

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
(PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK PROGRAMI)

OKUL ZORBALIĞINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN TUTUMLARININ  
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Işık Dursun Balanuye

Ankara  
Haziran, 2007

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
(PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK PROGRAMI)

OKUL ZORBALIĞINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN TUTUMLARININ  
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Işık Dursun Balanuye

Danışman: Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak

Ankara  
Haziran, 2007

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalında  
Y¼KSEK LİSANS TEZİ ALIşMA RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan .....

Akademik Ünvani, Adı-Soyadı

Üye.....

Akademik Ünvani, Adı-Soyadı

Üye.....

Akademik Ünvani, Adı-Soyadı

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

...../...../2007

Akademik Ünvan, Adı-Soyadı

## TEŞEKKÜR

Çalışmam boyunca yolumu aydınlatan görüş ve önerileri ile her zaman yanımda hissettiğim, sıcak anlayışı ve destekleyiciliği ile bu tezin tamamlanmasını sağlayan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Onun biricik kılavuzluğu olmasaydı bu deneyim benim için bu denli keyifli olmazdı.

Lisans eğitimimi tamamlamamdan yaklaşık 10 yıl sonra içimde yüksek lisans eğitimimi tamamlama arzusunun yeşermesine katkıda bulunan, yola çıkmam için beni sıcacık cesaretlendiren, sevgisiyle beni güçlendiren Sayın Prof. Dr. Uğur Öner'e çok teşekkür ederim.

Veri toplama aşamasında çalışmama katkıda bulunan bütün öğretmenlere, onlara ulaşmamı sağlayan arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Yaşamımın zorlu bir dönemine denk düşen bu süreçte ilgi ve sevgileri ile beni sarıp sarmalayan sevgili dostlarım Meral, Oğuz, Habibe, İhsan, Çiğdem ve Mine'ye çok teşekkür ederim. Yakın dostum Setanay'a çok teşekkür ederim. O dünyanın en anlayışlı mesai arkadaşı olmasaydı bu çalışmaya ayırabileceğim zaman da daha kısıtlı olurdu.

Varlığı ile bu çalışmayı anlamlandırışıma biçimlendiren, köklerimin daha derine dallarımın daha yükseğe erişmesi için bulduğum dirayetin su kaynağı sevgili hayat arkadaşım Çetin Balanuye'ye şükranlarım sonsuz. Onun bu süreçteki duruşu bu türlü olmasaydı, bu çalışma belki çok daha kısa zamanda biterdi ancak benim için bu kadar anlamlı olmazdı.

Bana dünyanın en değerli şeyini, koşulsuz sevgilerini sunan babama, anneme, kardeşlerim Nilay ve Şule'ye teşekkür ediyorum.

Üretmenin tadına vararak bu çalışmayı tamamlamanın gururu içindeyim. Katkısı olan herkese bir kez daha ve en içten duygularıyla çok teşekkür ederim.

## ÖNSÖZ

Okulda şiddet ve saldırganlık özellikle son yıllarda oldukça sıkça sözü edilen bir konudur. Saldırganlığın bir türü olan zorbalık kavramı ise ülkemizde araştırmacıların ilgisini son yıllarda çekmeye başlamıştır. Alanda çalışan bir psikolojik danışman olarak yapılan gözlem ve edinilen deneyimler bu çalışmada zorbalık konusunun ele alınmasının temel nedenidir. Konu ile ilgili çalışmalara 2004-2005 öğretim döneminde yüksek lisans eğitiminin bir parçası olan araştırma teknikleri dersi kapsamında zorbalık konusuna yönelik küçük çaplı bir araştırma gerçekleştirilerek başlanmıştır. Bu aşamada tez çalışması sırasında araştırmanın genişletilmesi arzusu doğmuştur. Çalışmada okulda öğrenciler arasında yaşanan zorbalık olaylarında öğretmenlerin rolünün önemli olduğu düşünülerek, bu konudaki öğretmen tutumlarının saptanması amaçlanmıştır. 2005-2006 öğretim yılı başında öğretmen tutumlarını saptamaya yönelik ölçek geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. Yıl sonunda ölçek geliştirme çalışması tamamlanmıştır. 2006-2007 öğretim yılı başında verilerin toplanmasına başlanmıştır. Bir yandan veriler toplanırken öte yandan da literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması tamamlandıktan sonra analizler yapılmıştır. Son olarak da tez raporu tamamlanmıştır.

Işık Dursun

ÖZET  
OKUL ZORBALIĞINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN TUTUMLARININ  
İNCELENMESİ

Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin zorbalığa yönelik tutumlarını incelenmiştir. Çalışma kapsamında bu temel amaca bağlı olarak öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre tutum puanları ortalamaları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Okul zorbalığına ilişkin olarak öğretmen tutumlarını belirleyebilmek amacı ile “Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2006-2007 öğretim yılında Ankara'nın Yenimahalle, Altındağ, Sincan, Çankaya, Gölbaşı, Mamak, Bala ilçelerinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan toplam 372 öğretmen oluşturmuştur. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Tutum puanları arasında cinsiyet bakımından farklılık bulunup bulunmadığı t testi ile test edilmiştir. Tutum puanları arasında mesleki kıdem, branş ve görev yapılan okul türü bakımından farklılık bulunup bulunmadığı ise Tek Yönlü Varyans Analizi ile incelenmiştir. Araştırma bulguları zorbalığa yönelik tutumlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Kadın öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik tutumları erkek öğretmenlerin tutumlarına göre daha olumludur. Ayrıca, öğretmenlerin tutum puanları arasında mesleki kıdem bakımından da anlamlı bir fark saptanmıştır. 6-10 yıllık öğretmenler ile 16-20 yıllık öğretmenlerin tutum puanları arasında fark olduğu belirlenmiştir. 16-20 yıllık öğretmenler, 6-10 yıllık öğretmenlerden okul zorbalığına yönelik olarak daha olumlu bir tutum içinde görünmektedir. Bulgulara göre ayrıca, öğretmenlerin tutum puanları arasında branş bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin tutumları görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak da anlamlı bir biçimde farklılık göstermemiştir. Özetle tutum puanları ele alınan değişkenlerden ikisi, yani cinsiyet ve kıdem yılı bakımından farklılık göstermiştir.

## ABSTRACT

### INVESTIGATING THE TEACHERS' ATTITUDES TOWARD BULLYING

In this study the attitudes of the teachers who work in secondary schools toward bullying are investigated. The attitude mean scores of the teachers are compared as regards to sex, professional seniority, branch and type of school (like Vocational and Technical Education High School, General Education High School or Anatolian High School). In order to assess the attitudes towards bullying "Teacher Attitudes Toward School Bullying Scale" was developed. Reliability and validity studies of the scale were conducted. The study group of the research was the 372 teachers who work in the schools in Yenimahalle, Altındağ, Sincan, Çankaya, Gölbaşı, Mamak, Bala districts of Ankara. The data was analyzed by SPSS program. T test was conducted to examine if there is a difference between the mean scores of the teachers regarding sex. One Way ANOVA was conducted to investigate if there is a difference between the mean scores of teachers as regards to professional seniority, branch and type of school. The results indicated that there is a significant difference between the mean scores of teachers as regards to sex. Female teachers had higher mean scores than male teachers. The results also showed that there is a significant difference between the mean scores of teachers as regards to professional seniority. The teachers who have 6-10 years of professional seniority had higher mean scores than the teachers who have 16-20 years of professional seniority. While the teachers having 6-10 years of professional seniority had the lowest mean scores; the teachers having 16-20 years of professional seniority had the highest mean scores. It was determined that there is not a significant difference between the mean scores of teachers as regards to branch and type of school.

**İÇİNDEKİLER**

	<b>Sayfa</b>
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
İÇİNDEKİLER	vi
ÇİZELGELER LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
<b>BÖLÜM</b>	
1. GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	6
Önem	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ YAYINLAR	
Kuramsal Çerçeve	9
Saldırganlık Kavramı	9
Saldırganlıkla İlgili Kuramsal Görüşler	11
Psikanalitik Kuram	11
Biyolojik Kuram	12
Engellenme-Saldırganlık Hipotezi	13
Sosyal Öğrenme Kuramı	14
Bilişsel Kuram	16



Saldırganlık ve Zorbalık Kavramlarının İlişkisi	17
Yurt Dışındaki Yayınlar	20
Zorbalığın Tanımı	20
Zorbalığın Yaygınlığı	27
Zorbalık ve Yaş	30
Zorbalık ve Cinsiyet	32
Zorba-Kurban-Zorba/Kurban-Tanık ve İlişkileri	35
Zorba	35
Kurban	38
Zorba/Kurban	41
Tanık	43
Zorbalığın Sonuçları	46
Zorbalığa Müdahale	
ve Zorbalığı Önleme Programları	50
Zorbalık ve Öğretmenler	59
Yurt İçindeki Yayınlar	73
Öğretmen Tutumları	73
Saldırganlık ve Şiddetle İlgili Çalışmalar	73
Zorbalıkla İlgili Çalışmalar	85
3. YÖNTEM	
Araştırmanın Modeli	100
Çalışma Grubu	100
Çalışma Grubunda yer Alan Öğretmenlerin Dağılımı	100
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	101
Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Yılına Göre Dağılımı	102
Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı	102
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne	
Göre Dağılımı	103
Veriler ve Toplanması	104

Veri Toplama Araçları	104
Kişisel Bilgi Formu	104
Zorbalığa İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği	104
Ölçeğin Geliştirilmesi	105
Ölçeğin Geçerlilik Çalışması	106
Ölçeğin Güvenilirliği	111
Uygulama	111
Verilerin Çözümlemesi	111
<b>4. BULGULAR</b>	
Tutum Puanlarının Genel Dağılımı	113
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Tutum Puanları	115
Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tutum Puanları	115
Öğretmenlerin Branşlarına Göre Tutum Puanları	117
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Tutum Puanları	118
<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER</b>	
Tartışma ve Sonuç	121
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma	124
Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma	126
Branş Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma	127
Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma	128
Öneriler	129
<b>KAYNAKÇA</b>	133
<b>EKLER</b>	158

**ÇİZELGELER LİSTESİ**

	<b>Sayfa</b>
Çizelge 1. Araştırmanın Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Türleri, Sayısı ve Öğretmen Sayıları	101
Çizelge 2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	101
Çizelge 3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı	102
Çizelge 4. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı	103
Çizelge 5. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı	104
Çizelge 6. Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Faktör Analizi Sonucu	107
Çizelge 7. Tutum Puanlarının Genel Dağılımı	113
Çizelge 8. Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Genel Dağılımı	114
Çizelge 9. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Tutum Puanları Arasındaki Farklara İlişkin T Testi Sonuçları	115
Çizelge 10. Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Ortalamaları ve Sayıları	115

Çizelge 11. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tutum Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Anova Sonuçları	116
Çizelge 12. Branşlarına Göre Öğretmenlerin Ortalamaları ve Sayıları	117
Çizelge 13. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Tutum Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Anova Sonuçları	118
Çizelge 14. Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Ortalamaları ve Sayıları	119
Çizelge 15. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Tutum Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Anova Sonuçları	120

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

	<b>Sayfa</b>
Şekil 1. Saldırganlıkta Sosyal Öğrenme Modeli	16
Şekil 2. Saldırganlık, Şiddet ve Zorbalık Terimleri Arasındaki İlişki.	19
Şekil 3 . Kurban Döngüsü	39
Şekil 4 . Zorba-Kurban-Tanık İlişkisi	45
Şekil 5. “Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği”nin Yamaç Birikinti Grafiği	109
Şekil 6. Tutum Puanlarının Genel Dağılımı	114

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

#### 1.1. Problem

Eğitim ortamlarında çocuklar arasında zorbalığın yaşanması eskiye dayanan ve iyi bilinen bir olgudur. Edebiyat alanında çocuklar ve gençler arasında yaşanan zorbalık ilişkilerine rastlanmaktadır. Golding'in (1955) Sineklerin Tanrısı buna örnek verilebilir. Eğitimciler bu konudan uzun yıllardır haberdar olmalarına rağmen araştırmacılar konuyla ilgili sistemli çalışmalarına ancak 1970'lerde başlamışlardır. Bu konudaki ilk çalışmalar Heineman (1973) tarafından yapılmıştır. Heinemann çocukluk zorbalığını tanımlamak için 'mobbing' kavramını kullanmıştır (Akt. Ross, 1996). Daha sonraları Norveçli araştırmacı Dan Olweus "zorbalık" konusunda uzun dönemli çalışmalar başlatmıştır (Olweus, 1993). Ancak 1990'ların başına kadar kavramın tanımı konusunda araştırmacılar arasında bir uzlaşma sağlanamamış ve farklı araştırmacılar farklı tanımlar kullanmışlardır (Dorothea, 1996). Günümüzde genel olarak kabul edilen tanıma göre zorbalık; "daha güçlü kişi ya da kişiler tarafında daha az güçlü kişiye uygulanan, tekrar eden psikolojik ya da fiziksel eziyet"tir. Bu tanım saldırganlık ya da şiddet tanımından farklıdır. Zorbalıktan söz edilebilmesi için zorba ve kurban arasındaki güç eşitsizliğinden söz etmek gerekmektedir. Zorbalık iki eşit güç arasındaki çatışmaya karşılık gelmemektedir (Rigby, 1999). Zorbalık proaktif saldırganlıktır, yani kurban tarafından açıkça provoke edilmeden oluşan saldırgan davranıştır (Olweus, 2003).

Bu tanımdan yola çıkılarak araştırmacılar zorbalıkta yer alan bireylerin davranışlarını sınıflandırabilmek için çeşitli tanımlamalar yapmışlardır. Buna göre 'zorba' daha zayıf insanları incitmek için gücünü uzun süreler boyunca kullanan kişi; 'kurban' diğer bir kişinin davranışı sonucu acı, zarar vb. gören kişi (Harris ve Petrie, 2003); 'zorba/kurban' bazı durumlarda zorba bazı durumlarda ise kurban olan kişidir (Sullivan, Cleary ve Sullivan, 2004). Bir de zorbalık sürecinde ne olup bittiğine 'tanık' olan akranlar vardır (Smith ve Sharp, 1994b).

Yurt dışında bu sınıflamalara dayanılarak okulda zorbaca davranışlar üzerine geniş kapsamlı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Zorbalığın yaygınlığı, çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi, önleme yöntemleri, bireyler üzerindeki etkileri konularında çeşitli araştırmalar yürütülmüştür (Atlas ve Pepler, 1998; Dake ve Price, 2003; Glover, Gough, Johnson ve Cartwright, 2000; Orpinas, Arthur ve Deborah, 2003; Seals ve Young, 2003). Bu çalışmalardan bazıları zorbalıkla ilgili olarak bireysel özellikleri incelerken bazıları da çevresel özellikleri incelemektedir.

Bireysel özellikleri inceleyen araştırmalara bakıldığında erkeklerin kızlara oranla daha fazla zorbalıkta bulunduğu görülmektedir. Kızlar ve erkekler kurban olarak aynı cinsiyetteki kişileri hedef seçmektedir (Seals ve Young, 2003). Erkekler kızların iki katı kadar kurban olmaktadır. Saldırgan çocuklar, saldırgan olmayan çocuklarla karşılaştırıldığında daha çok zorbalık yapmaktadır (Atlas ve Pepler, 1998). Kurban olma, çocukta diğer öğrencilere ve okula karşı olumlu ilişki kuramamaya ya da kurmayı istememeye; bazı öğrencilerin dikkatlerini okula verememelerine ve okulda verilen bilgi ve becerileri edinememelerine; kimi çocukların zihinsel ve fiziksel sağlıklarının uzun ve kısa dönemli olarak etkilenmesine neden olabilmektedir (Rigby, 1999). Zorbalık, kurbanlar için olumsuz etkileri olması ve zorbalıların açısından çok az sosyal sonuçları olması bakımından evrensel bir sorundur (Eslea ve diğerleri 2003).

Öte yandan, yalnızca zorbanın bireysel özelliklerinin değil de zorbalığın daha geniş bir bakış açısından incelendiği ekolojik bakış açısına göre; zorbalık; "sosyal ekolojik bir çevrede sergilenen zorba ve kurban arasındaki etkileşim"dir (Atlas ve Pepler, 1998). Bu bakış açısı yalnızca bireyleri (örn. zorba, kurban) değil zorbalık davranışı ve kurbanlık deneyimini etkileyen çevresel etmenleri de ele alır.

Bu çerçeveden bakılarak yapılan araştırmalarda akranlarla olan ilişkiler, aile, öğretmenler konu edinilmiştir (Atlas ve Pepler, 1998; Dake ve Price, 2003). Okulda zorbalık sorunuyla baş edilmesi amacıyla farklı eğitim

düzeylerinde kapsamlı önleme ve müdahale programları geliştirilmiştir (Olweus, 2003; Orpinas, Horne ve Staniszewski, 2003; Smith, Ananiadou ve Cowie 2003). Bu programların ortak özelliği konuyla ilgili bütün tarafları yani öğrencileri, aileleri, öğretmen ve yöneticileri kapsamasıdır. Öğretmenler, konuya bireysel temelli değil de daha geniş bir açı ile bakıldığında araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bunun yanı sıra zorbalığı önleme ve müdahale programlarının temel öğelerinden birisi olmaları bakımından da dikkat çekmiştir. Zorbalık ve kurbanlık deneyimlerinin araştırılmasında öğretmenlerin bireysel tepkilerinin önemli olduğuna ilişkin kanıtlar çoğalmaya başlamıştır (Yoon, 2004).

Literatürde öğretmenlerle ilgili çok çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin zorbalık olaylarına müdahalesi, zorbalıkla ilgili algıları, tutumları, zorbalıkla baş etmedeki rolleri incelenmiştir (Dake ve Price, 2003; Dake, Price, Telljohann ve Funk, 2003; Glover ve diğerleri, 2000). Bunlar arasında öğretmenlerin tutumlarıyla ilgili olanlar dikkat çekicidir. Tutumlar zorbalıkla baş etme konusunda büyük önem taşımaktadır. Glover ve diğerleri (2000) zorbalığa başarılı bir müdahale yapılabilmesi için hem öğrenci hem de toplumun genelinde gerçekleşecek tutum değişikliğinin gerekli olduğunu söylemektedir.

Tutum en genel anlamda “kişinin belli bir insana, gruba, nesneye veya olaya vb. yönelik olumlu veya olumsuz bir şekilde düşünmesine, hissetmesine veya davranmasına yol açan oldukça istikrarlı, yargısal bir eğilim” olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi tutumlar davranışı etkilemektedir.

İngiltere ve İtalya’da öğrencilerin tutumlarını ortaya çıkararak karşılaştırma yapılan bir araştırmada kız ve erkek öğrencilere zorbalık durumlarında öğretmenlerin yardım davranışları sorulmuştur. Kız öğrencilerin zorbalık durumlarında erkek öğrencilere göre öğretmenlerin daha çok yardım ettiklerini düşündükleri ortaya çıkarmıştır (Menesini ve diğerleri 1997). Aynı araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin zorbalığı durdurma konusunda akranlarına değil öğretmenlerine daha çok güven duydukları ortaya çıkmıştır.



Buradan da zorbalığa yönelik öğretmen tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkisinin önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Zorbalık karşıtı çalışmalar kapsamında, farkındalığı artırma ve müdahaleye yönelik okul politikaları, sınıf kuralları ve öğretim programı konularında düzenlemeler yapmak çok fazla zaman ve çaba gerektirmemektedir ve olumlu sonuçları olabilmektedir (Smith, Ananiadou ve Cowie 2003).

Nicolaides, Toda ve Smith (2002) tarafından yapılan bir araştırmada zorbalık konusunda öğretmen adaylarının bilgisi ve tutumları incelenmiştir. Öğretmen adayları, zorbalığın önemli bir konu olduğunu düşünmektedir. Öğretmen adaylarının zorbalıkla ilgili olarak öğrencilerine en fazla önerdikleri yöntem, yaşadıkları zorbalık olayları ile ilgili olarak öğretmenlerine ve velilerine bilgi vermeleridir. Öğretmen adayları eğitimleri sırasında zorbalıkla başa çıkma konusunda ders almak istemekteydiler. Adaylar zorbalıkla mücadele konusunda kendilerine güvenmemektedirler. Kurbanlarla ilgilenme konusunda kendilerine daha çok güvenirken zorbalarla ilgilenme konusunda kendilerine pek güvenmemektedirler. Benzer şekilde kurbanların aileleriyle ilgilenirken kendilerine güvenirken, zorbalının aileleriyle ilgilenirken kendilerine güven duymamaktadırlar.

Zorbalık karşıtı politikalar ancak okulu oluşturan bütün öğelerin katkısıyla etkili olabilirler. Elbette okulu oluşturan bu öğelerden biri de öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin tutum ve davranışları okul zorbalığı ile ilgili alınacak önlemler açısından çok önemlidir. Bir başka araştırmanın sonuçları öğretmenlerin tutumlarına dikkat çekmesi açısından önemlidir. Atina'da 1312 öğrenci ile yapılan bu araştırmada öğrencilerin zorbalık ve zorbalık davranışına ilişkin tutum ve duyguları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Öğrenciler açısından bakıldığında öğretmenlerin okuldaki zorbalığın boyutlarından haberdar olmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kurban ve zorba/kurbanlarla ailelerden daha az konuştuğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu öğretmenlerin 'öğrencilerin ne kadar çok zorbalığa uğradıklarını bilmedikleri'ni bildirmişlerdir. Aileler ile

öğretmenlerin zorbalık davranışlarına ilişkin farkındalıkları birbirinden farklıdır. Bu farklılık, kurbanların zorbalık davranışını öğretmenlerine değil ailelerine bildirdirmeyi tercih ettiklerini düşündürmektedir (Houndoumadi ve Pateraki 2001).

O halde öğretmenlerin tutumlarının okulda zorbalıkla baş etmede ilk adım olan 'fark etme' aşamasından itibaren büyük önem taşıdığı söylenebilir. Çünkü fark edilmeyen zorbalık davranışı kendini tekrar edecektir. Sorunun çapı bilinmemesine karşın, öğrenci ve ailelerin, öğretmenlerin zorbalığa karşı harekete geçemediği ya da geçmek istemediği durumlarla karşılaştığına ilişkin kanıtlar çoğalmaktadır. Öğretmenler diğer sorumlulukları arasında boğulduklarından zorbalığa karşı harekete geçmeyi bir öncelik olarak görmeyebilir. Öğretmenler zorbalığı büyümenin kaçınılmaz bir parçası olarak görebilir, önleme konusunda kendilerini güçsüz görebilir ya da önlemenin durumu daha da kötüleştireceğini düşünebilirler (Furniss, 2000). Bütün bu nedenlerden dolayı öğretmenler zorbalık konusunda gereken duyarlılığı göstermeyebilir. Bu da okul zorbalığı konusunda var olan durumun artarak sürmesine neden olabilir.

Yukarıda anılan çalışmaların sonuçlarından da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin tutumları okul zorbalığıyla başa çıkma açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmen tutumlarının ortaya çıkarılması gerekmektedir. Türkiye'de okul zorbalığına ilişkin yapılan araştırmalara bakıldığında konuya ilginin arttığı görülmektedir (Çınkır ve Kepenekçi-Karaman 2003; Pişkin, 2005; Pişkin ve Ayaş, 2005b; Yıldırım, 2001;). Ancak bunlardan çok azı, Kepenekçi-Karaman'ın (2003) ve Tekin'in (2006) çalışmaları zorbalığın öğretmen boyutunu ele almaktadır. Kepenekçi-Karaman'ın (2003) çalışmasında öğretmen ve yöneticilerin okul zorbalığına yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğretmen ve yöneticilere okullarda görülen zorbalık türlerinin uygulanma sıklığı, zorbalığın uygulandığı yerler, zorbalığa başvuran öğrencilerin özellikleri, öğrencilerin zorbalığa başvurma nedenleri ve okullarında zorbalıkla baş etmede hangi yollara başvurduklarına ilişkin görüşleri ile zorbalığın önlenmesine ilişkin önerileri sorulmuştur.

Türkiye’de öğrenciler arasında yaşanan zorbalığa ilişkin öğretmenlerin tutumlarının ortaya çıkarılmasına yönelik yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır. Tekin’in (2006) çalışmasında öğretmen tutumları incelenmiştir. Öğretmenlere ne tür zorbalık olaylarına tanık oldukları, ne sıklıkta olduğu, nerede ve kimler arasında yaşandığı sorulmuştur. Zorbalara ilişkin düşünceleri ve bu olaylarla karşılaştıklarında nasıl davrandıkları incelenmiştir. Yazar çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin tutumlarını incelemiştir. Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tutumlarını incelemeye yönelik bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumları araştırılacaktır. Öğretmen tutumlarının saptanması, zorbalığa yönelik önleme ve müdahale programlarına yön verme açısından önemli görülmüştür.

## 1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı Ankara ilinin çeşitli ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin zorbalık konusuna yönelik tutumlarını incelemektir. Bu temel amaca bağlı olarak öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre tutum puanları ortalamaları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin okul zorbalığına ilişkin tutum puanlarının dağılımı nasıldır?
2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul zorbalığına yönelik tutum puanları ortalamaları arasında fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul zorbalığına yönelik tutum puanları ortalamaları arasında fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin branşlarına göre okul zorbalığına yönelik tutum puanları ortalamaları arasında fark var mıdır?
5. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre okul zorbalığına yönelik tutum puanları ortalamaları arasında fark var mıdır?

### 1.3. Önem

Okul zorbalığı ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yaşanan yaygın bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Bu sorunun, zorbalık durumu içinde yer alan bireyler için kısa ve uzun dönemli olarak sosyal, psikolojik, fiziksel pek çok olumsuz sonuca neden olduğu bilinmektedir. Okul zorbalığı, etkileri yetişkinlikte de süren olumsuz bir deneyim olabilmektedir. Ayrıca bireysel temelde etkilerinin yanısıra okul bazında da olumsuz etkileri görülebilmektedir. Okul zorbalığına uğrayan kurbanların akademik başarıları düşebilmektedir. Okul, onlar için güvenli bir ortam olmaktan çıkabilmektedir. Bu nedenlerden dolayı okul imgesi de zarar görebilmektedir. Zorbalıkla başa çıkma amacıyla aileleri ve bütün okulu içine alan kapsamlı önleme ve müdahale etme programları geliştirilmektedir. Bu programların etkili olabilmesi, içinde yer alan bütün öğelerin tutarlı olarak zorbalığa karşı mücadeleye katılması ile olanaklı görülmektedir. Bu öğelerin en önemlilerinden biri de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin davranışları zorbalıkla baş etmede çok önemlidir. Tutumlar da davranışı etkilediğine göre öğretmenlerin tutumları araştırılmaya değerdir. Etkili önleme ve müdahale programları geliştirebilmek için öğretmen tutumlarının da istendik olması gerekmektedir. Çünkü öğretmen tutumları zorbalığın fark edilmemesine ya da zorbalığın artarak sürmesine neden olacak yapıdaysa bu tutumların değiştirilmesi için çalışmalar yapılması gerekecektir. O halde zorbalığa ilişkin öğretmen tutumlarının nasıl olduğunu ortaya çıkarmak büyük önem taşımaktadır.

### 1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bulguları Ankara'nın Yenimahalle, Altındağ, Sincan, Çankaya, Gölbaşı, Mamak, Bala ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve ölçeği yanıtlamayı kabul eden öğretmenlerle sınırlıdır.

### 1.5. Tanımlar

Bu çalışmada ele alınan bazı kavramlar aşağıda tanımlanan anlamları ile kullanılmıştır.

Zorbalık: Günümüzde genel olarak kabul edilen tanıma göre zorbalık; daha güçlü kişi ya da kişiler tarafında daha az güçlü kişiye uygulanan, yinelenen psikolojik ya da fiziksel eziyettir. Bu tanım saldırganlık ya da şiddet tanımından farklıdır. Zorbalıktan söz edilebilmesi için zorba ve kurban arasında güç eşitsizliğinden söz etmek gerekmektedir. Zorbalık iki eşit güç arasındaki çatışmaya karşılık gelmemektedir (Rigby, 1999).

Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumu: Okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumlarını ölçmeye yönelik olarak hazırlanan ölçekten alınan puana göre belirlenen tutum düzeyini ifade eder. Puanların yüksekliği okul zorbalığına yönelik tutumların istendik olduğunu gösterir. Zorbalığa yönelik tutumun istendik olması şu anlamda kullanılmıştır: zorbalığa yönelik tutumu istendik olan kişi zorbalığın tanımını bilmekte, zorbalık davranışlarına duyarlı ve onları fark etmekte, zorbalığın engellenmesi ve ortadan kaldırılması için gerekli tutuma sahiptir.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ YAYINLAR

Bu bölümde okul zorbalığına ilişkin kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Bu kapsamda zorbalık kavramı saldırganlığın bir biçimi olarak ele alındığından saldırganlık kavramı, saldırganlık ve zorbalık kavramlarının ilişkisi ve saldırganlıkla ilgili kuramsal görüşler ele alınmıştır. Daha sonra yurt dışında ve Türkiye’de zorbalık konusunda yapılmış olan yayınlara yer verilmiştir.

#### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Zorbalık kavramı saldırganlığın bir biçimi olarak ele alındığından bu bölümde saldırganlık kavramı, saldırganlıkla ilgili kuramsal görüşler ve saldırganlık ve zorbalık kavramlarının ilişkisi ele alınmıştır.

##### 2.1.1. Saldırganlık Kavramı

Berkowitz’e (1962) göre saldırganlık, bir nesneye zarar verme amacını taşıyan davranıştır. Kağıtçıbaşı (2005) saldırganlığı, birine ya da bir şeye zarar veya acı vermek amacı ile yapılan davranış olarak tanımlamaktadır. Davranışın saldırgan olup olmadığını anlamak için niyetine bakılması gerekmektedir. Davranış, zarar vermek amacı taşıdığı anda saldırgan olarak tanımlanmaktadır. Bu amacı taşımadığı anda saldırgan davranış olarak nitelendirilmemektedir. Yazar saldırgan davranışları iki sınıfta ele almaktadır. Bunlardan birincisi; ‘araç olarak saldırganlık’tır. İkincisi ise ‘düşmanca saldırganlık’tır. Araç olarak saldırganlıkta kendini koruma amacı ile başkasına zarar verme söz konusudur. Düşmanca saldırganlıkta ise zarar vermek amaçlanmaktadır.

Bandura’ya (1973) göre saldırganlık kişinin ve mülkiyetin zarar görmesine neden olan davranıştır. Zarar, fiziksel olabildiği gibi psikolojik de olabilmektedir. Burada bir noktaya açıklık getirmek gerekmektedir. Saldırganlığı tanımlayan tek özellik onun olumsuz etkisi değildir. Diş onaran

diş hekimi ya da yerine yeni bina inşa edilmesi için eski bir binayı yıkan buldozer operatörü gibi sosyal olarak kabul görmüş işlevleri yerine getiren kişilerin, başka kişilere ya da şeylere zarar vermesi onların saldırgan bir tutum içinde oldukları şeklinde düşünülmemelidir. Tam tersine bir kişi ya da bir mülkiyet zarar görmese bile kimi davranışlar saldırgan olarak değerlendirilebilir. Sözelimi, masum birine ateş eden kişi isabet ettirmese de karşıdakine zarar vermeyi amaçlamaktadır, bu kişinin saldırganca davrandığı düşünülebilir.

Moeller (2001) de benzer bir saldırganlık tanımının içerdiği kimi noktalara şu şekilde değinmektedir: Saldırgan davranış dışarıdaki kişiler tarafından gözlenebilecek davranışlardan oluşmaktadır. Saldırganlıkta düşmanca bir niyet vardır. Saldırgan olmayan davranışlar da zarar verebilir ancak bu niyeti taşımazlar. Sözelimi bir çocuk kendi etrafında dönerken dirseği bir başka çocuğun yüzüne çarpabilir. Bu davranış, zarar verme niyeti taşımıyorsa saldırgan olarak adlandırılmamalıdır. Saldırganlıkta fiziksel olduğu gibi psikolojik zarar verme niyeti de bulunabilir. Bu nedenle, bir başka çocuğu tehdit eden ve duygularını incitme niyeti ile ona kötü şeyler söyleyen çocuk da saldırganlık gösteriyor demektir. Saldırganlık bir kişiye ya da bir nesneye (hayvan da olabilir) yönelik olabilir. Örneğin, bir evcil hayvana zarar veren ya da başka çocukların eşyalarına zarar veren çocuk da saldırgan sayılabilir.

Saldırganlık davranışına ilişkin farklı sınıflamalar yapıldığı görülmektedir. En sık karşılaşılan sınıflamalar arasında, dolaylı-dolaysız, aktif-pasif, sözel-fiziksel, planlı-plansız ve bireyin kendine ya da başkasına yönelttiği saldırganlık bulunmaktadır (Akt. Yıldız, 2004).

Tanımlamalardan anlaşıldığı gibi saldırganlık davranışında karşı tarafa zarar verme amacı bulunmaktadır. Bu zarar fiziksel olabildiği gibi sözlerle de verilebilmektedir.

### 2.1.2. Saldırganlıkla İlgili Kuramsal Görüşler

**Psikanalitik kuram.** Saldırgan davranışı açıklamayı amaçlayan önde gelen görüşlerden biri saldırganlığın insanların biyolojik yapısında var olduğunu savunmaktadır. Bu görüşün temel savunucularından biri Freud'dur. Freud yaşam içgüdü ve ölüm içgüdüünden söz etmiştir. Ölüm içgüdüünün önemli bir türevinin saldırganlık dürtüsü olduğunu söylemektedir. Ona göre saldırganlık, insanın kendine dönük yıkıcı eğilimlerinin dış dünyadaki nesnelere yöneltilmesidir. Freud insanın diğer insularla savaştığını ya da onlara karşı davranışlar geliştirdiğini, çünkü kendini yok etme isteği ve yaşam içgüdülerinin birbirini etkisizleştirebileceğini ya da birinin ötekini yerine geçebileceğini düşünmektedir (Geçtan, 1990).

Freud saldırgan davranışların yararlı olduğunu savunmuş ve belki de gereken bir işlevi gerçekleştirdiğini belirtmiştir. İnsanlar saldırgan davranışlarda bulunmazlarsa saldırgan enerjinin birikeceğini, kendine bir çıkış arayacağını ve bu davranışa yansımazsa sonuç olarak ruhsal rahatsızlıklara neden olacağını söylemiştir. Saldırganlık davranışa yansıdığında kişinin deşarj olarak, saldırgan enerji düzeyini azaltacağını, sonradan saldırgan olma olasılığının düşeceğini dile getirmiştir (Kağıtçıbaşı, 2005).

Freud'un saldırganlıkla ilgili söz ettiği bir başka süreç de yön değiştirme savunma mekanizmasıdır. Bir çocuk engellendiğinde pek çok nedenden dolayı engelleyen kişiye karşılık veremez. Sözelimi engellemeye neden olan kişi babası ise ebeveynine saldırıda bulunduğu kendsine psikolojik ve fiziksel olarak karşılık verileceğinden korkabilir. Çocuk babasına doğrudan saldırıda bulunamayacağı için, babasını simgeleyebilecek 'güvenli' bir hedef seçer (Akt. Moeller, 2001). Bu durumda, kedi kendisine karşılık veremeyeceği ve bir şekilde babasını simgelediği için bilinçdışında kediye tekmelemeyi seçebilir (saldırganlığını kediye yöneltir). Freud'un kuramına göre bir çocuğun saldırganlığının nesnesi aslında doğru nesne değil doğru nesnenin sembolik bir yedeği olabilir (Moeller, 2001). Ancak daha sonraları Freud'un kuramının yetersiz olduğunu düşünen pek çok kuramcı onun



görüşlerine karşı çıkararak farklı bakış açıları ile çeşitli kuramlar geliştirmişlerdir.

**Biyolojik kuram.** Biyolojik kurama göre saldırganlık davranışlarının kökeninde insanın fizyolojisi yatmaktadır. Lorenz (2002) hayvanlardaki saldırganlık davranışını incelemiştir. Ona göre saldırganlık güdüsel bir sistemden oluşmaktadır. Bu sistemde dış uyarandan bağımsız olarak saldırgan enerji üretilmektedir. Bu kavga itkisi uygun bir açığa çıkarıcı uyaran aracılığı ile serbest bırakılana değin yavaş yavaş artış göstermektedir. Saldırganlığın bu dış uyarandan bağımsız kendi kendini üreten doğası onun tehlikeli ve değiştirilemez olması anlamını taşımaktadır. Saldırganlığın bir takım olumlu etkileri bulunmaktadır. Bunlar arasında türlerin güçlü üyelerinin beslenmesine olanak sağlayan yiyecek kaynaklarının verimli kullanımı sayılabilir. Ayrıca saldırgan itkiler saldırgan olmayan etkinlikleri sürdürmek için güç sağlamaktadır.

Biyolojik kuramda insanın fizyolojik yapısındaki hormonların önemine değinen araştırmacılar da vardır. Bandura (1973) hormonların etkilerine ilişkin çalışmaların androjenin hayvanlardaki saldırganlığı beslediğini ortaya koyduğunu söylemektedir. Beyin yapısındaki etkilerine ek olarak, cinsellik hormonları fiziksel büyümeyi ve kas gelişimini desteklediği için saldırgan davranışları dolaylı olarak da etkilemektedir.

İnsanın genetik yapısının saldırganlık davranışları ile ilişkisi de araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Erkek cinsiyetini belirleyen kromozomun saldırganlık ile ilişkili olduğu varsayımına dayanarak araştırmacılar, fazladan bir erkeklik kromozomunun genetik bir anormalliğe neden olup olmadığını incelemiştir. Bilindiği gibi normal erkek XY kromozomuna sahiptir, kadının kromozomları ise XX şeklindedir. Y erkek cinsiyetini belirleyen kromozomdur. Yeni doğan çocuklarla yürütülen çalışmalarda yaklaşık 500 çocuktan birinin fazladan bir Y kromozomuna sahip olduğu yani kromozom yapısının XYY şeklinde olduğu görülmüştür. Yapılan bir çalışmada çeşitli suç davranışları ile ilgili olarak bazı kurumlara yerleştirilen akıl sağlığı yerinde olmayan erkeklerde fazladan Y kromozomu

görülme yaygınlığının yüksek olduğu saptanmıştır (Akt. Bandura, 1973). Bu noktadan hareketle genetik yapıdaki farklılığın saldırganlıkla ilişkili olduğu söylenmiştir.

Cüceloğlu (1991) da fazladan Y kromozomu ile doğan erkeklerin daha iri, daha saldırgan ve cinsel açıdan daha aktif olduklarını söylemektedir. Bunların daha kolay suç işleme eğiliminde olduklarını ve bu nedenle daha çok cezaevine girdiklerinin iddia edildiğini belirtmektedir. Ancak bu iddiaların zamanla çürütüldüğünü de eklemektedir.

**Engellenme-saldırganlık hipotezi.** Çocuklardaki saldırganlıkla ilgili en bilinen varsayımlardan biri Dollard ve arkadaşları tarafından öne sürülen engellenme-saldırganlık varsayımdır (Moeller, 2001). Engellenme-saldırganlık varsayımı saldırganlığın içten gelen bir güdü olduğuna karşı çıkmaktadır. Buna göre insan içsel bir güç tarafından değil bunun yerine engellenme ile ortaya çıkan bir güdü ile saldırgan davranışta bulunmaktadır. Engellenme-saldırganlık varsayımı amaç yönelimli davranış engellendiğinde saldırgan bir güdü ortaya çıktığını savunmaktadır. Bu saldırgan güdü yöneldiği insana karşı zarar verme amaçlı davranışı ortaya çıkarmaktadır (Bandura, 1973).

Bu konudaki çalışmaları ile bilinen Dollard ve arkadaşları engellenmeyi “davranış dizisindeki sırası geldiğinde amaç-tepkisinin oluşmasının engellenmesi” olarak tanımlamışlardır. Bu teknik terminolojiyi anlaşılır kılmak için araştırmacılar James örneğini vermektedirler. James dışardan geçen dondurmacının sesini duyar ve dondurma yemek ister. Bir dizi davranış gösterir. Annesine koşar, dondurmanın güzelliğini düşünür, annesine seslenir. Annesinin yanına ulaştığında onu kapıya doğru çekiştirir. James dondurmayı aldığı anda amaç yönelimli davranışları sona erecektir. Annesi çocuğa dondurmayı o sırada yiyemeyeceğini, akşam yemeğini beklemesi gerektiğini söylerse amaç yönelimli davranışa müdahale olur. James dondurmayı yiyemez, engellenme oluşur (Berkowitz, 1962). Engellenme ise sonuç olarak saldırganlığı ortaya çıkarmaktadır.

İlk başlarda kuramcılar verilen zararın saldırgan güdüyü azalttığını düşünmekteydi. İlk ortaya atıldığında bu varsayıma göre engellenme her zaman saldırganlığı ortaya çıkarmaktaydı. Ancak daha sonraları saldırganlığın engellenme karşısında verilen temel bir tepki olduğu, öte yandan saldırganlık cezalandırıldığı ya da ödüllendirilmediği için ortadan kalktığı takdirde saldırgan olmayan tepkilerin oluşabileceği söylenmiştir (Bandura, 1973).

Araştırmacılar engellenme-saldırganlık kuramını deneysel çalışmalarla sınınamışlardır. Bu çalışmalardan birinde bir grup okul öncesi dönemi çocuğuna çekici bir grup oyuncak verilmiştir. Çocuklar bu oyuncaklarla oynadıktan sonra çocuklar ile oyuncaklar arasına bir perde konulmuştur. Oyuncaklardan en çekici olanlar perdenin arkasında bırakılmış daha az çekici olanlar çocukların yanında kalmıştır. Çocukların engellendiği bu durumda çocuklardan bazılarının perdeyi tekmeledikleri görülmüştür. Ancak verdikleri asıl tepkinin saldırganlık değil 'geriye gitme' olduğu görülmüştür. Çocukların sonraki oyun davranışları önceki oyun davranışlarına göre daha küçük yaşlara özgü bir hal almıştır. Bu sonuçlar engellenmenin saldırganlığa neden olabildiğini ancak bunun her zaman doğru olmayabileceğini göstermiştir (Moeller, 2001). Buradan da anlaşıldığı gibi engellenmenin her zaman zorunlu olarak saldırganlığa yol açmadığına ilişkin kanıtlar bulunmuştur.

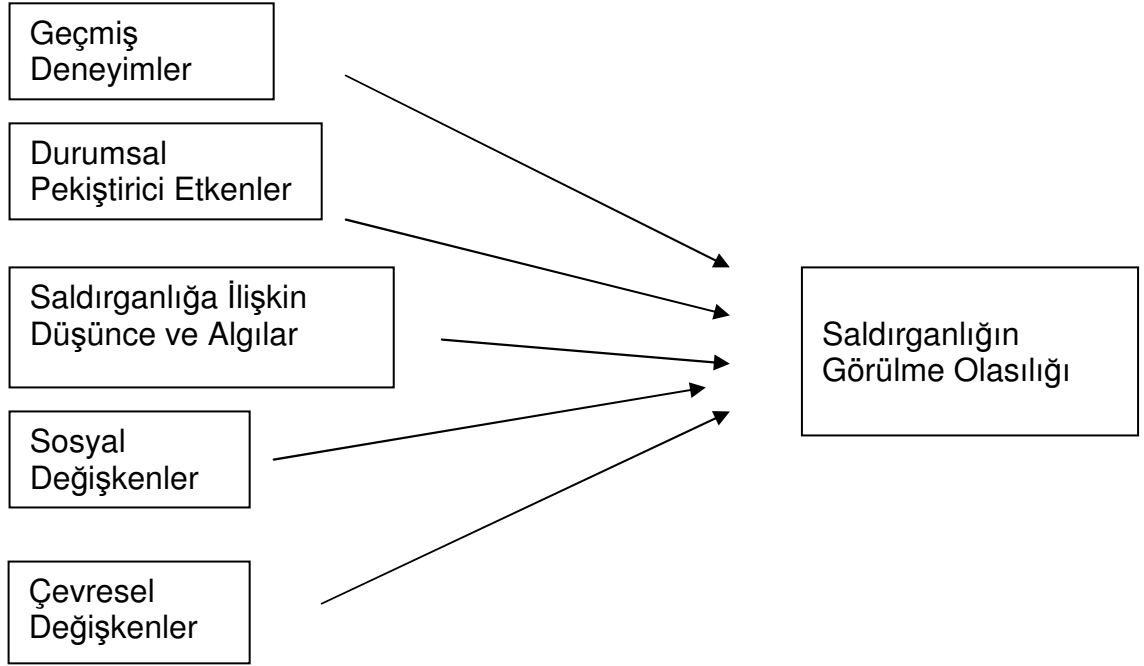
**Sosyal öğrenme kuramı.** Sosyal öğrenme kuramına göre saldırganlık öğrenilen bir davranıştır. Bu kuramda saldırgan davranış, zarara ve acıya neden olan sonuçları olduğu gibi sosyal etiketleme süreçlerini de kapsayan karmaşık bir olay olarak görülmektedir. Bu görüşe göre, saldırganlığın tam bir açıklamasında hem zarar verici davranış hem de hangi zarar verici davranışların saldırgan olarak adlandırıldığını belirleyen sosyal yargılar yer almalıdır (Bandura, 1973).

Yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre sadece izlemenin bile saldırganlığı artırdığı görülmüştür. Bandura ve arkadaşlarının (1961) yürüttüğü bir araştırmada bir grup çocuğa, içi hava dolu bir bebeğe vuran ve ona hakaret içeren sözler söyleyen bir yetişkinin yer aldığı bir film izletilmiştir.

Çocuklar daha sonra bu bebekle oynayabilecekleri yere bırakılmışlardır. Yapılan gözlemlerde çocukların saldırgan yetişkinin davranışlarını taklit ettikleri, buna ek olarak başka saldırgan davranışlar da sergiledikleri saptanmıştır. Söz konusu filmi izlemeyen kontrol grubunda yer alan çocukların ise aynı bebekle saldırgan olmayan bir biçimde oynadıkları saptanmıştır. Buradan saldırgan davranışta bulunan birini izlemenin bile saldırganlığa yol açabileceği sonucuna varılmıştır.

Sosyal öğrenme kuramı, saldırgan davranışı bir ya da birkaç etmene bağlamaz. Aksine böyle bir davranış, geçmiş deneyimler, ödül ve cezalar, sosyal, düşünsel, çevresel, o anki ruhsal durum gibi birçok etmenin karşılıklı olarak etkileşimini içerir (Akt: Baron ve Byrne, 1987). Bandura'ya (1973) göre sosyal öğrenme kuramı insanın saldırgan davranmasına neden olan nörofizyolojik mekanizmalarla donatılmış olması görüşünün yerine, bu mekanizmaların harekete geçmesinin uygun uyaranlara bağlı olduğu görüşünü öne sürmektedir. Saldırgan davranışın gösterilme biçimleri, gösterilme sıklığı, gösterildiği durumlar ve gösterilmesi için seçilen hedefler sosyal deneyimlerle belirlenmektedir.

Bir insanın saldırganlık gösterip göstermeyeceği pek çok nedene bağlıdır. Kişinin geçmiş yaşantıları, durumsal pekiştirici etkenler, saldırganğa ilişkin düşünceler ve algı, sosyal ve çevresel kimi etkenler bunlar arasında sayılabilmektedir. Aşağıda sunulan Şekil 1. ile sözkonusu durum açıklanmaya çalışılmıştır. Kağıtçıbaşı, 2005).



Şekil 1. Saldırganlıkta Sosyal Öğrenme Modeli  
Kağıtçıbaşı'ndan (2005) alınmıştır.

**Bilişsel kuram.** Bu kurama göre bireylerin daha iyi işlev görebilmeleri için düşüncelerindeki zedelenmelerden kurtulmaları gerekmektedir. Daha uyumlu duygu ve düşüncelerin oluşmasını sağlamak amacı ile bireylerin bilgiyi işleme süreçlerine önem verilmektedir (Sharf, 2000).

Bilişsel Kurama göre saldırganlığın oluşmasında ve kalıcı hale gelmesinde düşünmenin ve bilgi işleme sürecinin rolü bulunmaktadır. Dodge ve arkadaşları, ortaya koydukları Atıf Kuramında, saldırganlığın atıflarla ilişkisini analiz etmişlerdir. Atıf kuramında çocukların kendilerinin ve başkalarının davranışlarını kendilerine nasıl açıkladıkları önemsenmektedir. Çocuklar saldırganlık uyandıran bir durum yaşadıklarında, belli bilişsel işlem dizisi yaşamaktadırlar. İlk, durumu çözümlerler (decode). Daha sonra, durumu yorumlarlar. Bu evrede, çocuklar çözümlenmiş bilgiyi alırlar, onu geçmiş yaşantıları ve amaçları ışığında ele alırlar ve anlamaya çalışırlar. Üçüncü olarak, bir tepki araştırmasına girerler. Bu durumda gösterebilecekleri bazı tepkiler ararlar. Daha sonra karar verme aşamasında,

her bir potansiyel tepkinin yeterliliğini değerlendirirler ve en uygun olarak gördüklerini seçerler. En son olarak da tepkiyi kodlarlar yani, seçtikleri gözlenebilir tepkiyi gösterirler (Moeller, 2001).

