının farklı gelişim dönemlerine genellenmesini kısıtlamaktadır.

Tanımlar

Zorbalık: Güç dengesizliği olan kişiler arasında, kasıtlı olarak karşı tarafa zarar verme amacı güden tekrarlayıcı saldırgan davranışlardır (Olweus, 1994).

Sınıf İklimi: Öğrencilerin sınıf içerisindeki olay ve durumları algılama biçimleri olarak tanımlanmaktadır (Fraser, 1989).

Aile İşlevselliği: Aile bireylerinin karşılaştıkları yaşam olayları karşısında gösterdikleri esneklik, dayanıklılık ve uyum kapasitesidir (Olson, 2000).

Sınıf İçi Sosyal Hiyerarşi: Bir grup içindeki bireyler arasında güç, statü veya etki açısından dikey bir sıralanmayı ifade eder (Anderson ve Kilduff, 2009).

Akran kabulü: Bir öğrencinin akranları tarafından ne ölçüde beğenildiği, takdir edildiğini ifade eden sosyal bir değerlendirmedir (Asher ve McDonald, 2009).

Akran reddi: Bir öğrencinin akranları tarafından ne ölçüde dışlandığını ifade eden sosyal bir değerlendirmedir (Asher ve McDonald, 2009).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Zorbalık

Zorbalık araştırmalarının öncüsü olan Dan Olweus'a (1994) göre zorbalık, güç dengesizliği olan kişiler arasında, kasıtlı olarak karşı tarafa zarar verme amacı güden tekrarlayıcı saldırgan davranışlardır. Besag (1989) zorbalığı, güçlünün gücünü ve çıkarını korumak için ve haz almak amacıyla zayıf olan bireye eziyet etmesi olarak tanımlamıştır. Bir davranışın zorbalık olarak değerlendirilebilmesi zorbaca davranışların devamlılık göstermesi gerekmektedir (Besag, 1989). Zorba olan birey zorbalık yaparken bundan keyif alabilir. Zorbalık bireysel yapılabileceği gibi grup olarak da yapılabilir (Nansel ve diğerleri, 2001).

Zorbalık bireylerin aralarında yaşadıkları şiddet olaylarından farklı olarak değerlendirilir. Her şiddet barındıran davranış zorbalık olmayabilir. Çünkü çocukların kendi aralarında birbirlerine şiddet uygulaması sık görülse de bunlar tek seferde olup biten bir davranış olabilmektedir. Bir davranışın zorbalık sayılabilmesi için bireyler arası güç dengesizliği olması şarttır (Dake, Price ve Telljohann, 2003). Eşit ve benzer güce sahip olan bireylerin çatışması zorbalık olarak değerlendirilmemektedir (Rigby, 2003).

Zorbalığın Katılımcı Roller

Zorbalığa karışan bireyler rollerine göre farklı değerlendirilmektedir. Zorbalık yapan bireye *zorba* denirken zorbalığa maruz kalana *kurban* denmektedir. Zorbalık yaparken aynı zamanda zorbalık kurbanı olanlara zorba-kurban, diğerleri de karışmayanlar ya da *izleyiciler* olarak isimlendirilir (Salmivalli ve diğerleri, 1996). Literatürde zorbalar ve kurbanların sahip olduğu çeşitli özelliklerden bahsedilmektedir. Örneğin, zorbaların abartılı bir özgüvene sahip oldukları belirtilmektedir (Kılıç ve Kılıç, 2013). Diğer taraftan, empati kurmakta zorlandıkları (Siyez ve Kaya, 2011; Kılıç, 2019) vurgulanmaktadır. Daha dürtüsel hareket eden ve otokontrolü zayıf bireyler olduğu, saldırganca davranışlarla problemlere yaklaştıkları ve şiddete dair olumlu tutum geliştirdikleri rapor edilmektedir (Kim ve diğerleri, 2006; Moon ve Alarid, 2015). Kurbanların ise özgüveni düşük, utangaç ve içekapanık kişiler olduğu, iletişim sorunu yaşadıkları ve problem çözme becerilerinden yoksun oldukları ifade edilmektedir. Kurbanların zorbalıkla karşılaştıklarında geri çekildikleri ve ağladıkları belirtilmektedir. Zorbalık kurbanı olan çocuklar fiziksel ya da bilişsel olarak dezavantajlı olabilirler

(Wolke ve Lereya, 2015). Zorba-kurbanlar kendisinden zayıflara zorbalık yaparken kendisinden güçlü olanların ise zorbalığına maruz kalır. Zorbalığa uğramanın vermiş olduğu öfkeyi başkalarına zorbaca davranarak atar. Çabuk kışkırtılabilirler ve kendileri de başkalarını kışkırtabilirler. Zorbalık rolleri içindeki en riskli grup olarak değerlendirilirler (Schwartz, Gorman, Nakamoto ve Toblin, 2005). Zorbalığa karışmayanların ya da izleyenlerin davranışları ise çeşitlilik göstermektedir. Bazıları zorbayı alkışlarken bazıları da kurban için üzülse de müdahale etmemekte, sessizce izleyebilmektedir. Kimi özgüveni yüksek çocuklar ise kurbanı savunup ona destek olabilmektedirler (Salmivalli ve diğerleri, 1996; Jenkins, Demaray, Fredrick ve Summers, 2014; Jenkins ve Nickerson, 2016).

Zorbalığın Boyutları

Zorbalık, literatürde çeşitli biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Olweus, Limber ve Breivik (2019), zorbalığı fiziksel, sözel, cinsel, dolaylı ve siber olmak üzere beş farklı türde ele almaktadır. Buna karşılık, Bonanno ve Hymel (2013), zorbalığı fiziksel, sözel, ilişkisel ve siber olmak üzere dört ana kategoriye ayırmakta ve bu türleri geleneksel zorbalık ile siber zorbalık başlıkları altında sınıflandırmaktadır. Zorbalık davranışları doğrudan olabileceği gibi dolaylı yollarla da gerçekleştirilebilmektedir. Fiziksel ve sözel zorbalık çoğunlukla doğrudan uygulanırken, ilişkisel ve siber zorbalık daha çok dolaylı yollarla yapılmaktadır (Juvonen ve Graham, 2014).

Fiziksel zorbalık, vurma, itme ve tekmeleme gibi fiziksel müdahaleleri içeren saldırgan davranışları kapsar (Olweus, 1993; Espelage ve Swearer, 2003). Sözel zorbalık ise alay etme, lakap takma, tehdit etme, sözlü sataşma ya da incitici şakalar yapma gibi sözel müdahaleleri içerir (Swearer, Espelage, Vaillancourt ve Hymel, 2010). Duygusal zorbalık, bir kişiyi utandırarak, aşağılayarak veya duygularını inciterek psikolojik olarak zarar vermeye yönelik; sürekli eleştirme, görmezden gelme ve suçlama gibi davranışları içerir (Rigby, 2003). İlişkisel zorbalık, bireyin sosyal çevresinden dışlanması, yalnızlaştırılması, arkasından söylentiler çıkarılması ve sosyal ilişkilerinin zedelenmesi gibi dolaylı sosyal zarar verme davranışlarını kapsamaktadır (Crick, Casas ve Mosher, 1997). Siber zorbalık, dijital iletişim araçları üzerinden bireylere yönelik yapılan tehdit, hakaret, ifşa ve küçük düşürme gibi zorbalık biçimlerini içerir (Bonanno ve Hymel, 2013; Wang Iannotti, ve Nansel, 2009). Öte yandan, cinsel içerikli söz, ima veya fiziksel

temasla gerçekleştirilen taciz davranışları ise cinsel zorbalık olarak tanımlanmaktadır (Espelage, Basile, ve Hamburger, 2012).

Zorbalığın Belirleyicileri

Zorbalık, yalnızca bireysel bir problem değil, çok boyutlu ve çok düzeyli bir toplumsal olgudur. Bu bağlamda zorbalığın ortaya çıkışında bireysel özelliklerden aile yapısına, okul ortamından toplumsal ve kültürel faktörlere kadar pek çok faktör etkili olabilmektedir.

Zorbalık davranışlarında bireyin yaş, cinsiyet, benlik algısı ve sosyal beceri düzeyi gibi bireysel özellikleri önemli rol oynamaktadır (Pekşen Süslü, 2016; Kurt, 2019; Verissimo ve diğerleri, 2025). Araştırmalar, erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha fazla doğrudan ve fiziksel zorbalık davranışı sergilediğini; buna karşın kız öğrencilerin daha çok dolaylı ve ilişkisel zorbalığa başvurduğunu ortaya koymaktadır (Ayas ve Pişkin, 2011; Öztürk ve diğerleri, 2014; Atalay, 2010; Smith, 2016). Bu farklılıkların toplumsal cinsiyet normlarından kaynaklandığı, özellikle erkek saldırganlığının toplum tarafından daha fazla tolere edildiği ifade edilmektedir.

Zorbalık davranışları yaşa göre de değişiklik göstermektedir. Küçük yaşlardaki çocukların zorbalığa daha fazla maruz kaldığı, yaş ilerledikçe hem fiziksel yeterlilik hem de sosyal becerilerin gelişmesiyle bu durumun azaldığı görülmektedir (Olweus, 1993; Craig, Pepler ve Atlas, 2009; Wang, Degol, Amemiya, Parr, ve Guo, 2019). Zorbaca davranışlar ergenlik döneminin ortalarına yani 14-15 yaşlarına kadar artış göstermekte, sonrasında ise azalma eğilimi sergilemektedir. Ergenlik dönemindeki bu artış, sosyal kabul ihtiyacının yoğun olduğu bu evrede, zorbalık davranışlarının akranlar arasında statü kazanma aracı olarak algılanmasıyla ilişkilendirilebilir (Rigby, 1997). Olweus (1994), zorba bireylerin düşük benlik algısına sahip olabileceğini ve saldırgan davranışların kendilerine sosyal kabul saygınlık sağlayacağı yanılgısına sahip olabileceklerini belirtmektedir.

Aile yapısı, ebeveyn tutumları ve ev içi iletişim biçimi, çocukların zorbalık eğilimlerini belirleyen temel faktörlerdendir (İşsever, 2020). Araştırmalar, sevgisiz ve ilgisiz bir aile ortamında yetişen, aile içi şiddete maruz kalan ya da ebeveyn çatışmalarına sık tanık olan çocukların zorbalık eğilimlerinin arttığını göstermektedir (Ünal, 2019; Nocentini, Fiorentini, Di Paola, ve Menesini, 2018). Bu durum, aile ortamının çocukların

problem çözme ve duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde ne denli belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Aşırı koruyucu ve kontrolcü ebeveyn tutumları da çocukların zorbalığa maruz kalma riskini artırmaktadır. Bu tür ebeveynlik tarzları, çocuğun bağımsızlık geliştirmesini ve özgüven kazanmasını engelleyerek, onu potansiyel bir kurban hâline getirebilmektedir (Tuğran ve Tuzgöl Dost, 2022). Öte yandan, parçalanmış ailelerde yetişen çocukların hem zorba hem de kurban olma ihtimalinin arttığı bilinmektedir (Boztuğ ve Akyol, 2017; Papanikolaou, Chatzikosma, ve Kleio, 2011; Toksöz, 2010). Ebeveynlerin eğitim düzeyi de önemli bir faktördür; düşük eğitim düzeyi, zorbalık davranışlarının görülme sıklığını artırabilmektedir (Yılmaz ve Çağlayan, 2018).

Zorbalığın oluşumuna okul ve sınıf ortamı da belirleyici bir rol oynamaktadır. Sınıf içindeki arkadaşlık ilişkileri, öğretmen tutumları ve okul iklimi, öğrencilerin hem zorba hem de kurban rollerini üstlenme ihtimalini etkileyebilir (İşsever, 2020; Montero-Montero, López-Martínez, Martínez-Ferrer, ve Moreno-Ruiz, 2021). Destekleyici, demokratik ve denetleyici bir okul ortamı, zorbalık davranışlarının önlenmesine katkı sunarken; öğretmenlerin ilgisiz ya da otoriter yaklaşımları bu davranışların artmasına neden olabilir (Şen ve Doğan, 2021; Hellström, Gazthy ve Brendgen, 2022).

Zorbalık davranışları, yalnızca bireysel ya da ailevi düzeyde değil, aynı zamanda kültürel normlar ve toplumsal değerlerle de şekillenmektedir. Toplumda saldırganlık ve güç kullanımı, özellikle erkek çocuklar için bir güç göstergesi olarak kabul gördüğünde, zorbaca davranışlar normalleştirilebilmektedir (Smith, 2016; Hellström ve Beckman, 2019). Ayrıca, çocukların model alma yoluyla öğrendiği davranışların önemli bir kısmı arkadaş çevresinde şekillenmektedir. Özellikle ergenlik döneminde akran grubunun etkisi artmakta ve zorbaca davranışlar akranlar arasında sosyal statü kazanmanın bir aracı olarak görülebilmektedir (Wiertsema, Vrijen, Ploeg, Sentse, ve Kretschmer, 2023).

Zorbalığın Sonuçları

Zorbalık hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yaygınlığı yüksek olan önemli bir toplumsal sorundur. Yapılan araştırmalar, zorbalığın yalnızca çocuklar ve ergenler arasında değil, aynı zamanda yetişkin bireyler arasında da yaygın biçimde görüldüğünü ortaya koymaktadır. Özellikle iş yaşamında zorbalığın sık karşılaşılan bir sorun olduğu

vurgulanmaktadır (Rayner ve Hoel, 1997). Bunun yanı sıra, üniversite öğrencileri arasında da zorbalığın yaygın olduğu bildirilmektedir. Lund ve Ross'un (2016) araştırmasına göre, üniversite öğrencilerinin %20–25'i geleneksel zorbalığa, %10–15'i ise siber zorbalığa maruz kalmaktadır.

Zorbalığın özellikle okul ortamlarında yaygın olduğu pek çok çalışma tarafından da desteklenmektedir (Kim ve diğerleri, 2006; Mooreve diğerleri., 2017; Silva, 2020). Nansel ve diğerlerinin (2001) yaptığı kapsamlı bir çalışmada, öğrencilerin %29,9'unun zorbalıkla ilişkili olduğu; bu bireylerin %13'ünün zorba, %10,6'sının kurban ve %6,3'ünün ise hem zorba hem de kurban (zorba-kurban) olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Silva'nın (2020) çalışmasında zorbalık kurbanlarının oranı %8,4, zorbaların oranı %21,3 ve zorba-kurbanların oranı %2 olarak bildirilmiştir. Bonanno ve Hymel (2013) öğrencilerin %34'ünün zorbalık kurbanı olduğunu, %38'inin ise zorbalık yaptığını aktarmışlardır.

Güney Kore'de yapılan bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin %40'ının zorbalığa karıştığı; bu öğrencilerin %14'ünün kurban, %17'sinin zorba ve %9'unun zorba-kurban olduğu belirtilmiştir (Kim ve diğerleri, 2006). Ayrıca Biswas ve diğerleri (2020), 83 farklı ülkede ergenlerle yapılan çalışmada, zorbalık mağduriyetinin ortalama %31 oranında olduğunu bildirmişlerdir. Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra ve Runions (2014), geleneksel zorbalığın yaygınlığını %35, siber zorbalığın yaygınlığını ise %15 olarak raporlamışlardır. Hicks, Jennings, Jennings, Berry ve Green (2018), ortaokullarda yürüttükleri çalışmada ise öğrencilerin %34'ü halen öğrenim gördükleri okullarda zorbalığa maruz kaldıklarını ifade etmiştir.

Türkiye'de yapılan çalışmalar da zorbalığın eğitim kurumlarında önemli bir sorun olduğunu ve yaygınlığının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Gür (2019) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, zorbalığa karışma oranı %47 olarak bulunmuş; bu oran içerisinde öğrencilerin %31,4'ü kurban, %4,6'sı zorba ve %11'i ise zorba-kurban olarak sınıflandırılmıştır. Tuğran ve Tuzgöl Dost'un (2022) lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin %70,7'si zorbalığa karıştığını belirtmiş; bu öğrencilerin %24,4'ü kurban, %3,9'u zorba ve %42,5'i zorba-kurban olduğunu ifade etmiştir. İşsever'in (2020) lise öğrencileriyle yaptığı bir diğer çalışmada ise öğrencilerin %33,9'u zorbalığa karıştığını bildirmiş; bunların %15,1'i kurban, %14,6'sı zorba ve %4,2'si zorba-kurban olarak tanımlanmıştır. Pişkin'in (2010)

ilköğretim öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırma ise öğrencilerin %35'inin zorbalık kurbanı, %6'sının zorba ve %30'unun zorba-kurban olduğunu göstermektedir.

Zorbalık, bireyin ruh sağlığı üzerinde derin ve kalıcı etkiler bırakabilmektedir. Özellikle zorbalığa maruz kalan çocuklarda depresyon, kaygı, uyku bozuklukları, somatik semptomlar, saldırganlık ve sosyal uyum problemleri gözlemlenmektedir (Kim ve diğerleri, 2006). Haltigan ve Vaillancourt (2014), zorbalığa uğrayan bireylerde özsaygı düşüklüğü, devamsızlık sorunları ve aile bireylerine yönelik hırçın davranışların arttığını ortaya koymuştur. Bonanno ve Hymel'in (2013) araştırmasına göre, fiziksel zorbalık dışındaki zorbalık türleri depresyon ile; sözel ve siber zorbalık ise intihar düşüncesi ile anlamlı düzeyde ilişkilidir.

Zorbalık, öğrencinin akademik performansı üzerinde de olumsuz etkilere sahiptir. Kurban olan öğrenciler, okula gitmek istememekte, sınıf içi etkinliklere katılım göstermemekte ve akademik başarılarında düşüş yaşamaktadır (Silva, 2020). Bu öğrenciler aynı zamanda devamsızlık oranlarında artış ve öğrenmeye karşı ilgide azalma gibi sonuçlarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Moore ve diğerleri, 2017).

Zorbalık mağdurları sosyal çevrelerinden izole olma eğilimindedir. Sosyal ortamlardan kaçınma, arkadaş ilişkilerinde zayıflama ve yalnızlık duygusu, bu bireylerde sıkça rastlanan sonuçlardandır (Romera, Ortega-Ruiz, Runions, ve Falla, 2021; Ding ve Zhang, 2022). Zorbalık, bireylerde davranışsal düzeyde saldırganlık ve uyum güçlüğüne de yol açabilir. Ayrıca, erken yaşta sigara, alkol ve madde kullanımına yönelme riski de artmaktadır (Kim ve diğerleri, 2006; Moore ve diğerleri, 2017; Smith, 2016).

Zorbalık yalnızca kurbanları değil, zorbalığı uygulayan bireyleri de olumsuz etkilemektedir. Zorbalık davranışını sürdüren öğrencilerde akademik başarının düştüğü, okuldan uzaklaştığı, aile ve öğretmenle çatışma yaşadığı; bununla birlikte sosyal izolasyon ve disiplin sorunlarının ortaya çıktığı bilinmektedir (Klomek, Sourander ve Smith, 2015; Silva, Lima, Acioli ve Barreira, 2020). Bu bireylerin ileriki yaşamlarında riskli davranışlara ve anti-sosyal tutumlara yönelme ihtimali artmaktadır (Bender ve Lösel, 2011; Farrell ve Vaillancourt, 2021).

Zorbalık Davranışını Açıklayan Bazı Kuramlar

Sosyal Bilgiyi İşleme Kuramı

Sosyal bilgiyi işleme kuramı, çevrenin bireyin davranışlarını şekillendirmedeki rolüne vurgu yapmaktadır. Kuram, ilk olarak Kenneth Dodge ve Nicki Crick tarafından geliştirilmiştir (Dodge ve Crick 1990; Crick ve Dodge, 1994; Crick ve Dodge, 1996). Bu kurama göre bireylerin davranışları, sosyal bilgiyi işleme süreçlerine bağlı olarak şekillenmektedir. Bireyler sosyal çevreden aldıkları sosyal uyaranları birtakım zihinsel süreçlerden geçirerek diğer insanlar hakkında kararlar verir ve buna uygun tepkiler geliştirirler. Bu zihinsel süreçler, bireyin geçmiş deneyimleri, bilişsel kapasiteleri ve bilgiyi işleme biçimlerine bağlı olarak farklılık gösterir ve bu farklılıklar ortaya çıkan davranışları da doğrudan etkilemektedir (van Reemst, Fisher ve Zwirs, 2014).

Kuram, sosyal bilgiyi işleme sürecini altı aşamada tanımlamaktadır. İlk adımda birey, karşılaştığı sosyal durumun duygusal ipuçlarını kodlar. İkinci adımda, geçmiş deneyimlerinden yararlanarak bu ipuçlarını yorumlar. Üçüncü adımda hedeflerini belirler ve vereceği duygusal tepkiyi seçer. Dördüncü adımda zihinsel repertuarından olası tepkilere erişir. Beşinci adımda bu tepkilerden hangisinin uygun olduğuna karar verir. Son olarak altıncı adımda seçilen davranışsal tepki uygulanır (Crick ve Dodge, 1994).

Bireylerin sosyal uyaranları algılama, anlama ve yorumlama biçimleri farklılaştıkça ortaya koydukları davranışlar da çeşitlenmektedir. Bu süreçlerdeki farklılıklar, bireylerin bilişsel kapasiteleri ve geçmiş öğrenmeleri ile ilişkilidir. Ancak söz konusu zihinsel aşamalarda yaşanan eksiklikler veya önyargılar, uyumsuz davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu durum, bireyin sosyal durumu değerlendirirken hatalı çıkarımlarda bulunmasına ve sonucunda saldırgan davranışlar sergilemesine yol açabilir (Crick ve Dodge, 1994).

Bireyler, geçmiş deneyimleri ve sosyal öğrenmeleri doğrultusunda, özellikle zorbalarla ilgili olumsuz şemalar geliştirebilirler. Bu kişilerle karşılaştıklarında ise saldırgan ya da kaçınma yönelimli tepkiler sergileyebilirler (Camodeca ve Goossens, 2005). Hem zorba bireyler hem de mağdurlar, akranlarının belirsiz sosyal davranışlarını düşmanca biçimde yorumlama eğilimindedir (Crick ve Dodge, 1994). Örneğin, bir öğrenci teneffüs sırasında sınıf arkadaşının kendisine bakarak gülümsediğini gördüğünde, bu davranışı bazı bireyler dostane bir etkileşim olarak yorumlarken hem zorbalık

eğilimleri gösteren bireyler hem de daha önce mağduriyet yaşamış bireyler, aynı davranışı alaycı ya da küçümseyici bir niyetle yapılmış gibi algılayabilir. Ancak bu iki grubun davranışsal tepkileri farklılaşmaktadır: Zorbalar saldırganca tepkiler verirken, mağdurlar kaçınma davranışları göstermektedir (Ziv, Leibovich, ve Shechtman, 2013). Nitekim zorbaların geçmiş deneyimlerin etkisiyle sosyal sorunlara daha saldırgan tepkiler verme eğiliminde oldukları da ifade edilmektedir (Camodeca ve Goossens, 2003).

Sosyal bilgiyi işleme kuramı, uyum sorunu yaşayan çocukların kurban olmalarını açıklamada kullanılabilmektedir. Sosyal uyumda zorluk yaşayan bireyler, bu uyumsuzluğun bir sonucu olarak zaman zaman zorbalık mağduru olabilmektedir. Bu deneyimlerin bir sonucu olarak sosyal uyaranların çoğunu tehdit olarak algılayamaya başlayabilmektedir. Böylece sosyal ortamlardan geri çekilmekte, girişkenlikleri azalmakta ve kaçınma davranışları artmaktadır. Sonuç olarak çocuğun daha fazla zorbalık mağduru olma olasılığı artmaktadır (van Reemst ve diğerleri, 2014).

Zihin Kuramı

Zihin kuramı, bireylerin başkalarının niyetlerini, inançlarını, arzularını ve duygularını anlayabilme; bu zihinsel durumlara dayalı olarak başkalarının davranışlarını açıklayabilme ve tahmin edebilme yeteneğidir. İlk olarak Premack ve Woodruff (1978) tarafından ortaya atılan bu kuram, bireylerin sosyal etkileşimlerde bulunabilmeleri için kritik bir bilişsel beceri olduğunu savunmaktadır. Zihin kuramı, bireyin karşısındaki kişinin düşüncelerini ve duygularını anlamasına olanak tanıyarak sosyal ilişkilerin düzenlenmesine katkı sağlamaktadır. Bireyler, diğer insanların zihinsel durumlarını öngörerek onlarla nasıl bir sosyal ilişki kuracakları konusunda kararlar alabilmektedir (Sebastian ve diğerleri, 2012).

Araştırmalar, zihin kuramı yetisi zayıf olan bireylerin sosyal ilişkilerde daha fazla zorluk yaşadığını ve sosyal uyum açısından çeşitli problemlerle karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir. Bu bireyler, özellikle karşısındaki kişinin davranışlarını doğru yorumlamakta ve uygun sosyal tepkiler geliştirmekte güçlük çekebilmektedir. Zihin kuramının düşük olduğu bireylerin hem zorbalık yapanlar arasında hem de zorbalığa maruz kalanlar arasında yer alabildiği öne sürülmüştür. Ancak bu noktada bulgular farklılaşmaktadır. Bazı araştırmalar, zorba bireylerin zihin kuramı düzeylerinin düşük olmadığını; aksine, sosyal bilişsel becerilerinin yüksek olduğunu ve bu becerileri diğer

bireyleri manipüle etmek amacıyla kullandıklarını belirtmektedir (Sutton, Smith ve Swettenham, 1999).

Bu bağlamda zihin kuramı, zorbalık davranışını açıklarken sosyal bilgiyi işleme kuramının öne sürdüğü görüşlerin tersini savunabilmektedir. Sosyal bilgiyi işleme kuramı, zorbalığın sosyal beceri eksikliğinden kaynaklandığını vurgularken; zihin kuramı perspektifi, bazı zorba bireylerin yüksek düzeyde sosyal becerilere sahip olduklarını, ancak bu becerileri zarar verme amacıyla kullandıklarını ileri sürmektedir. Nitekim yapılan çalışmalar, zorba bireylerin empati yoksunu olmadıklarını; başkalarının duygularını etkili biçimde anlayabildiklerini, fakat bu duygusal bilgiyi kendi çıkarları doğrultusunda kullanabildiklerini ortaya koymuştur (Sutton ve diğerleri, 1999).

Björkqvist, Lagerspetz ve Kaukiainen (1992) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, yaş ilerledikçe dolaylı zorbalık davranışlarının arttığı; özellikle kız çocuklarının dolaylı zorbalık biçimlerini daha sık kullandığı belirlenmiştir. Bu bulgu, sosyal bilişsel kapasitenin gelişmesiyle birlikte bireylerin zorbalık davranışlarını daha stratejik ve örtük yollarla gerçekleştirebildiklerini göstermektedir.

Sonuç olarak, zorba bireylerin zihin kuramı düzeylerinin düşük olmadığı, aksine bu becerileri manipülasyon amacıyla kullanabildikleri görülmektedir. Buna karşın, kurban konumundaki bireylerde zihin kuramının zayıf olması, zorbalık mağduru olma riskini artıran önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir. Zihin kuramı gelişmemiş olan çocuklar, diğer bireylerin düşünce ve duygularını anlamada zorlandıkları için sosyal durumları hatalı biçimde değerlendirebilir ve uygun sosyal tepkilerde bulunamayabilirler. Bu durum da onları zorbalığa açık hâle getirebilir (Shakoor ve diğerleri, 2011).

Ahlaki Gelişim Kuramları

Arsenio ve Lemerise (2001) zorbalığın tam anlamıyla anlaşılabilmesi için zorbalığın ahlaki yönlerinin de dikkate alınması gerektiğini savunmuştur. Zorbalık davranışını anlamak için bireyin sosyal bilgiyi işlemedeki yeteneğinden ziyade davranışlarına hangi değerlerin yön verdiği bulunmalıdır. Aslında çocuklarda zorbalığa neden olan sosyal bilgiyi işleme yeteneğinin yüksek olması ya da düşük olması değil empatiden kurma becerisinden yoksun olmasıdır. Çocuklar başkalarının duygularını anlamasının yanı sıra duygusal duyarlılık da geliştirmesi ancak zorbalığa karşı koruyucu görev görebilir. Yüksek düzeyde empatik duyarlılık sosyal davranışta önemli bir aracı

görev görür ve zorbalığı azaltır (Björkqvist, Österman, ve Kaukiainen, 2000; Gini, Albiero, Benelli, ve Altoè, 2007). Kaukiainen ve diğerleri (1999) da yine empati artmasının saldırganca davranışlar ile olumsuz ilişkisini bulmuşlardır. Gini (2006), ahlaki motivasyonun önemiyle zorbalığa şahit olanların zorbalığa engel olabileceğini ve zorbalığa karşı bir koruyucu etken olduğunu bildirmiştir. Ayrıca Rest (1984) biliş ve duygulanımın birbirinden ayrılamayacağını ve bunlardan bağımsız bir ahlaki davranışın olamayacağını savunmuştur.

Rest (1983) sosyal bilgiyi işleme becerisi ile zihin kuramının zorbalıkla ilişkilerini birlikte ele alarak dört bileşenli bir ahlak modeli ortaya koymuştur (Sanders, 2004). Rest (1984) bu modele göre ahlaki davranış sergileyen bireyin dört psikolojik süreci gerçekleştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu modeldeki psikolojik süreçler; ahlaki duyarlılık, ahlaki yargı, ahlaki motivasyon ve ahlaki karakter bileşenlerinden oluşmaktadır. Ahlaki duyarlılık, ahlaki bir sorunu fark etmeyi ve sorunun sonuçlarını tahmin etmeyi ifade eder. Ahlaki yargılama, alternatif davranışlar içinden ahlaki açıdan doğru olana karar vermek anlamına gelmektedir. Ahlaki motivasyon bireyin ahlak değerlerine bağlı kalmasını ve eylemlerinde ahlaki olmasına dikkat etmesini içerir. Ahlaki karakter ise bireyin ahlaki eylemi uygulaması ve takip etme çabasını ifade etmektedir (Rest, 1984).

Albert Bandura'ya (2011) göre ise insanlar kendilerini kınayacak, kendilerini suçlu hissettirecek davranışlar sergilemekten ve kendi ahlaki standartlarını ihlal etmekten kaçınırlar. Yaptıkları zorbaca davranışları kınanacak davranışlardan ayıracak psikolojik manevralar geliştirirler. Yani insanların kendi ahlaki standartları yaptıkları davranışı daha masumca gösterebilir. Bu psikolojik manevralar ahlaki kopuş mekanizmaları olarak sekize ayrılır. Ahlaki kopuşun birinci mekanizması bireyin zararlı davranışı bilişsel olarak yeniden yapılandığı toplumsal ve ahlaki gerekçelendirilmedir. İkinci mekanizmada birey avantajlı karşılaştırma ile başkalarının yaptığı daha kötü eyleme karşı kendi yaptıklarını masumca değerlendirir. Üçüncü mekanizmada insanlar örtülü bir dille ve edilgen cümlelerle yapılan zararlı eylemin failini görmezden gelebilirler. Bir sonraki mekanizma sorumluluktan uzaklaşma ve farklılaşmadır ve birey yapılan eylemlerin tümünün kolektif bir eylem olduğunu söyleyerek kendi rolünü değersizleştirir. Bir sonraki mekanizma zararlı etkilerin göz ardı edilmesi ve yok sayılmasıdır. Burada birey kişisel eylemlerinin zararlarını göz ardı ederek kendini kınayıcı ahlaki kontrolü zayıflatır. İnsanlıktan çıkarma ve suç atma ile birey hasımlarını suçlayarak kendini temize çıkarır

ve karşısındakilerin bu eylemleri kendi hatalarının sonucu olarak hak ettiklerini düşünür (Bandura, 1999).

Ekolojik Sistemler Kuramı

Ekolojik Sistemler Kuramı (Bronfenbrenner, 1986), zorbalık davranışını yalnızca öğrencinin bireysel bir problemi olarak değil, çok boyutlu bir olgu olarak ele alır. Bu kurama göre, zorbalığın ortaya çıkmasında öğrencinin etkileşimde olduğu farklı çevresel sistemlerle, özellikle aile, okul, akran ilişkileri ve kültürel normlarla güçlü bir bağlantı vardır. Bu bağlamda zorbalık, öğrencinin etkileşimde bulunduğu çevresel sistemlerin dinamikleriyle şekillenir. Ekolojik sistemlerin her biri, zorbalık davranışlarının gelişimi ve sürdürülmesinde farklı derecelerde etkilidir. Bu sistemler sırasıyla mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olarak tanımlanır. Her bir sistemin zorbalıkla ilişkisi, öğrencinin çevresel faktörlere nasıl tepki verdiğine bağlı olarak farklılık gösterir (Espelage, 2014).

Mikrosistem, öğrencinin doğrudan etkileşimde bulunduğu en yakın çevresel sistemleri ifade eder. Bu sistem, öğrencinin aile, okul, arkadaşlar ve diğer sosyal çevreyle olan etkileşimlerini kapsar. Mikrosistem, zorbalık davranışının şekillenmesinde kritik bir rol oynar çünkü öğrencinin bu çevresindeki ilişkiler doğrudan davranışları üzerinde etkili olabilir. Olumsuz aile ilişkileri ve öğrencilere kötü muamele ile zorbalık arasında belirgin bir ilişki vardır. Aynı şekilde, olumsuz akran ilişkileri, zorbalık davranışlarının gelişmesine katkıda bulunabilirken, akran kabulü ise zorbalığa karşı koruyucu bir etken olabilir. Okul ortamındaki stres ve güvensizlik de zorbalık davranışlarının gelişmesini destekleyebilir (Hong ve Espelage, 2012).

Mezosistem, öğrencinin bulunduğu mikro sistemlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin oluşturduğu daha geniş çevreyi ifade eder. Örneğin, öğrencinin ailesi ve okulunun birbirleriyle olan etkileşimi, zorbalık davranışlarının gelişimini ya da engellenmesini etkileyebilir. Ailenin, öğrencinin okulu ve akranlarıyla etkileşimde bulunması, zorbalığa karşı koruyucu bir etki yaratabilir. Mezosistem bağlamında, ailenin okul ile sağlıklı bir iletişim kurması, zorbalıkla mücadelede önemli bir faktör olarak kabul edilir. Eğer aile ile okul arasında iletişim zayıfsa, zorbalık davranışlarının sürekliliği ya da şiddetinin artması olasıdır (Hong ve Espelage, 2012).

Ekzosistem, öğrencinin doğrudan yer almadığı ancak çevresindeki diğer mikro sistemlerin etkileriyle dolaylı olarak etkilendiği bir çevresel düzeydir. Bu sistemde öğrenci, etkileşimde bulunmadığı çevrelerden etkilenir. Örneğin, ebeveynlerin iş hayatı, arkadaşlarının aile ilişkileri ya da okul yönetiminin zorbalıkla ilgili politikaları ekzosistemin ögeleridir. Ekzosistemin etkisiyle, ebeveynlerin stresli iş hayatı, arkadaşlarının aile içi sorunları veya okul yönetiminin zorbalığa karşı duyarsızlığı, zorbalık davranışlarının ortaya çıkmasında dolaylı bir etkiye sahip olabilir. Ayrıca, medya ve mahalle gibi çevresel faktörler de zorbalık davranışlarının gelişiminde rol oynar. Medyada yer alan şiddet içerikleri ve mahalledeki şiddet kültürü, öğrencilerin zorbalık davranışlarını benimsemelerine zemin hazırlayabilir (Hong ve Espelage, 2012; Sakroni, 2025).

Makrosistem, toplumun kültürel normlarını, inançlarını, yasalarını ve genel yaşam tarzlarını kapsar. Bu düzeyde, kültürel normlar ve toplumun genel değer yargıları, zorbalık davranışlarını şekillendiren temel faktörlerden biridir. Örneğin, şiddetin toplumsal olarak kabul edildiği toplumlarda, zorbalık daha yaygın olabilir. Türk kültüründe, bazen şiddetin normalleştirildiği ya da hoşgörüyle karşılandığı durumlar söz konusu olabilir. Bu tür toplumsal normlar, zorbalık davranışlarını meşrulaştırabilir ve özellikle genç öğrencilerin şiddet davranışlarını kabul etmesine yol açabilir. Toplumun şiddet anlayışı, zorbalık üzerinde derinlemesine etkiler yaratabilir (Bronfenbrenner, 1986; Sakroni, 2025).

Kronosistem, öğrencinin yaşam sürecindeki değişim ve geçişleri ifade eder. Öğrencinin yaşamında karşılaştığı önemli olaylar ve değişiklikler, zorbalık davranışlarının gelişiminde etkili olabilir. Örneğin, aile yapısındaki değişiklikler, ebeveynlerin boşanması gibi olgular, öğrenci üzerinde uzun vadeli etkiler bırakabilir. Araştırmalar, zorbalık mağduru erkek öğrencilerinin çoğunun babadan ayrı yaşadığını göstermektedir. Bu tür yaşam olayları, öğrencilerin sosyal gelişimini etkileyebilir ve onları zorbalığa karşı daha savunmasız hale getirebilir (Shakoor ve diğerleri, 2012).

Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal bilişsel kuram, öğrenmenin bireyin davranışları, bilişsel süreçleri ve sosyal çevresi arasındaki karşılıklı etkileşim yoluyla gerçekleştiğini savunur (Bandura, 1986). Bu kurama göre davranışlar, yalnızca doğrudan deneyimle değil; gözlem, model alma ve

bu gözlemlerden yapılan bilişsel çıkarımlar yoluyla da öğrenilir. Davranışın öğrenilmesinde ve sergilenmesinde taklit ve pekiştirme kadar, bireyin kendi düşünme süreçleri, inançları, beklentileri, öz düzenleme ve öz yeterlik algısı da belirleyici rol oynar (Swearer, Wang, Berry, ve Myers, 2014).

Bireyler, çevrelerindeki kişilerin davranışlarını gözlemleyerek ve bu davranışlara verilen ödül ya da cezaları değerlendirerek dolaylı pekiştirme süreçlerine girerler. Zorbalık davranışı da çocukların sosyal çevrelerinde gözlemledikleri, yorumladıkları ve anlamlandırdıkları etkileşimler sonucu öğrenilir (Bussey, 2023). Bandura'ya (1986) göre, birey sadece davranışı değil, davranışın sonuçlarını da bilişsel olarak değerlendirerek öğrenir. Bu bağlamda, zorbalık davranışına verilen tepkiler, ödül veya cezalar, gözlemciler tarafından içselleştirilerek, gelecekteki davranışların belirleyicisi olabilir.

Zorbalık davranışına göz yumulması veya bu davranışın ödüllendirilmesi, gözlemciler için dolaylı bir ödül etkisi yaratır ve bu da zorbalık davranışını model alarak pekiştirebilir. Sosyal bilişsel kuram, bireylerin yalnızca dışsal çevresel faktörlerle değil, aynı zamanda kendi bilişsel süreçleri ve öz-düzenleme becerileriyle de şekillendiğini savunur. Bu nedenle zorbalıkla mücadelede, yalnızca davranışların sonucuna odaklanmak yerine, bireylerin düşünme biçimlerinin, inançlarının ve sosyal problem çözme becerilerinin de geliştirilmesi gerektiği vurgulanmalıdır (Bussey, 2023).

