

**BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**PISA 2018 VERİLERİ ARACILIĞIYLA AKRAN ZORBALIĞINA
UĞRAMA SIKLIĞININ OKUL, ÖĞRENCİ VE AİLE İLE İLİŞKİLİ
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

HAZIRLAYAN

GÜLŞAH EKİM TUNÇ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANKARA – 2023

**BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**PISA 2018 VERİLERİ ARACILIĞIYLA AKRAN ZORBALIĞINA
UĞRAMA SIKLIĞININ OKUL, ÖĞRENCİ VE AİLE İLE İLİŞKİLİ
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

HAZIRLAYAN

GÜLŞAH EKİM TUNÇ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. GİRAY BERBEROĞLU

İKİNCİ DANIŐMAN

PROF. DR. FİGEN ÇOK

ANKARA – 2023

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans çerçevesinde Gülşah Ekim Tunç tarafından hazırlanan bu çalışma, aşağıdaki jüri tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 30 / 05 / 2023

Tez Adı PISA 2018 Verileri Aracılığıyla Akran Zorbalığına Uğrama Sıklığının Okul, Öğrenci ve Aile ile İlişkili Değişkenlere Göre İncelenmesi

Tez Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı - Soyadı, Kurumu)

İmza

Prof. Dr. Neslihan KARAMAN, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Giray BERBEROĞLU, Başkent Üniversitesi (Tez Danışmanı)
Prof. Dr. Figen ÇOK, Başkent Üniversitesi (2. Tez Danışmanı)
Dr. Öğretim Üyesi Zeynep KIZIL ASLAN, Başkent Üniversitesi

ONAY

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü
Tarih: ... / ... /

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS / DOKTORA TEZ/PROJE ÇALIŞMASI
ORJİNALLİK RAPORU

Tarih: 03 / 05 / 2023

Öğrencinin Adı, Soyadı: Gülşah EKİM TUNÇ

Öğrencinin Numarası: 22010076

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans

Danışmanın Unvanı/Adı,Soyadı: Prof. Dr. Giray BERBEROĞLU

Tez Başlığı: PISA 2018 Verileri Aracılığıyla Akran Zorbalığına Uğrama Sıklığının Okul, Öğrenci ve Aile ile İlişkili Değişkenlere Göre İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen Yüksek Lisans/Doktora tez/proje çalışmamın; Giriş, Ana Bölümler ve Sonuç Bölümünden oluşan, toplam 72 sayfalık kısmına ilişkin, 03 / 05 / 2023 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından TURNITIN adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 6'dır. Uygulanan filtrelemeler:

1. Kaynakça hariç

2.Alıntılar hariç

3.Beş (5) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

“Başkent Üniversitesi Enstitüleri Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Usul ve Esaslarını” inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Öğrenci İmzası:.....

ONAY

Tarih: 03 / 05 / 2023
Prof. Dr. Giray Berberoğlu

.....

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tez yolculuğumun en başından itibaren beni sabırla destekleyen, cesaretlendiren, kıymetli geri bildirimleri ve yönlendirmeleri ile yoluma ışık tutan çok değerli hocalarım Prof. Dr. Giray BERBEROĞLU'na ve Prof. Dr. Figen ÇOK'a;

Tez savunma jürimde yer alarak çalışmama titizlikle geri bildirimler sunan ve bilgi birikimleriyle çalışmamı geliştirmeme destek sağlayan hocalarım Prof. Dr. Neslihan KARAMAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KIZIL ASLAN'a;

Yüksek lisans eğitimimde, bana kattıkları bilgilerle akademik olarak gelişmemi sağlayan hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Zeynep ERKAN ATİK'e ve Dr. Öğr. Üyesi Hicran ÇETİN GÜNDÜZ'e;

Tez yazım sürecimde destek ve dostlukları için sevgili arkadaşlarım Umutkan YAĞMUR'a, İrem ATASEVER'e, Buse Gözde GÜNGÖR'e, Sinem SABAHÇI DEMİR'e ve TED Ankara Koleji Özel Lisesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Birim Sorumlusu Şengül BAHADIR başta olmak üzere, içten ve samimi yardımları için birlikte çalıştığım çalışma arkadaşlarıma;

Hayatım boyunca desteklerini daima hissettiğim, her koşulda beni sevgiyle kucaklayan kıymetli annem Nurten EKİM'e, babam Sinan EKİM'e ve abim Özgür EKİM'e;

Son olarak, bu yolda elimi güvenle sımsıkı tutan, varlığıyla bana daima güç veren biricik eşim Ümit TUNÇ'a yürek dolusu teşekkürlerimi sunarım.

Gülşah EKİM TUNÇ
Ankara 2023

ÖZET

Gülşah EKİM TUNÇ

PISA 2018 Verileri Aracılığıyla Akran Zorbalığına Uğrama Sıklığının Okul, Öğrenci ve Aile ile İlişkili Değişkenlere Göre İncelenmesi

**Başkent Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı**

2023

Bu çalışmanın iki amacı bulunmaktadır. İlk amaç, zorbalığa uğrama durumunu okul türleri ve cinsiyete göre incelemek, diğer amaç ise daha sık zorbalığa uğradığını bildiren öğrencilerin birey, okul ve aile ile ilgili özelliklerinin daha az zorbalığa uğradığını belirten öğrencilere göre nasıl farklılaştığını incelemektir. Bu doğrultuda PISA 2018 öğrenci veri seti kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın örneklemini, PISA 2018 Türkiye örneklemini oluşturan 15 yaşındaki 6890 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, cinsiyet ve okul türüne ilişkin analizler iki yönlü varyans analizi (ANOVA) aracılığıyla; zorbalığa sık ve az uğrayan öğrencilere ilişkin analizler ise çok yönlü varyans analizi (MANOVA) aracılığıyla incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, zorbalığa uğrama durumunun, cinsiyete, okul türüne ve cinsiyet ile okul türü etkileşimine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, zorbalığa sık ve az uğrayan öğrencilerin birey düzeyinde öz yeterlik, okumaya ilişkin yeterlik algısı, öğrenme hedefi koyma, başarısızlık korkusu, okula aidiyet, okula yönelik tutum; okul düzeyinde, disiplin iklimi, öğretmen yönlendirmeli öğretim, uyarlamalı öğretim, öğretmen desteği, öğretmen coşkusu, okuldaki iş birliği algısı; aile düzeyinde ise algılanan aile desteği boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ergenlerde akran zorbalığı, PISA 2018, birey düzeyindeki değişkenler, okul düzeyindeki değişkenler, aile düzeyindeki değişkenler

ABSTRACT

Gülşah EKİM TUNÇ

An Investigation of the Frequency of Peer Bullying According to the Variables Related to School, Student and Family through PISA 2018

**Başkent University
Institute of Educational Sciences
Educational Sciences Major Science
Psychological Counseling and Guidance Master Program**

2023

This study has two purposes. The first aim is to examine the status of being bullied by school types and gender, and the other aim is to examine how the students, who report being bullied frequently, differ from the students who report being bullied infrequently in terms of individual, school and family characteristics. In this direction, analyzes were carried out using PISA 2018 student data sets.

The sample of the study consists of 6890 students aged 15, who constitute the PISA 2018 Turkey sample. In line with the purpose of the research, analyzes of gender and school type were analyzed through two-way analysis of variance (ANOVA); and the analyzes of the students who are bullied frequently and infrequently were analyzed through multi-directional analysis of variance (MANOVA). As a result of the analysis, it was found that the status of being bullied differed significantly according to gender, school type, and the interaction between gender and school type. In addition, it was found that there is a significant difference between students who are bullied frequently and infrequently in terms of resilience, perception of competence in reading, mastery goal orientation, fear of failure, sense of belonging to school, attitude towards school at individual level; disciplinary climate, teacher-directed instruction, adaptive instruction, perceived teacher support, teacher enthusiasm, perception of cooperation at school level; and perceived family support at the family level.

Key Words: Bullying in adolescents, PISA 2018, individual-level variables, school-level variables, family-level variables.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
BÖLÜM II	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Zorbalığı Açıklayan Kuramlar	8
2.1.1. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	8
2.1.2. Sosyokültürel Bakış Açısı.....	9
2.1.3. Ekolojik Sistemler Kuramı	10
2.2. Akran Zorbalığının Nedenleri.....	12
2.3. Akran Zorbalığının Yaygınlığı.....	14
2.4. Akran Zorbalığının Türleri	16
2.5. Akran Zorbalığı İle İlişkili Değişkenler.....	17
2.5.1. Birey Düzeyindeki Değişkenler	17
2.5.1.1 Cinsiyet	17
2.5.1.2. Öz Yeterlik	17
2.5.1.3. Okula Aidiyet	19
2.5.1.4. Öğrenme Hedefi Koyma.....	19

2.5.1.5. Başarısızlık Korkuları	20
2.5.1.6. Okula Yönelik Tutum.....	21
2.5.2. Okul Düzeyindeki Değişkenler	21
2.5.2.1. Okul Türü.....	21
2.5.2.2. Disiplin İklimi.....	22
2.5.2.3. Öğretmen Tutum ve Yaklaşımları	23
2.5.2.4. Okuldaki İş Birliği Algısı	25
2.5.3. Aile Düzeyindeki Değişkenler	26
2.5.3.1. Ailenin Sahip Olduğu Gelir, Meslek ve Çalışma Durumu.....	26
2.5.2.2. Algılanan Aile Desteği	27
2.6. PISA Verilerine Göre Akran Zorbalığı.....	28
2.6.1. PISA Verileri Kullanılarak Yapılan Diğer Uluslararası Çalışmalar ...	29
BÖLÜM III	31
YÖNTEM	31
3.1. Araştırma Modeli	31
3.2.Evren/Örneklem.....	31
3.3. Verilerin Toplanması.....	33
3.4. Değişkenler	33
3.5. Verilerin Analizi	35
3.6. Araştırmanın Sınırlılığı	38
BÖLÜM IV.....	39
BULGULAR VE TARTIŞMA	39
4.1. Bulgular.....	39
4.1.1. Cinsiyet ve Okul Türüne Göre Akran Zorbalığına Uğrama Durumuna İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçlar.....	39
4.1.2. Akran Zorbalığına Sık ve Az Uğrayan Öğrencilerin Sahip Olduğu Özelliklerin MANOVA Sonuçları.....	43
4.2. Tartışma	47

4.2.1. Akran Zorbalığına Uğrama Durumunun Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	47
4.2.2. Akran Zorbalığına Uğrama Durumunun Okul Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	48
4.2.3. Akran Zorbalığına Uğrama Durumunun Cinsiyet ve Okul Türü Etkileşimine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	51
4.2.4. Akran Zorbalığına Sık ve Az Uğrayan Öğrencilerin Birey Düzeyindeki Özelliklerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular	52
4.2.5. Akran Zorbalığına Sık ve Az Uğrayan Öğrencilerin Okul Düzeyindeki Özelliklerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular	56
4.2.6. Akran Zorbalığına Sık ve Az Uğrayan Öğrencilerin Aile Düzeyindeki Özelliklerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular	61
BÖLÜM V	65
SONUÇ VE ÖNERİLER	65
5.1. Sonuç	65
5.2. Öneriler	66
5.2.1 Araştırmacılar İçin Öneriler	66
5.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler	67
KAYNAKLAR	70

EKLER

EK 1: Araştırmada Kullanılan Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere İlişkin İndeks Değerleri

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 3.1. Okul Türü ve Cinsiyet Grupları Dağılımı	32
Tablo 3.2. Akran Zorbalığına İlişkin Tanım.....	33
Tablo 3.3. Bağımsız Değişkenlerin Tanımları.....	34
Tablo 3.4. Araştırmanın Bağımsız Değişkenlerin Çarpıklık/Basıklık Değerleri	37
Tablo 4.1. Cinsiyet ve Okul Türüne Göre Akran Zorbalığına Uğrama Durumuna İlişkin Betimsel İstatistikler	39
Tablo 4.2. Cinsiyet ve Okul Türüne Göre Akran Zorbalığına Uğrama Durumuna İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	40
Tablo 4.3. Okul Türüne İlişkin Dunnett' C Testi Sonuçları	41
Tablo 4.4. Zorbalığa Uğrama Durumu Değişkenine İlişkin Wilks' Lambda Değerleri.....	43
Tablo 4.5. Öğrencilerin Zorbalığa Uğrama Durumları ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki Farklar	44
Tablo 4.6. Birey, Okul ve Aile Düzeylerindeki Değişkenlerin, Akran Zorbalığı Gruplarındaki Ortalamaları	45

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 4.1. Akran Zorbalığına Uğrama Durumunun Okul Türü ve Cinsiyet Etkileşimine İlişkin Çizgi Grafiği.....	42

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, araştırma sorularına, araştırmanın önemine yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insan, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını bebeklik ve erken çocukluk dönemlerinde çoğunlukla aile ortamında karşılamaktadır. Okul hayatına girdikten sonra ise zamanlarının çoğunu okullarda geçiren bireyler, burada akranlarıyla sosyalleşme fırsatı bulmaktadır. Ancak sosyalleşme sürecinde öğrencileri olumsuz etkileyen bazı engeller ortaya çıkabilmektedir.

Bu olumsuzluklardan biri olan *zorbalık* (bullying), ilk kez Olweus tarafından 1970’li yıllarda *mobbing* adıyla eğitim literatürüne kazandırılmış ve Türkçe’ye “zorbalık” olarak yerleşmiş ilgili kavramın tanımı ve kapsamı yıllar içerisinde değişiklik göstermiştir. Olweus, ilerleyen yıllarda zorbalığı, mobbingden bağımsız bir şekilde “bullying” adı altında yeniden tanımlama ihtiyacı hissetmiştir. Zorbalık, “bir veya daha fazla öğrencinin, gücü kötüye kullanarak, kasıtlı olarak sürekli ve tekrarlayan olumsuz eylemlerle, gücü kendine eşit olmayan başkalarına zarar verme, incitme davranışı” olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1993, 2013). Tanımda vurgulanan güç eşitsizliği, fiziksel, bilişsel, sosyal ve psikolojik olabilmektedir. Güç eşitsizliği bağlamında zorbalılar, kendilerine etkili bir şekilde karşılık veremeyen; akran desteği toplayamayan (Volk, Dane ve Marini, 2014); akademik başarısı daha düşük (Cuesta ve ark., 2021; Menesini ve Salmivalli, 2017; Schwartz, Chang ve Farver, 2001); psikolojik olarak daha içe kapanık ve savunmasız (Perren ve Alsaker, 2006), kaygılı ve depresyona yatkın bireyleri (Espelage ve Swearer, 2003) daha sık kurban olarak seçmektedir. Yine tanımda yer alan “olumsuz eylemler” kavramı, fiziksel teması, incitici ve kaba sözcükleri, uygun olmayan mimik ve yüz ifadelerini, dışlama ve yalnız bırakma davranışlarını karşılamaktadır (Nazir ve Pişkin, 2015; Olweus, 1993; Pişkin, 2002).

Zorbalık süreçlerine dahil olan öğrencilerin farklı rolleri bulunmaktadır. Bir başkası üzerinde gücünü ispatlamak için saldırganlığı kullanan kişi *zorba*; zorbanın hedefinde olup güce maruz kalan kişi *mağdur* (*kurban*); bir zorbalık döngüsünde hem saldırgan hem de

hedef olan kişi *zorba-mağdur* olarak adlandırılır (Vanderbilt ve Augustyn, 2010). Bunların yanı sıra, katılımcı rolü yaklaşımı (*the participant role approach*) ile Salmivalli tarafından 1990'lı yıllarda zorbalık literatürüne yeni bir bakış açısı kazandırılmış, zorbalığın sadece zorba ve mağdurun yer aldığı bir süreç olmadığı, diğer akranların katılımıyla toplu gerçekleştirilen bir süreç olduğu vurgulanmıştır (Salmivalli ve ark., 1996; Salmivalli ve ark., 1999). Katılımcı rolü yaklaşımına göre, *asistanlar (yandaşlar)*, biri zorbalık yaptığında sürece davranışları ile aktif bir şekilde katılanlar; *destekleyiciler*, zorbaya gülererek ve tezahürat yaparak olumlu geri bildirim sunan seyirciler; *pasif izleyiciler (yabancılar)*, edilgen kalan, uzak duran ve kimsenin tarafını tutmayan kişiler; *savunucular*, mağdura yardım etmek ve onu desteklemek için çaba sarf eden kişilerdir (Thornberg, Hunter, Hong ve Rönnberg, 2020). Öğrenciler arasında bu katılımcılar önemli bir çoğunluğu oluşturmaktadır. Örneğin, Finlandiya'da gerçekleştirilen bir çalışmada, ergenler arasındaki katılımcı rolleri incelendiğinde, öğrencilerin %87'sinin yukarıda yer alan katılımcı kategorilerden birine girdiği saptanırken; bu öğrencilerin sırasıyla pasif izleyici, destekleyici ve savunucu rolleriyle zorbalık süreçlerine dahil olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Salmivalli ve ark. 1996). Türkiye'de gerçekleştirilen benzer temalı bir çalışmada ise, araştırmaya katılan ergenlerin toplam %74'ünün katılımcı rollerinden birine girdiğini görülmüştür. Ayrıca, erkeklerin daha fazla zorba, yandaş, destekleyici ve kurban; kızların ise savunucu ve pasif izleyici rollerinden birine girdiği sonucuna ulaşılmıştır (Ergül Topçu ve Dönmez, 2015). Bu durumda, zorbalığın, izleyicilerin aktif katılımı veya pasif kabulü olmadan devam edemeyeceği önemli bir gerçektir.

Öğrencilerin güvenliğini ve psikolojik sağlığını tehdit eden önemli bir sorun olan akran zorbalığı, bireyin birçok değişikliğe maruz kaldığı ve gelişim gösterdiği ergenlikte varlığını sürdürmektedir (Armitage, 2021; Atik, 2013; Atik ve Kemer, 2008; Ayas ve Pişkin, 2015; Burnukara ve Uçanok, 2012; Hodges ve Perry, 1999; Hoover, Oliver ve Hazler, 1992; Işık, 2009; Menesini ve Salmivalli, 2017; Şen ve Doğan, 2021). Ergenlik döneminde, bireyin ilgi alanları gelişmekte, değişmekte ve tüm hayatını etkileyebilecek önemli kararlar verilmektedir. Bireylerin ilgi alanları ve ihtiyaçlarının ilerleyen yaş ile birlikte değişimi Erikson'un psikososyal gelişim kuramında da belirtilmiştir. Ergenlik döneminde bireyler sosyalleşme amacıyla ailelerinden uzaklaşıp akran gruplarına yönelmektedir. Kimlik arayışı içindeki genç, kendine toplumda bir yer edinebilmek için çaba içerisindedir (Erikson, 1963). Tam da bu çaba içerisindeyken ergenin sosyal ilişkilerinde yaşadığı problemlerden biri olan zorbalık, ergenin psikolojik sağlığını, özgüvenini, benlik saygısını, iletişim becerilerini, akademik başarısını olumsuz yönde etkilemekte (Anderman, 2002; Gladstone, Parker ve

Malhi, 2006; Nazir ve Pişkin, 2015); güven duygusunu zedeleyerek ergeni okuldan uzaklaştırabilmektedir (Anderman, 2002; Craig ve Pepler, 2003; Neupane, Pandey, Bista ve Chalise, 2020).

Belirtilen olumsuz sonuçlara ek olarak, zorbalık davranışlarında bulunan ve maruz kalan ergenler, daha kolay riskli davranışlara yönelebilmektedir ve bu durum, ergenin, tütün, alkol ve madde kullanması (Alikashifoğlu ve ark., 2007; McGee, Valentine, Schulte ve Brown, 2011; Radliff, Wheaton, Robinson ve Morris, 2012; Shawki, Al-Hadithi ve Shabila, 2021), kendine veya bir başkasına zarar vermesi gibi hayati riskler taşıyan sonuçlar doğurabilmektedir. Ayrıca, ergenlikte artan fiziksel güç ve çevresel koşullara bağlı olarak şiddeti nötrleştirme, şiddetin başka ihtiyaçların karşılanmasında kullanılması ve şiddete başvurma sıklığında artış olabildiğini görülmektedir (Arslan, 2017; Burnukara ve Uçanok, 2012; Hinduja ve Patchin, 2010; Hökenekli, 2007; Türkmen, Neslioğlu ve Baş, 2020). Söz konusu durum, ergenlerin zorlandıkları bir olay karşısında kendine veya bir başkasına zarar verme sıklığını da arttırabilmektedir (Debarbieux, 2009). Zorbalık süreçlerine dahil olan gençlerin, bu tür deneyimlere sahip olmayan gençlere göre daha fazla intihar düşüncesine sahip olduğu ve intihar girişiminde bulunma olasılıklarının daha yüksek olduğu farklı araştırmalarla desteklenmektedir (Bannink ve ark., 2014; Benatov, Brunstein ve Chen-Gal, 2022; Blakeslee ve ark., 2021; Hinduja ve Patchin, 2010; Brunstein, Sourander ve Gould, 2010).

Okullarda varlığı böylesine olumsuz sonuçlara yol açan akran zorbalığını önlemek adına, çeşitli önleme programları geliştirilmiştir. Türkiye’de, zorbalığı önlemek için başvurulan programlardan biri, kanıta dayalı olarak geliştirilmiş ve etkililiği test edilmiş ilk müdahale programı olan ViSC programıdır. Bu program, Doğan ve arkadaşları (2017) tarafından Türkiye’ye uyarlanmış, uygulama çalışmaları yapılmış ve değerlendirilmiştir. Program aracılığıyla, sistematik ve bütüncül bir yaklaşımla okuldaki tüm paydaşları (öğrenciler, öğretmenler, idareciler ve ebeveynler) zorbalığı önleme sürecine aktif olarak dahil etmek hedeflenmektedir. Programın ilk uygulama çalışmaları İzmir’de ilkökul ve ortaokul düzeylerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen 13 oturumlu çalışmanın sonucunda, ViSC programının davranış sorunlarını ve saldırganlığı azalttığı, okula aidiyeti, akran ilişkilerini, duygu düzenleme ve sosyal becerileri geliştirdiği görülmüştür (Doğan ve ark, 2020). Kapsamlı ve uzun süreli bir çalışma olan ViSC programının, öğrencilerin sosyal becerilerini desteklediği anlaşılmaktadır. Zorbalığı önleme programlarında sürece bütün paydaşların dahil edilmesiyle etkili sonuçlara ulaşılmanın mümkün olabileceği görülmektedir (Gaffney, Ttofi ve Farrington, 2019). Ancak, ViSC ve

benzeri diğer zorbalığı önleme programlarının zorbalığın görüldüğü tüm okullarda uygulanan yaygın uygulamalar olmadığı bir sınırlılık olarak dikkat çekmektedir.

Literatür, öğrencilerin zorbalığa uğrama durumlarını kontrol edebilmek için sürece bütüncül bakış açıları ile yaklaşmanın önemli olacağını göstermektedir (Atik, 2016; Doğan, 2010; Hornby, 2015). Bu doğrultuda, zorbalığa uğrama durumu ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenleri, birey, okul ve aile düzeylerinde bir bütün olarak incelemek anlamlı görülmektedir. Literatürde, zorbalık ile ilişkili olabileceği düşünülen birey düzeyindeki değişkenlerden bazılarının, cinsiyet (Hoertel ve ark., 2021; Silva ve ark., 2013), öz yeterlik (Akyüz, 2020; Jimerson ve ark., 2012), okula aidiyet (Özada, 2018; Xu ve Fang, 2021) ve okula yönelik tutum (Açıkgöz, 2017) olduğu belirtilse de bu düzeyde ele alınmamış bazı önemli değişkenler olabileceği düşünülmektedir. Bunları, okumaya ilişkin yeterlik algısı, öğrenme hedefi koyma ve başarısızlık korkusu olarak sıralamak mümkündür. İlgili değişkenlere yönelik zorbalık literatüründe sınırlı çalışmaya rastlanmış olması, bu değişkenlerin zorbalığa uğrama durumuna göre nasıl farklılaşabileceği sorusunu düşündürmektedir.

Birey düzeyindeki değişkenlere ek olarak, zorbalığın sık gözlemlendiği yerlerden olan okul ortamına ilişkin, okul türü (Ayas ve Pişkin, 2011; Demiröz, 2019), disiplin iklimi (Bachman, Gunter ve Bakken, 2011) ve öğretmen desteğine (Yaban, 2010) ilişkin çalışmalar yer alsa da literatürde zorbalık bağlamında ele alınmayan bazı değişkenlerin varlığı dikkat çekmektedir. Örneğin bu bağlamda, öğretim yöntemlerine ve öğretmen coşkusuna ilişkin yürütülen çalışmalara rastlanamamıştır. Dolayısıyla, ilgili değişkenlerin zorbalığa uğrama durumuna göre nasıl farklılaştığına yönelik bulguların literatüre sunacağı katkı önemli görülmektedir.

Son olarak, aile düzeyinde, ailenin sosyo ekonomik ve kültürel özellikleri (Ünal, 2019) ile algılanan aile desteğine (Yaban, Sayıl ve Kındap Tepe, 2013) ilişkin yürütülen çalışmalara zorbalık literatüründe yer verilmiştir. Literatür, aile düzeyindeki değişkenlerin zorbalığın kontrol edilmesi noktasında dikkate alınmasının önemli olduğunu göstermektedir (Doğan, 2010; Espelage, Low, Rao, Hong ve Little, 2014). Bu doğrultuda, aile düzeyinde yer verilen ilgili değişkenlerin, zorbalığa uğrama durumuna göre nasıl farklılaştığının incelenmesi anlamlı görülmektedir.

Verilen tüm bu bilgiler ışığında, akran zorbalığının ulusal ve uluslararası literatürde yer verilen yıkıcı bir problem olduğunu belirtmek mümkündür. Akran zorbalığı, bireyin gelişimsel değişikliklere maruz kaldığı ergenlik döneminde varlığını sürdürmekte, dikkatli bir şekilde ele alınmadığında istenmeyen sonuçlar doğurabilmektedir. Bu nedenle,

ergenlerin psikososyal özellikleri temelinde 15 yaş grubunda akran zorbalığına uğrama durumunun bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Gerçekleştirilen çalışmayla, akran zorbalığına uğrama durumuna ilişkin özelliklerin belirlenerek birey, okul ve aile başlıkları altında incelenmesinin bu konudaki bilgi birikimine katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın iki amacı bulunmaktadır. İlki, zorbalığa uğrama durumunun okul türleri ve cinsiyete göre nasıl farklılaştığını incelemek, diğeri ise daha sık zorbalığa uğradığını bildiren öğrencilerin birey, okul ve aile ile ilgili özelliklerinin daha az zorbalığa uğradığını belirten öğrencilere göre nasıl farklılaştığını incelemektir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, akran zorbalığına uğrama durumu ortalaması düşük ve yüksek olan öğrenciler belirlenerek birey, okul ve aile düzeyindeki özelliklerin söz konusu gruplarda değerlendirilmesi planlanmaktadır. İlgili değişkenler, PISA 2018 veri setinde tanımlandığı şekilde kullanılmış ve geniş bir örneklem sunan PISA 2018 verileri aracılığıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Ergen öğrencilerin akran zorbalığına uğrama durumu;

1. Cinsiyete göre nasıl farklılaşmaktadır?
2. Okul türüne göre nasıl farklılaşmaktadır?
3. Zorbalığa uğrama durumu okul türü ve cinsiyet değişkenleri ile ne tür etkileşim göstermektedir?

Ek olarak, araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda, öğrenci düzeyinde, öz yeterlik, okumaya ilişkin öz yeterlik, öğrenme hedefi koyma, başarısızlık korkusu, okula yönelik tutum ve okula aidiyet değişkenleri; okul düzeyinde, disiplin iklimi, öğretmen yönlendirmeli öğretim yaklaşımları, uyarlamalı öğretim yaklaşımları, öğretmen desteği, öğretmen coşkusu, okuldaki işbirliği algısı değişkenleri; aile düzeyinde sosyoekonomik ve kültürel düzey (ESCS) ile algılanan aile desteği değişkenleri ele alınmıştır. Bu doğrultuda,

4. Ergen öğrencilerin akran zorbalığına uğrama sıklıkları dikkate alındığında, öğrenciler, birey, okul ve aile düzeyindeki değişkenler açısından nasıl farklılaşmaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Akran zorbalığı, günümüzde okul ortamında karşılaşılan en önemli sorunlardan biridir. Yapılan alan taramasında, akran zorbalığı ile ilgili, farklı yaş gruplarıyla, yurt içi ve yurt dışı kaynaklarda sayısız çalışma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaşanan zorbalığın yaygınlığı ve türüne ilişkin bulgularda önemli bölgesel farklılıklar olmasına rağmen, zorbalığın dünya çapında oldukça yaygın bir sorun olduğu görülmüştür. Araştırmalar, zorba, mağdur ve diğer tüm katılımcıların kısa ve uzun vadede psikolojik, fiziksel, akademik açılardan olumsuz etkilendiğini göstermektedir (Armitage, 2021). Zorbalık süreçlerinde yer almanın, özellikle gelişimsel olarak sosyal ilişkilerinin ön planda olduğu ergenlikte riskli davranışlara yönelmeyi kolaylaştırabilmesi durumu, ergenlerde akran zorbalığının incelenmesini anlamlı kılmaktadır. Ayrıca, bireyler yalnızca zorbalığa tanık oldukları yaş grubu içerisinde olumsuz olarak etkilenmekle kalmamakta, yetişkinlik döneminde de kaygı, depresyon, öz-yeterlik duygusunda azalma ve kendine zarar verme (Albayrak, Yıldız ve Erol, 2012; Arseneault, 2017; Şen ve Doğan, 2021) gibi olumsuz etkiler devam etmektedir. Bu olumsuz etkileri en aza indirebilmek için akran zorbalığını açıkladığı düşünülen pek çok farklı değişkenle çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Akran zorbalığına uğrama sıklığını açıklayan değişkenlerin birey, okul ve aile başlıkları altında toplanmasının konuyu bütüncül bir çerçeveden görmeyi kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Gerçekleştirilen literatür taramasında, söz konusu değişken gruplarından biri olan okul düzeyindeki değişkenlerin, çoğunlukla öğrencilerin akademik başarısını açıklamak için kullanıldığı (Demirez, 2018; Filgona, Sakiyo, Gwany, ve Okoronka, 2020; Ölçüoğlu, 2015) dikkat çekmiştir. Dolayısıyla, okul düzeyinde yer alan okula ilişkin faktörlerin, öğretmenlerin yaklaşımlarının ve sınıf içi atmosferin, öğrencilerin akran zorbalığına uğrama durumuna göre nasıl farklılaştığı sorusu cevapsız kalmaktadır. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri üzerindeki rolü göz önüne alındığında (Bayraktar, 2009; Berger, 2007; Zhu ve Teng, 2022), öğretmen yaklaşımlarının ve sınıf içi atmosferin incelendiği bu çalışmanın literatürde cevapsız kalan sorulara yanıt olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, araştırmanın amacına uygun olarak, akran zorbalığına sık ve az uğrayan öğrencilerin birey, okul ve aile düzeyindeki özelliklerinin saptanarak, varlığı en çok okullarda gözlemlenen akran zorbalığına bütüncül bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır.

Türkiye'nin 2003 yılından bu yana katıldığı PISA, akran zorbalığına ilişkin önemli bilgiler sağlamakta, bunun yanı sıra öğrenciye, aileye ve okula ilişkin çok boyutlu bir veri

seti sunmaktadır. PISA gibi geniş ölçekli testlerden elde edilen verilere dayalı bilgilerle, ülkelerin eğitim politikalarında makro ve mikro boyutlarda düzenlemeler gerçekleştirildiği bilinmektedir. Bu değişiklikler, makro boyutta müfredat değişiklikleri, öğretim ve öğrenme süreçleri yaklaşımlarındaki değişiklikler, ölçme süreçlerindeki değişiklikler, dezavantajlı grupların oryantasyonu; mikro boyutlarda ise ders kitapları, materyaller, donanım-yazılımlar ve yerel okul kültürlerinde yapılan değişiklikler olarak sıralanabilir (Arıkan, Özer, Şeker ve Ertaş, 2020). Ancak tam da bu noktada, geniş bir örneklem üzerinde temsil gücü yüksek veriler sunan PISA testleri aracılığıyla, Türkiye örneğinde öğrencilerin matematik, fen ve okuma alanlarındaki akademik başarılarını temele alan araştırmalar (Anıl, 2009; Berberoğlu ve Kalender, 2005; Berberoğlu, Çalışkan ve Karşlı, 2019; Türkan, Ünal ve Alcı, 2015) bulunsa da veri seti kullanılarak okullarda ciddi bir sorun olan akran zorbalığı bağlamında detaylı bir analiz yapılmadığı dikkat çekmektedir. Dolayısıyla, ortaya konulan çalışma ile makro ve mikro boyutlarda düzenlemelere olanak sağlanabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bulguları neden sonuç ilişkisi kurmaya yönelik olmamakla beraber, zorbalığa uğrama durumuna ilişkin ortaya çıkan öğrenci, okul ve aile ile ilgili özellikler dikkate değerdir. Ortaya konulan çalışma ile okullardaki Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik uygulamalarında söz konusu sorunla başa çıkma sürecinde okul türü ve cinsiyet gruplarına ilişkin dikkate alınabilecek ipuçları sunulması hedeflenmektedir. Ayrıca, öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin okullardaki psikolojik danışmanlar tarafından dikkate alınıp değerlendirilmesinin ve okul ortamına ilişkin yapılabilecek düzenlemelerin zorbalıkla ilgili sorunları azaltacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak, daha az zorbalığa uğrama durumunu tanımlayan özellikler ortaya konularak akran zorbalığı konusunda somut tedbirler almaya, okullardaki psikolojik danışmanlara ve eğitimcilere önerilerde bulunmaya olanak sağlayacak bulgulara erişilebileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve önemine uygun olarak, ilk kısımda, zorbalığı açıklayan kuramlara, ardından sırasıyla, zorbalığın nedenlerine, yaygınlığına, türlerine, zorbalıkla ilişkili olduğu düşünülen birey, okul ve aile düzeyindeki değişkenlere, son olarak PISA verileri özelinde akran zorbalığı konusuna ve PISA aracılığıyla yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Zorbalığı Açıklayan Kuramlar

Olumsuz etkileri yaşam boyu devam eden akran zorbalığı, tıpkı şiddet gibi, saldırganlığın bir alt türüdür; dolayısıyla şiddet ve saldırganlığı açıklayan kuramların zorbalığı da açıkladığı kabul edilmektedir (Atik, 2006; Atlas ve Pepler, 1998; Camodeca, 2003; Espelage, 2002; Kutlu, 2005; Olweus, 1999; Smith ve Boulton, 1990).