Bişisel kurama göre davranışlar bireyin çok az farkında olduğu ya da hiç farkına varmadığı inançları tarafından etkilenebilmektedir. Beck'e (2001) göre, öfke duygusunun ortaya çıkmasına neden olan şey uyarıcı değil, bireyin bu uyarıcıyı algılama biçimi ve uyarıcıya verdiği anlamdır.

Yukarıda ele alınan kuramlardan da görüldüğü gibi insanların gösterdiği saldırganca davranışlar bilim insanlarıncı farklı biçimlerde ele alınmıştır. Kimi kuramcılar saldırganlığı insan oğlunun doğasında var olduğunu savunmuş, kimileri öğrenmenin ya da düşünmenin rolünü dile getirmiştir. Psikanalitik Kuram içgüdülere önem verirken, Engellenme-saldırganlık hipotezi engellenmeyi neden olarak göstermiştir. Sosyal öğrenme kuramında ise öğrenme yaşantılarının önemi vurgulanmıştır. Bilişsel kuram ise insanın düşünme biçiminin saldırganlıkla ilişkisini ele almıştır.

### **2.1.3. Saldırganlık ve Zorbalık Kavramlarının İlişkisi**

Olweus'un tanımına göre, bir öğrenci biri ya da birileri tarafından tekrar eden bir biçimde negatif etkinliklerle karşı karşıya kalıyorsa zorbalığa uğruyor demektir (Olweus, 1993). Negatif etkinlik ifadesi ile belirtilmek istenen saldırganlık tanımında olduğu gibi bilerek bir başkasını rahatsız etmek ya da zarar vermedir. Bu doğrudan fiziksel olarak; dolaylı biçimde de sözcükler, olumsuz yüz ifadeleri ya da mimikler ile, alay ederek ya da bilerek grup dışında bırakarak da ortaya çıkabilir. Zorbalıkta ayrıca güç dengesizliği de söz konusudur. Bu da zorbalığa maruz kalan öğrencinin kendini savunmada güçlük çektiğini göstermektedir (Olweus, 2003).

Zorbalığa ilişkin yapılan diğer pek çok tanımda da fiziksel, sözel, dolaylı, doğrudan gibi farklı sınıflandırmalar yapılsa da (Cooper ve Snell, 2003; Harris ve Petrie, 2003; Smith, Pepler ve Rigby; 2004; Whitney, 2004) ortak pek çok nokta bulunmaktadır. Bu ortak noktalara bakıldığında karşıdaki kişiye fiziksel ya da duygusal olarak zarar verme amacını taşıyan bazı

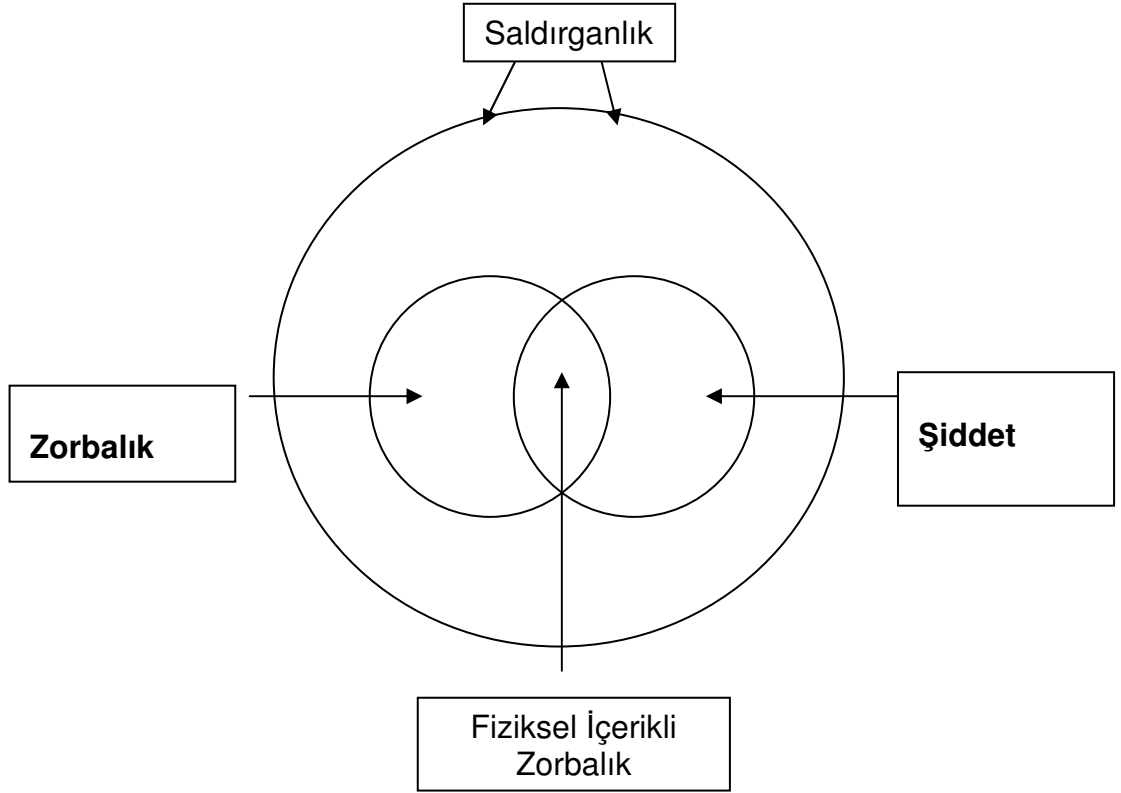
davranışların tanımlandığı görülmektedir. Bunlar arasında vurma, tekme atma, itme, olumsuz yüz ifadeleri yapma, isim takma, alay etme, bir başkası hakkında dedikodu yayma, eşyalarına zarar verme gibi çok farklı davranışlar sayılabilmektedir. Ancak yine yapılan tanımlardan zorbalığı saldırganlıktan ayıran önemli noktalar bulunmaktadır. Bunlardan en belirginini iki kişi arasında var olan güç dengesizliğidir (Olweus, 2003; Zarzour, 2000).

Cooper ve Snell'e (2003) göre de zorbalık, fiziksel saldırganlık içeren yüzyüze saldırılar, tehditler, algılanan cinsel yönelimle ilgili alay etme ya da kaba bir biçimde kendileriyle oynayamayacağını söyleme biçiminde ortaya çıkabilir. Zorba fiziksel olarak büyük olma, daha yüksek statüde olma ya da akran grubunun desteğinden yararlanma gibi güç avantajından yararlanır. Bu tanımlamadan anlaşıldığı gibi zorbalık saldırganlık olarak ele alınmaktadır ancak zorbanın güç olarak üstünlüğü bulunmaktadır.

Sharp ve Smith'e (1994a) göre de zorbalık saldırgan bir davranış biçimidir. Genelde uzun sürelidir, bazen haftalarca bazen aylarca bazen de yıllarca sürebilir. Bu tanımlama da da önemli bir nokta dikkat çekmektedir. O da zorbalığın zamana yayılma özelliğidir.

Şiddet de bir saldırganlık biçimidir, ancak ana unsurları fiziksel gücü kullanmaya dayanmaktadır. Şiddet içeren suçlar, suç hukukunda da benzeri anlamlarda kullanılmakta ve adam öldürme, öldürmeye teşebbüs, ırza geçme, soygun gibi eylemler daha çok bu sınıfta ele alınmaktadır. Şiddet de bir saldırganlık türüdür. Ancak buna rağmen zorbalığın olduğu gibi, şiddetin de kendine özgü özellikleri nedeniyle zorbalıkla örtüşen ve ayrılan yönleri bulunmaktadır.

Saldırganlık, şiddet ve zorbalık arasındaki bu ilişki Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Saldırganlık, şiddet ve zorbalık terimleri arasındaki ilişki.

Şekilden de anlaşılacağı gibi saldırganlık, içine hem şiddeti hem de zorbaca eylemleri alan bir şemsiye kavram olarak ele alınabilmektedir. Şiddet ve zorbaca davranışların örtüştüğü alanlar olduğu gibi, farklılaştığı alanlar da vardır. Zorbaliğın fiziksel olarak oluştuğu durumlarda, yani dövme, vurma, tekme atma gibi eylemlerin gerçekleştiği durumlarda zorbaca eylemler aynı zamanda şiddet olarak kabul edilmektedir. Ancak zorbalık, fiziksel olmayan şekillerde de ortaya çıkabilmektedir. Zorbaliğın şiddetten ayrılan geniş bir boyutu da vardır. Örneğin; dalga geçme, alay etme, kızdırma, isim takma, kötü söz söyleme, arkadaş grubuna almama, dışlama, yalnızlığa terk etme, söylenti çıkarıp yayma gibi zorbalık türleri de bir çeşit saldırganlık olmasına karşın şiddet olarak ele alınmamaktadır. Öte yandan pek çok şiddet eylemi



zorbalık olarak nitelendirilmemektedir. Bunlara örnek olarak kuyrukta bekleyen ve güçleri yaklaşık eşit iki insanın birbirleriyle kavga ederken birinin diğerine zarar vermesi ya da güçleri birbirine denk olan öğrenciler arasında zaman zaman ortaya çıkan kavgalarda öğrencilerin birbirlerine zarar vermesi verilebilir (Pişkin, 2002).

Görüldüğü gibi zorbalık saldırganlığın bir türü olarak ele alınmaktadır. Ancak zorbalığı saldırganlıktan ayıran ve kendine özgü kılan önemli noktalar da bulunmaktadır.

## **2.2. Yurt Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar**

Bu bölümde zorbalığa ilişkin yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir. Öncelikle zorbalığın tanımı üzerinde durulmuştur. Daha sonra zorbalığın yaygınlığına ilişkin bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler literatürde de sıklıkla karşılaşılan iki değişken yani cinsiyet ve yaş değişkenleri bakımından ele alınmıştır. Sonrasında zorbalık sürecinde yer alan zorba, kurban, zorba/kurban ve tanıklar konusunda yapılan çalışmalara ayrı ayrı yer verilmiştir. Ayrıca zorbalığın kısa ve uzun dönemli sonuçları ile ilgili çalışmalar da bu bölüm kapsamında sunulmuştur. Bununla birlikte zorbalığı önleme ve müdahale programları konusunda yapılan çalışmalara da yer verilmiştir. Son olarak da zorbalık ve öğretmenler konusu ele alınmıştır.

### **2.2.1. Zorbalığın Tanımı**

Zorbalığın ne olduğunu açıklayan kaynaklara bakıldığında bu konuda oldukça farklı açıklamalar olduğu görülmektedir. Ancak tanımlarda ya da zorbalık davranışının yapısına ilişkin yapılan sınıflandırmalarda kimi farklılıklar olsa da hemen hepsinde ortak bazı noktaların olduğu da gözden kaçmamaktadır.

Zorbalık kavramı ilk olarak, Norveç Bergen Üniversitesi'nde psikoloji profesörü olan Dan Olweus tarafından kullanılmıştır. Olweus'un tanımına göre, bir öğrenci biri ya da birileri tarafından tekrar eden bir biçimde negatif etkinliklerle karşı karşıya kalıyorsa zorbalığa uğruyor demektir (Olweus,

1993). Bu tanımın doğası gereği öğrenci ile etkileşim içinde olan öğretmenin zorbalık konusu dışında kalması düşünülemez.

Yukarıdaki negatif etkinlik ifadesi ile belirtilmek istenen saldırganlık tanımında olduğu gibi bilerek bir başkasını rahatsız etmek ya da zarar vermedir. Bu doğrudan fiziksel olarak; dolaylı biçimde de sözcükler, olumsuz yüz ifadeleri ya da mimikler ile, alay ederek ya da bilerek grup dışında bırakarak da ortaya çıkabilir. Zorbalıkta ayrıca güç dengesizliği de söz konusudur. Bu da zorbalığa maruz kalan öğrencinin kendini savunmada güçlük çektiğini göstermektedir. Ayrıca çoğu zorbalık açık bir bir kışkırtma ya da tehdit var olmadığı halde ortaya konan saldırgan davranıştır (Olweus, 2003).

Zarzour'a (2000) göre zorbalıktan söz edilebilmesi için güç ögesinden söz etmek gerekmektedir. Okul bahçesinde eşit güçte iki çocuk itişip kakışiyorsa bu sadece bir kavgadır. Ancak büyük bir çocuk küçük bir çocuğa karşı ise ya da birden fazla çocuk tek bir çocuğa karşı ise o zaman güç dengesizliği vardır ve yetişkinler için alarm zilleri çalmalıdır, çünkü bu zorbalıktır ve ciddi bir konudur.

Zorbalık yapan kişi fiziksel olarak büyük olma, daha yüksek statüde olma ya da akran grubunun desteğinden yararlanma gibi güç avantajından yararlanır. Zorbalık, fiziksel saldırganlık içeren yüzyüze saldırılar, tehditler, algılanan cinsel yönelimle ilgili alay etme ya da kaba bir biçimde kendileriyle oynayamayacağını söyleme biçiminde ortaya çıkabilir (Cooper ve Snell, 2003).

Whitney (2004) şiddet ya da şiddet tehdidi, haraç alma, para ya da mal çalma, istemediği bir şey yapmaya zorlama, arkadaş grubundan atma ya da görmezden gelme, alay etme, aşığılama, farklılığı olan birini suçlama, ırkçı isim takma ya da gücendirici sözler söyleme, dedikodu ve söylenti yayma, gücendirici yazılı mesaj yazma, hakaret içeren elektronik posta atma gibi davranışları zorbalık davranışlarından saymaktadır.

Harris ve Petrie'ye (2003) göre ise zorbalık doğrudan ya da dolaylı olabilir. Doğrudan zorbalık; sataşma, alay etme, isim takma, adil olmayan bir biçimde eleştirme, tehdit etme, yakışsız el kol işaretleri yapma, tehdit edici biçimde bakma, vurma, silah kullanma ya da kullanma konusunda tehdit etme, bir başkasının eşyasını saklama ya da çalma gibi davranışları işaret etmektedir. Dolaylı zorbalık ise sataşma ya da alay etmek için başkalarını etkileme, isim takmak için başkalarını etkileme, adil olmayan bir biçimde eleştirmek için başkalarını etkileme, söylenti yayma, isimsiz telefonlar etme, bilerek yok sayma, başkalarını fiziksel zarar vermek için etkileme, amaçlı biçimde dışlama gibi davranışları kapsamaktadır.

Smith, Pepler ve Rigby (2004) zorbalığın fiziksel, sözel ve dolaylı zorbalık olarak sınıflandırıldığını belirtmektedir. Yazarlar bu kategorilere daha sonra kasıtlı dışlamanın eklendiğini vurgulamaktadır. Ayrıca cinsel ve etnik bezdirmenin de zorbalık çeşidi olarak görüldüğünü söylemektedir.

Sharp ve Smith'e (1994a) göre zorbalık kasıtlı ve acı veren saldırgan bir davranış biçimidir. Genelde uzun sürelidir, bazen haftalarca bazen aylarca bazen de yıllarca sürebilir. Zorbalığa uğrayanların kendilerini savunması çok zordur. Çoğu zorba davranışın altında, gücün kötüye kullanımı, üstünlük kurma ve korkutma yatmaktadır. Zorbalık fiziksel, sözel ya da dolaylı olarak ortaya çıkabilir. Yazarın fiziksel zorbalıkla ifade etmek istediği davranışlar vurma, tekme atma, eşyalarını alma ya da zarar verme; sözel zorbalıkla ilgili ifade etmek istediği davranışlar isim takma, aşağılama, tekrar eden alay etme, ırkçı sözler söyleme; dolaylı zorbalıkla ilgili ifade etmek istediği davranışlar çirkin dedikodular yayma, gruptan dışlama gibi davranışlardır.

Sharp ve Smith'e (1994b) göre zorbalık gücün sistematik olarak kötüye kullanımınıdır. Sosyal gruplarda, dayanıklılık, büyüklük ya da yetenek gibi avantajlarla ilgili olarak, her zaman güç ilişkileri olacaktır. Güç kötüye kullanılabilir. Kötüye kullanımın neye karşılık geldiği kültürel ve sosyal bağlama bağlı olarak değişir ancak insan davranışları söz konusu olduğunda bu kaçınılmazdır. Eğer kötüye kullanım sistematik ise yani kasıtlı ve yineleyici

bir biçimde oluşuyorsa bunu tanımlamak için zorbalık kavramının uygun olduğu görülmektedir.

Arora, Sharp ve Thompson (2002) zorbalıkla ilişkilendirilen davranışların çok erken yaşlarda görülebileceğini söylemektedir. Bununla birlikte bu davranışlar ancak belli bir farkındalık ve anlayış düzeyine ulaştığında “zorbalık” olarak adlandırılabilir. Zorbalığı azaltmak için kullanılan çoğu yol çocuğun bu yaptığının zorbalık olarak adlandırıldığının farkına varması noktasına dayanmaktadır. Bu, kurban ve gruptaki diğer çocuklar üzerinde yarattığı sonuçlar nedeniyle kabul edilemez bir davranış biçimidir. Yazar çalışmasında okuyucunun bu konuyu daha iyi anlayabilmesi için bir örnek vermektedir. Bu örnekte bir kız bir erkek bebek yan yana oturmaktadırlar. Erkek bebeğin elinde bir çingirak vardır ve mutlu bir biçimde onunla oynamaktadır. Kız bebek, erkek ebeğin elinden çingırağı alır, ona vurur ve mutlu bir biçimde çingirakla oynamaya başlar. Oysa elinden çingırağı alınan bebek mutsuzdur ve ağlamaya başlar. Yazar çoğu okuyucunun bu örnekte zorbalık davranışı var olduğunu düşünmeyeceğini belirtmektedir. Oysa biri zorla diğerinin malını almış, diğerinin canını yakmıştır. Daha büyük çocuklarda bütün bu davranışlar tipik bir zorbalık davranışı olarak görülebilir. Öyleyse, bu olayda bebeğin çingırağı almaması gerektiğini ve davranışının rahatsızlık verici olduğunu bilmediği, incitme amacı taşımadığı ve ötekinin duygularının farkında olmadığı söylenebilir. Yazara göre o halde zorbalığın ortaya çıkışı çocukların kendilerini ifade etmelerini öğrenmeleri ve aynı sosyal gruba ait üyeler olarak empati kurabilmeleri ile ilgilidir. Örnekteki davranışta üzme ve zarar verme niyeti var olsaydı ve zorba kişi neden sonuç ilişkilerinin farkında olsaydı, sosyal normları ve kuralları bilseydi, ötekiler ile empati kurabilseydi ancak yaptığı davranış o zaman zorbalık olurdu. Buradan da anlaşılacağı gibi zorbalığın oluşabilmesi için belli bir düzeyde zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim söz konusudur.

Roberts (2006) zorbalığı, bir etmeden (zorba) bir hedefe (kurban) yöneltilen sözel ve fiziksel saldırganlık ve öfke olarak tanımlamaktadır. Zorbalık, zorba ve kurban arasında doğrudan fiziksel temas içerir ve

müdahale eden kişiler çok dikkatli olmalıdırlar. Yazar şu noktayı önemle işaret etmek gerektiğini belirtmektedir; bu bezdirmeyi ortadan kaldırmak için gerekli yardım yapılmazsa alay etme ve zorbalık, kurbanların akıl sağlığına uzun süreli zarar verme potansiyeli taşımaktadır. Yazar zorbalığa şu şekilde bir örnek vermektedir; “Küçük bir lisedeki basketbol takımı oyuncuları okula yeni gelen bir öğrenciyi kendileri için bir tehdit olarak hissetmişlerdir. Bu öğrenci atletik açıdan çok yeteneklidir. Farklı günlerde kitaplarını, antreman giysilerini ve ayakkabılarını saklarlar. Maç günü öğrenci takım formasını tuvalete atılmış olarak bulur.”

Coloroso'ya (2003) göre zorbalık, zarar verme, saldırma tehdidinde bulunarak korkuya neden olma; terör yaratma amacıyla yapılan bilinçli, iradeli ve kasıtlı olarak gösterilen düşmanca davranışlardır. Yazara göre zorbalık her zaman şu üç ögeyi kapsamaktadır; güç dengesizliği, zarar verme amacı ve gelecekteki saldırı tehdidi. Eğer zorbalık bitmek bilmez bir biçimde artış gösteriyorsa bu üç ögeye bir dördüncüsü eklenir; terör. Yazar ayrıca zorbalığın üç türü olduğunu belirtmektedir. Bunlar sözel, fiziksel ve ilişkisel zorbalıktır. Sözel zorbalık en yaygın zorbalık biçimidir. Belirlenen zorbalığın % 70'ini sözel zorbalık oluşturmaktadır. Zorba için çabuk ve acısız, kurban için ise oldukça zarar verici olabilir. İsim takma, sataşma, acımasız eleştiri, kişisel hakaret gibi biçimlerde ortaya çıkabilir. Fiziksel zorbalık, çocuklar tarafından ifade edilen zorbalığın yaklaşık üçte birini oluşturmaktadır. En gözle görülebileni ve bu nedenle de en kolay ayırt edilebilenidir. Tokat atma, vurma, tekme atma, ısırma, eşyalarına zarar verme gibi davranışları kapsar. İlişkisel zorbalık ise, dışardan en zor ayırt edilebilenidir. Yok sayarak, yalıtılarak, dışarıda bırakarak bir çocuğun benlik algısının sistematik olarak azaltılmasıdır ya da dışlamadır. Dışlama, söylenti yayarak dışarıda bırakma etkinliğidir, zorlayıcı bir zorbalık aracıdır. Görülmez ve ayırt edilmesi zordur. Saldırgan bakışlar, gözleri çevirme, iç çekme, kaş çatma, dudak bükme, kıs kıs gülme gibi güç fark edilen jestleri ve düşmanca beden dilini kapsar.

Sullivan, Cleary ve Sullivan'a (2004) göre ise zorbalık bir ya da bir kaç kişi tarafından bir başka kişiye belli bir zaman süresince yöneltilen olumsuz ve saldırgan ya da amaçlı biçimde belirlemeci davranış ya da davranışlar

dizisidir. Kötüye kullanmadır ve güç dengesizliğine dayanır. Yazarlar zorbalığın kimi öğeleri olduğunu belirtmişlerdir. Zorbalığı yapan kişi kurbandan daha güçlüdür. Zorbalık sıklıkla örgütlü, sistematik ve gizlidir. Zorbalık bazen rastlantı sonucu oluşur ancak bir kez başladığında genellikle devam eder. Belli bir zaman boyunca sürer. Zorbalığın kurbanı fiziksel, duygusal ya da psikolojik olarak incinebilir. Bütün zorbalık davranışlarının duygusal ve psikolojik bir boyutu vardır. Yazarlar zorbalığın fiziksel, fiziksel olmayan, ve eşyalara zarar verme şeklinde üç çeşidi olduğunu savunmaktadır. Zorbalık bunlardan biri ya da birkaçının biraraya gelişebilir. Fiziksel zorbalık; zorbalığın en açık biçimidir ve vurulma, tekmelenme, ısırılma, yumruk atılma gibi fiziksel olarak zarar görüldüğünde oluşur. Fiziksel olmayan zorbalık ise sözel ve sözsüz zorbalık şeklinde iki sınıfa ayrılır. Sözel zorbalık; rahatsız edici telefonlar, göz korkutma ya da şiddet tehdidi, isim takma, ırkçı sözler söyleme ya da sataşma, yakışsız ya da rahatsız edici dil, sinir edici sataşmalar ya da acımasız sözler söyleme, kasıtlı söylentiler yayma şeklindedir. Sözsüz zorbalık ikiye ayrılır. Doğrudan sözsüz zorbalık; kaba jest ve yüz ifadeleri genelde zorbalık olarak görülmez ancak bunlar bir kişi üzerinde kontrol kurmak, bu kişinin gözünü herhangi bir zaman tek başına kalabileceği konusunda korkutmak için kullanılabilir. Dolaylı sözsüz zorbalık ise amaçlı ve sistematik bir biçimde yok sayma, dışlama, yalıtma, isimsiz kötü notlar yollama ve diğerlerinin kişiden hoşlanmamasını sağlamayı kapsamaktadır. Eşyaya zarar verme; giysileri yırtmak, kitaplara zarar vermek, eşyaları mahvetmek ve hırsızlığı kapsar.

Zorbalık genel olarak üç ölçütle nitelendirilen bir dizi saldırgan davranış olarak tanımlanmıştır. Birinci ölçüte göre; zorbalık fiziksel, sözel, cinsel ya da daha dolaylı (ilişkisel) kasıtlı saldırganlıktır. Zorbalık davranışları cep telefonu ve bilgisayar gibi teknoloji aracılığıyla da ortaya konabilir. İkinci ölçüte göre; zorbalık, kurbanı belli bir zaman süresince saldırgan davranışa maruz bırakır. Üçüncü ölçüte göre ise zorbalık gerçek ya da algılanan güç dengesizliği ile nitelendirilen kişilerarası ilişkilerde oluşur. Bu güç fiziksel büyüklük ya da dayanıklılıktan, ya da akranlar üzerinde daha çok etkisi olan çocukların zorba-kurban ilişkilerinde olduğu gibi psikolojik güçten kaynaklanabilir (Barton, 2006).

Özetle, doğalarındaki farklılığa rağmen zorbalığın çoğu tanımında, zorbalığın güç, saygınlık ya da maddi kazanç sağlamaya çalışan bir ya da bir kaç birey tarafından başlatılan sistematik ve devam eden fiziksel ve sözel saldırganlık içerdiği kanısı vardır (Espelage ve Swearer 2003). Okulda zorbalıktan söz ettiğimizde bu konuyu öğretmenlerden ayrı düşünmek olanaksızdır. Yukarıda belirtilen tanımlara bakıldığında zorbalığın önemli ölçüde somut olarak görülebilecek davranışlardan oluştuğu anlaşılmaktadır. Bu durumda okul ortamında öğretmenlerin zorbalığı kolayca saptamaları beklenebilir. Görece daha zor gözlenebilecek zorbalık davranışlarının bile öğrencilerle yakın ilişki içinde olan öğretmen tarafından fark edilmesi olasıdır. Ayrıca tanımlardan anlaşıldığı üzere zorbalık doğası gereği oldukça olumsuz bir deneyimdir. Öğrencilerin bu olumsuz deneyimi yaşamamaları için kuşkusuz öğretmenlerin yapabilecekleri çok şey vardır. Öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutum ve davranışları, onu fark etmeleri ve müdahale etmeleri açısından büyük önem taşımaktadır.

### **2.2.2. Zorbalığın Yaygınlığı**

İlgili çalışmalar incelendiğinde, yapılan tanımlar ve kullanılan ölçme biçimlerindeki farklılık nedeniyle zorbalığın yaygınlığının tam olarak ortaya konulması oldukça güç gibi görünmektedir. Araştırmalara bakıldığında zorbalığın yaygınlığı farklı bazı değişkenler açısından ele alınmaktadır. Bunlardan öne çıkan başlıca ikisi yaş ya da öğrenim düzeyleri diğeri ise cinsiyettir.

İnternette kısa bir araştırma yapıldığında zorbalık konusunun çeşitli ülkelerde oldukça dikkate değer bir konu olduğu hemen anlaşılmaktadır. Kimileri devlet kimileri özel kuruluşlara ait olan bu sayfalarda zorbalık konusuna ilişkin çeşitli konular ele alınmakta, aileler ve öğrenciler bilgilendirilmektedir. Bunlardan bazıları kaynakçada sunulmuştur.

Atlas ve Pepler (1998) anket ve gözlem yoluyla yaptıkları araştırmalarında çocukları kış ve yaz aylarında 30'ar dakikalık iki farklı dönemde gözlemişlerdir. 28 saatlik kayıta 68 adet zorbalık olayına

rarstlanmıştır. Bu da saatte 2.4 zorbalık olayı demektir. Bunların % 53'ü sözel zorbalık, % 30'u fiziksel zorbalık, %17'si fiziksel ve sözel zorbalığın karışımıdır. % 28'i doğrudan fiziksel zorbalıktır. % 23'ü doğrudan sözel zorbalık, % 28'i dolaylı sözel zorbalıktır, % 22'si dedikodu, %13'ü sosyal dışlama şeklindedir.

Borg'un (1999) Malta'da 50 devlet ilköğretim okulu ve lisesinde yürüttüğü araştırmasında, 5 yaşından 14 yaşına değin 6282 öğrenciye uyguladığı anket sonuçlarına göre zorbalık çok önemli bir sorundur. Her üç çocuktan biri ya zorba ya da kurban olarak zorbalık olaylarını yaşamaktadır. % 60.5 kurban, % 48.9 zorbadır. % 35.3 zorba/kurban'dır. Kurbanların % 47.7'si isim takma, %35'i vurma biçiminde zorbalık yaşamıştır. Kurbanların % 66.7'si aynı yaştaki öğrenciler tarafından zorbalığa uğramıştır. Zorbalar arasında en tutulan zorbalık çeşitleri vurmak, gruptan dışlamak ve isim takmaktır. Hem kurbanlar hem de zorbalar en tutulan zorbalık yeri olarak okul bahçesi ve sınıfları belirtmişlerdir.

Levinson ve Liepe-Levinson (2005) zorbalığın sadece Amerika Birleşik Devletleri'nde değil bütün dünyada ilkokuldan liseye değin temel bir sorun olduğunu belirtmektedir. Yazarlar A.B.D. Hukuk Bölümünün verilerine göre o ay içinde her dört çocuktan birinin akranları tarafından zorbalığa uğradığını, Amerikan Okul Psikologları Birliğinin raporuna göre her gün 160.000'den fazla çocuğun zorbalığa uğrama korkusu ile okula gitmediklerini belirtmektedir. Fine ve Harris (2004) 2003 yılının mayıs itibarı ile Amerika Birleşik Devletleri eyaletlerinin çoğunluğunda okul bölgelerinde zorbalık-karşıtı politikalar uygulanmaya başlanmasını gerektiren zorbalık-karşıtı kanunların yaşama geçirildiğini belirtmektedir. Yazarlar 1980 ve 1990'ların şiddetin yaygınlığını ortaya koyan girişimlerinin yerini 2000'lerde zorbalığa ilişkin bir şeyler yapma çabalarına bıraktığı görüşünü savunmaktadır.

İngiltere'de çocuk yardım hattına iletilen zorbalıkla ilgili konuların sayısında geçen yılki sayılara oranla artış olmuştur. Çocuklara Zararı Önleme Ulusal Topluluğu tarafından yürütülen yardım hattına Nisan 2005 ve Mart



2006 tarihleri arasından 37000 çağrı gelmiştir. Bu sayı bir önceki yılın aynı aylarında 32.000'dir (Education, 2006).

A.B.D.'de yedi çocuktan biri okulda zorbalığa uğradığını söylemektedir. Ortalama 20 kişilik bir sınıfta zorba ya da kurban olan en az üç çocuk bulunmaktadır. Çocukların % 78'i geçen ay zorbalığa uğradıklarını belirtmişlerdir. Pek çok çocuk zorbalığa tepki olarak kendini soyutladığını söylemesine rağmen, üçte biri zorbalarla tekrar karşılaşmayı planladıklarını belirtmektedir (Akt. Crockett, 2004). Smith'e (2003) göre de okulda şiddet yaygın, oldukça duygusal ve hepsinden de öte evrensel bir sorundur. Okulda oluşan zorbalık ve olumsuz sosyal sonuçları uzun erimli dikkate değerdir. Smith'in (2003) editörlüğünü yaptığı kitapta Avrupa ülkelerinde bu önemli konunun nasıl ele alındığının geniş kapsamlı bir gözden geçirilmesi ve çözümlemesi yapılmaktadır. Kitabın her bölümünde Avrupa Birliği ülkelerinden birinde okulda şiddet konusu ortaya konmaktadır. Ardından bu konudaki sosyal politikalar ve önleme yöntemleri açıklanmaktadır. Kitapta ele alınan ülkeler Merkez Avrupa, Akdeniz Ülkeleri, İskandinavya, İngiltere ve İrlanda'dır. Buradan da anlaşılacağı üzere okulda zorbalık konusu dünyanın farklı ülkelerinde önemle ele alınan bir konudur. Bu da zorbalığın ne denli yaygın olarak gözlenen bir deneyim ve sorun olduğunun altını çizmesi bakımından dikkate değerdir.

Caselia (2001) New York'taki Brandon Lisesi'ndeki öğrencilerle yaptığı görüşmeler sırasında öğrencilere okulda güvende hissedip hissetmediklerini sorduğunda, öğrencilerin çoğunluğu güvende hissettiğini belirtmiştir. Ancak bazıları şiddet yaşanan zamanlardan ve güvende hissetmediklerinden söz etmişlerdir. Hiçbiri silahlı şiddeti önemli bir sorun olarak görmediğini, öte yandan kafeteryada ve koridorlardaki kavgaların sayısının yüksekliğini vurgulamışlar; ırklar, çeteler ve sosyal sınıflar arasındaki gerilime dikkat çekmişlerdir. Öğrenciler zorbalık yüzünden soyunma odaları ya da duşlar gibi okuldaki belli bölgelere gitmekten korktuklarını belirtmişlerdir.

Chamberlin, Haynes, Wragg ve Wragg (2000) iki yıl süreli Öğretmenlik Becerisi Projesi kapsamında yürütülen araştırmaları konu alan kitapta birbiri

ile ilişkili 5 çalışmaya ilişkin bilgiler sunmaktadır. Bu proje kapsamında yürütülen bir çalışmanın bir parçası olarak velilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde velilere yöneltilen sorulardan biri çocuklarının aldığı eğitimin herhangi bir yanından mutsuz olup olmadığına ilişkindir. Velilerin % 46'sı bu soruya "evet" şeklinde yanıt vermişlerdir. Bunların da % 33'ü rahatsızlık duydukları konu ile ilgili olarak şikayette bulduklarını belirtmişlerdir. Şikayette bulunan velilerin şikayetleri ile ilgili konu başlıklarından ikincisi zorbalıktır.

Hall, Hall ve Hornby (2003) öğretmenlerin ortaya çıkabilecek hassas konularla baş etme konusundaki yöntemler hakkında karar vermeye gereksinim duyabileceklerini belirtmektedir. Yazarlar ilişkiler, aile parçalanması, fiziksel istismar, zorbalık, ailedeki iş durumu, hastalık ya da ölüm ile ilgili sorunların yaştan bağımsız olarak farklı öğrenci gruplarında ortaya çıkabilecek konular olduğunu belirtmektedirler.

Brown, Birch ve Kancherla (2005) zorbalığın yaygınlığı, nedenleri ve alınan önlemler ile ilgili dokuz ve onüç yaşları arasındaki çocukların görüşlerini ortaya koymaktadırlar. Veriler 7 eyaletteki sağlık eğitim merkezlerini ziyaret ederek 1229 öğrenciden elde edilmiştir. Çalışmaya katılanların yarısı bir kez zorbalığa uğradığını belirtmiştir.

Viljoen, O'Neill ve Sidhu (2005) 193 erkek ve 50 kız ergen üzerinde zorbalığın yaygınlığı, çeşitleri ve zorbalıkla ilintili konuları araştırmışlardır. Katılımcıların % 37'si kendilerini zorba/kurban, % 32'si zorba, % 82'si kurban olarak betimlemiş; % 23 ise zorbalıkla ilgili deneyimleri olmadığını belirtmiştir.

Barker, Bendelow, Mayall, Storey ve Veltman (1996) ilköğretim okullarındaki çocuk sağlığı konusunda yaptıkları araştırmanın bir bölümünde çocukların görüşlerini verilen bir konu üzerinde yazılı metin oluşturmalarını isteyerek ve yüzyüze görüşme yaparak almışlardır. Çocukların saldırganlık ifadelerini, isim takma ve diğer eziyet türleri gibi şiddeti zorbalık başlığı altında ele almışlardır. Görüşmelerin % 35.5'inde zorbalık okuldaki en kötü şey olarak tanımlanmıştır.

Bütün bu veriler zorbalığın okullarda küçümsenemeyecek derecede yaygın bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır.

**Zorbalık ve yaş.** Zorbalığın yaygınlığına ilişkin yapılan çalışmalarda sıklıkla ele alınan değişkenlerden birisi yaştır. Araştırmalarda bu sorunun hangi yaş grubunda daha çok yaşandığı sıklıkla inceleme konusu olmuştur.

1990'da İngiltere'de yapılan bir araştırmada 2623 ilköğretim okulu öğrencisi ve 4135 lise öğrencisine uygulanan anket ile öğrencilere o eğitim öğretim dönemi yaşadıkları zorbalık deneyimleri sorulmuştur. İlköğretimde öğrencilerin % 27'si bir eğitim öğretim döneminde bir ya da ikiden fazla zorbalığa uğradıklarını, öğrencilerin % 12'si bir eğitim öğretim döneminde bir ya da ikiden fazla kez zorbalık yaptıklarını belirtmişlerdir. Lisede ise öğrencilerin % 10'u dönemde bir ya da ikiden daha fazla zorbalığa uğradığını, öğrencilerin % 6'sı dönemde bir ya da ikiden fazla kez zorbalık yaptığını belirtmiştir (Akt. Sharp ve Smith 1994a)

Olweus (1993) zorbalığa uğrayan öğrenci oranının sınıf yükseldikçe düştüğünü belirtmektedir. En çok zorbalığa uğrayanlar zayıf ve küçük yaştakilerdir. Benzer şekilde zorbalığı yapanların da büyük ölçüde daha büyük çocuklar olduğu anlaşılmaktadır. Yazar Norveç'teki ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin % 15'inin zorba ya da kurban olarak zorbalık sorunu yaşadıklarını söylemektedir.

Sharp ve Smith'e (1994a) göre zorbalık okulda özellikle de bahçede gerçekleşmektedir. İlköğretimde zorbalığa uğrayanların dörtte üçü tenefüste ve öğle arasında bunu yaşamaktadır. Lisede ise zorbalık okulun sınıfları, koridorları gibi başka bölgelerine de yayılmaktadır. Daha süreğen olarak zorbalığa uğrayan öğrencilerin küçük bir bölümü de sadece okulda değil okul ile ev arasındaki yolda da zorbalığa uğradıklarını belirtmektedirler.

Zorbalık daha çok 10 ile 14 yaşları arasında görülmektedir. Yaş arttıkça zorbalık azalmaktadır. Zorbalar genelde kurbanlarından yaşça

büyüktürler. Bu nedenle büyük çocukların küçüklere zorbalık yaptığı kanısı yaygındır (Harris ve Petrie, 2003).

Collins, McAleavy ve Adamson (2004) 60 iköğretim ve 60 lisede yaptıkları araştırmada 1079 ilköğretim öğrencisi ve 1353 lise öğrencisi ile çalışmışlardır. İlkokulda öğrencilerin % 40'ının, lisede öğrencilerin % 30'unun zorbalığa uğradığı ortaya çıkmıştır. İlköğretimde öğrencilerin % 25'inin, lisede ise % 28'inin zorbalık yaptığı saptanmıştır.

Lewis ve McGuckin (2006) Genç Yaşamı ve Zamanı İncelemesi'nin (GYZİ) bir parçası olarak toplanan veriyi inceleyerek Kuzey İrlanda'da okul zorbalığı deneyimlerini araştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. GYZİ Kuzey İrlanda Sosyal ve Politik Arşivi tarafından yıllık olarak gerçekleştirilmektedir. GYZİ Kuzey İrlanda'daki 16 yaş grubunun tutum ve deneyimlerini ortaya koymaktadır. GYZİ'nin bir modülü zorba/kurban sorunlarına ilişkin çarpıcı soruları kapsamaktadır. Sonuçlara göre kurban olma oranı % 76.8'dir. Yazarlar bunun daha önce Kuzey İrlanda'da yapılan çalışmalarda ortaya konan oranlardan daha yüksek bir oran olduğunu dile getirmektedirler.

Chapell ve diğerleri (2006) zorbalık ve kurban olmanın ilkokuldan, liseye ve üniversiteye olan süreğenliğini araştırmak amacıyla 119 kişi üzerinde çalışma yapmışlardır. Çalışmaları sonucunda zorba, kurban ya da zorba/kurban olma açısından ilkokuldan üniversiteye kadar bir süreğenlik olduğuna ilişkin önemli bulgular saptamışlardır. Çalışmada ilkokulda kurban olma ve lisede kurban olma arasında pozitif korelasyon ve ilkokulda, lisede ve üniversitede zorba olma arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Çalışmada üniversitede kurban olanların yaklaşık dörtte üçünün lisede ve ilkokulda da kurban olduklarına; üniversitede zorba olanların yarısından fazlasının ilkokul ve lisede de zorba olduklarına; üniversitede zorba/kurban olanların yaklaşık yarısının ilkokulda ve lisede yine zorba/kurban olduklarına ilişkin bulgular edinilmiştir.

Burada ele alınan araştırma sonuçlarından da anlaşıldığı gibi yaş büyüdükçe zorbalığın azaldığı görülmektedir. İlköğretim düzeyinde zorbalığın yaygınlığı daha fazlayken lisede bu oran belli ölçüde azalmaktadır. Öte yandan zorbalığın ilkokuldan lise ve üniversiteye değin süreğen bir sorun olarak yaşandığını ortaya koyan önemli bulgular da vardır.

**Zorbalık ve cinsiyet.** Zorbalığın yaygınlığına ilişkin yapılan çalışmalarda sıklıkla ele alınan değişkenlerden bir diğeri de cinsiyettir. Araştırmalarda bu sorunun kızlarda ve erkeklerde ne oranda yaşandığı sık sık inceleme konusu olmuştur.

Olweus'a (1993) göre erkekler kızlara oranla zorbalığa daha fazla maruz kalmaktadırlar. Kızlar dolaylı zorbalığa daha fazla maruz kalmaktadırlar. Erkekler daha fazla doğrudan zorbalığa maruz kalmaktadırlar ve doğrudan zorbalığın kurbanı olmaktadır. Erkeklerin yaptığı zorbalığın büyük bölümü kızlara yöneliktir. Diğer yandan erkeklerin % 80'inden fazlası erkekler tarafından zorbalığa uğramaktadır

Zorbalığı daha çok tek başına ya da grup olarak erkekler yapmaktadır. Kızlar genelde grup olarak ve dolaylı zorbalık yaparlar. Bunun da öğretmenler tarafından fark edilmesi daha güçtür. Erkekler doğrudan ve fiziksel zorbalık yapmaktadırlar (Smith ve Sharp 1994a). Boulton'un (1996) 8-10 yaşlarındaki 192 çocukla yaptığı araştırmada erkeklerin, hem kız hem de erkek öğrencilere zorbalık yaptığı ancak daha çok aynı cinsiyetten olanları seçtikleri ortaya çıkmıştır. Ancak zorbalık yapan kızların kurbanlarının sayılarında kız ya da erkek olmaları bakımından bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Borg (1999) araştırmasında kurbanların % 35'inin erkekler tarafından ya da % 34.4'ünün bir grup erkek tarafından zorbalığa uğradığını; % 21'inin ise kızlar tarafından ya da % 19.32'ünün bir grup kız tarafından zorbalığa uğradığını saptamıştır.

Barker ve diğeri (1996) ilköğretim okullarındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada erkek çocukların % 41.5'i zorbalığı okuldaki en kötü şey olarak tanımlanmıştır. Kız çocuklarında ise bu oran % 27'dir. Atlas ve Pepler (1998)

ise sözel ya da fiziksel zorbalık yaşanması bakımından cinsiyetler arasında fark saptamamışlardır.

Andershed, Kerr ve Stattin (2001) İsveç'te 14 yaşındaki 2915 kişi ile yaptığı araştırmasında erkek zorbaların ve zorba/kurbanların dörtte birinin okul dışında da şiddet gösterdiğini saptamıştır. Benzer durum kızlar için de geçerlidir. Zorba ya da zorba/kurban olan kızların % 17'si okul dışında da saldırgan davranışlar göstermektedir.

Harris ve Petrie'ye (2003) göre kızlar erkeklere oranla zorbalığa uğradıklarını daha fazla ifade ederler. Erkekler daha çok zorbalık yapar. Kızlar daha çok dolaylı zorbalığa uğrar erkekler daha çok vurma, tekmeleme gibi fiziksel zorbalık yaparlar.

Sekizinci sınıftan onbirinci sınıfa geçen kızların % 31'i sataşmaya uğradıklarını belirtmektedir. Erkeklerde bu oran %18'dir (Akt. Crockett, 2004). Viljoen, O'Neill ve Sidhu'nun (2005) araştırmalarına katılan 243 kişiden erkeklerin % 38.3'ü ve kızların %32'si kendini zorba/kurban olarak tanımlamıştır. % 30 erkek ve % 40 kız kendini zorba olarak tanımlamıştır. % 6.2 erkek ve % 16 kız kendini kurban olarak tanımlamıştır. Erkeklere oranla kızlar kendilerinin kurban olduğunu daha fazla belirtmiştir. Aynı çalışmaya göre kızlar zorbalık olaylarında genelde cinsel amaçlı temas ve sözler nedeniyle kurban olarak yer almaktadırlar.

Brinson (2005) kızların erkek öğrencilere yaptığı zorbalığı konu alan çalışmasında velilere, okula ve topluma seslenerek kızların neden olduğu şiddetin artmakta olduğunu fark etmelerini istemekte ve bunun azaltılması gerektiğini söylemektedir.

Chapell ve diğerleri (2006) zorbalık ve kurban olmanın ilkokuldan, liseye ve üniversiteye olan süreğenliğini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada cinsiyet farklılıklarını da araştırmışlardır. Çalışma sonucunda zorba olma ya da zorba/kurban olma açısından cinsiyete özgü farklılık saptanmamıştır. Öte yandan ilkokul ve lisede erkek öğrencilerin kız

öğrencilerle oranla daha fazla kurban oldukları saptanmıştır. Ayrıca ilkokul, lise ve üniversitede deneyimlenen zorbalık türleri açısından cinsiyete özgü farklılıklar bulunmuştur. Erkekler kızlara oranla sözel ve fiziksel zorbalığa daha fazla maruz kalmaktadırlar.

Erkekler kızların 3 katı daha fazla zorbalık yapmaktadır. Erkekler her iki cinsiyettekilere de zorbalık yapmaktadır. Kızlar ise kendi cinsiyetlerinden kişilere zorbalık yapmaktadır. Ancak araştırmalar doğru rakamları sunmayabilir çünkü kızlar erkelere göre zorbalık yaparken daha örtük yollar kullanmaktadırlar (Barton, 2006). Orpinas ve Horne (2006) zorbalık ve saldırganlıkla ilgili risk etkenlerinin arasında cinsiyeti de saymaktadırlar. Yazarlara göre erkekler kızlara oranla daha fazla saldırganlık göstermektedir.

Zorbalık konusunda cinsiyete özgü farklılıkları inceleyen araştırmalara bakıldığında erkeklerde bu sorunun daha yaygın olarak yaşandığı anlaşılmaktadır. Zorbalığın yaygınlığı konusunda yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında bu konunun evrensel bir sorun olduğu açıkça görülmektedir. İlköğretimde ve lisede yapılan çalışmalar her iki düzeyde de sorunun yaygın olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan sorunun yaygınlığının lise düzeyinde, ilköğretime oranla belli ölçüde düşük olduğu söylenebilir. Yukarıda incelenen araştırmalardan da anlaşılacağı gibi zorbalık hem kız hem de erkek öğrencilerin yaşadığı bir deneyimdir. Ancak erkekler ve kızlar arasında çeşitli farklar göze çarpmaktadır. Erkek öğrencilerin kızlara oranla daha yüksek oranda zorbalık olaylarında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca araştırma bulguları erkeklerin daha çok fiziksel zorbalık deneyimi varken kızların zorbalık deneyiminin daha çok sözel ya da dolaylı olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Zorbalığın yaygınlığını etkileyen etmenlerden biri de hiç kuşkusuz öğretmenlerin davranış ve tutumlarıdır. Öğretmenler farklı yaş düzeylerinde, farklı cinsiyetlerden öğrenciler ile sürekli etkileşim içindedirler. Öğretmenlerin gösterecekleri istendik tutumlar zorbalığın yaygınlaşmasını engelleyebileceği gibi var olan oranları daha da aşağıya çekmek için anahtar olabilecektir.

### 2.2.3. Zorba- Kurban-Zorba/Kurban-Tanık ve İlişkileri

Zorbalık sürecini yalnızca zorba ve kurban arasında geçen bir olay olarak algılamak doğru olmayacaktır. Çünkü zorbalık sürecinde bu ikisinden fazlasının etkisi bulunmaktadır. Zorbalığın sahnelendiği her alanda zorba ve kurban ek olarak zorba/kurban ve tanıklar da rol oynamaktadır.

**Zorba.** Zorbalık sürecinin baş aktörlerinden biri zorbalardır. Pek çok araştırma zorbaların özelliklerine ilişkin kimi bilgileri ortaya koymak üzere tasarlanmıştır.