Zorbalığa yönelik cezalandırıcı müdahalelerin tek başına etkili olmadığı araştırmalarla gösterilmiştir. Bunun yerine, istenmeyen davranışların neden yanlış olduğu açık bir şekilde anlatılmalı, daha uygun alternatif davranışlar öğretilmeli ve bu davranışların uygulanması için tekrar tekrar fırsatlar sunulmalıdır. Bu süreçte model alma, pekiştirme, öz-yeterlik duygusu ve öz-düzenleme becerileri kilit rol oynar (Bussey, 2023; Levantini ve diğ., 2024). Aynı zamanda zorbalık mağduru çocukların da kendilerini koruma ve savunma becerilerinin geliştirilmesi, bu tür olumsuz davranışlarla başa çıkabilmeleri açısından koruyucu bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Sosyal bilişsel kuram, çocuklara olumlu rol modellerin sunulmasının ve sosyal beceriler kazandırılmasının zorbalık davranışlarının önlenmesinde etkili olacağını öne sürer (Swearer ve diğerleri, 2014).

Sınıf İklimi

Bireyler, içinde bulundukları fiziksel ve sosyal çevreyi etkiledikleri gibi bu çevreden de çeşitli biçimlerde etkilenmektedirler. Bu durum, gelişim çağındaki çocuklar için daha da belirgindir. Çocukların ev ortamından sonra en fazla zaman geçirdikleri ikinci yer olan okul, onların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim süreçlerinde belirleyici bir role sahiptir. Bu bağlamda, okul ve özellikle sınıf ortamının sahip olduğu çeşitli özelliklerin öğrenciler üzerinde çok yönlü etkileri bulunmaktadır (Wang ve diğerleri, 2019).

Sınıf ortamının öğrenci üzerindeki etkisini açıklamak üzere literatürde çeşitli kavramlar kullanılmaktadır. Bu kavramlar arasında *atmosfer*, *ambiyans*, *ton*, *iklim*, *çevre* ve *ethos* gibi terimler yer almakta olup, genel olarak sınıf iklimi kavramı bu ortamı en kapsamlı biçimde ifade etmektedir (Fraser, 1989; Dorman, Aldridge, ve Fraser, 2006). Sınıf iklimi, akademik ve sosyal öğrenmenin gerçekleştiği bağlam olarak tanımlanmakta ve bu bağlamın öğrenciler tarafından nasıl algılandığına odaklanılmaktadır (Rowe, Kim, Baker, Kamphaus ve Horne, 2010). Fraser (1989), sınıf iklimini öğrencilerin sınıf içerisindeki olay ve durumları algılama biçimleri olarak tanımlarken, Trickett ve Moos (1973) her sınıfın kendine özgü yapısı nedeniyle farklı bir iklime sahip olduğunu vurgulamıştır.

Sınıf iklimi, öğrencilerin akademik başarıları, davranışsal eğilimleri ve hem öğretmenleriyle hem de akranlarıyla kurdukları ilişkiler üzerinde doğrudan etkili olabilmektedir (Montero-Montero ve diğerleri, 2021). Bu nedenle sınıf iklimi, genellikle olumlu ve olumsuz sınıf iklimi olarak iki temel kategoriye ayrılmaktadır. Olumlu bir sınıf iklimi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyici bir ortam sunarken (Luo ve Derakhshan, 2024); olumsuz sınıf iklimi, motivasyonun azalmasına, disiplin sorunlarına ve sosyal ilişkilerde bozulmalara yol açabilmektedir (Thomas, Bierman, Powers, ve Conduct Problems Prevention Research Group, 2011).

Olumlu Sınıf İklimi

Olumlu sınıf iklimi; öğrencilerin kendilerini güvende ve değerli hissettikleri, anlayış ve destek ile karşılandıkları, öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu ve yapıcı etkileşimlerin hâkim olduğu bir ortam olarak değerlendirilmektedir. Bu tür sınıf

ortamlarında öğretmenler, öğrencilere karşı adil, anlayışlı ve destekleyici bir tutum sergilemektedir. Öğrenciler ise sınıf ortamında mutlu, birbirlerine karşı arkadaşça ve samimi bir şekilde yaklaşmakta; birbirlerinin sınırlarına saygı göstererek iş birliğine dayalı bir iletişim kurmaktadır (Ghaith, 2003; Çengel, 2013).

Olumlu sınıf iklimi öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Olumlu sınıf ikliminde öğretmenler öğrencilere karşı anlayışlı, sabırlı ve yardımsever tutumlar sergilerken aynı zamanda öğrenciler akademik olarak desteklenmekte, sınıf içi etkinliklere aktif katılım sağlamak ve sınıfta olumlu bir disiplin anlayışı benimsenmektedir (Luo ve Derakhshan, 2024). Güven ve saygının ön planda olduğu bu tür sınıflarda, öğrenmeye açık bir ortam oluşmakta ve öğrencilerin öğrenme motivasyonları önemli ölçüde artmaktadır (Wang ve diğerleri, 2020). Bu durum, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de diğer gelişim alanlarındaki potansiyellerini olumlu yönde etkilemektedir (Baştepe, 2012; Gezer, 2016). Ayrıca, bu tür ortamlar öğrencilerin fiziksel, duygusal, zihinsel ve psikolojik olarak kendilerini güvende hissetmelerine olanak tanımaktadır (Trickett ve Moos, 1973). Literatürde yapılan çalışmalar, pozitif sınıf ikliminin öğrencilerin akademik başarılarını (Falsario, Muyong, ve Nuevaespaña, 2014; Gezer, 2016) ve sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini, benlik gelişimlerine ve sosyal-duygusal olgunlaşmalarına katkıda bulunduğunu göstermektedir (Wang ve diğerleri, 2020). Aynı zamanda, olumlu sınıf iklimi zorbalık, şiddet, disiplin sorunları ve devamsızlık gibi istenmeyen davranışların ortaya çıkma olasılığını da azaltmaktadır (Krull, Urton, Kulawiak, ve Wilbert, 2022).

Olumsuz Sınıf İklimi

Olumsuz sınıf iklimi ise öğrencilerin kendilerini dışlanmış ve güvensiz hissettikleri, öğrencilerin arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle sık sık çatışmalar yaşadığı bir ortamı ifade etmektedir. Bu tür sınıflarda öğrenme motivasyonu düşüktür, iletişim kanalları zayıftır ve öğrenciler kendilerini güvende hissetmemektedirler (Wang ve diğerleri, 2020). Davranışsal problemlerin yaygın olduğu bu ortamlarda, sınıf içi disiplin mekanizmaları yetersiz kalmaktadır. Olumsuz bir sınıf atmosferinin hâkim olduğu durumlarda, öğrenciler güvende hissetmedikleri için öğrenmeye psikolojik olarak hazır bulunmamaktadırlar (Ertem, Arslan, Aksoy Akbaş, Ecer, ve Eryiğit, 2021). Kaygı ve stres seviyelerinin yüksek olduğu bu koşullarda, öğrencilerin dikkatlerini öğrenme süreçlerine odaklamaları güçleşmektedir (Pierce, 1994).

Bu tür ortamlarda, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sağlıklı bir iletişim kurmakta zorlandıkları ve karşılıklı saygı eksikliğinin belirgin olduğu gözlemlenmektedir (Çengel ve Türkoğlu, 2016). Bu durum, sınıf içerisinde genel kaygı düzeyinin yükselmesine ve sosyal etkileşimlerin niteliğinin bozulmasına neden olmaktadır (Gazelle, 2006). Söz konusu sınıflarda öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonları düşmekte; bu durum sınıf içi anlaşmazlıkların artmasına, dersin işlenişinde aksaklıkların yaşanmasına, devamsızlık oranlarının yükselmesine ve okula karşı olumsuz tutumların gelişmesine zemin hazırlamaktadır (Ertem ve diğerleri, 2021; Han ve Demirtaş, 2021). Ek olarak, bu durum disiplin sorunlarının ortaya çıkmasına ve öğrenme ortamının genel olarak bozulmasına katkıda bulunmaktadır (Wang ve diğerleri, 2020).

Sınıf İkliminin Belirleyicileri

Sınıf iklimi, öğretmen ile öğrenciler arasında kurulan ilişkilerden, sınıf içi kurallara, öğrenme ortamının fiziksel koşullarından kullanılan öğretim yöntemlerine, aile ortamından toplumsal ve kültürel faktörlere kadar birçok faktörden etkilenen çok boyutlu bir kavramdır (Fraser, 1998). Sınıf iklimini şekillendiren bu belirleyiciler genellikle sınıf ikliminin belirleyicileri iç ve dış etkenler şeklinde ayrılmaktadır (Han, 2020). Sınıf içi etkenler, doğrudan sınıfın kendi dinamiklerinden, yani öğretmenlerden ve öğrencilerden kaynaklanan faktörlerdir. Bu etkenler, sınıf içindeki etkileşimleri, tutumları ve uygulamaları şekillendirerek sınıf iklimini belirler.

Sınıf ikliminin şekillenmesinde öğretmen tutum ve davranışları önemli bir rol oynar. Öğretmenin kişisel özellikleri, sınıf yönetimi anlayışı, öğretim yöntemleri, öğrencilere yönelik tutum ve beklentileri sınıf iklimini doğrudan etkiler (Evans, Harvey, Buckley, ve Yan, 2009; Güzeldere Aydın ve Karabay, 2020). Empatik, destekleyici ve öğrenci merkezli bir öğretmen, öğrencilerin kendilerini daha rahat ve güvende hissetmelerini sağlar. Öğretmenin öğrencilere adil davranması, sınıf içi kuralların uygulanmasında tutarlı olması, olumsuz davranışlara yapıcı bir şekilde müdahale etmesi, öğrencileri dinlemesi ve görüşlerine değer vermesi aidiyet duygusunu güçlendirir (Calandri, Mastrokourou, Marchisio, Monchietto, ve Graziano, 2025). Buna karşın, öğretmenin otoriter tutumları, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmaması, öğrencilere adil davranmaması ve sadece not odaklı değerlendirmesi sınıf iklimini olumsuz etkiler. Ayrıca, öğretmenin liderlik becerileri de sınıf iklimi üzerinde belirleyici bir rol

oynamaktadır. Öğretmenin liderliği güçlü olduğunda, sınıf iklimi genellikle olumlu yönde algılanmaktadır (Nelson, 1966). Özellikle öğretmenin mesleki yeterliliği ile sınıf iklimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Evans ve diğerleri, 2009). Bu bağlamda, sınıf ikliminin şekillenmesinde öğretmenin etkili liderlik sergilemesi, öğrenciler arasındaki ve öğretmenle olan iletişimi olumlu yönde etkileyerek sınıf ortamının kalitesini artırmaktadır. Nitekim, olumsuz sınıf algısına sahip öğrencilerin hem öğretmenleriyle hem de arkadaşlarıyla iletişim sorunları yaşadıkları, ancak bu sorunların güçlü öğretmen liderliği sayesinde azaltılabildiği görülmektedir (Çoban, Özdemir, ve Bellibaş, 2024).

Sınıf ikliminin şekillenmesinde bir diğer önemli sınıf içi etken ise öğrenci davranışları ve etkileşimleridir. Öğrencilerin bireysel özellikleri, bilişsel düzeyleri ve akademik başarıları (Wang ve diğerleri, 2020), akran ilişkileri (Han ve Demirtaş, 2021), çatışma çözme becerileri ve sınıf içi normlar, ortamın dinamiğini etkileyen unsurlardır (Trickett ve Moos, 1973). Olumlu akran ilişkileri, iş birliğine dayalı ilişkiler, birbirlerine karşı hoşgörülü olmaları, empatik ve destekleyici davranışlar öğrencilerin sınıf içinde sosyal destek hissetmelerini sağlar (Wentzel, 2005). Buna karşılık, akran zorbalığı, dışlanma, rekabetçi ilişkiler ve çatışmalar, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini engelleyebilir (Glew, Fan, Katon, Rivara, ve Lozano, 2005).

Öte yandan, sınıf mevcudu da sınıf iklimini etkileyen önemli bir iç faktör olarak öne çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar, kalabalık sınıflarda sınıf ikliminin genellikle düşük olduğunu, buna karşın sınıf mevcudunun az olduğu ortamlarda sınıf iklimi puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Künkül, 2008; Bilgiç, 2009). Sınıf mevcudunun fazla olması, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci iletişimini zorlaştırmakta, öğretmenin bireysel farklılıklara duyarlılık göstermesini sınırlamakta ve dolayısıyla sınıf içindeki sosyal ve duygusal atmosferi olumsuz etkileyebilmektedir (Blatchford ve Russell, 2014).

Dış etkenler, sınıf ortamı dışında gelişen ve dolaylı yollarla sınıf iklimini etkileyen faktörleri ifade eder (Han, 2020). Sınıf dışındaki etkenler öğrencilerin içinde yaşadığı aile ve ev ortamı, okulun yönetim tutumları, toplumsal ve kültürel faktörler, genel eğitim politikaları, medya ve dijital kültür dolaylı olarak sınıf iklimini etkileyebilmektedir. (Künkül, 2008; Barile ve diğerleri, 2012). Ailenin sosyoekonomik durumu, eğitim seviyesi, ebeveyn tutumları, aile içi iletişimi, okul ve öğretmenlerle düzenli iletişimi,

öğrencilerin okula karşı tutumlarını, sınıf içi davranışlarını, akademik başarılarını ve dolayısıyla sınıf iklimini dolaylı olarak etkiler (Şengönül, 2022). Okul yönetiminin disiplin anlayışı, yönetimin öğretmenlerle iletişimi ve kaynaklara erişim de sınıf iklimini etkileyebilir (Gregory, Skiba ve Noguera, 2010). Toplumun genel değer yargıları, eğitime bakış açısı ve kültürel çeşitlilik düzeyi sınıf iklimini biçimlendirir (Ladson-Billings, 1995; García ve Guerra, 2004). Eğitim politikaları, müfredatın içeriği ve sınavların önemi, öğrencilerin motivasyonunu ve sınıf içindeki etkileşimlerini şekillendirir (Deci, Vallerand, Pelletier, ve Ryan, 1991). Gelişen teknoloji ile birlikte öğrencilerin sosyal medya, dijital oyunlar ve dijital iletişim araçlarıyla kurduğu ilişkiler giderek artmakta ve onların sosyal etkileşim biçimlerini ve dikkat sürelerini etkileyebilir. Öğrencilerin birbirleriyle sosyal medya ile iletişimleri ve dijital kültürün sınıf içi etkileşimlere yansımaları sınıf iklimini dönüştürebilir (Greenhow ve Lewin, 2016).

Sınıf İkliminin Boyutları

Sınıf iklimi, öğrencilerin içinde bulundukları eğitim ortamını nasıl algıladıkları ve nasıl etkileşimde bulunduklarına dair çok boyutlu bir anlayış gerektirir. Rowe ve diğerleri (2010), bu karmaşık yapıyı dört ana boyut altında ele alır: öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci-öğrenci ilişkileri, akademik yeterlik algısı ve sınıf içi doyum düzeyi. Bu alt boyutlara ek olarak bu çalışmada sınıf içi sosyal hiyerarşi, akran kabulü ve akran reddi boyutları da ele alınmıştır. Sınıf içi sosyal hiyerarşi, öğrenciler arasındaki statü farklarını yansıtarak, öğrencilerin sınıf içindeki sosyal rollerini ve etkileşim biçimlerini anlamada önemli ipuçları sunar. Akran kabul ve reddi ise, öğrencilerin sosyal kabul görme ya da dışlanma düzeylerini ortaya koyar ve sınıf içindeki psikososyal atmosferin anlaşılmasına katkı sağlar. Sınıf içindeki sosyal hiyerarşi ve akran kabul-reddi gibi sistemsel öğelere odaklanmak, sınıf ikliminin nasıl şekillendiğini ve öğrenci davranışlarındaki rolünü ortaya koyma açısından önemlidir.

Öğretmen Öğrenci İlişkisi

Sınıf ikliminin oluşmasında en büyük rol öğretmene aittir (Ünal, 2022). Çünkü sınıf ikliminin düzenlenmesinde ve olumsuz bir durum olduğunda yeniden organize edilmesinde öğretmen sorumlu ve yetkilidir (Pierce, 2016). Sınıf yönetimi konusunda başarılı olan ve öğretim yöntemlerinde yetkin olan öğretmen pozitif bir sınıf ikliminin oluşmasını sağlar (Evans ve diğerleri, 2009; Djigic ve Stojiljkovic, 2011). Sınıfta öğretmenin öğrencilerin düşüncelerine önem vermesi, onlara fikirlerini ifade etme imkânı

sunması, onları öğrenmeye güdülemesi, onları her koşulda desteklemesi sınıf iklimi için önemlidir (Barr, 2016, Pierce, 2016).

Öğretmenin öğrencileriyle kurduğu iletişim onların benlik saygılarını (Pierce, 2016), okula dair tutumlarını, öğrenmeye motivasyonlarını ve dolayısıyla başarılarını etkilemektedir (Alderman ve Green, 2011). Öğretmen ve öğrenciler arasında gelişen olumlu ilişkiler öğrencilerin sosyal gelişimlerine, psikolojik iyi oluşlarına (Rucinski, Brown, ve Downer, 2018), akademik başarılarına (Rowe ve diğerleri, 2010) olumlu katkı sağlamaktadır (Evans ve diğerleri, 2009).

Öğretmenin otoriter bir tutum sergilemesi sınıfın iklimini olumsuz etkiler. Bu sınıflarda kurallar katıdır ve öğrenciler bu durumdan sıkılırlar (Kaya, 2019). Öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu bir ilişki olmazsa öğrencilerin okula uyumu, sosyal gelişimleri ve akademik başarıları olumsuz etkilenir (Adıay, 2011; Evans, Harvey, Buckley, ve Yan, 2009). Bu durum hem öğretmen hem de öğrenciler için istenmeyen bir durumdur. Ancak demokratik tutum sergileyen öğretmenlerin sınıfları kurallar konusunda esneyebilir ve öğrenci merkezli eğitim söz konusudur (Pierce, 2016). Bu da sınıf iklimini olumlu etkiler (Falsario ve diğerleri, 2014). Öğretmenler bu sınıflarda daha keyifli ders işlerler. Öğrencilerin öğrenmeye motivasyonları yüksektir (Anderson, Hamilton, ve Hattie, 2004) ve sorumluluklarını bilirler.

Öğrenci- Öğrenci İlişkisi

Öğrencilerin birbirleriyle ilişkisi sınıf ikliminin en önemli boyutlarından biridir. Sınıf arkadaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilen öğrenciler sosyal (Wang ve diğerleri, 2020) ve akademik yönden daha başarılıdır (Johnson, Johnson, ve Anderson, 1983; Gezer, 2016). Çünkü sosyalleşme en net şekilde sınıf arkadaşlarıyla sağlanır. Sınıf arkadaşları tarafından ilgi, sevgi ve destek gören öğrencilerde aidiyet duygusu gelişir ve sınıf için daha özveri gösterebilir ve sınıfta akran desteği gelişebilir (Wentzel, Battle, Russell, ve Looney, 2010; Wang ve diğerleri, 2020; Ertem ve diğerleri 2021).

Sınıftaki öğrencilerin her birisi birbirinden oldukça farklıdır. Sosyal, kültürel, ekonomik açıdan farklı olduğu gibi kişilik özellikleri ve psikolojik açıdan da oldukça farklıdır. Bu farklılıklar sınıf ortamını etkilemektedir (Wang ve diğerleri, 2020). Bu farklılıklar birtakım sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu sorunların çözümünde başarı gösteren sınıfların iklimi daha olumlu olmaktadır, sorunların çözümünde başarı

gösteremeyen sınıflarda başka sorunlar ortaya çıkmakta ve sınıf iklimi bundan olumsuz etkilenmektedir (Montero-Montero ve diğerleri, 2023).

Akademik Yeterlik

Öğrencilerin akademik yeterlik algıları, sınıf ikliminin oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. Akademik yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler, genellikle sınıf ortamında daha az davranışsal problem sergileyerek, öğrenmeye odaklanmaya daha yatkın hale gelirler (Wang ve diğerleri, 2020). Bu tür öğrenciler, sınıf ortamına pozitif katkılar sunarak, daha verimli bir öğrenme atmosferinin oluşturulmasında aktif rol alırlar. Akademik yeterlik algısının öğrencilerin derse katılımını, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkilerini, dolayısıyla akademik başarılarını etkilediği yapılan araştırmalarla doğrulanmıştır (Wang ve diğerleri, 2020; Yu ve diğerleri, 2023). Bu bağlamda, akademik olarak başarılı öğrencilerin sınıf içinde pozitif bir iklim oluşturarak, diğer öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini artırdığı gözlemlenmektedir. Bu etkileşim, öğrenme sürecini iyileştirirken, sınıf ortamının genel motivasyonunu artırır (Williams, Zwolak, Dou, ve Brewe, 2019).

Akademik yeterlik algısının sınıf iklimine etkisi yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda sınıfın genel yapısında da belirleyicidir. Pozitif bir sınıf ikliminin olduğu ortamlarda öğrencilerin akademik yeterlik algıları daha yüksektir (Jiang, 2021). Han ve Demirtaş (2021), olumsuz sınıf iklimi içerisinde öğrencilerin akademik yeterlik algılarının düşük olduğunu belirtmektedir. Bu durum, öğrencilerin motivasyonunu ve akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Örneğin, Ryan ve Deci (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, sınıf içindeki olumsuz iklimin öğrencilerin içsel motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği ve bunun da düşük akademik yeterlik algılarına yol açtığı gözlemlenmiştir. Bu tür olumsuz sınıf ortamları, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerini kaybetmelerine ve genel olarak akademik başarılarının düşmesine neden olabilir. Ryan ve Deci'nin (2020) bulgularına göre, destekleyici ve pozitif bir sınıf iklimi, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırarak, akademik yeterlik algılarının gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Doyum

Doyum kavramı, öğrencinin sınıf içindeki etkinliklere katılımdan duyduğu haz, anlam bulma ve aidiyet duygusu ile yakından ilişkilidir. Öğrencinin sınıf ortamında

kendini değerli ve etkin bir birey olarak hissetmesi hem bireysel gelişimini hem de sınıfın genel iklimini olumlu yönde etkilemektedir (Nix, Pendergast, ve O'Brien, 2022). Çengel (2014), doyumunu öğrencinin sınıf içerisindeki etkinliklere katılmaktan keyif alma durumu olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, öğrencinin yalnızca akademik etkinliklere değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal etkileşimlere de aktif biçimde katılmasının önemine işaret etmektedir.

Sınıf içinde arkadaşlarıyla iş birliği yapabilen, akran desteği gören ve çeşitli etkinliklere katılım sağlayan öğrenciler, öğrenme ortamını sadece bir akademik alan olarak değil, aynı zamanda sosyal bir topluluk olarak da algılamaktadırlar (Ghaith, 2003; Çengel, 2013). Bu algı, öğrencilerin sınıfa yönelik aidiyet duygularını pekiştirir. Aidiyet duygusu yüksek olan bireylerin, sınıf içinde var olan kuralların korunmasına ve sınıf içi düzenin devam ettirilmesine yönelik daha fazla sorumluluk üstlendikleri görülmektedir (Moos ve Moos, 1978). Bu öğrenciler, sınıf kurallarına uymaya gönüllü olmakta ve sınıf içi ilişkilerinde daha özenli davranmaktadırlar.

Sınıfına karşı aidiyet hisseden öğrencilerin, arkadaşlarına karşı daha saygılı, anlayışlı ve sorumlu davranışlar sergilemeleri, sınıf içi sosyal etkileşimleri olumlu yönde etkilemektedir (Çengel, 2013; Pierce, 2016). Bu olumlu ilişkiler, öğrenciler arasında güvene dayalı bir iletişimin gelişmesine olanak tanır ve sınıf ortamında yapıcı bir sosyal atmosferin oluşmasına katkı sağlar. Sonuç olarak, öğrencilerin doyum düzeylerinin yüksek olduğu sınıf ortamlarında, sınıf iklimi genellikle daha olumlu bir biçimde şekillenmekte; buna bağlı olarak istenmeyen davranışların görülme sıklığı azalmaktadır (Thapa ve diğerleri, 2013).

Sınıf İçi Sosyal Hiyerarşi

Sosyal hiyerarşi, bir grup içindeki bireyler arasında güç, statü veya etki açısından dikey bir sıralanmayı ifade eder (Anderson ve Kilduff, 2009). Sınıf ortamında bu durum, öğrenciler arasında kendiliğinden gelişen bir statü düzeni olarak karşımıza çıkar. Bu hiyerarşik yapı; sosyal etki, popülerlik, akademik başarı, fiziksel özellikler ve belirli becerilere bağlı olarak şekillenir (Adler ve Adler, 1998). Hiyerarşinin üst basamaklarında yer alan öğrenciler genellikle popüler ya da lider olarak algılanırken, alt sıralardakiler sınıf içindeki sosyal etkileşimlerde daha az etkili olabilmektedir.

Sınıf içi hiyerarşi, saldırganlık ve mağduriyet gibi davranışların ortaya çıkışı ve değerlendirilmesinde belirleyici bir rol oynar (Cillessen ve Rose, 2005). Bu yapı, saldırgan davranışların kimler tarafından sergilendiğini ve bu davranışlara yönelik tepkilerin nasıl şekillendiğini anlamada önemli bir bağlam sunar. Hiyerarşik sınıf yapılarında, sosyal tercihler sıklıkla saldırganlıkla olumlu yönde ilişkilidir (Garandau, Ahn, ve Rodkin, 2011). Ayrıca, saldırganlığın norm haline geldiği sınıflarda bu tür davranışları sergileyen öğrencilerin daha fazla kabul gördüğü gözlemlenmiştir (Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge, ve Coie, 1999).

Araştırmalar, yüksek statülü öğrencilerin saldırgan davranışlarının daha fazla tolere edildiğini ve kimi zaman popülerlikle ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır (Ahn, Garandau ve Rodkin, 2010). Buna karşılık, düşük statülü öğrencilerin benzer davranışları daha olumsuz değerlendirilmekte ve bu öğrenciler sıklıkla dışlanmaktadır. Hiyerarşik yapının güçlü olduğu sınıflarda, savunmasız bireyler daha görünür hâle gelmekte ve saldırgan öğrenciler tarafından hedef alınabilmektedir. Bu bağlamda, sosyal üstünlük kurma amacıyla zayıf öğrenciler sistematik biçimde hedef hâline gelebilir (Rodkin, Espelage, ve Hanish, 2015).

Sınıf içi statü, yalnızca saldırgan davranışların algılanışını değil, mağduriyetin sürekliliğini de etkileyebilmektedir. Yüksek hiyerarşi düzeyine sahip sınıflarda sosyal rollerin sabitliği, mağdur öğrencilerin bu konumda kalıcılılaşmasına neden olabilmektedir (Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke, ve Schulz, 2005). Zorbalar genellikle belirli mağdurları seçerek saldırganlıklarını bu bireyler üzerinde odaklar. Kurbanların sosyal destekten yoksun kalmaları, onları edilgen hale getirerek sınıf içi kontrolü kaybetmelerine yol açabilir (Salmivalli ve diğerleri, 1996).

Ayrıca, yaşla birlikte zorbalığa dair algı da değişmektedir. İlkokul döneminde saldırgan öğrenciler genellikle dışlanırken, ergenlikte bu bireyler popülerlik kazanabilmekte; mağdur öğrenciler ise daha fazla dışlanmaktadır. Bu değişim, ergenlikte zorbalığa karşı gelişen daha hoşgörülü sosyal normlarla ilişkilendirilmektedir (Cillessen ve Mayeux, 2004).

Öte yandan, sınıf içi hiyerarşi yalnızca sosyal ilişkileri değil, öğrenme süreçlerini de etkilemektedir. Yüksek statülü öğrencilerin daha fazla söz alma ve katılım fırsatına sahip olmaları, onların akademik başarılarını desteklerken; düşük statülü öğrencilerin daha

pasif roller üstlenmesi, başarı düzeylerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Rubin, Bukowski ve Parker, 2006).

Akran Kabulü ve Akran Reddi

Akran kabulü ve reddi, bir öğrencinin akranları tarafından ne ölçüde beğenildiği, takdir edildiği veya dışlandığını ifade eden sosyal bir değerlendirmedir. Bu durum, öğrencilerin arkadaş seçimi, sevilme düzeyi ve birlikte vakit geçirme eğilimleri üzerinden sosyometrik yöntemlerle ölçülebilir (Asher ve McDonald, 2009; Coie, Dodge ve Coppotelli, 1982).

Akranları tarafından kabul edilen öğrenciler genellikle sosyal becerileri yüksek, işbirlikçi ve yardımsever bireyler olarak algılanırlar. Bu öğrenciler daha fazla arkadaş edinir, sosyal etkinliklere katılır ve daha yüksek özgüvene sahip olurlar (Rubin ve diğerleri, 2006). Akran kabulü, okul uyumunu kolaylaştırır, akademik motivasyonu artırır ve olumlu benlik algısının gelişimine katkıda bulunur. Kabul gören öğrenciler sınıf içinde kendilerini daha güvende hisseder ve düşüncelerini ifade etme konusunda daha isteklidir (Ladd, Kochenderfer, ve Coleman, 1997).

Buna karşın, akran reddi yaşayan öğrenciler sınıf arkadaşları tarafından dışlanan, göz ardı edilen ya da olumsuz algılanan bireylerdir. Bu durum; sosyal beceri eksiklikleri, saldırganlık, çekingenlik veya bireysel farklılıklardan kaynaklanabilir (Parker ve Asher, 1987). Akran reddi, öğrencilerin sosyal, akademik ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyebilir. Reddedilen bireylerde düşük özgüven, kaygı, depresyon, akademik başarısızlık ve zorbalığa maruz kalma gibi olumsuz sonuçlar daha sık görülür (Rubin ve diğerleri, 2006).

Akran kabulü ve reddi, öğrencilerin sınıf içindeki sosyal konumlarını belirleyen temel etkenlerdir. Bu sosyal konumlar, özellikle saldırganlık ve mağduriyet davranışlarını doğrudan etkiler. İlkokul çağında saldırgan öğrenciler genellikle daha fazla reddedilirken, mağdur öğrenciler daha fazla kabul görür (Monks, Smith, ve Swettenham, 2003). Ancak ergenlikle birlikte bu eğilim değişir; ortaokul döneminde saldırgan öğrenciler daha popüler hâle gelirken, mağdur öğrenciler daha fazla dışlanmaya başlar (Salmivalli ve diğerleri, 1996; Sutton ve diğerleri, 1999).

Sınıf ortamında saldırganlık veya mağduriyet davranışlarının yaygınlığı, akran değerlendirmelerini doğrudan etkileyebilir. Bu tür davranışlar norm hâline geldikçe daha az dikkat çeker ve bu davranışları sergileyen öğrenciler daha kolay kabul görebilir (Sentse, Scholte, Salmivalli, ve Voeten, 2007; Dijkstra, Lindenberg, ve Veenstra, 2008). Akran reddi, zorbalık ve mağduriyet deneyimlerinde merkezi bir rol oynar. Reddedilen öğrenciler, zorbalığa daha sık maruz kalmakta ve bu durum popülerlikle olumsuz bir ilişki göstermektedir (Ahn ve diğerleri, 2010). Sürekli akran reddi ve zorbalık, çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik geliştirme riskini artırır (Olweus, 2003).

Sınıf İkliminin Sonuçları

Sınıf ikliminin olumlu ya da olumsuz olması, sınıf içerisindeki etkileşim biçimlerinden öğrencilerin okula yönelik tutumlarına kadar geniş bir yelpazede sonuçlar doğurur. Araştırmalar, sınıf ikliminin niteliğinin öğrenci davranışları, iletişim kalitesi ve genel öğrenme ortamı üzerinde doğrudan belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Bilgiç, 2009; Wang ve diğerleri, 2020).

Olumlu bir sınıf iklimi, öğrencilerin karşılıklı saygı, anlayış ve destek üzerine kurulu ilişkiler geliştirmelerine olanak tanır. Bu tür bir ortamda, iletişim becerileri güçlü olan öğrenciler daha aktif rol alır ve sınıfın sosyal yapısının güçlenmesine katkıda bulunur (Bilgiç, 2009). Öğrenciler, sevildiklerini ve değer gördüklerini hissettiklerinde, hem sosyal ilişkilerinde daha iyimser bir tutum benimserler hem de okul ortamında bulunmaktan daha fazla haz duyarlar (Çengel, 2013; Ertem ve diğerleri, 2021).

Olumlu sınıf iklimi öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılandığı, aidiyet duygularının pekiştirildiği ve destek sistemlerinin işlediği bir ortam yaratır. Bu durum öğrencilerin okula devam motivasyonunu artırmakta (Barile ve diğerleri, 2012; Wang ve diğerleri, 2020), dolayısıyla akademik başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir. Aynı zamanda öğrencilerin sınıf kurallarına uyum gösterme eğilimleri artmakta (Pierce, 2016), kural dışı davranışların görülme sıklığı azalmaktadır (Moos ve Moos, 1978). Bu tür sınıflarda öğrenciler arasında daha sıcak, samimi ilişkiler gelişmekte ve zorbaca davranışların görülme sıklığı düşmektedir (Novikova ve Rean, 2019). Olumlu iklimin egemen olduğu sınıflarda, zorbalık davranışlarına karşı öğrenciler sessiz kalmamakta, mağdur olan öğrenci korunmakta ve gerektiğinde zorbalık yapan birey sosyal olarak dışlanmaktadır (Bilgiç, 2007; Çengel ve Türkoğlu, 2016). Böylelikle sosyal sorumluluk,

empati ve toplu etik tutumlar gelişmektedir. Bu bağlamda, olumlu sınıf iklimi yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda bir grup normu olarak sağlıklı bir sosyal ortamın inşasını da teşvik eder.

Buna karşılık, olumsuz sınıf iklimi, öğrencilerin kendilerini dışlanmış, değersiz ya da tehdit altında hissetmelerine neden olabilir. Özellikle içe dönük ya da utangaç öğrenciler için bu tür bir iklim, gelişim fırsatı olmaktan ziyade psikolojik bir risk unsuru haline gelir (Gazelle, 2006). Kendini sınıfa ait hissetmeyen öğrencilerin sosyal ve akademik etkinliklere katılım düzeyleri düşük olmakta, bu da hem bireysel doyumlarını hem de genel sınıf dinamiğini olumsuz yönde etkilemektedir (Goodenow, 1993).

Olumsuz sınıf iklimi; düşük akademik başarı, okuldan soğuma, sosyal izolasyon ve istenmeyen davranışların artması gibi sonuçlara yol açabilmektedir (Pierce, 2016). Risk grubundaki öğrenciler akademik olarak başarısız, sosyal olarak izole ya da antisosyal eğilimler gösteren bireyler sınıf içi etkinliklerden dışlanmakta, grup oyunlarına veya iş birlikçi çalışmalara dahil edilmemektedirler (Wang ve diğerleri, 2020). Bu da öğrencilerin doyum düzeylerini düşürmekte, sınıfa yönelik aidiyet hislerini zayıflatmaktadır (Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie, ve Waters, 2018).

Zayıf sınıf iklimlerinde zorbalık davranışlarının daha sık görüldüğü ve bu durumun sistematik hale geldiği bildirilmektedir (Yoneyama ve Rigby, 2006; Bilgiç ve Yurtal, 2009). Zorbalık yalnızca mağduru değil, tüm sınıf ortamını olumsuz etkilemektedir. Zorbalığın normalleştirildiği sınıflarda, öğrenciler zorbalığa karşı tepkisiz kalabilmekte ya da zorbanın yanında yer alarak bu davranışı teşvik edebilmektedir (Han ve Demirtaş, 2021; Thomas ve diğerleri, 2011). Bu durum sınıfın sosyal dokusunun zedelenmesine, güven duygusunun ortadan kalkmasına ve öğrenme ortamının verimsizleşmesine neden olmaktadır.

Sınıf İklimini Açıklayan Bazı Model ve Kuramlar

Moos'un Sınıf Ortamı Modeli

Moos'un Sınıf Ortamı Modeli, sınıf ikliminin çok yönlü doğasını anlamak ve değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş önemli bir kuramsal çerçevedir (Moos ve Moos, 1978). Bu model, sınıfın fiziksel ya da öğretimsel boyutlarından ziyade, öğrenciler tarafından algılanan sosyal ortama odaklanmaktadır. Moos'a göre sınıf iklimi,

öğrencilerin davranışlarını, tutumlarını ve akademik başarılarını önemli ölçüde etkileyen temel bir unsurdur (Moos ve Moos, 1978).

Model, bireylerin çevreleriyle etkileşimini merkeze alan sosyal ekoloji yaklaşımına dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre bireyler, sosyal çevrelerinden etkilenmekle birlikte, aynı zamanda bu çevreyi etkileyebilme kapasitesine de sahiptir (Moos ve Moos, 1978). Bu bağlamda model, kişi-çevre uyumu kavramıyla da örtüşmektedir; en olumlu sonuçlar, bireysel ihtiyaçlarla çevresel özellikler arasında bir uyum söz konusu olduğunda ortaya çıkmaktadır (Fraser ve Fisher, 1983).

Sistem kuramı perspektifinden bakıldığında, Moos'un modeli sınıflı birbirine bağlı unsurlardan oluşan karmaşık bir sistem olarak ele almaktadır. Bu yaklaşıma göre, sınıf ortamının herhangi bir yönünde meydana gelen bir değişiklik, diğer boyutları da etkileyebilecek potansiyele sahiptir (Moos ve Moos, 1978).

Model, sınıf iklimini üç temel boyut altında incelemektedir: ilişkiler, kişisel gelişim ve sistemin sürdürülmesi ile değişimi. İlişkiler boyutu, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle kurdukları ilişkilerin niteliğini ifade eder. Ortaokul ve lise sınıflarında sosyal ortamın yapısı üzerine yapılan araştırmalar, bu ilişkilerin sınıf bağlılığı ve iş birliği üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermiştir (Trickett ve Moos, 1973). Kişisel gelişim boyutu, öğrencilerin bireysel ve kolektif başarılarını destekleyen gelişimsel fırsatlar ve kaynakları kapsamaktadır. Bu boyutta, öğrencilerin sosyal destek ve bireysel tatmin algılarının sınıf memnuniyetleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Trickett ve Moos, 1974).

Moos'un modeline dayalı olarak geliştirilen "Sınıf Ortamı Ölçeği", sınıf iklimini değerlendirmeye yönelik öz-bildirim temelli bir ölçme aracıdır (Moos ve Trickett, 1974). Bu ölçek hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin sınıf iklimine ilişkin algılarını sistematik bir biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Fraser'ın Öğrenme Ortamı Modeli

Fraser'ın Öğrenme Ortamı Modeli, sınıf içi öğrenme ortamlarının psikososyal boyutlarını anlamak, ölçmek ve iyileştirmek amacıyla geliştirilmiştir (Fraser, 1989; Fraser, 2011). Model, özellikle sınıf ikliminin öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerine odaklanmakta ve öğrencilerin öznel deneyimlerinin dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır (Allen ve Fraser, 2007). Bu bağlamda model, öğrenme

ortamlarının niteliğini artırmayı ve öğrencilerin kendileri için en uygun öğrenme koşullarına erişmelerini amaçlamaktadır.

Fraser'a göre sınıf iklimi çok boyutlu ve birbiriyle ilişkili öğelerden oluşan dinamik bir yapıdır (Fraser, 1989). Model kapsamında öne çıkan temel boyutlar arasında uyum, katılım, memnuniyet, eşitlik ve öğretmen desteği yer almaktadır. Uyum, öğrencilerin sınıf içindeki aidiyet hissi ve karşılıklı destek duygusunu; katılım, öğrencilerin ders etkinliklerine ve öğrenme süreçlerine aktif biçimde katılım düzeyini; memnuniyet, öğrencilerin sınıf ortamından keyif alma ve tatmin düzeylerini; eşitlik, öğretmenlerin öğrencilere adil ve tarafsız davranıp davranmadığına ilişkin algılarını; öğretmen desteği ise öğretmenin yardımsever, ilgili ve anlayışlı olarak algılanma derecesini ifade etmektedir (Fraser, 2011).