Bu bölümde birey, zorbalık süreçlerine dahil olması konusunda sadece sahip olduğu bireysel özellikleriyle değerlendirilmemiş, bunun yanı sıra, zorbalık davranışı üzerinde etkisi olan diğer paydaşların rolleri gözetilmiştir. Dolayısıyla, ilgili kuramlar araştırmanın amacına uygun olarak seçilmiştir. Sosyal öğrenme kuramı, sosyokültürel kuram ve ekolojik sistemler kuramı bu bölümde yer alan kuramlardır.

2.1.1. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı, zorbalığı açıklarken başvurabilecek kuramlardan biridir. Bu kurama göre Bandura, saldırganlığın geçmiş yaşantılarda gözlemlenerek başlayacağını ve ödül/ceza yöntemi ile davranışın sürdürüleceğini savunmaktadır (Bandura, 1971). Bandura'ya göre öğrenmeler, doğrudan veya dolaylı gözlemler ile gerçekleşmektedir. Bu kurama göre öğrenme, model alma (modeling), gözlemleyerek öğrenme (observational learning), taklit (imitation), özdeşleşme (identification), içselleştirme (internalization) gibi terimlerle açıklanmaktadır (Bandura, 1971).

Sosyal öğrenme kuramının temellerinin “saldırganlık” temasında atılması dikkat çekicidir. Bandura'ya (1971) göre saldırganlık, tıpkı diğer öğrenmeler gibi, direkt veya dolaylı gözlemler sonucu öğrenilmektedir; doğuştan gelmemesi ve öğrenilmesi nedeniyle değiştirilebilir ve engellenebilir hatta hiç öğrenilmeyebilir bir davranıştır. Saldırganlığın öğrenilebilir bir davranış olduğunu ortaya koyan Bobo Doll (Bandura, 1961) deneyi ile,

saldırıyı gerçekleştiren modelin ödüllendirilmesi durumunda -özellikle cinsiyet aynıysa ve tanışıklık durumu varsa- gözlemcinin saldırı davranışını tekrarlayacağı yönünde bir sonuca ulaşılmıştır (Artino Jr, 2007; Bandura, 1977).

Olweus'un (1993) zorbalığı açıklarken şiddete başvuran bireylerin geçmişte şiddete uğramış veya buna tanık olmuş kişiler olabileceğini belirtmesi, sosyal öğrenme kuramının açıklamalarını doğrular niteliktedir. Literatürde, bunu destekler nitelikte, evde veya sosyal çevrede gözlemlenen şiddet davranışının, akranlar arası zorbalığı açıklarken önemli bir veri olduğunu kanıtlayan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Bilican Gökkaya ve Ayan, 2017; Bolat, Şahin ve Baloğlu, 2011; Kağıtçıbaşı, 1996; Strassberg ve ark, 1994). Gözlemler sonucunda şekillenen davranışlara ilişkin açıklamalar sunan bu yaklaşım, toplumdaki cinsiyet rollerine, okuldaki iş birliği ortamına ve disiplin ikliminde takip edilen yaklaşımlara ilişkin gözlemlerle öğrencilerin zorbalık yapma ve maruz olma durumlarının değişebileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla, zorbalığa çözüm ararken gözlem yoluyla öğrenilebilecek dinamiklerin göz ardı edilmeden çözüm sürecine dahil edilmesinin önemli olacağı anlaşılmaktadır.

2.1.2. Sosyokültürel Bakış Açısı

Temelleri Vygotsky (1978) tarafından atılan, bireyin bilişsel gelişiminin üzerinde kültür ve çevrenin etkisini vurgulayan bakış açısı, sosyokültürel bakış açısıdır (akt. Maunder ve Crafter, 2018). Sosyokültürel bakış açısına göre, zorbalığın temelinde güç dengesizliği bulunmaktadır (Rigby, 2003, 2004; Maunder ve Crafter, 2018). Diğer bir deyişle, güç dengesizliği, cinsiyet, din, dil, ırk, etnik köken, sosyal sınıf vb. farklı gruplar içerisinde, kendilerini güçlü hisseden birey veya toplulukların, daha az güçlü olduğu düşünülen birey veya topluluklara baskıda bulunması durumu olarak açıklanabilir. Bu bakış açısına göre, güç dengesizliğinin gözlemlendiği durumlar, cinsiyet, cinsiyet kimliği veya etnik köken şeklinde sıralanabilir (Maunder ve Crafter, 2018; Monks ve ark., 2009; Morcom, 2015). Örneğin, erkeklerin kızlardan daha sık zorbalık davranışı sergilemesi, etnik özelliklere göre değerlendirme yapılması, ataerkil toplumlarda baskın erkek kişilik özelliklerini taşımayan erkeklerin ötekileştirilmesi ve cinsel çağrışımlar içeren bir dilin kullanılması, söz konusu sosyal güç eşitsizliğine birer kanıt niteliğindedir (Rigby, 2003). Ulusal literatürde de yer alan erkeklerin daha sık zorbalık süreçlerinde yer aldığı bilgisi, Türk kültüründe erkek çocukların sergilediği saldırgan davranışların kızlara göre daha fazla kabul gördüğü ve teşvik edildiği şeklinde sosyokültürel bakış açısı bağlamında yorumlanabilir (Atik ve Kemer, 2008).

Sosyokültürel bakış açısına göre, davranışlar, içinde bulunulan topluluğun kültürünü yansıtmaktadır. Bu nedenle zorbalık, topluluğun kültüründen bağımsız ele alınmamalı ve

bireyden çok topluluğun sahip olduğu özellikler değerlendirilmelidir (Maunder ve Crafter, 2018). Aynı şekilde Rigby de (2003), okullardaki zorbalık sorunlarına bireyin ortaya koyduğu olumsuz bir davranış gözüyle bakarak otoriter tutum ve cezayla yaklaşımadan önce, empati ve olumlu kişilerarası ilişkilerin merkeze alındığı müfredatlar geliştirmenin önemi ve gerekliliği vurgulamıştır. Böylelikle, zorbalığın okullarda olumlu bir iletişim atmosferi yaratarak kontrol edilebileceği gösterilmiştir. Bu çalışmada birey, okul ve aile düzeylerinde yer verilen değişkenlerin pek çoğunu sosyokültürel bakış açısı bağlamında değerlendirmek mümkün görülmektedir. Örneğin, birey düzeyinde yer alan cinsiyetin, yeterlik algısının, okula yönelik aidiyetin ve tutumun; okul düzeyinde yer alan disiplin ikliminin, öğretmen tutum ve yaklaşımlarının ve iş birliğine ilişkin yaratılan ortamların; aile düzeyinde ise algılanan desteğin niteliğinin içinde bulunulan kültürün ve toplumun özelliklerinden bağımsız ele alınamayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle, sosyokültürel bakış açısının zorbalığın bir bütün olarak değerlendirilmesini kolaylaştıracağını belirtmek mümkündür.

2.1.3. Ekolojik Sistemler Kuramı

Akran zorbalığını açıklarken faydalanabilecek kuramlardan diğeri, ekolojik sistemler kuramıdır. 1940'lerde Urie Bronfenbrenner tarafından temelleri atılan bu kuram, insan gelişiminin içinde bulunduğu sosyal çevreden bağımsız düşünülemediğini savunmaktadır (Bronfenbrenner, 1979).

Akran zorbalığının, çocukların ve ergenlerin sadece bireysel özelliklerinden kaynaklanan, çevreden bağımsız bir problem olmaktan ziyade aile özellikleri, okul iklimi, öğretmen ve akran ilişkileri, toplumsal ve kültürel özellikler gibi pek çok farklı durumla açıklanabilen karmaşık bir problem olduğu literatürdeki sayısız araştırma ile ele alınmıştır. Buna ek olarak, bu ilişkiyi, ekolojik sistemler kuramına göre açıklayan bazı çalışmalar ortaya konulmuştur (Atik, 2013; Espelage ve Swearer 2003; Doğan, 2010; Espelage, 2014; Hornby, 2015; Maunder, Crafter, 2018; Talu ve Elmas, 2020). Ekolojik sistemler kuramına göre, bireyin gelişiminde etkili sistemler bulunmaktadır. Bu sistemler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Mikrosistem: Bireyin günlük hayatında sıklıkla karşılıklı etkileşim içinde olduğu kişileri ve bu kişilerle olan ilişkileri kapsamaktadır. Bu sistemde, bireyin gelişimi boyunca en çok etkileşim içinde bulunduğu aile, okul, arkadaşlar gibi gruptan üyeler yer almaktadır (Akman, 2002; Butler ve Platt, 2007; Doğan, 2010). Doğan (2010), dönem dönem bireylerin hayatında önem taşıyan mikrosistemler değişiklik gösterse de okul ve akran gruplarının ergenin yaşamında önemli bir yer tuttuğunu belirtmiştir. Bu bağlamda,

okuldaki fiziksel koşulların, öğretmen tutum ve davranışlarının ve genel okul atmosferinin akran zorbalığını önleyici veya tetikleyici olabileceğini düşünülebilir.

Mezosistem: Mikrosistemi çevreleyen katmandır ve bireyin içinde bulunduğu iki veya daha fazla birimin (okul-aile; akran-aile; aile-akrabalar vb.) etkileşimini içermektedir (Bronfenbrenner, 1986; Hong ve Espelage, 2012). Mikrosistemde yer alan sadece aile veya sadece okul birimi, mezosistemde aile ve okul yönetimi arasındaki ilişki olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, öğretmenler veya okul yönetimi ile öğrenci arasındaki ilişki, aile ile öğrenci arasındaki ilişkiyi etkileyecek; ayrıca, ailenin okula yönelik bakış açısını da etkileyecektir (Doğan, 2010; Hornby, 2015).

Ekzosistem: Bireyin doğrudan içinde bulunmadığı, ancak kendisini dolaylı olarak etkileyen etkileşimlerden oluşmaktadır. Örneğin, ebeveynlerin iş yoğunluğu veya iş stresinin; yerel yönetimlerin, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin, okul-aile birliklerinin aldıkları ve uyguladıkları kararların; akranların ailelerinin ebeveynlik tutumlarının birey üzerinde dolaylı olarak etkisi olabilmektedir (Doğan, 2010; Hong ve Espelage, 2012; Hornby, 2015).

Makrosistem: Toplumun kültürel değerleri, inanç sistemleri ve yasaları, kişilerin tutumlarını, yaşam tarzlarını, sosyal ve ekonomik durumlarını kapsamaktadır. Burada gerçekleşen durum ve olaylar, yaşanan toplumun özelliklerini belirlemekte ve böylelikle bireyi etkilemektedir. Örneğin, bireyin davranışları bu sistemde yer alan medya, içinde yaşanan sosyoekonomik ve kültürel çevre ve toplumun şiddete bakış açısı vb. durumlar belirlemektedir (Doğan, 2010). Espelage (2014), zorbalığın, tıpkı diğer şiddet türlerinde olduğu gibi, kültüre ve bağlama göre değişiklik göstereceğini; öğrencilerin içinde buldukları okulların normlarına göre ırk/etnik köken, cinsiyet veya sosyoekonomik özelliklere yönelik eşitsizliği, ötekileştirmeyi, şiddeti ve baskıyı sürdürebileceğini belirtmiştir.

Kronosistem: Diğer bütün sistemleri kapsayan, bireyin yaşamını etkileyen tarihsel veya yaşamsal değişimlerin gerçekleştiği sistemdir (Barboza ve ark., 2009). Bunlara ülke veya dünya çaplı değişiklikler örnek verilebileceği gibi, aile yapısındaki değişiklikler de örnek verilebilir. Espelage (2014), bu sistemde gerçekleşen değişikliklerin (örneğin boşanma, yeniden evlenme) öğrencilerde öfke ve saldırganlık, uyumsuzluk, uygunsuz sınıf içi davranışın gözlemlenebileceğini aktarmıştır.

Gelişim süreci boyunca bireyler değiştiği ve geliştiği gibi, toplumlar, topluluklar ve kişiler arası ilişkiler de değişmekte ve gelişmektedir. Literatür, bu değişim ve gelişimlerin içinde varlığını sürdüren akran zorbalığına, ekolojik sistemler kuramı ile bakmanın konuyu

neden ve sonuçlarıyla bütüncül bir bakış açısıyla yorumlamayı kolaylaştırdığını desteklemektedir (Hong ve Espelage, 2012; Volk, Cioppa, Earle ve Farrell, 2015).

Literatürde, şiddet ve saldırganlığı, dolayısıyla zorbalığı açıklayan pek çok kuram bulunmaktadır. Bu bölümde yer verilen kuramlar, PISA verileri aracılığıyla incelenecek olan okul, aile ve birey düzeyindeki değişkenlerin akran zorbalığına uğrama durumuna göre nasıl farklılaştığına cevap ararken başvurulabilecek kuramlardır. Bu bağlamda, başvuru kuramların araştırmanın amacıyla örtüşerek konuya bütüncül bir bakış açısı sunmaya rehber olabileceği düşünülmektedir.

2.2. Akran Zorbalığının Nedenleri

Akran zorbalığı, farklı nedenlerle ortaya çıkan, yeterli ve gerekli önlemler alınmadığı zaman problem durumu olmaya devam eden dinamik bir süreçtir. Akran zorbalığına neden olan durumların incelenmesi, zorbalığın ortaya çıkış sürecini anlamlandırmak için oldukça kritiktir. Zorbalığa başvurma veya maruz kalmanın bireysel ve çevresel temelli pek çok nedeni olabilmektedir (Patton, Hong, Williams ve Allen-Meares, 2013; Thomas, Connor ve Scott, 2015), Araştırmanın amacıyla örtüşen bir şekilde, bu bölümde zorbalığın nedenleri birey, okul ve aile düzeylerinde incelenmiştir.

İlk olarak akran zorbalığı süreçlerinde yer almaya neden olabilecek birey düzeyindeki genetik, fiziksel, psikolojik ve sosyal etmenlere bakmak anlamlı görülmektedir. Alandaki çalışmaları yürüten ilk kişi olan Olweus (1994), zorbalığa neden olan özelliklerden biri olarak cinsiyet faktörüne dikkat çekmiş, erkeklerin zorbalık davranışını kızlara göre daha sık sergilediği ifade etmiştir. Bu doğrultuda, biyolojik, sosyal, dönemsel ve toplumsal etkenlerden kaynaklı olarak erkekler arasındaki ilişkilerin genellikle daha sert ve saldırgan olduğunu belirtmiştir. Erkeklerin kızlara göre daha sık zorbalık süreçlerine dahil olduğu araştırma bulguları ile desteklenmektedir (Atik ve Güneri, 2016; Gültekin ve Sayıl, 2005; Tıprıdamaz Sipahi, 2008). Sosyokültürel bakış açısı ile bakıldığında, erkeklerin daha sık zorbalığa başvurması, geneli ataerkil olan toplulukların erkek cinsiyetine yüklediği güçlü olma rolünden kaynaklanabilmektedir (Kartal ve Bilgin, 2012).

Cinsiyete ek olarak, bedensel özellikleri bireyin mağdur olmasına neden olabilmektedir. Bu bağlamda, fiziksel olarak daha güçsüz görünme, çok kilolu veya obez olma ve aşırı kısa veya uzun olma mağdur olmanın nedenleri arasında gösterilmektedir (Griffiths ve ark., 2006; Huggins, 2016; Kartal ve Bilgin, 2012).

Öğrencilerin zorbalığa uğramasına etki eden bireysel faktörlerden diğeri, mağdurun kendisi ile ilgili duygu ve düşünceleridir. Örneğin, mağdurların sergiledikleri düşük özgüven

ve benlik saygısı profili, üzgün, kaygılı, güvensiz görünüşleri akran zorbalığına uğramaya yol açabilmektedir (Huggins, 2016; Kandemir ve Özbay, 2009; Kapçı, 2004; Olweus, 1993). Öte yandan, zorbalık davranışı sergileyen öğrencilerin ise daha düşük empati becerilerine sahip oldukları (Nazir ve Pişkin, 2015), daha saldırgan ve dürtüsel oldukları (Craig, 1998) bilinmektedir.

Sosyal bağlamda akran zorbalığına neden olan durumlara bakıldığında, kişiler arası ilişkiler, zorbalığın da bir iletişim sorunu olması nedeniyle önemli bir başlıktır. Yelboğa ve Koçak (2019), özellikle, gelişimsel olarak aileden uzaklaşan ergenlerin, akranları ile yakınlaştığını, bu yakınlaşma sürecinde güç gösterme, beğenilme, dikkat çekme ve ilgi görme konusunda ergenlerin rekabete girme gibi yaygın bir eğilimleri olabildiğini belirtmiştir. Bu durumda, herhangi bir akran grubuna dahil olma çabasının zorbalığa, bu gruplara dahil olamamanın ise zorbalığa maruz kalmaya neden olabileceğini belirtmek mümkündür. Buna ek olarak, kişiler arası ilişkilerde kendisini güçsüz gören, yalnız kalmaktan korkan öğrencilerin, bu duygularla bir gruba ait olma istekleri olumsuz davranışlara yönelmeyi kolaylaştırmakta, dolayısıyla zorbalığa neden olabilmektedir (Küpeli, 2020; Salmivalli, 2010).

Okul düzeyinde akran zorbalığına neden olan faktörler incelendiğinde, pek çok araştırmada yer alan ortak görüş, okul ikliminin olumsuz yönde algılanmasının ve okula aidiyet duygusunun düşük olmasının zorbalık süreçlerinde bulunmaya yol açtığı yönündedir. Literatürde, okul iklimine yönelik algıları olumsuz yönde olan öğrencilerin, zorba ve mağdur olma sıklıklarının yüksek olduğu (Özada, 2018; Kartal ve Bilgin, 2009); başarısızlık, sosyalleşememe gibi farklı nedenlerle kendilerini okula daha az ait hisseden öğrencilerin ise zorba olma sıklıklarının yüksek olduğu (Perry, 2001; Spriggs, Iannotti, Nansel ve Haynie, 2007; Yılmaz ve Çağlayan, 2018) yönünde bulgular yer almaktadır.

Okul iklimi ve okula aidiyete ek olarak, okulun fiziki koşullarının, ders dışı etkinliklerin sıklığının, yönetimin ve öğretmenlerin zorbalığa yönelik tutum ve davranışlarının da zorbalığın gözlenme sıklığı ile ilişki içinde olabildiği dikkat çekmektedir. İlk olarak fiziki koşullara bakıldığında, kalabalık okul ve sınıflarda zorbalık riskinin daha yüksek olduğu; ders dışı etkinlikler bağlamında ise, bu etkinliklere katılmayan öğrencilerin daha sık zorbalığa başvurduğu görülmüştür (Tatlıoğlu, 2016). Bunların yanı sıra, yönetimin ve öğretmenlerin tutum ve davranışları incelendiğinde, zorbalığın yok sayıldığı, kabul edilebilir görüldüğü veya zorbalığa önlem alınmayan okullarda zorbalığın artarak tekrarlayabildiği, izleyici statüsündeki öğrencilerin de zamanla zorba veya mağdur olarak sürece dahil olabildiği dikkat çekmektedir (Kılıç, 2010; Rigby, 1997; Tezcan, 2015; Türker,

2012). Ayrıca, öğretmenlerin sınıfın özelliklerine uygun olmayan sınıf içi yönetim yaklaşımları ile olumsuz tutum ve yaklaşımları akran zorbalığını tetikleyebilmektedir (Yurtal ve Yaşar, 2018).

Son olarak aile düzeyinde akran zorbalığına neden olan faktörlere bakıldığında, sosyokültürel ve sosyoekonomik özelliklerin, ebeveyn tutumlarının ve ebeveynin çalışma durumundaki farklılıkların zorbalığa neden olabildiği görülmektedir (Alikashişoğlu ve ark., 2007; Özgür, Yörükoğlu ve Baysan Arabacı, 2011; Doğan ve Keleş, 2022; Gürsoy, 2010; Ünal, 2019). Örneğin, Ayran ve Çelebioğlu (2018), ebeveynleri aşırı koruyucu olan ve ailesinde ilişkişel geçimsizlik yaşayan ergen öğrencilerinin akran zorbalığı süreçlerinde daha sık kurban rolünde olduklarını ebeveynleri tarafından daha sıkı disipline maruz kalan ergenlerin ise hem zorba hem kurban olma sıklıklarının yüksek olduğunu aktarmıştır.

Ek olarak, ailenin problem çözme becerileri ve sorunlara yaklaşımı, çocukların bu tür durumlardaki deneyimlerini etkileyerek akran zorbalığına neden olabilmektedir. Burada, sosyal öğrenme kuramında belirtildiği gibi, öğrenmelerin etkisinden bahsetmek mümkündür. Bandura (1977), çocukların ebeveynlerden taklit yoluyla öğrendiği şiddete sağlıklı bir problem çözme yöntemi olarak başvurabildiğini belirtmiştir.

Okullarda gözlemlenen akran zorbalığının sıklığını en aza indirebilmek adına, zorbalığın nedenlerinin saptanması ve çözüm önerilerinin söz konusu nedenler dikkate alınarak geliştirilmesi oldukça önemlidir. Zorbalığa yol açtığı literatür tarafından da desteklenen ilgili durum ve özellikler, bütüncül olarak değerlendirilmelidir. Nedenlerinin doğru saptanamadığı bir soruna etkin ve çözüm odaklı bir şekilde yaklaşmak pek mümkün görünmemektedir.

2.3. Akran Zorbalığının Yaygınlığı

Dünya çapında yaygın bir sorun olan akran zorbalığının görülme sıklığına ilişkin çeşitli veriler bulunmaktadır. UNESCO (2018) tarafından hazırlanan bir raporda, dünya çapında her üç öğrenciden birinin son bir ay içerisinde zorbalığa maruz kaldığı bildirilmiştir. Bu raporda, zorbalığa ve fiziksel şiddete maruz kalma durumunun en sık gözlemlendiği yerlerin Orta Doğu ülkeleri, Kuzey Afrika, Sahra altı Afrika olduğu belirtilirken, en az gözlemlendiği yerlerin ise Amerika, Karayipler ve Avrupa olduğu belirtilmiştir. Bu rapora göre zorbalık ve şiddetin en az gözlemlendiği yerlerden biri olan Avrupa'da ilgili oranın %25 olması dikkat çekicidir. Ayrıca, zorbalığın türlerine göre yaygınlığı incelendiğinde, dünya genelinde en sık karşılaşılan zorbalık türünün %16,1 ile fiziksel zorbalık olduğu görülmüştür (UNESCO, 2018).

Türkiye’de de farklı yaş gruplarında farklı özellikler (cinsiyet, zorbalığın türü, zorbalık rolleri gibi) gözetilerek yürütülen, zorbalığın yaygınlığına ilişkin önemli verilen sunan çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Örneğin, 5, 7 ve 9. sınıf düzeylerinden ve farklı okul kademelerinden 659 öğrenci ile gerçekleştirilen bir çalışmada, okullarda zorbalığa uğrayan öğrenci oranı %22,48 olarak bulunmuştur. Bu çalışmaya katılan kız öğrencilerin %2,56’sı; erkek öğrencilerin %6,73’ü zorbalık yaptığını ifade etmiştir (Dölek, 2002). Tamamı zorbalığa uğramış 659 öğrenciden oluşan başka bir çalışmada ise, bu öğrencilerin %35,5’inin, fiziksel, %33,5’inin, sözel, %28,3’ünün duygusal, %15,6’sının ise cinsel zorbalığa maruz kaldığını görülmüştür (Karaman Kepenekci ve Çinkır, 2006).

Ayrıca, zorbalığın yaygınlığına bakıldığında, öğrencilerin süreçte aldığı rollere göre dağılımlar dikkat çekmektedir. Örneğin, Atik (2006), 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 742 öğrenci ile yaptığı çalışmada, zorbalık davranışında bulunduğunu ifade edenlerin oranını %4,6; zorbalık mağduru olanların oranının %21,3; hem zorba hem mağdur olanların oranının ise %6,5 olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer temada, lise öğrencileri ile yürütülen başka bir çalışmada, 811 lise öğrencisi arasından zorba öğrencilerin oranı %15,2; mağdur öğrencilerin oranı %18,3; izleyici statüsünde olanların oranı ise %56,9 olarak bulunmuştur (Genç, 2007). Ergenlerle yapılan çalışmalardan olan Alikeşifoğlu ve arkadaşlarının gerçekleştirdiği başka bir çalışma, 9, 10, 11. sınıf düzeylerinden toplam 3519 öğrencinin katılımı ile yürütülmüştür. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin, %22’sinin mağdur, %9,2’sinin zorba, %9,4 ise zorba-mağdur olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pişkin (2010), 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıf düzeylerinden 1154 öğrenci ile çalıştığı araştırmada, mağdur olan öğrencilerin %35,1; zorba olan öğrencilerin %30,2; hem zorba hem de mağdur olan öğrencilerin ise %6,2 oranında olduğunu aktarmıştır. Ayrıca, 1373 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen başka bir çalışma sonucunda, zorbalık davranışında bulunduğunu belirten öğrencilerin %29,3; mağdur olan öğrencilerin ise %24 oranında olduğu görülmüştür (Tural Hesapçioğlu ve Yeşilova, 2015). Literatürde yer alan başka bir çalışmada, Atik ve Güneri (2016), 742 katılımcının yaklaşık üçte birinin (%32,4) zorbalığa karıştığını, bu dağılımda mağdurların %21,3; zorbaların %4,6; ve zorba/mağdurların %6,5 oranında yer aldığını bildirmiştir. Günümüze daha yakın tarihlerde gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise, 5, 6, 7 ve 8. sınıftan toplam 1740 öğrenci ile çalışılmış, katılımcıların %2,8’inin zorba, %34,92’unun mağdur; %27’sinin zorba-mağdur; %35,3’ünün ise izleyici olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu dağılıma göre, en çok zorbalık yapanların 8. sınıfta okuyan erkek öğrenciler olduğu rapor edilmiştir (Gökkaya ve Tekinsav Sütçü, 2020).

Tüm bu bulguları özetleyici nitelikte, son olarak, Doğan ve Vural Yüzbaşı (2022) tarafından Milli Eğitim Bakanlığı için hazırlanan yayında, farklı araştırmalardan derlenerek akran zorbalığının Türkiye’de ortaokul düzeyinde %8 ile %51 arasında; lise düzeyinde ise, %24 ile %38 arasında görüldüğü aktarılmıştır. Farklı yıllarda, farklı özellikler dahil edilerek gerçekleştirilen çalışmalar, akran zorbalığının okullarda yaygın bir sorun olduğunu göstermektedir.

2.4. Akran Zorbalığının Türleri

Literatürde zorbalığın türlerinin farklı başlıklar altında incelendiği dikkat çekmektedir. Örneğin, Olweus (1993), akran zorbalığını, doğrudan ve dolaylı zorbalık olarak iki kategoride ele almıştır. Olweus’a göre, doğrudan zorbalık, fiziksel (itme, vurma gibi şiddet içerikli hareketler vb.) ve sözel (aşağılama, hakaret etme vb.) zorbalıktan oluşmaktadır. Dolaylı zorbalık ise mağdur kişinin bilerek ve isteyerek yalnızlaştırılmasını ve dışlanmasını hedefleyen ötekileştirme davranışlarını (dedikodu yayma vb.) içermektedir. Rigby (1997) ise, fiziksel, sözel ve sözel olmayan zorbalık türlerinin aynı zamanda hem dolaylı hem de doğrudan zorbalık türlerinin altında yer alabileceğini belirterek zorbalığa daha geniş bir bakış açısı sunmuştur (akt. Dölek, 2002). Başka bir çalışmada, Elliott (2002), zorbalığı, fiziksel, sözel, duygusal (dışlama, kaba davranma, psikolojik şiddet vb.), cinsel (cinsel saldırı, taciz vb.) ve etnik (etnik kökene, kültüre veya kişinin ırkı ile ilgili özelliklerine yönelik) zorbalık olarak sınıflandırmış, cinsel ve etnik özelliklere yönelik gerçekleştirilen zorbalıkları ayrı başlıklar altında değerlendirmiştir. Son olarak Doğan ve Vural Yüzbaşı’nın (2022), zorbalığı, fiziksel, sözel, ilişkisel ve siber zorbalık olarak sınıflandırdığı görülmektedir. Bu sınıflandırmaya göre fiziksel ve sözel zorbalık doğrudan zorbalığın; ilişkisel ve siber zorbalık ise dolaylı zorbalığın altında yer almaktadır.

Cep telefonları ve internetin yaygınlaşması ile zorbalık türlerine dahil olan “siber zorbalık”, literatüre bir zorbalık türü olarak 2000’li yılların başlarında eklenmiştir (Li, 2005; Oliver ve Candappa, 2003; Smith ve ark., 2008). Bu zorbalık türünde, rahatsız edici mesajlar atmak, kişinin bilgisi olmadan ismini veya fotoğraflarını sosyal medya aracılığıyla paylaşmak gibi davranışlar yer almaktadır (Olweus, 2013).

Türkiye’de zorbalık süreçlerine dahil olan öğrencilerin farklı türlerde zorbalıklara maruz kaldığı görülmüştür. Örneğin, Ankara’da gerçekleştirilen bir çalışmada Kapçı (2004), araştırmaya katılan öğrencilerin %40’ının fiziksel, sözel, ilişkisel zorbalık türlerinden birine en az bir kere dahil olduğunu aktarmıştır. Karaman Kepenekci ve Çınkır (2006) ise tamamı zorbalığa uğramış 692 öğrenci ile gerçekleştirdikleri başka bir çalışmada, katılımcıların

%35,5'inin fiziksel, %33,5'inin sözel, %28,3'ünün duygusal, %15,6'sının ise cinsel zorbalığa maruz kaldığını aktarmıştır. Daha yakın tarihlerde, Polat ve Sohbet (2020) tarafından, 1743 öğrenci ile gerçekleştirilen bir çalışmada, katılımcıların %47,9'unun sözel ve %26,7'si fiziksel şiddete maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmalar, siber zorbalığa maruz kalmanın, %5,9 ile %36,7 arasında değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Arslan ve ark., 2012). Tüm bu bulgular, okullarda zorbalığın farklı türlerinin gözlenebildiğini ve zorbalık türlerine karşı bilgi sahibi olmanın, zorbalık davranışını tanımlama ve müdahale etme noktasında önemli olduğunu göstermektedir.

2.5. Akran Zorbalığı İle İlişkili Değişkenler

2.5.1. Birey Düzeyindeki Değişkenler

2.5.1.1. Cinsiyet

Cinsiyet, bireyin kendini tanımlarken başvurduğu temel değişkenlerden biridir. Akran zorbalığı temelinde yürütülen çalışmalarda en sık kullanılan değişkenlerden biri cinsiyet olmakla birlikte, literatürdeki bulgularda farklılıklara rastlanmaktadır. Yine de araştırmaların çoğunda erkeklerin kızlardan daha sık zorbalığa uğradığı görülmektedir (Atlas ve Pepler, 1998; Wolke ve ark., 2000; Hoertel ve ark., 2012; Silva ve ark., 2013; Hanani ve Pişkin, 2020). Öte yandan, zorbalığın cinsiyete göre dağılımını, zorbalığın türünü de gözeterek açıklamak daha kapsamlı sonuçlar sunmaktadır; çünkü kız ve erkek öğrencilerin zorbalığa maruz kalma sıklığında, uğradıkları zorbalığın türüne göre farklılıklar bulunmaktadır. (Burnukara ve Uçanok, 2012; Espelage ve Swearer, 2003; Hong ve Espelage, 2012; Karaman Kepenekci ve Çınkır, 2006; Olweus, 1993, 1994) Bu bağlamda, söz konusu araştırmalar, kızların dolaylı zorbalığa; erkeklerin ise doğrudan zorbalığa daha sık maruz kaldığını ifade etmektedir. Cinsiyetler arasındaki bu farklılık, toplumsal rollerden ve duygu yönetimindeki bireysel farklardan kaynaklanabilmektedir (Gomes ve ark., 2022). Yine bu roller ve farklılıklar gözetilerek farklı cinsiyetlerin zorbalığa verdiği tepkilere bakıldığında, sosyal destek arama davranışlarının kızlar tarafından, karşı koyarak mücadele etme, dışsallaştırma ve okuldan uzak durma gibi kaçınma davranışlarının erkekler tarafından daha fazla tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır (Burnukara ve Uçanok, 2012).