Zorbalar okulda kimi işaretler gösterebilirler. Diğer çocuklarla tekrar tekrar kaba biçimde alay ederler, gözlerini korkuturlar, tehdit ederler, isim takarlar, dalga geçerler, eğlenirler, sataşır, itip kakarlar, vururlar, tekmelerler, onların eşyalarına zarar verirler. Bu tür davranışları pek çok çocuğa gösterirler ancak, belli zayıflıkta ve görece savunmasız öğrencileri hedef olarak seçerler. Ayrıca çoğu zorba kendileri arka planda dururken kirli işlerini yandaşlarına yaptırırlar (Olweus, 1993). Smith ve Sharp'a göre (1994b) zorbalar dışadönük, sosyal olarak kendilerine güvenli, çok az kaygı ve suçluluk duyan, akran gruplarında baskın ve güçlü olmak için kendi ideallerine uygun davranan kimselerdir. Saldırganlığı, kabul edilebilir ve sosyal konumlarını açıklamak için gerçekçi bir yol olarak görmektedirler. Ayrıca ailelerinin tutumlarının bu davranışlarını desteklediği yönünde bir algıya sahiptirler.

David ve Geraldine (1999) 245 öğrenci ile yaptıkları çalışmalarında zorbaların akademik benlik algılarının düşük olduğunu, ancak sosyal alanda ve özsaygı bakımından benlik algısının ortalamanın üzerinde olduğunu saptamışlardır. Zarzour'a (2000) göre son araştırmalar ortalama bir zorbanın özelliklerini yalın bir biçimde resmetmektedir. Buna göre zorba; güçlüdür, kendine güvenir, düşünmeden hareket eder; kurbanı ile aynı yaştadır ya da ondan büyüktür; sözel zekası ve okul başarısı düşüktür; akranlarına, ebeveynlerine, öğretmenlerine, kardeşlerine yani herkese karşı saldırgan; ihmal eden, düşmanca, etkisiz bir ailedendir; ilgisiz ve saldırgan bir babası vardır; kendine benzer zihinsel yapıda, çevresinde çok sayıda kolayca



hükmedilen düzenbaz vardır; kurbanlarıyla empati kurmaz, vicdan azabı çekmez; heyecan duymak, güç ve kontrol duygusu için zorbalık yapar. Yazar ayrıca aileler için çocuklarının zorba olup olmadığını gösteren bir takım işaretlerin ip ucunu sunmaktadır. Bunlar; aniden omuzlarında ağır bir yük varmış ve bunun altında eziliyormuş gibi görünmeye başlaması; öğretmenlerinin ya da arkadaşlarının ona kötü davrandığını düşünmesi; evcil hayvana şiddet uygulaması; kardeşleri ile ya da ebeveynleri ile sonu şiddetle noktalanmış çatışmalar yaşamaları; şiddeti onaylayan arkadaşları ile işbirliği yapmasıdır.

Xin (2002) 148 okuldan 6883 altıncı sınıf öğrencisi ve 92 okuldan 6868 sekizinci sınıf öğrencisi ile yaptığı araştırmada zorba ve kurbanların kişisel ve okulla ilgili özelliklerini incelemiştir. 6 ve 8. sınıfta en önemli kişisel özellik cinsiyet ve fiziksel koşuldur. Aynı şekilde 6. ve 8. sınıfta kurbanların ortak okul özelliği okulun disiplin iklimidir. Okul özellikleri bireysel özellikler kadar önemli değildir. 6. sınıfta zorbalar erkektir, başarılıdır, zayıf duygusal ve fiziksel koşullara sahiptir. 8. sınıfta ise zorbalar erkek, geniş aile yapısına sahip, zayıf duygusal ve fiziksel koşullara sahiptir. Genel olarak okul özelliklerinin kişisel özellikler kadar önem taşımadığı saptanmıştır. Ross (2002) iki tür zorba olduğunu belirtmektedir. Bunlardan biri saldırgan zorba diğeri ise kaygılı zorbadır. Yazar ayrıca iki tür de kurban olduğunu belirtmektedir. Bunlardan biri edilgin kurban diğeri ise proaktif kurbandır.

Zorbaların genelden farklı olan kişileri hedef olarak seçtiklerini gösteren pek çok çalışma vardır. Bunlardan birinde Atwood (2004) zorbalığın hedefi olarak Asperger Sendromu hastalığına sahip çocukları ele almaktadır. Bu çocuklar, zihinsel kapasiteleri normal aralıkta yer alan, ancak yetenekleri ve davranışları Autistic Spectrum Bozukluğu tanımına uygun olan çocuklardır.

Zorbalar aynı sınıf arkadaşlarını uzun süre rahatsız etmekten haz alırlar. Kurbanın acısından doyum sağlar gibi görünmektedirler ve kurbanları ile empati kurmazlar. Genelde yetişkinlerle ters düşerler, antisosyaldirler ve diğer çocuklara oranla okul kurallarını daha fazla çiğnerler. Çoğu durumda az

kaygılı ve güvensizdirler ve benlik algıları düşük değildir. Genelde fiziksel ceza kullanan ebeveynleri vardır, aile-çocuk ilişkileri zayıftır. Bu da onların çevrelerine karşı öfkeli olmalarına neden olur (Harris ve Petrie, 2003).

Zorbalar akranlarına olduğu gibi öğretmenlerine, ebeveynlerine ve kardeşlerine karşı da saldırganlardır. Kurbanları ile çok az empati kurarlar. Bir zamanlar düşünüldüğü gibi güvensiz ve popüler olamayan tipler değildirler. Tersine zorbalar okuldan keyif alan, gelişmiş sosyal becerilere sahip olan, kendilerine güvenen kişilerdir (Atkinson ve Hornby, 2002). Bernstein'a (2002) göre zorba da kendi davranışından dolayı acı çekmektedir. Genelde tütün ve alkol kullanma oranları yüksektir, ancak okula karşı tutumları olumsuzdur. Öte yandan çoğu, arkadaş edinmede bir sıkıntı yaşamadığını ifade etmektedir. Bunun nedeni fiziksel saldırganlığın kişiye güç getirmesidir. Zorbanın aradığı şey cezalandırmaktır; bu ceza da duyguları incitmektir. Zorbalar doğru şeyi yaptıklarına, kendilerini ve kurbanlarını bunu hak ettiğine ikna etmeye çalışmaktadırlar (Elliott 2003) .

Brown ve diğerlerine (2005) göre sıkça zorbalık yapanlar, zorbalığın serinkanlı bir şey olduğunu düşünmekte, zorbalığa uğrayınca karşılık vermek gerektiğini düşünmekte ve başkaları zorbalık yaparken onlara katılmayı düşünmektedir.

Ivarsson, Broberg, Arvidsson ve Gillberg (2005) 237 lise öğrenci ile yaptıkları çalışmada zorbaların suç işleme ve saldırganlık gibi dışsal belirtiler gösterdiklerini saptamıştır. Zorbalar genelde erkektir ve dikkat problemleri yaşamaktadırlar. Viljoen ve diğerleri (2005) gerçekleştirdikleri araştırmada zorbaların daha önce hapse girmiş, ya da bir çete üyesi olduğunu saptamışlardır.

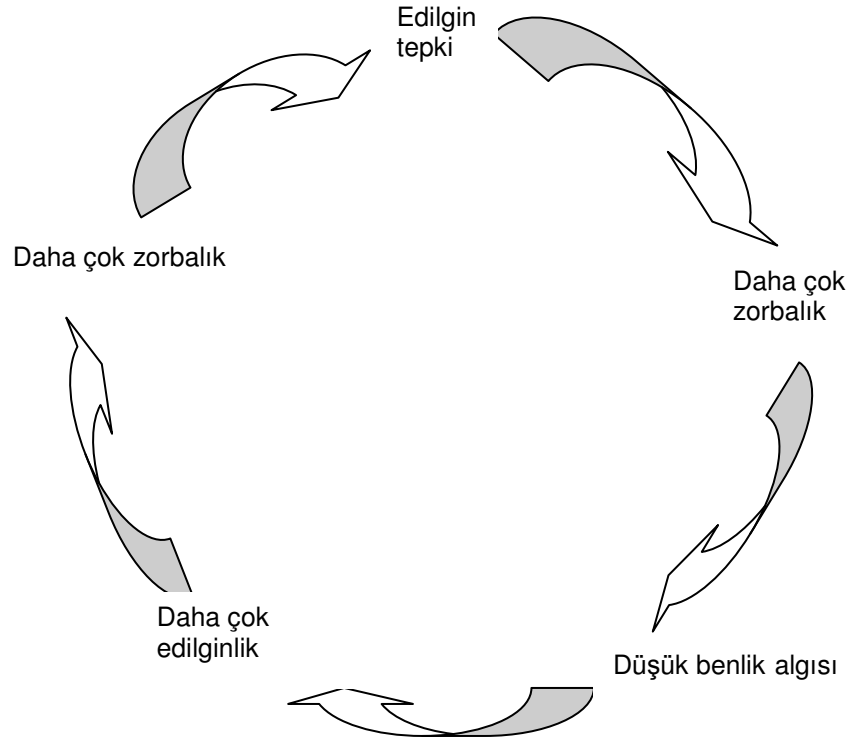
Bütün bu veriler zorbanın bazı özelliklerini ortaya koymaktadır. Genel olarak zorbalar, kendilerinden güçsüz kişilere fiziksel ve sosyal olarak eziyet eder. Akademik benlik algıları düşük, ancak sosyal alanda benlik algıları yüksektir. Empati kurmakta zorlanırlar. Şiddet yaşanan aile ortamları vardır. Zorbalar çoğunlukla erkektirler.

**Kurban.** Zorbalık sürecinin aktörlerinden biri de kurbanlardır. Pek çok araştırma kurbanların özelliklerini incelemektedir.

Olweus(1993) kurbanların okulda kimi işaretler gösterebileceklerini ifade etmektedir. Onlarla kaba biçimde alay edilmiştir. Kendilerine isim takılmış, emirler verilmiştir. Sataşılmış, küçümsenmiş, korkutulmuş, alçaltılmış, tehdit edilmiş, bastırılmış, boyunduruk altına alınmış olabilirler. Alaycı ve arkadaşça olmayan biçimde eğlenilmiş olabilirler. Kusur bulunmuş, itilip kakılmış, yumruk atılmış, vurulmuş, tekmelenmiş olabilirler. Kaçmak istedikleri ve savunmasız oldukları kavgalar içinde yer almış olabilirler. Kitapları, paraları ya da diğer eşyaları alınmış, dağıtılmış olabilir. Doğal bir açıklaması olmayan yaraları, bereleri, sıyrıkları, yırtılmış giysileri olabilir.

Smith ve Sharp'a göre (1994b) kurbanlar zorbaların tam tersine bir karaktere sahiptir. Genelde akran ilişkilerinde güvenli değildirler. 'Hayır' diyebilme becerileri çok fazla gelişmemiştir. Saldırgan etkilerle nasıl başa çıkacaklarını bilemezler. Sosyal ilişkilerde kaygılıdır. Zarzour'a (2000) göre ise bazıları için kurban olma bir kaç gün, hafta ya da ay sürerken bazıları için yıllarca sürebilir. Sürekli kurbanların güvenilir arkadaşları yoktur. Zorbalar bu çocuğun sataşmaya elverişli olduğunu bilirler çünkü bunu yalnız başına karşılayacaktır. Arkadaşları yardım edecek türden değildir. Zorbalar ve sınıf arkadaşları hakim ve jüridirler; çocuğun suçu farklı görünmektir. Olası suç listesi uzundur; sınıfın genelinden yaşça küçük, şişman, zayıf, fiziken küçük olabilir; gözlük takabilir, fiziksel engeli olabilir, duyma sorunu olabilir, konuşma ya da dille ilgili sorunu olabilir. Dış görünüşü ya da ten rengi alışılmadık dışında olabilir ya da farklı bir yüz ifadesi, beden duruşu ya da giyimi olabilir. Memnun etmeye fazlaca can atan ya da fazla yapmacık biri olabilir ya da biraz hantal olduğu düşünülüyor olabilir. Öğrenme güçlüğü ya da davranış sorunları olan çocuklar sıkça hedef seçilir. Yazar ayrıca tipik bir kurbanın özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır; yalnızdır, çevresinde az arkadaşı vardır; zayıf, küçük ya da fiziken farklıdır; kaygılıdır, girişken değildir, memnun etmeye heveslidir, çabuk kabullenir; sosyal olarak güvensizdir; fiziksel ya da öğrenme engeli vardır; fazla koruyucu annesi,

eleştiren fazla ilgilenmeyen babası ya da hükmedici bir kardeşi vardır. Yazar kurban olma döngüsünü aşağıdaki şekil ile açıklamıştır.



Şekil 3. Kurban Döngüsü  
Zarzour (2000)'den alınmıştır.

Okul ortamında herhangi bir çocuk kurban olabilir. Bazıları ara sıra kurban olurken bazıları sürekli kurbandırlar. Zorbalık genellikle kendine güvenmeyen ve edilgin çocukları hedef alır. Kaygılı, güvensiz, sakınan, duyarlı, sessiz ve ciddidirler. Fiziksel görünüş artık önemli bir etken olarak düşünülmemektedir. Tipik kurbanların tersine zorbalığı kışkırtan küçük bir kurban grubu vardır. Bunlar diğer kurbanlardan daha girişken ve güvenlidir (Akt. Atkinson ve Hornby, 2002). Bu kurbanların zorbalarla ortak özellikleri vardır. Çoğu kurban öğretmenlerine sıkıntılarını aktarmazken, 'proaktif kurbanlar' öğretmenlerine sık sık şikayette bulunurlar (Atkinson ve Hornby, 2002).

Xin'e (2002) göre altıncı sınıfta kurbanlar erkektir, yüksek sosyo ekonomik sınıftan, akademik durumu iyi, duygusal ve fiziksel durumları

zayıftır. 8. sınıfta kurbanlar, erkektir, düşük akademik başarı, zayıf duygusal ve fiziksel koşullara sahiptir. Hem 6 hem de 8. sınıfta kurbanlar zayıf disiplin iklimine sahip okullardandır.

Genelde kurbanlar sosyal merdivenin an alt basamağında yer alırlar. Edilgin kurbanlar, kaygılı, güvensiz, sessiz, yüzleşmekten çekinen, kolay üzülen ve ağlayan, az arkadaşları olan çocuklardır. Düşük benlik algıları vardır. Cezalandırılmaktan korktukları için zorbalığa uğradıklarını kimseye bildirmezler. Zorbadan küçük ve zayıftırlar. Kendilerini çekici bulmazlar, aptal ve hatalı bulurlar. Proaktif kurbanlar ise daha aktif, girişken ve güvenlidirler. Kaygılı olmalarına rağmen duygusal olarak tepkiseldirler. Cezalandırılana kadar sınıf arkadaşlarına sataşır, onları sinirlendirirler. Yenileceklerini bilseler bile kavgaya karşılık verirler (Harris ve Petrie, 2003).

Paul ve Cillessen (2003) altıyüz kişi ile yürüttükleri çalışmalarında dördüncü ve yedinci sınıflarda kurban olmanın kararlılığını, eş zamanlı bağıntılarını, kısa dönemli sonuçlarını ve kurban olmayı erken ergenlikte tahmin etmemize yardımcı olan etkenleri araştırmışlardır. Kurban olmanın her yıl kararlılık gösterdiği saptanmıştır. Hem eş zamanlı hem de kısa dönemli sonuçlar altıncı sınıftaki kurbanların, özellikle de kızların kurban olmayanlara oranla daha fazla uyumsuzluk yaşadıklarını ortaya koymuştur. Kurban olmadaki risk etkenlerinin davranışları içselleştirme ve dışsallaştırma olduğu, koruyucu faktörlerin akademik ve akran sosyalliği olduğu saptanmıştır.

Brown ve diğerleri (2005) kurbanların yarısının karşılık verdiğini, dörtte birinin bir yetişkine bildirdiğini, % 20'sinin hiçbir şey yapmadığını, % 8'inin zorba ile konuştuğunu saptamıştır. Zorbalık yapmayan kurbanlar zorbalığa uğrayınca bir şey yapmamakta fakat başkalarının zorbalığa uğramasını engellemeye çalışmaktadır.

Ivarsson ve diğerlerine (2005) göre kurbanların buldukları okulun sağlık görevlisi, kurbanların önemli bir bölümünün psikiyatrik belirtiler gösterdiklerini ve sosyal olarak işlev bozukluğu yaşadıklarını saptamaktadır.

Viljoen ve diğeri (2005) kurbanların zorbalık deneyimi olmayan gençlere göre daha çok psikolojik sıkıntı ve intihar davranışları sergilediklerini saptamıştır. Houbre, Tarquinio ve Thuillier (2006) araştırmaları sonucunda kurbanların zorbalığa karışmayan bireylerle karşılaştırıldığında daha düşük benlik algısına sahip olduklarını bulmuşlardır. Aynı çalışma sonuçlarına göre kurban olamaya ilişkin anıları bulunan çocuklar travma sonrası stress bozukluğu yaşamaktadırlar.

Bütün bu çalışmalar kurbanın bazı özelliklerini ortaya koymaktadır. Genel olarak kurbanlar, kendilerine güvensiz, kaygılı, yalnızdırlar, kurban olma sonucunda kısa ve uzun dönemli psikolojik sıkıntılar yaşamaktadırlar.

**Zorba/Kurban.** Zorbalık sürecinde yer alan bir diğeri aktör de zorba/kurbandır. Zorba/kurban kimi zaman zorba kimi zaman ise kurban olma deneyimi yaşamaktadır. Bu nedenle de yalnızca zorba ya da yalnızca kurban olan kişilerden farklı özellikler taşıdığı görülmektedir.

Zarzour'a (2000) göre çoğu zorba aynı zamanda kurban da olduğunu belirtmektedir. Bu çocuklar reddedilmiş, mutsuz, akranlarına karşı yıkıcı, sinir bozucudurlar ve akranlarınca tutulmazlar. Utangaçtır, korkar ve bunu saldırganlıkla dengelerler. Saldırganlık düşman kazandırır ve sosyal yalıtıma neden olur. Bu da bir tür kurban olma durumudur. Sık olarak zorba diğeri çocukları da zorbalığına katılmaları amacıyla taciz eder. Burada zorbanın yardımcıları aynı zamanda kurbandırlar da.

Her zaman bazı çocukların hem zorba hem de kurban olduğu bilinmekteydi ancak son zamanlarda yapılan araştırmaların bazıları çoğu zorbanın aynı zamanda kurban da olduğunu savunmaktadır (Akt. Atkinson ve Hornby, 2002). Hem zorba hem de kurban olan çocuklar en kaygılı ve akranlarınca en az tutulan çocuklardır. Duygusal olarak dengesizdirler, kolay kıskırtılırlar ve başkalarını da kolay kıskırtırlar (Atkinson ve Hornby, 2002).

Swearer ve Cary (2003) ortaokul öğrencilerinin zorbalıkla ilgili tutum ve algılarını incelemiştir. Araştırmaya katılanlar zorba, kurban, zorba/kurban

ve ilgisi olmayanlar olarak sınıflandırılmıştır. Katılımcıların % 70'i zorba, kurban ya da zorba/kurban olarak sınıflandırılmıştır çünkü kendilerini zorbalık ya da kurbanlık bakımından bu şekilde rapor etmişlerdir. Katılımcıların algı ve tutumları üç farklı zamanda ölçülmüştür. Ortaokulda ilerledikçe öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumlarının daha destekleyici olduğu saptanmıştır. Ayrıca her dört grupta da zorbalık içinde yer almanın nedenini dışa atfettikleri görülmüştür.

Ivarsson ve diğerleri (2005) zorba/kurbanların yüksek intihar eğilimi göstermelerinin yanı sıra hem içsel hem de dışsal belirtiler gösterdiklerini saptamıştır. Houbre ve diğerleri (2006) zorba/kurbanların, kurban ve zorbalılar arasında en düşük benlik algısına sahip olduklarını saptamıştır. Zorba/kurbanlar ayrıca diğer bütün gruplardan daha fazla psikosomatik sıkıntı yaşamaktadırlar. Viljoen ve diğerlerinin (2005) araştırmasında, zorba ve kurbanlarla karşılaştırıldığında taciz deneyimine, madde kullanımına ve gözetim altındayken intihar girişimine en çok zorba/kurbanların sahip olduğunu saptamıştır.

Zorbalık da yapan kurbanlar, diğerleri zorbaya karşı arkadaşça davranmadığı için ya da zorbalılar kendi yollarında ilerlemek istedikleri için zorbalığın oluştuğunu söylemekte; çoğu da bunun nasıl durdurulacağını bilmediğini kabul etmektedir (Brown ve diğerleri 2005).

Sullivan, Cleary ve Sullivan'a (2004) göre kimi öğrenciler bazı durumlarında zorba, bazı durumlarda ise kurbandır. Kendilerinden yaşça ve fiziksel olarak küçük olanlara zorbalık yaparlar, kendilerinden büyükler ya da akranları tarafından zorbalığa uğrarlar. Kimi zaman okulda zorba, evde kurbandırlar. Zorba/kurbanlar en zor zorba tipidir. Çünkü zorbalılar gibi saldırgan ve kabul edilemez davranışlar gösterirken öte yandan da kurbanlar gibi kolay sarsılırlar ve savunmasızdırlar. Acımasız bir şekilde zorbalık yaptıkları için onlar kurban olduklarında kendileri ile empati kurmak oldukça güçtür. Öğretmenleri ve akranları onlara adil davranmakta zorluk çeker çünkü bir yandan kendilerine zorbalık yapılmasını körüklemekte öte yandan da başkalarına zorbalık yapmaktadırlar. Okul çalışanları için zorba/kurbanları

doğru tanılmak ve doğru davranmak oldukça güçtür. Çünkü zorba/kurbanların durumunda hem zorbalık hem de kurbanlık deneyimi bilinmeli ve durdurulmalıdır.

Bütün bu çalışmalardan anlaşıldığı gibi zorba/kurbanın bazı özellikleri ne çıkmaktadır. Genel olarak zorba/kurbanlar, kimi çelişik özellikleri birarada barındırmaktadırlar. Aynı zamanda hem utangaç ve hem de saldırgan olabilmektedirler. Zorbaya ya da kurbanla oranla en düşük benlik algısına bu grup sahiptir. En kaygılı ve akranlarınca en az tutulan grup da zorba/kurbanlardır.

**Tanık.** Zorbalık olaylarının gerçekleştiği ortamlarda zorba ve kurbanın dışında bir de bu olayı gören bireyler vardır. Bu tanıklar ilk bakışta etkin olarak zorbalık sürecinde yer almıyormuş gibi görünseler de kimi zaman sessiz kalıp zorbalığın sürmesine yol açtıkları için, kimi zaman ise müdahalede buldukları için aslında sürecin bir parçasıdırlar. Bu nedenle araştırmalarda tanıkların özellikleri üzerinde de durulmaktadır.

Smith ve Sharp'a (1994b) göre zorbalık sürecinde akranlar ne olup bittiğini bilmektedirler. Zorbalık durumlarınına ilişkin bilgileri vardır. Bundan hoşlanmazlar ancak bununla ilgili bir şey yapmak için istekleri yoktur, liderlik özelliklerinden yoksundurlar, başka türlü sosyal ilişkilerin var olabileceğine ilişkin farkındalıkları yoktur. Elliott (2003) zorbalığa uğrayan bir öğrencinin olduğu sınıfı örnek göstererek burada birden fazla kurban olduğunu savunmaktadır. Açıkça görünen bir kurban vardır. Ancak bunun yanında olanı biteni gören ve bu durumdan hoşlanmayan ancak başlarına gelecek olan cezadan korktukları için bir şey yapamayanlar da bu durumdan olumsuz etkilenmektedir.

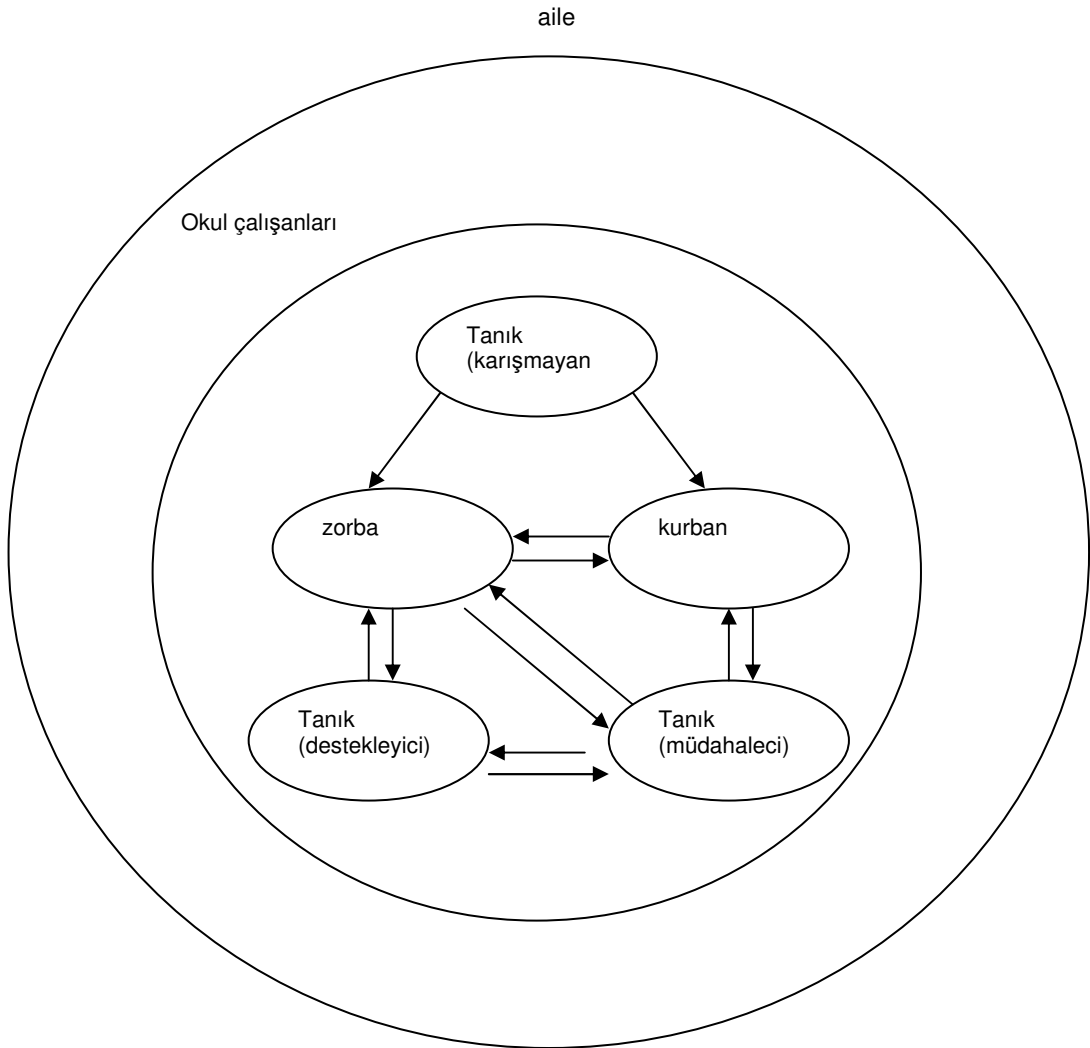
Tanıklar neler olup bittiğini grrlar ancak bu durumla kendi duyguları ile başa çıkabilecek kadar anlayış geliştiremezler. Ayrıca zorbalık davranışı ile başa çıkacak yöntemler geliştiremezler. Genelde konu ile ilgili eğitimciler kurbanla destek olur, zorbayı cezalandırır ancak tanıkları görmezden gelirler (Akt. Harris ve Petrie, 2003).



Sullivan ve diğçerlerine (2004) göre tanıkların olumlu katkısı olmazsa zorbalığa çözüml bulunamaz ve ancak tanıklar buna izin verdiği sürece zorbalık devam eder. Tanıklar zorbalık dinamiklerinde belli roller üstlenirler. Kimi zaman 'ortak', kimi zaman 'pekiştirici', bazen 'dışardaki kişi', bazen de 'savunucu' durumundadırlar. Ortaklar, zorbaya en yakın olanlardır ve bazen sağ kol olarak adlandırılırlar. Pekiştiriciler, zorbalığı destekler biçimde davranırlar. Dışardakiler, kendilerine dikkat çekmek istemezler, ama zorbalığa göz yumarlar ve böylece ona karşı bağışıklık kazanırlar. Savunucular, zorbadan en uzak olanlardır, tanık rolünden çıkma ve kurbanı savunma cesaretleri vardır. Tanıklar kurbanı kişiselleştirmeme eğilimindedirler ve gördükleri şey konusunda ne hissettiklerini yadsımaktadırlar. İlk üç rolde sorumluluk almaz ve katılımda bulunmazlar. Onlar da zorbalıktan kolay etkilenirler ve sonraki sırada yer almaktan korktukları için geride dururlar. Savunucuların ise fark yaratmak için çok az şey yapmaları yeterli olur. Zorbalık dinamiğini değiştirebilmek için bütün tanıkların kurbanı savunduğunu göstermesi gerekmektedir.

Barton'a (2006) göre zorbalık nadiren yalıtılmış bir biçimde gerçekleşir. Zorbalığın içinde okuldaki akranların desteği de vardır. Zorba, kurban ve tanık ilişkisi zorba ve kurbandan daha fazlasını içermektedir. Zorba kurban ilişkileri sıklıkla çok oyunculu etkileşimlerde oluşturulmuştur ve akranların, okul çalışanlarının ve ailenin etkileri ile karmaşıklaşır. Bu ilişkiler Şekil 4'te gösterilmiştir. Yazar zorbalık sürecinde yer alan tanıkları yetişkinler, zorba destekçileri, müdahaleciler, edilgin destekleyiciler olarak ayrı ayrı ele almaktadır. Okul çalışanları ve aile üyeleri zorba-kurban-tanık ilişkisinde rol oynamaktadırlar. Okul çalışanları zorbalık davranışlarının azaltılmasında doğrudan etkiye sahiptirler, öte yandan zorbalığı pekiştirebilir hatta artırabilirler. Okul çalışanları zorbalık ilişkisindeki müdahale edenlerin varlığını onların destekleyici doğasını destekleyerek etkileyebilirler. Zorbalık ve kurbanlık davranışını model alma çocukların benzer davranışlarını pekiştirebilmektedir. Aile üyeleri de zorba kurban ilişkilerine bakış açılarına bağlı olarak müdahaleyi ödüllendirme ya da cezalandırma yolu ile müdahalecileri pekiştirebilir ya da engelleyebilirler. Zorba destekçileri,

zorbalığa tanık olan, kurbanı karşı kişisel olarak bir davranışta bulunmadan zorbayı zorbalık yapmaya kışkırtanlardır. Müdahaleciler, zorbalık durumunda kurbandan yana müdahale edenlerdir. Bunlar zorbalık sırasında kurbanın yanında duranlar ya da zorbalıktan sonra kurbanı avutanlardır. Edilgin destekleyiciler, zorbalık durumlarında yer almayanlardır. Zorbalar ve kurbanlar bunları genelde destekleyici olarak görürler çünkü edilgin olarak katılımcıdır ve duruma etkin olarak müdahale etmezler.



Şekil 4. Zorba-Kurban-Tanık İlişkisi  
Barton (2006)'dan alınmıştır.

Yukarıda sözü geçen çalışmalardan anlaşıldığı gibi zorbalık sürecinde yer alan aktörlerden biri olan tanıkların da kimi ortak özellikleri bulunmaktadır.

Genel olarak tanıkların zorbalık sürecinde etkin olarak yer almasalar bile bundan olumsuz etkilendikleri görülmektedir. Tanıklar bazen korktukları, bazense ne yapacaklarını bilemedikleri için sessiz kalmaktadırlar. Ancak belki de zorbalık sürecinin en önemli aktörü tanıklardır. Çünkü tanıkların sessiz kalmamaları zorbalığa yapılabilecek önemli müdahalelerin önünü açacaktır.

Zorbalığın sürmesinde rol oynayan zorba, kurban, zorba/kurban ve tanıklar zorbalığı önleme ve müdahale etme konumunda olan öğretmenler için oldukça önemlidir. Öğretmenlerin tutum ve davranışlarını zorbanın, kurbanın, zorba/kurbanın ve tanıkların davranışları üzerinde etkisi olduğu açıktır. Bu nedenle zorbalığı pekiştirecek hatta çoğalarak sürmesine neden olacak tutumlardan ve davranışlardan kaçınması bakımından öğretmenlerin yukarıda sırasıyla söz edilen bu dört role ilişkin bilgilerinin olması zorunludur. Bu dört roldeki oyuncunun özelliklerini tanımak zorbalığı önleme ve müdahale etme konusunda birincil önem taşıyan öğretmenlerin uygun tutumları geliştirmelerine yardımcı olacak ve hiç kuşkusuz önleme ve müdahale yönünde atacakları adımları sağlamlaştıracaktır.

#### **2.2.4. Zorbalığın Sonuçları**

Araştırmalar gözden geçirildiğinde zorbalığın yaygınlığı ve zorba, kurban gibi bu süreçte rol oynayanların özellikleri gibi zorbalığın sonuçlarına ilişkin de dikkate değer oranda çalışma yapıldığı görülmektedir. Zorbalık, kısa ve uzun dönemde olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bu sonuçların bilinmesi gerekli önleme ve müdahale çalışmalarının planlanması ve yürütülmesi açısından oldukça önemlidir.

Sürekli ve ciddi zorbalığın anlık mutsuzluğa neden olduğu gibi uzun dönemli sorunlara da neden olabileceğine ilişkin önemli kanıtlar bulunmaktadır. Zorbalığa uğrayan çocuklar mutsuzdur ve olumlu benlik algılarını kaybetmektedirler. Bu durumun olası uzun dönemli sonuçları bulunmaktadır. Zorbalar ise diğer insanlar ile ilişkilerinde gücü kötüye kullanarak işlerini yoluna koyabileceklerini öğrenmektedirler (Smith ve Sharp, 1994b).

Tritt ve Duncan (1997) üniversitede lisans eğitimini görmekte olan ve psikolojiye giriş dersini alan 86 erkek ve 120 kadın ile yürüttükleri çalışmalarında çocukluklarında zorba olan genç yetişkinlerin benlik algısı düzeylerini incelemişlerdir. Çocukluklarında zorba, kurban ve zorbalıkla ilgisi bulunmayanların benlik kavramı düzeylerinin benzer olduğu saptanmıştır. Ancak öte yandan yetişkinler olarak zorbaların ve kurbanların yalnızlık düzeyleri, zorbalıkla ilgisi bulunmayanlara oranla yüksektir.

Reid (1999) devamsızlığı azaltmak için önerdiği okul temelli gözden geçirme süreci kapsamında gerçekleştirilmesi gereken basamaklardan biri olarak devamsızlığı azaltmak için yöntemleri açıklamaktadır. Bu yöntemlerden birisi de öğrenciler için zorbalık karşıtı politikalar ve program geliştirilmesidir. Yazarın zorbalığı bu bağlamda ele almasından okul devamsızlığının zorbalığın bir sonucu olarak ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Çocukların psikolojik sorunları hastalık, yaralanma, taciz, zorbalık, doğum ya da yas gibi akut yaşam sıkıntıları ile hız kazanabilmektedir. Önemli ilişkilerin bozulması ile ilgili kayıp deneyimi çocuk ve gençlerde depresyonu hızlandırabilmektedir. İlişkiler zorbalık nedeni ile de bozulabilmektedir. Gençlerin içinde buldukları aile ya da okul ortamlarında duygu durumu sorunları yaşamasına neden olabilen pek çok etken bulunmaktadır. Bunlar arasında taciz, yeterli destek olmadan yaşanan ceza ya da zorbalık ve destekleyici olmayan bir eğitim ortamında bulunma vardır. Zorbalığın şizofreninin ilk atağını hızlandırıcı etkisi bulunmaktadır. Madde kullanmanın hızlandırıcı etkilerinden biri de olumsuz duygu durumlarını kontrol etme arzusudur. Bu olumsuz duygu durumları zorbalığın da içinde bulunduğu bazı yaşam sıkıntılarına karşı bir tepki olarak ortaya çıkmaktadır. Okula giden çocuklarda akranları tarafından zorbalığa uğramak kaygı sorunlarını hızlandırabilmektedir. Çocuklarda uyku sorunu yaşanmasına neden olan kaygı devam eden zorbalık ya da taciz gibi çocuğun benlik algısına ya da güvenliğine karşı oluşan bir tehdit ile süregelen hale gelebilir (Carr, 1999). Bernstein'a (2002) göre zorbalar antisosyal davranışlar sergilerler, bu da onların yetişkin yaşamlarında pek çok olumsuzluk yaşamalarına neden olur.

Zorbaların büyük bir bölümü yirmili yaşlarının başında suç işledikleri için mahkum olmaktadır.

Zorbaliğa uğramak çocukların akıl sağlığını ciddi biçimde etkileyebilir, çünkü kurbanlar sessizce acı şekerler ve sorunu içselleştirirler. Kendilerine olan güvenlerini kaybettikleri, benlik algıları zayıfladığı, yalıtılmış ve yalnız oldukları gibi sürekli tehdit altında bulduklarından dolayı güvensizlik ve kaygı yaşayabilirler. Kimileri uyku sorunları, yeme bozukluğu, fobi, depresyon, intihara ilişkin düşünceler yaşayabilirler. Bu gibi sorunlar zorbalık olayından sonra da sürebilir ve yetişkinliğe değin uzanan uzun dönemli zararlara yol açabilir. Çocuklar ayrıca yaşadıkları travma ve strese bağlı olarak fiziksel hastalık da yaşayabilirler. Okuldan atılma olarak ödenen bedel önemli sorunlara neden olabilir hatta kendini öldürme girişimi ortaya konabilir (Atkinson ve Hornby, 2002).

Van Der Wal, De Wit ve Hirasing'in (2003) Amsterdam'daki ilkokullarda okuyan yaşları 9 ile 13 arasında değişen 4811 çocuk üzerinde yaptıkları incelemede kızlar ve erkeklerde depresyon ve intihar düşüncesinin zorbalığa uğramanın sonucu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ilişki doğrudan zorbalıkta dolaylı zorbalıkta olduğundan daha yüksektir. Suç davranışı için, doğrudan zorbalık yapmak, dolaylı zorbalık yapmaktan daha fazla risk etkenidir. Zorbalar da depresif belirtiler ve intihari düşünceler ortaya koymaktadır.

Nansel, Haynie ve Simons-Morton (2003) altı ve yedinci sınıflardaki 930 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmalarında zorbalık ve kurban olma ile okula sağlanan uyum arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Zorba, kurban ve zorba/kurban olarak sınıflandırılan öğrencilerin zorbalıkla ilişkisi olmayan öğrencilere oranla okula uyumlarının düşük olduğu saptanmıştır. Bu farklılık zaman geçmesine rağmen devam etmektedir.

Rigby (2003) zorbalığın sonuçlarına ilişkin pek çok araştırmayı incelemiştir. Yazar pek çok incelemenin kurban olma ile zayıf psikolojik ve fiziksel sağlık arasında ilişki olduğunu ortaya koyduğunu söylemektedir.

Rigby'ye göre karşılaştırmalı araştırmalar kurban olma ve düşük sosyal uyum yüksek psikolojik sıkıntı ve kötü beden sağlığı arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Çocuklarla yapılan pek çok uzun dönemli araştırmaya göre kurban olma olumsuz sağlık koşullarının oluşmasının olası nedenidir. Kişinin ötekilerle bağlarını azaltmayı hedefleyen zorbalık türü (ilişkisel zorbalık) biçiminin en zedeleyici zorbalık biçimi olduğu savunulmaktadır.

2 yıl süren zorbalığa uğrama deneyiminden önce ve sonra yapılan gözlemlere göre, 5-7 yaşlarında okulda zorbalığa uğramak çocuğun duygusal ve davranışsal sorunlar yaşamasına katkıda bulunmaktadır. Büyükleri tarafından zorbalığa uğrayan küçükler okula başladıklarında zaten uyum sorunu yaşamaktadırlar ancak, iki yıllık bir kurbanlık döneminden sonra bu sorunlar kötüleşmekte ve yaygınlaşmaktadır. Zorbalığa uğramayan çocuklarla karşılaştırıldıklarında zorbalığa uğrayan çocuklar daha çok sosyal geri çekilme, fiziksel şikayet, kaygı ve depresyon belirtileri ve mutsuzluk yaşamaktadırlar. Hem zorba hem de kurban olanlar en yüksek oranda psikolojik, fiziksel sorun ve akademik güçlük yaşayanlardır (Akt. Bower, 2006).

Houbre ve diğerleri (2006) araştırmaları sonucunda kurban olmaya ilişkin anıları bulunan çocukların travma sonrası stres bozukluğu yaşadıklarını saptamışlardır. Bulgular arasında travma sonrası stres bozukluğu ile madde kullanımı arasında ilişki bulunduğu da yer almaktadır.

Yapılan araştırmalara bakıldığında zorbalığın bu süreçte yer alan aktörler için pek çok kısa ve uzun dönemli olumsuz etki taşıdığı görülmektedir. Zorbalık pek çok çocuk ve gencin acı çekmesine neden olmaktadır. Zorbalığın ne tür sonuçlara neden olacağını bilmesi zorbalık sürecinin önlenmesi ve sürece müdahale edilmesi noktasında değerli bir etkiye sahip olan öğretmenler açısından yararlı olacaktır. Öğretmenlerin bu sürecin zorba, kurban, zorba/kurban ve tanıklar açısından hangi sonuçlar getirdiğini bilmesinin ve uzun dönemli sonuçlarının farkında olmasının, önleme ve müdahale konusundaki tutumlarını etkileyeceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin zorbalık ile ilgili tutumları, süreci önleme ve müdahale etme

konusundaki etkililiklerini belirleyecektir. O halde bu sürecin süreçte rol oynayanlar için nasıl olumsuz sonuçlar doğurduğunun bilinmesi gerekmektedir. Sonuçlara ilişkin bilgisi yeterli olmayan öğretmenin tutumlarının da yeterli uygunlukta olmaması beklenebilir. Öğretmenlerin konuyu ciddiye almaları ve okullarındaki zorbalık durumlarına yönelik uygun tutum taşımaları ve buna bağlı olarak da önleme ve müdahale konusunda kendilerini geliştirmeleri yaşamsal önem taşımaktadır.

### **2.2.5. Zorbalığa Müdahale ve Zorbalığı Önleme Programları**

Zorbalık konusundaki çalışmalar incelendiğinde zorbalık karşıtı politikalar ışığında geliştirilen pek çok önleme ve müdahale programı olduğu görülmektedir. Bu programlar farklı eğitim düzeylerinde uygulansa da, farklı isimler taşısa da ortak bazı özelliklere sahiptirler. En temel ortaklıkları ise amaçlarında yer almaktadır; zorbalığı önleme ve etkili biçimde müdahale etme.

Bronfenbrenner'un (1979) ekolojik sistemler üzerine yaptığı çalışmalar ışığında zorbalık ve kurbanlık sosyal-ekolojik bir açıdan ele alınmaktadır. Bu açıdan zorbalık çapraşık kişilerarası ve kişiler içi veriler sonucu oluşan ve gerçekleştirilen ekolojik bir olgudur. Kişisel özellikler akranları, aileyi, okulu ve toplumsal etkenleri kapsayan çeşitli ekolojik bağlamlardan etkilenmektedir. (Akt. Espelage ve Swearer, 2003) Bu ekoloji, önleme ve müdahale programlarının temelini oluşturmalıdır.

Alanda uygulanan ilk programlardan biri Olweus tarafından Norveç'teki okullarda 1983'te uygulamaya konulmuştur. Zorbalığa Karşı Birinci Bergen Projesi 20 ay boyunca uygulanmıştır. Uygulamanın sonuçlarına bakıldığında zorba-kurban sorunlarında % 50'nin üzerinde azalma görülmüştür. Zorbalığa Karşı Birinci Bergen Projesi 1997-1998 yıllarında yürütülmüştür. Zorbalığa Karşı Oslo Projesi ise 1999-2000 yılları arasında yürütülmüştür. Müdahale programı uygulayan okullarda zorbalığa uğramada % 40 ve zorbalık yapmada % 50 azalma görülmüştür (Olweus, 2004). Benzer sonuçlar A.B.D, Almanya ve Birleşik Krallık'taki uygulamalarda da elde edilmiştir (Smith ve Sharp, 1994b).

Olweus'un (1993)'un geliştirdiği müdahale programının amacı okulda ve dışında var olan zorba-kurban sorunlarını mümkün olduğunca azaltmak ideal olarak tamamen ortadan kaldırmak ve yeni sorunların gelişmesini önlemektir. Program kısaca gözden geçirildiğinde iki genel ardışıktan söz edilmektedir. Bunlar farkındalık ve katılımdır. Bu iki koşul genel amacın gerçekleştirilmesi için çok önemlidir. Koşullardan biri olan farkındalık okuldaki yetişkinlerin ve evdeki yetişkinlerin de zorbalığın yaygınlığının farkında olması anlamına gelir. Diğer katılım ise yetişkinlerin ayrıca, ciddi olarak bu durumları değiştirmek için harekete geçmesi anlamını taşır.

Programa göre önlemler okul bazında, sınıf bazında ve birey bazında uygulanabilir (Olweus, 1995). Okul bazında uygulananlarda ilke olarak kurban ya da zorba gibi odaklanılan belli öğrenciler yoktur, okuldaki bütün öğrenciler hedeflenir. Okul bazında alınacak önlemler arasında, anket, zorba-kurban sorunlarının tartışıldığı konferans günü, tenefs ve öğle aralarında uygulanacak daha iyi gözetim, daha çekici bir okul bahçesi, bağlantı telefonu, personel ve aile toplantıları, okulun sosyal çevresini geliştiren ğretmen grupları, aile çemberleri vardır. Sınıf bazında alınacak önlemler sınıfın tamamını hedef alır. Sınıf bazında alınacak önlemler arasında zorbalığa karşı açığa vurma, övgü, yaptırım Şeklinde sınıf kuralları, düzenli sınıf toplantıları, rol oynama, edebiyat, işbirlikçi öğrenme, ortak olumlu sınıf etkinlikleri, ğretmen-aile/ocuk sınıf toplantıları bulunmaktadır. Birey bazındaki önlemler ise öğrencinin davranışını ya da durumunu değiştirmeyi amaçlar. Burada hedef zorba ya da kurban olarak zorbalık durumlarında yer alan öğrencilerdir. Birey bazında alınacak önlemler arasında zorba ve kurbanlar ile ciddi konuşmalar, zorbalığa dahil olan çocukların aileleri ile ciddi konuşmalar, ğretmen ve ailenin hayal gücünü kullanması, yansız çocuklardan yardım, aileler için yardım ve destek, zorba ve kurbanların aileleri için tartışma grupları, sınıfın ya da okulun değiştirilmesi yer alır(Olweus, 1993).

Olweus'un (1993) ortaya koyduğu Bütün Okulu Kapsayan Yaklaşıma göre etkili bir nleme ve müdahale programının bazı aşamaları olmalıdır. Çoğu zorbanın meydan okunmadan zorbalığına devam etmesine neden olan



gizliliğin ortadan kaldırılması birinci aşamadır. Bu aşamada çocukların ve yetişkinlerin zorba ve kurbanları açığa vurarak kendilerini güvende hissedebilecekleri bir atmosfer yaratılır. İkinci aşamada ya savaş ya da yok say gibi ya/ya da yöntemlerini zorbaların okuldaki ayrıcalıklı pozisyonlarına meydan okuyacak yeni senaryolar ve yollarla değiştirmektir. Üçüncü aşama çocuk ve gençlere etkili kendini yönetme/öfke yönetimi teknikleri öğretmektir. Dördüncü aşama çocuk ve yetişkinlere empati eğitimi vermektir (Akt. Levinson ve Liepe-Levinson, 2005).

İngiltere’de Eğitim Şubesi, 23 okulun zorbalığa karşı önlemler geliştirilmesini desteklemek, izlemek ve etkililiğini değerlendirmek amacı ile Sheffield Projesinin yürütülmesini sağlamıştır. Projede daha geniş tabanlı uygulamalar için uygun materyal geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Önleme programının temeli zorbalığa ilişkin bütün okulu kapsayan politika geliştirmektir. Buna ek olarak okullar öğretim programı temelli yöntemler (video, drama, edebiyat), okul bahçesi ve öğle tatili önlemleri (öğle tatili görevlilerinin eğitimi, bahçe ortamının geliştirilmesi), zorbalık durumlarına müdahale gibi çeşitli önlemler konusunda da desteklenmiştir. Önleme süreci izlenmiş ve 2 yıl sonra görüşme ve anketler ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar müdahalelerin etkisinin ilkökul ve ortaokulda farklılaşsa da olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Okullar zorbalığa uğrama, zorbalık yapma, zorbalıkta yer almama, zorbalığa uğradığında bunu bir başkasına bildirme, zorbalık yaptığında birinin seninle konuşmasına olanak tanıma gibi zorbalığın pek çok ölçütünde gelişme göstermişlerdir. Önemli azalmalar ilkokullarda gerçekleşmiştir. Bu azalma ortaokulda daha zayıftır ama bu okullarda da yine zorbalığa uğrayanların örneğin öğretmenlerden yardım isteme oranlarında önemli artışlar olmuştur (Whitney, Rivers. Smith ve Sharp, 1994).