Fraser'a göre bu boyutlar, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda öğrenmeye yönelik tutumlarını ve sosyal-duygusal gelişimlerini de etkilemektedir. Bu kapsamda Fraser ve Fisher (1983) tarafından çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Bu ölçekler, psikometrik özellikler bakımından güvenilir kabul edilmekte olup, eğitim araştırmalarında yaygın biçimde kullanılmaktadır (Fraser, 1998)

Johnson ve Johnson'ın İşbirliğine Dayalı Öğrenme Modeli

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin ortak öğrenme hedeflerine ulaşmak amacıyla birlikte çalıştıkları, karşılıklı etkileşim ve bağımlılığa dayalı bir pedagojik yaklaşımdır. Bu model, yalnızca bilişsel kazanımları değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini de desteklemeyi amaçlamaktadır. Sınıf içinde kapsayıcı, destekleyici ve etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturulmasına olanak tanıyan bu yaklaşım, bireyler arası iş birliğini temel alan yapısıyla sınıf iklimine olumlu katkılar sunmaktadır (Johnson ve Johnson, 1978; Johnson, Johnson ve Anderson, 1983).

İşbirliğine dayalı öğrenme modeli, beş temel bileşenden oluşmaktadır. Birinci bileşen olan pozitif karşılıklı bağlılık, grup üyelerinin ortak bir hedefe ulaşmak için birbirlerine ihtiyaç duyduklarının farkında olmalarını ve birlikte hareket etmelerini ifade eder. Bu bileşen, topluluk duygusunu ve ortak amaç doğrultusunda iş birliğini teşvik etmektedir. İkinci bileşen olan yüz yüze etkileşim, öğrencilerin doğrudan iletişim kurarak birbirlerine yardım etmeleri, fikir alışverişinde bulunmaları ve destek olmaları sürecini

kapsamaktadır. Üçüncü bileşen, bireysel sorumluluk, her öğrencinin grup başarısına katkı sağlamak adına kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesini gerektirir. Dördüncü bileşen olan sosyal beceri gelişimi, öğrencilerin etkili iletişim, liderlik, çatışma çözme ve karar verme gibi beceriler edinmesini amaçlamaktadır. Son bileşen ise grup sürecidir; bu süreçte öğrenciler, grup dinamiklerini değerlendirerek işleyişlerini gözden geçirir ve gerekli düzenlemeleri yaparak süreci iyileştirmeye çalışırlar (Johnson ve Johnson, 2009).

İşbirliğine dayalı öğrenme, özellikle kapsayıcı ve destekleyici bir sınıf atmosferi oluşturma noktasında etkili bir yöntem olarak görülmektedir. Johnson ve diğerleri (1983), iş birliğine dayalı sınıf ikliminin öğrenci motivasyonunu artırdığını, olumlu akran ilişkilerini desteklediğini ve öğrenmeye yönelik kaygıyı azalttığını ifade etmektedir. Benzer şekilde, Slavin (1996) de öğrencilerin iş birliğine dayalı etkinlikler aracılığıyla bilgi paylaşımında bulunduklarını, birbirlerini desteklediklerini ve bu sayede izolasyon ya da yetersizlik duygularının azaldığını belirtmektedir. Bu bağlamda, iş birliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin sınıf içi öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik ederek akademik başarıya dair beklentilerin yükselmesini sağlayan etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır.

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı

Albert Bandura tarafından geliştirilen Sosyal bilişsel kurama göre öğrenme; bireyin bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörler arasındaki etkileşim yoluyla gerçekleşir (Bandura, 1977). Bu kurama göre insanlar yalnızca doğrudan deneyim yoluyla değil, aynı zamanda başkalarını gözlemleyerek de öğrenirler. Öğrenmede model alma, gözlem ve pekiştirme gibi süreçler kritik öneme sahiptir. Sosyal bilişsel kurama göre değerlendirildiğinde sınıf iklimi, öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini etkileyen dinamik ve etkileşimli bir ortamdır (Schunk ve DiBenedetto, 2019).

Öğrenciler, sınıf içerisinde öğretmenlerinin ve akranlarının davranışlarını gözlemleyerek, bu davranışları model alır. Gözlem yoluyla öğrenme ve dolaylı pekiştirme süreçleri, öğrencilerin tutumlarını, davranışlarını ve akademik gelişimlerini biçimlendirir (Bandura, 1977). Öğretmenin destekleyici tutumu, yapıcı geri bildirimleri ve olumlu davranışları pekiştirmesi, öğrencilerin öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkiler (Zimmerman, 2000). Dolaylı pekiştirme yoluyla, başkalarının olumlu ya da olumsuz

davranışlarının sonuçlarını gözlemleyen öğrenciler, kendi davranışlarını bu deneyimlerden yola çıkarak düzenleyebilirler.

Sınıf ikliminde yalnızca öğrenciler etkilenmekle kalmaz; karşılıklı belirleyicilik ilkesi gereği, öğretmen ve öğrencilerin bilişsel, duygusal ve davranışsal durumları da sınıf ortamını şekillendirir (Bandura, 1989). Bu doğrultuda, öğretmenlerin tutumları, öğrencilerin bilişsel ve duygusal durumları, sınıf içi etkileşim biçimleri sınıf ikliminin niteliğini doğrudan etkiler. Olumlu bir sınıf iklimi, öğrencilerin daha katılımcı, proaktif ve işbirlikçi davranışlar sergilemelerine katkı sağlar. Öğretmenlerin bu süreçte etkin şekilde katılması, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirir ve akademik başarılarını artırabilir (Pajares, 1996).

Ekolojik Sistem Teorisi

Ekolojik sistem teorisi, bireyin gelişimini yalnızca bireysel özellikleriyle değil, aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu çevresel faktörlerle olan etkileşimleriyle birlikte ele alan bir yaklaşımdır (Bronfenbrenner, 1979). Bu teoriye göre sınıf ortamı, öğrencilerin etkileşimde bulunduğu en önemli çevresel faktörlerden biri olarak kabul edilir (Hamre ve Pianta, 2007). Ekolojik sistem teorisi, bireylerin çevreleriyle olan etkileşim düzeylerine göre beş sistemden oluşur ve bu sistemler sınıf iklimini çeşitli yönlerden etkiler.

İlk düzey olan mikrosistem, öğrencinin öğretmenleri ve akranlarıyla doğrudan etkileşimde bulunduğu sınıf ortamını kapsar. Sınıf içindeki öğretmen tutumları, öğrenci-öğrenci ilişkileri ve öğrenme faaliyetleri, öğrencinin davranışlarını, tutumlarını, benlik algısını ve akademik gelişimini doğrudan etkiler (Hamre ve Pianta, 2001). Öğretmenin destekleyici ve kapsayıcı bir dil kullanması, öğrencinin derse katılımını ve kendine güvenini artırabilir (Pianta, Hamre ve Allen, 2012).

Mezosistem, öğrencinin içinde bulunduğu aile ve okul gibi mikrosistemlerin birbirleriyle kurduğu ilişkileri ifade eder. Aile ile okul arasındaki sağlıklı iletişim ve iş birliği, öğrencinin sınıf ortamına daha kolay uyum sağlamasına yardımcı olur (Hill ve Tyson, 2009). Öğretmen ile veliler arasında düzenli iletişim kurulması, öğrencinin evde ve okulda tutarlı bir şekilde desteklenmesini sağlar (Christenson, 2003).

Ekzosistem, öğrencinin doğrudan içinde yer almadığı ancak dolaylı olarak etkilendiği çevresel sistemleri kapsar. Bir öğrencinin ailesindeki işsizlik durumu veya

ebeveynin yaşadığı stres, öğrencinin sınıf içindeki ruh hâlini ve davranışlarını olumsuz etkileyebilir (Conger ve diğerleri, 1994).

Makrosistem, toplumun genel değer yargılarını, kültürel normlarını, ekonomik ve sosyal yapısını içerir. Bu sistem, sınıf iklimini dolaylı olarak etkiler. Başarı odaklı bir toplumda öğrenciler üzerinde yüksek performans beklentisi olabilir, bu da sınıfta baskı hissi yaratabilir ve rekabetçi bir ortam oluşmasına neden olabilir (García Coll ve diğerleri, 1996).

Son olarak, kronosistem, bireyin yaşamı süresince karşılaştığı önemli değişim ve geçişleri ifade eder. Şehir ya da okul değişiklikleri gibi yaşam olayları, öğrencinin sınıf iklimini algılayışını etkileyebilir. Farklı bir bölgeden taşınıp yeni bir sınıfa başlayan öğrenci, sınıf içindeki sosyal ilişkilere uyum sağlamakta zorlanabilir (Evans, 2004).

Genel Sistem Teorisi

Genel Sistem Teorisi, canlı ya da cansız tüm sistemleri bir bütün olarak ele alan kapsamlı bir yaklaşımdır (von Bertalanffy, 1968). Bu teoriye göre bir sistemi oluşturan alt sistemler sürekli olarak birbirleriyle etkileşim hâlinindedir ve bu etkileşimler sistemin genel işleyişini belirler. Sınıf ortamı da bu yaklaşımla değerlendirildiğinde, izole bir yapıdan ziyade okul, aile ve toplum gibi daha geniş sistemlerle karşılıklı etkileşim içinde olan açık bir sistem olarak ele alınır (Katz ve Kahn, 1978; Yaşar, 2017).

Sınıf sistemi, çeşitli temel ilkeler doğrultusunda işler. Karşılıklı bağımlılık, sınıf içinde yer alan bireylerin davranışları, tutumları ve beklentilerinin sınıf sistemindeki dengeyi etkilemesidir. Örneğin, bir öğrencinin sınıfta sürekli olarak olumsuz davranışlar sergilemesi, diğer öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürebilir ve sınıf iklimini bozabilir. Bu durum, öğretmenin tutumlarını, kurallarını ve sınıf yönetimini yeniden düzenlemesine neden olabilir (Yaşar, 2017). Böylece küçük bir değişim, tüm sistemin işleyişini etkiler; bu, karşılıklı belirleyicilik ilkesinin bir sonucudur.

Denge arayışı, tüm sistemler gibi sınıf sisteminin de doğal bir eğilimidir. Sınıf içinde yaşanan çatışmalar ve kurallara uyumsuzluk gibi olumsuzluklar sistemi geçici olarak dengesiz hâle getirirse de zamanla yeni koşullara uyum sağlanır ve sistem yeni bir denge kurar. Bu dinamik yapı, sınıfın değişimlere karşı esnekliğini gösterir (von Bertalanffy, 1968).

Sınırlar, sistemlerin hem fiziksel hem de sosyal yapısını belirler. Sınıfın dört duvarı fiziksel sınırları temsil ederken, öğretmenin belirlediği kurallar ve sınıf normları sosyal-psikolojik sınırları oluşturur. Geçirgen sınırlar, aile, diğer sınıflar ve okul yönetimi gibi dış çevreyle sağlıklı iletişim kurulmasına olanak tanır. Aşırı katı sınırlar ise sınıfı dış etkilere kapatarak izole edebilir ve öğrenme ortamını daraltabilir (Katz ve Kahn, 1978).

Geri bildirim mekanizmaları, etkili bir sınıf sisteminin işleyişinde önemli rol oynar. Öğretmenin öğrencilere yönelik olumlu pekiştirmeleri ya da düzeltici geri bildirimleri, istenen davranışların pekişmesini ve istenmeyenlerin azalmasını sağlar. Bu süreç sınıf iklimini daha duyarlı, uyumlu ve dinamik hâle getirir (Hattie ve Timperley, 2007).

Alt sistemler ve hiyerarşi, sınıfın hem okul gibi daha büyük bir sistemin parçası olması hem de kendi içinde küçük yapılardan oluşması durumunu açıklar. Aynı zamanda sınıf içinde de arkadaş grupları, öğretmen-öğrenci ilişkileri veya grup çalışmaları gibi farklı alt sistemler oluşur. Bu alt sistemlerin birbiriyle olan ilişkileri, sınıfın sosyal yapısını etkiler. Ayrıca sınıf içinde zamanla kendiliğinden oluşan bir hiyerarşi gelişebilir. Bu hiyerarşi, öğrencilerin akademik başarıları, sosyal statüleri, öğretmenin verdiği sorumluluklar ya da grup içinde kabul görme düzeyleri gibi etkenlerle şekillenir. Sınıf içindeki hiyerarşi, bilgi akışını, liderlik rollerini, karar alma süreçlerini ve kaynakların paylaşımını doğrudan etkileyerek sınıf sisteminin genel yapısını biçimlendirir (Kopstein, 1966).

Sınıf İkliminin Zorbalık ile İlişkisi

Sınıf iklimi, öğrencilerin sınıf ortamındaki akademik, sosyal ve duygusal etkileşimleri ve davranış kalıpları üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Sınıfta öğrencilerin güvenlik algısı, öğretmen desteği ve akran ilişkileri gibi etkenlerin zorbalık davranışının ortaya çıkmasında belirleyici olduğu bildirilmiştir. Olumlu sınıf iklimi zorbalık davranışlarına karşı koruyucu bir işlev görürken, zorbalık davranışları sıklıkla olumsuz sınıf iklimine sahip ortamlarda ortaya çıkmaktadır (Thornberg, Wänström, ve Jungert, 2018).

Olumlu sınıf iklimi öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerine, değerli ve desteklenmiş hissetmelerine ve öğrencilerde aidiyet duygusu ve akran desteği gelişmesine katkı sağlar (Ma ve diğerleri, 2025). Öğrenciler arasındaki iş birliği gelişir

ve karşılıklı saygı, sosyal destek ve güven duygusu zorbalığın ortaya çıkmasını engelleyen koruyucu faktör olarak karşımıza çıkar (Thornberg ve diğerleri, 2018). Güvensiz ve düşmanca tavırların olduğu sınıflarda zorbalık daha sık görülmekle birlikte sınıftaki diğer kişiler de zorbalığa müdahale etmekten veya zorbalığı bildirmekten çekinebilirler. Espelage ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin algıladıkları okul güvenliği düzeyi arttıkça, zorbalığa maruz kalma ve zorbalık yapma olasılıklarının azaldığı bulunmuştur.

Olumlu sınıf ikliminde öğretmenler ve öğrenciler arasında güçlü bir ilişki vardır. Öğretmenler öğrencilerini desteklerler ve onların ihtiyaçlarına karşı duyarlıdırlar. Zorbalık davranışlarına karşı net kararlı tutumları, öğrencilere zorbalığın kabul edilemez olduğu mesajını verir ve mağdurlara destek sağlar. Öğretmenlerin destekleyici davranışlarının ve sınıf yönetimi becerilerinin, öğrencilerin zorbalığa maruz kalma riskini önemli ölçüde azalttığı bildirilmiştir (O'Brennan, Bradshaw, ve Furlong, 2014). Olumsuz sınıf ikliminde ise öğretmenler öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat vermez ve daha öğretmen merkezli tutum sergiler. Ayrıca öğretmen sınıf yönetimi konusunda bazı zorluklar da yaşayabilir ve zorbalık davranışını göz ardı edebilirler (Rigby, 2007). Zorbalık davranışlarının en çok otoriter, kontrolcü ve öğrenci merkezli olmayan sınıf ortamlarında ortaya çıktığını belirtilmektedir (Olweus, 1993).

Olumlu sınıf ikliminde olumlu akran ilişkileri ve güçlü sosyal destek vardır. Öğrenciler arasında saygı, empati, iş birliği ve akran desteği güçlüdür. Güçlü akran ilişkileri, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin yalnızlık hissini azaltır ve onlarda zorbalığa karşı koyma davranışı geliştirir. Sosyal açıdan kabul gören ve güçlü arkadaşlık bağlarına sahip öğrencilerin, zorbalığa maruz kalma olasılıklarının daha düşük olduğu bildirilmiştir (Hodges ve Perry, 1999). Olumsuz sınıf ikliminde ise akran ilişkileri zayıf, birbirlerine destekleri düşük ve rekabet ve dışlama yaygındır. Bu sınıflarda zorbalık davranışına karşı sosyal destek yoktur ve zorbalık davranışları devam eder (Wentzel, 1998; Kärnä, Voeten, Poskiparta, ve Salmivalli, 2010).

Aile İşlevselliği

Toplumun en küçük yapısal birimi olan aile, aynı zamanda bireyin gelişiminde en temel ve belirleyici rolü üstlenen kurumlardan biridir. Birey, yaşamının ilk evrelerinde temel bilgi, beceri ve değerleri aile ortamında edinmektedir. Farklı toplum ve dönemlerde

ailenin rolü ve işlevleri değişiklik göstermekle birlikte, her koşulda toplum yapısının şekillenmesinde kritik bir unsur olmayı sürdürmüştür (Yapıcı, 2010).

Aile, üyelerine temel davranış kalıplarını kazandıran, bireyler arası ilişkilerin nasıl kurulacağını öğreten, sosyal etkileşim becerilerinin gelişimine zemin hazırlayan ilk sosyalleşme bağlamıdır (Tezel, 2006). Ailenin yerine getirmesi gereken görevler; temel görevler, gelişimsel görevler ve risk temelli görevler olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir (Epstein, Bishop ve Levin, 1978). Temel görevler, bireylerin fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması; örneğin beslenme, barınma, güvenlik gibi yaşamsal sorumlulukları kapsamaktadır. Gelişimsel görevler, bireyin veya ailenin yaşam döngüsüne uygun olarak gelişimsel süreçlerdeki ihtiyaçlarını karşılamayı ifade ederken; riskli görevler, hastalık, kaza, ölüm gibi beklenmedik durumlar karşısında aile sisteminin uyum sağlama becerisini içermektedir (Epstein ve diğerleri, 1978).

Aile işlevselliği, aile bireylerinin karşılaştıkları yaşam olayları karşısında gösterdikleri esneklik, dayanıklılık ve uyum kapasitesiyle ilişkilidir. Fishbane (2012), işlevsel aileleri zorluklar karşısında uyum sağlayabilen ve bütünlüğünü koruyabilen yapılar olarak tanımlarken; Olson (2000), aile işlevselliğini, esnek ve dengeli olabilme kapasitesi ile ilişkilendirmiştir. İşlevsel aile yapıları, çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerini destekleyici bir bağlam sunarak bireysel gelişim süreçlerine önemli katkılar sunmaktadır.

Aile, bireyin çok yönlü gelişimini etkileyen bir dizi işlevi de yerine getirmektedir. Aile işlevlerinin sağlıklı biçimde yürütülmesi, bireyin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi üzerinde olumlu etkiler yaratmakta; bu işlevlerin ihmal edilmesi durumunda ise gelişimsel riskler ortaya çıkabilmektedir. Ailelerin bu işlevleri yerine getirme yeterliliklerine göre “işlevsel” ya da “işlevsel olmayan” aile biçimleri ortaya çıkmaktadır. Araştırmalar, işlevsel aile yapısına sahip bireylerin, özellikle çocukların, daha yüksek yaşam memnuniyeti düzeyine sahip olduğunu (Sari ve Dahlia, 2018), daha güçlü özgüven geliştirdiklerini (Shi, Wang ve Zou, 2017), akademik (Kashahu, Karaj ve Karaj, 2016) ve sosyal alanlarda (Kalyencioğlu ve Kutlu, 2010) daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır.

İşlevsel Aileler

İşlevsel aileler, aile üyeleri arasında sağlıklı iletişimin kurulduğu, rollerin ve sınırların net bir şekilde tanımlandığı, bireylerin duygusal, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılandığı aile yapılarıdır. Bu tür ailelerde bireyler arasında güven, bağlılık ve karşılıklı destek ön plandadır (Olson, 2000).

İşlevsel ailelerde bireyler arasında güçlü duygusal bağlar bulunmakta ve sağlıklı iletişim kanalları etkin biçimde kullanılmaktadır. Ailenin her bir üyesi duygularını açık bir şekilde ifade edebilmekte, kişisel sınırlar ise hem belirgin hem de karşılıklı olarak saygı görmektedir. Sınır ve kuralların net olduğu bu tür aile yapılarında bireyler, ailenin bir parçası olarak kendilerini değerli hisseder ve duygusal ihtiyaçlarını rahatlıkla dile getirebilir (Deniz ve Göller, 2017). Bu aile ortamlarında güven duygusu ön plandadır ve aile üyeleri birbirlerine karşı sürekli destekleyici bir tutum sergilemektedir. Yaşanan sorunlar karşısında açık iletişim kurularak problemler birlikte ele alınmakta, karar süreçlerine tüm bireyler katılmakta ve görüşlerine önem verilmektedir. Ayrıca bu ailelerde kurallar sabit olmakla birlikte ihtiyaç hâlinde esneklik gösterilebilmektedir. Aile üyeleriyle birlikte zaman geçirmek, ilişkilerin güçlenmesi açısından önemli görülmektedir (Olson, 2000).

İşlevsel aile yapısına sahip bireyler, işlevsel olmayan aile yapılarından gelen bireylere kıyasla psikolojik olarak daha sağlıklı bir gelişim göstermektedir (Topbay, 2016). Bu durum, bireylerin olumsuz yaşam olaylarıyla başa çıkma becerilerini artırmakta, sağlıklı ilişkiler kurmalarını kolaylaştırmakta ve geleceğe yönelik olumlu beklentiler geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Kılınç ve Kılınç, 2022). İşlevsel aile ortamlarında büyüyen bireylerde sağlıklı benlik ve ego gelişimi gözlenmektedir (Çağlayan, 2015). Bu bireyler sosyal yaşamda daha başarılı, girişken ve özgüvenli olabilmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalar, sağlıklı aile işlevselliğine sahip bireylerin yüksek düzeyde aidiyet hissi ve kişilerarası destek algısı bildirdiklerini ortaya koymuştur (Barragán Martín ve diğerleri, 2021).

İşlevsel Olmayan Aileler

İşlevsel olmayan aileler, aile üyeleri arasında iletişim sorunlarının, rol belirsizliklerinin, duygusal kopuklukların ve sağlıklı etkileşim kalıplarının gözlemlendiği, bireylerin temel ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığı aile yapılarıdır. Bu ailelerde

işlevsellik azalmış ya da tamamen bozulmuş durumdadır (Olson, 2000; Zagefka, Jones, Çağlar, Girish, ve Matos, 2021).

İşlevsel olmayan ailelerde işlevsizlik tüm boyutlarda görülebileceği gibi yalnızca bazı alanlarla sınırlı da olabilmektedir (Miller, Ryan, Keitner, Bishop, ve Epstein, 2008). Bu tür aile yapılarında sağlıklı bir uyum söz konusu değildir (Beavers ve Hampson, 2000). Aile içi kurallar ya aşırı katı ya da oldukça belirsiz ve tutarsız olabilmektedir. Aile üyeleri çoğunlukla duygularını açıkça ifade edemez; aynı şekilde, birbirlerinin duygularını anlamaya yönelik bir çaba da genellikle gösterilmez (Bağcı, 2013). Bağlılık düzeyi ya zayıf ve kopuk ya da aşırı iç içe geçmiş bir yapıdadır. Bireyler, çoğu zaman kendi çıkarlarını önceleyerek hareket etmekte, bu durum ise yalnızlık ve sosyal izolasyon duygularını artırmaktadır (Galioğlu, 2014).

İşlevsel olmayan ailelerde roller net değildir ve problem çözme süreçlerinde aile üyeleri birbirlerine destek sunmaktan uzak durmaktadır. Bu nedenle söz konusu ailelerde etkili problem çözme becerilerinin gelişmediği gözlenmektedir (Epstein ve Bishop, 1981). Sonuç olarak, bu aile yapısından gelen bireyler yaşamda karşılaştıkları sorunlarla baş etmede zorlanmakta, sağlıklı ilişkiler kurmakta güçlük çekmekte ve geleceğe dair umut geliştirmekte yetersiz kalabilmektedir (Kılınç ve Kılınç, 2022).

Aile İşlevselliğini Açıklayan Bazı Model ve Kuramlar

Aile, dinamik ve çok boyutlu bir sistem olarak ele alınmakta; bu bağlamda aile işlevselliğini anlamaya yönelik çeşitli kuramsal yaklaşımlar geliştirilmiştir. Aşağıda, aile işlevselliğini açıklamaya yönelik bazı temel kuram ve modellere yer verilmektedir. Bu kuramların büyük bir bölümü, Genel Sistemler Kuramı temel alınarak geliştirilmiştir. Söz konusu yaklaşımlar, bireylerin yalnızca bireysel özelliklerinden ziyade, aile üyeleri arasındaki karşılıklı etkileşimleri ve ilişkisel dinamikleri merkeze almaktadır. Aile sisteminin sağlıklı işlemesi, bu etkileşimlerin niteliği ve bütüncül işleyişiyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, aile üyeleri arasındaki iletişim, roller, sınırlar ve problem çözme biçimleri gibi unsurlar, kuramların merkezinde yer almaktadır.

Beavers Sistem Modeli

Beavers Sistem Modeli, psikiyatrist W. Robert Beavers tarafından geliştirilmiş olup, aile işlevselliğini değerlendirmeye yönelik kesitsel bir yaklaşım sunar. Bu

değerlendirme, ailede yaşanan çatışmalar ile stresin aile yapısı üzerindeki etkilerini gözlemleyerek gerçekleştirilir (Beavers ve Voeller, 1983). Model, aile işlevselliğini iki temel boyutta ele alır: aile yeterliliği ve aile stili. Bu iki boyut, ailelerin işleyiş düzeyini belirlemede temel kriterler olarak kabul edilir. Ailenin bu boyutlardaki durumu, işlevselliğin sağlıklı ya da sağlıklı olarak sınıflandırılmasına olanak tanır (Beavers ve Hampson, 2000).

Tablo 1. Beavers Sistem Modeli'nde Aile İşlevselliği Kategorileri

Aile İşlevselliği Kategorisi	Alt Kategoriler
Sağlıklı Aileler	Oldukça Sağlıklı Aileler: Aile üyeleri arasında güçlü bağlar, sağlıklı iletişim, karşılıklı saygı.
	Yeterli Düzeyde Sağlıklı Aileler: Çatışmalar olabilir ancak aile üyeleri bunu çözer ve dengeyi sağlar.
Orta Düzeyde İşlevselliğe Sahip Aileler	Davranış Bozukluğu Olan Çocuklara Sahip Aileler: Çocukların davranışsal zorlukları aileyi olumsuz etkiler.
	Karışık Aileler: Aile içinde karışıklık ve çatışmalar sık olup aile dinamikleri düzensizdir.
Sınırdaki Aile İşlevselliğine Sahip Aileler	Sınırdaki Davranış Kontrolü Olan Çocuklara Sahip Aileler: Çocukların davranışları sınırları zorlar, ancak aile yönetim sağlayabilir.
	Nevrotik Çocuklara Sahip Aileler: Çocukların nevroitik özellikleri aile işlevselliğini olumsuz etkiler.
	Obsesif Çocuklara Sahip Aileler: Ailedeki bireyler obsesif özelliklere sahip çocuklarla mücadele eder.
Şiddetli Derecede İşlev Bozukluğuna Sahip Aileler	Sosyopati Gösteren Çocuklara Sahip Aileler: Çocuklarda sosyopat özellikler, aile işlevselliğini ciddi şekilde bozar.
	Şizofreni Gösteren Çocuklara Sahip Aileler: Ailedeki çocukların şizofrenik belirtileri, aile yapısını bozar.

Kaynak: (Beavers ve Voeller, 1983), (Beavers ve Hampson, 2000) temel alınarak hazırlanmıştır.

Aile yeterliliği, ailenin yapısal özelliklerini, esneklik düzeyi, içsel kaynakları ve problem çözme becerisi gibi unsurları kapsar. Bu yeterlilik, ailenin stresli yaşam olaylarına ve kriz durumlarına ne derece etkili yanıt verebildiğini gösterir. Esnekliğin yüksek olduğu ailelerde sorunlarla başa çıkma kapasitesi de genellikle yüksektir (Dai ve Wang, 2015). Sağlıklı işleyen ailelerde iletişim, rol dağılımı, duygusal bağlılık ve problem çözme gibi alanlarda yüksek düzeyde işlevsellik gözlenir. Buna karşın, işlevselliği düşük ailelerde iletişim eksiklikleri, çözülmemiş çatışmalar ve rollerin net olmaması gibi sorunlar sıklıkla görülür.

Aile stili ise ailenin duygusal atmosferini ve bireyler arasındaki bağların niteliğini tanımlar. Bu boyut kapsamında aileler, iç merkezli ve dış merkezli olmak üzere ikiye ayrılır (Beavers ve Hampson, 2000). İç merkezli ailelerde bireyler, daha çok aile üyeleriyle vakit geçirir ve bu ilişkilerden doyum sağlar. Dış merkezli ailelerde ise bireyler, zamanlarının çoğunu aile dışındaki kişilerle geçirerek sosyal tatmini aile dışında ararlar. Model, bu iki uç arasında dengenin önemine dikkat çeker. Aile bireyleri yalnızca aile içi ya da yalnızca aile dışı ilişkilerle doyum sağlamaya yöneldiğinde işlevsellik olumsuz etkilenebilir. Oysa sağlıklı ailelerde bireyler hem aile içi hem de aile dışı etkinliklere katılarak dengeli bir etkileşim geliştirir; böylece bireysel sınırlar korunurken aile bağları da zedelenmez (Beavers ve Hampson, 2000).

Bowen Aile Sistemleri Yaklaşımı

Bowen Aile Sistemleri Yaklaşımı, psikiyatrist Murray Bowen tarafından geliştirilmiş bir kuramdır ve aileyi bir duygusal sistem olarak ele alır (Bowen, 1966; Kerr ve Bowen, 1988). Bu yaklaşım, ailedeki bireylerin karşılıklı etkileşimleri üzerinden aile işlevselliğini inceler ve bireylerin duygusal farklılaşma düzeyine odaklanır (Kerr, 2019; Haefner, 2014). Bowen teorisi, aile sisteminin sağlıklı işleyişinin, bireylerin kendi benliklerini aile bağlarından ayırıştırabilme kapasitesine bağlı olduğunu savunur (Kerr ve Bowen, 1988; Brown, 2004).

Bowen Aile Sistemleri Yaklaşımı, aile işlevselliğinin bozulmasında kaygının belirleyici bir rol oynadığını vurgularken; bu kaygının artmasına veya azalmasına neden olan etkileşim kalıplarına odaklanır (Bowen, 1966; Kerr, 2019). Bu doğrultuda, yaklaşımda öne çıkan bazı kavramlar geliştirilmiştir: benliğin farklılaşması, üçgenleşme, çekirdek ailenin duygusal sistemleri, aile yansıtma süreci, duygusal kopma, kuşaklararası aktarım süreci, kardeşlerin konumu ve toplumsal gerileme (Haefner, 2014; Kerr ve Bowen, 1988).

Benliğin farklılaşması, bireyin kendi benliğini ailesinden duygusal olarak ayırıştırabilme kapasitesini ifade eder (Bowen, 1966). Farklılaşma düzeyi düşük olan bireyler bağımsız hareket etmekte zorlanır, duygu-düşünce ayrımı yapamaz ve tepkisel davranışlar sergiler. Buna karşın, farklılaşma düzeyi yüksek bireyler daha bağımsızdır; duygu ve düşünce arasında ayrım yapabilir, ilkesel kararlar alabilirler (Kerr ve Bowen, 1988; Haefner, 2014).

Üçgenleşme, aile sisteminde iki birey arasında yükselen kaygının üçüncü bir bireyin sürece dâhil edilmesiyle dengelenmeye çalışılmasıdır (Bowen, 1966; Kerr, 2019). En yaygın örneği anne, baba ve çocuk arasında kurulan üçgen ilişkilerdir. Ebeveynler arasındaki gerilim arttığında, çocuk bir tarafla daha yakın bir ilişki kurarak sistemi dengelemeye çalışır (Haefner, 2014).

Çekirdek ailenin duygusal sistemleri, bireylerin kendi kök ailelerinden getirdikleri ilişki örüntülerini ifade eder. Bu örüntüler evlilikle birlikte yeni aile sistemine aktarılır. Kimi zaman bu aktarım, bireyler arasında duygusal çatışmalara ve işlevsellik kaybına neden olabilir. Dolayısıyla bireylerin, bu kalıpları fark ederek duygusal farklılaşmalarını gerçekleştirmeleri önemlidir. (Bowen, 1966; Kerr, 2019).

McMaster Aile İşlevselliği Modeli

McMaster Aile İşlevselliği Modeli, 1970'li yılların sonlarında Nathan Epstein, Lawrence M. Bishop ve Geraldine S. Levin tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşıma göre, bireylerin yalnızca tek başlarına incelenmesiyle aile işleyişi tam olarak anlaşılamaz. Model, aile üyeleri arasında karşılıklı etkileşim bulunduğunu, bir üyenin sistemden soyutlanamayacağını ve aile yapısı ile sistemin işlevsel kalıplarının tüm üyelerin davranışlarını etkilediğini öne sürmektedir (Epstein, ve diğerleri, 1978). Ayrıca, aile çevresiyle sürekli iletişim ve etkileşim içinde olan açık bir sistem olarak tanımlanmakta; bu sistemin, yalnızca bireylerin toplamından ibaret olmayıp daha karmaşık ve bütüncül bir yapıya sahip olduğu vurgulanmaktadır (Epstein, Baldwin ve Bishop, 2000).

Model çerçevesinde, ailenin temel işlevi; aile üyelerinin sosyal, psikolojik ve biyolojik gelişimlerini desteklemek ve bakım ihtiyaçlarını karşılamaktır. Bu doğrultuda, ailelerin yerine getirmesi gereken görevler üç temel başlık altında sınıflandırılmaktadır: temel görevler, gelişimsel görevler ve riskli görevler. Temel görevler; beslenme, barınma gibi fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasına yöneliktir. Gelişimsel görevler; bireylerin ve ailenin yaşam döngüsündeki gelişim aşamalarına uyum sağlama süreçlerini ifade ederken, riskli görevler ise kriz durumlarıyla başa çıkma kapasitesine işaret etmektedir (Epstein ve diğerleri, 1978).

McMaster Aile İşlevselliği Modeli, aile işleyişini altı temel boyut üzerinden değerlendirmektedir. Bu boyutlar; problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki

verebilme, duygusal katılım ve davranış kontrolüdür. Problem çözme, ailenin karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilme ve işlevselliğini sürdürebilme becerisini ifade etmektedir. Ailelerin çözüm üretmede yetersiz kaldığı durumlarda, bireysel sorunlar sistemin bütünlüğünü tehdit eden ailevi sorunlara dönüşebilmektedir. İletişim, aile üyeleri arasında bilgi alışverişinin sağlanabilmesi ve bireylerin birbirleriyle anlamlı biçimde iletişime geçebilmesidir. Model, özellikle sözel iletişim üzerinde durmakta; bazı ailelerde araçsal iletişim etkili bir şekilde yürütülürken, duygusal içerikli iletişimde zorluklar yaşanabileceği belirtilmektedir. Roller, aile içinde bireylerin üstlenmesi beklenen işlevsel davranış kalıplarını ifade etmektedir. Roller açık ve tutarlı biçimde tanımlandığında, aile sistemi içinde denge ve bütünlük sağlanabilmektedir. Duygusal tepki verebilme, aile üyelerinin birbirlerinin duygularını anlayabilme ve bu duygulara uygun, sağlıklı tepkiler verebilme kapasitesidir. Bu işlev, duygusal farkındalığı ve empatiyi içerir. Duygusal katılım, aile üyeleri arasında sevgi, ilgi ve yakınlığın dengeli bir biçimde paylaşılmasını ifade eder. Aynı zamanda, birlikte vakit geçirme, ortak etkinliklerde bulunma gibi ilişkisel yakınlığı güçlendiren davranışları da kapsamaktadır. Davranış kontrolü ise, aile içinde bireylerin davranışlarını yönlendiren kuralların ve sınırların varlığına işaret etmektedir. Aileler, kendi değer sistemlerine uygun biçimde davranış standartları belirlemekte ve bu standartlar bireylerin yaş, gelişim düzeyi ve aile içindeki rollerine göre farklılık gösterebilmektedir (Epstein ve diğerleri, 1978; Epstein, Baldwin, ve Bishop, 1983).

Olson Çember Modeli

Olson Çember Modeli, aile işlevselliğini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir teorik modeldir ve özellikle ilişkisel tanı süreçlerinde kullanışlıdır (Olson, Sprenkle ve Russell, 1979; Olson, 2000). Klinik değerlendirmeler ve tedavi amaçlı uygulamalar için, bu modele dayalı olarak kapsamlı bir değerlendirme aracı geliştirilmiştir. Olson Çember Modeli, aile işlevselliğini üç temel boyutta ele almaktadır: aile uyumu, aile esnekliği ve aile iletişimi (Olson ve diğerleri, 1979; Olson, 2000).

Aile uyumu, ailedeki üyelerin birbirleriyle kurdukları duygusal bağı ve üyelerin bireysel olarak aile sistemi içinde özerk hale gelebilme derecesinin ifade eder. Aile uyumu, aile üyelerinin özerkliği nasıl dengelediğine odaklanır. Yüksek uyuma sahip ailelerde, bireylerin aileye aşırı bağlanması ve özdeşleşmesi, bireysel özerkliklerini sınırlarken; düşük uyumda, düşük bağlanma ve yüksek özerklik durumu gözlemlenir.

Dengeli aile uyumu, etkili aile işleyişi ve bireysel gelişimin uyumlu bir şekilde dengelendiği aileleri ifade eder (Olson ve diğerleri, 1979).

Aile esnekliği, ailedeki kontrol, disiplin, uzlaşma tarzları (negotiations), rol ilişkileri ve ilişki kurallarındaki değişim miktarını ifade eder. Bu boyut, ailenin istikrarı koruma ile değişim ihtiyacı arasında nasıl bir denge sağladığına odaklanır (Olson, 2000). Model, çok düşük veya çok yüksek esneklik düzeylerinin uzun vadede ailede sorunlara yol açabileceğini belirtmektedir. Esnekliğin düşük olduğu ailelerde, kontrol ve sorumluluk genellikle tek bir bireye aittir ve aile içinde belirgin roller ve katı kuralları vardır. Esnekliğin yüksek olduğu ailelerde ise liderlik düzensiz, kararlar dürtüsel ve roller belirsizdir. Aile içindeki kuralların ve rollerin açıkça belirgin olması ve esnekliğin dengelenmesi, ailenin daha işlevsel hale gelmesine olanak sağlar (Olson, 2000; Olson ve diğerleri, 1983b).

Aile iletişimi, dinleme, konuşma, empati kurma, kendini açma, duyguları paylaşma, saygı gösterme, problem çözme ve etkili iletişim kurma becerilerini kapsamaktadır. Olson Çember Modeli'ne göre iletişim, aile uyumu ve aile esnekliği arasındaki ilişkiyi ve dengeyi sağlamada kritik bir rol oynamaktadır. Dengeli ailelerde iletişim güçlü bir şekilde işlerken, dengesiz ailelerde iletişim zayıf olmaktadır (Olson ve diğerleri, 1979; Barnes ve Olson, 1985; Olson, 2000).