2.5.1.2. Öz Yeterlik

Birey temelinde zorbalıkla ilişkili olduğu literatürde desteklenen diğer değişken öğrencinin sahip olduğu yeterlik algısıdır. Bandura'ya göre öz yeterlik, istenen sonuca ulaşma yolunda bireyin başarılı olacağına ilişkin inançlı olma durumudur ve bireyin bilişsel

değerlendirmelerinden oluşmaktadır. Öz yeterliği daha yüksek olan bireyler, zor yaşantılar karşısında ve ulaşılması zor olan hedeflere ulaşmaya çalışırken daha fazla kendinden emin, güçlü bir tutum sergilemektedir (Bandura, 1997, 2004).

Zorbalık süreçlerinde mağdur konumunda olanlar, zorbalara ve izleyicilere göre daha düşük öz yeterlik inancına sahiptir (Jimerson ve ark., 2012). Örneğin, lise öğrencileriyle yürütülen bir çalışmada, siber zorbalığa maruz kalma durumlarının öğrencilerin sahip olduğu öz yeterlik algıları ile negatif yönlü anlamlı bir ilişki içinde olduğu; yani zorbalığa maruz kalmanın, öğrencilerin öz yeterlik algısını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır (Akyüz, 2020). Ayrıca, zorbalığa karışmayan öğrencilerin yüksek öz-yeterlik ve yüksek akademik başarı sergilediği, zorbalık süreçlerinde mağdur ve kurban/mağdur olan öğrencilerin ise düşük öz-yeterlik sergilediği görülmüştür (Özer, Totan ve Atik, 2011).

Öz yeterlik inancı, zorbalıkla başa çıkma noktasında da önemli bir yer tutmaktadır. Lise öğrencilerinden oluşan ergen bir grupta yapılan bir çalışmada, lise öğrencilerinin sahip olduğu genel öz yeterlik algılarının, siber zorbalıkla başa çıkma ile pozitif yönlü anlamlı ilişki içinde olduğu belirtilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuç, öz yeterliği yüksek olup siber zorbalığa uğrayan kişilerin, öz yeterliği oluşturan; davranışlarına yön verme, kendini kontrol edebilme ve duygu durumunu düzenleyebilme ve stresle başa çıkabilme boyutlarında başarılı olabileceği şeklinde yorumlanabilir (Peker ve Ekinci, 2016). Bu doğrultuda, öz yeterliği yüksek olan ergen öğrencilerin sahip olduğu kişilik özelliklerinin, zorbalığın yol açabileceği olumsuz etkileri minimize edeceğini belirtmek mümkündür.

Genel öz yeterlik algısına ek olarak, öğrencilerin akademik öz yeterliklere sahip olmasının da zorbalığa karşı birey düzeyinde ele alınabilecek önemli bir durum olduğu düşünülebilir. Akademik öz-yeterlik, öğrencinin akademik bir işi başarıyla tamamlayabileceğine ilişkin inancıdır (Bandura, 1997). Bu inancın düşük olması, yetenek konusundaki olumsuz düşünceler ve düşük benlik saygısıyla doğrudan ilişkilidir. Bu durumda, başarmak için yeterli olmadığına inanan öğrenciler, yeteneklerini aşan herhangi bir eylemden kaçınabilmektedir (Cihan Güngör ve Özbay, 2008). Bu durum zamanla öğrencilerin okuldan uzaklaşmasına veya riskli davranışlara yönelmesine yol açabilmektedir (Bandura, 1997; Bandura, Pastorelli, Barbarenelli ve Caprara, 1999). Literatürde, akademik öz yeterlik ile zorbalık arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan birinde, ön ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik ve sosyal öz yeterlik inançları incelenmiş ve düşük akademik öz yeterliliğin zorbalık ve mağduriyetle bağlantılı

olduğu bulunmuştur (Andreou ve Metallidou, 2004). Bu bulgu, akademik öz yeterlik algısının zorbalık ile bir ilişki içinde olabileceğini göstermektedir. Bu çalışmada, akademik öz yeterlik kavramı öğrencilerin okumaya ilişkin öz yeterlik algıları olarak ele alınmıştır.

2.5.1.3. Okula Aidiyet

Literatürde, akran zorbalığı ile ilişkili olduğu bulunan diğer bir değişken, okula aidiyettir (*school belonging*). Okula aidiyet, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen/diğer görevliler ile ilişkiler ve öğrencilerin okula yönelik duygularından meydana gelmektedir (Osterman, 2000). Öğrencilerin, iyi oluşlarının artması, akademik olarak başarılı olmaları, kendilerini değerli görmeleri, (Goodenow ve Grady, 1993; Slaten ve ark., 2016), içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemlerinin azalması (Arslan ve Tanhan, 2019) ile okula aidiyet duyguları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca, sahip olunan aidiyet duygusunun, özellikle ergenlik döneminde, sağlıklı kimlik gelişimi ile ilişkili olduğu görülmektedir (Arslan ve Tanhan, 2019). Yapılan çalışmalar, okula aidiyet duygusundaki eksikliğin, depresyon, yalnızlık, kıskançlık, devamsızlık, okulu bırakma, şiddete eğilimli olma, kendine veya bir başkasına zarar verme girişimleri gibi olumsuz sonuçlara yol açtığını ortaya koymaktadır (Anderman, 2002; Atabey, 2020; McNeely ve Falci, 2004).

Okula aidiyet başlığı altında yapılan çalışmalara bakıldığında, kendilerini okula ait hissetmeyen öğrencilerin kurban, zorba ve zorba/kurban olma sıklıklarının daha yüksek olduğu (Özada, 2018); kendilerini okula ait hisseden öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullarda ise zorbalık davranışlarının daha az olduğu görülmüştür (Xu ve Fang, 2021). Bu durumda, okula ait hissetme durumunun zorbalığa ilişkin koruyucu bir faktör olduğu söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesini etkileyen faktörlerin incelendiği bir çalışmada, okula aidiyet duygusunun, kişiler arası olumlu ilişkiler ile pozitif yönde, zorbalık ile negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Günalan, 2018). Söz konusu aidiyet duygusunun, yalnızca okuldaki başarı açısından değil, yaşam boyu gelişim açısından da oldukça önemli bir etken olduğunu belirtmek mümkündür.

2.5.1.4. Öğrenme Hedefi Koyma

Öğrencilerin öğrenme hedefi koyabilmeleri, akademik hedefleri doğrultusunda istekli bir şekilde amaç belirlemesini ve bu amaçlara uyma çabasını göstermektedir (Ames, 1992). Kendilerini ve yeteneklerini geliştirmeye odaklanan öğrenciler, akademik sorumluluk almaktan ve çalışmaktan kaçınmayarak başarı için sabırlı olmaya önem vermektedir (Kaplan ve Maehr, 2007; Özgüngör, Oral, Karababa ve Karababa, 2015).

Hedef koymak bireyin bir sonuca odaklanmasını gerektirdiği gibi, kişinin o hedef doğrultusunda davranmasını da gerektirir (McKnight ve Kashdan, 2009). Dolayısıyla, öğrenme hedefi koyabilen öğrencilerin okulda eğitim-öğretim faaliyetlerine aktif katılarak akademik amaçlarını gerçekleştirmeye çalışacağını belirtmek mümkündür. Öğrencilerin öğrenme hedefi koyabilme durumları, öğrencilerin akademik başarıları, (Vansteenkiste ve ark., 2007), oto kontrol ve öz-düzenleme becerileri (Lee, Bong ve Kim, 2021) ve iyi oluşları (Bauer ve McAdams, 2010; Özkan, 2020) ile olumlu yönde bir ilişki içerisinde.

Yapılan literatür taramasında öğrencilerin öğrenme hedefi koyabilme durumları ile zorbalığa uğrama durumları arasındaki ilişkiyi açıklayan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak, öğrenme hedefine sahip olan öğrencilerin özellikle bu hedef doğrultusunda çalışma ve davranma eğilimi olması nedeniyle (McKnight ve Kashdan, 2009; Vansteenkiste ve ark., 2007), zorbalığa daha sık uğradığını belirten öğrencilerin istekli bir şekilde öğrenme hedefi koyarken zorlanabileceği düşünülmektedir.

2.5.1.5. Başarısızlık Korkuları

Başarısızlık korkusu kavramı ilk olarak Attinkson (1966) tarafından “başarısızlıktan kaçınma eğilimi ve/veya başarısızlığın bir sonucu olarak utanç ve aşağılanma yaşama kapasitesi” olarak açıklanmıştır (akt. Conroy, 2001). Başarısızlık korkusu; utanç ve mahcubiyet yaşama, kişinin kendine verdiği değeri düşürme, geleceğin belirsizliği fikrine kapılma, önemli kişilerin ilgisini kaybetme ve önemli kişileri üzme düşüncelerini kapsayan bir süreçtir. Başarısız olduklarında bu düşünceleri yoğun yaşayan ve olumsuz sonuçların doğabileceğine inanan bireylerin, performans değerlendirmelerini tehdit edici olarak algılayarak performans kaygısı yaşamaları daha olasıdır (Conroy, 2001; Conroy, Kaye ve Fifer, 2007). Ayrıca, başarısızlığa ilişkin olumsuz düşüncelerinin yoğunluğu, düşük öz yeterlik algısı (Elliot ve Sheldon, 1997; Fida, Laschinger ve Leiter, 2018; Mamirova ve Yılmaz, 2019) ile etkileşmekte ve bireyin olumsuz yaşam olaylarına karşı daha az dayanıklı olmasına yol açmaktadır (Jerusalem ve Mittag, 1995).

Bunlara ek olarak, sosyal ve akademik dinamikleriyle bir bütün olan okul atmosferinde, öğrencilerin yaşadığı başarısızlık korkusu ile zorbalığa uğrama arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Literatürde bunu destekler nitelikte sınırlı sayıda araştırmaya (Avanesian ve ark., 2021; Govorova, Benítez ve Muñiz, 2020) rastlansa da özellikle başarısızlık korkusunun yol açtığı olumsuz yaşam olaylarına karşı daha az dayanıklı olma ve yetersizlik duygusunun zorbalık ile ilişkili olabildiği bilinmektedir. Ergenlerin bilişsel ve

duygusal iyi oluşları ile olumsuz yönde ilişkili olan başarısızlık korkusu, zorbalığa maruz kalma ile tetiklenebilmektedir (Govorova, Benítez ve Muñiz, 2020).

2.5.1.6. Okula Yönelik Tutum

Tutumlar, bireylerin davranışlarını ve sosyal algılarını belirleyen oldukça önemli bir psikolojik özelliktir (Kağıtçıbaşı, 2008). Yaşamlarının çoğunu okul ortamında akranlarıyla geçiren öğrencilerin, okul sistemindeki belirli durum, nesne ve olaylara ilişkin farklı tutumlar geliştirmeleri olasıdır. Okula yönelik olumlu tutum geliştiren öğrencilerin, akademik performanslarının yüksek olması literatürde sıklıkla yer verilen bir durumdur (Lovelace ve Brickman, 2013; Narmadha ve Chamundeswari, 2013; Dıtual, 2012). Diğer yandan, öğrencilerin okula yönelik genel tutumları, yalnızca akademik gelişimlerini etkilemekle kalmamakta (Erkman ve ark., 2010), aynı zamanda öğrencilerin sosyal ilişkilerini de olumlu yönde etkileyebilmektedir (Jan and Husain, 2015). Okula yönelik olumlu tutum geliştiren öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleriyle birlikte, akranları ile iyi ilişkiler kurması, zorba davranışlardan uzak durması, okul kurallarına uyma konusunda daha dikkatli olması doğal bir sonuçtur (Işık, 2004). Literatürdeki çalışmalar, okula yönelik geliştirilen tutum ile zorba veya mağdur olma durumlarının ilişkili olduğunu göstermektedir. Örneğin, 640 ortaokul öğrencisi ile yürütülen bir çalışmada, öğrencilerin okula karşı tutum düzeylerinin yüksek olduğu durumlarda, zorba ve mağdur olma düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur (Açıkgöz, 2017). Dolayısıyla okula yönelik olumlu tutum geliştirmenin zorbalığı önleyebileceğini belirtmek mümkündür.

2.5.2. Okul Düzeyindeki Değişkenler

2.5.2.1. Okul Türü

Literatürde, akran zorbalığı ile etkileştiği sonucuna ulaşılan okul düzeyindeki değişkenlerden biri, okul türüdür. Türkiye’de, ortaokul kademesinde genel ortaokullar, imam hatip ortaokulları, özel ortaokullar, bölgesel yatılı ortaokullar, özel eğitim ortaokulları ve müzik ve bale ortaokulları; lise kademesinde Anadolu lisesi, çok programlı lise, sosyal bilimler lisesi, Anadolu imam hatip lisesi, fen lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi, endüstri meslek lisesi, kız meslek liseleri bulunmaktadır (MEB, 2018a).

Türkiye literatüründe, farklı okul türlerinde akran zorbalığı ile karşılaşma sıklıklarına yönelik farklı bulgular yer almaktadır. Bu bulgulara ilişkin veriler aşağıdaki gibidir:

İlk olarak, öğrencilerin *zorba olma* sıklığının *yüksek* olduğu okulların, meslek liseleri (Özada, 2018), özel liseler (Ayas ve Pişkin, 2011), Anadolu liseleri (Karabacak ve ark., 2015), imam hatip ortaokulları (Baş, 2021), genel ve özel ortaokullar (Demiröz, 2019) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. *Zorba olma* sıklığının *düşük* olduğu okulların ise, kız meslek liseleri (Ayas ve Pişkin, 2005) ve Anadolu liseleri (Ayas ve Pişkin, 2011) olduğu literatürde belirtilmiştir.

Mağdur olma sıklığı *yüksek* olan okullara bakıldığında, bu okulların meslek liseleri (Ayas ve Pişkin, 2005; Ayas ve Pişkin, 2011; Izgır, 2019; Özada, 2018) ve Anadolu liseleri (Karabacak ve ark., 2015) olduğu görülmüştür. *Mağdur olma* sıklığının *düşük* olduğu okulların ise Anadolu liseleri olduğu Ayas ve Pişkin (2011) tarafından aktarılmıştır. Son olarak, *zorba-mağdur olma* sıklığının *yüksek* olduğu okul türünün meslek liseleri olduğu görülmüştür (Özada, 2018).

Okul türü özelinde yapılan çalışmaların bulgularına bakıldığında, öğrencilerin zorba, mağdur, zorba-mağdur olma sıklıklarında çeşitlilik olduğu görülmektedir. Söz konusu çeşitliliğin, ilgili araştırmalara dahil edilen katılımcı sayısı, katılımcıların özellikleri ve araştırmanın yapıldığı bölgenin sosyokültürel ve sosyoekonomik düzeyi gibi durumlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

2.5.2.2. Disiplin İklimi

Disiplin, bireye kazandırılan alışkanlıklar yoluyla onu, kendisi ve çevresiyle uyumlu yaşamaya hazırlama süreci olarak tanımlanmaktadır. Bireye, sorumluluğu ve uyulması gereken kuralları öğretmek, ahlak gelişimini -iç denetimi- sağlayan bir unsurdur (Yavuzer, 2003). Okullarda disiplin, güvenli bir okul iklimi, etkili öğrenme ortamı ve sağlıklı iletişim için gereklidir (Kök, 2007). Kuralların adil bir şekilde öğrencilere iletiildiği, disiplin süreçlerinin sağlıklı ve tutarlı bir şekilde uygulandığı okullarda, öğrencilerin güven duygusunun arttığı ve okula yönelik korku duygusunun azaldığı (Bachman, Gunter ve Bakken, 2011); bu prosedürlerin okul güvenliğine ve düzene katkı sağladığı (Gerlinger ve Wo, 2016; Gregory ve ark. 2010) görülmektedir.

Olumlu bir disiplin ikliminin oluşabilmesi için okul ve sınıftaki disiplin yaklaşımlarının birbirinden bağımsız olması beklenemez. Sınıf kurallarının tutarlı olması ve öğretmenlerin ders esnasındaki davranış problemlerini ele alış şekli sınıftaki disiplin ortamına ilişkin bilgi sunmaktadır (Cheema and Kitsantas, 2014). Öğrencilerin akademik başarısını desteklemek ve sağlıklı akran iletişimi oluşturmak adına olumlu bir sınıf içi

disiplin atmosferi geliştirmek gerekmektedir. Daha az kesintinin olduğu yapılandırılmış bir sınıf ortamında öğretmenlerin müfredatı yürütmek ve çeşitli öğretmen stratejilerini kullanmak için daha fazla zamanı olabilmekte; öğrenciler yapacakları işlere daha kolay konsantre olabilmekte ve ders dışı rahatsız edici davranışlar minimize edilebilmektedir (OECD, 2019b).

Disiplin uygulamalarında izlenen süreçlerin kalıcı davranış değişikliği yaratmaya ve öğrencilerin bakış açılarını geliştirmeye elverişli, çağdaş yaklaşımlara uygun olması gerekmektedir (Özada, 2018). Olumlu bir disiplin iklimi, öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde tetiklemektedir (OECD, 2019b). Diğer yandan, zorbalık ve disiplin iklimi arasındaki ilişkiye bakıldığında, zorbalığa göz yumulan bir okulda güvenlik duygusu zedelenmekte, istenmeyen ciddi sonuçlar gözlenebilmektedir. (Bachman, Gunter ve Bakken, 2011; Özada, 2018). Dolayısıyla, okullarda ve sınıflarda sağlıklı yürütölen disiplin süreçlerinin zorbalığın etkili bir şekilde ele alınmasını kolaylaştırması, beraberinde öğrencilerin okula duyduğu güven ve aidiyet duygusunu arttırması mümkündür.

2.5.2.3. Öğretmenlerin Tutum ve Yaklaşımları

Olumlu bir okul ikliminin oluşmasına katkı sunan, öğrenci ile sınıf içinde ve sınıf dışında etkileşimi en yüksek kişi, kuşkusuz öğretmenlerdir. Öğrenci ve öğretmen etkileşiminde, öğretmenlerin tutum ve yaklaşımları, öğrenciler üzerinde bilişsel ve duyuşsal olarak belirleyici bir role sahiptir. Araştırmalar, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin en çok yardım istedikleri kişilerin öğretmenler olduğunu ortaya koymaktadır; dolayısıyla öğretmenler zorbalığın önlenmesinde kritik bir rol oynamaktadır (şen ve Doğan, 2021). Ancak, literatür incelendiğinde, öğretmene ve sınıf atmosferine ilişkin çalışmaların sıklıkla akademik başarı başlığı altında yürütöldüğü dikkat çekmektedir. Bu noktada, sınıf atmosferine ilişkin bilgi sunan öğretmen düzeyindeki değişkenlerin zorbalık bağlamında ele alınması, zorbalığa yeni bir bakış açısı sunabilir. Bu nedenle, bu başlık altında, sınıftaki öğretmen uygulamalarına (öğretmen yönlendirmeli ve uyarlamalı öğretim) ve öğretmenlerin tutum ve yaklaşımlarına (algılanan öğretmen desteği ve öğretmen coşkusu) yer verilmiştir (OECD, 2019b). Sınıftaki öğretim ortamına ve öğretmenlerin tutum ve yaklaşımlarına ilişkin bu değişkenlerin her birinin öğrencilerin okula aidiyetlerini, okul iklimine yönelik algılarını ve genel iyi oluş düzeylerini etkilemesi (Eryılmaz, 2015; Kuhn, 2021) nedeniyle öğrencilerin zorbalığa uğrama durumuna göre farklılaşan bulgular elde edilmesi beklenmektedir.

Öğretim Uygulamaları

Okullarda, farklı uygulama, yöntem ve tekniklerin öğretim çıktılarına etkilediği bilinmektedir. Öğretmen yönlendirmeli öğretim ve uyarlamalı öğretim, öğretim süreçlerinde başvurulabilecek uygulamalardan bazılarıdır (OECD, 2019b). Öğretmen yönlendirmeli öğretim, hedeflerin, açıklamaların ve soruların önceden öğretmenler tarafından belirlendiği öğretim uygulaması iken, uyarlanabilir öğretim, derslerin ihtiyaca göre uygulanabilirliği ile ilgilidir (OECD, 2019b). Bu iki uygulama karşılaştırıldığında, öğretmen yönlendirmeli öğretimde, öğretmenler önceden belirledikleri çalışmalar ile öğrencilerin öğrenme sorumlulukları üstlenirken, uyarlamalı öğretimin esnekliği ile öğrencilerin ihtiyaçları daha hızlı ve etkin bir şekilde karşılanmaktadır. (İnci ve Kaya, 2022). Okullarda uygulanan öğretim uygulamaları ile başarı arasındaki ilişkiyi açıklayan araştırmalar (Akdoğan Yıldız, 2022; İnci ve Kaya, 2022; Lau ve Lam, 2017) literatürde yer alsa da zorbalığa uğrama durumunun öğretim uygulamalarına göre nasıl farklılaştığına ilişkin gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanamamıştır. Farklı öğretim uygulamalarının sınıftaki genel atmosfere ilişkin bilgi sunması nedeniyle bu uygulamaların zorbalığa sık ve az uğrayan öğrencilerin devam ettiği okullarda farklılaşacağı düşünülmektedir.

Algılanan Öğretmen Desteği

Algılanan öğretmen desteği, öğrencilerin, öğretmenlerinin kendileri ile ilgilendiğine ve ihtiyaç duyduklarında onlara yardım edeceğine ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır (Trickett ve Moos, 1973). Bu destek, duygusal (emotional) akademik (academic), araçsal (instrumental) ve özerklik (autonomy) desteği olarak gözlenebilmektedir (Babad, 1990; Bozkurt, 2022; Liu ve ark., 2021; Sakiz, Pape ve Hoy, 2012). Literatürde, öğretmenleri tarafından farklı alanlarda desteklendiğini düşünen öğrencilerin daha yüksek akademik başarı sergilediğine yönelik pek çok araştırma bulunmaktadır. (Bozkurt, 2022; Tao, Meng, Gao ve Yang; 2022; Yıldırım ve Yıldırım; 2019). Bu araştırmaların ortak noktası, dersler farklı olsa bile algılanan öğretmen desteği arttıkça başarının da arttığı yönündedir. Öte yandan, yine akademik başarı ile öğretmen desteğini birlikte ele alan çalışmalardan birinde, Sakiz, Pape ve Hoy (2012), söz konusu ilişkiyi “Kişi-Çevre Uyum Teorisi” (Murray, 1951) aracılığıyla geniş bir perspektiften ele alarak, öğrencilerin öğretmenlerinden gördüğü desteğin ve kurulan ilişkinin, öğrencilerin davranışlarını ve gelişimlerini etkileyeceğini; aidiyet duygusunu, kurallara uyma isteğini ve istedik davranış gösterme sıklığını arttıracaklarını vurgulamıştır. Ayrıca, öğretmenlerden algılanan destek arttıkça öğrenciler arasında zorbalık olaylarının gözlenme sıklığının azaldığı (Bayraktar; 2009; Yaban, 2010); bu destek azaldıkça, zorba ve mağdur olma sıklığının arttığı (Berger, 2007; Nguyen, Nguyen, Ha ve Nguyen, 2022) literatürde farklı çalışmalar ile desteklenmektedir. Bu durum,

algılanan öğretmen desteğinin artışıyla, okullarda akran zorbalığına uğrama sıklığında düşüş yaşanabileceğini göstermektedir.

Öğretmenlerin Coşku Durumları

Öğretmenlerin genel coşku durumlarına (*teacher enthusiasm*) bakıldığında, bu kavram, öğretmenin sözsüz ifadeleri olarak tanımlanmakta (Keller, 2011) ve mesleği yerine getirirken öğretmenin ortaya koyduğu olumlu duygular ile ilişkilendirilmektedir (Kasalak ve Dağyar, 2020). Öğretmenlerin coşkulu olma durumları davranışlarına yansımakta, bu davranışları gözlemleyen öğrencilerin gerçek duyguları ve potansiyelleri açığa çıkabilmektedir (Aybek, Ercan, Güvenc ve Salar, 2022). Öğretmenlerin öğretmeye istekli olmaları ve bunu sınıfta tutum ve davranış olarak göstermeleri, öğrencilerin akademik başarılarını arttırarak, istedik öğrenme çıktıları ile eğitim süreçlerini sürdürmelerini sağlamaktadır (Keller, Becker, Frenzel ve Taxer, 2018). Akademik başarının yanı sıra, öğrenci tarafından algılanan öğretmen coşkusu, aynı zamanda öğretmen-öğrenci iletişimi, akran iletişimi, olumlu okul iklimi ve korunması gereken bir dizi temel sosyal değer ile etkileşmektedir (Zhu ve Teng, 2022). Kısacası, öğretmenin coşkulu oluşu, olumlu okul iklimine katkı sağlarken öğrencilerin psikososyal iyi oluşlarını desteklemektedir. Ancak, literatürde, zorbalığa uğrama durumunun öğretmenlerin genel coşku durumlarına göre nasıl farklılaştığına ilişkin gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanamamıştır. Akran zorbalığına sık ve az uğradığını belirten öğrencilerin devam ettiği okullarda öğretmen coşkusunun nasıl değiştiğini incelemek anlamlı görülmektedir.

2.5.2.4. Okuldaki İş Birliği Algısı

Okullardaki iş birliği ortamı, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif rol aldığı, küçük gruplar haline çalıştıkları ve birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları ortak bir öğrenme atmosferi şeklinde tanımlanabilir (Sislian, Gabardo, Macedo ve Ribeiro, 2015). İş birlikli bir şekilde öğrenme gerçekleştiren öğrenciler, başkalarıyla çalışma alışkanlıklarını geliştirmekte, yaşam boyu öğrenen ve bilgiyi paylaşan bireyler olarak öğrendikleri becerileri yetişkinlik yaşamlarına taşıyabilmektedir (Lv, 2014). İş birliğine dayanan öğrenmelerin hakim olduğu ortamlarda, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının ve akademik başarılarının artmasının yanı sıra (Ehsan, Vida ve Mehdi, 2019; Lv, 2014; Tran, 2019), olumlu iletişim kurma, yapıcı çatışma yönetimi kazanma gibi becerileri gelişmekte; öz güvenlerinde artış yaşanmakta, başarısızlık korkuları azalmakta ve akranları arasında kabul edilme sıklıkları artmaktadır (Hilk, 2013; Zhao, 2015).

Öte yandan, iş birliğinin olmadığı ortamlarda, rekabete dayanan bir yaklaşımının hakim olduğu görülmektedir. Öğrenme alanlarında bulunan bu rekabet ortamı, başa çıkması zor ve olumsuz duygulara yol açabilmektedir. Bunu destekleyen bir çalışmada, sosyal çevrelerinde güvensiz hisseden bireylerin, kendilerini başkaları ile kıyaslayarak değersiz görebileceklerini, bu durumun reddedilme korkusu ile birleşerek depresyon, kaygı ve stres gibi durumlarla karşılaşma sıklığını arttırabileceği bildirilmiştir (Gilbert, McEwan, Bellew, Mills ve Gale, 2009). Daha önce de belirtildiği gibi, depresyon, kaygı, stres gibi durumlar öğrencilerin zorbalığa daha kolay maruz kalmasına yol açabilmektedir.

Literatürde, iş birliğine dayanan okul ortamlarında zorbalık durumunun incelendiği sınırlı sayıda çalışma bulunmakla birlikte, bu çalışmalardan birinde, zorbalığa maruz kalmanın okula aidiyet üzerinde anlamlı ve negatif bir yordayıcı etkiye sahip olduğu vurgulanarak öğrencilerin sahip olduğu iş birliği algısının bu ilişkiye kısmen aracılık ettiği aktarılmıştır (Jiang, ve Jiang, 2022). Başka bir çalışmada ise, rekabetçi eğitim ortamlarının zarar verme amaçlı davranışları destekleyebileceği, olumsuz iletişime teşvik edebileceği; dolayısıyla olumsuz duyguların yoğun yaşanması sonucunda akran zorbalığının tetiklenebileceği belirtilmiştir (Di Stasio, Savage, Burgos, 2016). Buradan yola çıkarak, rekabetçi eğitim ortamları yerine tercih edilen iş birlikli ortamların, zorbalığa karşı önleyici olabileceği anlaşılmaktadır.

2.5.3. Aile Düzeyindeki Değişkenler

2.5.3.1. Ailenin Sahip Olduğu Gelir, Meslek, Eğitim ve Çalışma Durumu

Akran zorbalığı bağlamında aile ile ilgili değişkenler dikkate alındığında, ailenin sahip olduğu gelir, meslek, eğitim ve çalışma durumu değişkenleri ile yürütülen araştırmalarla sıklıkla karşılaşılmaktadır. Literatürdeki araştırmalarda, söz konusu değişkenlerin birlikte ele alındığı çalışmalara da rastlanmıştır. Örneğin, bir çalışmada öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre, herhangi bir örgün eğitimi tamamlamamış bir anneye sahip olanların; anne çalışma durumuna göre, aktif olarak bir işte çalışan anneye sahip olanların; baba çalışma durumuna göre ise, babası herhangi bir işte çalışmayanların daha sık zorbalığa maruz kaldığı belirtilmiştir. Ayrıca bu çalışmada, algıladığı ekonomik durumu kötü olan öğrencilerin, daha iyi ekonomik duruma sahip olan öğrencilere göre daha sık zorbalığa maruz kaldığı sonucuna da ulaşılmıştır (Gürsoy, 2010). Benzer şekilde, Türkiye'deki çalışmalara ek olarak, düşük sosyoekonomik düzeye sahip aileden gelen

öğrencilerin mağdur olma sıklıklarının yüksek olduğu uluslararası literatürde de gösterilmektedir (Tippett ve Wolke, 2014; Wilson, Bovet, Viswanathan ve Suris, 2012).

Başka bir bakış açısıyla Ünal (2019) ise, anne ve babaların meslek gruplarına göre, öğrencilerin zorbalık davranışı sergileme durumlarını incelediği çalışmada, ebeveynlerinin her ikisi de memur olan ergenlerin zorbalık ölçeği puanlarını babaları işçi olanlara göre daha yüksek bulmuştur. Ünal, bu durumu, öğrencilerin içinde bulunduğu sosyoekonomik düzey arttıkça zorbalık davranışına yönelmenin kolaylaşabileceği şeklinde yorumlamıştır. Diğer taraftan, bu çalışmada, anneleri çalışmayan çocukların daha az zorbalık davranışı sergilediği belirtilmiştir.

2.5.3.2. Algılanan Aile Desteği

Kişiye, özellikle belirli bir yaşa kadar sosyal destek sağlayan en önemli çevrenin, aile olduğu bilinmektedir. Aileden algılanan destek, iyi oluşun, özgüvenin ve öz farkındalığın artmasını sağlamakta, yaşamdaki bir takım zorluk ve değişimlerle baş etmeyi kolaylaştırmaktadır (Yaycı, 2016). Ancak, ailelerinden yeterince destek aldığını düşünmeyen ergenler, bir takım davranış ve uyum bozukluklarıyla gündeme gelebilmektedir (Temel, 2008). Ayrıca, aileleri tarafından yetersiz ilgi ve destek gören bireyler, sorunlarının üstesinden gelirken fiziksel gücün gerekliliğine inanabilmektedir (Polat ve Sohbet, 2020).

Literatürde, algılanan aile desteği ile zorbalığın ilişkili olduğunu ortaya koyan bazı çalışmalara ulaşılmıştır. Örneğin, erkek ergenlerin zorbalık davranışını sergileme ve zorbalığa maruz kalma durumlarını inceleyen bir çalışmada, erkek ergenlerin, babalarından aldıkları destek azaldığında hem zorba hem de kurban olarak zorbalık süreçlerine dahil olabildikleri gözlenmiştir. Annelerinden algılanan desteğin ise öğrencilerin zorba veya kurban olmayı açıklamadaki rolü babalar kadar yüksek bulunmamıştır. Bu bağlamda, erkek ergenlerin akran zorbalığı yapma veya zorbalığa maruz kalma durumlarından korunmasında baba desteğinin oldukça önemli bir role sahip olduğu; toplumsal olarak ise, babadan algılanan destekte anne desteğinin de payı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Yaban, Sayıl ve Kındap Tepe, 2013)

Tıpkı geleneksel zorbalıkta olduğu gibi, siber zorbalıkta da algılanan aile desteğinin önemli bir role sahip olduğu, Yiğit, Keskin, Yurdagül (2018) tarafından bildirilmiştir. Bu çalışmada, algılanan aile desteği arttıkça siber zorbalık davranışında azalma olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak, özellikle, aileleri ile daha fazla zaman geçirmeye teşvik

edilmeleri durumunda öğrencilerin hem internette geçirecekleri zamanın azalacağı hem de algıladıkları aile desteğinde artış olacağı vurgulanmıştır.