Higgins (1994) okul bahçesinin zorbalık davranışını besleyebileceğinden söz etmektedir. Okul bahçesindeki yüksek düzeydeki zorbalığın nedenlerinden birinin yetersiz gözetim olabileceğini belirtmektedir. Bundan başka bahçenin fiziksel özellikleri ile de ilgili olabileceğini açıklamaktadır. Bunlar arasında sıkılma, fazla kalabalık, marjinalleşme, yalıtılma ve benlik algısını yükseltecek etkinliklerin eksikliği sayılabilir. Yazara

göre 1980'lerde okul bahçelerinin çevresini değiştirme konusuna ilgi yükselmiştir. Çoğu girişim vahşi yaşam bahçeleri oluşturarak doğayı koruma üzerine odaklanmıştır. Bunun yanında okullardaki sanat projeleri profesyonel bir sanatçı ya da sanat grubunu işe dahil ederek duvar resimleri ve heykeller ile okulun görsel çehresini geliştirmeye çalışmışlardır. Bazı okullar oturma ya da tırmanma yapıları geliştirmek gibi genel geliştirmeler yardımı ile oyunun kalitesini yükseltmeye çalışmışlardır. Ancak yoksul okul bahçelerinin zorbalığı etkilediği inancı ile katılımcı tasarım önemli bir rol oynamış ve olumlu davranışı destekleyebilecek çeşitli zengin ödüllendirici çevrelerin yaratılabileceği düşüncesi bir proje başlatılmıştır. Bu proje Sheffield Projesi kapsamında çalışma yürütölen okullardan birinde gerçekleştirilmiştir.

Sharp ve Thomson'a (1994) göre okul, değişim için gerekçeleri ve bunun başarılması için gerekli procedürleri herkesin ezberden saydığı 'Bütün Okulu Kapsayan Politikalar'a gereksinim duymaktadır. 'Bütün Okulu Kapsayan Politikalar' geliştirmenin döngüsel sürecinde 4 aşama bulunmaktadır. Politika geliştirmek için gereksinimin belirlenmesi, politika geliştirilmesi, politikanın uygulanması ve son olarak değerlendirme.

Cowie ve Sharp'a (1994a) göre bütün okulu kapsayan politika uzun vadede zorbalıkla mücadele etmede önemli bir çerçeve çizse de bu tür olayların en baştan hiç yaşanmaması için önleyici çalışmaların da yapılması gerekmektedir. Bunun için kullanılabilecek yollardan biri de zorbalığın yeşeremeyeceği bağlamlar yaratacak işbirlikçi değerlerden beslenen bir öğretim programıdır.

Smith, Cowie ve Sharp'a (1994) göre zorbalık ile uğraşmak isteyen herhangi bir okulun amaçlarından biri de zorbalık durumlarında yer alan öğrenci davranışlarını değiştirmek olmalıdır. Bu değişimin bir bölümü önleme çalışmaları ile sağlanabilir. Diğer yaklaşımlar ise zorbalık durumları ortaya çıktığında etkili bir biçimde tepki vermeye dayanacaktır. Okullar zorbalığı yapan ve buna maruz kalan öğrenciler ile çalışacaklardır. Özellikle de zorbalığı yapan öğrencinin bu incitici davranışına son vermesini arzu edebilirler. Genel olarak okullar zorbalık davranışından vazgeçiren ve akran

baskısının buna meydan okuduğu bir atmosfer yaratarak çok fazla şey yapabilirler. Daha yoğun ve özel bir temelde, okullar belli davranış değişikliklerini ortaya çıkarabilecek çok meydan okuyucu az sayıda öğrenci grubu ile çalışabilirler. Zorbalık durumlarında yer almış öğrenciler ile çalışmanın üç yolu; Paylaşılan İlgi Yöntemi, Suç Yok Yaklaşımı ve Zorba Mahkemeleri ya da Okul Tribünleri'dir. Bu yöntemler hem zorbalık yapanı hem de zorbalığın kurbanlarını soruna çözüm bulma konusuna dahil etmektedir. Bu yöntemlerin hepsi de tepkisel müdahalelerdir. Bir zorbalık durumu oluştuktan sonra uygulanır. Çocukları güçlendirmeye çalışır ve onlara zorbalığa bir çözüm bulmak için sorumluluk verir. Yetişkinler çözüm dayatmadan destekleyici ve kolaylaştırıcı rol üstlenirler. Zorba mahkemeleri dışındaki yöntemler suçlamadan sorunu çözmeye odaklanır. Öğrencilerin yaşadıkları sorunları araştırmak için bir yapı sunarlar ve doğrudan, berrak ve dürüst iletişim kanallarının değerini vurgularlar. Bütün bu yöntemler öğrencilerin zorbalık ile baş etmede önemli bir rolü olduğunu fark eder. Yapılan değerlendirmeler her bir yaklaşımın belli koşullar altında belli bir düzeyde başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Zorbalık davranışlarını azaltmak için başka önleyici çalışmalar da yapılabilir. İşbirlikçi çatışma çözme, akran danışması ve girişkenlik eğitimi gibi önlemler öğrencilerin zorbalığa karşı çıkmak için güçlenmesine yardımcı olur. Öğrenciler bir kez uygun becerileri edindiklerinde okul çalışanları onların uygun davranacaklarına güvenirler. Yetişkinler ilk eğitimi, desteği ve danışmanlığı sunar (Cowie ve Sharp 1994b).

Pepler, Smith ve Rigby'ye (2004) göre zorbalığa karşı önlemler çocukların gelişimsel kapasite ve gereksinimlerini karşılayacak biçimde düzenlenmelidir. Gelişimsel bakış açısı önleme çalışmalarının zamanlamasının erken olmasına da dikkat çekmektedir. Gelişimle birlikte çocuğun davranışları ve başkalarına karşı tepkisini ortaya koyma yolları pekişir ve değişime karşı direnç gösterir.

Zorbalık karşıtı politikalarda neyi kapsadıkları ve neyi vurguladıklarına bağlı olarak farklılıklar bulunmaktadır. Bazı programlar öğretmenlerin zorbalığı tanımasını ve bununla ilgili eğitimi vurgulamaktadır. Programlar

genel olarak hem önleyici hem de müdahale edici yöntemleri içermektedir. Ancak bunlardan hangisine ağırlık verileceği programdan programa değişmektedir. Bazıları eğer öğretmen-öğrenci ilişkileri ve öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkiler olumlu olursa öğrencilerin zorbalık yapmayacağı varsayımına dayalı olarak olumlu sınıf atmosferi yaratmayı önemsemektedir. Bazı programlarda ise öğretim programı önem taşımaktadır. Bu zorbalığın ne olduğu, kurbanlara ne zarar verdiği, kurban olunursa okuldan alınabilecek yardımlara ilişkin bilgileri kapsamaktadır. Bazı programlarda ise öğrencilerin sınıf dışındaki davranışlarının izlenmesine vurgu yapılmaktadır. Bazı programlar, Robinson ve Maines (1997) tarafından geliştirilen 'Suçlama' yaklaşımından yararlanır. Müdahale edecek olan öğretmen ya da kişi ilkin kurbanla konuşur ve durumu anlar. Daha sonra zorba ve kurban sonuçları olumlu etkileyeceği düşünülen diğer öğrencilerle bir toplantı düzenlenir. Öğretmen kurbanın nasıl olumsuz etkilendiğini anlatır. Sorunun çözümü öğrencilere bırakılır ancak sonuçlar dikkatlice izlenir. Diğer bazı yaklaşımlarda ise olumlu davranış değişikliği gerçekleştirmek amacı ile sosyal beceri eğitimi, öfke yönetimi eğitimi verilir, benlik algısını artırıcı etkinlikler düzenlenir (Akt. Rigby, Smith ve Pepler, 2004).

Rigby ve diğerlerine (2004) göre zorbalık karşıtı programlar ortak bazı öğelere sahiptir. Okul toplumunun özellikle de öğretmenlerin okullarındaki zorbalığın ciddiyetini ve yaygınlığını bilmesi gerekmektedir. Zorbalığa karşı durmak programın bütün öğelerinin ve girişimcilerinin dikkatlice işbirliği yaptığı 'Bütün Okulu Kapsayan Yaklaşım' gerektirmektedir. İşbirliği okul, sınıf ve birey bazında gereklidir. Bunun nasıl gerçekleştirileceği zorbalık karşısındaki duruşu ve bu duruşun uygulamasında yer alacak yöntem ve etkinlikleri betimleyen okulun zorbalık karşıtı politikası ile belirlenir. Politika ayrıca zorbalık davranışının nasıl ortadan kaldırılacağını ve kurbanlara nasıl yardım edileceğine ilişkin de ilkeler sunar.

Galloway ve Roland (2004) Norveç'te 1992 ve 1994 yılları arasında uygulanan bir pilot proje geliştirmişlerdir. Projede öğretmenlerin profesyonel gelişimleri amaçlanmıştır. Uygulama sonucunda zorbalıkta azalma saptanmıştır. Limber, Nation, Tracy, Melton ve Flerx (2004) A. B. D. 'de

Olweus'un zorbalığı önleme programının bir uygulamasını 1995-1997 yılları arasında gerçekleştirmiştir. Güney Carolina'daki 18 ortaokul çalışmaya katılmıştır. Sonuçlara göre 1 yıl sonra zorbalıkta düşüş görülmüştür. İkinci yıl ise görülen zorbalık ortalamalarında farklılık saptanmamıştır. Kurban olmada 1 yıl sonra erkeklerde önemli azalma, kızlarda az bir artış olmuştur. En baştaki ortalamalar ile 2 yıl sonraki ortalamalar arasında fark bulunmamıştır. Erkeklerin yalıtılmışlık durumlarında ilk baştaki duruma göre birinci yıl sonunda önemli azalma olmuştur. İkinci yılda azalma daha hafiftir. Kızlarda ise yalıtılmışlık her iki yılda da az miktarda düşüş göstermiştir. İlk yıl sonunda erkeklerde aileye söyleme konusunda çok, kızlarda ise orta derecede bir düşüş saptanmıştır. İkinci yıl sonunda erkeklerde düşüş azalmış, kızlarda kararlılık göstermiştir. Tanıkların müdahalesi ilk yılda önemli ölçüde düşmüş, ikinci yılda ise daha az bir ölçüde düşmüştür. İlk yıl sonunda çocuklar daha az sayıda yetişkinin zorba ve kurbanlarla konuşma yaptığını belirtmiştir. İkinci yıl sonunda bu düşüş erkelerde azalmış kızlarda çoğalmıştır. İlk ve ikinci yıl sonunda kız ve erkeklerin tutumlarında önemli bir farklılık saptanmamıştır. Hanewinkel (2004) Almanya'nın Schleswig-Holstein kentindeki 47 okulda Olweus'un kavram ve fikirlerine dayanan bir zorbalık karşıtı program geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Sonuçlara göre, doğrudan ve dolaylı kurban olma ve zorbalık programdan önemli ölçüde etkilenmemiştir.

Menesini ve Modiano (2003) ilkokuldaki önlemlerin çoğunluğunun İtalya'nın farklı bölgelerinde gerçekleştirilen küçük çaplı araştırmalar şeklinde olduğunu belirtmektedir. Bunlar kullanılan yaklaşım ve içerik bakımından temelde dört sınıfta ele alınabilir. Öğretim programı önlemleri, bütün okulu kapsayan politikalar, akran desteği ve klinik yaklaşımlar. Öğretim programı önlemleri programın farklı alanlarına yayılmış bütünleşik etkinliklerden oluşur. Edebiyat, tarih, görsel-işitsel eğitim, rol oynama ve drama, empati eğitimi, iletişim becerileri ve arabuluculuk eğitimi gibi alanlarda geliştirilir. Bütün okulu kapsayan politikalar alanında okul genelinde olumlu bir atmosfer yaratmak için alınan önlemler yer almaktadır. Akran desteği konusunda ise çocuklarda zorbalıkla baş etme konusunda bir duyarlılık oluşturma ve okul atmosferini geliştirmeye amaçlanmaktadır. Çoğu okulda 'arkadaşçanlığı' modeli geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Klinik yaklaşımlar ise genelde suç örgütlerinin bulunduğu

bölgelerde uygulanmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler için odak grupları tekniği kullanılır, burada öğretmen ve öğrencilerle doğrudan ilgilenen psikologlara önemli bir görev düşmektedir. Oturumlar sırasında psikolog katılımcıların zihinsel ve duygusal farkındalığını artırmaya çalışır.

Lepkowski, Overton, Packman ve Smaby (2005) bir okuldaki gönüllü öğrenciler ile yürüttükleri çalışmada zorbalığa karşı okulda yapılacak önleme çalışmalarında öğrencilerin katılımının ne denli önemli olduğunu savunmaktadır. Yazarların çalışması okulda bu öğrencilerin ortaya koyduğu enerji ve çaba öğrencilerin zorbalığın tanınmasında ne denli önemli bir potansiyele sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Zorbalık karşıtı çabalarda öğrencilerin katılımından yarar sağlanacaktır.

Bir ilkokulda zorbalığı önleme programı geliştirilmiş ve değerlendirilmiştir. Program öğretmenler tarafından üniversitedeki danışmanlardan müşavirlik hizmeti alınarak, zorbalığı ve saldırgan davranışları azaltmak ve önlemek amacı ile geliştirilmiştir. Program okul çalışanları, üniversite danışmanları arasındaki işbirliğine dayalıdır ve okul çevresinin değiştirilmesi, öğrencilerin eğitimi ve öğretmenlerin eğitimini kapsamaktadır. Programın değerlendirilmesi amacı ile 1998 baharında ve 1999 baharında öğrenciler anketlere yanıt vermiştir. Küçük çocukların saldırganlık belirtme ortalamalarında % 40 azalma, kurbanlık belirtme ortalamalarında %19 azalma saptanmıştır. 3 ve 5. sınıf öğrencilerinde kurbanlık belirtme ortalamalarında % 23 azalma saptanmıştır, ancak saldırganlık konusunda farklılık saptanmamıştır (Orpinas, Horne ve Staniszewski, 2003).

Barone, Kearns, Quinn, Stackhouse ve Zimmerman'a (2003) göre okul çapında bir program uygulanırsa da uygulanmasa da öğretmenler konuyu kişi bazında ele alabilirler. Bir romanın kullanılması zorbalık konusunda tartışma başlatılması ve farkındalığın artırılması için çok doğal bir yoldur. Araştırmacılar zorbalığı ele alan öğretim programı temelli bir roman ünitesi geliştirerek ve uygulayarak konuya proaktif bir yaklaşımda bulunmaya karar vermişlerdir. Yazarlar 5. ile 9. sınıflar arasındaki 3 farklı sınıftaki 24 öğrenci

ile bu edebiyat temelli öğretim programının pilot çalışmasını yapmışlardır. Bu program Philadelphia'da bulunan Pennsylvania liberal sanatlar kolejinin kampüsünde gerçekleştirilen lisansüstü klinik deneyimin bir parçasıdır. Yazarlar 5 hafta sonunda çeşitli okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinlikleri aracılığı ile öğretmenler olarak kendilerine öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için güvenli bir ortam yaratan bir amaç, aidiyet, kimlik ve güvenlik duygusu yarattıklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin güvenliklerini zedeleyen konuları açıklamada özgür hissettiklerini belirtmektedirler. Öğrenciler, kitaptaki pek çok zorbalık durumunu belirleyebilmiş ve konuyu ele almada istekli hale gelmişlerdir. Yazarlar öğrencilerin çeşitli öğrenme stilleri ile bağlantı kurmuş ve gerekli desteği sunmuşlardır. Öğrenciler de düşünmeye, konuşmaya, araştırmaya ve öğrenmeye başlamışlardır. Öğrenciler kendilerini çözümün bir parçası olarak görmüşlerdir. Yazarların gözlemlerine göre öğrenciler değişim gerçekleştirmek için istekli olmuşlar; zorba, kurban ya da tanık rolünde olmaktan hoşlanmamışlardır. Yazarlar sonucun kendileri için ödüllendirici olduğunu söylemektedirler.

Johnson ve Leicester (2003) öğretmenlere yönelik yazdıkları kitapta ele aldıkları konulardan biri de zorbalıktır. Kitapta çocukların ilgisini çekecek öyküler kullanılmaktadır. Bu öyküler aracılığı ile zorbalığı önlemek hedeflenmektedir. Öğretmene ders planı sunulmaktadır. Öykü ile ilgili olarak ders saatinde gerçekleştireceği etkinlik açıklanmaktadır.

Blandford'a (1998) göre okul çalışanları nerede ve ne zaman oluşursa oluşsun zorbalığa karşı durmalılardır. Okulun davranış politikaları ve buna bağlı kuralları zorbalığa ilişkin özel işaretler sunmalıdır. Yöneticiler düzenli olarak okulun zorbalığa ilişkin politikalarını gözden geçirmelidir.

Smith ve diğerlerinin (1999) editörlüğünü yaptığı kitapta farklı ülkelerde zorbalığın yaygınlığı, yapılan müdahalelerin doğası ve etkilerine ilişkin raporlar yer almaktadır. Bu ülkeler arasında, İsveç, Norveç, Danimarka, Finlandiya, İngiltere ve Galler, İskoçya, İrlanda, Fransa, İtalya, İspanya, Portekiz, Belçika, Hollanda, Almanya, İsviçre, Polonya A.B.D., Kanada,

Japonya, Avustralya, Yeni Zelanda ve gelişmekte olan ülkeler yer almaktadır. Bu kitabın içeriğine bakıldığında zorbalığın bütün dünyada önemli bir sorun olarak yařandđı ve eğitim sistemlerindeki farklılıklara rağmen pek çok ülkede çeşitli müdahale yöntemlerinin uygulandığı açıkça anlaşılmaktadır. Bernstein'a (2002) göre zorbalık okullarda tartışılmalı ve buna karşı açık kurallar konmalıdır. Sonuç doğurmazsa o zaman davranış devam edecektir.

Etkili nleme ve müdahale programları olmadan zorbalıkla baş etmenin olanaklı olmayacağı açıktır. Yukarıda kısaca gözden geçirilen zorbalığa ilişkin nleme ve müdahale yöntemlerine bakıldığında ortak bir nokta göze çarpmaktadır. İster ekolojik bir yaklaşımla bütün bir okulun dahil edildiği programlar olsun isterse sadece öğrencilerin hedef alındığı yöntemler olsun öğretmenler önlemenin ve müdahalenin ayrılmaz bir parçasıdır. Etkili ve verimli nleme ve müdahale için öğretmenin katkısının önemi çok büyüktür. Bu nedenle öğretmenlerin konuya ilişkin tutumlarının da yaşamsal önemi vardır. Hiç kuşkusuz ğretmen ancak uygun tutumlara sahipse nleme ve müdahale çalışmalarındaki rolünü gerektiği gibi yerine getirebilecektir. Bu nedenle zorbalık ile başa çıkabilmek için öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

### **2.2.6. Zorbalık ve ğretmenler**

Okulda yaşanan zorbalık olayları ele alındığında bu konunun öğretmenlerden bağımsız düşünülmesi olanaklı değildir. Yapılan çalışmalarda zorbalık konusu ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri, davranışları, tutumları incelenmiş; zorbalığı nleme ve müdahale konusunda yapabilecekleri ele alınmıştır.

Japonya'da bir ana-baba 13 yaşındaki oğullarının zorbalık nedeni ile intihar ettiğini iddia ederek, Tokyo metropolitan hkmetine ve iki zorbanın ailesine yönelik 22 milyon yenlik tazminat davası açmışlardır. Aile yalnızca okul müdürü ve ğretmenlerinin zorbalığı durdurmada ihmalleri bulunduğunu değil ayrıca zorbalara etkinliklerinde yardımcı olduklarını da iddia etmişlerdir. ocuk ardında iki sınıf arkadaşının acısının nedeni olduğunu söyleyen bir not



bırakarak kendini bir tren istasyonundaki tuvalette asmıştır (Akt. Barone, 1997). Cullingford (2002) onyediyi yaşında bir kızın öğretmenin kendisine karşı korkunç olduğunu, onu bütün sınıfın önünde utandırdığını, onu ayağa dikip, ödevi doğru olmadığı için kendisine güldüğünü anlatışını aktarmaktadır. Bu, öğretmenin bizzat kendisinin de zorbalık davranışında bulunabileceğine ilişkin ilk ağızdan bir bilgi olması bakımından dikkate değerdir. Görüldüğü gibi sözkonusu olan okulda zorbalık olduğunda öğretmenlerin bu konunun dışında düşünülmesi olanaksızdır, hatta bunda sorumlulukları vardır.

Olweus (1993, 1995) zorba kurban sorunlarına ilişkin öğretmen tutumlarının ve zorbalık durumlarındaki davranışlarının okul ya da sınıftaki zorba kurban sorunları açısından temel bir öneme sahip olduğunu düşünmektedir. Sullivan ve diğerleri (2004) öğretmenlerin zorbalık kültürüne katkıda bulunabileceklerini savunmaktadır. Zorbalıkla birlikte ve hatta zorbalığı destekleyen bazı öğretmen davranış tipleri vardır. Otoriter öğretmen, narsistik, etkin zorba öğretmen, ilgisiz öğretmen, sadece konuşup harekete geçmeyen izin verici öğretmen davranışları bu tip davranışlardır.

Okul personeli zorbalık sorunun farkında olsa bile çoğu zaman harekete geçmemektedir. Bazen bunun çocukların geçmesi gereken doğal bir süreç olduğunu düşünürler, çocukların bunu kendi aralarında çözmesi gerektiğine inandıkları için yadsırlar (Ross, 1996). Öğretmenlerin zorbalık yapan öğrencilere yönelik farklı tutumları vardır. Çoğu öğretmen zorbalığın erken başladığını bilmektedir ancak çoğu, çocukların birbirine sataşmasını doğal sayan mite inanır görünmektedirler. Öğretmenler ayrıca bu çatışmaların öğrencilerin kendi aralarında en iyi biçimde çözüleceğine inanmaktadır. Sonuç olarak da bazı öğretmenler müdahale etmemektedirler (Bullock, 2002). Yetişkinlerin kurbanı korumaları ve zorbalıktan gücün olumsuz kullanımını azaltmaları gerekmektedir (Craig ve Pepler 2003). Bu yetişkinlerin başında kuşkusuz öğretmenler gelmektedir.

Rodkin ve Hodges (2003) öğretmenlerin zorbalığa etkisini tartışırken, öğretmenlerin zorbalık ve kurbanlığı engellemede en önemli kaynak olduğunu öne sürmektedir. Öğretmenler akran ekolojisinin hemen yanında

durumdadırlar ve niyetli ya da niyetsiz çocukların etkileşimde bulunduğu mikrosistemlerin şekillenmesine yardımcı olmaktadırlar. Başarılı öğretmenler, yüksek ahlaki temellendirme düzeyleri ile ilgili rehberlik ederler, sıcaklık gösterirler, öğrencilerinin sosyal statüsünü, akran gruplarını, arkadaşlarını, düşmanlarını bilerek kişilerarası sorunları öngörürler. Öğretmenler öğrencileri arasındaki saldırganlığın farkında değildir ya da bunun yaygınlığından boğulmaktadırlar. Öğretmenler öğrencileri arasındaki sosyal dinamikleri anlarsa bundan yarar görecektirler. Akran ekolojisinin karmaşıklığını anlamadan zorbalığı yok etmeye çalışan öğretmenler, var olan sorunları kötüleştirebilecek direnci ve savunmayı davet etmektedirler. Malecki ve Demaray'a (2004) göre ekolojik modellerde zorbalık davranışını etkileyebilecek çevreler aileyi, okulu ve toplumsal ortamları kapsayacak biçimde genişir. Bu bağlamsal etkenlerden bir de sosyal destektir. Öğrencilerin çevrelerindeki akranlar, öğretmenler, aileler gibi önemli kişilerden algıladıkları desteğin düzeyi zorbalık ve kurbanlık sorunlarını etkileyebilir. Sosyal destek ona sahip olan çocuklar için olumlu sonuçlar getirdiği, ondan yoksun olan çocuklar için olumsuz sonuçlar getirdiği için çevrenin bu yönünün zorba, kurban sorunları ile nasıl bir ilişkisi olduğunu anlamak önem taşımaktadır.

Rigby (2002) gelişimsel değişimlerin zorbalık olaylarını etkileyebileceğini ancak okul çevresi, ailenin sosyal dezavantajları ve bazı toplumlardaki etnik karışımın da etkenler arasında olduğunu bilmek gerektiğini belirtmektedir. Espelage ve Swearer (2003) zorbalığın dinamiklerinde etkili olan okul faktörlerini açıklamaktadır. Bunlar arasında öğretmenlerin tutumlarını saymaktadır. Yazarlara göre eğitim gördüğünüz çevrelere ilişkin eksiksiz bir kavramsallaştırma geliştirebilmeniz için zorbalığa ve kurban olmaya ilişkin öğretmen tutum ve davranışları ile ilgili anlayışınızı artırmanız gerekmektedir. Öğretmenler öğrenciler arasında saygılı etkileşimleri destekleme konusunu ya da sataşma ve zorbalıkla ilgili başka davranışlara karşı konuşmayı ihmal ederek, zorbalığı besleyebilirler.

Zorbalığın önünü kesmenin anahtarı, okul çalışanları ve öğrenciler arasında, okulun öğrencileri güçlendirerek ve şikayet edenleri intikamlardan

koruyarak, zorbalığı durduracağını gösteren gerçek bir ortaklık yaratmaktır (Root, 2006). Okul personelinin, zorbalığın zararlı olduğunu ve müdahale gerektirdiğini bilmesi yeterli değildir, çeşitli davranışları kapsayan zorbalığın geniş bir tanımı olduğunu da göz önünde bulundurmalıdır. Okul çalışanları, düşük düzeyde görünen davranışların bile zorbalık olabileceğini ve bu nedenle de potansiyel olarak zararlı olabileceğinin farkında olmalı ve tutarlı olarak ele almalıdırlar. Olumlu değişikliklere neden olabilmek için okul çevresindeki öğrenciler, eğitimciler, aileler ve toplum üyeleri zorbalığın sonuçları konusunda eğitilmeli ve bu davranışları ortadan kaldırmak için birlikte çalışmalıdır (Elinoff, Chafouleas ve Sassu, 2004).

Öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi aşamada eğitim verilmesi gerekmektedir. Eğitimin kapsamı gereken önemli konular arasında zorbalığın ne olduğu, yaygınlığı, etkileri, nedenleri, önleyici yöntemler, zorba kurban sorunlarının nasıl ele alınması gerektiği, zorbalığa yönelik okul politikası geliştirme bulunmalıdır (O'Moore, 2000).

Öğretmenlerin çocukların zorbalığa uğramalarına son vermek için bütün güçleri ile ellerinden gelen her şeyi yapma görevleri vardır (Wyse, 2002). Etkili bir zorbalık karşıtı program geliştirme öğretmen tutumları ve davranışları ile başlamalıdır (Seifert, 2004). Zorbalığa karşı tetikte olan öğretmenler izleyecekleri ilkeleri ve gösterecekleri bir dizi tepkiyi de hoş karşılayacaklardır. Pek çok deneyimli öğretmen ilkin zorbalık yapan öğrenci ile bir toplantı düzenlemeyi düşünür ve ardından bir hareket planı yapar. Bir öğretmen hiç bir zaman zorbalık davranışını yok saymamalıdır, aslında onu durdurmaya çalışmak öğretmenin sorumluluğudur (Stomfay-Stitz, 2000).

Öğretmenlerin sınıflarında zorbalığı belirlemek ve azaltmak için yapabilecekleri vardır. Kendilerini bu konuda eğitebilirler. Zorbalığın tanımını bilebilirler. Zorbalığın türlerini bilebilirler. Okullarına zorbalık karşıtı bir öğretim programı ya da önleme ve müdahale programları olup olmadığını sorabilirler. Çocuklardaki uyarı işaretlerine dikkat edebilirler. Öğrencilerinin aileleri ile iyi iletişim içinde bulunabilirler. Özellikle okul bahçesinde çocuklarla ilgilenenlere eğitim verebilirler. Çocukların güvende olmadıkları yer ve saatleri

belirleyebilirler. Destek takımı oluşturabilirler. Öğrencilerde takım ruhu oluşturabilirler. Zorbaliğa karşı proaktif ve önleyici bir yaklaşımda bulunabilirler. Zorbalıkla ilgili zorbalık karşıtı öğretim programı dışında da kaynaklar bulabilirler. Zorbalıkla karşılaştıklarında uygulanmak üzere sistematik bir plan geliştirebilirler. Öğrencilerinin bir en yakın arkadaş bulmalarına yardım edebilirler. Övgüde bulunabilirler. İşbirlikçi grup çalışmaları yapabilirler. Canlandırma yaptırabilirler. İspyonculuk ile rapor etme arasındaki farkı anlatabilirler. Sınıfla haftalık toplantılar yapabilirler. Sınıflarındaki zorbaları belirleyebilirler (Lock ve Trautman, 2003). Zorbalıkla ilgili sınıf tartışmaları düzenleyebilirler. Sınıf kuralları arasında zorbaliğa hayır politikaları yazabilirler. Belli derslerde sosyal becerileri öğretebilirler. Kurban olmaktan kaçınmak için ne yapılması gerektiğini ve eğer kurban olunursa ne yapılması gerektiğini öğretebilirler. Zorbalıkla ilgili konuşmak isteyen öğrencileri ya da yetişkin desteği isteyen öğrencileri destekleyebilirler. Sınıf etkinliklerine bütün öğrencileri dahil etmek için fazladan çaba gösterebilirler. Olanaklı oldukça sorumlu ve olumlu davranışları pekiştirebilirler. Güvenilir bir ileti kutusu kullanabilirler. Saygılı davranışlara model olabilirler. Saldırganlık oluşma potansiyeli taşıyan durumlarda gözetimde bulunabilirler. Zorbalık olduğu anda olayla örtüşen bir yaklaşımla müdahalede bulunabilirler. Zorbanın iyileşme sağlaması için ısrar edebilirler. Öğrencilerin kendilerini tanıtmaları için olanak yaratabilirler. Zorbaliğı rapor etmek için açık bir sürece sahip olabilirler. Öğrencilerin 'zorbaliğa hayır' etkinliklerinde yer almalarını sağlayabilirler. Okul çalışanları için zorbalıkla ilgili bir hizmetiçi eğitim planlayabilirler. Aileleri zorbalık karşıtı çalışmalarına dahil edebilirler. Veli toplantılarında okulun zorbalık karşıtı politikalarını açıklayabilirler (Migliore, 2003). Benzer yöntemleri Wheeler (2004) da önermektedir. Öğretmenlerin zorbaliğı azaltacak sınıf atmosferi yaratmaları gerekmektedir. Bu tür stratejiler arasında şikayet kutuları, zorbaliğın tartışıldığı sınıf toplantıları, proje çalışmaları ve başka grup çalışmaları sayılabilir. Çocuk edebiyatı da konuyu gündeme getirmek için kullanılabilir. Öğretmenler öğrencileri dinlemeli ve sınıfta neler olup bittiğini bilmelidir. Davranış değişikliği, edilginlik, grup etkinliklerinden geri çekilme gibi zorbalık belirtilerine karşı alarmda olmalıdır. Zorbaliğın doğasını anlamalıdır. Zorbaliğın sınıf çapında bir sorun olduğunu fark etmelidir. Sınıfta zorbaliğı onaylamadıklarını

çocuklara belirtmelidir. Müdahale edeceklerini belirtmelidir. Nasıl arkadaşlık kurulacağını öğretmelidir. Fritz (2006) okullarda zorbalığı önlemek için öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca öğretmenlere sınıflarında zorbalığı tartışmalarını önermektedir.

O'Moore ve Minton (2004) öğretmenlerin öğrencilerin davranış ve tutumları üzerinde güçlü bir etkisi olduğuna inandıkları için öğretmenlerin zorbalık karşıtı iletiler vermek için her türlü olanağı kullanmaları gerektiğini düşünmektedir. Zorbalık olayları ele alınırken çatışma çözümü ve yönetimini önermektedir. Psikolojik danışmana sevk etme, sosyal beceri eğitimi ve duygu kontrolü gibi yöntemleri de kullanılabilecek destek yöntemleri olarak açıklamaktadırlar. Yazarlar sınıf içi önleyici kimi etkinlikler de önermektedir. Bunlar arasında sınıfla zorbalığa ilişkin konuşmalar yapmayı, benlik algısı odaklı zorbalık karşıtı oturumları, sınıf etkinlikleri, poster, resim, video gibi görsel sanatların kullanımını, müzik, drama gibi performans sanatlarını, öğretim programını açıklamaktadırlar. Barone ve diğerleri (2003) çalışmalarında öğretim programının da öğretmenler için zorbalıkla baş etme konusunda önemli bir yardımcı araç olduğunu ortaya koymaktadır. Zorbalıkla baş etmek amacı ile öğretmenin sınıfta uygulanabileceği etkinlikler de yayınlanmaktadır (Beane, 2005; Begun ve Huml 1999).

Beane (2005) yazdığı kitapta öğretmenlere zorbalık sorununu ele almayı ve iyileştirmeyi amaçlayan kimi ip uçları, yöntemler ve etkinlikler sunmaktadır. Yazar çalışmasında "olumlu sınıf yaratma" başlığı altında herkesin tutum ve davranışlarını iyileştirmeye yönelik ip uçları, yöntem ve teknikleri açıklamaktadır. "kurbanlara yardım" başlığı altında potansiyel olarak ya da zorbalığın zaten kurbanı olan öğrencilere odaklanmaktadır. "Zorbalara yardım" başlığı altında ise başkalarına acı çektirmekten haz duyar görünen çocukları hedeflemektedir.

Siann ve Callaghan (1993) elli bir öğretmene anket uygulamış ve 20 öğretmen ile de görüşme yapmıştır. Öğretmenlerin tepkileri incelendiğinde, öğrencilerin çok sayıda zorbalık olayı bildirdiği okullarda öğretmenlerin davranışı zorbalık olarak algılama eğiliminde oldukları, zorbalığı gözlemekte ve öğrencilerin kendilerine bunu bildirmesini sağlamakta oldukları

görülmüştür. Öğretmenlerin çok azı belli bir zorba tipi olduğuna inanırken, çoğunluğu tipik kurban kişilikleri olduğuna inanmaktadır.

Barone'nin (1997) 1993 yılında 110 öğretmen ve 847 sekizinci sınıf öğrencisine uyguladığı anket sonucunda öğretmenler öğrencilerin % 16'sının zorba ya da kurban olduğunu düşündüğünü, öğrencilerin ise % 58'inin zorba ya da kurban olduklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Yazar aradaki farkın nedeninin okul çalışanlarının zorbalığı fark etmemelerinden kaynaklandığına inanmaktadır. Yazara göre zorbalık okul çalışanlarına göre önemli bir sorun değildir. Yazar zorbalığın sürmesinin nedenlerinden birinin okul çalışanlarının duyarsızlığı olduğunu söylemektedir, ona göre okul çalışanlarının çoğu zorbalığı görmemektedir bile. Yazar okulların çalışanlarına hizmet içi eğitim sunması gerektiğini savunmaktadır.

Demaray ve Malecki (2003) 499 altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında karşılaştırma, zorba, kurban ve zorba/kurban gruplarına ayırdıkları öğrencilerin algıladıkları sosyal desteği incelemişler, algılanan sosyal destek puanları ve kurban ya da zorba puanları arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Sonuçlar, okuldaki pek çok öğrenci için zorbalık davranışının en azından sınıf arkadaşlarından algılanan sosyal destek biçiminde olumsuz çağrışımı olmadığını ortaya koymaktadır. Kurbanlar, diğer gruptan daha fazla değer vermelerine rağmen sınıf arkadaşlarından az sosyal destek algılamaktadırlar. Zorbalar, aile ve öğretmen desteğinden yoksundurlar. Ancak, desteğin davranış sonucunda mı zayıfladığı yoksa zayıf desteğin zorbalık davranışına aracılık edebilecek ya da doğrudan provoke edebilecek bir risk faktörü mü olduğu belirsizdir.

Lewis ve McGuckin'in (2006) yürüttükleri çalışmada öğrencilerin % 58.2'si okullarında görevi zorbalıkla ilgili sorunlarla ilgilenmeyi kapsayan bir öğretmen bulunduğunu belirtmiştir, ancak öğrencilerin % 25.7'si kurbanların bu öğretmene yaklaşacağını söylemiştir. Yoon (2004) çalışmasında 98 ortaokul öğrencisinin zorbalık durumlarındaki tutumlarını ve müdahalelerini incelemiştir. Çalışmada, zorbalık durumlarının algılanan ciddiyeti, kurbanlara yönelik empati ve öğretmenlerin davranış yönetimi konusundaki etkililikleri

öğretmenlerin müdahale eğilimlerini ve zorba ve kurban öğrencilere müdahale düzeylerini etkileyen öğretmen özellikleri olarak düşünülmüştür. Kurbanları ile yüksek empati belirten, zorbalığı ciddi olarak algılayan ve davranış yönetiminde yüksek etkililik belirten öğretmenlerin zorbalarla ilgilenmede etkin rol alacakları varsayılmıştır. Çalışmada farklı zorbalık durumlarını betimleyen varsayımsal durumlar kullanılmıştır ve her bir durumda öğretmen tutumları belirlenmiştir. Sonuçlar üç öğretmen değişkeninin müdahale düzeyini değil ama zorbalık davranışlarına müdahale eğilimlerini tahmin etmede önemli etkenler olduğunu ortaya koymuştur. Zorbalığı ciddi olarak algılayan, davranış yönetiminde yüksek etkililik belirten ve yüksek empatisi olan öğretmenler müdahale etmeyi amaçladıklarını belirtmişlerdir. Ancak algılanan ciddiyetin diğer ikisinden daha önemli olduğu saptanmıştır. Ancak aynı özellikler müdahalenin gerçek düzeyini değil yalnızca müdahale niyetinin düzeyini tahmin etmektedir. Yazarlara göre bu durum öğretmen davranışlarının belli kurumsal bağlamlarda farklı bireysel ve durumsal özelliklerinden oluşan karmaşık bir sürecin ürünü oluşunu ortaya koyuyor olabilir.

Horne ve Newman-Carlson (2004) altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğretmeni olan 15 katılımcı ile çalışma yürütmüşlerdir. “Zorba Avcıları: Kurban, zorba ve tanıklara yardım öğretmen kitapçığı” çalışmada kullanılan iyileştirme programıdır. Bu psiko eğitsel program öğretmenlerin zorbalık ve kurbanlıkla ilgili sorunlarını önlemek için öğretmenlere beceri, teknik kazandırmak ve aynı zamanda da öğretmenlerin sınıflarında yaşadıkları zorbalık ve kurbanlıkla ilgili etkililiklerini artırmak için tasarlanmıştır. Programda zorbalığa ve kurbanlığa ilişkin bilgi, önerilen müdahaleler, önleme yöntemleri, stress yönetimi ve sınıf içi etkinlikler yer almaktadır. Program, ‘zorbalık farkındalığını artırma’, ‘zorbayı tanıma’, ‘kurbanı tanıma’, ‘zorbalık davranışları için müdahaleler’, ‘kurbana yardım’, ‘önlemenin rolü’, ‘rahatlama ve baş etme becerileri’ adlı yedi modülden oluşmaktadır. Çalışmanın sonuçları, zorbalığı önleme programının öğretmenlerin zorbalığa müdahale becerilerine ilişkin bilgilerini, müdahale becerilerini kullanmalarını, bireysel etkililiklerini, belli öğrencilerle çalışma etkililiklerini artırdığını ve

disipline sevk ediş ile ölçülen zorbalık olaylarının miktarını azalttığını ortaya koymuştur.

New York'taki bir ortaokulda çalışan bir grup öğretmen okullarındaki zorbalık olaylarına daha çok dikkatlerini vermeye karar vermişlerdir. Bu, sorun üzerinde önemli bir etki yaratmıştır. Bölgede gerçekleştirilen zorbalıkla ilgili öğretmenleri bilgilendiren bir çalışmaya katıldıktan sonra öğretmenlerden bir bölümü müdürleri tarafından ortaya konan bir hareket araştırma projesinde görev almak için gönüllü olmuşlardır. İlk olarak öğretmenler kendi sınıflarında kimin zorbalığa uğradığını belirlemişlerdir. Daha sonraki zamanda da zorbalık ve kurbanlık olaylarını azaltmak için bir hareket planı geliştirmek amaçlanmıştır. Uygulama sonuçlarının olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerinin gereksinimlerini daha çok fark etmeleri daha iyi bir öğrenme ortamı oluşmasına neden olmuştur (Osterman ve Siris, 2004).

Bauman ve Hurley (2005) öğretmenlerin zorbalığa ilişkin inanç ve tutumlarını araştırmışlardır. Çalışma sonuçları, öğretmenlerinin çoğunun zorbalığı önlemede iyi iş başardıklarını düşündüklerini bazı öğretmenlerin ise güncel zorbalığı önleme ve müdahale çalışmalarına uygun olmayan inançlar taşıdıklarını göstermektedir.

Unnever ve Cornell (2004) altı ortaokuldan 2,437 öğrenci ile yürüttükleri çalışmada öğrencilerin zorbalığı bildirme kararını etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Sonuçlar açığa vurma ile zorbalığın kronikliğı arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Zorbalığın türünün, açığa vurma kararını etkilemediğı bulunmuştur. Çalışma sonuçları ayrıca açığa vurma kararını uzaktan etkileyen iki etkeni belirlemiştir. Bunlardan biri aile bağlamı diğeri ise okul iklimidir. Kurbanlar okulda zorbalığın hoş görüldüğünü düşünüyorlarsa daha az açığa vurma eğilimi göstermektedir. Kurbanlar öğretmenlerinin zorbalığa göz yumduklarını ya da durdurmak için az şey yaptıklarını düşünüyorlarsa okul otoritelerinden yardım isteme konusunda az istekli olmaktadır.



Roland ve Galloway (2004) yirmi iki ilkokuldaki öğretmenle gerçekleştirdikleri çalışmada okulun zorbalığa katkısını okullardaki zorbalık ile okulun profesyonel kültürünün 3 yönünü incelemiştir. En çok zorbalık puanına sahip okul, profesyonel kültürün 3 yönü olan liderlik, profesyonel işbirliği ve uzlaşma değişkenlerinden en az puanı alan okuldur.

Craig, Henderson ve Murphy (2000) öğretmen adaylarının tutumlarını etkileyen bağlamsal ve bireysel etkenleri incelemiştir. Bağlamsal etkenler saldırganlık tipi, zorbalığa tanık olmadır. Bireysel etkenler, cinsiyet, yaş, empati, cinsiyet rolü oryantasyonu ve adil bir dünyaya inançtır. Sonuçlara göre cinsiyet farklılığı çıkmamıştır. Ancak hangi davranışların zorbalık olarak tanımlandığı, zorbalığının algılanan ciddiyeti ve müdahale eğilimi üzerinde bağlamsal etkenlerin etkisi vardır. Fiziksel saldırganlık sıklıkla zorbalık olarak adlandırılmıştır, daha ciddi görülmüştür ve müdahaleyi haklı çıkarma eğilimindedir. Saldırganlık tipi, tanık olma, empati, maskülenlik ve feminenlik zorbalığı hoş görmeyen tutumları önceden haber vermektedir.

Bauman ve Del Rio (2006) çalışmalarında 82 öğretmenlik eğitimi lisans öğrencisinden çeşitli zorbalık olaylarını anlatan duruma tepki vermelerini istemişlerdir. Senaryolarda fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık olayları anlatılmıştır. Katılımcılar ilişkisel zorbalığı en az ciddi zorbalık tipi olarak seçmişlerdir. En az ilişkisel zorbalık kurbanları ile empati kurmuşlar ve en az bu olaylara müdahale eğilimi göstermişlerdir. Öğretmen adayları kurbanlara ve zorbalara yönelik en az ciddi davranışları bunlar için önermişlerdir.

Yoon ve Kerber (2003) doksan dört ilköğretim okulu öğretmeni ile yaptıkları araştırmada öğretmenlerin sözel, fiziksel ve sosyal dışlama biçimindeki üç zorbalık türüne ilişkin tutumlarını incelemiştir. Öğretmenlerin algılanan ciddiyetlerini ve empatilerini ölçmek için varsayımsal durumlar kullanılmıştır. Öğretmenler sosyal dışlamayı en az ciddi olan zorbalık türü olarak görmektedir ve sözel ve fiziksel saldırganlığa oranla daha az müdahale eğilimindedirler. Sosyal dışlama konusunda kurbanla daha az empati kurmaktadır ve 'bırakalım zorba ve kurban kendi sorunlarını

konuşsunlar' gibi çözümlerle sonuçlanan daha az karışma davranışı gösterme eğilimindedirler. Ayrıca (görmezden gelme gibi) daha hoşgörülü müdahale yöntemleri bildirmişlerdir.

Fox ve Boulton (2005) kişinin kendisinin, akranların ve öğretmenlerin kurbanların kurban olmayanlardan ne denli zayıf sosyal becerilere sahip olduklarını düşündüklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 9 ve 11 yaşları arasında 330 ilköğretim öğrencisi ve 11 öğretmen katılmıştır. 3 gruba da (kişilerin kendilerine, akranlara ve öğretmenlere) farklı bir beceriyi anlatan 20 madde sunulmuştur. Kurban ya da kurban olmayanlara 3 dereceli ölçekle kendilerini nasıl tanımladıkları sorulmuştur. İkinci gruptan sınıflarındaki kurban ve kurban olmayanları düşünerek işaretleme yapmaları, öğretmenlerden de daha önce sınıflarında kurban ya da kurban olmayan olarak tanımladıkları öğrencileri düşünerek işaretleme yapmaları istenmiştir. Ölçüm sonuçları, 6 becerinin kurban ve kurban olmayanları ayırdığını ortaya koymuştur. Akranların kurbanların kurban olmayanlara oranla daha fazla sosyal beceri sorunu olduğunu düşündüğünü ortaya çıkarmıştır. Öğretmen değerlendirmelerine göre ise sosyal becerilerin 8'inde kurbanların sorunu olduğunu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak her üç kaynağın da kurbanların zayıf sosyal becerilere sahip olduğunu düşündüğü ortaya konmuştur.

Rigby ve Bagshaw (2003) ortalama 14 yaşındaki 7721 Avustralyalı ergene zorbalıkla ilgili öğretmen ve öğrenciler arasındaki işbirliğinden beklentileri konusundaki görüşleri anket aracılığı ile sormuştur. Sonuçlara göre öğrencilerin % 40'ı öğretmenlerin zorbalığı durdurmak için harekete geçmediğine inanmaktadır. Buna yakın oranda öğrenci öğretmenlerinin kendileri ile işbirliği yapmasına karşı çıkmaktadır ya da bundan emin değildir. Kurban ya da zorba olan öğrencilerin öğretmenlerin çatışma çözme becerilerini küçümsedikleri de sonuçlar arasındadır. Zorbalar öğretmenlerin öğrencilere karşı adil davranmadığını düşünmektedir.

Dake, Price, Telljohann ve Funk (2003b) 359 öğretmenin okul zorbalığını önleyici programlara ilişkin deneyimlerini ve algılarını incelemişlerdir. Öğretmenlerin % 86.3'ü zorba ve kurbanla ciddi konuşmalar

yapmıştır. % 31.7'si sınıfta zorbalıkla ilgili konuşmalar için zaman ayırmaktadır. % 31.2'si zorbalığa karşı sınıf kuralları koymaktadır. Çoğu bunları uygulamak için engel bulunmadığını düşünmektedir. Öğretmenler zorbalık sonrası etkinliklerin zorbalığı azaltmada en etkili yol olduğunu düşünmektedir. Bundan sonraki etkili yollar olarak da öğrenci gözetimi ve çevresel zorbalığı önleyici etkinlikler gelmektedir.

Nabuzoka (2003) çalışmasında yaşları 8 ve 12 arasındaki 20'si öğrenme güçlüğü olan 121 çocuğun zorbalık ve diğer davranışlarını öğretmenlerin değerlendirmesine sunmuştur. Ayrıca bunların 15'i öğrenme güçlüğü olan 55'i için de akran değerlendirmeleri alınmıştır. Öğretmen ve öğrenciler öğrenme güçlüğü olan öğrencileri kurban ve utantaç olarak değerlendirmiş, öğrenme güçlüğü olmayanları ise liderlikte ve işbirlikçi davranışta yüksek değerlendirmiştir. Zorbalık öğretmen ve akranlar tarafından zarar verici ve kavga başlatıcılıkla ilişkilendirilmiştir. Akranlar kurban olmayı utangaçlık ve yardım isteyicilikle ilişkilendirmiş, öğretmenler ise kurbanları kavgacı, zarar verici ve az işbirlikçilikle ilişkilendirmiştir.

Roland ve Galloway (2002) iki bin iki ilköğretim öğrencisine ve 99 öğretmene anket uygulayarak öğretmenlerin sınıf yönetimi, sınıfın sosyal yapısı ve zorbalık arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sonuçlara bakıldığında sınıfın sosyal yapısının zorbalık davranışına doğrudan etkisi olduğu belirlenmiştir. Sınıf yönetiminin zorbalığın yaygınlığı üzerinde doğrudan ve sosyal yapı üzerinden de dolaylı etkisi olduğu saptanmıştır.