Olson Çember Modeli'ne dayanarak, aile işlevselliğine dair bazı hipotezler türetilmiştir (Olson ve diğerleri, 1979; Olson ve diğerleri, 1983b; Olson, 2000). Bu hipotezler aşağıda sıralanmıştır:

1. Aile uyumu dengeli olan aileler, uç noktalardaki ailelere kıyasla aile yaşam döngüsü boyunca daha işlevsel olacaktır.
2. Dengeli aileler, daha geniş bir davranış repertuarına sahip olup, aşırı ailelere göre daha yüksek değişim kabiliyetine sahiptir.
3. Aile içindeki beklentiler, aşırı davranışları destekliorsa ve diğer üyeler bu davranışları kabul ediyorsa, aile işleyişi devam eder.
4. Aile üyelerinin aileye yönelik algılanan ve ideal tanımları arasındaki uyum yüksekse, ailenin işlevselliği de yüksek olacaktır.
5. Dengeli aileler, uç noktadaki ailelere göre daha olumlu iletişim becerilerine sahiptir.

6. Olumlu iletişim becerilerine sahip ailelerin uyum ve adaptasyon düzeyleri, aşırı uçtaki ailelere göre daha yüksektir.
7. Dengeli aileler, karşılaştıkları stres ve gelişimsel değişimlere daha iyi uyum sağlarken, aşırı uçtaki aileler değişime direnç gösterir.

Reiss Problem Çözme Paradigma Modeli

Aile bağlamında değerlendirildiğinde paradigma, ailenin karşılaştığı yeni durumları nasıl yorumladığını ve bu durumlara ilişkin davranışlarını hangi istikrarlı eğilimlerle yönettiğini ifade eder (Oliveri ve Reiss, 1981a). Reiss Problem Çözme Paradigma Modeli, ailelerin problemleri durumları karşısındaki çözüm yaklaşımlarını gözlemleyerek aile işlevselliği hakkında değerlendirme yapmayı amaçlamaktadır. Bu model, ailelerin sosyal ortamlardaki problem çözme süreçlerinde sergiledikleri davranış kalıplarını analiz ederek, ailenin sahip olduğu paradigmanın niteliğini ortaya koymayı hedefler (Reiss, 1981).

Modelin uygulandığı bağlam genellikle laboratuvar ortamıdır. Belirli problem durumlarına maruz bırakılan ailelerin bu problemlere verdikleri tepkiler gözlemlenir (Reiss, Oliveri ve Curt, 1983). Ancak, gözlemlenen davranışların duruma özgü, oldukça spesifik oluşu ve diğer bireylerin katkısıyla şekillenmesi, aile paradigmasının doğrudan değerlendirilmesini güçleştirmektedir. Bu nedenle model, dolaylı bir yöntemle, aile üyelerinin sosyal durumları karşısındaki problem çözme davranışlarını analiz ederek paradigmanın karakterini tanımlamaya çalışır (Oliveri ve Reiss, 1981a).

Model kapsamında, problem çözme sürecindeki aile davranışları üç temel boyut üzerinden ele alınmakta ve bu boyutlar, aile paradigmasını belirleyen dinamikleri açıklamak amacıyla kullanılmaktadır (Reiss ve Oliveri, 1980; Reiss, 1981; Reiss ve diğerleri, 1983):

Yapılandırma, ailenin sosyal dünyayı düzenli, öngörülebilir ve yönetilebilir bir sistem olarak algılama derecesini ifade eder. Bu boyutta yüksek düzeyde olan aileler, sosyal çevreyi anlamlı bir düzen içinde görürken; düşük düzeyde olan aileler sosyal dünyayı kaotik, belirsiz ve tehdit edici bir yer olarak değerlendirir (Reiss ve diğerleri, 1983).

Koordinasyon, aile üyelerinin sosyal dünyayı benzer biçimde algılayıp algılamadıklarını gösterir. Koordinasyon düzeyi yüksek olan ailelerde, dünya tüm üyeler tarafından ortaklaşa algılanır; yani dünya aileye tek bir bütün olarak davranır. Buna karşılık, düşük koordinasyona sahip ailelerde, her üye dünyayı farklı şekilde algılar ve sosyal dünya her bireye farklı tepkiler veren bir yapı olarak değerlendirilir (Reiss, 1981).

Kapalılık, ailenin sosyal olayları yeni ya da tanıdık olarak değerlendirme biçimini yansıtır. Kapalılığı düşük aileler, karşılaştıkları olayları yeni, ilgi çekici ve yeniden yorumlanması gereken durumlar olarak algılar. Öte yandan, kapalılığı yüksek olan aileler, dünyayı önceden tanıdıkları, alışılmış ve geçmiş deneyimlerle açıklanabilecek bir yer olarak görürler (Reiss ve Oliveri, 1980; Oliveri ve Reiss, 1981b).

Süreç Modeli

Steinhauer, Santa-Barbara ve Skinner (1984) tarafından tanımlanan Aile İşlevinin Süreç Modeli, aileleri yapılarına göre değil, dinamik süreçlerine göre değerlendiren bir yaklaşımdır. Bu model, ailelerin yalnızca yapısal özelliklerini değil, aynı zamanda işleyiş biçimlerini merkeze alarak, aile içindeki dinamik etkileşimleri analiz etmeye odaklanır (Skinner, Steinhauer ve Santa-Barbara, 1983). Model, aile yaşamında yer alan süreçleri temel alır ve işlevselliğin çok boyutlu doğasını açıklamaya çalışır. Bu bağlamda, farklı işlevsel boyutlar arasındaki etkileşimlerin, aile sisteminin genel işleyişini nasıl etkilediği ele alınmaktadır. Bir alanda meydana gelen değişimin diğer alanları etkileyebileceği kabul edilmekte ve bu durum sistematik bir bütünlük içinde değerlendirilmektedir (Steinhauer ve diğerleri 1984).

Süreç Modeli, aile işlevselliğini yedi temel boyut altında inceler: görev başarısı, rol performansı, iletişim, duygusal ifade, katılım, kontrol ile değerler ve normlar (Steinhauer ve diğerleri, 1984; Skinner, Steinhauer, ve Sitarenios, 2000).

Bu kuramsal çerçeve kapsamında aile işleyişinin farklı boyutlarını değerlendirmek amacıyla bir ölçüm aracı geliştirilmiştir. Bu ölçek hem klinik ortamlarda hem de araştırma bağlamında aile dinamiklerini analiz etmede kullanılmaktadır. Ölçek; tüm aile sistemi, ikili ilişkiler ve bireysel işlevsellik düzeylerinde ölçüm yapma imkânı sunarak hem temel özelliklerin hem de dinamik etkileşimlerin değerlendirilmesine olanak sağlar (Skinner ve diğerleri, 1983; Skinner ve diğerleri, 2000).

Tablo 2. Süreç Modeli Aile İşlevselliği Boyutları

Alt Boyut	Açıklama
Görev Başarısı	Ailenin gerekli görevleri ne ölçüde etkili biçimde yerine getirdiğini ifade eder. Sürekli gelişim, güvenlik sağlama, bireysel özerklik ve iç uyum bu boyutun göstergeleridir. İşlevsel ailelerde görev tanımları ortaklaşa belirlenir ve sorun çözme kapasitesi yüksektir.
Rol Performansı	Aile üyelerinin üstlendikleri rollerin gereklerini yerine getirme düzeyini ifade eder. Rollerin açık tanımlanması, işlevselliği artırır ve çatışmayı azaltır. Roller benimsendikçe psikolojik baskı azalır.
İletişim	Aile içindeki mesajların açıklığı ve etkinliğini kapsar. Etkili iletişim, gönderilen mesajla alınan mesajın örtüşmesini ve sürecin karşılıklı anlayışla yürütülmesini gerektirir. Hem gönderici hem alıcı açık ve uyumlu olmalıdır.
Duygusal İfade	Aile üyelerinin duygularını nasıl ifade ettikleri ve bu duyguların nasıl ele alındığı ile ilgilidir. İletişim kalitesi ve rol entegrasyonu açısından belirleyicidir. Duygusal ilişkiler, görevlerin yerine getirilmesini etkiler.
Katılım	Aile üyeleri arasındaki duygusal bağların gücü ve niteliğini ifade eder. İşlevsel ailelerde duygusal ihtiyaçlar karşılanırken bireysel özerklik ve özsaygı da desteklenir.
Kontrol	Ailenin davranışları nasıl düzenlediği ve bu düzeni nasıl sürdürdüğü ile ilgilidir. Etkin kontrol mekanizmaları işlevselliği artırır. İşlevsel ailelerde kurallar açık olup gerektiğinde esneklik gösterilir.
Değerler ve Normlar	Ailenin paylaştığı inançlar ve standartları içerir. Kültürel yapı, sosyal politikalar ve kuşaklar arası aktarımlar bu yapıyı etkiler. Aşırı katı veya aşırı serbest değer sistemleri, aile işlevselliğini olumsuz etkileyebilir.

Kaynak: Steinhauer (1984), Skinner (2000), temel alınarak hazırlanmıştır.

Yapısal Aile Terapisi

Yapısal Aile Terapisi, aile sistemini yapısal bir perspektiften ele alan ve bu alanda öncü olan Salvador Minuchin tarafından geliştirilmiştir (James ve MacKinnon, 1986; Colapinto, 2016). Yapısal Aile Terapisi, aile içi ilişkilerin örgütlenme biçimlerine ve

etkileşim örüntülerine odaklanan sistem temelli bir terapi yaklaşımıdır (Colapinto, 2016). Bu kuram, aile sistemindeki yapısal bozuklukların bireysel düzeyde ortaya çıkan psikolojik sorunların temelinde yattığını öne sürmektedir (James ve MacKinnon, 1986). Yapısal aile terapisine göre aile, dinamik ve bütüncül bir sistemdir; bu sistemi anlamak için aile içindeki alt sistemler, sınırlar, hiyerarşi ve koalisyonlar gibi temel yapısal bileşenlerin analiz edilmesi gerekmektedir (Nichols ve Colapinto, 2017).

Alt sistemler, aile sistemi içerisinde işlevsel olarak ayrılmış birimlerdir. Ebeveyn alt sistemi, kardeş alt sistemi ve eş alt sistemi gibi gruplar, belirli roller ve görevler doğrultusunda aile içindeki işleyişin sürekliliğini sağlar (Lee, 2024). Bu alt sistemlerin sağlıklı işleyebilmesi, aile dinamiğinin dengeli olmasında kritik bir rol oynamaktadır.

Sınırlar, aile üyeleri arasındaki fiziksel ve duygusal ayrımları düzenleyen kurallar bütünüdür. Sağlıklı sınırlara sahip ailelerde hem bireysel özerklik desteklenir hem de duygusal bağlılık korunur. Ancak sınırların aşırı geçirgen ya da aşırı katı olması durumunda, bireysel gelişim sekteye uğrayabilir ve aile işlevselliği bozulabilir. Belirsiz sınırlar iç içe geçmiş roller yaratırken, katı sınırlar duygusal kopukluğa yol açabilir (James ve MacKinnon, 1986).

Hiyerarşi, ailedeki otorite ve sorumluluk dağılımını ifade eder. İşlevsel ailelerde ebeveynler, hiyerarşinin üst kademesinde yer alarak çocuklar için rehberlik ve denetim sağlar (Nichols ve Colapinto, 2017). Bu yapı, esnekliğini koruyarak farklı gelişimsel dönemlerde veya kriz anlarında yeniden organize olabilir. Ancak işlevsiz ailelerde bu hiyerarşi bozulabilir; ebeveynin otoritesi zayıflayabilir ya da çocuklar ebeveyn rolünü üstlenmek zorunda kalabilir.

Koalisyonlar ve üçgenleme, aile içi ittifakların sistem üzerindeki etkisini ortaya koyar. Koalisyonlar, iki veya daha fazla aile üyesinin bir diğerine karşı oluşturduğu gizli ya da açık ittifaklardır. Bu durum, aile içi dengeyi ve işlevselliği olumsuz etkileyebilir. Üçgenleme ise, iki birey arasındaki çatışma ya da gerilimin üçüncü bir birey üzerinden dengelenmeye çalışılmasıdır. Bu durum, söz konusu üçüncü birey üzerinde aşırı rol yüklenmesine ve psikolojik baskıya neden olabilir (Lee, 2024).

Yapısal aile terapisine göre, aile işlevselliği; ailenin bireysel gelişimi desteklerken aynı zamanda sistemin bütünlüğünü ve dengesini sürdürebilme yeteneğiyle tanımlanır

(Colapinto, 2016). Bu yaklaşım, işlevsel olmayan yapısal örüntülerin tanımlanarak yeniden düzenlenmesini hedefler. Katı, tekrarlayan ve işlevsiz etkileşim kalıpları, bireysel ve ilişkisel sorunların sürekliliğine yol açabilir. Bu nedenle terapötik müdahale süreci, yapının yeniden organize edilmesini ve daha esnek, işlevsel ilişki örüntülerinin inşasını amaçlamaktadır (James ve MacKinnon, 1986; Nichols ve Colapinto, 2017).

Stratejik Aile Terapisi Modeli

Stratejik Aile Terapisi, Jay Haley ve Cloe Madanes tarafından geliştirilmiş, aile üyeleri arasındaki etkileşim örüntülerine odaklanan sistemik bir terapi modelidir (Haley, 1973a; Madanes, 2019). Bu model, bireyin davranışlarını yalnızca kişisel düzeyde değerlendirmekle kalmayıp, bu davranışların diğer aile üyeleri üzerindeki etkilerini de göz önünde bulundurarak stratejik müdahalelerde bulunur. Temel amaç, aile içindeki tekrarlayan ve işlevsiz etkileşim örüntülerini değiştirerek, aile sisteminin genel işlevselliğini artırmaktır (Haley, 1973b; Madanes, 2019).

Stratejik Aile Terapisi, aileyi bir sistem olarak kabul eder ve bu sistemin işlevselliğini bireye yönelik müdahaleler yerine, aile içi etkileşimlere yapılan yönlendirmeler yoluyla yeniden yapılandırmayı hedefler. Aile üyeleri arasındaki tekrarlayan ve sağlıklı etkileşim örüntüleri, çatışmaların ve sorunların temel kaynağı olarak görülmektedir. İşlevsel olmayan davranış kalıpları ve roller, aile sistemine zarar vererek işlevselliği düşürmektedir (Haley, 1973b).

İşlevselliği düşük ailelerde iletişim genellikle açık ve doğrudan değildir; aksine belirsiz, dolaylı ve çatışmalara yol açabilecek niteliktedir. Her ailede belli bir denge söz konusu olsa da, işlevsiz ailelerde bu denge sağlıklı davranış kalıpları üzerinden sürdürülür. İşlevsel ailelerde ise sorun çözümünde esneklik ve iş birliği ön plandayken, işlevsiz yapılarda sorunlar genellikle bastırılır veya sürekli tekrarlayan çatışmalara dönüşür (Madianes, 2019).

Model, aile yaşam döngüsünün belirli evrelerinde yaşanan değişimlere ailenin uyum sağlayamaması durumunda işlevselliğin bozulduğunu öne sürmektedir. Aile, geçmişte işe yarayan çözüm yollarını sürdürmeye çalıştıkça, bu yollar işlevsizleşir ve yeni sorunların kaynağı haline gelir. Bu süreçte, çözüm aracı olarak kullanılan davranışın kendisi problem haline dönüşür. Terapist bu noktada devreye girerek, aile üyelerinin kriz

durumlarını aşmalarına yardımcı olur ve sistemin işlevselliğini yeniden kazandırmayı hedefler (Haley, 1973b; Madanes, 2019).

Stratejik Aile Terapisi Modeli, işlevsiz davranış kalıplarını değiştirmeye yönelik çeşitli teknikler içermektedir. Ancak model, her aileye uygulanabilecek tek bir evrensel teknik önermemekte; aksine her sorun için özgün ve hedefe yönelik stratejiler geliştirilmesini savunmaktadır. Terapist, bu süreçte aile üyelerine uygulanabilir direktifler ve yönergeler sunarak, etkileşim örüntülerini dönüştürmeye çalışır. Böylece aile üyelerinin yeni davranış biçimlerini denemeleri ve farklı iletişim yollarını keşfetmeleri teşvik edilir (Haley, 1973a).

Modelin bir diğer önemli aracı yeniden çerçeveleme tekniğidir. Terapist, sorun olarak tanımlanan durumu daha olumlu veya farklı bir bağlamda sunarak, aile üyelerinin bakış açısını genişletmeyi ve davranışa ilişkin algılarını değiştirmeyi amaçlar. Ayrıca, ailedeki mevcut dengeyi bozarak daha işlevsel bir denge kurulması da terapi sürecinin önemli bir hedefidir. Bu bağlamda terapist, gerektiğinde aile içinde taraf tutabilir ve ailedeki güç dengesi ile hiyerarşiyi yeniden yapılandırarak sistemin daha sağlıklı işlevselliğini sağlayabilir (Madianes, 2019).

Stratejik Aile Terapisi Modeli'ne göre bazı aile problemleri, daha büyük bir sorunun ortaya çıkmasını engelleyen bir denge unsuru işlevi görebilir. Bu nedenle terapist, söz konusu sorunun sistem içindeki işlevini ortaya koyar ve bu işlevin ortadan kaldırılmasının yaratabileceği olası olumsuz sonuçları vurgular. Bu doğrultuda kullanılan paradoksal müdahalelerde, terapist sorunun sürdürülmesini öneriyor gibi davranarak aile üyelerinin göstereceği dirençten faydalanır ve bu direnç üzerinden değişim sürecini tetikler (Haley, 1993; Madanes, 2019).

Aile İşlevselliğinin Belirleyicileri

Aile işlevselliği, ailenin içsel dinamikleri kadar dışsal çevresel etkenlerin de etkisi altında şekillenen çok boyutlu bir yapıdır. Aile üyelerinin psikolojik ve fiziksel sağlık durumu, sosyoekonomik düzey, eğitim düzeyi, yaş, cinsiyet ve eşler arası ilişki kalitesi gibi çeşitli faktörler bu işlevselliği belirlemede önemli rol oynamaktadır (Morris ve Blanton, 1998; Olson, 2000; Li, Cooper, Bradley, Shulman, ve Livingston, 2012).

Özellikle ailenin sosyoekonomik statüsü, temel ihtiyaçların karşılanabilirliği ve yaşam kalitesi üzerinde belirleyici etkiler oluşturur. Düşük sosyoekonomik düzey, yoksulluk, işsizlik ve ekonomik belirsizlikler, aile içinde stres düzeyini artırarak iletişim problemlerine, duygusal mesafeye ve çatışmalara neden olabilir (Oğultürk, 2012; Kılıç, 2012). Eğitim düzeyi de benzer şekilde aile içi etkileşimlerin niteliğini etkileyen bir diğer unsurdur. Daha yüksek eğitim düzeyine sahip aile bireyleri, çatışmaları çözmede daha yapıcı tutumlar sergileyebilirken, düşük eğitim düzeyi genellikle problem çözme becerilerinin zayıf olmasıyla ilişkilendirilmektedir (Hosokawa ve Katsura, 2017; Masaroğulları ve Çerkez, 2024).

Fiziksel veya ruhsal sağlık sorunları da aile işlevselliğini doğrudan etkileyen önemli faktörler arasında yer alır. Aile bireylerinden birinin kronik bir hastalık, engellilik ya da psikiyatrik bir bozuklukla yaşaması hem bakım veren bireyler üzerinde hem de aile sisteminin genel dengesi üzerinde baskı oluşturur. Yapılan araştırmalar, sağlık problemi olan bireylerin bulunduğu ailelerde, diğer aile üyeleri arasında rol karmaşası, tükenmişlik ve duygusal kopukluk gibi işlevsel bozulmaların daha sık görüldüğünü ortaya koymaktadır (Vitaliano, Zhang, ve Scanlan, 2003; Bevans ve Sternberg, 2012). Özellikle depresyon ve kaygı bozukluğu yaşayan ebeveynlerin, çocuklarla olan ilişkilerinde yetersizlikler yaşadıkları ve bunun aile içi işlevselliği olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir (Lovejoy, Graczyk, O'Hare, ve Neuman, 2000; Goodman ve diğerleri, 2011). Ailedeki çocukların, özellikle ergenlik dönemindeki bireylerin ruh sağlığı da aile sistemini etkileyen bir diğer önemli değişkendir. Ergenlerin yaşadığı depresyon, anksiyete ve davranışsal sorunlar, ebeveyn-çocuk etkileşimlerini zedeleyerek aile içi iletişimde kopmalara yol açabilir (Matejevic, Jovanovic, ve Ilic, 2015).

Demografik değişkenler olan yaş ve cinsiyet de aile işleyişi üzerinde dolaylı etkiler oluşturur. Araştırmalar, ebeveyn yaşının yüksek olmasının ve çocukların yaşının küçük olmasının, aile içi etkileşimi zorlaştırdığını ve özellikle enerji düzeyi ile sabır gerektiren ebeveynlik süreçlerinde zorluklara neden olduğunu ortaya koymuştur (Oğultürk, 2012). Bu durum, özellikle küçük çocukların bakımına daha fazla zaman ve enerji gerektiren ailelerde ebeveynler arası çatışmaları artırabilir.

Eşler arası ilişkinin niteliği, aile sisteminin işleyişi üzerinde belirleyici bir role sahiptir. Evlilik uyumunun yüksek olduğu çiftlerde iletişim daha açık, yapıcı ve empatik bir biçimde gerçekleşmekte; sorun çözme becerileri daha işlevsel biçimde kullanılmakta;

ayrıca karşılıklı destek düzeyi daha üst düzeyde seyretmektedir (Yalçın ve Karahan, 2007; Johnson ve diğerleri, 2022). Bu olumlu etkileşim biçimleri, yalnızca eşler arasındaki ilişkiyi değil, aynı zamanda tüm aile bireylerinin psikolojik iyi oluş düzeyini de doğrudan olumlu yönde etkilemektedir. Günay ve Erdem'in (2021) gerçekleştirdiği ampirik çalışmada, evlilik uyumu ile aile işlevselliği arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgu, eşler arası sağlıklı etkileşimin, aile yapısının genel işlevselliğini güçlendirdiğini göstermektedir. Nitekim Koerner ve Fitzpatrick (2002) tarafından da belirtildiği üzere, açık ve destekleyici iletişim tarzları, aile üyeleri arasında güven ilişkisini pekiştirmekte ve aile içi bağların güçlenmesini sağlamaktadır.

Bireylerin kendi kök ailelerinden edindikleri ilişki kalıpları, normlar ve iletişim stilleri ise yeni kurdukları aile sistemlerinin işlevselliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bowen'ın (1966) aile sistemleri kuramı, çok nesilli aile dinamiklerinin bireyin psikososyal gelişimi üzerindeki belirleyici etkilerini açıklamaktadır. Özellikle ebeveyn-çocuk ilişkisinde yaşanan sorunların, bireyin ileriki yaşamındaki yakın ilişkilerine ve ebeveynlik deneyimlerine olumsuz yansımaları olabileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda, Amato ve Booth (1997), çocukluk döneminde yaşanan aile içi çatışmaların bireyin yetişkinlikte kurduğu ailede benzer çatışma örüntülerine neden olabileceğine dikkat çekmiştir. Dolayısıyla, kök ailedeki işlevsellik düzeyi, bireyin kendi ailesindeki ilişkisel dinamiklerin temelini oluşturmakta; geçmiş deneyimler, yeni aile sisteminin sağlıklı işleyip işlememesinde belirleyici rol oynamaktadır.

Aile içindeki normlar ve değerler de aile işlevselliğini biçimlendiren önemli yapısal unsurlar arasında yer almaktadır. Ortaklaşa paylaşılan inanç sistemleri, kültürel gelenekler ve toplumsal değerler, aile bireyleri arasında aidiyet duygusunu artırmakta ve ilişkisel uyumu desteklemektedir (Hosokawa, Katsura ve Taira , 2022; Zhibin, Li, Yulin, ve Chunxiaoyu, 2025). Kağıtçıbaşı'nın (2014) kültürel psikolojiye dayalı çalışmaları, değerlerin aile yapısı üzerindeki etkisini vurgulayarak, bireyler arası etkileşimde normların belirleyici bir işlev gördüğünü ortaya koymuştur. Normların açık bir biçimde tanımlanması, aile üyelerinin birbirinden ne bekleyeceğini bilmelerini sağlayarak rollerin netleşmesine ve işlevsel iletişimin gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Aile işlevselliğini etkileyen bir diğer önemli unsur ise, ailedeki rol dağılımıdır. Roller hem aile bireylerinin sorumluluk alanlarını hem de birbirleriyle kurdukları ilişkilerin doğasını belirler. Belirsiz, katı veya adaletsiz rol dağılımları, aile içinde gerilim

ve çatışma riskini artırırken; esnek, adil ve duruma göre yeniden düzenlenebilir roller aile içi uyumu desteklemektedir (Macfie, Brumariu, ve Lyons-Ruth, 2015; Zagefka ve diğerleri, 2021). Olson, Sprenkle ve Russell (1983a), rollerin açık ve işlevsel biçimde tanımlandığı ailelerde, genel sistemin daha sağlıklı işlediğini belirtmiştir. Bununla birlikte, Rolland (1994), özellikle stresli yaşam olayları, örneğin kronik hastalık gibi durumlarda, rol çatışmalarının aile işlevselliğini zayıflattığını ve uyum süreçlerini zorlaştırdığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, aile bireylerinin birbirlerinin rollerine saygı göstermesi, değişen koşullara göre esneklik gösterebilmesi ve iş birliğine dayalı bir yapı geliştirmesi, aile sisteminin sağlıklı işlemesi açısından kritik öneme sahiptir.

Aile İşlevselliğinin Sonuçları

Aile işlevselliği, bireyin gelişimsel, psikolojik ve davranışsal süreçleri üzerinde önemli etkiler oluşturan çok yönlü bir kavramdır. Sağlıklı işleyen bir aile sistemi, bireylerin benlik saygısından akademik başarıya, psikolojik iyilik halinden sosyal uyuma kadar pek çok alanda koruyucu bir rol üstlenmektedir. Buna karşın işlevsel olmayan aile yapıları, çeşitli riskli davranışların, duygusal sorunların ve toplumsal uyumsuzlukların temelini oluşturabilmektedir (Shek, 1997; Francisco, Loios ve Pedro, 2016).

İlk olarak, benlik saygısı açısından değerlendirildiğinde, işlevsel aile yapısının bireyin öz saygısının gelişiminde destekleyici bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Çağlayan (2015), işlevsel olmayan aile ortamlarında yetişen ergenlerin, işlevsel ailelerde büyüyen akranlarına kıyasla daha düşük benlik saygısına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, bireyin içsel değer algısının büyük ölçüde aile içi etkileşim kalitesiyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Aile işlevselliği aynı zamanda akademik başarı üzerinde de belirleyici bir faktördür. Karaağaç ve Erbay (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin matematik başarı düzeyleri ile aile işlevselliği arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bağlamda, akademik başarı yalnızca bireysel bilişsel kapasiteye değil, aynı zamanda aile ortamının sunduğu duygusal ve yapısal desteğe de bağlıdır.

Evlilik ilişkilerinde ise aile işlevselliği, ilişkinin istikrarı açısından kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Araştırmalar, boşanma sürecindeki çiftlerin genel olarak daha düşük düzeyde aile işlevselliği bildirdiklerini göstermektedir (Kılıç, 2012). Bu

durum, sağlıklı aile dinamiklerinin evliliğin sürdürülebilirliğine doğrudan katkı sunduğunu göstermektedir.

Psikolojik sağlık açısından, aile işlevselliği özellikle çocuk ve ergenlerin ruh sağlığı için önemli bir belirleyicidir. Topbay (2016), işlevsel ailelerde yetişen çocukların daha yüksek düzeyde psikolojik iyi oluş sergilediklerini bildirmiştir. Keiner, Miller, Epstein, Bishop, Fruzzetti'nin (1987a) yürüttüğü boylamsal bir çalışmada ise, depresyon yaşayan bireylerin hastalık dönemlerinde aile işlevselliğini düşük olarak algıladıkları, ancak iyileşme sürecinde bu algının da olumlu yönde değiştiği gözlemlenmiştir. Bu bulgu, ruhsal sağlığın hem aile işlevselliğinden etkilendiğini hem de onu etkileyebileceğini göstermektedir.

Aile işlevselliğinin bireylerin riskli davranışlarıyla ilişkisi de çok sayıda araştırmada ortaya konmuştur. Eyüboğlu, Güvenir, Kavurma, ve Taş (2018), işlevsel olmayan ailelerde yetişen ergenlerin, kendine zarar verme davranışlarına daha sık başvurduklarını belirtmiştir. Aynı şekilde, Öztürk (2013) ve Keitner ve diğerleri (1987b), intihar riski taşıyan bireylerin aile işlevselliği düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, aile ortamının koruyucu ya da risk artırıcı bir faktör olarak ruhsal krizlerde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Toplumsal düzeyde aile işlevselliği, bireyin sosyal çevresiyle kurduğu ilişkileri de doğrudan etkilemektedir. Gorman-Smith ve diğerleri (2004), işlevsiz ailelerde yetişen bireylerin toplumsal şiddete daha fazla maruz kaldıklarını belirtmiştir. Aynı şekilde, şiddet eğilimi gösteren çocukların ailelerinde de sağlıklı işlevsellik örüntülerine rastlanmıştır (Kabasakal, 2013). Bu bulgular, yalnızca mağduriyetin değil, saldırgan davranışların da aile işlevselliğiyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Evdeki stresli ortam, aile içi iletişimi daha da güçleştirmekte; birey, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayamadığında dış çevreyle, özellikle akran gruplarıyla daha güçlü koalisyonlar kurma eğilimine girebilmektedir. Bu durum, özellikle ergenlik dönemindeki bireylerde riskli davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilmektedir. Ayrıca, sağlıklı iletişim örüntüleri çocuklarda saldırganlık, sosyal izolasyon ve empati yoksunluğu gibi olumsuz davranışlara yol açabilmektedir (Georgiou, Ioannou, ve Stavrinides, 2016).

Davranışsal sorunlar açısından değerlendirildiğinde, Ateş ve Akbaş (2012), ailesi işlevsel olmayan ergenlerin daha fazla kural dışı davranış sergilediğini belirlemiştir. Ayrıca, Wu ve diğerleri (2016), aile işlevselliği zayıf olan çocuklarda internet bağımlılığı riskinin daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Bu tür bulgular, aile işlevselliğinin sadece psikolojik değil, davranışsal düzenlemeler açısından da bir koruyucu faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Aile İşlevselliğinin Zorbalık ile İlişkisi

Aile bireyin sosyal ve duygusal gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Aile içi dinamikler bireyin zorbalık davranışlarına karışma ve zorbalığa uğrama riskini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Özellikle işlevsel olmayan aile ortamlarında yetişen çocukların zorbalığa karışma ve zorbalığa maruz kalma konusunda daha riskli olduğu bildirilmiştir (Smith, 2008). Olumsuz ebeveynlik stilleri, aile içi şiddet, ailedeki düşük iletişim ve bağlılık, ruhsal problemler ve bağımlılık sorunları gibi etkenlerin çocukların zorbalık davranışları üzerinde rol oynadığı ifade edilmiştir (Nocentini ve diğerleri, 2018; Grama, Georgescu, Coşa, ve Dobrean, 2024).

Otoriter, ihmalkâr, aşırı koruyucu ya da tutarsız ebeveynlere sahip çocuklarda saldırgan davranışlar gelişebilir. Otoriter ailelerde yetişen çocukların sorun çözme becerileri gelişmemekte ve akran ilişkilerinde saldırganca davranabilmektedirler (Nocentini ve diğerleri, 2018; Masud, Ahmad, Cho, ve Fakhr, 2019). Aşırı koruyucu ve ihmalkâr ebeveynlere sahip çocuklarda ise bağımsız problem çözme becerileri gelişmediğinden ve sosyal-duygusal ihtiyaçları yeterince karşılanmadığından kendilerini yalnız ve desteksiz hissedebilirler (Masud ve diğerleri, 2019; Ayık Sezer ve Koçyiğit, 2025).

Ailede şiddet ve çatışmanın sık olması çocukların sosyal öğrenme yoluyla saldırgan davranışları model almasına neden olabilir. Bu ailelerde büyüyen çocukların duygu düzenleme becerileri düşüktür ve öfke duygularını sağlıklı bir şekilde ifade edemezler (Haskett, Stelter, Proffit, ve Nice, 2012). Bunun sonucunda akranlarına yönelik saldırganlık sergileyen çocukların empati duymaları ve başkalarının acılarını anlamaları zorlaşır. Bununla birlikte şiddete veya istismara maruz kalan çocuklarda korku, kaygı ve güvensizlik duyguları gelişebilir. Bunun sonucu olarak sosyal ortamlarda çekingen, pasif ve boyun eğici davranışlar sergilerler ve zorbalar için savunmasız bir hedef haline gelirler (Lavi, Katz, Ozer, ve Gross, 2019; Doroudchi ve diğerleri, 2023).

Aile üyeleri arasındaki zayıf iletişim ve bağımlılık duygusal olarak destek eksikliğine ve çocukların kendilerini değersiz ve güvensiz hissetmelerine neden olabilir. Bu çocuklar sonrasında akran ortamlarında kendilerini ispatlama ve dikkat çekme çabası içinde zorbalık davranışları sergileyebilir (Cano-Lozano, Rodríguez-Díaz, León, ve Contreras, 2020). Ayrıca iletişimin zayıf olduğu ailelerdeki çocuklar kendi haklarını savunma ve ihtiyaçlarını ifade etme konusunda zorlanabilirler. Kendini sağlıklı olarak ifade edemeyen çocuklar ise zorbalığın engellenmesinde güçlük çekebilirler (Haskett ve diğerleri, 2012).

Ebeveynlerin ruhsal problemleri veya bağımlılık gibi sorunları çocukların ihmeline veya olumsuz rol model olmalarına neden olarak zorbalık davranışlarına karışma riskini artırabilir (Grama ve diğerleri, 2024). Ayrıca çocuğun evdeki stresli ortamın etkisinden kurtulmak için yanlış akran gruplarıyla takılmalarına ve zorbalık davranışlarına karışmalarına neden olabilir (Zhang, Hong, Garthe, Espelage, ve Schacter, 2021). Ruhsal sorunları olan ya da bağımlı ebeveynler, çocuklarının duygusal ihtiyaçlarına yeterince karşılık veremez ve bu çocuklar genellikle özgüveni düşük, içe kapanık, çekingen ya da kararsız olabilir (Haskett ve diğerleri, 2012; Lahav-Kadmiel ve Brunstein-Klomek, 2018). Evde duyguların sağlıklı şekilde ifade edilmediği bir ortamda büyüyen çocuklar, zorbalık karşısında uygun tepkiler veremez. Bu da onları uzun süreli mağduriyetlere açık hale getirebilir (Lavi ve diğerleri, 2019). Araştırmalar, ebeveyninde madde kullanımı, depresyon ya da travma öyküsü bulunan çocukların hem zorba hem de mağdur olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Shetgiri, Lin, Avila, ve Flores, 2012).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel desene dayalı nicel ve kesitsel bir çalışmadır (Creswell, 2014). Araştırmada, öğrencilerin zorba ve kurban olma durumları bağımlı değişkenler, sınıf iklimi ve aile işlevselliğine ait alt boyutlar ise bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Araştırmanın keşfedici niteliğine uygun olarak, öncelikle değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş; ardından bağımlı değişkenlerin açıklanmasında bağımsız değişkenlerin etkileri test edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Orta Karadeniz Bölgesi'nde bir ile bağlı ilçede öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler ilçede yer alan dört farklı ortaokuldan kolayda örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Katılımcılara ve velilerine araştırmanın amacı açıklanmış; yalnızca gönüllü öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Bu süreçte, velilerden yazılı bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Araştırma kapsamında yaklaşık 892 öğrenciye ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında ulaşılan 892 öğrenciden 17 katılımcının formları uygun doldurulmadığı için analiz dışı bırakılmıştır. Böylece araştırmanın katılımcı grubu 875 öğrenciden oluşmuştur. Katılımcıların yaşları 9 ile 14 arasında değişmektedir ($\bar{x} = 11.77$). Cinsiyetleri açısından katılımcıların dengeli bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu kapsamda veri setinde 452 kız öğrenciye (%51.66) karşılık, 423 erkek öğrenci (%48.34) bulunmaktadır. Katılımcıların diğer demografik ve sosyoekonomik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Demografik ve Sosyoekonomik Özellikleri

Değişken	Kategori	n	%
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	223	25.49
	6. sınıf	206	23.54
	7. sınıf	234	26.74
	8. sınıf	212	24.23
Kardeş Sayısı	0	82	9.37
	1	249	28.46
	2	352	40.22
	3	139	15.89
	4 ve üzeri	53	6.06

Anne Yaşam Durumu	Hayatta	873	99.77
	Vefat	2	0.23
Baba Yaşam Durumu	Hayatta	858	98.06
	Vefat	17	1.94
Anne Öz/Üvey	Öz	871	99.54
	Üvey	4	0.46
Baba Öz/Üvey	Öz	863	98.63
	Üvey	12	1.37
Ebeveyn Birlikteliği	Birlikte	829	94.74
	Ayrı	46	5.26
Anne Eğitim	İlkokul	197	22.51
	Ortaokul	303	34.63
	Lise	241	27.54
	Üniversite	134	15.31
Baba Eğitim	İlkokul	89	10.17
	Ortaokul	251	28.69
	Lise	321	36.69
	Üniversite	214	24.46
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	275	31.43
	Çalışmıyor	600	68.57
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	817	93.37
	Çalışmıyor	58	6.63
Aile Geliri	İyi	513	58.63
	Orta	352	40.23
	Kötü	10	1.14

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların sınıf düzeyi açısından dengeli bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Kardeş sayısı açısından incelendiğinde çoğunluğu iki kardeşe sahiptir (%40.22). Parçalanmış ailelerden gelen öğrenci sayısı oldukça düşüktür (%5.26). Ebeveynlerin eğitim düzeylerine bakıldığında annelerde en fazla ortaokul mezunu varken (%34.63) babalarda ise eğitim düzeyi lisede (%36.69) yoğunlaşmaktadır. Annelerin yalnızca %31.43’ü çalışırken babaların ise babalarda bu oran %93.37’dir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgiler Formu

Formdaki demografik bilgiler, cinsiyet, yaş, anne ve babasına dair bilgiler, öğrencinin akademik başarısı ve gibi sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sınıf içi sosyal hiyerarşiyi ölçmek için “Sınıfınızın en popüler öğrencisi kimdir?” ve “Sınıfınızın en popüler olmayan öğrencisi kimdir?” soruları (Laniga-Wijnen ve diğerleri, 2019; Garandau ve diğerleri, 2011) ve Akran kabul ve reddini ölçmek için

“Sınıfınızda hangi arkadaşınla birlikte oturmak istersin?” ve “Sınıfınızda hangi arkadaşınla birlikte oturmak istemezsin?” soruları eklenmiştir (Garandau ve diğerleri, 2011). Kişisel bilgiler formu Ek-1’de verilmiştir.