Özet olarak, öğrencinin bireysel olarak sahip olduğu özellikler birey düzeyinde; okulun, sınıf ortamının ve öğretmenlerin sahip olduğu özellikler okul düzeyinde; öğrencinin ailesine ilişkin özellikler aile düzeyinde gruplandırılarak öğrencilerin akran zorbalığına uğrama durumlarına göre bu değişkenlerin nasıl farklılaştığı açıklanmaya çalışılmıştır. Yukarıda verilen bu değişkenlerin bir kısmının zorbalık ile olumlu veya olumsuz bir ilişki içinde olduğunu gösteren çalışmalar bulunsa da öğrenmeye ilişkin öz yeterlik algısı, öğrenme hedefi koyma, başarısızlık korkusu, öğretim yöntemleri, öğretmen coşkusu ve okuldaki iş birliği algısı değişkenlerine ilişkin doğrudan zorbalık temelinde yapılmış sınırlı çalışmaya rastlanmıştır veya hiç rastlanamamıştır.

2.6. PISA Verilerine Göre Akran Zorbalığı

PISA (Programme for International Student Assessment), Türkçe ismiyle, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde, dünyanın farklı yerlerinden 15 yaşındaki öğrencilerin katıldığı, sosyal ve ekonomik hayata tam katılım için gerekli olan temel bilgi ve becerileri ne ölçüde edindiklerini değerlendiren bir ankettir. 1997'de geliştirilen PISA'nın, ilk uygulaması 2000 yılında gerçekleşmiştir. Bu çalışmada verilerine başvuru olan PISA 2018 uygulamasına, 37 OECD ülkesi ve 42 partner ülke olmak üzere toplam 79 ülke katılmıştır (OECD, 2019a). PISA'nın 2018 Türkiye örneğini 6890 öğrenci oluşturmaktadır (OECD, 2019b).

PISA 2018 raporunda akran zorbalığı, dünya çapında bir problem olduğu vurgusuyla, “bir kişinin, kendisini savunmakta güçlük çeken başka bir kişiye kasıtlı ve tekrarlayıcı bir biçimde zarar veren, rahatsız eden; istenmeyen, olumsuz eylemleri içeren belirli bir saldırgan davranış türü” şeklinde tanımlanmıştır ve fiziksel, sözel, ilişkisel zorbalık kategorileri altında incelenmiştir. Vurma, yumruklama ve tekmeleme davranışları fiziksel; lakap takma ve alay etme davranışları sözel; dedikodu yayma, aşağılama, utandırma ve dışlama davranışları ilişkisel zorbalık olarak nitelendirilmiştir (OECD, 2019b). Daha detaylı bir biçimde bakıldığında, BEINGBULLIED indeksini oluşturan ifadelerden, ilişkisel zorbalığı “arkadaşlarım beni dışlıyor” ve “arkadaşlarım hakkımda kötü söylentiler yayıyor” ifadeleri; sözel zorbalığı, “arkadaşlarım benimle alay ediyor” ve “arkadaşlarım beni tehdit ediyor” ifadeleri; fiziksel zorbalığı ise, “arkadaşlarım eşyalarımı alıyor ya da eşyalarım zarar

veriyor” ve “arkadaşlarım bana fiziksel şiddet uyguluyor” ifadeleri karşılamaktadır. Ölçümler, öğrencilerin söz konusu yaşantıları deneyimleme sıklıkları sorularak gerçekleştirilmiştir.

PISA 2015 gibi, PISA 2018 verilerine göre de en sık gerçekleşen zorbalık türü birçok ülkede sözel ve ilişkisel zorbalık olarak tespit edilmiştir. PISA 2018 verileri, fiziksel zorbalığın sözel ve ilişkisel zorbalığa göre yoğunluğunun daha az olduğunu göstermektedir (OECD, 2017; 2019b). Ortalama olarak karşılaştırılabilir verilere sahip OECD ülkeleri genelinde -Türkiye dahil- zorbalığa uğradığını bildiren öğrencilerin oranı 2015 ile 2018 arasında artış göstermiştir (OECD, 2019b).

PISA 2018 verilerinde, okul ortamı içerisinde sadece öğrencilerin değil, eğitimcilerin ve velilerin bilgilerine de başvurulmuştur. Bu durum, ilgili formlar aracılığıyla daha kapsamlı veriye ulaşmayı mümkün kılmaktadır. Tüm bu veriler incelendiğine, öğrencilerin demografik bilgilerine, okula aidiyet, iyi oluş ve genel duygu durumlarına, ebeveynlerin sosyoekonomik ve sosyokültürel imkanlarına, okulun genel yapısına ve okul içi atmosfere yönelik açıklamalar yapılabilmektedir. Üstelik öğrenci, aile ve yöneticilere ait olan veri setleri ile çok boyutlu bir şekilde farklı değişkenlerin akran zorbalığını nasıl açıkladığı konusunda yorum yapmak da mümkündür (OECD, 2019b).

2.6.1. PISA Verileri Kullanılarak Yapılan Diğer Uluslararası Çalışmalar

Tüm bu bilgilere ek olarak literatürde, akran zorbalığının PISA verileri aracılığıyla incelendiği bazı çalışmalar yer almaktadır. Zhao ve Chang (2019) tarafından, algılanan aile desteği, akran ilişkileri, öğrenme motivasyonu, öğretmen adaleti gibi değişkenlerin akran zorbalığını nasıl yordadığının Hong Kong örneğinde incelenmesi; Zhao ve Yu (2020) tarafından, akran zorbalığına maruz kalma, akademik okuryazarlık ve sosyal ilişkiler arasındaki ilişkinin 51 farklı ülkenin verileriyle bir karşılaştırma çalışmasında incelenmesi; Rappleye ve Komatsu (2020) tarafından, akran zorbalığının sıklıkla Doğu Asya’da gündeme geldiği algısına yapılan vurguyla, okullardaki akran zorbalığı durumuna ilişkin TIMSS ve PISA raporlarının incelenmesi; Sanada (2020) tarafından, zorbalık ve sosyoekonomik durum ilişkisinin araştırılması; Sit, Cheung, Leong ve Mak (2021) tarafından, Macao ve Tayvan’daki düşük başarıya sahip öğrenciler temelinde öğrencilerin zorbalığa maruz kalma sıklığını karşılaştırma çalışması; Rizzotto ve Franca (2021) tarafından, Brezilya örneğinde akran zorbalığının öğrencilerin okul performansını nasıl etkilediğinin incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda olduğu gibi, Türkiye’de de PISA veri seti

kullanılarak yapılan bazı çalışmalar yer almaktadır. Ancak, Türkiye rnekleminde yapılan çalışmalarda, akran zorbalığına uğrama durumunun sık ve az olduğu okullara ilişkin detaylı bir analize rastlanamamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, araştırmada kullanılacak değişkenlerin tanımları, verilerin analizi ve araştırmanın sınırlılıkları açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırmalardan nedensel karşılaştırma modeline başvurulmuştur. Bu model, en az iki grubun karşılaştırıldığı, var olan veya doğal olarak ortaya çıkmış bir durum ya da olayın nedenlerinin koşullara ve katılımcılara bir müdahale olmaksızın incelenmesi için kullanılmaktadır (Leedy ve Ormrod, 2013). Bu doğrultuda, ilk olarak, akran zorbalığına uğrama durumunun cinsiyete, okul türüne ve cinsiyet ile okul türü etkileşimine göre nasıl farklılaştığı; ardından zorbalığa daha sık ve az uğrayan öğrencilerin sahip oldukları özelliklerin birey, okul ve aile düzeylerinde nasıl farklılaştığı incelenmiştir.

3.2. Evren/Örneklem

Bu çalışmada PISA 2018 veri seti kullanılmıştır. PISA 2018 evreni, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki farklı okul türlerinde örgün eğitime devam eden 15 yaş grubu öğrencileri olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2019a). Araştırmanın örneklemini ise, 15 yaşında 6890 ergen öğrenciden oluşmaktadır. Söz konusu öğrenciler, Anadolu liseleri, fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, Anadolu güzel sanatlar liseleri, spor liseleri, Anadolu imam hatip liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri, çok programlı liseler ve ortaokul öğrencileridir.

Geniş ölçekli testlerden olan PISA'nın örneklem seçiminde, iki aşamalı tesadüfi desen kullanılmaktadır. PISA'da, ilk aşamada okullar seçildikten sonra sınıflar tesadüfi örnekleme seçilmiş, arkasından her sınıftan belli sayıda öğrenci yine tesadüfi örneklem ile seçilmiştir. Gerekli onaylar alındıktan sonra seçilen öğrenciler PISA uygulamalarına katılmıştır (Fraenkel ve Wallon, 2008; OECD, 2019b; Arıkan ve ark., 2020).

Araştırmanın ilk amacına ilişkin dağılımlar aşağıdaki tabloda (Tablo 3.1) verilmiştir. Bu tabloya göre, araştırmanın ilk aşamasında katılımcı sayısının diğer okul türlerinden göre az olması gerekçesiyle ortaokul ve güzel sanatlar liseleri analizlerin dışında bırakılmıştır.

Araştırmanın bu kısmında, 3221 kız öğrenci, 3250 erkek öğrenci olmak üzere toplam 6471 öğrenci verisi ile çalışılmıştır.

Tablo 3.1. Okul Türü ve Cinsiyet Grupları Dağılımı

Cinsiyet	Okul türü	N
Kız	Anadolu Lisesi	1473
	Meslek Lisesi	897
	Çok Programlı Lise	128
	Fen Lisesi	129
	Sosyal Bilimler Lisesi	132
	İmam Hatip Lisesi	462
	Total	3221
Erkek	Anadolu Lisesi	1405
	Meslek Lisesi	1125
	Çok Programlı Lise	129
	Fen Lisesi	92
	Sosyal Bilimler Lisesi	90
	İmam Hatip Lisesi	409
	Total	3250
Total	Anadolu Lisesi	2878
	Meslek Lisesi	2022
	Çok Programlı Lise	257
	Fen Lisesi	221
	Sosyal Bilimler Lisesi	222
	İmam Hatip Lisesi	871
	Total	6471

Ayrıca, araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda zorbalık puanı OECD ortalaması olan sıfır (0) değeri dikkate alınarak çalışma grubu ikiye bölünmüştür. Sıfırın üzerinde kalan grup zorbalığa daha çok uğradığını bildirirken, altında kalan grup ise zorbalığa daha az uğradığını

bildirmektedir. Bu doğrultuda, zorbalığa daha çok uğradığını rapor eden öğrenci sayısı 2426 iken, zorbalığa daha az uğradığını rapor eden öğrenci sayısı 3689'dur. Bu aşamada gerçekleştirilen analizler, alt testlerde yer alan kayıp verilerin analizlerin dışında bırakılması sonucunda toplam 6115 öğrenci verisi ile gerçekleştirilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

PISA 2018 Türkiye verileri “<https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>” web sayfasında tüm kullanıcılara açık bir şekilde sunulmaktadır. İlgili sayfadan, verilere SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) formatında erişmek mümkündür.

3.4. Değişkenler

Çalışmanın ilk amacı doğrultusunda, PISA verileri aracılığıyla öğrencilerin devam ettiği okul türleri incelenmiştir. Bu araştırmada yer verilen, PISA testlerinin uygulandığı okul türleri, Anadolu liseleri, meslek liseleri, imam hatip liseleri, çok programlı liseler, sosyal bilimler liseleri ve fen liseleridir.

İlk aşamada bağımlı değişkeni oluşturan akran zorbalığı değişkenine ilişkin PISA raporlarında yer verilen indeks tanımını aşağıdaki tabloda (Tablo 3.2) yer almaktadır.

Tablo 3.2. Akran Zorbalığına İlişkin Tanım

Akran Zorbalığı	Öğrencilerin, en az bir yıl süre içerisinde kendilerine lakap takılması, alay edilmesi yalnız bırakılması, tehdit edilmesi, şiddete maruz kalması ve zorla eşyasının alınması gibi durumlara ne sıklıkla maruz kaldıkları olarak tanımlanmaktadır.
------------------------	--

(OECD, 2019b)

Araştırmada kullanılan zorbalık puanı, ilk aşamada okul türü ve cinsiyete göre, ikinci aşamada birey, okul ve aile düzeyindeki değişkenlere göre incelenmiştir. İlgili değişkenler, PISA 2018 veri setindeki indeks değerleri kullanılarak belirlenmiş olup bulguları sistematik bir şekilde incelemek amacıyla birey, okul ve aile düzeyinde sınıflandırılmıştır. Buna göre, araştırmanın ikinci amacına uygun olarak kullanılan bağımsız değişkenlere ilişkin tanımlamalar, PISA 2018 raporlarında bulunan açıklamaları ile aşağıdaki tabloda (Tablo 3.3) yer almaktadır (OECD, 2019b):

Tablo 3.3. Bağımsız Değişkenlerin Tanımları

Birey Düzeyindeki Değişkenler	
Öz Yeterlik	Öğrencilerin, olumsuz koşullarla karşı karşıya kaldıklarında belirli görevleri yerine getirme konusunda kendi yeterliklerine ilişkin algıları ve başarılarıyla gurur duyma durumları olarak tanımlanmaktadır.
Okumaya İlişkin Yeterlik Algısı	Öğrencilerin, okuma yeterliklerine ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır.
Öğrenme Hedefi Koyma	Öğrencilerin, istekli bir şekilde akademik hedef koyabilmeleri olarak tanımlanmaktadır.
Başarısızlık Korkusu	Öğrencilerin, hatalarını utanç verici ve doğuştan gelen bir yetenek eksikliği şeklinde algılaması ve hatalardan kaçınması olarak tanımlanmaktadır.
Okula Aidiyet	Öğrencilerin, okulda kabul gördüğüne, sevildiğine, desteklendiğine ve kendilerine saygı duyulduğuna ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır.
Okula Yönelik Tutum	Öğrencilerin, kendi okullarındaki öğrenme etkinliklerine yönelik tutumları olarak tanımlanmaktadır.
Okul Düzeyindeki Değişkenler	
Disiplin İklimi	Öğrencilerin, Türkçe dersinde gürültü, düzensizlik, öğretmeni dinlememe, sessizlik olması için öğretmenin uzun süre beklemesi gibi durumları ne sıklıkla yaşadıklarına yönelik algıları olarak tanımlanmaktadır.
Öğretmen Yönlendirmeli Öğretim	Öğrencilerin, Türkçe öğretmenlerinin dersi öğretmen odaklı olarak yönetmelerine ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır.
Uyarlamalı Öğretim	Öğrencilerin, Türkçe öğretmenlerinin dersin işleyişini ihtiyaca göre uyarlamalarına ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmen Coşkusu	Öğrencilerin, öğretmenlerinin bir dersten veya genel olarak öğretmekten aldıkları zevke yönelik algıları olarak tanımlanmaktadır.
Öğretmen Desteği	Öğrencilerin, Türkçe öğretmenin her öğrencinin öğrenmesi için ilgilenmesi, öğrenciler ihtiyaç duyduğunda ilave yardım sağlaması, öğrenciler anlayana kadar öğretmeye devam etmesi gibi eylemlere ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır.
Okuldaki İş Birliği Algısı	Öğrencilerin, birbirleriyle iş birliği yapmaya değer vermesi ve bunu yapmaya ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır.
Aile Düzeyindeki Değişkenler	
ESCS (Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum)	Öğrencilerin, ebeveynlerinin eğitim düzeyi, en yüksek ebeveyn mesleği ve sahip olunan olanaklar olarak tanımlanmaktadır.
Algılanan Ebeveyn Desteği	Öğrencinin, sosyal ve akademik olarak ebeveynleri tarafından desteklenme durumuna ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır.

(OECD, 2019b)

Tablo 3.3'te yer alan değişkenler, PISA veri setlerinde birer indeks değeri olarak ele alınmıştır. Her indeksi oluşturmak için söz konusu özelliği ölçen ifadeler bir araya getirilmiştir. PISA veri setlerinde yer verilen ve bu çalışmada kullanılan değişkenlerin indeks değerlerini hangi ifadelerin oluşturduğuna ilişkin açıklama Ek 1'de bulunmaktadır.

Ayrıca, PISA çalışmalarında hesaplanan indeks değerleri, OECD ülkelerinin ortalamaları dikkate alınarak ortalaması 0, standart sapması 1 olacak şekilde sunulmaktadır. Dolayısıyla çalışma boyunca görülen pozitif indeks değerleri, ilgili değişkenler özelinde Türkiye'deki ergenlerin OECD ülkelerindeki ergenden daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğunu; negatif indeks değerleri ise ilgili değişkenler özelinde Türkiye'deki ergenlerin OECD ülkelerindeki ergenden daha düşük bir ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir (OECD, 2019a).

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada ilk aşamada, akran zorbalığına uğrama durumunun cinsiyet, okul türü ve cinsiyet ile okul türü etkileşimine göre farklılaşma durumları incelenmiş, bu süreçte iki yönlü

varyans analizine (ANOVA) başvurulmuştur. Öğrencilerin akran zorbalığına uğrama durumu cinsiyet ve okul türüne göre incelenirken, sahip oldukları az katılımcı sayısı nedeniyle ortaokul ve güzel sanatlar liseleri analizlerin dışında bırakılarak 6471 öğrenci verisi ile çalışılmıştır.

İkinci aşamada, PISA'nın araştırmacılara çalışma imkanı sunduğu Öğrenci Veri Seti aracılığıyla öğrenciler, “zorbalığa sık uğrayan” ve “zorbalığa az uğrayan” öğrenciler olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu işlem yapılırken, OECD ortalaması olan 0 değeri dikkate alınarak ayırım işlemi gerçekleştirilmiştir. Diğer bir deyişle, zorbalığa uğrama sıklığı yüksek olan öğrenciler aynı zamanda OECD ortalamasının üstünde zorbalığa uğradığını bildirmiş; zorbalığa uğrama sıklığı düşük olan öğrenciler ise OECD ortalamasının altında zorbalığa uğradığını bildirmiştir. Gerçekleştirilen ayırımın ardından, 2 grup elde edilerek çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) gerçekleştirilmiştir.

Çok değişkenli varyans analizi (MANOVA), birden fazla bağımlı değişkenin iki veya daha fazla olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Bu analiz, gruplar arasında fark olup olmaması durumunu belirtmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, gruplar arasında bağımsız değişkenler açısından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığına yönelik yorum yapılabilmektedir (Mayers, 2013; Stevens, 2009). MANOVA'nın bazı temel varsayımları vardır. Bu varsayımlar aşağıdaki gibidir (Pituch ve Stevens, 2015):

1. İki veya daha fazla bağımlı değişken olmalıdır.
2. İki veya daha fazla gruplu bağımsız değişken olmalıdır.
3. Gözlemler bağımsız olmalıdır.
4. Bağımlı değişkenlere ilişkin puanlar, çok değişkenli normal dağılım göstermelidir.
5. Bağımlı değişkenlere ilişkin puanların varyans-kovaryans matrisleri homojen olmalıdır.

Bu doğrultuda, birey, okul ve aile düzeyindeki özelliklerin zorbalığa uğrama durumunun öğrencilere göre nasıl farklılaştığı, çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılarak incelenmiştir.

Ayrıca, çalışmadaki bağımsız değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri ile verilerin normallik dağılımı incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri için kabul aralığı, araştırma

örnekleminin büyüklüğüne göre değişmektedir. Kim (2013), katılımcı sayısının 300'den yüksek olması durumunda, z skorlarının ± 2 aralığında olmasının verilerin normal dağıldığı anlamına geldiğini belirtmiştir. Araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Araştırmada Kullanılan Bağımsız Değişkenlerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Bağımsız Değişkenler	<i>n</i>	\bar{X}	Çarpıklık	Basıklık	SS
Öz Yeterlik	6789	,352	,066	-,012	1,144
Okumaya İlişkin Yeterlik Algısı	6691	,027	,186	-,065	,974
Öğrenme Hedefi Koyma	6703	-,054	,242	-,736	1,128
Başarısızlık Korkusu	6745	,118	,004	-,533	1,007
Okula Aidiyet	6787	-,142	,873	1,733	1,023
Okula Yönelik Tutum	6765	-,113	-,402	-,886	1,069
Disiplin İklimi	6830	-,071	,038	,533	,958
Öğretmen Yönlendirmeli Öğretim	6822	,227	-,027	-,262	1,003
Uyarlamalı Öğretim	6776	,066	-,009	,193	,973
Öğretmen Desteği	6820	,216	-,591	-,006	,935
Öğretmen Coşkusu	6817	-,097	,034	-,520	1,088
Okuldaki İş Birliği Algısı	6567	-,010	-,216	-,946	1,154
ESCS (Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum)	6855	-1,171	,254	-,641	1,178
Algılanan Ebeveyn Desteği	6675	,014	-,549	-,971	1,067
Toplam	6115				

Tablo 3.4 aracılığıyla, çalışmada kullanılan tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olduğu görülmüştür. Bu durum, tüm bağımsız değişkenlerin normal dağıldığını göstermektedir.

Ayrıca, MANOVA'nın temel varsayımlarından biri olan varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımının sağlanıp sağlanmadığını kontrol etmek için Box'm Testi kullanılmıştır. Test sonucunda, varyans-kovaryans matrislerinin gruplar arasında eşit olmadığı görülmüştür, $p < .05$. Bu durum, Tip 1 hatayı arttırabilecek etki yaratabilmektedir. Ancak grup büyüklüklerinin birbirinden çok farklı olmadığı durumlarda bu etki oldukça düşüktür (Stevens, 2009). Buradan hareketle, ulaşılan sonuçlar, seçilen alfa düzeyinin (0,05) test sayısına (14) bölünmesiyle elde edilen 0.004 alfa düzeyinde test edilmiştir (Bonferroni Düzeltmesi). Burada amaç, sayılı ihlalinden kaynaklanan durumun düzeltilmesi ve Tip 1 hatanın önüne geçilmesidir (Green, Salkino ve Akey, 2000; Stevens, 2009).

3.6. Araştırmanın Sınırlılığı

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu çalışmada, sınıf ortamına ve öğretmenlere ilişkin özellikler, veri setinin imkan sunduğu değişkenler ile sınırlıdır. Sınıf ve öğretmen düzeyinde başka değişkenler de çalışmaya dahil edilerek ilgili boyuta ilişkin daha farklı bakış açıları sunulabilir. Bunun yanı sıra, araştırmanın örneklemini yalnızca 15 yaş grubundaki ergenlerden oluşmaktadır. Ergenlik dönemini kapsayan diğer yaş gruplarının araştırmaya dahil edilmesi, ergenlerde akran zorbalığına uğrama durumunu daha kapsamlı ele almayı sağlayabilir. Son olarak, araştırmanın verileri Covid-19 pandemisinden önce toplanan verilerdir. Covid-19 süresinde öğrencilerin birey, okul ve aile temelinde bazı gelişimsel, sosyal ve psikolojik değişikliklere maruz kalabildikleri düşünüldüğünde, çalışmanın güncel bir veri setiyle tekrarlanmasının ve farkların karşılaştırılmasının anlamlı sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin bulgulara ve bulgulara dayanan tartışmalara yer verilmiştir.

4.1. Bulgular

Bu bölüm, araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik uygulanan analizlerin sonuçlarını içermektedir.

4.1.1. Cinsiyet ve Okul Türüne Göre Akran Zorbalığına Uğrama Durumuna İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğrencilerin akran zorbalığına uğrama sıklığı puanlarının cinsiyete göre incelendiği iki yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Cinsiyete ve Okul Türüne Göre Akran Zorbalığına Uğrama Durumuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Okul Türü	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS
Anadolu Lisesi	Kız	1473	-,238	.923
	Erkek	1405	.090	1.092
	Toplam	2878	-,077	1.022
Meslek Lisesi	Kız	897	-,273	.903
	Erkek	1125	.265	1.203
	Toplam	2022	.026	1.113
Çok Programlı Lise	Kız	128	-,176	1.081
	Erkek	129	.222	1.247
	Toplam	257	.023	1.182
Fen Lisesi	Kız	129	-,364	.809
	Erkek	92	-,068	1.009
	Toplam	221	-,241	.907
Sosyal Bilimler Lisesi	Kız	132	-,127	.993
	Erkek	90	-,044	.918
	Toplam	222	-,093	.962
İmam Hatip Lisesi	Kız	462	-,380	.775
	Erkek	409	.285	1.103

	Toplam	871	-.067	1.000
Toplam	Kız	3221	-.266	.905
	Erkek	3250	.172	1.137
	Toplam	6471	-.045	1.051

Tablo 4.1'e göre, kız öğrencilerin farklı okul türlerinde akran zorbalığına uğrama durumu ortalama puanı $\bar{X}=-.266$ ve erkek öğrencilerin farklı okul türlerinde akran zorbalığına uğrama sıklığı ortalama puanı $\bar{X}=.172$ 'dir. Aşağıda yer alan Tablo 4.2'de cinsiyete ve okul türüne göre akran zorbalığına uğrama durumuna ilişkin iki yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.2. Cinsiyete ve Okul Türüne Göre Akran Zorbalığına Uğrama Durumuna İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Kısmi eta-kare (η^2)
Cinsiyet	87.790	1	87.790	83.469	.000	.013
Okul Türü	13.515	5	2.703	2.570	.025	.002
Cinsiyet*Okul Türü	32.771	5	6.554	6.232	.000	.005
Hata	6793.364	6459	1.052			
Toplam	7165.821	6471				

Tablo 4.2'ye göre, öğrencilerin akran zorbalığına uğrama durumunda cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur, $F_{(1, 6459)}=87.790$, $p<.05$. Başka bir deyişle, öğrencilerin akran zorbalığına uğrama sıklıkları kız veya erkek olmalarına göre farklılık göstermektedir.

Ayrıca, Tablo 4.2 aracılığıyla, ilgili değişkenlerin kısmi etki büyüklüğü (η^2) değerlerine bakılmıştır. Cohen'e (1988) göre kısmi etki büyüklüğü değeri, .06'dan düşük ise düşük, .06 ile .14 arasında ise orta, .14 ve üzerinde ise yüksek etki gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Buradan yola çıkarak, cinsiyetin etki büyüklüğünün $\eta^2=.013$ olduğunu; yani akran zorbalığına uğrama durumu üzerinde cinsiyetin etki büyüklüğünün düşük olduğunu belirtmek mümkündür.

Ayrıca, Tablo 4.2'ye göre, akran zorbalığına uğrama durumunda okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmuştur, $F_{(5, 6459)}=13.515$, $p<.05$ Başka bir deyişle, öğrencilerin akran zorbalığına uğrama durumları Anadolu lisesi, meslek lisesi, çok programlı lise, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi ve imam hatip lisesinde okumalarına göre farklılık göstermektedir.

Okul türünün etki büyüklüğü $\eta^2 = .002$ bulunmuştur. Akran zorbalığına uğrama durumu üzerinde okul türünün etki büyüklüğü düşüktür.

Son olarak, okul türü ve cinsiyetin etkileşimi anlamlı bulunmuştur, $F_{(5, 6459)}=32.771$, $p<.05$. Başka bir deyişle, kız ve erkek öğrencilerin akran zorbalığına uğrama durumları devam ettikleri okul türüne (Anadolu lisesi, meslek lisesi, çok programlı lise, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi ve imam hatip lisesi) göre anlamlı farklılık göstermektedir. Okul türü ve cinsiyet etkileşiminin etki büyüklüğü $\eta^2 = .005$ 'dir. Bu durum, akran zorbalığına uğrama durumu üzerinde cinsiyet ve okul türü etkileşiminin etki büyüklüğünün düşük olduğuna işaret etmektedir.

Yapılan iki yönlü varyans analizlerinde, akran zorbalığını açıklamak için başvuru her grupta anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için post-hoc tekniklerinden Dunnett' C testine başvurulmuştur. Bunun nedeni, gruplar arasındaki varyansın eşitliği sayılısının ihlal edilmiş olmasıdır. Dunnett' C testi, varyans ihlalden sonra alfa değerini kontrol amacıyla ve çoklu ikili karşılaştırmalarda yine alfa değerini sabit tutmak amacıyla kullanılmaktadır (Dunnett, 1980; Stevens, 2009). Varyansların eşitliğini test etmek için Levene testi uygulanmış ve varyansların eşit dağılmadığı görülmüştür, $F_{(5, 6465)}=24,157$ $p<.05$. Aşağıda yer alan tablo 4.3, Dunnett' C testine ilişkin sonuçları sunmaktadır.

Tablo 4.3. Okul Türlerine İlişkin Dunnett' C Testi Sonuçları

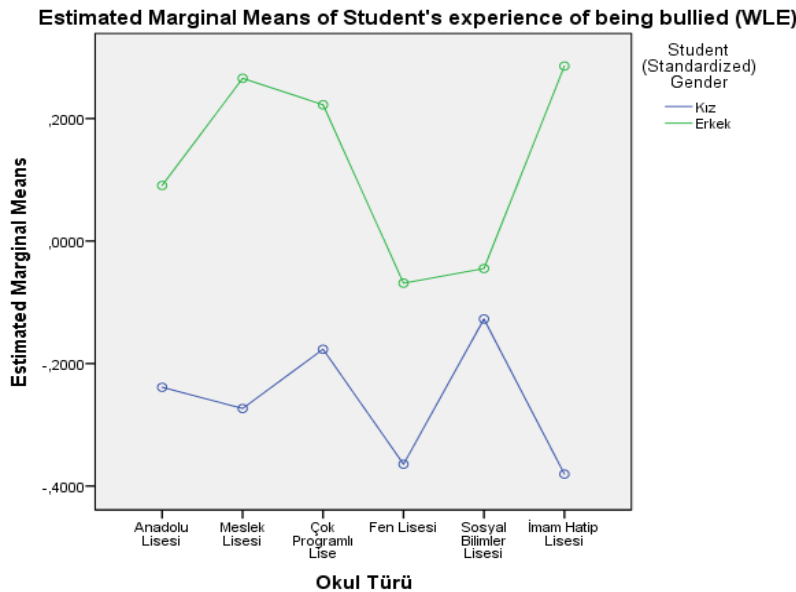
Okul Türü (I)	Okul Türü (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata
Anadolu Lisesi	Meslek Lisesi	-.104*	.031
	Çok Programlı Lise	-.101	.076
	Fen Lisesi	.163	.063
	Sosyal Bilimler Lisesi	.015	.067
	İmam Hatip Lisesi	-.010	.038
Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	.104*	.031
	Çok Programlı Lise	.002	.077
	Fen Lisesi	.267*	.065
	Sosyal Bilimler Lisesi	.120	.069
	İmam Hatip Lisesi	.094	.041
Çok Programlı Lise	Anadolu Lisesi	.101	.076
	Meslek Lisesi	-.002	.077
	Fen Lisesi	.264	.095
	Sosyal Bilimler Lisesi	.117	.098

	İmam Hatip Lisesi	.091	.081
Fen Lisesi	Anadolu Lisesi	-.163	.063
	Meslek Lisesi	-.267*	.065
	Çok Programlı Lise	-.264	.095
	Sosyal Bilimler Lisesi	-.147	.088
	İmam Hatip Lisesi	-.173	.069
Sosyal Bilimler Lisesi	Anadolu Lisesi	-.015	.067
	Meslek Lisesi	-.120	.069
	Çok Programlı Lise	-.117	.098
	Fen Lisesi	.147	.088
	İmam Hatip Lisesi	-.026	.072
İmam Hatip Lisesi	Anadolu Lisesi	.010	.038
	Meslek Lisesi	-.094	.041
	Çok Programlı Lise	-.091	.081
	Fen Lisesi	.173	.069
	Sosyal Bilimler Lisesi	.026	.072

*=p<.05

Tablo 4.3'te sunulan Dunnett' C testi sonuçları, akran zorbalığına uğrama durumu okul türlerine göre incelendiğinde ortaya çıkan anlamlı farkın hangi okul türlerinden kaynaklandığını göstermektedir. Bulgulara göre bu fark, meslek lisesi ($\bar{X}=.026$) ile Anadolu lisesi ($\bar{X}=-.077$) ve meslek lisesi ($\bar{X}=.026$) ile fen lisesinin ($\bar{X}=-.241$) sahip olduğu ortalamalardan kaynaklanmaktadır. Aşağıda yer alan Şekil 4.1'de okul türü ve cinsiyet etkileşimine göre öğrencilerin akran zorbalığına uğrama durumuna ilişkin çizgi grafiği bulunmaktadır.

Şekil 4.1. Okul Türü ve Cinsiyet Etkileşimine Göre Akran Zorbalığına Uğrama Durumuna İlişkin Çizgi Grafiği



Şekil 4.1'e göre, okul türü ve cinsiyete ilişkin etkileşim, imam hatip liselerinde kız öğrencilerin düşük ($\bar{X}=-.380$) erkek öğrencilerin ise yüksek düzeyde ($\bar{X}=.285$) zorbalığa uğradıklarını bildirmelerinden kaynaklanmaktadır.