Stockdale, Hangaduambo, Duys, Larson ve Sarvela (2002) yedi okulda öğrenci öğretmen ve ailelerin bakış açılarından zorbalığın yaygınlığını ve bağlantılı olduğu şeyleri incelemişlerdir. Çalışmaya 739 öğrenci, 367 ebeveyn ve 37 öğretmen katılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin ebeveyn ve öğretmenlerden daha fazla oranda zorbalık bildirimde eğiliminde oldukları saptanmıştır.

Leff, Kupersmidt, Patterson ve Power (1999) çeşitli öğretmen ve öğrenci özelliklerinin öğretmenlerin zorba ve kurbanları belirlemesini etkileyip

etkilemedikleri incelemiştir. Çalışma sonucundaki bulgulardan biri de ilkokuldaki öğretmenlerin, kurbanları ortaokuldaki öğretmenlerden daha doğru belirledikleri şeklindedir.

Hazler ve Miller (2001) ikiyüz elli bir psikolojik danışman ve öğretmenle yaptıkları araştırmada katılımcıların zorbalık ile diğer başka çatışma biçimlerini ayırt etme yeteneklerini incelemiştir. Katılımcılardan farklı durumsal özelliğe sahip 21 senaryonun ciddiyetine ilişkin yargıda bulunmaları istenmiştir ve bunların zorbalık olup olmadığı sorulmuştur. Sonuçlara göre fiziksel tehdit ya da taciz, sözel ya da sosyal/duygusal tacizden daha ciddi görülmektedir. Katılımcılar fiziksel çatışmaları olmadığı halde zorbalık olarak değerlendirmişlerdir.

Lee (2006) ilkokul öğretmenlerinin zorbalığa ilişkin tutum ve yaklaşımları ile ilgili gerçekleştirdiği çalışma sonucunda öğretmenlerin zorbalıkla ilgili ortak bir dili paylaştıkları ve zorbalığın ne anlama geldiği ile ilgili güçlü kişisel bir anlayışa sahip oldukları ancak bu konuda çok az uzlaşmanın var olduğu saptanmıştır. Bauman ve Del Rio (2005) daha önce Birleşik Krallıkta öğretmen adaylarına uygulanan zorbalığa yönelik tutum ve inançları ölçen bir anketi A.B.D.'deki öğretmen adaylarına uygulamıştır. Sonuçlar benzer çıkmıştır. Buna göre, öğretmenlerin bazı doğru bilgileri vardır ancak zorbalığa karışmış öğrencilere gösterilecek etkili öğretmen davranışları ile örtüşmeyen kimi inanç ve tutumlara da sahiptirler.

Naylor, Cowie, Cossin, Bettencourt ve Lemme (2006) zorbalığın tanımında cinsiyet, öğretmen/öğrenci statüsü, öğrenciler için kurban/kurban olmayan statüsü ve yaşın etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya 225 öğretmen, 1820 ortaokul öğrencisi anket yanıtlayarak katılmıştır. Öğretmenlerin tanımlarında öğrencilerle karşılaştırıldıklarında zorbalık davranışı ve zorbalığın kurbandaki etkilerine ilişkin çok daha geniş kapsamlı düşünceler açıkladıkları görülmüştür.

Harris, Landau, Larson ve Milich (2001) araştırmalarında öğretmen adaylarının sataşmaya yönelik duyarlılıklarını incelemiştir. Çalışmada 164

öğretmen adayı ve 184 ortaokul çağında çocuk videoda gözlenen bir sataşma olayına verilen kızgın, yadsıyıcı ve alaycı tepkilerden birini izlemişlerdir ve ardından videodaki çocuk oyuncunun sataşmaya tepkisini ve sataşma olayındaki katılımcıların sosyal statüsünü değerlendirmişlerdir. Öğretmenlere çocuğun nasıl davranacağını düşündükleri sorulmuştur. Sonuçlar öğretmenlerin ve çocukların tepkileri arasında pek çok önemli farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin sataşmanın sataşılan çocuk için nasıl üzücü olduğunu değerlendiremedikleri açıkça görülmüştür.

Horne, Orpinas, Newman-Carlson ve Bartolomucci (2004) “zorba avcıları” adlı bir zorbalık karşıtı program geliştirmişlerdir. Programın temelinde öğretmenlerin davranış ve tutumları yer almaktadır. Program öğretmen eğitimi çalıştayı ve bunu izleyen öğretmen destek grupları aracılığı ile uygulanmıştır.

Yayınlar ve araştırmalar incelendiğinde zorbalığın azaltılması ve önlenmesinde öğretmenlerin temel bir öneme sahip olduğu açıkça anlaşılmaktadır. Öğretmenler okulun temel öğelerinden biridir. Bu nedenle zorbalıkla baş etmedeki rolleri etkin olmalıdır. Ancak uygun tutumlar ve davranışlar gösterebilen öğretmenler zorbalıkla baş etmedeki rollerini etkin olarak gerçekleştirebilirler. Çoğu araştırmada öğrencilerin öğretmenlerden daha fazla oranda zorbalık bildirdiği göz önünde bulundurulursa öğretmenlerin zorbalığın yaygınlığına ilişkin farkındalıklarında bir eksiklik olduğu düşünülebilir. Bu farkındalık eksikliğinin baş etme çabaları açısından da bir eksiklik yaratması kaçınılmazdır. Ayrıca yapılan çalışmalar öğretmenlerin sınıf içinde öğretim programına bağlı ya da bağımsız olarak sürdürebileceği pek çok etkinlik olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmaların etkililiği araştırmalarla sınımlanmıştır. Kuşkusuz öğretmen uygun tutumları taşımazsa bu tür etkinlikleri gereği gibi gerçekleştirmesi de beklenmemelidir. Öğretmenler öğrencileri ile çokça zaman geçirmeleri bakımından davranışları ile onlara model olmaktadır. Öğretmenlerin diğer davranışları olduğu gibi, zorbalık karşıtı davranışları da zorbalık sürecinde zorba, kurban, zorba/kurba ya da tanık ne biçimde olursa olsun yer alan bütün öğrenciler tarafından dikkatle izlenecektir. Bu davranışlar ne denli

sistematiik ve tutarlı olursa sonuçlar da o denli olumlu olacaktır. O halde öğretmenlerin zorbalığa ilişkin davranışlarını etkileyen tutumlarının istendik olup olmadığı gerçekten de bu konu açısından yaşamsal önem taşımaktadır.

### **2.3. Yurt İçinde Yapılmış Olan Yayın ve Araştırmalar**

Türkiye’de yapılan çalışmalar başlığı altında ğretmen tutumları, saldırganlık ve şiddet ve zorbalık konusundaki araştırmalara yer verilecektir.

#### **2.3.1. Öğretmen Tutumları ile İlgili alışmalar**

Türkiye’de okul zorbalığına yönelik olarak öğretmenlerin tutumlarını inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak ğretmen tutumlarının farklı konulara yönelik olarak çeşitli çalışmalarda ele alındığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve fen bilgisi dersine yönelik tutumları (Bilgin ve Bahar, 2002), fen ve sosyal alanlarda öğrenim gören ğretmen adaylarının bilgisayarla yönelik tutumları (Asan, 2002), fen bilgisi ğretmen adaylarının biyoloji, fizik ve kimya ile fen öğretimine yönelik tutumları (Tekkaya, akıroğlu ve zkan, 2002), sınıf ğretmenliği 1. sınıf ğrencilerinin fen bilimleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları (Türkmen, 2002), ğretmen adaylarının internete yönelik tutumları (Altun, 2003), yatılı ğretmen okulu ğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları (Yenilmez ve zabacı, 2003), ğretmen adaylarının fizik laboratuvarına yönelik tutumları (Nuhoğlu ve Yalçın, 2004), ğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları (Sayın, 2005), ğretmenlik formasyonu alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Sürücü, 1997), ğretmenler ve ğretmen adaylarının demokratik tutumları (Saracaloğlu, Evin ve Varol, 2004), ğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları (Yıldırım, 2002) bu araştırmalardan bazılarıdır. Görüldüğü gibi araştırmalar genellikle ğretmen adayları üzerinde yapılmıştır. Öğretmenler üzerinde yapılan çalışmaların sayısı daha azdır.

#### **2.3.2. Saldırganlık ve şiddetle İlgili alışmalar**

Türkiye’de okul zorbalığına yönelik araştırmalar incelendiğinde, konunun ancak son yıllarda ilgiye değer bulunduğunu söylemek yanlış

olmayacaktır. Saldırgan davranışları ya da şiddeti konu alan araştırmaların tarihi daha eskiye dayanmaktadır ve sayıları da daha fazladır.

Aşkın (1991) 196 eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencisi üzerinde denetim odağı ve saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İnceleme sonucunda dıştan denetim inançlı bireylerin içten denetim inançlı bireylerden daha saldırgan oldukları saptanmıştır. Pekkaya (1994) ortaokul 2. sınıf öğrencilerine yönelik bir çatışma çözme programı geliştirmiştir. Araştırmacı, geliştirdiği programın bu eğitime katılan öğrencilerin liderlik davranışları, benlik algıları, saldırgan davranışları ve algıladıkları problem sayısı üzerine etkilerini araştırmıştır. Sonuçlar deney grubu ile kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında ölçülen özellikler açısından bir farklılık ortaya koymamıştır. Öte yandan kontrol grubu öğrencilerinin algıladıkları problem sayısında artış olmasına rağmen deney grubunda bu olmamıştır.

Aşkın (1994) ana-baba tutumları ile saldırganlık arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmaya Erzurum'daki 5 lisenin 328 sonuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Sonuç olarak ana-baba tutumu ve saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Otoriter ana-baba tutumuna sahip ebeveynlerin çocukları katı, uygulayıcı ve ihtiyaçlarına karşı bir duyarsızlık var olması nedeni ile demokratik ve ilgisiz ana-baba tutumuna sahip ebeveynlerin çocuklarına oranla daha fazla saldırganlık eğilimi göstermişlerdir. Demokratik, otoriter ve ilgisiz ana-baba tutumlarında, sözel saldırganlığa sahip bireylerin sayısı, diğer saldırganlık alt boyutları ile davranışlara sahip olan bireylerden fazla olduğu da saptanmıştır. Cinsiyet ile saldırganlık arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı da bulgular arasındadır. Diğer yandan ekonomik durumun saldırganlık düzeyini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Güner (1995) ergenlerin dinledikleri müzik türünün depresyon ve saldırganlık düzeyine etkisini incelemiştir. Çalışmaya 14-17 yaşları arasında Ankara'daki devlet liselerinde okuyan 1079 öğrenci katılmıştır. İnceleme sonuçlarına göre ergenlerin dinledikleri müzik türü ve cinsiyetlerine ilişkin değişkenlerin saldırganlık düzeylerine ortak etkileri anlamlı çıkmamıştır. Ancak temel etkileri bakımından heavy metal müzik dinleyen ergenlerin

saldırganlık düzeyleri diğerlerininkinden daha yüksek çıkmıştır. Ergenlerin dinledikleri müzik türü ve ailelerinin aylık gelir düzeylerine ilişkin değişkenlerin saldırganlık düzeyine ortak etkileri anlamlı bulunmamıştır. Temel etkileri bakımından heavy metal müzik dinleyenlerin saldırganlık düzeyleri diğerlerininkinden yüksektir. Aynı şekilde ailelerinin aylık gelir düzeyleri 10 milyon TL'den fazla olanların saldırganlık düzeyleri diğerlerininkinden daha yüksektir. Ergenlerin dinledikleri müzik türü ve anne babalarının eğitim düzeyi ile ilgili değişkenlerin saldırganlık düzeyine ortak etkileri anlamlı bulunmamıştır. Temel etkileri açısından heavy metal müzik dinleyenlerin saldırganlık düzeyleri, diğerlerininkinden; ana-babaları lisans üstü eğitim mezunu ergenlerin saldırganlık düzeyleri ana-babaları diğer eğitim düzeylerine sahip ergenlerinkinden daha yüksek çıkmıştır. Ergenlerin dinledikleri müzik türü ve ana-babaların meslekleri ile ilgili değişkenlerin saldırganlık düzeylerine ortak etkileri ve ergenlerin babalarının mesleklerine ilişkin değişkenin temel etkisi anlamlı çıkmamıştır. Heavy metal müzik dinleyen ergenlerin saldırganlık düzeyleri diğerlerininkinden ve anne babaları serbest meslek sahibi olan ergenlerin saldırganlık düzeyleri anneleri diğer mesleklere sahip ergenlerinkinden daha yüksektir.

Tuzgöl (1998) ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin cinsiyet, yaş, okul türü, ana-babalarının öğrenim durumu ve gelir düzeyine göre saldırganlık düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya Ankara Yenimahalle'deki 6 lisenin 1. ve 2. sınıflarında öğrenim gören 465 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda ana-baba tutumu ve cinsiyet değişkeninin saldırganlık düzeyine ortak etkileri anlamlı bulunmamış, ancak cinsiyetin saldırganlık düzeyine etkisi anlamlı bulunmuştur. Erkeklerin saldırganlık düzeyinin kızlarınkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ana-baba tutumu ile yaş ve ana-baba öğrenim durumu değişkenlerinin saldırganlık düzeyine hem ortak hem de temel etkileri anlamlı bulunmamıştır. Ana-baba tutumu ile okul türünün saldırganlık düzeyi üzerindeki ortak etkileri anlamlı bulunmamıştır. Okul türünün saldırganlık düzeyine temel etkisinin ise anlamlı olduğu saptanmıştır. Genel lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin süper lise öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ana-baba tutumu ve ailenin gelir düzeyinin saldırganlık düzeyine ortak etkileri anlamlı bulunmamıştır. Ancak



ailenin gelir düzeyinin saldırganlık düzeyine etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Bu farkın hangi gruplararası farktan kaynaklandığı araştırıldığında gruplar arasında saldırganlık düzeyleri bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Karaman (2000) aile yaşamlarında şiddet olan ergenlerin aile ilişkilerini değerlendirmiş ve bu ergenlerin ruhsal sorunlarını saptamaya çalışmıştır. Araştırmaya İzmir Bornova Belediyesi Kadın Danışma Merkezine yardım almak için başvuran ve öykülerinde fiziksel şiddet bulunan kadınlar ve bunların 111 ergen çocuğu katılmıştır. Karşılaştırma grubu da aynı ilçedeki iki ilköğretim okuluna devam eden öğrencilerden oluşturulmuştur. Sonuçlar aile yaşamlarında şiddet olan ergenlerin aile yaşamlarında şiddet olmayanlara oranla aile içi ilişkilerde daha fazla çatışma yaşadıklarını ve ailelerindeki bütünlük düzeyinin daha düşük olduğunu, bu ergenlerin babaları ile ilişkilerinde problem çözme, iletişim becerilerinde yetersizlikler ve daha fazla düşmanlık duyguları ifade ettikleri, anneleri ile koalisyon oluşturdukları belirlenmiştir. ortaya koymuştur. Aile yaşamlarında şiddet olan ergenlerin ruhsal sorunları saptamaya yönelik uygulanan ölçeğin bütün alt ölçeklerinden aldıkları puanlar diğer ergenlere oranla daha yüksektir. Bu ergenlerin depresyon, kişilerarası duyarlılık, öfke, düşmanlık ve somatizasyon alt ölçeklerinde 'ruhsal belirti düzeyi yüksek' olarak değerlendirilen belirtiler gösterdikleri de bulgular arasındadır.

Gümüş (2000) kendini kabul düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin, cinsiyet, sınıf, ailenin gelir düzeyi, ebeveynlerin eğitim durumu, doğum sırası, aile durumu, ebeveynlerle ilişki memnuniyeti, ebeveynlerinin algılanan öfke düzeyleri, algılanan ebeveyn tutumları, boş zaman değerlendirme alışkanlığı ve dinledikleri müzik türüne göre saldırganlık düzeylerini incelemiştir. Çalışmaya Ankara'nın çeşitli ilçelerindeki liselerde öğrenim görmekte olan 546 lise 1., 2. ve 3. sınıf öğrencisi katılmıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde kendini kabul ve algılanan baba tutumu değişkenlerinin saldırganlık düzeyi üzerindeki etkisi dışında, kendini kabul ve öteki değişkenlerin saldırganlık düzeyi üzerindeki ortak etkileri anlamlı bulunmamıştır. Kendini kabul, cinsiyet, doğum sırası, aile durumu, ebeveynlerin algılanan öfke düzeyi, algılanan

baba tutumu, babanın alkol kullanma miktarı, boş zamanları değerlendirme alışkanlığı ve dinlenen müzik türü değişkenlerinin saldırganlık düzeyine temel etkileri anlamlı görülmüştür. Sınıf, gelir düzeyi, ebeveynlerle olan ilişkiden memnuniyet, algılanan anne tutumu değişkenlerinin saldırganlık düzeyleri üzerindeki temel etkileri anlamlı bulunmamıştır.

Doğan (2001) ergenlik dönemindeki kız ve erkeklerin ana-baba tutumları ile saldırgan davranışları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Ergenin saldırgan davranışlarının ve ana-babanın çocuk geliştirme tutumlarının, ergenin cinsiyetine ve ana-babanın sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını da araştırmıştır. Araştırmaya İzmit'teki bir lisede okuyan 60 öğrenci katılmıştır. Sonuçlara göre "A.B.I.U", "S.S.S." ve "E.S." boyutları ile saldırgan davranışlar arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Kız ve erkekler arasında ana-baba davranışları yönünden anlamlı farklılık saptanmamıştır. Erkeklerin kızlara oranla daha az saldırgan oldukları bulunmuştur. Ana-baba davranışları ve sosyo ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Gürsoy (2002) annesi çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık eğilimlerinin saptanması ve cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu değişkenlerinin saldırganlık eğilimlerinde farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamıştır. Araştırmaya 210 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, annesi çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında önemli farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Annesi çalışmayan çocukların saldırganlık puan ortalaması annesi çalışan çocuklarınkine oranla daha yüksek bulunmuştur. Çocukların yaş, annenin çalışma durumu, cinsiyet etkileşiminin saldırganlık puan ortalamalarında anlamlı fark oluşturduğu saptanmıştır. Doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumunun anlamlı fark oluşturmadığı bulunmuştur.

Demirhan (2002) kendini açma düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin kişisel ve sosyal nitelikler ile aile nitelikleri bakımından farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Örneklem grubunu Eskişehir'deki 6 genel lisenin 946 öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada, öğrencilerin kişisel, sosyal ve aile nitelikleri; kendini açma düzeyleri, cinsiyeti,

sınıf düzeyi, akademik başarısı, kendini algılama biçimi, karşı cinsten arkadaşın bulunma durumu, evde ders çalışma ortamının uygunluğu, ailenin gelir durumu, annenin çalışma durumu, ana-babanın birliktelik durumu, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, annenin tutumunu algılama biçimi, babanın tutumunu algılama biçimi olarak ele alınmıştır. Bulgulara bakıldığında genel lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin, kendini açma düzeyleri, cinsiyet, karşı cinsten arkadaşın bulunma durumu, anne ve babanın tutumunu algılama biçimine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ek olarak, saldırganlık düzeylerinin, sınıf düzeyi, başarı düzeyi, kendini algılama biçimi, annenin çalışma durumu, anne ve babanın eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği de bulgular arasındadır. Çiftpınar (2003) dil ve sözel şiddet konulu çalışmasında duygu ve düşüncelerin sağlıklı bir biçimde ifade edilmesinin sözel şiddet ile ilişkisine değinmektedir. Yazar dilin anlamlı ve yeterli bir biçimde kullanılmasının şiddetin ortadan kalkması için gerekli olduğunu düşünmektedir. Bunu başarmak için ailede ve okulda bireyin kendini sağlıklı bir biçimde ifade etmesinin ne denli önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Mahiroğlu ve Buluç (2003) ortaöğretim kurumlarındaki fiziksel ceza uygulamalarının yaygınlığını ve derecesini belirlemişlerdir. Araştırmaya Gazi Üniveristesi 1. sınıfında okuyan 200 öğrenci katılmıştır. Sonuçlara göre, öğrencilerin % 88,5'i fiziksel cezayı geçerli bir disiplin aracı olarak görmemektedir, %11, 5'i bunun tersini düşünmektedir. Ailelerinde fiziksel cezanın bir disiplin aracı olarak kullanıldığını belirtenlerin oranı % 15.5'tir. Öğrencilerin %59.5'i lisede kendilerine fiziksel ceza uygulandığını, % 40.5'i ise uygulanmadığını söylemiştir. Kızların % 21.4'ü, erkeklerin ise % 65.7'si kendilerine fiziksel ceza uygulandığını belirtmiştir. Öğrencilerin % 96.5'i ortaöğretimleri sırasında fiziksel ceza uygulamasına tanık olduklarını ifade etmiştir. Bu soruya evet diyen öğrencilerin % 5'i bu cezaların düzenli biçimde uygulandığını, %14'ü sıklıkla uygulandığını, % 81'i nadiren uygulandığını söylemiştir. Katılımcıların % 52.6'sı bu cezanın tokatlama, %17.9'u kulak çekme, %14.8'i sopayla vurma şeklinde olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler okudukları lisede fiziksel cezayı % 51.8 ile müdürün ve müdür yardımcılarının, % 17.4 ile atölye ve laboratuvar öğretmenlerinin, % 16.4 ile

atölye ve laboratuvar şeflerinin uyguladığını belirtmiştir. Öğrencilerin % 27.4'ü sınıf kurallarına uymama, %15.6'sı okulda ya da sınıfta kavga etme, % 13.5'i arkadaşlarını rahatsız etme nedeni ile fiziksel ceza uygulaması yapıldığını söylemiştir. Öğrenciler fiziksel cezanın % 64.8 oranında sınıf ortamında, % 21.2 oranında da idarede uygulanıyor olduğunu açıklamıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu fiziksel cezaya uğrayan öğrencilerin bunu sessizce kabul ettiğini, beşte biri de ceza uygulayıcılarına karşı geldiklerini belirtmiştir. Katılımcıların % 43.5'i öğrenci davranışlarında fiziksel ceza nedeni ile değişiklik olmadığını, % 41.5'lik bir bölümü de davranışlarında olumsuz değişim olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin % 30'u ceza gören öğrencilerin okula yönelik tutumlarında değişiklik olmadığını, % 60 ise okula ve derslere yönelik olumsuz tutum geliştirdiklerini söylemiştir. Öğrencilerin % 30.1 ceza uygulanan öğrencilerin fiziksel ve psikolojik olarak ciddi biçimde zarar gördüğünü söylemiştir. Bu öğrencilere bu zararların neler olduğu sorulduğunda öğrenciler sırası ile yaralanma, kulak zarı patlaması, hastanelik olma, ruhsal sorunlar, görme kaybı, kemik kırılması yanıtlarını vermişlerdir. Öğrencilerin % 39.6'sı fiziksel cezanın son çare olarak, % 60.4'ü gelişigüzel uygulandığını belirtmişlerdir.

Aral, Bütün Ayhan, Türkmenler ve Akbıyık (2004) ilköğretim okullarının sekizinci sınıfında okuyan öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerini ve saldırganlık eğilimlerinde cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ana-baba öğrenim düzeyi ve arkadaşına sinirlendiğinde verdiği tepki durumu değişkenlerinin farklılık yaratıp yaratmadığını incelemişlerdir. Araştıramaya alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ilköğretim okullarının sekizinci sınıfında okuyan her sosyo-ekonomik düzeyden 100'er olmak üzere 300 çocuk katılmıştır. İnceleme sonucunda cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ana-baba öğrenim düzeyi ve arkadaşına sinirlendiğinde verdiği tepki durumunun çocukların saldırganlığın bazı alt boyutlarında anlamlı farklılıklar oluşturduğu saptanmıştır.

Yıldız (2004) çalışmasında saldırganlık konusunu kuramsal açıdan ele almış saldırgan davranışın ortaya çıkmasında ana-baba tutumlarının önemini vurgulamıştır. Yazar saldırganlık davranışına neden olan kişilik, zeka, yakın

çevre etkenlerine değinmiştir. Farklı ana-baba tutumları ve bu tutumları etkileyen etkenler ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi açıklamıştır. Yazar ebeveynlerin çocuk yetiştirmede özerkliğe, kontrol duygusuna olan inancı ile çocuğunu kabul edişi ya da reddedişine göre ortaya farklı tutumların çıkacağını savunmaktadır. Saldırganlık ebeveynin çocuğuna karşı tutumu ile bağlantılı olarak olumlu ya da olumsuz yönde ortaya konabilecektir. Yazar bu açıdan hoşgörölü, destekleyici ve demokratik tutumların önemini dile getirmiştir.

Bolat Karataş (2005) gerçekleştirdiği çalışmada liseye devam eden öğrencilerin ana-baba saldırganlık düzeyi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve kardeş çifti türü açısından saldırganlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmaya Adana ilindeki dört okuldan toplan 276 öğrenci ve onların ana-babaları katılmıştır. Sonuçlar ana-baba saldırganlık düzeyi ve öğrencilerin saldırganlık puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi ve kardeş çifti türü açısından saldırganlık puanlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sınıf düzeyi ve anne saldırganlık düzeyinin öğrencilerin saldırganlık puanları üzerindeki ortak etkisi anlamlı çıkmıştır. Genel bir sonuç olarak ana-babanın saldırganlık düzeyi arttıkça öğrencilerin saldırganlık düzeyinin arttığı saptanmıştır.

Durmuş ve Gürkan (2005) ortaöğretim okullarında ne tür şiddet ve saldırı olaylarının ne sıklıkla oluştuğunu incelemişlerdir. Öğrencilerin mezun oldukları lise türü, mezuniyet yılı, mezun olunan lisenin yerleşim birimi, cinsiyet ile okullarında yaşanan şiddet olayları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Çalışmaya Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde okuyan 358 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler okullarında en çok okulun masa ve sandalyelerini kasıtlı olarak kıran, bunların üzerini kazıyan ya da çizen, tekme atarak okulun duvarlarının badanasını kirleten öğrencilerin bulunduğunu belirtmiştir. Katılımcılar bu ifadenin ardından sırasıyla, okul sınırları içinde oluşan ve bazı öğrencilerin yaralanması ile sonuçlanan kavgaları, okuldaki çeşitli öğrenci grupları arasında çıkan kavgaları, bazı öğrencilerin paralarının çalınması ve özel eşyalarının kaybolmasını ifade etmişlerdir.

Bitensky (2006) çalışmasında, çocuğa yönelik fiziksel cezanın uluslararası insan hakları hukunun çiğnenmesi olduğunu belirtmektedir. Yazar fiziksel ceza uygulamasını yasaklayan ülkelere değinmekte, çeşitli uluslararası sözleşmelerin fiziksel cezayı yasaklamayı desteklediğini savunmaktadır.

Akman, Kargı, Özden ve Okyay (2006) farklı bölgelerde yaşayan ailelerin çocuklarına uyguladıkları ceza yöntemlerini ve çocukların da arkadaşlarıyla bir anlaşmazlık durumunda nasıl davrandıklarını incelemiştir. Çalışmaya 7-9 yaşlarındaki 1747 çocuk ve onların aileleri katılmıştır. Çalışma sonucunda, çocuklara uygulanan ceza yöntemlerinin bölgelere göre farklılık gösterdiği, aynı şekilde çocukların birbirine gösterdikleri davranış şekillerinde de yaş ve cinsiyete göre farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Gözütok, Er ve Karacaoğlu (2006) öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bedensel cezaya yönelik tutumlarının ve okullarda bedensel ceza uygulamalarının 1992 ve 2006 yılları arasındaki değişimini belirlemek için bir çalışma başlatmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinin çeşitli ilçelerindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğretmenlik eğitimi programlarında öğrenci olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. 2006 yılına ilişkin veriler toplanma aşamasındadır. Bu veriler toplandıktan sonra 1992 yılındaki verilerle karşılaştırılarak analiz edilecektir.

Mertoğlu (2006) öğretmenlerin öğrencilere ne kadar ve nasıl şiddet uyguladığını, şiddet davranışı ile öğretmenlerin ve mağdur öğrencilerin bazı özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin sırası ile en çok cetvelle ve araçla dövmek, kaba davranış, hakaret, darp, baskı, tehdit, taciz şeklinde şiddet uyguladıkları saptanmıştır. 45-49 yaşlarındaki öğretmenler en çok şiddete başvuran öğretmenlerdir. 35 yaşın altındakiler en az şiddete baş vurmaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda daha az şiddet uygulanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin diğer branşlardaki öğretmenlere oranla daha fazla şiddet uyguladıkları da bulgular arasındadır.

Çoban ve İşcen (2006) sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamında öğrencilerin istenmeyen davranışlarına ilişkin tepkilerini saptamış ve bunlara ilişkin değerlendirmelerde bulunmuştur. Araştırmada 4 okuldan toplam 43 sınıf öğretmenin birer saat dersi izlenmiştir. Sonuçlar sınıf öğretmenlerinin sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara karşı farklı tepkiler sergilediklerini göstermektedir. Bu durumlarda cinsiyetin, mezun olunan okulun, kıdemin, görev yapılan okulun etkilerinin bulunduğu, gösterilen tepkilerin türünün ve düzeylerinin sınıflara ve derslere göre değiştiği belirlenmiştir.

Özcebe ve diğerleri (2006) erken ve orta dönem adölesanlarda şiddet algısı ve şiddet eğilimli davranış epidemiyolojisi belirlemek ve şiddet davranışlarını etkileyen bazı etmenleri ortaya koymak amacı ile bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmaya bir ilköğretim kurumunda okuyan 4, 5 ve 7. sınıf öğrencileri katılmıştır. Sonuçlar öğrencilerin şiddet denilince fiziksel şiddeti algıladıklarını ortaya çıkarmıştır. Orta adölesan dönemde ekonomik durumu iyi olan okul dışı zamanlarda televizyon izleyen ve spor yapan öğrencilerin şiddet davranışına ilişkin duyarlılıkları daha gelişmiştir. Erken adölesan dönemde, okul başarısı yüksek öğrencilerin şiddet davranışına ilişkin duyarlılıkları daha yüksektir. Öğrencilere göre şiddet en çok sokakta ve televizyondadır. Erkek öğrenciler şiddeti hem daha fazla uygulamakta hem de daha fazla maruz kalmaktadır. Ergenler sorunlarına iletişim kurarak çözüm bulmayı yaşama geçirememektedirler. Yılmazçetin ve Ögel (2006) İstanbul'daki okullarda şiddetin yaygınlığını saptamıştır. Araştırmaya 15 ilçeden 43 okul 3483 lise öğrencisi katılmıştır. Sonuçlara göre, grubun yaklaşık yarısı son bir yıl içinde fiziksel kavga davranışında bulunmuştur. Fiziksel kavga sonucu yaralananların oranı % 15.4, başkasını yaralayanların oranı % 26.3'tür. Yaşamı boyunca en az bir kez kesici alet taşıyanların oranı % 22.6'dır. Ateşli silah taşıyanların oranı %9.8'dir. Çeteye katılanlar %10'dur. Yaşamı boyunca bir kez suç işleyenler % 14.8, başı polisle belaya girenler % 10.8'dir. İlk suç işleme, kesici alet taşıma ve şiddet olayları sonucu yaralama davranışlarının 13-15 yaşları arasında görüldüğü, 15-16 yaşlarında en yüksek düzeye ulaştığı saptanmıştır.

Özcebe ve Üner (2006) öğrencilerin son 3 ay içindeki şiddet davranışları ve okul boyutlarını belirlemek amacı ile bir çalışma yürütmüştür. Çalışmaya Ankara'da bulunan üç lisede öğrenim gören 400 öğrenci katılmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin % 79'u silah taşıdığını belirtmektedir. Öğrencilerin % 16.1'i şiddete uğradığını, % 8.8'i şiddet uyguladığını, % 20.6'sı hem şiddet uyguladığını hem de şiddete uğradığını belirtmektedir. Öğrencilerin % 45.5'i herhangi bir şekilde şiddet olayı ile karşılaşmıştır. Erkek öğrenciler kızlara oranla hem daha fazla şiddete uğradıklarını hem de şiddet uyguladıklarını belirtmişlerdir. Şiddete uğrayan öğrencilerin % 49.2'si, şiddet uygulayan öğrencilerin % 42'si olayın okulda yaşandığını belirtmiştir. En fazla fiziksel ardından ise duygusal şiddet uygulanmaktadır. En çok sözel ardından da fiziksel şiddete uğranılmaktadır.

Koç, Sezer, Polat ve Alkan (2006) öğrencilerin şiddete uğrama durumlarını ve şiddete uğrayan öğrencilerin psiko-patalojik durumlarını incelemişlerdir. Bulgular cinsiyetin şiddete uğramada önemli bir etken olmadığını, sosyo-ekonomik düzey ve şiddete uğrama arasında bir ilişki olduğunu, ana-baba tutumlarının şiddete uğrama olgusunda önemli bir etken olduğunu, ailenin istenmeyen davranışlarla baş etme tarzının önemli bir etken olduğunu, öğrencinin akademik başarı düzeyinin şiddete uğramayı engelleyen önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur.

Şahin (2006) on ve onbir yaşlarındaki öğrencilerin saldırgan davranışlarını azaltmaya yönelik bir öfke denetimi programının etkililiğini saptamıştır. Sonuçlara göre öfke denetimi alan deney grubunun eğitim sonrasında saldırganlık puanları kontrol gruplarına göre önemli düzeyde azalmıştır, ayrıca bu fark iki aylık süre sonunda da devam etmiştir.

Sezgin ve Bıyık Ozok (2006) okullarda yaşanan şiddet olaylarının Glasser'in kontrol kuramına göre açıklamasını yapmakta ve öğrencilerin temel gereksinimlerin okullarda karşılanıp karşılanmadığını tartışmaktadır. Şiddet kavramı ve türlerini anlatmakta, öğrencilerin yaşadığı şiddet olaylarının nedenleri üzerinde durmaktadır. Yazar ayrıca, güvenli ve şiddet içermeyen bir okul ortamının yaratılması için paydaşlara düşen görevlerden söz etmektedir. Şiddetin önüne geçilmesi için öğrencilerin temel



gereksinimlerini karşılayacak bir okul ortamı ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin önerilerde bulunmaktadır.

Düzgün, Alibeyoğlu ve Orhan (2006) bir ilköğretim okulunun bütün sınıflarında uygulanmak üzere bir 'Şiddete Karşı Farkındalık Geliştirme Öğretim Programı' geliştirmişlerdir. Bu programı uygulayacak öğretmenlere eğitim verilmiş ve öğretmenler, ilgili modülleri uygulamalarına yardımcı olmak amacı ile el kitapçıkları ile desteklenmiştir. Program çalışmanın sunulduğu tarihte henüz uygulama aşamasında olduğundan sonuca ilişkin değerlendirmeler açıklanmamıştır.

Tarı, Ögel ve Yılmazçetin Eke (2006) okullarda suç ve şiddetin önlenmesine yardımcı olmak amacıyla öğretmenlerde, yöneticilerde ve toplumun genelinde duyarlılığı artırmak amacı ile bir kitapçık hazırlamışlardır. Bu bağlamda İstanbul ili genelinde rehber öğretmen eğitimleri gerçekleştirilmiştir ve bu eğitimi alan öğretmenlerin de kendi okullarında ilgili eğitimi vermeleri beklenmiştir. Kitapçığın kapsamında, İstanbul'daki okullarda şiddetin yaygınlığı, suç ve şiddet, suç, şiddet ve psikososyal gelişim, güvenli okul, erken tanıma ve uyarı işaretleri, önleme, suç ve şiddete eğilimli çocuklara müdahale, krize müdahale, okulda öğretmen ve idareci eğitimi, çeteler, ilişkide şiddet, zorbaca davranışlar ve aileye öneriler yer almaktadır.

Türkiye'de saldırganlık ve şiddet konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında sıklıkla denetim odağı, cinsiyet, ana-babanın ekonomik durumu, eğitim durumu gibi değişkenler ile saldırganlık ya da şiddet eğilimi arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Bunlardan en sık ele alınan değişken ana-baba tutumu gibi görünmektedir. Ana-baba tutumu ve saldırganlık arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Ana-baba tutumu ve ergenlerin saldırganlık eğilimleri arasında ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında okullarda öğretmenlerin uyguladıkları şiddet ve öğrencilerin birbirlerine uyguladıkları şiddeti inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Çalışmaların sonuçları öğretmenlerin önemli ölçüde şiddet uyguladığını, öğrencilerin de kendi aralarında yaygın olarak şiddete başvurduklarını göstermektedir. Zorbalık konusunda da benzer çalışmalar yapıldığında benzer verilerin elde edilmesi beklenebilir. O halde zorbalığa ilişkin öğretmen

tutumlarının saptanması önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki tutumlarının istendik yönde geliştirilmesi zorbalığı önleme ve müdahale etme çabalarına büyük destek sunacaktır.

### 2.3.3. Zorbalıkla İlgili Çalışmalar

Türkiye’de zorbalık konusunun son yıllarda araştırmacıların ilgisini çektiği görülmektedir. Yapılan araştırmalar daha çok konunun ülkemizdeki yaygınlığını incelemeye dönüktür. Ayrıca zorbalığın, aile ortamı, yalnızlık, akademik başarı, hoşlanılma düzeyi, cinsiyet, özsaygı, öfke, benlik algısı gibi değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir. Bunun yanında öğretmen görüşleri ve tutumlarını inceleyen az sayıda çalışma da vardır.

Yıldırım (2001) zorbalık ve aile ortamındaki ilişkiyi zorba, kurban, zorba/kurban ve kontrol olarak tanımlanmış öğrenciler açısından incelemiştir. Çalışmaya bir ilköğretim okulunun 4. sınıfına devam eden 140 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin zorbalık gruplarına ayrılmasında, davranış özelliklerinin ve popülerite düzeylerinin belirlenmesinde akran tercihi yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlara göre dört grup öğrenci arasında Aile Ortamı Ölçeğinin birlik beraberlik ve kontrol alt boyutları açısından farklılık saptanmamıştır. Öğrencilerin altı davranış özelliği, işbirliği yapar, rahatsız eder, utangaç, kavga eder, yardım arar ve lider puanlarında dört grup arasında anlamlı farklar saptanmıştır. Kontrol ve kurban grupları, işbirliği yapar puanlarında zorba ve zorba/kurbanlardan daha yüksek almıştır. Zorba ve zorba/kurban grupları rahatsız eder puanlarında kurban ve kontrol gruplarından daha yüksek almıştır. Utangaç ve yardım arar puanlarında kurban grubu yüksek almıştır. Kavga eder ve lider puanlarında zorba grubu yüksek almıştır. Gruplar arasında en çok hoşlanılan, hoşlanılan ve en az hoşlanılan şeklindeki popülerite puanlarında da gruplar arasında farklılık bulunmuştur. Kontrol ve kurban grubundakiler diğerlerine göre en çok hoşlanılan, zorba ve zorba/kurban gruplarındakilerin en az hoşlanılan olduğu anlaşılmıştır.

Pişkin (2002) yurt dışındaki yayınları taradığı çalışmasında, okul zorbalığının tanımından söz etmiş, zorbalığın şiddet ve saldırganlıkla

ilişkinine değinmiştir. Zorbalığın ayırt edici özelliklerini açıklamış, zorbalığın ortaya ne şekillerde çıktığını açıklamıştır. Ayrıca, zorbalığın yaygınlığına ilişkin yapılmış incelemelere yer vermiştir. Zorbalığın cinsiyet, yaş gibi değişkenlerle ilişkisini ele almıştır. Zorbalığın sonuçlarını, zorba ve kurbanların özelliklerini, zorbalığın olduğu yerleri, zorbalığın şikayet konusu edilmesini, okul personelinin zorbalığa tepkisini anlatmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2002) ortaöğretim öğrencilerine ve yetişkinlere yönelik olarak Psikolojik Destek Projesi ile görsel işitsel materyal hazırlamıştır. Yetişkinlere yönelik olarak hazırlanan görsel programlardan biri zorbalık konusuna ayrılmıştır. Programda zorba davranışlar, zorba, kurban ve izleyicilerin özellikleri, zorbalığa hedef olan kişide ortaya çıkabilecek davranışlar, zorbaca davranışlara ilişkin okul yönetiminin, ailelerin ve öğretmenlerin yapmaları gerekenler, öğretmenlerin zorbalığı kanıksamalarına neden olabilecek davranışları, zorbalığı engellemede etkili olabilecek okul ortamının özellikleri, okul ortamında alınabilecek önlemler ele alınmaktadır. Programda konu işlenirken grafik-animasyonlardan, konunun uzmanı akademisyenlerden, ailelerin görüşlerinden yararlanılmıştır. Proje kapsamında görsel ve işitsel programlara ek olarak bir de tanıtım ve kullanım kitapçığı hazırlanmıştır. Kitapçıkta programın içeriği sunulmakta ve hedef kitle ile uygulanabilecek bir kaç grup etkinliğine yer verilmektedir. Bu bağlamda kitapçıkta zorbalık programının ile ilgili olarak 4 adet grup etkinliği sunulmuştur.

Kepekçi-Karaman ve Çinkır (2003) eğitimcilerin okul zorbalığına ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmaya 92 öğretmen, 36 yönetici katılmıştır. Bedensel zorbalık sınıflandırması içinde katılımcıların % 44.4'ü itme, % 30.3'ü kulak çekme, % 28.1'i bedene yönelik kaba şaka şeklinde zorbalık olayları yaşandığını "çok sık" şeklinde belirtmiştir. % 71.7'si silah, bıçak vb. ile saldırı olmadığını belirtmiştir. Sözel zorbalık kategorisi içinde katılımcıların % 46'sı ad takma, % 40.8'i alay etme, % 37.5'i sürekli takılma, % 29.8'i laf atma biçimindeki zorbalık davranışlarını okullarında gördüklerini "çok sık" şeklinde belirtmişlerdir. Duygusal zorbalık kategorisi içinde katılımcıların % 63'ü gruptan dışlama, % 56.9'üküçük düşürme, % 45'ü

eşyalara zarar verme, % 50.4'ü hernagi bir ayrıma uğrama biçimindeki zorbalık davranışlarını okullarında gördüklerini “ara sıra” şeklinde belirtmişlerdir. Cinsel zorbalık kategorisi içinde katılımcıların % 43.7'si cinsellik içeren sözler söyleme, % 22.9'u sarkıntılık, biçimindeki zorbalık davranışlarını okullarında gördüklerini “ara sıra” şeklinde belirtmişlerdir. Katılımcıların % 92.9'u zorbalığın okul bahçesinde, % 64'ü koridorda, % 46.8'i okul dışında uygulandığını belirtmiştir. Katılımcıların % 94.5'i zorbalığın giderilmesi için bireysel çaba göstermektedir. % 46.6'i okul yönetiminden yardım istemekte, % 42.9'u diğer öğretmenlerden ve % 22.5'i rehber öğretmenlerden yardım istemektedir. Katılımcılardan zorbalığa karşı okul yönetiminde sözlü uyarıda bulunulur diyenlerin oranı % 67.9, uyarma cezası verilir diyenlerin oranı % 7.8, kınama cezası verilir diyenlerin oranı % 4.6, okuldan uzaklaştırma cezası verilir diyenlerin oranı %5.4, hiç bir şey yapılmadığını söyleyenlerin oranı ise % 12.5'tir. Eğitimcilerin % 33.5'i iri yarı öğrencilerin, % 39'u yaşça büyük öğrencilerin, % 69.5'i erkeklerin, % 8.5'i kızların, % 64.8'i başarısız olanların, zorbalık yaptığını söylemiştir. Katılımcıların % 62.5'i öğrencilerin sorunlarını nasıl çözeceklerini bilmedikleri için, % 60.1'i kişisel sorunları olduğu için, % 48'i öğrencilerin güçlü görünmek için zorbalığa başvurduklarını ifade etmiştir. Katılımcıların % 88.2'si öğrencilerin sorunları ile daha yakından ilgilenilmesi, % 81.2'si öğrencilerin enerjilerini iyi yönlere aktaracak etkinliklerin düzenlenmesini, % 68.7'sinin öğretmen, yönetici ve diğer çalışanların zorba davranışları önlemesi, % 65.6'sının öğrencilere şiddet içermeyen sorun çözme becerilerinin kazandırılmasını, % 53.9'u öğrencilerle zorbalık ve sakıncalarını tartışan söyleşilerin düzenlenmesini zorbalığı önlemeye yönelik öneriler olarak sunmuştur.

Gültekin (2003) akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirmiştir. Ayrıca, akran zorbalığının hangi türlerine hangi ya ve cinsiyette öğrencilerin ne oranda maruz kaldığını ve kız ve erkek öğrencilerde akran zorbalığı ve benlik algısının farklı boyutları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya ilköğretim okullarında okuyan 5., 6., 7., 8. ve ortaöğretim kurumlarının 1. ve 2. sınıfında okuyan 731 öğrenci katılmıştır. Çalışma kapsamında geliştirilen ölçeğin 5 alt ölçeği olduğu saptanmıştır. Bunlar 'terör', 'açık saldırı', 'alay', 'ilişkisel saldırı'

ve 'kişisel eşyalara saldırı'dır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. İnceleme sonucunda, açık saldırıya 11 yaş grubundan, ilişkisel saldırılara 16 yaş grubundan daha fazla öğrencinin hedef olduğu saptanmıştır. Erkekler açık saldırı ve teröre kızlardan daha fazla uğramaktadır. Kız öğrencilerin ise alaya ve ilişkisel saldırılara erkek öğrencilerden daha fazla maruz kaldıkları saptanmıştır. Erkek öğrenciler Piers-Harris Benlik Kavramı ölçeğinin davranış ve uyma alt ölçeğinden aldıkları puanları kişisel eşyalara saldırı, popülerite alt ölçeğinden aldıkları puanları terör ve ilişkisel saldırının, fiziksel görünüm alt ölçeğinden aldıkları puanları terör, alay, ilişkisel saldırı ve yaş anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır. Kız öğrencilerin davranış ve uyma alt ölçeğinden aldıkları puanları ilişkisel saldırı, kişisel eşyalara saldırı ve yaş, mutluluk alt ölçeğinden aldıkları puanları ilişkisel saldırı ve yaş, kaygı alt ölçeğinden aldıkları puanları alay, popülerite alt ölçeğinden aldıkları puanları alay, kişisel eşyalara saldırı ve yaş, fiziksel görünüm alt ölçeğinden aldıkları puanları da alay ve yaş anlamlı olarak yordamaktadır.

Pişkin (2003 ve 2006a) ilköğretim okulu öğrencileri arasında yaşanan akran zorbalığının türlerini ve sıklığını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'daki 4 ilköğretim 4., 5., 6., 7., ve 8. sınıflarında öğrenim gören 1154 öğrenci oluşturmaktadır. Sonuçlara göre, öğrencilerin % 35'i düzenli olarak orbalığa uğramaktadır. Öğrencilerin % 6'sı zorbalık yapmaktadır. Zorbalar arasında erkek öğrencilerin oranı kızlardan daha fazladır. Kurbanlar arasında kız öğrencilerin oranı erkeklerden daha fazladır. En fazla sözel zorbalık ardından fiziksel ve dolaylı zorbalık görülmektedir. Erkekler fiziksel zorbalığa, kızlar ise sözel ve dolaylı zorbalığa uğramaktadır. İlköğretim 2. kademe öğrencileri 1. kademe öğrencilerine oranla daha fazla fiziksel zorbalığa uğramaktadır. En çok sınıfta, daha sonra sırasıyla bahçe ve koridorda zorbalığa uğranılmaktadır. Erkek öğrenciler daha çok bir ya da bir grup erkek öğrencinin zorbalığına, kız öğrenciler ise diğer kız öğrencilerin zorbalığına uğramaktadırlar. En çok tenefüslerde zorbalık görülmektedir. Öğrencilerin yaklaşık % 20'si zorbalığa uğradıklarında bunu kimse ile paylaşmamaktadırlar. Zorbaliğa uğrayan öğrenciler en çok desteği arkadaşlarından görmektedirler. Yazar aynı çalışmada zorbalığa ilişkin bazı

yanlış inançları da araştırmıştır. Buna göre çalışmaya katılanların % 56.9'u bazı öğrencilerin zorbalığı hak ettiğine, % 50.9'u zorbaların kendilerini değersiz gördükleri için zorbalık yaptıklarına, % 48'i zorbalık yapanları görmezlikten geldiklerinde rahat bırakılacaklarına, % 46.5'i zorbalık zamanla unutulacağı için önemli olmadığına, % 33.5'i başkalarını kızdırmanın eğlenceli olduğuna, %29.1'i zorbalık yapıldığında bunu başkasına anlatmanın ispiyonculuk olduğuna, % 27.4'ü zorbalığın insanın yaşam güçlükleri ile baş etmesine yardımcı olduğuna, % 22.8'i zorba ile baş etmenin en iyi yolunun ondan intikam almak olduğuna, % 19.8'inin zorbalıktan şikayet edenlerin anakuzusu olduğuna, % 18.2'si sadece erkeklerin zorbalık yaptığına inanmaktadır.