Sistemik Aile İşlevselliği Ölçeği

Aile sisteminin işlevselliğini değerlendirmek amacıyla Usta, Özbay ve Toker, (2020) tarafından geliştirilen bu ölçek, 5’li Likert tipi bir ölçme aracıdır ve 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; destek, bağlılık, roller, sınırlar, ritüeller ve iletişim olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Toplam puan aralığı 36 ile 180 arasında değişmekte olup yüksek puanlar, daha işlevsel aile yapısını göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) .95’tir. Alt boyutlara ait Cronbach alfa katsayıları aile içi destek için .87, aile içi bağlılık için .64, aile içi roller için .86, aile içi sınırlar için .75, aile içi ritüeller için .79 ve aile içi iletişim için .81’dir. Madde faktör yükleri .47 ile .97, madde-toplam korelasyonları ise .38 ile .70 arasında değişmektedir. Bu araştırmada ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach alfa katsayıları aile içi destek için .91, aile içi bağlılık için .74, aile içi roller için .83, aile içi sınırlar için .57, aile içi ritüeller için .81 ve aile içi iletişim için .72 olarak hesaplanmış, toplam puana ait Cronbach alfa katsayısı ise .94 bulunmuştur. Katsayılar incelendiğinde aile içi sınırlar alt ölçeği hariç diğerlerinin kabul edilebilir referans değerleri içinde olduğu görülmektedir. Çoğu çalışmada Cronbach alfa değeri için .70 sınır değeri olarak belirtilmektedir. (Nunnally ve Bernstein, 1994) diğer taraftan .60 değerini kabul edilebilir bulanlar da vardır. Aile içi sınırlar alt ölçeğinin Cronbach alfa katsayısı .60 oldukça yakın bulunmuştur. Ölçek madde sayılarının Cronbach alfa katsayılarını etkilediği bilinmektedir (George ve Mallery, 2003). Bu alt ölçeğin yalnızca 3 maddeyle temsil edilmesinin Cronbach alfa katsayısını etkilediği düşünülmektedir. Sistemik Aile İşlevselliği Ölçeği Ek-2 de verilmiştir.

Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği

Sınıf iklimine ilişkin öğrenci algılarını ölçmek amacıyla Rowe, Kim, Baker, Kamphaus ve Horne (2010) tarafından geliştirilen ölçek, Çengel Schoville, Yılmaz Özelçi ve Totan (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek; öğretmen desteği, akran desteği, akademik yeterlilik ve memnuniyet olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Toplam puanlar 0 ile 78 arasında değişmektedir ve ölçekten alınan yüksek puanlar olumlu sınıf iklimi algısına işaret etmektedir. Cronbach alfa katsayıları öğretmen desteği için .87, akran desteği için .85, akademik yeterlik için .74 ve doyum için .81’dir. Ölçeğin genel

güvenirliği .87 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach alfa katsayıları öğretmen desteği için .85, akran desteği için .83, akademik yeterlik için .72 ve doyum için .70 olarak hesaplanmış, toplam puana ait Cronbach alfa katsayısı ise .89 bulunmuştur.

Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği Zorba ve Mağdur Formu

Parada (2000) tarafından geliştirilen ve Seçer (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan bu ölçek, ortaokul ve lise öğrencilerinin zorbalık eğilimlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçek, her biri 18 maddeden oluşan zorba ve mağdur olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Her formda fiziksel, sözel ve duygusal zorbalık olmak üzere üç alt boyut yer almaktadır. Her iki formda da puan aralığı 18 ile 108 arasında değişmektedir ve ölçek türüne göre yüksek puanlar zorba olma ya da mağdur olma durumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayıları; zorba formu için .93; mağdur formu için .94 bulunmuştur. İç tutarlılık katsayısı zorba formunda sözel zorbalık için .84, duygusal zorbalık için .85 ve fiziksel zorbalık için .83 ve toplam puan için .85 olarak hesaplanmış; mağdur formunda ise sözel mağdur için .86, duygusal mağdur için .86 ve fiziksel mağdur için .84 ve toplam puan için .86 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada zorba ölçeğinin alt boyutlarına ait Cronbach alfa katsayıları sözel zorbalık için .88, duygusal zorbalık için .83 ve fiziksel zorbalık için .88 olarak hesaplanmış, toplam puana ait Cronbach alfa katsayısı ise .95 bulunmuştur. Mağdur ölçeğinin alt boyutlarına ait Cronbach alfa katsayıları ise sözel mağdur için .86, duygusal mağdur için .85 ve fiziksel mağdur için .86 olarak hesaplanmış, toplam puana ait Cronbach alfa katsayısı .94 bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, okul ortamında yüz yüze uygulamalar yoluyla, araştırmacı tarafından toplanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı anlatılmış, yalnızca gönüllü katılımcılar çalışmaya dahil edilmiştir. Ayrıca velisinden yazılı onam alınamayan öğrenciler çalışmaya dahil edilmemiştir. Anket uygulamalarının her sınıfta yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Araştırma için etik kurul onayı ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan uygulama izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler öncelikle kayıp veri açısından incelenmiş, ardından uç değer, normallik, doğrusallık, çoklu doğrusal bağlantı ve otokorelasyon analizleri gerçekleştirilerek veri setinin çoklu regresyon analizi için uygunluğu değerlendirilmiştir. İlk olarak uç değerler, standart z puanları ve Mahalanobis uzaklıkları kullanılarak belirlenmiştir. Z puanlarının ± 4 sınırını aşması durumunda veriler uç değer olarak kabul edilmiştir (Field, 2013). Ayrıca Mahalanobis uzaklıkları, ilgili serbestlik derecelerine göre belirlenen kesme noktalarıyla karşılaştırılmış ve bu değerlerin üzerinde kalan gözlemler uç değer olarak değerlendirilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) istatistikleri ile test edilmiştir. İlk aşamada ± 1.5 (Tabachnick ve Fidell, 2013), ardından daha esnek olan çarpıklık için ± 3.3 ve basıklık için ± 7.0 sınırları dikkate alınmıştır (West, Finch, ve Curran, 1995). Ayrıca, artıkların normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov testi ile sınanmıştır. Ancak örneklem büyüklüğünün ($n = 875$) yüksek olması nedeniyle bu testin küçük sapmalara aşırı duyarlı olabileceği dikkate alınarak, histogramlar ve Q-Q grafikleriyle görsel değerlendirme de yapılmıştır (Osborne ve Waters, 2002).

Çalışmadaki bağımsız değişkenler arasındaki çoklu doğrusal bağlantı varyans büyütme faktörü (VIF) ve tolerans değerleri aracılığıyla test edilmiştir. VIF değerlerinin 10'un altında ve tolerans değerlerinin 0.10'un üzerinde olması, çoklu bağlantı sorununun olmadığını göstermektedir (Vatcheva, Lee, McCormick ve Rahbar, 2016). Ayrıca regresyon analizinde artıkların birbirinden bağımsız olması varsayımı Durbin-Watson istatistiği ile test edilmiştir. Bu değerlerin 1.5 ile 2.5 arasında olması, artıklar arasında otokorelasyon olmadığını göstermektedir (Barker ve Shaw, 2015).

Çalışmada ortalama, standart sapma, yüzde gibi betimleyici istatistikler hesaplanarak katılımcı özellikleri sunulmuştur. Değişkenler arası ilişkiler öncelikle Pearson momentler çarpım korelasyonu ile incelenmiş, bağımlı değişkenlerin açıklanmasında ise çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bu doğrultuda iki ayrı model test edilmiştir: Birinci modelde zorba olma, ikinci modelde kurban olma bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Her iki modelde de öğrencilere uygulanan Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği'nin alt boyutları olan öğretmen desteği, akran

desteği, akademik yeterlik ve doyum ile aile işlevselliği ölçeği alt boyutları olan aile içi destek, aile içi bağlılık, aile içi roller, aile içi sınırlar, aile içi ritüeller ve aile içi iletişim modele bağımsız değişkenler olarak dahil edilmiştir. Bunun dışında, zorbalığın sistemik belirleyicileri üzerine odaklanan bu çalışmada son yıllarda zorbalık ile ilişkisi üzerinde daha fazla çalışmalar yapılmaya başlanan akran kabul reddi ve sosyal hiyerarşı puanlarının da dahil edilmesine karar verilmiştir. Sınıf ikliminin önemli bir bileşeni olduğu değerlendirilen (Martín Babarro, Díaz-Aguado, Martínez Arias ve Steglich, 2017) bu değişkenlerin modele eklenmesiyle daha bütüncül sonuçlara ulaşılabilceği düşünölmüştür. Sınıf içi sosyal hiyerarşı kişisel bilgiler formuna eklenen “Sınıfınızın en popüler öğrencisi kimdir?” ve “Sınıfınızın en popüler olmayan öğrencisi kimdir?” şeklindeki popülerlik sorularıyla, akran kabul reddi ise “Sınıfınızda hangi arkadaşınla birlikte oturmak istersin?” ve “Sınıfınızda hangi arkadaşınla birlikte oturmak istemezsin?” sorularıyla ölçölmüştür. Sınıf içi hiyerarşı ve akran kabul-reddi, her öğrencinin aldığı toplam aday gösterim sayısının, sınıf içindeki aday gösteren kişi sayısına bölünmesiyle elde edilen oransal bir puanla belirtilmiştir. (Garandau, Lee ve Salmivalli, 2014). Daha sonra hiyerarşı için elde edilen “en az popüler” puanı, “en popüler” puanından çıkarılarak her öğrenci için tek boyutlu bir hiyerarşı skoru oluşturulmuştur. Aynı şekilde karan kabul-reddi için “birlikte oturmak istediği” puanından “birlikte oturmak istemediği” puanı çıkarılarak tek boyutlu akran kabulü skoru oluşturulmuştur (Lease, Kennedy ve Axelrod, 2002). (Garandau ve diğerleri, 2011). Puanlar yükseldikçe popülerlikte öğrencinin popölaritesinin arttığı, akran kabul-reddinde ise akran kabulünün yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Böylece bu iki değişkenin zorba ya da kurban olma davranışlarını ne ölçüde açıkladığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tüm analizler SPSS 27.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında toplam 892 katılımcıdan veri toplanmış, ancak eksik veri içeren 17 anket formu analiz öncesinde ayıklanarak yalnızca tam olarak doldurulmuş olan 875 anket formu analize dahil edilmiştir. Bu işlem sonucunda elde edilen veri setinde hiçbir değişkende kayıp veri bulunmadığından, kayıp verilere ilişkin istatistiksel analiz yapılmasına veya eksik verileri giderici yöntemlerin uygulanmasına ihtiyaç duyulmamıştır. Veri setinin eksiksiz oluşu, analizlerin güvenilirliğini artırmakta ve ek veri düzeltme işlemlerine gerek kalmaksızın çoklu regresyon analizine geçilmesini mümkün kılmaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Öncül Analizler

Uç Değer (Outlier) Analizi

Çoklu regresyon analizinden önce uç değer analizi gerçekleştirilmiştir. Tüm değişkenler için z-puanları hesaplanmış ve özellikle zorba ve mağdur ölçeklerine ait bazı gözlemlerde $z > 4$ düzeyinde değerler tespit edilmiştir. Ayrıca Mahalanobis uzaklıkları kullanılarak yapılan çok değişkenli uç değer analizinde, veri setinin yaklaşık %12'sine denk gelen 97 gözlem uç değer olarak tanımlanmıştır. Bu gözlemler geçici olarak veri setinden çıkarılmış ve analizler hem bu gözlemler çıkarıldıktan sonra hem de dâhil edilerek tekrarlanmıştır. Analizler sonucunda model parametrelerinde anlamlı bir değişiklik gözlenmediğinden, uç değerlerin veri setinde tutulmasına karar verilmiştir. Bu bulgu, uç değerlerin modelin genel yapısını bozmadığını ve gözlemlenen değerlerin araştırmanın doğasına bağlı olarak geniş bir dağılım sergilediğini göstermektedir. Dolayısıyla örneklem büyüklüğünü korumak ve veri bütünlüğünü sağlamak amacıyla uç değerler analize dâhil edilmiştir.

Normallik

Regresyon analizine geçmeden önce değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda, değişkenlere ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmıştır. Literatürde çarpıklık ve basıklık için ± 1.5 aralığında kalan değerlerin normal dağılıma yakın bir dağılımı işaret ettiği kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ancak uç değerlerin bu istatistikleri etkileyebileceği dikkate alınarak, West ve diğerleri (1995) tarafından önerilen çarpıklık için ± 3.3 ve basıklık için ± 7.0 değerleri önerilmektedir. Bu çalışmada da West ve diğerleri tarafından önerilen değerler kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda yalnızca aile içi bağlılık ve zorbalık toplam puanı değişkenlerinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin bu sınırları aştığı belirlenmiştir. Diğer tüm değişkenlerin normal dağılıma yakın bir dağılım sergilediği görülmüştür. Literatürde, regresyon analizinin değişkenlerin normalliğine karşı oldukça robust (sağlam) olduğu; çarpıklık ve basıklık gibi sapmaların analiz sonuçlarını anlamlı ölçüde etkilemediği ifade edilmektedir (Schmidt ve Finan,

2018; Lumley, Diehr, Emerson ve Chen, 2002; Osborne ve Waters, 2002). Bu nedenle, bazı değişkenlerin normal dağılım varsayımını karşılamamasına rağmen veriler analizde tutulmuş ve herhangi bir dönüşüm uygulanmamıştır. Değişkenlere ait genel çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Değişkenlere Ait Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Değerleri

Değişken	Skewness	Kurtosis
Öğretmen Desteği	-0.815	0.071
Akran Desteği	-0.176	-0.525
Doyum	-0.108	-0.364
Akademik Yeterlik	-0.354	-0.321
Aile İçi Bağlılık	-4.382	26.293
Aile İçi Sınırlar	-1.216	1.740
Aile İçi Ritüeller	-1.028	1.003
Aile İçi Roller	-1.156	1.125
Aile İçi İletişim	-1.393	1.946
Aile İçi Destek	-2.084	5.184
Zorbalık	4.051	20.407
Mağduriyet	1.630	2.490
Popülerlik	-0.157	0.987
Akran Kabulü	-1.099	2.067

Not: Sınıf iklimi alt boyutları: öğretmen desteği, akran desteği, doyum ve akademik yeterlik; Aile işlevselliği alt boyutları: aile içi bağlılık, aile içi sınırlar, aile içi ritüeller, aile içi roller, aile içi iletişim, aile içi destek; Popülerlik, sınıf içi hiyerarşiyi temsil etmektedir.

Artıkların Normal Dağılımı

Regresyon modelinin varsayımlarından biri olan artıkların normal dağılıma uygunluğu hem parametrik testler hem de grafiksel analizlerle incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucu anlamlı bulunmuş ($p < .005$), bu da artıkların teorik normal dağılımdan sapma gösterdiğini göstermektedir. Ancak, büyük örneklemelerde ($n = 875$) parametrik normallik testlerinin küçük sapmalara karşı aşırı duyarlı olduğu bilinmektedir. Bu nedenle artıkların dağılımı histogram ve Q-Q grafikleriyle görsel olarak değerlendirilmiştir. Grafikler, artıkların simetrik dağılıma sahip olduğunu ve teorik normal dağılımla büyük ölçüde uyumlu olduğunu göstermiştir. Bu bulgular birlikte

değerlendirildiğinde, artıkların normal dağılım varsayımının temel düzeyde sağlandığı kabul edilmiştir.

Çoklu Doğrusal Bağlantı (Multicollinearity)

Regresyon analizinde çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) olup olmadığını test etmek amacıyla varyans büyütme faktörü (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir. Elde edilen VIF değerleri 1.23 ile 2.99 arasında, tolerans değerleri ise 0.33 ile 0.81 arasında değişmektedir. VIF değerlerinin 10'un altında ve tolerans değerlerinin 0.10'un üzerinde olması, bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığını göstermektedir (Vatcheva, Lee, McCormick ve Rahbar, 2016).

Artıkların Bağımsızlığı

Ayrıca modelin artıklarının birbirinden bağımsız olması gerektiği varsayımı Durbin-Watson istatistiği ile test edilmiştir. Zorbalık ölçeği için bu değer 1.94, mağdur ölçeği için ise 1.96 olarak bulunmuştur. Her iki değer de 1.5–2.5 aralığında yer aldığından, otokorelasyon sorunu olmadığı ve bağımsızlık varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır (Barker ve Shaw, 2015).

Regresyon Modelinin Uygunluğu

Modelin genel anlamlılığını test etmek amacıyla ANOVA F testi kullanılmıştır. Zorbalık ölçeğine ilişkin regresyon modeli anlamlı bulunmuştur: ($F_{(12, 862)} = 10.16, p = .001$), düzeltilmiş $R^2 = .112$. Bu sonuç, bağımsız değişkenlerin zorbalık puanındaki toplam varyansın %11.2'sini açıkladığını göstermektedir. Mağduriyet ölçeği için de model anlamlı bulunmuş, ($F_{(12, 862)} = 16.59, p < .001$), düzeltilmiş $R^2 = .176$ olarak hesaplanmıştır. Bu durum, mağduriyet puanındaki varyansın %17.6'sının açıklanabildiğini göstermektedir.

Betimsel İstatistikler

Araştırma kapsamında incelenen değişkenlere ilişkin bazı betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu çerçevede, değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma ve Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları Tablo 5 ve Tablo 6'da gösterilmiştir.

Ortalama ve Standart Sapma

Betimsel istatistikler kapsamında değişkenlerin aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Katılımcıların öğretmen desteği algısı ortalama 15,80 (SS = 4,39), akran desteği ortalama 14,58 (SS = 5,74) olarak bulunmuştur. Aile içi destek değişkeni en yüksek ortalamaya sahip değişken olarak öne çıkmıştır (M = 38,48, SS = 6,98). Elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Değişkenlere Ait Ortalama ve Standart Sapma Skorları

Değişken	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen Desteği	15.80	4.39
Akran Desteği	14.58	5.74
Doyum	9.91	2.81
Akademik Yeterlik	8.50	2.31
Aile İçi Bağlılık	19.28	1.66
Aile İçi Sınırlar	9.72	2.15
Aile İçi Ritüeller	22.17	4.93
Aile İçi Roller	18.86	4.82
Aile İçi İletişim	13.46	2.79
Aile İçi Destek	38.48	6.98
Zorbalık	23.55	10.97
Mağduriyet	33.54	17.11
Popülerlik	0.02	0.28
Akran Kabulü	0.00	0.20

Not: Sınıf iklimi alt boyutları: öğretmen desteği, akran desteği, doyum ve akademik yeterlik; Aile işlevselliği alt boyutları: aile içi bağlılık, aile içi sınırlar, aile içi ritüeller, aile içi roller, aile içi iletişim, aile içi destek; Popülerlik, sınıf içi hiyerarşiyi temsil etmektedir.

Değişkenler Arası İlişkiler

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, zorbalık ve mağduriyet değişkenleri, sınıf iklimi ve aile işlevselliği alt boyutlarıyla anlamlı ilişkiler göstermektedir. Özellikle zorbalık, aile içi iletişim ($r = -.23, p < .01$), popülerlik ($r = -.16, p < .01$), akran kabulü ($r = -.22, p < .01$) ve öğretmen desteği ($r = -.18, p < .01$) ile anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde bir ilişki göstermektedir. Benzer şekilde, mağduriyet değişkeni de popülerlik ($r = -.16, p < .01$) ve akran kabulü ($r = -.27, p < .01$) ile anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde bir ilişki içindedir.

Tablo 6. Değişkenler Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Değerleri

	Öğretmen Desteği	Akran Desteği	Doyum	Akademik Yeterlik	Aile içi Bağlılık	Aile içi Sınırlar	Aile içi Ritüeller	Aile içi Roller	Aile içi İletişim	Aile içi Destek	Zorbalık	Mağduriyet	Popülerlik	Akran Kabulü
1. Öğretmen Desteği	1.00**	.52**	.37**	.45**	.26**	.28**	.34**	.40**	.34**	.38**	-.18**	-.25**	.18**	.19**
2. Akran Desteği		1.00**	.35**	.28**	.17**	.24**	.37**	.35**	.30**	.32**	-.05	-.29**	.19**	.19**
3. Doyum			1.00**	.24**	.13**	.22**	.24**	.26**	.19**	.21**	-.06	-.05	.08*	.06
4. Akademik Yeterlik				1.00**	.19**	.26**	.25**	.27**	.24**	.25**	-.15**	-.11**	.28**	.25**
5. Aile İçi Bağlılık					1.00**	.29**	.47**	.46**	.43**	.65**	-.14**	-.11**	.08*	.11**
6. Aile İçi Sınırlar						1.00**	.45**	.51**	.40**	.39**	-.20**	-.11**	.08*	.05
7. Aile İçi Ritüeller							1.00**	.67**	.56**	.65**	-.14**	-.19**	.08*	.09**
8. Aile İçi Roller								1.00**	.60**	.66**	-.18**	-.20**	.13**	.13**
9. Aile İçi İletişim									1.00**	.64**	-.23**	-.25**	.11**	.16**
10. Aile İçi Destek										1.00**	-.22**	-.27**	.10**	.12**
11. Zorbalık											1.00**	.51**	-.16**	-.22**
12. Mağduriyet												1.00**	-.16**	-.27**
13. Popülerlik													1.00**	.57**
14. Akran Kabulü														1.00**

Not: $p < .01$ (**) ve $p < .05$ (*); N = 875.

Sınıf ikliminin alt boyutları olan öğretmen desteği ve akran desteği, zorbalıkla anlamlı düzeyde olumsuz yönde ilişkiler göstermektedir. Bununla birlikte, popülerlik ve akran kabulü gibi sosyal kabul değişkenleri, öğretmen desteğiyle düşük düzeyde fakat anlamlı olumlu ilişkiler içindedir (örneğin, öğretmen desteği ile popülerlik arasında $r = .18, p < .01$).

Aile işlevselliğine dair alt boyutlar (bağlılık, sınırlar, ritüeller, roller, iletişim ve destek), zorbalıkla anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde ilişkiler sergilemektedir. Özellikle aile içi iletişim ($r = -.23, p < .01$) ve aile içi destek ($r = -.22, p < .01$), değişkenlerinin zorbalıkla anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde ilişkileri dikkat çekmektedir.

Korelasyon analizlerinde bazı değişken çiftleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki gözlenmemiştir. Özellikle akran desteği ile zorbalık, doyum ile zorbalık, doyum ile mağduriyet, doyum ile akran kabulü ve aile içi sınırlar ile akran kabulü değişken çiftleri anlamlı korelasyon göstermemiştir. Ancak bu değişkenler, araştırmanın teorik çerçevesinde önemli bir yer tuttuğu için analizden çıkarılmamıştır. Ayrıca, regresyon analizlerinde kontrol değişkeni olarak yer alarak diğer ilişkilerin daha sağlıklı incelenmesini sağlamak amacıyla modelde tutulmuşlardır. Ayrıca, bu değişkenlerin modelde tutulması, diğer değişkenlerin etkilerinin daha doğru biçimde değerlendirilmesine katkı sağlamakta ve potansiyel sapmaları önlemektedir. Literatürde de istatistiksel anlamlılık göstermeyen değişkenlerin, özellikle kontrol değişkeni olarak, modelde yer almasının önerildiği belirtilmektedir (Becker ve diğerleri, 2016).

Zorbalık Davranışının Açıklanmasına İlişkin Bulgular

Sınıf iklimi ve aile işlevselliğine ilişkin alt boyutların zorbalığı açıklama durumlarını ortaya koymak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, bazı değişkenlerin zorbalık davranışları üzerinde anlamlı açıklayıcı etkiler gösterdiğini ortaya koymuştur. Gerçekleştirilen çoklu regresyon doğrusal analizine ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Zorbalık Davranışının Açıklanması

Değişken	B	Std. Hata	β	t	p
(Sabit)	37.394	4.426		8.448	<.001
Öğretmen Desteği	-0.287	0.106	-0.115	-2.713	.007
Akran Desteği	0.246	0.076	0.129	3.252	.001
Doyum	0.029	0.138	0.007	0.212	.832
Akademik Yeterlik	-0.037	0.178	-0.008	-0.210	.833

Aile İçi Bağlılık	0.225	0.279	0.034	0.805	.421
Aile İçi Sınırlar	-0.643	0.194	-0.126	-3.312	.001
Aile İçi Ritüeller	0.091	0.107	0.041	0.848	.397
Aile İçi Roller	0.045	0.115	0.020	0.393	.694
Aile İçi İletişim	-0.427	0.175	-0.108	-2.434	.015
Aile İçi Destek	-0.208	0.087	-0.132	-2.394	.017
Popülerlik	-1.517	1.564	-0.038	-0.970	.332
Akran Kabul	-9.452	2.168	-0.173	-4.360	<.001

Not: Sınıf iklimi alt boyutları: öğretmen desteği, akran desteği, doyum ve akademik yeterlik; Aile işlevselliği alt boyutları: aile içi bağlılık, aile içi sınırlar, aile içi ritüeller, aile içi roller, aile içi iletişim, aile içi destek; Popülerlik, sınıf içi hiyerarşiyi temsil etmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, sınıf iklimi ve aile işlevselliğine ilişkin bazı alt boyutlar, öğrencilerin zorbalık davranışlarını anlamlı biçimde açıklamaktadır. Sınıf iklimi alt boyutlarından öğretmen desteği ($B = -0,287, p = .007$) ve akran kabulü ($B = -9,452, p < .001$); aile işlevselliği alt boyutlarından ise aile içi sınırlar ($B = -0,643, p = .001$), aile içi iletişim ($B = -0,427, p = .015$) ve aile içi destek ($B = -0,208, p = .017$) değişkenleri zorbalık davranışlarını anlamlı ve olumsuz yönde açıklayan değişkenler olarak belirlenmiştir. Bu durum, söz konusu değişkenlerin zorbalık eğilimleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle akran kabulü, zorbalık davranışlarını en güçlü biçimde olumsuz yönde açıklayan değişken olarak öne çıkmaktadır. Buna karşın, sınıf iklimi alt boyutlarından akran desteği ($B = 0,246, p = .001$), zorbalık davranışlarını anlamlı ve olumlu yönde açıklayan bir değişken olarak saptanmıştır.

Diğer yandan, sınıf ikliminin alt boyutlarından sınıf içi doyum ($B = 0,029, p = .832$), akademik yeterlik ($B = -0,037, p = .833$), popülerlik ($B = -1,517, p = .332$); aile işlevselliği alt boyutlarından aile içi bağlılık ($B = 0,225, p = .421$), aile içi ritüeller ($B = 0,091, p = .397$) ve aile içi roller ($B = 0,045, p = .694$) değişkenlerinin zorbalık davranışlarını anlamlı düzeyde açıklamadığı belirlenmiştir.

Mağdur Olma Durumunun Açıklanmasına İlişkin Bulgular

Sınıf iklimi ve aile işlevselliğine ilişkin alt boyutların mağdur olma durumunu açıklama durumlarını ortaya koymak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, bazı değişkenlerin mağdur olma durumu üzerinde anlamlı açıklayıcı etkiler gösterdiğini ortaya koymuştur. Gerçekleştirilen çoklu regresyon doğrusal analizine ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Mağdur Olma Durumunun Açıklanması

Değişken	B	Std. Hata	β	t	p
(Sabit)	42.094	6.651		6.329	<.001
Öğretmen Desteği	-0.389	0.159	-0.100	-2.451	.014
Akran Desteği	-0.553	0.114	-0.186	-4.868	<.001
Doyum	0.491	0.207	0.081	2.371	.018
Akademik Yeterlik	0.447	0.268	0.060	1.671	.095
Aile İçi Bağlılık	1.154	0.420	0.112	2.749	.006
Aile İçi Sınırlar	0.000	0.292	0.000	0.001	.999
Aile İçi Ritüeller	0.070	0.161	0.020	0.434	.664
Aile İçi Roller	0.112	0.172	0.032	0.650	.516
Aile İçi İletişim	-0.547	0.264	-0.089	-2.074	.038
Aile İçi Destek	-0.558	0.130	-0.227	-4.280	<.001
Popülerlik	0.843	2.350	0.014	0.359	.720
Akran Kabul	-19.022	3.257	-0.223	-5.840	<.001

Not: Sınıf iklimi alt boyutları: öğretmen desteği, akran desteği, doyum ve akademik yeterlik; Aile işlevselliği alt boyutları: aile içi bağlılık, aile içi sınırlar, aile içi ritüeller, aile içi roller, aile içi iletişim, aile içi destek; Popülerlik, sınıf içi hiyerarşiyi temsil etmektedir.

Sınıf iklimi alt boyutlarından öğretmen desteği ($B = -0,389$, $p = .014$), akran desteği ($B = -0,553$, $p < .001$) ve akran kabulü ($B = -19,022$, $p < .001$); aile işlevselliği alt boyutlarından ise aile içi iletişim ($B = -0,547$, $p = .038$) ve aile içi destek ($B = -0,558$, $p < .001$) mağduriyet davranışlarını anlamlı ve olumsuz yönde açıklayan değişkenlerdir.

Buna karşılık, sınıf iklimi alt boyutlarından sınıf içi doyum ($B = 0,491$, $p = .018$) ve aile işlevselliği alt boyutlarından aile içi bağlılık ($B = 1,154$, $p = .006$), mağduriyet davranışlarını anlamlı ve olumlu yönde açıklayan değişkenler olarak saptanmıştır.

Diğer değişkenler olan sınıf ikliminin alt boyutlarından akademik yeterlik ($B = 0,447$, $p = .095$), popülerlik ($B = 0,843$, $p = .720$); aile işlevselliği alt boyutlarından aile içi sınırlar ($B = 0,000$, $p = .999$), aile içi ritüeller ($B = 0,070$, $p = .664$), aile içi roller ($B = 0,112$, $p = .516$) ise mağduriyet davranışlarını anlamlı düzeyde açıklamamaktadır ($p > .05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Sınıf İkliminin Zorbalık Davranışını Açıklamasına İlişkin Tartışma

Mevcut araştırma “Sınıf iklimi zorbalık davranışını anlamlı şekilde açıklar” hipotezini kısmen karşılamaktadır. Araştırmada sınıf iklimi alt boyutlarından öğretmen desteği ve akran kabulü değişkenleri zorbalık davranışlarını anlamlı ve olumsuz yönde açıklayan değişkenler olarak belirlenmiştir. Bu durum, söz konusu değişkenlerdeki artışın zorbalık eğilimlerinde azalma ile ilişkili olabileceğini göstermektedir. Özellikle akran kabulü, zorbalık davranışlarını en güçlü biçimde olumsuz yönde açıklayan değişken olarak öne çıkmaktadır. Buna karşın, sınıf iklimi alt boyutlarından akran desteği, zorbalık davranışlarını anlamlı ve olumlu yönde açıklayan bir değişken olarak saptanmıştır. Diğer yandan, sınıf ikliminin alt boyutlarından sınıf içi doyum, akademik yeterlik, popülerlik değişkenlerinin zorbalık davranışlarını anlamlı düzeyde açıklamadığı belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen desteği öğrencilerin zorbalık davranışlarını anlamlı ve olumsuz yönde açıklamaktadır. Bulgular öğretmen desteği arttıkça zorbalık davranışlarının azaldığını göstermektedir. Yani öğrencilerin öğretmenlerinden algıladığı destek öğrencilerin zorbalık davranışını katılımları üzerinde rol oynamaktadır. Güven veren ve destekleyici öğretmen tutumları zorbalık için koruyucu işlev görmektedir. Mevcut çalışma ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmalara literatürde sıkça rastlanmaktadır. Örneğin Pierce (2016) öğretmenin öğrencilerle kurduğu olumlu ilişkilerin onların benlik gelişimlerini olumlu etkilediğini ve olumlu davranışları desteklediğini belirtmektedir. Yine yapılan araştırmalarda öğretmenle kurulan olumlu ilişkilerin ve öğretmenin destekleyici tutumlarının öğrencilerde zorbalık davranışlarını azalttığına dair de pek çok bulgulara ulaşılmıştır. (Olweus, 1993; Roland ve Galloway, (2002); Wang ve diğerleri, 2013). Tam tersi durumda ise, yani öğrencinin öğretmen desteğini yeterli hissedemediği durumlarda, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılamak, dikkat çekmek ya da sınıf içinde statü kazanmak için zorbalık davranışları sergilediği sonucuna ulaşılmıştır (Troop-Gordon ve Ladd, 2015). Rigby (2005) de öğretmen desteğini öğrencilerin algılama şeklinin önemli olduğunu, öğretmenin aşırı müdahale edici ve baskıcı olarak algılandığı durumlarda öğrencilerin zorbaca davranışlar sergileyebileceğini belirtmiştir.

Ortaokul öğrencileri ile yapılan mevcut çalışma sonuçları ergenliğin ilk dönemlerinde öğretmen desteğinin oldukça önemli ve öğrencilerin davranış gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Türk eğitim sistemimizde öğretmenin konumu ve Türk toplumunda öğretmene verilen değer dikkate alındığında öğrencilerin, öğretmen desteğini çoğu zaman olumlu ve yapıcı bir biçimde algıladıkları ve çoğu zaman davranışlarını olumlu etkilediği söylenebilir.

Bununla birlikte literatürdeki bazı çalışmalarda ise öğretmen desteği ile zorbalık davranışı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Yoon ve Bauman (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen desteği ile zorbalık davranışı arasında anlamlı ilişki bulunamamış, öğrencilerin öğretmen desteğini bireysel özelliklerinden ya da sınıfın özelliklerinden dolayı hissedememiş olabileceği belirtilmiştir. Öğrencilerin öğretmen desteğini yeterince hissedemediği durumlarda öğrencilerde olumlu davranış gelişimi yeterince desteklenemeyebilir. Öğretmenin adaletli olmaması, öğrencileri görmezden gelmesi veya yalnızca akademik başarısı iyi olan öğrencileri desteklemesi öğrencilerin öğretmen desteğini algılamalarını olumsuz etkileyebileceği belirtilmektedir (Elliott, Hwang ve Wang, 2019).

Çalışmada elde edilen bulgular, öğrencilerin akran kabul düzeylerinin zorba olma durumlarını anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde açıkladığını göstermektedir. Bu bulguya göre akranları tarafından yüksek düzeyde kabul edilen öğrenciler daha az zorbalık davranışları sergilemektedir. Bu bulgu ortaokul döneminde akranlarla kurulan sosyal ilişkilerin ve akranları tarafından kabul edilmenin öğrencilerin davranışları üzerinde önemli rol oynadığını göstermektedir. Literatürde mevcut çalışmadaki bulgular ile paralellik gösteren çalışmalar vardır. Bruyn, Cillessen ve Wissink (2009) akranları tarafından yüksek düzeyde kabul gören öğrencilerin sosyal ilişkilerinde daha duyarlı olduğunu ve prososyal davranışlar sergilediğini öne sürmüştür. Bununla birlikte kabul düzeyi düşük olan ve akranları tarafından dışlanan öğrencilerin güç elde etme veya akranları üzerinde baskı kurma amacıyla zorbalık gibi olumsuz davranışlara daha yatkın olduğu bildirilmiştir (Buhs, Ladd ve Herald, 2006; Estell, Farmer ve Cairns, 2007).

Bununla birlikte literatürde akran kabul düzeyi arttıkça öğrencilerin daha fazla zorbalık davranışı sergilediğini rapor eden çalışmalar da vardır. Araştırmalar yüksek akran kabul düzeyine sahip popüler öğrencilerin statülerini korumak amacıyla akranlarına zorbaca davranabildiğini bildirmişlerdir (Cillessen ve Mayeux, 2004; Rodkin, Farmer, Pearl ve Acker, 2006). Literatürdeki çelişkili bulgular göz önüne alındığında, akran kabulünün her zaman

zorbalığa karşı koruyucu olmadığı, bazen sınıf içinde akranları tarafından yüksek kabul gören öğrencilerin tam tersi şekilde zorbalık yapabileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

Bu araştırmada ulaşılan dikkat çekici bulgulardan biri, sınıf iklimi alt boyutlarından akran desteğinin zorba olma davranışlarını olumlu yönde ve anlamlı düzeyde açıklamasıdır. Bu sonuç yüksek akran desteğine sahip öğrencilerin sınıf ortamında daha fazla zorbalık davranışı sergilediğini göstermektedir. Ancak literatürde yüksek akran desteğinin zorbalık için koruyucu işlev gördüğünü ortaya koyan çalışmalar vardır (Sentse ve diğerleri, 2007). Mevcut çalışmadaki bu sonuç akran desteğinin her koşulda zorbalık için koruyucu işlev görmediğini ortaya koyması bakımından önemlidir. Özellikle davranış sorunları gösteren akran gruplarından alınan yüksek akran desteği zorbalık davranışlarının artmasına neden olabilir. Nitekim yapılan araştırmalarda saldırgan akran gruplarına dahil olanların zorbalık davranışları sergilemesinde akran desteğinin rolü vurgulanmış ve akran desteğinin pekiştirici rolü gördüğü belirtilmiştir (Salmivalli, 2010). Çünkü zorbalık davranışları sergileyen çocuklar bunu bireysel olarak değil, daha çok kalabalık ortamlarda sergilediği dikkate alındığında bu durumdan sosyal destek ve statü elde ettikleri düşünülebilir.

Araştırmada yer alan bazı sınıf iklimi alt boyutlarının zorbalık davranışlarını anlamlı düzeyde açıklamadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, sınıf içi doyum, akademik yeterlik ve popülerlik gibi sınıf iklimine ilişkin alt boyutların öğrencilerin zorba olma davranışları ile ilişkili olmadığı görülmektedir. Ancak literatürdeki bazı çalışmalarda doyum ile zorbalık arasında ilişki bulunmuş, sınıf içi doyumunu olan öğrencilerin aidiyet eksikliğini gidermek için daha fazla zorbalık davranışları sergilediği bildirilmiştir (Özdemir ve Stattin, 2011). Bununla birlikte literatürde akademik başarı ile zorbalık davranışı arasında anlamlı ilişkiler olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Türkiye'de ortaokul öğrencileriyle yapılan bir çalışmada akademik yeterlik algısı yüksek öğrencilerin zorba davranışlara daha az eğilimli olduğu, düşük akademik yeterlik algısına sahip bireylerin ise akranları üzerinde baskı kurarak kendilerini telafi etmeye çalıştığına dair bulgulara ulaşılmıştır (Özer, Totan, ve Atik, 2011). Aynı şekilde popülerlikle ilişkili sonuçlarda da benzer şekilde bazı popüler öğrencilerin sosyal statülerini sürdürmek ve grup içi liderlik konumlarını korumak adına zorbalık davranışlarına başvurdukları bildirilmiştir (Salmivalli, 2010).

Bununla birlikte mevcut çalışma ile paralel açıklamalar da vardır. Zorbalık gibi sosyal bağlamlarda ortaya çıkan problemin akademik yeterlik ve doyum gibi daha bireysel değişkenlerle ilişkili olmayabileceği ifade edilmiştir (Olweus, 1993; Slee, 1995). Benzer

şekilde popülerlik ve zorbalık arasında her zaman ilişkinin olmayabileceğini bildiren çalışmalar da vardır (Cillessen ve Mayeux, 2004). Ayrıca popülerlikle ilişkili olarak, popülerliğin nasıl tanımlandığı ve nasıl ölçüldüğü de önemli olabilir. Nitekim, öğrencilerin araştırmadaki popülerlik sorusuna verdikleri cevapların bulundukları sosyal bağlamlara göre şekillenmiş olabileceği düşünülmektedir. Popülerlik, bazı öğrenciler için akademik başarıya, bazıları için sosyal medya üzerindeki görünürlüğe, bazıları içinse diğer sınıflarla ya da okul dışı çevreyle olan sosyal etkileşimlere dayanıyor olabilir. Bu bağlamda, öğrencilerin popülerliğe yükledikleri anlamın çeşitlilik göstermesi, ölçülen değişkenin zorbalıkla olan ilişkisinin zayıf ya da belirsiz kalmasına neden olmuş olabilir.