Çalışmanın ikinci amacına uygun olarak, öğrencilerin zorbalığa uğrama durumu birey, okul ve aile düzeylerinde çok yönlü varyans analizi (MANOVA) ile incelenmiştir. Analize ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.1.2. Akran Zorbalığına Sık ve Az Uğrayan Öğrencilerin Sahip Olduğu Özelliklere İlişkin MANOVA Sonuçları

Akran zorbalığına sık ve az uğrayan öğrencilerin sahip olduğu özelliklere ilişkin Wilks' Lambda değerleri aşağıda yer alan Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4 Zorbalığa Uğrama Durumuna İlişkin Wilks' Lambda Değerleri

Etki		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	Kısmi eta kare (η^2)
Zorbalığa Uğrama Durumu	Wilks' Lambda	.884	57.118	14.000	6100.000	.000	.116

Tablo 4.4, çok değişkenli analiz sonuçlarının genel olarak gruplar arasında anlamlı fark gösterdiğini ve ulaşılan farka ilişkin bulguların pratik öneminin büyük olduğunu ortaya koymaktadır: Wilks' Lambda (λ) = .884, $F_{(14, 6100)}=57.118$, $\eta^2=.116$, $p<.05$. Diğer bir deyişle, akran zorbalığına daha sık ve az uğrayan öğrencilerin birey, okul ve aile düzeylerindeki özelliklerinin anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Her bir bağımsız değişken ortalamalarının gruplar arasındaki anlamlı farkları tablo 4.5'te verilmiştir. Bu analizde alfa değeri Bonferroni düzeltilmesi dikkate alınarak 0.004 olarak alınmıştır (Green, Salkino ve Akey, 2000; Stevens, 2009).

Tablo 4.5. Öğrencilerin Zorbalığa Uğrama Durumu ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki Farklar

	Bağımsız değişkenler	Tip III Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Ortalamalar Karesi	<i>F</i>	<i>p</i>	Kısmi eta-kare (η^2)
Zorbalığa Uğrama Durumu	Öz Yeterlik	136.190	1	136.190	109.445	.000	.018
	Okumaya İlişkin Yeterlik Algısı	33.952	1	33.952	36.342	.000	.006
	Öğrenme Hedefi Koyma	47.914	1	47.914	37.841	.000	.006
	Başarısızlık Korkusu	44.102	1	44.102	44.021	.000	.007
	Okula Aidiyet	462.428	1	462.428	469.507	.000	.071
	Okula Yönelik Tutum	60.725	1	60.725	53.843	.000	.009
	Disiplin İklimi	165.447	1	165.447	188.978	.000	.030
	Öğretmen Yönlendirmeli Öğretim	91.402	1	91.402	93.578	.000	.015
	Uyarlamalı Öğretim	93.060	1	93.060	102.673	.000	.017
	Öğretmen Desteği	93.946	1	93.946	110.622	.000	.018
	Öğretmen Coşkusu	131.704	1	131.704	114.781	.000	.018
	Okuldaki İş Birliği Algısı	108.391	1	108.391	82.893	.000	.013
	ESCS (Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum)	11.075	1	11.075	7.945	.005	.001
	Algılanan Ebeveyn Desteği	271.278	1	271.278	252.798	.000	.040

Tablo 4.5'e göre öğrenci düzeyinde, öz yeterlik, okumaya ilişkin yeterlik algısı, öğrenme hedefi koyma, başarısızlık korkusu, okula aidiyet, okula yönelik tutum; okul

düzeyinde, disiplin iklimi, öğretmen yönlendirmeli öğretim, uyarlamalı öğretim, öğretmen desteği, öğretmen coşkusu, okuldaki iş birliği algısı ve aile düzeyinde, algılanan ebeveyn desteği ile öğrencilerin zorbalığa sık veya az uğrama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür, $p < .004$. Ancak yalnızca aile düzeyinde yer alan sosyoekonomik ve kültürel düzey ile öğrencilerin zorbalığa sık veya az uğrama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F_{(1,6113)}=7.945$, $p > .004$. Tablo 4.5 aracılığıyla ulaşılan farkların etki büyüklükleri teker teker değerlendirildiğinde, bu etki büyüklüklerinin genel olarak düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Ancak Tablo 4.4'te görüldüğü üzere, tüm değişkenler birlikte değerlendirildiğinde, bulguların pratik öneminin büyük olduğu anlaşılmaktadır, Wilks' Lambda (λ) = .884, $F_{(14, 6100)}=57.118$, $\eta^2=.116$, $p < .05$. Aşağıda yer alan Tablo 4.6, ilgili değişkenlerin gruplar arasındaki ortalamalarını vermektedir.

Tablo 4.6. Birey, Okul ve Aile Düzeylerindeki Değişkenlerin, Akran Zorbalığı Gruplarındaki Ortalamaları

		%95 güven aralığında			
	Bağımlı değişkenler	\bar{X}	Standart hata	Alt Sınır	Üst Sınır
Öz Yeterlik	Zorbalığa sık uğrayan öğrenciler	.187	.023	.143	.231
	Zorbalığa az uğrayan öğrenciler	.492	.018	.456	.528
Okumaya İlişkin Yeterlik Algısı	Zorbalığa sık uğrayan öğrenciler	-.051	.020	-.090	-.013
	Zorbalığa az uğrayan öğrenciler	.101	.016	.070	.132
Öğrenme Hedefi Koyma	Zorbalığa sık uğrayan öğrenciler	-.166	.023	-.211	-.121
	Zorbalığa az uğrayan öğrenciler	.015	.019	-.021	.051
Başarısızlık	Zorbalığa sık uğrayan öğrenciler	.227	.020	.187	.267
Korkusu	Zorbalığa az uğrayan öğrenciler	.053	.016	.021	.086
Okula Aidiyet	Zorbalığa sık uğrayan öğrenciler	-.459	.020	-.499	-.420
	Zorbalığa az uğrayan öğrenciler	.103	.016	.071	.135
Okula Yönelik Tutum	Zorbalığa sık uğrayan öğrenciler	-.228	.022	-.270	-.186
	Zorbalığa az uğrayan öğrenciler	-.024	.017	-.059	.010
Disiplin İklimi	Zorbalığa sık uğrayan öğrenciler	-.264	.019	-.301	-.227
	Zorbalığa az uğrayan öğrenciler	.072	.015	.042	.103
	Zorbalığa sık uğrayan öğrenciler	.075	.020	.035	.114

Öğretmen	Zorbalığa az uğrayan öğrenciler	.325	.016	.293	.357
Yönlendirmeli					
Öğretim					
Uyarlamalı	Zorbalığa sık uğrayan öğrenciler	-.081	.019	-.119	-.043
Öğretim	Zorbalığa az uğrayan öğrenciler	.171	.016	.141	.202
Öğretmen Desteği	Zorbalığa sık uğrayan öğrenciler	.066	.019	.030	.103
	Zorbalığa az uğrayan öğrenciler	.320	.015	.290	.349
Öğretmen	Zorbalığa sık uğrayan öğrenciler	-.265	.022	-.308	-.223
Coşkusu	Zorbalığa az uğrayan öğrenciler	.035	.018	-5.754	.069
Okuldaki İş	Zorbalığa sık uğrayan öğrenciler	-.161	.023	-.207	-.116
Birliği Algısı	Zorbalığa az uğrayan öğrenciler	.111	.019	.074	.148
ESCS (Ekonomik,	Zorbalığa sık uğrayan öğrenciler	-1.193	.024	-1.240	-1.146
Sosyal ve Kültürel					
Durum)	Zorbalığa az uğrayan öğrenciler	-1.106	.019	-1.145	-1.068
Algılanan	Zorbalığa sık uğrayan öğrenciler	-.223	.021	-.264	-.182
Ebeveyn Desteği	Zorbalığa az uğrayan öğrenciler	.208	.017	.174	.241

Tablo 4.6'ya göre, zorbalığa daha sık uğradığını bildiren öğrenciler, birey düzeyinde, daha düşük öz yeterliğe sahip olduklarını (\bar{X} =.187), okumaya ilişkin yeterlik algılarının daha düşük olduğu (\bar{X} =-.051), istekli bir şekilde öğrenme hedefi koymadıklarını (\bar{X} =-.166), başarısızlık korkularının daha yüksek olduğunu (\bar{X} =.227), okula aidiyet duygularının daha düşük olduğunu (\bar{X} =-.459), okula yönelik tutumlarının daha olumsuz olduğunu (\bar{X} =-.228) bildirmiştir. Ayrıca, zorbalığa daha sık uğradığını bildiren öğrenciler, okul düzeyinde, daha az yapılandırılmış bir disiplin ortamına sahip olduklarını (\bar{X} =-.264), hem öğretmen yönlendirmeli (\bar{X} =.075) hem de uyarlamalı öğretimin (\bar{X} =-.081) daha az kullanıldığı, öğretmenlerini daha az coşkulu bulduklarını (\bar{X} =-.265), öğretmenleri tarafından daha az desteklendiklerini (\bar{X} =.066), okuldaki iş birliği algısının daha düşük olduğunu (\bar{X} =-.161) bildirmişlerdir. Son olarak, zorbalığa daha sık uğradığını bildiren öğrenciler, daha düşük düzeyde aile desteği gördüklerini (\bar{X} =-.223) bildirmişlerdir. İlgili değişkenler arasında, yalnızca sosyoekonomik ve kültürel düzeyin zorbalığa sık ve az uğradığını bildiren öğrenciler arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Özet olarak, bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen iki yönlü varyans analizi (ANOVA) ve çok yönlü varyans analizi (MANOVA) bulguları sunulmuştur. Bulgulara ilişkin tartışmalara, bir sonraki bölümde yer verilmiştir.

4.2. Tartışma

Bu çalışmada iki amaç bulunmaktadır. İlk amaç, zorbalığa uğrama durumunu okul türleri ve cinsiyete göre incelemek, ikinci amaç ise daha sık zorbalığa uğradığını bildiren öğrencilerin birey, okul ve aile ile ilgili özelliklerinin daha az zorbalığa uğradığını belirten öğrencilere göre nasıl farklılaştığını incelemektir.

Ayrıca, bu araştırma, neden sonuç ilişkisi kurmaya doğrudan olanak vermeyen, ancak zorbalık süreci ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere dönük bilgi veren bir çalışmadır. Zorbalıkla başa çıkma konusunda daha bütüncül bir yaklaşımla, etkili olabilecek süreçlere ilişkin önemli ipuçları bulunmuştur. Bu anlamda bulgular özellikle okuldaki psikolojik danışmanların öğrencilere, okul iklimine ve aile katılımına yönelik yapabilecekleri konusunda bilgi sağlamaktadır. Sonuçta, yüksek öz yeterlik ve okumaya ilişkin yüksek yeterlik algısı, istekli öğrenme hedefi koyma, düşük başarısızlık korkusu, okula ait hissetme ve olumlu tutum geliştirme özelliklerine sahip olan öğrencilerin; olumlu disiplin iklimi, etkin uygulanan uyarlamalı veya öğretmen yönlendirmeli öğretim yöntemleri, yüksek düzeyde öğretmen desteği ile öğretmen coşkusu ve iş birlikçi öğrenme ortamına sahip olan okul ikliminin; ve son olarak aile desteğinin olduğu durumlarda daha az zorbalık gözlenmesi, bu süreçlerdeki düzeltme ve geliştirmelerin okullarda zorbalığın azalabileceği olasılığını gündeme getirmektedir. Diğer bir deyişle, okullarda yaratılacak uygun ortamların, öğrenci ve öğretmen özelliklerine ilişkin düzenlemelerin ilgili sorunu kontrol etmede yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan bulgular, araştırma sorularına uygun başlıklar altında aşağıda tartışılmıştır.

4.2.1 Akran Zorbalığına Uğrama Durumunun Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Çalışmada, cinsiyete göre akran zorbalığına uğrama durumunun anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Araştırmanın sonuçları, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha sık zorbalığa uğradığını göstermektedir. Bu bulgu, zorbalıkla ilgili ilk çalışmaları ortaya koyan Olweus'un araştırmalarından günümüze gelene kadar pek çok farklı çalışma ile örtüşmektedir. Olweus (1994), erkeklerin sahip olduğu biyolojik, sosyal, dönemsel ve toplumsal etkenler nedeniyle zorbalık süreçlerinde daha sık yer alabildiğine dikkat çekerken kız öğrencilerin zorbalık süreçlerinde geri planda kaldığını eklemiştir. Olweus'a ek olarak, daha yakın tarihlerde benzer bulgulara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Arslan, Hallett,

Akkas ve Altınbaş Akkaş, 2012; Hanani ve Pişkin, 2020; Hong ve Espelage, 2012). Farklı yıllara ait söz konusu araştırmalar, zorbalığın tarihsel gelişimi boyunca erkeklerin daha sık zorba ve/veya mağdur olma durumunda değişiklik olmadığını ortaya koymaktadır. Tam bu noktada, sosyokültürel bakış açısının öne sürdüğü toplumsal roller ve bu roller çevresinde şekillenen davranışlara odaklanmak anlamlı görünmektedir (Rigby, 2003). Söz konusu roller ve davranış örüntüleri, erkeklerin zorbalık süreçlerinde daha sık rol almasına; dolayısıyla zorba oldukları kadar mağdur olmalarına da yol açabilmektedir. Toplumsal rollerden ekolojik sistemler kuramı bağlamında da söz etmek mümkündür. Cinsiyet, her ne kadar bireyin sahip olduğu ve onu tanımlayan temel bir özellik olarak görülse de makrosistemde yer alan toplumsal normlara göre şekillenmektedir. Bu bağlamda, makrosistemde yer alan unsurların ergen gelişiminde doğrudan bir etkisi olmamakla birlikte, ergenin içinde yaşadığı toplumu ve sosyoekonomik ve kültürel çevreyi şekillendirdiği göz ardı edilmemelidir (Doğan, 2010). Elde edilen bulgu, zorbalığı önleme ve zorbalığa müdahale programlarına erkek öğrencilerin katılımını artırmanın ve makro düzeyde gerçekleştirilebilecek müdahalelerin önemli olacağını düşündürmektedir.

4.2.2 Akran Zorbalığına Uğrama Durumunun Okul Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada, okul türü olarak Anadolu liseleri, meslek liseleri, çok programlı liseler, fen liseleri, sosyal bilimler liseleri ve imam hatip liseleri araştırmaya dahil edilmiştir. Okul türleri temelinde öğrencilerin zorbalığa uğrama durumları incelendiğinde, en sık meslek liselerinde görülen akran zorbalığını, sırasıyla, çok programlı lise, imam hatip lisesi, Anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi ve fen lisesi takip etmektedir. Bulgular, akran zorbalığına uğrama durumunun okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Bunu destekler nitelikte, okul türlerine göre zorbalığa uğrama durumunun farklılaştığı çalışmalara rastlanmıştır (Ayas ve Pişkin 2011; İzğır, 2019; Özada, 2018). Bu çalışmada söz konusu farklılaşmanın, fen ve meslek liselerine devam eden öğrencilerin ortalamalarındaki farklılıktan kaynaklandığı bulunmuştur.

Çalışmada, öğrencilerin zorbalığa uğrama durumuna ilişkin genel ortalamalara bakıldığında, en yüksek puanın meslek liselerine ait olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, meslek liselerine devam eden öğrenciler daha sık zorbalığa uğradıklarını bildirmektedir. Literatürde zorbalığa uğrama durumunun meslek liselerinde yüksek olduğunu bildiren çalışmaların varlığından söz etmek mümkündür (Ayas ve Pişkin, 2011; İzğır, 2019). Bu duruma yol açabilecek olası durumları saptayabilmek için, meslek liselerinin genel

özelliklerine bakmanın anlamlı olduğu düşünülmektedir. Örneğin, Milli Eğitim İstatistikleri Raporuna (2022) göre Türkiye’de, meslek liselerine devam eden erkek öğrenci sayısının (1.187.968) kız öğrenci sayısından (645.749) daha yüksek olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak, meslek liselerinde zorbalığa uğrama durumunun daha fazla oluşunu bu liselere devam eden erkek öğrenci popülasyonunun yüksek oluşuyla açıklamak mümkündür. Daha önce belirtildiği gibi, toplumsal dinamiklerin şekillendirdiği cinsiyet rolleri, erkeklerin şiddet içerikli davranışlara yönelmesini kolaylaştırmaktadır. Cheranghi ve Pişkin (2011), meslek liselerine devam eden erken öğrenci sayısı ile okullarda zorbalığın gözlenme durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu desteklemektedir. Şiddetin bir güç göstergesi olarak algılandığı topluluklarda erkeklerin daha sık zorbalık süreçlerinde yer almasının, bu araştırmada okul türü temelinde ulaşılan bulguyu açıkladığı düşünülmektedir (Rigby, 2003; Maunder ve Crafter, 2018).

Meslek liselerindeki erkek öğrenci nüfusunun fazla olmasının yanı sıra, bu okul türünde dikkat çeken diğer özellik akademik başarının diğer okul türlerine göre daha düşük oluşudur (Aslan ve Küçükler, 2022; Elhan, 2015; Kavi ve Koçak, 2018; Oral ve Mcgivney, 2014). Aynı zamanda literatür, akademik başarı ile zorbalık arasındaki ilişkinin negatif yönlü olduğunu göstermektedir (Cuesta ve ark., 2021; Schwartz, Chang ve Farver, 2001). Dolayısıyla, akademik başarının düşük oluşu, meslek liselerine devam eden öğrencilerin daha sık zorbalığa uğramaları konusunda risk yaratabilmektedir. Buradan hareketle, daha düşük eğitsel arka plana sahip öğrencilerden oluşan meslek liselerinde zorbalığın daha sık gözleniyor oluşu, öğrencilerin akademik becerilerinin desteklenmesinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Ayrıca, meslek liselerinin dikkat çekici özelliklerinden diğeri, bu okul türlerine devam eden öğrencilerin daha düşük bir sosyoekonomik ve kültürel düzeye sahip olmasıdır (Yazgan, 2017; Vuranok, Özcan ve Çelebi, 2017). Oral ve Mcgivney (2014), ortaya koydukları raporda, özellikle son yıllarda Türkiye’de meslek liselerinin, sosyoekonomik ve kültürel olarak daha düşük düzeyden ailelerin çocuklarının gitmek durumunda olduğu okullara dönüştüğünü bildirmiştir. Sosyoekonomik ve kültürel düzey ile zorbalığa uğrama durumu arasında da negatif yönlü bir ilişki olduğu literatürde sıklıkla bildirilmektedir (Doğan ve Keleş, 2022; Gürsoy, 2010; Peguero ve Williams, 2013; Wilson ve ark., 2012). Bu durumun, meslek liselerinde zorbalığa uğrama durumuyla sık karşılaşıldığı bulgusunu açıkladığı düşünülmektedir.

Son olarak, literatürde meslek liselerine ilişkin öğrencilerin ve toplumun algılarını temele alan çalışmalar olduğu da görülmüştür. (Altınışik ve ark., 2019; Aslan ve Küçükler, 2022; MEB, 2018b; Taşıtman, 2015). Bu çalışmalardaki bulgular, toplumsal algıların meslek liselerindeki öğrencilerin düşük akademik başarıya ve gelecekte yetersiz iş olanaklarına sahip olabildiğini göstermektedir. Söz konusu olumsuz algılar, meslek liselerine devam eden öğrencilerin okula ilişkin memnuniyetlerinin azalmasına ve aldıkları eğitimi değersiz görmelerine yol açabilmektedir (Taşıtman, 2015). Bu durum, aidiyetin düşük olduğu ve olumsuz tutumların yoğun olduğu okullarda zorbalığın sık görüldüğü bulgusu ile birebir örtüşmektedir.

Diğer yandan, zorbalığa daha az uğradığını bildiren öğrencilerin devam ettiği okul türünün ise fen liseleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, Alkan'ın (2019) bulgusu ile benzeşmektedir. Alkan (2019), gerçekleştirdiği çalışmada, fen liselerine devam eden öğrencilerin, Anadolu liseleri ve meslek liselerine göre daha az zorbalığa uğradığını bildirmiştir. Hatta bu durum, fen liselerine devam eden öğrencilerin sosyal ilişkilerinde popülerlik ve sosyal statüye daha az önem vermeleri şeklinde yorumlanmıştır. Tam da bu noktada, meslek liseleri ile akademik açıdan zıt özellikler gösteren fen liselerine devam eden öğrencileri (Oral ve Mcgivney (2014), sergiledikleri akademik performans bağlamında değerlendirmek anlamlı görülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın bulgularından olan, daha istekli öğrenme hedefi koyabilen öğrencilerin zorbalığa daha az uğraması, yine konuyu akademik performans bağlamında incelemeyi anlamlı kılmaktadır. Diğer bir deyişle, elde edilen bulgu, yüksek akademik başarıları ile gündeme gelen fen liselerinde, öğrencilerin istekli bir şekilde öğrenme hedefi koyabildikleri; dolayısıyla okulda akademik kazanımlarını merkeze alarak ilişki sorunlarından uzak durmayı tercih edebildikleri şeklinde yorumlanabilir. Ulaşılan bulgular, öğrencilerin akademik performanslarını geliştirmeye ilişkin gerçekleştirilecek düzenlemelerin okul türleri temelinde zorbalığa ilişkin farklılaşmanın kontrol edilebileceğini düşündürmektedir. Bunların yanı sıra, araştırmalar, fen liselerine devam eden öğrencilerin, Türkiye'de daha üst sosyoekonomik ve kültürel düzeyden geldiğini vurgulamaktadır (Abide ve Duman, 2021; Oral ve Mcgivney 2014). Önür (2013), sahip olunan sosyoekonomik ve kültürel düzeyin, imkanlardan yararlanma oranını etkilediğini belirtmiştir. Buradan hareketle, sosyoekonomik ve kültürel açıdan yine meslek liselerinin tam zıttı olan bu durumun, fen liselerinde zorbalığa uğrama durumuyla az karşılaştırılmasını açıkladığı düşünülmektedir.

Zorbalıkla sık ve az karşılaşılan bu iki okul türündeki özellikler karşılaştırıldığında, meslek liselerinin sahip olduğu özelliklerin, zorbalıkla ilgili çalışmalarda göz ardı edilmemesi gerektiği anlaşılmaktadır. Böylelikle, meslek liselerinde sık karşılaşılan ve önemli bir sorun olan zorbalığın önlenebileceği düşünülmektedir.

4.2.3 Akran Zorbalığına Uğrama Durumunun Cinsiyet ve Okul Türü Etkileşimine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Çalışmada, okul türü ve cinsiyet etkileşimine göre zorbalığa uğrama durumuna ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buradaki söz konusu etkileşim, imam hatip liselerine devam eden kız ve erkek öğrenciler arasındaki anlamlı farklılıktan kaynaklanmaktadır. Literatürde, imam hatip liselerine devam eden öğrenciler ile diğer okullara devam eden öğrencilerin zorbalığa uğrama durumları arasında fark olduğuna ilişkin bulgular yer almaktadır (Gümüşler Başaran ve Polat, 2017). Bu çalışmada, kız öğrencilerin zorbalığa uğrama durumunun en az gözlendiği okul türü imam hatip liseleri iken, bu ortalamaların aynı okul türünde erkekler için oldukça yüksek düzeyde olması dikkat çekicidir. Bu durumun, daha önce de belirtildiği gibi, toplumsal cinsiyet rollerinin yol açtığı bir durum olabileceği düşünülebilir. Toplumsal cinsiyet rollerine göre, erkeklerin daha şiddet içerikli ve daha az duygu odaklı rollere sahip olduğu görülürken, kızların ise cinsiyetleri gereği daha sakin mizaçlı ve içe dönük olması beklenmektedir (Kağıtçıbaşı, 1975). Buradan yola çıkarak, imam hatip liselerine devam eden kız öğrencilerin, söz konusu toplumsal roller bağlamında zorbalık ve benzeri çatışmalardan uzak durmuş olabileceği; erkeklerin ise tam tersi bir yaklaşımla zorbalık süreçlerinde bulunmuş olabileceği düşünülmektedir. Bu bulgu, imam hatip liselerindeki öğretmen, yönetici ve psikolojik danışmanların konuyu farklı bakış açılarıyla ve dikkatle alması gerektiğini göstermektedir.

Bunun yanı sıra, diğer dikkat çekici bulgu, sosyal bilimler liselerinde kız ve erkek öğrencilerin oldukça yakın sıklıklarla zorbalığa maruz kalması olmuştur. Bu bulgu, sosyal bilimler liselerinde kız ve erkek öğrencilerin sosyal ilişkilerinde benzer deneyimler yaşadığını düşündürmüştür. Literatürde, sosyal bilimler liselerine devam eden öğrenciler ile yürütülen araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle, bu okullara devam eden öğrencilerin sahip olduğu genel özelliklere ilişkin kapsamlı bir sonuca ulaşamamıştır.

Ayrıca, okul türü ve cinsiyet etkileşimi bağlamında ulaşılan diğer bulgulara bakıldığında, tüm okul türlerinde (Anadolu lisesi, meslek lisesi, çok programlı lise, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, imam hatip lisesi) erkeklerin daha sık zorbalığa uğraması, yine tüm

okul türlerinde kızların daha az zorbalığa uğraması dikkat çekicidir. Bu bulgu, araştırmada bulgularından olan erkeklerin daha sık zorbalığa uğradığı bulgusu ile örtüşmektedir.

Bu çalışmada çok yönlü varyans analizi (MANOVA) aracılığıyla elde edilen bulgular, araştırmanın amacıyla örtüşen bir şekilde birey, okul ve aile düzeylerinde gruplandırılarak sonraki bölümlerde tartışılmıştır.

4.2.4 Akran Zorbalığına Sık ve Az Uğrayan Öğrencilerin Birey Düzeyindeki Özelliklerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, birey düzeyinde yer alan öz yeterlik, okumaya ilişkin yeterlik algısı, öğrenme hedefi koyma, başarısızlık korkusu, okula aidiyet ve okula yönelik tutum özelliklerine ilişkin bulgular tartışılmıştır.

Araştırmada başvuru alan birey düzeyindeki özelliklerden ilki öz yeterliktir. Araştırmada, zorbalığa sık ve az uğradığını bildiren öğrencilerin öz yeterlik algılarına ilişkin anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu çalışmada öz yeterlik, öğrencilerin zorlu durumlarla baş edebilmeleri ve kendi yeterliklerine ilişkin algıları olarak ele alınmıştır. Araştırma bulguları, zorbalığa daha sık uğradığını bildiren öğrencilerin öz yeterlik algılarının düşük olduğunu; yani zorlayıcı yaşam olayları karşısında söz konusu öğrencilerin zorlanarak hedefe ulaşmaktan vazgeçebildiğini göstermektedir.

Literatür, daha sık mağdur olan öğrencilerin öz yeterlik algılarının düşük olduğu bulgusunu desteklemektedir (Akyüz, 2020; Haraldstad, Kvarme, Christophersen ve Helseth, 2019; Jimerson ve ark. 2012). Düşük öz yeterlik algısı, öğrencilerin kendilerine yönelik olumsuz algılarının artması ve psikolojik sağlığın zedelenmesi ile sonuçlanabileceği için önem taşımaktadır. Farklı bir açıdan bakıldığında, öz yeterlik algısının düşük olması, öğrencilerin mağdur olma riskine daha açık olmalarına da yol açabilmektedir. Literatür, öz yeterliği düşük olan öğrencilerin sahip oldukları yoğun olumsuz duygular nedeniyle mağdur olma sıklıklarının yüksek olabileceğini göstermektedir (Huang, 2021; Huggins, 2016). Zorbalığa daha sık uğrayan öğrencilerin sahip olduğu düşük öz yeterlik algısına ilişkin bulgu, her iki açıdan değerlendirildiğinde de anlamlı görülmektedir. Bu bağlamda, çalışmada, akran zorbalığına daha az uğrayan öğrencilerin öz yeterlik algılarının daha yüksek bulunması özelliği dikkat çekmektedir. Elde edilen gruplar arası farktan yola çıkarak, öğrencilerin öz yeterlik algılarının geliştirilmesiyle zorbalığa uğrama durumunun kontrol edilmesine katkı sunulabileceği düşünülmektedir.

Genel öz yeterlik algısının yanı sıra, öğrencilerin okumaya ilişkin yeterlik algılarına ilişkin de anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin okumaya ilişkin sahip oldukları yeterlik algıları, iyi bir okuyucu olup olmadıklarına, zor metinleri anlamalarına ve akıcı bir şekilde okuyabilmelerine yönelik algılarından oluşmaktadır. Bulgular, zorbalığa daha sık ve az maruz kalan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğunu; diğer bir deyişle, zorbalığa daha sık maruz kalan öğrencilerin okumaya ilişkin yeterlik algılarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu noktada Bandura'nın konuya yaklaşımı dikkat çekmektedir. Bandura (1977), bireyin bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen kendini yetersiz bulması durumunda söz konusu işte başarısız olabileceğini bildirmektedir. Buradan hareketle, okumaya ilişkin yeterlik algıları düşük olan öğrencilerin, daha düşük akademik performans sergileyebileceği yorumunu yapmak mümkündür. Her ne kadar literatürde doğrudan, okumaya ilişkin öz yeterlik algısı ve zorbalık ilişkisini ele alan bir çalışmaya rastlanmasa da akademik başarı ve zorbalık ilişkisini açıklayan pek çok çalışma bulunmaktadır (Anderman, 2002; Cuesta ve ark., 2021; Menesini ve Salmivalli, 2017; Nazir ve Pişkin, 2015). Bu çalışmalar, zorbalık süreçlerinde zorba veya mağdur olarak daha az yer alan öğrencilerin bir özelliğinin de yüksek akademik başarıya sahip olmaları ile açıklanabildiğini göstermektedir. Dolayısıyla, çalışmada ulaşılan gruplar arasındaki fark aracılığıyla, zorbalığa sık uğrayan öğrencilerin okumaya ilişkin yeterlik algılarının güçlendirilmesi ile zorbalığa müdahale noktasında istendik sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme hedefi koyabilme durumu da zorbalığa sık ve az uğrayan öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Çalışmada, öğrencilerin öğrenme hedefi koymaları, istekli bir şekilde akademik hedef koyabilme durumları ile ölçülmüştür. Bulgular, zorbalığa daha az uğrayan öğrencilerin daha istekli öğrenme hedefi koyabildiklerini göstermektedir. Her ne kadar literatürde öğrenme hedefi koyma ile zorbalık arasındaki ilişkiyi doğrudan açıklayan bir çalışmaya rastlanmasa da akademik hedef koymanın öğrencilerin hedef yönelimli davranmalarına yol açtığı bilinmektedir (McKnight ve Kashdan, 2009). Araştırmada ulaşılan, daha az zorbalığa uğrayan öğrencilerin özelliklerinden olan daha iyi hedef koyup buna yönelik çalışmaları durumu, okuldaki psikolojik danışmanların, öğretmenlerle birlikte öğrencilerin kariyer planlarına ve öğrenme yaklaşımlarına dönük hedef belirleme konusunda destek hizmetleri sağlamalarının ilgili sorunun çözümüne olumlu katkılar sağlayabileceğini düşündürmektedir.

Bunların yanı sıra, akran zorbalığına sık ve az uğrayan öğrencilerin yaşadığı başarısızlık korkusuna ilişkin bulgularda anlamlı bir fark görülmüştür. Çalışmada, başarısızlık korkusu kavramıyla öğrencilerin, hatalarını utanç verici ve doğuştan gelen bir yetenek eksikliği şeklinde algılaması ve hatalardan kaçınması durumu adres gösterilmiştir. Bulgulara göre, zorbalığa daha sık uğradığını belirten öğrenciler, daha fazla başarısızlık korkusu yaşadığını bildirmiştir.