Pekel (2004) zorba, kurban, zorba/kurban ve karışmayan adlı dört akran zorbalığı grubunu belirlemiştir. Bu grupları sosyometrik statü, yalnızlık ve akademik başarı açısından karşılaştırmıştır. Çalışmaya ilköğretim 5. ve 6. sınıfta okuyan 718 öğrenci katılmıştır. Çalışmada ayrıca 'Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği' geliştirilmiştir. Ölçeğin 'terör', 'açık saldırı', 'alay', 'ilişkisel saldırı' ve 'kişisel eşyalara saldırı' şeklinde 5 faktörü olduğu saptanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları da gerçekleştirilmiştir. İnceleme sonucunda, kurban çocukların, ihmal edilmiş statüye göre daha fazla reddedilmiş statüde, zorba/kurban çocuklar tüm diğer sosyometrik statü gruplarına göre reddedilmiş statüde, karışmayan çocuklar daha fazla popüler ve ortalama statüde yer almışlardır. Zorba/kurban çocukların, diğer akran zorbalığı gruplarına göre daha fazla akranları tarafından red edildikleri de bulgular arasındadır. Kurban ve zorba/kurban zorba ve karışmayan çocuklara göre daha yalnızdırlar. Zorba/kurban çocuklar diğer gruplara oranla akademik başarı bakımından daha zayıftırlar. Erkek çocuklar kız çocuklarla karşılaştırıldığında daha fazla zorbalık yapmaktadırlar. Kız öğrenciler iki cinsiyet tarafından da zorbalığa uğramaktadırlar. Erkek öğrenciler erkekler tarafından zorbalığa uğramaktadırlar. Erkek öğrenciler erkeklere zorbalık uygulamaktadırlar.

Türkiye'de işyerinde zorbalık konusunda yapılmış bir çalışmaya da rastlanmıştır (Torun, 2004).

Pişkin (2005) çalışmasında Ankara'daki okullardaki zorbalığı ortaya koymak amacı ile bir çalışma yürütmüştür. Araştırmaya 885 lise öğrencisi katılmıştır. Kızların % 18'i, erkeklerin % 38.9'u zorbadır. Kızların % 11.8'i erkelerin ise % 29.7'si kurbandır. Kurbanlardan erkek meslek lisesine giden öğrencilerin % 25.7'si sözel, % 17.5'i fiziksel, % 7.8'i dedikodu yayma, % 8.2'si eşyaya zarar verme, % 5.2'si dışlama şeklinde zorbalığa maruz kalmaktadır. Kız meslek lisesine gidenlerin % 3'ü sözel, % 1.9'u fiziksel, % 3.7'si dedikodu yayma, % 0.4'ü eşyaya zarar verme, % 1.9'u dışlama şeklindeki zorbalığa uğramaktadır. Genel liseye devam eden kurbanların % 6.5'i sözel, % 1.9'u fiziksel, % 4.2'si dedikodu yayma, % 1'i eşyaya zarar verme, % 1.9'u dışlama şeklindeki zorbalığa uğramaktadır. Erkek meslek lisesine giden zorbanların % 17.9'u sözel, % 16'sı fiziksel, % 4.1'i dedikodu yayma, % 4.9'u eşyaya zarar verme, % 5.2'si dışlama şeklinde zorbalık yapmaktadır. Kız meslek lisesine gidenlerin % 4.8'i sözel, % 2.2'si fiziksel, % 0.4'ü dedikodu yayma, % 0.7'si eşyaya zarar verme, % 0.4'ü dışlama şeklinde zorbalık yapmaktadır. Genel liseye gidenlerin % 14.6'sı sözel, % 7.8'i fiziksel, % 2.3'ü dedikodu yayma, % 1.9'u eşyaya zarar verme, % 1.3'ü dışlama şeklinde zorbalık yapmaktadır. Zorbalığa uğradığında erkeklerin %10.6'sı sınıf öğretmenine, % 8.1'i okul yöneticilerine, % 5.6'sı diğer öğretmenlere, % 1.9'u rehber öğretmene söyleyeceğini belirtmiştir. Zorbalığa uğradığında kızların %10.3'ü sınıf öğretmenine% 10.3'ü okul yöneticilerine, % 6.8'i diğer öğretmenlere, % 7.7'si rehber öğretmene söyleyeceğini belirtmiştir. Zorbalığa uğradığında erkeklerin % 14'ü sınıf öğretmeninden, % 10'u okul yöneticilerinden, % 4'ü rehber öğretmenden yardım alacağını söylemiştir. Zorbalığa uğradığında kızların % 13'ü sınıf öğretmeninden, % 10'u okul yöneticilerinden, % 12'si rehber öğretmenden yardım alacağını söylemiştir. Yazar aynı çalışmada zorbalığa ilişkin bazı yanlış inançları da incelemiştir. Buna göre, erkeklerin % 62.6'sı, kızların % 59.8'i başkalarını rahatsız etmenin eğlenceli olduğunu; erkeklerin % 57.4'ü, kızların % 60.4'ü zorbanların kendilerini değersiz gördükleri için zorbalık yaptığını; erkeklerin % 68.6'sı, kızların % 49.1'i bazı öğrencilerin zorbalığı hak ettiğini; erkeklerin % 37.32'ü, kızların % 39.2'si görmezden gelinirse zorbanın kendilerini rahat bırakacağını; erkeklerin % 45'i, kızların 28.8'i zamanla zorbalığın etkisi unutulacağı için önemli olmadığını; erkeklerin % 40.7'sinin, kızların %

17.9'unun zorbaya en iyi karşılık vermenin intikam almak olduğunu; erkeklerin % 35.9'u, kızların % 13.4'ünün zorbalığın gelecekteki zorluklarla başa çıkmada kendilerini güçlendireceğini; erkeklerin % 35.9'u, kızların %12.6'sının yetişkinlere bildirmenin ispiyonculuk olduğunu; erkeklerin % 21.6'sının, kızların % 8.1'inin zorbalıktan şikayet edenlerin anakuzusu olduğunu; erkeklerin % 20.7'si, kızların % 6.1'i sadece erkeklerin zorbalık yaptığını düşünmektedir.

Yıldırım, Tezer ve Çileli (2005) zorba, kurban, zorba/kurban ve kontrol olarak tanımlanan dört grup öğrencinin arkadaşları tarafından değerlendirilen davranış özellikleri ve hoşlanılma düzeyleri arasındaki farklılıkları araştırmışlardır. Araştırmaya ilköğretim 4. sınıfta okuyan 140 öğrenci katılmıştır. Çalışmada öğrenciler altı davranış sınıfına ayrılmıştır. Bunlar, 'işbirliği yapar', 'rahatsız eder', 'utanır', 'kavga başlatır', 'yardım arar' ve 'liderlik yapar' şeklindedir. Öğrenciler ayrıca üç de hoşlanılma düzeyine göre sınıflandırılmıştır. Bunlar, 'çok sevilen', 'sevilen' ve 'az sevilen' şeklindedir. Bulgular zorba ve zorba/kurbanların kurban ve kontrol grubuna göre daha az işbirlikçi; zarar verici olarak ve 'kavgacı' algılandıklarını göstermektedir. 'Kavga başlatır' puanın en yüksek olan grup zorbalardır. Zorba ve zorba/kurbanların rahatsız eder ve kavga başlatır puanları en yüksek olan iki gruptur. Kontrol grubu işbirliği yapar puanı en yüksek olan gruptur. Kurbanlar utanır puanını en yüksek alan gruptur. Kontrol grubundaki öğrenciler zorba ve zorba/kurbanlardan daha yüksek en sevilen puanına sahiptir. Zorba/kurbanlar da zorbalı gibi en az sevilen gruptadır. Genel olarak sonuçlara bakıldığında, zorba ve zorba/kurbanlar işbirliği yapmayan, zarar veren, kavgaya eğilimli ve en az sevilenlerdir. Kurbanlar ve kontrol grubu ise işbirlikçi, zarar vermeyendirler. Kontrol grubu arkadaşları arasında en çok sevilenlerdir.

Akgün (2005) zorbalığın saldırgan davranışların bir alt kategorisi olduğunu belirtmektedir. Yazar yurt dışındaki çalışmalarını incelediği çalışmada zorbalığın tanımını, çeşitli değişkenlerle ilişkilerini ele almıştır. Kılıç (2005) ise 23-27 Mayıs 2005 tarihlerinde Millî Eğitim Bakanlığınca Rize'de rehberlik ve araştırma merkezleri ve ilköğretim okullarında çalışan



psikolojik danışmanlarına yönelik olarak Prof. Dr. Öğülmüş ve Yrd. Doç Dr. Pişkin tarafından gerçekleştirilen “Okullarda Akran Zorbalığı Ve Sorun Çözme Becerileri Semineri”nden sözetmektedir. Yazar bu bu seminerde okullarda en çok karşılaşılan disiplin sorunları arasında, okul araç gereçlerine zarar verme, istismar, hırsızlık, şiddet gibi konuların ele alındığını; zorbalık davranışının ayırt edici özellikleri, etkileri, çeşitleri, yaygınlığı gibi konulara da değinildiğini belirtmektedir.

Koç (2005) lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerini, okulda zorbalığın olduğu yerleri ve sıklığını incelemiştir. Ayrıca, cinsiyet, ailenin sosyo ekonomik düzeyi, algılanan akademik başarı durumu, hatalı davranış, yetişkin etkileri, özsaygı, sürekli öfke, öfkeyi dışa vurma, öfkeyi içte tutma ve öfkeyi kontrol değişkenlerinin yordayıcılığını sınamıştır. Araştırmaya Ankara'daki 6 devlet lisesinin 9., 10. ve 11. sınıflarına devam eden 1063 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, erkek öğrenciler kız öğrencilere göre hem okul içi, hem de okul dışı alanlarda daha fazla zorbalık olduğunu düşünmektedir. Cinsiyet, ailenin sosyo ekonomik düzeyi, algılanan akademik başarı durumu, hatalı davranış, yetişkin etkileri, özsaygı, sürekli öfke, öfkeyi dışa vurma, öfkeyi içte tutma ve öfkeyi kontrol değişkenlerinin tümü birlikte öğrencilerin zorba kişilik davranışları ile ilgili gözlenen toplam varyansın % 22'sini açıklamaktadır. Zorba kişilik davranışının açıklanmasında değişkenler önem derecelerine göre sıralandığında 0.25 ile öfkeyi dışa vurma düzeyi, -0.24 ile cinsiyet, 0.16 ile hatalı davranış ve 0.14 ile özsaygı düzeyi öğrencilerin zorba kişilik davranışlarını yordayan en önemli değişkenler olarak belirlenmiştir. Araştırmadaki diğer bağımsız değişkenlerin zorba kişilik davranışının önemli bir yordayıcısı olmadıkları bulunmuştur. Cinsiyet, ailenin sosyo ekonomik düzeyi, algılanan akademik başarı durumu, hatalı davranış, yetişkin etkileri, özsaygı, sürekli öfke, öfkeyi dışa vurma, öfkeyi içte tutma ve öfkeyi kontrol değişkenlerinin tümü birlikte öğrencilerin kendine güven davranışları ile ilgili gözlenen toplam varyansın % 23.7'sini açıklamaktadır. Kendine güven davranışının açıklanmasında değişkenler önem derecelerine göre sıralandığında, -0.37 ile özsaygı, -0.23 ile öfkeyi kontrol etme, -0.15 ile öfkeyi dışa vurma, -0.13 ile sürekli öfke düzeyi öğrencilerin kendine güven

davranışlarını yordayan önemli değişkenlerdir. Araştırmadaki diğer bağımsız değişkenlerin kendine güven davranışının da önemli yordayıcısı olmadığı saptanmıştır. Cinsiyet, ailenin sosyo ekonomik düzeyi, algılanan akademik başarı durumu, hatalı davranış, yetişkin etkileri, özsaygı, sürekli öfke, öfkeyi dışa vurma, öfkeyi içte tutma ve öfkeyi kontrol değişkenlerinin tümü birlikte öğrencilerin zorbalıktan kaçınma davranışları ile ilgili gözlenen toplam varyansın % 18.7'sini açıklamaktadır. Zorbalıktan kaçınma davranışının açıklanmasında değişkenler önem derecelerine göre sıralandığında, 0.28 ile öfkeyi kontrol etme, 0.18 ile yetişkin etkileri, 0.11 ile öfkeyi içte tutma, 0.14 ile sürekli öfke düzeyi öğrencilerin zorbalıktan kaçınma davranışlarını yordayan önemli değişkenlerdir. Araştırmadaki diğer bağımsız değişkenlerin zorbalıktan kaçınma davranışının da önemli yordayıcısı olmadığı saptanmıştır. Kısaca, çalışmanın bulgularına göre, öfkeyi ifade ediş tarzları ve genel öfke düzeyleri öğrencilerin zorba kişilik, kendine güven ve zorbalıktan kaçınma davranışlarının en önemli yordayıcısıdır. Cinsiyet, hatalı davranış ve özsaygı zorba kişiliğin yordayıcısıdır. Özsaygı, kendine güven ve yetişkin etkileri ise zorbalıktan kaçınma davranışının en önemli diğer yordayıcılarıdır.

Karaman Kepenekçi ve Çinkır (2005) devlet liselerindeki zorbalığın yaygınlığını ortaya çıkarmak amacı ile bir araştırma yürütmüşlerdir. Katılımcılar 2000-2001 öğretim yılında Ankara'daki 5 lisede öğrenim gören 692 öğrencidir. Bulgulara bakıldığında 692 öğrencinin tamamı zorbalığa uğradığını belirttiği görülmektedir. Öğrencilerin %35.5'i fiziksel olarak, % 28.3'ü duygusal olarak, % 15.6'sı cinsel olarak akademik yıl boyunca en az bir kere zorbalığa uğramıştır. Erkekler tekmeleme, tokat atma, bıçakla tehdit, kaba fiziksel şakalar benzeri fiziksel zorbalığa daha çok uğramaktadır. Kızlar ise daha çok sözel zorbalığa uğramaktadır. Kızlar da erkekler de şu sıra ile farklı zorbalık türlerine maruz kalmaktadırlar; kızların % 58.1'i ve erkeklerin % 63.5'i itme, kızların % 44.1'i erkeklerin % 61.8'i isim takma şeklindeki zorbalığa uğramaktadır. Öğrencilerin yaklaşık üçte biri zorbalıkla baş etmek için yardım almadıklarını belirtmiştir. Zorbalığın en önemli nedeni olarak öğrencilerin %43.1'i güçlü görünmeyi söylemişlerdir. Kızlar da erkekler de

zorbalığın sonuçlarının zayıf psikolojik sağlık, zayıf sosyal uyum, psikolojik sıkıntı gibi olumsuz olumsuz olduğuna ilişkin görüşler bildirmişlerdir.

Pişkin ve Ayaş (2005a) 2004-2005 öğretim yılının ikinci döneminde Ankara'da bulunan üç ayrı lisenin 9., 10. ve 11. sınıflarında okuyan toplam 845 öğrenci ile bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada “zorba” ve “kurban” lise öğrencilerinin “utangaçlık”, “içedönüklük-dışadönüklük” ve “özsaygı” değişkenleri bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Sonuçlara göre utangaçlık bakımından zorba ve kurban arasında ve zorba ve nötr arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kurban ve nötr olanlar zorbalara oranla daha utangaçtırlar. İçe dönüklük bakımından zorba ve kurban arasında ve zorba ve nötr arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kurban ve nötr olanlar zorbalara oranla daha içe dönüktürler. Zorbaların özsaygı düzeyi kurbanlarınkinden, nötr olanlarıki kurbanlarınkinden, nötr olanlarıki zorba/kurbanlarınkinden anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir.

Çınkır (2006) okullarda kabagüç, türleri, etkileri ve önleme stratejilerini açıklamıştır. Yazar çalışmasında zorbaların ve kurbanların özelliklerini anlatmış, okullarda şiddeti önlemenin en önemli yolunun okullarda şiddeti önleme politikası geliştirmek olduğunu vurgulamıştır. Şiddeti önleme politikalarının eğitim programı, okulun fiziki alanları, çocuklarda çatışma çözme becerileri geliştirme, akran danışmanlığı gibi boyutları kapsamayı gerektiğini belirtmiştir.

Yurtal (2006) ilköğretim okullarında görülen zorbalık davranışlarını, türlerini, yaşandığı yerleri, yaşanma zamanlarını ve öğrencilerin zorba davranışlar karşısında neler yaptıklarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 433 on ve ondört yaşları arasındaki öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre itilme, küfür edilme, sevmediği isimlerle çağırılma, alay edilme, elbise ya da eşyalara zarar verme, dedikodu yayma davranışları en fazla karşılaşılan zorbalık davranışlardır. Kızlar zorbaca davranışlara erkeklerden daha çok maruz kalmaktadırlar. Zorbalığın en fazla yaşandığı yer okul bahçesi ve okuldan eve dönüş yoludur. En çok zorbaca davranışta bulunanlar erkek ve yaşça büyük olan çocuklardır. En az zorbalık yapanlar ise kız ve yaşça küçük öğrencilerdir. Öğrenciler, zorbalığa maruz

kaldıklarında bunu en çok yakın arkadaşlarına söylemektedirler, birisinden yardım istemektedirler ya da öğretmenlerine söylemektedirler.

Özmen (2006) Kars ilindeki ilköğretim öğrencilerinin maruz kaldıkları zorbalığın türleri ve sıklığını incelemek üzere bir çalışma başlatmıştır. Bu çalışma sunulduğu sırada henüz veri toplama aşamasında olduğu için sonuçlara ilişkin bulgular henüz ortaya çıkmamıştır.

Pekel-Uludağlı ve Uçanok (2006) zorba, kurban, zorba/kurban ve karışmayan olarak tanımlanan akran zorbalığı gruplarını belirlemek ve bu grupların akran reddi, akran kabulü, yalnızlık ve akademik başarı açısından karşılaştırmak amacı ile bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmacılar ayrıca, akran zorbalığı gruplarındaki sosyometrik konumlarını belirlemek ve bu gruplarda yer alan çocukların hem akran zorbalığına hedef olma hem de akran zorbalığı gösterme davranışının türleri açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Araştırmaya 5. ve 6. sınıftan 701 öğrenci katılmıştır. Sonuçlara göre, zorba/kurban çocukların karışmayan çocuklara göre akranları tarafından hem daha fazla reddedildiği hem de akademik başarılarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Kurban ve zorba/kurban çocukların zorba ve karışmayan çocuklara göre daha yalnız oldukları belirlenmiştir. Kurban çocukların ihmal edilmiş statüye göre daha fazla reddedilmiş statüde, zorba/kurban çocukların tüm diğer sosyometrik statü gruplarına göre reddedilmiş statüde, karışmayan çocukların diğer sosyometrik statü gruplarına göre daha fazla popüler ve ortalama statüde yer aldıkları saptanmıştır. Reddedilmiş çocukların diğer sosyometrik statü gruplarına göre daha fazla korkutma/sindirme ve açık saldırıya maruz kaldıkları, popüler ve ortalama statüdeki çocuklara göre daha fazla ilişkisel saldırılara, yalnızca popüler çocuklara göre ise daha fazla kişisel eşyalarına saldırıya maruz kaldıkları görülmüştür. Reddedilmiş çocukların, bütün sosyometrik statü gruplarına göre daha fazla korkutma/sindirme türünden saldırılar uyguladıkları saptanmıştır. Kızların erkeklere göre daha fazla alaya ve ilişkisel saldırılara hedef oldukları bulunmuş, erkeklerin kızlara göre daha fazla korkutma/sindirme, alay, açık ve ilişkisel saldırı türünde davranışlar gösterdikleri görülmüştür.

Tekin (2006) sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa maruz kalmaları ile ilgili tutum ve görüşlerini incelemiştir. Araştırmaya Karaman'daki ilköğretim okullarında görev yapan 300 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda hem erkek hem de kadın sınıf öğretmenleri okulda yapılan zorbalığın daha çok kötü isim takma olduğunu sınıfta ve kız öğrencilere yapıldığını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bütün öğretmenler zorbalık yapanları beğenmediklerini, zorbalığı yapan öğrenci ile birebir konuştuklarını ve zorbalığın kötü bir şey olduğunu anlatarak onları doğru yola sevk ettiklerini bildirmişlerdir.

Şırvanlı Özen (2006) algılanan çocuk yetiştirme stili ve sahip olunan benlik imgesinin akran zorbalığına maruz kalmayı yordamaya katkılarının olup olmadığını araştırmışlardır. Bunun yanında akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet ve yaşa göre değişim gösterip göstermediği de incelenmiştir. Araştırmaya İstanbul'daki özel ilköğretim okulları 2. kademe ve özel liselerinin 6., 7., 8. ve 10. sınıflarında okuyan 805 öğrenci katılmıştır. Bulgular algılanan çocuk yetiştirme stiline zorbalığa maruz kalmanın bütün boyutlarındaki etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Çocuk yetiştirme stillerinin alt boyutlarından biri olan annenden algılanan denetim/kontrol boyutunun, terör, alay, açık saldırı, ve toplam zorbalığa maruz kalmada bağımsız katkısı vardır. Babadan algılanan sevgi/ilginin, toplam zorbalığa maruz kalma olasılığına bağımsız katkısı vardır. Zorbalığa maruz kalmada, çocuk ve ergenlerin sahip oldukları benlik imgesinin de yordayıcı gücünün olduğu, sahip olunan olumsuz benlik imgesinin zorbalığa maruz kalmayı beraberinde getirdiği saptanmıştır. Ayrıca, erkeklerin kızlara oranla daha fazla terör ve açık saldırı boyutunda zorbalığa maruz kaldıkları, buna ek olarak yaşla birlikte zorbalığa maruz kalma olasılığında da anlamlı azalmalar yaşandığı saptanmıştır.

Aydoğan ve Kılınç (2006) akran zorbalığını ve bununla ilişkili problemleri azaltmaya, zorbalığı gelişmesini önlemeye ve öğrenciler arasında akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik bir program önerisinde bulunmuştur.

Kapçı (2006) ilköğretim 4. ve 5. sınıfında okuyan 206 öğrencinin uğradıkları zorbalık türlerini, bunların görülme sıklığını, zorbalığın görülme

türünde sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyete bağlı farklılıklar olup olmadığını, zorbalığa uğramanın benlik saygısı, depresyon, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinde farklılaşmaya neden olup olmadığını incelemiştir. Bulgular öğrencilerin % 40'ının bedensel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalığa uğradığını ortaya koymuştur. Sosyo ekonomik düzey, sınıf düzeyi, cinsiyet değişkenleri açısından gruplar arasında farklılık saptanmamıştır. Sadece orta sosyo ekonomik statüden gelen çocukların zorbalığa daha fazla uğradıkları bulunmuştur. Ayrıca zorbalığın türü ne olursa olsun zorbalığa uğramanın benlik saygısını olumsuz olarak etkilediği saptanmıştır. Zorbalığa uğrama aynı zamanda durumluk ve sürekli kaygı ve depresyon belirtilerini de etkilemektedir. Duygusal zorbalık benlik saygısını, depresyonu ve durumluk kaygıyı diğer zorbalık türlerinden daha çok etkilemektedir. Araştırmada genel bir sonuç olarak her türde zorbalığın ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediği ve duygusal zorbalığa uğramanın ruh sağlığı bakımından en önemli risk faktörü olduğu saptanmıştır.

Pişkin (2006b) okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler arasında zorbalığa ilişkin kimi yanlış algı, inanç ve düşünceler olduğunu belirtmektedir. Yazara göre okullarda zorbalığın olmadığına inanılması, zorbalık olaylarının büyütülecek kadar ciddi olmadığına düşünülmesi, zorbalığın gelişimin doğal bir parçası olduğunun düşünülmesi, başkalarını kızdırmanın eğlenceli olduğuna inanılması, zorbalık yapıldığında bunu yetişkinlere söylemenin ispiyonculuk olarak algılanması, birine lakap takmanın zorbalık olarak sayılmaması gerektiğinin düşünülmesi, zorbalığın masumca şaka olarak algılanması, zorbayı görmezden gelmek gerektiğine inanılması, zorba ile en iyi baş etme yolunun ondan intikam almak olduğuna inanılması, kurbanların zorbaları kışkırttıklarının düşünülmesi, bazı öğrencilerin zorbalığı hak ettiklerine inanılması, sadece erkeklerin zorbalık yapacağına düşünülmesi, küçükken zorbalık yapanların büyüyünce olgunlaşacaklarına inanılması, zorbalığa uğrayanların bunu kendi başına çözmeleri gerektiğine inanılması bu konudaki yanlış inançlardır.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü 24.03. 2006 tarih ve 2006/26 sayılı genelge ile "Okullarda

Şiddetin Önlenmesi” konulu bir çalışma başlatmıştır. Ayrıca İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Özel Eğitim ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Şubesi 20.09.2006 tarih ve 510/805 sayılı yazı ile “Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Strateji Ve Eylem Planı”nı içeren kitabı okullara göndermiştir. Bu kitapta zorbalık kavramı da yer almaktadır. Bakanlık bu yayınlanan genelge ve sözü edilen kitabın içeriği doğrultusunda her okulun bir “Riskli Yaşam Koşullarından Korunma, Önleme Ve Müdahale Eylem Planı” hazırlamasını istemiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü kapsamında kurulan Ar-Ge birimi, B.08.4.MEM.4.06.00.04.312/4531 sayısı ile 25.04.2007 tarihinde risk kapsamında olan okulların ve sorunların belirlenmesi amacı ile Ankara ilindeki ilçelerden rastlantısal olarak seçilen okullarda öğrenci sorunlarını değerlendirme anketi uygulamıştır. Bu anket Ankara'nın Gölbaşı ilçesinde 30 Nisan-4 Mayıs 2007 tarihleri arasında öğrencilere, velilere ve öğretmenlere ayrı ayrı uygulanmıştır. Öğretmenlere uygulanan ankette öğrenciler arasında zorbalık/sataşma/ tehdit/küfür ile ne sıklıkta karşılaştığı sorulmuştur. Öğrencilere uygulanan ankette de yine zorbalık konusu bağlamında ele alınabilecek olan, lakap takma, iğneleyici sözler söyleme, dedikodu yayma davranışları ile ne sıklıkla karşılaştığı sorulmuştur. Çalışma henüz tamamlanmamıştır.

Türkiye’de zorbalık konusunda yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde, zorbalığın oldukça yaygın bir sorun olduğu anlaşılmaktadır. Bazı çalışmalarda zorbalığın cinsiyet, yaş, aile ortamı, ailenin sosyo ekonomik düzeyi, popülerite, benlik algısı, yalnızlık, akademik başarı, öfke, utangaçlık, içedönüklük, dışadönüklük gibi değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında zorbalığın bu değişkenlerle ilişkisi olduğu görülmektedir. Bunun yanında eğitimcilerin zorbalığa ilişkin görüş ve tutumlarını inceleyen çalışmalarda ise, eğitimcilerin zorbalığın okullarda sıklıkla yaşanan bir sorun olduğunu düşündüklerini ve zorbalığı önlemeye ve müdahaleye uygun görünen düşüncelere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Diğer başka çalışmalarda da öğrencilerin yaygın bir biçimde zorbalığa ilişkin yanlış inançlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bunun

yanında Milli Eğitim Bakanlığınca konunun son günlerde dikkate alındığı görülmektedir.

Şiddet, saldırganlık ya da zorbalık hangisinden söz edilirse edilsin bu davranışlar okul çağı çocuk ve gençlerinde görülüyorsa burada öğretmenlerden de söz etmek zorunludur. Okul ortamında öğrencilerde gözledikleri her türlü olumsuz davranışı azaltmak ve önlemek için çaba göstermek öğretmenlerin temel görevlerinin arasındadır. Türkiye’de yapılan çalışmalardan zorbalığın okullarda yaygın olarak yaşandığı anlaşılmaktadır. Bütün olumsuz davranışlarla olduğu gibi zorbalıkla da baş etme durumunda olan öğretmenin bu konuda göstereceği tutum ve davranışlar oldukça değerlidir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, kullanılan veri toplama aracının geliştirilmesi ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik tutumlarını belirlemek için yapılan bu araştırma tarama modelindedir. Araştırmada cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik tutumları arasında fark olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni zorbalığa ilişkin tutum puanı, bağımsız değişkenleri ise cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve görev yapılan okul türü'dür.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2006-2007 öğretim yılında Ankara'nın Yenimahalle, Altındağ, Sincan, Çankaya, Gölbaşı, Mamak, Bala ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplam 372 öğretmen oluşturmaktadır. Mesleki etik açıdan uygun bulunmadığı için okul isimleri verilmemiştir.

##### 3.2.1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Dağılımı

Çizelge 1'de çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların türü ve ilçesi ve öğretmen sayıları yer almaktadır. Yukarıda da değinildiği gibi Milli Eğitim Bakanlığının ilgili biriminden gerekli resmi izin alınamadığı için okul isimlerinin belirtilmesinde sakınca görülmüş, bu nedenle okulların türleri, sayıları ve öğretmen sayıları sunulmuştur.

**Çizelge 1.**  
**Araştırmanın Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin**  
**Görev Yaptıkları Okulların Türleri, Sayısı ve Öğretmen Sayıları**

OKUL SAYISI	OKUL TÜRÜ	ÖĞRETMEN SAYISI
2	Anadolu Meslek Ve Endüstri Meslek Lisesi	40
5	Genel Lise	109
1	Meslek-Teknik Ve Anadolu Meslek Meslek Lisesi	37
2	Anadolu Meslek Lisesi	47
4	Anadolu Lisesi	92
3	Meslek Lisesi	47
TOPLAM		372

### 3.2.2.Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları Çizelge 2'de görülmektedir.

**Çizelge 2.**  
**Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Cinsiyet	N	%
Kadın	251	67.5
Erkek	121	32.5
Toplam	372	100.0

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 251'i kadın, 121'i erkektir. Buna göre çalışma grubundaki kadınların oranı % 67.5, erkeklerin oranı ise % 32.5'tir. Çalışma grubunda erkeklerin oranının fazla olmasının nedenlerinden biri, ölçeğin geri dönüşününün erkek öğretmenlerden daha az sayıda gerçekleşmesidir. Kadın öğretmenlerden daha fazla oranda geri dönüş sağlanmıştır. Bunun yanında ölçek uygulaması için resmi izin

alınmadığı için uygulama grubunun seçimi sadece uygulamacının kişisel ilişkileri ile gerçekleşmiştir. Bu da erkek öğretmenler ve kadın öğretmenler arasındaki oran farklılığının nedenlerinden biridir.

### 3.2.3.Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları

Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme göre dağılımları Çizelge 3'de görülmektedir. Çizelgeden de anlaşılacağı gibi çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin % 35.8'i 11-15 yıldır, % 22'si 6-10 yıldır, % 19.4'ü 16-20 yıldır, % 11.6'sı ise 21 ve daha fazla yıldır, % 11.3'ü ise 1-5 yıldır görev yapmaktadır.

**Çizelge 3.**

#### **Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı**

<b>Mesleki Kıdem</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1-5	42	11,3
6-10	82	22,0
11-15	133	35,8
16-20	72	19,4
21 ve daha fazla	43	11,6
Toplam	372	100,0

### 3.2.4. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları

Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları Çizelge 4'te görülmektedir.

**Çizelge 4.**  
**Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı**

<b>Branş</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Tarih-Coğrafya	41	11,0
Matematik-Fizik-Kimya-Biyoloji	111	29,8
Müzik-Resim-Beden Eğt.	26	7,0
Yabancı Dil	44	11,8
Türk Dili ve Edebiyatı	44	11,8
Meslek Dersleri	79	21,2
Diğer	27	7,3
Toplam	372	100

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %29.8'i Matematik-Fizik-Kimya-Biyoloji öğretmeni, %21,2'si Meslek Dersleri öğretmeni, %11.'i Yabancı Dil öğretmeni, % 11.'i Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, % 11'i Tarih-Coğrafya öğretmeni, % 7.2'ü Din Kültürü, Felsefe Grubu ya da Bilgisayar gibi diğer branşların öğretmeni, % 7'si Müzik-Resim-Beden Eğitimi öğretmenidir.

### **3.2.5. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımları**

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre dağılımları Çizelge 5'te görülmektedir.

**Çizelge 5.**  
**Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı**

Çalıştığı Okul Türü	N	%
Lise	109	29.3
Anadolu Lisesi	92	24.7
Meslek-Anadolu Meslek- Anadolu Endüstri Meslek	171	46
Toplam	372	100

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin % 6'sı meslek-anadolu meslek-anadolu endüstri meslek lisesinde, % 29.3'ü lisede, % 4.7'si ise anadolu lisesinde görev yapmaktadır.

### 3.3. Veriler ve Toplanması

Araştırmada literatür taraması yapılarak okul zorbalığına ilişkin yapılan araştırmalar ve okul zorbalığına yönelik öğretmen tutumlarıyla ilgili araştırmalar incelenmiştir. Ancak Türkiye'de okul zorbalığına ilişkin az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Ayrıca Türkiye'de okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumlarını ölçmeye yönelik bir ölçeğe rastlanmamıştır. Okul zorbalığına yönelik tutumu ölçmek için araştırmacı tarafından "Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği" geliştirilmiş ve bağımlı değişkene ilişkin veriler bu ölçekle toplanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek için bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Veri Toplama Araçları

**Kişisel bilgi formu.** Araştırmaya katılacak öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, branşları ve görev yaptıkları okul türünü içeren bilgi formu hazırlanmıştır. Bu form ölçekle birlikte öğretmenlere verilmiştir (Ek 1).

**Okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumları ölçeği.** Araştırma kapsamında öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumlarını ölçmek amacı ile

“Zorbalığa İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği” geliştirilmiştir (Ek 2). Zorbalığa İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeğinde 25 madde yer almaktadır. Ölçek, Likert tipi beşli dereceleme ölçeği şeklindedir. Her maddenin karşısında “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “fikrim yok”, “katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum” şeklinde 5 seçenek bulunmaktadır. Ölçekteki maddeler tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerine dayalı olarak oluşturulmuştur. Olumlu ve olumsuz maddelerin sayıları bu üç bileşen açısından dengelenmeye çalışılmıştır. Ölçekten alınabilecek puanlar 25 ile 125 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar öğretmenlerin zorbalığa ilişkin istendik tutumlara sahip oldukları şeklinde yorumlanmaktadır. Aşağıda ölçeğin geliştirilme sürecine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

**Ölçeğin geliştirilmesi.** İlk olarak öğretmenlerin okul zorbalığı ile ilgili düşüncelerini almak amacıyla bir form hazırlanmıştır (Ek 3). Formda, kısaca “zorbalık” tanımına yer verilmiş; “zorba”, “kurban” ve “zorba/kurban” kavramlarına ilişkin bilgi verilmiştir. Ayrıca “fiziksel”, sözel”, “dolaylı” ve “eşyalara zarar verme” adlı zorbalık türlerinden söz edilmiştir. Bu tanımın ardından öğretmenlerin zorbalık davranışlarıyla ilgili “ne hissettiği”, “nasıl düşündüğü” ve “nasıl davrandığı”na yönelik bilgi almak için 3 farklı soru sorulmuştur. Öğretmenlerden bu sorulara ayrı ayrı yanıt vermesi beklenmiştir. Bu form 2005-2006 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde farklı okul türlerinde görev yapmakta olan 30 öğretmene ulaştırılmıştır. Öğretmenlerden 29’undan geri dönüş sağlanmıştır. Bunun yanısıra, okul zorbalığı ile ilgili araştırmalar, anketler, ölçekler incelenmiştir. Bunlardan elde edilen bilgiler ve öğretmenlerin yazdıkları ifadeler ışığında okul zorbalığına ilişkin olduğu düşünülen ifadeler hazırlanmıştır. Daha sonra bu ifadeler tutum cümlesi haline getirilmiştir. Bilişsel boyutta, duyuşsal boyutta ve davranışsal boyutta maddeler oluşturulmuştur. Hazırlanan bu ifadeler uygun olup olmadıklarını değerlendirmeleri için uzman kanısına sunulmak üzere “evet”, “kısmen” ve “hayır” şeklinde 3’lü derecelendirme ile bir form haline getirilmiştir. Bu formda uygulanacak uzman kişiye yönelik bir yönerge bulunmaktadır. Yönergenin ardından 52 madde yer almaktadır. Son bölümde ise ilgili uzman kişinin önerilerini belirtmesi için ayrı bir bölüm bulunmaktadır (Ek 4). Hazırlanan bu form, Ankara Üniversitesi Eğitimde

Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalında görev yapmakta olan ve alanda çalışan 20 uzman kişinin görüşüne sunulmuş, ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Uzmanlardan alınan geri bildirimler sonucunda deneme formu oluşturulmuştur (Ek 5). Deneme formunda olumlu ve olumsuz madde sayılarının dengede olmasına dikkat edilmiştir. Formda 42 maddeye yer verilmiştir. Formun başında araştırmanın amacını ve araştırmacının kimliğini belirten ifadeler yer almıştır. Bunun ardından da bir yönergeye yer verilmiştir. Öğretmenlerden “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “fikrim yok”, “katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum” seçeneklerinden kendilerine en uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir. Değerlendirmede “tamamen katılıyorum” seçeneğine 5 puan, “katılıyorum” seçeneğine 4 puan, “fikrim yok” seçeneğine 3 puan, “katılmıyorum” seçeneğine 2 puan, “hiç katılmıyorum” seçeneğine 1 puan verilmiştir. Olumsuz maddelerde ise değerlendirme “tamamen katılıyorum” seçeneğinden başlamak üzere 1’den 5’e doğru tersinden puanlanmıştır. Deneme formu Ankara’nın Yenimahalle, Altındağ, Sincan, Çankaya, Gölbaşı ilçelerine bağlı farklı okul türlerinde görev yapmakta olan toplam 211 öğretmene uygulanmıştır.

**Ölçeğin geçerlilik çalışması.** Ölçeğin yapı geçerliliğini saptamak için deneme formunun uygulamasında ulaşılan 211 kişiden elde edilen veriler üzerinden faktör analizi yapılmıştır. Çizelge 6’da Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği faktör analizi sonuçları görülmektedir.

**Çizelge 6.**  
**“Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği” Faktör Analizi Sonucu**

Faktör 1	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu	Ortak Faktör Varyansı	Faktör 2	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu	Ortak Faktör Varyansı	Faktör 3	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu	Ortak Faktör Varyansı	Faktör 4	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu	Ortak Faktör Varyansı
18	.63	.50	,47	41	.75	.58	,65	2	.81	.32	,66	19	.66	.42	,47
11	.60	.44	,45	40	.73	.60	,64	5	.81	.51	,67	26	.63	.49	,56
28	.56	.40	,31	32	.62	.49	,49	9	.52	.31	,33	36	.59	.50	,35
31	.52	.39	,32	15	.54	.31	,41	38	.50	.53	,31	42	.52	.49	,51
27	.52	.41	,31	21	.50	.30	,27								
37	.50	.36	,32	8	.50	.32	,36								
34	.49	.33	,32	10	.41	.29	,26								
39	.47	.33	,27												
35	.41	.34	,20												
17	.33	.34	,27												
Açıklanan Varyans: %17.06				Açıklanan Varyans: %9.75				Açıklanan Varyans: %7.49				Açıklanan Varyans: %6.56			
Cronbach-Alpha: .72				Cronbach-Alpha: .70				Cronbach-Alpha: .63				Cronbach-Alpha: .55			
Özdeğer: 4.27				Özdeğer: 2.44				Özdeğer: 1.87				Özdeğer: 1.64			
Toplam Varyans: 40.86															
Tüm Ölçek için Cronbach-Alpha: .78															



Öncelikle veri setinin faktör analizine uygunluğunu test eden KMO değeri ve Barlett Küresellik Testi incelenmiştir. KMO testi, seçilen örneklem verilerinin faktör çıkarmak için uygun olup olmadığının ölçüsüdür. Test sonucunun .50'den yüksek olması faktör analizine devam edilebileceği anlamına gelir. Bu analizde KMO değerinin .71 olduğu saptanmıştır. KMO değeri .71 olduğunda iyi olarak değerlendirilmektedir (Kalaycı, 2005).

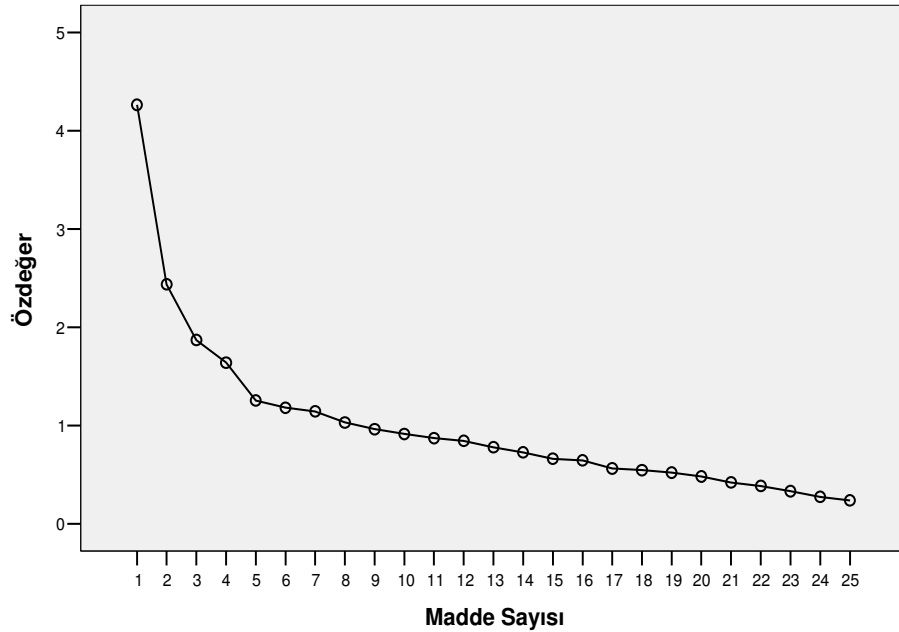
Yine aynı amaçla uygulanan Barlett Küresellik Testi değerinin de anlamlı olduğu [ $\chi^2=1211.602$ ,  $sd=300$ ,  $P<.01$ ] saptanmıştır. Bu durumda R korelasyon ya da kovaryans matrisindeki verilerin birim matrisinden (birim matrisi, herhangi bir matriste köşegendeki rakamlar dışındaki tüm değerlerin sıfır olması anlamına gelir) farklı olduğu sonucuna varılır. Birim matrisinden farklı olması ise, söz konusu korelasyon matrisinden faktör çıkarılabileceği anlamına gelir (Şencan, 2005). Böylelikle verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Ortak faktör varyansı (paydaşlık), değişkenlerin faktörle/faktörlerle olan paydaşlık oranını (communalities) verir. Paydaşlık oranı, bir maddede faktörlerin neden olduğu değişkenlik yüzdesidir. Bir başka biçimde ifade etmek gerekirse, bir değişken için birden fazla faktöre ait faktör yüklerinin karelerinin toplamıdır. Yani, bir değişkene/maddeye ilişkin paydaşlık oranının % 47 olması, bu maddedeki değişkenliğin % 47'sinin belirlenen faktörlerle açıklanabileceği anlamına gelir. Araştırmalarda örneklem büyüdükçe, paydaşlık oranı da büyür. Paydaşlık oranı için alt sınır .20'dir. Yani .20'nin altında paydaşlık oranına sahip maddenin ölçekten çıkartılması uygundur (Şencan, 2005). Bu analizde .20'den daha düşük paydaşlık oranına sahip madde bulunmamaktadır.

Özdeğer, bir faktörün toplam varyans içinde sorumlu olduğu varyansın miktarını açıklar. İstatistiksel olarak değişkenlerin sütun bazında faktör yükü karelerinin toplamından oluşur. Analiz sonucunda Kaiser kuralına göre özdeğeri 1'den büyük olan faktörler dikkate alınır. Diğer faktörler ölçeğin faktöriyel yapısından çıkartılır (Şencan, 2005). Bu analizde tüm faktörlerin

özdeğeri 1'den büyüktür. Ancak Kaiser kuralı tek başına faktör sayısını belirlemede yeterli bir ölçüt değildir. Genellikle faktör sayısının abartılmasına neden olur. Bu nedenle faktör sayısını belirlemede yamaç-birikinti (scree plot) grafiğinin de incelenmesi yararlı olur. Grafikte dikey eksen öz değer miktarlarını, yatay eksen ise faktörleri belirtir. Grafik, faktörlerin özdeğerleriyle eşleştirilmesi sonucunda bulunan noktaların birleştirilmesi ile oluşturulur. Grafikte yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör, önemli faktör sayısını ortaya koyar. Yatay çizgiler faktörlerin getirdikleri ek varyansların katkılarının birbirine yakın olduğunu gösterir. Bu da faktörlerden birinin alınması durumunda diğerlerinin de alınmasını gerektirir, çünkü varyansa getirilen katkı neredeyse aynıdır (Büyüköztürk, 2004). Aşağıdaki grafikte birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü faktörlerden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Görüldüğü gibi bundan sonraki faktörlerde grafiğin genel gidişi yataydır ve önemli bir düşüş eğilimi gözlenmemektedir. Bu durum ölçeğin dört faktörlü olabileceğini göstermektedir. Şekil 5'de ölçeğe ilişkin grafik sunulmaktadır.

**Yamaç-Birikinti Grafiği**



**Şekil 5. “Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği”nin Yamaç Birikinti Grafiği**

Çizelge 6'de görülen "Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği"nin temel bileşenler analizi yöntemi ile yapılan faktör analizi sonuçları incelendiğinde, aracın dört boyutlu bir yapı gösterdiği saptanmıştır.

Aracın ilk boyutunda 10 madde yer almakta ve maddelerin varimax yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri 0.33 ile 0.63 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyonları ise 0.33 ile 0.50 arasında değişmektedir. Bu faktörün özdeğeri 4.27, açıkladığı varyans %17.06 ve Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.72'dir.

Aracın ikinci boyutunda 7 madde yer almakta ve döndürülmüş faktör yük değerleri 0.41 ile 0.75 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyonları ise 0.29 ile 0.60 arasında değişmektedir. Bu faktörün özdeğeri 2.44, açıkladığı varyans %9.75 ve Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.70'dir.

Aracın üçüncü boyutunda 4 madde yer almakta ve döndürülmüş faktör yük değerleri 0.50 ile 0.81 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyonları ise 0.31 ile 0.53 arasında değişmektedir. Bu faktörün özdeğeri 1.87, açıkladığı varyans %7.49 ve Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.63'dür.

Aracın dördüncü boyutunda 4 madde yer almakta ve döndürülmüş faktör yük değerleri 0.52 ile 0.66 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyonları ise 0.31 ile 0.53 arasında değişmektedir. Bu faktörün özdeğeri 1.64, açıkladığı varyans %6.56 ve Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.55'dir.

Dört faktörlü haliyle ölçeğin toplam 25 maddeden oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin tümü için Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı ise .78'dir. Başlangıçta 42 maddeden oluşan ölçekte 17 madde, 0.30'un altında

faktör yük değeri vermesi ya da birden fazla faktörde yüksek yük değeri vermesi nedeniyle çıkartılmıştır.

**Ölçeğin güvenilirliği.** Ölçeğin güvenilirliğinin hesaplanması için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı .78'dir. Literatürde .70 ve üstü güvenilirlik için yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2004). Bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmalardan sonra geliştirilen ölçek, öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumlarını saptamak için uygun olarak kabul edilmiştir.

### 3.3.2. Uygulama

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı 2006-2007 eğitim öğretim yılı 1. dönemi içinde belirlenen çalışma grubuna araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Verilerin toplanması yaklaşık 2 ay sürmüştür. Yaklaşık 40 ölçek geri dönmemiştir. 6 ölçek de uygun doldurulmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır.

### 3.3.3. Verilerin Çözümlemesi

Öğretmenlere uygulanan "Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği" uygulamasından elde edilen verilerin istatistiksel analizleri SPSS 11.5 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler şunlardır:

- a. Tutum puanlarının genel dağılımları belirlenmiştir. Genel dağılımların ortalaması, standart sapması, ranji, alınan minimum ve maksimum puan hesaplanmıştır. Ortalama esas alınarak düşük, orta ve yüksek puanlara sahip gruplar saptanmıştır.
- b. Değişkenlere ilişkin dağılımların aritmetik ortalama (X) ve standart sapmaları hesaplanmıştır.
- c. Öğretmenlerin cinsiyete göre okul zorbalığına yönelik tutum puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır.
- d. Öğretmenlerin kıdemlerine göre tutum puanları arasında fark olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

- e. Öğretmenlerin branşlarına göre tutum puanları arasında fark olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.
- f. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre tutum puanları arasında fark olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Analizlerde anlamlılık düzeyi olarak .05 esas alınmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaç ve alt amaçların çözümü için toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmektedir. Bulgulara geçilmeden önce bir noktanın açıklanması gerekli görülmüştür. Daha önce de belirtildiği gibi bu araştırmada, zorbalığa yönelik tutumun istendik olması şu anlamda kullanılmıştır: zorbalığa yönelik tutumu istendik olan kişi zorbalığın tanımını bilmekte, zorbalık davranışlarını fark etmekte, zorbalığın engellenmesi ve ortadan kaldırılması için gerekli tutuma sahiptir.