Sınıf İkliminin Mağdur Olma Durumunu Açıklamasına İlişkin Tartışma

Mevcut araştırma “Sınıf iklimi mağdur olma durumunu anlamlı şekilde açıklar.” hipotezini kısmen karşılamaktadır. Araştırmada sınıf iklimi alt boyutlarından öğretmen desteği, akran desteği ve akran kabulü mağduriyet davranışlarını anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde açıklayan değişkenlerdir. Buna karşılık, sınıf iklimi alt boyutlarından sınıf içi doyum mağduriyet davranışlarını anlamlı ve olumlu yönde açıklayan değişken olarak saptanmıştır. Diğer değişkenler olan sınıf ikliminin alt boyutlarından akademik yeterlik ve popülerlik ise mağduriyet davranışlarını anlamlı düzeyde açıklamamaktadır.

Çalışmada öğretmen desteği, öğrencilerin mağduriyet algılarını anlamlı ve olumsuz yönde açıklayan önemli bir değişken olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgu öğretmenlerden algılanan destek arttıkça öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeylerinde azalma olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç öğretmenlerin destekleyici tutumlarının öğrenci mağduriyetlerine karşı koruyucu işlev gördüğünü göstermektedir. Literatür de mevcut çalışma bulgularını desteklemektedir. Öğretmenin öğrencilere desteğinin ve güvenli bir ortam oluşturmasının öğrencilerde güven duygusunun oluşmasına ve zorbalık mağduriyetine karşı koruyucu işlev gördüğü bildirilmiştir (Wentzel, 1997; Kochenderfer-Ladd ve Ladd, 2001). Benzer şekilde araştırmalarda öğretmenlerin destekleyici ilişkilerinin mağduriyet riskini azalttığı rapor edilmiştir (Boulton ve Smith, 1994; Thornberg ve diğerleri, 2024). Özellikle ergenlik döneminde öğretmenlerin sağladığı desteğin, öğrencilerin kendine güvenlerini artırarak mağduriyete karşı psikolojik dayanıklılık kazanmalarına katkı sağladığı bildirilmiştir. (Elledge, Elledge, Newgent, ve Cavell, 2016; Yang, Xiong, Gao, Li, ve Ren, 2023). Araştırmanın çalışma grubu ortaokul öğrencileri olduğu değerlendirildiğinde bu bulgular önemli olarak değerlendirilmektedir.

Bununla birlikte literatürde öğretmen desteğinin doğrudan mağduriyeti önlemede yeterince güçlü bir etki oluşturmadığına dair bulgular da vardır (Troop-Gordon ve Kopp, 2011). Örneğin, Zhang, Ra, Zhang, Zhang ve MacLeod (2016) okullarda yetişkinlerin sağladığı desteğin öğrencilerin sorunlarına yardımcı olabileceğini, ancak mağduriyetin psikolojik sonuçlarını önlemediğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenin öğrencilere yaklaşımına göre öğrencilerin destek algısı farklılaşabilmektedir (Buyse, Verschueren, Verachtert, ve Van Damme, 2009). Zorbalık mağduru öğrencinin durumunu öğretmene anlatabilmesi ve yardım isteyebilmesi için yeterince güvenmesi ve ilişki kurabilmesi gerekebilir. Bunun için öğretmenin de yeterince destekleyici olması ve bunu zorbalık mağduru öğrencinin hissetmesi önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin zorbalığa karşı sergiledikleri tutum ve müdahale biçimleri de öğrencilerin mağduriyet düzeyleri üzerinde etkili olabilir. Öğrencinin öğretmenin probleme yaklaşımı ve çözebileceğine dair inancı öğrencinin yardım istemesini etkileyebilir.

Çalışmada akran desteği, mağduriyet davranışlarını anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde açıklayan önemli bir değişken olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgu akran desteğini alan öğrencilerinin daha az zorbalık mağduru olduğunu göstermektedir. Zorbalık mağduru olma durumuna karşı akran desteği önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar vardır. Akran desteğinin öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılayan, aidiyet duygusunu ve sosyal ilişkilerini güçlendiren önemli bir kaynaktır (Bukowski, Hoza ve Boivin, 1994). Akran desteği gören öğrencilerin yalnızlık ve dışlanma gibi olumsuzlukları daha az yaşadıkları ve kendilerine güvenlerinin daha fazla olduğu rapor edilmiştir (Hawker ve Boulton, 2000). Akran desteği güçlü olan öğrencilerin mağduriyet durumlarına karşı başa çıkma ve döngüyü kırma konusunda daha başarılı oldukları, zorbalık karşısında daha dayanıklı oldukları bildirilmiştir (Rodkin ve Berger, 2008; Faris ve Felmlee, 2014).

Ancak bununla birlikte literatürde akran desteğinin mağduriyete karşı koruyucu olmadığını bulan çalışmalar da vardır (Sentse ve diğerleri, 2007). Özellikle akranların zorbalığa karşı pasif ya da kayıtsız kaldığı durumlarda öğrencilerin daha fazla mağduriyet durumlarına maruz kaldığı rapor edilmiştir (Salmivalli ve Voeten, 2004). Akran desteğinin koruyucu işlev görebilmesi için akranların duyarlı davranışlar sergilemesinin ve güçlü arkadaşlık ilişkilerinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Mevcut çalışmada akran desteğinin mağduriyete karşı koruyucu rolünde öğrencilerin güçlü arkadaşlık ilişkilerine sahip olması etkili olmuş olabilir. Öğrencilerin okuldan sonra da devam eden arkadaşlık ilişkileri akran desteğini daha güçlü

hissetmelerine ve okul dışında oluşabilecek zorbalık davranışlarına karşı duyarlı olmalarına katkı sağlamış olabilir.

Araştırmada akran kabulü, mağduriyet davranışlarını anlamlı ve olumsuz yönde açıklayan önemli bir değişken olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından kabul görmesinin, zorbalık mağduru olma olasılığını azalttığını göstermektedir. Akran kabulünün yüksek olduğu sınıflarda, zorbalık davranışlarının daha az görülmesi literatürde sıkça vurgulanmaktadır (Holt ve Espelage, 2007). Araştırmalar akran kabulünün öğrencilerin sınıf ortamında onaylanmasını, kendilerini sınıfa ait ve güvende hissetmelerini sağlarken aynı zamanda sosyal destek bağlarını güçlendirdiğini ve mağduriyette karşı koruyucu işlev gördüğünü bildirmiştir (Bukowski ve diğerleri, 1994; Boivin, Hymel ve Bukowski, 1995; Rubin ve diğerleri, 2006).

Bununla birlikte, mevcut çalışmanın bulgularıyla çelişen bazı araştırmalar da vardır. Bazı öğrencilerin akranlar tarafından kabul görmesine rağmen zorbalık davranışlarına maruz kaldığını bildiren çalışmalar vardır. Gest, Graham-Bermann ve Hartup (2001) yüksek akran kabulüne rağmen öğrencilerin hala zorbalığa maruz kalmalarının sebebinin statü mücadelelerinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Özellikle sınıf içerisindeki popülerliği birbirine yakın öğrencilerin mağduriyet bildirmeleri bu mücadele ile açıklanabilir. Ayrıca bazı öğrenciler akranları tarafından kabul edilseler de kendi bireysel özelliklerinden kaynaklı olarak daha içe dönük ya da sosyal becerileri zayıf öğrenciler olabilirler. Bu da onları olası mağduriyetler karşısında savunmasız bırakabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf ikliminin alt boyutlarından sınıf içi doyum öğrencilerin mağduriyet davranışlarını anlamlı ve olumlu yönde açıklayan bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Başka bir ifade ile öğrencilerin sınıf ortamından aldıkları doyum arttıkça mağduriyet davranışlarında da artış görülmektedir. Bu bağlamda sınıf içi doyum ile mağduriyet arasındaki olumlu ilişki literatürdeki çalışmaların bazılarıyla çelişmektedir. Nitekim olumlu sınıf ikliminin genellikle öğrenciler arası etkileşimi kolaylaştırdığı, sosyal desteği ve iş birliğini artırdığı böylece mağduriyetin azalmasına katkı sunduğu ileri sürülmektedir (Olweus, 1993; Konishi, Hymel, Zumbo, ve Li, 2010). Benzer şekilde doyumun sınıf içi aidiyeti güçlendirdiği ve sınıf içinde kurallara ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda daha dikkatli oldukları bildirilmiştir (Moos ve Moos, 1978). Ayrıca sınıf içi doyum yükseldikçe istenmeyen problemli davranışların azaldığı bildirilmiştir (Thapa ve diğerleri, 2013).

Bununla birlikte literatürde mevcut çalışmanın bulgularını destekleyen açıklamalar da vardır. Örneğin, grup bağlılığının yüksek olduğu sınıflarda normlara uymayan bireylerin dışlanma ve mağduriyet riskiyle karşı karşıya kalabileceği öne sürülmüştür (Salmivalli ve Voeten, 2004). Başka bir açıklama olarak sosyal uyumun yüksek olduğu sınıflarda statü mücadelesi de fazla olmaktadır. Statü mücadelesi yüksek olan sınıflarda bazı öğrenciler hedef haline gelebilir ve öğrenci yüksek doyum bildirse de aynı zamanda mağduriyet de yaşayabilir (Garandean, Ahn ve Rodkin, 2011). Son olarak yüksek doyumun yaşandığı sınıflarda öğrencilerin zorbalık davranışlarına yönelik farkındalıkları yüksek olabilir ve daha fazla mağduriyet durumlarını raporlayabilir (Juvonen ve Graham, 2014). Sonuç olarak bu bulgunun olumlu iklime sahip sınıfların her zaman ideal şekilde işlemediğini, bu sınıflarda da mağduriyet durumlarının yaşanabileceğini ortaya koyması açısından özgün bir bulgu olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada sınıf iklimi alt boyutlarından akademik yeterlik ve popülerlik algılarının öğrencilerin mağduriyet davranışlarını anlamlı düzeyde açıklamadığı bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarıları ve popülerlik durumları ile mağduriyet durumları arasında beklenen düzeyde ilişki ortaya çıkmamıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular literatürdeki çalışmaların bazılarıyla örtüşmemektedir. Çünkü akademik yeterlik düzeyinin mağduriyetle ilişkisi konusunda yapılan bazı çalışmalar akademik olarak düşük başarıya sahip öğrencilerin sosyal dışlanmaya ve zorbalığa daha açık olduklarını savunmaktadır (Buhs ve Ladd, 2001; Mundy ve diğerleri, 2017). Benzer şekilde bazı araştırmalarda popülerliğin bir sosyal statü göstergesi olarak tanımlandığı ve popülerliğin zorbalık ya da mağduriyet süreçlerinde belirleyici olduğu ifade edilmiştir (Rodkin, Farmer, Pearl, ve Van Acker, 2000; Cillessen ve Mayeux, 2004).

Bununla birlikte çalışma grubunun ortaokul öğrencileri olduğu dikkate alındığında ergenlik döneminde akran ilişkileri ve sosyal ilişkilerdeki normların akademik yeterlikten daha güçlü etkiler oluşturduğu söylenebilir. Mağduriyet durumlarının ortaya çıkmasında daha çok akran etkileşimleri etkili olabilir. Benzer şekilde popülerlik de görünürlüğü sağlamakla birlikte mağduriyet için belirli bir koruyucu etki ortaya koyamayabilir. Bazı öğrenciler yüksek popülerlikleri sayesinde sosyal koruma görebilirken, bazı durumlarda popülerlik, sosyal çatışmalara ve rekabete de neden olabilmektedir (de Bruyn ve Cillessen, 2006).

Aile İşlevselliğinin Zorbalık Davranışını Açıklamasına İlişkin Tartışma

Mevcut araştırma “Aile işlevselliğinin zorbalık davranışını anlamlı şekilde açıklar” hipotezini kısmen karşılamaktadır. Araştırmada aile işlevselliği alt boyutlarından aile içi sınırlar, aile içi iletişim ve aile içi destek değişkenleri zorbalık davranışlarını anlamlı ve olumsuz yönde açıklayan değişkenler olarak belirlenmiştir. Bu durum söz konusu değişkenlerdeki artışın zorbalık eğilimlerinde azalma ile ilişkili olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte aile işlevselliği alt boyutlarından aile içi bağlılık, aile içi ritüeller ve aile içi roller değişkenlerinin zorbalık davranışlarını anlamlı düzeyde açıklamadığı belirlenmiştir.

Araştırmada aile içi sınırların zorbalık davranışlarını olumsuz yönde anlamlı şekilde açıkladığı görülmüştür. Ailelerde sınırların net ve tutarlı biçimde çizilmesi çocukların davranışlarını kontrol edebilmesini sağladığı ve zorbalık davranışlarına karışmalarının azaldığı söylenebilir. Literatürde, sınır koyma becerisi yüksek olan ailelerin çocuklarında disiplin algısının daha sağlıklı geliştiği, bu durumun akran ilişkilerinde problem davranışları azalttığı belirtilmektedir (Pinquart, 2017; Almeida ve Santos, 2024). Tersine, sağlıklı ve net sınırların olmadığı ailelerde ise çocukların sınırlara uyma sorumluluğunun gelişmediği ve sosyal ortamlarda kurallara uymada problem yaşadıkları gözlenmektedir (Olson, ve diğerleri, 1983a). Araştırma bulgusunu destekler nitelikte Georgiou (2008) ailesiyle açık sınırlar ve sağlıklı iletişim içinde olmayan çocukların, okul ortamında zorbalık yapma eğilimlerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde, Baldry ve Farrington (2000) aile içi disiplinin aşırı otoriter ya da tamamen ihmal edici olduğu durumlarda çocukların zorbalık davranışı göstermeye daha yatkın olduklarını vurgulamaktadır. Bu da aile içi sınırların yalnızca aile içi işleyişte değil, sosyal ilişkilerde de problemler yaşandığını ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, literatürde bazı araştırmalarda aile içi sınırların tek başına zorbalık davranışlarını açıklamadığını öne süren çalışmalar da vardır. Zorbalık davranışları üzerinde aile içi sınırların etkisinin doğrudan olmayabileceği, ailedeki içi ilişkilerin çocukların davranışlarının şekillendirmede daha etkili olduğu öne sürülmüştür. Örneğin, Lereya, Samara ve Wolke (2013) anne babanın duygusal sıcaklığı ve iletişim dilinin de zorbalık eğilimini etkileyen önemli etkenler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ergenlik döneminde ailedeki sınırlar ergenler tarafından baskı olarak algılanabilir ve bu da onların ters tepki vermelerine neden olabilir.

Araştırmada aile içi iletişimin zorbalık davranışlarını olumsuz yönde anlamlı şekilde açıkladığı görülmüştür. Aile içi iletişimin sağlıklı olduğu ailelerdeki bireylerin sosyal ortamlarda da sağlıklı iletişim kurdukları ve zorbalık gibi olumsuz davranışlara daha az katılım sağladıkları söylenebilir. Literatürde aile içi iletişimin sağlıklı olduğu çocukların duygu düzenleme ve empati becerilerinin yüksek olduğu, akran ilişkilerinde daha az saldırgan davranışlar sergiledikleri bildirilmiştir (Totura, Green, Karver ve Gesten, 2009). Tam tersi şekilde aile içi iletişimin zayıf olduğu çocuklarda ise duygu düzenlemenin zayıf olduğu, çatışma ve zorbalığa daha sık katılım sağladıkları vurgulanmıştır (Kim ve Cicchetti, 2010).

Ancak bazı çalışmalarda ise aile içi iletişimin zorbalık davranışlarını açıklamadığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Aile içi iletişimin yüksek olmasına rağmen bazı öğrencilerin zorbalık davranışları sergiledikleri bildirilmiştir (Salmivalli, 2010). Ergenlik döneminde davranış gelişiminde aileden çok akran gruplarının etkili olduğu ve akran gruplarının etkisiyle zorbalık davranışlarına katılım sağlayabildikleri vurgulanmıştır (Wang ve Kenny, 2014). Zorbalık davranışlarının gelişiminde akran grupları gibi aile dışı faktörlerin etkili olabildiği gibi sosyal medyanın da etkisi olabilir. Özellikle sosyal medyada gelişen linç kültürü öğrencilerin zorbaca davranma konusunda daha duyarsız olmalarına katkı sağlayabilir (Korkmaz ve Yazıcı, 2025).

Çalışmadan elde edilen bulgular aile içi desteğin öğrencilerin zorbalık davranışlarını olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde açıkladığını ortaya koymuştur. Ailelerinden yeterince duygusal destek alan bireylerin akranlarına yönelik zorba davranışlar sergileme olasılıkları daha düşük olduğu söylenebilir. Literatürdeki çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Araştırmalar, destekleyici aile ortamlarının çocuklarda olumlu davranışları teşvik ettiğini ve antisosyal davranışları azalttığını bildirmişlerdir. (Rigby, 2000; Espelage ve Swearer, 2003). Flouri ve Buchanan (2003) ebeveynlerinden yüksek düzeyde duygusal destek alan çocukların saldırgan davranışlara daha az eğilimli olduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, Bowes ve diğerleri (2009) aileden gelen duygusal desteğin, çocukların zorbalığa katılımını hem zorba hem mağdur rolleri açısından azalttığını aktarmıştır.

Bununla birlikte, bazı araştırmalar bu bulgularla örtüşmeyen ya da çelişen sonuçlar ortaya koymuştur. Örneğin, Baldry ve Farrington (2005) ailelerinden yüksek düzeyde duygusal destek aldıklarını belirten bazı ergenlerin yine de okulda zorbalık davranışlarına karışabildiğini bildirmiştir. Ailelerin desteğinin denetleyici ve sınır koyucu olmadığı durumlarda çocuklarda sorumluluk bilincinin gelişmeyeceği ve çocukların zorbalık davranışlarına katılım

sağlayabileceği vurgulanmıştır (Georgiou, 2008). Bununla birlikte ergenlik döneminde akran desteğinin daha etkili olduğu göz önüne alındığında akran etkisi aile etkisinin önüne geçebilmekte; çocuk, arkadaş grubuna ait olma isteğiyle zorba davranışlara yönelebilmektedir.

Araştırmada yer alan bazı aile işlevselliği alt boyutlarının zorbalık davranışlarını anlamlı düzeyde açıklamadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, aile içi bağlılık, ritüeller ve roller gibi aile işlevselliği unsurlarının, öğrencilerin zorba olma davranışları üzerinde doğrudan etkili olmadığı görülmektedir. Ancak literatürde mevcut çalışmanın bulgularıyla çelişkili sonuçlar bulunmaktadır. Ebeveynleri ile güvenli bağlanan ergenlerin zorbalık davranışlarına daha az katılım sağladığı bildirilmiştir (Murphy, Laible ve Augustine, 2017). Spagnola ve Fiese (2007) ise aile ritüellerinin çocuklarda duygusal denge sağladığını, bu durumun sosyal ortamlardaki uyum davranışlarını dolaylı olarak etkileyebileceğini savunmuştur.

Ancak mevcut çalışmada olduğu gibi bazı çalışmalar da aile içi bağlılık, roller ve ritüeller ile zorbalık davranışı arasında ilişkiler bulamamıştır. Ergenlik döneminde aile içi bağlılığın, ritüellerin ve rollerin etkisinin sınırlı olduğunu, akran bağlılığının davranışlar üzerinde daha fazla olduğunu bildirilmiştir (Olson ve diğerleri, 1983a; Georgiou, 2008; Murphy, Laible ve Augustine, 2017). Özellikle ergenlik döneminde ortaya çıkan özerkleşme çabası bireyin odağını aileden akran gruplarına çevirmesine ve için aile içi bağlılık, ritüeller ve roller sıkıcı işlevlere dönüşebilir. Bunun sonucu olarak bazı ailesel faktörlerin zorbalıkla ilişkisinin sınırlı kalmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca bu bulguların kültürel farklılıklarla da ilişkili olabileceği düşünülmektedir. İlişkisel kültür özellikleri gösteren Türk toplumunda rol ve ritüellere göre davranmak çocuklar için bir tercih olmaktan çok, küçük yaşlardan itibaren otomatik olarak gerçekleştirilen davranış kalıplarıdır.

Aile İşlevselliğinin Mağdur Olma Durumunu Açıklamasına İlişkin Tartışma

Mevcut araştırma “Aile işlevselliği mağdur olma durumunu anlamlı şekilde açıklar” hipotezini kısmen karşılamaktadır. Araştırmada aile işlevselliği alt boyutlarından aile içi iletişim ve aile içi destek mağduriyet davranışlarını anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde açıklayan değişkenlerdir. Buna karşılık aile işlevselliği alt boyutlarından aile içi bağlılık, mağduriyet davranışlarını anlamlı ve olumlu yönde açıklayan değişken olarak saptanmıştır. Diğer değişkenler olan aile işlevselliği alt boyutlarından aile içi sınırlar, aile içi ritüeller ve aile içi roller ise mağduriyet davranışlarını anlamlı düzeyde açıklamamaktadır.

Bu araştırmanın bulgularına göre aile işlevselliği alt boyutlarından aile içi iletişim mağduriyet davranışlarını anlamlı ve olumsuz yönde açıklayan önemli bir değişken olarak belirlenmiştir. Bu sonuç çocukların sosyal ilişkilerde karşılaştıkları zorlayıcı durumlar karşısında aile ortamının koruyucu rolünü açıkça ortaya koymaktadır. Bu bulgu literatür tarafından da desteklenmektedir. Yapılan araştırmalarda sağlıklı aile iletişimi olan çocukların duygu ve düşüncelerini sağlıklı bir şekilde ifade edebildiği, özsaygılarının güçlendirdiği ve akran zorbalığı gibi durumlara daha dirençli olduğu bildirilmiştir (Olson, 2000). Yine sağlıklı aile iletişimi olan çocukların yaşadıkları olumsuz deneyimleri aileleriyle paylaşabildiği ve ailelerinden aldıkları destekle sosyal problemlerle başa çıkma becerileri kazandıkları vurgulanmıştır (Grych ve Fincham, 1990). Ayrıca etkili aile içi iletişimin çocuklarda empati ve duygusal farkındalık gelişimini teşvik ettiği, bunun da hem mağduriyet hem de zorbalık davranışlarının azalmasına katkı sağladığı ifade edilmiştir (Laskey ve Cartwright, 2009).

Bununla birlikte, bazı araştırmalar aile içi iletişimin etkisinin, çocukların sosyal ilişkilerine veya okul ortamına göre daha sınırlı olabileceğini ileri sürmektedir. Örneğin Eugene, Du ve Kim (2021) akran ilişkileri, okul iklimi ve öğretmen tutumlarının çocukların mağduriyet yaşantılarında zaman zaman aileden daha etkili olabileceğini öne sürmektedir. Özellikle ergenlikle birlikte akranlara yönelen ilgi sayesinde ergenlerin bazen aileleriyle çatışmalar yaşamasına neden olabilmekte ve davranış gelişiminde akran grupları daha etkili olabilmektedir. Ayrıca ailelerin iletişim tarzının baskıcı ve aşırı denetleyici olduğu durumlarda çocuklar çekingen olabilmekte ve bunun sonucunda çocuklarda mağduriyet durumları artabilmektedir (Barber, 1996). Dolayısıyla, aile içi iletişimin açık, empatik ve destekleyici olması oldukça önemlidir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, aile işlevselliği alt boyutlarından aile içi desteğin mağduriyet davranışlarını anlamlı ve olumsuz yönde açıkladığını göstermiştir. Bu bulgu çocukların zorbalığa maruz kalma durumlarını azaltmada aile desteğinin güçlü bir koruyucu faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde yapılan çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Aileden alınan duygusal ve sosyal desteğin stresli yaşam olaylarının olumsuz etkilerini hafiflettiği, bireyin başa çıkma becerilerini artırdığı ve zorbalık mağduriyeti gibi tehdit edici sosyal deneyimlere karşı koruyucu işlev gördüğü bildirilmiştir (Cohen ve Wills, 1985). Benzer şekilde aile içi desteğin yüksek olduğu çocukların mağduriyetin psikolojik sonuçlarından daha az etkilendiği ve daha güçlü bir özsaygı geliştirdikleri belirtilmiştir (Slee, 1995; Ttofi ve Farrington, 2011). Ayrıca aileden alınan duygusal desteğin çocukların benlik

saygısını ve iyi oluş düzeylerini artırdığı, bu durumun ise sosyal beceri gelişimini destekleyerek mağduriyet davranışlarının azalmasına katkı sağladığı ileri sürülmektedir (Sandler, Schoenfelder, Wolchik ve MacKinnon, 2011).

Bununla birlikte literatürde mevcut araştırmanın bulgularıyla uyuşmayan bulgular da vardır. Örneğin, ebeveyn aşırı korumacı tutumlarının çocukların bağımsızlık geliştirmelerini engelleyebileceği; bunun da akran ilişkilerinde çekingen ve pasif bir duruşa neden olarak mağduriyet riskini artırabileceği belirtilmiştir (Barber, 1996; Rapee, 1997). Benzer biçimde, aşırı korumacı ebeveynliğin çocuklarda bağımlılık, sosyal geri çekilme ve özgüven düşüklüğü gibi sonuçlara yol açabildiği, böylece sosyal ortamlarda akranları tarafından daha kolay hedef haline gelebildiği ortaya konmuştur (Thomasgard ve Metz, 1993). Aile içi desteğin çocuğun özerkliğini destekleyen yapıda olması gerektiği ve çocuğun yerine karar verilen müdahaleci destek türlerinin çocukta sosyal kırılganlıklara yol açabileceği bildirilmiştir (Soenens ve Vansteenkiste, 2005; Grusec ve Davidov, 2010).

Araştırmada aile işlevselliği alt boyutlarından aile içi bağlılık mağduriyet davranışlarını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde açıklamıştır. Başka bir ifadeyle, bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin mağduriyet puanlarının da yüksek olduğu görülmektedir. İlk bakışta, aile içi bağlılığın mağduriyet riskini azaltacağı beklense de literatürde karmaşık ilişkiler rapor edilmiştir. Demaray ve Malecki (2002) aileden algılanan duygusal bağlılığın, öğrencilerin zorbalık mağduriyetine karşı psikolojik direnç geliştirmelerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Healy, Scott ve Thomas (2024) güçlü aile bağlarına sahip ergenlerin mağduriyete daha az maruz kaldığını bildirmiştir.

Bununla birlikte, literatürde aile içi bağlılığın mağduriyet için koruyucu bir faktör olmadığını savunan çalışmalar da vardır. Bazı çalışmalar aşırı yoğun aile bağlılığının olduğu aile yapılarının çocuklarda sosyal bağımsızlık ve özerklik gelişimini engelleyebileceğini, bu durumun çocukların akran ilişkilerinde zorluk yaşamalarına ve dolayısıyla mağduriyet riskinin artmasına neden olabileceğini belirtmektedir (Thomasgard ve Metz, 1993; Olson, 2000). Özerkliğin yeterince desteklenmediği durumlarda birey akran zorbalığına karşı daha savunmasız hale gelebilir ve mağduriyet yaşama olasılığı artabilir (Barber, 1996). Özellikle ergenliğin başladığı ve bireyin özerkliğe yönelik ihtiyaçlarının arttığı bir gelişim evresinde aile içinde aşırı koruyucu tutumların çocuğun kendini koruma mekanizmalarının gelişimini engelleyebilir.

Ayrıca mağduriyet deneyimi arttıkça öğrenciler daha fazla duygusal desteğe ihtiyaç duydukları için ailelerine daha fazla yönelebilir ve bu da bağlılık algılarını artırabilir. Zorbalık mağduru öğrenciler, okul ortamında yeterli sosyal destek bulamadıklarında, ailelerini bir güven kaynağı olarak görüp onlara daha fazla yakınlaşabilirler. Bu durumda aile içi bağlılık, mağduriyetten kaynaklı bir sonuç olarak da ortaya çıkıyor olabilir. Örneğin, çocuk yaşadığı olumsuz deneyimi ailesiyle paylaşarak rahatlama ihtiyacı duyabilir; aile bireyleri de bu süreçte çocuğu dinleyerek, çözüm yolları teklif ederek ya da duygusal destek sunarak çocuğun kendini ailesine daha bağlı hissetmesine neden olabilir (Healy ve diğerleri, 2024).

Araştırmada aile işlevselliği alt boyutlarından aile içi sınırlar, ritüeller ve roller değişkenlerinin mağduriyet davranışlarını anlamlı düzeyde açıklamadığı belirlenmiştir. Aile içi sınırlar, ritüeller ve rollerin bireyin yaşadığı mağduriyet deneyimiyle doğrudan bir ilişki göstermediği görülmektedir. Literatürde bu değişkenlerle ilgili farklı bulgular vardır. Li ve diğerleri (2024) aile içi sınırların ve rollerin sağlıklı bir biçimde tanımlanmasının bireyin dış stresörlerle başa çıkmasında koruyucu bir faktör olduğunu savunmaktadır. Ayrıca aile içi sınırlardaki netliğin ve tutarlılığın, çocuğun sosyal ortamlardaki sınır algısını şekillendirdiğini ve bu yolla mağduriyet riskini azaltabileceğini ileri sürülmüştür (Donato ve diğerleri, 2023).

Bununla birlikte literatürdeki bazı çalışmalar aile içi sınırlar, ritüeller ve rollerin mağduriyetle doğrudan ilişkili olmadığını bildirmişlerdir. Nitekim bazı araştırmalar aile içi sınırların, rollerin ve ritüellerin dolaylı olarak bireyin psikolojik sağlamlığını desteklediği ve sosyal becerilerini güçlendirerek zorbalık mağduriyetine karşı koruyucu işlev görebileceği öne sürülmüştür (Fiese, 2007; Hosokawa, Tomozawa, ve Katsura, 2023). Ayrıca ergenlik döneminde akran gruplarının bireyin davranışlarının gelişiminde ve sosyal ilişkilerinde daha etkili olduğu dikkate alındığında bazı aile işlevselliği alt boyutlarının mağduriyet durumlarını açıklamaması daha iyi anlaşılabilir.

Sonuç

Sınıf iklimi alt boyutlarından öğretmen desteği hem zorbalık davranışlarını hem de mağduriyeti anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde açıklamaktadır. Öğretmen desteğinin hem zorbalık davranışlarını hem de mağduriyeti açıklayan bir değişken olması ortaokul düzeyinde öğretmenin önemli bir figür olduğunu göstermektedir.

Sınıf iklimi alt boyutlarından akran kabulü hem zorbalık davranışlarını hem de mağduriyeti anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde açıklamaktadır. Öğrencilerin akranları

tarafından yüksek kabul görmesinin hem zorbalık davranışı hem de mağduriyet için önemli koruyucu faktör olması, akran gruplarının davranış gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

Sınıf iklimi alt boyutlarından akran desteği zorbalık davranışlarını olumlu yönde ve anlamlı düzeyde açıklarken mağduriyeti olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Bu sonuç hem zorbalılar hem de mağdurlar için akran desteğinin önemli olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte mevcut çalışmada akran kabulü ile zorbalık arasında olumsuz bir ilişki bulunurken, akran desteğinin zorbalığı olumlu yönde açıklaması dikkat çekicidir. Bu çelişkili bulgu ölçüm yöntemlerindeki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Akran desteği öğrencilerin kendi algılarına dayalı olarak öz-bildirim yoluyla ölçülürken, akran kabulü sosyometrik bir teknikle, sınıftaki tüm öğrencilerin değerlendirmelerine dayalı olarak elde edilmiştir. Bu bağlamda, akran kabulü değişkeni sınıf arkadaşlarının kişinin sosyal konumuna ilişkin algılarını yansıtmaktadır. Akran desteği ise bireyin kendi deneyimi ve algısı üzerinden şekillendiğinden, zorbalık eğilimi yüksek olan öğrenciler grup içindeki statülerine veya sosyal rollerine bağlı olarak gerçek anlamda destek almasalar dahi akran desteğini yüksek olarak hissetmiş olabilirler.

Sınıf iklimi alt boyutlarından doyum zorbalık davranışlarını anlamlı şekilde açıklamazken, mağduriyeti olumlu yönde ve anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tablosu incelendiğinde doyum ile zorbalık davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla regresyon analizinde de anlamlı bir bulgu ortaya çıkmaması beklenen bir durumdur. Ancak sınıf içi doyum ile mağduriyet arasındaki olumlu ve anlamlı düzeydeki ilişki ilginç olmakla birlikte dikkate alınması gereken bir bulgudur. Sınıf ikliminin genel olarak olumlu seyrettiği ve öğrencilerin yüksek doyum algıladığı sınıflarda olumsuz davranışların daha az olacağına dair öngörünün tutarlı olmayacağı sonucuna ulaşılmaktadır.

Sınıf iklimi alt boyutlarından akademik yeterlik ve popülerlik hem zorbalık davranışlarını hem de mağduriyeti anlamlı düzeyde açıklamamaktadır. Ergenlik dönemi ile birlikte odak noktasının benlik gelişimi, beden algısı ve karşı cinsle olan ilişkilere kaymasının sonucu olarak akademik yeterliğin davranışları şekillendirmesindeki sınırlılığını ortaya konulmuş olabilir. Yani öğrencilerin zorbalık tutumlarını bireysel performanstan daha fazla sosyal ilişkiler ve akran etkileşimleri belirleyebilir. Öte yandan popülerlik de zorbalık davranışını ve mağduriyeti anlamlı düzeyde açıklamamıştır. Bu bulgunun oluşmasında ölçek maddelerinin öğrenci algısına göre farklı şekillerde yorumlanmasının etkili olabileceği

düşünülmektedir. Nitekim öğrenciler, popülerlik ifadesini yalnızca sınıf içi sosyal kabul ya da arkadaş ilişkileriyle sınırlı görmemiş; cevaplarında akademik başarı, sosyal medyada görünürlük, diğer sınıflarla ilişkiler gibi çok çeşitli boyutları da dikkate almış olabilirler. Bu durum, ölçek maddesinin ölçmek istediği yapının öğrenciler arasında çeşitlenmesine ve dolayısıyla ölçülen değişkenin mağduriyetle olan ilişkisinin zayıflamasına yol açmış olabilir. Bu da popülerliğin mağduriyetle ilişkisinin istatistiksel olarak anlamlı hale gelmesini engellemiş olabilir.

Aile işlevselliği alt boyutlarından aile içi iletişim ve aile içi destek hem zorbalık davranışlarını hem de mağduriyeti anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde açıklamaktadır. Aile üyelerinin birbirleriyle sağlıklı ve destekleyici iletişimlerinin çocukları zorbalık davranışlarına ve mağduriyet yaşamalarına karşı önemli koruyucu olduğu görülmektedir. Aile içinde kendini güvende ve değerli hisseden çocukların duygusal ihtiyaçlarının karşılandığı ve eksikliklerini başka yollarla karşılama çabalarına gereksinin duymadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Aile işlevselliği alt boyutlarından aile içi bağlılık zorbalık davranışlarını anlamlı düzeyde açıklamazken mağduriyeti olumlu yönde ve anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Aile içi bağlılığın zorbalıkla ilişkili çıkmaması öğrenciler açısından akran ilişkilerinin daha ön planda olduğunu gösteriyor olabilir. Ancak aile içi bağlılığın mağduriyeti olumlu yönde açıklaması ergenlik dönemindeki özerklik gelişimi ile ilişkili olabileceği değerlendirilmiştir.

Aile işlevselliği alt boyutlarından aile içi sınırlar zorbalık davranışlarını anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde açıklarken mağduriyeti anlamlı düzeyde açıklamamaktadır. Bu bulgu ailede sınırların net ve tutarlı oluşunun öğrencilerin zorbalık davranışlarına karşı engelleyici bir unsur olduğunu ancak mağduriyet açısından koruyucu olmadığını göstermektedir.

Aile işlevselliği alt boyutlarından aile içi roller ve ritüeller hem zorbalık davranışlarını hem de mağduriyeti olumsuz yönde açıklamamaktadır. Bu boyutların pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tablosuna bakıldığında hem mağduriyet hem de zorbalık davranışlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak regresyon analizinde anlamlı bir ilişkinin çıkmaması diğer değişkenlerin bağımlı değişkenleri açıklamadaki etkisinin daha belirleyici olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, zorbalık davranışı ve mağduriyet durumlarının önlenmesine yönelik müdahale programlarının bireysel, sosyal ve çevresel bağlamları kapsayan çok boyutlu stratejiler içermesi gerektiği görülmektedir. Bu kapsamda alan uzmanlarına, öğretmenlere, politika geliştiricilere ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Alan Uzmanları için Öneriler

1. Araştırma bulguları öğretmen desteğinin hem zorbalık davranışlarını hem de mağduriyet durumlarını anlamlı ve olumsuz yönde açıkladığını göstermektedir. Alan uzmanlarının öğretmenlere yönelik iletişim becerileri, sınıf yönetimi vb. konularda eğitim ve rehberlik programları planlaması önerilmektedir.

2. Bulgularda akran kabulünün hem zorbalık davranışlarını hem de mağduriyet durumlarını anlamlı ve olumsuz yönde açıkladığını göstermektedir. Alan uzmanları öğrencilerin olumlu akran ilişkileri geliştirmesine ve akranlarıyla sağlıklı iletişim kurmasına yönelik bireysel ve grup rehberlik programları planlaması önerilmektedir.

3. Akran desteğinin zorbalık davranışlarını anlamlı ve olumlu yönde açıklarken mağduriyet durumlarını anlamlı ve olumsuz yönde açıklaması akran desteğinin zorbalıkla mücadelede önemli bir unsur olduğunu ancak bu desteğin hangi davranışları ödüllendirdiğinin dikkatle değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Okullarda pozitif sosyal ilişkileri önceleyen, iş birliği ve empatiyi merkeze alan, öğrenciler arası sosyal kabulü artıran etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.

4. Zorbalık davranışlarında sınıf ikliminin alt boyutları önemli rol oynamaktadır. Zorbalığa yönelik müdahale stratejileri yalnızca bireysel değil, sınıf iklimi gibi sosyal yapıları da hedef alabilir. Grup temelli etkinlikler sınıf içinde sağlıklı ilişkilerin gelişmesini destekleyebilir. Alan uzmanlarının öğrenci davranışlarını şekillendiren sınıf içindeki sosyal yapıları dikkate alması önerilmektedir.

5. Zorbalık davranışlarında ve mağduriyet durumlarında aile işlevselliğinin alt boyutlarından aile içi iletişim ve aile içi destek önemli rol oynamaktadır. Alan uzmanları ailelere yönelik programlarda, etkili iletişim ve duygusal destek gibi alanlara odaklanabilir.

6. Zorbalık davranışlarında aile işlevselliğinin alt boyutlarından aile içi sınırlar önemli rol oynamaktadır. Ebeveynlerin çocuklarına sağlıklı sınırlar çizebilmeleri ve olumlu model olmaları çocukların sosyal ilişkilerinde koruyucu bir işlev görmektedir. Alan uzmanları ailelere yönelik programlarda sınır koyma ve disiplin stratejileri gibi alanlara odaklanabilir.

7. Aile işlevselliğinin alt boyutlarından aile içi bağıllık mağduriyeti olumsuz yönde açıklamaktadır. Mağdur öğrencilerle ve aileleriyle çalışırken bu ilişkinin dikkate alınması önerilmektedir. Alan uzmanları öğrencilerle ve ailelerle çalışırken aile bağıllığın işlevselliğini dikkate alabilir; dengesiz ya da işlevsiz bağıllık biçimlerinin dönüştürülmesi için çalışmalar yapabilir.

Öğretmenler İçin Öneriler

1. Öğretmen desteğinin zorbalık davranışlarını ve mağduriyet durumlarını anlamlı ve olumsuz yönde açıklamadaki önemli rolü dikkate alınarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve öğrenci ilişkilerinde destekleyici, kapsayıcı bir tutum benimsemeleri sağlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini izleyerek dışlanan ya da yalnız kalan öğrencileri belirlemesi ve uygun müdahalelerde bulunması, önleyici çalışmalar açısından değerli olabilir.