Literatürde zorbalık davranışını başarısızlık korkusu bağlamında inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu dikkat çekmiş, ulaşılan çalışmalardan birinde, başarısızlık korkusunun zorbalıkla tetiklenebileceği vurgulanmıştır (Govorova, Benítez ve Muñiz, 2020). Diğer bir deyişle, zorbalığa daha sık uğrayan öğrencilerin daha çok başarısızlık korkusu yaşayabildiği bulgusu desteklenmiştir. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerde başarısızlık korkusunun azalmasına yönelik yürütülen çalışmaların, zorbalığın kontrol altına alınmasına katkı sunabileceği düşünülebilir. Başarısızlık korkusu kavramını, arkasında yer alan etmenlerden biri olan öz yeterlik algısı ile birlikte değerlendirmek anlamlı görülmektedir. Literatür, başarısızlık korkusunun, öz yeterlik algısı düşük olan öğrencilerde daha sık gözlemlendiğini desteklemektedir (Fida, Laschinger ve Leiter, 2018; Mamirova ve Yılmaz, 2019). Bu nedenle, öğrencilerin, başarısızlık korkusunun azalması adına öz yeterliği artırıcı çalışmaların sürdürülmesi önemlidir. Başarıya ilişkin öz yeterliğin gelişebilmesi için okul ve sınıf içerisinde başvurulabilecek çeşitli kaynaklar bulunmaktadır. Bunlardan birisi, öğrencilerin başarı duygusu ile tanışmalarıdır. Okul ortamında, öğrencilerin başarıyı tatmasının, öğrencilerin öz yeterlik algısını destekleyeceği ve başarısızlık korkusunu azaltacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenen hedefler ve düzenlenen eğitim ortamları, her öğrencinin başarıyı tatması için bir fırsat yaratabilir (Kotaman, 2008). Bunlara ek olarak, öğrencilere performans çalışmalarının ardından verilen etkili geri bildirimler, öğrencilerin öz yeterlik algılarının artmasını (Duijnhouwer, Prins ve Stokking, 2010; Hattie ve Timperley, 2007) ve performans çalışmalarını öğrenme sürecinin bir parçası olarak algılamasını sağlarken (Hattie, 2009), aynı zamanda başarısızlığa ilişkin korkularının azalmasını da sağlayabilir. Bu noktada, verilen geri bildirimlerin niteliği oldukça önemlidir. Son olarak, öğretmenlerinin öğrencileri kabullenici ve destekleyici tutum ve davranışları, başarısızlık korkusunu azaltabilir. Bu konuda çalışmalar, öğretmenlerin olumlu tutum ve davranışlarının öğrencilerin sadece öğrenmeye karşı motivasyonunu arttırmakla kalmadığını, sağlıklı akran etkileşimini de desteklediğini bildirmiştir (Sürücü ve Ünal, 2018). Öğrenme motivasyonunun arttığı ve akran iletişiminin güçlendiği bir sınıf

atmosferinde, öğrencilerin başarısızlık korkularının giderek azalacağı düşünülmektedir. Gruplar arasındaki farten yola çıkarak, okullardaki psikolojik danışmanlar tarafından öğrencilerin, hatalarını utanç verici ve doğuştan gelen bir yetenek eksikliği şeklinde algılaması ve hatalardan kaçınması durumuna yol açan unsurların dikkatle ele alınmasının başarısızlık korkusunu azaltacağı ve ilgili sorunun çözümüne katkı sunacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin okula yönelik tutumlarına bakıldığında, bu özelliğin zorbalığa sık ve az uğrayan öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu çalışmada okula yönelik tutum kavramı, öğrencilerin okuldaki öğrenme etkinliklerine istekli bir şekilde katılıp katılmamaları anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle, zorbalığa sık uğrayan öğrenciler, öğrenme aktivitelerine karşı daha olumsuz tutum geliştirirken; zorbalığa daha az uğrayan öğrencilerin öğrenme aktivitelerine karşı tutumunun daha olumlu olduğu bulunmuştur. Ancak, araştırmada her iki grupta elde edilen değerlerin OECD ortalamasının altında kaldığı, yani her iki grupta da okula yönelik tutumun düşük olduğu dikkat çekmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin genel olarak okula karşı olumlu tutuma sahip olmadığını göstermektedir. Diğer yandan, zorbalığa uğrama durumu ile okula yönelik tutuma ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında, elde edilen bulgunun, literatürde zorbalığa sık uğrayan öğrencilerin okula yönelik daha olumsuz tutumlar besledikleri yönündeki bulguları desteklemektedir (Olweus, 2003; Stein Dukes ve Warren 2007). Bu bağlamda, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine bakılabilir (Maslow, 1987). Maslow, bireyin fizyolojik ihtiyaçlardan sonra en temel ihtiyacının güven duygusu olduğunu vurgulamıştır. Güven duygusuna daha az sahip olan öğrencilerin zamanlarının çoğunu geçirdikleri okul ortamına yönelik olumlu tutum geliştirmesini beklemek anlamlı görülmemektedir. Tüm bunlara ek olarak, bu çalışmada, öğrenme aktivitelerine yönelik tutumun değerlendirildiği unutulmamalıdır. Öğrenme aktivitelerine yönelik olumlu tutum geliştiren öğrencilerin, akademik çabasının daha yüksek olacağı, böylelikle okuldaki öğrenme faaliyetlerine daha istekle katılacağı literatürde bildirilmiştir (Dagnew, 2017). Ancak literatürde, öğrenme aktivitelerine yönelik geliştirilen tutum ile zorbalığa uğrama sıklığı arasındaki ilişkiyi açıklayan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Gruplar arasındaki fark, öğrencilerin, öğrenme aktivitelerine yönelik olumlu tutum geliştirmesi halinde daha istekli öğrenme hedefi koyabileceklerini, okula aidiyetlerinin artacağını ve doğal bir çıktı olarak zorbalığın çözümüne katkı sunulabileceğini düşündürmektedir.

Birey düzeyindeki özelliklerden diğeri olan okula aidiyet duygusunun akran zorbalığına sık ve az uğrayan öğrenciler arasında anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Bu çalışmada okula aidiyet duygusu, öğrencilerin okulda kabul gördüğüne, sevildiğine, desteklendiğine ve kendilerine saygı duyulduğuna ilişkin algılarından oluşmaktadır. Yani, akran zorbalığına daha sık uğrayan öğrencilerin okulda kabul gördüğüne ve desteklendiğine ilişkin algıları düşükken, zorbalığa daha az uğradığını düşünen öğrencilerin söz konusu algılarının daha yüksek olduğunu belirtmek mümkündür. Literatürdeki bulgular, okula aidiyet duygusunun zayıf olmasının zorba veya mağdur olarak zorbalık süreçlerinde rol almayı kolaylaştırdığı yönündedir (Özada, 2018; Kartal ve Bilgin, 2009). Öte yandan, kendilerini okula ait hissetmeyen öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullarda zorbalık davranışlarının daha sık olduğu görülmüştür (Xu ve Fang, 2021). Bu durum, okula aidiyet duygusu zayıf olan öğrencilerin zorbalığa başvurmaktan geri durmaması; böyle bir ortamda mağdurların ise yavaş yavaş okuldan uzaklaşarak aidiyet duygularını kaybedebildikleri şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla zorbalığa karşı koruyucu bir faktör olan okula aidiyet duygusunu arttıracak etkinlikler ve çalışmaların düzenlenmesinin olumlu bir okul iklimi oluşmasına katkı sağlaması, öğrencileri sağlıklı kişiler arası ilişkiler kurmaya teşvik etmesi ve zorba veya mağdur olma sıklığını azaltması beklenmektedir. Gruplar arasındaki fark dikkate alındığında, okula aidiyet düzeyini arttırmaya yönelik yürütülen çalışmaların işlevsel olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak bakıldığında, birey düzeyinde yer alan, öğrencilerin sahip olduğu öz yeterlik algıları, okumaya ilişkin yeterlik algıları, öğrenme hedefi koyabilmeleri, başarısızlık korkuları, okula aidiyetleri ve okula yönelik tutumları özelliklerinin tamamının, zorbalığa sık ve az uğrayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Zorbalığa sık uğradığını bildiren öğrencilerin sahip olduğu bu özelliklerin dikkatle ele alınmasının zorbalığın kontrol edilmesine katkı sunabileceği düşünülmektedir. Bir sonraki bölümde, öğrencilerin zorbalığa uğrama durumuna ilişkin okul düzeyindeki özellikler incelenmiştir.

4.2.5. Akran Zorbalığına Sık ve Az Uğrayan Öğrencilerin Okul Düzeyindeki Özelliklerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Akran zorbalığı, yurt içinde ve yurt dışında okullarda oldukça yaygın görülen bir ilişki sorunudur. Akran zorbalığının en sık gözlemlendiği yer olan okul atmosferine ilişkin veriler bu bölümde yer almaktadır. Aşağıda, okul düzeyinde yer alan disiplin iklimi, öğretmen yönlendirmeli öğretim, uyarlamalı öğretim, algılanan öğretmen desteği, öğretmen coşkusu, okuldaki iş birliği algısı özelliklerine ilişkin bulgular tartışılmıştır. Elde edilen

bulguları, ekolojik sistemler kuramına göre ele almak anlamlı görünmektedir. Öğrencilerin günlük hayatında karşılıklı etkileşim içerisinde olduğu kişilerin ve yaşadığı olayların çoğu okul ortamında yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında, ekolojik sistemler kuramına göre, mikrosistemde yer alan okul ve ilişkili özelliklerin bireyin hayatında oldukça önemli bir rolü olduğu savunulabilir (Doğan, 2010). Bu nedenle, zorbalığın önlenmesi adına, okul ile ilişkili faktörler göz ardı edilmemelidir. Ancak, her ne kadar okul ortamına ilişkin bulgular mikrosistem bağlamında değerlendirilse de ulaşılan bulguların, daha üst bir katman olan ekzosistemde yer alan okul yönetimi ve Milli Eğitim Müdürlüklerinin eğitim politikalarından bağımsız düşünülmesi unutulmamalıdır.

Akran zorbalığına sık ve az uğrayan öğrencilerin, okul düzeyindeki özellikleri incelendiğinde, ilk olarak okuldaki disiplin ikliminin bu iki grup arasında anlamlı olarak farklılaştığı dikkat çekmektedir. Çalışmada, disiplin iklimi kavramıyla, öğrencilerin Türkçe dersinde düzensizlik, öğretmeni dinlememe, sessizlik olması için öğretmenin uzun süre beklemesi gibi durumları ne sıklıkla yaşadıklarına yönelik algıları kastedilmektedir. Literatürdeki bulgular, genel olarak okulda sağlıklı bir şekilde takip edilen olumlu ve çağdaş disiplin yaklaşımlarının öğrencilerde kalıcı davranış değişikliği yarattığını desteklemektedir (Özada, 2018). Aynı şekilde, sınıf ortamında öğretmenlerin derste düzensizliği engellemesi sınıf içerisinde sağlıklı yönetilen bir öğrenme ortamı oluşturmakta ve sınıf içerisindeki sağlıklı akran iletişimini desteklemektedir. Bu durum, OECD raporlarında benzer bir şekilde açıklanmıştır. Yapılandırılmış bir sınıf ortamında farklı yöntem, teknik ve uygulamaları kullanarak istedik öğrenme çıktularına ulaşmak için öğretmenlerin daha fazla zamanı olacağı, öğrencilerin yapacakları işlere daha kolay konsantre olabileceği ve ders dışı rahatsız edici davranışların daha az gözlemleneceğine yönelik yaklaşım (OECD, 2019b), araştırmanın anlamlı bulgusu ile örtüşmektedir. Bu doğrultuda, sınıf yönetim becerileri kavramı önem kazanmaktadır. Sınıf yönetimi kavramı, etkin bir eğitim-öğretim süreci için gerekli olan çok boyutlu bir kavramdır. Bu çok boyutlu kavram, ders öncesi hazırlıklardan başlayarak; fiziksel ortamın ve öğretim materyallerinin düzenlenmesini, sınıf kurallarının ve hedef davranışların belirlenmesini, istenmeyen davranışların engellenmesini, düzen ve disiplin yaklaşımlarının uygulanmasını, geri bildirim ve değerlendirme süreçlerinin yürütülmesini; hatta sınıf dışında okul yönetimi ve aile ile ilişkileri kapsamaktadır (Başar, 2008). Sınıf yönetimi dersleri eğitim fakültelerinin müfredatlarına 1997 yılında eklenmiş, bu tarihten sonra konuyla ilgili çalışmalara literatürde sıklıkla yer verildiği görülmüştür (Aydın, Selvitopu ve Kaya, 2018); ancak, ortaya konulan çalışmaların çoğunlukla sınıf yönetimi

becerilerine ve öğretmen/öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının düşüklüğüne dayanması dikkat çekicidir. Tüm bu bilgiler ışığında, öğrencilerin Türkçe dersinde gürültü, düzensizlik, öğretmeni dinlememe, sessizlik olması için öğretmenin uzun süre beklemesi gibi durumları daha az yaşadıkları -yani sınıfta olumlu bir disiplin ikliminin olduğu okullardaki öğrencilerin zorbalığa daha az uğramalarından yola çıkarak, sınıf yönetimine ve disipline ilişkin alınan tedbirlerin zorbalıkla ilişkili çalışmalara katkı sunacağı düşünülmektedir. Hem sınıfta hem de okulda sağlıklı bir şekilde uygulanan disiplin süreçlerinin, öğrencilerin okula yönelik güven duygusunu arttıracığı ve olumlu okul iklimine katkı sağlayacağı da unutulmamalıdır (Bachman, Gunter ve Bakken, 2011; Gerlinger ve Wo, 2016).

Okul düzeyinde yer alan özelliklerden diğeri, öğretmenlerin sınıf içi tutum ve yaklaşımlarıdır. Araştırmalar, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin en çok yardım istedikleri kişilerin öğretmenler olduğunu ortaya koymaktadır; dolayısıyla olumlu bir okul iklimi oluşmasına önemli katkılar sunan öğretmenler, zorbalığın önlenmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Şen ve Doğan, 2021). Aşağıda, sınıf içi öğretim uygulamaları (öğretmen yönlendirmeli öğretim ve uyarlamalı öğretim), algılanan öğretmen desteği, algılanan öğretmen coşkusu özelliklerine ilişkin bulgular, öğretmenlerin sınıf içi tutum ve yaklaşımları bağlamında tartışılmıştır.

İlk olarak, sınıf içi öğretim yaklaşımlarına bakıldığında, uyarlamalı öğretim yaklaşımının zorbalığa sık ve az uğrayan öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Akran zorbalığına daha sık uğradığını bildiren öğrenciler, öğretmenlerin daha az uyarlamalı öğretim yöntemlerine başvurduğu belirtmiştir. Diğer bir deyişle bu bulgu, zorbalığın sık görüldüğü okullarda, Türkçe öğretmenlerinin öğretim süreçlerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre daha az adapte ettiğini göstermektedir.

Literatürde, zorbalık ile uyarlanabilir öğretim yaklaşımının ilişkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak, uyarlamalı öğretim yöntemlerinin takip edildiği sınıflarda, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillenen bir öğretim programı olduğu için, öğrencilerin fikirlerini ve akademik ihtiyaçlarını rahatlıkla dile getirebileceği olumlu bir sınıf atmosferi oluşabileceği yorumu yapılabilir (Oğuz ve Yavuz, 2022). Söz konusu sınıflarda öğrenciler ders süresince aktif bir role sahip olduğu için bireysel ihtiyaçlarına cevap buldukları bir eğitim-öğretim sürecinden geçebilecektir. Oğuz ve Yavuz (2022) tarafından gerçekleştirilen bir meta analiz çalışmasında, bulgular, uyarlanabilir öğretim ortamlarında elde edilen akademik başarının arttığı yönündedir. Aynı zamanda meta-analiz

çalışması ile desteklenen bu bulgu, öğrenci düzeyindeki değişkenler kısmında daha önce belirtilen, öğrenme hedefi koyabilen öğrencilerin daha az zorbalığa uğradığı bulgusuyla örtüşmektedir. Dolayısıyla, gruplar arasındaki farktan yola çıkarak, zorbalığın daha sık gözlemlendiği okullarda öğrencilerin akademik ihtiyaçlarının öğretmenler ve yöneticiler tarafından dikkate alınmasının, bu okullarda zorbalığa uğrama durumunun kontrol edilmesine katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Diğer yandan, yine sınıf içi öğretim yaklaşımlarından biri olan öğretmen yönlendirmeli yaklaşıma bakıldığında, bu yaklaşımın da zorbalığa sık ve az uğrayan öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Tıpkı uyarlamalı öğretim yaklaşımında olduğu gibi, akran zorbalığına daha az uğradığını bildiren öğrenciler, öğretmen yönlendirmeli öğretim yöntemlerinin daha sık kullanıldığını belirtmiştir. Diğer bir deyişle bu bulgu, Türkçe öğretmenlerinin derse gelmeden önce hedef, içerik ve akışa kendisinin karar vererek dersi önceden belirlediği doğrultuda yönlendirdiğini göstermektedir.

Literatürde, öğretmen yönlendirmeli yaklaşım ile zorbalık ilişkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak, bu yaklaşımda, öğretmenin derse gelmeden önce hedef, içerik ve akışa kendisinin karar vererek dersi yapılandırması, ders anındaki istenmeyen öğrenci davranışlarını önceden kontrol etmeyi kolaylaştırabilmektedir (Mithaug ve Mithaug, 2003). Buradan yola çıkarak, zorbalığa sık uğradığını bildiren öğrencilerin devam ettiği okullarda öğretmenlerin istenmeyen davranışları kontrol edebilmek için öğretmen yönlendirmeli öğretim yöntemlerine yöneldiği düşünülebilir. Buradan hareketle, sınıf yönetimi becerileri yine gündeme gelmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerileri konusunda etkin bir eğitim almasının önemini göstermektedir.

Sınıftaki öğretim ortamına ilişkin bilgi sunan her iki öğretim yönteminin de zorbalığa uğrama durumuyla az karşılaşılan okullarda daha sık gözlenmesinin dikkat çekici olduğu düşünülmektedir. Literatürde, zorbalık davranışının sınıftaki öğretim yöntemleri açısından değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanamamıştır. Sınıfta uygulanan öğretim yöntemlerinin genel sınıf atmosferine ilişkin bilgi sunduğu değerlendirildiğinde, elde edilen bulguların başka çalışmalarla desteklenmesi önemli görülmektedir.

Öğretmenin genel tutum ve yaklaşımlarına bakıldığında, ilk olarak, öğretmenin coşkusu özelliği incelenmiştir. Akran zorbalığına sık ve az uğrayan öğrencilerin algıladıkları öğretmen coşkusu, gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu çalışmada öğretmen coşkusu, öğretmenlerin bir dersten veya genel olarak öğretmekten aldıkları zevke

yönelik öğrencilerin algıları doğrultusunda ölçülmüştür. Zorbalığa daha sık uğradığını bildiren öğrenciler, öğretmenlerinin daha az coşkulu olduklarını bildirmiştir. Literatürde, öğretmenin genel coşkulu olma hali ile zorbalık ilişkisini açıklayan bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte, öğretmenin coşkulu oluşunun okuldaki olumlu iletişim atmosferine katkı sağladığı ve okul iklimini pozitif yönde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır (Zhu ve Teng, 2022). Bu durumdan yola çıkarak, öğretmenin coşkulu oluşu sonucunda okul iklimine sağlanan katkıyla, zorbalığın daha sık görüldüğü okullarda bu sorunun seyrini değiştirmenin mümkün olduğundan bahsedilebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin coşkularının düşük olmasına yol açan faktörlerin değerlendirilmesi ve bu coşkunun artması için mikro ve makro boyutlarda yapılabileceklerin dikkatle ele alınması önemli görülmektedir.

Ayrıca çalışmada, öğretmen desteğinin akran zorbalığına sık ve az uğrayan öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Akran zorbalığına uğrama sıklığı az olan öğrenciler, öğretmenler tarafından daha üst düzeyde desteklendiğini düşünmektedir. Çalışmada, algılanan öğretmen desteği, Türkçe öğretmenin her öğrencinin öğrenmesi için ilgilenmesi, öğrenciler ihtiyaç duyduğunda ekstra yardım sağlaması, öğrenciler anlayana kadar öğretmeye devam etmesi gibi eylemlere ilişkin ifadelerle ölçülmüş, bu desteğin daha çok akademik eğilimli olduğu görülmüştür.

Algılanan öğretmen desteği ile zorbalık ilişkisi incelendiğinde, araştırma bulgularının öğretmen desteği arttıkça okullarda akranlar arası iletişim problemlerinin azalacağı yönünde olduğu görülmektedir (Berger, 2007; Yaban, 2010). Söz konusu çalışmalar, bu çalışmada elde edilen bulguyu desteklemektedir. Bu çalışmada öğretmen desteği yalnızca akademik desteğe ilişkin veri sunsa da literatürde, öğretmen tarafından sağlanan destek ne alanda olursa olsun (duygusal, akademik, araçsal veya özerklik) bu desteğin öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sunacağı bildirilmiştir (Sakiz, Pape ve Hoy, 2012; Tao, Meng, Gao ve Yang; 2022; Yıldırım ve Yıldırım, 2019). Buradan hareketle, öğretmenler tarafından sağlanan akademik içerikli desteğin, öğretmen-öğrenci iletişimini güçlendireceği, öğrencilerin akademik motivasyonlarını arttıracacağı, öğrencilerin akademik hedef yönelimli olmalarını sağlayacağı; dolayısıyla zorbalığın daha az görülmesine yol açacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğrencileri destekleyen öğretmenlerin bulunduğu bir okul ortamında zorbalığa uğrama sıklığının az olduğu bulgusundan yola çıkarak, akademik ve sosyal anlamda sağlıklı düzeyde öğretmen-öğrenci etkileşimini arttırmanın, öğretmenlerin öğrencileri akademik olarak destekleyebilecekleri ortamlar yaratmanın zorbalığın kontrol edilmesi noktasında işlevsel olacağı anlaşılmaktadır.

Okuldaki iş birliği algısına odaklanıldığında, akran zorbalığına uğrama durumunun düşük ve yüksek olduğu okullarda, bu özelliğin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu durum, zorbalığa sık uğrayan öğrencilerin devam ettiği okullarda, iş birliğine dayanan bir okul ortamıyla daha az karşılaşıldığını göstermektedir. Çalışmada, iş birliği kavramıyla, öğrencilerin, birbirleriyle birlikte çalışmaya değer vermesi ve bunu yapmaya yönelik eğilimleri incelenmiştir.

Literatürde, iş birliği algısı ve zorbalık arasındaki ilişkiye odaklanan sınırlı sayıda çalışmaya rastlansa da iş birliğine dayanan öğrenme ortamlarında, öğrencilerin olumlu iletişim kurma ve yapıcı çatışma çözme becerilerini kazanacağı; bu ortamlardaki öğrencilerin akranları arasında kabul görme sıklıklarının artacağı farklı çalışmalarda bildirilmiştir (Van Ryzin ve Roseth, 2018; Hilk, 2013; Zhao, 2015). Bu durum, iş birliğinin hakim olduğu okullarda, öğrencilerin okulda kabul gördüğüne, yani kendilerini okula ait hissettiklerine ilişkin olumlu bir bulgudur (Spriggs ve ark., 2007). Dolayısıyla bulgular, zorbalığa sık uğrayan öğrencilerin devam ettiği okullarda iş birliğine dayanan ortamlar oluşturmanın olumlu bir iletişim atmosferi yaratabileceğini ve zorbalığın kontrolüne ilişkin önemli katkılar sunacağını göstermektedir.

Sonuç olarak, okul düzeyinde yer alan, disiplin iklimi, sınıftaki öğretim yaklaşımları (öğretmen yönlendirmeli yaklaşım, uyarlamalı öğretim yaklaşımı), öğretmen tutum ve yaklaşımları (öğretmen coşkusu, öğretmen desteği) ve okuldaki iş birliği algısı özelliklerinin tamamının zorbalığa sık ve az uğrayan öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Gruplar arasındaki bu fark, zorbalığa sık uğradığını bildiren öğrencilerin devam ettiği okullara ilişkin söz konusu özelliklerin zorbalığa müdahale noktasında göz ardı edilmemesi gerektiğini göstermektedir. Bir sonraki bölümde, öğrencilerin zorbalığa uğrama durumuna ilişkin aile düzeyindeki özellikler incelenmiştir.

4.2.6. Akran Zorbalığına Sık ve Az Uğrayan Öğrencilerin Aile Düzeyindeki Özelliklerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ergenin hayatında önemli bir yer tutan aile düzeyine ilişkin sosyoekonomik ve sosyokültürel düzey ve aile desteği özellikleri, bulgular doğrultusunda tartışılmıştır. Tıpkı okul düzeyinde olduğu gibi, aile düzeyinde yer alan bulgular da ekolojik sistemler kuramına göre öğrencilerin hayatlarında önemli etkilere sahiptir. Aile düzeyinde yer alan değişkenler, mikrosistemde yer alsa da diğer sistemlerden etkilenmekte ve

öğrencilerin zorbalığa uğrama durumunu ciddi düzeyde etkileyebilmektedir (Espelage, 2014).

Akran zorbalığına sık ve az uğrayan öğrencilerin aile düzeyinde incelenen özelliklerden ilki, ailenin sahip olduğu sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeydir (ESCS). Çalışmada kullanılan ESCS değeri, öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyi, en yüksek ebeveyn mesleği ve sahip olunan olanaklara ilişkin bilgi sunmaktadır. Araştırma bulguları, zorbalığa sık uğradığını bildiren öğrencilerin daha düşük sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeye sahip olduğunu göstermektedir; ancak elde edilen bulgu anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Literatürde, ailenin sahip olduğu sosyoekonomik ve sosyokültürel düzey ile zorbalık arasındaki ilişkiyi açıklayan çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalarda, ekonomik durumu düşük düzeyde olan öğrencilerin, daha iyi ekonomik duruma sahip olan öğrencilere göre daha sık zorbalığa maruz kaldığı (Gürsoy, 2010; Tippett ve Wolke, 2014; Peguero ve Williams, 2013; Wilson ve ark., 2012); aynı zamanda, bu öğrencilerin duygusal, davranışsal ve ilişkisel boyutlarda problem yaşama sıklıklarının daha yüksek olduğu (Viner ve diğerleri, 2012) görülmüştür. Ayrıca, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve çalışma durumlarının zorbalığa uğrama durumu ile ilişki içinde olduğunu gösteren çalışmalara (Gürsoy, 2010; Shahrour, Dardas, Al-Khayat, ve Al-Qasem, 2020) rastlanmıştır. Gerçekleştirilen çalışmada ulaşılan ve literatürle örtüşen bulgulardan, zorbalığa sık uğrayan öğrencilerin ESCS düzeyinin düşük olmasının anlaşılabilir bir bulgu olduğunu belirtmek mümkündür. Ancak, elde edilen bu bulguyu değerlendirirken Türkiye'deki ergenlerin ESCS düzeyleri bakımından OECD ülkelerine göre dezavantajlı durumda olduğunu (OECD, 2019a) unutmamak gerekir. Araştırma bulgularına göre zorbalığa hem sık hem de az uğrayan öğrencilerin ESCS düzeyleri negatif değerlerde seyretmektedir; yani OECD ortalamasının altındadır. Literatürün de desteklediği gibi, sahip olunan ESCS düzeyinin düşük olmasının öğrenciler arasında zorbalığa uğrama durumu açısından bir risk faktörü yaratmaktadır. Bu risk faktörünün, öğrenciler arasında sosyal eşitsizliğe yol açarak belirli gruplardaki öğrencilerin mağdur olma olasılığını arttırdığı dikkate alınmalıdır. Bu durum aynı zamanda sosyokültürel bakış açısının sunduğu toplumsal eşitsizlik boyutuna örnek teşkil etmektedir (Rigby, 2003).

Aile düzeyinde ele alınan diğer özellik, algılanan aile desteğidir. Araştırma bulguları, akran zorbalığına sık ve az uğrayan öğrencilerin algıladıkları aile desteğinin anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Zorbalığa daha sık uğradığını bildiren öğrenciler, algıladıkları

aile desteğinin daha düşük düzeyde olduğunu bildirmiştir. Bu çalışmada, aileden algılanan desteği ölçen ifadelerin duygusal desteği karşıladığı görülmektedir.

Literatürde, erkek öğrencilerin babalarından gördükleri desteğin azalması durumunda zorba veya mağdur olma sıklıklarının arttığı görülmüştür (Yaban, Sayıl ve Kındap Tepe, 2013). Aynı zamanda, aileleri tarafından yetersiz ilgi ve destek gören bireylerin, sorunlarının üstesinden gelirken fiziksel gücün gerekliliğine inanabildiği bilgisi literatürde yer almaktadır (Espelage ve ark., 2014; Polat ve Sohbet, 2020). Bu doğrultuda, zorbalığa sık uğradığını bildiren öğrencilerin, algıladıkları aile desteğinin düşük olduğu yönündeki bulgunun literatür ile örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca, iyi oluş, özgüven ve öz farkındalığının artması konusunda ailenin desteği önemli bir yer tutmakta, aynı zamanda bu destek, karşılaşılan bir takım zorluk ve değişimlerle baş etmeyi kolaylaştırmaktadır (Yaycı, 2016). Buradan yola çıkarak, öğrencilerin zorbalık süreçlerinde mağdur olmaları durumunda, psikolojik sağlamlık göstererek süreçten sağlıklı bir şekilde ayrılabilmelerinin aile desteğiyle mümkün olduğu görülmektedir.

Ek olarak, aile desteğine ilişkin elde edilen bulgunun 15 yaş grubundaki ergen öğrencilere ait olduğu dikkate değerdir. Gelişimsel olarak aileden uzaklaşıp sosyal çevreye yönelen ergen bireylerin aileleri ile çatışmalar yaşaması oldukça olağan bir durumdur (Erikson, 1963). Dolayısıyla, bu durum, yaşadıkları çatışmalar sonucunda ailelerinden gördükleri duygusal desteğe ilişkin algının daha zayıf olabileceğini göstermektedir. Gelişimsel olarak aileden uzaklaşılan ve sosyalliğin ön planda olduğu bu süreçte bile zorbalığa daha az uğradığını bildiren öğrencilerin ailelerinden algıladıkları duygusal desteğin daha yüksek bulunuşu, aile desteğinin son derece önemli olduğunu düşündürmektedir. Gruplar arasında elde edilen fark, aile desteğinin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesinin, zorbalığa karşı koruyucu ve önleyici olacağını göstermektedir.

Sonuç olarak, aile düzeyinde yer alan, algılanan aile desteği özelliğinin zorbalığa sık ve az uğrayan öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülürken, sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeyin gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Zorbalığa sık uğradığını bildiren öğrencilerin ailelerine ilişkin bu özelliklerin dikkatle ele alınması ile zorbalığın görülme durumunun kontrol edilebileceği düşünülmektedir.

Elde edilen bulgulardan yola çıkarak, akran zorbalığının, sadece bireyin sahip olduğu özelliklerin yol açtığı ve sadece bireyin kendisiyle çözüme kavuşturulacak bir problem durumu olmayıp; çok boyutlu ve karmaşık bir sorun olduğu görülmektedir. Bu nedenle

birey, okul ve aile düzeyindeki özelliklerin bütüncül olarak ele alınmasının zorbalığa karşı yürütülen çalışmalarda oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Khoury Kassabri, 2011). Zorbalık bağlamında, birey, okul ve aile düzeylerindeki tüm özelliklerin birbiriyle iç içe oluşu, konuyu ekolojik sistemler kuramı aracılığıyla incelemeyi mümkün kılmaktadır. Bu kurama göre, aslında her bir değişkenin bir sistemde var olduğunu ve büyük resme bakıldığında bu özellikler arasındaki etkileşimlerin bireyi çevrelediğini belirtmek mümkündür. (Espelage ve Swearer, 2003). Örneğin, öğretmenlerin genel tutum ve yaklaşımları mikrosistemde yer almaktadır. Ancak öğretmen tutum ve yaklaşımları daha geniş bir etki alanına sahip olan ekzosistemde yer alan okul yönetimi ve Milli Eğitim Müdürlüklerinin politikalarından, hatta ülkedeki genel sosyoekonomik ve kültürel durumdan etkilenebilmektedir. Başka bir örnek vermek gerekirse, aile desteği mezosistemde yer alırken, bu destek, ekzosistemde yer alan ebeveyn mesleklerinden ailenin sosyal çevresine kadar pek çok durumdan etkilenebilmektedir. Diğer bir örnekle bakıldığında, okuldaki iş birlikçi ortam, öğretmen yönlendirmeli veya uyarlamalı öğretim yaklaşımları ekzosistemde yer alsa da mikrosistemde yer alan öğretmen tutum ve yaklaşımları gibi bazı özellikleri etkileyebilmekte, makrosistemde yer alan kültürel değerler ve toplumsal normlardan etkilenebilmektedir (Doğan, 2010; Hornby, 2015). Bu ve benzeri örneklerden hareketle, akran zorbalığı konusunda önleme çalışmaları yapılırken konuya bütüncül bakış açısıyla yaklaşmanın faydalı olabileceğini ve bu bakış açısıyla yürütülen çalışmaların istendik sonuçlara ulaşmayı kolaylaştırabileceğini belirtmek mümkündür.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar özetlenmiş, araştırmacılar ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç

Bu çalışmada, ilk aşamada, akran zorbalığına uğrama durumunun cinsiyete, okul türüne ve cinsiyet ile okul türü etkileşimine göre farklılaşma durumları incelenmiş; ikinci aşamada ise, akran zorbalığına sık ve az uğrayan öğrencilerin birey, okul ve aile düzeyindeki özellikleri değerlendirilmiştir.