#### 4.1. Tutum Puanlarının Genel Dağılımı

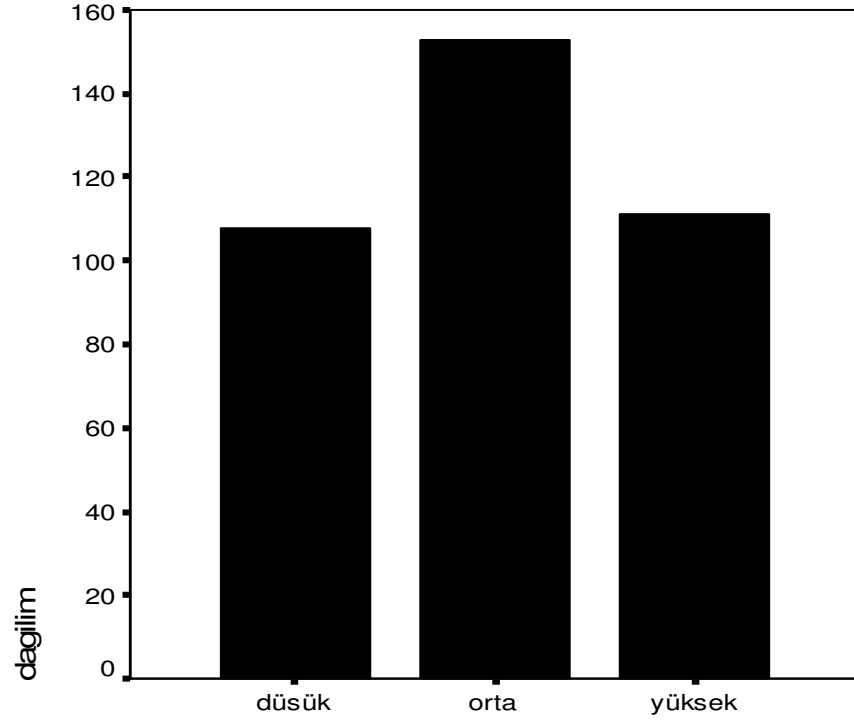
Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tutum puanlarının genel dağılımı ile ilgili bilgileri ortaya koymak amacı ile puanlar; düşük, orta ve yüksek olarak sınıflandırılmıştır. Buna göre 108 kişinin yani grubun % 29'unun 'düşük' grupta, 153 kişinin yani grubun % 41.1'inin 'orta' grupta, 111 kişinin yani % 29.8'inin ise 'yüksek' grupta yer aldıkları görülmektedir. Buna ilişkin bilgiler Çizelge 7.'de gösterilmiştir.

**Çizelge 7.**

**Tutum Puanlarının Genel Dağılımı**

	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>düşük</b>	108	29
<b>orta</b>	153	41.1
<b>yüksek</b>	111	29.8
<b>toplam</b>	372	100

Aşağıda yer alan Şekil 6.'te düşük, orta ve yüksek tutum puanlarının dağılımına ilişkin grafik sunulmuştur.



**Şekil 6. Tutum Puanlarının Genel Dağılımı**

Çizelge 8.'de çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tutum puanlarının ortalaması, standart sapması, ranjı, alınan en düşük puan ve en yüksek puana ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Çizelge 8.**

**Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Genel Dağılımı**

	N	X	Ss	Ranj	Min Puan	Max Puan
Tutum Puanı	372	89.25	9.78	59.00	62	121

Elde edilen bulgulara göre, çalışma grubunda yer alan 372 öğretmenin tutum puanı ortalamasının 89.25 olduğu görülmektedir. Puanların standart sapması 9.78'dir. Alınan minimum puan 62 iken, alınan en yüksek puan 121'dir. En düşük ve en yüksek puan arasındaki fark ise 59'dur.

#### 4.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Tutum Puanları

Öğretmenlerin cinsiyete göre okul zorbalığına yönelik tutum puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için t testi yapılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Çizelge 9'da görülmektedir.

**Çizelge 9.**

#### Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Tutum Puanları Arasındaki Farklara İlişkin T Testi Sonuçları

Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Kadın	251	90.15	9.62	370	2.56	.01
Erkek	121	87.39	9.88			

Öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t(370)=2.56$ ,  $p<.05$ ]. Kadın öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik tutumları ( $X=90.15$ ), erkek öğretmenlerin tutumlarına göre ( $x=87.39$ ) daha olumludur (istendik). Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre tutum puanları arasındaki farklara ilişkin t testi sonuçları zorbalığa yönelik tutumlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

#### 4.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tutum Puanları

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre tutum puanları ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 10'da görülmektedir.

**Çizelge 10.**

#### Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Ortalamaları ve Sayıları

Mesleki Kıdem	N	X	Ss
1-5	42	90.26	11.12
6-10	82	86.91	9.18
11-15	133	89.73	8.93
16-20	72	91.38	10.42
21 ve daha fazla	43	87.69	10.20
toplam	372	89.25	9.78



Öğretmenlerin Okul Zorbalığına İlişkin Tutumları Ölçeği toplam 25 maddeden oluştuğu için bir kişinin alabileceği en yüksek puan 125'tir. Buna göre öğretmenlerin okul zorbalığına ilişkin tutumlarının istendik düzeyde olduğu görülmüştür. Çizelge 10'da görüldüğü gibi Mesleki Kıdem yılı 16-20 olan öğretmenlerin tutum puanı ortalaması 91.38; Mesleki Kıdem yılı 1-5 olan öğretmenlerin tutum puanı ortalaması 90.26; Mesleki Kıdem yılı 11-15 olan öğretmenlerin tutum puanı ortalaması 89.73; Mesleki Kıdem yılı 21 ve daha fazla olan öğretmenlerin tutum puanı ortalaması 87.69; Mesleki Kıdem yılı 6-10 olan öğretmenlerin tutum puanı ortalaması 86.91'dir. Toplam olarak tutum puanları ortalaması 89.25'tir. Çizelgeye bakıldığında en heterojen grubun 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu, en homojen grubun ise 11-15 yıllık öğretmenler olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre tutum puanları arasında fark olup olmadığını sınamak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ortalamalar arasında görülen farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için yapılan varyans analizi sonuçları Çizelge 11'de görülmektedir.

### Çizelge 11.

#### Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tutum Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F değeri	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	954.734	4	238.68394.110	2.536	.04	2-4
Gruplar içi	34538.492	367	94.110			
Toplam	35493.226	371				

Analiz sonuçları öğretmenlerin tutum puanları arasında mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [ $F(4-367)=2.53$ ,  $p<.05$ ]. Başka bir deyişle öğretmenlerin tutumları mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir. Mesleki kıdem yılları arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey

testinin sonuçlarına göre 6-10 yıllık öğretmenler ile 16-20 yıllık öğretmenlerin tutum puanları arasında fark olduğu görülmüştür. Buna göre 16-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin tutum puanları ortalaması daha yüksektir. Diğer bir anlatımla 16-20 yıllık öğretmenler, 6-10 yıllık öğretmenlerden okul zorbalığına yönelik olarak daha olumlu (istendik) bir tutum içinde görünmektedir. 6-10 yıllık öğretmenler tutum puanı ortalaması bakımından en düşük olan gruptur. 16-20 yıllık öğretmenler ise tutum puanı ortalaması bakımından en yüksek gruptur.

#### 4.4. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Tutum Puanları

Öğretmenlerin branşlarına göre tutum puanları ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 12'de görülmektedir.

**Çizelge 12.**

#### **Branşlarına Göre Öğretmenlerin Ortalamaları ve Sayıları**

<b>Branş</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>
Tarih-Coğrafya	41	91.34	10.73
Matematik-Fizik- Kimya-Biyoloji	111	88.37	9.45
Müzik-Resim- Beden Eğt.	26	91.38	7.17
Yabancı Dil	44	89.40	10.27
Türk Dili ve Edebiyatı	44	86.11	10.59
Meslek Dersleri	79	90.56	10.12
Diğer	27	88.70	7.44
Toplam	372	89.25	9.78

Öğretmenlerin okul zorbalığına ilişkin tutumlarının olumlu (istendik) olduğu görülmüştür. Çizelge 12'den anlaşıldığı gibi branşlar bakımından en heterojen grup Tarih-Coğrafya öğretmenleriyken, en homojen grup Müzik-Resim-Beden Eğitimi öğretmenleridir. Çizelgede görüldüğü gibi Branşı

Müzük-Resim-Beden Eğitimi olan öğretmenlerin tutum puanı ortalaması 91.38'dir. Branşı Tarih-Coğrafya olan öğretmenlerin tutum puanı ortalaması 91.34'tür. Branşı Meslek Dersleri olan öğretmenlerin tutum puanı ortalaması 90.56'dır. Branşı Yabancı Dil olan öğretmenlerin tutum puanı ortalaması 89.40'tır. Branşı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Felsefe Grubu, Bilgisayar gibi diğer dersler olan öğretmenlerin tutum puanı ortalaması 88.70'tir. Branşı Matematik-Fizik-Kimya-Biyoloji olan öğretmenlerin tutum puanı ortalaması 88.37'dir. Branşı Türk Dili ve Edebiyatı olan öğretmenlerin tutum puanı ortalaması 86.11'dir. Toplam olarak tutum puanları ortalaması 89.25'tir.

Öğretmenlerin branşlarına göre tutum puanları arasında fark olup olmadığını sınamak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ortalamalar arasında görülen farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için yapılan varyans analizi sonuçları Çizelge 13.'te görülmektedir.

### Çizelge 13.

#### Öğretmenlerin Branşlarına Göre Tutum Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F değeri	p
Gruplar arası	961.679	6	160.280	1.694	.12
Gruplar içi	34531.546	365	94.607		
Toplam	35493.226	371			

Analiz sonuçları öğretmenlerin tutum puanları arasında branş bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [ $F(6-365)=1.69$ ,  $p>.05$ ]. Başka bir deyişle öğretmenlerin tutumları branşlarına bağlı farklılık göstermemektedir.

#### 4.5. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Tutum Puanları

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre tutum puanları ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 14'te görülmektedir.

**Çizelge 14.**  
**Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Ortalamaları ve Sayıları**

<b>Görev yapılan okul türü</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>
Lise	109	87.98	10.29
Anadolu Lisesi	92	90.53	8.63
Meslek-Endüstri Meslek- Anadolu Meslek-Anadolu Endüstri Meslek	171	89.38	9.97
Toplam	372	89.25	9.78

Öğretmenlerin okul zorbalığına ilişkin tutumlarının olumlu (istendik) olduğu görülmüştür. Çizelge 14'te görüldüğü gibi tutumları en olumlu (istendik) olan grup Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerdir. Bu grubun puan ortalaması 90.53'tür. Meslek-Endüstri Meslek- Anadolu Meslek- Anadolu Endüstri Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin tutum puanı ortalaması 89.38'dir. Lisede görev yapan öğretmenlerin tutum puanı ortalaması 87.98'dir. Toplam olarak tutum puanları ortalaması 89.25'tir. Ayrıca tutum puanları en homojen olan grup Anadolu Lisesi öğretmenlerinden oluşan gruptur. Öte yandan en heterojen grup ise Lise öğretmenleridir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre tutum puanları arasında fark olup olmadığını sınamak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ortalamalar arasında görülen farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için yapılan varyans analizi sonuçları Çizelge 15'te görülmektedir.

**Çizelge 15.**  
**Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Tutum Puanları**  
**Arasındaki Farklara İlişkin Anova Sonuçları**

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F değeri	P
Gruplar arası	329.834	2	164.917	1.731	.17
Gruplar içi	35163.392	369	95.294		
Toplam	35493.226	371			

Analiz sonuçları öğretmenlerin tutum puanları arasında görev yaptıkları okul türü bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(2-369)=1.73,  $p>.05$ ]. Başka bir deyişle öğretmenlerin tutumları görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak farklılık göstermemektedir.

Genel olarak özetlemek gerekirse, araştırmanın genel dağılımları incelendiğinde; 108 kişinin yani grubun % 29'unun 'düşük' tutum puanına, 153 kişinin yani grubun % 41.1'inin 'orta' düzeyde tutum puanına, 111 kişinin yani % 29.8'inin ise 'yüksek' tutum puanına sahip oldukları görülmektedir. Bunun yanında puanların ortalaması 89.25; standart sapması 9.78'dir. Alınan minimum puan 62 iken, alınan en yüksek puan 121'dir. En düşük ve en yüksek puan arasındaki fark 59'dur. Araştırmada ele alınan değişkenler açısından sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik tutumlarının cinsiyete ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik tutumları, erkek öğretmenlerin tutumlarına göre daha olumludur (istendik). 16-20 yıllık öğretmenler, 6-10 yıllık öğretmenlerden okul zorbalığına yönelik olarak daha olumlu (istendik) bir tutum içindedir. Sonuçlar öğretmenlerin tutum puanları arasında branş bakımından ve görev yapılan okul türü bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılarak yorumlanmış; sonuçlar ortaya konulmaya çalışılmış ve bunlarla ilgili önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Öğretmenler zorbalık konusu kapsamında değişik açılardan çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Öğretmenler zorbalardansa kurbanlarla ilgilenmeyi tercih edebilirler (Nicolaidis ve diğerleri, 2002). Oysa kapsayıcı bir müdahalede zorbalık sürecinde yer alan zorba, kurban, zorba/kurban ve tanıklar da ilgiye değerdir. Yalnızca kurbanın ilgiye değer bulunuşu uygun olmayan bir tutumun göstergesi sayılabilir.

Öğretmenler kurbanların daha zayıf sosyal becerilere sahip olduğunu düşünebilirler (Fox ve Boulton, 2005). Kız öğrencilerle daha çok ilgilenebilirler (Menesini ve diğerleri, 1997). Fiziksel zorbalığa sözel zorbalıktan daha fazla müdahale edebilirler (Craig ve diğerleri, 2000; Glover ve diğerleri 2000). İlişkisel zorbalığı daha az önemli görebilirler (Bauman ve Del Rio, 2006; Yoon ve Kerber, 2003). Öğrenciler sözel zorbalığı zorbalık kapsamında düşünürken, öğretmenler bunu düşünmeyebilirler (Menesini ve diğerleri, 2002). Bütün bunlar öğretmenlerin zorbalığa ilişkin bazı uygun olmayan tutumlara sahip olduklarının işareti olabilir.

Öğretmenler, öğrencilere oranla okulda daha az zorbalık yaşandığını düşünebilirler (Barone, 1997; Houndoumadi ve Pateraki 2001; Stockdale, ve diğerleri, 2002). Bu durum öğretmenlerin çevrelerinde gelişen zorbalık olaylarını fark etmedikleri anlamına gelebilir. Uygun tutumlara sahip olunmaması fark etme aşamasında yaşanan eksiklikle kendini gösterebilir.

Öğretmenler zorbalıkla ilgili olarak sınıfta pek çok etkinlikte bulunabilirler (Beane, 1999; Begun, Huml 1999; Lock veTrautman, 2003;

Fritz, 2006; Migliore, 2003; O'Moore ve Minton, 2004). Bu tür etkinlikleri gerektiği gibi gerçekleştirmek için uygun tutumlara sahip olunması zorunludur.

Öğretmenler zorbalıkla ilgili bir eğitim aldıklarında davranış değişikliği gösterebilir (Horne ve Newman-Carlson, 2004) tutumlar da davranışları belirlediğine göre tutum değişikliğine yol açabilecek bir eğitim zorbalık karşıtı çabalar için son derece yararlı görünmektedir.

Öğretmenler zorbalığın sonuçlarına ilişkin öğrencilerin deneyimlerini tahmin edemeyebilirler (Harris ve diğerleri, 2001). Zorbalığın içinde yer alan bütün kişiler açısından ne denli kısa ve uzun dönemli olumsuz etkiler taşıdığına ilişkin öğretmenler tarafından anlaşılması istendik tutumlar geliştirilmesi bakımından gerekli görünmektedir. Zorbalığın bütün olumsuz sonuçlarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin uygun tutumlar geliştirmesi de zaman alacaktır.

Öğretmenler zorbalığa ilişkin ortak bir tanım kullanmayabilir; zorbalığa karışmış öğrencilere gösterilecek etkili öğretmen davranışları ile örtüşmeyen kimi inanç ve tutumlara da sahip olabilirler (Del Rio, 2005; Lee, 2006). Ayrıca öğrenciler, öğretmenlerin zorbalığa göz yumduğunu düşünüyorsa bunu bildirmeyebilirler (Unnever ve Cornell, 2004). İstendik tutumlara sahip olmayan öğretmenler farkında olmadan da olsa zorbalığın sürmesine, hatta yenilerinin yeşermesine yardımcı oluyor olabilir.

Yurt içinde çalışmaların genellikle zorbalığın yaygınlığına ilişkin saptamalarda bulunmak üzere tasarlandığı görülmektedir (Gültekin, 2003; Karaman Kepenekçi ve Çinkır, 2005; Kapçı, 2006; Özmen, 2006; Pişkin, 2003; Pişkin, 2005; Yurtal,2006). Zorbalığın kimi değişkenlerle ilişkisini belirlemeye yönelik çalışmalar da göze çarpmaktadır (Koç, 2005; Pişkin ve Ayaş, 2005a; Şırvanlı Özen, 2006; Yıldırım, 2001; Yıldırım ve diğerleri, 2005) Aydoğan ve Kılınç (2006) zorbalığa karşı bir program önerisinde bulunmuştur. Milli Eğitim Bakanlığının da konu ile ilgili olarak az sayıda çalışması bulunmaktadır. Türkiye'de zorbalıkla ilişkili olarak öğretmenleri

konu edinen iki çalışmaya ulaşılmıştır. Kepenekçi-Karaman ve Çinkır (2003) eğitimcilerin okul zorbalığına ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Tekin (2006) sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa maruz kalmaları ile ilgili tutum ve görüşlerini incelemiştir.

Bu araştırmanın amacı Ankara ilinin çeşitli ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin zorbalık konusuna yönelik tutumlarını incelemek olarak belirlenmiştir. Çalışma kapsamında bu temel amaca bağlı olarak öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre tutum puanları ortalamaları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Okul zorbalığına ilişkin olarak öğretmen tutumlarını belirleyebilmek amacı ile “Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2006-2007 öğretim yılında Ankara'nın Yenimahalle, Altındağ, Sincan, Çankaya, Gölbaşı, Mamak, Bala ilçelerinde devlete bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan toplam 372 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırmanın genel dağılımları incelendiğinde; 108 kişinin yani grubun % 29'unun 'düşük' tutum puanına, 153 kişinin yani grubun % 41.1'inin 'orta' düzeyde tutum puanına, 111 kişinin yani % 29.8'inin ise 'yüksek' tutum puanına sahip oldukları görülmektedir. Bunun yanında puanların ortalaması 89.25; standart sapması 9.78'dir. Alınan minimum puan 62 iken, alınan en yüksek puan 121'dir. En düşük ve en yüksek puan arasındaki fark 59'dur.

İngiltere'de ebeveynlerin zorbalığa ilişkin tutumlarının incelendiği bir araştırmada tutum puanlarının oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmada tutumu ölçmek amacı ile kullanılan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100'dür. Sonuçlar katılımcıların hemen hepsinin 90'ın üzerinde tutum puanına sahip olduğunu göstermiştir (Smith ve Eslea, 1995). Bu araştırmanın da sonuçları öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumlarının olumlu (istendik) olduğunu göstermektedir. Ancak ortalama 90'ın altındadır. Bu



araştırmanın çalışma grubunu ebeveynler değil öğretmenler oluşturmaktadır. Ancak yetişkin olmaları bakımından her iki grubun tutumlarının benzer dağılımda olması beklenebilir. Oysa, bu çalışmada alınabilecek en yüksek puan 125'ken katılımcıların önemli bir bölümünün yüksek tutum puanına sahip olmadıkları görülmüştür. Buradan yola çıkılarak, öğretmenlerin zorbalığa ilişkin farkındalıklarının, zorbalıkla baş etme konusundaki arzularının ebeveynlerden daha düşük düzeyde olduğu düşünülebilir. Bu farklılığın nedeninin İngiltere'de uygulanan zorbalığı önleme ve müdahale programının etkili olduğu düşünülebilir. Buradan yola çıkılarak, bu tür bir program uygulandığı takdirde Türkiye'deki öğretmenlerin tutumlarında da bu çalışma sonuçlarında ortaya çıkandan daha olumluya (istendik) doğru bir yükseliş olabileceği şeklinde yorum yapılabilir. Tekin'in (2006) çalışmasında da bu çalışmada olduğu gibi öğretmen tutumlarının olumlu (istendik) olduğu bulunmuştur.

### **5.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın incelenen bağımsız değişkene ilişkin ilk bulgusu; cinsiyetlerine göre kadın öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumlarının daha istendik olduğudur.

Öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumlarını inceleyen Craig ve diğerleri (2000) cinsiyete özgü farklılık saptamamıştır. Bulgular arasındaki bu çelişkinin kültüre özgü farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülebilir. Ayrıca söz konusu araştırmanın çalışma grubunu öğretmen adayları oluştururken, bu çalışmanın çalışma grubunu öğretmenler oluşturmaktadır. Aradaki farkın çalışma gruplarının deneyim farklılığından kaynaklandığı söylenebilir.

Pişkin (2005) zorbalığa ilişkin yanlış inanç ve algıları incelediği araştırmasında bu konuda erkeklerin yanlış inançlara kızlara oranla daha fazla sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Erkek öğrencilerin zorbalıkla ilgili yanlış inançlarının yetişkin yaşamlarında da sürebileceği düşünülebilir. Erkeklerin inançlarının yanlış olması onların zorbalığın içeriğine ilişkin bilgi eksiklikleri, farkındalıklarının az olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bilgi eksikliği ve

farkındalık eksikliği de tutumlarının kadınlardan daha düşük olmasına neden olabilir.

Zorbalığın yaygınlığı konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında erkek öğrencilerin kızlara oranla daha çok zorbalık yaptıkları görülmektedir (Barker ve diğerleri, 1996; Borg, 1999; Olweus, 1993; Pişkin, 2003, 2005, 2006). Zorbalığın yaygınlığı konusunda yapılan araştırmalarda genellikle kızlar ve erkekler arasında zorba olma oranları bakımından fark bulunmaktadır. Erkeklerin daha çok zorbalık yaptığı görülmektedir. Bu nedenle erkeklerin zorbalığa karşı daha hoşgörülü oldukları düşünülebilir. Bazı davranışları zorbalık olarak görmedikleri, onları fark etmedikleri ya da bu tür davranışlara göz yumdukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları konusunda yürütülen bazı çalışmalarda tutumlar arasında cinsiyete özgü farklılık saptanmamıştır (Yıldırım, 2002). Öğretmen adaylarının çeşitli konulara yönelik tutumlarını inceleyen bazı araştırmalarda da cinsiyete özgü farklılıklar saptanmamıştır (Altun, 2003; Asan, 2002; Türkmen, 2002; Yenilmez ve Özabacı, 2003). Bu çalışmada ise erkek öğretmenlerin tutumlarının daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ele alınan zorbalık konusu literatürde saldırganlığın bir türü olarak ele alınmaktadır. Saldırganlık ve şiddet konusunda yapılan araştırma bulguları dikkate alındığında erkeklerin kızlara oranla daha saldırgan oldukları görülmektedir (Durmuş ve Gürcan, 2005; Gümüş, 2000; Özcebe ve Üner, 2006; Özcebe ve diğerleri; Tuzgöl, 1998). Ayrıca erkeklerin lise yaşamında daha fazla fiziksel şiddete maruz kaldığını saptayan bulgular da vardır (Mahiroğlu ve Buluç, 2003). Bu bulgular ışığında erkek öğretmenlerin erken yaşamlarında şiddet ve saldırganlığa ilişkin deneyimleri kadınlara oranla daha fazla olduğundan, zorbalığı da daha kabul edici oldukları düşünülebilir. Kimi zorbalık davranışlarını önemsemedikleri, görmezden geldikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bazı araştırma bulguları kadın öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumlarının erkeklere oranla yüksek olduğunu göstermektedir (Sayın, 2005). Zorbalığa ilişkin tutumlar da öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar ile

ilişkili düşünülebilir. Mesleğine yönelik tutumları düşük olan erkeklerin meslek yaşamlarında zorbalığa karşı da daha hoşgörülü oldukları, farkındalıklarının daha düşük olduğu, müdahalede daha az istekli oldukları düşünülebilir.

### **5.1.2. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmada incelenen mesleki kıdem değişkene ilişkin bulgu; öğretmenlerin tutum puanları arasında kıdem bakımından anlamlı bir fark olduğu yönündedir. 6-10 yıllık öğretmenler ile 16-20 yıllık öğretmenlerin tutum puanları arasında fark olduğu saptanmıştır. 16-20 yıllık öğretmenler, 6-10 yıllık öğretmenlerden okul zorbalığına yönelik olarak daha olumlu (istendik) bir tutum içinde görünmektedir. 6-10 yıllık öğretmenler tutum puanı ortalaması bakımından en düşük olan gruptur. 16-20 yıllık öğretmenler ise tutum puanı ortalaması bakımından en yüksek gruptur.

Öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumlarını inceleyen araştırmaların bazılarında kıdem değişkeni ele alınmamıştır (Craig ve diğerleri, 2000; Yoon, 2004; Yoon ve Kerber, 2003). Bir çalışmada öğretmen adaylarının zorbalığa ilişkin eğitim gereksinimi duydukları saptanmıştır (Bauman ve Del Rio, 2005 ). Bir başka çalışmada da meslekte ilk yılı olan öğretmenlerin zorbalık konusunda eğitim gereksinimi duydukları saptanmıştır (Bauman ve Hurley, 2005). Bu iki çalışmanın bulguları ile bu araştırmanın bulguları arasında benzerlik olduğu söylenebilir. Adaylıkları sırasında ya da görev yaptıkları ilk yılda eğitim gereksinimi duyan öğretmenlerin bu eğitimleri aldıktan sonra tutumlarında olumlu (istendik yönde) değişimler olabileceği söylenebilir. Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumlarında, meslekteki deneyim süreleri yani kıdemleri değiştikçe farklılıklar olabileceği şeklinde yorum yapılabilir.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını inceleyen bir çalışmada kıdeme ilişkin anlamlı fark bulunmuştur. 21-25 yıl ve 26 ve üstü yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin tutumlarının, 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin tutumlarından yüksek olduğu görülmüştür (Yıldırım, 2002). Bu çalışmada da benzer şekilde zorbalığa ilişkin öğretmen tutumlarının kıdeme göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Bu çalışmada ise farklılık

6-10 ve 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenler arasında saptanmıştır. Bu farklılığın, farklı konulara yönelik olarak tutumların ölçülmesinden yani mesleğe yönelik tutum konusunun ve zorbalığa yönelik tutum konusunun ele alınmasından kaynaklandığı düşünülebilir. İki bulgunun örtüşmesi, kıdemin öğretmen tutumlarında farklılığa neden olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin demokratik tutumlarının incelendiği bir araştırmada tutumların kıdeme göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı saptanmıştır (Saracaloğlu ve diğerleri, 2004). Bu bulgular ile bu araştırmanın bulguları birbiri ile örtüşmemektedir. İlk bakışta demokratik tutumlar ile zorbalığa ilişkin tutumların birbirine benzer doğalara sahip olduğu düşünülebilir. Öte yandan demokrasi konusu oldukça geniş kapsamlıdır. Bireyler arasında yaşanan saldırganlığa ilişkin tutumlar demokratik tutumların sadece bir bölümünü oluşturabilmektedir. Zorbalık saldırganlığın bir türü olarak belirgin ana hatlara sahip, özel bir konudur. Bu nedenle kıdem değişkeni ile ilgili bulguların örtüşmemesinin araştırılan iki konunun doğasındaki bu farklılıktan kaynaklandığı düşünülebilir.

### **5.1.3. Branş Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmada incelenen bir diğer değişken olan branşa ilişkin sonuçlar, öğretmenlerin tutum puanları arasında branş bakımından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumlarını inceleyen araştırmaların bazılarında branş değişkeni ele alınmamıştır (Craig ve diğerleri, 2000; Yoon, 2004; Yoon ve Kerber, 2003). Ortaöğretim kurumlarında uygulanan fiziksel cezanın yaygınlığını inceleyen bir araştırmanın sonuçlarına göre atölye ve laboratuvar öğretmenlerinin ceza uygulamalarında % 17.4 oranı ile öne çıktıkları belirlenmiştir (Mahiroğlu ve Buluç, 2003). Zorbalık davranışı da bir tür saldırganlık türü olduğundan, öğretmenlerin fiziksel ceza uygulaması konusundaki davranışları ile zorbalığa ilişkin tutumlar arasında bir ilişki olduğunu söylenebilir. Ancak bu çalışmada meslek dersi öğretmenleri tutumları bakımından diğer branş öğretmenlerinden farklılık göstermemişlerdir. Bu farklılık iki çalışmanın çalışma gruplarında yer alan

ortaöğretim kurumlarından kaynaklanıyor olabilir. Mahiroğlu ve Buluç'un (2003) çalışmalarında ele aldıkları ortaöğretim kurumlarının sadece % 8'i genel lise, diğerleri genelde erkek öğrenci ağırlıklı meslek lisesi ve teknik lise iken bu çalışmada kız ve erkek öğrencilerin karışık olduğu anadolu lisesi, anadolu meslek lisesi ve genel lise de çalışma grubu içinde yer almaktadır. Erkekler özgü olarak benimsenmiş mesleklerin eğitiminin verildiği erkek öğrencilerin çoğunlukta bulunduğu ortaöğretim kurumlarında daha çok erkek öğretmenlerin görev yaptığı bilinmektedir. Bu nedenle bu kurumlarda görev yapan atölye ve laboratuvar öğretmenlerinin de erkek olması beklenebilir. Saldırganlık ve şiddet konusunda cinsiyete özgü farklılıklar bulunduğu daha önce de belirtildiği gibi araştırmalarla desteklenmiştir. Buradan yola çıkarak aslında farklılığın branştan değil de cinsiyetten kaynaklandığı şeklinde yorum yapılabilir.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının incelendiği bir araştırmada branş değişkeni; öğretmenlik mezunu kendi branşında çalışan, öğretmenlik mezunu farklı branşta çalışan ve diğer alanlardan mezun şeklinde bir sınıflandırma yapılmıştır. Söz konusu sınıflama bu çalışmada ele alınan branşlardan farklı bir sınıflamaya sahip olsa da bulguların benzerliği dikkat çekicidir. Çalışmada öğretmenlerin tutumlarının branş bakımından farklılık göstermediği görülmüştür. Öğretmenlerin demokratik tutumlarını inceleyen bir çalışmada da branş bakımından farklılık saptanmamıştır (Saracaloğlu ve diğerleri, 2004). Bu iki çalışmanın bulguları bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

#### **5.1.4. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmada incelenen son değişken olan görev yapılan okul türüne ilişkin bulgular öğretmenlerin tutumlarının görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak da anlamlı bir biçimde farklılık göstermediğini ortaya çıkarmıştır.

Zorbalığın yaygınlığına ilişkin çalışmalardan birinde farklı okul türlerinde farklı oranlarda zorbalığın yaygın olarak yaşandığı ortaya çıkmıştır (Pişkin, 2005). Buradan yola çıkarak farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin tutumlarında belirgin farklılıklar olmadığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin zorbalığa ilişkin farkındalıkları, önleme konusundaki çabaları ya da müdahalede konusundaki etkinliklerinin farklı olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumlarını inceleyen araştırmaların bazılarında okul türü değişkeni ele alınmamıştır (Craig ve diğerleri, 2000; Yoon, 2004; Yoon ve Kerber, 2003).

Öğretmenlerin demokratik tutumlarını inceleyen bir araştırmada çalışılan kuruma göre tutumlarda farklılık saptanmamıştır (Saracaloğlu ve diğerleri, 2004). Bu bulgu, çalışmanın görev yapılan okul türü değişkeni ile ilgili bulguları ile örtüşmektedir.

Özetle tutum puanları ele alınan değişkenlerden ikisi yani cinsiyet ve kıdem yılı bakımından farklılık göstermiştir.

## 5.2. Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin tutumları arasında kimi değişkenler açısından farklılıklar saptandığına göre, düşük düzeyde olan tutumları yüksek düzeye çıkarmak için bazı önlemlerin alınması gerekebilir.

Öğretmen tutumlarını daha olumlu (istendik) hale getirmeyi amaçlayan kapsamlı eğitim programları tasarlanabilir. Tasarlanan program uygulandıktan sonra, etkililik bakımından değerlendirilebilir.

Genel olarak öğretmen tutumlarının daha olumlu (istendik) hale getirilmesi amacı ile öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında, öğretmenlik formasyonu eğitimi kapsamında yürütülen tezsiz yüksek lisans çalışmaları sırasında ve öğretmenlere de hizmet içinde eğitim programları düzenlenebilir. Kuşkusuz bu eğitimler diğer sorumluluklar altında zorlansa bile öğretmenin zorbalığa karşı durmasının en temel mesleki sorumluluklarından biri olduğunu kanıksaması bakımından büyük önem taşımaktadır.

Daha geniş bir açıdan düşünülürse, yurt dışında olduğu gibi zorbalığı önleme ve müdahale programları ulusal eğitim politikasının bir parçası haline

getirilebilir. Daha önce de belirtildiği gibi yurt dışında uygulanan programlara bakıldığında kimi ortak noktalar göze çarpmaktadır. Bu programlar kapsamında öğretmenlerin konuya ilişkin farkındalıklarını yükseltmek amacı ile eğitimler verilmekte; zorbalığın ne olduğu konusunda açık tanımlamalar yapılmakta; zorbalığın yaygınlığına ilişkin bilgiler verilmekte; zorbalık sürecinde yer alan zorba, kurban, zorba/kurban ve tanıkların rolleri açıklanmakta; zorbalığın cinsiyet, yaş, aile gibi değişkenlerle ilişkisinden söz edilmekte; zorbalık deneyiminin bu süreçte yer alan bütün bireyler açısından ne denli olumsuz sonuçlara neden olabileceği açıklanmakta; öğretmenlerin kapsamlı bir önleme ve müdahale programındaki rolleri dile getirilmekte; çatışma çözme eğitimi, empatik anlayış geliştirme eğitimi gibi müdahale ve önleme sırasında çok önemli olabilecek becerileri geliştirmek amacı ile eğitimler verilmekte; sınıfta gerçekleştirebilecek basit ancak etkili yöntemlere ilişkin bilgi verilmektedir. Türkiye’de de bu ortak noktalara sahip bir önleme ve müdahale programı geliştirilebilir. Bu program geliştirilirken öğretmenlerden destek alınabilir. Uygun tutumlara sahip öğretmenler etkili program geliştirme çalışmalarının mimarları olabilirler.

Ortaöğretim öğretim programı yenileme çalışmaları sırasında kapsamlı gelişimsel rehberlik bağlamında programa zorbalık karşıtı etkinlikler yerleştirilebilir. Öğretmenlere öğretim programı kapsamında programın hedeflerini nasıl gerçekleştireceklerine ilişkin beceriler kazandırılabilir. Bu eğitimlerin ardından değerlendirme yapılabilir ve oluşacak davranış değişikliklerine ilişkin saptamalarda bulunulabilir. Programın uygulanışı sırasında öğretmenlere müşavirlik desteği sağlanması da programın çıktılarını olumlu yönde etkileyebilir.

Bu derece kapsamlı bir programın uygulanması zaman alabilir. Ancak bu sırada yapılabilecekler de vardır. Milli Eğitim Bakanlığı (2007) 2006-2007 öğretim yılında uygulanmak üzere ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programı ortaöğretim etkinlik örneklerini yayınlamaya başlatmıştır. Ancak sunulan bu örnek etkinliklerde zorbalığa ilişkin bir etkinliğin bulunmadığı görülmektedir. Kapsamlı bir program geliştirilerek

uygulamaya konuluncaya değin şu an uygulamada olan etkinlikler arasına zorbalığa ilişkin kimi etkinliklerin yerleştirilmesine gereksinim vardır.

Bu konuda ulusal bir politika geliştirilemese bile her okul kendi ekolojik koşullarını göz önünde bulundurarak zorbalık karşıtı bir okul politikası geliştirebilir. Bu politikaların geliştirilmesinde okulu ve öğrencileri en iyi tanıyan öğretmenlerden etkin bir biçimde yararlanılabilir. Konuyu sahiplenen istendik tutuma sahip öğretmenlerin okulun zorbalık karşıtı politikalarına desteği de mutlaka yoğun ve etkili olabilir.

Daha önceden de söz edildiği gibi Türkiye’de zorbalığın yaygınlığına ilişkin çalışmalardan bu deneyimin oldukça yaygın olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışma sonucunda öğretmen tutumlarının istendik düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Ancak veri toplamada kullanılan ölçek kendini bildirim temeline dayanmaktadır. Bu nedenle katılımcıların sosyal istenirlik hatasından etkilendiği düşünülülebilir. Bundan sonra bu konuda yürütülecek çalışmalarda öğretmen tutumlarını saptamada başka yöntemler kullanılması, elde edilen verilerin genellemesi açısından katkı sağlayacaktır.

Çalışma sonucunda cinsiyetler arasında kadınlar lehine farklılık saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin de tutumlarının en az kadınlar kadar uygun olması arzu edilen bir durumdur. Aynı farklılık kıdem yılları arasında da görülmüştür. 6-10 yıllık öğretmenlerin tutum puanı ortalamaları 16-20 yıllık öğretmenlerden daha yüksektir. İkinci gruptaki öğretmenlerin tutumlarının da en az birinci gruptaki öğretmenlerin tutumları kadar uygun olması da arzu edilen bir durumdur. Her ne kadar öğretmenlerin puanları çok düşük çıkmamış olsa da daha yükseltilmesine yönelik programlar geliştirilebilir. Bu programlar uygulandıktan sonra verimliliği değerlendirilebilir.

Bunun yanında bundan sonraki çalışmalarda sosyo ekonomik düzey bir değişken olarak ele alınabilir. Üst, orta ve alt SED’e ait öğrencilerin öğrenim gördüğü farklı okullardaki öğretmen tutumları karşılaştırılabilir.



Sonuç olarak okulda zorbalık oldukça kapsamlı bir konudur. Önleme ve müdahale amacı ile yapılabilecek bütün çalışmalar mutlaka yansımaları bulacaktır. Öğretmen okulda öğrenciler için en önemli rol modellerinden biridir. Bu bağlamda öğretmenin sınıfta zorbalık karşıtı bir konuşma yapması ya da zorbalığa tanık olduğunda uygun tepkiler göstermesi öğrenciler tarafından ilgi ile izlenecektir ve onların biricik içsel dünyalarında yerleşmesi gereken yere sessizce yerleşecektir. İçte bu nedenle zorbalığı önlemede ve müdahalede ğretmen tutumları düşünüldüğünden çok daha önemlidir.

## KAYNAKÇA

Akgün, E. (2005). Okul Zorbalığı. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bülteni**, 2 (10), 44-47.

Akman, B., Kargı, E., Özden, Z. ve Okyay, Ö. (28-31 Mart 2006). **Ailelerin Ve Çocukları Davranışlarında Şiddet**. 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.

Altun, A. (2003). Öğretmen Adaylarının İnternete Yönelik Tutumları. **Eğitim ve Bilim**. 28 (127), 3-9.

Andershed, H., Kerr, M. and Stattin H. (2001). Bullying In School and Violence On the Streets: Are the Same People Involved? **Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention**, 2, 31-49,

Aral N., Bütün A., Türkmenler, B. ve Akbıyık, A. (2004). İlköğretim Okullarının Sekizinci Sınıfına Devam Eden Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi. **Çağdaş Eğitim**, 29 (315), 17-25.

Are anti-bullying policies failing? (2006, September 1). **Education**, 1.

Arora, T., Sharp, S. and Thompson, D. (2002). **Bullying: Effective Strategies For Long-Term Improvement**. London: RoutledgeFalmer.

Asan, A. (2002). Fen Ve Sosyal Alanlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları. **Eğitim Araştırmaları**, 7, 136-146.

Aşkın, M. (1991). **Denetim Odağı ile Saldırgan Davranışlar Arasındaki İlişkiler**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Atkinson, M. and Hornby, G. (2002). **Mental Health Handbook For Schools**. London: Routledge/Falmer.

Attwood, T. (2004). Strategies to Reduce the Bullying of Young Children With Asperger Syndrome. **Australian Journal of Early Childhood**. **29**, (3), 15-

Atlas, R. S. and Pepler, D. J. (1998). Observations Of Bullying İn The Classroom. **Journal of Educational Research**, **92** (2), 86-98.

Aydoğan, Y. ve Kılınç, E. F. (28-31 Mart 2006). **Akran Zorbalığını Önlemede Bir Program Örneği**. 1. Şiddet Ve Okul: Okul Ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.

Bandura, A. (1973). **Aggression: A Social Learning Analysis**. New Jersey: Prentice-Hall.

Barton, E. A. (2006). **Bully Prevention**. California: Corwin Press.

Barker, S., Bendelow, G. Mayall, B., Storey, P. and Veltman, M. (1996). **Children's Health In Primary Schools**. London: Falmer Press.

Baron, R. A., Bryne, D. (1987). **Social Psychology: Understanding Interaction**. Massachusetts: Simon & Schuster. Inc.

Barone, F. J. (1997). Bullying in School: It Doesn't Have to Happen . **Phi Delta Kappan**, **78** (1), 80-

Barone, B., Kearns, J., Quinn, K., B., Stackhouse, S. A. and Zimmerman M. E. (2003). Using a Novel Unit to Help Understand and Prevent Bullying In Schools: Bullying Affects Most Children. Reading Activities Helped Middle School Students Become More Aware of This Serious Issue. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, **46** (7), 582-

Bauman, S. and Hurley, C. (2005). Teachers' Attitudes and Beliefs About Bullying: Two Exploratory Studies. **Journal of School Violence**, 4 (3), 49-61.

Bauman, S. and Del Rio, A. (2005). Knowledge And Beliefs About Bullying In Schools: Comparing Pre-Service Teachers In the United States And the United Kingdom. **School Psychology International**, 26 (4), 428-442.

Bauman, S. and Del Rio, A. (2006). Preservice Teachers' Responses to Bullying Scenarios: Comparing Physical, Verbal and Relational Bullying. **Journal Of Educational Psychology**, 98 (1), 219–231.

Beane, L. A. (2005). **The Bully Free Classroom**. A.B.D.: Free Spirit Publishing.

Beck, J. S. (2001). **Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Ötesi** (Çev: N. Hisli Şahin). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Begun, W. R. and Huml, J. F. (1999). **Violence Prevention Skills Lessons & Activities For Elementary Students** (First Edition). New York: The Center for Applied Research In Education.

Bender, G., Burstyn, J. N., Casella, R., Gordon, H. W., Guerra, D. P., Luschen, K. V., Stevens, R. and Williams, K. M. (2001). **Preventing Violence In Schools: A Challenge to American Democracy**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Berkowitz, L. (1962). **Aggression: A Social Psychological Analysis**. New York: McGraw-Hill.

Bernstein, E. (2002). **Middle School And The Age Of Adjustment: A Guide For Parents**. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.

Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2002). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri Ve Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumları Arasındaki İlişki. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2 (4), 53-67.

Blandford, S. (1998). **Managing Discipline In Schools**. London:Routledge.

Bolat Karataş, Z. (2005). Anne Baba Saldırganlığı İle Lise Öğrencilerinin Saldırganlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Çağdaş Eğitim**, 30 (317), 30-39.

Boulton. M. J. (1996). Bullying In Mixed Sex Groups of Children. **Educational Psychology**,16 (4), 439-444.

Borg, M. G. (1999). The Extent And Neature Of Bullying Among Primary And Secondary School Children. **Educational Research**, 41 (2), 137-153.

Bower, B. (2006). Bullying Leaves Mark On Kids' Psyches. **Science News**, 170 (5), 77-77.

Brinson S. A. (2005). Boys Don't Tell On Sugar-And-Spice-But-Not-So-Nice Girl Bullies. **Reclaiming Children and Youth**, 14 (3), 169-

Brown, S. L. Birch, D. A. and Kancherla V. (2005). Bullying Perspectives: Experiences, Attitudes and Recommendations Of 9- To 13-Year-Olds Attending Health Education Centers In The United States. **Journal of School Health**, 75 (10), 384-392.

Budak, S. (2000). **Psikoloji Sözlüğü**. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Bullock, J. R. (2002). Bullying Among Children. **Childhood Education**, 78 (3), 130-

Büyüköztürk, Ş. (2004). **Veri Analizi El Kitabı**. (4. Basım). Ankara: Pagem A Yayıncılık.

Carr, A. (1999). **The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology: A Contextual Approach**. New York: Routledge.

Casella R. (2001). What Is Violent About "SchoolViolence"? The Nature of Violence in a City High School. In G. Bender, J. N. Burstyn, R. Casella, H. W. Gordon, D. P. Guerra, K. V. Luschen, R. Stevens and K. M. Williams (Eds.), **Preventing Violence in Schools: A Challenge to American Democracy (p.15-47)**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Chamberlin, R. P., Haynes, G. S., Wragg, C. M. and Wragg, E. C. (2000). **Failing Teachers?** London: Routledge.

Chapell, S., Hasselman S. L., Kitchin, T., Lomon, S. N., Maciver, K. W. and Sarullo, P. L. (2006). Bullying In Elementary School, High School And College. **Adolescence**, **41** (164), 633-648.

Collins, K., McAleavy, G. and Adamson, G. (2004). Bullying In Schools: a Northern Ireland Study. **Educational Research**, **46** (1), 55-71.

Coloroso, B. (2003). **The Bully, The Bullied And The Bystander From Preschool To High School How Parents And Teachers Can Help Break The Cycle Of Violence** (First Edition). Newyork: Harper Resource

Cooper, D. and Snell, J. L. (2003). Bullying--Not Just A Kid Thing. **Educational Leadership**, **60** (6), 22-25.

Cowie, H. and Sharp, S. (1994a). Tackling Bullying Through The Curriculum. In P. K. Smith and S. Sharp (Eds.), **School Bullying: Insights and Perspectives** (p. 84-108). Newyork: Routledge.

Cowie, H. and Sharp, S. (1994b). Empowering Pupils To Take Positive Action Against Bullying. In P. K. Smith and S. Sharp (Eds.), **School Bullying: Insights and Perspectives** (p.108-132). Newyork: Routledge.

Craig, M. W., Henderson, K. and Murphy, J. G. (2000). Prospective Teachers' Attitudes Toward Bullying and Victimization. **School Psychology International**, **21** (1), 5-21.

Craig, M. W. and Pepler, D. J. (2003). Identifying And Targeting Risk For Involvement In Bullying And Victimization. **Canadian Journal of Psychiatry**, **48** (9), 577-582.

Crockett, D. (2004). Critical Issues Children Face in the 2000s. **School Psychology Review**, **33** (1), 78-

Cullingford, C. (2002). **The Best Years of Their Lives? Pupils' Experiences of School**. London: Kogan Page.

Cüceloğlu, D. (1991). **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çınkır, Ş. (28-31 Mart 2006). **Okullarda Kabagüç: Türleri, Etkileri Ve Önleme Stratejileri**. 1. Şiddet Ve Okul: Okul Ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.

Çınkır, Ş. ve Karaman Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler Arası Zorbalık. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, **34**, 236-253.

Çiftpınar, B. (2003). Dil ve sözel şiddet. **Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, **4** (5), 45-57.

Çoban, A. ve İşcen, F. (28-31 Mart 2006). **Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Ortamında Meydana Gelen İstenmeyen Davranışlara İlişkin Gösterdikleri Tepkilerin Değerlendirilmesi**. 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.

Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K. and Funk, J. B. (2003a). The

Nature And Extent Of Bullying At School. **Journal of School Health, 73 (5)**, 173-181.

Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K. and Funk, J. B. (2003b). Teacher Perceptions And Practices Regarding School Bullying Prevention. **Journal of School Health, 73 (9)**, 347-355.

Demaray, M. K. and Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the Frequency and Importance of Social Support by Students Classified as Victims, Bullies and Bully/victims in an Urban Middle School. **School Psychology Review, 32 (3)**, 471-

Demirhan, M. (2002). **Kendini Açma Düzeyleri Farklı Genel Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenler Açısından Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Doğan, S. (2001). **Farklı Sosyo Ekonomik Düzeylere Mensup Ergenlik Çağındaki Kız Ve Erkeklerin Saldırgan Davranışlarıyla Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Dorothea M. Ross (2002). Bullying. In J. Sandoval (Eds.), **Handbook Of Crisis Counseling, Intervention And Prevention In The Schools** (p.105-137). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Durmuş, E. ve Gürkan, U. (2005). Lise Öğrencilerinin Şiddet Ve Saldırganlık Eğilimleri. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (3)**, 253-267.

Düzgün, E., Alibeyoğlu, C. ve Orhan, F. (28-31 Mart 2006). **'Şiddete Karşı Farkındalık' Öğretim Programının Etkililiği Ve Öğrenci Görüşleri**. 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.



Elinoff, M. J., Chafouleas, S. M. ve Sassu, K. A. (2004). Bullying: Considerations For Defining and Intervening In School Settings. **Psychology In the Schools**, **41** (8), 887-897.

Elliott, G., P. (2003). **School Mobbing And Emotional Abuse: See It, Stop It, Prevent It, With Dignity And Respect**. NewYork: Brunner-Routledge.

Eslea, M. ve Smith, P. K. (1995, April). **Attitudes Towards Bullying in Primary School Pupils and Parents**. Poster presented to the Annual Conference of the British Psychological Society, University of Warwick, U.K.

Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Mercha' n, A. J., Pereira, B. and Smith, P.K. (2003). Friendship And Loneliness Among Bullies And Victims: Data From Seven Countries. **Aggressive Behavior**, **30**, 71–83.

Espelage, D. and 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), 365-384.

Fine, M., Harris, A. (2004). **All About The Girl: Power, Culture, And Identity**. New York: Routledge.

Fox, C. L. and Boulton, M. J. (2005). The Social Skills Problems Of Victims Of Bullying: Self, Peer And Teacher Perceptions. **British Journal of Educational Psychology**, **75**, 313–328.

Fritz, G. K. (Editor). (2006). **The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter**, Wiley Periodicals, Inc., A Wiley Company.

Furniss, C. (2000). Bullying In Schools: It's Not A Crime- Is It? **Education And The Law**, **12** (1), 9-29.

Galloway, D. and Roland, E. (2004). Is The Direct Approach To Reducing Bullying Always The Best? In P. K. Smith, D. Pepler and K. Rigby (Eds.),

**Bullying In Schools:How Successful Can Interventions Be?** (p.37-55). UK: Cambrigde University press.

Geçtan, E. (1990). **Psikanaliz ve Sonrası**. (4. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Glover, D., Gough, G., Johnson, M. and Cartwright N. (2000). Bullying İn 25 Secondary Schools: Incidence, İmpact And İntervention. **Educational Research**, 42 (2), 141-157.

Gözütok, F. D., Er, K. O. ve Karacaoğlu, Ö. C. (28-31 Mart 2006). **Okulda Dayak (1992 Ve 2006 Yılları Karşılaştırması)**. 1. Şiddet Ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.

Gültekin, Z. (2003). **Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gümüş, T. (2000). **Kendini Kabul Düzeyleri Farklı Genel Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Saldırganlık Düzeyleri**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güner, N. (1995). **Ergenlerin Dinledikleri Müzik Türünün Depresyon Ve Saldırganlık Düzeylerine Etkisi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gürsoy, F. (2002). Annesi Çalışan ve Çalışmayan Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi. **Çocuk Gelişim ve Eğitim Dergisi**, 1 (6,7), 7-15.

Hall, C., Hall, E. and Hornby, G. (2003). **Counselling Pupils In Schools: Skills And Strategies For Teachers**. London: RoutledgeFalmer.

Hanewinkel, R. (2004). Prevention Of Bullying In German Schools: An Evaluation Of An Anti-Bulying Approach. In P. K. Smith, D. Pepler, and Rigby, K. (Eds.), **Bullying In Schools:How Succesful Can Interventions Be?** (81-99). UK: Cambrigde University press.

Harris, M. J., Landau, S., Larson, S. E. and Milich, R. (2003). You Really Don't Know How Much It Hurts: Children's and Preservice Teachers' Reactions to Childhood Teasing. **School Psychology Review**, **30** (3), 329-

Harris, S. and Petrie, F. G. (2003). **Bullying. The Bullies, The Victims, The By Standers**. U.S.A.: ScarescrowEducation.

Hatunoğlu, A. (1994). **Ana-Baba Tutumları ile Saldırganlık Arasındaki İlişkiler**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Hazler R. J. and Miller, D. L. (2001). Adult Recognition Of School Bullying Situations. **Educational Research**, **43** (29), 133–146.

Higgins, C. (1994). Improving the School Ground Environment As an Anti-Bullying Intervention. In P. K. Smith and S. Sharp (Eds.), **School Bullying: Insights And Perspectives** (160-193). Newyork: Routledge.

Horne, A. M., Orpinas, P., Newman-Carlson, D. and Bartolomucci, C., L. (2004). Elementary School Bully Busters Program: Understanding Why Children Bully and What to Do About It. In D. L. Espelage, and S. M. Swearer, (Eds.), **Bullying In American Schools: A Social-Ecological Perspective On Prevention And Intervention** (p. 297-327). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Horne, A. M. and Newman-Carlson, D. (2004). Bully Busters: A Psychoeducational Intervention for Reducing Bullying Behavior in Middle School Students. **Journal of Counseling and Development**, **82** (3), 259-

Houbre, B., Tarquinio, C. and Thuillier, I. (2006). Bullying among students and its consequences on health. **European Journal of Psychology of Education, XXI (2)** 183-208.

Houndoumadi, A. And Pateraki, L. (2001). Bullying And Bullies In Greek Elementary Schools: Pupils' Attitudes and Teachers'/Parents' Awareness. **Educational Review, 53 (1)**, 19-27.

<http://www.connexionsdirect.com/index.cfm?pid=151&catalogueContentID=597>

[www.bullying.co.uk/children/pupil\\_advice.htm](http://www.bullying.co.uk/children/pupil_advice.htm).

[www.childline.org.uk/Bullying.asp](http://www.childline.org.uk/Bullying.asp).

[www.nspcc.org.uk/html/home/needadvice/bullying.htm](http://www.nspcc.org.uk/html/home/needadvice/bullying.htm).

[www.dfes.gov.uk/bullying/;www.bbc.co.uk/radio1/onelife/personal/bullying/bullying.shtml](http://www.dfes.gov.uk/bullying/;www.bbc.co.uk/radio1/onelife/personal/bullying/bullying.shtml)

<http://www.ofsted.gov.uk/portal/site/Internet/menuitem.3eeb0ca515717eee628a0d8308c08a0c/?vgnextoid=705a8587fd24a010VgnVCM1000008192a8c0RCRD>

<http://www.cfchildren.org/cfc>

<http://www.schoolsafety.us/>

<http://www.bullyonline.org/>

Ivarsson, T., Broberg, A.G., Arvidsson, T. and Gillberg, C. (2005). Bullying In Adolescence: Psychiatric Problems In Victims And Bullies As Measured By The Youth Self Report (YSR) And The Depression Self-Rating Scale (DSRS). **Nord Journal Psychiatry, 59 (5)**, 365- 373.

Johnson, D. and Lewis, G. (1999). Do You Like What You See? Self-perceptions of Adolescent Bullies. **British Educational Research Journal**, **25** (5), 665-678.

Johnson, G. and Leicester, M. (2003). **Stories For Inclusive Schools: Developing Young Pupil's Skills In Classroom And Assembly**. New York: RoutledgeFalmer.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Yeni İnsan ve İnsanlar. (10. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kahraman, H. (2000). **Aile Yaşamlarında Şiddet Olan Ergenlerin Ana-Babalarıyla Olan İlişkilerini ve Kendilerini Değerlendirmeleri**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kalaycı, Ş. (2005). **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**. (1. Basım). Ankara: Özgür İletişim.

Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün Ve Sıklığının Depresyon, Kaygı Ve Benlik Saygısıyla İlişkisi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, **37** (1), 1-13.

Karaman Kepenekçi, Y. ve Çinkır, Ş. (2005). **Bullying Among Turkish High School Students**. (Yayımlanmamış Araştırma Raporu). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Kılıç, Z. (2005). Okullarda Akran Zorbalığı ve Sorun Çözme Becerilerini Geliştirme Semineri. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bülteni**, **2** (10), 48-50.

Koç, Z. (2005). **Lise Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Yordanması.** Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koç, M., Sezer, N., Polar, Ü. ve Alkan, M. (28-31 Mart 2006). **Şiddete Maruz Kalan Çocuğun Psiko-Patalojisi.** 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.

Lee, C. (2006). Exploring Teachers' Definitions Of Bullying. **Emotional & Behavioural Difficulties, 11** (1), 61-75.

Leff, S. S., Kupersmidt, J. B., Patterson, C. J. and Power, T. J. (1999). Factors Influencing Teacher Identification of Peer Bullies And Victims. **School Psychology Review, 28** (3), 505-517.

Lepkowski, W. J., Overton, C. C., Packman, J. and Smaby, M. (2005). We're Not Gonna Take It: A Student Driven Anti-Bullying Approach. **Education, 125, (4),** 546- .

Lewis C.A. and MCGuckin, C. (2006). Experiences of School Bullying in Northern Ireland: Data from the Life and Times Survey. **Adolescence, 41** (162), 313-320.

Levinson, M. H. and Liepe-Levinson, K. (2005). A General Semantics Approach to School-Age Bullying. **A Review of General Semantics, 62** (1), 4-

Limber, S.P., Nation, M., Tracy, J. A., Melton, G. B. and Flerx, V. (2004). Implementation Of The Olweus Bullying Prevention Programme In The Southern United States. In P. K. Smith, D. Pepler and K. Rigby (Eds.), **Bullying In Schools:How Successful Can Interventions Be?** (p.55-81). UK: Cambrigde University press.

Lock, R. H. and Trautman, M. L. (2003). Identify And Reduce Bullying In Your Classroom. **Intervention in School & Clinic**, **38** (4), 243-246.

Lorenz, K. (2002). **On Aggression**. (Çev. M. K. Wilson). London: Routledge.

Mahiroğlu, A. ve Buluç, B. (2003). Ortaöğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza Uygulamaları. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, **1** (1), 81-93.

Malecki, C. K. and Demaray, M. K. (2004). The Role Of Social Support In The Lives Of Bullies, Victims, And Bully-Victims. In D. L Espelage and S. M. Swearer (Eds.), **Bullying In American Schools: A Social-Ecological Perspective On Prevention And Intervention** (p. 211-227). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Menesini, E., Fonzi, A. and Smith, P.K. (2002). Attribution Of Meanings To Terms Related To Bullying: A Comparison Between Teacher's and Pupils Perspectives In Italy. **European Journal Of Psychology of Education**, **17** (4), 393-406.

Menesini, E. and Modiano, R. (2003). A Multifaceted Reality a Report From Italy. In P. K. Smith, (Eds.), **Violence In Schools: The Response In Europe** (153-169). London: RoutledgeFalmer

Menesini, E., Smith, P.K., Genta, M.L., Giannetti, E., Fonzi, A. and Costabile, A. (1997). Cross-National Comparison Of Children's Attitude Toward Bully/Victim Problems In School. **Aggressive Behaviour**, **23**, 245-257.

Mertoğlu, M. (28-31 Mart 2006). **1997-2005 Yılları Arasında İstanbul'da Öğretmenlerin Öğrencilere Uyguladığı Şiddetin İncelenmesi**. 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2002). **Psikolojik Destek Programları Tanıtım Ve Kullanım Kitapçığı**, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2007). **İlköğretim Ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı Ortaöğretim Etkinlik Örnekleri**, Ankara.

Migliore, E. T. (2003). Eliminate Bullying in Your Classroom. **Intervention in School & Clinic**, **38** (3), 172-

Moeller, T. G. (2001). **Youth Aggression and Violence: A Psychological Approach**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Nabuzoka, D. (2003). Teacher Ratings and Peer Nominations Of Bullying And Other Behaviour of Children With and Without Learning Difficulties. **Educational Psychology**, **23** (3), 307-320.

Nansel, R. T., Haynie, L. D. and Simons-Morton, G. B. (2003). The Association Of Bullying And Victimization With Middle School Adjustment. In J. M. Elias and E. J. Zins (Eds)., **Bullying, Peer Harrassment, And Victimization In The Schools: The Next Generation Of Prevention** (45-61). New York: The Haworth Press.

Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., Bettencourt, R. and Lemme F. (2006). Teachers' And Pupils' Definitions Of Bullying. **British Journal of Educational Psychology**, **76**, 553–576.

Nicolaides S., Toda, Y. and Smith, P.K. (2002). Knowledge And Attitudes About School Bullying In Trainee Teachers. **British Journal of Educational Psychology**, **72**, 105–118.

Nuhoğlu, H. ve Yalçın, N. (2004). Fizik Laboratuvarına Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Öğretmen Adaylarının Fizik Laboratuvarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim fakültesi Dergisi**, **5** (2), 317-327.



Olweus, D. (1993). **Bullying At School. What We Know And What We Can Do.** UK: Blackwell Publishing.

Olweus, D. (1995). Bullying or Peer Abuse at School:Facts and Intervention. **Current Directions In Psychological Science**, 4 (6), 196-200.

Olweus, D. (2003) A profile of bullying at school. **Educational Leadership**, 60 (6), 12-18.

O'Moore, M. (2000). Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimization in Ireland. **Aggressive Behavior**, 26, 99–111.

O'Moore, M. and Minton, S. J.(2004). **Dealing With Bullying In Schools. A Training Manual For Teachers, Parents And Other Professionals** (First Edition). London: Paul Chapman Publishing.

Orpinas, P. and Horne, A. M. (2006). **Bullying Prevention** (First Edition). Washington: American Psychological Association.

Orpinas, P., Horne, A. M. and Staniszewski, D. (2003). School Bullying: Changing The Problem By Changing The School. **School Psychology Review**, 32 (3), 431-445.

Osterman, K. and Siris, K. (2004). Interrupting The Cycle Of Bullying And Victimization İn The Elementary Classroom. **Phi Delta Kappan**, 86 (4), 288-

Özcebe, H. ve Üner, S. (28-31 Mart 2006). **Adölesanlarda Şiddet Davranışları (Üç Lise, Ankara, 2004)**. 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.

Özcebe, H., Üner, S., Uysal, D., Soysal, S., Polat, B., şeker, A. (28-31 Mart 2006). **Ankara'da Bir İlköğretim Okulunda Erken Ve Orta Dönem Adölesanlarda Şiddet Algısı Ve Şiddet Davranışı Sıklığının**

**Değerlendirilmesi.** 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.

Özmen, S. K. (28-31 Mart 2006). **Ailelerin ve Çocukların Davranışlarında Şiddet.** 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.

Paul, J. J. and Cillessen H. N. A. (2003). Dynamics Of Peer Victimization In Early Adolescence: Results From A Four Year Longitudinal Study. In J. M. Elias and E. J. Zins (Eds)., **Bullying, Peer Harrassment And Victimization In The Schools: The Next Generation Of Prevention** (25-43). New York: The Haworth Press.

Pekel, N. (2003). **Akran Zorbalığı Grupları Arasında Sosyometrik Statü, Yalnızlık Ve Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Pekel-Uludağlı, N. ve Uçanok, Z. (28-31 Mart 2006). **Akran Zorbalığı Gruplarında Yalnızlık Ve Akademik Başarı ile Sosyometrik Statüye Göre Zorba/Kurban Davranış Türleri.** 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.

Pekkaya B. F. (1994). **Arabulucu Yolu İle Çatışmalara Çözüm Bulma, Arabuluculuk Eğitiminin Okullarda Uygulanması Ve Bu Eğitimin Öğrencilerin Benlik Gelişmelerine, Liderlik Becerilerine, Saldırgan Davranışlarına Ev Algıladıkları Problem Miktarına Etkisi.** Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Pepler, D., Smith, P. K. and Rigby, K. (2004) Looking Back And Looking Forward: Implications For Making Interventions Work Effectively. In P. K.

Smith, D. Pepler and K. Rigby (Eds.), **Bullying In Schools:How Successful Can Interventions Be?** (p. 307-323). UK: Cambridge University press.

Pişkin, M. (2002). Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler Ve Alınabilecek Önlemler. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 2 (2), 531-562.

Pişkin, M. (09–11 Temmuz 2003). **Okullarımızda Yaygın Bir Sorun: Akran Zorbalığı**. Yedinci Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunuldu, Malatya.

Pişkin, M. (July 13-17, 2005). **Bullying Among High School Students In Ankara, Turkey**. Paper presented at the 27th International School Psychology Association (ISPA), Athens.

Pişkin, M. va Ayaş, T. (21-23 Eylül 2005a). **Akranlarına Zorbalık Yapan (Zorba) Ve Zorbalığa Uğrayan (Kurban) Lise Öğrencilerinin “İçedönüklük-Dışadönüklük”, “Utangaçlık” ve “Özsaygı” Değişkenleri Bakımından İncelenmesi**. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunuldu, İstanbul.

Pişkin, M. ve Ayaş, T. (21-23 Eylül 2005b). **Lise Öğrencileri Arasında Yaşanan Akran Zorbalığı Olgusunun Okul Türü Bakımından Karşılaştırılması**. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunuldu, İstanbul.

Pişkin, M. (28-31 Mart 2006a). **Akran Zorbalığı Olgusunun İlköğretim Öğrencileri Arasındaki Yaygınlığının İncelenmesi**. 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.

Pişkin, M. (2006b). Zorbalığa İlişkin Yanlış Algı, İnanç Ve Düşünceler. **Öğretmen Dünyası**. Mayıs, 13-14.

Reid, K. (1999). **Truancy and Schools**. London: Routledge.

Rigby K. (17-18 June 1999). **What Harm Does Bullying Do?** Paper presented at the Children and Crime: Victims and Offenders Conference convened by the Australian Institute of Criminology, Brisbane, Australia.

Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying In Schools. **Canadian Journal of Psychiatry, 48 (9)**, 583-590.

Rigby, K. (2002). Bullying In Childhood. In Handbook Of Childhood Social Development. In P. K. Smith and C. H. Hart (Eds.), **Handbook of Childhood Social Development** (p.549-568). Great Britain: Blackwell Publishing.

Rigby, K. and Bagshaw, D. (2003). Prospects Of Adolescent Students Collaborating With Teachers In Addressing Issues of Bullying and Conflict In Schools. **Educational Psychology, 23 (5)**, 535-546.

Rigby, K., Smith, P., K. and Pepler, D. (2004). Working To Prevent School Bullying:Key Issues. In , P. K. Smith, D. Pepler and K. Rigby (Eds.). **Bullying In Schools:How Successful Can Interventions Be?** (p.1-13) UK: Cambrigde University press.

Roberts, W. B. (2006). **Bullying From Both Sides. Strategic Interventions For Working With Bullies And Victims**. California: Corwin Press.

Rodkin, P. C. and Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and Victims In The Peer Ecology: Four Questions For Psychologists and School Professionals. **School Psychology Review, 32 (3)**, 384-

Roland, E. and Galloway, D. (2002). Classroom Influences on bullying. **Educational Research, 44 (3)**, 299–312.

Roland, E. and Galloway, D. (2004). Professional Cultures In Schools With High And Low Rates Of Bullying. **School Effectiveness and School Improvement**, **15** (3-4), 241-260.

Root, T. (2006). Student/Teacher Partnerships Can Be the Key to Combat Bullying. **Education Journal**, **92**, 7.

Ross D. M. (1996). **Childhood Bullying And Teasing:What School Personel, Other Professionals, And Parents Can Do**. U.S.A.: American Counseling Association.

Saracaloğlu, A. S., Evin, İ. ve Varol, S. R. (2004). İzmir İlinde Çeşitli Kurumlarda Görev Yapan Öğretmenler İle Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, **4** (2), 335-364.

Sayın, S. (2005). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları ve Mesleki Benli Saygılarının İncelenmesi. **Eğitim Araştırmaları**, **19**, 272-281.

Seals, D. and Young, J. (2003). Bullying and Victimization: Prevalence and Relationship To Gender, Grade Level, Ethnicity, Self-Esteem, and Depression. **Adolescence**, **38** (152), 735-748.

Seifert, K. L. (2004). Bully-Proofing Your School. **Reclaiming Children and Youth**, **13** (3), 186-

Sezgin, F. ve Bıyık Ozok, D. (28-31 Mart 2006). **Okulda Şiddet Olgusu Ve Glasser'in Kontrol Kuramı**. 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.

Sharf, R. S. (2000). **Theories Of Psychotherapy and Counseling**. U.S.A: Brooks/Cole.

Sharp, S. and Thomson, D. (1994). The Role Of Whole-School Policies In Tackling Bullying Behaviour In Schools. In P. K. Smith and S. Sharp (Eds.), **School Bullying: Insights And Perspectives** (p. 57-84). Newyork: Routledge.

Siann, G. and Callaghan, M. (1993). Bullying: Teachers' Views and School Effects. **Educational Studies**, **19** (4) , 307-322.

Smith P. K.; Ananiadou K.; Cowie H. (2003). Interventions To Reduce School Bullying. **Canadian Journal of Psychiatry**, **48** (9), 591-599.

Smith, P. K., Cowie, H. and Sharp, S. (1994). Working Directly With Pupils Involved In Bullying Situations. In P. K. Smith and S. Sharp (Eds.), **School Bullying: Insights And Perspectives** (p.193-213). Newyork: Routledge.

Smith, P. K., Pepler, D. and Rigby, K. (2004). **Bullying In Schools: How Succesful Can Interventions Be?** (First Edition). U.K.: Cambridge University Press.

Smith, P. K. and Sharp, S. (1994a). **Tackling Bullying In Your School: A Practical Handbook For Teachers**. Newyork: Routledge,

Smith, P. K. and Sharp, S. (1994b). **School Bullying: Insights And Perspectives**. Newyork. Routledge,

Smith, P. K., (Editor). (2003). **Violence In Schools: The Response In Europe**. London. Routledgefalmer.

Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus D., Catalano, R. And Slee, P. (Editors). (1999). **The Nature Of School Bullying. A Croos-National Perspective** (First Edition). London and New York: Routledge.

Sullivan, K., Cleary, M. and Sullivan, G. (2004). **Bullying In Secondary Schools What It Looks Like And How To Manage It** (First Edition). London: Paul Chapman Publishing.

Stockdale, S., M., Hangaduambo, S., Duys, D., Larson, K. and Sarvela, P., D. (2002). Rural Elementary Students' Parents' and Teachers' Perception Of Bullying. **American Journal of health behavior**, **26** (4), 266-277.

Stomfay-Stitz, A. (2000). Bullying Alert! **Childhood Education**, **76** (3), 160-

Sürücü, Ö. (1997). **Öğretmenlik Formasyonu Alan Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Swearer, M. S. and Cary, T. (2003). Perceptions And Attitudes Toward Bullying In Middleschool Youth: A Developmental Examination Across The Bully/Victim Continium. In J. M. Elias and E. J. Zins (Eds)., **Bullying, Peer Harrassment, And Victimization In The Schools: The Next Generation Of Prevention** (p.63- 79 ). New York: The Haworth Press.

Şahin (28-31 Mart 2006). **Öfke Denetimi Eğitiminin Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkisi**. 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.

Şencan, H. (2005). **Sosyal Ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik Ve Geçerlilik**. Ankara: Seçkin.

Şırvanlı Özen, D. (28-31 Mart 2006). **Akran Zorbalığına Maruz Kalmanın Olası Yordayıcıları Ve Cinsiyet İle Yaşa Bağlı Değişimi**. 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.

Tarı, I., Ögel, K. ve Yılmazçetin Eke, C. (28-31 Mart 2006). **Okullarda Suç Ve Şiddeti Önleme**. 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.

Tekin, M. (28-31 Mart 2006). **Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Zorbalığa Maruz Kalmaları İle İlgili Tutum Ve Görüşleri**. 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.

Tekkaya, C., Çakıroğlu, J. ve Özkan, Ö. (2002). Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Üzerine Bir Durum Çalışması. **Eğitim ve Bilim**, **27 (126)**, 15-21.

Torun, A. (2004). İşyerinde Zorbalık. **Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, **6 (22)**, 183-190.

Tritt, C., Duncan, R., D. (1997). The Relationship Between Childhood Bullying and Young Adult Self-Esteem and Loneliness. **Journal of Humanistic Education & Development**, **36 (1)**, 35-45.

Tuzgöl, M. (1998). **Ana-Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Türkmen, L. (2002). Sınıf Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Ve Fenm Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, **23**, 218-228.

Unnever, J., D., Cornell D., G. (2004). Middle School Victims Of Bullying: Who Reports Being Bullied? **Aggressive Behavior**, **30**, 373–388.



Yenilmez, K., Özabacı, N., Ş. (2003). Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematik İle İlgili Tutumları Ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, **14**, 132-146.

Yıldırım, S. (2001). **The Relationship Of Bullying Family Environment And Popularity**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. ODTU.

Yıldırım, S., Tezer, E. ve Çileli, M. (2005). Behavioral Characteristics And Likability Of Bullies, Victims, Bully/Victims And Controls In An Elementary School. **Eğitim ve Bilim**, **30** (136), 84-90.

Yıldırım, M. M. (2002). **Öğretmenlerin Mesleklerine Yönelik Tutumlarının Ölçülmesi Bve Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, S.A. (2004). Ebeveyn Tutumları ve Saldırganlık. **Polis Bilimleri Dergisi**, **6** (3-4), 131-150.

Yılmazçetin, C. ve Ögel, K. (28-31 Mart 2006). **İstanbul'daki Okullarda Suç Ve Şiddetin Yaygınlığı**. 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.

Yurtal, F. (28-31 Mart 2006). **İlköğretim Okullarında Zorbalığın İncelenmesi**. 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.

Yoon J., S. and Kerber K. (2003). Bullying Elementary Teachers' Attitudes and Intervention Strategies. **Research in Education**, **69**, 27-35.

Yoon, J. S. (2004). Predicting Teacher Interventions In Bullying Situations. **Education and Treatment of Children**, **27** (1), 37-45.

Wheeler, E. (2004). Confronting Social Exclusion and Bullying. **Childhood Education, 81** (1), 32

Whitney, B. (2004) **Protecting Children: A Handbook For Teachers and School Managers**. London: RoutledgeFalmer.

Whitney, I., Rivers, I., Smith P. K. and Sharp, S. (1994). The Sheffield Project: Methodology and Findings. In K. P. Smith and S. Sharp (Eds.), **School Bullying: Insights And Perspectives** (p.20-57). Newyork: Routledge.

Wyse, D. (2002). **Becoming a Primary School Teacher**. London: RoutledgeFalmer.

Xin, M. (2002). Bullying In Middle School: Individual and School Characteristics Of Victims and Offenders. **School Effectiveness and School Improvement** , **13** (1), 63-89.

Van Der Wal, M. F., De Wit, C. A. M. and Hirasing, R. A. (2003). Psychosocial Health Among Young Victims and Offenders Of Direct And Indirect Bullying. **Pediatrics, 111** (6), 1312-1317.

Viljoen, J. L, O'Neill, M., L. and Sidhu, A. (2005). Bullying Behaviors In Female And Male Adolescent Offenders: Prevalence, Types, And Association With Psychosocial Adjustment . **Aggressive Behavior, 31**, 521–536.

Zarzour, K. ( First Edition). (2000). **Facing the Schoolyard Bully**. U.S. :Friefly Books.

## EKLER

### Ek No:

1. Kişisel Bilgi Formu
2. Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği
3. Ölçek Geliştirme Aşamasında Kullanılan Öğretmen Görüş Toplama Formu
4. Ölçek Geliştirme Aşamasında Kullanılan Uzman Kanısı Alma Formu
5. Ölçek Geliştirme Aşamasında Kullanılan Zorbalığa İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Deneme Formu

EK 1  
KİŞİSEL BİLGİ FORMU

## GENEL AÇIKLAMA

### Değerli Öğretmen,

Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında, Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak danışmanlığında “Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans Tez Çalışmasını sürdürmekteyim. Bu çalışma kapsamında aşağıda yer alan kişisel bilgi formu ve ölçek ile veri toplanması amaçlanmaktadır. Toplanan bu veriler, araştırma amacı dışında başka hiçbir amaç için kullanılmayacaktır. Kişisel bilgi formu ve ölçeğin nasıl yanıtlanacağı başlarında yer alan yönergeler ile belirtilmiştir. Lütfen yönergeleri dikkatlice okuyunuz.

Size verilen bu form ve ölçek üzerine isim yazmanıza gerek yoktur.

Gösterdiğiniz titizlik ve yaptığınız katkılar için teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Işık BALANUYE

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Yüksek Lisans Öğrencisi

## KİŞİSEL BİLGİ FORMU

**YÖNERGE:** Aşağıda Kişisel Bilgi Formu bulunmaktadır. Burada sorulan soruları, sorunun yanındaki ilgili parantez içine (X) işareti koyarak ya da boş bırakılan yere yazarak yanıtlayınız. Lütfen sorulardan hiçbirini yanıtızsız bırakmayınız

1. Cinsiyetiniz nedir?

( ) Kadın ( ) Erkek

2. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

( ) 1-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21 ve daha fazla

3. Görev yapmakta olduğunuz okul türü nedir?

( ) Lise ( ) Çok Programlı Lise ( ) Anadolu Lisesi

( ) Anadolu Meslek Lisesi ( ) Meslek Lisesi ( ) Başka (Belirtiniz.) .....

4. Branşınız nedir?

( ) Tarih-Coğrafya ( ) Matematik-Fen-Fizik ( ) Müzik-Beden Eğ.-Resim

( ) Yabancı Dil ( ) Din Kültürü ( ) Türk Dili ve Edebiyatı

( ) Meslek Dersleri ( ) Başka (Belirtiniz.) .....

EK 2

OKUL ZORBALIĞINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN TUTUMLARI ÖLÇEĞİ

## OKUL ZORBALIĞINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN TUTUMLARI ÖLÇEĞİ

**YÖNERGE:** Aşağıda “Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği” bulunmaktadır. Ölçekte **25** madde bulunmaktadır. Lütfen maddeleri dikkatlice okuduktan sonra buna ne ölçüde katıldığınızı ya da katılmadığınızı yanlarındaki kutuda yer alan “**tamamen katılıyorum**”, “**katılıyorum**”, “**fikrim yok**”, “**katılmıyorum**” ya da “**hiç katılmıyorum**” ifadelerine (X) işareti koyarak belirtiniz. Her bir maddeyi okuduktan sonra üzerinde uzun süre düşünmeden ilk aklınıza gelen seçeneği işaretleyiniz. Birden fazla seçenek işaretlemeyiniz ve işaretsiz madde bırakmayınız. Vermiş olduğunuz içten, doğru yanıtlar araştırma açısından büyük önem taşımaktadır.

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Zorbalık, okulda esnek disiplin anlayışının uygulanmasından kaynaklanır.					
2	Zorbalığa uğrayan öğrenci için olduğu kadar zorba için de endişelenirim.					
3	Fiziksel ya da sözel, her türlü zorbalık ile yapıcı biçimde baş etmenin yollarını ararım.					
4	Çevre koşulları değişmediği sürece, benim öğretmen olarak zorbalığı yapıcı biçimde ortadan kaldırmaya çalışmam bir yarar sağlamaz.					
5	Öğrencilerin zorbalığa tanık olmalarından kaygı duyarım.					
6	Erkek öğrencilerin zorbaca davranışlar göstermesi gelişimlerinin doğal bir parçasıdır.					
7	Zorbanın davranışı bir kaç defa ile sınırlı kalıyorsa görmezden gelirim.					
8	Dedikodu yayarak iki kişinin arasının bozulmasına neden olmak da bir tür zorbalıktır.					
9	Zorba, fiziksel cezayı hak eder.					
10	Öğrencilerin, yaşadıkları ufak tefek zorbaca davranışları öğretmenlerine aktarmaları gerekmez.					

**Lütfen arka sayfaya geçiniz.**

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
11	Zorbaya, yaptığı davranışın ne tür olumsuz sonuçlara yol açtığını anlatırım.					
12	Zorbaliğa tanık olan öğrencilerin sessiz kalmaları zorbalığın sürmesine neden olur.					
13	Derslerinde başarısız olan öğrencilerin zorbalık yapması normaldir					
14	Okulda zorbalık ile yapıcı biçimde baş etmek temel olarak yöneticilerin görevidir.					
15	Zorbayı kışkırtacak davranış gösteren öğrenci, zorbalığa uğramayı hak eder.					
16	Sözel zorbalık olaylarını aileye bildirmek gerekmez.					
17	Zorbadan nefret ederim.					
18	Zorbalık ile yapıcı biçimde başetmeye çalışmayı görevim olarak görürüm.					
19	Zorbalık olayı çözümlenemeyeceğim boyutta ise görmezden gelirim.					
20	Sadece özgüveni düşük öğrenciler zorbalığa uğrar.					
21	Zorbalığın sürmesinde, okulda esnek disiplin anlayışı uygulanmasının payı vardır.					
22	Zorbalık ile yapıcı biçimde baş etmek için aile ile işbirliği yaparım.					
23	Kızların zorbaca davranışlar göstermesi beni daha çok hayal kırıklığına uğratar.					
24	Zorbalık yapan zorbalığı hak eder.					
25	Kültür düzeyi düşük ailelerden gelen öğrencilerin zorbalık yapması doğaldır.					



EK 3

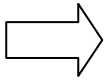
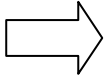
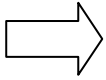
ÖLÇEK GELİŞTİRME AŞAMASINDA KULLANILAN ÖĞRETMEN GÖRÜŞ  
TOPLAMA FORMU

## YÖNERGE



Araştırmacı tarafından okul zorbalığına yönelik öğretmen tutumlarını incelemek amacıyla bir ölçek geliştirilecektir. Bu form sözkonusu ölçeğe girecek maddeleri oluşturmak için hazırlanmıştır. Aşağıda “**zorbalık**” davranışının tanımı verilmiştir. Ardından da “**zorbalık**” davranışı ile ilgili **DUYGU, DÜŞÜNCE** ve **DAVRANIŞLARINIZA** yönelik 3 soru sorulmuştur. Verilen tanımdan yola çıkarak bir sonraki sayfada yer alan soruları içtenlikle yanıtlamanız araştırmanın sağlıklı gerçekleşmesi açısından çok önemlidir. İlginiz için teşekkür ederim.

Z  
O  
R  
B  
A  
L  
I  
K



Günümüzde genel olarak kabul edilen tanıma göre “zorbalık”; “**daha güçlü kişi ya da kişiler tarafında daha az güçlü kişiye uygulanan tekar eden psikolojik ya da fiziksel eziyet**”tir. Bu tanım saldırganlık ya da şiddet tanımından farklıdır. Zorbalıktan söz edilebilmesi için zorba ve kurban arasındaki güç eşitsizliğinden söz etmek gerekmektedir. Zorbalık, iki eşit arasındaki çatışmaya karşılık gelmemektedir. Zorbalık proaktif saldırganlıktır, yani kurban tarafından açıkça provoke edilmeden oluşan saldırgan davranıştır. ‘**ZORBA**’; daha zayıf insanları incitmek ya da korkutmak için gücünü kullanan kişi; ‘**KURBAN**’; diğer bir kişinin davranışı sonucu acı, zarar vb. gören kişi; ‘**ZORBA/KURBAN**’ bazı kişilere zorbalık yapan bazı kişiler tarafından ise zorbalığa uğrayan kişidir.

FİZİKSEL ZORBALIK	SÖZEL ZORBALIK	DOLAYLI ZORBALIK	EŞYALARA ZARAR VERME
<ul style="list-style-type: none"> <li>dövme</li> <li>tekme vurma</li> <li>tokat atma</li> <li>itme</li> <li>saç, kulak çekme</li> <li>dürtme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>dalga geçme</li> <li>kızdırma</li> <li>kötü isim(ler) takma,</li> <li>küfür etme, hakaret etme</li> <li>küçük düşürücü, incitici sözler söyleme</li> <li>zihinsel olarak geri olduğunu söyleme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>grup dışında tutup yalnızlığa itme</li> <li>oyun veya diğer etkinliklere almama</li> <li>aleyhinde yalan-yanlış söylentiler çıkarma ve yayma</li> <li>izole etme, yok sayma, görmezlikten gelme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>parasını zorla alma ya da almakla tehdit etme</li> <li>eşyalarını zorla alma ya da almakla korkutma</li> <li>eşyalarına zarar verme</li> <li>para ya da eşyalarını çalma</li> </ul>

- Öğrenciler arasında bu tür zorbalık davranışları yaşandığında neler **DÜŞÜNÜYORSUNUZ?** Zorbalık davranışlarıyla ilgili **DÜŞÜNCELERİNİZİ** belirtiniz.

2. Öğrenciler arasında bu tür zorbalık davranışları yaşandığında neler **HİSSEDİYORSUNUZ?** Zorbalık davranışlarıyla ilgili **DUYGULARINIZI** belirtiniz.

3. Öğrenciler arasında bu tür zorbalık davranışları yaşandığında neler **YAPIYORSUNUZ?** Zorbalık davranışlarıyla ilgili **DAVRANIŞLARINIZI** belirtiniz.

EK 4

ÖLÇEK GELİŞTİRME AŞAMASINDA KULLANILAN UZMAN KANISI ALMA  
FORMU

Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak danışmanlığında “Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans Tez Çalışması sürdürülmektedir. Bu çalışma kapsamında “Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği” geliştirilecektir. Aşağıda yer alan maddeler bu amaçla öğretmenlere uygulanan bir soru formu sonucunda oluşturulmuştur. Bu maddelerle ilgili uzman kanısı alındıktan sonra “Deneme Formu” oluşturulacaktır.

## YÖNERGE



Bu form uzman kanısı almak amacıyla oluşturulmuştur. Lütfen aşağıda yer alan maddelerin,

- “Okul Zorbalığı”nı ölçmeye uygun olup olmadıklarına
- Dil ve ifade yönünden açık ve anlaşılır olup olmadıklarına

ilişkin kanınızı, yanlarındaki kutuda yer alan “EVET”, “KISMEN” ya da “HAYIR” ifadelerine (X) işareti koyarak belirtiniz. Maddelere ilişkin düzeltme önerilerinizi, tümceler üzerinde işaretlemeler yaparak gösterebilirsiniz. Yeni madde belirtmek istiyorsanız 3. sayfanın arkasında yer alan bölümü kullanabilirsiniz.

Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

RPD Yüksek Lisans Öğrencisi İŞİK  
BALANUYE

		EVET	KISMEN	HAYIR
1	Öğretmenler okullarda zorbalık olaylarının yaşanmasını engellemelidir.			
2	Fiziksel zarara neden olmayan zorbalık davranışları gördüğümde bu durumla ilgili öğrencilerimle konuşmam.			
3	Kurban, zorbaya karşılık vermediği için zorbalığı hak ediyor.			
4	Zorbanın davranışı yalnızca bir kaç kez tekrar ediyorsa affederim.			
5	Öğrenciler arasında yaşanan zorbalık durumlarına üzülüyorum.			
6	Kurbana psikolojik destek sağlanması gerektiğini düşünüyorum.			
7	Öğrenciler arasında yaşanan zorbalık durumları beni ilgilendirmiyor.			
8	Öğrenciler arasında görülen zorbalık davranışlarının gelişimin bir parçası olduğunu düşünüyorum.			
9	Okulda çalışan personel zorbaca davranışlara model olmamalıdır.			
10	Zorbaya, yaptığı davranışın ne tür olumsuz sonuçlara yol açtığını anlatırım.			
11	Okuldaki zorbalık davranışı dışarıdaki hayatın bir parçasıdır.			

12	Zorbalık davranışı kabul edilemez.			
13	Öğrencilerden, zorbalığa maruz kaldıklarında bu durumu mutlaka öğretmenlerine ya da idareye bildirmelerini isterim.			
14	Zorbalık davranışı okulun dışında çok farklı nedenlerden kaynaklandığı için okulda müdahalenin yararı yoktur.			
15	Zorbalık davranışı gösteren öğrenciyi cezalandırmak amacıyla onu sınıf içinde bazı haklardan mahrum bırakırım.			
16	Öğretmenler okullarda zorbalık olaylarının yaşanmaması için sorumluluk almalıdır.			
17	Ufak tefek zorbalık olaylarına müdahale etmeye gerek yoktur.			
18	Öğrenciler arasında yaşanan zorbalık durumlarından rahatsızlık duymuyorum.			
19	Zorbalık davranışı gördüğümde, kurbanı zorbayı kızdırtacak şeyler yapmamasını söylerim.			
20	Öğrenciler arasında yaşanan zorbalık durumlarını uygun bulmuyorum.			
21	Öğretmenin görevleri arasında bu tür olaylara müdahale etmek yoktur.			
22	Kurbanın değil, zorbanın psikolojik yardım alması için gerekli yönlendirmeleri yaparım.			
23	Öğrenciler arasında yaşanan zorbalık durumları hiç hoşuma gitmiyor.			
24	Fiziksel zarara neden olmayan zorbalık davranışları sakıncalı değildir.			
25	Zorbalık olayı çözümlenemeyeceğim boyutta ise müdahale etmem.			
26	Zorbaya psikolojik destek sağlanması gerektiğini düşünüyorum.			
27	Öğrenciler arasında zorbalık durumları yaşandığında müdahale etmem.			
28	Derslerinde başarısız olan öğrencilerin bu tür davranışlar sergilemesi normaldir.			
29	Öğrenciler arasında yaşanan zorbalık durumları beni tedirgin ediyor.			
30	Öğrenciler arasında yaşanan zorbalık davranışlarının kabul edilemez olduğunu öğrencilere söylerim			

31	Bu tür davranışlar aile ortamından kaynaklandığı için gerekli önlemleri ailenin alması gerekiyor.			
32	Öğrenciler arasında ufak tefek zorbalık durumları yaşandığında uyarıda bulunmam.			
33	Kurban mutlaka zorbayı kıskırtacak davranışlarda bulunmuştur.			
34	Zorbalık acımasızlıktır.			
35	Kurbanın psikolojik destek alması için Rehberlik Servisi ile işbirliği içine girerim.			
36	Öğrenciler arasında yaşanan zorbalık durumlarına sinirleniyorum.			
37	Sınıfta, bahçede ya da koridorlarda yaşanabilecek zorbalık olaylarına müdahale etmek idarenin asli görevidir.			
38	Öğrencilerime, aralarında geçen ufak tefek zorbalık davranışlarını öğretmenlerine ya da idarecilere söylemelerine gerek olmadığını belirtirim.			
39	Okulda zorbalığı engellemek için öğretmenlerin yapabileceği çok şey var.			
40	Zorbalar bu davranışı bilinçli bir şekilde yapmıyorsa önemsememek gerekir.			
41	Zorbaya aynı şekilde davranarak kendini kurbanın yerine koymasını sağlarım.			
42	Kurbanın zorbaya aynı şekilde karşılık vermemesi beni sinirlendiriyor.			
43	Sağlıklı bir aile ortamından gelmeyen öğrencilerde zorbalık davranışlarının görülmesi normal.			
44	Zorbaya yaptığı davranışın nasıl olumsuz sonuçlara yol açtığını anlatırım.			
45	Çevre koşulları değişmediği sürece öğretmen olarak benim müdahale etmenin yararı olmadığını düşünüyorum.			
46	Benim yapabileceğim sadece öğrenci ile konuşmak.			
47	Öğrenciler arasında zorbalık durumları yaşanmasını önlemeye çalışırım.			
48	Kurban kendi hakkını kendi korumalı.			

49	Lise çağına gelmiş çocuklar için artık geç kalınmış olduğuna inanıyorum.			
50	Kurbanın da ileride bir zorba olabileceği düşüncesi beni huzursuz ediyor.			
51	Okulda, zorbalığı engellemek neredeyse olanaksız.			
52	Öğrencilere, zorbalığa maruz kaldıklarında sessiz kalmamalarını söylerim.			

YENİ MADDE ÖNERİLERİNİZ İÇİN LÜTFEN BİR ARKA SAYFAYI KULLANINIZ.

ÖNERMEK İSTEDİĞİM MADDELER:

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	




EK 5

ÖLÇEK GELİŞTİRME AŞAMASINDA KULLANILAN ZORBALIĞA İLİŞKİN  
ÖĞRETMEN TUTUMLARI ÖLÇEĞİ DENEME FORMU

### **Sayın Öğretmen,**

Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında, Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak danışmanlığında “Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans Tez Çalışması sürdürmekteyim. Bu çalışma kapsamında “Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği” oluşturulmuştur. Elde edilen sonuçlar yalnızca bilimsel çalışma amacı ile kullanılacak, sonuçlardan başka hiç bir amaçla yararlanılmayacaktır. Soruları yanıtlamakta gösterdiğiniz özen ve işbirliği için teşekkür ederim.

RPD Yüksek Lisans Öğrencisi IŞIK BALANUYE

**YÖNERGE**  Aşağıda yer alan “Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği”nde 42 madde bulunmaktadır.

- ❖ Lütfen aşağıda yer alan maddeleri dikkatli bir biçimde okuduktan sonra buna ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı yanlarındaki kutuda yer alan “TAMAMEN KATILYORUM”, “KATILYORUM”, “FİKRİM YOK”, “KATILMIYORUM” ya da “HİÇ KATILMIYORUM” ifadelerine (X) işareti koyarak belirtiniz.
- ❖ Her bir maddeyi okuduktan sonra üzerinde uzun süre düşünmeden ilk aklınıza gelen seçeneği işaretleyiniz. İşaretsiz madde bırakmayınız.
- ❖ Size verilen bu form üzerine isim yazmanıza gerek yoktur. Vermiş olduğunuz içten, doğru yanıtlar ve yanıtsız madde bırakmamakta gösterdiğiniz özen araştırma açısından çok önemlidir.
- ❖ Şimdi aşağıdaki maddeleri işaretlemeye başlayabilirsiniz.

## OKUL ZORBALIĞINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN TUTUMLARI ÖLÇEĞİ

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Zorbalık, gelişim sürecinin bir parçasıdır.					
2	Okulda zorbalık ile yapıcı biçimde baş etmek temel olarak yöneticilerin görevidir.					
3	Ufak tefek zorbalık olayları ile yapıcı biçimde baş etmek için aile ile işbirliğine girmeye gerek duymam.					
4	Öğrencilerin, zorbalığa tanık olduklarında bunu yöneticilere bildirmelerinden memnun olurum.					
5	Zorbalık, okulda esnek disiplin anlayışının uygulanmasından kaynaklanır.					
6	Zorba öğrencilerin özgüveni düşüktür.					
7	Zorbalık ile yapıcı biçimde baş etmek için benim yapabileceğim tek şey, zorba ve zorbalığa uğrayan öğrenci ile konuşmaktır.					
8	Zorbalığa uğrayan öğrenci için olduğu kadar zorba için de endişelenirim.					
9	Çevre koşulları değişmediği sürece, benim öğretmen olarak zorbalığı yapıcı biçimde ortadan kaldırmaya çalışmam bir yarar sağlamaz.					
10	Öğrencilerin zorbalığa tanık olmalarından kaygı duyarım.					
11	Zorbayı kışkırtacak davranış gösteren öğrenci, zorbalığa uğramayı hak eder.					
12	Zorbaya aynı biçimde davranarak kendini zorbalığa uğrayan kişinin yerine koymasını sağlarım.					
13	Zorbalığa uğrayan kişinin değil, zorbanın psikolojik yardım alması önceliklidir.					
14	Sözel zorbalığı görmezden gelirim.					
15	Dedikodu yayarak iki kişinin arasının bozulmasına neden olmak da bir tür zorbalıktır.					
16	Eğitim düzeyi yüksek ailelerden gelen öğrencilerde zorbaca davranışlar gördüğümde, daha çok üzülürüm.					
17	Erkek öğrencilerin zorbaca davranışlar göstermesi gelişimlerinin doğal bir parçasıdır.					
18	Zorbanın davranışı bir kaç defa ile sınırlı kalıyorsa görmezden gelirim.					
19	Zorbalık yapan zorbalığı hak eder.					
20	Zorbalığa uğrayan öğrenciler her durumda başkalarından yardım almadan kendilerini koruyabilmelidir.					

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
21	Fiziksel ya da sözel, her türlü zorbalık ile yapıcı biçimde baş etmenin yollarını ararım.					
22	Zorbalık ile yapıcı biçimde baş etmek için gerekli önlemleri ailenin alması yeterlidir.					
23	Bazı sözel zorbaca davranışlar beni güldürür.					
24	Liseye gelmiş gençlerin, zorbaca davranışlarını yapıcı biçimde önlemek için geç kalınmış olduğuna inanıyorum.					
25	Nöbet görevimin dışında, koridorlarda tanık olduğum zorbaca davranışlarla yapıcı biçimde baş etmek için çaba harcamak zorunda değilim.					
26	Zorba, fiziksel cezayı hak eder.					
27	Zorbalık olayı çözümlenemeyeceğim boyutta ise görmezden gelirim.					
28	Öğrencilerin, yaşadıkları ufak tefek zorbaca davranışları öğretmenlerine aktarmaları gerekmez.					
29	Öğrencilerin, belli öğrencileri aralarına almamaları ya da etkinliklerinde onlara yer vermemeleri de zorbalık sayılır.					
30	Fiziksel zarara neden olmayan zorbaca davranışlardan rahatsız olmam.					
31	Kültür düzeyi düşük ailelerden gelen öğrencilerin zorbalık yapması doğaldır.					
32	Zorbaya, yaptığı davranışın ne tür olumsuz sonuçlara yol açtığını anlatırım.					
33	Zorbalığa uğrayan öğrencinin zorbaya aynı biçimde karşılık vermemesine sinirlenirim.					
34	Zorbalığa tanık olan öğrencilerin sessiz kalmaları zorbalığın sürmesine neden olur.					
35	Sözel zorbalık olaylarını aileye bildirmek gerekmez.					
36	Zorbadan nefret ederim.					
37	Sadece özgüveni düşük öğrenciler zorbalığa uğrar.					
38	Zorbalığın sürmesinde, okulda esnek disiplin anlayışı uygulanmasının payı vardır.					
39	Derslerinde başarısız olan öğrencilerin zorbalık yapması normaldir					
40	Zorbalık ile yapıcı biçimde baş etmeye çalışmayı görevim olarak görürüm.					
41	Zorbalık ile yapıcı biçimde baş etmek için aile ile işbirliği yaparım.					
42	Kızların zorbaca davranışlar göstermesi beni daha çok hayal kırıklığına uğratar.					