2. Akran kabulünün zorbalık davranışlarını ve mağduriyet durumlarını en güçlü biçimde olumsuz etkileyen faktörlerden biri olması nedeniyle, öğretmenler sınıf içinde olumlu sosyal ortamlar yaratmaya yönelik becerilerini geliştirmeli; öğrencilerde empati, iş birliği ve sosyal sorumluluk gibi değerlerin gelişimi teşvik edebilir.

3. Akran desteğinin zorbalık davranışlarını artırıcı etkisinin farkında olarak, öğretmenler sınıf içi akran etkileşimlerini dikkatle izlemeli, olumsuz akran etkilerine yönelik erken müdahale stratejileri geliştirilebilir. Öğretmenlerin, sınıf içi sosyal destek mekanizmalarını güçlendirmek ve dışlanmış öğrencileri belirleyerek müdahalede bulunmak için gözlem ve değerlendirme süreçlerini etkin kullanması önerilmektedir.

4. Sınıf içi doyum ile mağduriyet davranışları arasında olumlu ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin sınıf ortamında genel doyumunu artırmaya ve sorunsuz bir sınıf ortamı oluşturma çabası bazen bireysel problemlerin gözden kaçırılmasına neden olabilir. Öğretmenler sınıf ikliminin genel olarak gelişimini desteklerken aynı zamanda bireysel problemlerin fark edilmesini sağlayacak çalışmalar yapabilir.

Politika Belirleyiciler İçin Öneriler

1. Sınıf iklimi ve aile işlevselliğinin zorbalık ve mağduriyet davranışları üzerindeki belirleyici etkisi göz önüne alınarak, eğitim politikaları çok boyutlu ve bütüncül müdahale programlarını destekleyebilir. Bu programlar öğretmen eğitimi, aile eğitimi ve okul rehberlik hizmetlerini kapsamaları önerilmektedir.

2. Zorbalık davranışlarında ve mağduriyet durumlarında aile işlevselliğinin alt boyutlarından aile içi iletişim ve aile içi destek, aile içi sınırlar ve aile içi bağlılık önemli rol oynamaktadır. Ebeveynlerin çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurabilmelerini ve işlevsel sınırlar koyabilmelerini sağlamak amacıyla ailelere yönelik rehberlik ve eğitim programlarının geliştirilmesi ve bu programların erişilebilirliği artırılması önerilmektedir.

3. Öğretmen desteğinin zorbalık davranışlarını ve mağduriyet durumlarını açıklamadaki önemli rolü dikkate alınarak, hizmet içi eğitim programlarıyla, öğretmenlerin sosyal-duygusal gelişimi destekleyici rollerini güçlendirmeleri sağlanabilir.

4. Sınıf iklimi ve aile işlevselliğinin zorbalık ve mağduriyet davranışları üzerindeki belirleyici etkisi göz önüne alınarak zorbalıkla mücadelede koruyucu etkisi bilinen okul, aile ve alan uzmanları arasındaki iş birliği güçlendirilebilir, çocukların sosyal-duygusal gelişimleri dikkate alınarak bu iş birliğini destekleyecek yasal düzenlemeler ve uygulamalar hayata geçirilebilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Mevcut araştırma kesitsel desende yürütülmüştür. Zorbalık davranışlarının ve mağduriyetin gelişimsel süreçlerini ve nedensel ilişkileri anlayabilmek için aynı değişkenlerle boylamsal çalışmalar yapılabilir.

2. Aile işlevselliği alt boyutlarından aile içi bağlılık zorbalıkla anlamlı bir ilişki göstermezken, mağduriyet ile olumlu yönde anlamlı bir ilişki göstermektedir. Benzer şekilde, sınıf iklimi alt boyutlarından doyum zorbalıkla anlamlı bir ilişki göstermezken, mağduriyet ile olumlu yönde anlamlı bir ilişki göstermektedir. Bu iki değişkenin zorbalık ve mağduriyet ile arasındaki ilişkiyi aydınlatarak, olası aracı ve düzenleyici değişkenleri ortaya koyacak yeni araştırmalar yapılabilir. Bu tür çalışmalar, değişkenler arasındaki ilişkilerin arakasında yatan

mekanizmaları açığa çıkarabilir ve etkili müdahale programlarının tasarlanmasına katkı sağlayabilir.

3. Mevcut tez çalışması belirli bir yaş grubunu, ortaokul öğrencilerini ele almıştır. Ancak zorbalık davranışları yaşa bağlı olarak farklı şekillerde ortaya çıkabileceği için farklı gelişim dönemlerine odaklanan benzer araştırmalar yapılabilir. Bu tür çalışmalar gelişimsel farklılıkların ve yaşa özgü risk faktörlerin anlaşılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

4. Mevcut tez çalışmasında akran kabulü ile zorbalık arasında olumsuz bir ilişki bulunurken, akran desteği zorbalığı olumlu yönde açıklamaktadır. Akran desteği öz-bildirim yoluyla, akran kabulü sosyometrik bir teknikle ölçüldüğünden bu çelişkili bulgu ölçüm yöntemlerindeki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Dolayısıyla, bu iki değişkenin zorbalıkla olan ilişkisini tam olarak anlayabilmek için farklı ölçüm yöntemleriyle daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

5. Akran desteği çoğu zaman olumlu bir kaynak olarak değerlendirilse de bu desteğin hangi tür davranışlara yöneldiği ve hangi sosyal normları beslediği analiz edilebilir. Bazı durumlarda akran grubu zorbalık davranışlarını ödüllendirebilir ya da bu davranışları görmezden gelerek dolaylı olarak pekiştirebilir. Bu nedenle, gelecekteki araştırmalarda akran desteğinin türü, yönelimi ve bağlamsal anlamı detaylı biçimde ele alınabilir; özellikle destekleyici sosyal ilişkilerin zorbalıkla mücadelede nasıl daha etkili kullanılabileceği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıay, S. (2011). *Başarı düzeyleri farklı ilköğretim 7. sınıf ortamlarının örtük programın sınıf iklimi boyutu açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Adler, P. A., ve Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. Rutgers University Press.
- Ağar, M., ve Aydın, E. (Ed.). (2021a). *Akran zorbalığı farkındalık programı: Ortaokul* (1. baskı). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Ağar, M., ve Aydın, E. (Ed.). (2021b). *Akran zorbalığı yapan öğrencilere yönelik arkadaşlık ilişkileri geliştirme psikoeğitim programı: Ortaokul* (1. baskı). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Ağar, M., ve Aydın, E. (Ed.). (2021c). *Akran zorbalığına maruz kalan öğrencilere yönelik arkadaşlık ilişkileri geliştirme psikoeğitim programı: Ortaokul* (1. baskı). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Ahn, H.-J., Garandeau, C. F., ve Rodkin, P. C. (2010). Effects of classroom embeddedness and density on the social status of aggressive and victimized children. *The Journal of Early Adolescence*, 30(1), 76-101. <https://doi.org/10.1177/0272431609350922>
- Alderman, G. L., ve Green, S. K. (2011). Social powers and effective classroom management: Enhancing teacher–student relationships. *Intervention in School and Clinic*, 47(1), 39–44. <https://doi.org/10.1177/1053451211406543>
- Allen, D., ve Fraser, B. J. (2007). Parent and student perceptions of classroom learning environment and its association with student outcomes. *Learning Environments Research*, 10(1), 67–82. <https://doi.org/10.1007/s10984-007-9018-z>
- Allen, K.-A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., ve Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>

- Almeida, D., ve Santos, G. (2024). Parenting styles and youth's externalizing and internalizing behaviors: Does self-control matter? *International Criminology*, 4, 248–264. <https://doi.org/10.1007/s43576-024-00137-1>
- Amato, P. R., ve Booth, A. (1997). *A generation at risk: Growing up in an era of family upheaval*. Harvard University Press.
- Anderson, C., ve Kilduff, G. J. (2009). The Pursuit of Status in Social Groups. *Current Directions in Psychological Science*, 18(5), 295-298. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01655.x>
- Arsenio, W. F., ve Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10(1), 59–73. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00148>
- Asher, S. R., ve McDonald, K. L. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, ve B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 232–248). The Guilford Press.
- Atalay, A. (2010). *Akran zorbalığı gösterme ve akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, anne-baba tutumları, arkadaş ilişkileri ve benlik saygısı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Ateş, A. G. F. B., ve Akbaş, P. D. T. (2012). Ergenlerde görülen kural dışı davranışların aile işlevselliği ve yaşam kalitesi açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 337-352.
- Ayas, T., ve Pişkin, M. (2011). Investigation of bullying among high school students with regard to sex, grade level and school type. *Elementary Education Online*, 10(2), 550-568.
- Ayık, A., Sezer, T., ve Koçyiğit, S. (2025). *The mediating effects of self-concept on the relationship between parenting styles and young children's social problem-solving in Türkiye*. *Frontiers in Psychology*, 16, 1444648. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1444648>
- Bağcı, C. (2013). *Anne babaların akılcı olmayan inançlarının aile işlevi ve çocuklardaki davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Baldry, A. C., ve Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, 8(3), 263–284. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-5866-5>
- Baldry, A.C. and Farrington, D.P. (2000), Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(1), 17–31. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(200001/02\)10:1](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193-209.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986(23-28), 2.
- Bandura, A. (2011). Moral Disengagement. In *The Encyclopedia of Peace Psychology*, D.J. Christie (Ed.). <https://doi.org/10.1002/9780470672532.wbepp165>
- Barber, B.K. (1996), Parental Psychological Control: Revisiting a Neglected Construct. *Child Development*, 67: 3296-3319. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01915.x>
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R., ve Henrich, C. C. (2012). Teacher–student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 256–267. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9652-8>
- Barker, L. E., ve Shaw, K. M. (2015). Best (but oft-forgotten) practices: Checking assumptions concerning regression residuals. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 102(3), 533–539. <https://doi.org/10.3945/ajcn.115.113498>
- Barnes, H. L., ve Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 56(2), 438–447. <https://doi.org/10.2307/1130164>

- Barr, J. J. (2016). *Developing a positive classroom climate* (IDEA Paper No. 61). IDEA Center, Inc. <https://eric.ed.gov/?id=ED573643>
- Barragán Martín, A. B., Molero Jurado, M. d. M., Pérez-Fuentes, M. d. C., Oropesa Ruiz, N. F., Martos Martínez, Á., Simón Márquez, M. d. M., ve Gázquez Linares, J. J. (2021). Interpersonal Support, Emotional Intelligence and Family Function in Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5145. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105145>
- Baştepe, İ. (2012). Sınıf ikliminin öğrencilerin eğitimsel başarıları üzerindeki etkisi [The effect of classroom climate on the educational successes of students]. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(48), 81–90.
- Beavers, R., ve Hampson, R. B. (2000). The Beavers systems model of family functioning. *Journal of family therapy*, 22(2), 128-143. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00143>
- Beavers, W. R. ve Voeller, M. (1983). *Family models: Comparing and contrasting the Olson Circumplex Model with the Beavers Systems Model*. *Family Process*, 22(1), 85–97.
- Becker, T. E., Atinc, G., Breugh, J. A., Carlson, K. D., Edwards, J. R., ve Spector, P. E. (2016). Statistical control in correlational studies: 10 essential recommendations for organizational researchers. *Journal of Organizational Behavior*, 37(2), 157–167. <https://doi.org/10.1002/job.2053>
- Bender, D., ve Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 1(1), 1-13.
- Bertalanffy, L. von. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. New York, NY: George Braziller.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools: A guide to understanding and management*. Open University Press.

- Bevans, M., ve Sternberg, E. M. (2012). Caregiving burden, stress, and health effects among family caregivers of adult cancer patients. *JAMA*, 307(4), 398–403. <https://doi.org/10.1001/jama.2012.29>
- Bilgiç, E. (2007). *İlköğretim I. kademedeki görülen zorba davranışların sınıf değişkenleri ve atmosferi algılamalarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bilgiç, E., ve Yurtal, F. (2009). Zorbalık eğilimlerinin sınıf iklimine göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 180-194.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. M., de Vries, T. D., Baxter, J., ve Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinicalMedicine*, 20, 100276. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100276>
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., ve Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117–127. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1992\)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1992)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3)
- Blatchford, P., ve Russell, A. (2014). Class size, grouping practices and classroom management. In C. M. Evertson ve C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (2nd ed., pp. 583–602). Routledge. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.004>
- Boivin, M., Hymel, S., ve Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7(4), 765–785. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006830>
- Bonanno, R. A., ve Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(6), 685–697. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9937-1>

- Boulton, M.J. and Smith, P.K. (1994), Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12: 315-329. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1994.tb00637.x>
- Bowen, M. (1966). The use of family theory in clinical practice. *Comprehensive Psychiatry*, 7(5), 345-374. [https://doi.org/10.1016/S0010-440X\(66\)80065-2](https://doi.org/10.1016/S0010-440X(66)80065-2)
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., ve Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry*, 48(5), 545–553. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e31819cb017>
- Boztuğ, Ö., ve Akyol, B. (2017). İlkokullarda yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul güvenliği (Aydın İli Efeler İlçesi Örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 74-95.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Recent Advances in Research on the Ecology of Human Development. In: Silbereisen, R.K., Eyferth, K., Rudinger, G. (eds) *Development as Action in Context*. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-02475-1_15
- Brown, J. (2013). Bowen Family Systems Theory and Practice: Illustration and Critique. *Journal of Family Therapy*. <https://doi.org/10.1002/j.1467-8438.1999.tb00363.x>
- Buhs, E. S., ve Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550–560. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.550>
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., ve Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>

- Bukowski, W. M., Hoza, B., ve Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: the development and psychometric properties of the friendship qualities scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 471-484. <https://doi.org/10.1177/0265407594113011>
- Bussey, K. (2023). The contribution of social cognitive theory to school bullying research and practice. *Theory Into Practice*, 62(3), 293–305. <https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2226549>
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., ve Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal*, 110(2), 119–141. <https://doi.org/10.1086/605768>
- Calandri, E., Mastrokourou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., ve Graziano, F. (2025). Teacher Emotional Competence for Inclusive Education: A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, 15(3), 359. <https://doi.org/10.3390/bs15030359>
- Camodeca, M., ve Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186–197. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x>
- Cano-Lozano, M. C., Rodríguez-Díaz, F. J., León, S. P., ve Contreras, L. (2020). Analyzing the relationship between child-to-parent violence and perceived parental warmth. *Frontiers in Psychology*, 11, 590097. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590097>
- Christenson, S. L. (2003). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Quarterly*, 18(4), 454–482. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.4.454.27269>
- Cillessen, A. H. N., ve Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75(1), 147–163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00660.x>
- Cillessen, A. H. N., ve Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 102–105.

- Cohen, S., ve Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Coie, J. D., Dodge, K. A., ve Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557–570. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557>
- Colapinto, J. (2016). Structural Family Therapy. In T. Sexton ve J. Lebow (Eds.), *Handbook of Family Therapy* (2nd ed., pp. 7–...). New York: Routledge.
- Conger, R. D., Ge, X., Elder, G. H., Jr., Lorenz, F. O., ve Simons, R. L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65(2), 541–561. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00768.x>
- Craig, W., Pepler, D., ve Atlas, R. (2009). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 30(5), 541–561. <https://doi.org/10.1177/0143034309106943>
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crick, N. R., ve Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Crick, N. R., ve Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993–1002. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01778.x>
- Crick, N. R., Casas, J. F., ve Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental psychology*, 33(4), 579.
- Çağlayan, E. (2015). *Ergenlerin öz kimlik grafiklerinin aile işlevselliği açısından değerlendirilmesi: Bir idiyografik çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Çengel, M. (2013). *Sınıf ikliminin oluşması sürecinde örtük program: Meslek liseleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çengel, M., ve Türkoğlu, A. (2014). Sınıf iklimi: Tanımı, ölçme araçları ve boyutlarına ilişkin bir alanyazın taraması. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 1236-1263.
- Çengel, M., ve Türkoğlu, A. (2016). Analysis through hidden curriculum of peer relations in two different classes with positive and negative classroom climates. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(6), 1893–1919. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.6.0103>
- Çengel Schoville, M., Yılmaz Özelçi, S., & Totan, T. (2021). Student perception of classroom climate scale: Adaptation and validation to Turkish. *Research on Education and Psychology (REP)*, 5(2), 204–222. <https://doi.org/10.54535/rep.1005702>
- Çoban, Ö., Özdemir, N., ve Bellibaş, M. Ş. (2024). Trust in principals, leaders' focus on instruction, teacher collaboration, and teacher self-efficacy: testing a multilevel mediation model. *Eğitimde Kuram ve Uygulama (Journal of Theory and Practice in Education)*, 20(1), 131–162. <https://doi.org/10.1177/1741143220968170>
- Dai, L. ve Wang, L. (2015). *Review of Family Functioning*. Scientific Research Publishing.
- Dake, J.A., Price, J.H. and Telljohann, S.K. (2003), The Nature and Extent of Bullying at School. *Journal of School Health*, 73: 173-180. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x>
- de Bruyn, E. H., ve Cillessen, A. H. N. (2006). Popularity in Early Adolescence: Prosocial and Antisocial Subtypes. *Journal of Adolescent Research*, 21(6), 607-627. <https://doi.org/10.1177/0743558406293966>
- de Bruyn, E. H., Cillessen, A. H. N., & Wissink, I. B. (2009). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 30(4), 543-566. <https://doi.org/10.1177/0272431609340517>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., ve Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>

- Demaray, M.K. ve Malecki, C.K. (2002), The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305–316. <https://doi.org/10.1002/pits.10018>
- Deniz, İ., ve Göller, L. (2017). Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin aile işlevselliği ve evlilik doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 53-69.
- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., ve Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(9), 1289–1299. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9251-7>
- Ding, N., ve Zhang, X. (2022). Bullying victimization and quality of life among Chinese adolescents: An integrative analysis of internet addiction and social withdrawal. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), 16973. <https://doi.org/10.3390/ijerph192416973>
- Djigic, G., ve Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 29(1), 819–828. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.310>
- Dodge, K. A., ve Crick, N. R. (1990). Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16(1), 8–22. <https://doi.org/10.1177/0146167290161002>
- Donato, S., Barni, D., Ferraris, A., Iafrate, R., de Silva, A. D., Gao, M., Miller-Graff, L. E., ve Mark, E. (2023). Adolescents' victimization and internalizing problems: The protective role of parental sense of coherence. *Journal of Child and Family Studies*, 32(1), 1371–1381. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02264-7>
- Doroudchi, A., Zarenezhad, M., Hosseininezhad, H., Malekpour, A., Ehsaei, Z., Kaboodkhani, R., ve Valiei, M. (2023). Psychological complications of the children exposed to domestic violence: a systematic review. *Egyptian Journal of Forensic Sciences*, 13, Article 26. <https://doi.org/10.1186/s41935-023-00343-4>

- Elledge, L. C., Elledge, A. R., Newgent, R. A., ve Cavell, T. A. (2016). Social risk and peer victimization in elementary school children: The protective role of teacher-student relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(4), 691–703. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0074-z>
- Elliott, S. N., Hwang, Y.-S., ve Wang, J. (2019). Teachers' ratings of social skills and problem behaviors as concurrent predictors of students' bullying behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 119–126. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.12.005>
- Epstein, N. B., ve Bishop, D. S. (1981). Problem Centered Systems Therapy of the Family. *Journal of Marital and Family Therapy*, 7(1), 23-31. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1981.tb01348.x>
- Epstein, N. B., Baldwin, L. M., ve Bishop, D. S. (2000). The McMaster Family Assessment Device. *Journal of Marital and Family Therapy*, 6(2), 171–180. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1983.tb01497.x>
- Epstein, N. B., Bishop, D. S., ve Levin, S. (1978). The McMaster model of family functioning. *Journal of Marriage and Family Counseling*, 4(4), 19–31.
- Ertem, H. Y., Arslan, A., Aksoy Akbaş, S., Ecer, E., ve Eryiğit, L. (2021). The relationship between class climate and middle school students' attitudes towards school. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 1(1), 1–12. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1638882>
- Espelage, D. L. (2014). Ecological Theory: Preventing Bullying, Aggression, and Victimization in Youth. *Theory Into Practice*, 53(4), 257–264. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- Espelage, D. L., ve Holt, M. K. (2013). Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S27–S31. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.017>
- Espelage, D. L., ve Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365–383. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>

- Espelage, D. L., ve Swearer, S. M. (Eds.). (2010). *Bullying in North American schools* (2nd ed., 336 s.). Routledge.
- Espelage, D. L., Basile, K. C., ve Hamburger, M. E. (2012). Bullying perpetration and subsequent sexual violence perpetration among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 50(1), 60–65. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.07.015>
- Espelage, D.L., Holt, M.K. and Henkel, R.R. (2003). Examination of peer–group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74(1): 205-220. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00531>
- Estell, D.B., Farmer, T.W. and Cairns, B.D. (2007). Bullies and victims in rural African American youth: Behavioral characteristics and social network placement. *Aggressive Behavior*, 33(2), 145–159. <https://doi.org/10.1002/ab.20176>
- Eugene, D. R., Du, X., ve Kim, Y. K. (2021). School climate and peer victimization among adolescents: A moderated mediation model of school connectedness and parental involvement. *Children and Youth Services Review*, 121, 105854. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105854>
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77–92. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.2.77>
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., ve Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131–146. <https://doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449>
- Eyüboğlu, D., Güvenir, T., Kavurma, C., ve Taş, F. V. (2018). Kendine zarar verme davranışı olan ergenlerin aile işlevselliği. *Klinik Psikiyatri*, 21, 370-379.
- Falsario, H. N., Muyong, R. F., ve Nuevaespaña, J. S. (2014). Classroom climate and academic performance of education students [Conference presentation]. *DLSU Research Congress 2014*, De La Salle University, Manila, Philippines.

- Faris, R., ve Felmlee, D. (2014). Casualties of Social Combat: School Networks of Peer Victimization and Their Consequences. *American Sociological Review*, 79(2), 228-257. <https://doi.org/10.1177/0003122414524573>
- Farrell, A. H., ve Vaillancourt, T. (2021). The Impact of Childhood Bullying Trajectories on Young Adulthood Antisocial Trajectories. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 50(5), 735-750. <https://doi.org/10.1080/15374416.2021.1939833>
- Fishbane, M. (2012). Neurobiology and family processes. In F. Walsh (Ed.), *Normal family processes: Growing diversity and complexity* (4th ed.). Guilford Press.
- Flouri, E., ve Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(6), 634-644. <https://doi.org/10.1177/0886260503251129>
- Francisco, R., Loios, S., ve Pedro, M. (2016). Family functioning and adolescent psychological maladjustment: The mediating role of coping strategies. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(5), 759-770. <https://doi.org/10.1007/s10578-015-0609-0>
- Fraser, B. J. (1989). Twenty years of classroom climate work: Progress and prospect. *Journal of Curriculum Studies*, 21(4), 307-327. <https://doi.org/10.1080/0022027890210402>
- Fraser, B. J. (1998). Classroom learning environments: Retrospect, context and prospect. *Learning Environments Research*, 1(1), 1-17. <https://doi.org/10.1023/A:1009089123105>
- Fraser, B. J. (2011). Classroom learning environments: Retrospect, context and prospect. In B. J. Fraser, K. G. Tobin ve C. J. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education* (pp. 1191-1239). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_79
- Fraser, B. J., ve Fisher, D. L. (1983). A comparison of actual and preferred classroom environments as perceived by science teachers and students. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(1), 55-61. <https://doi.org/10.1002/tea.3660200106>

- Galioglu, C. (2014). *Beliren yetişkinlerin yalnızlık ve umutsuzluk düzeyleri ile aile işlevleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Garandau, C. F., Ahn, H.-J., ve Rodkin, P. C. (2011). The social status of aggressive students across contexts: The role of classroom status hierarchy, academic achievement, and grade. *Developmental Psychology*, 47(6), 1699–1710. <https://doi.org/10.1037/a0025271>
- Garandau, C. F., Lee, I. A. ve Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), 1123–1133. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0040-4>
- García Coll, C., Crnic, K., Lamberty, G., Wasik, B. H., Jenkins, R., Vázquez García, H., ve McAdoo, H. P. (1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development*, 67(5), 1891–1914. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01834.x>
- García, S. B., ve Guerra, P. L. (2004). Deconstructing deficit thinking: Working with educators to create more equitable learning environments. *Education and Urban Society*, 36(2), 150-168. <https://doi.org/10.1177/0013124503261322>
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child environment model. *Developmental psychology*, 42(6), 1179.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference*. 4. Ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Georgiou, S. N. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11, 213–227. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9048-5>
- Georgiou, S. N., Ioannou, M. ve Stavriniides, P. (2016). Parenting styles and bullying at school: The mediating role of locus of control. *International Journal of School & Educational Psychology*. 5(4), 226-242. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1225237>

- Gest, S.D., Graham-Bermann, S.A. ve Hartup, W.W. (2001), Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10(1), 23–40. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00146>
- Gezer, M. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarılarını yordayan çeşitli değişkenlerin belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45(1), 83–93. <https://doi.org/10.1080/0013188032000086145>
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32(6), 528–539. <https://doi.org/10.1002/ab.20156>
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., ve Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467–476. <https://doi.org/10.1002/ab.20204>
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., ve Lozano, P. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Pediatrics*, 115(4), 1136–1140.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Goodman, S. H., Rouse, M. H., Connell, A. M., Broth, M. R., Hall, C. M., ve Heyward, D. (2011). Maternal depression and child psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(1), 1–27. <https://doi.org/10.1007/s10567-010-0080-1>
- Gorman-Smith, D., Henry, D. B., ve Tolan, P. H. (2004). Exposure to Community Violence and Violence Perpetration: The Protective Effects of Family Functioning. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(3), 439–449. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3303_2

- Grama, D. I., Georgescu, R. D., Coşa, I. M., ve Dobrean, A. (2024). Parental risk and protective factors associated with bullying victimization in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 27, 627–657. <https://doi.org/10.1007/s10567-024-00473-8>
- Greenhow, C., ve Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6-30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
- Gregory, A., Skiba, R. J., ve Noguera, P. A. (2010). The achievement gap and the discipline gap: Two sides of the same coin? *Educational Researcher*, 39(1), 59-68. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357621>
- Grusec, J.E. ve Davidov, M. (2010), Integrating different perspectives on socialization theory and research: A domain-specific approach. *Child Development*, 81(3), 687–709. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01426.x>
- Grych, J. H., ve Fincham, F. D. (1990). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin*, 108(2), 267–290. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.267>
- Günay, A. R., ve Erdem, A. (2021). Evlilik uyumu, çocuk yetiştirme tutumu ve aile işlevselliği arasındaki ilişki. *EKEV Akademi Dergisi* (86), 149-170.
- Gür, N. (2019). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde akran zorbalığı ve eşlik eden duygusal davranışsal sorunlar: Bursa ili örnekleme*. Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi, Bursa.
- Güzeldere Aydın, D., ve Karabay, Ş. O. (2020). Improvement of classroom management skills of teachers leads to creating positive classroom climate. *International Journal of Educational Research Review*, 5(1), 10–25. <https://doi.org/10.24331/ijere.646832>
- Haefner, J. (2014). An Application of Bowen Family Systems Theory. *Issues in Mental Health Nursing*, 35(11), 835–841. <https://doi.org/10.3109/01612840.2014.921257>
- Haley, J. (1973a). *Uncommon Therapy: The Psychiatric Techniques of Milton H Erickson MD*. New York: WW Norton & Company.
- Haley, J. (1973b). *Strategies of Psychotherapy*. New York: Grune & Stratton.

- Haltigan, J. D., ve Vaillancourt, T. (2014). Joint trajectories of bullying and peer victimization across elementary and middle school and associations with symptoms of psychopathology. *Developmental Psychology*, 50(11), 2426–2436. <https://doi.org/10.1037/a0038030>
- Hamre, B. K., ve Pianta, R. C. (2003). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 74(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K., ve Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms: Predictors and outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 443–464. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.443>
- Han, F. (2020). *Geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalmanın sınıf iklimi ve okula yabancılaşmayla ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Han, F., ve Demirtaş, H. (2021). The effect of exposure to bullying on classroom climate and alienation from school. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2297–2322. <https://doi.org/10.17679/inuefd.987106>
- Haskett, M. E., Stelter, R., Proffit, K., ve Nice, R. (2012). Parent emotional expressiveness and children's self-regulation: Associations with abused children's school functioning. *Child Abuse & Neglect*, 36(4), 296–307. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.11.008>
- Hattie, J., ve Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hawker, D. S. J., ve Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441–455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Healy, K. L., Scott, J. G., ve Thomas, H. J. (2024). The protective role of supportive relationships in mitigating bullying victimization and psychological distress in adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 33(1), 3211–3228. <https://doi.org/10.1007/s10826-024-02891-2>

- Hellström, L., ve Beckman, L. (2019). Adolescents' perception of gender differences in bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 90–96. <https://doi.org/10.1111/sjop.12523>
- Hellström, L., Gazthy, A., ve Brendgen, M. (2022). Associations between student–teacher relationship quality, class climate, and bullying roles: A Bayesian multilevel multinomial logit analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 3(1), 34–47. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00059-x>
- Hicks, J., Jennings, L., Jennings, S., Berry, S., ve Green, D. A. (2018). Middle School Bullying: Student Reported Perceptions and Prevalence. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 4(3), 195–208. <https://doi.org/10.1080/23727810.2017.1422645>
- Hill, N. E., ve Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hodges, E. V., ve Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of personality and social psychology*, 76(4), 677.
- Holt, M. K., ve Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 984–994. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9153-3>
- Hong, J. S., ve Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hosokawa, R., ve Katsura, T. (2017). A longitudinal study of socioeconomic status, family processes, and child adjustment from preschool until early elementary school: The role of social competence. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11(1), 62. <https://doi.org/10.1186/s13034-017-0206-z>
- Hosokawa, R., Katsura, T., ve Taira, K. (2022). Ailede yıllık olayların deneyimi ve okul çağındaki çocukların sosyal uyumu. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00475-w>

- İşsever, G. (2020). *Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ile aile aidiyet duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- James, K., ve MacKinnon, L. (1986). Theory and Practice of Structural Family Therapy: Illustration and Critique. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 7(4), 223–233. <https://doi.org/10.1002/j.1467-8438.1986.tb01184.x>
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S., ve Summers, K. H. (2014). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of School Violence*, 15(3), 259–278. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.986675>
- Jenkins, L.N. ve Nickerson, A.B. (2017), Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggression and Behavior*, 43(3), 281-290. <https://doi.org/10.1002/ab.21688>
- Jiang, C. (2021). The Effect of the Classroom Environment on Academic Performance: Mediating Role of Learning Efficacy. In *Proceedings of the 2021 3rd International Conference on Economic and Business Management (ICEBM 2021)*. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211220.147>
- Johnson, D. W., ve Johnson, R. T. (1978). Cooperative, competitive, and individualistic learning. *Journal of Research & Development in Education*, 12(1), 3–15.
- Johnson, D. W., ve Johnson, R. T. (2009). *Essential elements of effective cooperative learning*. Cooperative Learning Center, University of Minnesota.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., ve Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. *The Journal of Psychology*, 114(2), 135-142.
- Johnson, M. D., Lavner, J. A., Mund, M., Zemp, M., Stanley, S. M., Neyer, F. J., Impett, E. A., Rhoades, G. K., Bodenmann, G., Weidmann, R., Bühler, J. L., Burriss, R. P., Wünsche, J., ve Grob, A. (2022). Within-couple associations between communication and relationship satisfaction over time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 48(4), 534-549. <https://doi.org/10.1177/01461672211016920>

- Juvonen, J., ve Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159–185. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- Kabasakal, Z. (2013). The effects of mother education programs on the functionality, anger management and conflict solution levels of families. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 1-20.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). Özerk-ilişkisel benlik: Yeni bir sentez. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11(37), 36-43.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2014). Kültürleşme ve aile ilişkileri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17(34), 120-127.
- Kalyencioğlu, D., ve Kutlu, Y. (2010). Ergenlerin aile işlevi algılarına göre uyum düzeyleri. *İ.Ü.F.N. Hem. Derg.*, 18(2), 56-62.
- Karaağaç, M., ve Erbay, H. (2015). Aile işlevselliğinin matematik başarısıyla ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 21-33.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., ve Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly* 56(3), 261-282. <https://dx.doi.org/10.1353/mpq.0.0052>.
- Kashahu, L., Karaj, S., ve Karaj, T. (2016). Academic achievements of adolescents and family functioning. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(3), 157-164. <https://doi.org/10.5901/ajis.2016.v5n3s1p157>
- Katz, D., ve Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). New York, NY: Wiley.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., ve Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25(2), 81–89. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1999\)25:2<81::AID-AB3>3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2<81::AID-AB3>3.0.CO;2-R)

- Kaya, İ. (2021). Öğretmenlerin disiplini sağlama yaklaşımları ile öğrencilerin sınıf iklimi algıları ve öğretimsel muhalefet davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2116-2145.
- Keitner, G. I., Miller, I. W., Epstein, N. B., Bishop, D. S., ve Fruzzetti, A. E. (1987a). Family functioning and the course of major depression. *Comprehensive Psychiatry*, 28(1), 54–64. [https://doi.org/10.1016/0010-440X\(87\)90044-7](https://doi.org/10.1016/0010-440X(87)90044-7)
- Keitner, G. I., Miller, I. W., Fruzzetti, A. E., Epstein, N. B., Bishop, D. S., ve Norman, W. H. (1987b). Family Functioning and Suicidal Behavior in Psychiatric Inpatients with Major Depression. *Psychiatry*, 50(3), 242–255. <https://doi.org/10.1080/00332747.1987.11024356>
- Kerr, M. E. (2019). The family movement, bowen theory, and theoretical medicine: a view from the 21st century. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 40(3), 308–318. <https://doi.org/10.1002/anzf.1381>
- Kerr, M. E., ve Bowen, M. (1988). *Family Evaluation*. New York: W.W. Norton & Company.
- Kılıç, A. K., ve Kılıç, A. (2013). MEB ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri ve özgüven arasındaki ilişki. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 23.
- Kılıç, M. (2012). *Evli çiftlerde görülen ruhsal belirtiler ile aile işlevsellik düzeyi arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kılınç, Ş. B., ve Kılınç, F. E. (2022). Lise öğrencilerinin aile ilişkileri ile umut düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal ve İnsani Bilimler: Teori, Güncel Araştırmalar ve Yeni Eğilimler* 4 (1-12).
- Kim, J. and Cicchetti, D. (2010), Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51: 706-716. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x>
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y., Hubbard, A., ve Boyce, W. T. (2006). School bullying and youth violence: Causes or consequences of psychopathologic behavior? *Archives of General Psychiatry*, 63(9), 1035–1041. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.63.9.1035>

- Klomek, A. B., Sourander, A., ve Smith, P. K. (2015). Bullying by peers in childhood and effects on psychopathology, suicidality, and criminality in adulthood. *The Lancet Psychiatry*, 2(10), 930–941. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00223-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00223-0)
- Kochenderfer-Ladd, B. and Wardrop, J.L. (2001), Chronicity and Instability of Children's Peer Victimization Experiences as Predictors of Loneliness and Social Satisfaction Trajectories. *Child Development*, 72: 134-151. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00270>
- Koerner, F. A., ve Fitzpatrick, M. A. (2002). Understanding family communication patterns and family functioning: The roles of conversation orientation and conformity orientation. *Communication Yearbook*, 26(1), 36–65. <https://doi.org/10.1080/23808985.2002.11679010>
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., ve Zhen Li. (2010). Do School Bullying and Student—Teacher Relationships Matter for Academic Achievement? A Multilevel Analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 19-39. <https://doi.org/10.1177/0829573509357550>
- Kopstein, F. F. (1966). *General systems theory as the basis for a theory of instruction* (ETS Research Memorandum RM-66-08). Educational Testing Service.
- Korkmaz, B., & Yazıcı, B. (2025). İdeal beden algısı kapsamında sosyal medyada linç kültürü üzerine araştırma. *Beykoz Akademi Dergisi*, 13(1), 224-261. <https://doi.org/10.14514/beykozad.1552274>
- Krull, J., Urton, K., Kulawiak, P. R., ve Wilbert, J. (2022). Social-relational classroom climate and its link to primary students' behavioral problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 81, 101441. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101441>
- Kumpfer, K. L., ve Alvarado, R. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58(6–7), 457–465. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.457>
- Kurt, Z. (2019). *İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı ve sosyal beceri arasındaki ilişkiyi etkileyen ve bu ilişkiye eşlik eden faktörler ile birlikte incelenmesi.*

- Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, YÖK Ulusal Tez Merkezi.
<https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/93979>
- Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., ve Coleman, C. C. (1997). Classroom Peer Acceptance, Friendship, and Victimization: Distinct Relational Systems That Contribute Uniquely to Children's School Adjustment? *Child Development*, 68(6), 1181–1197.
<https://doi.org/10.2307/1132300>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Lahav-Kadmiel, Z., ve Brunstein-Klomek, A. (2018). Bullying victimization and depressive symptoms in adolescence: The moderating role of parent-child conflicts among boys and girls. *Journal of Adolescence*, 68, 61–70.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.014>
- Laninga-Wijnen, L., Harakeh, Z., Garandeau, C.F., Dijkstra, J.K., Veenstra, R. and Vollebergh, W.A.M. (2019), Classroom popularity hierarchy predicts prosocial and aggressive popularity norms across the school year. *Child Development*, 90(6), e637–e653.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13228>
- Laskey, B.J. and Cartwright-Hatton, S. (2009), Parental discipline behaviours and beliefs about their child: associations with child internalizing and mediation relationships. *Child: Care, Health and Development*, 35(5), 717–727. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.00977.x>
- Lavi, I., Katz, L. F., Ozer, E. J., ve Gross, J. J. (2019). *Emotion reactivity and regulation in maltreated children: A meta-analysis*. *Child Development*, 90(5), 1503–1524.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13272>
- Leary, M. R., Twenge, J. M., ve Quinlivan, E. (2006). Interpersonal rejection as a determinant of anger and aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 10(2), 111–132.
https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1002_2

- Lee, R. E. ve Stacks, A. M. (2001). The factor structure of the beavers interactional scales revisited. *Contemporary Family Therapy*, 23, 231–240.
- Lee, Y. (2024). Exploring the application of structural family therapy in addressing adolescent behavioral issues: A case study perspective. *International Journal of Education and Humanities*, 13(2), 17. ISSN: 2770-6702.
- Lereya, S. T., Samara, M., ve Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091–1108. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Levantini, V., Gelati, C. ve Camodeca, M. Defending behavior in school bullying: The role of empathic self-efficacy, social preference, and student-teacher relationship. *Soc Psychol Educ* 27, 2015–2029 (2024). <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09892-5>
- Li, R., Cooper, C., Bradley, J., Shulman, A., ve Livingston, G. (2012). Coping strategies and psychological morbidity in family carers of people with dementia: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 139(1), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2011.05.055>
- Li, X., Du, Y., Zhou, H., Xi, W., Wu, M., ve Hu, Y. (2024). Family rituals and the quality of adolescents' friendships: The serial mediating role of perceived parental support and the meaning in life. *Current Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06902-9>
- Lovejoy, M. C., Graczyk, P. A., O'Hare, E., ve Neuman, G. (2000). Maternal depression and parenting behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 20(5), 561–592. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(98\)00100-7](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(98)00100-7)
- Lumley, T., Diehr, P., Emerson, S., & Chen, L. (2002). The importance of the normality assumption in large public health data sets. *Annual Review of Public Health*, 23(1), 151–169. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.23.100901.140546>
- Lund, E. M., ve Ross, S. W. (2016). Peer victimization in students who are deaf and hard of hearing: exploring educational placement. *JADARA*, 50(2), 20-44. <https://nsuworks.nova.edu/jadara/vol50/iss2/1>

- Luo, T., ve Derakhshan, A. (2024). Examining the role of classroom climate and teacher-student relationships in EFL students' perceived learning outcomes: A self-determination theory perspective. *Learning and Motivation*, 88, 102062. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102062>
- Ma, X., Lim, B. H., Zhang, T., Zhang, W., He, Y., ve Gao, Y. (2025). Impact of classroom climate on bullying behavior: An environmental psychology perspective. *Educational / Learning Environment*, 10(31). <https://doi.org/10.21834/e-bpj.v10i31.6500>
- Macfie, J., Brumariu, L. E., ve Lyons-Ruth, K. (2015). Parent-child role-confusion: A critical review of an emerging concept. *Developmental Review*, 36, 34-57. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.01.002>
- Madanes, C. (2019). Strategic Family Therapy. In L. Gurman (Ed.), *Clinical Handbook of Couple Therapy* (6th ed.). Guilford Press. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-49425-8>
- Martín Babarro, J., Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., & Steglich, C. (2017). Power structure in the peer group: The role of classroom cohesion and hierarchy in peer acceptance and rejection of victimized and aggressive students. *Journal of Early Adolescence*, 37(9), 1197-1220. <https://doi.org/10.1177/0272431616648451>
- Masaroğulları, N., ve Çerkez, Y. (2024). 3-6 yaş arası çocukların annelerinin iletişim becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkide annelerin çatışma çözme becerilerinin aracılık rolü. *Current Psychology*, 43, 21032-21045. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05888-8>
- Masud, H., Ahmad, M. S., Cho, K. W., ve Fakhr, Z. (2019). Parenting styles and aggression among young adolescents: A systematic review of literature. *Community Mental Health Journal*, 55(6), 1015-1030. <https://doi.org/10.1007/s10597-019-00400-0>
- Matejevic, M., Jovanovic, D., ve Ilic, M. (2015). Patterns of family functioning and parenting style of adolescents with depressive reactions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 185, 234-239. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.460>
- Maxime Mauduy, Virginie Bagneux ve Cécile Sénémeaud. (2024) Unmasking school bullying witnesses: five different psychological profiles related to intention to defend victims. *School Psychology Review* 53(6), 703-721.