İlk aşamada gerçekleştirilen analizler sonucunda, akran zorbalığına uğrama durumunun cinsiyete, okul türüne ve okul türü ile cinsiyet etkileşimine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Ortalamalara bakıldığında, erkeklerin daha sık zorbalığa uğradığı; zorbalığa uğrama durumunun en sık gözlemlendiği okulların meslek liseleri, en düşük gözlemlendiği okulların ise fen liseleri olduğu görülmüştür. Ayrıca, erkeklerin en sık zorbalığa uğradığı okul türü imam hatip liseleri iken, kızların en az imam hatip liselerinde zorbalığa uğradığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akran zorbalığına sık ve az uğrayan öğrencilerin birey, okul ve aile düzeyindeki özelliklerini incelendiği ikinci kısma ilişkin çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. İlk olarak birey düzeyindeki özelliklere bakıldığında, zorbalığa daha az uğradığını bildiren öğrencilerin, daha yüksek öz yeterlik ve okumaya ilişkin öz yeterlik algısı gösterdiği, daha istekli öğrenme hedefi koyduğu, daha az başarısızlık korkusu yaşadığı, daha yüksek düzeyde okula ait hissettiği ve okula yönelik daha olumlu tutumlar geliştirdiği bulunmuştur. Elde edilen bulguların tamamının zorbalığa sık ve az uğrayan öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Okul düzeyinde ise, zorbalığa daha az uğradığını bildiren öğrencilerin devam ettiği okullarda, sınıf içerisinde disiplin ikliminin daha iyi yapılandırıldığı, hem öğretmen yönlendirmeli hem de uyarlamalı öğretim yöntemlerinin daha sık takip edildiği, öğretmen desteğinin ve öğretmen coşkusunun daha yüksek algılandığı, iş birliğine dayanan okul ortamının daha hakim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulguların tamamının zorbalığa sık ve az uğrayan öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Son olarak, zorbalığa daha az uğradığını bildiren öğrencilerin aile düzeyindeki özellikleri incelenmiştir. Zorbalığa daha az uğrayan öğrencilerin ailelerinden algıladıkları desteğin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, sosyoekonomik ve kültürel düzeyin (ESCS) her iki grupta da OECD ülkeleri ortalamasının altında kaldığı ve gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmadığı görülmüştür.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, neden-sonuç ilişkisi kurmaya yönelik olmamakla beraber, akran zorbalığının bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bulgular, zorbalığa sık ve az uğrayan öğrenci gruplarında birey, okul ve aile düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu farklılıklar, psikolojik danışmanlar, aileler, öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim-öğretim süreçlerindeki diğer paydaşların aktif rol almasıyla kontrol edilebilir farklılıklardır. Bu kontrol süresince, zorbalığın daha az gözleendiği ortam ve durumların özelliklerinin dikkate alınarak gerekli düzenleme ve geliştirmelerin yapılması mümkün görülmektedir. Dolayısıyla elde edilen bulguların özellikle psikolojik danışmanlara ve eğitimcilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

PISA verileri aracılığıyla yürütülen bu çalışma aracılığıyla okullarda yaygın bir sorun olan akran zorbalığına farklı bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu bölümde, benzer bir konuda yürütülecek çalışmalar için araştırmacılara bazı öneriler sunulmuştur. İlk olarak, PISA veri setlerinin içerdiği ancak bu çalışmada kullanılmayan diğer değişkenlerle (örneğin okumadan alınan zevk, okuldaki rekabet algısı, okuldaki müfredat dışı etkinlikler gibi özellikler) zorbalığa ilişkin farklı çalışmalar yürütülebileceği düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışmada, PISA 2018 verilerine başvurulsa da PISA testleri aracılığıyla öğrencilere bazı indekslerdeki sorular farklı yıllarda birebir aynı formatta sorulmuştur. Bu durum, PISA aracılığıyla elde edilen bulguların yıllara göre karşılaştırılabilir olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bu durum, PISA testlerinde yer alan duyuşsal özelliklerin yıllara göre takip edilmesi ve değişimin gözlenmesini mümkün kılmaktadır. Dolayısıyla, farklı yılların verilerinin temele alındığı bir karşılaştırma çalışması yürütülebileceği düşünülmektedir. Buna ek olarak, bu çalışmada, yalnızca PISA-Türkiye verilerine başvurulmuştur. Diğer ülkelere ait veri setlerinin ulaşılabilir olması, PISA veri setlerindeki kapsamlı bilgilerin uluslararası boyutta incelenmesine ve ülkeler arasındaki farklılıkların hangi boyutlardan kaynaklandığının tespit edilebilmesine fırsat sunmaktadır. Dolayısıyla, söz konusu duruma

ilişkin kültürler arası çalışmalar yürütülebileceği düşünülmektedir. Son olarak, bu çalışmada OECD'nin web sayfasında yer alan öğrenci veri seti kullanılmıştır. Bu sitede yer alan yönetici veri setine başvurularak çalışmanın geliştirilebilebileceği düşünülmektedir. (<https://www.oecd.org/pisa/data/2018database>)

5.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Gerçekleştirilen araştırma ile zorbalıkla başa çıkma konusunda bütüncül bir yaklaşımla, etkili olabilecek süreçlere ilişkin önemli ipuçlarına ulaşılmıştır. Bu anlamda bulgular, okul türü ve cinsiyete ilişkin önemli veriler sunmasının yanı sıra, özellikle okuldaki psikolojik danışmanların okul iklimine, öğrencilere ve aile katılımına yönelik yapabilecekleri konusunda bilgi sağlamaktadır. Sonuçta, yüksek öz yeterlik ve okumaya ilişkin yüksek yeterlik algısı, istekli öğrenme hedefi koyma, düşük başarısızlık korkusu, okula ait hissetme ve olumlu tutum geliştirme özelliklerine sahip olan öğrencilerin; olumlu disiplin iklimi, etkin uygulanan uyarlamalı veya öğretmen yönlendirmeli öğretim yöntemleri, yüksek düzeyde öğretmen desteği ile öğretmen coşkusu ve iş birlikçi öğrenme ortamına sahip olan okul ikliminin; ve son olarak aile desteğinin olduğu durumlarda daha az zorbalık gözlenmesi, bu süreçlerdeki bazı müdahalelerin öğrencilerin zorbalığa uğrama sıklığını azaltabileceğini düşündürmektedir. Bu müdahalelerin bazıları şu şekilde sıralanabilir:

Zorbalığa uğrama durumuyla daha az karşılaşılan okullardaki öğrencilerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu bulgusundan yola çıkarak, zorbalığın sık görüldüğü okullarda, öğrencilerin öz yeterlik algısını geliştirecek çalışmalara yer verilebilir. Örneğin, öğrencilerin sosyal ve akademik alanlarda olumlu yaşantılar deneyimlemelerine olanak sağlayacak etkinlikler, kendilerini yeterli hissedebilecekleri rehberlik çalışmaları ve sosyal beceri grupları yürütülebilir. Öz yeterlik algısı aynı zamanda başarısızlık korkusu ile ilişkili olduğu için, sınıf ortamında öğrencilerin akademik başarıyı deneyimlemelerine fırsat verilebilir. Ayrıca, eğitim fakülteleri müfredatlarında öğretmen adaylarının etkin geri bildirim vermesine ilişkin güncellemeler yapılabilir.

Bunun yanı sıra, öğrenme hedefi koyup buna yönelik çalışan öğrencilerin daha az zorbalığa maruz kalmaları bulgusu, okullardaki psikolojik danışmanların öğrencilere, öğrenme hedefi belirleme ve kariyer planı yapma konularında destek hizmetleri sağlamalarının faydalı olabileceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda, zorbalıkla sık karşılaşılan okullarda, öğrencilerin spesifik, ölçülebilir, ulaşılabilir, gerçekçi, zamana bağlı öğrenme hedefleri belirlemelerine yardımcı olunabilir. Ayrıca, sınıf rehberlik etkinliklerine hedef belirleme çalışmaları yerleştirilerek öğrencilerin belirledikleri hedefler doğrultusunda

hareket etmelerinin desteklenebileceği gibi, bireysel psikolojik danışmanlık süreçlerinde hedef belirlemeye yönelik psikoeğitim çalışmalarına ağırlık verilebilir.

Öğrenme hedefi koymaya ek olarak, okula yönelik yüksek aidiyet ve olumlu tutum geliştiren öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullarda zorbalığın daha az görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada, akran, aile ve öğretmenlerin sürece dahil edildiği iletişimi artırıcı etkinliklerin işlevsel olacağı düşünülmektedir. Bu etkinlikler, olumlu bir okul atmosferi yaratmaya yardımcı olduğu gibi, öğrencilerin okulda ders dışında zaman geçirerek okulla bağ kurmalarına ve ortak yaşantılar geliştirmelerine de yardımcı olabilir. Bu ve benzeri etkinlikler aynı zamanda, öğrencilerin okuldaki iş birliği ortamına yönelik algılarını da olumlu yönde etkileyebilir.

Ayrıca bulgular, öğretmenlerin zorbalığın önlenmesi konusunda oldukça önemli bir rolü olduğunu göstermektedir. İlk olarak sonuçlar, öğretmenin öğrencilerin öğrenmesi ile daha ilgili olduğu, sınıfta belirli bir disiplinin sağlandığı ortamlarda zorbalığın daha az gözlemlendiğini göstermektedir. Bu noktada, okullarda çağdaş disiplin yaklaşımlarının geliştirilmesi önemli görülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının üniversitede aldığı sınıf yönetimi derslerinde güncellemeler ve düzenlemeler yapılarak okullarda uygulama çalışmaları artırılabilir. Ek olarak, araştırmada sınıfta uygulanan öğretim yöntemlerinin zorbalığın sık ve az görüldüğü okullarda farklılaşmasından yola çıkarak sınıfta uygulanan öğretim yöntemlerine ilişkin düzenlemeler önerilebilir. Özellikle, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş öğretim yöntemlerine başvurulabilir. Yine sınıf atmosferine ilişkin önemli bir bilgi sunan öğretmen tutum ve yaklaşımlarının geliştirilmesinin, zorbalığı önleme konusunda önemli bir adım olacağı düşünülmektedir. Bu konuda, öğretmenler tarafından sunulan duygusal, akademik, araçsal ve özerklik desteğinin sağlanabilmesi için öğretmenlerin ihtiyaçları da gözetilerek düzenlemeler yapılabilir. Aynı şekilde, yine öğretmenleri ihtiyaçları dikkate alınarak okul ortamında ve politik boyutlarda gerekli düzenlemeler yapılabilir; böylelikle öğretmenlerin severek, isteyerek ve hevesli bir şekilde mesleklerini yerine getirmeleri desteklenebilir.

Son olarak, aile düzeyinde, zorbalığa daha az uğradığını bildiren öğrencilerin ailelerinden daha yüksek duygusal destek gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, okullardaki psikolojik danışmanlar tarafından, ebeveynlerin öğrencilere sağladığı duygusal desteğin önemine ilişkin bilgilendirici veli seminerleri verilebilir, yayınlar hazırlanabilir, atölye çalışmaları yapılabilir.

Sonuç olarak bakıldığında, zorbalık sorununun çözümü için tüm paydaşların sürece dahil edilerek bütüncül bakış açısıyla grup çalışmaları, psikoeğitimler, seminer ve çalıştaylar düzenlenmesinin kısa ve uzun vadede istendik sonuçlar yaratabileceği düşünölmektedir.

KAYNAKLAR

- Abide, Ö.F. ve Duman, T. (2021) Sosyoekonomik değişkenlerin öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türlerine etkisi: Karşılaştırmalı bir analiz, Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi, 56(1), 290-303.
- Açıkgöz, T. (2017). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula karşı tutum (Karteppe İlçesi örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akdoğdu Yıldız, E. (2022). *HLM VE YSA yöntemlerinin PISA 2018 okuduğunu anlama becerilerini yordama düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akman, Y. (2002). Okullarda konsültasyon çalışmaları ve ruh sağlığı konsültasyon modeli. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2(18), 7-13.
- Altınışik, R. A., Öztaş, M., Kaymakçı, K. ve Akyürek, G. (2019). Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin kendilik algısı: Kayseri örneği. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(11) 786-809.
- Akyüz, M. (2020) Siber zorbalığın öz-yeterliliğe etkisi ve iki değişkenin demografik özellikler kapsamında incelenmesi. *İktisadi ve idari bilimler teori, güncel araştırmalar ve yeni eğilimler* (1. baskı) içinde (s. 948-962) İzmir: Serüven Yayınevi.
- Albayrak, S., Yıldız, A. ve Erol, S. (2012). The effect of peer bullying education on adolescents' knowledge, attitudes and behaviors towards bullying. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4620–4625. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.308
- Alikaşifoğlu, M., Erginöz, E., Ercan, O., Uysal, O. ve Albayrak-Kaymak, D. (2007) Bullying behaviours and psychosocial health: Results from a cross sectional survey among high school students in İstanbul, Turkey. *European Journal of Pediatrics*, 166(12) 1253-1260.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. *Motivation in Sport and Exercise* (2. baskı) içinde (s. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics Publisher.

- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795–809. doi: 10.1037/0022-0663.94.4.795
- Andreou, E. ve P. Metallidou. (2004). The Relationship of Academic and Social Cognition to Behaviour in Bullying Situations among Greek Primary School Children. *Educational Psychology*, 24, 27–41.
- Anıl, D. (2009). Factors effecting science achievement of science students in programme for international students' achievement (PISA) in Turkey. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87.
- Arıkan, S., Özer, F., Şeker, V. ve Ertaş, G., (2020). The importance of sample weights and plausible values in large-scale assessments. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*. 11(1), 43-60.
- Armitage, R. (2021). Bullying in children: impact on child health. *BMJ Paediatrics Open*, 5(1). doi: 10.1136/bmjpo-2020-000939
- Artino Jr, A. R. (2007) Bandura, Ross, and Ross: Observational Learning and the Bobo Doll.
- Arseneault, L., (2017). The long-term impact of bullying victimization on mental health. *World Psychiatry*, 16(1), 27–28. doi:10.1002/wps.20399
- Arslan, G. ve Tanhan, A. (2019). Ergenlerde okul aidiyeti, okul işlevleri ve psikolojik uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 318-332.
- Arslan, N. (2017). Peer bullying among high school students: Turkish version of bullying scale. *Turkish Online Journal of Educational*, 853-857.
- Arslan, S., Hallett V., Akkaş, E. ve Altınbaş Akkaş, Ö. (2012). Bullying and victimization among Turkish children and adolescents examining prevalence and associated health symptoms. *European Journal of Pediatrics*, 171(10), 1549-1557.
- Aslan, G. ve Küçüker, E. (2022). Meslek lisesi öğrencilerinin okula uyum düzeyleri: Öğrenci ve okul düzeyine ilişkin bazı değişkenlerin aşamalı doğrusal modelleme (HLM) ile analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56, 158-181. doi: 10.15285/maruaebd.1049891

- Atabey, N. (2020). Lise öğrencilerinin okula aidiyet duygularının yordayıcısı olarak gelecek beklentileri ve özyeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 125-141. doi:10.15390/EB.2020.8315
- Atik, G. (2006). *The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Atik, G. (2013). *Student and school level factors in victimization of middle school students: An ecological perspective*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Atik, G. ve Kemer, G. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalığı yordamada problem çözme becerisi, sürekli öfke-öfke ifade tarzları ve fiziksel özyeterliğin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 198-206.
- Atik, G. ve Yerin Güneri, O. (2016). Ortaokul öğrencileri için okul iklimi ölçeği: Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 15(1), 91-103. doi:10.17051/io.2016.42123
- Atlas, R. S. ve Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 86-99.
- Avanesian, G., Dikaya, L., Bermous, A., Kochkin, S., Kirik, V., Egorova, V. ve Abkadyrova, I. (2021). Bullying in the Russian secondary school: Predictive analysis of victimization. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-17.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2005). Lise öğrencileri arasında yaşanan akran zorbalığı olgusunun okul türü bakımından karşılaştırılması. *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, İstanbul.
- Ayas T. ve Pişkin, M. (2011) Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*. 10(2), 550-568.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 50, 316-324.
- Aybek, Z., Ercan, B., Güven, E. ve Salar, R. (2022). Farklı okul türlerinde okul iklimi nasıl değişmektedir?. *Başkent University Journal of Education*, 9(2), 193-206.

- Aydın, A., Selvitopu, A., Kaya, M. (2018). Sınıf yönetimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 180(1), 41-56.
- Ayran, G. ve Çelebioğlu, A. (2018). Ergenlerde akran zorbalığı ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumu arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Researcher: Social Science Studies* (6)3, 129-140.
- Babad, E. (1990). Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 683-690. doi:10.1037/0022-0663.82.4.683
- Bachman, R., Gunter, W. D. ve Bakken, N. W. (2011). Predicting feelings of school safety for lower, middle, and upper school students: A gender specific analysis. *Applied Psychology in Criminal Justice*, 7(2), 59-76.
- Bandura, A. (1971) *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education & Behavior*, 31, 143-164.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. ve Caprara, G.V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258-269.
- Bannink, R., Broeren, S., Van de Looij-Jansen, P. M., de Waart, F. G. ve Raat, H. (2014). Cyber and traditional bullying victimization as a risk factor for mental health problems and suicidal ideation in adolescents. *Public Library of Science ONE*, 9(4), 1-7. doi:10.1371/journal.pone.0094026
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A. ve Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 101-121.

- Baş, E. (2021). *Ortaöğretimde akran zorbalığı, zorba/mağdur olmayı etkileyen kişisel ve çevresel unsurlar-Samsun örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sinop Üniversitesi, Sinop.
- Başar, H. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bauer, J. J. ve McAdams, D. P. (2010). Eudaimonic growth: Narrative growth goals predict increases in ego development and subjective well-being 3 years later. *Developmental Psychology*, 46(4), 761–772. <https://doi.org/10.1037/a0019654>
- Bayraktar, F. (2009). *Ergenlerin zorba ve kurban davranışlarında birey, aile, akran ve okula dair özelliklerin rolü: Bütüncül bir model önerisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Benatov, J., Brunstein, K. A. ve Chen-Gal, S. (2022). Bullying perpetration and victimization associations to suicide behavior: A longitudinal study. *European Child Adolescent Psychiatry*, 31(9), 1353-1360. doi: 10.1007/s00787-021-01776-9
- Berberoğlu, G. ve Kalender İ. (2005). Öğrenci başarısının okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* 4(7), 21-35.
- Berberoğlu, G., Karşlı, N. ve Çalışkan, M. (2019). Türkiye’de PISA fen okuryazarlık puanlarını yordayan değişkenler. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 38-49.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>
- Bilican Gökkaya, V. ve Ayan, S. (2017). Sosyal öğrenme kuramı ve aile içi şiddet. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(48), 389-394.
- Blakeslee, T., Snethen, J., Schiffman, R. F., Gwon, S. H., Sapp, M. ve Kelber, S. (2021). Adolescent characteristics, suicide, and bullying in high school. *Journal of School Nursing*, 34(3), 192-202. doi: 10.1177/10598405211038235.
- Bolat, S. D., Şahin, R. ve Baloğlu, M. (2011). Aile içi şiddet ve okul zorbalığı. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 147-162.
- Bozkurt, Ü. (2022). Öğretmen desteğinin ve sınıf içi öğretim uygulamalarının okuma başarısındaki rolü: PISA 2018 sonuçlarından Türkiye için çıkarımlar. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9, 162-178.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Brunstein, K. A., Sourander, A. ve Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of cross-sectional and longitudinal research findings. *Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 8-282. doi: 10.1177/070674371005500503.
- Burnukara P. ve Uçanok, Z. (2012). İlk ve orta ergenlikte akran zorbalığı: Gerçekleştiği yerler ve baş etme yolları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29), 69-85.
- Butler, J. L., ve Lynn Platt, R. A. (2007). Bullying: A family and school system treatment model. *The American Journal of Family Therapy*, 36(1), 18-29.
- Camodeca, M. (2003). *Bullying and victimization at school* (Yayınlanmamış doktora tezi). Vrije Universiteit, Amsterdam.
- Cheraghi, A. ve Pişkin, M. (2011, Şubat). *A comparison of peer bullying among high school students in Iran and Turkey*. 3rd World Conference, İstanbul.
- Cihan-Güngör, H. ve Özbay, Y. (2008). Evlilikte Yetkinlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 79-93.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. baskı). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conroy, D. E. (2001). Progress in the development of a multidimensional measure of fear of failure: The performance failure appraisal inventory (PFAI). *Anxiety, Stress & Coping*, 14(4), 431-452. doi:10.1080/10615800108248365
- Conroy, D. E., Kaye, M. P. ve Fifer, A. M. (2007). Cognitive links between fear of failure and perfectionism. *Journal of Rational Emotional Cognitive-Behaviour Therapy*, 25(4), 237-253.

- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Craig, W. M., ve Pepler, D. J. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Canadian journal of psychiatry. Revue canadienne de psychiatrie*, 48(9), 577–582. <https://doi.org/10.1177/070674370304800903>
- Cuesta I., Montesó-Curto, P., Metzler, S. E., Jiménez-Herrera, M., Puig-Llobet, M., Seabra P. ve Toussaint L. (2021). Risk factors for teen suicide and bullying: An international integrative review. *International Journal of Nursing Practice*, 27(3), 1-11. doi: 10.1111/ijn.12930
- Debarbieux, E. (2009). *Okulda şiddet* (İ. Yerguz Çev.). İstanbul: İletişim.
- Dagneu, A. (2017). The relationship between students' attitude toward school, values of education, achievement, motivation and academic achievement in Gondar secondary schools Ethiopia. *Research in Pedagogy*, 7(1), 30-42.
- Demirez, G. (2018). *Bazı değişkenlerin fen başarı puanına etkisi: PISA 2015 Türkiye, Singapur ve Almanya örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Demiröz, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları aile tutumları ile akran zorbalığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Di Stasio, M. R., Savage, R., & Burgos, G. (2016). Social comparison, competition and teacher-student relationships in junior high school classrooms predicts bullying and victimization. *Journal of adolescence*, 53, 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.10.002>
- Ditua, R. C. (2012). The motivation for and attitude towards learning English. *Asian EFL Journal*, 63(1), 4-21.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi *Türkiye Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.

- Doğan, S. ve Keleş, O. (2022). Nedenleri, sonuçları ve çözüm önerileri bağlamında akran zorbalığı: Bir olgubilim çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-32. doi:10.9779.pauefd.1053832
- Doğan, A., Keser, E., Şen, Z., Yanagida, T., Gradinger, P. ve Strohmeier, D. (2017). Evidence based bullying prevention in Turkey: Implementation of the ViSC social competence program. *International Journal of Developmental Science*, 11(3-4), 93–108. <https://doi.org/10.3233/DEV-170223>
- Doğan, A., Strohmeier, D., Kızıltepe, R., Gümüşt en, D. ve Yanagida, T. (2020). Effectiveness of the ViSC social competence program in Turkish elementary schools. *International Journal of Developmental Science*, 14(3-4), 49–61. <https://doi.org/10.3233/DEV-200289>
- Doğan, A. ve Vural Yüzbaşı, D. (2022). *Akran zorbalığı rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar için kitapçık*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Gazi Mesleki Eğitim Merkezi Matbaası.
- Dölek, N. (2002). *İlk ve ortaöğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorbaca davranışların incelenmesi ve zorbalığı önleme tutumu geliştirilmesi programının etkisinin araştırılması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Duijnhouwer, H., Prins, F. J. ve Stokking, K. M. (2010). Progress feedback effects on students' writing mastery goal, self-efficacy beliefs, and performance. *Educational Research and Evaluation*, 16(1), 53–74. doi:10.1080/13803611003711393.
- Dunnett, C. W. (1980). Pairwise multiple comparisons in the homogeneous variance, unequal sample size cases. *Journal of the American Statistical Association*, 75, 789-795.
- Ehsan, N., Vida, S. ve Mehdi, N. (2019). The impact of cooperative learning on developing speaking ability and motivation toward learning English. *Journal of Language and Education*, 5(3), 83-101.
- Elhan, U. (2015). *Liseli gençler ve akran zorbalığı: İstanbul örneği* (1.baskı). İstanbul: Genç Hayat Yayınları.
- Elliot, A. J. ve Sheldon, K. M. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 171-185.

- Elliott, M. (2002). *Bullying: A Practical Guide to Coping for Schools*. London: Pearson Professional Limited.
- Ergül Topçu, A. ve Dönmez, A. (2015). Bir grup süreci olarak akran zorbalığı: Katılımcı rollerinin cinsiyet ve sosyal statü açısından incelenmesi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 1-13.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2. baskı). New York: Norton.
- Erkman, F., Caner, A., Sart, Z.H., Börkan, B. ve Şahan, K. (2010). Influence of perceived teacher acceptance, self-concept, and school attitude on academic achievement of school-age children in Turkey. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 295-309.
- Eryılmaz, A. (2015). Positive psychology in the class: The effectiveness of a teaching method based on subjective well-being and engagement increasing activities. *International Journal of Instruction*, 8(2), 17-32.
- Espelage, D. L. (2002). *Bullying in early adolescence: The role of the peer group*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Espelage, D. L. (2014). Ecological Theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice*, 53(4), 257- 264.
- Espelage, D. L., Low, S., Rao, M. A., Hong, J. S. ve Little, T. D. (2014). Family violence, bullying, fighting, and substance use among adolescents: A longitudinal mediational model. *Journal of Research on Adolescence*, 24(2), 337–349. <https://doi.org/10.1111/jora.12060>
- Espelage D. L. ve Swearer S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?. *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Fida, R., Laschinger, H. K. ve Leiter, M. P. (2018). The protective role of self-efficacy against workplace incivility and burnout in nursing: A time-lagged study. *Health Care Management*, 43(1), 21–29. doi: 10.1097/HMR.0000000000000126
- Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M. ve Okoronka, A. U. (2020). Motivation in learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 10(4), 16–37. <https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v10i430273>

- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2008). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7.baskı). New York: McGraw-Hill.
- Gaffney, H., Ttofi, M. ve Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 111-133. doi: 10.1016/j.avb.2018.07.001
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gerlinger, J. ve Wo, J. C. (2016). Preventing school bullying: Should schools prioritize an authoritative school discipline approach over security measures?. *Journal of School Violence, 15*(2), 133–157. doi:10.1080/15388220.2014.956321
- Gilbert, P., McEwan, K., Bellew, R. Mills, A., ve Gale, C. (2009). The dark side of competition: How competitive behaviour and striving to avoid inferiority are linked to depression, anxiety, stress and self-harm. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 82*(2), 123–136. <https://doi.org/10.1348/147608308X379806>
- Gladstone, G. L., Parker, G. B. ve Malhi, G. S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults?: A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *Journal of Nervous and Mental Disease, 194*(3), 201–208.
- Gomes, A., Martins, M.C., Silva, B., Ferreira, E., Nunes, O. ve Caldas A.C. (2022). How different are girls and boys as bullies and victims? Comparative perspectives on gender and age in the bullying dynamics. *International Journal of Educational Psychology, 11*(2),237-260.
- Goodenow, C. ve Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education, 62*(1), 60–71.
- Govorova, E., Benítez, I. ve Muñiz, J. (2020). Predicting student well-being: Network analysis based on PISA 2018. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(11), 1-18.
- Gökkaya, F. ve Tekinsav Sütçü, S. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(1), 40-54.

- Green, S.B., Salkino, N.J. ve Akey, T.M. (2000). *Using spss for windows: Analyzing and understanding data*. Hillsdale, NJ: Prentice Hall
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.-H., ve Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483–496. <https://doi.org/10.1037/a0018562>
- Griffiths, L. J., Wolke, D. Page, A. S. ve Horwood, J. P. (2006). Obesity and bullying: different effects for boys and girls. *Archives of Disease in Childhood*, 91(2), 121-125.
- Gültekin, Z. ve Sayıl M. (2005). Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları Dergisi*, 8(15), 47-61.
- Gümüşler Başaran, A. ve Polat, H. (2017). Rize ili lise öğrencilerinde akran zorbalığı prevalansı ve etkileyen etmenler. *Sağlık ve Toplum*, 27(2), 37 - 47.
- Günelan, N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesini, okula aidiyet duygusunu ve okul iklimini neler etkilemektedir?* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gürsoy, E. C. (2010). *Ergenlerde sosyo demografik özellikler ve algılanan sosyal destek ile akran zorbalığına maruz kalmanın incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Hanani, A. ve Pişkin, M. (2020) Gender difference and bullying among secondary school students in Palestine. *Open Journal of Depression*, 9(4), 95-100. doi:10.4236/ojd.2020.94009.
- Haraldstad, K., Kvarme, L. G., Christophersen, K. A. ve Helseth, S. (2019). Associations between self-efficacy, bullying and health-related quality of life in a school sample of adolescents: A cross-sectional study. *BMC public health*, 19(757), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7115-4>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. ve Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Hilk, C. L. (2013). Effects of cooperative, competitive and individualistic learning structures on college student achievement and peer relationships: A series of meta-analyses. (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Minnesota, ABD.
- Hinduja, S. ve Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206–221. doi:10.1080/13811118.2010.494133
- Hodges, E. V. E. ve Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- Hoertel, N., Strat, Y. L., Lavaud, P. ve Limosin, F. (2012). Gender effects in bullying: Results from a national sample. *Psychiatry Research*, 200(2-3), 921-927. doi:10.1016/j.psychres.2012.03.036.
- Hong, J. S. ve Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322. doi:10.1016/j.avb.2012.03.003
- Hoover, J. H., Oliver, R. ve Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in Midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Hornby, G. (2015). Bullying: An ecological approach to intervention in schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(3), 1-9. doi:10.1080/1045988X.2015.1086969
- Hökenecli, H. (2007). Çocuk ve gençlerde şiddet olgusu ve önlenmesine yönelik öneriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 61-78.
- Huang, L. (2021). Bullying victimization, self-efficacy, fear of failure, and adolescents' subjective well-being in China. *Children and Youth Services Review*, 127(3), 1-9. doi:10.1016/j.childyouth.2021.106084
- Huggins, M. (2016). Stigma is the origin of bullying. *Journal of Catholic Education*, 19(3), 165-196.
- Işık, H. (2004). Okul güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 1-10.
- Işık, H. (2009). Okul güvenliğinin boyutlarına ilişkin kavramsal bir analiz. *İlköğretmen Dergisi*, 25, 26-31.

- İnci, S. ve Kaya, V. H. (2022). The relationship between the teacher qualities perceived by students and the achievements of high and low socioeconomic level students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(1), 293-320.
- Izğır, G. (2019). *Lise öğrencelerinde akran zorbalığının yaygınlığı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Jan, M. S. ve Husain, S. (2015). Bullying in elementary schools: Its causes and effects on students. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 43-56.
- Jerusalem, M. ve Mittag, W. (1995). *Self-efficacy in stressful life transitions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jiang, C. ve Jiang, S. (2022). Competition and cooperation: Unpacking the association between bullying victimization and school belonging among Chinese students. *Current Psychology*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03088-w>
- Jimerson, S. R. Brown J. A. Stifel S. ve Ruderman M. A. (2012). World report on violence and health: International insights. *Handbook of school violence and school safety* (2. baskı) içinde (s. 227-236). Routledge
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1975), Modernity and the Role of Women in Turkey, *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi*, 3.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kandemir, M. ve Özbay, Y. (2009). Sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisi. *İlköğretim Online*, 8(2), 322-333.
- Kapçı, E. G. (2004). Bullying type and severity among elementary school students and its relationship with depression, anxiety and self esteem. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 37(1), 1-13.
- Kaplan, A. ve Maehr, M. L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.

- Karabacak, K., Ekşioğlu, S., Öztunç, M., Başçiçek, F., Soydan, E. ve Yaşar, V. (2015). Lise öğrencilerinin zorbalık davranışları. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 365-377.
- Karaman Kepenekci, Y. K. ve Çınkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30(2), 193-204
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2009). Öğretmen ve öğrenci gözüyle zorbalık ve okul iklimi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 209-226.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığın nedenleri ile ilgili algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 25-48.
- Kasalak, G. ve Dağyar, M. (2020). The adaptation of teacher enthusiasm scale into Turkish language: Validity and reliability study. *International Journal of Curriculum and Instruction* 12(2), 797- 814.
- Kavi, E. ve Koçak, O. (2018). Türkiye'de ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitim ile ilgili sorun alanları ve İskandinav ülkelerindeki mesleki eğitimin Türkiye'de uygulanabilirliği. *Çalışma ve Toplum*, 3(58), 1307-1334.
- Keller, M. (2011). *Teacher enthusiasm in physics instruction*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Duisburg University: Essen.
- Keller, M. M., Becker, E. S., Frenzel, A. C., ve Taxer, J. L. (2018). When teacher enthusiasm is authentic or inauthentic: Lesson profiles of teacher enthusiasm and relations to students' emotions. *American Educational Research Association-Open*, 4(2). <https://doi.org/10.1177/2332858418782967>
- Kepenekci, Y. K. ve Çınkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30(2), 193–204.
- Khoury Kassabri, M. (2011). Student victimization by peers in elementary schools: Individual, teacher-class, and school-level predictors. *Child Abuse & Neglect*, 35(4), 273–282. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.01.004>
- Kılıç, S. (2010). *Akran istismarının ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi algılarıüzerindeki etkisi (Esenyurt ilçesi örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.

- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-4. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16687/173408>
- Kök, M. (2007). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen, rehber öğretmen ve yöneticilerinin ortaöğretim kurumları ödül ve disiplin yönetmeliğindeki ceza gerektiren davranışlar ile cezalara ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kuhn, L., Bradshaw, S., Donkin, A., Fletcher, L., Liht, J. ve Wheater, R. (2021). PISA 2018 additional analyses: What does PISA tell us about the wellbeing of 15-year-olds?. *National Foundation for Educational Research*, 1-60.
- Kutlu, F. (2005). *Zorbalık davranışlarıyla başa çıkma eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin zorba davranışları üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Küpeli, H. D. (2020). *Öğretmen adaylarının akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin hikayeleştirilmiş durumlar ile incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Lau, K. ve Lam T. Y. (2017) Instructional practices and science performance of 10 top-performing regions in PISA 2015, *International Journal of Science Education*, 39(15), 2128-2149, <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1387947>
- Lee, M., Bong, M. ve Kim, S. (2021). Effects of achievement goals on self-control. *Contemporary Educational Psychology*, 67, 1-14.
- Leedy, P.D. ve Ormrod, J.E. (2013) *Practical Research: Planning and Design* (10. baskı). Merrill/Prentice Hall, Boston.
- Li, Q. (2005). Gender and CMC: A review on conflict and harassment. *Australian Journal of Educational Technology*, 21, 382-406.
- Liu, X., Gong, S. Y., Zhang, H., Yu, Q.l. ve Zhou, Z. (2021). Perceived teacher support and creative self-efficacy: The mediating roles of autonomous motivation and achievement

emotions in Chinese junior high school students. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 1-36. doi:[10.1016/j.tsc.2020.100752](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100752)

Lovelace, M. ve Brickman, P. (2013). Best practices for measuring students' attitudes toward learning science. *Life Sciences Education*, 12(4), 606-617.

Lv, Y. (2014). Cooperative learning: An effective approach to college English learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(9), 1948-1953.

Mamirova, C. ve Yılmaz, H. (2019). Başarı korkusu ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide özyeterliliğin aracı rolü. *The Journal of Academic Social Science*, 87, 329-354. doi: 10.16992/ASOS.14490

Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality*. Delhi, India: Pearson Education.

Maunder, R. E. ve Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 13-20. doi:[10.1016/j.avb.2017.10.010](https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.10.010)

Mayers, A. (2013). *Introduction to Statistics and SPSS in Psychology*. Edinburg: Pearson Education Limited

McGee, E., Valentine, C., Schulte, M. T. ve Brown, S. A. (2011). Peer victimization and alcohol involvement among adolescents self-selecting into a school-based alcohol intervention. *Journal of Child Adolescent Substance Abuse*, 10, 253-269.

McKnight, P. E. ve Kashdan, T. B. (2009). Purpose in life as a system that creates and sustains health and well-being: An integrative, testable theory. *Review of General Psychology*, 13(3), 242-251. doi:[10.1037/a0017152](https://doi.org/10.1037/a0017152)

McNeely, C. ve Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents. A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health*, 74(7), 284-292. doi:[10.1111/j.1746-1561.2004.tb08285.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08285.x)

MEB. (2018). *Milli Eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2017-2018*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2018). *Türkiye 'de meslekî ve teknik eğitimin görünümü*. Ankara: MEB Eğitim Analizi ve Değerlendirme Raporları Serisi.

- Menesini, E. ve Salmivalli, C. (2017): Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health and Medicine*, 22(1), 1-14. doi:10.1080/13548506.2017.1279740
- Mithaug, D. K. ve Mithaug, D. E. (2003). Effects of teacher-directed versus student-directed instruction on self-management of young children with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 133-136. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-133>
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L. ve Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14(2). doi:10.1016/j.avb.2009.01.004
- Morcom, V. (2015). Scaffolding social and emotional learning within ‘shared affective spaces’ to reduce bullying: A sociocultural perspective. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6(3), 77-86. doi:10.1016/j.lcsi.2015.04.002
- Narmadha, U. ve Chamundeswari, S. (2013). Attitude towards learning of science and academic achievement in science among students at the secondary level. *Journal of Sociological Research*, 4(2), 114.
- Nazir, T. ve Pişkin, M. (2015). School bullying: Effecting child's mental health. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(4), 130-135.
- Neupane, T., Pandey, A. R., Bista, B. ve Chalise, B. (2020). Correlates of bullying victimization among school adolescents in Nepal: Findings from 2015 Global School-Based Student Health Survey Nepal. *Public Library of Science One*, 15(8), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237406>
- Nguyen, T. H., Nguyen, H. M. T., Ha, T. T. ve Nguyen, N. N. (2022). The role of teacher and peer support against bullying among secondary school students in Vietnam. *The Journal of Genetic Psychology*, 183(5), 391–398. <https://doi.org/10.1080/00221325.2022.2099243>
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- OECD. (2019a). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed?*. PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.

- OECD. (2019b). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives?*. PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- Oğuz, T. ve Yavuz, Y. (2022, Ekim). Uyarlanabilir öğrenme ortamlarının akademik başarıya etkisi üzerine bir metaanaliz çalışması. *10. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Ankara.
- Oliver, C. ve Candappa, M. (2003). *Tackling bullying: Listening to the views of children and young people*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do?* Oxford: Blacwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171–1190.
- Olweus, D. (1999). Norway. *The nature of school bullying: A cross-national perspective* içinde (s. 28-48). New York: Routledge
- Olweus, D. (2003). *Bullying is not a fact of life*. Center for Mental Health Services: ABD.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780.
- Önür, H. (2013). Gelir düzeyinin eğitim imkanlarından yararlanma düzeyine etkisi: Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(18), 259-277.
- Oral, I. ve McGivney, E. J. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analizi*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. doi:10.3102/00346543070003323
- Ölçüoğlu, R. (2015). *TIMSS 2011 Türkiye sekizinci sınıf matematik başarısını etkileyen değişkenlerin bölgelere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özada, A. (2018). *Gençlerin demografik özellikleri, aile ve arkadaşlık ilişkileri ile okul yaşamının akran zorbalığına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Özer, A., Totan, T. ve Atik, G. (2011). Individual correlates of bullying behaviour in Turkish middle schools. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, (21)2, 186-202.
- Özgüngör, S., Oral, T., Karababa, A. ve Karababa, A. (2015). Ergenlerde başarı amaç yönelimleri, cinsiyet ve öğrenim görülen sınıf düzeyinin yaşam doyumunu yordama gücü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 75-95. doi:10.19171/uuefd.82335
- Özgür, G., Yörükoğlu, G. ve Baysan Arabacı, L. (2011). High School student's perception of violence, level of tendency to violence and effective factors. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60.
- Özkan, U. B. (2020, Kasım). Okuldaki rekabetçilik ve iş birliği algısının öğrencilerin matematik başarısına etkisi. *13. Uluslararası Eğitim Camiası Sempozyumu*, Antalya.
- Patton, D. U., Hong, J. S., Williams, A. B. ve Alles Meares, P. (2013). A review of research on school bullying among african American youth: An ecological systems analysis. *Educational Psychology Review*, 25(2), 245–260 (2013).
- Peguero, A. A. ve Williams, L. M. (2013). Racial and ethnic stereotypes and bullying victimization. *Youth & Society*, 45(4), 545–564.
- Peker, A. ve Ekinci, E. (2016). Genel öz-yeterliğin siber zorbalıkla başa çıkma davranışları üzerindeki yordayıcı etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2126-2140.
- Perren S. ve Alsaker F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x.
- Perry, B. (2001). School violence: Why it happens, what you can do?. *Scholastic Action*, 24(12), 16-17.
- Pituch, K. A. ve Stevens, J. P. (2015). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS* (6. baskı). New York: Routledge.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 533-551.

- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189.
- Polat, F. ve Sohbet, R. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinde akran zorbalığı. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(2), 41-51. doi:10.17517/ksutfd.608921
- Radliff K. M., Wheaton J. E., Robinson K. ve Morris J. (2012). Illuminating the relationship between bullying and substance use among middle and high school youth. *Addictive Behaviors*, 37, 569-572.
- Rappleye, J. ve Komatsu, H. (2020). Is bullying and suicide a problem for East Asia's schools? Evidence from TIMSS and PISA. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-22.
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian children. *Irish Journal of Psychology*, 18, 202-209.
- Rigby, K. (2003). Addressing bullying in schools: Theory and practice. *Trends and Issues in Crime and Criminal Justice*. 259, 1-6.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300. doi:10.1177/0143034304046902
- Rizzotto, J. S. ve França, M. T. A. (2021) Does bullying affect the school performance of Brazilian students? An analysis using PISA 2015. *Child Indicators Research*, 14(3), 1027-1053.
- Sakiz, G., Pape, S. ve Hoy, A. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology*, 50(2), 235-255. doi:10.1016/J.JSP.2011.10.005
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behaviour*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. ve Lagerspetz, K. M. J. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1268–1278. doi: 10.1177/0146167299258008

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. ve Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15.
- Sanada, T. (2020). The relationship between bullying and socioeconomic status: Analysis using PISA DATA. *Osaka University Knowledge Archive (OUKA)*, 3(1), 65-76.
- Schwartz, D., Chang, L. ve Farver, J. M. (2001). Correlates of victimization in Chinese children's peer groups. *Developmental Psychology*, 37(4), 520–532. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.520>
- Stevens, J. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5. baskı). New York: Routledge
- Shahrour, G., Dardas, L. A., Al-Khayat, A. ve Al-Qasem, A. (2020). Prevalence, correlates, and experiences of school bullying among adolescents: *A national study in Jordan*. *School Psychology International*, 41(5), 430–453.
- Shawki, B., Al-Hadithi, T. ve Shabila, N. (2021). Association of bullying behaviour with smoking, alcohol use and drug use among school students in Erbil City, Iraq. *Eastern Mediterranean Health Journal*, 27(5), 483-490. doi: 10.26719/2021.27.5.483.
- Sislian, R., Gabardo, M., Macedo, S. H. ve Ribeiro, G. M. (2015). Collaborative learning in the Finnish educational system: Brazilian teachers' perspectives. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6(1), 63-69.
- Sit, P.S., Cheung, K.C., Jeong, M.K. ve Mak, S.K. (2021). Students' frequent exposure to bullying: Comparing between low-achieving students of Macao and Taiwan in PISA 2015 well-being study. *Educational Psychology*, 4(3), 302-319.
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K. A., Brodrick, D. V. ve Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1–15. doi:10.1017/edp.2016.6
- Smith, P. K. ve Boulton, M. (1990). Rough-and-tumble play, aggression, and dominance: Perceptions and behavior in children's encounters. *Human Development*, 33, 271-282.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. ve Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-85.

- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R. ve Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: commonalities and differences across race/ethnicity. *The Journal of Adolescent Health, 41*(3), 283–293. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.04.009
- Stein, J. A., Dukes, R. L. ve Warren, J. I. (2007). Adolescent male bullies, victims, and bully-victims: A comparison of psychosocial and behavioral characteristics. *Journal of Pediatric Psychology, 32*(3), 273–282.
- of psychosocial and behavioral characteristics. *Journal of Pediatric Psychology, 32*, 273–282.
- Strassberg, Z., Dodge, K., Pettit, G. ve Bates, J. (1994). Spanking in the home and children's subsequent aggression toward kindergarten peers. *Development and Psychopathology, 6*(3), 445-461. doi:10.1017/S0954579400006040
- Sürücü, A. ve Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *International Journal of Society Researches, 8*(14), 253-295. doi: 10.26466/opus.404122
- Şen, Z. ve Doğan, A. (2021). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumlarının, akran zorbalığı ile baş etme stratejilerinin ve algıladıkları okul ikliminin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 46*(207), 43-62. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.8942>
- Talu, E. ve Elmas, İ. (2020). Ergenlerde akran zorbalığını konu alan “Klass” adlı filmin ekolojik sistemler kuramı açısından incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi, 1*(2), 99-123.
- Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z. ve Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: a meta-analysis. *An International Journal of Experimental Educational Psychology, 42*(4), 401-420.
- Taşıtman, A. (2015). *Meslek liselerinde toplumsal cinsiyet eşitliği: Ümraniye ve Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri örneği*, İstanbul: Çelikel Eğitim Vakfı.
- Tatlıhoğlu, K. (2016). Okullarda şiddet ve zorbalık: risk faktörleri, koruma, önleme ve müdahale hizmetleri: Konya örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(12), 209-232 doi:10.29029/busbed.328657

- Temel, D. (2008). *The role of perceived social problem solving, narcissism, self esteem and gender in predicting aggressive behaviors of high school students* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara
- Thomas, H. J., Connor, J. P. ve Scott, J. G. (2015). Integrating traditional bullying and cyberbullying: Challenges of definition and measurement in adolescents: A review. *Educational Psychology Review*, 27(1), 135–152. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9261-7>.
- Thornberg, R., Hunter, S. C., Hong, J. S. ve Rönnberg, J. (2020). Bullying among children and adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 1–5. doi:10.1111/sjop.12610
- Tıprıdamaz Sipahi, H. (2008). *İzmir ili Bornova ilçesinde ilköğretim 6.ve 7. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı, etkileyen ve eşlik eden faktörler*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Tippett, N. ve Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: a meta-analysis. *American Journal of Public Health*, 104(6), 48–59. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.301960>
- Tran, V. D. (2019). Does cooperative learning increase students' motivation in learning?. *International Journal of Higher Education*, 8(5), 12-20.
- Trickett, E. J. ve Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65(1), 93–102. doi: 10.1037/h0034823.
- Tural Hesapçioğlu, S. ve Yeşilova, H. (2015). Lise öğrencilerinin zorbalığa ve zorbalara ilişkin duyguları, düşünceleri ve tutumları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(4), 284-293.
- Türkan, A., Üner, S.S. ve Alcı, B. (2015). An analysis of 2012 PISA mathematics test scores in terms of some variables. *Ege Journal of Education*, 16(2), 358-372.
- Türker, G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumlarını etkileyen faktörler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

- Türkmen, D., Neslioğlu, E. ve Baş, H. (2020). Lise öğrencilerinin şiddete yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Eskişehir Örneği. *Bilim Armonisi Dergisi*, 3(2), 55-64. doi:10.37215/bilar.788633
- UNESCO. (2018). *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences*. Paris: UNESCO.
- Ünal, N. (2019). *Akran zorbalığı ile ergenlerin algıladıkları aile işlevselliğinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Van Ryzin, M. J. ve Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1192–1201. <https://doi.org/10.1037/edu0000265>
- Vanderbilt, D. ve Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Pediatrics and Child Health*, 20(7), 315–320. doi:10.1016/j.paed.2010.03.008
- Vansteenkiste, M., Matos, L., Lens, W. ve Soenens, B. (2007). Understanding the impact of intrinsic versus extrinsic goal framing on exercise performance: The conflicting role of task and ego involvement. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 771–794.
- Viner, R. M., Ozer, E. M., Denny, S., Marmot, M., Resnick, M., Fatusi A. ve Currie, C. (2012). Adolescence and the social determinants of health. *The Lancet*, 379(9826), 1641-1652.
- Volk, A. A., Cioppa, V., Earle, M. ve Farrell, A. H. (2015). Social competition and bullying: An adaptive socioecological perspective. *Evolutionary Perspectives on Social Psychology* içinde (s. 387-399). New York, New York: Springer
- Volk, A. A., Dane, A. V. ve Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327-343. doi:10.1016/j.dr.2014.09.001
- Vuranok, T. T., Özcan, M. ve Çelebi, N. (2017). Mesleki ve genel lise öğrencilerinin sosyo-ekonomik statüsü (İstanbul Avrupa Yakası örneği). *Eğitime Farklı Bakış* (1. baskı) içinde (s.177-188). İstanbul: Eyuder Yayınları.
- Wilson, M. L., Bovet, P., Viswanathan, B. ve Suris, J. C. (2012). Bullying among adolescents in a sub-Saharan middle-income setting. *The Journal of Adolescent*

Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine, 51(1), 96–98.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.11.024>

- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., ve Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 989-1002.
- Xu, Z. ve Fang, C. (2021). The relationship between school bullying and subjective well-being: The mediating effect of school belonging. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-10.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.725542>
- Yaban, E. H. (2010). *Ergenlerin arkadaşlık niteliği, ebeveynden ve okul ortamında öğretmenlerden algılanan destek ile akran zorbalığı/zorbalığa maruz kalma arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yaban, E. H., Sayıl, M. ve Kındap-Tepe Y. (2013). Erkek ergenlerde anne babadan algılanan destek ile akran zorbalığı arasındaki ilişkide arkadaşlık niteliğinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28(71), 20-32.
- Yavuzer H. (2003). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*. Remzi Kitabevi Yayını: İstanbul
- Yaycı, L. (2016). Lise öğrencilerinde aileden algılanan sosyal destek ile denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 829-843. doi:10.17860/mersinefd.282383
- Yazgan, Ç. Ü. (2017). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin sosyal hareketliliğine ilişkin profilleri: Eskişehir ili örneği*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yelboğa, N. ve Koçak, O. (2019). Ergenlerde akran zorbalığını yordayan bazı faktörlerin zorba ve mağdur bireyler açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Society Researches*, 13(19), 2286-2320. doi:10.26466/opus.543567
- Yiğit, M., Keskin, S., ve Yurdagül, H. (2018). Ortaokullarda siber zorbalık ve aile desteği arasındaki ilişkinin cinsiyet, internet kullanımı ve öğrenim düzeyi bağlamında incelenmesi. *The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 249-284
- Yıldırım, S. ve Yıldırım, H. H. (2019). Predicting mathematics achievement: The role of perceived feedback, teacher support and self-beliefs. *Turkish Journal of Education*, 8(2), 71-85. doi: [10.19128/turje.435345](https://doi.org/10.19128/turje.435345)

- Yılmaz, T. ve Çağlayan, İ. D. (2018). Ergenlerde akran zorbalığının ebeveynlik çeşitleri ve yaşanan yer açısından karşılaştırılması. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 6(12), 82-102.
- Yurtal, F. ve Yaşar, M. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerine göre sınıflarında görülen akran zorbalığı. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2) , 64-75. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduijes/issue/40850/484842>
- Zhao, R. B. ve Chang, Y. (2019). Students' family support, peer relationships, and learning motivation and teachers fairness have an influence on the victims of bullying in middle school of Hong Kong. *International Journal of Educational Methodology*,5(1), 97-107.
- Zhao, X. (2015). *Competition and compassion in Chinese secondary education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Zhao, X. ve Yu, S. (2020). Exposure to bullying, academic literacy and social integration: evidences from PISA. *Social Sciences and Humanities Open*.
- Zhu, Y. ve Teng, Y. (2022). Influences of teachers, students and school climate on bullying victimization: Evidence from China. *Best Evidence in Chinese Education*, 12(1), 1547-1571.

EKLER

Ek 1. Araştırmada Kullanılan Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere İlişkin İndeks Değerleri

3.4.1. Akran Zorbalığı

Zorbalığa maruz kalma, öğrencilerin, en az bir yıl süre içerisinde kendilerine lakap takılması, alay edilmesi yalnız bırakılması, tehdit edilmesi, şiddete maruz kalması ve zorla eşyasının alınması gibi durumlara ne sıklıkla maruz kaldıkları olarak tanımlanmaktadır. Ölçümler, öğrencilerin tanımda yer alan deneyimlere ilişkin yaşantıları sorgulanarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere, aşağıdaki ifadeleri (ST038) ne sıklıkla deneyimledikleri (“hiç veya neredeyse hiç”, “yılda birkaç kez”, “ayda birkaç kez”, “haftada bir veya daha fazla”) sorulmuştur. “Diğer öğrenciler kasıtlı olarak beni dışladı”, “Diğer öğrenciler benimle dalga geçti”, “Başka öğrenciler tarafından tehdit edildim”, “Diğer öğrenciler bana ait olan şeyleri götürdüler veya zarar verdiler”, “Diğer öğrenciler tarafından vuruldum veya itildim”, “Diğer öğrenciler hakkımda kötü söylentiler yayıyorlar” ifadelerinden ilk üçü akran zorbalığına uğrama sıklığı (BEINGBULLIED) indeksini oluşturmak için birleştirilmiştir. Bu ölçekteki pozitif değerler, ergenin okulda OECD ülkelerindeki ortalama bir ergene göre daha fazla zorbalığa maruz kaldığını; bu ölçekteki negatif değerler, ergenin okulda zorbalığa OECD ülkelerindeki ortalama bir ergene göre daha az maruz kaldığını göstermektedir.

3.4.2. Öz Yeterlik

Öğrencilerin, olumsuz koşullarla karşı karşıya kaldıklarında belirli görevleri yerine getirme konusunda kendi yeterliklerine ilişkin algıları ve başarılarıyla gurur duyma durumları olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilere, aşağıdaki ifadelere (ST188) ne ölçüde katıldıkları (“kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum”) sorulmuştur. “Genellikle bir şekilde idare edebilirim”, “Bir şeyler başardığımda gurur duyarım”, “Aynı anda birçok şeyle başa çıkabilirim”, “Kendime olan inancım zor zamanları atlatmama yardımcı oluyor”, “Zor bir durumda olduğumda, genellikle çıkış yolumu bulabilirim” ifadeleri, öz yeterlik (RESILIENCE) indeksini oluşturmak için bir araya getirilmiştir. Bu indeksteki pozitif ifadeler, ergenin yüksek öz yeterlik sahibi olduğunu göstermektedir. (Bu çalışmada, “resilience” indeksini oluşturmak için birleştirilen ifadelerin öz yeterlik boyutunu ölçmesi nedeniyle bu kavram “öz yeterlik” olarak Türkçeleştirilmiştir.)

3.4.3. Okumaya İlişkin Yeterlik Algısı

Öğrencilerin, öğrencilerin okuma yeterliklerine ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilere, aşağıdaki ifadelere (ST161) ne ölçüde katıldıkları

(“kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum”) sorulmuştur. “İyi bir okuyucuyum”, “Zor metinleri anlayabilirim”, “Akıcı bir şekilde okurum” ifadeleri (SCREADCOMP) indeksini oluşturmak için bir araya getirilmiştir. Bu indeksteki pozitif değerler ergenin okuma yeterliklerine ilişkin algısının daha olumlu olduğunu göstermektedir.

3.4.4. Öğrenme Hedefi Koyma

Öğrencilerin, istekli bir şekilde akademik hedef koyabilmeleri olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilere, aşağıdaki ifadelerin (ST208) kendilerine uygun olup olmadıkları (“benim için hiç doğru değil”, “benim için biraz doğru”, “benim için orta derecede doğru”, “benim için çok doğru”, “benim için tamamen doğru”) sorulmuştur. “Amacım olabildiğince çok şey öğrenmektir”, “Amacım derslerimde sunulan materyale tamamen hakim olmaktır”, “Amacım derslerimin içeriğini olabildiğince kapsamlı bir şekilde anlamaktır” ifadeleri öğrenme hedefi koyabilmeye yönelik indeksi (MASTGOAL) oluşturmak için birleştirilmiştir. Bu indeksteki pozitif değerler, ergenin OECD ülkelerindeki ortalama bir ergene göre daha istekli öğrenme hedefi koyabildiği anlamına gelmektedir.

3.4.5. Başarısızlık Korkusu

Öğrencilerin, hatalarını utanç verici ve doğuştan gelen bir yetenek eksikliği şeklinde algılaması ve hatalardan kaçınması olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilere, aşağıdaki ifadelere (ST183) ne ölçüde katıldıkları (“kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum”) sorulmuştur. “Başarısız olduğumda, başkalarının benim hakkımda ne düşündüğü konusunda endişelenirim”, “Başarısız olduğumda yeterli yeteneğe sahip olmayabileceğimden korkarım.”, “başarısız olduğumda, gelecek planlarımdan şüphe duyarım” ifadeleri başarısızlık korkusu (GFOFAIL) indeksini oluşturmak için birleştirilmiştir. Bu indeksteki pozitif değerler, ergenin OECD ülkelerindeki ortalama bir ergene göre daha yüksek başarısızlık korkusu yaşadığı anlamına gelmektedir.

3.4.6. Okula Aidiyet

Öğrencilerin, okulda kabul gördüğüne, sevildiğine, desteklendiğine ve kendilerine saygı duyulduğuna ilişkin algılarını olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilere, aşağıdaki ifadelere (ST034) ne ölçüde katıldıkları (“kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum”) sorulmuştur. “Okulda kendimi yabancı veya dışlanmış hissediyorum”, “Okulda kolayca arkadaş bulurum”, “Okula ait olduğumu hissediyorum”, “Kendimi tuhaf ve dışlanmış hissediyorum”, “Diğer öğrenciler benden hoşlanıyor gibi görünüyor”, “Okulda kendimi yalnız hissediyorum” ifadeleri, okula aidiyet (BELONG) indeksini oluşturmak için birleştirilmiştir. Bu indeksteki pozitif değerler,

ergenin OECD ülkelerindeki ortalama bir ergene göre daha yüksek bir okula aidiyet duygusu bildirdiği anlamına gelmektedir.

3.4.7. Okula Yönelik Tutum

Öğrencilerin, kendi okullarındaki öğrenme etkinliklerine yönelik tutumları olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilere, aşağıdaki ifadeler (ST036) ne ölçüde katıldıkları ("kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "katılmıyorum", "kesinlikle katılmıyorum") sorulmuştur. "Okulda çok çalışmak iyi bir iş bulmama yardımcı olacaktır.", "Okulda çok çalışmak iyi bir üniversiteye girmeme yardımcı olacaktır", "Okulda çok çalışmak önemlidir." ifadeleri, okula yönelik tutum (ATTLNACT) indeksini oluşturmak için birleştirilmiştir. Bu indeksteki pozitif değerler, ergenin okula yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğunu göstermektedir.

3.4.8. Disiplin İklimi

Öğrencilerin, Türkçe dersinde gürültü, düzensizlik, öğretmeni dinlememe, sessizlik olması için öğretmenin uzun süre beklemesi gibi durumları ne sıklıkla yaşadıklarına yönelik algıları olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilere, aşağıdaki ifadeleri (ST097) ne sıklıkla ("her ders", "çoğu ders", "bazı dersler", "hiç veya neredeyse hiç") deneyimledikleri sorulmuştur. "Öğrenciler öğretmenin ne dediğini dinlemiyor", "Sınıfta gürültü ve düzensizlik hakim", "Öğretmen öğrencilerin sakinleşmesi için uzun süre beklemek zorunda", "Öğrenciler iyi çalışmıyor", "Öğrenciler ders başladıktan sonra uzun süre çalışmaya başlamıyor" ifadeleri disiplin iklimi indeksini (DISCLIMA) oluşturmak için birleştirilmiştir. Bu indeksteki pozitif değerler, ergenin Türkçe derslerinde OECD ülkelerindeki ortalama bir ergenden daha iyi bir disiplin ortamına sahip olduğu anlamına gelmektedir.

3.4.9. Öğretmen Yönlendirmeli Öğretim

Öğrencilerin, Türkçe öğretmenlerinin dersi öğretmen odaklı olarak yönetmelerine ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilere, aşağıdaki ifadeleri (ST102) ne sıklıkla ("her ders", "çoğu ders", "bazı dersler", "hiç veya neredeyse hiç") deneyimledikleri sorulmuştur. "Öğretmen öğrenmemiz için net hedefler koyar", "Öğretmen, öğretilenleri anlayıp anlamadığımızı kontrol etmek için sorular sorar", "Dersin başında öğretmen bir önceki dersin kısa bir özetini sunar", "Öğretmen bize ne öğrenmemiz gerektiğini söyler" ifadeleri öğretmen yönlendirmeli öğretim indeksini (DIRINS) oluşturmak için birleştirilmiştir. Bu indeksteki pozitif değerler, ergenin Türkçe derslerinde OECD ülkelerindeki ortalama bir ergenden daha sık olarak öğretmen yönlendirmeli uygulamaları kullandıklarını düşündükleri anlamına gelmektedir.

3.4.10. Uyarlamalı Öğretim

Öğrencilerin, Türkçe öğretmenlerinin dersin işleyişini ihtiyaca göre uyarlamalarına ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilere, aşağıdaki ifadeleri (ST212) ne sıklıkla “her ders”, “çoğu ders”, “bazı dersler”, “hiç veya neredeyse hiç”) deneyimledikleri sorulmuştur. “Öğretmen dersi sınıfımın ihtiyaçlarına ve bilgilerine göre uyarlar”, “Öğrenci bir konuyu veya görevi anlamakta güçlük çektiğinde öğretmen bireysel yardım sağlar”, “Çoğu öğrencinin anlamakta zorlandığı bir konuda öğretmen dersin yapısını değiştirir” ifadeleri uyarlamalı öğretim indeksini (ADAPTIVITY) oluşturmak için birleştirilmiştir. Bu indeksteki pozitif değerler, ergenin Türkçe derslerinde OECD ülkelerindeki ortalama bir ergenden daha sık olarak uyarlamalı öğretim uygulamaları kullandıklarını düşündükleri anlamına gelmektedir.

3.4.11. Öğretmen Coşkusu

Öğrencilerin, öğretmenlerinin bir dersten veya genel olarak öğretmekten aldıkları zevke yönelik algıları olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilere, aşağıdaki ifadeleri (ST213) ne ölçüde katıldıkları (“kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum”) sorulmuştur. “Öğretmenin bize öğretmeyi sevdiği açıktır”, “Öğretmenin coşkusu bana ilham verir”, “Öğretmenin dersin konusunu işlemekten hoşlandığı açıktır”, “Öğretmen öğretmekten keyif alır” ifadeleri öğretmen coşkusu indeksini (TEACHINT) oluşturmak için birleştirilmiştir. Bu indeksteki pozitif değerler, ergenlerin öğretmenlerini OECD ülkelerindeki ortalama bir ergenden daha coşkulu olarak algıladıkları anlamına gelmektedir.

3.4.12. Öğretmen Desteği

Öğrencilerin, Türkçe öğretmeninin her öğrencinin öğrenmesi için ilgilenmesi, öğrenciler ihtiyaç duyduğunda ekstra yardım sağlaması, öğrenciler anlayana kadar öğretmeye devam etmesi gibi eylemlere ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilere, aşağıdaki ifadeleri (ST100) ne sıklıkla (“her ders”, “çoğu ders”, “bazı dersler”, “hiç veya neredeyse hiç”) deneyimledikleri sorulmuştur. “Öğretmen her öğrencinin öğrenmesiyle ilgilenir”, “Öğretmen, öğrencilerin ihtiyacı olduğunda ekstra yardım sağlar”, “Öğretmen öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olur”, “Öğrenciler anlayana kadar öğretmen öğretmeye devam eder” ifadeleri öğretmen desteği indeksini (TEACHSUP) oluşturmak için birleştirilmiştir. Bu indeksteki pozitif değerler, ergenin öğretmenlerinin kendisini, OECD ülkelerindeki ortalama bir ergenin öğretilerinden daha sık desteklediğini düşündüğü anlamına gelmektedir.

3.4.13. Okuldaki İş Birliği Algısı

Öğrencilerin, birbirleriyle iş birliği yapmaya değer vermesi ve bunu yapmaya ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilere, aşağıdaki ifadelerin (ST206) kendileri için ne kadar doğru (“hiç doğru değil”, “biraz doğru”, “çok doğru”, “tamamen doğru”) olduğu sorulmuştur. “Öğrenciler iş birliğine değer veriyor”, “Öğrenciler birbirleriyle iş birliği yapıyor”, “Öğrenciler, birbirleriyle iş birliği yapmanın önemli olduğu duygusunu paylaşıyor”, “Öğrenciler başkalarıyla iş birliği yapmaya teşvik edildiğini hissediyor” ifadelerindeki ilk üç madde, öğrencilerin iş birliği algısı indeksini (PERCOOP) oluşturmak için birleştirildi. Bu indeksteki pozitif değerler, ergenin okul ortamında sahip olduğu iş birliği algısının OECD ülkelerinde ortalama bir ergenden daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

3.4.14. ESCS (Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum)

Öğrencilerin, ebeveynlerinin eğitim düzeyi, en yüksek ebeveyn mesleği ve sahip olunan ev eşyaları bilgileri olarak tanımlanmaktadır. Bu özellikler PISA’da Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum (ESCS) indeksi ile ele alınmıştır. Bu indeks, ergenlerin ebeveynlerinin eğitim düzeyi (PARED), en yüksek ebeveyn mesleği (HISEI) ve sahip olunan ev eşyaları (HOMEPOS) indekslerinin birleşimidir.

Bu çalışmada ESCS indeksi hem kontrol değişkeni olarak kullanılmış hem de aile düzeyindeki değişkenlere dahil edilmiştir. Türkiye’de ESCS indeksinin pek çok durumu açıklayan bir özellik olarak ortaya çıkması nedeniyle, etkisi kontrol edildiğinde, akran zorbalığına uğrama sıklığını ne düzeyde açıkladığını saptamak istenmektedir.

3.4.15. Algılanan Ebeveyn Desteği

Öğrencinin, sosyal ve akademik olarak ebeveynleri tarafından desteklenme durumuna ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilere, aşağıdaki ifadelere (ST123) ne düzeyde katıldıkları (“kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum”) sorulmuştur. “Ailem eğitim çabalarımı ve başarılarımı destekliyor”, “Okulda zorluklarla karşılaştığımda ailem beni destekliyor”, “Ailem beni kendime güvenmeye teşvik ediyor” ifadeleri algılanan ebeveyn desteği indeksini (EMOSUPS) oluşturmak için birleştirilmiştir. Bu indeksteki pozitif değerler, ergenlerin, OECD ülkelerindeki ortalama bir ergene göre ebeveynlerinden daha yüksek düzeyde duygusal destek algıladıkları anlamına gelmektedir.