- Miller, I. W., Ryan, C. E., Keitner, G. I., Bishop, D. S., ve Epstein, N. B. (2008). The McMaster Approach to Families: Theory, assessment, treatment and research. *Journal of Family Therapy*, 20(2), 168-189. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00144>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *PISA 2022 Türkiye Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://pisa.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *TIMSS 2023 Türkiye Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://timss.meb.gov.tr>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., ve Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Monks, C.P., Smith, P.K., ve Swettenham, J. (2003). Aggressors, Victims, and Defenders in Preschool: Peer, Self-, and Teacher Reports. *Merrill-Palmer Quarterly* 49(4), 453-469. <https://dx.doi.org/10.1353/mpq.2003.0024>.
- Montero-Carretero, C., Pastor, D., Santos-Rosa, F. J., ve Cervelló, E. (2021). School climate, moral disengagement and empathy as predictors of bullying in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12, 656775. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656775>
- Montero-Montero, D., López-Martínez, P., Martínez-Ferrer, B., ve Moreno-Ruiz, D. (2021). The Mediating Role of Classroom Climate on School Violence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 2790. <https://doi.org/10.3390/ijerph18062790>
- Montero-Montero, D., López-Martínez, P., Martínez-Ferrer, B., ve Moreno-Ruiz, D. (2023). The Mediating Role of Classroom Climate on School Violence. *Children*, 10(2), 271. <https://doi.org/10.3390/children10020271>
- Moon, B., ve Alarid, L. F. (2015). School bullying, low self-control, and opportunity. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(5), 839-856. <https://doi.org/10.1177/0886260514536281>
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., ve Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60–76. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>

- Moos, R. H., ve Moos, B. S. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 263–269. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.2.263>
- Moos, R. H., ve Trickett, E. J. (1974). *Classroom Environment Scale Manual*. Consulting Psychologists Press.
- Morris, M. L., ve Blanton, P. (1998). Predictors of family functioning among clergy and spouses: Influences of social context and perceptions of work-related stressors. *Journal of Child and Family Studies*, 7(1), 27–41. <https://doi.org/10.1023/A:1022955912433>
- Mundy, L. K., Canterford, L., Kosola, S., Degenhardt, L., Allen, N. B., ve Patton, G. C. (2017). Peer victimization and academic performance in primary school children. *Academic Pediatrics*, 17(8), 830–836. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2017.06.012>
- Murphy, T. P., Laible, D., & Augustine, M. (2017). The influences of parent and peer attachment on bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 26(5), 1388–1397. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0663-2>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., ve Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285(16), 2094–2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- Nelson, L. N. (1966). Teacher Leadership: An Empirical Approach to Analyzing Teacher Behavior in the Classroom. *Journal of Educational Research*, 17(4), 163–169. <https://doi.org/10.1177/002248716601700404>
- Nichols, M. P., ve Colapinto, J. (2017). Enactment in Structural Family Therapy. In J. L. Lebow (Ed.), *Encyclopedia of Couple and Family Therapy*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-15877-8_969-1
- Nix, T., Pendergast, D., ve O'Brien, M. (2022). Belonging in School – The Effect of Teacher-Student Relationships: A Systematic Quantitative Review of the Literature. *Education Thinking*, 2(1), 63–90.
- Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., ve Menesini, E. (2018). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 41–50. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.010>

- Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., ve Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 41–50. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.010>
- Novikova, M., ve Rean, A. (2019). Influence of school climate on bullying prevalence: Russian and international research experience. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, (2), 78–97. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-78-97>
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Furlong, M. J. (2014). Influence of classroom and school climate on teacher perceptions of student problem behavior. *School Mental Health*, 6(2), 125–136. <https://doi.org/10.1007/s12310-014-9118-8>
- Oğultürk, N. (2012). *Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin, aile işlevlerini etkileyen etmenler: Çankaya Belediyesinden hizmet alan aileler üzerine bir değerlendirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oliveri, M. E., ve Reiss, D. (1981a). The structure of families' ties to their kin: The shaping role of social constructions. *Journal of Marriage and Family*, 43(2), 391–407. <https://doi.org/10.2307/351390>
- Oliveri, M. E., ve Reiss, D. (1981b). A theory-based empirical classification of family problem-solving behavior. *Family Process*, 20(3), 409–418. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1981.00409.x>
- Olson, D. H. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of Family Therapy*, 22(2), 144–167. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00144>
- Olson, D. H., McCubbin, H. I., Barnes, H., Larsen, A., Muxen, M., ve Wilson, M. (1983b). *Families: What makes them work*. Sage Publications.
- Olson, D. H., Sprenkle, D. H., ve Russell, C. S. (1979). Circumplex model of marital and family systems: I. Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. *Family Process*, 18(1), 3–28. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1979.00003.x>

- Olson, D.H., Russell, C.S. and Sprenkle, D.H. (1983a), Circumplex Model of Marital and Family Systems: VI. Theoretical Update. *Family Process*, 22: 69-83. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1983.00069.x>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Wiley-Blackwell.
- 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.
- Osborne, J. W., ve Waters, E. (2002). Four assumptions of multiple regression that researchers should always test. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 8(2), 1-9. <https://doi.org/10.7275/r222-hv23>
- Özdemir, M. and Stattin, H. (2011), Bullies, victims, and bully-victims: a longitudinal examination of the effects of bullying-victimization experiences on youth well-being., *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 97-102. <https://doi.org/10.1108/17596591111132918>
- Özer, A., Totan, T., ve Atik, G. (2011). Individual correlates of bullying behaviour in Turkish middle schools. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 21(2), 186-202. <https://doi.org/10.1375/ajgc.21.2.186>
- Öztürk, N., Atlı, A., ve Kutlu, M. (2014). An investigation of bullying cases in middle school students in terms of some variables. *Inonu University Journal of The Faculty of Education*, 15(3), 43-63.
- Öztürk, Ö. (2013). *İntihar olasılığı ve aile işlevselliği arasındaki ilişkide bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlük değişkenlerinin aracı rolü*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/0034654306004543>
- Papanikolaou, M., Chatzikosma, T., ve Kleio, K. (2011). Bullying at school: The role of family. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 29, 433-442. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.260>

- Parada, R. H. (2000). Adolescent Peer Relations Instrument: A theoretical and empirical basis for the measurement of participant roles in bullying and victimization of adolescence: An interim test manual and a research monograph: A test manual. *Publication Unit, Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre, University of Western Sydney*.
- Parker, J. G., ve Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological bulletin*, 102(3), 357.
- Pekşen Süslü, D. (2016). *Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve siber mağduriyetin benlik saygısı, anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/663942>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., ve Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, ve C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *The Journal of Educational Research*, 88(1), 37–42. <http://www.jstor.org/stable/27541952>
- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology*, 53(5), 873–932. <https://doi.org/10.1037/dev0000295>
- Pişkin, M. (2010). Examination of Peer Bullying Among Primary and Middle School Children in Ankara. *Education and Science*, 35(156). <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/869>
- Premack, D., ve Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515–526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Rapee, R. M. (1997). Potential role of childrearing practices in the development of anxiety and depression. *Clinical Psychology Review*, 17(1), 47–67. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(96\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(96)00040-2)

- Reiss, D. (1981). *The family's construction of reality*. Harvard University Press.
- Reiss, D., ve Oliveri, M. E. (1980). Family paradigm and family coping: A proposal for linking the family's intrinsic adaptive capacities to its responses to stress. *Family Relations*, 29(4), 431–444. <https://doi.org/10.2307/584456>
- Reiss, D., Oliveri, M. E., ve Curd, K. (1983). Sensory experience and family process: Perceptual styles tend to run in but not necessarily run families. *Family Process*, 22(3), 289–308. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1983.00289.x>
- Rest, J. R. (1983). Morality. In J. Flavell and E. Markham (Eds.), *Cognitive development* (Vol. 3, pp. 556–629). Wiley.
- Rest, J. R. (1984). Research on Moral Development: Implications for Training Counseling Psychologists. *The Counseling Psychologist*, 12(3), 19–29. <https://doi.org/10.1177/0011000084123003>
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), 202–220. <https://doi.org/10.1080/03033910.1997.10558140>
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23(1), 57–68. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0289>
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583–590. <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>
- Rigby, K. (2005). Why Do Some Children Bully at School? The Contributions of Negative Attitudes Towards Victims and the Perceived Expectations of Friends, Parents and Teachers. *School Psychology International*, 26(2), 147–161. <https://doi.org/10.1177/0143034305052910>
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: And what to do about it* (Revised and updated ed.). ACER Press.

- Rodkin, P. C., ve Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 473-485. <https://doi.org/10.1177/0165025408093667>
- Rodkin, P. C., Espelage, D. L., ve Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311–321. <https://doi.org/10.1037/a0038614>
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., ve Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36(1), 14–24. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.1.14>
- Rodkin, P.C., Farmer, T.W., Pearl, R. and Acker, R.V. (2006), They're cool: social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development*, 15(2), 175-204. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9507.2006.00336.x>
- Roland, E., ve Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299–312. <https://doi.org/10.1080/0013188022000031597>
- Rolland, J.S. (1994), In sickness and in health: the impact of illness on couples' relationships. *Journal of Marital and Family Therapy*, 20(3), 327-347. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1994.tb00125.x>
- Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Runions, K., ve Falla, D. (2021). Moral disengagement strategies in online and offline bullying. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 85–93. <https://doi.org/10.5093/pi2021a13>
- Rowe, E. W., Kim, S., Baker, J. A., Kamphaus, R. W., & Horne, A. M. (2010). Student personal perception of classroom climate: Exploratory and confirmatory factor analyses. *Educational and Psychological Measurement*, 70(5), 858–879. <https://doi.org/10.1177/0013164410378085>
- Rubin, K. H., Bukowski, W., ve Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 619–700). Wiley.

- Rucinski, C. L., Brown, J. L., ve Downer, J. T. (2018). Teacher–child relationships, classroom climate, and children’s social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992–1004. <https://doi.org/10.1037/edu0000240>
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sakroni. (2025). Bullying in education from the perspective of ecological systems theory: a systematic review literature. *Journal of Family Social Work*, 28(2), 55–71. <https://doi.org/10.1080/10522158.2025.2464961>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., ve Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T)
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246–258. <https://doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Sandler, I. N., Schoenfelder, E. N., Wolchik, S. A., ve MacKinnon, D. P. (2011). Long-term impact of prevention programs to promote effective parenting: Lasting effects but uncertain processes. *Annual Review of Psychology*, 62, 299–329. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131619>
- Sari, E. P., ve Dahlia, W. (2018). Family functioning and subjective well-being among adolescents. *MOJPC: Malaysia Online Journal of Psychology & Counselling*, 5(1), 43–51.
- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D., ve Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary

- school. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 323-335. <https://doi.org/10.1177/01650250544000107>
- Schmidt, A. F., & Finan, C. (2018). Linear regression and the normality assumption. *Journal of Clinical Epidemiology*, 98, 146–151. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2017.12.006>
- Schunk, D. H., ve DiBenedetto, M. K. (2019). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., ve Toblin, R. L. (2005). Social–cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 329–346. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.02.004>
- Sebastian, C. L., Fontaine, N. M. G., Bird, G., Blakemore, S.-J., De Brito, S. A., McCrory, E. J. P., ve Viding, E. (2012). Neural processing associated with cognitive and affective Theory of Mind in adolescents and adults. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7(1), 53–63. <https://doi.org/10.1093/scan/nsr023>
- Seçer, İ. (2014). *Akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algılamaları ve başa çıkma stratejilerine grupta psikolojik danışmanın etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sentse, M., Scholte, R., Salmivalli, C., ve Voeten, M. (2007). Person–group dissimilarity in involvement in bullying and its relation with social status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(6), 1009–1019. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9150-3>
- Shakoor, S., Jaffee, S. R., Bowes, L., Ouellet-Morin, I., Andreou, P., Happé, F., Moffitt, T. E., ve Arseneault, L. (2012). A prospective longitudinal study of children’s theory of mind and adolescent involvement in bullying. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(3), 254–261. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02488.x>
- Shek, D. T. (1997). The relation of family functioning to adolescent psychological well-being, school adjustment, and problem behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 158(4), 467–479. <https://doi.org/10.1080/00221329709596683>

- Shetgiri, R., Lin, H., Avila, R. M., ve Flores, G. (2012). Parental characteristics associated with bullying perpetration in us children aged 10 to 17 years. *American Journal of Public Health*, 102(12), 2280–2286. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.300725>
- Shi, X., Wang, J., ve Zou, H. (2017). Family functioning and Internet addiction among Chinese adolescents: The mediating roles of self-esteem and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 77, 172-181. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.028>
- Silva, G. R. R. e., Lima, M. L. C. de, Acioli, R. M. L., ve Barreira, A. K. (2020). Prevalence and factors associated with bullying: Differences between the roles of bullies and victims of bullying. *Jornal de Pediatria*, 96(6), 693–701. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2019.09.005>
- Skinner, H. A., Steinhauer, P. D., ve Santa-Barbara, J. (1983). The Family Assessment Measure. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 2(2), 91–103. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-1983-0018>
- Skinner, H., Steinhauer, P. D., ve Sitarenios, G. (2000). Family Assessment Measure (FAM) and Process Model of Family Functioning. *Journal of Family Therapy*, 22(2), 190–210. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00146>
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43-69.
- Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 57–62. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00114-8](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)00114-8)
- Smith, P. K. (2008). *Family dynamics related to bullying and victimisation*. *Japanese Journal of Family Psychology*, 22(2), 167–183. https://doi.org/10.57469/jafp.22.2_167
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519–532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>

- Soenens, B., ve Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589–604. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8948-y>
- Spagnola, M., ve Fiese, B. H. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants & Young Children*, 20(4), 284–299. <https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000290352.32170.5a>
- Steinberg, L. (2001). We know some things: parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D., ve Dornbusch, S. M. (2013). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. In *Adolescents and Their Families* (pp. 129-146). Routledge.
- Steinhauer, P. D., Santa-Barbara, J., ve Skinner, H. A. (1984). The Process Model of Family Functioning. *Canadian Journal of Psychiatry*, 29(2), 77–88. <https://doi.org/10.1177/070674378402900202>
- Stormshak, E.A., Bierman, K.L., Bruschi, C., Dodge, K.A. and Coie, J.D. (1999), The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70(1), 169–182. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00013>
- Sutton, J., Smith, P.K. and Swettenham, J. (1999), Bullying and ‘theory of mind’: A critique of the ‘social skills deficit’ view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117–127. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00083>
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., ve Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying? Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357622>
- Swearer, S. M., Wang, C., Berry, B., ve Myers, Z. R. (2014). Reducing bullying: Applying social cognitive theory. *Theory Into Practice*, 53(4), 271–277. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947221>
- Şen, Z., ve Doğan, A. (2021). An examination of teachers’ attitudes towards bullying, their coping strategies for handling bullying, and perceived school climate. *Education and Science*, 46(207), 43–62. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.8942>

- Şengönül, T. (2022). A Review of the Relationship between Parental Involvement and Children's Academic Achievement and the Role of Family Socioeconomic Status in This Relationship. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(4), 161–178.
- Tezel, A. (2006). Aile içi iletişim. *International Journal of Human Sciences*, 1(1), 1-6.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., ve Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Thomas, D. E., Bierman, K. L., Powers, C. J., ve Conduct Problems Prevention Research Group. (2011). The influence of classroom aggression and classroom climate on aggressive-disruptive behavior. *Child Development*, 82(3), 751–757. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01586.x>
- Thomasgard, M., ve Metz, W. P. (1993). Parental overprotection revisited. *Child Psychiatry and Human Development*, 24(1), 67–80. <https://doi.org/10.1007/BF02367260>
- Thornberg, R., Wänström, L. ve Jungert, T. (2018). Authoritative classroom climate and its relations to bullying victimization and bystander behaviors. *School Psychology International*, 39 (6), 663-680. <https://doi.org/10.1177/0143034318809762>
- Thornberg, R., Wänström, L., Sjögren, B., Bjereld, Y., Edling, S., Francia, G., ve Gill, P. (2024). A multilevel study of peer victimization and its associations with teacher support and well-functioning class climate. *Social Psychology of Education*, 27, 69–88. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09828-5>
- Toksöz, E. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ve aile tutumu arasındaki ilişki üzerine bir araştırma: Eskişehir ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Topbay, Y. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin algılanan sosyal destek ve aile işlevleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tutura, C. M. W., Green, A. E., Karver, M. S., ve Gesten, E. L. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence*, 32(2), 193–211. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.04.005>

- Trickett, E. J., ve Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65(1), 93–102. <https://doi.org/10.1037/h0034823>
- Trickett, E. J., ve Moos, R. H. (1974). Personal correlates of contrasting environments: Student satisfactions in high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 67(4), 601–610.
- Troop-Gordon, W. ve Kopp, J. (2011), Teacher–child relationship quality and children's peer victimization and aggressive behavior in late childhood. *Social Development*, 20(3), 536–561. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00604.x>
- Troop-Gordon, W., ve Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>
- Ttofi, M. M., ve Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Tuğran, A. Z., ve Dost, M. T. (2022). Lise öğrencilerinde ebeveyn tutumu ve temel psikolojik ihtiyaçlar ile zorbalık statüleri arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 47(293-309).
- Usta, M., Özbay, Y., ve Toker, M. (2020). Development of a Systemic Family Functionality Scale (SFFS). *Marriage & Family Review*, 57(2), 126–142. <https://doi.org/10.1080/01494929.2020.1757556>
- Ünal, B. (2022). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları ile öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler aracılığı ile incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çankırı.
- Ünal, N. (2019). *Akran zorbalığı ile ergenlerin algıladıkları aile işlevselliğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- van Reemst, L., Fischer, T. F. C., ve Zwirs, B. W. C. (2014). Social information processing mechanisms and victimization: A literature review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 17(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/1524838014557286>

- Vatcheva, K. P., Lee, M., McCormick, J. B., ve Rahbar, M. H. (2016). Multicollinearity in regression analyses conducted in epidemiologic studies. *Epidemiology (Sunnyvale)*, 6(2), 227. <https://doi.org/10.4172/2161-1165.1000227>
- Veríssimo, L., Marques, A., Costa, M., Castro, I., Martins, F., ve Miranda, F. (2025). Exploring relations between social and emotional skills and bullying: The role of self-concept and empathy. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/21582440251323304>
- Vitaliano, P. P., Zhang, J., ve Scanlan, J. M. (2003). Is caregiving hazardous to one's physical health? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 129(6), 946–972. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.6.946>
- Wang, C., Berry, B., ve Swearer, S. M. (2013). The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention. *Theory Into Practice*, 52(4), 296–302. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>
- Wang, J., Iannotti, R. J., ve Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368–375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>
- Wang, M.-T. and Kenny, S. (2014), Longitudinal Links Between Fathers' and Mothers' Harsh Verbal Discipline and Adolescents' Conduct Problems and Depressive Symptoms. *Child Dev*, 85: 908-923. <https://doi.org/10.1111/cdev.12143>
- Wang, M.-T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., ve Guo, J. (2019). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 31, 1–39. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9442-x>
- Wang, M.-T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., ve Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>

- Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot ve C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 279–296). Guilford Press.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., ve Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193–202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- West, S. G., Finch, J. F., ve Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56–75). Sage Publications.
- Wiertsema, M., Vrijen, C., Ploeg, R., Sentse, M., ve Kretschmer, T. (2023). Bullying perpetration and social status in the peer group: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 95, 34–55. <https://doi.org/10.1002/jad.12109>
- Williams, E. A., Zwolak, J. P., Dou, R., ve Brewe, E. (2019). Linking engagement and performance: The social network analysis perspective (arXiv:1706.04121). *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1706.04121>
- Wolke, D., ve Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879–885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
- Wu, C. S. T., Wong, H. T., Yu, K. F., Fok, K. W., Yeung, S. M., Lam, C. H., ve Liu, K. M. (2016). Parenting approaches, family functionality, and internet addiction among Hong Kong adolescents. *BMC Pediatrics*, 16, 130. <https://doi.org/10.1186/s12887-016-0666-y>
- Yalçın, B. M., ve Karahan, T. F. (2007). Effects of a Couple Communication Program on Marital Adjustment. *Journal of the American Board of Family Medicine*, 20(1), 36-44. <https://doi.org/10.3122/jabfm.2007.01.060053>
- Yang, L., Xiong, Y., Gao, T., Li, S., ve Ren, P. (2023). A person-centered approach to resilience against bullying victimization in adolescence: Predictions from teacher support and peer support. *Journal of Affective Disorders*, 341, 154–161. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.08.089>
- Yapıcı, Ş. (2010). Türk toplumunda aile ve eğitim ilişkisi. *Turkish Studies*, 5(4), 1544-1570.

- Yaşar, M. (2017). Adaptation of General System Theory and Structural Family Therapy Approach to classroom management in early childhood education. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 665–696.
- Yılmaz, T., ve Çağlayan, İ. D. (2018). Ergenlerde akran zorbalığının ebeveynlik çeşitleri ve yaşanan yer açısından karşılaştırılması. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 6(12), 82-102.
- Yoneyama, S., & Rigby, K. (2006). Bully/victim students and classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34–41.
<https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.261569057735777>
- Yoon, J., ve Bauman, S. (2014). Teachers: A Critical But Overlooked Component of Bullying Prevention and Intervention. *Theory Into Practice*, 53(4), 308–314.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947226>
- Yu, X., Wang, X., Zheng, H., Zhen, X., Shao, M., Wang, H., ve Zhou, X. (2023). Academic achievement is more closely associated with student-peer relationships than with student-parent relationships or student-teacher relationships. *Frontiers in Psychology*, 14, 1012701. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1012701>
- Yüksel, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinde zorbalık eğilimi ile akademik başarı ve okul bağlılığı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 125–140.
<https://doi.org/10.15390/EB.2019.8490>
- Zagefka, H., Jones, J., Caglar, A., Girish, R., ve Matos, C. (2021). *Family roles, family dysfunction, and depressive symptoms. The Family Journal*, 29(3), 346–353.
<https://doi.org/10.1177/1066480720973418>
- Zagefka, H., Jones, J., Caglar, A., Girish, R., ve Matos, C. (2021). Family roles, family dysfunction, and depressive symptoms. *Journal of Family Issues*.
<https://doi.org/10.1177/1066480720973418>
- Zhang, S., Hong, J. S., Garthe, R. C., Espelage, D. L., ve Schacter, H. L. (2021). Parental stress and adolescent bullying perpetration and victimization: The mediating role of adolescent anxiety and family resilience. *Journal of Affective Disorders*, 290, 145–153.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.04.023>
- Zhang, X., Ra, C. K., Zhang, D., Zhang, Y., & MacLeod, K. E. (2016). The impact of school social support and bullying victimization on psychological distress among California

- adolescents. *California Journal of Health Promotion*, 14(2), 56–67.
<https://doi.org/10.32398/cjhp.v14i2.1725>
- Zhibin, B., Li, Q., Yulin, C., ve Chunxiaoyu, W. (2025). Dual effects of family ritual communication on Chinese adolescents' well-being: Supportive and constraining mechanisms. *Frontiers in Psychology*, 16, 1523315.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1523315>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Ziv, Y., Leibovich, I., ve Shechtman, Z. (2013). Bullying and victimization in early adolescence: Relations to social information processing patterns. *Aggressive Behavior*, 39, 482–492. <https://doi.org/10.1002/ab.21494>

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgiler Formu

Sevgili Öğrenci;

Bu form, öğrencilerin okulda yaşadıkları bazı zorlukların temelinde nelerin olabileceğini araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Formda yer alan ifadelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Formdan elde edilecek bilgiler yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. İsminiz gizli tutulacak okulda kimseyle paylaşılmayacaktır. Lütfen formdaki her bir ifadeyi dikkatle okuyarak, size en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği (x) işaretleyiniz. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için lütfen tüm soruları içtenlikle yanıtlayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Muharrem KESKİN

Atatürk Ortaokulu Psikolojik Danışmanı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SARIKAYA

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Adınız Soyadınız:
2. Okulunuz:
3. Sınıfınız: 5 () 6 () 7 () 8 () Şube:.....
4. Yaşınız:
5. Cinsiyetiniz: Kız: () Erkek ()
6. Kardeş sayınız: 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve üstü ()
7. Anneniz yaşıyor mu?: Yaşıyor () Öldü ()
8. Babanız yaşıyor mu?: Yaşıyor () Öldü ()
9. Anneniz öz mü, üvey mi?: Öz () Üvey ()
10. Babanız öz mü, üvey mi?: Öz () Üvey ()
11. Anne babanız birlikte mi, ayrı mı?: Birlikte () Ayrı ()
12. Annenizin eğitim durumu: İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()
13. Babanızın eğitim durumu: İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()
14. Annenizin çalışma durumu: Çalışıyor () Çalışmıyor ()
15. Babanızın çalışma durumu: Çalışıyor () Çalışmıyor ()
16. Ailenizin gelir durumu: İyi () Orta () Kötü ()
17. Sınıfınızın en popüler öğrencisi kimdir?
* *
18. Sınıfınızın en popüler olmayan öğrencisi kimdir?
* *
19. Sınıfınızda hangi arkadaşınla birlikte oturmak istersin?
* *
20. Sınıfınızda hangi arkadaşınla birlikte oturmak istemezsin?
* *

Ek 2. Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği

ÖĞRENCİLER TARAFINDAN ALGILANAN SINIF İKLİMİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda sınıfınız hakkında cümleler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra sizin sınıfınıza ne derecede uyduğuna karar veriniz. Önemli olan, sizin sınıfınızı nasıl gördüğünüzdür. Her cümle için 4 seçenek söz konusudur. Size uygun seçeneğe (X) işareti koyunuz. Lütfen içten ve samimi cevaplar veriniz.

	Asla	Bazen	Sık sık	Neredeyse her zaman
1. Okuldaki çalışmalarımda çok iyiyimdir.				
2. .				
3. .				
4.				
5.				
6. Keşke okula gitmek zorunda olmasaydım.				
7.				
8.				
9. Okul ödevlerini kendim yapabilirim.				
10.				
11.				
12.				
13. Öğretmenim gerçekten benimle ilgilenir.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18. Bu sınıfta, diğer öğrenciler beni olduğum gibi kabul eder.				
19.				
20.				
21.				
22.				
23.				
24.				
25.				
26.				

Ek 3. Sistemik Aile İşlevselliği Ölçeği

SİSTEMİK AİLE İŞLEVSELLİĞİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda aileniz hakkında cümleler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra sizin ailenize ne derecede uyduğuna karar veriniz. Önemli olan, sizin ailenizi nasıl gördüğünüzdür. Her cümle için 5 seçenek söz konusudur. Size uygun seçeneğe (X) işareti koyunuz. Lütfen içten ve samimi cevaplar veriniz.

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1.		0	1	2	3	4
2.		0	1	2	3	4
3.		0	1	2	3	4
4.	Hasta olduğumda ailem benimle ilgilenir.	0	1	2	3	4
5.		0	1	2	3	4
6.		0	1	2	3	4
7.	Aile üyelerimin özel alanlarına saygı duyarım.	0	1	2	3	4
8.		0	1	2	3	4
9.		0	1	2	3	4
10.		0	1	2	3	4
11.	Akşam yemeklerini hep birlikte yiyoruz.	0	1	2	3	4
12.		0	1	2	3	4
13.		0	1	2	3	4
14.		0	1	2	3	4
15.		0	1	2	3	4
16.		0	1	2	3	4
17.	Aile içerisinde herkese yapabileceği görev verilir.	0	1	2	3	4
18.		0	1	2	3	4
19.		0	1	2	3	4
20.		0	1	2	3	4
21.		0	1	2	3	4
22.		0	1	2	3	4
23.		0	1	2	3	4
24.		0	1	2	3	4
25.	Aile içerisinde birbirimize söz hakkı tanırız.	0	1	2	3	4
26.		0	1	2	3	4
27.		0	1	2	3	4
28.		0	1	2	3	4
29.	Ailem bir sıkıntımda olduğunda üstesinden gelmem için beni destekler.	0	1	2	3	4
30.		0	1	2	3	4
31.		0	1	2	3	4
32.		0	1	2	3	4
33.		0	1	2	3	4
34.		0	1	2	3	4
35.		0	1	2	3	4
36.		0	1	2	3	4

Ek 4. Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği Zorba ve Mağdur Formu

ERGEN AKRAN İLİŞKİLERİ ÖLÇEĞİ ZORBA FORMU

Bu sene okula başladığınızdan beri aşağıda belirtilen ifadeleri bir öğrenciye (ya da öğrencilere) ne sıklıkla yapmaktasınız? Sizin cevabınıza en uygun olan sayıyı işaretleyiniz.

Okullar açıldığından bu yana.....		Asla	Bazen	Ayda bir ya da iki kere	Haftada bir	Haftada birkaç kere	Her gün
1.		1	2	3	4	5	6
2.	Bazı arkadaşlarımı ittim ve dövmekle tehdit ettim.	1	2	3	4	5	6
3.		1	2	3	4	5	6
4.		1	2	3	4	5	6
5.	Bazı arkadaşlarım hakkında hoşlarına gitmeyecek şakalar yaptım.	1	2	3	4	5	6
6.		1	2	3	4	5	6
7.		1	2	3	4	5	6
8.		1	2	3	4	5	6
9.		1	2	3	4	5	6
10.	Bazı arkadaşlarıma dış görünüşleriyle ilgili hoşlarına gitmeyen şeyler söyledim.	1	2	3	4	5	6
11.		1	2	3	4	5	6
12.		1	2	3	4	5	6
13.	Samimi olduğum arkadaşlarımdan bazı öğrencilerle ilişki kurmasını engellemeye çalıştım.	1	2	3	4	5	6
14.		1	2	3	4	5	6
15.		1	2	3	4	5	6
16.		1	2	3	4	5	6
17.	Bazı arkadaşlarımı bilerek oyun ve aktivitelerin dışında bırakmaya çalıştım.	1	2	3	4	5	6
18.		1	2	3	4	5	6

ERGEN AKRAN İLİŞKİLERİ ÖLÇEĞİ MAĞDUR FORMU

Lütfen bu sene bu okula başladığınızdan beri bu okuldaki bir öğrenci (ya da öğrencilerin) aşağıda belirtilen ifadeleri SİZE ne sıklıkla yaptığını belirtiniz. Sizin cevabınıza en uygun olan sayıyı işaretleyiniz.

Okullar açıldığından bu yana.....		Asla	Bazen	Ayda bir ya da iki kere	Haftada bir	Haftada birkaç kere	Her gün
1.		1	2	3	4	5	6
2.	Bazı arkadaşlarım sınıfta veya koridorlarda bilerek beni itti ve dövmekle tehdit etti.	1	2	3	4	5	6
3.		1	2	3	4	5	6
4.		1	2	3	4	5	6
5.		1	2	3	4	5	6
6.		1	2	3	4	5	6
7.		1	2	3	4	5	6
8.		1	2	3	4	5	6
9.	Bazı arkadaşlarım diğer arkadaşlarımla aramı bozmaya çalıştı.	1	2	3	4	5	6
10.		1	2	3	4	5	6
11.		1	2	3	4	5	6
12.	Bazı arkadaşlarım beni oyun ve etkinliklerine almadılar.	1	2	3	4	5	6
13.		1	2	3	4	5	6
14.	Bazı arkadaşlarım hakkımda gerçek olmayan söylentiler çıkardılar.	1	2	3	4	5	6
15.		1	2	3	4	5	6
16.		1	2	3	4	5	6
17.	Bazı arkadaşlarım bilerek beni oyun ve aktivitelerin dışında bırakmaya çalıştı.	1	2	3	4	5	6
18.		1	2	3	4	5	6

Ek 5. Ölçek Kullanım İzinleri

2.11.2024 08:24

Gmail - Ölçek Kullanım İzni



Muharrem Keskin <n>

--

>

Ölçek Kullanım İzni

2 ileti

Muharrem Keskin ·

23 Mart 2024 12:21

Alıcı: n

Sayın Meltem ÇENGEL SCHOVILLE Hocam,

Geliştirmiş olduğunuz Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği'ni daha önce göndermiştiniz. Bu kez künyesini aşağıda belirttiğim Ellen W. Rowe'dan Türkçeye uyarlamış olduğunuz Öğrenci Sınıf İklimi Algısı Ölçeği (Student Perception of Classroom Climate Scale) için izninizi istiyorum. İzin verirsiniz ve Ölçek Formu ile Puanlama Anahtarını gönderirseniz çok memnun olurum. İlginize çok teşekkür ederim.

Saygılarımla...

CENGEL, M., ÖZELÇİ, S. Y., & TOTAN, T. (2021). Student Perception of Classroom Climate Scale: Adaptation and Validation in Turkish. *Research on Education and Psychology*, 5(2), 204-222.

Muharrem KESKİN

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

MELTEM ÇENGEL SCHOVILLE <

23 Mart 2024 12:53

Alıcı: Muharrem Keskin <n>

Merhabalar Muharrem Hocam,
Ektedir.
İyi çalışmalar

Muharrem Keskin <n>
[Alınılan metin gizlendi]

, 23 Mar 2024 Cmt, 12:22 tarihinde şunu yazdı:

--
Dr. Meltem ÇENGEL
ADÜ Eğitim Fak.
Kepez Mevkii 09010
AYDIN

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

GİZLİLİK NOTU: Bu mesaj ve ekleri yalnızca gönderildiği kişi(lere) özeldir ve gizlidir. Mesaj sizin adınıza değilse, içeriğini ve varsa ekindeki dosyaları kimseye göndermeyiniz ya da kopyalamayınız. Bu mesajın herhangi bir şekilde açıklanması, kullanılması, kopyalanması, yayılması veya mesaj içeriği ile ilgili olarak herhangi bir işlem yapılması kesinlikle yasaktır. Böyle bir durumda lütfen göndereni uyarıp, mesajı siliniz. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi bu mesajın içeriği ve ekleri ile ilgili olarak hiçbir hukuksal sorumluluğu kabul etmez.



Olcek_Uyarlama_Sinif_Iklimi.docx

22K

2.11.2024 08:25

Gmail - Ölçek Kullanım İzni



Gmail

Muharrem Keskin <

>

Ölçek Kullanım İzni

2 ileti

Muharrem Keskin <

25 Şubat 2024 12:16

Alıcı:

Sayın Merve Usta Hocam,

İsmim Muharrem Keskin. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezimde geliştirmiş olduğunuz Sistemik Aile İşlevselliği Ölçeği'ni (Usta, M., Özbay, Y., & Toker, M. (2021). Development of a Systemic Family Functionality Scale (SFFS). *Marriage & Family Review*, 57(2), 126-142.) kullanmak istiyorum. İzin verirsiniz ve Ölçek Formu ile Puanlama Anahtarını da gönderirseniz çok memnun olurum. İlginize çok teşekkür ederim.

Saygılarımla...

Muharrem KESKİN

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Merve Usta <

26 Şubat 2024 23:30

Alıcı: Muharrem Keskin <

>

Muharrem hocam merhaba,

Ölçeği akademik çalışmanızda elbetteki kullanabilirsiniz. Gerekli bilgiler ektedir.

Çalışmanızda başarılar ve kolaylıklar dilerim.

Sevgi ve saygıyla

Merve Usta

Von meinem iPhone gesendet

Am 25.02.2024 um 10:17 schrieb Muharrem Keskin <

>:

[Alıntılanan metin gizlendi]

2 eklenti**Aile İşlevselliği Ölçek Formu.pdf**

134K

**aile işlevselliği ölçeği yöntem bulgular.pdf**

169K

2.11.2024 08:26

Gmail - Ölçek Kullanım İzni



Muharrem Keskin <i>

Ölçek Kullanım İzni

2 ileti

Muharrem Keskin <i>

>

9 Mayıs 2024 16:46

Alıcı: i

Sayın İsmail SEÇER Hocam,

İsmim Muharrem KESKİN. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezimde, künyesini aşağıda belirttiğim, Parada'dan (2000) Türkçeye uyarlamış olduğunuz "Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği Zorba ve Mağdur Formu" nu kullanmak istiyorum. İzin verirsiniz ve Ölçek Formu ile Puanlama Anahtarını gönderirseniz çok memnun olurum. İlginize çok teşekkür ederim.

Saygılarımla...

Seçer, İ. (2014). Akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algılamaları ve kullandıkları başa çıkma stratejilerine grupla psikolojik danışmanın etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, T.C. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Muharrem KESKİN

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. İsmail SEÇER <

Alıcı: Muharrem Keskin <

>

13 Mayıs 2024 14:16

Muharrem bey merhaba.

Ergen Akran İlişkileri Ölçeği ekte dikkatiniz sunulmuştur. Çalışmanızda ölçeği kullanmanızdan memnuniyet duyarız.

Araştırmanızda kolaylıklar diliyorum.

Saygılarımla
Viele Grüße & Kind Regards

Prof. Dr. İsmail SEÇER

Atatürk University/ Department of Counselling and Guidance
Würzburg Universität, Leopoldina Krankenhaus/
Klinik für Kinder-und Jugendpsychiatrie,

PCIT Therapist

i

Gönderen: Muharrem <i>

Kime: ismail <i>

Tarih: Perşembe, 9 Mayıs 2024 16:47 +03

Konu: Ölçek Kullanım İzni

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=b60f8a6fdb&view=pt&search=all&permthid=thread-a:r-5975614078628278063&simpl=msg-a:r-77801265415...>

1/2